



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDEN

YARARLANMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdullah AÇAR

BURSA

2015



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDEN

YARARLANMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdullah AÇAR

Danışman:

Prof. Dr. Sedat YÜKSEL

BURSA

2015

BİLİMSEL ETİŐE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Abdullah AÇAR

20/08/2015

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Algıları” adlı yüksek lisans tezi Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Abdullah AÇAR

Danışman

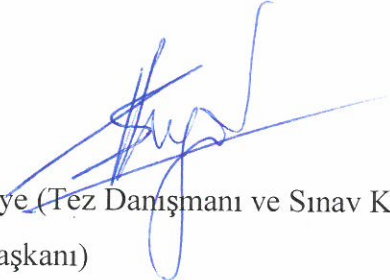
Prof. Dr. Sedat YÜKSEL

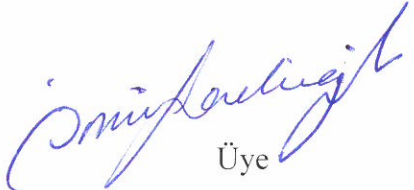
Eğitim Bilimleri ABD Başkanı


Prof. Dr. Sedat YÜKSEL

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında 801320201 numara ile kayıtlı Abdullah AÇAR'ın hazırladığı "Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Algıları" konulu yüksek lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, .././.... günü-.... saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (**başarılı/başarısız**) olduğuna (**oy birliği/oy çokluğu**) ile karar verilmiştir.


Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu
Başkanı)
Prof. Dr. Sedat YÜKSEL
Uludağ Üniversitesi


Üye
Yrd. Doç. Dr. Ömür SADIOĞLU
Uludağ Üniversitesi


Üye
Yrd. Doç. Dr. Hakan TURAN
Kocaeli Üniversitesi

ÖNSÖZ

Öğretmenliğin meslekleşmesi sürecinde öğretmen eğitiminin profesyonel hale gelmesi ve bugün Eğitim Fakültelerinin varlığı kişilere öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgilerin kazandırılması ihtiyacıyla ilgilidir. Bu ihtiyacın karşılanmasını amaçlayan Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) derslerinin gerekliliğiyle ilgili tartışma akademik çevrelerde belki bir asırdır devam etmektedir. Öte yandan ülkemizde eğitim fakültesi sayısının niteliğe bakılmaksızın, öğrenci sayılarının ise imkân ve öğretim elemanı durumu dikkate alınmadan artırılması ve pedagojik formasyon eğitimindeki uygulamalar ÖMB derslerini öğretmen adayları ve öğretmenler tarafından da tartışılır hale getirmiştir. Bu noktada öğretmen eğitiminin temeli olan bu dersler ile ilgili var olan durumu ortaya çıkarmanın ve bu dersleri geliştirmenin bir araştırmacı için üzerine gidilmesi gereken bir konu, bir eğitimci için ise üstlenilmesi gereken bir sorumluluk oldu söylenebilir.

Bu çalışmayı gerçekleştirmemdeki katkılarından ve yüksek lisans eğitimim süresince sergilediği yönlendiren, destekleyen ve ufuk açan yaklaşımından dolayı değerli hocam Prof. Dr. Sedat Yüksel'e

Çalışma için gönüllü olarak zamanlarını ayıran ve görüşlerini sunan katılımcılara, Uludağ Üniversitesi'nde bulunduğum süre içerisinde her anlamda katkılarını ve desteklerini esirgemeyen hocalarıma,

Okuldaki eğlenceli ve huzurlu çalışma ortamının oluşmasında en büyük pay sahibi olan çalışma arkadaşlarım Yüksel, Mustafa, Merve, Şule, Aziz ve Meltem'e,

Öğretmenliği deneyimlediğim süreçte desteklerini ve samimiyetlerini hep hissettiğim Akdağmadeni Ticaret Meslek Lisesi'ndeki mesai arkadaşlarıma,

Her zaman şefkatli, anlayışlı ve destekleyici olan anneme, benim için hep en iyi öğretmen olan babama, eğitim hayatımda peşinden gittiğim ablama, akademiye benimle birlikte yürüyen kardeşime,

Motivasyon ve mutluluk kaynağım olan kız arkadaşım Merve Gizem'e,

Teşekkürlerimi sunarım.

Abdullah AÇAR

ÖZET

Yazar	: Abdullah AÇAR
Üniversite	: Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı	: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı	: Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: XV+203
Mezuniyet Tarihi	: 20.08.2015
Tez	: Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Algıları
Danışman	: Prof. Dr. Sedat YÜKSEL

Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Algıları

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin, mesleklerinde Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) derslerinden yararlanma düzeylerine ilişkin algılarını ortaya çıkarmaktır. Çalışma nitel araştırma geleneği içinde yer alan olgubilim (fenomenoloji) şeklinde desenlenmiştir. Çalışma grubu farklı üniversitelerden mezun ve çeşitli illerin köy, ilçe ve il merkezlerinde çalışmakta olan sekiz ilköğretim matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik örneklemeinden faydalanılmıştır. Çalışmada veriler araştırmacı tarafından her katılımcıyla bireysel olarak yapılan derinlemesine görüşme yoluyla toplanmıştır. Veri analizi içerik analizinin adımları olan mikroanaliz (microanalysis), açık kodlama (open coding), eksensel kodlama (axial coding) ve seçici kodlama (selective coding) takip edilerek tamamlanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin ÖMB derslerinden öğretimi planlama, sınıf içi öğrenme öğretme, sınıf yönetimi, disiplin sorunlarıyla başa çıkma ve değerlendirme konularında nasıl yararlandıkları hakkındaki görüşlerine ilişkin detaylı bulgulara ulaşılmış ve bazı genel sonuçlar üretilmiştir. Öğretmenler ezberci ve prosedür öğrenmeye dayalı olan kendi öğrenmelerinden daha farklı olarak sorgulayıcı, mantığını anlamaya odaklanan ve çeşitli yöntem ve yaklaşımlarla beslenen tarzda öğretim yaptıklarını belirtmekte ve bu farkın temel kaynağı olarak ÖMB derslerini göstermektedirler. Öğretmenlerin ÖMB dersleri ve bunlardan yararlanmaları hakkındaki düşüncelerinin oldukça değişken olduğu görülmektedir. Neredeyse her ders için hem çok faydalanma hem de hiç faydalanmama durumlarıyla karşılaşmıştır. Bulgulardan bu durumun dersin nasıl işlendiğiyle alakalı olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların tamamı ÖMB derslerinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Ancak bunlardan sadece bir kısmı derslerden faydalandıklarını, daha çoğu da faydalanmadıklarını ya da çok az faydalandıklarını ifade etmektedirler. Yine katılımcıların tamamı derslerin daha iyi olması gerektiği görüşünde

birleşmektedir. Buna göre katılımcıların derslerden faydalanmalarındaki kısıtlılığın derslerin istenen şekilde olmamasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. ÖMB derslerinden meslekte daha fazla faydalanılabilmesi için derslerin şu anki halinin iyileştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Detaylı ve genel sonuçlarla ilgili çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Formasyon dersleri, öğretmenler, öğretmen eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri.

ABSTRACT

Author : Abdullah AÇAR
University : Uludağ University
Field : Educational Sciences
Branch : Curriculum and Instruction
Degree Awarded : Master's Degree
Page Number : XV+203
Degree Date : 20.08.2015
Thesis : Teachers' Perceptions Related to Their Levels of Benefit from
Teacher Certificate Courses
Supervisor : Prof. Dr. Sedat YÜKSEL

Teachers' Perceptions Related to Their Levels of Benefit from Teacher Certificate Courses

Aim of this research is to reveal teachers' perceptions concerning their levels of benefit from Teacher Certificate Courses (TCC) in their profession. This research was designed as phenomenology, one of the qualitative research designs. Study group consists of eight primary mathematics teachers graduated from different universities and working at village, town or city centres of different provinces. Study group was constituted via maximum variation sampling method. Data was collected via in depth interview, made by the researcher with each participant individually. Data analysis was completed by following the steps of content analysis, namely mikroanalysis, open coding, axial coding, selective coding.

In the research, some detailed findings related to teachers' views about their benefiting from the TCC in the issues of planning instruction, classroom teaching and learning, classroom management, coping with discipline problems were obtained and more general results were produced. Teachers thought that their instruction focusing on reasoning and questioning and supported with various methods is different than their learning based on route and procedural learning and they indicate TCC as the source of difference. It was seen that teachers' views on TCC and benefiting from them was highly changeable. Almost for each course both the cases of using a lot and using never were encountered. From the findings, it was understood that this situation was related to the way of teaching the courses. All of the participants thought that the courses are necessary but only some these stated that they have benefited from the courses and more they did not benefit or rarely benefit from the courses. Again, the entire group agreed that the courses should be better. It is thought that TCC's current situation should be enhanced for more benefiting from TCC. Suggestion were made concerning detailed and general results.

Keywords: Education courses, teachers, teacher education, teacher certificate courses.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	İV
ÖZET	V
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XII
RESİMLER LİSTESİ	XIV
KISALTMALAR	XV
I. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Öğretmen.....	1
1.2.Öğretmen Özellikleri.....	2
1.2.1.Öğretmenin Kişisel Özellikleri.....	3
1.2.2.Öğretmenin Mesleki Nitelikleri ve Özellikleri.....	4
1.2.2.1.Alan Bilgisi.....	5
1.2.2.2.Öğretmenlik Meslek Bilgisi:	6
1.2.2.3.Genel Kültür	7
1.3.Öğretmen Yeterlikleri.....	8
1.3.1.Ülkemizde Öğretmen Yeterlik Belirleme Çalışmaları.....	9
1.3.1.1.1998 Yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)-MEB İşbirliği ile Yapılan Çalışma.....	9
1.3.1.2.Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yapılan Çalışmalar	10
1.3.1.3.Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi	13
1.4.Öğretmenlik Mesleği.....	14
1.5.Öğretmen Eğitimi.....	15
1.5.1.Dünyada Öğretmen Eğitiminin Tarihsel Temeli.....	17
1.5.2.Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve ÖMB Derslerinin Tarihsel Gelişimi.....	19
1.5.2.1.Cumhuriyet Öncesi Dönemde Öğretmen Yetiştirme	19
1.5.2.2.Cumhuriyet Öncesi Dönemde ÖMB Dersleri	21
1.5.2.3.Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları.....	22
1.5.2.3.1.Okul Öncesine Öğretmen Yetiştirme	22
1.5.2.3.2.İlkokullara Öğretmen Yetiştirme.....	23
1.5.2.3.2.1.Köye Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları.....	24

1.5.2.3.3.Ortaokullara öğretmen yetiştirme	25
1.5.2.3.4.Liselere Öğretmen Yetiştirme	26
1.5.2.4.Öğretmen Eğitiminde Yüksek Öğretime Geçiş	27
1.5.2.4.1.Eğitim Fakültesi Kurma Denemeleri	27
1.5.2.4.2.Milli Eğitim Temel Kanunu	29
1.5.2.5.1982'den Önceki Süreçte ÖMB Dersleri.....	30
1.5.2.6.Yüksek Öğretim Reformu	36
1.5.2.7.Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma	37
1.5.2.8.1982'den Günümüze ÖMB Dersleri.....	38
1.5.2.8.1.Yeniden Yapılanma Sonrası ÖMB Dersleri	42
1.5.2.8.2.2006-2007 Düzenlemesi ve Eğitim Fakültelerinin Son Durumu..	44
1.5.2.8.3.2006-2007 Programlarındaki ÖMB Dersleri	47
1.5.3.ÖMB Dersleri Ders İçerikleri.....	50
1.5.4.Öğretmen Eğitiminde Alan Dersleri Tartışması	52
1.5.5.Öğretmen Eğitiminde ÖMB dersleri Tartışması.....	55
1.6.İlgili Araştırmalar	56
1.6.1.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	56
1.6.2.Yurt İçi Çalışmalar.....	64
1.7.Problem Cümlesi.....	69
1.7.1.Alt Problemler	69
1.8.Araştırmanın Amacı	70
1.9.Araştırmanın Önemi.....	70
1.10.Sınırlılıklar	71
1.11.Tanımlar	71
II. BÖLÜM: YÖNTEM	73
2.1.Araştırmanın Modeli	73
2.2.Çalışma Grubu	74
2.3.Veritoplama Araçları	80
2.4.Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	83
2.4.1.Veritoplama	83
2.4.2.Veritanalizi.....	85
2.4.3.Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	90
2.4.3.1.İnandırıcılık (İç geçerlik).....	90
2.4.3.2.Aktarılabirlik (Dış geçerlik)	91

2.4.3.3.Tutarlılık (İç güvenilirlik)	91
2.4.3.4.Teyit Edilebilirlik (Dış güvenilirlik)	92
2.4.4.Araştırmacının Rolü	92
III. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	94
3.1.Öğretim Sürecini Planlamaya ÖMB Derslerinin Katkı Düzeyi Hakkındaki Düşüncelere İlişkin Bulgular.....	94
3.2.Öğrenme-Öğretme Ömb Derslerinin Katkı Düzeyi Hakkındaki Düşüncelere İlişkin Bulgular	99
3.2.1.Eğitim Psikolojisi Dersinin Katkısı ile İlgili Bulgular	99
3.2.2.Öğretim İlke Yöntemleri Dersinin Katkısı ile İlgili Bulgular	105
3.2.3.Özel Öğretim Yöntemleri Dersinin Katkısı ile İlgili Bulgular	111
3.2.4.Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi ile İlgili Bulgular	117
3.3.Sınıf Yönetimine ÖMB Derslerinin Katkı Düzeyi Hakkındaki Düşüncelere İlişkin Bulgular.....	125
3.4.Disiplin Sorunlarıyla Başa Çıkmada ÖMB Derslerinin Katkı Düzeyi Hakkındaki Düşüncelere İlişkin Bulgular.....	134
3.5.Değerlendirme Süreçlerinde ÖMB Derslerinin Katkı Düzeyi Hakkındaki Düşüncelere İlişkin Bulgular.....	139
3.6.Meslek İle İlgili Bilgi, Beceri ve Davranışları Edinmede ve Bunları Sergilemede ÖMB Derslerinin Katkısı Hakkındaki Genel Düşüncelere İlişkin Bulgular.....	147
3.6.1.ÖMB Derslerini Hatırlama Durumu ve Dersleri Veren Öğretim Elemanları Hakkındaki Düşünceler ile İlgili Bulgular	147
3.6.2.Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasından Yararlanma ile İlgili Bulgular	151
3.6.3.Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretmelerini Karşılaştırmaları ile İlgili Bulgular	156
3.6.4.Öğretmenlerin Genel Fikirleri ile İlgili Bulgular	160
IV. BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	166
4.1.Öğretimi Planlama İle İlgili Sonuçların Tartışılması ve Öneriler	166
4.2.Öğrenme-Öğretme Süreci İle İlgili Sonuçların Tartışılması ve Öneriler	167
4.3.Sınıf Yönetimi İle İlgili Sonuçların Tartışılması ve Öneriler.....	171
4.4.Disiplin Sorunlarıyla Başa Çıkma İle İlgili Sonuçların Tartışılması ve Öneriler.....	172
4.5.Değerlendirme İle İlgili Sonuçların Tartışılması ve Öneriler.....	173
4.6.Genel Sonuçların Tartışılması ve Öneriler	174

4.7.Araştırma Önerileri	178
KAYNAKÇA	180
EKLER.....	191
EK-1: Mezun Veren İMÖ Bölümleri Ve 2014 Yılı Taban Puanları	191
EK-2: Görüşme Formu.....	192
EK-3 Katılımcı Teyidini Gösteren E-Posta Örneği.....	197
EK-4: Açık Kodlama Aşamasında Oluşturulan İçin Kodlar Örnek	198
EK-5: Öz Geçmiş	202
EK-7: Uludağ Üniversitesi Tez Çoğaltma Ve Elektronik Yayımlama İzin Formu...	203

TABLolar LİSTESİ

<i>Tablo 1.3.2.5.1: 1924'de İlk Darülmuallimin ve İlk Darülmualimatlar'da Okutulan ÖMB Dersleri</i>	30
<i>Tablo 1.3.2.5.2: İlköğretmen Okulları'nı 1932-1937 Arasındaki Öğretmenlik Meslek Dersleri</i>	31
<i>Tablo 1.3.2.5.3: Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü Pedagoji Dışındaki Bölümleri Programlarındaki Meslek Dersleri</i>	31
<i>Tablo 1.3.2.5.4: Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü Programındaki Meslek Dersleri</i>	32
<i>Tablo 1.3.2.5.5: İlköğretmen Okulları'nı 1937-1953 Arası Programındaki Öğretmenlik Meslek Dersleri</i>	33
<i>Tablo 1.3.2.5.6: Köy Enstitüleri'nin 1943 Tarihli Programındaki Öğretmenlik Meslek Dersleri</i>	33
<i>Tablo 1.3.2.5.7: İki Yıllık Eğitim Enstitüleri'nin 1975-1983 Yılları Arası Programındaki Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri</i>	35
<i>Tablo 1.3.2.8.1: İki Yıllık Eğitim Yüksek Okullarının 1983-1984 Programındaki Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri</i>	39
<i>Tablo 1.3.2.8.2: Dört Yıllık Branş Öğretmenliği Bölümlerinin 1983-1984 Programlarındaki ÖMB Dersleri</i>	40
<i>Tablo 1.3.2.8.3: 1990'da Uygulanmaya Başlayan Dört Yıllık Eğitim Yüksek Okulu Programındaki ÖMB Dersleri</i>	41
<i>Tablo 1.3.2.9.1: 1998-1999 Öğretim Yılında Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri</i>	42
<i>Tablo 1.3.2.11.1: 2006-2007 Eğitim Fakültesi Lisans Programlarındaki ÖMB Dersleri</i>	47
<i>Tablo 2.2.1: Çalışma Grubu Hakkındaki Betimsel Bilgiler</i>	75
<i>Tablo 2.4.1.1: Veri Toplama Hakkında Detaylı Bilgiler</i>	84
<i>Tablo 3.1.1: Öğretmenlerin Öğretme Sürecini Planlamada ÖMB Derslerinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri</i>	95
<i>Tablo 3.2.1: Öğretmenlerin Sınıf İçindeki Öğretim Sürecinde Eğitim Psikolojisi Dersinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşler</i>	100

<i>Tablo 3.2.2: Öğretmenlerin Sınıf İçindeki Öğretim Sürecinde ÖİY Dersinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....</i>	<i>106</i>
<i>Tablo 3.2.3: Öğretmenlerin Sınıf İçindeki Öğretim Sürecinde ÖÖY Dersinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşler.....</i>	<i>112</i>
<i>Tablo 3.2.4: Öğretmenlerin Sınıf İçindeki Öğretim Sürecinde ÖTMT Dersinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşler.....</i>	<i>118</i>
<i>Tablo 3.3.1: Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde ÖMB Derslerinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....</i>	<i>126</i>
<i>Tablo 3.4.1: Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarıyla Başa Çıkmada ÖMB Derslerinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....</i>	<i>135</i>
<i>Tablo 3.5.1: Öğretmenlerin Değerlendirme Süreçlerinde ÖMB Derslerinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....</i>	<i>140</i>
<i>Tablo 3.6.1: Öğretmenlerin ÖMB Derslerini Hatırlama Durumları ve Ders Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri.....</i>	<i>148</i>
<i>Tablo 3.6.2: Öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasının Meslekteki Katkı Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....</i>	<i>152</i>
<i>Tablo 3.6.3: Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretmelerini Karşılaştırılmalarına İlişkin Görüşleri.....</i>	<i>157</i>
<i>Tablo 3.6.4: Öğretmelerin ÖMB Derslerinden Meslekte Yararlanmalarına İlişkin Genel Fikirleri.....</i>	<i>161</i>

RESİMLER LİSTESİ

<i>Resim 2.4.2.1: Mikroanaliz Aşamasından Örnek Gösteren Ekran Alıntısı.....</i>	<i>86</i>
<i>Resim 2.4.2.2: Açık Kodlama Aşamasından Örnek Gösteren Ekran Alıntısı</i>	<i>87</i>
<i>Resim 2.4.2.3: Eksensel Kodlama Aşamasından Örnek Gösteren Ekran Alıntısı</i>	<i>88</i>

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
TEOG	: Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş
ÖMB	: Öğretmenlik Meslek Bilgisi
EBG	: Eğitim Bilimine Giriş
EP	: Eğitim Psikolojisi
REH	: Rehberlik
ÖİY	: Öğretim İlke ve Yöntemleri
ÖÖY	: Özel Öğretim Yöntemleri
SY	: Sınıf Yönetimi
ÖTMT	: Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) dersleri öğretmen eğitimi programlarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu derslerin nitelikli ve etkili olmasının öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi ve becerilerin kazanılmasında belirleyici unsur olduğu düşünülmektedir (Darling-Hammond, 2012; Yüksel, 2011). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin mesleklerini yerine getirdikleri süreçte bu derslerden yararlanma düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Durumun gerçekten beklenildiği olup olmadığını anlamak için öğretmenlerin ÖMB derslerinden yararlanma düzeylerini anlamaya çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Var olan durumu anlamaya çalışmada, duruma ve anlaşılması istenen gerçekliğe uygun olarak çeşitlik yöntem ve yaklaşımlar kullanılabilir. Patton (2002) kişilerin tecrübelerini içeren gerçeklikleri anlamak için alguları ortaya çıkarmanın önemli olduğunu ve bunun kişilerin gerçeklik hakkındaki fikir ve düşüncelerini alarak yapılabileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin ÖMB derslerinden yararlanma düzeylerine ilişkin algılarının, öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinden yararlanılarak ortaya koyulması amaçlanmıştır.

1.1. ÖĞRETMEN

Öğretmen bireylerin hayatlarında farklı kişi ya da kişiler olarak vücut bulmuş ve ne olduğu, ne yaptığı hakkında herkesin belli düzeyde fikir sahibi olduğu bir olgudur. Bu yönüyle içinde bulunduğu alan olan eğitim kavramına benzer. Ancak öğretmen genellikle eğitimin daha düzenli, amaçlı ve kurumsallaşmış tarafı olan öğretimin gerçekleşmesinde önemli unsurlardan biridir.

Erden (1998) öğretmeni formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan kişi olarak tanımlamaktadır. Eğitime yönelik farklı bakış açıları öğretmene farklı anlamlar ve

görevler yüklemektedir. İdealizme dayanan daimicilik eğitim felsefesine göre öğretmen sınıf içindeki bir idol yani ideal örnektir ve öğrenciler onu taklit ederek öğrenirler. Realizmden beslenen esasicilik ise öğretmeni bilginin kaynağı ve onu öğrencilere aktaran kişi olarak görür. Pragmatizmin eğitime uygulanışı olan ilerlemecilik eğitim felsefesinde öğretmen öğrencinin öğrenmesine rehberlik edecek bir yardımcı veya kolaylaştırıcıdır. Yeniden kurmacılık ise öğretmenin sorunlu olan toplumun yeniden yapılandırılmasında etkin rol almasını öngörür (Sönmez, 2011).

Öğretmene yüklenen anlamlar ve görevler farklılaşsa da öğretmenin eğitim içindeki önemi azalmamıştır ve azalmayacaktır. Bu açıdan öğretmen, daha doğrusu öğretmenin niteliği, eğitimin niteliğini belirleyen faktörler arasında en önemlilerinden biridir (Şişman, 1999). İyi bir öğretmenin nasıl olması gerektiği konusunda çeşitli fikirler ileri sürülmüştür. Bu fikirler zamanla öğretilmekte olması gereken özellikler, iyi bir öğretilmekte olması gereken nitelikler gibi genel yaklaşımları oluşturmuş ve nitelikli öğretmen olabilmek için gereken yeterliklerin belirlenmesi aşamasına gelmiştir. Bu süreçte iyi, kaliteli, etkili, nitelikli öğretmeni tanımlama çabasıyla ortaya koyulan kavramlar, yapılan çalışmalar ve ulaşılan sonuçlar “Öğretmen özellikleri” ve “Öğretmen yeterlikleri” başlıkları altında incelenecektir.

1.2. ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ

Nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler çeşitli yazarlar tarafından bazen tecrübeler ve fikirlerin bir yansıması olarak bazen de araştırmalara dayanarak ifade edilmiştir. Bazı kişi ve kurumların hala savundukları “bilen öğretir” anlayışının hâkim olduğu dönemde, öğretmenin en önemli özelliği öğreteceği alanın uzmanı olmasıydı. Bu görüş ilgili dönemin etkin felsefesi olan esasicilik tarafından da öğretmeni tanımlamakta kullanılmaktadır (Sönmez, 2011). Ancak öğrencilerin öğrenmesine daha iyi katkı verebilmek için uzmanlığın yanında bazı bilgi, beceri ve özelliklere de sahip olmak gerekir.

Öğretmenliği bir sanat olarak tanımlayan Şahin (2012) öğretmenin etkin bir öğrenme-öğretme süreci yaratabilmek için akademik eğitiminde edindiği bilgilerle kişilik özelliklerini birleştirmesi gerektiğini ifade etmiş ve akademik eğitimde edinilen bilgileri öğrencinin gelişim özelliklerine ilişkin bilgiler, sınıf yönetimi stratejileri, etkili öğretim yöntemleri, destekleyici öğretim teknolojileri vb. şeklinde özetlemiştir. Bu noktada öğretmenin kişilik özellikleri ve meslek bilgileri şeklinde bir ayırım ortaya çıkmaktadır.

Bu ayırım Demirel'de (2008) öğretmenlerin kişisel nitelikleri ve öğretmenlerin mesleki nitelikleri olarak, Çelikten, Şanal ve Yeni'de (2005) ise öğretmenlik mesleğinin kişisel özellikleri ve mesleki özellikleri olarak kendine yer bulmuştur.

1.2.1. Öğretmenin Kişisel Özellikleri

Demirel (2008) öğretmenin niteliklerini kişisel ve mesleki nitelikler olarak ikiye ayırdıktan sonra öğretmenlerin kişisel niteliklerini “güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık ve profesyonellik” başlıkları altında incelemiştir. Bu kişisel özelliklerin bazıları doğuştan gelmektedir ve öğretmenler bu özellikleri farklı şekillerde ve derecelerde taşırlar. Örneğin güdüleyici özelliklerden olan coşku ve içtenliğe sahip öğretmenler öğrencinin ilgisini ve dikkatini derste tutmada doğal olarak başarılıdırlar ve bu durum öğrenci öğrenmesini olumlu yönde etkiler. Diğer yandan başarıya odaklanmışlık başlığı altında geçen öğretmenin öğrenciye yönelik yüksek başarı beklentisi öğrenciler tarafından sezilmekte böylece öğrencinin derse yönelik istek ve çabasını etkilemektedir. Schunk (2007/2009) öğretmen beklentilerinin motivasyonu etkileyen faktörlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Son olarak profesyonellik grubundaki iş bilirlik, esneklik ve bilgililik gibi kişisel özellikler öğretmen adayına veya öğretmene eğitim yoluyla kazandırılabilir (Demirel, 2008).

Çelikten ve diğerleri (2005) iyi bir öğretmenin kişisel özellikleri hakkında herkesin uzlaşmasının mümkün olmadığını ancak farklı araştırmalar sonucu elde edilmiş bazı kişilik özelliklerinin şu şekilde özetlenebileceğini ifade etmiştir:

- “Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma
- Öğrencilerin beklenti ve gereksinmelerini dikkate alma
- Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme
- Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma
- Yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilme
- Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme
- Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme
- Araştırmacı bir yapıya sahip olma
- Yüksek başarı beklentisi”

Bu özelliklere ek olarak birçok yeni özellik tanımlamak veya bu özelliklerin kapsadığı ancak ayrıca ifade edilmesinin daha faydalı olacağı özellikleri ortaya çıkarmak mümkündür. Ancak öğretmen eğitimi alanında yapılan bu araştırmada kişinin kendisinde doğuştan var olan veya belirli bir yaşa kadar edindiği tecrübelerle oluşmuş olan kişisel

özelliklerinden çok, eğitimle kazandırılabilme olasılığı daha yüksek olan mesleki özelliklerden (Demirel, 2008) bahsetmek yerinde olacaktır.

1.2.2. Öğretmenin Mesleki Nitelikleri ve Özellikleri

Kişi öğretmenlik ile ilgili kişisel özelliklerinin her birini taşısa da öğretmenlikle ilgili mesleki özelliklere sahip olmadan öğretmenlik yapamayacağı açıktır. Burada öğretmenlik yapamamaktan kasıt hem etkili bir öğrenme-öğretme sürecini yürütemeyeceğine ilişkin bir öngörü hem de öğretmen olmak için alınması zorunlu eğitimlerin ve öğretmen olabilmek için yasal olarak aranan özelliklerin mesleki özellikler olmasına işaretidir.

Demirel (2008) öğretmenlerin mesleki özelliklerini “öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıfı yönetme, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme, rehberlik yapma” başlıkları altında toplayarak bunların öğretmenliğin teknik yönüyle ilgili olduklarını ifade etmiş ve her bir başlığı şu şekilde açıklamıştır:

- Öğretim etkinliklerini planlama: Öğretim etkinliklerini düzenli ve mantıklı şekilde organize etme işidir. Yıllık planlar, haftalık planlar ve ders planlarının yanında, sınav hazırlama, araç gereç seçimi gibi işler de planlama kapsamında değerlendirilebilir.
- Öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma: Öğrenme-öğretme sürecinin etkin olması için öğretmen öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve bunlardan konuya, öğrencilerin düzey ve becerilerine uygun olanları kullanabilmelidir.
- Etkili iletişim kurma: Öğretmen iletişim becerilerini kullanarak derste yaptığı açıklamaların anlaşılmasına, verdiği mesajlarına alınmasına ve dikkat çektiği noktaların fark edilmesine katkı sağlamalıdır. Bunun için öncelikle açık ve anlaşılır bir dil kullanılmalı, ses tonu, gözle iletişim vücut dili gibi unsurlarla öğrencilerle olan iletişimini zenginleştirmelidir.
- Sınıf yönetimi: Bu özellik önceleri sınıfta disiplini sağlayabilme, öğretmen otoritesini hâkim kılma olarak anlaşılırken artık sınıfta öğrenme için uygun ortamın oluşturulması şeklinde yorumlanmaktadır. Bunu sağlamak için öğretmenin yönetim kuramları, grup dinamikleri, iletişim ve eğitim psikolojisi

alanlarında iyi yetişmiş olması, konu alanına hâkim olması ve mesleki deneyiminin olması gerekmektedir.

- Zamanı etkili kullanma: Öğretmen planlı olarak yani bütün öğrenme öğretme etkinlikleriyle ilgili ön hazırlık yaparak zamanı etkili kullanılmalı, sınıfta geçen zamanın öğrenme etkinliklerine harcanmasını sağlamalıdır.
- Öğrenmeleri değerlendirme: Öğretimin en önemli unsurlarından biri olan değerlendirme bir nevi öğrenme sürecinin kontrol mekanizmasıdır. Öğrenme sürecinin başında, sonunda ve süreç içinde değerlendirme yapılması önerilmektedir. Başta öğrenci giriş özelliklerinin tespiti, süreçte ilerlemelerini izleme ve sonda hangi düzeyde öğrenmenin gerçekleştiğini belirlemek amaçlarıyla değerlendirme yapılmalıdır.
- Rehberlik yapma: Öğretmen öncelikle kendi grubundaki öğrencilerin kişilik gelişimlerinde sorumluluk duymalı, öğrencilerin bireysel ve toplu ihtiyaçlarına duyarlı olmalıdır. Okuldaki mevcut öğrenci kişilik hizmetlerine katkıda bulunmalıdır.

Belirtilen bu özellikler hem Demirel (2008) tarafından ifade edildiği hem de özelliklerin doğasından anlaşılacağı üzere kişilere sonradan kazandırılacak özelliklerdir. Bu özelliklerin esasen öğretmenlik meslek bilgisi kapsamındaki bilgilere hâkim olmayı ve bu bilgilerin öngördüğü davranış ve tutumları içerdiği düşünülmektedir.

Erden (1998) öğretmenin mesleki niteliğinin konu alanı bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu üçe ayırma yaklaşımı öğretmenlerin mesleki özellikleri belirtilirken veya öğretmenlikle ilgili standart oluşturma ve öğretmen yeterliklerini belirleme gibi çalışmalar yapılırken öteden beri kullanılmamıştır. Çelikten ve diğerleri (2005) de öğretmenlik mesleği ile ilgili özellikleri mesleki özellikler olarak ifade etmiş ve “alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür” olarak üçe ayırmıştır.

1.2.2.1. Alan Bilgisi

Öğretme işinin gerçekleşmesi için öncelikle öğretilecek konu alanının bilinmesi gerekir (Şişman, 1999). Konu alanında uzman olunması öteden beri öğretmenler için gerekli görülen bir mesleki özelliktir. Öğretilecek konuda uzman olamayan öğretmenin konuyu öğrencinin öğrenebileceği parçalara ayırmada, bunları zorluklarına ve

birbirlerinin önkoşulu olma durumlarına dikkat ederek sıralamada, anlaşılmayan noktalar için farklı yaklaşımlar üretmede ve öğrenci sorularını yeterli düzeyde açıklamada başarılı olacağı şüphelidir. Bunların dışında ülkemizde eğitim programları Matematik, Türkçe, Tarih, Fizik gibi konu alanları üzerine kuruludur ve öğretmenlik yapmak için bir konunun uzmanı olmak mecburidir (Çelikten ve diğ., 2005). Sınıf öğretmenliği bir istisna olarak düşünülebilir ancak burada da birçok alanda belli düzeyde bilgi sahibi olmak çocuk gelişimi, okuma yazma öğretimi gibi konularda uzman olmak gerekir (De Landshere, 1987).

1.2.2.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi:

Konu alanını iyi bilmek öğretmenlik için gerek koşul olsa da yeter koşul değildir. Çünkü öğretmen alanı iyi bilmekle kalmayıp bildiklerini öğrencilere aktarmayı sağlayacak öğretim bilgi ve becerilerine sahip olmalıdır (Erden, 1998). Öğretmenin asıl görevi olan etkin öğrenme sürecini oluşturmada başarılı olması için ihtiyaç duyduğu ve öğretmenlik meslek bilgisi kapsamına giren temel özellikler şu şekilde özetlenebilir (Çelikten ve diğ., 2005):

- **Öğretim Sürecini Planlama:** Öğretmen öğrencinin derse katılmasını ve öğrenmesini kolaylaştırmak hatta mümkün kılmak için öğretim sürecini planlamalıdır. Öğretmen yapılan planı öğrenci hazırbulunuşluğuna ve sınıf ortamının dinamiklerine göre değiştirebilmeli, gerektiğinde alternatif etkinlikler ve ekstra örnekler kullanabilecek esnekliğe, yaratıcılığa ve deneyime sahip olmalıdır. Ayrıca ülkemizde çerçeve programın yıllık planı büyük ölçüde belirlediğinden öğretmenler genelde “konuların yetişmesi” gibi kaygıları taşımaktadır. Ancak sırf yıllık plana uymak amacıyla öğrenci hazırbulunuşluğuna dikkat etmeden standart planı uygulamak doğru olmayan ve çağdaş öğretmen anlayışına ters düşen bir yaklaşımdır.
- **Çeşitlilik Getirebilme:** Öğretmen anlattığı konunun özelliklerini ve öğrencilerin özelliklerini (ilgi, beceri, ön bilgi) dikkate alarak öğretimini çeşitlendirmelidir. Burada alan uzmanı olma ve öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olma öğretmene dersi çeşitlendirmede konuya farklı açılardan yaklaşabilmek ve öğretim sürecinde farklı yöntemleri kullanmak gibi avantajlar sağlar. Ayrıca öğretmenin yardımcı materyaller kullanma, teknolojiden yararlanma, öğrencilere dersle ilgili birinci kaynaktan bilgi sağlayabilecek deneyimler yaşatma gibi yolları

izleyebilir. Bu bağlamda öğretmenin teknoloji kullanımı, materyal tasarımı gibi konularda bilgi ve beceri sahibi olması, farklı uygulamalar için yaratıcı ve girişimci olması çeşitlik getirebilme adına önemli katkılar sağlayacaktır.

- **Öğretim Süresini Etkili Kullanma:** Öğretmen derse hazırlıklı gelmeli, zamanında girmeli ve öğretim süreciyle ilgili materyal, etkinlik, örnek gibi veya soru seçimi gibi işleri önceden tamamlamalıdır (Erden, 1998). Böylece dersin süresi öğrencinin öğrenme öğretme sürecine katılmasına ve sürecin gerçekleştirilmesine harcayabilir. Arıca öğretmen vereceği örneklerde ve öğrencilerden gelen soruları cevaplama amaca uygunluk ve yararı dikkate alarak davranmalıdır.
- **Katılımcı Öğretim Ortamı Düzenleme:** Öncelikle öğretmen öğrencilerin katılımını sağlamak için katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmeli hangisinin nerede uygun olduğu hakkında fikir sahibi olmalıdır. Sorularla ve örneklerle öğrencileri düşünmeye, fikir üretme ve ifade etmeye dolayısıyla öğrenmeye yönlendirmelidir. Öğretmen derse katılıma teşvikte bireysel farklılıklara göz önünde tutmalı ve derse katılımı çeşitli şekillerde ödüllendirmelidir.
- **Öğrencilerdeki Gelişimi İzleme:** Öğretmen sınıftaki bütün öğrencilerin gelişimini izleyebilmeli ve buna göre farklı bireysel öğretim stratejilerine başvurabilmelidir. Ancak burada öğrenci sayısının çokluğu engelleyici bir faktör olabilir. Öğrencilerin gelişimini izleme çoğunlukla süreç değerlendirme kavramıyla anlatılır ve izleme testleri bu amaçla kullanılan ölçme araçlarıdır.

1.2.2.3. Genel Kültür

Öğretmenin, branşından bağımsız olarak öğrencilerin sosyalleşmesi ve kültürün aktarılması gibi görevleri vardır. Bu görevleri gerçekleştirebilmek adına öğretmenlerin belirli düzeyin üstünde genel kültür bilgisine ve genel yetenek becerilerine sahip olması gerekir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki statüsü giderek kötüleşse de öğretmen genellikle bulunduğu ortamda “bir şeyleri bilen, haberdar olan” kişi olarak görülür. Öğretmenin bu imajı taşıyabilmesi için ihtiyaç duyulan durumlarda bilgi ve birikimiyle etrafındakilere önderlik edebilmesi gerekir. Öğretmenlik içinde bulunulan toplumla ve çevreyle en fazla etkileşime sahip mesleklerden biridir. Bu anlamda öğretmenlerin özellikle toplum bilim ile ilgili alanlarda kendilerini geliştirmeleri hem

okul içi hem okul dışı ilişkilerinde kendileri adına faydalı ve gerekli görülmektedir (Şişman, 1999).

Sonuç olarak öğretmenler mesleklerinin gereklerini yerine getirebilmek için öğretmenlikle ilgili kişisel özelliklerin yanında mesleki özelliklere de sahip olmalıdır. Daha önce belirtildiği üzere mesleki özelliklerin kişisel özelliklere göre eğitime kazandırılması daha olası olduğundan öğretmen eğitimcileri tarafından öğretmen eğitimi programları hazırlanırken daha fazla dikkate alınması gerekir. Bu bağlamda öğretmen eğitimi kapsamında verilen derslerle bu özellikleri kazandırmanın önemli olduğuna ve hâlihazırda bu özellikleri kazandırmanın öğretmenlik mesleki bilgisi derslerinin amaçları arasında olduğuna dikkat edilmelidir.

1.3. ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ

İyi, etkili, nitelikli gibi sıfatlarla anlatılmaya çalışılan ideal öğretmeni tanımlamak için ortaya konan özelliklerin yanında kişinin öğretmenlik mesleğini yapabilmesi için sağlaması gereken yeterlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Yeterliklerin özelliklere göre daha gözlenebilir ve ölçülebilir olduğu söylenebilir.

Yeterlik kişinin yaptığı işte etkin olması veya üstlendiği görevi etkili bir biçimde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken özellikler (Şahin, 2012) diğer bir ifade ile kişinin mesleğinin gerekliliklerini başarılı olarak yerine getirebilmesi için sahip olması gereken özellikler (Şişman, 1999) olarak tanımlanmaktadır. Yeterlik kavramının Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ortaya konan tanımı “*bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri tutumlara sahip olma durumudur*” şeklindedir (2008, s. VIII). Yeterlik kavramının öğretmenlik mesleğine uyarlanması sonucu ortaya çıkan öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukların yerine getirilebilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, anlayış ve tutumları ifade etmektedir (Şahin, 2012). MEB (2008) öğretmen yeterliklerini genel yeterlikler ve özel alan yeterlikleri olarak ikiye ayırarak genel yeterlikleri alan yazındaki öğretmen yeterliklerine karşılık gelecek şekilde öğretmenlik mesleğini verimli ve etkili olarak yapabilmek için gerekli bilgi beceri tutumlar olarak tanımlamıştır.

Öğretmenliği etkin ve verimli olarak yapabilmek için gereken sorumlulukları yani yeterlikleri belirlemek için gerek diğer ülkelerde gerekse ülkemizde tamamlanmış veya devam etmekte olan çalışmalar mevcuttur. Diğer ülkelerdeki kadar uzun bir geçmişe sahip

olmasa da ülkemizde ki öğretmen yeterlikleri çalışmaları 1990'ların sonlarından beri devam etmektedir. Bu noktada ülkemizdeki öğretmen yeterlikleri belirleme çalışmaları tarihsel bir süreç içerisinde incelenecektir.

1.3.1. Ülkemizde Öğretmen Yeterlik Belirleme Çalışmaları

1.3.1.1. 1998 Yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)-MEB İşbirliği ile Yapılan Çalışma

Türkiye’de öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalardan ilki 1998 yılında MEB ve YÖK tarafından Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması sürecinde Fakülte-Okul işbirliğini sağlamak amacıyla başlatılmıştır. Eğitimin sekiz yıla çıkması sonucu sınıf öğretmenlerine ve ilköğretim düzeyindeki branş öğretmenlerine yönelik ihtiyaç artmış ve özellikle sınıf öğretmenlerinin sadece eğitim fakültesi mezunlarından olması kararlaştırılmıştır. Bu süreçte Eğitim Fakülteleri mezunlarının belli nitelikleri taşımaları yani yetiştirilen öğretmenlerin belli bir standartta olmaları amaçlanmış bu standardı yakalamak için de Eğitim Fakültelerinin akreditasyonu sağlanmaya çalışılmıştır (YÖK, 1999).

Çalışma sonucunda Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Standartları ve Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması planlanan ulusal yeterlikler belirlenmiştir. Bu yeterlikler;

- (1) Konu Alanı ve Alan Eğitimine İlişkin Yeterlikler,
- (2) Öğretme-Öğrenme Sürecine ilişkin Yeterlikler,
- (3) Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma,
- (4) Tamamlayıcı Mesleki Yeterlikler

olarak dört ana başlık altında toplanmış, belirlenen yeterlikleri gözlemlemek amacıyla da 50 gösterge alt düzey başlıklar altında ifade edilmiştir (YÖK, 1999). Ancak Eğitim Fakültelerinin akreditasyonu ve öğretmen eğitiminin niteliğini artırma amaçlarını gerçekleştirilmede kullanılmak üzere ortaya konan yeterlikler uygulamaya geçirilememiştir (Atik Kara, 2012)

1.3.1.2. Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yapılan Çalışmalar

Öğretmen yeterliklerinin belirleme amacıyla MEB bünyesinde yapılan ilk çalışmaya 1999 yılında başlanmış ve çalışma sonucunda belirlenen yeterlikler üç başlık altında ortaya konmuştur (MEB, 2002):

- (1)Eğitme ve öğretme yeterlikleri,
- (2) Genel kültür bilgi ve becerileri ve
- (3) Özel alan bilgi ve becerileri.

Bu yeterlikler 2002 yılında bir kitapçık halinde basılmış, daha sonraki yıllarda Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında çalışmalarla da detaylandırılmış ve özel alanlara yönelik öğretmen yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Şişman, 2009).

Avrupa Birliği Komisyonu ile Türkiye arasında imzalanan finansman anlaşması sonucu 2000’de yürürlüğe giren TEDP, 2002 yılında faaliyetlerine başlamış ve projenin beş bileşeninden olan Öğretmen Eğitimi Projesi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nce üstlenilerek Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri belirleme çalışmaları başlatılmıştır. Belirlenecek yeterliklerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunacak bir kılavuz hazırlamada kullanılacağı öngörülmüştür (MEB, 2008).

Proje kapsamında yürütülen çeşitli çalıştaylarda öncelikle yeterlik belirleme konusunda kavramsal çerçeve oluşturmak, izlenebilecek yöntem ve stratejileri tanımak amacıyla daha önce Türkiye’de yapılmış öğretmen yeterlikleri belirleme çalışmaları ile beş farklı ülkede (ABD, İngiltere, Seyşel Adaları, Avustralya, İrlanda) yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir. İlk olarak öğretmen yeterliklerinin *ana yeterlikler, ana yeterliklere bağlı alt yeterlikler ve alt yeterliklere bağlı performans göstergeleri* şeklinde belirlenmesine karar verilmiştir (MEB, 2008, s. X).

Öğretmenler, öğretim elemanları, müfettişler ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının katılımıyla düzenlenen çalıştaylar sonucunda Genel Öğretmen Yeterlikleri taslağı oluşturulmuş, taslakla ilgili öğretmen yetiştiren kurumlardan görüş alınmış, pilot illerden gelen öğretmenlerce değerlendirilecek öğretmen genel yeterliklerine son şekli verilmiştir. Buna göre altı ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde, öğretmenlerin seçilmesinde ve değerlendirmesinde kullanılmak üzere 17.04.2006 Bakanlık onayı ile yürürlüğe girmiştir. Devam eden süreçte 16 ilköğretim alanına ait özel alan yeterliklerinin hazırlanması işine girişilmiş ve benzer süreçler

sonucunda hazırlanan Özel Alan Yeterlikleri 25 Temmuz 2008 tarihli bakanlık onayı ile genel yeterliliklerle aynı amaçlar adına kullanılmak üzere yürürlüğe girmiştir (MEB, 2008).

2008 yılında kitaplaştırılan Öğretmenlik Genel Yeterliklerinin ana yeterlik alanları ve alt yeterlikler şu şekildedir (MEB, 2008, s. 8-38):

- A. Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim
 - A1.Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
 - A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma
 - A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme
 - A4.Öz Değerlendirme Yapma
 - A5.Kişisel Gelişimi Sağlama
 - A6. Meslekî Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama
 - A7. Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
 - A8. Meslekî Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme
- B. Öğrenciyi Tanıma
 - B1. Gelişim Özelliklerini Tanıma
 - B2.İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma
 - B3. Öğrenciye Değer Verme
 - B4. Öğrenciye Rehberlik Etmek
- C. Öğretme ve Öğrenme Süreci
 - C1. Dersi Plânlama
 - 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
 - D1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme
 - D2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme
 - D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama
 - D4.Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme
- E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
 - E1. Çevreyi Tanıma
 - E2. Çevre Olanaklarından Yararlanma
 - E3.Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme
 - E4.Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık
 - E5. Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama
- F. Program ve İçerik Bilgisi
 - F1.Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri
 - F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi
 - F3. Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme

MEB’de (2008) belirtilen öğretmen yeterliklerinin amaçları arasında, öğretmen niteliğini kıyaslayabilecek ve karşılaştırabilecek bir sistem oluşturmak, mesleğin statüsü ve kalitesi hakkında toplumsal beklentilerle uyum sağlamak, mesleki gelişimde esas olacak kaynak hazırlamak, öğretmenlik mesleği için bilgi, beceri, tutum ve değerler

tanımlayarak mesleğin toplum tarafından fark edilmesini sağlamak ve öğretmenin görevlerini şeffaflaştırmak bulunmaktadır.

Bu amaçlar göz önüne alındığında temel motivasyonun öğretmenlik mesleği için standartlar oluşturarak mesleği topluma hesap verebilir hale getirmek olduğu söylenebilir. Asıl önemli olanın ise bunun nasıl yapılacağıdır.

Bu noktada MEB (2008) öğretmen yeterliklerinin “Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde” kullanılacağını ifade etmiştir.

- Öğretmen yeterliklerinin kullanım amaçlarına ve mevcut duruma bakıldığında bazı sorular akla gelmektedir:
- Yeterlikler yayınlandığı 2008 yılından itibaren hangi öğretmen yetiştirme, seçme ve değerlendirme politikaları yeterlikleri göz önünde bulundurarak yapılmıştır?
- Öğretmen yetiştirme ile ilgili en çok tartışılan uygulama olan pedagojik formasyon uygulamasının Öğretmen Yeterlikleri açısından değerlendirmesi yapılmış mıdır?
- İş başındaki öğretmenlerin performansları yeterlikler açısından nasıl değerlendirilmektedir, yeterliklere ulaşmaları açısından hangi hizmet içi eğitimler yapılmaktadır?

Eğitim çevrelerinde sürekli tartışılmakta olan bu sorular, öğretmen yeterliklerinin kullanım şekli ve işlevselliği ile ilgili sorunların olabileceğini düşündürmektedir. Öğretmen yeterliklerinin oluşturulma amaçları ve kullanılacağı hususlar belirtilmiş ancak bunların nasıl yapılacağı yeterlikler kitabında açıklanmadığı gibi bu amacı güden ardıl çalışmalarda yapılmamıştır. Kısaca yeterliklerin kullanımıyla ilgili bazı belirsizlikler söz konusudur. MEB öğretmen yeterliklerini öğretmenlerin mesleki gelişiminde kullanılmasını öngören Okul Temelli Mesleki Gelişim modelini geliştirmiş ve öğretmenlerin performanslarını değerlendirmede öğretmen yeterliklerine dayalı Bireysel Performans Yönetim Sistemi geliştirmeye çalışmıştır. Ancak öğretmen yeterliklerine sahip olmada belki de en önemli etken olan hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, yeterliklerden nasıl etkileneceği belirsizdir (Beltekin, 2010). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerine sahip olması için öğretmen yetiştirme programlarında hangi değişikliklerin yapılacağı, yeterliklere sahip olup olmamanın nasıl tespit edileceği ve sahip olunmadığında ne yapılacağı gibi konulara açıklık getirilmemiştir (Özoğlu, 2010).

Öğretmen yeterlikleri hakkında eğitim alanındaki akademisyenlerin yaptığı çalışmalar ise öğretmen ve öğretmen adaylarının, öğretmen adayları daha yoğun olmak

üzere, yeterliklere ilişkin algılarını belirlemek ve yeterliklere sahip olma durumlarını tespit etmek üzerine yoğunlaşmıştır. İki durumda araştırmacıların genellikle nicel yöntemler, özellikle anketler, kullanıldığı görülmekte ve bu durumun araştırmaların amaçlarıyla çelişkili olduğu düşünülmektedir (Kaşkaya, 2012). Burada algıların belirlenmesinin önemini yanında yeterliklerin öğretmen eğitimindeki kullanımına öneriler üretecek deneysel çalışmaların gerekliliği dikkat çekmektedir. Ayrıca hem algıların belirlenmesinde hem de yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde öğretmenlerden çok öğretmen adaylarına başvurulmasının, yeterliklerin birçoğunun uygulamada ölçülebileceği göz önünde bulundurulduğunda sorunlar yaratabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında araştırmalarda nicel yöntemlerin ve anketlerin kullanılması birçoğu gözlemlenilecek yeterlikleri ölçmede sınırlı kalabileceği düşünülmektedir. Yeterliklere yönelik algıların belirlenmesinde ise anketlerin kullanılması özellikle öğretmenlerin çeşitli kaygılardan dolayı olumlu tablolar çizmelerine yol açabilmektedir. Bu yüzden yeterliklere öğretmen algıların belirlenmesinde derinlemesine veri toplayabilecek nitel yöntemlere de başvurulmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3.1.3. Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi

2011 yılında MEB tarafından düzenlenen Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı sonucunda oluşturulmuş olan Ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesi Taslağı geliştirilen öğretmen yeterliklerinin, öğretmen eğitimi ile ilişkilendirmesini içeren bir çalışma olarak göze çarpmaktadır. Burada öğretmen yetiştirme programları ile öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkinin öğretmenlik mesleğinin önemli sorunlarından olduğun bahsedilmiş ve *“Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarını öğretmen yeterlikleri temelinde iyileştirmek”* hedefler arasında yer almıştır. Bu hedefe ulaşmak için önerilen eylemler arasında *“Öğretmen yetiştirme programlarının yeniden geliştirilmesi”* bulunmakta, bu eylem *“Öğretmen yetiştirme programlarını öğretmen yeterliklerine dayalı olarak yeniden geliştirmek”* şeklinde açıklanmakta ve sorumlu ve ilgililer olarak MEB ve YÖK’ün adı geçmektedir (MEB, 2011). Söz konusu belgede yer alan ve yukarıda belirtilen hususlar öğretmen yeterliklerinin öğretmen eğitiminde kullanılmasında YÖK’ü de ilgilendiren bir strateji belirlenmesi açısından önemlidir. Ancak öğretmen eğitimiyle ilgili sadece programların yeniden yapılandırılması genel önerisini sunan taslak belgenin bile 2011 yılından buyana tamamlanıp yayınlamamış olduğu görülmektedir. 2015 Ocak’ta

yayınlanacağı Milli Eğitim Bakanı tarafından ifade edilmiştir. Ancak Ağustos 2015'te henüz yayınlanmadığı görülmektedir.

Öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmanın ise nasıl detaylandırılacağı ayrı bir tartışma konusudur. Bu noktada var olan öğretmen eğitimi programlarının etkililiği hakkında yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Elbette ki MEB, YÖK veya akademik çevre tarafından bu programları değerlendiren geniş kapsamlı çalışmaların yapılması önemli ve gereklidir. Öte yandan programların, programların bazı parçalarının veya derslerin etkililiği hakkında derinlemesine bilgi toplamının önemi de açıktır. Burada bahsedilen parçalar öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, eğitimin temelleri dersleri, alan bilgisi dersleri veya genel kültür dersleri olabilir. Bunların üzerinde yapılacak çalışmalar ile etkililiklerini ortaya koymak, öğretmenlerin bunlardan ne derecede yararlandıklarını ortaya koymak muhtemel bir yeniden yapılandırma veya iyileştirmeye yönelik değişiklikler yapabilmeyi kolaylaştıracaktır.

Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi'nde öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi amacına yönelik diğer bir eylem olan “*Bütüncül öğretim programları*” “Pedagojik formasyon kavramı yerine disiplinler arası ve bütüncül öğretim programları kavramını içeren ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi’ kavramını yerleştirmek” şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2011). Pedagojik formasyon kavramı ve bu kavramın işleviyle ilgili planlanan eylemin detaylandırılması, gerekliliği ve nasıl gerçekleştirilebileceği gibi konuları açıklığa kavuşturmak için pedagojik formasyonun temel unsuru olan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile ilgili var olan durumun betimlemesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Günlük hayatta, eğitim kurumlarında ve hatta akademik çevrelerde öğretmenlik bir meslek olarak algılanmakta ve bu anlamda kullanılmaktadır. Şahin'e (2012) göre öğretmenlik meslek kavramının ölçütlerini tam olarak karşılamamakta ancak eğitim alanındaki gelişmelerle meslekleşme sürecini yaşamaya devam etmektedir. Bu açıdan öğretmenliği bir “yarı meslek” olarak görmek mümkündür. Benzer şekilde Morris (1963) öğretmenliğin meslek ölçütlerini tam karşılamadığını ifade etmekle birlikte öğretmenliğin meslek olma potansiyeline sahip olduğunu ve tam da bu potansiyelden dolayı öğretmenlik mesleği kavramını kullanmakta bir sorun olmadığını vurgulamıştır.

Ayrıca öğretmenliğin meslekleşmesindeki görevin öğretmenlere ait olduğunun altını çizmiştir.

Ülkemizde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na (1973, s. 4) göre

“Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir.”

Yasa sadece öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğunu ifade etmekle kalmamış öğretmenliğe nasıl hazırlanacağı ve hangi seviye eğitim alınması gerektiğini de açıklamıştır.

Öğretmenliğin gerektirdiği özellik ve yeterliklere sahip olmayla ilgili “*öğretmenlik doğuştan gelir*” gibi bir klişe vardır. Olaya yüzeysel bakanlar bu klişeyi mantıklı bulmaktadır. Zaten klişe olan bir şey ile ilgili sorun ilk bakışta mantıklı gelmesi ve olayı aşırı basite indirgediğinin farkına varılamamasıdır. Ancak işin aslında, öğretmen olmada doğuştan geldiği düşünülen yetenek ve iç güdüler değil çalışma ve emek sarf etmeyle profesyonel olarak kazanılan bilgi ve beceriler esastır (Morris, 1963). Ülkemizde öğretmenlik mesleği öteden beri kutsallık içeren ve fedakârlıkla yürütülmesi gereken bir iş olarak algılanmaktadır. Elbette ki insan yetiştirmeyi içeren bu mesleğin duygusal adanmışlık, sosyal tatmin gibi yönleri vardır ancak bunlar öğretmen olmak için gerekli olan ve yukarıda sayfalarca açıklanan özellikleri taşımak için yeterli değildir. Kişiler öğretmen olmak için profesyonel bir eğitim alırlar. Ülkemizde bu eğitim yasanın da belirttiği gibi yükseköğretim seviyesindedir ve kişileri öğretmenlik mesleğini yerine getirebilmeleri için belli alanlarda yeterli hale getirmeyi amaçlar.

1.5. ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Öğretmen eğitiminin basitçe kişilere öğretmenlerin taşıması gereken özellik, yeterlik ve nitelikleri kazandırma süreci oldu söylenebilir. Bu noktada öğretmen eğitiminin önemi açıktır. Darling-Hammond'a (2012) göre öğrenci başarısında en belirleyici faktör öğretmen, öğretmenin niteliğini belirleyen en önemli faktör de öğretmen

eğitimidir. Öğrenci başarısı ile öğretmen eğitimi arasında daha doğrudan bir bağlantı kuran ve planlı öğretmen eğitiminin öğrenci başarısını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Ashton ve Crocker, 1986; Evertson, Hawley ve Zlotnik, 1985).

Dunkin'e (1987) göre öğretmen eğitimi hizmet öncesi eğitim, işe alma süreci ve hizmet içi eğitim süreçlerinden oluşmaktadır. Ülkemizde öğretmen eğitimi denildiği zaman akla hizmet öncesi eğitim gelmektedir. Öğretmenlere işe alma ve hizmet içinde zorunlu bir eğitim verilmemektedir. Öğretmenlerin stajyerliği süresince hizmet içi eğitim kapsamında verilen temel eğitim ve hazırlayıcı eğitim kursları da bu yıl itibarıyla kaldırılmıştır. Hizmet öncesi eğitim kapsamında öğretmen adayları Eğitim Fakültelerindeki alana ve kademeye özgü öğretmen yetiştirme programlarında eğitim almaktadırlar.

Öğretmen yetiştirme programlarının amaçları toplumun öğretmenlerden beklentilerine ve eğitim alanındaki gelişmelere göre belirlemektedir. Bu amaçlara ulaşmak için öğretmen adaylarına genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi kategorileri altında dersler verilmektedir (Küçükahmet, 1999).

Öğretmen eğitimi programlarında verilen dersleri kapsayan bu üç kategori şu şekilde açıklanmaktadır:

Genel Kültür Dersleri: Bu kategorideki dersler bireyin çevresini anlamasını, analiz etmesini ve kendisinin ve başkalarını yararına düzenlemeye çalışmasını sağlayacak bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu kategoride verilecek eğitimin öğretmenin görev yapacağı eğitim kademesine göre değişmesini beklemek pek mümkün değildir. Genel kültür dersleri ansiklopedik bilgilerin öğretmen adaylarına aktarılması olarak düşünülmemelidir. Bu derslerde düşünsel becerilerin ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca sosyalleşme ve başkalarının hayatlarını anlayabilme konusunda katkı sağlaması beklenmektedir (De Landshere, 1987, s. 80).

Alan Bilgisi Dersleri: Öğretmenin öğreteceği alanda uzmanlaşmasını sağlayacak olan derslerdir. Öğretmenin alan uzmanlığının gerekliliği açıktır (Yüksel, 2011). Ancak alan uzmanlığının ne düzeyde olması gerektiği ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili tartışmalar mevcuttur. Bu konudaki tartışmaya ilerleyen bölümlerde devam edilecektir.

Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) Dersleri: Öğretmenlerin uzmanı oldukları alanı nasıl öğretecekleri ile ilgili olarak ihtiyaç duydukları beceriler bu dersler ile kazandırılmaktadır. (Yüksel, 2011, s. 85). Öğrencilerin davranışları, gelişimleri ile ilgili

bilgiler ile öğrenme sürecinin nasıl olduğu ve bu sürecin nasıl yönlendirilebileceği ile ilgili bilgiler bu dersler kapsamında öğretilmektedir (De Landshere, 1987, s. 80).

Yüksel (2011) ÖMB derslerini eğitimin temelleri dersleri ve yöntem dersleri olarak ikiye ayırmaktadır. Eğitimin temelleri dersleri Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi gibi teorik dersleri içerirken yöntem dersleri öğretim ilke ve yöntemleri, Özel Öğretim Yöntemleri gibi uygulamaya dönük derslerden oluşmaktadır. Uluslararası literatürde de ÖMB derslerinin bu şekilde sınıflandığı görülmektedir.

Öğretmenlik yapabilmek için alan derslerinin ve bazı genel becerilerin yeterli olduğu görüşü öteden beri sıkça ortaya atılmaktadır. Ancak Darling-Hammond (2000) ÖMB derslerinin öğretme performansını olumlu etkilediğine yönelik birçok çalışmanın olduğunu ve bunların önemli bir kısmında öğretme performansını etkilemede ÖMB derslerinin alan derslerine geride bıraktığını ifade etmektedir. Bu konudaki tartışmaya ilerleyen bölümlerde devam edilecektir.

1.5.1. Dünyada Öğretmen Eğitiminin Tarihsel Temeli

Öğretmenlik tarihteki en eski mesleklerden biri olarak kabul edilmesine rağmen kişilerin bu mesleği yapmak için düzenli bir eğitim almaları tahmin edilenden daha kısa süreli bir geçmişe sahiptir. Öğretmenlik mesleği, toplumun meslekten beklentileri ve toplumu düzenleme amacı güden din, devlet gibi kurumların meslek ile ilgili anlayışlarına göre geçmişten günümüze bir evrilme süreci yaşamış ve yaşamaya devam etmektedir. Bu süreçteki önemli dönüm noktalarından biri öğretmenin sadece alanı bilmesinin yeterli olduğunu savunan ve öteden beri süregelen “bilen öğretir” anlayışına karşı, öğretmenlik mesleğiyle ilgili bazı bilgi ve becerilerinde edinilmesi gerektiği düşüncelerinin ortaya atılması olmuştur (Yüksel, 2011). Cristopher Helwig ve Joachin Junge’ un 17. Yüzyılda ortaya attığı bu fikirler öğretmenliğin bir meslek olduğu ve öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde yapabilmek için formal bir eğitimin gerekli olduğu anlayışının temelini oluşturmuştur (Cubberly, 1920).

Öğretmenlik yapmak için mesleki eğitime ihtiyaç duyulmadığı anlayışının etkin olduğu dönem ile ilgili eğitim dini kurumların egemenliğinde olduğu, eğitimin amacının dini ve kültürü iletme olduğu buna bağlı olarak da öğretmenlerin aslına din adamları oldukları söylenebilir. (Yüksel, 2011). Bu kişiler din eğitimi alırken bir taraftan çıraklık eğitimi prensibiyle öğretici olarak yetişmektedirler (Yang, 1998; akt. Yüksel, 2011).

İslami ilimlerin eğitim öğretiminde karşılaşılan “icazet”, yani bir öğrencinin hocası tarafından belli derslerde yeterli olduğu ve bu dersleri başkalarına öğretebileceği yönünde verilen onay, izin, bu sürece örnek olarak verilebilir (Ayar, 2014). Bu dönemde Avrupa’daki okullarda öğretmenlik yapan Hristiyan din adamları formal öğretmen eğitimi uygulamalarının ortaya çıkmasında da önemli rol oynamışlardır.

Formal eğitim veren ilk öğretmen okulunun ne zaman açıldığıyla çeşitli fikirler olsa da genel kanı ilk kurumun 1684 yılında Fransa’da Jean Baptiste de Salle’ın din eğitimi veren okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla kurduğu *Institute of the Brothers of the Christian Schools* olduğu yönündedir (Adamson, 1905; Compayre, 1889; Cubberly, 1920). Cizvit kilisesine bağlı olan bu okulun ardından öğretmen eğitimi veren ve yine kiliseye bağlı olan başka öğretmen okulları da açılmıştır. Öğretmen okullarının açılmasında Fransa’yı başta Avrupa ülkeleri olmak üzere diğer ülkeler de takip etmiştir.

Almanya’daki ilk öğretmen okulu olan Seminarium Praeceptorum 1696 yılında August Hermann Francke tarafından Halle yetimhanesindeki okullara öğretmen yetiştirmek amacı ile kurulmuştur (Adamson, 1905). Öğrenim süresi beş yıl olan ve alan bilgisi derslerinin yanında sınıfları ziyaret, öğretmenlik denemesi, öğretim problemlerinin tartışılması gibi uygulamaları programında barındıran bu okullar Fransa’daki öğretmen okullarından daha sistemli bir yapıya sahipti (Yüksel, 2011). Almanya’da açılan ve yayılan öğretmen okullarını Avusturya’dakiler takip etmiş Johan Ignaz Felbiger 1770’te Avusturya’nın ilk öğretmen okulunu kurmuştur (Adamson, 1905). İngiltere’de ise formal öğretmen eğitimi ile ilgili ilk kurum “The college of proceptors”, eğitimi akademik bir alan haline getirmek adına 1806 yılında kurulmuş ve alandaki ilk İngiliz profesörünü yetiştirmiştir. 1808 yılında ise İngiltere’deki ilk öğretmen okulu açılmıştır (Reid, 2000).

Öğretmen eğitimi ile ilgili Avrupa’daki bu gelişmeler, ABD’yi de etkilemiştir. Avrupa ülkelerinde farklı isimler alan öğretmen okulları ABD’de “Normal School” ismini almışlardır. Bu ismin kökeni Latince kurallar anlamına gelen “norma” kelimesine ve Fransa’daki öğretmen okullarının o dönemdeki adının “ecole normale” olmasına dayanır. Başlangıçta ilköğretim okullarına öğretmen yetiştirmek amacını taşıyan “Normal School” ların ilki, ABD’de Samuel Read Hall tarafından 1823 yılında Vermont eyaletinde kurulmuştur (Yüksel, 2011). Öğrenim süresi üç yıl olan okulun programında öğretmenlik uygulaması ve öğretme üzerine teorik dersler bulunuyordu. Bu teorik derslerle ilgili bir ders kitabı olmadığı için dersler daha çok dersi veren öğretmenlerin tecrübeleri üzerinden işleniyordu. Bunun üzerine aynı zamanda okulun da kurucusu olan Samuel R. Hall

öğretmenlik mesleğiyle ilgili ABD’de yayınlanan ilk kitap olan “Lectures on School Keeping”i (Okul İşleri) yazmıştır (Cubberly, 1920).

1.5.2. Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve ÖMB Derslerinin Tarihsel Gelişimi

Öğretmenlik mesleği diğer milletlerde olduğu gibi Türklerde de çok eski bir geçmişe sahiptir. Yazıyı kullanan ve okuryazarlık oranı yüksek olan Uygurların öğretmenlik mesleğiyle uğraştıkları bilinmektedir (Önsoy, 1998). Takip eden süreçte Karahanlılar, Selçuklular ve Osmanlılarda (özellikle din eğitimi veren kurumların) mezunlarının bu kurumlarda öğretmenlik mesleği yapmak üzere görevlendirilmiş oldukları bilinmektedir. Ancak formal olarak öğretmen eğitimi veren ilk kurumun ancak 1848 yılında açıldığı görülmektedir.

Türkiye’deki öğretmen eğitiminin tarihsel gelişimi Cumhuriyet Öncesi Dönem, Cumhuriyet Dönemi (Yüksek Öğretime Geçişe Kadar) ve Üniversitelerde Öğretmen Eğitimi şeklinde üç başlık altında incelenecektir. Bu süreçte öğretmen eğitimi kapsamında verilen ÖMB derslerinin gelişimi de ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

1.5.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet öncesi dönem öğretmen eğitimi incelenirken, öğretmen eğitiminin dünyadaki tarihsel gelişimine de uygun olarak Osmanlı Devleti’nin orta ve son dönemlerine bakılabilir. Türk eğitim tarihine bakıldığında öğretmen olarak, özellikle Selçuklu, Osmanlı gibi İslam dinini kabul eden Türk devletlerinde, müderrisler oldukları görülür. Bunları yetiştirme amacı güden ayrı bir kurum olmayıp, yüksek düzey medreseleri tamamlamış olanlar yine medreselerde, alt düzey medreseleri tamamlamış olanlar ise Sıbyan mekteplerinde görev yapıyordu (Ergün, 1987). Fatih döneminde Eyüp ve Ayasofya medreselerinde okuyanlardan öğretmen olacaklar farklı bir kurumda eğitim almasalar da medrese programına ek olarak Usul-i Tedris (eğitim yöntemleri) ve Adabı Mübahase (Tartışma Kuralları) adlı dersler görüyorlardı (Akyüz, 2013). Bu derslerin okutulması formal bir öğretmen eğitimi anlamına gelmese de okutuldukları tarihin 15. yüzyıla kadar gitmesi önemlidir. Ancak takip eden dönemlerde bu derslere ve Sıbyan mektebi öğretmenlerinin eğitimine verilen önem azalmış, öğretmen olmak için sahip olunması gereken yeterlik metinleri okuma seviyesine kadar düşürülmüştür (Duman, 1991; Doğan, 2005).

Osmanlı Devletinin 18. yüzyılda başlayan modernleşme ve batılılaşma sürecine girmesiyle birlikte eğitim alanında öncelikle batılı tarzda eğitim veren askeri okullar açılmış, 19 yüzyılda ise sivil okullar açılmıştır. Batılı tarzda ve o dönem için yenilikçi olan bu okullarda medrese mezunu kişilerin öğretmenlik yapamayacağı açıktır. Bu nedenle bu okullarda görev yapabilecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmuştur (Ergün, 1987). Bu ihtiyacı karşılamak adına öncelikli olarak rüştiyelere öğretmen yetiştirecek olan Darümuallimin-i Rüşdi 1848 yılında açılmıştır (Akyüz, 2013; Duman, 1991).

Darümuallimin-i Rüşdi'nin öğrenim süresi üç yıl olup programında bugünkü adıyla "Ders verme ve öğretim yöntemleri" dersi bulunmaktaydı. Ancak okulda verilen eğitimin medreselerden çok farklı olmadığı, öğretmenlerinin medrese kökenli, öğrencilerin ise çoğunlukla medrese çıkışlı olduğu bilinmektedir (Yüksel, 2011). Ayrıca programın fazla bir yenilik getirmediği (Duman, 1991), önemli farklılık olan eğitim öğretim derslerinin içeriklerinin ise bilimsel esere uygun olmadığı düşünülmektedir (Ergin, 1940; Kansu, 1930; Tonguç, 1947; akt. Yüksel, 2011).

1868 yılında yayınlanan Maarif-i Umumi Nizamnamesi ile öğretmen okulu, Darümuallimin çatısı altında Darümuallimin-i Sıbyan, Darümuallimin-i Rüşdi ve Darümuallimin-i İdadi olarak düzenlenmiştir. Nizamnameden hemen sonra açılan Darümuallimin-i Sıbyan'ın öğretim süresi iki yıl, 1874 yılında açılabilen Darümuallimin-i İdadi'nin öğretim süresi ise Darümuallimin-i Rüşdi gibi üç yıl olmuştur (Akyüz, 2013).

Aynı nizamname ile kızlara eğitim veren okullara öğretmen yetiştirmek için Darümuallimat adlı kız öğretmen okulu 1870 yılında açılmıştır (Ergin, 1977). Darümuallimat'ın idadi bölümü olmayıp diğer bölümlerin programları kızlara özel birkaç ders dışında Darümuallimin ile aynıdır (Akyüz, 2013). Darümuallimat kız Sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirerek daha çok kız çocuğunun okumasını sağlaması, İnas Darülfünun'a (Kız üniversitesi) asıl kaynak oluşturması ve Cumhuriyet dönemindeki kadınlarla ilgili reformların başarılı olmasında etkili olan eğitilmiş ve aydın bir kadın grubu oluşturması açılarından önemlidir (Akyüz, 2013).

1851 ve 1852'deki değişiklikler ile Darümuallimin'in idadi şubesi kapatılmış ve diğer şubeleri İptidaiye, Rüşdiye ve Âliye olacak şekilde düzenlenmiş, öğrenim süreleri ise değişmemiştir. Ayrıca 1882 yılında İstanbul Sıbyan Mekteplerinde hoca olduğu halde yeni usulleri öğrenmek isteyenler için Darülameliyat adlı bir uygulama okulu açılmıştır. 1875'ten sonra İstanbul dışındaki vilayetlere de Darümuallimin kurulmaya başlanmış ve sayıları giderek artmıştır (Akyüz, 2013).

1.5.2.2. Cumhuriyet Öncesi Dönemde ÖMB Dersleri

Cumhuriyet öncesi dönemdeki formal öğretmen eğitimi Darülmualimin ile başlamakla birlikte yukarıda belirtildiği üzere Fatih döneminde muallim olacak kişilere Usul-i Tedris ve Adabı Mübahase dersleri verilmekteydi. 1848’de Darülmualimin kurulduğunda programda öğretmenlik mesleği ile ilgili herhangi bir ders bulunmuyordu. 1861’de programa ilk eğitim dersi *Usül-ü İfade ve Talim* programa eklendi (Binbaşıoğlu, 1992a). *Usul-i Tedris* (Öğretim Yöntemleri) dersi 1874’te sadece Darülmualimin-i Sıbyan’ın programında mevcuttu. İlerleyen dönemlerde diğer şubelere de eklense de bu tür derslere Darülmualimin’in Sıbyan ve sonraki adıyla İptidaiye şubelerinin programlarında daha çok rastlanmaktadır. 1898’de ise Darülmualimin’in İptidaiye şubesinde *Usul-i Tedris ve Terbiye-i Ahlakiye* (Öğretim Yöntemi ve Ahlak Öğretimi) öğretimin ikinci yılında haftada bir saat olmak üzere okutulmuştur (Akyüz, 2013).

Darülmualimat’ın programına *Usul-i Tedris* ilk kez 1879’da konulmuş ise de devam etmemiş, programda kalıcı olması 1895’i bulmuştur. Okulun 1898 programında yer alan *Usul-i Tedris (Usul-i Alim ve İdare-i Mekatip)* dersi öğretim yöntemini ve okul yönetimini kapsamakta birinci sınıfta haftada iki saat ikinci ve üçüncü sınıflarda ise hafta bir saat olarak verilmiştir (Akyüz, 2013; Ergin, 1977).

Yukarıdaki derslerin öğretmen yetiştiren kurumlarda veriliyor olmasının nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik atılan adımlar olarak yorumlandığından ancak derslerin içeriğinin bilimsel gerçeklere uygun olmadığı ve eski usullerle verildiğinden dolayı eleştirildiğinden bahsedilmiştir. Bu noktada Binbaşıoğlu (1998) derslerde okutulan kitapların içerdiği konuların az da olsa günümüzdeki öğretmenlik meslek bilgisi dersleriyle benzerlik gösterdiğini ifade etmiş ve konuları bedensel, zihinsel, duygusal ve ahlaki yönleriyle eğitim yöntemleri, genel öğretim yöntemleri, Özel Öğretim Yöntemleri, eğitim yöneticiliği şeklinde sıralamıştır.

1912’de Satı Bey’in Darülmualimin müdürü olması ile okulun programında kadrosunda ve öğrencilerinde önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Satı Bey öğretmen yetiştirmede yenileşmeye ve uygulamaya dönük eğitime önem veriyordu (Türk, 2009). Darülmualimin-i İptidaiye’ye 3. yıl eklenip bu yıldaki öğrencilerin uygulama yapması için *Numune ve Uygulama Okulu* açıldı. Meslek dersi olarak okutulmaya başlayan *Fenni Terbiye* (Eğitim Bilimi) öğretim süresi dört yıl olan 1915 programına göre ilk üç yıl haftada iki saat veriliyordu. Dördüncü yılda ise dokuz saat *Tatbikat* (uygulama) dersi vardı (Akyüz, 2013).

Fenni Terbiye dersi yine Satı Bey'in kendi yazdığı *Fenn-i Terbiye: Nazariyat ve Tatbikat* kitabından okutulmaktaydı. Bu kitabın içeriğinde bugünkü karşılıklarıyla eğitim, eğitim bilimi ve yöntemi, beden eğitimi, okul binası, ders sıraları, sağlığın şartları, fikrî (zihinsel) eğitim, duyu organları ve sezgiyle algı ve öğrenme, hafıza ve hatırlama, soyutlama ve genelleme, dil ve söz (konuşma) ve ahlaki eğitim gibi konular bulunuyordu (Gündüz, 2010). Kitabın devamı olan ve öğretim yöntemleri konusunu ele alan kısım yayınlanmamıştır (Binbaşıoğlu, 1992a).

Görüldüğü üzere öğretmen eğitiminin formal olarak verilmeye başlamasının ardından ÖMB dersleri de öğretmen eğitimi programlarında kendine yer bulmaya başlamıştır. Bu dersler nitelikli öğretmen yetiştirilmesine yönelik katkıları yanında öğretmenliğin meslekleşmeye başladığının göstergesi olmaları açısından önemli görülmektedir. Bu derslere daha çok Darülmualimin'in birinci kademe için öğretmen yetiştiren Sıbyan ve İptidaiye şubelerinde verilmesi öğretmenlik ile ilgili mesleki bilgilere yalnızca birinci kademe öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu anlayışının göstergesidir.

1.5.2.3. Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları

Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte çözülmeyi bekleyen birçok sorunun üzerine gitmek için en önemli adımın insan yetiştirmek olduğu açıktı. Öteden beri bu durumun farkında olduğundan Kurtuluş Savaşı sırasında dahi eğitim ile ilgili konulara önem verilmiştir (Duman, 2005). Eğitim ile ilgili önemli konuların başında ise öğretmen ihtiyacı ve bu ihtiyacı karşılamak için öğretmen yetiştirmenin hem niceliğini hem de niteliği artıracak önlemler yer alıyordu. Bu amaçla Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme genel eğitim politikasına paralel olarak gelişmiştir (Sönmez, 2004). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme okul öncesine, ilkokullara, ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştirme başlıkları altında incelenecektir.

1.5.2.3.1. Okul Öncesine Öğretmen Yetiştirme

Okul öncesine öğretmen yetiştirme girişimleri cumhuriyet öncesine rastlar. Bu anlamda ilk girişim olarak ana muallime sınıfı İstanbul Darülmualliati'na bağlı olarak 1913-14 öğretim yılında açılmıştır. Öğretim süresi bir yıldır (Bilir, 2011). Cumhuriyet kurulduktan sonra ise aynı mektep 1927 yılında Ankara'da tekrar kurulmuş ve 1933'te

kapatılmıştır. Okul öncesi öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere 1935'te Ankara Kız Teknik Yüksek Okulu'nda Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü kurulmuştur (MEB, 1993). İlerleyen yıllarda daha çok okul öncesi öğretmeni kaynağı sağlamak için 1963'te Kız Enstitüleri'nde ortaokul mezunlarına üç yıl eğitim veren “Çocuk Gelişimi ve Bakımı” bölümü açılmıştır. Aynı yıllarda açılan Kız Sanat Teknik Yüksek öğretmen okulları ve bazı fakültelerin mezunları da okul öncesi öğretmenliğine kaynak olarak kullanılmıştır (Duman, 1995). 1981 yılında ise ön lisans düzeyinde okul öncesi öğretmenliği bölümü açılmış ve 1982 yılında 2547 sayılı kanun ile üniversite bünyesine alınmıştır.

1.5.2.3.2. İlkokullara Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet kurulduğunda halkın büyük çoğunluğu okuma yazma bilmiyordu bu yüzden genel eğitim düzenlemelerinde olduğu gibi öğretmen yetiştirmede de ilkokullar öncelikli olarak önemsenmiştir. Bu dönemin başında görev yapmakta olan ilkokul öğretmeni sayısı 1081 kadın ve 9021 erkek olmak üzere toplam 10102 idi ve bunların ancak üçte biri öğretmenlik eğitimi alarak mesleğe başlamışlardı (Akyüz, 1998). Var olan ilkokul öğretmeni sayısı artan ve ülke genelinde yaygınlaşan okullaşmaya yeterli gelmiyor özellikle köylerde çalışacak, köyün zor şartlarına uyum sağlayacak ilkokul öğretmenlerine ihtiyaç duyuluyordu (Kaya, 2009).

Türk eğitim sistemine düzenlemeye yönelik ilk adımlardan biri olarak 1926 yılında yayınlanan “Maarif Teşkilatına Dair Kanun”, ilkokula öğretmen yetiştiren kurumları “İlk Muallim Mektepleri ” ve “Köy Muallim Mektepleri” olarak ikiye ayırmıştır (Ergün, 1987; MEB, 1993). 1954 yılına kadar devam eden bu süreçte çeşitli değişikliklerle İlk Muallim Mektepleri İlköğretmen Okulları haline gelmiş Köy Muallim Mektepleri ise köye öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan “Köy Eğitimcileri Kanunu”, “Köy Enstitüleri” gibi uygulamalar sonrasında İlköğretmen Okulları çatısı altına girmiştir.

Kent ve kasabaya öğretmen yetiştiren İlköğretmen Okulları'nın eğitim süresi 1924 yılında ilkokul üzerine beş yıl iken 1932 yılından sonra ise altı yıl olmuştur (Yüksel, 2011). Bu altı yıllık eğitim 3+3 olarak iki devreye ayrılmakta ilk üç yıllık devrede alan dersleri de denilebilecek ortaokul programı ikinci üç yıllık devrede ise mesleki eğitimi içeren bir program uygulanmıştır. İlk devre öğrencilerinin ikinci devreye geçmesiyle birlikte başka ortaokulların mezunları da doğrudan ikinci devreye alınmaya başlamışlar ilerleyen yıllarda bu şekilde alınan öğrenci sayısı giderek artmıştır (Akyüz, 2013).

1.5.2.3.2.1. Köye Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

1926’da kurulan Köy Muallim Mektepleri köy şartlarına uyum sağlayabilecek ve köylüye destek olabilecek öğretmenler yetiştirerek köylerde hem sosyokültürel hem de ekonomik açıdan değişme sağlamayı amaçlamıştır. Aynı zamanda köydeki halka cumhuriyeti benimsetmeyi amaçlanmaktadır. (Akyüz, 1991). Köy Muallim Mektebi uygulamasından bekleneni karşılayamaması üzerine 1933 yılında kaldırılmıştır.

Köye öğretmen yetiştirmek adına hayata geçirilen diğer bir uygulama olan “Köy Enstitüleri” 1940 tarihi Köy Enstitüleri Kanunu ile kurulmuş ve Türkiye’ye özgü önemli bir öğretmen yetiştirme modeli olarak Cumhuriyet tarihindeki yerini almıştır (Tonguç, 1998; Yüksel, 2011). Köy Enstitüleri’nin kurulmasında temel amaç, I. Milli Eğitim Şurasında da belirtildiği üzere, köyde doğup büyüyen gençleri kendine has bir uygulama ile yetiştirerek köylerin öğretmen ihtiyacını karşılamada kullanmaktır (Binbaşıoğlu, 1994). Kurulma amacının Köy Muallim Mektepleri ile paralel bir doğrultuda olsa da işleyişi bakımından Köy Enstitüleri’nin diğer öğretmen okullarından farklı olduğu görülmektedir. Bu uygulamada ilkokul mezunu olan çocuklar köylerden gelerek beş yıl boyunca işe dayalı ve uygulamalı bir eğitimden geçiyorlardı. Köy halkına rehberlik etmelerin sağlayacak teknik ve zirai bilgi-becerileri öğrendikleri dersleri alıyorlar ve bu derslerin uygulaması olarak gerçekleştirdikleri inşaat, ziraat, dikiş gibi etkinliklerin ürünleriyle kendi okullarının ihtiyaçlarını karşılıyorlardı (Tonguç, 1998; Yüksel, 2011). Ayrıca bu okulların katılımcı, demokratik bir eğitim ortamı, kuram-uygulama bütünlüğünü ortaya koyan eğitim faaliyetleri ve özyönetim, toplumsal bütünleşme gibi ilkeleri içinde barındıran bir uygulama olduğu düşünülmektedir (Altunya, 2010; Tütengil, 1948).

Eğitim verdiği süre içerisinde 21 okula ulaşan, 15000 civarında öğretmen yetiştiren ve dönemin siyasi tartışmalarına ve propagandalarına çokça konu olan Köy Enstitüleri 1954 yılında ilkokula öğretmen yetiştiren bütün kurumların İlköğretmen Okulu adı altında bir araya getirilmesi sonucunda kapatılmıştır (Öztürk, 1999).

İlkokula öğretmen yetiştirme işi 1973’teki Milli Eğitim Temel Kanunu’na kadar İlköğretmen Okulları’nda yapılmış ancak öğretmen ihtiyacını daha hızlı karşılamak adına İlköğretmen Okulu dışından da öğretmen alımı yapılmıştır. Örneğin 1960 yılında yayınlanan bir kanunla lise ve dengi bir okuldan mezun olan veya yükseköğretimi mezun olmadan bırakan erkekler bir kursa alınmış ve askerlik görevlerine karşılık olarak

köylerde öğretmenlik yapmışlardır. Birkaç yıl sonrada sürekli öğretmen kadrosuna geçirilmişlerdir (Akyüz, 1998). Aynı sürecin sonuna doğru 1970 yılında İlköğretmen Okulları'nın ortaokul üzerine üç yıl olan ikinci devresi ortaokul üzerine dört yıl olarak düzenlenmiştir (Sırkıntı, 1999).

1973 yılında Millî Eğitim Temel Kanunu ile eğitimin her kademesi için öğretmen yetiştirme işinin yükseköğretim düzeyinde yapılmasına karar verilmiştir. Buna bağlı olarak sayıları en son 89 olan İlköğretmen Okulları'ndan uygun olanları lise mezunlarının devam edeceği İki yıllık Eğitim Enstitüleri'ne dönüştürülmüştür (Akyüz, 2013). Uygun olmayan okullar ise ortaöğretim seviyesinde kalarak mezunlarının direkt olarak öğretmen olamayacağı ancak öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının asıl kaynağını oluşturması planlanan Öğretmen Liseleri'ne dönüştürülmüşlerdir.

Eğitim Enstitüleri 1974'te kurulmalarının ardından sayıları 1976'da 50'yi bulmuş, 1982'de öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devrine kadar yükseköğretim düzeyinde iki yıllık eğitim ile ilkokul öğretmeni yetiştirmeye devam etmişlerdir. Ancak Eğitim Enstitüleri çok kısa dönemlerde normal programına ve akademik takvimine uygun eğitim vermeye devam edebilmiştir. Bu dönemdeki politikacıların seçim vaatleri, siyasi ve toplumsal olaylar, iç karışıklıklar Eğitim Enstitüleri'nin çalışma şeklini dolayısıyla nitelikli öğretmen yetişmesini olumsuz anlamda oldukça etkilemiştir. Hiçbir bölümü kazanamayan lise mezunlarının doğrudan Eğitim Enstitüleri'ne alınarak mektupla öğretmen olarak yetiştirilmesi, 40-50 günlük hızlandırılmış eğitimlerle ve kısa süreli kurslarla öğretmen yetiştirilmesi, Eğitim Enstitüleri'ne öğrenci seçmede niteliğin değil ideolojinin belirleyici olması bu dönemdeki öğretmen yetiştirmenin durumunu ortaya koyan trajik örneklerdir (Yüksel, 2011; Kavcar, 2002). Bu süreç hem iyi yetiştirilmeyen öğretmenlerle ülkenin eğitim kalitesini uzun vadede olumsuz etkilemiş hem de öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz algıların ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

1.5.2.3.3. Ortaokullara öğretmen yetiştirme

Cumhuriyet döneminde ortaokullara öğretmen yetiştirme işi dönem dönem ismi değişmiş olsa da "Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri" tarafından üstlenilmiştir. Bu okullar ortaokul ve belli zamanlarda liselere çok sayıda dal öğretmeni yetiştirmiş ve ilkokula öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüleri'ne de program ve öğretmen bakımından destek sağlamıştır (Kavcar, 2002).

Ortaokula öğretmen yetiştirmek amacıyla 1926 yılında Konya’da açılmış olan Orta Muallim Mektebi, Cumhuriyet Döneminde bu amaçla kurulan ilk eğitim kurumu olup bünyesinde sadece edebiyat bölümünü bulunduruyordu. Ancak okul bir yıl sonra Konya’dan Ankara’ya taşındığında okulda bir de pedagoji bölümü açılmıştır (Duman, 1991; Akyüz, 2013). 1930 yılında ise okulun adı “Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak” değiştirilmiş bölüm sayısı da, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Matematik bölümlerinin eklenmesiyle yediye çıkmıştır (Duman 1991, Yüksel, 2011). İki yıl sonra Resim İş ve Beden Eğitimi Bölümleri eklenmiş okulun süresi de dört yıla çıkarılmıştır. 1935 ise genel olarak Muallim Mektebi isminin yerine Öğretmen Okulu isminin kullanılmaya başlamasıyla birlikte bu okulun adı da “Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü” olmuş, bu isim Gazi Eğitim, Gazi Eğitim Enstitüsü olarak da kullanılmıştır (Akyüz, 2013).

Ortaokul öğretmenine duyulan ihtiyacı karşılamak için bu okullar farklı şehirlerde de açılmış ve 1969 yılında dal öğretmeni yetiştiren Üç Yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı 10’u bulmuştur. 1979 yılında “Yüksek Öğretmen Okulu”na dönüştürüldüklerindeki sayıları ise 18’dir. Ancak bu dönüşümde sayıları azaltılmış, programları yeniden düzenlenmiş, öğretim süreleri dört yıl olmuş ve liseye öğretmen yetiştirmeleri amaçlanmıştır (YÖK, 2007a). 1982 yılında da öğretmen yetiştirmede yükseköğretime geçişle birlikte Eğitim Fakültelerine dönüştürülüp üniversitelere bağlanmıştır.

1.5.2.3.4. Liselere Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet kurulduğunda liselere öğretmen yetiştirme işlevini yerine getirmekte olan kurum Darülmüallimin-i Aliye idi. Bu okul Darülfünun’a bağlıydı ve bütün dersleri Darülfünun hocaları tarafından verilen alan dersleriydi. Yani mesleki formasyon anlamında bir eğitim verilmiyordu. Bu okul 1924 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanarak adı Yüksek Muallim Mektebi olarak değiştirilmiş, 1935’te de Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır (Akyüz, 2013; Duman, 1991).

Yüksek Öğretmen Okulu’nda Edebiyat, Felsefe, Tarih, Fizik, Kimya, Tabiat ve Sanayi-i Nefise alanlarında dört yıl boyunca verilen eğitimle lise öğretmeni yetiştirilmiştir. Okulun öğrencileri bu dört yılın ilk üç yılında alan dersleri ve meslek bilgisi derslerini almakta son bir yılda ise öğretmenlik uygulaması ve staj yapmaktaydılar (Dilaver, 1994). Okul MEB’e bağlanmış olmasına rağmen Darülfünun’dan tamamen

ayrılmamış alan dersleri yine Darülfünun hocalarınca verilmiştir. (Yüksel, 2011). Bu işleyiş okulun kendine özgü olmasını ve lise öğretmenlerinin nitelikli alan bilgisi eğitimi almasını sağlamıştır. Günümüzde buna benzer bir uygulama bazı Eğitim Fakültelerinin ortaöğretim öğretmeni yetiştirme programlarında alan derslerinin Fen-Edebiyat fakültesinden alınması şeklinde kendini göstermektedir (Boğaziçi Üniversitesi, 2014).

1924'ten beri liselerin kültür derslerine öğretmen yetiştirmede tek kurum olan Yüksek Öğretmen Okulları'nın mezun sayısı lise öğretmeni ihtiyacını karşılamada yeterli olmadığı için 1959'da Ankara'da 1964'te ise İzmir'de olmak üzere iki yeni okul açılmıştır. Ankara'daki okulda öğrenci alımında yeni bir yola girilerek İlköğretmen Okulları'nın mezunları arasından en başarılıları son sınıfta aday olarak belirlenmiş üniversite sınavını başardıkları takdirde de parasız yatılı olarak Ankara Yüksek Öğretmen okulunda eğitime başlamışlardır. Bu uygulamanın nitelikli öğretmen yetiştirmedeki olumlu sonuçlarından dolayı İstanbul'daki okulda da aynı yaklaşım benimsenmiştir (Kavcar, 1982).

Yüksek Öğretmen Okulu'nun öğrenci ve mezun sayılarının artırılmasına yönelik çabalara rağmen sayı bakanlığın istediği düzeye ulaşamamıştır (Oğuzkan, 1983). Aynı zamanda MEB'in sürekli değişen öğretmen yetiştirme anlayışı da Yüksek Öğretmen Okulları'nı olumsuz etkilemiştir. Örneğin okulun kendine has öğrenci seçme modeli üniversite sınavıyla direkt öğrenci alması şeklinde değiştirilmiş bu da seçkin İlköğretmen Okulu mezunlarının ve yetenekli ilköğretim öğretmenlerinin daha yüksek eğitim alma imkânını kısıtlamıştır (Kaya, 2009). Sonuçta bu okullar 1978 yılında kapatılmış ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme tarihindeki önemli bir model daha tarihe karışmıştır (Kavcar, 1982).

1.5.2.4. Öğretmen Eğitiminde Yüksek Öğretime Geçiş

1.5.2.4.1. Eğitim Fakültesi Kurma Denemeleri

Türkiye'de öğretmen eğitiminin yükseköğretime geçişi 1980'leri bulsa da Cumhuriyet Dönemi boyunca bu konuda çeşitli fikirler ve denemeler ortaya konmuştur. 1930'da Gazi Eğitim Enstitüsü müdürü olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitimin bütün kademelerini içinde bulunduran ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde öğretmen eğitimi vermeyi, bunların uygulamasını da aynı kurumun ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde yapmayı öngören bir öğretmen okulu tasarısı bunlardan biridir

(Baltacıoğlu, 1932; akt. Yüksel, 2011). Ancak tasarı MEB tarafından kabul edilmemiştir (Yüksel, 2011).

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumu kurmayı amaçlayan ve başarısız olan denemeler de olmuştur. Gazi Eğitim Enstitüsü'nde ve ABD'de eğitimini tamamlamış olan Naşit Sarıca 1946 yılındaki 3. Milli Eğitim Şura'sında "Öğretmen Üniversitesi" fikrini sunmuş ancak reddedilmiştir (Altunya, 2006). Yurt dışında doktora yapıp Türkiye'ye dönen Mithat Enç 1958 yılında ODTÜ'de Eğitim Fakültesi kurmayı amaçlamış, bazı adımları atmış, fakat fakülteyi kurmayı başaramamıştır. Buna karşın, üniversitede kendi öğrencilerine öğretmenlik sertifikası verecek bir Eğitim Bilimleri Bölümü Fen Edebiyat Fakültesi altında kurulmuştur (Altunya, 2006).

Ford grubu eğitim uzmanlarının önerisiyle kurulmuş olan Türkiye Eğitim Milli Komisyonu hazırladığı raporunda çeşitli öneriler sunmuş ve bu öneriler 1962'de toplanan Yedinci Milli Eğitim Şurası'nda tartışılmıştır. Şura öncesinde Öğretmen Yetiştirme Komitesi'nde Komisyonun önerileri somutlaştırılarak Eğitim Enstitüleri'nin, ilköğretim okullarına meslek dersi öğretmeni ve orta okullara branş öğretmeni yetiştirecek, içinde araştırma ve yayın üzerine odaklanacak, profesör düzeyinde çalışanları olacak olan Eğitim Akademileri'ne dönüştürülmesi önerilmiş ancak Şura'da reddedilmiştir. Diğer bir öneri olan Yüksek Öğretmen Okulları'nın Eğitim Fakültelerine dönüştürülmesi ise bu kurumları işleyişlerini çok fazla değiştirmeden MEB'den ayırarak üniversitelere bağlamayı amaçlamış ve Şura'da Yüksek Öğretmen Okulları'nın üniversitelerle bağlanması ile sonuçlanmıştır (Yüksel, 2011).

5 Mart 1964'te yayınlanan "Üniversitelerimize Bağlı Eğitim Fakültelerinin Kurulması Hakkında Rapor" da Eğitim Fakülteleri kurulması ve bunların eğitim bilimlerinde lisans, ön lisans düzeyinde eğitim vermesi, branş öğretmenlerinin ise Yüksek Öğretmen Okulu modelinde olduğu gibi alan derslerini fen edebiyat fakültesinden meslek derslerini ise eğitim fakültesinden alması öngörülmüştür. Ancak değişen bakanın desteğini alamaması sonucu tasarı gerçekleştirilememiştir (Altunya, 2006; Mihçioğlu, 1989).

Son olarak, öğretmen yetiştirme konusu ile ilgili ülkemize çağırılan İngiliz Profesör J. A. Lauwerys öğretmen yetiştiren kurumların değişiklik yapılmadan misyonuna devam etmesi ancak eğitim bilimleri alanında araştırma yapacak ve uzman yetiştirecek bir Eğitim Bilimleri Yüksekokulu kurulmasını önermiştir. Bu öneri doğrultusunda Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi kurulmuştur ve öğretmen yetiştirme yerine eğitim bilimleri uzmanı yetiştirmeye odaklanmıştır (Yüksel, 2011).

1.5.2.4.2. Milli Eğitim Temel Kanunu

Kapsamı Türk Eğitim Sistemi'nin genel amaçları, ilkeleri, genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina özellikleri, eğitim araçları, devletin eğitim konusundaki sorumlulukları olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 14 Haziran 1973'te kabul edilmiş, 24 Haziran 1973'te Resmi Gazete'de yayınlanmıştır. Kanunun öğretmenlik mesleği ile ilgili hükümleri öğretmenliğin “özel bir ihtisas mesleği” olduğunu, mesleğe hazırlığın “genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon” ile sağlanacağını ve en önemlisi “hangi öğretim kademesinde olursa olsun öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmeleri” gerektiğini belirtmektedir.

Yasayla birlikte tüm öğretmen yetiştiren kurumlar yükseköğretim düzeyine çekilmiş ve öğretmen eğitimi yapan kurumlara girebilmek için lise mezunu olmak gerekliliği getirilmiştir. Bakanlığa bağlı okullardan, ilkokul öğretmeni yetiştirme işlevini yürüten İlköğretmen Okulları İki Yıllık Eğitim Enstitüleri'ne dönüştürülmüştür. Ortaokul öğretmen yetiştirme işi ise Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri'nce yapılacaktır (Yüksel, 2011). Hâlihazırda yükseköğretim düzeyinde olan Yüksek Öğretmen Okulları lise öğretmeni yetiştirmeye devam edecektir ancak kanunla birlikte gelen öğrenci alımında lise mezuniyeti aranması ve kendilerine kaynaklık eden İlköğretmen Okulları'nın Eğitim Enstitüleri'ne ve Öğretmen Liseleri'ne dönüşmesi Kavcar'a (1982) göre okulları olumsuz etkilemiş yozlaşmaya neden olan faktörlerden biri olmuştur.

Öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere bırakılması ile ilgili fikirler ve çabalar öğretmen yetiştirmede yükseköğretime geçişle birlikte tekrar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bunlardan biri 1979 yılında bakanlıkça hazırlanan ve öğretmen yetiştirmeyi bakanlıktan üniversitelere geçirmeyi öngören Üniversiteler Yasa Tasarısı Milli Eğitim ve Plan Komisyonlarına sunulmuştur (Yüksel, 2011). Bir diğeri ise Gazi Eğitim Enstitüsünde görev yapan öğretmenlerin Gazi Eğitim Üniversitesi kurma teklifidir. Buna göre kurulacak üniversitenin Ankara ağırlıklı olmak üzere İstanbul ve İzmir'de fakülteleri, Balıkesir, Samsun ve Diyarbakır'da ise yüksekokulları bulunacaktır (Altunya, 2006). Ancak Yüksel'e (2011) göre toplumsal ve siyasi olaylardan dolayı bu uygulamanın da çok fazla üzerinde durulamamış ve girişim başarısız olmuştur.

1.5.2.5. 1982'den Önceki Süreçte ÖMB Dersleri

Cumhuriyet kurulduktan sonra Darülmualiminler önce Muallim Mektepleri ardından Öğretmen Okulları olurken programları da çeşitli değişimlere uğramış ama öğretmenlik meslek derslerinin ağırlığı genellikle artmıştır. Bu dönemde Fenn-i Terbiye dersi parçalara ayrılarak *Çocuk Ruhu*, *Pedagoji*, *Pedagoji Tarihi*, *Genel Öğretim Yöntemleri*, *Özel Öğretim Yöntemleri*, *Sosyoloji*, *Psikoloji* şeklinde okutulmuştur (Binbaşıoğlu, 1992a). Bu derslerin isim olarak bugünkü öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bazılarına karşılık geldiği açıktır. Ancak sosyoloji ve psikolojinin meslek bilgisi dersinden çok eğitimin temelleri dersleri olduğu söylenebilir.

İlk Darülmualiminler'in (İlköğretmen Okulu) ve İlk Darülmualimatlar'ın (Kız İlköğretmen Okulu) 1924'teki beş yıllık programlarında okutulan öğretmenlik meslek dersleri ve haftalık ders saatleri Tablo 1.3.2.5.1'deki gibidir.

Tablo 1.3.2.5.1: 1924'de İlk Darülmualimin ve İlk Darülmualimatlar'da Okutulan ÖMB Dersleri

Ders Adı	Ders Saati				
	1. yıl	2. yıl	3. yıl	4. yıl	5.yıl
Ruhیات, Terbiye, Terbiye Tarihi (Psikoloji, Eğitim, Eğitim Tarihi)	-	-	-	3	4
Usul-i Tedris ve Tatbikat (Öğretim Yöntemi ve Uygulaması)	-	-	-	-	9

Yahya Akyüz, 2013, Türk Eğitim Tarihi, 381

Bu dersler o dönemde ve daha sonraki dönemlerde öğretmenlik meslek dersleri olarak okutulmaktaydı. Ayrıca bunlara ek olarak son yılda haftada iki saat olarak okutulan *İçtimaiyat* yani Sosyoloji dersinin Yüksel'de (2011) ÖMB derslerinin eğitimin temelleri dersleri grubuna girdiği söylenebilir.

Muallim mekteplerinin İlköğretmen Okulları olması ve eğitim sürelerinin beş yıldan altı yıla (3+3) çıkmasının ardından, bu okulların 1932-1937 arasındaki programına göre öğretimin ikinci üç yılında okutulan öğretmenlik meslek dersleri Tablo 1.3.2.5.2'de gösterilmektedir.

Tablo 1.3.2.5.2: İlköğretmen Okulları'nı 1932-1937 Arasındaki Öğretmenlik Meslek Dersleri

Ders Adı	Ders Saati		
	1.Yıl (4.yıl)	2. Yıl (5.yıl)	3. Yıl (6.yıl)
Terbiye ve Ruhیات(Eğitim ve Psikoloji)	2	2	2
Tedris Usulü (Öğretim Yöntemi)	-	2	7

YÖK, 2007, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007), 115

Önceki programa göre Terbiye Tarihinin ders isminden muhtemelen ders içeriğinden çıkarıldığı görülmektedir. Uygulama dersinin ise programda görülmemesine karşın 1924 Muallim Mektebi programında olduğu gibi Öğretim Yöntemi dersiyle birleştirildiği düşünülmektedir. Dersler öğretim süresinin uzamasıyla birlikte iki yerine üç yıla yayılmıştır. Ayrıca eğitimin temelleri derslerinden Sosyoloji dersine Felsefe dersi de eklenerek aynı ders olarak son yıl haftada üç saat olarak okutulmuştur.

Dal öğretmeni yetiştirmek için 1926'da açılan Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü'nde de çeşitli öğretmenlik meslek dersleri öğretilmekteydi. 1931 programında bu dersler ve ders saati dağılımı Pedagoji bölümü dışındaki bölümler için Tablo 1.3.2.5.3'de, Pedagoji Bölümü için Tablo 1.3.2.5.4'te gösterilmektedir.

Tablo 1.3.2.5.3: Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü Pedagoji Dışındaki Bölümleri Programlarındaki Meslek Dersleri

Ders Adı	Ders Saati		
	1. Sömestr	2. Sömestr	3. Sömestr
Terbiye	2	2	2
Umumi Tedris Usulleri	-	2	-
Hususi Tedris Usulleri	-	-	1
Tatbikat	-	1	(3)

Parantez içi her bölümün kendi uzmanlık alanı ile ilgilidir.

Cavit Binbaşoğlu, 1992, Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Okul ve Kuruluşlarda Meslek Dersleri ve Bunların Öğretim Yöntemlerinin Tarihsel Gelişimi-I, 19

Tablo 1.3.2.5.4: Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü Programındaki Meslek Dersleri

Ders Adı	Ders Saati		
	1. Sömestr	2. Sömestr	3. Sömestr
Pedagoji: Terbiye ve Terbiye Tarihi	3	3	3
Umumi Tedris Usuller	2	2	1
Hususi Tedris Usulleri	-	1(1)	1(3)
Tatbikat	1	2(2)	-
Psikoloji: Umumi, Tecrübi, Çocuk ve Gençlik Psikolojisi	3	3	2
Maarif Teşkilatı ve Teftişat	-	-	2
<i>Felsefe Tarihi</i>	-	3	3
<i>İçtimaiyat (Sosyoloji)</i>	-	-	2

Parantez içi her bölümün kendi uzmanlık alanı ile ilgilidir.

Cavit Binbaşoğlu, 1992, Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Okul ve Kuruluşlarda Meslek Dersleri ve Bunların Öğretim Yöntemlerinin Tarihsel Gelişimi-I, 19-20

Burada Terbiye, Pedagoji, Umumi Tedris Usulleri, Hususi Tedris Usulleri, Tatbikat, Psikoloji ve Maarif Teşkilatı ve Teftişat derslerinin öğretmenlik meslek bilgisi dersleri sınıfına girdiği söylenebilir. Felsefe Tarihi ve İçtimaiyat (Sosyoloji) ise eğitimin temelleri dersleridir. Psikoloji de bu sınıfta bir ders olmasına rağmen Çocuk ve Gençlik Psikolojisi odağı olduğu için meslek bilgisi dersi grubuna girmesinin daha uygun olduğu düşünülmüştür.

Cumhuriyetin ilk yıllarında okutulan öğretmenlik meslek dersleri programlarda görülmektedir Bunun yanında 1935 yayınlanan “Muallim Mektepleri için Meslek Dersleri” adlı bir kitapçığa göre bu dönemde öğretmen okullarında Psikoloji, Çocuk Psikolojisi, Terbiye, Terbiye Tarihi, Genel Öğretim Yöntemleri, Özel Öğretim Yöntemleri dersleri okutulmaktadır (Binbaşoğlu, 1992a). Bu derslere bazıları İlköğretmen Okulları’nın 1937 ve 1953 yılları arasında okutulan programında da rastlanmaktadır. Bu dönemde İlköğretmen Okulları’nda okutulan öğretmenlik mesleğiyle ilgili dersler Tablo 1.3.2.5.5’deki gibidir.

Tablo 1.3.2.5.5: İlköğretmen Okulları'nı 1937-1953 Arası Programındaki Öğretmenlik Meslek Dersleri

Ders Adı	Ders Saati		
	1. Yıl (4.yıl)	2. Yıl (5.yıl)	3. Yıl (6.yıl)
Pedagoji	-	2	1
Psikoloji	2	2	-
Terbiye Tarihi	-	-	2
Tedris Usulü ve Tatbiki	-	2	7

YÖK, 2007, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007), 116

Buna göre eğitim derslerinin programdaki toplam ağırlığının artmasının yanında öğretmenlik meslek derslerinin çeşitliliği de artmıştır. Daha önceleri tek ders tarafından kapsanan konu alanları farklı dersleri oluşturmuştur. Öğretim yöntemi ve uygulamanın ise ayrılmadığı görülmektedir. İlköğretmen Okulları sadece sınıf öğretmeni yetiştirdiği için bu dönemdeki programlarında öğretim yöntemlerinin genel ve özel olarak ayrılmadığı düşünülmektedir. Bunun yanında programda felsefe dersine yer verilmemiş ancak sosyoloji dersinin öğretimi deva etmiştir.

1940'lara gelindiğinde ise ülkemize özgün köye öğretmen yetiştirme uygulaması olarak karşımıza çıkan Köy Enstitüleri'nin beş yıl süren öğretiminde haftada 44 saat ders yapılıyor bunun yarısı kültür diğer yarısı da eşit olarak tarım ve teknik eğitim derslerine ayrılıyordu (Ada, 2001). Köy Enstitüleri'nin ilk resmi programı olan 1943 programında kültür dersleri grubu içinde değerlendirilen *Öğretmenlik Bilgisi* dersi son iki yılda okutuluyor ve şu derslerden oluşuyordu:

Tablo 1.3.2.5.6: Köy Enstitüleri'nin 1943 Tarihli Programındaki Öğretmenlik Meslek Dersleri

Öğretmenlik Bilgisi	Toplumbilim
	İş eğitimi
	Çocuk ve iş ruh bilimi
	İş eğitimi tarihi
	Öğretim metodu ve tatbikat

Yahya Akyüz (2013) Türk Eğitim Tarihi, 394

Derslerin isimlerinden de anlaşılacağı gibi Köy Enstitüleri'nin Meslek Bilgisi dersleri kendine özgü bir yapıda ve işe yönelik olma anlayışından oldukça etkilenmiş görünmektedir. Ayrıca Köy Enstitüleri'nde okutulan öğretmenlik meslek derslerinin diğer

kurumlarda okutulanlardan farkı Binbaşoğlu'na (1992a) göre proje temelli ve araştırmaya yöneltici olmasıydı.

Öğretmen yetiştiren kurumlarda sunulan öğretmenlik meslek derslerinin nasıl öğretildiği ile ilgili çok fazla bilgi yoktur. Ancak bu derslerde kullanılan kitaplardan 1950'lere kadar yayınlananlarda öğrencinin etkinliğini artıracak yönlendirmelere hatta tartışma sorularına bile yer verilmemiştir. Burada tek istisna kitap Halide Edip'in 1911'de basılan ve her bölümün sonunda öğrenciyi düşünmeye yönlendirici sorular bulunan *Talim Terbiye* kitabıdır (Binbaşoğlu, 1992a).

1950'li yıllarda Gazi Eğitim Enstitüsü'nün Pedagoji bölümünde okutulan dersler hakkında Binbaşoğlu (1992b) önemli bilgiler vermektedir. Bunlardan bazıları şu şekilde özetlenebilir:

- Pedagoji dersinin resmiyetteki adı İlköğretmen Okulları'ndaki gibi Eğitim Psikolojisi dersidir. Dönemin bazı pedagoji hocaları Eğitim Psikolojisi dersinin pedagoji dersini tamamen kapsamadığı yönünde eleştirilerde bulunsa da bu ders okutulmaya devam etmiş ancak 1968 yılında Eğitim Bölümü'nün programına Eğitime Giriş dersi eklenmiştir. Bu ders daha sonra bütün öğretmenlik programlarında yer alan Eğitim Bilimine Giriş dersi haline gelmiştir.
- İlk Muallim Mektepleri'nden sonra İlköğretmen Okulları programından çıkarılmış olan Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü'nde ise sadece pedagoji bölümüne verilen Pedagoji Tarihi dersinde ise 19. yüzyıl ve 20. yüzyıl eğitimcileri ve bunların fikirleri konu ediliyordu. Bu derste her öğrencinin bir konuyu hazırlaması ve sınıfta sunması bekleniyordu.
- Genel Öğretim Bilgisi dersleri dersi veren hocaların kitapları veya notları üzerinden işleniyordu. Bu dersler işlenirken grupla çalışma, tartışma gibi yöntemler kullanılarak ders problem çözme yaklaşımı üzerinde ilerliyordu. Öğretmenlik Uygulaması ise Özel Öğretim Yöntemleri dersi kapsamında yapılıyordu. Öğrenciler Ankara'nın çeşitli okullarında gözlem ve öğretim uygulaması yaparlardı ve aynı gün içinde Öğretim Yöntemleri hocasıyla yaptıkları gözlem ve uygulamaları sınıfça değerlendirirdi.
- Daha önceleri İçtimaiyat (Sosyoloji) veya Sosyoloji isimleriyle farklı öğretmen yetiştirme programlarında yer almış olan ders Gazi Eğitim'de Eğitim Sosyolojisi olarak okutulmaya başlanmıştı. Derste "Toplu Başarma" adı verilen bir yöntem

uygulanıyordu. Bu yöntem ortaya konan problemin öğrencilerin kendi yaşantıları üzerinden tartışılarak çözüme kavuşturulmasını içeriyordu.

- Rehberlik dersi de bölümün programına bu dönemde girmişti ve daha çok psikolojik danışmanlık üzerine odaklanmaktaydı. Rehberlik dersi özellikle içerik olarak çeşitli değişiklikler geçirmekle birlikte halen bütün öğretmenlik programlarında uygulanmaktadır.
- 1950'lerin başlarında verilmeye başlayan diğer bir ders Ölçme Değerlendirme idi. Bu ders kapsamında önce ölçme-değerlendirme ile ilgili temel bilgiler verildikten sonra öğrencilerden belli bir düzeyde ve alanda test soruları hazırlamaları istenmiştir. Okullara test ile öğrenci alımı da bu dersin verilmeye başladığı dönemlere rastlamaktadır.

Öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan dersler hakkında verilen bu bilgiler günümüzdeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kökenini oluşturan derslerin nasıl işlendiği ve neleri içerdiğinin anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1973 Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan "... hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır ..." ifadesi ile her düzeyde öğretmen eğitimi yükseköğretim düzeyine çıkarılmıştır. Buna uygun olarak İlköğretmen Okulları İki Yıllık Eğitim Enstitüleri'ne dönmüştür. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri'nin bu dönüşüm tamamlandıktan sonraki programında okutulan ÖMB şu şekildedir:

Tablo 1.3.2.5.7: İki Yıllık Eğitim Enstitüleri'nin 1975-1983 Yılları Arası Programındaki Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Ders Adı	Ders Saati			
	1. Sınıf		2. Sınıf	
	1.Yarıyıl	2.Yarıyıl	3.Yarıyıl	4.Yarıyıl
Eğitime Giriş	2	-	-	-
Eğitim Psikolojisi	3	3	-	-
Eğitim Sosyolojisi	-	-	-	3
Eğitim Yönetimi	-	-	-	3
Öğretim Yöntemleri	3	-	-	-
Ölçme Değerlendirme	-	-	-	3
Araştırma	-	-	-	3
Rehberlik	-	-	-	2

YÖK, 2007, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007), 121

İlk olarak programda verilen bütün dersler gruplara ayrılmıştır. ÖMB dersleri meslek dersleri başlığı altında sunulmuştur. Türkçe Öğretimi, Matematik Öğretimi, Fen Bilgisi Öğretimi gibi Özel Öğretim Yöntemleri dersleri meslek dersleri kapsamına alınmamış, Sınıf Öğretmenliği dersleri başlığı altında sunulmuştur. Önceki programdan farklı olarak Psikolojiye Giriş dersinin kalktığı, Eğitim Psikolojisi ve Eğitim Sosyolojisi derslerinin aynen korunduğu, Teşkilat ve İdare dersinin Eğitim Yönetimi dersine dönüştüğü ve Eğitime Giriş, Rehberlik, Ölçme Değerlendirme ve Araştırma derslerinin programa eklendiği görülmektedir. Öğretim Metodu ve Uygulama dersi ise Öğretim Yöntemleri dersi olmuş, Uygulama meslek bilgisi dersleri grubu yerine sınıf öğretmenliği dersleri grubu altına alınmıştır.

1.5.2.6. Yüksek Öğretim Reformu

Öğretmen yetiştirmenin üniversitelere bırakılmasının yasal süreci 6 Kasım 1981’de yayınlanan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile başlamaktadır. Kanun bütün yükseköğretim kurumlarını ve bağlı birimlerini kapsamakta ve YÖK çatısı altında toplamaktadır. Ancak Türk Silahlı Kuvvetleri’ne ve Emniyet Teşkilatı’na bağlı yükseköğretim kurumları ayrı yasayla düzenlenmektedirler. Bu kanuna dayanarak 22 Haziran 1982’de kabul edilen ve 20 Temmuz 1982’de yayınlanan YÖK Teşkilatı hakkındaki 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile üniversitelerde Yüksek Öğretmen Okulları Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüş, yeni Eğitim Fakülteleri kurulmuş ve MEB’e bağlı Eğitim Yüksekokulları varsa Eğitim Fakültelerine, yoksa doğrudan rektörlüğe bağlanmıştır. Böylece bütün öğretmen yetiştiren kurumlar MEB bünyesinden çıkarak üniversitelere bağlı hale gelmiştir.

İlkokul öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksekokulları’nın üniversitelere bağlandığında iki yıl olan öğrenim süresi 1990 yılında dört yıla çıkarılmıştır. Bu yüksekokullar 1992 yılına gelindiğinde Eğitim Fakültesi olan üniversitelerde “Sınıf Öğretmenliği Bölümü” olmuş olmayan üniversitelerde ise Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüştür (YÖK, 2007a).

Bu dönemde branş öğretmenleri Eğitim Fakültelerinin dört yıl eğitim veren çeşitli bölümlerinde yetişmekteydi. Branş öğretmeni yetiştirmede ilköğretim ve ortaöğretim ayrımı henüz yapılmadığından mezunlar lisede öğretmenlik yapıyorlarsa asıl mezun oldukları programın, ortaokulda çalışıyorlarsa kendi mezun oldukları programı kapsayan

bölümün öğretmeni oluyorlardı. Tarih öğretmenliği mezunu lisede çalışıyorsa tarih öğretmeni ortaokulda çalışıyorsa sosyal bilgiler öğretmeni oluyordu.

1.5.2.7. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma

Öğretmen yetiştirme ünivesitelere devrinden önce bu konuyla ilgili olumlu, olumsuz görüşler belirtilmiştir. Devir işleminin gerçekleşmesinin sonra ise ünivesitelerdeki öğretmen yetiştirme uygulaması hakkında eleştiriler ve öneriler ortaya konmaya başlamıştır. Özellikle ünivesitelerin nitelikli öğretmen yetiştirme işini gereğince yapamadığı, bu işte yeterli olmadığı veya bu işi yeterince önemsemediği yönünde eleştirilerin yoğun bir şekilde yapıldığı söylenebilir. Bunun üzerine YÖK ünivesitelerdeki öğretmen yetiştirme sistemi yani Eğitim Fakülteleri üzerinde, 1996 yılında başlayan YÖK çalışmaları ve 1994 yılından beri devam eden YÖK-Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi'nin kaynak ve kazanımları kullanılarak, 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanacak olan önemli değişiklikler yapmıştır (YÖK, 1998b).

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması olarak adlandırılan ve öğretmen eğitiminin yapı, program, öğretim elemanları, bakanlıkla ilişkiler boyutlarını kapsayan bu değişikliklerin temel gerekçeleri ilgili YÖK (1998a) yazısında açıklanmıştır. Buna göre farklı ünivesitelerin Eğitim Fakültelerinin uyguladığı programlar arasında belli bir standart yoktur (YÖK, 1998b). Ünivesitelerde, özellikle sekiz yıllık eğitimle birlikte daha çok ihtiyaç duyulan ilköğretim öğretmeninden çok, ihtiyaç duyulmayan lise öğretmeni yetiştirmekte, eğitimin niteliğini artıracak araştırmalar yerine temel bilimleri konu alan araştırmalar yapılmaktadır. Eğitim Fakültesi programları Fen Edebiyat Fakültesi programlarıymışçasına alan uzmanlığı getiren dersler içermekte, alan öğretimine yönelik dersler ve Öğretmenlik Uygulaması ihmal edilmektedir. Pedagojik formasyon ise uygulamayı hiç içermeyen sıkıştırılmış programlarla yapılmaktadır (Yüksel, 2011).

YÖK'ün Eğitim Fakültelerindeki sorunları çözmek adına yaptığı değişiklikler şu şekilde özetlenebilir (YÖK, 1998b; Yüksel, 2011):

- İlk olarak bütün ünivesitelerin uygulamak zorunda olduğu standart bir eğitim fakültesi programı hazırlanmış bu sayede derslerin adları içerikleri ve ağırlıkları YÖK tarafından belirlenmiştir. Eğitim fakültesindeki bölümlerin yapılanması Milli Eğitim Sistemi'nin okul yapısıyla paralel hale getirilmiştir. Buna göre eğitim

fakültesinin bölümleri ilköğretim, ortaöğretim fen ve sosyal alanlar, yabancı diller eğitimi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri şeklinde düzenlenmiştir. İlköğretim öğretmeni yetiştirmede yan alan uygulamasına gidilmiş ve farklı alanlarda oluşabilecek öğretmen ihtiyacını karşılanması amaçlanmıştır.

- Öğretmenlik sertifika programları kaldırılmış, ortaöğretime daha nitelikli öğretmen yetiştirmek adına Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının öğretmen olabilmesi için Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğretmen eğitimine yönelik 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisansı tamamlama zorunluluğu getirilmiştir. Eğitim fakültesinde yetişen ortaöğretim öğretmenleri ise il 3,5 yıl alan dersleri son 1,5 yılda ise öğretmenlik meslek derslerini almaktadırlar.
- Alan öğretimi dersleri ve uygulama derslerinin saatleri artırılırken eğitimin temelleri derslerinin bazıları programdan çıkarılmıştır. Alan öğretimi dersleri alan dersleriyle ve birbiriyle paralellik ve bütünlük oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Alan öğretiminde uzmanlaşmayı artırmak için yurtdışında lisansüstü eğitim almak ve döndüğünde görevlendirmek üzere burslu öğrenciler gönderilmiştir.

Sonuçta bu değişiklikler ile YÖK Eğitim Fakültelerini ülkenin öğretmen ihtiyacına daha uygun miktarda ve nitelikte öğretmen yetiştiren, bu işlevi sağlıklı bir şekilde yerine getirecek bir yapıda olan kurumlar haline getirmeyi amaçlamıştır (YÖK, 1998a). Yeniden yapılanma sürecinin başında bu amaçta başarılı olunup olunamayacağı yönünde, sonraki yıllarda ise uygulamanın yanlış, doğru ve eksik yönlerini göstermeye yönelik fikirler ortaya atılmış, bu fikirler doğrultusunda öğretmen yetiştirme konusundaki çalışmalar yeni programı değerlendirme üzerine yoğunlaşarak devam etmiştir.

1.5.2.8. 1982'den Günümüze ÖMB Dersleri

Öğretmen yetiştirmede yükseköğretime geçiş ile birlikte ilkokul öğretmeni yetiştiren İki Yıllık Eğitim Enstitüleri öğretim süresi iki yıl olan Eğitim Yüksekokullarına dönüşmüştür bunların programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi dersleri Tablo 1.3.2.8.1'deki gibidir.

Tablo 1.3.2.8.1: İki Yıllık Eğitim Yüksek Okullarının 1983-1984 Programındaki Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Ders Adı	Ders Saati			
	1. Sınıf		2. Sınıf	
	1.Yarıyıl	2.Yarıyıl	3.Yarıyıl	4.Yarıyıl
Eğitime Giriş	3	-	-	-
Eğitim Psikolojisi	-	3	-	-
Eğitim Sosyolojisi	3	-	-	-
Eğitim Yönetimi	-	-	-	3
İlkokul Program ve Öğretim İlkeleri	-	3	-	-
Eğitimde Ölçme Değerlendirme	-	-	3	-
Rehberlik	-	-	3	-
Toplam	6	3	6	3

YÖK, 2007, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007), 156

Derslerin ve haftalık ders saatlerinin Eğitim Enstitüsü programına göre fazla değişiklik göstermediği görülmektedir. Yedi Meslek Bilgisi dersinin haftalık ders saatleri toplamı 21 saattir. Eğitime Giriş ve Rehberlik derslerinin haftalık ders saatleri birer saat artırılmıştır. Öğretim Yöntemleri dersi İlkokul Program ve Öğretim İlkeleri dersine dönüşmüştür. Buradan öğretim yöntemleri hakkındaki içeriğin Özel Öğretim Yöntemleri derslerine bırakıldığı, eğitim programıyla ilgili konuların derse eklendiği düşünülmektedir. Ölçme Değerlendirme dersi ise Eğitimde Ölçme Değerlendirme adını almıştır. Böylece dersin eğitim bağlamındaki konuları kapsamasının istendiği düşünülmektedir.

1983-1984 döneminde Eğitim Fakültelerinde branş öğretmeni yetiştiren bölümler ve bunların kapsadığı öğretmenlik programları aşağıdaki gibidir.

- Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
 - Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programı
- Müzik Eğitimi Bölümü
 - Müzik Öğretmenliği Programı
- Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
 - Almanca Öğretmenliği Programı
 - İngilizce Öğretmenliği Programı
 - Fransızca Öğretmenliği Programı
- Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
 - Biyoloji Öğretmenliği Programı
 - Fizik Öğretmenliği Programı
 - Kimya Öğretmenliği Programı

- Matematik Öğretmenliği Programı
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü
 - Coğrafya Öğretmenliği Programı
 - Tarih Öğretmenliği Programı
- Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü
 - Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı

Bu programların hepsinde okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri ortaktır ve Tablo 1.3.2.8.2'deki gibidir.

Tablo 1.3.2.8.2: Dört Yıllık Branş Öğretmenliği Bölümlerinin 1983-1984 Programlarındaki ÖMB Dersleri

Ders Adı	Ders Saati							
	1. Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf	
	1.yy	2.yy	3.yy	4.yy	5.yy	6.yy	7.yy	8.yy
Eğitime Giriş	3							
Eğitim Sosyolojisi		3						
Eğitim Psikolojisi			3					
Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri				3				
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme					3			
Eğitim Teknolojisi						3		
Rehberlik							3	
Eğitim Yönetimi								3

YÖK, 2007, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007), 157-169

Branş öğretmenliği bölümlerine okutulan sekiz ÖMB dersinin haftalık ders saatleri toplamı 24 saattir. Her yılda bir ÖMB dersinin okutulduğu göze çarpmaktadır. Öğrenim süresinin sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokulunun iki katı olsa da Meslek Bilgisi toplam ders saatlerinin fazla değişmemesinin Meslek Bilgisi derslerinde belli bir standart oluşmaya başladığının göstergesi olduğu düşünülmektedir. Eğitimin temelleri dersleri olan Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim Felsefesi dışında bugünkü meslek bilgisi dersleriyle aynı sayı ve ders saatinde oldukları söylenebilir.

Ayrıca Eğitim Fakültelerinde bu programların dışında Eğitim Bilimleri Bölümü altında Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi ve Planlaması, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Eğitim Yöneticiliği ve Denetçiliği, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Özel Eğitim Öğretmenliği programları bulunmaktaydı. Bu bölümler

meslek bilgisi derslerini kendi alanlarıyla da ilgili olarak daha genişletilmiş olarak alıyorlardı (YÖK, 2007a).

Eğitim Yüksekokulları'nın öğrenim süresi 1990 yılında dört yıla çıkarıldığında ise Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri Tablo 1.3.2.8.3'deki gibi olmuştur (YÖK, 2007a):

Tablo 1.3.2.8.3: 1990'da Uygulanmaya Başlayan Dört Yıllık Eğitim Yüksek Okulu Programındaki ÖMB Dersleri

Ders Adı	Ders Saati							
	1. Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf	
	1.yy	2.yy	3.yy	4.yy	5.yy	6.yy	7.yy	8.yy
Eğitime Giriş	3							
Eğitim Sosyolojisi	2							
Eğitim Felsefesi	2							
Gelişim Psikolojisi			3					
Öğrenme Psikolojisi				3				
Genel Öğretim Yöntemleri				3				
Ölçme ve Değerlendirme						3		
Eğitim Teknolojisi							2	
Rehberlik ve Ruh Sağlığı							3	
İlkokul Programları ve Geliştirilmesi								3
Okul Yönetimi ve Denetimi								3

YÖK, 2007, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007), 123

11 ÖMB dersinin haftalık ders saatleri toplamı 30 saattir. Öğretim süresinin artmasıyla öğretmen adaylarına verilen Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinin de arttığı görülmektedir. Eğitim Psikolojisi, Gelişim Psikolojisi ve Öğrenme Psikolojisi olarak iki ders haline gelmiştir. Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim Psikolojisi dersleri programda bulunmaktadır. Bu dersler daha önce belirtildiği gibi Meslek Bilgisi dersleri içindeki eğitimin temelleri dersleri olarak değerlendirilmektedirler. Programda bu derslerle aynı yarıyıldan okutulmak üzere Psikolojiye Giriş, Sosyolojiye Giriş ve Felsefeye Giriş dersleri bulunmaktadır.

Yapılan programlarla Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına aynı derslerin okutulması hedeflenmiştir. Ancak programlar bütün üniversitelerde aynı uygulanmadığı gibi, derslerin ismi aynı olsa da içerikleri çok farklılaşmıştır. Bu durum yeniden yapılanmaya ihtiyaç duyulmasının sebepleri arasında gösterilmektedir.

1.5.2.8.1. Yeniden Yapılanma Sonrası ÖMB Dersleri

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasından sonraki süreçte ortaya konan ve uygulamaya başlanan öğretmenlik programlarındaki Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri öğretmenlik formasyonu dersleri olarak isimlendirilmiş olup bu dersler ve kredileri 1998-1999 programında aşağıdaki gibidir:

Tablo 1.3.2.9.1: 1998-1999 Öğretim Yılında Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Ders Adı	Ders Saati							
	1.yy	2.yy	3.yy	4.yy	5.yy	6.yy	7.yy	8.yy
	TUK	TUK	TUK	TUK	TUK	TUK	TUK	TUK
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	303							
Gelişim ve Öğrenme			303					
Öğret. Planla. ve Değerlen.				324				
Öğret. Tek. ve Materyal Gel.					223			
Sınıf Yönetimi						223		
Rehberlik								303
Özel Öğretim Yöntemleri I						223		
Özel Öğretim Yöntemleri II							223	
Okul Deneyimi I		143						
Okul Deneyimi II							143	
Öğretmenlik Uygulaması								265

T: Haftalık Teorik Ders Saati **U:**Haftalık Uygulama Ders Saati **K:** Dersin Kredisi

YÖK, 1998, Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları, 36

Yukarıdaki dersler programlarda Öğretmenlik Formasyon dersi olarak ifade edilmişlerdir yani bunların öğretmenlik mesleği ile ilgili dersler olduğunun belirtilmesi anlayışına devam edilmiştir. Düzenlemeye göre de Orta Öğretim için Eğitim Fakülteleri dışında da yetişecek olsalar öğretmen olacak kişilerin öğretmenlik formasyonu derslerini alma zorunluluğu bulunmaktadır.

Programlarda haftalık ders saatleri belirtilirken teorik ders saati ve uygulamalı ders saati ayrı ayrı ifade edilmiş ve dersin bütün programdaki ağırlığını ortaya koymak için her ders için kredi bilgisine yer verilmiştir. Tabloya bakıldığında Özel Öğretim Yöntemleri ve Okul Deneyimi derslerini bir kenara koyarsak teorik yönü ağırlıklı olan ÖMB derslerinin eski programa göre hem ders sayısı bakımından hem de ağırlık

bakımından azaldığı göze çarpmaktadır. Bu dersler önceki programda sekiz ders iken bu programda bazıları çıkarılarak sayı altıya düşmüş toplam ders saati 24 iken 22 olmuştur. Bu 22 saatin de 16 saati teorik altı saat uygulama olarak belirlenmiştir.

Bu noktada önemli değişikliklerden biri daha önce bütün bölümlerde verilen Eğitim Sosyolojisi ve Sınıf Öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri bölümlerinde verilen Eğitim Felsefesi derslerinin programdan çıkarılmış olmasıdır. Ayrıca Sınıf Öğretmenliğinde ayrı ayrı verilen Gelişim Psikolojisi ve Öğrenme Psikolojisi dersleri Gelişim ve Öğrenme olarak birleştirilmiş diğer bölümler de Eğitim Psikolojisi yerine bu dersi almaya başlamışlardır. Genel Öğretim Yöntemleri veya Öğretim Yöntemleri isimleriyle okutulan dersler kaldırılmış öğretim yöntemleri Özel Öğretim Yöntemleri derslerinde öğretilmeye bırakılmıştır. Eğitime Giriş dersi Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Eğitim Yönetimi dersi Sınıf Yönetimi, Eğitim Teknolojisi dersi Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Ölçme Değerlendirme ise planlamayla ilgili konuları da kapsayacak şekilde Öğretimde Planlama ve Değerlendirme olarak değiştirilmiştir.

Ortaöğretime öğretmen yetiştirmede ise Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Bölümleri öğrencilerinin son 1,5 yılda aldığı, Fen Edebiyat Fakültesinden mezun öğrencilerin ise 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans programında aldığı ÖMB dersleri İlköğretim Bölümlerinde okutulan ÖMB derslerinden ve buna ek olarak alınan üç dersten oluşmaktadır. Ancak dersler üç döneme sığdırıldığı için diğer bölümlerle benzer bir sıralamada verilmemiştir. Ek olarak verilen üç dersin ise iki tanesi üçer kredilik seçmeli dersler bir tanesi de yine üç kredilik Konu Alanı Ders Kitabı incelemesidir (YÖK, 2007a). Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Bölümleri mezunları bu dersleri de içinde barındıran beş yıllık öğrenimlerini tamamlayarak, Fen Edebiyat Fakültesi mezunları ise lisans mezuniyetinden sonra belirtilen Öğretmenlik Meslek derslerini tezsiz yüksek lisans programında alarak öğretmen olmaktadır.

Yeniden yapılandırma sürecinde meslek bilgisi dersleriyle ilgili konularda Kavcar (2002) Özel Öğretim Yöntemleri dersleri üzerinde durulmasını, Öğretmenlik Uygulamasına önem verilmesini olumlu olarak görürken eğitim temelleri derslerinin (Psikoloji, Sosyoloji, Felsefe, Eğitim Tarihi) programda yer almamasını eleştirmiştir. Ayrıca orta öğretime dal öğretene yetiştirmeye ilgili düzenlemelerin (alan ve meslek derslerinin asıl dağılıcağına ilişkin belirsizlikler, diğer öğretmen adaylarının lisans dersleri alarak tezsiz yüksek lisans mezunu olmaları gibi) olumsuz gördüğü yönlerine değinmiştir.

Eşme’de (1998) ise yapılandırmanın ilköğretime öğretmen yetiştirme ile ilgili önemli ve olumlu düzenlemelerde bulunduğunu ancak ortaöğretime dal öğretmeni yetiştirmede sorunlu noktalar olduğunu ifade etmiştir. Özellikle ortaöğretim dal öğretmeni olacak öğretmen adaylarının Öğretmenlik Formasyonu derslerinin beş yıllık öğretim sürelerine yayılmak yerine çok kısa bir süre içinde verilecek olmasını eleştirmiştir.

1.5.2.8.2. 2006-2007 Düzenlemesi ve Eğitim Fakültelerinin Son Durumu

Yeniden yapılanma sonucunda öğretmen yetiştirme programlarının uygulama sürecinde programın kendisinden ve uygulama şeklinden kaynaklı sorunlar ve zaman ile birlikte bazı noktaların güncellenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu tür sorunların ve güncelleme gerekliliklerinin ortaya çıkması hem sosyal hem de uygulamalı bir bilim olan eğitimin doğasına uygundur. Önemli olan ise bunları çözmeye yönelik sergilen yaklaşım ve atılan adımlardır. Bu noktada YÖK öğretmen yetiştirmede tespit edilen sorunları çözmek ve var olan programları geliştirmek amacıyla 2006 yılında öğretmen yetiştirme programlarını güncelleme yoluna gitmiştir. (YÖK, 2007a)

YÖK (2007a) değişikliklerin temele gerekçelerini çağın gerektirdiği yeterliklere sahip olan öğretmenler yetiştirmek adına öğretmen yetiştirme programlarını düzenlemek ve ilköğretim ve ortaöğretim programındaki değişiklikleri bu seviyelere öğretmen yetiştiren programlara yansıtmak olarak sıralamıştır. Burada 1997 programları ve uygulanması üzerine yapılan bilimsel çalışmalardan ve bunların ortaya koyduğu önerilerden yararlanılacağı belirtilmiştir. Yapılan değişikliklere bakıldığında ise eleştiri alan bazı noktalarda değişiklikler yapıldığı görülmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarında yapılacak güncellemelerin ilki ilköğretim öğretmeni yetiştiren programlarda olmuştur. İlgili bölümlerdeki 25 Eğitim Fakültesi öğretim elemanından oluşan çalışma grubu, Talim Terbiye Kurulu Başkanı ve İlköğretim Genel Müdürü’nün katıldığı 5-11 Mart 2006’daki Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı’nda yeni programın taslağı hazırlanmış ve Eğitim Fakülteleri dekanlıklarına gönderilerek görüş bildirmeleri istenmiştir. Bu görüşler Eğitim Fakültelerini Geliştirme Komisyonu tarafında değerlendirilerek 21 Temmuz 2006 tarihli YÖK kararıyla programa son şekli verilmiştir (YÖK, 2007a).

Burada ilköğretim öğretmeni yetiştiren programların öncelikli olarak güncellenmesi, eğitim sistemi açısından daha büyük ve daha önemli bir parça olması açısından anlamlı ve idealdir. Bu noktada çalışma grubunun oluşturulma şekli, Milli Eğitimin daha alt düzeyde de temsil edilmesi gerekliliği bakımından tartışılabilir. Öte yandan, hâlihazırda daha sorunlu olan ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusunda eğitimi geliştirme dışındaki kaygıların ve eğitim alanı dışındaki otoritelerin devrede olmasının yapılacak düzenlemeleri daha farklı bir boyuta taşıdığı düşünülmektedir

İlk aşamada ilköğretim programları üzerinde uygulanacak olan değişiklikler şu şekilde özetlenebilir (YÖK, 2007a):

- Programlardaki alan, genel, kültür ve ÖMB dersleri ağırlıklarının programın özelliklerine göre şekillenmesi yoluna gidilmiştir. Buna göre genel olarak derslerinin %50-%60 alan eğitimi dersleri, %25-%30 ÖMB dersleri ve %15-%20 genel kültür derslerinden oluşmaktadır. Ayrıca fakülte programların tamamen YÖK tarafından belirlenmesi uygulaması esnetilerek %25 oranında dersin fakülte tarafından belirlenmesi kararlaştırılmıştır.
- Yan alan uygulamasına son verilmiştir.
- Uygulama derslerinin birleştirilmiş sınıf, köy okulu, YİBO gibi yerlerde yapılmasının yolu açılmıştır.
- Genel kültür derslerinin oranı arttırılmış, bilim tarihi, bilimsel araştırma yöntemleri, iletişim becerileri, Türk Eğitim Tarihi, Felsefeye Giriş gibi dersler fakülte kararıyla genel kültür dersi kapsamında programa dâhil edilebilecek duruma göre değiştirilebilecektir.
- Toplum Hizmet Uygulamaları dersi tüm programlara zorunlu ders olarak eklenmiştir.
- Rehber öğretmen yetiştirme konusunda programların birbirinde farklılaşmasından dolayı MEB programları, akademisyen ve sivil toplum kuruluşlarının görüşleri alınarak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı güncellenmiş ayrıca Eğitim Bilimleri Bölümündeki Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalının ismi de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık olmuştur.
- Ayrıca yeni programla söyleneni uygulayan teknisyen öğretmen anlayışından uzaklaşarak dünyanın öğretmen yetiştirmedeki çağdaş yaklaşımı olan öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmenin hedeflendiği belirtilmiştir.

Yapılan bu değişikliklerden ders programlarının hem bölümlere göre ders dağılımlarının esnetilmesi, fakülterle derslerin bir bölümünü belirleme hakkı verilmesi ve öğrencilere bırakılan seçmeli ders miktarının artması üniversitelerin olmazsa olmazı olan akademik özgürlük anlamında önemlidir. Bu esneklikteki temel yaklaşım öğretmen adaylarına belirli yeterlikleri kazandıracak derslerin bütün Eğitim Fakültelerinde verilmesi ve bunun üzerine fakültenin imkânları ile öğretim elemanları ve öğrencilerin tercihleri doğrultusunda dersleri eklemek şeklindedir. Ancak derslerin sadece öğretim elemanı tercihlerine göre belirlenmesi veya öğrencilerinin alınması önemli bazı derslerin dışında yoğunlaşması durumu çakılı ders programı sisteminden daha olumsuz hale getirebilmektedir.

Uygulama derslerinin birleştirilmiş sınıf, köy okulu, YİBO gibi yerlerde yapılabilmesinin olumlu olduğu düşünülmektedir. Zira ülkemiz şartlarında birçok yeni mezun öğretmen ilk yıllarında aday sürecinde olmalarına rağmen bu tür okullarda çalışmaktadırlar. Yan alan uygulamasının kaldırılması ülkede yan alanların çoğunda öğretmen ihtiyacı olmadığı hatta fazlası olduğundan, rehber öğretmeni yetiştirme programında düzenlemeye gidilmesi bu konuda bir standartlaşmayı sağladığından, topluma hizmet uygulamaları dersinin eklenmesi ise bu dersin temel amacı olan öğretmen adaylarının toplumun sorunlarıyla ilgilenmesi, bunlara çözüm üretmeye çalışması bütün öğretmenler için önemli olduğundan olumlu değişiklikler olarak görülmektedir.

Son olarak öğrenmeyi öğreten çağdaş anlayışta öğretmen yetiştirmenin hedeflendiğinin belirtilmesi hem olumlu hem de önemlidir. Darling-Hammond'a (2012) göre bu tarzda öğretmen yetiştirmek için öğretmen adaylarının öğrenme süreci, farklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme teknikleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmalarını ve planlama, programı kendi bağlamına, yani öğreteceği öğrenci grubunun, okulun ve içinde bulunulan çevrenin özelliklerine uyarlama, sorunlu durumları tanıma ve düzeltme becerilerini kazanmalarını sağlamak gerekmektedir. Böylece öğretmen öğrencinin kendine uygun öğrenme tarzını geliştirmesine katkıda bulunabilir. Buna göre bu tür hedefi olan programın öğretmen adaylarına bahsedilen bilgi ve becerileri hangi derslerle nasıl kazandıracaklarını netleştirmelidir.

2006-2007 düzenlemede ortaöğretime öğretmen yetiştirme programlarıyla ilgili de değişiklikler yapılmıştır. Eğitim Fakültelerinin Ortaöğretim Bölümlerinin programlarındaki ilk 3,5 yıl alan dersleri ve ardından 1,5 yıl ÖMB dersleri verilmesi yerine, ÖMB derslerinin beş yıla yayılarak verilmesine karar verilmiştir. Ancak eğitim

fakültesi öğrencisi olmayanlar için dört yıl lisans ve 1,5 yıl tezsiz yüksek lisansa tamamlama uygulamasına devam edilmesi uygun görülmüştür. (YÖK, 2007a)

1.5.2.8.3. 2006-2007 Programlarındaki ÖMB Dersleri

2006-2007 yılında uygulamaya konulan Eğitim Fakültesi öğretmenlik programlarında verilen derslerden hangilerinin alan dersi, hangilerinin genel kültür, hangilerinin ÖMB dersi olduğu belirtilmiş, derslerin teorik, uygulama saatleri ve kredileri de gösterilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi çakılı program uygulaması esnetilerek alan, genel kültür, ÖMB derslerinin dağılımı programlara göre farklılık gösterebilmektedir. Verilen ÖMB dersleri genelde aynı olmasına rağmen bazı bölümlerde verilen ÖMB derslerinde, bunların sayısında, ÖMB dersleri içinde seçmeli derse yer verilip verilmemesinde ve derslerin verildiği dönemlerde değişikliklerin olduğu gözlenmektedir (YÖK, 2007a,b). Ayrıca bazı bölümlerde yine fakülte tarafından belirlenen genel kültür derslerinin ÖMB dersleri kapsamından yeniden yapılandırma sürecinde çıkartılmış olan eğitimin temelleri dersleri olduğu görülmektedir (Uludağ, Üniversitesi, 2015).

İlköğretime öğretmen yetiştiren öğretmen programlarının tamamında okutulan ÖMB dersleri, kredileri ve haftalık teorik/uygulama ders saatleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 1.3.2.11.1: 2006-2007 Eğitim Fakültesi Lisans Programlarındaki ÖMB Dersleri

Ders Adı	Ders Saati		
	Teori	Uygulama	Kredi
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
Rehberlik	3	0	3
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
Özel Öğretim Yöntemleri	2	2	3
Okul Deneyimi	1	4	3
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5

T: Haftalık Teorik Ders Saati **U:**Haftalık Uygulama Ders Saati **K:** Dersin Kredisi

Tabloya bakıldığında derslerin önceki programdaki ÖMB dersleriyle benzer olduğunu bazılarının isimlerinin, bazılarının ise teori/uygulama ders saati dağılımının dolayısıyla kredilerinin değiştiğini söylemek mümkündür. Öğretmenlik programlarının ÖMB ders sayısı ve ÖMB dersleri toplam kredi yükü aynı olmadığından bunlar hakkında yorum yapılmasının doğru olmayacağı düşünülmektedir.

Bu dersler farklı programların farklı dönemlerinde verilebilmektedir. Ayrıca öğretmenlik lisans programlarında bölümlere göre değişen ÖMB dersleri de bulunmaktadır. İlk olarak Özel Öğretim Yöntemleri I dersi Sınıf Öğretmenliği dışındaki bütün bölümler için ortak bir ÖMB dersidir. Sınıf Öğretmenliği birden fazla branşı öğretmeyi içerdiği için bu ders yerine Türkçe Öğretimi, Matematik Öğretimi, Müzik Öğretimi gibi dersler alan dersi olarak programda yer almaktadır. Uygulama dersi olarak daha önceki programlarda iki Okul Yönetimi bir Öğretmenlik Uygulaması dersi bulunurken, yeni programlarda Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği için bir Okul Yönetimi iki Öğretmenlik Uygulaması, diğer bölümler için ise bir Okul Yönetimi ve bir Öğretmenlik Uygulaması dersi bulunmaktadır.

Öğretmenlik programlarında tabloda belirtilen derslerin dışındaki ÖMB dersleri belirlenmesi fakülteye bırakılan derslerdir. YÖK'e (2007b) göre Özel Eğitim bütün öğretmenlik programlarında yer alırken, Fen-Teknoloji Programı ve Planlama sadece Fen Bilgisi Öğretmenliği programında, Program Geliştirme sadece Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında yer almaktadır. Bazı öğretmenlik programlarında ise bir veya iki tane ÖMB seçmeli dersi mevcuttur. Ancak belirtildiği gibi bunlar fakülte kararına bağlı olarak değişebilen ÖMB dersleridir.

Son olarak 2006-2007 programlarında fakültenin kendisinin belirleyebileceği veya öğrencilerin seçimine bırakabileceği genel kültür dersleri, bazı bölümler için eğitim alanını destekleyici temel dersler olabilmektedir. Örneğin Türk Eğitim Tarihi dersi fakülte kararına bırakılmış olmakla birlikte bütün öğretmenlik programlarında mevcuttur. Felsefe ve Sosyoloji dersleri ise Sınıf Öğretmenliği programında genel kültür dersi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında alan dersi olarak yer almaktadır. Daha önceki programlarda ÖMB dersleri kapsamında olan Özel Öğretim Yöntemleri II dersi ise YÖK'e (2007b) göre bütün programlarda alan dersi olarak görünmektedir.

Ortaöğretim öğretmenliği programlarında yer alan ÖMB dersleri ise ilköğretim öğretmenliği programlarındakilerle benzer olmakla birlikte bazı farklılıklar mevcuttur. Eğitim Psikolojisi dersi Gelişim Psikolojisi ve Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları derslerine bölünmüş, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi yerine Program Geliştirme ve

Öğretim dersi konulmuştur. Ayrıca YÖK'e (2007b) göre Alan Eğitiminde Araştırma Projesi de ÖMB kapsamında bir ders olarak programda yer almaktadır. Bu dersin ÖMB olarak sayılmasının ortaöğretim öğretmeni yetiştirmede ÖMB derslerinin tezsiz yüksek lisans kapsamında veriliyor olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Programın 2006-2007 yılında yayınlanan haliyle ilgili Küçükahmet (2007) ciddi eleştiriler ortaya koymuştur. Bu eleştiriler genelde 1996'daki yeniden yapılanma sonucu oluşturulan programın değiştirilerek öğretmen yetiştirmede daha geriye gidildiği ve programların acele bir şekilde, program geliştirme sürecine uygun olmadan hazırlandığı noktalarına odaklanmaktadır. Küçükahmet'in (2007) eleştirileri şu şekilde özetlenebilir:

- Yeni programda genel kültür dersi olarak konulan Özel Eğitim ve Türk Eğitim Tarihi dersleri bütün öğretmenlik programlarında varken Eğitim Sosyolojisi gibi bunlardan daha elzem bir ders sadece birkaç programda vardır. Ayrıca Özel Eğitim ve Türk Eğitim Tarihini derslerini verecek uzmanlar her fakültede bulunmamaktadır.
- Derslerin hangi tür ders olduğu hakkında programda karışıklıklar vardır. Özel Öğretim Yöntemleri bazı bölümlerde ÖMB iken bazı bölümlerde alan dersidir. Bilimsel Araştırma dersi ise Müzik Öğretmenliği programında ÖMB, Beden Eğitimi Öğretmenliği programında ise genel kültür dersidir.
- Krediler ile teorik/uygulama ders saatleri tutarsızdır. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi bazı bölümlerde iki, bazı bölümlerde üç kredidir. Dersin iki teori iki uygulama olan saatleri ise bazı bölümlerde sadece teori derslerinden oluşmaktadır ve uygulama saatlerinin olmaması dersin amaçlarına aykırıdır.
- Alan, ÖMB ve genel kültür derslerinin dağılımının programlara göre değişmesi olması gerekendir ancak bu değişim belli bir sisteme göre gerçekleşmelidir. Örneğin alan dersleri Okul Öncesi Öğretmenliğinden Ortaöğretim Öğretmenliğine doğru artması gerekir. Ancak böyle bir durum veya ders türlerinin ağırlığında herhangi bir sistematik yoktur. Programların girişinde belirtilen %50-60 alan, %25-30 ÖMB, %15-20 genel kültür şeklindeki dağılıma bile bazı programlarda uyulmamıştır.
- ÖMB dersleriyle ilgili değişiklikler özensiz yapılmıştır. Program geliştirme ilkelerine göre dersleri değerlendirip üzerlerinde değişiklikler yapmak, programdan çıkarmak ya da eklemek yerine, hiçbir çalışma yapılmadan dersler

değiştirilmiş her programa programı hazırlayanların istediği ÖMB dersleri eklenmiş sonuçta 43 farklı ÖMB dersi programlarda yerine almıştır.

- Uygulama derslerinin ve seçimlik derslerin standardı yoktur. Bazı programlarda üç ders türü içinde seçimlikler mevcutken bazılarında hiç seçimlik ders yoktur. Bazı bölümlerdeki uygulama saati gereğinden çok fazladır.
- Bazı öğretmenlik programlarının ders dağılımına bakıldığında yaklaşımın öğretmenden çok alan uzmanı yetiştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlik lisans programlarının işi öğretmen yetiştirmektir.

Yapılan eleştirilere bakıldığında programların acele hazırlanmasının, program geliştirme sürecine uyulmamasının getirdiği sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Ancak devam eden süreç içinde programlardaki derslerin türleri, genel kültür olarak hangi derslerin okutulacağı gibi bazı sorunlar fakülte yaklaşımına göre düzenlenmiştir. Eğitim Sosyolojisi dersinin çok önemli olduğu kabul edilmekle birlikte Özel Eğitim dersinin önemi ve gerekliliği kuşkusuzdur. Özellikle ilköğretimde halen birçok sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır, özel eğitim okullarının ise sayıları oldukça yetersizdir. Ayrıca Özel Eğitim ve Türk Eğitim Tarihi fakülte kararına bırakıldığı için imkân dışında olduğunda yerine başka dersler okutulabilir.

2006-2007 programı Eğitim Fakültesi programlarının gelişimindeki son büyük çalışma olmakla birlikte sorunları gidermek ve karışıklıkları düzeltmek adına değişiklikler yapılmaya devam etmiştir. Programın sağladığı esneklikten dolayı fakülteler şartlara göre farklı dersler vermeye yönelebilmektedir. Ayrıca ortaöğretime öğretmen yetiştirmede değişiklikler yapılmaya devam etmiştir.

1.5.3. ÖMB Dersleri Ders İçerikleri

2006-2007 programındaki ÖMB dersleri okutulmaya devam etmektedir. Yukarıda kredileri ve saatleri verilmiş olan bu derslerin ilköğretim matematik programı için içerikleri aşağıdaki gibidir. Özel Öğretim Yöntemleri I-II dışında diğer ders içerikleri diğer ilköğretim branş öğretmenlikleri için de aynıdır (YÖK, 2007b, s. 45-52):

Eğitim Bilimine Giriş

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

Eğitim Psikolojisi

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

Öğretim İlke ve Yöntemleri

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

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı

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

Özel Öğretim Yöntemleri I

Alana özgü temel kavramlar ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisi, alanının başta Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası olmak üzere yasal dayanakları, alan öğretiminin genel amaçları, kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller. İlgili öğretim programının incelenmesi (amaç, kazanım, tema, ünite, etkinlik, vb.). Ders, öğretmen ve öğrenci çalışma kitabı örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi.

Özel Öğretim Yöntemleri II

Problem ve problem çözme nedir? Problem çözenin önemi, problemlerin sınıflandırılması, problem çözme öğretiminin amaçları ve problem çözme süreci, dört işlem problemlerinin çözümünün öğretimi, sıra dışı problemleri çözme stratejileri. Doğal sayılar ve doğal sayılarda işlemler, kesirler ve öğretimi, ölçüler ve öğretimi, veri işleme, geometri öğretimi. Proje Tabanlı Öğrenme, Ders planı hazırlama, sunma ve değerlendirme.

Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlik, geçerlik, kullanılabilirlik), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtlı sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü

yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kâğıtları, 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.

Rehberlik

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

Okul Deneyimi

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

Sınıf Yönetimi

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

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi

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

Öğretmenlik Uygulaması

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

1.5.4. Öğretmen Eğitiminde Alan Dersleri Tartışması

Nitelikli öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin önemi bir bölümünü alan bilgisi oluşturmaktadır. Öğretmen eğitimi geçmişine bakıldığında da uzun bir dönem

boyunca alan uzmanlarının başka bir yeterliğe ihtiyaç duyulmadan öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Öğretmenliğin bir meslek olduğu fikrinin yerleşmesi ve formal öğretmen eğitiminin gelişimi alan dersleriyle birlikte veya bunların üzerine ÖMB derslerinin de alınması gerekliliğinin anlaşılmasına katkıda bulunmuş ve öğretmen adaylarına bu derslerin verilmesi yaygınlaşmıştır. Ancak süreç içerisinde öğretmenlik için alan uzmanlığının yeteli olduğu veya alan derslerinin ÖMB derslerinden daha önemli olduğu tartışması yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir.

Eğitim Fakültelerine ve ÖMB derslerine eleştirel olarak bakan akademisyenler alan derslerinde verilen alan bilgisinin öğretmen eğitimi açısından daha önemli olduğunu düşünmektedirler. Bestor (1953; akt. Yüksel, 2011) öğretmenlik için en gerekli bilginin alan bilgisi olduğunu ve bunun Eğitim Fakültelerinde giderek daha kötü verildiğini ve öğretmen eğitiminin sulandığını ifade etmektedir. Koerner (1963) ise alan dersleri hocalarının öğrencilerin gözünde daha etkili olduğunu, alan derslerinde yapılan çalışmaların eğitim derslerindekiyle çok daha etkili olduğunu savunmaktadır. Eğitim Fakültelerine ve ÖMB derslerine yaklaşımı diğerlerine göre daha olumlu olan Conant (1963) alan derslerini tamamlayarak alan uzmanı olmanın öğretmenlik için yeterli olduğunu, bir alan uzmanının konuları nasıl öğreteceğinin kendisine öğretilmesine ihtiyaç duymayacağını ifade etmektedir.

Alan derslerinin öğretmenlik için önemli olduğuna ilişkin görüşler ve bu konudaki genel kanı mevcut olmasına rağmen alan derslerinin iyi öğretmen olmada yeterli olduğunu gösteren yeterince çalışma bulunmamaktadır. Evertson ve arkadaşları (1985) konu alanı bilgisiyle öğretmenin etkililiği arasındaki ilişkiyi desteleyecek kanıtın azlığına değinmiştir. Ayrıca alan derslerinin öğretmen performansıyla ilişkisi hakkında yapılmış çok fazla araştırma olmadığı göze çarpmaktadır. Var olan araştırmalarda ise genelde öğretmenlerin alanda ne derecede uzmanlığı olduğuna bakılarak bunlarla öğrencilerinin başarısı arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. (Floden ve Meniketti, 2005).

Ortaokul ve lise branş öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmalarda matematik öğretmenlerinin alanlarındaki uzmanlaşma dereceleriyle öğrencilerinin matematik başarısı arasında olumlu ilişki bulan çalışmaların sayısı (Goldhaber ve Brewer, 2000; Hawkins, Stancavage ve Dossey., 1998; Rowan, Chiang ve Miller, 1997; Wenglinsky, 2002) olumlu ilişki bulmayanlardan (Hawk, Coble ve Swanson, 1985; Monk, 1994) daha fazladır. Ancak bu çalışmaların hepsinde alan uzmanlığı olmasının olmamasına göre veya alanda lisans derecesine sahip olmanın ön lisans dercesine sahip olmaya göre öğrenci başarısında farklılık yaratıp yaratmadığına bakılmaktadır. Elbette ki her öğretmenin kendi

alanında en az belli düzeyde uzman olması gereklidir. Ayrıca bu çalışmalardan birinde matematik uzmanlık derecesinin çok yüksek olduğunda öğrenci başarısının düştüğü (Rowan ve diğ., 1997), diğer bir çalışmada ise matematik uzmanlığının yanında öğretmenlik sertifikasına sahip olmanın öğrenci başarısında olumlu yönde daha fazla farklılaşmaya yol açtığı (Hawkins ve diğ., 1998) belirtilmektedir.

Ülkemizde branş öğretmeni yetiştirilmesinde ortaokul için ilköğretim bölümlerinde, lise için ise ortaöğretim bölümlerinde alana özgü öğretmenlik programları mevcuttur. (YÖK, 2007a) Ayrıca ortaöğretim öğretmenliği için ilgili alandaki lisans derecesi üzerine pedagojik formasyon eğitimi verilerek öğretmen yetiştirme uygulaması bulunmaktadır (YÖK, 2014). Her durumda da yeterli düzeyde alan uzmanlığının sağlandığı düşünülmektedir. Çünkü her öğretmen Eğitim Fakültesinden veya Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olarak alanında lisans düzeyinde eğitim almaktadır. Ancak ülkemizde öğretmenlerin alanlarındaki uzmanlaşma derecelerinin öğrenci performansını nasıl etkilediği ile ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Burada lisans mezunu olmama durumu söz konusu olamayacağı için konu alanı üzerinde yüksek lisans veya doktora yapmanın öğrenci performansını nasıl etkileyeceğine bakılabilir ve bu ayrı bir tartışma konusudur.

Öte yandan öğretmen eğitimindeki alan dersleriyle ilgili asıl tartışma; alan derslerinin programlardaki ağırlığı ve sayısı üzerine olmaktadır. Öğretmen yetiştirme programları üzerinde yapılan değişikliklerle bu derslerin ağırlıkları, dolayısıyla sayısı sürekli değişime uğramıştır. Eğitim Fakültelerinin yeni gelişmekte olduğu dönemlerden bugünlere değin alan derslerinin oranı toplam ders yükünün yarıya yakınına oluşturmuştur. Ancak günümüze doğru gelindikçe ÖMB derslerine verilen önemin artması ile alan derslerinin sayı ve ağırlığının nispeten azaldığını görmek mümkündür. Örneğin İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında 1998 programında yan alan derslerini de için de bulunduran alan dersleri 153 kredinin 85 kredisini oluştururken, 2007 programında bu oran 162 kredinin 70 kredisine şeklinde azalmıştır. Bu azalışta ÖMB derslerine verilen önemin artmasının ve yan alan uygulamasının kaldırılmasının etkisi olduğu açıktır. Bu durumda akla gelen soru, alan derslerinin ağırlığının az veya çok olmasının öğretmenler daha doğrusu, öğretmenlerin yürüteceği öğretim sürecinin kalitesi üzerinde nasıl bir etkisi olacaktır?

Ülkemizdeki öğretmen eğitimi programlarının gelişim sürecinde alan derslerinin sayısının öğretime katkısı hakkındaki çalışmalardan ne derece yararlandığı bilinmemekle birlikte bu konuda ülkemiz bağlamında yapılmış bir çalışmaya

rastlanmamıştır. Ortaokul ve lise branş öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmalara bakıldığında en kapsamlı çalışma olan Monk (1994) lisansta alınan matematik dersi sayısı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlk olarak çalışmada ders sayısı ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur Ancak, matematik dersi sayısı beşi geçtiğinde, öğrenci başarısındaki artış oldukça düşük seviyeye inmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre akademik düzeyi ileri seviyede olan öğrencilerin başarısı ile öğretmenlerinin lisansta aldığı matematik dersi sayısı arasındaki olumlu ilişkinin düzeyi daha yüksek iken, akademik düzeyi orta ve düşük seviyedeki öğrencilere gelindiğinde söz konusu olumlu ilişki zayıflamaktadır. Öte yandan aynı çalışmada lisansta alınan eğitim dersleri ile de öğrenci başarısı arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Hatta eğitim derslerinin öğrenci performansına matematik alan derslerinden daha fazla katkı sağladığı araştırmanın sonuçları arasındadır

Bu sonuçlar alan derslerinin önemli olduğu ama tek başlarına yeterli olmadığı görüşünü desteklemekte, farklı düzey ve bağlamlardaki öğretim ortamlarında bu derslerin gereklilik, yeterlilik ve kullanılma düzeyleri ile ilgili çalışmaların yapılarak öğretmen eğitimindeki ağırlıklarının belirlenmesi gerektiği fikrini ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmalar yukarıda bahsedilen çalışmadaki şekliyle büyük örneklemli niceliksel araştırmalar olabileceği gibi, dersin farklı bağlamlarda öğrenci öğrenmesine katkı düzeyini ortaya çıkaran niteliksel araştırmalarda olabilir.

1.5.5. Öğretmen Eğitiminde ÖMB dersleri Tartışması

Öğretmen eğitimi ders yükünü diğer önemli parçası olan ÖMB dersleri hakkında derslerin üniversitelerde verilmeye başlamasından bu yana daha çoğu olumsuz olmak üzere çeşitli görüşler ortaya konmuştur. Bu noktada yapılan eleştiriler ÖMB derslerinin yüzeysel ve gereksiz olduğu (Flexner, 1930), kuramsal derinliği olmayan pratik yöntemlerden oluştuğu (Lynd, 1950), öğretmenliğe herhangi bir fayda sağlamadığı (Bestor, 1953; akt. Yüksel, 2011), saçma, belirsiz, birbirinin tekrarı olduğu için boşa zaman harcattığı (Koerner, 1963) şeklinde sıralanabilir. Bunlara ek olarak Conant (1963) konuları öğretmede ÖMB derslerine ihtiyaç duymadığına değinmekte ancak bu derslerin uygulamaya odaklanarak öğretmen eğitimi programlarında yer gerektiğini ifade etmektedir.

Yüksel'e (2011) göre eleştirilerin birçoğu yazarların kendi görüşleridir ve araştırmalarla desteklenmemektedir. Araştırmaların bu anlamda ortaya koyduğu

sonuçlara bakılarak eksikliklerin düzeltilmesi ve derslerin daha etkin ve verimli hale getirilmesi yoluna gidilmelidir. Buna göre ÖMB dersleri üzerinde yapılan ve yapılacak olan çalışmalar önem kazanmaktadır.

Byrne'e (1983) göre etkili bir öğretme ortamının oluşturulabilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli bilgiler; alan bilgisi ve alanın öğretimi hakkındaki pedagojik bilgidir. Yani etkili öğretmen yetiştirmek için alan dersleri ve ÖMB derslerinin ikisi de önemlidir. Öğretmen performansını belirlemede ÖMB derslerinin alan dersleri kadar hatta onlardan daha etkili olduğu çeşitli çalışmalarca desteklenmiştir (Ashton ve Crocker, 1986; Begle ve Geeslin, 1972; Byrne, 1983; Evertson ve diğ., 1985; Ferguson ve Womack, 1993; Guyton ve Farokhi, 1987; Monk, 1994; Perkes, 1967-1968). Öte yandan ÖMB dersleri üzerinde yapılan araştırmalar dersleri çok farklı yönlerden ele aldıkları görülmektedir. Bu açıdan ÖMB derslerini konu alan araştırmaların incelenmesinde fayda görülmektedir.

1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

ÖMB dersleri ile ilgili yapılan yurtdışı ve yurtiçi çalışmalara bakıldığında genel olarak öğretmen adayları üzerinde çalışıldığı anlaşılmaktadır (Atik Kara, 2012; Bennett, 2010; Beşoluk ve Horzum, 2011; Borko, 1992 ve diğ.; Clark ve Read, 2012; Clift ve Brady, 2005; Çetin, 2009; Erden, 1995; Eroğlu, 2012; Gilik Güleç, 2012; Grouws ve Schultz, 1996; Kılıç ve Acat, 2007; McLaury, 2011; Swars, Hart, Smith, Smith ve Tolar, 2007; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Weiland ve Morrison, 2013; Yüksel, 2009).

Buna rağmen yurt dışı çalışmalar arasında öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar (Coester, 2010; Grossman ve diğ., 2000; Massey, 2006; Monk, 1994; O'Donnel, 1990; Steele, 2001) kısıtlı da olsa mevcuttur. Bu anlamda öğretmenler üzerinde yapılan yurtiçi çalışmalar (Kahramanoğlu, 2010; Okçabol, 2004; Sırkıntı, 1999) çok daha kısıtlıdır.

1.6.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

ÖMB dersleri ile ilgili ve öğretmen adaylarını konu alan yurt dışı çalışmalara bakıldığında eski tarihli çalışmalarda ÖMB derslerini genel olarak ele alan çalışmalar mevcut iken yakın tarihli çalışmalar daha çok belli bir dersin etkin öğretiminde kullanılacak modeller (Clark ve Read, 2012; Kotelawala, 2012; McLaury, 2011), ders

öğretimine teknolojinin dahil edilmesinin (Fayne, 2014; Wetze, Buss, Foulg ve Lindsey, 2014) etkisi, dersin belli bir yaklaşımı, sosyal ve çevresel farkındalıkları kazandırmasındaki etkinliği (Koestler, 2010; O'Malley, Hoyt ve Slattery, 2009; Weiland ve Morrison, 2013) gibi daha detay çalışmaların varlığı göze çarpmaktadır.

ÖMB derslerini ele alan yurtdışı çalışmalarda yukarıda bahsedildiği gibi eğitimin temelleri dersleri - yöntem dersleri ayrımı bireysel araştırmalarda ve derlemelerde görülmektedir.

Eğitimin temelleri derslerine yönelik çalışmaların yöntem derslerine yönelik çalışmalara göre daha kısıtlı ve çoğunlukla da Eğitim Psikolojisi üzerine yapılmış çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. Floden ve Meniketti (2005) eğitimin temelleri dersleri üzerinde yapılan beş çalışma belirlemiştir. Bunlardan dördü (Anderson, 1998; Lundeberg, 1997; Lundeberg ve Scheurma, 1997; Vass, Schiller ve Nappi., 2000) eğitim psikolojisi kapsamındaki derslerin farklı yaklaşımlarla işlenmesinin etkilerini çalışmışlardır. Bir çalışma (Pankratius, 1997) ise genel bir eğitimin temelleri dersinin bir psikolojik testten yararlanarak yapılmasının sonuçlarını araştırmıştır. Çalışmaların tümündeki sonuçlar kullandıkları yaklaşımların ve uyguladıkları tekniklerin dersin daha iyi öğrenilmesine katkı sağladığını göstermektedir. Ancak eğitimin temelleri derslerinin öğretmen adayları üzerinde etkileri üzerinde durmamışlardır. Bu noktada bir istisna olan Krull, Koni ve Oras (2013) Eğitim Psikolojisi dersini almanın öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları üzerindeki etkisini incelemişler ve dersi almanın öğrenme ve öğretme anlayışını davranışçı bir bakış açısı yerine bilişsel ve yapılandırmacı bir bakış açısıyla açıklayan öğretmen adayı sayısını artırdığını tespit etmişlerdir.

Eğitimin temelleri dersleri ile ilgili bazı çalışmalarda ise bu derslerden herhangi birinin içinde kullanılan bir yöntem veya vurgulanan bir konunun ırkçılık, çok kültürlülük, cinsiyetçilik gibi konularda öğretmen adaylarının fikirlerini nasıl etkilediği ve olumlu tutum geliştirmelerine nasıl katkı sağladığı incelenmiştir. Bu çalışmalarda da uygulamaların öğretmen adaylarının görüşlerini ve becerilerini olumlu yönde değiştirdiği görülmüştür (Floden ve Beniketti, 2005; Garmon, 1998; Morales, 2000, O'Malley ve diğ., 2009).

Sonuç olarak eğitimin temelleri üzerine yapılan çalışmalar daha çok dersleri bireysel olarak ele aldığı ve bunlardan öğretmen adaylarının ne tür kazanımlar elde ettiği üzerinde durmuşlardır. Çalışmaların sonucunda ise derslerin nasıl daha etkili işlenebileceği konusunda tavsiyeler ve modeller yer almaktadır. Ancak derslerin genel olarak öğretmen adaylarına ne kattığı üzerinde durulmamıştır. Bu konuda Patrick,

Anderman, Bruening ve Duffin (2011) Eğitim Psikoloji alanının öğretmen eğitimine katkılarıyla ilgili daha fazla çalışma yapılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca çalışmaların hiç biri öğretmenler üzerinde olmadığından bu derslerin uygulamada öğretmene ne gibi katkısı olduğu konusunda bilgi vermemektedir. Bu noktada literatürde bir boşluk olduğu, bu derslerin gerekliliği ve nasıl daha verimli olabileceklerinin tartışılabilmesi için bu boşluğun doldurmasının gerektiği düşünülmektedir.

Yöntem dersleri daha önce bahsedildiği gibi öğretmen eğitiminde daha çok uygulamayla ilgili dersleri kapsamakta ülkemizdeki ÖMB derslerinin büyük bölümünü oluşturmaktadır. Bu açıdan bu çalışmalardan bahsedilirken yöntem dersleri yerine ÖMB dersleri kavramı kullanılacaktır.

ÖMB derslerini konu alan çalışmaların büyük bir bölümü bu derslerinin öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreçleri hakkındaki anlayışları ve inançları, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlara yönelik düşünce ve tutumları üzerinde nasıl bir etki yaptığını anlamaya yöneliktir. ÖMB derslerinin öğretmen adaylarını bu yönde istenen noktaya getirip getirmediği anlaşılamaya çalışılmıştır.

İlk olarak yapılan bazı araştırmalarda öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde sunulan fikir ve yaklaşımların kendi düşünceleriyle çekiştiği ve ÖMB derslerinin bunu kısmen değiştirdiği görülmektedir. Wideen, Mayer-Smith ve Moon (1998) alandaki araştırmaları inceleyen çalışmalarında öğretmen eğitimi programlarında savunulan ve öğretilen yaklaşımlara yeni öğretmenler tarafından direnç gösterildiğini ve bunun nedeninin bu yaklaşımların öğretmenlerin düşünceleriyle çelişmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmalardan öğretmen eğitimindeki ÖMB dersleri vasıtasıyla uygulanan müdahalelerin öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerini her zaman olmasa da değiştirdiği anlaşılmaktadır. Ancak öğretmen eğitiminde yapılan değişikliklerde öğretmen adaylarına sadece yeni bilgiler sağlamanın öğretmen davranışlarını olumlu yönde değiştireceğine yönelik varsayımlar eleştirilmektedir. Clift ve Brady (2005) ise inceledikleri çalışmalarda öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde karşılaştıkları kavram ve fikirleri genelde kabul etmedikleri, bazılarının bu kabul etmemeyi dirence dönüştürerek sürdürdüğünü bazılarının ise düşünceleri ve fikirlerini belli noktalarda yeniden düzenlediklerini ifade etmiştir. Bazı çalışmalarda da öğretmen adaylarının genellikle öğretme, öğrenme ve öğrenci konularında kafalarında çelişen düşüncelerle baş etmek zorunda kaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bazı araştırmalarda ise öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin matematik öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili bilgi ve becerilerini değiştirmesi

konusunda derslerin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşan araştırmalarda bulunmaktadır. Foss ve Kleinhasser'a (1996) göre öğretmen adayları bu derslerde aldıkları yapılandırmacı yaklaşım mesajlarını reddetmektedirler. Cooney, Shealy ve Arvold'ın (1998) dört öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışmada ise ÖMB derslerinin ortaya koyduğu yapılandırmacı yaklaşımı iki öğretmen adayı benimserken diğer ikisi benimsememiştir.

Yukarıdaki çalışmaların aksine ÖMB derslerinin öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenmeyle ilgili yeni yaklaşımları ve sunulan fikirleri dersler aracılığıyla benimsediklerini ortaya koyan çalışmalar da oldukça fazladır. Clift ve Brady'nin (2005) incelediği çalışmalardan dokuzu ÖMB derslerinin ve Okul Deneyiminin öğretmen adaylarının matematik hakkındaki düşünceleri, ders planı yapabilme, yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgi sahibi olma, ezberci değil araştırmacı öğrenmeye odaklanma, öğretmenin rolünün ve öğretme metotlarının önemini anlama üzerinde olumlu etki yarattığını tespit etmişlerdir. Swars ve diğerlerine (2007) göre ise öğretmen adaylarının pedagojik inançları öğretmen eğitimi boyunca aldıkları ÖMB dersleriyle daha bilişsel eğilimli yani, öğrencilerin nasıl öğrendikleriyle ilgilenen bir yaklaşıma dönmüştür. Bu bağlamda Chen (2011) matematikte belli bir konunun öğrenilmesi ve öğretilmesi hakkında öğretmen adaylarının düşüncelerini incelemiştir. Öğretmen adaylarının konunun kendi öğrenme tecrübeleri ile edindikleri prosedür öğrenme yaklaşımı ÖMB dersleriyle birlikte kavramsal öğrenme şeklinde değişmiştir. Konuyu öğretmen adaylarının genel olarak matematik öğretimine yönelik inançları bakımından ele alan Conner, Edenfield, Gleason ve Ersoz (2011) belli bir düzen içinde alınan ÖMB derslerinin öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme ile ilgili inançlarını, öğretmen merkezli bir yaklaşımdan, öğrencilerin uğraşacağı etkinlikleri ve kazanacakları anlayışı daha fazla önemseyen bir yaklaşıma doğru kaydığı sonucuna ulaşmıştır. Bunlara ek olarak bazı çalışmalar da ÖMB derslerinin öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik özgüvenlerini (Kelly, 2001) ve yeterlik algılarını (Swars ve diğ. 2007) artırdığını ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının öğretmeyle ilgili sahip oldukları fikir ve inançların kendi öğrenme deneyimlerinden kaynaklandığı varsayımı çokları tarafından kabul edilmektedir (Llinares ve Krainer, 2006; Swan, 2007). Öğretmen adaylarının bu fikir ve inançlarını değiştirmek öğretmen eğitiminin önemli amaçlarından biri olarak görülmektedir (Cooney, 1999; Cross, 2009). Bu açıdan ÖMB derslerinin bu konuda etkili olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Peki, öğretmen adaylarının değişen bu inanç ve düşünceleri uygulamaya nasıl yansımaktadır?

Anderson, Smith ve Peasley (2000) çalışmalarında, öğrenme ve öğretme hakkında farklı fikirleri olan öğretmen adaylarının, aldıkları ÖMB dersleriyle birlikte yapılandırmacı yaklaşımı benimsediklerini ancak bunu gerçek sınıflarda uygulamaya geçirmede zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Ebby'nin (2000) çalışmasında incelediği üç öğretmen adayı da aldıkları ÖMB dersleriyle birlikte matematik öğretimi ve matematiği öğrenme hakkındaki geleneksel fikirlerini terk etmişlerdir. Ancak yeni fikirlerini ve ÖMB derslerinde öğrendiklerini Okul Deneyiminde uygulayabilmeyi yalnızca biri başarabilmiştir. Clift ve Brady'nin (2005) incelediği çalışmalardan dört tanesinde ÖMB derslerinin öğretmen adaylarına öğretim ile ilgili kavramsal değişime uyum sağlamaları için gerekli bilginin verildiği ve bu konuda gözlem yapmalarının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları öğrencilerin düşüncelerine, kafalarındaki kurguya daha çok önem vereceklerini ve öğretimlerinde anlatım yönteminden uzaklaşmak istediklerini belirtmişler ancak bunu Öğretmenlik Uygulamasında hayata geçirememiş ve nasıl yapacaklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Grossman, Valencia ve Hamel (1997) ÖMB derslerinin öğretmen adaylarının konunun öğretimini düzenlerken pedagojik boyutlara da dikkat etmelerine ve öğrencilere daha fazla odaklanmalarına yardımcı olduğu kanısına ulaşmışlardır. Ancak öğretmen adaylarının bunları Öğretmenlik Uygulamasında kullanacakları zaman dersin konusundan ve öğrencilerin öğrenmesinden çok sınıf yönetimiyle uğraştıkları gözlenmiştir. Buna benzer bir sonuç elde etmiş olan Vacc ve Bright'ın (1999) çalışmasında iki öğretmen adayından ikisi de ÖMB dersleriyle birlikte yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş ve bilişsel odaklı öğretimi anlamış olmasına rağmen Okul Deneyiminde bunlardan birinin bu tarzda öğretim yapabildiği tespit edilmiştir. Bu öğretmen adayının okuldaki yardımcı öğretmeni yapılandırmacı ve bilişsel yaklaşımla öğretim konusunda bilgili ve tecrübeli iken diğeri için böyle bir durum yoktur. Araştırmacılar yardımcı öğretmenin bilgi ve tecrübesinin öğretmen adaylarının öğrendiklerini uygulamaya geçirme performansını etkilediğini düşünmektedir. Elbette ki öğrenilen yaklaşım ve benimsenen düşüncelerin öğretmen adaylarının uygulamalarına yansıdığı sonucuna ulaşan çalışmalarda mevcuttur (Chen, 2011).

Bu çalışmalardan anlaşılan öğretmen adaylarının ÖMB dersleri yoluyla öğretme ve öğrenmeyle ilgili anlayışlarını değiştirdikleri ancak bu yaklaşım ve düşünceleri uygulamaya dökmeye nasıl yapacağını bilmeme, sadece sınıf yönetimiyle uğraşma ve uygulama okulundaki yardımcı öğretmenin yeni yaklaşımlarda tecrübe ve bilgisinin olmaması gibi sebeplerden dolayı zorlandıklarıdır. Burada en dikkat çeken sebebin

öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecinde ÖMB dersleri yoluyla benimsedikleri yaklaşım ve yöntemleri nasıl uygulayacaklarını bilmemeleri olduğu düşünülmektedir.

Burada önemli olan diğer bir nokta öğretmen adayları üzerinde çalışıldığı için uygulamayla ilgili bilgilerin tamamının Öğretmenlik Uygulaması üzerinden elde edilmiş olmasıdır. Doğal olarak Öğretmenlik Uygulaması üzerinde yapılan çalışmalar uygulanabilir ve gerçek öğretmenlik performansı hakkında sadece fikir vericidir. Ancak önemli olan öğretmen adaylarının öğretmen olduktan sonra öğretme ve öğrenmeyle ilgili değişen düşünce ve benimsenen yaklaşımları kullanıp kullanmadıklarıdır.

Öğretmen adayları üzerinde ÖMB derslerinin etkisini çalışan bazı araştırmacılar da sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme gibi dersleri ayrı ayrı ele almışlardır. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan çalışmalarda sınıf yönetimine öğretmen eğitiminde yeterince önem verilmediği, öğretmenlik sertifikası almak için sınıf yönetimi dersinin zorunlu olmasına rağmen genel bir dersin bu konuda yeterli olmadığı görüşleri ve sınıf yönetimi için önerilen modeller bulunmaktadır (Eisenman, Edwards ve Carey, 2015; Horwitz, 2005). Akar ve Yıldırım (2009) ise çalışmalarında sınıf yönetimi dersinde yapılandırıcı bir öğretim süreci izlemenin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi anlayışını “kontrol etme, yönetme” gibi bir anlayıştan “liderlik etme” şeklindeki bir anlayışa döndüğünü ifade etmişlerdir. Diğer bir çalışmada öğretmen adaylarının teori ve uygulamayı birlikte içeren sınıf yönetimi eğitimini istedikleri belirlenmiş ve alınan sınıf yönetimi derslerinin sayısından çok kalitesinin önemli olduğu vurgulanmıştır (Christofferson ve Sullivan, 2015). Ülkemizde öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma sonrasındaki 1998 programlarında Sınıf Yönetimi dersinin haftalık ders saati iki teori ve iki uygulama şeklindeydi. 2006 programlarında ise dersin uygulama saatleri kaldırılarak haftalık ders saati sadece iki teori oldu (YÖK, 2007a).

Ölçme değerlendirme ile ilgili ise öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterliklerinin istenen düzeyde olmadığı ve yeterlikler bakımından teori ve uygulama arasında boşluk olduğu sonuçları ortaya konmuştur (DeLuca ve Klinger, 2010; Ogan-Bekiroglu ve Suzuk, 2014). Ayrıca öğretmenler proje, performans görevi, portfolyo gibi tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinin öğrenci öğrenmesini belirlemek açısından önemli olduğunu düşünseler de hedef belirleme, adil not verme, sınav geçerliği, sınav süresi gibi geleneksel değerlendirme unsurlarını ön plana çıkarmaktadırlar (Graham, 2005).

Dersleri ayrı ayrı olarak ele alan çalışmaların da öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi ÖMB dersleriyle ilgili öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar oldukça kısıtlıdır.

O'Donnel (1990) yapılan araştırmaları inceleyerek ÖMB dersleriyle ilgili araştırmaların çoğunun tecrübeli öğretmenlere uygulanmış olan anketler ile yapıldığını belirtmiş ve bunlardan çıkan genel sonucun öğretmenlerin öğretmen eğitimleri süresince aldıkları derslerden memnun kalmadıkları olduğunu ifade etmiştir.

Adams ve Krockover (1997) üzerinde çalıştıkları öğretmen adaylarını, öğretmenliklerinin ilk yılında da takip etmişlerdir. Çalışma bu yönüyle yani öğretmenler üzerinde veri toplamış olması açısından önemlidir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin ÖMB derslerinde öğrendikleri sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini olumsuz (destekleyici olmayan) ortamlarda da kullanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, öğretmenlerin ÖMB derslerinde öğrenilenlerin öğretmenlikle kullanılmasını göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini olumsuz ortamlarda kullanılabiliyor olmaları yukarıda belirtilen öğretmen adaylarını sınıf yönetimi ile uğraşmaktan öğrenilenleri uygulayamama sonucuyla çelişmesi açısından önemlidir.

Grossman ve diğerleri (2000) boylamsal bir araştırma yaparak teorik eğitimi güçlü bir öğretmenlik programındaki öğretmen adaylarını mesleklerinin ikinci yılına kadar incelemiştir. Öğretmen adaylarının eğitimleri içindeki öğretim deneyimlerinde teorik derslerde önerilen uygulamaları gerçekleştirmekte zorlanmışlar ancak öğretmenliğe başladıklarında durum değişmiştir. Teorik derslerde önerilen uygulamaları Okul Deneyimi sırasında yapmaya istekli olan öğretmen adayı öğretmenliğinde de buna devam etmiş, Okul Deneyiminde bu uygulamalara direnç göstermeyen ancak yapmakta zorlanan öğretmen adayı ise öğretmenliğinin ikinci yılında bu teoriye dayalı uygulamaları yapabilmeye başlamıştır. Son olarak eğitiminde yöntem derslerine direnç gösteren öğretmen adayı da ikinci yılının sonunda derslerce tavsiye edilen uygulamaların bazılarını yapmaya başlamıştır. Çalışma ÖMB derslerinin teorik yönünün güçlü olmasının katkılarını ortaya çıkarmakla birlikte ÖMB derslerinin sadece uygulama değil teorik kısmının da önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Steele (2001) öğretmen adayları üzerindeki çalışmasını mesleklerinin ilk yıllarına kadar devam ettirmiştir. Bir ÖMB dersinde öğrettiği “öğrencilerin nasıl düşündüğü üzerine odaklanan öğretmeyi temele alan Cognitively Guided Instruction (CGI) “Bilişsel Yönelimli Öğretim” yaklaşımının öğretmenliğe başladıktan sonra uygulanmasıyla ilgili bazı sonuçlara ulaşmıştır. Çalışma grubunu oluşturan dört öğretmen adayından ikisi

öğretmenliğinin ikinci yılında CGI ile öğretimi sürdürebilmişlerdir. Araştırmacı bu sonucu bireyin bu konudaki kararlılığına, öğretim programının etkililiğine, planlama ve değerlendirme durumlarına, okul idaresi ve diğer öğretmenlerin tutumuna dayandırmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ÖMB derslerinde öğrendikleri bilgileri uygulamaya geçirebilmelerinde çalışma ortamında kendilerine verilen desteğin etkili olduğu söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin ÖMB derslerini uygulamada kullanmalarıyla ilgili yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin çalışma koşulları da dikkate alınmalıdır.

Öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda diğerlerinden farklı bir yol izleyen Monk (1994) öğretmenlerin lisansta aldığı dersler ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada matematik eğitimi derslerinin öğrenci başarısına matematik alan derslerinden daha fazla katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca fen öğretmenlerinin aldığı eğitim derslerinin özellikle ilköğretim öğrencilerin akademik başarısıyla olumlu ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma öğrenci başarısını ÖMB derslerinin katkısını ölçmede kullanması ve bu yolla alan ve ÖMB derslerinin katkısını karşılaştırması dikkat çekicidir. Ancak öğrenci başarısını etkileyen diğer faktörlerin sabitlenmesinin çabalara rağmen ne kadar mümkün olduğu tartışma konusudur.

Massey (2006) çalışmasında özel öğretim yöntemleriyle ilgili bir ÖMB dersi verdiği öğretmen adayını durum çalışması olarak öğretmenliğinin ilk yılında incelemiştir. ÖMB derslerinde ve Öğretmenlik Uygulamasında başarılı bir performans sergileyen öğretmen adayı öğretmenliğinin ilk yılındaki derslerinde gözlem yapılmış ve görüşme yoluyla görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak öğretmenin ÖMB derslerinde öğrendiği bilgi ve becerileri öğrencilerini büyük ölçekli sınavlara hazırlamak zorunda olmasından dolayı kullanamadığı tespit edilmiştir.

Coester (2010) tarafından ÖMB derslerini geliştirme amacıyla yapılan çalışmada meslekte ilk yıllarını çalışan öğretmenlerden kapalı uçlu ve açık uçlu sorularla toplanan nitel nicel ve nitel veriler analiz edilmiştir. Öğretmenlerin öğretme sürecinde en çok kullandığı stratejinin problem çözme, en az kullandığı stratejinin ise mantık/akıl yürütme olduğu belirlenmiştir. Ayrıca gerçek hayat bağlantıları ve temsiller kullanmanın da genellikle karşılaşılan stratejiler olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenler eğitimleri sırasındaki Öğretmenlik Uygulamasında gerçek sınıfları gözlemlemenin veya gerçek öğrencilerle birebir çalışma yapmanın ve gerçek sınıflarda planlama ve öğretim yapmanın önemli olduğunu vurgulamışlardır.

1.6.2. Yurt İçi Çalışmalar

ÖMB dersleri ile ilgili yurtiçi çalışmaların kısıtlı sayıda ve sadece belirli noktalar üzerinde odaklandığı görülmektedir. Öncelikle çalışmaların neredeyse tamamı öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Yurtiçi literatürde de ÖMB dersleri için öğretmenlik sertifikası dersleri, pedagojik formasyon dersleri, eğitim bilimleri dersleri gibi isimler kullanılmıştır. Karışıklığı önlemek adına ÖMB dersleri isminin kullanılmasına devam edilecektir.

Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının ÖMB dersleriyle ilgili tutumu, bu derslerle ilgili görüşleri, bu derslere yönelik direnç davranışları, bu derslerin öğretmen adaylarını öğretmenlikle ilgili özellikleri, becerileri ve yeterlikleri kazanmada nasıl etkilediği gibi konuları ele almaktadır.

Erden (1995) öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında anket yoluyla topladığı verilerden öğretmen adaylarının tutumunun konu alanına ve adayların öğretmen olma isteğine göre değiştiği ve öğretmenlerin kişisel özelliklerinden çok verilen eğitimin niteliğinden etkilendiği sonuçlarına ulaşmıştır. Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği geliştirdiği ve Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ÖMB derslerine yönelik tutumunu ve öğrenme biçimlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında Ekici (2008) öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik tutumlarını yüksek düzeyde olduğunu ve farklı derslerde farklı öğrenme biçimlerini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada, Çetin (2009) Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ÖMB derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 150 son sınıf öğrencisine tutum ölçeği uygulamıştır. Elde edilen sonuçlara göre fakülte öğrencilerinin ÖMB derslerine yönelik tutumu kısmen olumlu ve kızların erkeklere göre, başarı durumu yüksek olanların diğerlerine göre ve derse önem verenlerin vermeyenlere göre ÖMB derslerine yönelik tutumları daha olumludur.

Bu çalışmalardan genel olarak öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucu çıkarılabilir. Ortaya koyulan tutum farklılıklarının nelerden kaynaklandığı anlamak üzere daha detaylı ve derinlemesine çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

ÖMB derslerini konu alan bazı çalışmalar ise öğretmen adaylarının görüşleri üzerine odaklanmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmen görüşleri çalışma sırasında geliştirilen ölçek veya anketler yoluyla toplanmıştır.

İlk olarak Akpınar ve Özer (2004) Teknik Eğitim Fakültelerinde okutulmakta olan ÖMB derslerini öğrenci görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla geliştirilen anket yoluyla topladığı verilerden ÖMB derslerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı, derslerin çoğunlukla düz anlatım yöntemiyle işlendiği ve derslerde öğretim materyali kullanma oranının düşük olduğu sonuçlarını elde etmiştir. Kılıç ve Acat (2007) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının anket yoluyla görüşlerini almış ve adayların ÖMB derslerini gerekli buldukları ve bu dersleri işe vuruk dersler olarak gördükleri bulgularını elde etmiştir. Çalışması kapsamında Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Ölçeği (ÖMBÖ) geliştiren Yüksel (2009) bu ölçeği Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulayarak ÖMB derslerine ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Çalışmaya göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine, ÖMB dersleri öğretim elemanlarına ve derslerin gerekliliğine yönelik görüşleri olumlu ancak ÖMB derslerine yönelik görüşleri çok olumlu değildir. Aynı ölçeği (ÖMBÖ) kullanan Gilik Güleç (2012) adayların öğretmenlik mesleğine, ÖMB derslerine ve bu derslerin gerekliliğine ilişkin görüşleri olumlu iken dersleri veren öğretim elemanlarına yönelik görüşleri çok olumlu değildir. Beşoluk ve Horzum (2011) ise öğretmen adaylarının ÖMB dersleri, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşlerini üç açık uçlu soru içeren bir anket ile toplamıştır. Sonuçlara göre öğretmen adaylarının %90'ı dersleri gerekli bulmaktadır ve bu gerekliliği adayların %66'sı iyi öğretmen olma, % 32'si KPPS sınavı ve günlük hayat ile bağdaştırmaktadır. Ayrıca ÖMB derslerini gerekli bulanların yaklaşık yarısı derslerde problemlerin olduğunu düşünmekte ve problemlerin kaynağı olarak adayların %29'u öğretim elemanlarını, % 12'si dersleri, %4'ü sistemi ve %4'ü öğrencileri göstermektedir.

Bu çalışmalara öğretmen adaylarının ÖMB dersleri hakkındaki görüşleri derslerin gerekli olduğu ancak derslerin ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldığı, dersin işlenişinden ve öğretim elemanlarından kaynaklı sorunlar olduğudur. Yalnız bir çalışma öğretmen adaylarının öğretim elemanlarına olumlu baktığını belirlemiştir.

ÖMB derslerini öğretmen adayları üzerinden inceleyen bazı çalışmalar adayların ÖMB derslerine yönelik ortaya koydukları direnç davranışlarını incelemiştir. Yüksel (2004) eğitim fakültesi öğrencilerinin ÖMB derslerine yönelik direnç davranışlarını belirlemeyi amaçlayan araştırmasında öncelikle Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Direnç Ölçeği (OMDDÖ) geliştirmiş ve son sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Yapılan veri analizinin sonunda öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ve derse giren öğretim elemanlarına yönelik düşüncelerinin olumsuz olduğu ve bu durumun adayların bu

derslerde direnç davranışları göstermelerine neden olduğu belirlenmiştir. Direnç davranışlarının sıklığı ve yoğunluğu öğretmen adayının okuduğu bölüme göre farklılık göstermektedir. Veri toplama aracı olarak yukarıda bahsedilen ölçeği (OMDDÖ) yanında derslerle ilgili sorunları belirlemeye yönelik anket kullanan (Eroğlu, 2012) ÖMB derslerine yönelik direnç davranışlarını ve bunların kaynaklandığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının ÖMB derslerine direnç gösterdikleri ve bunun nedeninin dersleri veren öğretim elemanları ve özellikle öğretim elemanlarının ders işleyiş şekli, öğrenciyle ilişkileri ve akademik yeterlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmalarda öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik direnç göstermesinin genel sebebinin öğretim elemanlarıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca adayların ÖMB derslerine yönelik tutum, görüş ve direnç davranışları genellikle bölümlere göre farklılık göstermektedir. Özgüngör ve Kapıkıran (2008) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrencilerinin ÖMB başarı durumunu diğer bölüm öğrencilerine göre düşük olduğunu tespit etmiş ve bu durumun nedeninin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin ÖMB derslerine diğer bölüm öğrencilerinden daha az değer vermeleri olduğunu tespit etmiştir. Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre ÖMB derslerine daha az değer vermeleri derslere yönelik iç motivasyonlarını düşürmekte ve derin strateji kullanmalarını engellemekte ve bu nedenle başarıyı düşürmektedir. Yüksel (2007) ise örtük programın öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik düşüncelerine etkisini incelemede güzel sanatlar öğrencilerini ele almış ve bu öğrencilerden görüşme yoluyla topladığı verileri betimsel analize tabi tutmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin genel olarak öğretmenlik mesleğine olumsuz baktıkları, ÖMB derslerini veren öğretim elemanlarıyla iletişimde sorun yaşadıkları, alan derslerine daha çok ilgili gösterdikleri ve ÖMB derslerinin alan derslerinden tamamen kopuk olarak işlendiğini düşündükleri ortaya konmuştur.

ÖMB derslerinin temel amacı öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve yeterlikleri ve yeterlikleri öğretmen adaylarına kazandırmak ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmektir (Küçükahmet, 1999). Bazı çalışmalarda ÖMB derslerinin bu konulardaki etkililiği incelenmiştir.

Temel (1990) ÖMB derslerinin öğretmenliğe yönelik tutum üzerindeki etkisini araştırmış ve ÖMB derslerinin adaylarının tutumunu değiştirmediklerini tespit etmiştir. Sözer'e (1991) göre ÖMB dersleri öğretmen adaylarına öğretmenlik için gerekli bilişsel davranışları kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) ÖMB

derslerinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimindeki önemini incelemek amacıyla 80 öğretmen adayından açık uçlu soru türünü kullanarak veri toplamıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının %80'inin ÖMB derslerinin öğretmenlik mesleğine bakış açılarını olumlu etkilediğini düşündüğü belirlenmiştir. Ancak bazı öğretmen adaylarının dersi yeterli bulmadıkları da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Başka bir çalışmada Atik Kara (2012) ÖMB derslerini öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirmiştir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) içindeki öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerini referans alarak yaptığı çalışmada öncelikle ÖMB derslerinin kazanım ve içerik olarak bu performans göstergelerini kapsadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu öğretim etkinliklerini uygulamaya ilişkin göstergelere sahip olduğu ancak planlama, ölçme değerlendirme, araç gereç kullanımı ve ders dışı etkinlik düzenlemeye ilişkin göstergelere sahip olmalarında sorun olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının çoğu ÖMB derslerinin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını, bir kısmı bu derslere gereken önemi vermediklerini, bir kısmı ise bu derslerin işleniş şekillerinde ve uygulamayla ilişkilendirilmelerinde sorun olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adayları en çok Gelişim Öğrenme ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı derslerinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

Dikici, Yavuzer ve Gündoğdu (2006) Eğitim Fakültesi mezunlarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerini anket yoluyla belirleyerek öğrencilerin bu derslerden yararlanma durumlarını araştırmıştır. Mezunlar öğrenimleri sırasında Gelişim Öğrenme, Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini en çok yararlandıkları dersler, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme derslerini en az yararlandıkları dersler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının ÖMB derslerinden genel olarak yararlanmadıkları tespit edilmiştir.

Çalışmaların ulaştığı sonuçlar dikkate alınacak olursa ÖMB derslerinin öğretmen adaylarına gerekli tutumu, beceri ve yeterlikleri kazandırmada tam anlamıyla yeterli olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarına derslerden genel olarak yararlanmadıklarını düşünmektedirler. Ancak yapılan çalışmaların öğrenim sırasında yani öğretmenliğe başlamadan önce olması derslerden yararlanma ve belli alanlardaki yeterliklere sahip olmaya ilişkin görüşlerin ne kadar isabetli olduğu sorusunu akla getirmektedir. Bu açıdan öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalara ihtiyaç vardır.

ÖMB dersleriyle ilgili öğretmenler üzerinde yapılan yurtiçi çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bu kapsamda sayılabilecek çalışmaların bazıları öğretmen adayı, öğretmen eğitimcisi ve öğretmenleri birlikte ele alan çalışmalar yapmışlardır. Sadece bir tanesi ÖMB derslerini değerlendirmek için direkt olarak öğretmen görüşlerine başvurmuştur.

Taşdemir (1995) ilkökul öğretmeni yetiştirme programının öğretim elemanı, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan çalışması büyük örneklemlili bir çalışma olup veri toplama yolu olarak anketi kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre grupların genel görüşü ÖMB derslerinin öğretmen adaylarına öğretimi planlama, uygulama ve yeterlikleri kazandırmada kısmen yeterli olduğu yönündedir. Ancak öğretim elemanlarının bu yeterlik düzeyinin kazandırılmasına ilişkin görüşü diğer gruplara göre daha yüksektir. Ayrıca çalışmaya göre gruplar “Rehberlik ve Ruh Sağlığı, İlkokul Programı Geliştirme, Okullarda Gözlem ve Okullarda Uygulama ve Staj” derslerinin çok gerekli olduğu görüşündedirler. Bu çalışma öğretmenlerden veri toplamış olmasından dolayı önemli görülmektedir. Ancak öğretmenler özel olarak ele alınmamıştır. Bunun yanında büyük ölçekli niceliksel bir araştırma olduğu için sonuçlardan anlaşılacağı üzere derslerin yeterlikleri kazandırması anlamında derinlemesine bilgi vermemektedir.

Başka bir çalışmada Sırkıntı (1999) ÖMB derslerinin önemini derslerin tarihsel gelişimi ve alan dışından gelen öğretmenlere verilen Öğretmenlik Meslek Bilgisi Kazandırma Kursu’na katılmış öğretmenlerden anket yoluyla topladığı verilerin analizini kullanarak ortaya koymaya çalışmıştır. Öğretmenlerin neredeyse hepsi ÖMB derslerinin öğretmenlik mesleği açısından son derece gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerin önemli büyük çoğunluğu meslek bilgisi eksikliğinden dolayı sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya göre öğretmenler “bilen öğretir” anlayışını desteklememektedir. Bunun yanında eğitim fakültesi mezunu öğretmenleri başarılı bulmaktadırlar. Çalışma direkt olarak meslekte çalışmakta olan öğretmenlerden veri toplaması açısından önemlidir. Öğretmenlerde ÖMB derslerinin önemini dile getirmişlerdir. Derslerin önemli olduğunun fark edilmesinin ardından derslerinin işe yararlıklarının da detaylı olarak belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okçabol (2004, 10) ise çalışmasında öğrenci, öğretmen adayı, öğretmen eğitimcisi ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen yetiştirmeyi değerlendiren araştırmada farklı anketleri kullanarak veri toplamıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin ÖMB dersleri hakkındaki görüşleriyle ilgili “Öğretmenlerin %51’i derslerin kuramsal açıdan yeterli olduğunu, %54’ü uygulama açısından yetersiz olduğunu, %57’si genel öğretim, %46’sı özel öğretim yöntemleriyle ilgili öğretilenlerin yeterli olduğunu, %54’ü Okul

Deneyiminin yetersiz olduğunu ve %48'i derslerde verilen bilgilerin yeni gelişmeleri yansıtmada yeterli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Burada dersleri kuramsal olarak yeterli görenlerin oranının dahi tatmin edici olmamasının yanında uygulama olarak derslerin yetersiz olduğu, bunun bir yansıması olarak Okul Deneyiminin de yetersiz görüldüğü düşünülmektedir. Genel ve özel öğretim yöntemlerinde de durum çok içi açıcı değildir. Genel olarak öğretmenlerin ÖMB dersleri hakkında bu çalışmada tespit edilen görüşlerinden derslerin geliştirilmesi gerektiği fikrine ulaşılabilir.

ÖMB derslerinin öğretmen görüşleri alınarak incelenmesini içeren yakın tarihteki tek yurtiçi çalışma olarak Kahramanoğlu'nun (2010) çalışmasına ulaşılmıştır. Çalışmada veriler kapalı uçlu ve açık uçlu sorulardan oluşan anket yardımıyla toplanmıştır. Sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu ÖMB ders içeriklerinin mesleğiyle ilgili olduğuna ve bilgi verdiği katılmaktadır. Ancak öğretmenler bu içeriğin yetersiz olduğunu, sadece kuramsal olarak verildiğini ve gerçek yaşamla ilişkili olmadığını bu yüzden de uygulamada sıkıntı çıktığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, ÖMB derslerinde en çok karşılaştıkları sorunlar; teoriğin pratiğe dönüştürülememesi, staj sürelerinin kısa olması, Öğretmenlik Uygulamasının verimli olmaması ve ÖMB derslerinin her zaman en mükemmel öğrenci, okul ve şartlara göre işlenmesidir. Çalışma ÖMB derslerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeleri açısından önemlidir. Ayrıca veri toplamada açık uçlu soruları kullanarak dersler hakkındaki öğretmen görüşleri ile ilgili daha kapsamlı sonuçlara ulaştığı düşünülmektedir.

1.7. PROBLEM CÜMLESİ

Öğretmenlerin ÖMB derslerinden yararlanma düzeylerine ilişkin alguları nasıldır?

1.7.1. Alt Problemler

1) Öğretmenlerin, öğretim sürecini planlamada ÖMB derslerinin katkısı hakkındaki düşünceleri nasıldır?

2) Öğretmenlerin, öğrenme öğretme sürecinde ÖMB derslerinin katkısı hakkındaki düşünceleri nasıldır?

3) Öğretmenlerin, sınıf yönetiminde ÖMB derslerinin katkısı hakkındaki düşünceleri nasıldır?

4) Öğretmenlerin, disiplin sorunlarıyla başa çıkmada ÖMB derslerinin katkısı hakkındaki düşünceleri nasıldır?

5) Öğretmenlerin, değerlendirme süreçlerinde ÖMB derslerinin katkısı hakkındaki düşünceleri nasıldır?

6) Öğretmenlerin meslek ile ilgili bilgi, beceri ve davranışları edinmede ve bunları sergilemede ÖMB derslerinin katkısı hakkındaki genel düşüncesi nasıldır?

1.8. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmada öğretmenlerin mesleklerinde ÖMB derslerinden yararlanma düzeylerine ilişkin algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin ÖMB derslerinin uygulamaya katkısı ile ilgili düşünceleri, bu anlamda dersleri ne kadar gerekli buldukları ve derslerden faydalanma düzeylerinin nelerle ilişkili olabileceği gibi konular hakkında bulgu ve sonuçlar elde edilmesi beklenmiştir.

1.9. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

ÖMB dersleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde yurt dışında yapılan araştırmaların ÖMB derslerinin öğretmen eğitimindeki önemini ve gerekliliğini vurgulayan çalışmalar olduğu görülmektedir. Yurtiçinde yapılan çalışmalarda ise aynı durumun geçerli olduğunu söylemek gerek çalışma sayısının azlığı gerekse odaklanılan konular ve ulaşılan sonuçlar göz önüne alındığında pek mümkün görünmemektedir. Bu açıdan bu çalışmanın ve ÖMB dersleri ile ilgili yapılacak her çalışmanın yurtiçi literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öte yandan ÖMB derslerinin önemini ortaya çıkarmak adına, öğretmenlerin ÖMB derslerden yararlanma düzeylerini öğretmen görüşlerine göre belirlemeye yönelik yurtdışında yapılan araştırmaların genelde Öğretmenlik Uygulaması sürecindeki öğretmen adayları ve bazı durumlarda öğretmenler üzerinde çalıştığı görülmektedir. Öğretmenler üzerindeki çalışmaların sınırlı olmasından dolayı çalışmanın yurtdışı literatüre de katkı sağlaması beklenmektedir.

ÖMB derslerinin etkinliğini öğretmenler açısından değerlendiren yurt içi çalışma ise yok denecek kadar azdır. Olanlar da büyük örneklemliler ve durum hakkında genel bilgiler elde etmiş olan çalışmalardır. Ayrıca direkt olarak ÖMB derslerinin uygulamadaki katkısına odaklanan hiçbir yurtiçi çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın ÖMB

derslerinin uygulamada nasıl katkı sağladığı hakkında öğretmen görüşlerini kullanarak derinlemesine bilgi toplamasının özgün bir yaklaşım olduğu ve literatüre katkı sağlama açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Birçok çalışmaya rağmen ÖMB derslerinin gerekliliğinin ülkemizde tartışılıyor olması yapılan yurt içi çalışmaların eksikliğinden ve derslerin uygulamada faydalı olmadığından düşünülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden ÖMB derslerinin meslekteki katkısını ortaya koymak üzerine çalışma yapmanın ve derslerin meslekteki katkısının nasıl artırılabilceği yönünde öneriler sunmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu öneme binaen araştırmada öğretmenlerin ÖMB derslerinden meslekte yararlanmaları hakkındaki algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmacı bu çalışma ile yukarıda belirtilmiş olan noktalarda literatüre katkı sağlamayı, yurtiçindeki ÖMB dersleri tartışmasına yeni bir boyut kazandırmayı, ÖMB dersleri ile ilgili yapılacak yeni araştırmalara kaynak oluşturmayı ve ÖMB derslerini geliştirici öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

1.10. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma konu açısından öğretmenlerin Eğitim Bilimine Giriş (EBG), Eğitim Psikolojisi (EP), Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖİY), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT), Özel Öğretim Yöntemleri I-II (ÖÖY), Ölçme ve Değerlendirme (ÖD), Rehberlik (REH), Okul Deneyimi, Sınıf Yönetimi (SY) ve Öğretmenlik Uygulaması şeklinde sıralanan ÖMB derslerinden meslekte nasıl faydalandıklarına yönelik görüşleri ile sınırlıdır. Bu noktada Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersi kasıtlı olarak dışarıda bırakılmıştır. Bu ders daha kurumsal ve örgütsel yapı ve uygulamalara odaklandığı için ve araştırma sorularını cevaplandırma da diğer dersler kadar etkili olamayacağı düşünüldüğü için araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırma meslek hayatının ilk beş yılındaki farklı üniversitelerden mezun sekiz ilköğretim matematik öğretmeni ile ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiş veriler ile sınırlıdır.

1.11. TANIMLAR

Öğretmen Eğitimi / Öğretmen Yetiştirme: Öğretmen eğitimi basitçe kişilere öğretmenlerin taşıması gereken özellik, yeterlik ve nitelikleri kazandırma süreci olarak

tanımlanabilir. Yurtiçi literatürde öğretmen yetiştirme daha çok kullanılmaktadır. Araştırmacı öğretmen eğitimi kavramını kullanmayı tercih etmiş ancak yararlanılan kaynakların öğretmen yetiştirme kavramını tercih etmesi durumunda kaynağın kullandığı kavrama sadık kalmıştır.

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri: Öğretmenlerin alan bilgisini etkili ve verimli şekilde öğrencilere kazandırması için gerekli bilgi ve becerileri içeren derslerdir (Yüksel, 2011, s.85)

Alan Dersleri: Öğretmenin öğreteceği alanda uzmanlaşmasını sağlayacak olan derslerdir.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma nitel araştırma türlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) şeklinde desenlenmiştir. Burada sıralı olarak cevaplanması gereken iki soru bulunmaktadır: “Neden nitel araştırma?” ve “Neden olgubilim?”. Öncelikle öğretmenlerin ÖMB derslerinden uygulamada yararlanma düzeyleri konusu üzerinde çok fazla araştırma yapılmamış yani teorik çerçevesi ortaya çıkarılmamış bir konudur. Bu yüzden bu konu üzerinde yapılacak çalışmaların, Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre var olan kuram ve denenceleri sınamak yerine tümevarımcı bir yaklaşımla kuram oluşturmayı amaçlayan nitel araştırma geleneğine uygun olduğu düşünülmektedir.

Daha önce belirtildiği gibi çalışma öğretmenlerin ÖMB derslerinden yararlanma düzeyleri hakkındaki görüşlerine odaklanmaktadır. Burada önemli olan öğretmenlerin dersleri almış ve bunlardan yararlanan kişiler olarak yararlanma olgusunu deneyimleyen kişiler olmasıdır. Yani araştırma ÖMB derslerinden yararlanma olgusunu öğretmenlerin uygulamadaki deneyimleriyle ilgili görüşleri alınarak anlamaya çalışma sürecinden oluşmaktadır. Tam da bu yüzden olgubilim bu çalışma için en uygun olan araştırma modelidir. Çünkü olgu bilim yaşanan tecrübelerin kişilerin bakış açısına göre incelenmesine odaklanan bir araştırma yaklaşımıdır (Gay, Mills, Airasian, 2009).

Patton’a (2002) göre olgubilim (fenomenoloji) günlük hayatta yaşananların doğası ve anlamı hakkında derinlemesine bir anlayışa ulaşmayı amaçlamaktadır. Olgubilim yöntemini model olarak öğretmenlerin ÖMB derslerinden yararlanma olgusunu açıklamaya çalışan bu çalışmada da öğretmenlerin sınıf yönetimi, disiplin sorunlarıyla başa çıkma, öğretme sürecini yerine getirme gibi günlük yaşantıları onların gözünden bakarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte Patton (2002) tarafından tavsiye

edilen farklı insanların deneyimleri hakkındaki görüşlerini karşılaştırıp analiz ederek olgunun özü hakkında fikir sahibi olma yaklaşımı benimsenmiştir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubu oluşturulurken nitel araştırma geleneğine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Buradaki ilk motivasyon “tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmış” olan amaçlı örnekleme yöntemlerinin araştırma yaklaşımına ve desenine daha uygun olacağı düşüncesidir. Ayrıca çalışmanın amacı ve çalışma şeklinin derinlemesine ve olabildiğince zengin bilgi toplamak olduğu göz önünde alınırsa buna olanak veren örnekleme yöntemlerinin amaçlı örnekleme yöntemleri olduğu açıktır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde araştırılan problemle ilgili bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede çalışma grubuna yansıtmak esas alınmaktadır. Burada amaç maksimum çeşitliliği sağlayarak genelleme yapmak değil, araştırma sorunun cevaplama çalışması zengin bir veri setine ulaşılmasını sağlayacak bir çalışma grubu oluşturmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2011). Bu yöntemi kullanmanın diğer bir önemli yanı da gerçek (fenomen) hakkındaki çok çeşitli tecrübe, görüş ve düşüncelerin içinde çıkan ortak bir modele ulaşabilme imkanı sağlamasıdır (Patton, 2002)

ÖMB derslerinin uygulamadaki faydalarını öğretmen görüşlerine göre inceleyen bu çalışmada katılımcılar MEB’de çalışmakta olan ilköğretim matematik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcılar dört kadın dört erkek olmak üzere sekiz katılımcıdan oluşmaktadır. Bunların her biri farklı üniversitelerin Eğitim Fakültelerinden mezun olmuş ve meslek hayatlarının ilk beş yılı içinde bulunmaktadırlar.

Çalışma grubunun maksimum çeşitliliğe ulaştıracak unsurlar mezun olunan ilköğretim matematik öğretmenliği (İMÖ) bölümünün tercih edilirliliği, cinsiyet, tecrübe ve çalıştıkları okulların bulunduğu şehir ve yerleşim yeri türüdür.

Birincil çeşitlilik unsuru ve çalışma grubunun belirlenmesindeki en önemli etken katılımcıların mezun oldukları bölümün tercih edilirliliğidir. Burada tercih edilirliliğin göstergesi olarak ilgili bölümün 2014 yılında öğrenci aldığı taban puanı dikkate alınmıştır. Bu noktada 55 bölümün taban puanı elde edilmiş ancak bunların 35 tanesi mezun verdiği için katılımcıların üniversiteleri bunlar arasından seçilmiştir. Oluşturulan 35 İMÖ bölümünün olduğu liste puan zıplamalarına dikkat edilerek yüksek, orta ve düşük olarak üç grup oluşturulmuştur. Yüksek grubun içinde ilk iki sıradaki üniversitelerin

grubun kalanı arasındaki puan farkının fazla olması ve bu üniversitelerin yabancı dilde eğitim vermeleri dikkate alınarak bu iki üniversite bir grubu geriye kalan 33 üniversitede başta belirlenen üç grubu oluşturmuştur. Her gruptan iki katılımcı alınmasına dolayısıyla çalışma grubun büyüklüğünün sekiz katılımcıdan oluşmasına karar verilmiştir. Mezun veren İMÖ bölümlerinin puan listesi ve gruplara ayrılmış şekli Ek-1’de sunulmaktadır.

Oluşturulan dört gruba göre katılımcıların belirlenmesinde diğer çeşitlilik unsurları dikkate alınmıştır. Bunlardan biri katılımcıların farklı şehirlerde çalışmakta olmalarıdır. Katılımcılar toplamda dört farklı şehirde çalışmaktadırlar. Ayrıca bazı katılımcılar birden fazla şehirde çalışmıştır. Katılımcıların çalıştıkları yerleşim yeri türlerinden farklı olmasına özen gösterilmiştir. Katılımcıların meslek hayatlarının kaçınıcı yılında oldukları da dikkate alınarak bir yıldan beş yıla kadar çeşitlilik sağlanmıştır. Bu unsurlarla ilgili detaylı bilgi katılımcıları betimleyen tabloda sunulmaktadır. Son olarak çalışma grubunun cinsiyet açısından da maksimum çeşitliliği sağlanmış, cinsiyet dağılımı kadın ve erkek sayıları eşit olacak şekilde belirlenmiştir.

Sonuçta her grupta iki tane olmak üzere sekiz farklı üniversitenin İMÖ bölümlerinden farklı yıllarda mezun olup göreve başlamış birer katılımcı alınarak dört kadın ve dört erkekten oluşan çalışma grubu ortaya çıkmıştır. Çalışma grubuyla ilgili betimleyici bilgiler Tablo 2.2.1’de, katılımcılar hakkındaki derinlemesine bilgilerde onu takiben sunulmaktadır.

Tablo 2.2.1: Çalışma Grubu Hakkındaki Betimsel Bilgiler

Katılımcı	Üniversite			Meslekteki		Okulun	
	Üni. grubu	Mez. Yılı	Mez. Ort.	Kaçınıcı Yılı	Kaçınıcı Kurum	Yerleşim yeri tipi	Bulunduğu İl
E1	1	2012	3.29	3	2	Kent	İstanbul
E2	3	2013	2.85	2	1	Kent	İstanbul
E3	4	2009	3.13	5	4	Her çeşit	Bingöl, Ağrı, Gümüşhane
E4	2	2011	2.30	3	2	Kent	Afyonkarahisar
K1	2	2012	3.23	3	2	Kent-Köy	Afyonkarahisar
K2	4	2011	3.12	4	2	Köy-Kent	Erzurum- Bayburt
K3	3	2009	2,55	5	2 (6)	Köy-Kent	Erzincan- Bayburt
K4	1	2012	3.07	3	1	Köy	Bayburt

Katılımcıların kodlarında harf cinsiyeti, sayı ise o cinsiyetteki görüşme yapılış sırasını ortaya koymaktadır. Katılımcılar hakkındaki betimsel bilgiler katılımcıların görüşme yapılış sırasına göre verilmiştir.

E1

Katılımcı birinci gruba girmiş ve yabancı dilde eğitim aldığı üniversiteden 2012 yılında 3.29 başarı ortalaması ile mezun olmuştur. Meslekteki üçüncü yılında olup şu an çalıştığı okul ikinci kurumudur. Çalıştığı bu iki kurumda İstanbul ilinde kent merkezi olarak geçen yerleşim birimlerindedir.

Katılımcıya göre çalıştığı iki okul arasında hem başarı durumu hem de sosyoekonomik seviye bakımından önemli farklar bulunmaktadır. Katılımcı ilk çalıştığı okul şimdikinden her anlamda daha kötü olduğunu, Yani öğrencilerin başarı durumu, maddi imkânları ve okulun fiziksel imkânları farklı olan iki okulda çalıştığını belirtmiştir.

Çalıştığı iki okulda da branşındaki veya diğer öğretmenler arasında rekabet veya yardımlaşma ortamı oluşmamıştır. Katılımcı öğretmenler odasında her zaman bir “moral bozma”, yaptığı işlerin “boşuna uğraşma” olduğunu ifade etme durumlarının olduğunu belirtmiştir. Katılımcı okul idaresinin tutumu ise şu anki okulunda “teşvik edici” önceki okulunda ise “tam tersi olarak düşük beklenti ve öğrencileri zapt etmek amacına odaklandığını” ifade etmiştir.

Öğretmen kendini “heyecanlı ders içinde aktif, koşturan” bir öğretmen olarak tanımlamakta, “oturduğu yerden değil her zaman öğrencilerin arasında” ders anlattığına vurgu yapmaktadır.

K1

Katılımcı ikinci Gruba giren üniversiteden 2012 yılında 3.23 başarı ortalaması ile mezun olmuştur. Meslekteki üçüncü yılında olup şu an çalıştığı okul ikinci kurumudur. Çalıştığı bu iki kurumda Afyonkarahisar ilinde biri kent merkezi diğeri ise köy olarak geçen yerleşim birimlerindedir.

Katılımcı şehir merkezindeki okulun fiziksel imkânları, köydeki okula göre çok iyi olduğunu aktarmış, köyde araç-gereç eksikliği, temizlik ve ısınma sorunu gibi durumların mevcut olduğunu belirtmiştir. Bu durumların “ders dışında okulda vakit geçirme isteğini sifıra indirdiğini” düşünmektedir. Katılımcıya göre öğrencilerin başarı durumları köydeki okulda “çok kötü”, şehirdeki okulda ise orta seviyededir.

Katılımcı tarafından okul idaresinin genelde “destekleyici” tutumda olduğu ama bunu “fiile çok dökmediği” ifade edilmiştir. “İstenenler genelde karşılanmamakta” bu da motivasyon düşüklüğüne sebep olmaktadır. Katılımcı idareden çok öğretmenlerin

gayretinin etkili olduğunu düşünmektedir. Ortaokul kadrosunun ilkokul kadrosuna göre daha “istekli ve gayretli” olduğunu bunun ortaokul grubunun “genç” iken ilkokul grubun “yaşlı” olmasından kaynaklandığını” belirtmiştir.

Katılımcı kendini olumsuz şartlar karşısında “yılan ve desteğe ihtiyaç duyan” bir öğretmen olarak tanımlamakta, öğrenciler anlamadığında konuyu “tekrar tekrar anlattığından ama buna rağmen öğrencilerin anlamadığından” bahsetmektedir.

E2

Katılımcı üçüncü gruba giren üniversiteden 2013 yılında 2.85 başarı ortalaması ile mezun olmuştur. Meslekteki ikinci yılında olup şu an çalıştığı okul ilk kurumudur.. Çalıştığı bu kurum İstanbul ilinde kent merkezi olarak geçen yerleşim birimidir.

Katılımcıya göre okulun fiziksel ve teknolojik imkânları iyi durumdadır. Örneğin akıllı tahta ve benzeri teknolojik cihazlar mevcuttur. Okul yeni açılan bir imam hatip ortaokuludur. Öğrencilerin maddi durumları ve başarı durumları matematik branşı için kötüdür.

Katılımcı okuldaki öğretmenlerin “çaba sarf etmekten, yeni şeyler denemekten” ziyade “böyle gelmiş böyle gider havasında” olduklarını, “öğretmenlerin genç olduğunu ve okulda sohbet, muhabbet ve rahatlık hâkim olduğunu” aktarmıştır. Ayrıca “okul idaresi ilçe MEM’ e iyi görünmek” için çaba sarf ettiğini onun dışında bir “amaçlarının olmadığını” düşünmektedir.

Katılımcı kendini çocukları “çok sıkılamaya” olabildiğince rahat anlatmaya çalışan, “iyi öğrencileri iyi yere getirmek” için uğraşan, “umudunu kestikleri varsa onları da sosyal yönden geliştirmeyi” amaçlayan bir öğretmen olarak tanımlamaktadır.

E3

Katılımcı dördüncü gruba giren üniversiteden 2011 yılında 3.12 başarı ortalaması ile mezun olmuştur. Meslekteki beşinci yılında olup şu an çalıştığı okul dördüncü kurumudur. Çalıştığı bu dört kurum Bingöl, Ağrı, Gümüşhane illerinde bir tanesi köy, iki tanesi il merkezi, bir tanesi de ilçe merkezi olarak geçen yerleşim birimlerindedir. Pansiyonlu okul ve üstün yetenekliler okul gibi okul türlerinde çalışmıştır.

Katılımcı çalıştığı okulların fiziksel imkânlarının ve öğrencilerin başarı durumlarının farklı olduğunu ve “imkân ve başarı olarak her türü gördüğünü” ifade etmiştir. Katılımcıya göre ilk atandığı okuldaki öğretmenler çok “destekleyici ve çaba sarf eden” öğretmenlerdir ve onların olumlu etkisi yüksektir. Sonrakilerde kendisi bu isteklilikte olmuş ama “soğuk karşılandığı” olmuştur. Genel olarak, “köydekiler daha istekli, samimi, destekleyici iken şehir merkezinde daha yönetmelikte olması gerektiği

kadar, ekstra çaba göstermeyen” öğretmenler vardır. Okul idaresi her okulda destekleyici olmuştur. Maddi sınırlı olsa da manevi destekleri sürekli dir.

Katılımcı akademik başarı ve çocukların eğitimi anlamında “her türlü mücadeleyi verdiğini, eğitim-öğretim olarak yapılması gereken ne varsa zevk alarak yaptığını” ifade etmiştir. Öğrencilerle ulusal, uluslararası projelere katıldığını sürekli nasıl farklı anlatabilirimi kovaladığını belirtmiştir. Öğretmenlikte durmanın olmadığını yenileşme olmadığı zaman öğretmenin geri gittiğini, “fedakârlığın ve çocukları sevmenin” bu işin parçası olduğunu düşünmektedir.

K2

Katılımcı dördüncü gruba giren üniversiteden 2011 yılında 3.13 başarı ortalaması ile mezun olmuştur. Meslekteki dördüncü yılında olup şu an çalıştığı okul ikinci kurumudur. Çalıştığı bu iki kurum Erzurum ve Bayburt illerinde ilki tanesi köy, diğeri il merkezi, olarak geçen yerleşim birimlerindedir.

Katılımcı köyde okulun fiziksel imkânları, öğrencilerin maddi durumları ve başarı durumlarının kötü olduğunu “okulla ilgileri olmadığını” şehirde ise okul imkânlarının iyi olduğunu, öğrenciler “çalışan anne baba çocuğu” olduğunu için ekonomik durum ve başarı durumunun yüksek olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıya göre öğretmenler arasındaki “iletişim iyidir. Olumsuz etkileme ya da şevk kırma gibi bir ortam yoktur. İdarenin öğretmen istek gösterirse ve yaparsa “destekleyici” bir tutumu vardır.

Katılımcı “özverili bir öğretmen” olduğunu düşünmektedir. Müfredatın gerektirdiğine ek olarak kendisinin bir şeyler katarak öğrettiğinden, öğrencilerinin başarı durumunu denemeler sınavlar olarak takip ettiğinden bahsetmiştir.

K3

Katılımcı üçüncü gruba giren üniversiteden 2009 yılında 2.55 başarı ortalaması ile mezun olmuştur. Meslekteki beşinci yılında olup şu an çalıştığı okul ikinci kurumudur. Ancak köyde çok rahatsız olduğu ilk üç yılında sürekli görevlendirmelerle 4-5 farklı okulda çalışmıştır. Çalıştığı okullar Erzincan ve Bayburt illerinde ilki köy, diğeri il merkezi, olarak geçen yerleşim birimlerindedir.

Katılımcıya göre köydeki imkânlar ve şartlar kötüdür o yüzden “rahat olmayarak ve istemeyerek” çalışmıştır, sürekli görevlendirmeler ile farklı okullara gitmiştir. Şimdi şehir merkezi imkânları daha iyi öğrenci başarısı da daha yüksektir. Katılımcı köyde

çalışırken sürekli yer değiştirdiği için “öğretmenlerle fazla iletişimi olmadığını idarelerle ise genelde sorun yaşadığını” aktarmıştır.

Katılımcı köyde rahatsız olarak çalıştığı için “huzursuz ve isteksiz” olduğunu şimdiki okulda öğrencilerle iletişimi iyi olan onları “sıkmadan, rahat bir şekilde ders anlatan” bir öğretmen olduğunu düşünmektedir.

K4

Katılımcı birinci gruba giren ve yabancı dilde eğitim aldığı üniversiteden 2012 yılında 3.07 başarı ortalaması ile mezun olmuştur. Meslekteki üçüncü yılında olup şu an çalıştığı okul ilk kurumudur. Çalıştığı bu kurum Bayburt ilinde köy olarak geçen yerleşim birimlerindedir.

Katılımcı çalıştığı okulun taşıma merkezi olduğundan ve fiziksel imkânlarının iyi olduğundan bahsetmiştir. Her sınıfta bir bilgisayar ve projeksiyon bulunmaktadır. Öğrencilerin başarı durumu köy ortamı olduğu için “istek, algı ve bilinç belli düzeyde kaldığından” çok yüksek başarı yoktur ama yine de belli sayıda İyi öğrenciler vardır.

Katılımcıya göre diğer öğretmenler genelde “destekleyici” olmuşlardır. Örnek aldığı öğretmenler ve uygulamalar olmuştur köy okulu olmasına rağmen. Öğretmenlerin bu şekilde olması “yaşla ilgili değildir”. “17 senelik çok aktif sürekli farklı şeyler yapan” mesai arkadaşı vardır. İdare engelleyici değil destekleyicidir ancak sorun hem idarenin hem ilçe “MEM’in lise sınavı odaklı olmasıdır.” Yüksek net çıkışın, nasıl öğretirsen öğret, ezberlet mantığı vardır.

Kendini öğrenci ile “iletişimi iyi olan ve disiplini koruyan” öğretmen olarak tanımlamakta, lisede de çok soru anlattığından, arkadaşlarının bunu beğenerek hep talep ettiklerinden, öğretmede neden sonuç ilişkisine önem vermesinden bahsetmektedir.

E4

Katılımcı ikinci gruba giren üniversiteden 2011 yılında 2.30 başarı ortalaması ile mezun olmuştur. Meslekteki üçüncü yılında olup şu an çalıştığı okul ikinci kurumudur. Çalıştığı bu iki kurum Afyon ilinde il merkezi, olarak geçen yerleşim birimlerindedir.

Katılımcı “iki benzer okulda” çalışmış olduğunu, okulların fiziksel imkânları ve öğrencilerin maddi durumlarının iyi olduğunu, öğrencilerin başarı durumunun ise orta düzeyde olduğunu aktarmıştır. İyi olan öğrenciler de mevcuttur.

Katılımcıya göre idare ve öğretmenler arasında “engelleyici”, “şevk kırıcı” bir tutum yoktur. Sürekli ne yapabiliriz üzerinde çalışılmaktadır.

Kendini öğretmenliği yeni öğrenen bir öğretmen olarak tanımlamaktadır. “Havuzda itildiğinde çabalayarak yüzmek gibi öğretmenliği de çabalayarak, zorlanarak

öğrendiğini” düşünmektedir. İlk iki yıl daha zor geçmiştir. Sınıf yönetimi öğrenciyle iletişim ancak oturmuştur. Öğretmenliği tecrübe ederek öğrendiğini düşünmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışma kapsamında veriler sosyal bilimlerde en yaygın veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme ile toplanmıştır. Benimsenen olgubilim (fenomenoloji) araştırma desenine Patton’a (2002) göre en uygun veri toplama aracı olan görüşme bir kişinin diğerinden bilgi aldığı amaçlı bir iletişimdir (Gay ve diğ., 2009). Ayrıca görüşme kişilerin düşüncelerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarmada oldukça etkili bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmanın da katılımcıların öğretmenlik deneyimleri hakkında bilgi edinmeyi ve görüşlerini almayı amaçladığı düşünülerek veri toplama aracı olarak görüşme tercih edilmiştir.

Patton (2002, s. 340-341) görüşmenin veri toplama aracı olarak kullanılmasını tercih etmeyle ilgili şunları ifade etmektedir:

“Görüşme gözlemlenemeyen olgular hakkında bilgi toplamak amacıyla yapılır. Burada gözlemlememeyi, istendiği, daha anlamlı ve geçerli bulunduğu halde gözlem yoluyla veri elde edilememesi şeklinde yorumlamamak gerekir. Asıl düşünce her şeyin gözlemlenemeyeceğidir. Duygular, düşünceler ve niyetleri gözlemleyeceğimiz için bunlar hakkında görüşme yoluyla bilgi edinebiliriz. Davranışlara gelindiğinde ise geçmişte gerçekleşen davranışlar ve gözlemcinin varlığından etkilenebilecek davranışlar hakkında bilgi edinmek için de en uygun veri toplama yöntemi görüşmedir.”

Bu görüşler, bu çalışmanın odağı olan öğretmenlerin ÖMB derslerinden uygulamada nasıl yararlandıkları konusunun da öğretmenlerin görüşlerini alarak görüşmeyle araştırılmasını iki yönden desteklemektedir. İlk olarak, amaç öğretmenlerin şu ana kadarki öğretme süreçlerinde ÖMB derslerinden nasıl yararlandıkları hakkında bilgi almak olduğuna göre geçmişteki deneyimleri de önemlidir ve bunu ortaya çıkarmak görüşme ile mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin bu konudaki görüşleri, ne düşündükleri, ne hissettiklerini ortaya çıkarmak öğretmenlerin gözlemlendiklerinin farkında oldukları yani gerçek durumun bozulma ihtimali olan birkaç derste ne yaptıklarından daha önemli görülmektedir. Sonuç olarak araştırma görüşme yoluyla öğretmenlerin görüşleri hakkında derinlemesine bilgi alarak inceleme üzerine kurulmuştur.

Veri toplamada kullanılan görüşmenin türü yarı yapılandırılmış görüşmedir. Görüşme bazı yazarlar tarafından yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak ikiye

ayrılırken (Yıldırım ve Şimşek 2011), bazıları tarafından bu iki türün arasında ve bu iki türün özelliklerini taşıyan bir tür oluşturulmuştur. Patton (2002) tarafından Görüşme Kılavuzu (Interview Guide) şeklinde isimlendirilen bu yaklaşımda içinde görüşmede sorulabilecek soruların ve bilgi alınmak istenen konuların bulunduğu bir form hazırlanır. Görüşmecinin sorularını bu forma göre yöneltir ancak duruma göre esneklikler mümkündür. Yöntemin avantajı hem bu esnekliğin olması hem de form yardımıyla düzenli ve eksiksiz veri toplanabilmesidir. Bu görüşme türü Merriam (2009/2013) tarafından ve genel olarak yarı-yapılandırılmış görüşme şeklinde anıldığı için bu isim kullanılmıştır.

Yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında alan yazından, uzman görüşünden ve ön görüşmelerden yararlanılmıştır.

İlk olarak, alan yazından yararlanmaya örnek olarak ÖMB dersleriyle ilgili sıkça rastlanan sonuçlardan biri olan “derslerin uygulamasız işlenmesi ve bunun olumsuz yansımaları” form hazırlanırken ve görüşmeler yapılırken dikkate alınmıştır. Ayrıca bir araştırmadaki öğretmenlerin eğitim derslerinden meslek hayatlarında yararlanmalarının çalıştıkları okulun şartlarıyla, idare ve diğer öğretmenlerin tutumlarıyla ilişkili olabileceği sonucu göz önünde bulundurularak katılımcılardan öncelikle bu konularda bilgi istenmiştir. Buna ek olarak söz konusu ÖMB derslerinin YÖK tarafından belirlenen konu listeleri analiz edilmiş ve bu listeler soruları detaylandırmada kullanılmıştır. Örneğin Eğitim Psikolojisi dersi için sorulan sorular “gelişim psikolojisi” ve “öğrenme psikolojisi” alanlarına ayrı ayrı odaklanmıştır.

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde Öğretmen Eğitimi ve nitel araştırma alanlarında uzman olan bir akademisyenin görüşleri alınmıştır. Buna göre görüşme formu üzerinde değişikliklere gidilmiştir. Buradaki en büyük katkı görüşme sorularının düzeni ve akışı üzerinde yapılan değişikliklerdir. İlk aşamada araştırma soruları altında derslerin ilgili parçalarını içerecek şekilde hazırlanan sorular uzmanın tavsiyesi üzerine dersler üzerinden gidecek şekilde düzenlenmiştir. Örneğin başlangıçta öğretme süreci araştırma sorusu altında bir soru ve sondaları aşağıdaki gibidir:

*“Derslerinizde hangi öğretim yöntem tekniklerini kullanıyorsunuz?
Bunların kullanmada aldığınız eğitim derslerinin nasıl bir etkisi var?
Derslerde bunların kullanımıyla ilgili ne tür çalışmalar yaptınız?”*

Uzman görüşüne göre düzenlendikten sonra öğretim yöntem teknikleriyle ilgili bilgi önce ÖİY dersi hakkında neler hatırladığı, dersin nasıl işlendiği, ne tür çalışmalar yapıldığı ve bunlardan nasıl yararlandığı gibi bir sıraya dönüşmüştür. Bu değişikliğin

faydası hem görüşmeler sırasından hem de daha sonrasında anlaşılmıştır. Katılımcılar bazı durumlarda dersi veya derste ne yapıldığını hatırlamakta zorlanmışlardır. Bu durumda önce dersin ismiyle birlikte sorulması, dersin öğretim elemanı ve derste yapılanlar hakkında bilgi istenmesi onların bu konudaki bilgilerini tazelemiş ve bunlardan nasıl yararlandıkları hakkında daha net cevaplar alınmasını sağlamıştır. Ayrıca katılımcılar bir beceri veya yöntem hakkında genel olarak konuşmaya başladıkları zaman bahsettikleri kullanım veya yaklaşımın kaynağının dersler mi, tecrübe mi yoksa kişisel anlayışları mı olduğu net anlaşılmamaktadır.

Son olarak katılımcılarla yapılan esas görüşmelerden önce iki öğretmenle ön görüşme yapılmıştır. Görüşmeden sonra öğretmenlerden soruların anlaşılabilirliği ve anlamlılığı noktalarında fikir alınmıştır. Ön görüşmeler transkript edilmiş, incelenmiş ve bunlarla birlikte görüşme formu hakkında tekrar uzman görüşü alınmıştır. Ön görüşmelerde ortaya çıkan önemli bir nokta elde edilen verinin her soru için yeterince detaya inememiş olmasıdır. Bu araştırmacının görüşme yapmada yeterince uzman olmamasına bağlanarak görüşme soruları olabildiğince detaylandırılmış muhtemel sondalar forma eklenmiştir. Bu detaylandırma ve sonda oluşturma sürecinde nitel araştırma ve görüşme ile veri toplama konusunda uzman olan danışmanın desteği alınmıştır. Örneğin Eğitim Psikolojisi dersi ile ilgili sorular ön görüşmeden önce ve sonra şu şekildedir:

Ön görüşme öncesi

*“Üniversitede aldığınız **Eğitim Psikolojisi** dersinin öğretmenlik hayatınızda size nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?*

Öğrencilerin zihinsel gelişimi hakkında fikir sahibi olmak

Öğrenme, öğretme süreçleri hakkında kuramsal bilgi sahibi olmak”

Ön görüşme sonrası

Eğitim Psikolojisi dersi ile ilgili neler hatırlıyorsunuz?

Dersin işlenişi nasıldı?

Hocanın öğretim tarzı ve etkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

Ders kapsamında öğrendiklerinizin size öğretmenlik hayatınızda nasıl katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?

Öğrencilerin *“bedensel, duyuşsal ve zihinsel gelişimi”* hakkında fikir sahibi olmanızın size nasıl katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?

Bu bilgileri öğretmenlikte nasıl kullanıyorsunuz?

Öğrenme, öğretme süreçleri hakkındaki kuramsal bilgiden derslerinizi hazırlarken ve yürütürken nasıl yararlandığınızı düşünüyorsunuz?

Ayrıca ilk görüşmelerden elde edilen verilerden yararlanılarak bazı sorular ve sondalar görüşme formuna eklenmiştir. Örnek olarak ön görüşmelerin birinde ÖÖY dersinde “sınıf arkadaşlarına ders anlatma” etkinliğinden faydalandığı ifade edildiği için aşağıdaki soru ÖÖY dersinin soruları arasına eklenmiştir

“**Sınıf arkadaşlarınıza ders anlatma** gibi çalışmalar yapıldı mı? Bunun size nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?”

Bütün bu çalışmalar sonucunda görüşme formunun katılımcılarla yapılan esas görüşmelerde kullanılan hali oluşturulmuştur. Bu form Ek-2’de sunulmaktadır. Bütün katılımcılara bu form uygulanmış, derslerin adında (okulun öğretim dilinin farklı olmasından dolayı), kodunda veya döneminde farklılık varsa sadece bunlar değiştirilmiştir. Bunun yanında nitel araştırmanın ve yarı-yapılandırılmış görüşmenin doğasına uygun olarak önceki görüşmelerde ya da devam etmekte olan görüşmede ön plana çıkan hususlara da görüşme formunda olmasalar bile değinilmiştir. Örneğin ilk görüşmede ölçme değerlendirme, öğretim yöntemleri ve materyal kullanımını gibi konular konuşulurken Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sınavı ve bunun etkileriyle ilgili durumlar ortaya çıktı. TEOG sınavıyla ilgili bu durumları sonraki görüşmelerde eğer katılımcılar doğal akışta anlatmıyorlarsa bu durumlar kendilerine özel olarak soruldu.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ

Bu bölümde araştırma kapsamında nasıl veri toplandığından, toplanan bu verilerin analizinde izlenen yoldan ve bu süreçlerde ve araştırmanın diğer adımlarının alınan güvenilirlik ve geçerlik tedbirlerinden bahsedilecektir.

2.4.1. Veri Toplama

Görüşme Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından ifade edildiği üzere, araç olarak en yaygın iletişim şekli olan konuşmayı kullanmaktadır. Günlük hayatta da herkes konuşma yoluyla bilgi toplamaktadır. Bu durum görüşmenin sıradan ve herkesin yapabileceği bir iş gibi görünmesine neden olabilir. Ancak görüşmeci “titiz ve yetenekli”

olmak zorundadır çünkü bir görüşme nasıl yapıldığına bağlı olarak çok iyi veya çok kötü olabilir (Patton, 2002).

Bu çalışmada hem ön görüşmeler hem de asıl görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından olabildiğince titiz bir şekilde yapılmıştır. Araştırmacı bu süreçte dört farklı şehre giderek görüşmelerini tamamlamıştır. Araştırmacı ön görüşmeleri kendi ofisinde, asıl görüşmeleri ise katılımcıların kendilerini daha rahat hissetmeleri ve ifade etmeleri açısından evlerinde veya çalıştıkları okullarda yapılmıştır. Veri toplama süreci ile ilgili detaylı bilgiler Tablo 2.4.1.1'deki gibidir.

Tablo 2.4.1.1: Veri Toplama Hakkında Detaylı Bilgiler

Katılımcı	Görüşmenin Yapıldığı				Görüşme Uzunluğu	
	Şehir	Mekân	Tarih	Saat	Dakika	Sayfa
E1	İstanbul	Okul	13.03	~12:00	53	24
K1	Afyonkarahisar	Ev	15.03	~17:00	55	25
E2	İstanbul	Okul	18.03	~13:00	48	22
E3	Gümüşhane	Okul	01.04	~15:00	62	26
K2	Bayburt	Okul	02.04	~09:00	49	21
K3	Bayburt	Okul	02.04	~12:00	46	20
K4	Bayburt	Ev	04.04	~16:00	50	21
E4	Afyonkarahisar	Ev	18.04	~18:00	64	23

Üç katılımcıyla kendi evlerinde, beş katılımcıyla ise okullarında görüşülmüştür. Okuldaki görüşmelerin ikisi öğretmenlerin boş saatlerinde, üçü ise ders saatlerinin bitiminde matematik zümre odası ve okul kütüphanesi gibi yerlerde yapılmış, görüşme boyunca katılımcı ve görüşmeci yalnız kalmıştır. İki görüşme tek seferde aralıksız olarak tamamlanırken, daha uzun süren altı görüşmede ise kısa bir ara verildikten sonra görüşmeye devam edilmiştir. Çalışma kapsamındaki bütün görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler ortalama 50-55 dakika sürmüştür. Bazı görüşmeler bundan daha kısa iken bazı görüşmelerin uzunluğu bir saati geçmiştir. Bu durumun katılımcıların konuşma isteği, deneyim çeşitliliği ve hatırlama güçlerinin yanında araştırmacının deneyim kazanmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Görüşmelerin hepsi katılımcıların da bilgisi dâhilinde SONY marka ve ICD-PX333 model ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Toplamda iki ön görüşmeden 82 dakika, sekiz esas görüşmeden ise toplam 427 dakika veri elde edilmiştir.

Ses kayıtları araştırmacının kendisi tarafından transkript edilmiştir. Bu işlem zaman alıcı olmasına rağmen Merriam'e (2009/2013) göre görüşme konusunda tecrübesi az olan araştırmacıların görüşme verilerini kesinlikle kendilerinin transkript etmesi nerisi dikkate alınmış ve veri setine bu şekilde daha iyi hâkim olunacağı dşnlmştir. Toplamda n görüşmelerden 37, esas görüşmelerden 182 sayfa ham veri elde edilmiştir. Çalışmada sadece sekiz esas görüşmede toplanan bu 182 sayfanın analizi bulgularda yer almaktadır.

Her bir katılımcıdan elde edilen verinin yazılı hali katılımcılara elektronik posta yoluyla gönderilmiş ve metni kontrol ederek, kullanılmasını istemedikleri veya yanlış aktarılmış olan kısımlar olup olmadığı sorulmuş yani katılımcı teyidi (member checking) yapılmıştır. Katılımcıların hiç biri bu konuda bir değişiklik talebine bulunmamışlardır. Ayrıca bazı anlaşılmayan noktaların olduğu üç katılımcıya bunlar özel olarak sorulmuş ve ne demek istedikleri ile ilgili bilgi alınmıştır. İki durumla ilgili birer örnek olarak elektronik posta ekran alıntıları Ek-3'te bulunmaktadır.

2.4.2. Veri Analizi

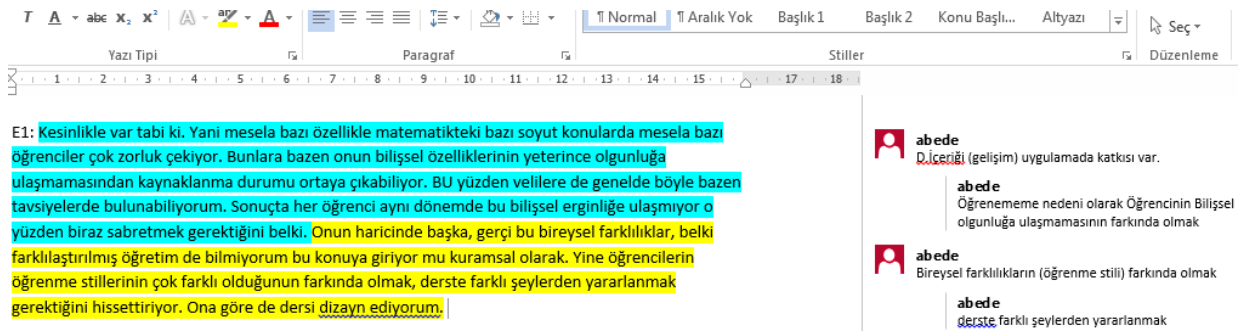
Nitel veri analizi hakkındaki genel kabul analizi standartlaştırmamanın gereğidir. Günümüzde fizik, kimya gibi daha keskin araştırma düzenine sahip disiplinlerde bile beklenmedik durumların düzensizliklerle karşılaşıldığı düşünülürse, sosyal bilimlerde araştırma ve veri analizini belli kurallar üzerinde standartlaştırmanın mümkün olamayacağı anlaşılır. Çünkü alışma sahası olan sosyal yapının karmaşıklığı, katılımcı olan insanların değişik özellikleri hem veri toplamada hem de verinin doğasında karmaşıklığa ve çeşitliliğe yol açmaktadır. Ayrıca sosyal bilimlerdeki her araştırmacı kendine has araştırma tarzına sahiptir (Strauss, 1987). Bunlar göz önünde bulundurulduğunda nitel veri analizini önceden belli kurallara göre ve yalnızca araştırmanın deseni ve amaçlarını dikkate alarak standartlaştırmak ve sınırlandırmak doğru değildir. Bazı ilkeleri akılda tutup verinin doğasını da dikkate alarak yapılan veri analizi etkili ve derinlemesine sonuçlara ulaşmada en doğru yol olmaktadır.

Bunlar dikkate alınarak yürütülen veri analizi Strauss ve Corbin'de (1998) açıklanan içerik analizine uygun olarak yapılmıştır. Burada ifade edilen veri analizi adımları çalışmanın verisine ve araştırmanın amaçlarına uygun olarak takip edilmiştir.

İlk olarak Strauss ve Corbin (1998) tarafından *mikroanaliz* (microanalysis) olarak isimlendirilen veriyi satır satır okuyarak analiz etme, kodların ilk hallerinin oluşması ve

kategori fikirlerinin ortaya çıkması aşaması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bu aşamanın ve diğer aşamaların gerçekleştirilmesinde Microsoft Word Kelime İşlemcisi kullanılmıştır. Mikroanaliz aşamasında öncelikle bütün katılımcıların görüşme verileri bir defa okunmuştur. Bu sırada veri üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. Ardından nitel veri analizinin ilk aşamaları için Gay ve diğerleri (2009) tarafından tavsiye edilen *okuma ve not alma* (reading and memoing) yöntemine benzer bir yol izlenmiştir. Her katılımcının görüşme metni iki defa okunarak verinin önemli parçaları Word programının “vurgulama” özelliğiyle belirlenmiş ve “açıklama” özelliğiyle de sayfa kenarlarına notlar alınarak kodların ilk halleri oluşturulmuştur. Burada bazı veri parçaları için aşamalı notlar alınarak kategori fikirleri oluşmaya başlamıştır. Resim 2.4.2.1’de verilen ekran alıntısı bu işlemlerle ilgili örnekleri içermektedir.

Resim 2.4.2.1: Mikroanaliz Aşamasından Örnek Gösteren Ekran Alıntısı



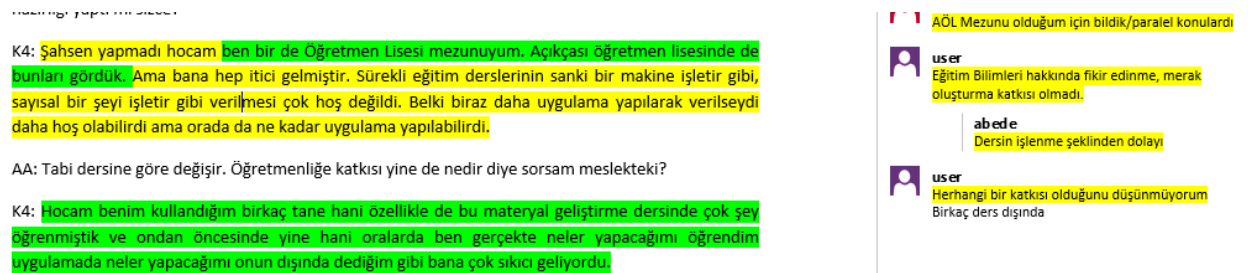
Burada “Gelişim özellikleri ile ilgili bilgilere sahip olmanın nasıl katkısı oldu?” sorusuna katılımcının verdiği cevap yer almaktadır. Öncelikle verilen cevapta anlamlı veri parçası olduğu düşünülen kısımlar farklı renklerle vurgulanmıştır ve her parça için resimde görüldüğü gibi açıklamalar yazılmış bu açıklamalar bazı durumlarda aşamalı olarak not edilmiştir. Bu aşamada vurgulamalarla oluşan parçaların ve açıklamaların sonraki aşamalarda değiştirildiği, bazı parçaların araştırma konusuyla ilişkili olmamasından dolayı kullanılmadığı unutulmamalıdır.

İkinci aşamada ise Strauss ve Corbin’in (1998) *açık kodlama* (open coding) şeklinde ifade ettiği aşama bulunmaktadır. Bu aşamada kavramlar belirlenerek veri kodları veri içinde keşfedilmeye çalışılır. Araştırmada bu adım çerçevesinde sayfa kenarlarındaki açıklama şeklinde alınan notlar göz önünde bulundurularak esas kodlar oluşturulmaya başlanmıştır. Bu amaçla katılımcıların görüşme metinleri, görüşme soruları ve araştırma soruları dikkate alınarak parçalara ayrıldıktan sonra veri bu parçalar halinde incelenmiştir. Dikkat edilmesi gereken nokta mikroanalizde her katılımcının

görüşme metni bütün olarak incelenirken, açık kodlamada ilgili bir parçanın, her katılımcının görüşme metninde incelenerek diğer parçaya geçilmiş olmasıdır. Örnek olarak Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ile ilgili sorulara verilen cevapların her katılımcıda incelenmesi verilebilir. Bu süreç içinde araştırma sorularına da dikkat edilerek ÖİY içinde olan planlama kısmına ayrı, yöntem teknik kısmına ayrı bakıldığına dikkat edilmelidir.

Bu şekildeki her parça için bir başka Word dosyası oluşturulmuş, kodlanan veri parçaları hangi katılımcıya ait olduğu da belirtilerek bu Word dosyası içinde toplanmıştır. Böylece üzerinde değişiklik yapılacak olmasına rağmen esas kodların bir listesi oluşmuş ve bunların bir araya gelmesi ve sıralanışından kategoriler keşfedilmeye başlamıştır. Her ders içi bu yol izlenerek bu dersle ilgili kodları içeren bir Word dosyası oluşturulmuştur. Ölçme Değerlendirme dersi ile ilgili kodları içeren Word dosyası Ek 4’te sunulmaktadır. Ayrıca veriler üzerinde kod listesinin katılımcıda karşılık geldiği veri parçası yine açıklamalar üzerinden işaretlenmiş ve bu parçaya verilen kod kenardaki açıklama içine yazılmıştır. Bu işlemle ilgili ekran alıntısı Resim 2.4.2.2’de bulunabilir.

Resim 2.4.2.2: Açık Kodlama Aşamasından Örnek Gösteren Ekran Alıntısı



Yukarıda görüldüğü gibi dersin Word dosyasında yer alan kod ismi veri parçasıyla açıklama içine yazarak eşleştirilmiştir.

Kodlar Yıldırım ve Şimşek’de (2011) verilen kodlama biçimlerinden biri olan *verilerden çıkan kavramlara göre yapılan kodlama* biçiminde oluşturulmuştur. Kodlara bakıldığında kullanılan kavramların veri içinden geldiği anlaşılmaktadır. Oluşturulan kodlar yukarıda belirtildiği gibi veri üzerinde ve ayrı bir Word dosyasına kaydedilmiştir. Bu kodların bazıları kategoriler oluşurken ve daha sonrasında veri parçasını daha iyi temsil edecek şekilde değişikliğe uğramış veya kısaltılmıştır. Değişikliğe uğramasındaki bir etken bu aşamadan sonra kodlayıcı güvenilirliği olarak uygulanan işlemdir. Başka bir uzman tarafından yapılan kodlama araştırmacının yaptığı ile karşılaştırılarak güvenilirliğe

bakılmış ve birkaç kod üzerinde uyum artırıcı düzeltmelere gidilmiştir. Bununla ilgili ayrıntı güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları başlığı altında bulunabilir.

Açık kodlama sırasında oluşturulan birçok kod ve ortaya çıkan kategorilerin düzenlenmesi ve tutarlı bir hiyerarşik sıra haline getirilmesi gerekmektedir. Bu işleme *eksensel kodlama* (axial coding) adı verilmekte ve kategorileri ve alt kategorileri birbiriyle ilişkilendirme olarak tanımlanmaktadır (Strauss ve Corbin, 1998).

Çalışmada, açık kodlama kapsamında elde edilmiş olan her derse ait kodların bulunduğu listeler ve üzerinde kodların işaretlenmiş olduğu veri setleri kullanılarak her ders için çeşitli düzeyde kategorileri içeren ilk tablolar oluşturulmuştur. Bu noktadan sonra terminolojik tercih kategori kelimesi yerine Yıldırım ve Şimşek'te (2011) geçen tema kelimesinin kullanılması yönünde olmuştur.

Bu çalışmanın eksensel kodlamada aşamasında dikkat edilmesi gereken nokta tema ve alt temaları içeren ilk tabloların dersler bazında oluşturulmuş olmasıdır. Her ders için ders, dersin öğretim elemanı ve dersin nasıl işlendiği ile ilgili verileri içeren bir tablo ve dersin katkısı ile ilgili verileri içeren başka bir veya daha fazla tablo oluşturulmuştur. Örneğin ÖÖY dersi için bu eksensel kodlama oluşturulmuş tabloların bazıları Resim 2.4.2.3'de görüldüğü gibidir:

Resim 2.4.2.3: Eksensel Kodlama Aşamasından Örnek Gösteren Ekran Alıntısı

Ders Hakkında		
Tema	Alt tema	Katılımcı
Ders	Dersi hatırlama	E1, K2, K3, E3, K4
	Ders iyi hatırlamama	E2, K1
Dersin hocası hakkında	Olumlu düşünce	E1, K3, E2
Dersin İşlenişi	Ders anlatma uygulamasının yapılması	K1, K2, E2
	Hem kuram hem uygulamanın yer alması	E3, K4, E1
	Derste ödev hazırlandı, ders anlatımı yapılmadı	K3
	Tüm Matematik konularının kuram ve uygulama olarak yapılması	K4
	Bütün konuların değil, bazı konuların yapılması	E3, K3

Ders anlatımı Uygulaması		
Tema	Alt tema	Katılımcı
Uygulamanın faydalı olması ve kazanılanların kullanılması	Derste hazırlanan plan, materyal ve etkinliklerden oluşan arşivi kullanıyorum	K2, K4
	Etkinliği yapma, kaynak ve materyal hazırlamanın öğrenilmesi	K2
	Direkt kullanılmasa da gerekli	E1
Uygulamadan kazanılanların kullanılmadığı	Derste yapılan uygulamanın iyi hatırlanmaması	E2
	Yapılan uygulamayı kullanılmaması	K1
Uygulamanın çok verimsiz olduğu düşüncesi		E3
Ders anlatımı uygulamasının yapılmamış olması		K3

Görüldüğü gibi kodlardan oluşturulmuş temalar, alt temalar ve bunların içinde hangi katılımcıya ait veri parçalarının olduğu belirtilmektedir.

Tablolardan ve yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere bu tablolar her ders için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Bunun nedeni görüşme sorularının derslere göre düzenlenmiş olması, yani verinin derslere göre düzenlenmiş olmasıdır. Bu noktada yapılması gereken Strauss ve Corbin'in (1998) *seçici kodlama* (selective coding) adını verdiği ve elde edilen kategorilerin bir teorik şema oluşturacak şekilde yeniden düzenlenmesini böylece araştırma sonuçlarının daha anlamlı bir bütünü işaret etmesini içeren aşamayı uygulamaktır.

Çalışmanın seçici kodlama aşamasında dersler için elde edilmiş tema ve alt temaların yani tabloların araştırma sorularına cevap verecek şekilde düzenlenmesi yoluna gidilmiştir. Bu noktada bazı derslerin tabloları farklı araştırma sorularının cevaplarını içerdiği için bölünmüş, bazıları ise bir araştırma sorusu altında toplanmışlardır. Örneğin ÖİY dersinin temaları bölünerek planlama ilgili temalar "*Öğretmenlerin, öğretim sürecini planlamada ÖMB derslerinin katkısı hakkındaki düşünceleri nasıldır?*" şeklindeki birinci araştırma sorusunu cevaplayacak bulguları oluşturmuştur. Yöntem ve tekniklerle ilgili temaları ise "*Öğretmenlerin, öğrenme öğretme sürecinde ÖMB derslerinin katkısı hakkındaki düşünceleri nasıldır?*" şeklindeki ikinci araştırma sorusuna cevap vermek üzere ÖÖY dersinin temaları ile birleştirilmiştir. Bazı dersler ile ilgili temalar ise, sınıf yönetimi gibi, tek bir araştırma sorusunu cevapladıklarından bölünme veya birleşme yaşamamıştır. Buna rağmen ders araştırma sorusuyla doğrudan ilgili olmasa da tema alışverişinin yaşandığı durumlar olmuştur. Örneğin Rehberlik dersi altında sınıf içi disiplin ve öğrenciyle sınıf içinde iletişim ile ilgili temalar disiplin sorunlarını ele alan dördüncü araştırma sorusunun kapsamından çıkarılarak sınıf yönetimini konu alan üçüncü araştırma sorusu kapsamına alınmıştır. Ayrıca temalar ve bazı kodlar yine veriyi daha iyi temsil etmek ve soruları daha iyi cevaplamak adına tekrar düzenlenmiştir.

Tema, alt tema ve kodların araştırma sorularına göre düzenlenmesinin amacı yukarıda da belirtildiği gibi daha net bir teorik şema oluşturmak böylece araştırma probleminin cevaplama çalışmasıdır. Sonuç olarak seçici kodlama aşaması ile birlikte veri analizi tamamlanmış ve bulgular oluşturulmuştur.

2.4.3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmada güvenilirlik ve geçerlik konuları nicel araştırmadan farklı şekilde ele alınmaktadır. Çünkü nitel araştırmanın doğası geçerliği sağlamada nicel araştırmalara göre daha fazla imkân sağlarken güvenilirliği sağlamada nicel geleneğin benimsediği yaklaşımlar nitel araştırmanın temel varsayımlarıyla çelişmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerliği sağlamada Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen yaklaşımlar kullanılmıştır. Bu bağlamda iç geçerliğe karşılık gelen inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenilirlik için tutarlılık ve dış güvenilirlik için teyit edilebilirlik kavramları kullanılarak çalışmada yararlanılan stratejiler hakkında bilgi verilecektir.

2.4.3.1. İnandırıcılık (İç geçerlik)

İnandırıcılık Lincoln ve Guba'ya (1985) göre yapılan araştırma ile elde edilen sonucun gerçek durumu ne kadar ortaya koyduğuyla ilgilidir. İnandırıcılığı sağlamak amacıyla çalışmada Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011) tarafından önerilen uzun süreli etkileşim, derinlemesine odaklı veri toplama, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi stratejileri kullanılmıştır.

Uzun süreli etkileşimden kasıt yapılan görüşmelerin uzun süreli olmasıdır. Görüşmeler genelde bir saate yakın sürmüştür. Ayrıca katılımcılarla kendi iş yerlerinde veya evlerinde görüşme yapılmıştır. Görüşme öncesinde tanışma, çalışma hakkında bilgi verme, katılımcı kimliğinin gizli kalacağı gibi konular konuşarak açığa kavuşturulmuştur. Bütün bunlar sayesinde katılımcıların kendilerini daha rahat ifade etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Derinlemesine odaklı veri toplama stratejisinden de yararlanılmaya çalışılmıştır. Katılımcılara araştırma konusu kapsamında merak edilen ÖMB derslerinden ne derece yararlandıkları direkt olarak sorulmamıştır. Bir ders hakkında neler hatırladıkları ve bu dersten nasıl yararlandıklarının sorulması şeklinde bir yol izlenmiştir. Daha sonra bu dersin kazandırması beklenen beceriler hakkında katılımcının ne yaptığı direkt olarak sorulmuştur. Bütün bunlardan yola çıkarak dersten yararlanma düzeyi hakkında yorum yapılmıştır. Örneğin ÖTMT dersinde kes yapıştır gibi somut işlerle uğraşıldığı için çoğu katılımcı bu dersi rahat hatırlamış ve dersin çok yararlı olduğunu söylemiştir. Ancak

öğretmenlikteki materyal tasarımı ve materyal kullanımı konusundaki davranışlarını anlattıkları görüşler incelendiğinde durumun bahsettikleri gibi olmadığı anlaşılmış ve sonuçlara bu şekilde yansıtılmıştır.

Diğer bir strateji olarak katılımcı teyidi kullanılmıştır. Katılımcı teyidin nasıl uygulandığı veri toplama başlığı altında anlatılmıştır.

İnandırıcılığı artırmada diğer bir strateji olan uzman görüşü alma nitel araştırma ve öğretmen eğitimi konusunda uzman olan tez danışmanını görüşlerine başvurmak suretiyle kullanılmıştır

2.4.3.2. Aktarılabirlik (Dış geçerlik)

Genellenebilirlik anlamına da gelen dış geçerliği nitel araştırmada uygulamak çok mümkün görünmemektedir. Bu yüzden nitel çalışmalarda sonuçların benzer durum ve bağlamlara aktarılabirliği sağlanmaya çalışılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu amaçla Erlandson ve diğerlerinin (1993; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011) önerdiği ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejileri kullanılmıştır.

Ayrıntılı betimleme doğrudan alıntılar yoluyla yapılmıştır. Bulgular incelenirse, doğrudan alıntılarla sürekli desteklendikleri görülebilir. Nerdeyse tablodaki her kod için en az bir alıntı yapılmıştır.

Ayrıca örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesinin kullanılmasının çalışma sonuçlarının aktarılabirliğini arttırdığı düşünülmektedir. Çeşitliliğin hangi özelliklere göre sağlandığı çalışma grubu başlığı altında sunulmuştur.

2.4.3.3. Tutarlılık (İç güvenilirlik)

Nitel araştırmada güvenilirlik kaygısı gütmek hem kolay olmayan hem de araştırmanın doğasına aykırı olan bir durumdur. Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmada, güvenilirliğin tutarlılık boyutuna odaklanarak, başka araştırmacıların aynı veriyle aynı sonuçlara ulaşp ulaşamayacağıyla ilgilenmenin doğru olacağını önermişlerdir. Bu noktada Erlandson ve diğerlerinin (1993; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011) önerdiği tutarlılık incelemesi görüşmelerin kodlanması aşamasına uygulanmış yani kodlayıcı güvenilirliğine bakılmıştır.

Burada yakın zamanda görüşme verisini analiz etme konusunda tecrübeli bir araştırmacıdan üç katılımcının verisini kodlaması istenmiştir. Kodlamaların veri parçalarına verilen isimler dışında genel olarak tutarlı olduğu saptanmıştır.

2.4.3.4. Teyit Edilebilirlik (Dış güvenirlilik)

Dış güvenirlilik tekrar edilebilirliği vurgulamakta, nesnel ve yansız olmayı gerektirmektedir. Bu, araştırmacının araştırmanın bir parçası olduğu nitel gelenekte çok mümkün olmadığı için teyit edilebilirlik vurgulanmaktadır. Bu da ulaşılan sonuçların toplanan veri ile sürekli olarak karşılaştırılarak teyit edilebilmesini öngörmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bütün görüşmelerin ses kayıtları, görüşmelerin transkriptlerini içeren Word dokümanları ve bunların her kodlama aşaması için farklı kaydedilmiş versiyonları, bunların yanında kodlama için oluşturulan listeler ve derslere ilişkin tabloların hepsi bilgisayar ortamında saklanmakta, Erlandson ve diğerleri (1993; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011) tarafından önerilen bir teyit incelemesi için hazır tutulmaktadır.

2.4.4. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmada araştırmacı konuyla ilişkisini, ne tür ön yargıları olduğunu, konuya nasıl yaklaştığını ve araştırma sürecinde araştırmacı hakkında bilinmesini gerekli gördüğü diğer bilgileri okuyucuya araştırmacının rolü başlığı altında sunmalıdır (Merriam, 2009/2013).

Öncelikle araştırmacı bir öğretmen adayı olduğu dönemde ÖMB derslerini almış ve öğretmen olduğu dönemde bu derslerde edindiği bilgileri uygulamaya çalışmış bir kişi olmasından, ÖMB derslerinden öğretmenlikte faydalanmayla ilgili tecrübe ve görüşleri bulunmasından dolayı konuyla ilişkilidir. Bu ilişki araştırmacıyı araştırmanın cevaplamaya çalıştığı sorular hakkında kendi cevaplarına ve ön yargılara yönlendirmekten çok diğer öğretmenlerin görüş ve tecrübeleri hakkında veri toplayarak araştırma sorularının en iyi şekilde cevaplanmasına motive olmasını sağlamıştır. Ayrıca öğretmenlik yapmış olmasının katılımcıları daha iyi anlamasında katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmacı veri toplama, verilerin kodlanması, analiz edilmesi, yorumlanması aşamalarını bizzat yürütmüştür. Bu aşamalarda verinin taşıdığı özellikleri olduğu gibi

bulgular ve yorum kısmında yansıtmaya çalışmıştır. Bulguların oluşmasında ve yorumlanmasında ortaya çıkmasını beklediği veya kendisini şaşırtan sonuçları aynı özenle ve önemle yorumlamıştır. Sonuçların tartışılması sırasında ise öznel yorumlardan değil yapılmış araştırmalardan yararlanmıştır.

Son olarak araştırmacı daha önce lisans döneminde bir, yüksek lisans döneminde iki nitel araştırmanın yürütülmesine dâhil olmuştur. Ancak bu çalışma bir nitel araştırmanın yürütülmesindeki bütün süreç ve sorumlulukları tamamen üstlendiği ilk çalışmadır. Bu açıdan yaptığı ve yapacağı çalışmalar ile birlikte bu araştırma geleneğinde tecrübe kazanma sürecinde olduğunu düşünmektedir. Bu noktada araştırmacının tecrübe ve uzmanlık eksikliklerinin araştırmaya yansımaması adına araştırma süreci nitel araştırma konusunda uzman olan danışman tarafından sürekli olarak takip edilmiş, değerlendirilmiş ve geri bildirim sağlanmıştır.

3. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. ÖĞRETİM SÜRECİNİ PLANLAMAYA ÖMB DERSLERİNİN KATKI DÜZEYİ HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin öğretim sürecini planlamada ÖMB derslerinden nasıl yararlandıklarına ilişkin görüşlerini içeren bulgular Tablo 3.1.1’de sunulmuştur. Bulgular planlama sürecinin iki temel ögesi olan yıllık plan ve ders planı şeklinde iki ana temaya ayrılmıştır.

Katılımcıların çok büyük bir bölümü (yedi kişi) üniversitede yıllık plan üzerine çalışma yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Sadece E3 ÖİY dersi kapsamında yıllık plan üzerine çalışmalar yaptıklarını ve bu çalışmaların yıllık planı kendisinin hazırlamasına katkı sağladığını belirtmiştir. Burada YÖK tarafından belirlenen ÖMB ders içeriklerine göre ÖİY dersi kapsamında var olan yıllık plan konusunun genel olarak derslerde işlenmemesi dikkat çekicidir.

E3 yıllık plandaki konu dizilişini verimli olacağını düşündüğü şekilde değiştirdiğini ve konulara ayrılan süreleri, “gereğinden fazla ders saati verilmiş konulardaki saatleri gereğinden az ders saati verilmiş olan konulara aktarmak suretiyle”, değiştirdiğini dile getirmiştir. E3’ün bu konudaki görüşü aşağıdaki gibidir.

E3: “Yıllık plan olarak öğretim programı olarak biz onu kullandık. Yani şöyle söyleyeyim her yıl kendi planımı kendim hazırladım yani internetten vesaire. İnternette indirip de şöyle ya da böyle yapayım gibi bir şeye kesinlikle girmedim. Şunu yaptık mesela bizim programımıza baktığınız zaman önce rasyonel sayıları verir. Araya birkaç konu koyar, rasyonel sayılarda toplama işlemini verir; birkaç konu daha koyar rasyonel sayılarda çok adımlı işlemleri verir. Şimdi bunu yaptığın zaman çocuk bunun bütünlüğünü kuramıyor. Bunu için bu dizgiyi öğretmenin kendisine göre yapılması lazım. İşte mesela ben oran orantıyı normal ders saati dört ders saati veriyordu oran orantı konusuna. Ama oran orantı ben tezde de bunu çalıştım, oran orantı dört ders saatlik değil.

Tablo 3.1.1: Öğretmenlerin Öğretme Sürecini Planlamada ÖMB Derslerinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Tema	Alt temalar	Katılımcı	
Üniversitede	Çalışma yapılmadı / hatırlanmıyor		K1,K2,K3,K4,E1,E2,E4	
	Çalışma yapıldı		E3	
Yıllık Plan	Hazır olarak internetten indirme	Kılavuz kitap kullanma	Yıllık plana ihtiyaç yok	K2, E2
		Esnek değil, değiştiremem	TEOG	E1
			Müfettiş	K1
		Değişikliğe gerek olmaması		K3
		Neden belirtmeme		K4, E4
		Öğretmenin kendisinin hazırlaması	Konu dizilimi değişiklikleri	
	Ayrılan ders saati değişiklikleri			
Üniversitede	Çalışma yapıldı	ÖİY dersinde		K2, K4, E3
		Diğer: ÖÖY ve Öğr. Uyg.		K1, E1, E2
	Çalışma yapılmaması / hatırlanmaması			K3, E4
Ders Planı	Ders planı hazırlamama	Kılavuz kitap kullanma		K1, E2
		Yıllık plan ve ders kitabını kullanma		
Öğretmenlikte	Kâğıda yazmadan kafada tasarlama			K3, K4, E1, E4
	Ders planı hazırlama			K2
	Ders planının zorunlu olmaması			K1, E3, E2, E1

Bir, bilemedin iki ders saatlik yani bunu hakkı bu. Ama cebirsel ifadelerle dört saat vermiş. Cebirsel ifadelerle dört saat değil 12 saat versen ancak yeterlidir. Bu süreyi buna ayırıyordum. Onun için kendi planlamamı kendim yapıyordum. Katkısı o anlamda olduğunu düşünüyorum yani.”

Geriye kalan katılımcılar (yedi kişi) ise yıllık planı hazır olarak internetten indirdiklerini söylemişlerdir. Bu noktada K2 ve E2 bu yıla kadar kılavuz kitap kullandıklarına ve ona uygun ders işledikleri için yıllık planı değiştirmeye gerek duymadıklarına değinmişlerdir. E2 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

E2: “Yıllık plan direk internetten çıkartıyoruz. O şekilde zaten. Şu an bizde şey var yedinci sınıfların kılavuz kitabı var. Artık o da kalktı diyorlar. Bende mesela kılavuz kitap var kazanımlara göre ilerliyorum. Yani yıllık plan da o zaten kılavuz kitabımız. Kazanımlar var her şey var. Ekstra bir şey çıkartmadım bile.”

E1 ve K1 yıllık planın “esnek” olmadığına ve “değiştirilemediğine” vurgu yapmışlardır. Bunun nedenini de K1 müfettişin kontrol etmesi, E1 ise TEOG sınavına uygun gitmek zorunda olmaları şeklinde açıklamıştır.

E1: “Şimdi şöyle ben sekizinci sınıflara giriyorum bu sene. Program net belli, yapman gereken uyman gereken çünkü TEOG gibi bir sınava giriyoruz. Bu konuda bunun üzerine bir uyarılama yapamıyorsun zaten. O yüzden hazır olanı alıyoruz yani.”

K1: “Bakıyorum ben konuya, yıllık plana uyuyor muyum kesinlikle uyuyorum da, değiştiremiyor müfettiş soruyor. Ben yıllık plana bakıyorum bir sürü kazanım var buradan seçiyorum, onları anlatıyorum.”

K3 ise yıllık planda değişiklik yapmaya çok fazla gerek duymadığını bu yüzden okul için hazır yıllık plan üzerinde bir değişiklik yapmadığını belirtmiştir. Ancak okul dışında üstün yetenekli çocuklara eğitimi içeren “Bilim Sanat Merkezi” için yıllık plan hazırladığından bahsetmiştir. E4 ve K4 yıllık planı internetten hazır indirdiklerini belirtmişler bunu yapmalarıyla ilgili bir neden belirtmemişlerdir.

K3: “Bazı konuların yerini değiştirme gibi Bilim Sanat Merkezi’nde yine onu da hazırlamıştım, ama okulda hiç öyle bir şey yapmadım. Hazır planı değiştirmeye gerek olmuyor zaten”

Bu temaya ilişkin bulgulara genel olarak bakıldığında ÖMB derslerinde yıllık plan üzerinde çalışma yapmış olan E3’ün okulda da yıllık plan üzerinde düzenleme, değişiklik yapma işlerini gerçekleştirdiği görülmekte ve ÖİY dersinde yapılan çalışmadan yararlandığı düşünülmektedir. Bu davranış sadece derslerden değil E3’ün bireysel çabasıyla ve sorumluluk almasıyla da ilgili olabilir. Çünkü yıllık planı internetten hazır

olarak aldıklarını ifade eden öğretmenlerin bazıları bunu programın değiştirilemeyeceğine bazıları da gerek olmamasına bağlamışlardır.

Ders planına gelindiğinde, katılımcıların neredeyse tamamının eğitim dersleri kapsamında ders planı üzerine çalıştıkları ve ders planı hazırladıkları görülmektedir. Ancak bunlardan dördü ders planını çalışmasını ÖİY kapsamında yapmış üçü ise diğer eğitim derslerinde ders planı hazırlamışlardır. Bu diğer dersler E2 ve E1 için ÖÖY, K1 için ise “staj” yani Öğretmenlik Uygulamasıdır. ÖİY dersinde ders planı hazırlamış olan katılımcıların bir kısmının bu derslerde de plan hazırlamış oldukları bu derslerle ilgili verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. İki katılımcı ise çalışma yapılmadığını veya hatırlayamadıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenler ÖÖY ve Öğretmenlik Uygulamasında ders planı hazırlamış olsalar da öncesinde ÖİY dersinde ders planı üzerinde çalışma yapmış olmaları gerekmektedir ki diğer uygulamaya yönelik derslerde bunu etkin bir şekilde kullanabilsinler. Bu açıdan ÖİY dersinde ders planı ile ilgili çalışma yapıldığını az sayıda katılımcının hatırlamasının olumsuz bir durum olduğu düşünülmektedir.

Katılımcılardan E2 ders planı hazırlamadığını bu anlamda kılavuz kitabı kullandığını ifade etmiştir. E2'nin sözlerinden plan yapmamasının dışında derse de hazırlanmadığı anlaşılmaktadır.

E2: “Kılavuz kitaptan konu neyse ona göre ilerliyorum. Ya zaten şimdi normal ders anlatıyorum baktım anlaşılmadı çeşitli yöntemlere başvuruyorum kendim öncesinde bir hazırlama yok. Yani mesela konuyu işliyorum baktım sınıfta hiç bir umut yok, hiçbir kıpırtı yok, farklılaştırmaya çalışıyorum”

Ders planı hazırlamayan diğer bir katılımcı olan K1 ise ayrıntılı bir yıllık planı ve ders kitabını bu amaçla kullandığına dikkat çekmiştir.

K1: “Ben hazırlıyorum internetten direkt indiriyorum, oradaki konulara bakıyorum”

AA: “Yıllık plan ve ders planını da internetten indiriyorsun o zaman”

K1: “Yıllık plan içinde ders planı da var. Ders ders.”

Dört katılımcı ise kâğıda dökerek ders planı hazırlamadıklarını ancak planı “kafalarında tasarladıklarını” belirtmişlerdir. Bunlardan K3 okulda hazırlamadığını ancak Bilim Sanat Merkezi'nde anlattığı dersler için hazırladığını aktarmıştır. K4 ise derse nasıl hazırlandığını “*Hangi konuyu, hangi etkinlik ile hangi yöntemle anlatacağım şeklinde tasarlıyorum*” diyerek açıklamıştır. E4 bir ders planı hazırlamadığını ancak dersler için genelde sunum hazırladığını bu sırada da “kafasında planlama” yaptığını ifade etmiştir.

E1 bu konuyu şu şekilde anlatmıştır:

E1: “Açıkçası girmedim henüz o işe ama yani yok kafamda tasarlıyorum sadece yazılı olarak bir ders planı yapmıyorum. Ders öncesinde kuruyorum, zaten bir şekilde o dersi kurduğun gibi anlattıysan, bir sonraki derslerde o şekilde devam ediyor.”

Yalnızca bir katılımcı K2 ders planı hazırladığından söz etmiş, nasıl hazırlayacağı, hangi bölümlere ayırması gerektiği konularında ÖİY dersindeki çalışmanın faydası olduğunu belirtmiştir. Ancak geçen yıl ders planı hazırladığını bu yıl ise her zaman hazırlamadığını da sözlerine eklemiştir.

K2: “Ders planı hazırladım hatta bir sınavda da sormuştu öğretmenim onun faydası olmuştu. Zannedersen yok özel öğretim değil Öğretim İlke Ve Yöntemlerindeydi zannedersen. Elbette ki katkısı var. Hıhı giriş kısmı, hazırlık kısmı, hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi kısmı. Geçen sene açıkçası günlük plan hazırlıyordum da bu sene hazırlamıyorum her zaman.”

K2'nin sözleri ÖİY dersinden ders planı yapma sürecinde yararlanmış olduğunu belirtmesi açısından önemlidir. Bunu ifade eden tek kişi olması da planlama anlamında ÖİY dersinden yararlanmada sıkıntı olduğunu göstermektedir.

Son olarak katılımcılardan E1, E2, E3 ve K1 ders planı hazırlayıp hazırlamadıkları sorulduğunda ilk olarak ders planının kalkmış olduğunu ve hazırlamak zorunda olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcıların ders planı hazırlamadıkları da göz önünde bulundurulduğunda katılımcılar için ders planı hazırlamanın zorunluluktan dolayı yapılan bir iş olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada katılımcıların ders planı hakkında kısmen de olsa çalışma yapmış olmalarına rağmen ders planı yapmayla ilgili bir davranışı en azından bu yönde bir anlayışı tam olarak kazanmadıkları anlaşılmaktadır. Hatta bazı öğretmenlerin derse hazırlanmama gibi bir yaklaşıma sahip oldukları göze çarpmaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin öğretimin planlaması sürecinde ÖMB derslerinden istenen düzeyde yararlanmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun ÖİY derslerinde planlama ile ilgili yeterli düzeyde çalışma yapılmamasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan çerçeve programdaki sınırlılıklar ve planlama ile ilgili yönlendirmelerin de araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama davranışını etkilediği görülmektedir.

3.2. ÖĞRENME-ÖĞRETME ÖMB DERSLERİNİN KATKI DÜZEYİ HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ÖMB derslerinden nasıl yararlandıklarına ilişkin görüşlerini içeren bulgular Tablo 3.2.1, Tablo 3.2.2, Tablo 3.2.3 ve Tablo 3.2.4'te sunulmaktadır.

Tablolar sırasıyla Eğitim Psikolojisi, ÖİY, ÖÖY ve ÖTMT derslerinden yararlanma ile ilgili bulguları içermektedir.

3.2.1. Eğitim Psikolojisi Dersinin Katkısı ile İlgili Bulgular

Öncelikle katılımcıların Eğitim Psikolojisi dersine ilişkin görüşleri dersin nasıl işlendiği ve dersin gelişim ve öğrenme boyutlarından sınıf içi öğretim sürecinde nasıl yararlanıldığını içeren temalar halinde Tablo 3.2.1'de sunulmuştur.

İlk olarak derslerinin konu paylaşımı ve sunumu şeklinde işlendiğini ifade eden E1 ve E2 dersin etkili olmadığını, sadece kendi sundukları konuları biraz öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

E2: "Biz sunum yaptık, genelde öyle idi. Ya kendi yaptığımı anca öğrenirdin. Onun dışında zaten çok takip de edemiyorsun sınıfta. Pasif oluyordu yani."

E1: "Çok verimli geçmediğini biliyorum yani. Bu dersin içeriği hakkında hiçbir şey hatırlamıyorum. Herkes kendi anlattığı konuya biraz odaklandı"

E4 de derslerinin konu paylaşımı ve sunum şeklinde işlendiğini belirtmiş ancak bunun çok doğru ve etkili bir yaklaşım olmadığına kendi konusu dışındakilerde işin anlatan kişinin özenine bağlı olduğuna değinmiştir.

E4: "Ya kendi anlattığın konuyu biraz daha iyi öğreniyorsun ama arkadaşın anlattığı ders arkadaşına ne kadar özenli hazırlamış. Ne kadar iyi anlatabiliyor bunlar değişiyor. İyi anlatan bir arkadaşınki o konu belki daha iyi anlaşılıyor ama belki çok daha önemli bir konu çok daha kritik bir konu özensiz anlatıldığı için çok iyi olmayıp kaçırdığımız çok yer olabilir. Çok sağlıklı değil yani. En azından tamamen dersi onun üzerine bina etmek sağlıklı değil. Dersi siz anlatın ben jüri olayım diyen bir hoca sınıfa çok iyilik yapmış olmayabilir, çok sağlıklı değil o şekilde ders işlenmesi bence."

K1 ve K4 ise dersin kuramsal işlendiğini ancak örnek ve ilişkilendirmelerle desteklendiğini böylece dersi etkili öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunu konuların kendilerinin veya başkalarının gerçek davranışlarıyla ilişkilendirilmesinin sağladığını düşünmektedirler.

Tablo 3.2.1: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Eğitim Psikolojisi Dersinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşler

Ana Tema	Tema	Alt temalar		Katılımcı
Eğitim Psikolojisi Dersi	Dersin İşlenişi	Konu paylaşımı ve sunumu	Kendi anlattığın konu	E1, E2, E4
		Kuramsal ama örneklendirme ve ilişkilendirme içeren		K1, K4
		Teorik, düz, uygulamasız anlatım		K2, K3
		Hocanın anlatımı, verimli etkili		E3
Bilişsel Gelişim	Öğretimi şekillendirmede fayda	5. sınıfta soyuta geçemediğinin farkında olmak	Denklemlerle problem çözmek	K1, E3, E4
		6. sınıfta soyuta geçiş (Denklemler), somutlaştırmalara devam	Bilinmeyen elinde saklamak	K4
		İlk yıllarda faydalı	6'da daha somut 7'de anlıyor	E2
	Öğrenciye yaklaşımda fayda	Bilişsel olgunluğa ulaşmamanın farkında olmak		E1
		Gelişim düzeyleri, aşamaları hazırbulunuşluk bilgisi		K2
		Ders dışında. Yüksek Lisans, KPSS		K2, E1
Konuların derste öğrenilmemesi	Hatırlanmıyor/sadece kendi konusu hatırlanıyor		K3, E2, E4	
	Öğrenmedeki bireysel farklılıklar: Öğrenme stili, süresi, düzeyi	Öğretimi çeşitlendirme		K2, E1
Öğrenme Kuramları		Öğretimi şekillendirmede fayda	Öğretim yöntemleriyle birlikte	E3
	Bilinmesi gerekli ve faydalı		Davranışçı sistem - Yapılandırmacı program dengesi	E1
	Yapılandırmacı vb. kuramlarla ilgili farkındalık		Fikir veriyor, uygulaması tecrübeyle	E2
Çok faydası yok	Konuların derste öğrenilmemesi	Koşullar önemli: Öğrenci düzeyi, mevcudu		
		Neye dikkat edip nasıl kullanacağını bilememe		K1
		Genel kültür düzeyinde, kullanışlı değil		E4
Konuların derste öğrenilmemesi	Derste "öğrenme" hakkında çalışma yapıldığı hatırlanmıyor	Konuları işlenmiş ama öğrenilmemiş. Ders dışında öğrenilmiş		K2, E1, E3
				K3, K4

K1: “Hoca kendisi sunumunu hazırlıyordu, anlatıyordu. Günlük hayattan örnekler veriyordu. Güzeldi yani iyiydi. O ders hatırlıyorum.”

K4: “Hocam bu ders de kuramsaldı ama hocamız sürekli, biz kendimizden de örnek veriyorduk. Yani ilişkilendirme vardı. Küçükken ben ne yapıyordum aa benimde şu davranışım evet şu devrede bununla alakalıymış diye gittiği için, hoca da renkli bir karakterdi. Akılda da kalıcı oldu mu? Çok fazla oldu yani.”

Derslerin öğretim elemanının teorik, düz ve uygulamasız anlatımı şeklinde işlendiğini söyleyen K2 ve K3 dersi etkili öğrenmediklerini düşünmektedirler. K3 konularının çoğunu hatırlamadığını K2 ise konuları Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sınavına çalışırken öğrendiğini ifade etmiştir.

K2: “Açıkçası ders ile ilgili kuramsal bilgileri KPSS’ye çalıştığım zamanlarda daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum.”

K3: “Şu an çoğunu hatırlamıyorum. Yani demek ki etkili değil Dediğim gibi zaten anlatılıp geçilen derslerdi.”

Son olarak E3 dersin “çok verimli” bir şekilde işlendiğini belirtmiş bunu sağlayanın ise dersin konu paylaşımı ve sunum şekilde işlenmemesi öğretim elemanının anlatması olduğuna işaret etmiştir

E3: “Çok çok verimli geçtiğini düşünüyorum. Mesela şu anda bir çocuğun gelişimine dair ahlaki gelişimi olsun sosyal gelişimi olsun işte az çok hepsine hâkim olduğumu düşünüyorum yani”

Katılımcıların görüşlerine göre dersin etkili olup olmaması dersin nasıl işlendiğiyle çok alakalıdır. Eğitim psikolojisi dersi K1, K4 ve E3’ün durumlarındaki gibi etkili ve verimli olabilir. Öğrencilerin konu paylaşımı ve sunumunun etkili bir yöntem olmadığı göze çarpmaktadır. Bu noktada gerçek hayat bağlantıları kurmak ve örnekler vermek önem kazanmaktadır.

Katılımcıların çoğunluğu ders kapsamında edindikleri bilgilerin kendilerine çocuğun nasıl düşündüğü ve nasıl öğrendiği hakkında fikir vererek faydalı olduğunu düşünmektedirler. Burada bahsedilen bilgilerin bilişsel gelişim kapsamında olduğu açıktır. Öğrencinin bilişsel gelişimi hakkında bilgi sahibi olmak öncelikle öğretimi şekillendirme açısından katkı sağlamaktadır. E3 ve K1 beşinci sınıfta öğrencinin soyut işlemler dönemine geçmediğinin farkında oldukları için problem çözümede denklem kullanmamak gerektiğinden bahsetmişlerdir.

K1: “Ben açıkçası onları hem çocuğun acaba neyi anlayacak neyi anlayamayacak. Mesela beşinci sınıf öğrencisine denklemlerle konu anlatamayacağını burada anlıyorsun. Mesela bana kolay geliyor. Ben diyorum ki ben bunu denklem ile anlatırım ne

uğraşacağım işte. Karşıya eksi geçer demek var ters işlem yapıyoruz çocuğum demek var. Daha kolay geliyor bize açıkçası diğer aşama. Hani bunu görmek açısından Eğitim Psikolojisi kesinlikle etkili idi.”

E3: “Bizim ortaokul matematik öğretmenleri şunu yapıyorlar. Dördüncü sınıfta ya da beşinci sınıfta çocuk geldiği zaman, beşinci sınıfa ilk geldiği zaman çocuğa cebirsel bir şekilde bir şeyi çözdürmeye çalışıyor. Yani mesela diyor ki Ali'nin yaşının dört katı Veli'nin yaşına eşittir ikisinin toplamı 30 yaptığına göre bunların yaşlarını bul. Bunu şimdi ben de mesela ilk başta buna çok uğraştım yani. Şimdi çocuğun bunu yapamadığını biliyorsun ama kendinde buna yönelik bir şey yapmamışsın ekstra, uğraştırıyor yani. Ama o çocuğun o gelişimi sağlayabilecek düzeyde olmadığını fark edersen, soyut işlemler dönemine geçmediğinin farkında olursan o x ide anlayamayacağını fark edersin yani.”

Ayrıca gelişim ile ilgili bilgiler E4, K4 ve E2'ye göre somuttan soyuta keskin bir geçiş yerine somutlaştırmalara devam etmek gerektiğinin farkında olmalarını ve öğretimlerini buna göre biçimlendirmelerini sağlamıştır. Özellikle altıncı sınıftaki denklemler konusuyla birlikte başlayan soyut işlemlerin somutlaştırılarak yapılması gerektiğini farkında olduklarını ifade etmişlerdir.

K4: “Mesela hocam bu somut dönem, soyut dönem bizde çok önemli ya. Bir x kavramı, tanımı verirken nasıl vermek gerekiyor o çünkü bizde direkt 5e kadar hiçbir şey yok 6'da gelip birden çocuğa x diyorsun. Matematikte kırılma noktası oluyor. Onu daha nasıl verebilirim o geçişi nasıl sağlayabilirim diye gerçekten etkili olmuştu. İşte kutuları kullanmak, farklı şekilde ifade etmek, işte bilinmeyeni elinde saklamak gibi biraz daha somuta dönüştürmek de iyi olmuştu diye hatırlıyorum.”

E2: “Bunun kesin oldu. Yani şu an bir de ilköğretim matematik olduğu için. Çocuklar yani 6.sınıf ile 7.sınıf arasında çok fark var. Yani altı ile yedi de müthiş fark var. 6.sınıfta cebirseller var. Yani x dediğin zaman çocuk bakıyor. Yedide artık biraz daha oturmuş daha böyle anlayan gözlerle karşılaşıyorsunuz. Ama onun dışında bu dönemler gayet önemli yani. Bu kesinlikle katmıştır. Çünkü somutlaştırmaya dair sen de bir şeyler hissediyorsun kendinde.”

E4: “Bu yaş grubu bilinmeyenden x den y den anlamıyor hani. Zaten müfredat da da böyle bir şey istenmiyor. Ama bilmeden girilirse işte $3x+2=5$ denklemini çözmeye çalışınca sen ne kadar iyi anlattırsan anlat olmayacağını bilmen lazım. Yoksa diğer türlü hem çocuğu zorlamış oluyorsun hem bu ders çok zor dedirtmiş oluyorsun.”

K3 öğrencilerin bilişsel gelişimi hakkında bilgi sahibi olmanın ilk yıllarda daha çok işe yaradığına sonrasında kafasında belli fikirlerin oluştuğuna ve bu bilgilere çok ihtiyaç duymadığına değinmiştir.

K3: “İlk yıllarda mutlaka olmuştur da hani şu an zaten beşinci sınıf öğrencisi şunu yapabilir bunu yapabilir oturuyor hani artık zaten. Bir yerden sonra oturuyor hani. Kadrolu olarak beşinci yılın o yüzden şey oluyor bir süre sonra işte 5.sınıf öğrencisi bunu kavrar altıncı sınıf bunu kavrar. Hani az çok zaten zamanla da oturuyor. Ama ilk gittiğimizde bilgiler de taze olduğu için onlar daha aklımızda. Ama şu an oturup da düşünmüyorum ki hani şu yaştaki çocuk bunlar böyle şunlar şöyle. Beşinci sınıf zaten az çok bir fikrim oluyor.”

E1 ve K2 ise bu bilgilerin öğrencilere yaklaşım açısından katkı sağladığını düşünmektedirler. E1 çocukların öğrenememesinin yeterli bilişsel olgunluğa ulaşmamış olmalarıyla ilgili olabileceğinin farkında olmanın önemini vurgulamış ve bu durumu gerektiğinde velilere açıkladığından bahsetmiştir. K2 de hazırbulunuşluğuna gelişimle ilgili olduğunu bilmenin öğrenciye yaklaşımda faydalı olduğunu düşünmektedir.

E1: “Kesinlikle var tabii ki . Yani mesela bazı özellikle matematikteki bazı soyut konularda mesela bazı öğrenciler çok zorluk çekiyor. Bunlara bazen onun bilişsel özelliklerinin yeterince olgunluğa ulaşmamasından kaynaklanma durumu ortaya çıkabiliyor. Bu yüzden velilere de genelde böyle bazen tavsiyelerde bulunabiliyorum. Sonuçta her öğrenci aynı dönemde bu bilişsel erginliğe ulaşmıyor o yüzden biraz sabretmek gerektiğini belki.”

Eğitim Psikolojisi dersinin gelişim boyutuyla ilgili ana temaya baktığımızda katılımcıların çoğunluğunun bilişsel gelişim ile ilgili bilgilerden yararlandığını görmekteyiz. Ancak yalnızca K1, K4 ve E3 bu bilgileri Eğitim Psikolojisi dersinde öğrendiklerini belirtmişler diğerleri konuları ders dışında öğrendiklerini (KPSS çalışması ve yüksek lisans gibi) veya sadece kendi konularını öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

E1: “Ya o dersten öğrendiğimi düşünmüyorum. Öğrendik ama işte kalıcı bir öğrenme olmadı orda öğrendiğim. ... Yüksek lisans yaptığım için o konulara kendi isteğimle dönüp bakıp çalışıyorum. Şu an o konulara hâkimim ama bu kendi isteğimle oldu yani.”

Öğretmenlerin ders içeriğinden uygulamada yararlandıkları ancak dersten yararlanmalarının hepsi için söz konusu olmadığı anlaşılmaktadır. Burada muhtemel faktör dersin işleniş şeklidir çünkü konuları derste öğrenmediklerini belirten E1, E2, E4 K2 ve K3 dersin işleniş şeklini de eleştirmiş ve dersi etkili bulmamışlardır.

Katılımcıların bazıları Eğitim Psikolojisi dersinin diğer boyutu olan öğrenme ile ilgili bilgilerden de öğretimi şekillendirmede yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bunların hiçbiri konuları Eğitim Psikolojisi dersi kapsamında öğrendiklerini düşünmemektedir.

E1 ve K2 öğrenmede öğrenme süresi, öğrenme stili gibi bireysel farklılıkların olduğu bu yüzden öğretimin çeşitlendirilmesi gerektiği bilgisinin uygulamada faydalı olduğunu düşünmektedirler

E1: “Bu bireysel farklılıklar; belki farklılaştırılmış öğretimde bilmiyorum bu konuya giriyor mu kuramsal olarak. Yine öğrencilerin öğrenme stillerinin çok farklı olduğunun farkında olmak, derste farklı şeylerden yararlanmak gerektiğini hissettiriyor. Ona göre de dersi dizayn ediyorum.”

K2: “Her öğrencinin aynı şekilde öğrenme düzeyi olmasını bekleyemeyiz. Her bir öğrencinin öğrenme süresi de farklı öğrenme şekli de farklı. Bu şekilde hani mümkün mertebe desteklenerek farklı öğrenme şekillerine göre faydası oldu.”

E1 ve E3 öğrenmeyle ilgili bilgilerin bilinmesi gerektiğini ve faydalı olacağını düşünmektedirler.

E3: “Genel olarak bir faydası olduğunu düşünüyorum. Öğretim yöntemleri boyutuyla da öyle olduğunu düşünüyorum.”

E1: “Tabi farkında olmak önemli, bunları biliyor olmak güzel ama uyguluyorum tabi.. O kuramlardan.. Yani eğitim sistemimiz maalesef biraz davranışçı eğitim sistemi modeli üzerinde. Sen de bilirsin bunu. Böyle bir alışlagelmiş hem öğrencilerde hem öğretmenlerde, hem idarelerde böyle bir. Ama programımızın tam tersine bir anlayışı var. Orda bir dengesizlik var tabi. İşte o dengeyi sağlamaya çalışıyoruz. Sonuçta olay da bu ikisini birden en iyi şekilde harmanlamak.”

E2 ise Eğitim Psikolojisi dersinin bu boyutunun yapılandırmacı yaklaşım gibi çağdaş öğrenme, öğretme kuramları hakkında fikir verdiğini ifade etmiş ancak bunun derste nasıl uygulanacağını tecrübe ile öğrenileceğini belirtilmiştir. Bu yaklaşımları uygulamanın da koşullara bağlı olduğuna değinmiştir.

E2: “: Ya yapılandırmacı yaklaşım falan. Ben kuralı verip anlatayım çocuk anlasın değil de. Biraz daha çocuğa buldurmaya yönelik ama işte bu da zor oluyor yani çok kolay bir iş değil. Çünkü sınıf kalabalık çocukların daha önceden dolu gelmiş olması gerekiyor bunu yapmak için. Bunlar hepsi birer sıkıntı. Öğretiyor mu, çok öğrettiğini sanmam ama bir fikir veriyor. Ona göre tecrübe ederek zaman zaman yapabiliyorsunuz.”

Diğer bir katılımcı K1 dersin çok fazla faydası olmadığını söylemiş bunun nedeni olarak, dersi aldığı süreçte öğretmenlik yapmadığı için neye dikkat edeceğini ve bilgileri nasıl kullanacağını bilmemesini göstermiştir. E4 ise dersin çok faydalı olmadığını çünkü genel kültür düzeyinde bilgiler edindiklerini ve bunların kullanışlı olmadığını belirtmiştir.

Sonuç olarak dersin kapsamındaki öğrenme kuramları ile ilgili konulardan bazı katılımcıların yararlandığı veya bu konuları yararlı bulduğu görülmektedir. Ancak

yukarıda da ifade edildiği gibi bu katılımcıların hemen hepsi konuları Eğitim Psikolojisi dersinde öğrenmediklerini belirtmişlerdir. Bilgilerden yararlandığını ifade eden E1, E3 ve K1 konuları ders dışında öğrendiklerini belirtmişlerdir. K3 ve K4 ise öğrenme hakkında çalışma yaptıklarını hatırlamamakta ve öğrenme ile ilgili konulardan yararlanmalarını içeren bir durumundan söz etmemektedirler. Bu konudaki tek istisna olan E2'dir. Buna göre dersin öğrenme boyutu da gelişim boyutu gibi uygulamada yararlı olacak bilgiler içermekte ancak bunlar öğretmen adaylarına ders yoluyla aktarılamamaktadır.

3.2.2. Öğretim İlke Yöntemleri Dersinin Katkısı ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin ÖİY dersinden yararlanmaya ilişkin görüşleri dersin nasıl işlendiği ve öğrenilen öğretim yöntem ve tekniklerinden sınıf içi öğretme sürecinde nasıl yararlandıklarını içeren temalar halinde Tablo 3.2.2'de sunulmuştur.

İlk olarak ÖİY dersinin farklı şekillerde işlendiği görülmektedir. Beş katılımcı dersin teorik olarak işlendiğini ve uygulama yapılmadığını, iki katılımcı konu paylaşımı ve sunum yaptıklarını bir katılımcı ise derste hem kuramın ve hem de uygulamanın yer aldığını belirtmiştir.

E2, E3, E4, K2 ve K3'e göre ÖİY dersi teorik olarak işlenmiş derste herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Bunlardan E2 dersi uygulama yapılmadığı için iyi hatırlamadığını aktarmıştır. E4 ise konular hakkında belli düzeyde bilgisi olduğunu ama bunları derste öğrenip öğrenmediğinden emin olmadığını ve bunları kullanmadığını belirtmiştir.

E2: "Ya uygulamalı olanları genelde hatırlıyorum. Bir şeyler yaptığımız için ama bu demek ki daha çok teorik geçti. O yüzden pek hatırlamıyorum"

E3: "Valla çok az hatırlıyorum. Hoca dersin bir kısmında bunları yapmıştı. Kavram olarak hangisi nasıl olur bunları biliyorum ama ne kadar uyguladım? Derste anlatılmıştır ama dediğim gibi şey değil böyle çok da yer etmedi. Yani bir şey var kıvrıntılar var ama bu oradan mı aklımda kaldı yoksa ben bir ara KPSS kitaplarını karıştırmıştım oradan mı bilmiyorum yani"

K2 farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin hep düz anlatımla işlendiğini ve nasıl uygulanacakları hakkında bilgi verilmediğini ayrıca yöntemler hakkındaki teorik bilgiyi de derste değil KPSS çalışırken öğrendiğini ifade etmiştir. K3 ise ÖİY dersini değil ama bu konuları biraz hatırladığına değinmiş ve KPSS'ye hazırlanırken konuları daha çok öğrendiğinden bahsetmiştir.

Tablo 3.2.2: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde ÖİY Dersinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Ana tema	Tema	Alt temalar	Katılımcı	
Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi	Ders işlenişi	Teorik işlenmesi, uygulama yapılmaması	K2,K3,E3,E4,E2	
		Konu paylaşımı ve sunumu	K1, E1	
		Hem kuram hem uygulamanın	K4	
	Konuların derste öğrenilmemesi	Ders dışında öğrenildi;	KPSS	K3, K2
			Yüksek lisans	E1
			Konular öğrenilmedi.	E2
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Faydalanamama	Derste öğrenmedikleri için	E1, E2	
		Kullanmama	Müfredat –zaman, Uygun olmama Öğrenci sayısı, düzeyi,	
	Sınırlı bir şekilde faydalanma	Uyguladığı yöntemden faydalanma	Nadiren kullanma	K1
		İlgi çekmek için faydalı		K3
	Kuramsal bilgiden faydalanma	İşbirlikçi, Drama, Bilgisayar,	Uygulamada bireysel çaba	E3
		Kavram Karikatürü		
	Dersten etkin şekilde faydalanma	Öğretme. Yaklaşımları	Kendi öğretmenlerinin yapamadıklarını yapma	K2
		Kuramsal bilgi ve yapılan uygulamalardan yararlanma		K4
		Etkinlik ve materyallerden oluşan arşivi kullanma		

K2: “Bu derste yani düz bir şekilde hani düz bir şekilde: Buluş yolu nedir? Hangi yöntemler kullanılır? ... Kendisi hiçbir tekniği kullanmayarak bu şekilde hani görebilirsiniz diye. ... Teorik olarak evet anlatıldı. Ama uygulama hiçbir şekilde öğretmenlerimizden görmedik bu şekilde yapılır diye böyle anlatırsınız diye.”

K3: “Yani ders olarak hatırlamıyorum ama o konuların geçtiğini hatırlıyorum. Ama şu dersti, şu yıld, işte hocası falan aklımda değil yani. ... Orda, orada daha çok haşır neşir olduk açıkçası. Zaten meslekten ziyade atanmada işimize yaradı.”

E3 yöntemleri iyi öğrendiğini ama öğretim elemanı matematikçi olmadığı için matematiğe uygulamasını ders kapsamında öğrenmediğini ifade etmişlerdir.

E3: “Şimdi hangi yöntemi söylesen az çok bilimiz var onlara ait bir şey söyleyebiliriz aradan o kadar zaman geçmiş olmasına rağmen. Hocanın bireysel çabasından başka bir şey değildi. Böyle olunca hocamız için de bunu matematik ile örtüştürerek bize anlatmak zor oluyordu. Matematik ile örtüşmeyince de bizim anlamamız zor oluyordu. Yani tamam işte ben drama yönteminin nasıl uygulanacağını biliyorum ya da işte ne bileyim bilgisayarın nasıl uygulanacağını biliyorum ya da işbirlikçi öğrenmenin az çok nasıl uygulanacağını biliyorum. Ama bunu matematikte nasıl uygulayacağız”

ÖİY dersinin diğer işlenme şekli E1 ve K1’in anlattığına göre derste konuların öğrenciler tarafından paylaşımı ve sunumu şeklindedir. Ayrıca E1 dersi çok hatırlayamadığını yöntem ve teknikler hakkındaki bilgisinin dersten değil yüksek lisans yapmasından kaynaklandığını vurgulamıştır.

K1: “Çok ders anlatmaz ve sunumları hep bize yaptırırdı. İlke yöntemlerde biz yaptık sunumları”

E1: “Şu anda onlar hakkında bilğim var tabi farklı öğretim teknikleri ile alakalı. Ama şu an çok yeni üniversitede yüksek lisansta dersini aldığım için var. Ama o dönemden kalan bir bilğim olduğunu, kulaktan dolma falan olabilir ama böyle net hatırlıyorum diyemeyeceğim.”

Son olarak K4 ÖİY dersini hem kuramsal hem de uygulamalı olarak işlediklerinden bahsetmiştir. Ders normalde üç saat olmasına rağmen dersi iki farklı günde ikişer saatten işleyerek ilk iki saat öğretim elemanının kavramı anlattığını ardından iki saat gruplar olarak uygulama yaptıklarını ifade etmiştir. Burada uygulamanın her hafta bir grubun uygulama yapması şeklinde değil her hafta her grubun anlatılan yöntem ve tekniğin uygulaması şeklinde olduğuna özellikle değinmiştir. Ayrıca grupların uygulaması yani ders anlatımı, hazırlanan ders planları ve materyalleri hakkında rubrik kullanarak akran değerlendirmesi yaptıklarını belirtmiştir

K4: “Hocam o dersimiz biraz daha yani üç saattir veya pardon 2-2 diye ayırmıştık. İki saatinde hoca kavramı verirdi onun üzerine bir tanımlama olurken. Ama daha çok slayt üzerinden kavramsal gidiyorduk diyelim hocam. Diğer iki saatini yine gruplara ayrılmıştık her hafta uygulamamız olurdu. Anlatılan tekniğin uygulamasını biz herhangi bir, matematikçi olduğumuz için konuyu seçiyorduk onda uyguluyorduk sınıftaki arkadaşlara. Evet, hocam her hafta ama herkes yapıyordu bütün gruplar yapıyordu. Herkes hazırlıyordu herkes sunuyordu bütün bir konu anlatmıyorsunuz ufak bir şey. Etkinlik tarzında kullanıyorsunuz. ... Bir etkinlik kâğıdını, artık grup yaparken bizde de şey vardı. Hoca kendi puanlama verirken bize de bir rubrik veriyordu biz de bir değerlendirme yapıyorduk. Daha sonra ortalama alınıp grubun puanı ona göre veriliyordu ve eleştirileri yaparken de olumlu veya olumsuz. Yani bu olur mu veya olmaz mı diye yaklaşım her birimizin etkinliği her hafta değerlendiriliyordu hocam. Kâğıtta nasıl olmalıydı anlatırken nasıl olmalıydı. Öğrenciden ne beklemeliydik. Materyalin neresinde eksiklik var neresinde sıkıntı var diye hep beraber dönüt veriyorduk hocam.”

Sonuçta farklı şekillerde işlenen ÖİY derslerinde öğretim yöntem ve tekniklerini öğrendiğini ifade eden katılımcı sayısı oldukça az sayıdadır. Bunu nasıl kullanacağı ile beraber öğrendiğini ifade eden ise yalnızca bir katılımcı, K4, vardır. Bu yüzden K4’ün ÖİY dersini işleme şekli iyi örnek olarak ayrıntısıyla birlikte aktarılmıştır.

Dört katılımcı yöntem teknikleri uygulamada kullanma anlamında dersten faydalanmadıklarını düşünmektedirler. Bunlardan E2 derste konuları öğrenmedikleri için E1 ise yukarıda belirtildiği gibi konuları ders kapsamında öğrenmedikleri için bu şekilde düşünmektedir. K3 ve E4 derste öğrenmemenin yanında uygulamadaki çeşitli engellerden dolayı yöntem teknikleri kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

K3 farklı öğretim yöntemlerini okulda kullanamadığından ancak Bilim Sanat Merkezi’nde kullanabildiğinden bahsetmiştir. Bunun nedeni olarak da Bilim Sanat Merkezi’nde öğrenci sayısının az olmasını ve öğrenci profilinin okula göre daha iyi olmasını göstermiştir.

K3: “Okulda olmadı ama geçen yıl Bilim Sanat merkezine gittim. Bilim sanat merkezinde uygulama şansım oldu çünkü fazla öğrenci yok zaten öğrenciler belli bir seviyenin üzerinde. Tabi ki uygulanabilirlik açısından az öğrenci olması çok iyi. İstasyon tekniğiyle falan bir şeyler yapmıştık mesela geçen yıl. Burada 20 küsur kişi ile bunları yapmak daha sıkıntılı.”

E4 ise belli bir sürede belli bir müfredatı yetiştirmek gerektiği için ve matematik dersine çok uygun olduklarını düşünmediği için yöntem teknikleri kullanmadığını ifade etmiştir.

E4: “Yani oradan öğrendiğim şeyleri çok da uyguladığım söylenemez. Hani az çok belli bir müfredat var bu müfredat içerisinde yetişmesi gereken bir ders var. Yani çok da böyle geniş vakit olmadığı için hani ne oluyor en fazla bazen biraz daha yaparak yaptırarak işte biraz daha böyle görsel işte elle tutulur materyallerle bir şeyler anlatmaya çalışıyoruz o oluyor. Yoksa onun dışında çok da böyle kollegyum, drama vs o tür çok şansımız olmuyor. Zaten ders olarak çok fazla bu tür şeyleri kullanabileceğimiz bir ders de değil gibi geliyor sanki matematik.”

Öte yandan K1 ve K3 dersten sadece sınırlı bir şekilde yararlandıklarını belirtmişlerdir. Yukarıda değinildiği gibi farklı yöntemleri sadece Bilim Sanat Merkezi’nde uygulayan K3 bu yöntem tekniklerin sadece öğrencilerin dikkatini, ilgisini çekmek açısından yararlı olduğunu ve bunlar uygulanmasa da öğrencilerin konuları öğrenebileceğini düşünmektedir.

K3: “Ya çocukların ilgisini çekmek açısından güzel. Hani dersi böyle dolu dolu anlattığında ya da o şekilde yaptığında, bir de şimdi şöyle bir durum var. Bilim Sanat’taki öğrenciler zaten belli bir seviyenin üzerindeki öğrenciler oldukları için hani biliyorlardı ama sıkılmamaları açısından. Bazı şeyleri ilgilerini çekmek açısından evet olumluydu. Ama onlara düz de anlatsan zaten onu alacak öğrenciler.”

K1 ÖİY dersinde kendisinin veya arkadaşlarının yaptığı bazı yöntem teknikleri az da olsa uyguladığına değinmiştir. Buluş yoluyla öğrenmeyi kullanmaya çalıştığını vurgulamıştır. Ancak bunun nadiren olduğundan özellikle sekizinci sınıflarda hiç yapamadığından çünkü TEOG sınavı ve zaman kısıtlılığının düz konu anlatımı ve soru çözümünden farklı bir şey yapmaya izin vermediğinden bahsetmiştir.

K1: “Bu çamaşır makinesi olayını da şeyde yapıyoruz çocuklar proje yapıyorlar ya orda onların işine gelebilecek bir materyali onlara yaptırıyorum. ... İlk senemde o çamaşır makinesini yaptırmıştım hatta hani onu üniversiteden hani düşünerek oradaki bilgimi kullandım. Tabi sonra üzerine ekledim mi. Kibrit çöpleriyle dikdörtgen kare çizimi onları yaptırды mesela bir projede. ... Mesela o kibriti de bir arkadaş yapmıştı onları kullandım. ... kendim bu işi yaptıysam uygulaması kolay. Hoca anlattığı zaman pekte etkisi yok. ... Ben etkinlik olayına sekizinci sınıfta özellikle hayatta giremem. ... İki saatte rasyonel anlattım, iki saatte iki bilinmeyenli denklem anlattım ben orada etkinlik yaptırsam bana bir en az dört saat daha gerekir. İmkansız yetişmez. Vakit çok kısıtlı.”

K2 ve E3 ise yöntem ve teknikler hakkında sadece kuramsal bilgiye sahip olmanın da öğretmenlikte yararlı olduğunu düşünmektedirler. E3 bu kuramsal bilgiyi ÖİY dersi kapsamında öğrendiğini ve bu bilgiyi kendi çabasıyla uygulamaya döktüğünü ifade etmiştir.

E3: “Kendi çabamızla beraber bir şeyler yapmaya çalıştık, uyarlamaya çalıştık. Artık ne kadar etkili oldu bu tartışılır yani. ... Yani diyelim işbirlikçi öğrenmeyi çok iyi bilmiyorsan mesela, bu Jigsaw tekniği falan filan kullanmaya çalıştım. Okuyorum nasıl oluyormuş böyle oluyormuş. Onu uyarlamaya çalışıyordum kendim. Tabii ki çocuklar da bu farklılıktan memnun kalıyorlardı.”

K2 ise ÖİY dersinde yöntem ve teknikler hakkında kuramsal bilgiyi dahi iyi öğrenmediğini bu bilgileri KPSS sınavına çalışırken edindiğini belirtmiştir. Buna rağmen bilgilerden yararlandığını kendi öğretmenlerinin yapamadığı etkinlikleri yapabildiğini ve farklı öğretim yaklaşımlarını kullanabildiğini anlatmıştır.

K2: “Sunuş yoluyla, buluş yoluyla keşfetme yoluyla bunları tabii ki kullanıyorum. Öğrenmiş olduğum için kullanıyorum. Bizden önceki öğretmenlerin hiç yapmadıkları etkinlikleri yapabiliyoruz, farklı soruları gösterebiliyoruz. Elbette ki katkısı var yani.”

Son olarak bir katılımcı, K4, derste öğrendikleri yöntem, teknikleri ve dersin uygulamaları sırasında ürettikleri materyalleri kullandığını belirtmiştir. Özellikle uygulama sırasında üretilen materyalleri vurgulamıştır.

K4: “Hocam dönem boyunca yaptıklarımızı hocalara veriyorduk daha sonra hepimiz bir platformumuz vardı “Online M.” tarzında bir şey. Herkes oraya atardı ulaşıyorduk yani ve şu anda elimde de var o kaynaklarım. Öğretmen olduktan sonra da dönüp baktığım kaynaklardı çünkü hocalar gerçekten bunu söylüyorlardı. “Öğretmen olduğunuzda elinizde kaynaklarınız hazır olur.” diye de bir yönlendirme yapmışlardı.”

Burada önemli olan yöntemlere özel, uygulamasını yaptığı veya gördüğü materyallere, etkinliklere sahip olmasıdır. Bu tür kazanımlar özellikle öğretmenliğe yeni başladığı sırada çok kullanışlı olmaktadır.

Öğretmenlerin ÖİY dersinden yöntem ve teknikleri ile ilgili faydalanmalarına genel olarak bakıldığında derste teorik bilgiyi iyi öğrenme bile az rastlanılan bir durum olup uygulamasını öğrenme sadece tek bir durumda vardır. Ancak derste veya ders dışında öğrenilen teorik bilginin de uygulamada kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin farklı şekilde yararlanmalarının ders işleme şeklinde bağlı olduğu düşünülmektedir. En etkin yararlanmanın (K4) konuların hem kuram ve hem uygulama olarak ele alınması, öğretmen adaylarının sürekli dersin içinde olması ve dersten kullanılabilir kalıcı kazanımlar sağlanmalarıyla gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca bilgilerin kullanılmasında öğretmenin bireysel çabası, sınıfın, okulun durumu, müfredat yoğunluğu, zaman gibi konular da devreye girmektedir.

3.2.3. Özel Öğretim Yöntemleri Dersinin Katkısı ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin ÖÖY dersinden yararlanmaya ilişkin görüşleri dersin nasıl işlendiği, yapılan matematik öğretimi çalışmaları ve ders anlatımı uygulamasından nasıl faydalandığını içeren temalar halinde Tablo 3.2.3'te sunulmuştur.

ÖÖY dersinin işlenişine baktığımızda katılımcıların çoğunluğunun sınıf arkadaşlarına ders anlatma şeklinde uygulama yapmış oldukları görülmektedir. K1 konu anlattıklarını kendisinin oyunla öğretim yaptığını belirtmiştir. K2 ise gruplara ayrıldıklarını ve seçtikleri ilköğretim matematik kazanımlarına göre ders anlattıklarını dile getirmiştir. E2 de bireysel olarak konu seçtiklerine ve anlattıklarına değinmiş konuyu anlatmadan önce ders planı hazırlayıp bunu “hocaya teslim ettiklerini” eklemiştir.

K1: “Tabi hıhı. Oyunla öğretim yaptım. Oyunla öğretim ile alakalı bir şeyler yaptım. Sanırım bu matematik öğretimiydi.”

K2: “Ders anlatmıştık. Şöyle öğretmenimiz kazanımlar vermişti gruplandırmıştı ve biz bunları anlatmıştık. Evet hatırlıyorum.”

E3: “Herkes bir tane konu seçiyordu mesela tam sayılar bu konuyu anlatıyorduk.”

Üç katılımcı ise ÖÖY dersinde ilköğretim matematik konularının kavramsal ve uygulamalı olarak üzerinden geçtiklerinden bahsetmişlerdir. Burada kavramsaldan kasıt matematik konularının kavramsal olarak ne olduğu ve nasıl anlatılabileceği üzerinde durulmasıdır. E3 bunu belli bir süre bazı konular için yapıp daha sonra ders anlatımı uygulaması yaptıklarını belirtmiştir. E1 ise derste bütün konuları kavramsal ve uygulamalı olarak işlediklerini ifade etmiştir. K4 de başta kavramsal başladıklarını daha sonra uygulamayla birlikte gittiğini, bütün ilköğretim matematik konularını bu şekilde bitirdiklerini aktarmıştır.

K4: “İlk dönem zaten şeydi hocam. Biraz daha kuramsal başladık. Dönemin ortasından sonra işte en temel şeylerden “Sayıyı nasıl öğretiriz çocuğa?” oradan giriş yaparak gittik ve onda da dediğim gibi her hafta iki saat hoca teoriyi işledikten sonra iki saat de labımız oluyordu. Hıhı evet hocam. İşte neyi öğreteceğiz toplamayı mı öğreteceğiz o hafta o mu anlatılmış bize, biz onlarla ilgili farklı herkes, her grup farklı materyaller yapıyordu. Dediğim gibi geliyorduk herkes sunumunu yapıyordu. Sunumu bitirdikten sonra elimizdeki rubrikler ile arkadaşları değerlendiriyorduk. Hocamız değerlendiriyordu”

K3 ve E4 ders anlatımı uygulaması yapmadıklarını belirtmişlerdir. K3 matematik konularının nasıl öğretilbileceği üzerine çalıştıklarını ancak ders anlatımı uygulaması yapmadıklarını bunun yerine ödev hazırladıklarını aktarmıştır. Ayrıca K3 bu bağlamda bütün matematik konularını değil bazı matematik konularını yaptıklarını ifade etmiştir.

Tablo 3.2.3: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde ÖÖY Dersinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşler

Ana tema	Tema	Alt temalar	Katılımcı
Özel Öğretim Yöntemleri Dersi	Ders işlenişi	Kavramsal ve Uygulamalı	Bütün konular K4, E1
		Ders anlatımı uygulaması	Bazı konular E3
			Yapıldı K1, K2, K4, E1, E2, E3
Matematik öğretimi çalışmaları	Faydalanma ve bunu örneklendirebilme	Bütün konular için	Yapılmadı K3, E4
		Bazı konular için	Prosedürü anlamlandırma: “Kesirlerde bölme” K4
	Faydalanma ancak örneklendiremememe		Somutlaştırma “Denklemden terazi mantığı” E1
		Faydalanmama / çok kısıtlı faydalanma	Kavramsal ve Uygulama “Kesirler” E3
	Görmediği matematik konusunu öğrenme: Fraktal		Mantığını anlama “10’luk alma” “Elde 1” K3
		Hiç faydalanmama	K2, E2
Ders Anlatımı Uygulaması	Faydalanma	Hazırlanan, materyal ve etkinliklerden oluşan arşivi kullanma K2, K4	
		Etkinlik yapmayı, kaynak ve materyal hazırlamayı öğrenme K2	
		Direkt kullanılmasa da gerekli E1	
	Faydalanmama	Hatırlayamama E2	
		Kullanamama Zaman kısıtlılığı K1	
		Ders anlatımı uygulamanın çok verimsiz olduğu düşüncesi E3	
Yapılmadığı için K3, E4			
ÖÖY-ÖİY sınıf içi öğretime katkı	ÖÖY’nin öğretime katkı anlamında ÖİY’den daha etkili olması K2, E1, E2		
	ÖÖY’nin öğretmen eğitimindeki en önemli ders olması K3, E3		
	ÖÖY ve ÖİY’nin birlikte öğretime katkı sağlaması K4		
	ÖÖY Bölüm olarak alınan bir ders olduğu için etkili E1		
	İkisinden de yararlanma çok az. Tamamen tecrübe K1		
Sınıf içi öğretimde en önemli faktör tecrübe K1, K2			

K3: “Hayır olmadı. Biz, ödev vermişti bize, ödev hatırlıyorum. Ödev hazırlamıştık ama ödevi böyle şey hazırlamıştık daha çok rapor gibi ve kağıt üzerinde hazırlamıştık “

E4 ders öğretim elemanının araştırmasıyla ilgili olarak matematik öğretiminde teknoloji kullanımı üzerinde durduklarını anlatmış ve derste ne ders anlatımı uygulaması ne de matematik konuları üzerinde herhangi bir çalışma yapmamış olmalarından yakınmıştır. Bu yüzden ÖÖY dersinden hiç faydalanmadığını düşünmektedir.

E4: “: Yok. Yani hatta sırf bu yüzden ben çok ciddi hayal kırıklığı yaşadım üniversiteye giderken benim böyle beklentilerim açıkçası hani nasıl öğretmenlik yapılır. Hatta yani ben şu hayallerle gittim. İşte okul müfredatını alacağız biz bayağı çıkacağız ders anlatacağız. Hangi konu nasıl anlatılır? İşte nerede ne yapmak lazım Hani çok ciddi hayal kırıklığımdır benim üniversite eğitimim boyunca yaşadığım. Yani bu konuda yani genel kültür düzeyinde dahi çok bir şey olmadı yani anlatılmadı.”

Katılımcıların çoğu ÖÖY’de yapılanları kullandıklarını düşünmektedir. Ancak bunlardan bazıları bunu düşüncelerini somut örneklerle destekleyebilmektedir.

İlk olarak E1 ve K4 derste yaptıklarını kullanmış olduklarını örneklerle ifade etmişlerdir. K4 örnek olarak ÖÖY dersinde kesirlerde bölmeye kendisinin ilköğretimde öğrendiği ters çevirip çarpma prosedüründen daha farklı bakabildiğinden ve bunu kendi öğretiminde uygulayarak öğrencilere daha üst düzey öğrenme sağlayabildiğinden bahsetmiştir.

K4: “15’i beşe böldüğümde evet 15’in içinde beş üç kere var diyebilen bir insan olmama rağmen ama kesirlere hiç o gözle bakmamıştım. Derste bunu işte materyallerle, hani 1’i ½ ye böldüğümüzde. 1’in içinde kaç tane ½ var şeklindeki materyaller biraz daha işte bunu oradaki materyalleri alıp sınıfta kullanmak çok yardımcı olmuştu. ... Şimdi her öğrenci yapamadı. Zaten bazı öğrencilerde şey var ya hocam kesiri çocuk anlayamıyor. Ama ulaşabilenle de gittik yani. ... En azından yoksa benim gibi öğrenecekti hocam. Kesri ters çevirip çarpmaktır olacaktı.”

E1 ise matematik öğretiminde somutlaştırma ve günlük hayat bağlantısı kurma gibi noktalara dikkat ettiklerinden söz etmiş, denklemlerde terazi mantığını, olasılık anlatırken para ve zar deneylerini kullanmalarının kendi öğretimine yansıttığını belirtmiştir.

E1: “Evet kullanıyorum yani tabii ki . Bu cebirsel ifadeler de hani bu terazi mantığı, eşitlik, tabi onlar o derste gördüğümüz kavramlardı, kullanıyorum. Olasılık konusunu unuttum. Olasılıkta da bayağı bi okulda da para deneyleri, işte zar deneyleri bunların öğrenmedeki kalıcılıkları yine olasılık ve istatistik konularını işlerken tabi bu teknikleri de kullanıyoruz.”

ÖÖY de bazı konuları işleyebildiklerini belirten E3 ve K3 bu konular hakkında yapılanlarında faydalı olduğunu belirtmişlerdir. E3 kesirler konusunu hem kavramsal hem de uygulama olarak iyi yaptıkları için bunların öğretiminde çok yeterli olduğunu ancak diğer konularda bu düzeyde olmadığını ifade etmiş, kesirlerin öğretim elemanının çalışma konusu olduğuna da değinmiştir.

E3: “İşte söylediğim gibi mesela kesir gibi bir konu olduğu zaman, kesir o kadar iyi çünkü hoca da o konuyu çalışmış, hocanın kendisi anlatmış o konuyu unutmuyorum mesela. Ama doğal sayılar desen hiç hatırlamıyorum. ... Öğretmenlikte kullandım, öğretmenlikte kullandım. İşte diyorum ya hani kesirle ilgili hani. Çünkü model, orada kullanmış olduğumuz model gerçek hayatın modeliydi yani. Gerçek hayatı öğrenciye öğretirken kullandığımız modeldi.”

K3 ise çok basamaklı toplama çıkarma işlemlerinde 10'luk alma, elde bir olması gibi noktaları kendisinin ÖÖY kapsamında daha anlamlı hale getirdiğini öğrencilerine de bu şekilde anlatmaya çalıştığını vurgulamıştır.

K4 “Zihin olarak aklımda ama hani orada öğrendiklerimi birebir uyguladım desem yalan olur. Yani alıp da ben de o onluklarla göstermedim ama tahtada çizdiğim ya da işte çocuklara bakın bunun mantığı buradan geliyor diye çünkü ben bile hep şeydir. “Üç dokuz daha 12 biri buraya veriyoruz” “Niye veriyoruz?” hani bunları hiç oturup düşünmemişizdir yani. Ama onları mesela çocuklara şey yaptım bakın burada bir onluk oluşuyor diye anlattım ama hani materyal hazırlayarak anlatmadım ama mantık olarak anlattım.”

Öte yandan E2 ve K2 ise ÖÖY dersinin faydalı olduğunu düşünmekle birlikte bunu destekleyecek örnekleri tam olarak hatırlayamamışlar ve daha çok ÖÖY de yapılan ders anlatma uygulamasının katkısı üzerinde durmuşlardır.

K1 bu derste yapılanları kullanmasının çok sınırlı olduğundan bahsetmiş, kendi sunduğu konuyu ve arkadaşlarının sunduğu birkaç konuyu hatırlamış ancak bunları genelde kullanmadığını ifade etmiştir. Sadece bir arkadaşının sunduğu “Fraktal” konusundan daha öncesinde konuyu bilmediği ve orada öğrendiği için yararlandığını belirtmiştir.

K1: “Başkalarının yaptığı bir şeyi kullandım mı? Fraktallar olabilir. Bizim zamanımızda yoktu yeni bir konu. Fraktalı yapmıştı bir arkadaş ve ben fraktalı ilk defa onda gördüm. Hani onda görmesem sekizinci sınıfta şimdi fraktalı nasıl anlatacağımı bile bilmiyordum açıkçası. Kitaba baktım da o kızın yaptıkları da az çok aklıma geldi hani. Küçültülmüş büyütülmüş üçgenler getirmişti. Ben tabi sınıfa üçgen getirmedim ama kitap üzerinden gösterdim yani onu kullanmış olabilirim bir tek fraktal konusunda.”

ÖÖY dersinden sınıf içi öğretimde yararlanma anlamında katılımcılar genelde ders anlatımı uygulamasını ön plana çıkarmışlardır.

K2 ve K4 ders anlatımı uygulamasından hazırlanmış olan plan, materyal ve etkinliklerin bütün sınıf tarafından paylaşıldığını bunlardan oluşan arşivi saklayarak öğretmenliklerinde kullandıklarını belirtmişlerdir.

K2: “Şöyle diyeyim. Ders sonunda arkadaşlarımızın çalışma kâğıtlarını toplamıştık. Zaman zaman o çalışma kâğıtlarını kendi öğrencilerime uyguluyorum.”

K4: “Baya oldu hocam elimizde çünkü her grubun vardı toplam 40 kişi olsak ki öyleydi ortalama. 4dörtlü veya beşli gruplardan her hafta 10 tane etkinliğimiz oluyordu.”

Ayrıca K4 bütün uygulamalar üzerinde akran değerlendirmesi yaptıklarından bahsetmiştir. K2 ise ders anlatımları sırasında “hocanın dönütler verdiği” değinmiştir

K2: “Kesinlikle yaptı. Şurada hata yapmışsın şu çok iyiydi vesaire çok güzel bir dersti.”

Burada önemli olan ellerindeki ders planı, etkinlik ve materyalleri kendilerinin uygulamış olmaları veya uygulamasını görmüş olmaları ve bunlar hakkında öğretim elemanının ve kendilerinin değerlendirme yapmış olmasıdır. Yoksa birçok materyal etkinlik, ders planı internet vb. yollarla elde edilebilir

Buna ek olarak K2 uygulama sayesinde genel olarak etkinlik yapmayı, materyal geliştirmeyi, kaynak hazırlamayı öğrendiğini ifade etmiştir.

K2: “Kazandı elbette ki. Hani etkinlik yapmayı öğrendik, materyal geliştirmeyi. Kendi kitaplarımızı kendimiz oluşturmuştuk. Notlarımızı kendimiz oluşturmuştuk.”

E1 ise bu ders anlatımı uygulamasının gerçek bir ortam olamayacağından söz etmiş, öğrenilenlerin doğrudan kullanılmasının zor olduğunu ancak her şeyin öğrenci karşısında öğrenilemeyeceği için bu uygulamanın gerekli olduğunu belirtmiştir.

E1: “Yani şöyle çok gerçek ortamlar değil bir kere. Şimdiki ortamlar çok daha farklı karşında gerçek öğrenciler var. Anlamadıkları konular, sordukları sorular. O zamanki yapay ortamdan çok daha farklı. Tabi bir etkisi var mıdır? Onda her seferde böyle öğrencileri karşına dikip bunları öğrenemeyiz. Bazen öyle yapmak gerekiyor.”

E2 ÖÖY dersinin uygulamadan dolayı yararlı olduğunu düşünmesine rağmen yapılan ders anlatımı uygulamasında anlattığı konuyu dahi tam hatırlayamamaktadır. K1 ise ders anlatımı uygulamasında kendisinin “Olasılık” konusu için oyunla öğretim yaptığını ancak bunu zaman sıkıntısından dolayı kullanamadığını dile getirmiştir

K1: “Kısmen ama şimdi oyunla öğretimi yaptım ben ama hiç de kullanmadım. Bir oyun yaptık olasılık ile alakalı bir oyun yapmıştık hatırlıyorum. Ben şimdi oyunu yaptırsam olasılığı ne zaman anlatacağım. O yüzden sıkıntı. Direkt ben konuya giriyorum.”

ÖÖY dersinde ders anlatımı uygulaması yapılmış olan E3 diğer katılımcılardan farklı olarak bu uygulamanın ÖÖY dersinin en verimsiz kısmı olduğunu düşünmektedir. E3'e göre konuların kavram ve kavram yanılgıları hakkında uzman bir öğretim elemanı ile tartışıldıktan sonra nasıl öğretilene geçilmesi gerekmektedir. Bu sadece bazı konular için yapıldığından çoğu ders anlatımı uygulaması, kendi yaptığı da dâhil olmak üzere boş ve faydasız olmuştur.

E3: "Katkısı olmadı ne anlattığımı bile tam hatırlamıyorum. ... Arkadaş internetten çıkarmış gelmiş, tabii ki bir faydası olmuyor"

Öğretmenlerin ÖÖY dersinden yararlanma ile ilgili görüşleri genel olarak ele alındığında, öğretmenlerin çoğunluğu dersten sınıf içi öğretimde yararlandıklarını düşünmektedirler. Burada ders anlatımı uygulaması ön plana çıkmaktadır. Ayrıca konuların kavramsal olarak ele alınması ve nasıl anlatılabileceği üzerinde durulması da katkı sağlamaktadır. Yararlanmayı etkileyen en önemli faktörün yine dersin işleniş şekli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda bütün konuların işlenmesinin gerekliliği açıktır. Dersten uygulamada yararlanmalarını örneklendirmede en iyi olan E1 ve K4 kuram ve uygulama olarak bütün konuları işlediklerini ifade eden iki katılımcıdır. E3 ve K3 kavramsal olarak işledikleri konuları daha etkili öğretebildiklerini düşünmektedirler. Öte yandan öğretim elemanlarının kendi amaç ve konularına odaklanması derslerden yararlanma düzeyini düşürmektedir.

Katılımcılara sınıf içi öğretimde ÖÖY dersinin önemi sorulduğunda genel olarak bu dersin önemli ve en çok fayda sağlayan ders olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. E3 ve K3, ÖÖY dersinin öğretmen eğitimindeki en önemli ders olduğunu düşünmektedirler.

E3: "Özel Öğretim Yöntemleri dersi çok çok çok önemli bir ders olduğunu düşünüyorum hatta üniversitelerde verilmesi gerekli Eğitim Fakültelerinde, öğretmen yetiştiren kurumlarda verilmesi gerekli en önemli ders bu ders bence."

Üç katılımcı, K2, E1 ve E2, ise ÖÖY dersinden ÖİY dersine göre daha çok yararlandıklarını ifade etmişlerdir. K2 ve E2'ye göre bunun nedeni ÖİY dersinin teorik olarak işlenmesine karşın ÖÖY dersine uygulamanın var olmasıdır.

K2: "Elbette ki. Düz bir şekilde "Buluş yolu budur." diye anlatımdansa direkt bize yani emanet edilip de bir değerlendirilmesi çok iyi bir dersti yani. "

E1'e göre ise bu neden ÖİY kitle dersi iken ÖÖY dersinin bölüm olarak alınan bir ders olması, sınıfta daha az öğrenci olması dolayısıyla öğretim elemanı ilgisinin ve bireysel çabanın artmasıdır.

E1: “Tabii işte şeyden de kaynaklanıyor. Diğer eğitim derslerindeki o sınıf yoğunluğu, kalabalıklığı, tabii bu son sınıflara gelince artık özelleşiyoruz. Kendi bölümlerimiz daha az kişi, bireysel anlamda daha fazla iş yapıyoruz. Hoca da daha fazla ilgilendiği için bu dersleri tabii ki.”

Son olarak K1 ÖÖY ve ÖİY derslerinden çok az yararlandığını belirtmiş sınıf içi öğretiminin tamamen tecrübeye dayandığını vurgulamıştır. Öğrencilerin neyi anlamakta zorlandığını nerelere takıldığını bu sayede fark edebildiğine değinmiştir.

K1: “Çok az tek tük. ... Tamamen tecrübe. Evet. Mesela ben şunu bile fark ediyorum. Aynı sene iki sınıfa aynı konuyu anlatacağım. İlk girdiğim sınıfta anlatıyorum ikinci girdiğim sınıfta anlatışım çok daha farklı oluyor.”

Diğer bir katılımcı, K4, ise ÖÖY ve ÖİY derslerinin ikisinin de öğretimine katkı sağladığını düşünmektedir. Bu görüş ÖİY dersinin de ÖÖY kadar etkili olduğunu belirten tek görüş olması açısından önemlidir. Bunun K4’ün ÖİY ve ÖÖY derslerinin işleme şekliyle alakalı olduğu düşünülmektedir.

3.2.4. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin ÖTMT dersinden yararlanmaya ilişkin görüşleri dersin nasıl işlendiği, dersin materyal tasarımı ve öğretim teknolojisi boyutlarından nasıl yararlandığını içeren temalar halinde Tablo 3.2.4’te sunulmuştur.

Materyal tasarımı boyutunda katılımcıların ÖTMT dersinde kendilerinin ya da arkadaşlarının tasarlamış oldukları materyalleri, materyal fikirlerini sınıf içi öğretimde kullanmalarıyla ilgili görüşlerine bakılabilir.

Bu noktada üç katılımcı hazırlanan materyalleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunlardan biri olan K1 derste mutlak değer için çamaşır makinesi materyali hazırladığını ve bu materyal fikrini kullandığını ifade etmiştir.

K1: “Bir çamaşır makinesi yapmıştım. Onu kullandım hıhı. Onu kullandım.”

K2 derste kendisinin, kazanımıyla ilgili olarak çalışma kâğıtları hazırladığını ve bu çalışma kâğıtlarını zaman zaman kullandığını aktarmıştır. K3 de derste sürekli olarak çalışma kâğıdı hazırladıklarını, derste çalışma kâğıdı hazırlama konusunda kendini geliştirdiğini ve çalışma kâğıdını sürekli olarak derslerinde kullandığını anlatmıştır.

K3: “Çalışma kâğıdı çok hazırlatıyordu bize. Çalışma kâğıdını ondan zaten öğrenmiştim ve çok fazla gerçekten şeydi ben de çalışma kâğıdı hazırladığım çok fazla zaman oldu yani. Konuyu böyle özet olarak anlatıp sonra böyle altında işte sorular hazırlayıp fotokopi çektirip çok dağıttım yani.”

Tablo 3.2.4: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde ÖTMT Dersinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşler

Ana Tema	Tema	Alt temalar	Katılımcı		
Materyal Tasarımı	Dersteki materyal (fikirlerini) kullanma	Öğretmenlikte kullanılıyor	Çalışma kâğıdı “Çamaşır makinesi” Mutlak Değer için	K2, K3 K1	
		Öğretmenlikte kullanılmıyor	Öğretmede etkisiz saçma materyaller	E3, E2	
		Somut materyal çalışılmadı		K4, E1, E4	
	Materyal tasarımı yapmama			Hepsi	
	Materyal kullanma	Materyal kullanılmıyor		K1, K3, E2, E1	
		Materyal kullanılıyor	Hazır materyaller: Kesir takımları Kendi çabamla ne kadar oluyorsa	K2 E3	
	Materyal Kullanmama Nedenleri	Materyal sıkıntısı	(Yeterli) Materyalin olmaması	K1, E1, E2	
			Matematik sınıfı olmaması “Materyal saklama, taşıma”	K1, K3	
		Zaman sıkıntısı	Materyal daha fazla zaman TEOG, Müfredata uyma	K2, K4, E1, E2 K4, E1	
	Materyal kullanımı fikirler	Öğrenci düzeyi		K4	
Konusuna göre gerekebiliyor		3 boyutlu cisim, simetri vb. gerekli, denklem vb. gereksiz	K1, K3		
Öğretim Teknolojileri	Derste görülenleri kullanılması	Kesinlikle ve kesinlikle kullanmalı		K4, E3	
		Görüldü ama iyi öğrenilmedi, kullanılmıyor - “Geogebra” Hatırlanmıyor		K1, K3	
		Öğrenildi ama kullanılmıyor	İstiyor ama kullanamıyor: İmkân Kullanışlı yazılımlar öğretilmedi	Cabri, Geogebra vb. Excel, Photoshop	K2, E1, E2 K4
	Öğretim teknolojisi kapsamında kullanılanlar	Ofis programları	Hazırlanan piyasaya göre amatör	Ppt Tutorial	E1
			Sınav hazırlamada kullanılması		K1, K2, K4, E1, E2, E3
		Akıllı tahta Testleri yansıtma şeklinde	Sunum hazırlamada kullanılması		E3, E4
	Öğretim Teknolojileri kullanılmama nedenleri	Akıllı defter projeksiyon ile kullanım			E2 E1
			İmkân olmaması	“Bilgisayar sınıfı” “Akıllı tahta”	E1, K2, K1
		Öğretmenden bunların değil sınava hazırlamanın beklenmesi			E1
		Bilgisayar destekli öğretimin etkin olmadığı düşüncesi			K3
Öğretim teknolojisinin genel olarak bilinmemesi				E3	

K2: “Materyal geliştirmiştik evet. Çalışma kâğıdı hazırlamıştik, onu sunmuştuk. Hani bizim kazanımımız onu gerektiriyordu. ... Yani alışma kâğıtlarını zaman zaman bunlarda da kullanıyorum.”

İki katılımcı lisansta hazırladıkları materyalleri kullanmadıklarından bahsetmiştir. Bu katılımcılar derste hazırladıkları materyallerin anlamlı olmadığını düşünmektedirler. E3 kendi ve arkadaşlarının materyallerinin “saçma” olduğunu, bu dersin ÖÖY ile birlikte gitmesi gerektiğini o zaman anlamlı olacağını belirtmiş, dersin kendisine uygulamada hiçbir faydası olmadığını ifade etmiştir.

E3: “Saçma sapan bir materyal geliştirdim. Öğretimde etkili olduğunu düşünmüyorum. Sadece materyalim oldu bir tane.

E3: “Yok sadece kendi kendimize saçma sapan modeller yapmaya alıştik. Onun yerine işte Özel Öğretim Yöntemleri var ya o dersle çok ilişkili. ... Bu dersin çok fazla uygulamada bana etkisi olduğunu düşünmüyorum.”

E2 ise özenerek hazırlamadığı için kendi materyalinin iyi olmadığını, derste kullanılabilir materyal fikirlerinin ortaya çıktığını ancak bunları da henüz kullanmadığını dile getirmiştir.

E2: “Aynen. Ben hatta çok dandik materyal yapmıştım. Ya son akşam bir şey hazırladım böyle. Bir ip baskısı yaptım. Bir tane simetri konusunu anlatıyorum hesabına işte. ... Yok, daha şu an olmadı. Ama kullanılabilir. Ya iyi şeyler çıkmıştı çünkü.”

Üç katılımcı E1, E4 ve K4 ÖTMT dersinde somut materyaller üzerinde çalışmadıklarını bilgisayar programları yardımıyla materyaller hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan öğretim teknolojileri altında özetlenecektir.

E4: “Yok öyle bir ödevlendirme olmadı. Yani bazı bölümlerde bazı arkadaşlar biliyorum yapıyorlardı. Kendilerine materyal yapıyorlardı. Derste konuyu nasıl anlatabiliriz ile ilgili bir şeyler yapıyorlardı. Biz hani çok öyle bir şey yaptığımız hatırlamıyorum.”

ÖTMT dersinde yaralanma derste hazırlananların ve oluşan fikirlerin kullanılması şeklinde olabileceği gibi burada kazanılan yaklaşımın ve becerilerin kullanımı şeklinde de olabilir. Bu yüzden öğretmenlere materyal tasarımı yapma ve kullanma ile ilgili şu an ne yaptıkları ayrıca sorulmuştur. Öğretmenlerin hepsi materyal tasarımı yapmadıklarını belirtmişleridir. Materyal tasarlamamalarının kendilerinden kaynaklanabildiği de bazı öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Katılımcılar materyal tasarımı yapmamaları ile ilgili şunları söylemişlerdir:

K1: “Yapmıyorum. Proje ödevi olarak veriyorum. Kendisi yapmış oluyor”

K2: “şimdiye kadar yapmadım ama geometride yapmayı düşünüyorum”

E2: “Yapmıyorum. Üşengeçlik var. Materyal tasarlıyayım, gideyim sınıfa şu konuyu şöyle anlatayım diye çok düşündüğümü söyleyemem.”

Materyal kullanma ile ilgili ise üç katılımcı materyal kullandıklarını dört katılımcı ise materyal kullanmadıklarını belirtmişlerdir. K2 kesir takımları gibi hazır materyaller kullandığını ancak zamanın sıkıntısının bazı durumlarda kendisini engellediğini ifade etmiştir.

K2: “Materyali kendim hazırlamaktan ziyade burada hazır materyaller var. Kesir takımları olsun vb onlardan faydalanmayı daha çok tercih ediyorum eğer zamanım yoksa veya kısıtlıysa.”

E3 ise materyal kullandığını dersten bir fayda göremediği için kendi çabasıyla yaptığını ancak ne kadar yeterli olduğundan emin olmadığını belirtmiştir.

E3: “Öğrendiğim manada ise bir şey öğrenmedim yani. ... Biz de çok onu o anlamda uygulayamadık yani eğer birini kullandıysak diğerini kullanamadık. Yani işte somut materyal kullanmışsak, işte bilgisayar kullandıysak somutunu kullanmadık”

Materyal kullanmadıklarını ifade eden katılımcılar bunu çeşitli nedenlere bağlamışlardır. İlk olarak üç katılımcı materyal olmadığını dolayısıyla kullanamadıklarını ifade etmişlerdir.

K1: “Materyal yok. Bu bahanemi bilmiyorum ama gerçekten yok.”

E1: “Evet yani tabi sayı pullarını o şekilde bütün öğrencilerin kullanımına sokacak kadar pulumuz falan yok, öyle materyaller de yok.”

E2: “Bizim okulda yok şu an.”

Ayrıca K1 ve K3 materyal olmamasından dolayı sadece basitçe sınıf içinde makasla, kâğıtla, ipele yapılabilen şeyler kullandıkları belirtmişlerdir. Ancak bu yaptıklarının materyal kullanımından çok araç gereç kullanımı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu katılımcılar materyal olmamasına ek olarak okulda matematik sınıfı olmamasının da materyal kullanılmamasına sebep olduğunu savunmuşlardır. Çünkü materyali saklama, sınıflara taşımada sorun çıkmaktadır.

K3: “Matematik sınıfı olsa, orada materyaller orada olsa güzel olurdu. Çocuk sınıfa girdiğinde matematik dünyasına girmiş oluyor”

K1: “Mesela bir matematik sınıfı olsa çok güzel olur ben bu konuda çok dertliyim mesela. Benim materyallerim orda olsa. Şu an benim dolabım yok kendime ait adam akıllı ki materyal dolabı olsun.”

Materyal kullanımını engelleyen diğer bir neden olarak zaman sıkıntısı gösterilmiştir. Materyal kullanıldığında aynı konuyu anlatmak için daha fazla zaman

gerektiğini savunan dört katılımcıdan biri olan K2 normalde materyal kullanıyor olmasına rağmen bazen zamandan dolayı materyal kullanmadığına değinmiştir.

K2: “Yetiştireyim diye yapmayacağım dediğim bazen oluyor açıkçası. sekizlere girsem daha da sıkıntı olurdu.”

İki katılımcı E1 ve K4 ise TEOG sınavına ve müfredata uygun şekilde ders anlatmalarının derste yazılım ve somut materyal kullanımlarını engellediğini ifade etmişlerdir. K4 ayrıca öğrenci profilinin de bu durumla ilgili olduğunu belirtmiştir.

E1: “Kesinlikle. İşte burada yine problem işte müfredatın çok yoğun olması. Bunları şimdi 40 yıllık öğretmen gibi bunları bahane kullanmak istemiyorum ama gerçek yani. Sonuçta ortada bir TEOG gerçeği var bir de müfredat gerçeği var. Bunları da ekleyince hani bunlar zaman kaybı oluyor bazen.”

K4: “Mesela ilk seneki öğrencilerim gerçekten çok iyiydi. Her şeyi neden sonuç ilişkisi ile etkinlikler verirken, ikinci sene gelen öğrencilerimde çarpmayı bilmeyen öğrencilerim vardı. Ama benden ne isteniyor? Üslü sayılar, köklü sayılarda toplamayı, çarpmayı bilmesini istiyor. E bir süreden sonra evet formül deyip bunu bu şekilde öğrenmek deyip veriyorsunuz. Kalkıp orada bir materyal kullanmanız ekstra zaman kaybı oluyor. Sınıfına göre değişiyor. Mesela belki bir beşte daha çok kullanabiliriz herhalde. Çünkü program daha geniş ama yedi ve sekizde özellikle sekizde çok yoğun olduğu için yetiştirmemiz gereken şeyler var. O yüzden vakit kaybı değil aslında ama yetiştiremediğiniz için yapamıyorsunuz.”

E2 ise materyalin başlangıçta ilgi çekse de daha sonra sınıfın kontrolünü bozduğunu ve zaman kaybına neden olduğunu belirtmiştir.

E2: “Ya neden dolayıcıdır? Şimdi zaman yok bir. İkincisi böyle herhangi bir materyal ya da dikkat çeken bir unsur geldiğinde sınıfın kontrolü çok dağılıyor. Ben şimdi elimde maket bir çamaşır makinesi ile girsem. İlk başta dikkat çekiyor ama sonrasında hani sınıf kontrolü çok zorlaşıyor. Öyle durumlar oluyor.”

Katılımcıların materyal kullanımı hakkındaki genel fikirlerine bakıldığında iki katılımcıya göre, K1 ve K3, materyal kullanımı dersin konusuna göre gerekli olmaktadır. Üç boyutlu cisimler, döndürme, fraktal, simetri, yansıma gibi konularda materyal gerekli iken denklemler gibi konular için gerekli değildir. Diğer iki katılımcı E3 ve K4 ise materyal kullanımının kesinlikle gerekli olduğunu belirtmişler, E3 sekizinci sınıfa kadar somut materyalle daha sonra bilgisayar uygulamalarıyla gitmek gerektiğini, K4 somuttan soyuta geçiş materyal kullanımının gerekli olduğunu hatta lisede bile kullanılabileceğini düşündüğünü eklemiştir.

Katılımcıların ÖTMT dersinde materyal boyutunda yararlanmalarının sınırlı düzeyde olduğu düşünülmektedir. Yalnızca K2 ve K3 ÖTMT dersinde öğrendiklerini sınıf içi öğretimde kullanabilmiştir. Bu da çalışma kâğıdıyla sınırlıdır. Hiçbir katılımcı materyal tasarımı yapmamaktadır. Buna karşın somut materyal kullandığını ifade eden sadece üç katılımcı vardır. Bunlar da kullanımlarını derse dayandırmamaktadır. Materyal kullanımının gerekli olduğunu düşünen ve zaman zaman kullanan E3 ve K4 ÖTMT dersinden materyal anlamında hiç faydalanmadıklarını, belirtmişlerdir.

Katılımcıların bir kısmı öğretim teknolojileri hakkında yaptıkları çalışmaları ÖTMT dersinde yapıp yapmadıklarını tam hatırlayamamışlardır. Bu yüzden üniversitede öğretim teknolojileri kapsamında yaptıkları çalışmaların hepsi (ÖTMT, Bilgisayar Destekli Öğretim veya Bilgisayar derslerinde) dikkate alınmıştır.

Derslerde görülen yazılımların ve bilgisayar üzerinde hazırlanan materyallerin kullanılması hakkında hiçbir katılımcı olumlu görüş ortaya koymamıştır.

Bu noktada K1 ve K3, Geogebra üzerinde çalıştıklarını ancak iyi öğrenemediklerini, hatırlamadığını ve öğretmenlikte hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

K3: “Geogebra diye bir şey ama yani çok bir şey hatırlamıyorum ve burada çocuklarla onu nasıl kullanırım yani. İşte şekiller falan çiziyorduk ama çok hatırlamıyorum. Uğraşmam gerekir hatırlamak için. Şey değilim alır elime uğraşırım desem yalan söylemiş olurum. Yani şekil falan çiziyorduk.”

Dört katılımcı ise programları kullanmayı öğrendiklerini ancak öğretmenlikte kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bunlardan K2, E1 ve E2 dersler kapsamında Cabri, Geogebra, Sketchpad ve Drive gibi programları öğrendiklerini, bunların faydalı olduğunu düşündüklerini ancak imkân ile ilgili nedenlerden kullanamadıklarını ifade etmişlerdir.

K2: “Cabri, Drive görmüştük. ... Kullandık, kendimiz de kullanmıştık. Öğrendik yani. ... Bilgisayar olmadığı için maalesef kullanamadım ama kullanmayı kesinlikle istiyorum özellikle şu birim küpleri göstermede çok etkili. Farklı yönlerden çevirebiliyorsun. Direkt göremiyor ama o şekilde bayağı faydalı olacağını düşünüyorum da bilgisayar şu an sıkıntılı zaten”

E2: “Ya benim bir hatırladığım Geogebra vardı. Onunla ilgili baya çalışmalar yaptık. Onun üstünde baya bir uğraştık. ... Yok kullanmadık. O zaten programın kendisi şu an akıllı tahtaya da yüklenmiyor. Herhangi bir yerde de olmuyor şu an akıllı tahtalara herhangi bir şey yükleyemiyoruz. ... Bence çok güzel bir program kesinlikle. Yani şu an olsa kullanırım yani.”

Ayrıca E1 PowerPoint programında tutorial (öğretici materyal) hazırladıklarını ve Dreamweaver programında e-portfolyo hazırladıklarını ancak bunları öğretmenlikte kullanmadığını aktarmıştır. Katılımcı hazırladıklarının piyasada var olan bu tür bilgisayar materyallerine göre çok amatör kalacağını bu yüzden kullanmadığını ve tekrar hazırlamadığını belirtmiştir. Ancak sınıfta bu hazır materyalleri de kullanmadığını bazı öğrencilerin okul dışında kullandığını bildiğini sözlerine eklemiştir.

Son olarak K4 PowerPoint ve Photoshop kullanarak poster, Excel kullanarak matematik materyali ve birde web sitesi hazırladıklarını ancak bunların hiç birinden öğretmenlikte faydalanmadığını çünkü bu programların kullanışsız olduğunu dile getirmiştir. Geogebra gibi bir program öğretilmesinin daha faydalı olacağını düşünmektedir. Bu programı ÖTMT dersinde görmemesine rağmen kendisi öğrenerek şartları imkân el verdiğiince kullandığını anlatmıştır.

K4: “Excel zaten çok zor bir program çok fazla bir şey yapamadığımız bir program. ... Zaten hazırlanabilecek materyalin kalitesi çok yüksek değil. Çok fazla bir şeye hitap edemiyorsun. ... Kullanmadım hocam. O derste yaptığım hiçbir şeyi kullanmadım. Onun yerine farklı kolay bir program olsaydı Geogebra’da biz materyal hazırlasaydık kullanabilirdim. ... Her sınıfta benim bir bilgisayar vardı. Orada en azından bir tane çocuğumu çekip o yapardı diğerleri görüyordu. Bunu kullanıyorduk da zaten Geogebra’yı. Daha sonra kendimiz öğrendik.”

Öğretmenlerden öğretim teknolojileri kapsamında halihazırda kullandıkları uygulamalardan bahsetmeleri istendiğinde bir katılımcı akıllı tahta, bir katılımcı projeksiyon ile yansıtılabilen akıllı defter kullandıklarından bahsetmiş, katılımcılarının çoğunun da sınav vb. hazırlamak için ofis programlarını, genelde Word olmak üzere, kullandıkları ortaya çıkmıştır.

E2: “Akıllı tahtada ne yapıyorum. Yani şu şekilde yapabiliyoruz matematikte daha çok, konuyu işledikten sonra atıyorum konu testleri olur. Konu testlerini aynen yansıtıyorum. Oradan çözüyoruz. Ya çocuklar ilgi duydukları için çocukları çıkartıyorum. Bazen onlar tahtada çözüyorlar hem mutlu oluyorlar falan. İlgi çekmede çok iyi hani.”

Burada E2’nin akıllı tahtayı projeksiyon tarzında kullandığı anlaşılmaktadır. E1’in bahsettiği akıllı defter uygulaması da bunun bir benzeridir. Akıllı tahta yerine projeksiyonla defter tahtaya yansıtılmaktadır.

Ofis programlarına gelindiğinde ise katılımcıların hepsinin bunları Bilgisayar, BDÖ ve ÖTMT gibi çeşitli derslerde öğrendikleri, altı katılımcının Word programını sınav hazırlamada, iki katılımcının ise PowerPoint programını sunum hazırlamada kullandıkları görülmektedir. Burada K1 ve E1 sunum hazırlamayı öğrendiklerine ama

hazırlamadıklarına değinmişlerdir. K3 ise sınav veya çalışma kâğıdı hazırlamayı dahi el ile yaptığını bilgisayar kullanmadığını aktarmıştır.

K3: “Ben sınav sorularını bile elinde yazan bir tipim açıkçası. Hiç öyle bilgisayarla hazırlayayım oradan alayım falan değil elimle yazarım her şeyi.”

Katılımcıların görüşlerine göre derste gördükleri veya var olan öğretim teknolojilerini kullanmama nedenleri imkân olmaması, zaman olmaması, bunların etkin olmadığını düşünme ve öğretim teknolojilerinin genel olarak bilinmemesi şeklinde sıralanabilir. İmkân olmamasıyla ilgili E1, E2, K2’ün görüşleri yukarıda ifade edilmiştir. Bunların yanında K1 yazılımlardan çok akıllı tahtayı kullanmak istediğini ancak okulda olmadığını belirtmiştir. Öte yandan aynı katılımcının okulda bilgisayar ve projeksiyon olduğunu ancak bunları hiç kullanmadığını ifade etmesi dikkat çekicidir. E1 ise kendilerinden beklenenin öğretim teknolojilerini kullanarak keşfetmeye yönelik öğretim yapma değil öğrencileri sınava hazırlama olduğunu vurgulamıştır.

E1: “Tabi etkili öğrendik. Peki ama etkili kullandık mı asıl onu sormak lazım. Şimdi o tip şeyler geometriyi genelde keşfetmeye yönelik, geometrinin içine girmeye yönelik çok güzel programlar. Sonuna kadar hani kullanılması gerektiğine inanan biriyim ama işte hep dönüp dolaşp aynı yere geliyoruz. Bizden a^2 yani hipotenüsü Pisagor teoremini öğret geç ve birkaç soru çöz bekleniyor. Böyle olunca da hadi gelin bunu Geogebra’da keşfedelim. İhtiyaç olmayınca sen de ihtiyacı karşılamaya yönelik yapmıyorsun yani.”

Diğer bir neden olarak K3 bilgisayar destekli öğretimin etkin olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir. Bu düşüncenin katılımcının kendi öğrenme deneyimleriyle veya bilgisayar destekli öğretim konusundaki bilgi eksikliği ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

K3: “bilgisayardaki şeyler havada gibi geliyor. Hani onu eline alıp, bilmiyorum ben böylesem çocuklarda da böyle hissediyorum. Ben orada çözülen sorunun çocukların aklında kaldığını düşünmüyorum. Yazmak daha iyi gibi geliyor ben öyle hissediyorum hani orada çünkü bana da öyle anlatıldığında yani o bilgisayarda çözülen şeyler bana çok soyut silinip gidiyor yani. Bana şey gelmiyor. Hatta o yüzden bana o tableti uygulamak falan çok faydalı olmazmış gibi geliyor ama bilemiyorum yani.”

Son olarak E3 öğretmenlerin öğretim teknolojisi kullanmadığından en fazla PowerPoint ile sunum hazırladıklarından ve bunun öğretim teknolojisi sayılmayacağından söz etmiş bunun nedeni olarak da öğretmenlerin öğretim teknolojisi kullanmayı bilmemesini göstermiştir. Ayrıca E3 öğretmen eğitiminde bilgisayar derslerini veren akademisyenlerin de bu konuda yetersiz olduklarını sözlerine eklemiştir. ÖTMT

veya BDÖ derslerinde en azından internette hazır olarak bulunan öğretim nesnelerini kullanmanın öğretilbileceğine vurgu yapmıştır.

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında öğretim teknolojileri anlamında ne ÖTMT ne de diğer bilgisayar derslerinden yararlanmadıkları düşünülmektedir. Burada birinci sebep derslerde yazılım kullanmanın etkili öğretilmemesi olduğu düşünülmektedir. Çünkü daha fazla sayıda katılımcı (5 kişi) yazılımları kullanmayı etkili bir şekilde öğrenmediklerini, hatırlamadıklarını veya kullanışlı programları öğrenmediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında maddi imkânlar, müfredat gibi okuldan kaynaklı etkenlerde yok sayılamayacak düzeydedir. Ancak ülkemizde her okulda bilgisayar, internet olduğu düşünülürse ki katılımcıların birçoğunun imkânı bundan daha iyidir, maddi imkânsızlıkların aşılamayacak düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak zaman ve müfredat yoğunluğu, öğrenci düzeyi gibi durumlar dışında katılımcıların teknoloji kullanmamalarının üniversitede aldıkları derslerin niteliğiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin materyal ve teknoloji kullanımını bu konudaki bireysel tutum ve fikirlerinin de etkileyeceği düşünülmektedir. Bu tutum ve fikirlerin de öğretmen eğitimi sürecindeki ilgili dersler yoluyla olumlu anlamda değiştirilmesi gerekmektedir.

3.3. SINIF YÖNETİMİNE ÖMB DERSLERİNİN KATKI DÜZEYİ HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde ÖMB derslerinden nasıl yararlandıklarına ilişkin görüşlerini içeren bulgular Tablo 3.3.1’de sunulmuştur. Bulgular sınıf yönetimi dersi, sınıf yönetiminde bu dersten ve diğer derslerden nasıl yararlanıldığı ve derslerden yararlanılmadan sınıf yönetimi adına yapılanları içeren ana temalardan oluşmaktadır.

Sınıf yönetimi dersinin işlenişinde diğer derslerde olduğu gibi belli bir çeşitlilik mevcuttur. Üç katılımcı derslerinde konuları paylaştıklarını ve sunduklarını aktarmışlardır. Bunlardan K3 sunumlarını drama, tiyatro vb. şeklinde yaptıklarına ve gerçek sınıf ortamı olmamasına rağmen bunlardan faydalandıklarına değinmiştir. Konuların öğrenilmesi hakkında ise en azından kendi konusunu öğrendiğini söylemiş ancak konuların çoğunu şimdi hatırlamadığını eklemiştir. Konu paylaşımı ve sunumu şekilde ders işleyen diğer bir katılımcı olan E2 de kendi konusunu hatırladığını hatta disiplin başlıklı bir sunum yaptıklarını dile getirmiştir. K2 ise sunumları düz anlatımla yaptıklarının altını çizerek konuları öğrenmediğini ifade etmiştir.

Tablo 3.3.1: Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde ÖMB Derslerinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Ana tema	Tema	Alt temalar	Katılımcı	
SY dersi	Dersin İşlenişi	Konu paylaşımı ve sunumu	K3, K2, E2	
		Uygulamalar üzerinden gidilmesi	Örnek olay çalışmaları	K4, E1
		Çok verimsiz etkisiz ders	Hiçbir faydası olmadı	E3
SY dersinden faydalanılan uygulamalar	Olumsuz durumlara yaklaşım	Direkt uyarı yerine örtük mesajlar	Göz teması- yanına gitme/yaklaşma- susma/ses tonunu değiştirme- genel uyarı	K1, K2, K4, E1
		Sınıf içinde uyarı değil sınıf dışında konuşma		K1, E1, E2
	Oturma düzeni	Yapılan uygulamalardan faydalanma	Sınıf, ders, yonteme göre oturma düzeni	K4
	İletişim	Öğrenci ile ilişkiyi belli seviyede tutma	Facebook' da eklememe	E1
Rehberlik	İletişim	“Ben dili” yaklaşımı	Kaliteli iletişim kurmaya katkı	E2
Okul Deneyimi	Olumsuz durumlara yaklaşım	Gürültülü sınıfta sizi bekliyorum deyip susturma	E1	
		Başarılı, ama yaramaz öğrenci. Hiç şımartmama	K1	
	İletişim	Hem disiplinli olma hem de iletişimi iyi kurma	K4	
Dersten bağımsız uygulamalar	Olumsuz durumlara yaklaşım	Göz teması, sonra direkt uyarı, notla tehdit mecburen	K1	
		Başta kızma dövme, ağır durumlarda	İşe yaramıyor ters tepiyor. Vazgeçtim	E3
			Farklı yöntemler geliştirdim 2-3 senemi aldı	
	Dönüp bağırma uyarı		K3	
		Başta bağırma.	K4, E4	
	Oturma düzeni	Uygulayacağım yonteme, konuya göre değişir	E3	
	İletişim	Öğrenciyle ile ilişkiyi belli seviyede tutma.	Derste böyle öğretilmedi	K1
			Tecrübe ile öğrenme	K3
		Tecrübe ile gelişiyor	Mesleğin gereği olarak	K2, E4
			Kişinin iletişim şekline bağlı	
Sınıf yönetimi hakkında fikirler	Sınıf yönetimi (SY) Anlayışı	SY anlayışım anlatacağımız ders ve yonteme göre şekillenir	K4, E3	
		SY öğrencilerin davranışlarına göre	Bir sınıfta esprili diğerinde daha sert	E2, E3, E4
		SY Öğretmenin kişilik özellikleriyle ilgili	İletişimi iyiye sınıf yönetimi kolay	E2
	SY becerileri nasıl kazanılıyor	Sert mizaçlı- Rahat sınıf yönetimi	K1	
		Tamamen tecrübe üniversitedeki derslerle ilgisi yok	E2,E4,K1,K3	
		Tecrübe çok önemli	K2, K4	
	Tecrübe ve dersler birlikte etkili	K4, E1		

K3: “Biz bunda sunum da yapmıştık hani arkadaşlarımıza şey yaparak. Ama tabii gerçek bir sınıf ortamı gibi olmamıştı. Herkes tiyatro gibi oluyordu bence bu tarz şeyler ama yine de faydası var mıdır illa ki vardı faydasız diyemem ama. O derste sunum yaptığımızı bir konu seçip o konuyu anlattığımızı hatırlıyorum slaytlarla falan anlatmıştık o zaman. ... Olabilir yani şu an çok hatırlamıyorum ama illa ki bir şeyler öğreniyorsun.”

İki katılımcı ise derslerin uygulamalar üzerinden gittiğini belirtmişlerdir. E1 derste örnek olaylar çalıştıklarını ve bunları videoya çekerek sınıfta sunduklarını anlatmıştır. K4 ise derse uygulamalar üzerinden gittiklerini belirtmiştir. Katılımcılar uygulama üzerinden öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğunu ve benzer durumlarla karşılaştıklarında bu bilgileri geri çağırabildiklerini vurgulamışlardır.

K4: “Onda da hocam yine uygulamalar üzerinden gitmiştik hocamızla. ... Sınıf içinde olabilecek bir olay veya oturma planı hazırlıyor herkes. Neden böyle bir plan hazırladığımızı bile tartıştık. Benim sınıfım şöyle o yüzden böyle bir plan hazırlıyorum. Benim materyallerim bu şekilde diye gitmişti. Etkili bir dersti onda da yine makale falan tarama da yapmıştık. Bir şeyler öğrendiğime inandığım bir dersti.”

E1: “Bu dersle ilgili güzel şeyler hatırlıyorum. Yani yaptığımız grup çalışmasında bir örnek olay çalışmıştık. Hatta bunu videoya çekip sınıfta da sunmuştuk. ... Evet böyle kavga eden iki öğrencinin yanına gidiyor. Öğrencilerden birine problemi anlatıyor öbürünün yanında hani “Nedir problem sence? Burada senin hatan ne? Onun hatası ne?”. Yine aynı şekilde diğer öğrenciye de bunu yapıp ikisinin de böyle somut bir şekilde problemi işte hem karşı tarafın bakış açısıyla görmesi hem de kendisine yeniden kendi hatasını da söylüyor bu esnada tabii. Neden problemin kaynaklandığını bu şekilde belki de empati kurmayı öğreterek çocuklara. ... E tabii faydalı bir şey yani.”

Sınıf yönetimi dersinin çok etkisiz ve verimsiz geçtiğini düşünen E3 derste sınıf yönetimi hakkında hiçbir şey öğrenmediğinin altını çizmiştir. Katılımcı ayrıca derste okudukları kitabın çok verimsiz olduğundan, içinde oturma düzeni ile ilgili bir bilgi bile bulunmadığından yakınmıştır.

E3: “Bu ders çok önemli bir ders. Ben sınıf yönetimi dersinde sınıfın nasıl yönetilemeyeceğini gördüm. ... “Sen gel bunu sen anlat”. Ben ne biliyorum ki ne anlatayım diyorum. ... Yok yok öğrencilerin anlatması da yok yani kendisi geliyordu işte “Şurayı bir okuyun” okuyorduk. “Konuşmak isteyen var mı?” “İsteyen konuşuyordu. İsteyen yoksa “Tamam çıkabilirsiniz” çıkıyorduk.”

Katılımcıların dersin işlenişi hakkındaki fikirleri K4 ve E1 haricinde olumlu değildir. Bunlara ek olarak K3 olumlu görüş belirtmiş ancak o da fazla bir şey hatırlamadığını ifade etmiştir. Bir katılımcı, E4, dersin nasıl işlendiğini hatırlamamakta,

E3 dersin verimsizliğinden şikâyet etmektedir. Bu aşamada bile ders hakkındaki faydalanmanın genel olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Katılımcılar Sınıf Yönetimi dersinde öğrenip meslekte uyguladıkları bilgileri daha çok olumsuz durumlara yaklaşımları etrafında toplamışlardır. Sınıfta olumsuz bir durum yaşandığında öğrendikleri ve kullandıkları yolun benzer olduğunu görmek mümkündür. Burada dört katılımcı, K1, K2, K4, E1 durumu yaratan öğrenciyle göz teması kurmaktan başlayarak, öğrenciye yaklaşmak, yanında durmak, ses tonunu değiştirmek veya susmak ve bir genel uyarı yapmak gibi örtük mesajları içeren bir yolu izlediklerini belirtmişlerdir.

E1: “Yine böyle sınıfta aşırı gürültü ses yapan öğrenciyi, hani önce bir bakış atma, işte etkili olmuyorsa yaklaşma, böyle bir dokunma var en sonunda. En son aşama tabi daha ilerisi olmaması lazım.”

K4: “Dediğim gibi ilk bir ayda hocam, “Susun arkadaşlar” biraz daha bağırma şeklinde iken daha sonra özellikle 2.dönem 3.dönem biraz daha susup gözünün içine bakma hani ona “seni fark ediyorum”u hissettirme tarzında olmuştur. Bununla da aşabiliyorduk çok büyük bir sıkıntı değilse veya işte gidip yanında durmak “Ben evet seni görüyorum, yanındayım”...”

K2: “Elbette ki katkısı olmuştur. Demin söylemiş olduğum öğrenci ile göz göze temas kurma vesaire bu derste öğrenmiştik. Onları da uyguluyorum.”

K1 ve E1 olumsuz davranışta bulunan öğrenciyi veya öğrencileri sınıf içinde direkt olarak uyarmak yerine sınıf dışında konuşmak gerektiğini belirtmişlerdir. K1 başlangıçta bağırdığını ancak daha sonra sınıf dışında konuşma yoluna gittiğini anlatmıştır. E1 ise kavga eden iki öğrenciyle ilgili Sınıf Yönetimi dersinde hazırlayıp sunduğu örnek olaydaki öğretmen tavrını kullandığını yani öğrencileri sınıf dışına alarak davranışlarının sebebi hakkında onlarla konuştuğunu aktarmıştır.

K1: “Çocukla tek özel konuşma, sınıfın içinde azarlamak değil de. Bu sefer iş inada biniyor. Ama işte üniversitede gördüğümüz şey buydu hani kullandığım çocuk teneffüste derste sürekli tekrar etti etti. Teneffüste bir kenara çekip onunla bu konuyu özel konuşmak çok çok etkili”

E1: “Ben kullanıyorum tabi yani bazen iki öğrenci problem yaşadığında, tabi bunu sınıf ortamında değil dışarıda ikisini beraber alıp, hani yan yana problemin neden kaynaklandığını soruyorum.”

Başka bir katılımcı, K4, sınıftaki oturma düzeni hakkında yaptıkları uygulamayı kullandığından bahsetmiştir. K4 otuma düzenini sınıf yönetimi dersinde yaptıkları gibi ne anlatacağı, hangi yöntemle veya materyalle anlatacağı, nasıl bir öğrenci grubuna anlatacağı değişkenlerini göz önünde bulundurarak belirlediğini ifade etmiştir.

K4: “Etkinliğe göre ben nasıl bir oturma planı hazırlamalıyım. O tarzda güzel bir dersti benim için. ... Yaramazlık yapan çocuğu nasıl oturtmak şeklinde sınıfta, dikkati nasıl dağıtmayacak şekilde” bunları hepsine dikkat etmeye çalıştık.

Sınıf yönetiminin diğer bir boyutu olan iletişim hakkında bir katılımcı, E1, derste öğrendiklerini kullanma anlamında görüş belirtmiştir. E1 öğrenci ile ilişkiyi belli seviyede tutmanın bu derste ve diğer birçok derste vurgulandığını aktarmıştır. Öğrenciyle iletişimde bu yaklaşımı kendisi öğretmen olduğunda sergilemiştir.

E1: “Üniversitede öğrendiğim şey şudur yani. Bir öğrenciyle asla arkadaş ilişkisi kurmamam gerektiğidir. Her zaman ben öğretmenimdir o da benim öğrencimdir. Hani bu sınırı hiçbir zaman geçmem. ... Mesela bizim hocalarımızın söylediği net bir şey vardı. Facebook'ta hiçbir öğrencinizi arkadaş olarak eklemeyin. Çünkü bu, öğrencinize onu arkadaş olarak kabul ettiğinizin bir göstergesidir. ... Bizim üniversitedeki bir öğretmenimiz Facebook'taki arkadaşlığımızı biz öğrenciyken kabul etmiyordu, mezun olunca kabul ediyor. Benim de şu anki uygulamam odur.”

Görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf yönetimi dersinden yararlandıkları durumlar mevcuttur ancak bunun oldukça kısıtlı olduğunu ve yalnızca bazı katılımcılar üzerinde yoğunlaşmış olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bu ders dışında Rehberlik ve Okul Deneyimi derslerinden de yararlanmalarına ilişkin görüşler de mevcuttur. E2, Rehberlik dersinde öğrendiği “ben dili”ni kullanmanın öğrenciyle daha kaliteli iletişim kurma yoluyla katkı sağladığını düşünmektedir.

E2: “Aynen. Şu mesela “ben dili, sen dili” olayı vardı Rehberlikte o hakikaten etkili. ... Yani çocuğu geri kazanabiliyorsunuz. Daha iyi iletişim kurabiliyorsunuz bence en iyi kattığı şey bana odur.”

Katılımcılar Okul Deneyimi kapsamındaki gözlemlerde de sınıf yönetimi adına bazı iyi örnekler gördüklerinden bahsetmişlerdir. K4 disiplin ve öğrenciyle iletişim arasındaki dengeyi sağlama, K1 başarılı ama yaramaz öğrenciye karşı nasıl davranılması gerektiği ve E1 gürültülü bir sınıfla bağırarak değil susarak başa çıkma gibi iyi örneklerden bahsetmişlerdir. K1 ve E1 bu iyi örneklerden yararlandıklarına değinmişlerdir.

K1: “Mesela bir tane başarılı bir öğrenci vardı. Onu iyi hatırlıyorum kullandım diyebilirim. Ama çocuk çok şımarıktı babası profesör mü neymiş. Çocuk çok başarılıydı ve çok şımarıyordu başarılı olduğu için. Öğretmen onu hiç şımartmayacak şekilde tersliyordu. Yapsa bile onu çünkü desteklese iyice civıvacak belli. Mesela benim karşıma da bu tarz öğrenciler çıktı. Sınıfa göre maddi durumu iyi olup, zeki olup şımarık olan

öğrenciler. Genelde akıllı uslu olur ya öyle zeki olan öğrenciler, akıllı uslu olmayıp zeki olanlar onlara karşı nasıl davranmam gerektiğini o kadında gördüm diyebilirim”

E1: “A. okuluna gitmişim orda bayağı bir öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda sıkıntısı vardı. Öğretmenin mesela çok gürültülü olan bir sınıfta sizi bekliyorum deyip sessizce sakince sınıfın susmasını beklemesi mesela başarılı oluyor tabi. Yine hani çok heyecanlı bağırarak değil de biraz sakın ders anlatmak gerektiğini çünkü ses tonunun öğrencinin kulağını tırmalamaması gerektiğini. ... Böyle bağırıp çağırıp değil de biraz sakın anlatılması gerektiğini oradaki tecrübelerim sayesinde edindim diyebilirim.”

Katılımcıların gördükleri iyi örneklerden de yararlandıkları anlaşılmaktadır. Sınıf yönetimi konusundan aktarılan iyi örneklerin sayısının oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir. Genel olarak sınıf yönetiminden ÖMB derslerinden faydalanmaya baktığımızda ise yukarıda belirtildiği gibi kısıtlı bir durumun olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf yönetimi konusunda derslere dayandırmadıkları uygulamaların neler olduğu da belirlenmeye çalışılmıştır.

İlk olarak K1 sınıfta olumsuz bir durum olduğunda önce göz temasıyla uyarmaya çalıştığını, yeterli olmuyorsa direkt olarak öğrenciyi uyardığını bu da olumsuz durumu bitirmiyorsa notla tehdit etmeye mecbur kaldığını belirtmiştir. Burada eksi verme uygulamasına gittiğinden bahsetmiş, öğrencilerin olumsuz davranışla alınan eksi ancak davranış değiştiğinde düzeldiğini benimsediklerini ve yöntemin işe yaradığını vurgulamıştır.

Sınıf Yönetimi dersinden hiç yararlanmadığını düşünen E3 çok ağır durumlar olduğunda öğrenciyi dövme yoluna gittiğini ancak bunun hiçbir şekilde işe yaramayıp aksine ters teptiğini aktarmıştır. E3 daha sonra şiddeti bir daha kullanmadığından etkili sınıf yönetimi adına farklı yöntemler geliştirdiğinden ancak bunların 2-3 seneyi aldığından söz etmiştir.

E3: “İlk üç senemde öğrencilerin istenmeyen davranışı olduğu zaman yani istenmeyen davranış derken şöyle çocuk mesela almış demir sopayı arkadaşının kafasına indirmiş. Ben de alıyordum bunu güzel bir dövüyordum. Yani o davranışın bir dövme davranışı ile beraber aşılabileceğini düşünüyordum çünkü diyordum bu çocuk bunu yaptıysa karşısındaki içi rahat etmesi lazım, bunu görmesi lazım. Ama bir süre sonra baktım ki ben bu çocuğa şiddet uyguladıkça o arkadaşına daha fazla şiddet uyguluyor. Yani arkadaşını dövmüş mesela. Ben de onu dövüyorum. O çıkışta bir daha dövüyor onu, daha fazla dövüyor. Niye çünkü onun yüzünden benden dayak yemiş. Yani baktım ki bu çözüm olmuyor. Yani iki üç sene mi aldı bunu anlayabilmek ve çözebilmek farklı yöntemler

geliştirebilmek. O vakitten sonra öğretmenliğimin son 2-2,5 senesinde bir öğrenciyi dahi dövdiğümü hatırlamıyorum. Bunu yerine farklı şeyler denedim.”

Başka bir katılımcı K3 olumsuz bir durumda direkt dönüp bağırdığını belirtmiş ancak durum azalmıyorsa sönmesi için görmezden geldiğini ifade etmiştir. Çünkü K3'e göre böyle durumlarda üzerine gidildikçe öğrenci inatlaşmakta ve olay büyümektedir. K3 bu kanıya yaşadığı birkaç tecrübe sonucunda ulaşmıştır.

İki katılımcı K4 ve E4 öğretmenliğe ilk başladıklarında sınıf yönetiminde bağırma, yüksek sesle uyarıyı kullandıklarını ancak bunun işe yaramadığını belirtmişlerdir. K4 bu süreçten sonra sınıf yönetimi dersinde öğrendiklerini hatırlayarak uyguladığını E4 ise olumsuz tecrübeleri yaşayarak bu durumu aştığını ifade etmiştir.

E4: “Ders içinde yani ilk başlarda bağırarak çağırarak tepki veriyordum. Şimdi artık şöyle bir duruyorum normal. Çok daha etkili imiş onu sonradan öğrendim. Normalde sürekli bağırarak bir öğretmense ders anlatırken bir şey fark ettin arkanı dönüyorsun, duruyorsun, bakıyorsun şöyle o daha etkiliymiş onu gördüm. ... Bunu baştan söylediler bana, ilkokulumda çok tecrübeli bir öğretmen. Buna rağmen çok ciddi goller atıyordum kendi kaleme. ... Ya yaşamadan “Ya ne olacak?” diyorsun. “O kadar da değil hani tutarım.” diyorsun ama olmuyor yani.”

Oturma düzeni hakkında derste hiçbir şey görmediklerinden yakınan E3 sınıfın oturma düzenini uygulayacağı yonteme ve konuya göre değiştirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca E3 yine yonteme göre sınıfta çocukların serbest ve olduğunu ancak bu sisteme hem onların hem kendisinin alışmasının zaman aldığını dile getirmiştir.

İki katılımcı, K1 ve K3, öğrenciyle iletişimi belli seviyede tutumları gerektiğini, tamamen arkadaş olmanın öğrenci öğretmen ilişkisine zarar verdiğini düşünmektedir. Burada katılımcılar bu düşüncüyü yaşadıkları tecrübelerle edindiklerini vurgulamışlardır.

K1: “Derslerde çocuğu anlamaya çalışma, dinleme olarak anlatıldı ama ortaokulda olmuyor. Öğretmen olduğunu hissettirmen gerekiyor”

K3: “İnanılmaz iyiydim çocuklara karşı ve çocuklar da böyle artık arkadaş gibiydik ama aşırı arkadaş gibiydik ve bende de şunun rahatlığı vardı. Seneye nasılsa burada değilim ama kalacak olsaydım mahvolurdum onu biliyorum yani. E çok fazla taviz vermiştim çünkü o dönemde. Öyle bir şey yaşamış olmam iyi oldu bence. Bir sonraki o gittiğim okulda, o kadar taviz vermeyerek hani zamanla bazı şeyleri oturtmuş oldum ama orada ben kalıcı olmuş olsaydım ipin ucunu kaçırmıştım yani. O yüzden iş başında öğrendiğimi düşünüyorum.”

K2 ve E4 ise öğrenciyle iletişimin derslerle değil tecrübeyle ilgili olduğunu belirtmişler, K1 bunun mesleğin gereği olarak doğal bir şekilde geliştiğini, E4 ise

öğrenciyle iletişimin kişinin genel iletişim şekliyle bağlantılı olarak tecrübeyle geliştiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi dersine dayanmayan uygulamaları yaşadıkları ve genelde olumsuz olan, tecrübeler sonucunda geliştirdikleri görülmektedir. Geliştirilen bu uygulamaların doğruluğu yanlışlığı bir yana bu olumsuz tecrübelerin öğrenci ve öğretmen üzerindeki etkilerinin nasıl olacağı tartışılabilir. Elbette SY dersi tecrübe etmeden bu anlamda kazanım sağlamayı amaçlamamaktadır ancak K4 örneğindeki gibi olumsuz tecrübelerle başa çıkmayı kolaylaştırmaktadır. Bazı durumlarda ise uygulamaya dönük bilgilere önceden sahip olma durumunun ortaya çıktığı görülmektedir. Oturma düzeni konusunda E3 ve K4'ün durumu, öğrenciyle iletişim konusunda E1 ve K1, K3 ün durumu buna örnek olabilir. Bu durumda sınıf yönetimi dersinin niteliği, işleniş şekli ön plana çıkmaktadır.

Her öğretmenin bir şekilde yürüttüğü bir süreç olan sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin uyguladıkları yaklaşımlar incelendikten sonra sınıf yönetimi hakkındaki genel fikirleri de alınmıştır. Öğretmenler kendi sınıf yönetimi anlayışlarının neye göre değiştiğini ve sınıf yönetimi ile ilgili becerilerinin kaynağının ne olduğu hakkındaki düşüncelerini ifade etmişlerdir.

İki katılımcı sınıf yönetimlerinin anlatılacak ders ve yönteme göre değişiklik gösterdiğini dile getirmiştir. Bunu K4 SY dersindeki uygulamalarda öğrendiğini E3 ise kendisinin tecrübe ederek geliştirdiğini düşünmektedir.

E3: “Ben şöyle söyleyeyim, benim sınıfımda çocuklar serbestti. İlk başta bunlar da buna çok zor alıştılar. Yani onlar da buna çok zor alıştı ben ilk iki-üç sene buna alışabildim yani ilk bir, iki seneyi bu anlamda kayıp olarak görüyorum. Benim onlara bunu özümsetebilmem, onların bunu özümseyebilmesi kesinlikle çok çok zor oldu yani kesinlikle benim sınıfımda sadece U sistemi de yoktu. Sadece arka arkaya oturmakta yoktu. Değiştiriyorduk hangi derste hangisi uygunsa onu yapıyorduk. Yani hangi ders daha rahat işlenebilir”

Bu fikirleri uygulamaları hakkında yapılan yorumlarla da örtüşmektedir. Burada dikkat çekmesi gerekenler E3'ün bu anlayışa ulaşmada geçirdiği süreç, ulaştığı anlayışın geçerliliği ve bu noktaya ulaşamama ihtimalidir.

Ayrıca E2, E3 ve E4 sınıf yönetimi anlayışlarının hitap edecekleri öğrenci grubuna da bağlı olduğunun altını çizmişlerdir.

E3: “Bir sınıfta esprili başka sınıfta daha sert”

E2: “Ya bunu daha çok insanın bir kendi yapısı bir de öğrencilerin davranışı değiştiriyor.”

E4: “Hani biraz şartlara göre oluşuyor. Bulunduğun okulun şartlarına göre de oluşuyor sadece böyle etraftan bağımsız bu benim tarzım arkadaş ister beğenin ister beğenmeyin diyemiyorsun. Hani biraz şartlar insanı yönlendiriyor. İşte öğrenci profili. Benim geçen yılki okulum ile bu yılki okulum arasında bile çok ciddi fark var.”

Sınıf yönetiminde belirleyici olan diğer bir unsur da K1 ve E2’ye göre öğretmenin kişiliğidir. E2 öğretmenin iletişim kurmada iyiye sınıf yönetiminde sorun yaşamayacağını aktarmıştır. K1 ise kendisinin kişilik olarak sert olduğundan bunu sınıf yönetimine yansıdığından ve bu yansımanın kendisine kolaylık sağladığından bahsetmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışının çeşitli unsurlardan etkilendiği söylenebilir. Öğretmen öğretim etkinliğini, öğrenciyi, kendi özelliklerini dikkate alarak sınıf yönetimini şekillendirebilir.

Dört katılımcı sınıf yönetiminin SY dersiyle fazla ilgili olmadığını tamamen tecrübeyle kazanıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca E4 SY dersinde öğretmenlerin hazırlayacağı kaynaklardan yararlanmanın etkili olacağına değinmiştir.

K1: “Sınıf yönetimi dersi olsun, olmasın demiyorum ama tamamen tecrübe”

K3: “Dersin sınıf yönetimime katkısı %5 falandır. Her şey tecrübe ile oluyor.”

E2: “Bu dersin hiçbir katkısı yok. O anki duygun düşüncen ya da yapman gerektiğini ne hissediyorsan, nasıl düşünüyorsan onu yapıyorsun. ... Süreç içerisinde, zamanla”

E4: Kesinlikle kitaptan öğrenilmez bu iş. Yani şöyle kitaptan okuyup öğrendiklerin yardımcı olur. Hani tecrübenin eseri olan şeyler var. Biraz daha akademisyenlerin değil de öğretmenlerin yazdığı diyelim şeyler var. Onlar yardımcı olur. En azından temel düzeyde yapmaman gereken hataları sana söyler ama. Yine de sınıfa girince öğreniliyor.

Çalışma gurubunun yarısına karşılık gelen bu katılımcıların genel düşüncesi dersin faydası olmayacağı yönündedir ayrıca bu yönde görüş belirtmemiş ama dersten de yararlanmamış olan E3, K2 gibi katılımcılar bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığından SY dersinden sınıf yönetiminde faydalanma yönündeki durum ve algının olumsuzluğu daha iyi ortaya çıkmaktadır.

K2 ve K4 sınıf yönetiminde tecrübenin çok önemli olduğuna vurgu yapmışlardır.

K2: “Kesinlikle tecrübenin çok büyük katkısı var. İlk yılım ilk derse girişimle şu an arasında dağlar kadar fark var. Eminim seneye de çok daha farlılık değişecek. Tecrübe deneyim karşılaşmış olduğum olaylar, dolayısıyla vermiş olduğum tepkiler, yaşla beraber

de değişiyor. Farklı kesimlerden öğrenciler, farklı öğrenciler görmekte beraber de değişiyor.”

Bu katılımcılar dersin tamamen önemsiz olduğunu düşünmemekte hatta K4 tecrübe ve derslerin birlikte etkili olduklarını belirtmektedir. Derslerin ve tecrübenin birlikte etkili olduğunu düşünen diğer bir katılımcı E1 derslerde verilen kuramsal altyapının tecrübeyle birlikte öğretmenin sınıf yönetimini oluşturduğunu ifade etmiştir.

K4: “Hocam dersler 0 diyemem ama %50-%50 diyeyim hocam çünkü deneyimin çok çok daha faydasını görebiliyorsunuz uygulamayla.”

Sınıf yönetiminde derslerinde tecrübe kadar katkısı olduğunu ifade eden iki katılımcı E1 ve K4’ün SY dersinde öğrendiklerini kullanmayla ilgili örnekleri de yukarıdaki bulgularda görülmektedir. Fikirlerinin dersten faydalanmayla oluştuğu açıktır. Faydalanma düzeylerini diğerlerinden farklılaştıran unsurun SY dersini diğerlerinden farklı olarak uygulamalar ile birlikte işlemeleri olduğu düşünülmektedir.

3.4. DİSİPLİN SORUNLARIYLA BAŞA ÇIKMADA ÖMB DERSLERİNİN KATKI DÜZEYİ HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla başa çıkmada ÖMB derslerinden nasıl yararlandıklarına ilişkin görüşlerini içeren bulgular Tablo 3.4.1’de sunulmuştur. Bulgular Rehberlik dersi, disiplin sorunlarıyla başa çıkmadaki katkısı ve bu konudaki genel düşünceleri içeren ana temalardan oluşmaktadır.

Dersin işlenişiyle ilgili E1 ve E2 derste somut örneklerin ve okulda yaşanmış durumların konuşulduğunu ifade ederken, bunun olumlu olduğunu, konuları etkili öğrendiklerini ve akılda kalıcı bilgiler elde ettiklerini dile getirmişlerdir. E1 bunu dersin öğretim elemanının bir okulda rehber öğretmen olarak çalışmasına bağlamaktadır. E2 de bilgilerin daha hayattan olduğuna değinmiştir.

E1: “Şimdi o ders ile ilgili somut şeyler de hatırlıyorum. Çünkü o hocanın diğer hocalardan farkı şuydu. Hani hali hazırda bir rehber hocasıydı bir kolejde. O yüzden bize somut örnekler getiriyordu. Kendi okulunda yaşadığı birebir örnekleri paylaşıp, o yüzden bu dersin iyi geçtiğini söyleyebilirim. En azından aklımda kalan bazı şeyler var yani.”

E2: “Daha hayattandı bu. Bazı olan vakalar oluyordu, herhangi bir durum oluyordu. İşte bu durumda ne yapılması gerekir. İşte okul müdürüyle konuşulması gerekir. Yok polise gidilmesi gerekir veya çeşitli sonuçlar oluyordu olaya göre. Bu daha iyiydi.”

K4 ise dersin somut örnekler, yaşanmış durumlar içermesinin yanında dersi drama ve doğaçlama yöntemleriyle işleyerek derste birebir uygulama yaptıklarına değinmiştir.

Tablo 3.4.1: Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarıyla Başa Çıkmada ÖMB Derslerinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Ana tema	Tema	Alt temalar		Katılımcı	
Rehberlik dersi	Dersin İşlenişi	Somut örneklerin, okulda yaşanan durumların konuşulması	Okulda çalışan öğretmen	E1	
			Kalıcı öğrenme	E1, E2	
		Birebir uygulama yapılması	Konsültasyonu derste yapmak		K4
		Uygulamasız, düz, teorik anlatım	Konular derste öğrenilmemesi	KPSS	K2, E3
			Arkadaşlarla sınava çalışma	K1	
Konu paylaşımı ve sunumu	Etkili öğrenememe		E4		
Rehberlik dersinden faydalanılan uygulamalar	Disiplin sorununa yaklaşım	Öğretmen, rehberlik servisi, aile, idare rolleri	Sorunun ciddiyetine göre yol izleme	E1	
			Önce Rehber Öğrt. sonra aile iletişimi	K1	
		Bilgiler faydalı henüz kullanılmadı	E2		
	Öğrenilen yöntemleri kullanmak	Sorun yaşayan öğrenciye empatik yaklaşım		K4	
	İletişim becerileri	Sorunlu davranışla ilgili konuşma		E2	
Öğrenciyi tanıma	Rehberlik Servisi ile öğrenci tanıma ve yaklaşımı şekillendirme		K1		
Dersten bağımsız Uygulamalar	İletişim	Arkadaş, abi kardeş (Pansiyonlu okul)	Sorunlarla baş etmede katkı		
	Öğrenciyi tanıma	Ev ziyareti, dışarıda iletişim	Şartlarını bilerek yaklaşımı şekillendirme	E3	
Kaliteli iletişim, sorun çözmede katkı					
Genel düşünceler	Rehberlik vb. derslerin katkısı yok	Faydası yok	K2		
		Rehberlik yaklaşımları bize uymuyor	Ben dili etkili kullanıyorum etkili olmuyor	E3	
	Rehber Öğretmen	Önceki okulda vardı şimdi yok.	Beraber yapılanlar yapılamıyor		K1

K4: “Hocamız zaten drama yapın hatta doğaçlama yapın diye. Her hafta herkes bir şey yapıyordu. Oradan çok eğleniyorduk aynı zamanda akılda kalıcı oluyordu. ... Birebir uygulama yaparak hocam işte “nasıl bir consultation yaparsınız?” işte onu sınıf içinde yaptık.”

K2, E3 ve K1 dersin öğretim elemanının düz, teorik anlatımıyla, uygulamasız işlediğini belirtmişler ve konuları derste öğrenmediklerine değinmişlerdir. E3 KPSS’ye çalışırken öğrendiğini K1 sınavlara çalışırken öğrendiğini ifade etmiştir. Katılımcının derslere yeterli ilgiyi ve “gayreti göstermediği” anlaşılmaktadır.

E3: “Bu dersi sadece KPSS boyutuyla beraber öğrenmiştim çünkü tam KPSS dönemi idi. Yani üniversitede bir şey öğrendiğimi düşünmüyorum rehberlik anlamında.”

K1: “Teorikti, teorikti kesinlikle. Bir de üniversitede ben açıkçası çok gayretli değildim. ... Bizim bir arkadaş sağ olsun onunla iyi çalışıyorduk. Dersleri çok dinlemiyorduk bile. O Arkadaş dersleri iyi takip ediyordu. Sınavdan önce ondan alıyordum genelde notları o kadar.”

E4 ise konu paylaşımı ve sunumu şeklinde işlenen dersin etkili ve kalıcı olmadığını belirtmiştir.

E4: “O da yine (konu) dağıtıyordu sınıfa, bizim anlattığımız Ödev olan kısımları vardı. Sunulması gereken. ... Yani çok bir şey kalmamış aklımda.”

Katılımcılardan bir kısmı disiplin sorunlarıyla baş etme konusunda Rehberlik dersinde öğrendikleri bilgileri kullandıklarını diğerleri ise kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Kullanmadığını belirten katılımcıların dersi etkili öğrenmediğini düşünen katılımcılar arasından çıktığı görülebilmektedir.

Disiplin olaylarıyla baş etmede dersin faydalı olduğunu düşünen katılımcılardan E1 ve K1 ders kapsamında öğrendikleri ailenin, rehberlik servisinin, okul idaresinin nasıl ve hangi sırayla konuya dâhil edilmesi gerektiği bilgisinin katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Bu noktada E1 yaklaşımının olayın ciddiyetine göre şekillendiğini, K1 ise yaklaşımının önce rehber öğretmen daha sonra onunla birlikte aileyle iletişime geçme olduğunu belirtmiştir. E2 ise derste öğrendiği yöntemleri disiplin durumlarında henüz kullanmadığını ifade etmiştir.

E1: “Buradaki ailenin rolü, yine rehberlik servisinin rolü, okul idaresinin rolü, sınıf öğretmenin rolü bunlardan bahsedildi ve benimde öğrendiğim bilgiler oldu. ... Öncelikle tabi olayı biz öğrenciyle konuşup halletmeye çalışıyoruz. Daha sonra problemin ciddi olduğunu gördüğümüz zaman rehberlik servisimiz var onunla görüşüyoruz. Veliyi devreye sokabiliyoruz”

K1: “Çok değil sadece şey hatırlıyorum hani bir şey olduğunda öncelikle rehber öğretmene söyleyeceksin, aileden önce rehber öğretmen, rehber öğretmenle birlikte aileye gitmek hani hemen aileye bildirmek değil de.”

K4 derste öğrendiği yöntemleri disiplin sorunlarıyla başa çıkmada kullandığını ifade etmiştir. Bir disiplin soruna yaklaşımda öğrendiği yöntemi nasıl kullandığını anlatmıştır.

K4: “E benim ciddi anlamda sorunlu bir öğrencim vardı. Bu hırsızlık olsun veya madde bağımlılığı olsun, bu noktada bir öğrencim vardı ve köy okulu olduğu için rehberlik hocamız yoktu ve kız çocuğu olduğu için erkek hocalarımız da fazla ilgilenemiyordu. O yüzden hani ben kullanmıştım ve hocamızla yaptığımız şeyleri hatırlayarak uygulamaya o şekilde yapmıştım. Öğrenciyle birebirde görüşerek hocam işte hani şey vardır ya onun dediğini tekrarlayıp işte onu anladığını hissettirmek. Sürekli onu konuşturmaya çalışmak, o tarzda şeyler yapmıştık. Elimizden geldiğince yardımcı olmuştuk ama tabii ki bir rehberlikçi kadar etkili olmamıştır.”

E2 öğrencinin olumsuz durumdan dolayı öğrenci ile konuşulacaksa öğrencinin kendisiyle ilgili değil davranışıyla ilgili konuşmanın faydalı olduğunu ve bu yaklaşımı Rehberlik dersi yoluyla kazandığını aktarmıştır.

E2: “Şey vardı rehberlikte o hakikaten etkili. Sadece kitapta yazıldığı gibi değil hakikaten etkili. Çocukla konuşurken ona, onun direkt birey olarak kendisine değil de yaptığı davranışa ilişkin konuşmalar yapıldığı zaman çocuktaki düzelme ya da o konuya ilgili düşüncesindeki farklılıklar ortaya çıkabiliyor. Yani çocuğu geri kazanabiliyorsunuz. Daha iyi iletişim kurabiliyorsunuz bence en iyi kattığı şey bana odur.”

K1 sorunlu öğrencileri rehberlik servisi vasıtasıyla tanıyarak onlara karşı davranışını şekillendirmesi gerektiğini Rehberlik dersinde kazandığını belirtmiştir.

K1: “Ne bileyim bir tane çocuk vardı dışarı çıktığında mesela babası sokağa atıyormuş, gece boyunca sokakta yatıyormuş kapının önünde falan. Hani bu durumları öncelikle rehberlik hocasıyla konuşuyorduk. ... Rehberlik hocası bize bilgi veriyordu çocuk hakkında ve ondan sonra o çocuğa birazcık daha o konuda dikkatli davranmaya çalışıyorduk O konuda rehber hocasına danışmamız gerektiğini onun bize çocuk hakkında bilgi verip çocuğa o şekilde davranma.”

Rehberlik dersinden uygulamada işe yarayacak bir şey öğrenmediğini dile getiren E3 bu konuda kendisinin neler yaptığından bahsetmiştir. E3 pansiyonlu okulda öğrencilerle arkadaş, abi-kardeş iletişimi kurmanın katkı sağladığını düşünmektedir.

E3: “Şöyle söyleyeyim. Ben bunu şöyle aştım Karlıova’da görev yaptığım zaman pansiyonlu okuldu. Yani pansiyonlu okul olunca tabii her şey biraz daha farklı oluyor.

Onda çocukların yanlarına gidip onlarla arkadaş olmayı denedik. Yani onları bir arkadaş olarak gördüğümüzde, onlar bizi abileri olarak gördüğünde yol kat edebildik.”

Ayrıca E3'e göre öğrenciyi tanıma ve okul dışında da iletişim kurma adına ev ziyareti yapmanın hem genel olarak öğrenciye yaklaşımda, hem de disiplin sorunlarını çözmede katkı sağlamaktadır.

E3: “Her öğrencimin tek tek evine gittim. ... Bu çok çok büyük bir adım sağladı benim için. Yani ilk başta okula bıçakla gelen ve okula gelenlere bıçak çeken öğrencim ondan sonra takım elbise giyip sınıfa gelmeye başladı. ... Çocuk sizi evde gördükten sonra o samimiyeti gördükten sonra bir adım öne geçmiş olursunuz. ... Mesela bir öğrencinin evine gittim. Çocuğun annesi başka bir adamla kaçmış. Evde bir tane yatalak kardeşi var. Babası zaten içkici. Şimdi bu çocuk okulda ders çalışmıyor diye öğretmeninden azar işitiyor. Bu çocuğa okula geldiği için davranış problemi olmadığı için teşekkür et önce.”

E3 bu tür işe yarayacak yaklaşımların Eğitim Fakültelerinde kazandırılmadığını ama kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Kendisinin bu tür gayretleri bunu bir toplumsal sorumluluk olarak gördüğü için sarf ettiğine değinmiştir. Ayrıca derslerde öğretilen rehberlik yaklaşımlarının kültürümüze uymadığı için katkı sağlamadığını belirtmiştir. Ancak katılımcının bahsettiği yaklaşım olan ben dilini yanlış bir şekilde uygulandığı düşünülmektedir. Katılımcının Rehberlik dersinde “bir şey öğrenmediğini” belirtmesi de göz önünde bulundurulduğunda, ben dili konusunu yanlış anlamış olabileceği düşünülmektedir.

E3: “Ben dilini kullandığın zaman çocukta etki bırakmıyor. Yani ben yerinde olsam şunu yapardım dediğin zaman çocukta bir etkisi olmuyor onun. Çocuk diyor ki hocam sen öyle yapardın ama ben yapmam diyor. ... Kültürümüze henüz şey değil yani uyumsanmış değil çünkü çocuk ailesinde bunu görmüyor ki.”

K2 de Rehberlik dersinin faydalı olmadığını düşünmektedir.

K2: “Bu dersin öyle çok bir faydası olduğunu düşünmüyorum.”

Son olarak K1 önceki okulunda rehber öğretmen olduğunu ve bahsettiği konularda rehber öğretmenden yararlandığını ama şimdiki okulunda olmadığı için rehber öğretmenle beraber yapılan işlerin yapılamadığını belirtmiştir.

Genel olarak bakıldığında disiplin sorunlarına karşı Rehberlik dersi kapsamında öğrenilenlerin uygulamada kullanılmasının sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Burada en önemli faktörün dersin işleniş şekli olduğu düşünülmektedir. Çünkü dersi somut örneklerle beslenen (E1) ve birebir uygulama yapılan (K4) durumlarda katılımcıların dersten daha çok yararlandıkları ve özellikle K4'ün uygulamadaki faydalanmayı net bir

şekilde örneklediği görülmektedir. Bunun yanında dersten hiç faydalanmadığını söyleyen E3'ün yaptıkları ise öğretmenin bireysel çabası ve idealizmi ile ilgilidir.

3.5. DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNDE ÖMB DERSLERİNİN KATKI DÜZEYİ HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ÖMB derslerinden nasıl yararlandıklarına ilişkin görüşlerini içeren bulgular Tablo 3.5.1'de sunulmuştur. Bulgular Ölçme ve Değerlendirme dersi, bu dersin sınav hazırlama konusunda ve tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini kullanma konusundaki katkılarını içeren ana temalardan oluşmaktadır.

Ölçme ve Değerlendirme dersinin nasıl işlendiği hakkında katılımcıların çeşitli görüşleri olmakla birlikte genel olarak derslerin teorik olarak işlendiği söylenebilir. Bazı katılımcılar ise teorik anlatımın yanında sınav hazırlama uygulaması yapıldığını belirtmişlerdir. Bu uygulama farklı şekillerde yapıldığı ve buna göre hakkındaki olumlu olumsuz görüşlerin ortaya konduğu görülmüştür.

E1 ve E3 dersin içeriği hakkında uygulamaya dönük olmayan formüle dayalı etkinliklerle uğraştıklarını ifade etmişlerdir.

E1: “Genelde formüle dayalı şeyler öğrendik. Uygulamaya yönelik şeyler değil. İşte o ölçmenin hani istatistiksel işte tabi değerlendirmeye ilgili şeylerde var. Öğrenci şöyle bir notu aldı onu yüzlük sisteme çevirirsem gibi. Böyle tamamıyla KPSS'ye yönelik aslında bizi çalıştırdı.”

E3: “Yani hiçbir uygulaması yok. O ölçme değerlendirmede aldığımız şeylerin hiçbir uygulaması olduğunu düşünmüyorum. ... Yani sadece, teorik şeyle beraber ... KPSS'de değil ona kendimiz çalıştık. Teorik şeyler yani istatistiksel bütün hesapları yapabiliyorduk. Hesap makinesi ile beraber altıdan girip üstünden çıkıyorduk.”

K2 derste önce teorik anlatım olduğunu ardından herkesin birer sınav hazırlayarak, bunu gerçek öğrencilere uyguladığını ve bunların değerlendirilerek üzerinde istatistik vb. çalışmaların yapıldığını anlatmıştır. E2 ise ders anlatımının ardından sınav hazırladıklarından ancak uygulamadıklarından söz etmiştir. Başka bir katılımcı K4 dersin uygulama yapılmadan anlatıldığını, sınav hazırlama ve üzerinde analizler yapma gibi öğretmenlikte işe yarayacak çalışmalar olsa da bunların ödev olarak verildiğini, derste nasıl yapılacağını uygulamasının yapılmadığını vurgulamıştır.

Tablo 3.5.1: Öğretmenlerin Değerlendirme Süreçlerinde ÖMB Derslerinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Ana tema	Tema	Alt temalar	Katılımcı	
Ölç ve Değer. Dersi	Dersin işlenişi	Teorik anlatım	K1,K3,E1,E3,E4	
		Teorik anlatım ve sınav hazırlama	K2, K4, E2	
Sınav hazırlama konusunda faydalanma	Dersteeki kuramsal bilgiden faydalanma	Soruların zorluk kolaylık dengesi	Kolay, zor, orta sorular Her öğrencinin yapacağı soru olur	
		Çeşitli soru türlerinin kullanımı	D/Y, Çoktan seçmeli, Boşluk	K4, E1
			Yoksa tamamı klasik olurdu	K1, K3, K4
		İstatistik bilgileri	İşlenip kullanılmaması	E1, E2
			Kullanılması	E3
	Derste sınav hazırlanmasından faydalanma	Sınav hazırlama çalışması yapıldı	Katkı sağladı	E2, K2
			Katkı sağlamadı	K4
		Kazanım düzeylerine göre hazırlama	E2, K2	
		İstatistik Güvenirlik, geçerlik	Kullanılmıyor	K2, K4
			İstatistik öğretmemde faydalı	K2
Hazırlama Değerlen. Katkısı Yok	Sınav hazırlanmadı, katkısı olmazdı	Öğrenciyi görmeden mümkün değil	E3	
	Dersin hiç yok, bilgiler biraz faydalı	Olması gerektiği için	E4	
Sınav yürütme ve puanlama	Sınavı yürütme ile ilgili bir çalışma yapılmamış		Hepsi	
	Puanlamada fayda	Not baremi, ayrıntılı puan anahtarı	K1	
		Sınavı soru soru okuma	K4	
Tamamlayıcı Değerlendirme Yöntemleri	Çalışma yapıldı	Kullanılmıyor	K1, E2	
		Çalışma yapılmadı /hatırlanmıyor	K2, K3, E1, E3	
	Çalışma yapılmadı	Konuşuldu, çalışma yapılmadı	K4	
		Kullanıyorum.	Her şeyden puan, akran değerlendirme	E3
	Performans Görevi ve proje	Performans görevi zorunlu olduğu için veriliyordu kalktı		K1, K2, K3, E1
		Etkili performans görevi verildiğine inanmama	İyi soru soramama “Bilgi toplama oluyor”	K4
			Kendi performansı olmaması	K3
		Proje zorunlu olduğu için veriliyor olması	Dönem ödevi gibi verme	K1, E1, E2
			Not yükseltme amacı, dersi boşlama	K3
	Proje değerlendirme yapılması	Konuyu ver, adımlar, ara değerlendirmeler	K2	
	Görsel güzel ama içi ne kadar dolu	K4		

Katılımcıların biri hariç hepsi Ölçme ve Değerlendirme dersinde sınav hazırlama ile ilgili çalışmaların yapıldığından bahsetmiştir. Burada katılımcıların ifadelerinden sınav hazırlama ile ilgili çalışmaların bu konuda edinilen kuramsal bilgiler ve ders kapsamında sınav hazırlanması olarak ikiye ayrıldığı görülmüş ve bu şekilde aktarılmıştır.

Ders kapsamında edindikleri kuramsal bilgiden yararlanmayla ilgili iki katılımcı soruların zorluk kolaylık dengesinin sağlanmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir. K4 yaptığı sınavlarda kolay orta ve zor sorular bulunduğunu, E1 ve K4 sınavlarının her öğrencinin yapabileceği sorulardan oluştuğunu belirtmişlerdir.

K4: “Bütün sorular çok zor olmamalı çok kolay olmamalı.” İşte bir “Beş-altı tane soruyu herkes yapabilmeliyken iki tane soruyu üst düzey öğrenci yapabilmeli” gibi onları yapıyorduk.”

E1: “Oldu tabii ki yani sonuçta mesela sınav sorularının zorluk, kolaylık veya herkesin yapabileceği soru dağılımlarının,”

Dört katılımcı, E1, K1, K3, K4, sınavda çeşitli soru tiplerinin kullanılması yaklaşımını Ölçme ve Değerlendirme dersi ile birlikte kazandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca K1, K3 ve K4 bu yaklaşıma ders sayesinde ulaşmamış olsalar kendilerine yapıldığı gibi tamamı klasik, açık uçlu sorulardan oluşan bir sınav yapacaklarına değinmişlerdir.

E1: “Yine bir sınavda olması gereken işte çoktan seçmeli açık uçlu, evet hayır; doğru yanlış, hani bu tarz soru zenginliklerini sınavda ne kadar kullanırsan, ne kadar daha iyi ölçülebileceğine dair bilgileri öğrendiğimizi hatırlıyorum. ... E tabii ki kullanıyorum yani benim sınavımı şu an görerseniz, sınav kâğıdımı hazırladığım, bunların hepsinden örnek bulmak mümkün.”

K1: “Mesela bizim çocukluğumuzda sınavlar hep klasik olurdu ben hiç böyle karışık bir sınav görmedim. Şimdi mesela biz okulda şunu öğrendik. Bir kısmı doğru yanlış, bir kısmı boşluk doldurma, birkaç tane çoktan seçmeli, en sona da iki üç tane klasik soru. Bu yazılı sistemini kesinlikle okulda öğrendim, üniversitede. Yoksa ben hani üniversitede bana bunu göstermeselerdi kendi çocukluğumdaki öğretmenlere bakarak direkt klasik sınav yapar geçerdim. O çok önemli.”

K3: “Biz hep şeye alıştık çünkü 10 tane soru hazırlanır 10’ar puandan klasik biz hep o şekilde sınavlara girdik ama hani burada farklı sınav çeşitleri öğrenmiştik. Elimizden geldiğince de uygulamaya çalışıyoruz. Yararlı bir ders olduğunu düşünüyorum o yüzden. ... Evet onu yapmaya çalışıyoruz doru yanlış, boşluk doldurma o tarz. Çok fazla bize yapılmadı o tarz sınavlar ama faydalı oluyor bence.”

Ölçme ve Değerlendirme dersi kapsamında üzerinde durdukları madde istatistikleri hakkında E1 ve E2 bunu konuları öğrendiklerini ancak kullanmadıklarını

ifade etmişlerdir. E1 bunları kullanmadığından, kullanmanın zorluğundan, E2 ise bunların sadece KPSS’de işine yaradığından bahsetmiştir.

E1: “Evet şimdi madde güçlüğünü kullanıp bir kere test etmeden bunu nasıl uygulayacağız. Zor o yüzden bunun kullanılması kolay gelmiyor. Şöyle olabilir belki bu seneden hesaplayıp seneye aynı sınavı yaparken üzerinde belki bir uyarlama yapabilirim. Onun içinde biraz erken belki ilerleyen yıllarda böyle bir işin için girebiliriz.”

E2: “Kolaylık zorluk derecesini hesaplama. Güvenirlik geçerlik olabilir. Bunları yaptık üniversitede. ... Yani o zaman öğrenmiştim ama şu an hiç uygulamıyorum.”

Ölçme ve Değerlendirme dersinde sınav hazırlamaya yönelik çalışma yapmadıklarını belirten E3 öğretmen olarak uyguladığı sınavların madde analizlerini hesapladığından bahsetmiştir. E3 madde güçlüğünü nasıl hesapladığını “Yedinci sınıf sınavıysa sekizlere uygulayıp hesaplıyorum. 0,2’lerde çıkıyordu demek zor sormuşum diyordum” şeklinde ifade etmiştir. E3 madde analizi yapmasındaki motivasyonu yapılması gerektiğini düşünmek olarak aktarmış ve öğrencilerinin sınavlarında aldığı notların merkezi sınavdaki matematik netleri ile uyumlu çıktığından bahsetmiştir. Bu duruma bu analizler sayesinde ulaşmış olabileceğini düşünmektedir.

Ölçme ve Değerlendirme derslerinde verilen kuramsal bilgiden genel olarak sınavların hem güçlük hem de soru tipi bakımından çeşitlilik içermesi gerektiğinin farkında olma şeklinde yararlanıldığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar derslerin önemli bölümünü kapsayan istatistiksel bilgilerin genelde kullanılmadığını belirtmişlerdir. Bir istisna olan E3 ise bunları dersten öğrendiğini düşünmemektedir.

Üç katılımcı derste sınav hazırlama çalışması yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunlardan E2 ve K2 çalışmanın genel olarak faydalı olduğu görüşünde iken K4 yapılaş şeklinden dolayı bu çalışmadan faydalanmadığını düşünmektedir.

K2 ve E2 sorulardaki kolay-zor dengesini, çeşitli sorular sormak gerektiğini öğrendiklerini aktarmışlardır. K2 yoruma açık, bilgi düzeyinin daha üstünde sorular sormak gerektiğini vurgulamıştır.

K2: “Hazırlarken de yine daha çok hani değerlendirme, yoruma açık bir şekilde sorular sorulmalı. Direk bilgi düzeyi değil de biraz da üst düzey soru sormaya çalışıyoruz. Elbette ki çok katkısı oldu bu dersin. ”

E2: “Yani faydalı, en azından şunu anlıyorsun. Herkesin yapabileceği soruları koymak zorunda olduğunu fark ediyorsun, özellikle ilk sınavda mesela. Ben ilk sınav yaptım. Çok iyi sonuçlar çıkmadı. Yani düşük not aldılar baya. Sonrasında hani diyorsun ki 20 soruluk test yapıyorsam 4-5 tane bilgi düzeyinde soru koymak zorundasın hissine kapılıyorsun. Yani bunlar zaten ona yönelik şeyler. O da faydası oldu.”

K4: “Bize işte bir sınav uygulattı bunun geçerlik, güvenilirlik bazı testleri uyguladık. Hadi ben gitmiyordum diyelim ama giden arkadaşım da bir uygulama görmediği için, hoca yapmadığı için, neyi niçin yaptığımızı bilmeden bir ödev teslim etmiştik. Uygulama olmayınca herhalde hocam biraz sıkıntılı. ... Ne yapmamız gerektiğini bilmiyoruz ki. O belki dönüt veriyor ama biz ne yapmamız gerektiğini bilmeyince anlayamıyorduk.”

Sınav hazırlamada istatistik hesaplarını da yaptıklarından bahseden K2 ve K4 bunları kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. K4 madde güçlüğü hesaplamaya ihtiyaç duymadığını öğrencilerin neyi yapıp neyi yapamayacağını zaten tahmin ettiğini belirtmiştir. K2 ise burada öğrendiği istatistiğin sınav hazırlama ve değerlendirmede değil ama öğrencilerine istatistik öğretirken faydalı olduğunu aktarmıştır.

Katılımcıların görüşlerinden sınav hazırlama çalışmasının öğretmenlere meslekte fayda sağlayabileceği bunun düzeyinin çalışmanın nasıl yapıldığına bağlı olarak değiştiği anlaşılmaktadır. Burada K2 ve E2 tarafından kazanım düzeyleriyle ilgili çalışmaların hatırlanıyor olması bunların ne derecede uygulandığı şüpheli olsa da bu noktada bir farkındalığın olması açısından önemli görülmektedir.

Yukarıdakilerden farklı olarak E3 ve E4 Ölçme ve Değerlendirme dersinin sınav hazırlamada ve değerlendirmede kendilerine fazla bir katkısı sağlamadığını düşünmektedirler.

E3 derste kullanımı, uygulaması olmayan bilgileri öğrendiklerini belirtmiş ve sınav hazırlama çalışması yapmadıklarını bunun faydası olmayacağını çünkü öğrenciyi görmeden isabetli sorular sorulamayacağını düşünmektedir. E3’e göre ölçme değerlendirme dersi öğretmen adayını sınav hazırlar hale getiremez. Öte yandan E3 dersin uygulamasız olduğundan rubriki örnek vererek yakınmaktadır.

E3: “Rubrik diye bir şeyden bahsediyorsun, yani ben rubriğin puanlanan bir şey olduğunun farkındaydım ama nasıl birşey olduğunu nacak yüksek lisansı bitirdiğim zaman anladım yani. Rubrik diye bir şeyin nasıl olduğunu. Aslında detaylı cevap anahtarımış. ... Öğretirken bana bir tane bunun örneğini getirsin desinler ki öğretmenin bir tanesi yapmış böyle bir şey bu rubriktir demiş olsaydın ben rubriği anlardım. ... Öğretmenliğe başladık. İşte diyorum rubrik yapmam lazım rubrik nasıl bir şeydir onu bilmiyorum yani.”

Bu durumda bir sınav hazırlama uygulamasında bir rubrik hazırlanması E3’ün bu konudaki şikâyetini gidereceğinden faydalı olmayacağına yönelik düşüncesi tartışılır hale gelmektedir.

E4 ise dersin hiç fayda sağlamadığını, dersin sınavına hazırlanırken kendi kendine öğrendiği bazı bilgilerin işe yarar olduğunu ancak sınav hazırlamada bunlardan çok olması gerekeni yaptığını ifade etmiştir.

E4: “Anlattığımız konuları ağırlıklarına göre. ... Bunun adının kapsam geçerliği olduğu için böyle yapmıyorum. Mantık olarak hangisinden daha fazla işledi isek. Şimdi kalkıp 10 sorunun yedisini oradan sorarsak mantıksız olur. . Sadece onu öğrenmedik.”

E4: “Sadece klasik sorular olmasın istedik. İşte D/Y, boşluk doldurma farklı soru türleri. ... Ya bunlar olması gereken. Hani mantıklı. Baktığın zaman sadece şey değil. Sadece işlem yapması gerekmiyor çocuğun bazı kavramları bilip bilmediğini de öğrenmemiz lazım. İşte D/Y olarak boşluk doldurma, eşleştirme olarak yapabilirsin. Bazısında işlem gerektirir. Bazısında kavram olarak bilinmesi gerekir onu sorarsın.”

Öğretmenlerin genel olarak dersten faydalanma görüşlerinin toplandığı bu iki noktayı E4’ün dersten faydalanma değil olması gereken şeklinde ifade etmesi dersin katkı düzeyinin çok mu basit kaldığı sorusunu akla getirmektedir. Dersten sağlanması gereken katkının daha fazla ve üst seviyede olması gerektiği kabul edilmekle beraber bu noktalarda basitleştirilmemelidir. Çünkü bunların olması gerektiği fikri basit gibi gelse de, özellikle farklı tipte sorular hazırlama işinin yapılabilmesi bile kendiliğinden hallolacak bir mesele değildir. Asıl soru öğretmenlerin bu noktada ne derece yeterli hale geldikleridir.

Katılımcıların hiçbiri Ölçme ve Değerlendirme dersinde sınavı yürütmeye ilgili bir çalışma yapmamıştır. K1 ve K4 sınavı puanlamayla ilgili bazı noktaları bu derste öğrendiklerinden bahsetmişlerdir. K4 sınavı bütün olarak değil de soru soru okumayı bu derste görüp kullandığını belirtmiştir.

K4: “Şunu söyleyeyim mesela sınavları okurken hakkını yemeyeyim soru soru okurdum Hani bütün okumazdım o şey sağlamak için. ... Bunlar oradandı”

K1 ise not baremi ve ayrıntılı puan anahtarı oluşturmayı bu derste öğrenerek kullandığını ifade etmiş, kendi öğretmenleri gibi sadece sonuca değil işlem basamaklarına da puan verdiğini aktarmıştır.

K1: “Mesela orda dereceleme yapacağımı, puanları yazmam gerektiğini yukarıya hangi soru kaç puan bir bilgi cetveli çizmem gerektiğini onları falan hep üniversitede öğrendim. Yani bana hiç kimse okula ilk atandığımda şey demedi. Oraya not baremi koyman gerekiyor puanları yazman gerekiyor demedi açıkçası. Şimdi müfettiş gelse “Niye burada not baremi yok. Sen bu çocuğa neye göre puan verdin?” diyebilir. Bana bunu şeyde ilkokul ortaokulda söylemedi bunu üniversitede öğrendim.”

Geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra Ölçme Değerlendirme dersinin içeriğinde var olan tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri ile ilgili Ölçme ve Değerlendirme dersinde çalışma yapan katılımcı sayısının az olduğu kullananların ise neredeyse olmadığı katılımcıların cevaplarından anlaşılmaktadır.

İki katılımcı derste bu yöntemlerle ilgili çalışmaların yapıldığından söz etmiş ancak bunları kullanmadıklarını belirtmiştir.

E2: “Derste konuştuğum yani hatta portfolyo hazırladık herkes, teker teker yaptık onları. ... Yok, kullanmadım zaten yaparken de hiç baya sıkıcı, üniversitede yaparken de baya sıkıntılıydı zaten.”

Üç katılımcı ise aldıkları Ölçme ve Değerlendirme derslerinde bu yöntemler ile ilgili çalışma olmadığını veya hatırlamadıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla kullanmaları beklenmemektedir Ancak bunlardan biri olan E3 öğretmenliğinde farklı değerlendirme yöntemlerini denemeye çalıştığını, öğrencilere yaptıkları her şeyden not verdiğini anlatmıştır. Akran değerlendirme yaptığına, kitap okuma gibi aktivitelerden puan verdiğine değinmiştir.

Diğer bir katılımcı E1 bu yöntemler üzerinde Ölçme ve Değerlendirme dersinde değil ama diğer bazı derslerde durulduğunu aktarmış ancak bunları TEOG sınavından dolayı kullanamadığından yakınmıştır.

E1: “Çocuklara ekstra, hele ben sekizinci sınıf öğretmeniyim, bu şekilde vereceğim ekstra test haricinde başka bir şey olursa beni veliler taşlar yani. ... Şu an dediğim gibi beşinci-altıncı sınıflara girmiş olsam acaba yapar mıydım bilmiyorum ama şu anki girdiğim, iki yıldır hep sekizlere giriyorum ben. Hep böyle bir TEOG stresi. ... Bunu hem öğrenciler gereksiz boşa vakit kaybı olarak görüyor hem de bu konu da velilerden tepki alırız.”

K4 ise bunların üzerinde konuşulduğunu ama çalışma yapılmadığını ifade etmiştir. Bunları kullansa da etkili kullanmadığını düşünmektedir.

Katılımcıların tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini öğrenme ve kullanmada sorunları olduğu anlaşılmaktadır. Bunları derste öğrenen çok azdır ve hiç biri kullanmamaktadır. Kullanmaya çalışan bir katılımcı ise derste bu konuda çalışma yapmamıştır. Tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinden yapılması belli bir dönemde zorunlu olan performans görevi ve halen zorunlu olan proje katılımcılara ayrıca sorulmuştur.

Katılımcıların çoğuna göre performans görevi sadece zorunlu olduğu için veriliyordu ve artık zorunluluk kalktığı için artık verilmiyor. Katılımcıların bazıları bu zorunluluğun kalkmasını olumlu olduğunu çünkü çoğunlukla etkili performans görevi

vermediklerini belirtmişlerdir. K4 bir şey öğretecek performans görevi verdiğiğine inanmadığını, düşündürecek sorular soramadıklarını ve işin genelde bilgi toplamaya döndüğünü ifade etmiştir. K3 de performans görevinin ebeveyn, kardeş gibi başkaları tarafından yapılan bir iş haline geldiğini belki sınıfta yapılarak idealize edilebileceğini düşünmektedir.

K3: “Zorunluluk vardı öyle olunca yapıyorduk. Ama yani ben onların çok şey olduğunu düşünmüyorum. Kalkmasına da çok sevindim açıkçası. Birçok arkadaşımın da sevindiğini gördüm. Hayır çünkü aslında şöyle yapılırsa hak veririm. Ders içinde o anki performansı ile ilgili bir şey olsa, ders içinde bir ödev versek iki saat içinde onu yapsalar. Yoksa diğer türlü gidiyorlar işte ne yaptıkları belli. İnternette çıktı alıyor işte abisiyle ablasıyla bir şeyler. Yine uğraşması belki kendi de uğraşıyorsa güzel ama hani gerçek bir anlamı olmuyor kesinlikle ama sınıf içinde yapılıyor olsa faydalı olabilir belki.”

Dört katılımcıya göre proje zorunlu olduğu için verilmektedir. Bu katılımcılardan K1 ve E2 eski uygulama olan dönem ödevi şeklinde proje ödevi verdiklerini aktarmışlardır. K3 ise proje ödevinin not yükseltme amacıyla alındığını, bu işe yaradığını ancak öğrencide “Nasıl da proje ödevi alıyorum” algısı oluşturarak derse yönelik çabanın azalmasına sebep olabildiğini ifade etmiştir. Bu yüzden projenin etkili olmadığını düşünmektedir.

K1: “Kalktı. Performans kalktı. Proje var sadece. O da bizim bildiğimiz aslında dönem ödevi. Proje dedikleri de.”

Üç katılımcı proje değerlendirme yaptıklarından ve bunun en azından bir dereceye kadar etkili olduğundan bahsetmektedir.

K2 “Proje konusunu veriyorum, ölçütlerimi veriyorum, ara ara değerlendirmeler yapıyorum”

K4: “Projede de genellikle hocam prizmalardan şunlardan, bunlardan, Fibonacci’den güzel hani görsel anlamda güzel şeyler çıkıyordu ama içi ne kadar doluydu. Bence çok da dolu değildi”

Son olarak E3 projeyi etkili kullandığını düşünmektedir. Ayrıca E3 projeye sadece bir değerlendirme olarak bakmadığından, öğrencileriyle ulusal ve uluslararası proje yarışmalarına katılarak dereceler elde ettiklerinden bahsetmiştir.

Proje ve performans görevinin genel olarak etkili kullanılmadığı düşünülmekte bunun yukarıda belirtilen tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini etkili öğrenemeden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Proje ile ilgili algı ve alışkanlığı katılımcıların kendi öğrenci oldukları döneme benzer olması dersin bu konuda etki yaratmadığının göstergesidir.

3.6. MESLEK İLE İLGİLİ BİLGİ, BECERİ VE DAVRANIŞLARI EDİNMEDE VE BUNLARI SERGİLEMEDE ÖMB DERSLERİNİN KATKISI HAKKINDAKİ GENEL DÜŞÜNCELERE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin ÖMB derslerinin genel katkısı hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular farklı başlıklar altında sunulmaktadır. Burada öncelikle öğretmenlerin ÖMB dersleri hakkında ilk anda belirttikleri düşünceler, dersleri hatırlayıp hatırlamadıkları ve bu dersleri veren öğretim elemanları hakkındaki düşünceler olarak Tablo 3.6.1’de sunulmuştur. Ardından Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasının öğretmenlik mesleğinde nasıl katkı sağladığı hakkındaki öğretmen görüşleri Tablo 3.6.2’de verilmiştir. Öğretmenlerin nasıl öğrendikleri ve nasıl öğrettiklerinin karşılaştırılması ise Tablo 3.6.3’te bulunmaktadır. En sonda ise öğretmenlerin ÖMB derslerinden meslekte faydalanmalarıyla ilgili genel düşüncelerinin bulunduğu Tablo 3.6.4’te yer almıştır.

3.6.1. ÖMB Derslerini Hatırlama Durumu ve Dersleri Veren Öğretim Elemanları Hakkındaki Düşünceler ile İlgili Bulgular

İlk olarak katılımcıların çoğunlukla dersleri hatırladıkları söylenebilir. Ancak bazı dersler bazı katılımcılar tarafından iyi hatırlanmadığı durumlar olmuştur. Bu durumda katılımcılara ders hakkında hatırlatmalar yapılmış ve ilgili dersi hatırlamalarına yardımcı olacak sorular yöneltilmiştir. Böylece katılımcılar dersler hakkındaki bilgilerini geri çağırarak diğer soruları cevaplamışlardır. Bu noktada Ölçme Değerlendirme dersi bütün katılımcılar tarafından hatırlanmakta, ÖİY dersi ise katılımcıların yarısı tarafından hatırlanmakta diğer yarısı tarafından iyi hatırlanmamaktadır. Bunun yanında yalnızca Rehberlik dersi bir katılımcı tarafından hiçbir şekilde hatırlanmamıştır.

Dersler hakkında ilk aşamada belirtilen görüşlerden ilginç bulunanları ise şu şekildedir. K2, K3 ve K4 Eğitim Bilimine Giriş dersinin içeriğini Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu oldukları için lisede gördüklerini ve çok fazla yeni bir şey katmadığını belirtmişlerdir.

K2: “Ben Öğretmen Lisesi mezunu olduğum için zaten paralel derslerdi”

K1, K3 ve K4 Eğitim Psikolojisi dersinin içeriğinden dolayı ilgi çektiğini ifade etmişlerdir.

K1: “Biraz daha eğlenceli bir dersti çünkü psikoloji biraz daha insanın ilgisine çeken bir alan oluyor.”

Tablo 3.6.1: Öğretmenlerin ÖMB Derslerini Hatırlama Durumları ve Ders Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri

Ana tema	Tema	EBG	EP	REH	ÖİY	ÖÖY	ÖD	SY	ÖTMT	
Ders hakkında	Ders hatırlanıyor	K2 K3,K4, E1,E2,E4	K1,K3,K4, E1,E2,E3,E4	K4,E1,E2 E3,E4	K2,K4, E1,E4	K2,K3, K4,E3,E1	K1,K2,K3,K4 E1,E2,E3,E4	K1,K2,K3, K4, E1,E3	K1,K2,K3, K4,E1,E2,E4	
	İyi hatırlamama	K1, E3	K2	K1, K2	K3,E1, E2,E3	K1,E2,E4		E2, E4	E3	
	Hatırlamama			K3						
Ana tema	Tema	Alt temalar						Katılımcı		
Ders hakkındaki ilk düşünceler	EBG	AÖL mezunu, paralel konular						K2,K3,K4		
	EP	İçeriğinden dolayı ders seviliyor						K1, K3, K4		
	REH	Hiç hatırlanmıyor						K3		
	ÖİY	Az hatırlanma						K3, E1,E2		
	ÖÖY	Öğretmen yetiştirmenin en önemli dersi						K3, E3		
	ÖD	En çok kullandığım ders						K1		
	SY	Sınıfın nasıl yönetilmeyeceğini gördüm						E3		
Ders hocası hakkında	Olumlu	EBG	Hoca çok iyi						E2, E3	
		EP	Temeli sağlam. İyi ders işler, dersi dinlenir “Renkli karakter”						K1, K4	
		REH	“Alanında çok iyi” “Okulda (lise) çalışmakta olan”						E1, K4	
		ÖİY	Çok kaliteli hoca						E3	
		ÖÖY	“İyi hoca, iyi ders işliyor” “istekli hoca, zorluyordu” “genç hoca”						K3, E2, E1	
	Olumsuz	EBG	Yaşlı ve isteksiz						K3	
		EP	“Hocanın pasif olması” “Yaşlı ve isteksiz”						K3, E1	
		REH	Emekli hoca verimli değil						E3	
		ÖİY	Geç girer, asistanı yollar kendisi anlatmaz						K1	
		ÖD	“Hoca iyi değil ders ilgi çekici” ”Mat. Eğtci. aldım, keşke Eğt. Bilmci olsaydı”						K1, K4	
		SY	“Konuşmuyor, anlatmıyor, soruları cevaplamıyor”						E3	
		ÖTMT	“İlgileniyordu ama aşağılayıcı bir tavrı vardı”						K3	

K3: “Yani içerik olarak daha çok ilgimizi çekmişti. Zaten genel olarak psikoloji ilgimi çeken bir konu.”

K3 Rehberlik dersini hiç hatırlamadığını belirtmiştir.

K3: “İnanın hiç hatırlamıyorum bu dersi. Hiçbir şey gelmiyor aklıma”

ÖİY dersi katılımcılar tarafından az hatırlanmaktadır. Ders ÖÖY dersi ile karıştırılmakta sadece adı veya sadece içerdiği konular hatırlanmaktadır.

E1: “. Dersi komple hani 282 dersi deyince bir şeyler canlanıyor. Onun Haricinde Öğretim İlke ve Yöntemleri yok yani.”

E2: “Büyük ihtimal benim az önce söylediklerim bununla ilgili idi.”

K3: “Yani ders olarak hatırlamıyorum ama o konuların geçtiğini hatırlıyorum. Ama şu dersti, şu yıld, işte hocası falan aklımda değil yani.”

İki katılımcı, K3 ve E3 ÖÖY dersinin öğretmen yetiştirmenin en önemi dersi olduğu fikrini paylaşmaktadır.

E3: “Özel Öğretim Yöntemleri dersi çok çok çok önemli bir ders olduğunu düşünüyorum hatta üniversitelerde verilmesi gerekli Eğitim Fakültelerinde, öğretmen yetiştiren kurumlarda verilmesi gerekli en önemli ders bu ders bence.”

K1 Ölçme ve Değerlendirme dersinin en çok kullandığı ders olduğunu ifade etmiştir.

K1: “Hıhı. Puanlama. En çok kullandığım o galiba üniversiteden.”

Sınıf Yönetimi dersi hakkında ise E3 derste “sınıfın nasıl yönetilmeyeceğini” öğrendiğini belirtmiştir.

Derslerin öğretim elemanları hakkında da olumlu ve olumsuz görüşler mevcuttur.

EBG derslerini veren öğretim elemanları hakkında E2 ve E3 öğretim elemanlarının iyi olduğunu belirtirken, K3 öğretim elemanlarının “yaşlı ve isteksiz” olduğunu ifade etmiştir.

EP dersini veren öğretim elemanları hakkında da benzer bir durum söz konusudur. K1 ve K4 olumlu, E1 ve K3 olumsuz görüş belirtmişlerdir.

K1: “Kadının temeli kuvvetliydi yani ve hakikaten güzel işliyordu. İki sınıf birlikte alıyorduk kalabalıktık ona rağmen hiç kimse konuşmaz baya güzel dinlerdi dersi.”

K4: “Hoca da renkli bir karakterdi. Akılda da kalıcı oldu mu? Çok fazla oldu yani.”

E1: “Ama hoca biraz daha böyle daha pasifti diğer dersin hocasına göre. ... Çok müdahil olmadı”

K3: “Aynı. Yine yaşlı bir hocamız vardı. İşlenme de hiçbir fark yok sadece içerik daha ilgi çekiciydi.”

Rehberlik dersini veren öğretim elemanları hakkında iki olumlu bir olumsuz görüş ortaya konmuştur.

K4: “Belki tanırsınız Ö. Hoca’dan almıştım. Alanda iyilerden bir tanesidir o da.”

E1: “... o hocanın diğer hocalardan farkı şuydu. Hani hali hazırda bir rehber hocasıydı bir kolejde. O yüzden bize somut örnekler getiriyordu.”

E3: “Zaten hoca emekli olduktan sonra gelmişti oraya Rehberlik dersini vermek için öyle olunca bir randıman alamamıştık yani.”

Diğerlerine göre daha az hatırlanan bir ders olarak ÖİY dersinin öğretim elemanları hakkında da bir olumlu bir olumsuz görüş belirtilmiştir. E3 bu dersi EBG dersine giren ve “çok iyi ve kaliteli” olan öğretim elemanının verdiği bahsetmiştir. K1 ise öğretim elemanının derse geç girdiğini, asistanını yolladığını ve kendisinin genelde ders anlatmadığını ifade etmiştir.

ÖÖY dersine geldiğimizde ise hiçbir öğretmenin ÖÖY derslerinin öğretim elemanları hakkında olumsuz görüş belirtmedikleri göze çarpmaktadır. Bunun yanında üç katılımcının öğretim elemanları hakkında olumlu görüşleri bulunmaktadır.

E2: “Bu dersin hocası iyi biriydi gayet iyi işliyorduk dersi.”

E1: “Hocamız E. Hoca’ydı. E. Hoca bu konuda bayağı istekli bir hoca olduğu için kendisi, bizi de aşırı zorladığı için tabi bu dersi hatırlamamak imkânsız.”

K3: “Hocamız da genç bir hocaydı ve o göstermişti bir şeyler.”

Geriye kalan Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi ve ÖTMT derslerinin öğretim elemanları hakkında ifade edilen görüşlerin tamamı olumsuzdur. Ölçme ve Değerlendirme dersini veren öğretim elemanları için K1 “hoca değil ders ilgi çekici”, K4 ise “Matematik eğitimcisi hocamdan aldım keşke eğitimciden alsaydım, ölçmeciden alsaydım belki daha iyi olabilirdi.” ifadelerini kullanmışlardır. Sınıf yönetimi dersini veren öğretim elemanı için ise E3 “Konuşmuyor, anlatmıyor, soruları cevaplamıyor; sadece gülüyor” şeklinde görüş belirtmiştir. Son olarak K3 ÖTMT dersi öğretim elemanının kendileriyle ilgilendiğini ancak aşağılayıcı tavrının rahatsız edici olduğunu aktarmıştır.

Yukarıdaki bulgulardan ÖMB derslerini veren öğretim elemanları hakkında olumlu ve olumsuz görüşlerin var olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum öğretim elemanlarına ilişkin görüşlerin olumlu veya olumsuz olmasının, derslerle değil öğretim elemanlarının özellikleriyle ilgili olduğu fikrini mantıklı halle getirmektedir. Olumlu görüşler öğretim elemanlarının “istekli”, “temeli sağlam”, “renkli kişilik sahibi”, “alanla bağlantılı” ve “genç” olması şeklinde, olumsuz görüşler ise öğretim elemanlarının

“isteksiz ve pasif” olması, dersi “önemsememesi”, “yaşlı ve emekli” olması şeklinde sıralanabilir.

3.6.2. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasından Yararlanma ile İlgili Bulgular

Tablo 3.6.2’de öncelikle katılımcıların Okul Deneyiminin öğretmenlere sağladığı genel katkılar hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. K3 direkt olarak örnek vermese ve somutlaştırmasa da Okul Deneyimi sayesinde okul hakkında fikir edindiğini belirtmiştir. Buna karşılık E3 bu şekilde düşünmemektedir.

E3: “Bir deneyim olmadı bizim için ya. Sadece gittik Allah razı olsun AA verdiler bize geçirdiler. O oldu başka bir şey olmadı. Bir katkısı olduğunu düşünmüyorum .”

Üç katılımcı Okul Deneyiminin mesleğin ne olduğunu görme ve buna göre kalma ya da gitme kararını verme de etkili olduğunu savunmaktadır.

K3: “A tabii ki şey olarak karşılaşacağınız şeyleri görüp hatta bence ilk sınıflarda olması daha şeydi ki hani eğer dönmek isterse de yolun başında insan dönebilir yani.”

E2: “Bunun nasıl bir katkısı yani geleceğin yere bak ona göre memnunsan kal menun değilsen git tarzında bir izlenimi var.”

Katılımcıların bu görüşü birinci sınıfta da gözlem yapmış olmalarından dolayı K3 ve E3 adına daha mantıklı görülmektedir. E2 ise sadece son sınıfta Okul Deneyimi dersi almıştır.

K2 Okul Deneyiminin istenen şekilde katkı sağlamadığını düşünmektedir çünkü gözlenen öğretmenler amaçlanan şekilde öğretim yapmamaktadırlar.

K2: “Yani iyi yanları da vardı elbette ki ama hani beklenen yapılandırmacı yaklaşım ise bir katkısı olmadı.”

Başka bir katılımcı E1 tecrübeleri öğretmenleri görmenin farklı yaklaşımları görmek açısından faydalı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca E1 bunun sadece lisans dersinde alınan Okul Deneyimi ile sınırlı kalmaması, öğretmenliğin ilk yılında da diğer öğretmenlerin gözlemlenmesini gerektiğini vurgulamıştır.

Beş katılımcı (E1,E3,E4,K1,K3) Okul Deneyiminde gözlemledikleri iyi ve kötü örneklerin kendilerine katkı sağladığını düşünmektedir. Burada iyi örnekler E4’de “ufuk olma”, “örnek olma” gibi bir şekilde iken diğerlerinde örnek uygulamalar görerek bunları kullanma biçimindedir. Bunların bazılarına ilgili oldukları araştırma sorusu içinde değinilmiştir.

Tablo 3.6.2: Öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasının Meslekteki Katkı Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Ana tema		Tema		Katılımcı		
Okul Deneyimi	Okul hakkında fikir edindim			K3		
	Bir deneyim olmadı katkısı yok			E3		
	Mesleğin ne olduğunu görerek kalma ya da gitme			K3, E2, E3		
	İstenen Yapılandırıcı Yaklaşımına katkısı olmadı		Geleneksel anlatım.	K2		
	Tecrübeli öğretmenleri gözlemek yararlı.		Farklı şeyleri görme	E1		
	İyi ve kötü örnekler görmek faydalı			K1,K3,E1,E3,E4		
	Üniversite Hocasına ve Okuldaki Öğretmene bağlı			K3, E3, E4		
Tartışma ve Rapor	Gözlemler hakkında paylaşım			K2,K3,K4,E2		
	Rapor hazırlama		Rapor hazırladık	Hepsi		
			Hikâye gibi/ öylesine/rapor olsun diye/üfürükten	K3, E4, E3		
			Rapor daha iyi gözleme katkı	E1		
Öğretmenlik Uygulaması	Öğretmenlik Uygulamasında	Eğitim hocasını gözlemledi	Detaylı dönüt verdi	Faydalı oldu	K4, E1	
			Genel dönüt	Bir etkiye yol açmadı	E2	
	Ders anlatıldı	Eğitim hocasını gözlemlemedi	Öğretmen gözlemledi			K2
			Arkadaş gözlemledi	Faydası olmadı		K1
			Hoca okula geldi gözlemlemedi			E3
	Ders anlatılmadı					K3, E4
	En önemli katkı öğrenciye ders anlatma tecrübesi					K2, K4, E2,
Gerçek ortam oluşmuyor.		“Öğrenci de öğretmen de farkında”			K2, K4, E1	

E4: “Müthiş öğretmendi. Çok iyi öğretmendi. Yani dersinde hakikaten yani çocuklar pür dikkat dinliyordu zaten iyi okuldu. Yani hakikaten kaliteli ders anlatıyordu adam orada şeyini görmüştüm hani. Sınıf yönetimini, efendim konu hâkimiyeti, alan hâkimiyetinin ne demek olduğunu görmüştüm.”

Okul Deneyiminden faydalanma açısından öğretmenlerin görüşleri farklılaşmaktadır. E3, E4 ve K3 Okul Deneyiminin nasıl yapıldığının Okul Deneyimi dersini veren öğretim elemanı ve okuldaki öğretmenin tavrına göre şekillendiğini belirtmişlerdir. Yapılan gözlemin, hazırlanan raporun, verilen emeğin niteliği ve bunlara bağlı olarak yararlanmanın düzeyi üniversitedeki öğretim elemanına ve okuldaki hocaya göre değişmektedir çünkü öğretmen adayları o dönemde yeterince bilinçli değildir.

K3: “İşte insan o anda olgunluğu ya da işte o şeyi göstermiyor. “Uf” diyorsun işte “Okul bitecekte bir bitse de” falan yani. “Dersi geçeyim” O şeyde oluyor insan. “Aman bir şey öğreneyim” falan diye düşünen nadir kişi vardır yani.”

Beş katılımcı Okul Deneyimi kapsamında yaptıkları gözlemlerdeki durumları derste tartıştıklarından bahsetmiş ve bunları paylaşmanın nelerle karşılaşılabileceğini görmek açısından katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların tamamı yaptıkları gözlemle ilgili rapor hazırladıklarından bahsetmişlerdir. Raporun nasıl fayda sağladığı hakkında görüş belirtenlerden yalnız bir tanesi daha nitelikli gözlem yapmaya katkısı olduğunu ifade etmiştir.

E1: “Rapor hazırladık tabi. Gözlemlerde de ikisinde de. Şöyle hatta gözlemlerde haftalık, her hafta sınıfta gözlemlendiğimiz, dikkatimizi çeken bir olayla alakalı bir paragraf hocaya gönderiyorduk yani. Sınıf yönetimi olabilir işte dersin anlatımı ile alakalı, herhangi bir şey ile olabilir yani. ... Tabi daha farklı bu sefer daha iyi gözlemliyorsun. Bu gözlemlemeyi artırıcı bir etki yaratıyor.”

Diğerleri raporun “öylesine”, “üfürükten”, “hikâye gibi”, “rapor olsun diye” hazırladıklarını belirtmişlerdir.

E3: “Rapor hepsinde yaptık. Hepsinde rapor yazdık tabi. Bir tanesinde şöyle yapmıştık mesela hepimiz bir dersi yazmıştık. Diğer arkadaşlarımıza vermiştik. Yani birinci haftayı diyelim ben yazdım diğer arkadaşlar ona göre benzettiler. İkinci hafta öyle. Rapor olsun diye yazıldı. Başka bir anlamı olmadı.”

K3: “Genelde de şeydi rapor yazmak için yazılıp işte öyle hikâye gibi anlatılan şeylerdi. Gidiyorduk ama bugün bunu gözlemleyeceğiz yapmıyorduk yani. Genel oluyordu.”

E4 : “Valla rapor yazdık. Rapor yazdık ama hani üfürük bir rapor oldu. İlkindeki yazdığımız rapor rapordu. Biraz da şeye bağlıydı. O stajı, danışmanı bizim okuldaki (ÜNİ) hangi hocanın dersi olarak gidiyorsan ona göre yapıyorlardı. Mesela bizim birkaç

hoca çok ciddiye alıyordu çok uğraştırıyordu. Geliyordu arada veya işte gün gün rapor istiyordu. İşte saat saat, dakika dakika hatta gözlem doldurman gerekiyordu. Bizim o ara denk geldiğim hoca çok şey yapmıyordu. İyi kötü bir şeyler yazıp veriyorduk.”

Okul Deneyiminde hazırlanan raporlara genel olarak önem verilmediği raporun niteliğinin de daha önce belirtildiği gibi dersi veren öğretim elemanına, onun beklenti ve kriterlerine göre değiştiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlik Uygulamasına gelindiğinde ise öncelikle uygulamanın nasıl yapıldığı üzerinde durulmuştur. Sekiz katılımcıdan altısının Öğretmenlik Uygulaması kapsamında ders anlattığı ikisinin ise anlatmadığı görülmektedir. Ders anlatanların yarısı ders anlatımlarının Öğretmenlik Uygulaması dersini aldıkları öğretim elemanı tarafından gözlemlendiğini diğerleri ise gözlemlenmediğini ifade etmişlerdir.

E1 ve K4 okuldaki ders anlatımlarının öğretim elemanları tarafından gözlenerek detaylı bir dönüt verildiğini bunun kendilerine katkı sağladığını aktarmışlardır.

E1: “Bir kere anlattım. ... Evet, hocamız geldi. ... Bununla ilgili hocam bana bir kâğıt verdi böyle. ... A4’e döküp 12 puntoya çıkarılsa da 10 sayfaya denk gelecek bir dönüt yazdı bana yani. Kâğıda yazarak yaptığım doğruları yaptığım yanlışlıkları anlatan bir kâğıt yazdı verdi. ... E tabi bazı orda sonuçta sen ders anlatırken bazı şeylerin farkına varmıyorsun. Dışarıdan gözlemleyen göz daha iyi farkına varıyor bunların. E tabi orda benim hiç düşünmediğim bazı yanlış yaptığım noktaları bana söylediğini”

K4: “Staj okulunda üç kere anlattım hocam. ... İkisinde hocam geldi. ... Kendi hocam da iyiydi hani biraz daha materyalin şurası şöyle olsa daha etkili olurdu, belki çocuklar iyi olduğu için daha hızlı geçebilirdin tarzında. Hani ders yönetimi ile ilgili o etkinliklerin hızlı geçiş süresini ayarlamayla ilgili bir dönüt vermişti.”

E2 ise Öğretmenlik Uygulamasından sorumlu öğretim elemanının gelerek dersini gözlemlendiğini ve genel bir dönüt verdiğini belirtmiştir.

E2: “İki-üç defa anlattım herhalde. Zaten bir tanesinde de şey geldi okuldaki hoca. Beni gözlemledi. ... Sonra işte genel anlamda iyi fena değil dedi. Yalnız elini cebinden çıkar dedi. O kadar onun dışında hani çok, genelde ufak tefek birkaç uyarı. Hani şöyle başla sesinin tonu şöyle olsun biraz daha. İleri geri birkaç bir şey. Onun dışında çok da kapsamlı bir şey yapmadı, söylemedi.”

Ders anlatımları Öğretmenlik Uygulamasını veren öğretim elemanı tarafından gözlemlenmeyen katılımcılardan K2 okuldaki öğretmen tarafından, K1 arkadaşı tarafından gözlemlendiğini ifade etmişlerdir. E3 ise öğretim elemanının okula geldiğini ama dersini gözlemlenmediğini aktarmıştır. Bu katılımcılar aldıkları dönütlerden genel olarak fayda sağlamadıklarını düşünmektedirler.

K2: “Geleneksel öğretmen olduğu için hani istediğimiz anlamda pek bir katkısı olmadı”

K1: “Arkadaşım beni gözlemledi. Ben onu gözlemledim bu kadar. ... Ben yaparken dersi olması gerekenlerin olduğu bir liste vardı. Oradaki tikleri mesela koydu benim için. Yaptım mı yapmadım mı diye. Benim sonradan bunu görebilmem için. ... Hocayla hiç konuşmadık çünkü biz raporu bile odasına bırakıp gittik odasında yoktu. Bir daha görmedik”

E3: “Bir defa mı iki defa mı ne anlattım. ... Ya hocanın işi gücü vardı nereden gelsin. ... Bir defasında bir tanesi gelmişti üç dönemde. Birisi bir tane gelmişti. Müdür beyin odasında oturup çay içmiştik sonra çıkmıştı. ... E birde onu mu yapsın adamcağız oraya kadar gelmiş yani.”

İki katılımcı ise Öğretmenlik Uygulaması kapsamında hiç ders anlatmadıklarını belirtmişlerdir. K3 Öğretmenlik Uygulaması kapsamında gerçek öğrenciye hiç ders anlatmadığını, E1 ise üniversitede hiçbir şekilde matematik dersi anlatmadığını ifade etmiştir.

K3: “Onu az önce aklımdan geçirdim ama anlatmadık sanırım ya. Yani hatırlamıyorum anlattığımı. Yani anlattığımızı hatırlamıyorum. ... Belki başka öğrencilerinkine gitmiştir onu da bilmiyorum ama hani 50 kişinin 50'sine de gitmemişi öyle bir durum vardı. Biz de sevinmişizdir gelmedi diye.”

E4: “Yok anlatmadım. ... O sunum haricinde anlatmadık. ... Ha matematik anlatmadık.

AA: Yani matematik öğretmeni olarak yetiştin ama hiç ders anlatmadan.

E4: Şey var ya tek kurşun sıkmadan doğuya gittim. Bizimki öyle oldu. ... Normalde çok ders anlattım da üniversitede ya da stajda hiç anlatmadım. ... Ama gerekliliğine inanıyorum. Hatta şöyle bu işin bu kadar amatör ya da bu kar böyle insanların inisiyatifine bırakılmaması gerektiğine inanıyorum. ... Hiç ders anlatmadan diploma vermemeleri lazımdı bana.”

Bu bulgular Öğretmenlik Uygulamasında ciddi anlamda sorunlar olduğunu göstermektedir. Her ne kadar çoğunluk ders anlatmış gibi bir durum olsa da Öğretmenlik Uygulamasının standart prosedürünü tamamlamış olan sadece iki katılımcı vardı ki burada olması gereken hepsinin bu prosedürü tamamlamış olmalarıdır.

Üç katılımcı (E2, K2, K4) Öğretmenlik Uygulamasının en önemli katkısının gerçek öğrenciye ders anlatma tecrübesi olduğunu belirtmişlerdir.

K4: “en azından o topluma nasıl anlatırım çocuklara bir toplu şekilde anlatmanın faydasını görüyorsunuz ve sürekli öğretmen arkadaşlarınızla yaptığınız etkinlik farklı oluyor. Öğrenci ile yaptığınız etkinlik farklı oluyor.”

E2: “o ilk heyecan, o ilk şey biraz daha azalmış törpülenmiş oluyor diyebilirim. Yani o zaman zaten ilk kez bir sınıfa ders anlatıyorsun. Ben öyleydim yani en azından. İlk kez

anlattım. Hem dersin öğretmeni orda hem benim kendi üniversiteden öğretmenim orda. Öğrenciler keza. Hani çıkıp bir konu anlatıyorum. Çok terlemiştim yani.”

Öte yandan E1, K2 ve K4 Öğretmenlik Uygulamasındaki ders anlatımının faydaları yanında gerçek bir ortam oluşmadığına da dikkat çekmişlerdir.

K2: “Tabi çok da gerçekçi bir ortam olmuyor. Öğrenciler çok farkında onların gerçek öğretmenleri olmadığının. ... Bir de bir sorumluluğunuz da yok illa ben bu dersi vermem gerekiyor öğrencilere bunu öğretmem gerekiyor. Ben nasıl bu dersi geçirebilirim oluyor biraz da itiraf etmek gerekirse. “

K4: “En azından şey var hocam ya toplum önüne çıkıp gerçekten bir sınıfta anlatmak farklı bir şey, olması gereken bir şey, ama çok mu öğreniyoruz? Çok da öğrenmiyorsunuz. ... (Gerçek ortam) Olmuyor gibi. Ben ilk şeyde atandığımda gittim müdür beyin odasına. Müdür bey ne yapacağım şimdi dedim ben. Şey demişti hocam sınıf senin. O güven gelmişti evet. Artık sınıf benim ama orada sınıf sizin değil hocam. Onu sahiplenemiyorsunuz.”

Sonuç olarak katılımcıların Öğretmenlik Uygulaması hakkındaki görüşleri bazı katılımcılar için faydalı olduğu yönündedir. Ancak bu bütün öğretmenler için geçerli değildir. Öğretmenlik Uygulamasının Daha nitelikli olması ve bütün öğretmen adayları için daha standart hale gelmesi gerektiği açıktır. Çünkü öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılan uygulamanın bir anlamda sadece o ilk tecrübeyi yaşama, sahne korkusuyla yüzleşme noktasında faydalı olduğudur. Ancak olması gereken ÖMB dersleri kapsamında kazandırılması amaçlanan becerilerin burada uygulamaya dökülmesidir. Bulgular bunun yapıldığını düşündürmemektedir.

3.6.3. Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretmelerini Karşılaştırmaları ile İlgili Bulgular

Tablo 3.6.3'te katılımcıların öğretme şekillerinin kendilerinin ilköğretimdeki öğrenmeleriyle karşılaştırılmasına ilişkin görüşler sunulmuş, arada fark olup olmadığına ve varsa farkın kaynağının ne olduğuna odaklanılmıştır.

İlk olarak altı katılımcı (E1,E2,K1 K2,K3,K4) kendi öğrendiklerinden daha farklı öğrettiklerini ifade etmişlerdir. E1 farklı olmaya çalıştığını çünkü “eski yöntemlerin etkisiz” olduğunu belirtmiş bu noktada öğretimi çeşitlendirmeye ve “sınıf yönetiminde sertlikten uzak durmaya” çalıştığına değinmiştir.

E1: “Ya tabii ki farklı olmaya çalışıyorum. ... Kesinlikle farklı olması lazım. ... Bize öğretilen yöntemler çok geleneksel yöntemler bunlar. Artık çağdışı kaldığını

Tablo 3.6.3: Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretmelerini Karşılaştırmalarına İlişkin Görüşleri

Ana tema	Tema	Alt temalar		Katılımcı
Öğrenmesi öğretmesi	Öğrendiğinden farklı öğretme	Bana öğretilen şekilden farklı öğretiyorum		K1 K2,K3,K4, E1,E2
		Geleneksel yöntemler çağdışı etkisiz	Öğretimde çeşitlendirme SY de sertlikten uzak durma	E1
		Yoksa kötü öğretmen olurum	Mantığını öğretme, ezber yerine	K3
		Keşke bana da böyle öğretilseydi	Basitleştirme, Madde madde anlatma	K1
Farkın kaynağı	ÖMB dersleri	Farkın kaynağı Aldığım Eğitim dersleridir		K2,K3,K4, E1,E2
		Öğretmenlerimin yapmadığı etkinlikler yapıyorum	ÖİY - Öğretme yaklaşımları	K2
	Kişisel tecrübe	Sorgulamadan öğrendiğimi fark ettim	ÖÖY	K4
		Daha anladığım şekilde öğretiyorum.	Dershane hocası mantığı	K1
	MEB'in yaklaşımı	Daha somut ve yaşamla ilgili olması bekleniyor.		K3

düşünüyorum onların. ... Uygulamaya çalışıyorum farklı öğretmen olmaya çalışıyorum benim öğretmenlerim gibi olmamaya çalışıyorum, eski öğretmenlerim gibi. Düz anlatımı elimden geldiğince terk etmeye çalışıyorum. Ama tabii düz anlatım da bu işin bir parçası yani ondan tamamıyla kopamayız ama elimizden geldiğince diğer öğrenme stillerine de hitap etmek açısından.”

K3 ise öğrendiğinden farklı öğretmeye çalıştığını “yoksa kötü öğretmen olacağını” belirtmiştir. K3 En büyük fark olarak ezberletmek yerine mantığını öğretmeye çalıştığını ifade etmiştir. Öte yandan katılımcı, çocukların bu konudaki istek ve çabasından emin olmadığını aktarmıştır.

K3: “Yok hiç yani öğretilen gibi öğretsek şu anda çok kötü bir öğretmen olmuş oluruz biz de yani. Ben elimden geldiğince hani ne neden böyle oluyor anlatmaya çalışıyorum ama açıkçası öğrenciler bunu çok da anlıyorlar mı emin de değilim. Ha çok fazla mantığını anlama gibi bir çabaları olmuyor. ... Ben formül verirken işte hocamızın söylediği gibi hep böyle şey yapmaya çalışıyorum “Bu neden böyle oluyor?”. Atıyorum “Üçgenin alanını neden ikiye bölüyoruz?” anlatıyorum ama çocuk ona takılmıyor. Formül işte şu ezber o daha kolay geliyor. Takılan, ilgilenen öğrenciler de var tabii.”

Diğer bir katılımcı K1 öğrendiğinden farklı öğrettiğini ve kendisinin de bu şekilde öğrenmiş olmayı tercih ettiğini belirtmiştir. K1 kendisine anlatılan gibi karmaşık ve düz bir şekilde değil basitleştirerek, anlaşılır kavram ve cümleler kullanarak, maddeler halinde anlattığına değinmiştir. Örneğin değişken yerine x, y demek, işlemleri adım adım yazmaktadır.

K1: “Çok farklı yani ben keşke diyorum öğretmenim bana böyle anlatsaydı ben çok basit seviyede ve mesela bizim hocamız şey yapardı bir sürü yazı yazardı. Ben tanımları olabildiğince, kitap cümlesini bile çocuğun anlayacağı şekilde. Belki çok düzgün bir cümle değildir ama çocuk öyle bir cümleden anlar. ... Maddeler halinde yazmaya dikkat ediyorum. O da bir öğretim tekniğiydi hatta hatırlıyorum. ... Mesela işte yerine koyma yöntemi iki bilinmeyenli denklemlerde. Önce işte bir tane denklemi seç, ondan sonra ondaki x i yalnız bırak. Bunları tek tek yazıyorum. Ama kitapta nasıl yazıyor? İşte “Denklemlerden biri seçilir. Bu değişkenlerden bir tanesi...” o kadar karışık yazıyor ki. Ben ama bunu değişken demiyorum ki x veya y diyorum mesela. Çocuğa değişken deyince bir değişik geliyor. “x, y” deyince ha “x,y” biliyorlar bilinmeyen olduğunu. Böyle maddelere ayırarak anlatıyorum.

Öğretmenlerin kendi öğrendiklerinden farklı şekilde öğretmeye çalıştıkları ve bunu, daha etkili olduğunu düşündükleri için yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu durum genel olarak olumludur. Ancak yeni benimsedikleri öğretim şeklinin isabetli ve etkin olması çok önemlidir. Örneğin K1’in bahsettiği basit kavram ve cümleler kullanma öğrencilerin

anlamasına katkı sağlamaktadır. Bununla beraber değişken veya bilinmeyen yerine x, y kullanırken bunların neyi temsil ettiğini anlamalarına da yardımcı olmak gereklidir yoksa öğrenci sadece prosedür öğrenmede takılı kalabilir. Bu noktada öğretmenlerin kendi öğrenmelerinden farklı öğretmesini ortaya çıkaran faktörün ne olduğu önem kazanmaktadır.

Beş öğretmen (E1,E2,K2,K3,K4) farkın kaynağını ÖMB dersleri olarak göstermiştir. Bunlardan biri olan K3 “MEB’in değişen yaklaşımının” da farkın oluşmasında etkili olduğunu düşünmektedir Sadece K1 farkın “derslerden değil tamamen kişisel tecrübelerinden” kaynaklandığını ifade etmiştir.

K2 ÖMB dersleri sayesinde kendi öğretmenlerinin yapamadığı etkinlikleri yapabildiğine değinmiş ve ÖİY dersindeki stratejileri öne sürmüştür.

K2: “Bana öğretildiğinden farklı öğretiyorum. ... Sunuş yoluyla, buluş yoluyla, keşfetme yoluyla bunları kullanıyorum. Öğrenmiş olduğum için kullanıyorum. Bizden önceki öğretmenlerin hiç yapmadıkları etkinlikleri yapabiliyoruz, farklı soruları gösterebiliyoruz.”,

K4 ise ÖÖY dersinde bazı konuları işlerken “sorgulamadan öğrendiğini” fark ettiğinden ve öğretirken buna dikkat ettiğinden bahsetmiştir. Burada “Kesirlerde Bölme İşlemi” ve “Üslü Sayılarda Negatif Üs” örneklerini vererek ilköğretimde bunların “sadece prosedürünü öğrendiğini” ancak ÖÖY dersinde “mantığının kafasında oturduğunu” belirtmiştir.

K4: “Öğrendiğimden farklı öğrettim. Çünkü şunu gördüm hocam. Bazı noktalarda çok fazla ezbere öğrenmişiz biz. Sorgulamadan. Veya hocamız, hocamıza da kızmıyorum dediğim gibi ders programı var yetiştirilmesi gereken, çocuğun önünde bir ÖSS var. Ve orada iyi net yapması lazım. Velinin beklentisi bu. Herkesin beklentisi bu olduğu için hocaya kızmıyorum ama kendim bazı şeyleri sorgulamışım ama bazı şeylerde üstünkörü geçilmiş o hızlı dönemde. Bunu engellemek gerekiyor. Dediğim gibi hocam o kesirler bende bir ışıktı. O ders kapsamında hadi ya dediğim olmuştur hocam ya. Tabi üslü sayılarda sürekli yan yana çarpma zaten sayısını biliyorsun ama o üslü sayı mantığını, yani negatif üs mantığını mesela bir örüntü şeklinde verilmedi bize hocam. Direk “Bir yaz paydaya çek şeklinde öğretilmişti”

K3 hem derslerin hem de MEB’in değişen yaklaşımının bu farkı ortaya çıkardığını belirtmiştir. Bunu şu sözlerle ifade etmiştir:

K3: “Üniversite ile alakalı ama genel olarak Milli Eğitim de hani artık böyle bir şey var hani, daha somut öğretim, daha yaşamdan. Hani değişiklik olduğu için 2005 yılındaydı sanırım biz girdiğimiz zaman değişti. Gerçekten de o değişiklik var yani onu

hissediyorum ama kimi %50 uygular, kimi %5 uygular, kimi %90 uygular o değişiyor tabii ęretmenden ęretmene.”

K1 farkın derslerden değil kişisel tecrübelerinden kaynaklandığını düşünmektedir. Kendisi nasıl daha iyi ęreniyorsa o şekilde ęretmeye çalıştığını belirtmiştir.

K1: “Üniversitede aldığım derslerin etkisi yok. Ben tamamen bunu kendi çocukluğumdan düşünüyorum. ... Hoca doldururdu tahtayı ve ben o sözel kısımdan hiçbir şey anlamazdım. İlk örneği yaptığında anlamaya çalışırdım. Ben şimdi sözel kısmı yazmadan en azından ya bir örnek özüyorum ya da yazarsam da maddeler halinde yazıyorum ki o sözel kısım da prosedür diye kalsın. Hani o örnekte nasıl uygulayacağını bir örnek yapsa, o maddeleri çok daha güzel anlıyor zaten. Ama ben oraya bir paragraf yazsam kesinlikle anlamaz, zannetmiyorum ben anlamıyordum çünkü.”

Burada ęretmenlerin ęretme şekillerinin farklılaşmasında ÖMB derslerinden yararlanmaları ÖMB derslerin kullanılışlığı ve doğru kaynaktan beslenme adına olumlu bulunmaktadır. Öte yandan bireysel ęrenme tecrübelerinin de bu konuda etki oluşturacağı açıktır. Ancak ęretmenin kendi ęrenme şeklinin ęrenciler için de faydalı olacağı düşünceyi her zaman isabetli olmayabilir.

3.6.4. ęretmenlerin Genel Fikirleri ile İlgili Bulgular

Son olarak Tablo 3.6.4’te ęretmenlerin ÖMB derslerinden ęretmenlik meslek yaşantılarında nasıl yararlandıklarıyla ilgili genel fikirlerine yer verilmiştir. Burada ęretmenlerin görüşleri eğitim derslerini bütünsel olarak değerlendiren, dersleri katkı verme durumuna göre ayıran ve derslerin nasıl daha iyi olabileceğini belirten temalar halinde sunulmuştur.

ęretmenlerin bir kısmı (E1,E2, K2,K3, K4) ÖMB derslerine bütün olarak bakıldığında faydalı olduklarını düşünmektedir. Ancak ÖMB derslerinin genel olarak faydalı olmadığını düşünen (E3,E4,K1) katılımcılar da mevcuttur.

E1 ve K4 aldıkları eğitimin genel olarak kaliteli ve faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte E1 ve K2 derslerin daha iyi olabileceğine vurgu yapmışlardır. K2 derslerin programlarda olması gerektiğini çünkü faydalı olduğunu düşünmektedir. Ancak konuları dersler kapsamında teorik olarak bile ęrenmede sorun yaşadığı anlaşılmaktadır.

E1: “Programdan tabii ki ben memnunum yani, iyi bir eğitim-ęretim, iyi bir ęretmenlik programı sundular bize üniversitede. Tabii faydalı olduğunu düşünüyorum ama çok daha iyi olabilirdi.”

Tablo 3.6.4: Öğretmelerin ÖMB Derslerinden Meslekte Yararlanmalarına İlişkin Genel Fikirleri

Ana tema	Tema	Alt temalar	Katılımcı	
Eğitim derslerinin geneli	Bütün olarak önemli faydalı	Aldığım eğitimin kaliteliydi ve faydalı oldu	K4, E1	
		Daha faydalı olabilir	K2, E1	
		Somut örnekler veremesem de	Uygulamasan da fikir veriyor	K3, E2
	Genel olarak çok faydalı olmadı	Kesinlikle daha iyi olabilir		K1, E3, E4
		Şu anki şekliyle anlamı, etkisi yok	Temel dersler ama önemsiz görülüyor	E3, E4
			Olumlu etki varsa hoca çabasıyla	E3
Katkı veren/vermeyen dersler	Ders işlenişine göre	Uygulamalı olanlar daha faydalı	K2,K4, E2	
		Sunuş yoluyla/teorik anlatılanlar fazla katkısı yok	E4,K2,K3	
	Ders ismiyle	ÖTMT, ÖÖY ve ÖD yararlı		K2
		ÖD ve ÖTMT biraz etkili, diğerleri çok az.	SY hiç katkısı yok	K1
		En etkili ÖÖY		K3
		ÖİY, ÖÖY, SY, REH, EP kullandım.		K4
Nasıl Daha İyi olur	Program	Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması daha fazla, daha ciddi	K1,K3,E1,E3,E4	
		ÖÖY dersinin ağırlığı artmalı	K3, E3	
	İşleniş	Daha fazla uygulama		K1,E2, E4
		Beklenen Yapılandırmacı Yaklaşımı görmesi	Görmediği zaman yapamaz	K4
			Eğitim hocası öyle ders anlatmıyor	K2, K4
	Kişiler	Öğrt. Adayı Sınav odaklı yaklaşımının değişmesi		E1
		Eğitim dersleri en önemli dersler olmalı	Öğrt. Adayı ve akademisyen nazarında	E3

K2: “Sunuşla anlatılan dersleri ancak KPSS’ye hazırlanırken öğrendim.”

E2 ve K3 de derslerin bütün olarak faydalı olduğundan bahsetmiş ancak bunu somut örneklerle dökmek zor olduğuna değinmişlerdir. E2 öğrenilenleri kullanmasa bile nasıl kullanabileceği hakkında fikir sahibi olmasının önemine dikkat çekmiştir.

E2: “Şöyle söyleyeyim eğitim dersleri hakikaten önemli. Yani ders ders değil de bütün olarak dört senenin sonunda insana kesinlikle bir şeyler katıyor. Ne yapması gerektiği, nerde ne söylemesi gerektiği ya da çok uygulamasa bile en azından nerde ne uygulanabileceği konusunda bir fikir sahibi ediyor. O yüzden gayet verimli olduğunu düşünüyorum. Ha tek tek şu ders, bu ders şöyle değil de hepsinin bir araya geldiği zaman insanda bir farklılık kesinlikle uyandırıyor.”

K3: “Direk şöyle diyemem belki ama bazı şeyleri de bilmek gerekiyor hani onlarla ilgili de fikri olmalı insanın o anlamda da faydalı buluyorum”

ÖMB derslerinin genel olarak faydalı olmadığını düşünen katılımcılar derslerin yeterli olmadığını ve daha iyi olabileceğini ve olması gerektiğini savunmaktadırlar. K1 derslerin bazı örnekler dışında çok etkili olmadığını, “bu dersleri almadan da bu şekilde öğretmenlik yapabileceğini” düşünmektedir. Derslerin daha iyi olabileceğini ifade etmektedir.

K1: “Genele yayarsak öyle çok bir faydası yok bazı şeyler dışında. ... Dersleri almasam da böyle öğretmenlik yapardım. Bana, yüzdeye vurduğunda çok fazla bir etkisi yoktur zannetmiyorum”

E3 ÖMB derslerinin öğretmen eğitiminin “en önemli dersleri” olmasına rağmen “sıradan dersler olarak görüldüğünü”, bu şekilde işlendiğini bu yüzden de “hiçbirinin faydasının olmadığını” belirtmiştir. E4 ise derslerin en önemli dersler olduğunu ama bunlardan çok alan dersleriyle uğraştıklarını, bu derslerin ise “olması gerektiği şekilde işlenmediğini” ifade etmiştir. E3 aynı zamanda bu derslerin sağladığı olumlu etkinin öğretim elemanlarının çabasıyla ilgili olduğuna değinmiştir.

E3: “Şu an çok fazla bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Sadece bunlara hava cıva dersler olarak bakıp şu anki öğretim üyelerinin dinlenme dersleri olarak görülüyor bunlar ya da öğrencinin dinlenme dersleri gibi görülüyor. Yani vatandaş mesela Lineer Cebirde yorulmuşsa diyoruz ki girsin Materyal Geliştirmede keyif etsin kendini. Yani öyle bakmamak lazım asıl temel dersler bunlar olması lazım. Bir Eğitim Fakültesi yapıyorsak bir Eğitim Fakültesi ise bunlardır yani. Ya şu an için kesinlikle bu sistem içerisinde bir etkisi olacağını düşünmüyorum. Bu derslerin hiçbir tanesinin bir anlamı olduğunu düşünmüyorum. ... Sadece bazı öğretim üyelerinin çabası ile bir şeyler oluyor ama istisnalar kaideyi bozmuyor.”

Katılımcıların araştırma kapsamında ortaya koydukları bütün görüşlere bakıldığında, ÖMB derslerini genel olarak gerekli ve önemli buldukları ancak sadece bazılarının aynı zamanda derslerden faydalandıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Yani öğretmenlerin derslerden faydalanma konusundaki olumsuz düşünceleri derslerin istenilen şekilde olmamasıyla ilgilidir. Zaten bu konuda olumlu düşünenler de derslerin daha iyi olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Sonuç olarak katılımcıların ÖMB dersleri hakkındaki genel fikri derslerden uygulamada yararlanabilmek ya da daha çok yararlanabilmek için derslerin iyileştirilmesi gerektiği yönündedir.

Bazı katılımcılar ise dersleri yararlandıkları ve yararlanmadıkları dersler olarak gruplandırmışlardır. Daha çok katılımcı bu gruplandırmayı dersin işlenişine göre yapmıştır. Katılımcıların daha önceki görüşlerinden de uygulamalı derslerden daha çok yararlandıkları anlaşılmaktadır ancak E2, K2 ve K4 uygulamalı olan derslerden daha çok faydalandıklarını özel olarak belirtmişlerdir. Ayrıca K2, K3 ve E4 teorik anlatılan, sunuş yoluyla işlenen derslerin katkısı olmadığını aktarmışlardır.

E2: “Tabii tabii uygulama olduğu zaman illaki çok daha faydalı oluyor. Ya sonuçta kendin materyal yapıyorsun, biz oyun tasarlamıştık bir keresinde hatırlıyorum. ... Ya illaki bir şeyler yapınca, tasarlayınca, çalışınca daha faydalı”

K2: “Ama hani kendi materyallerimizi geliştirdiğimiz, örneğin öğretmen arkadaşlarımızla beraber işlediğimiz derslerin çok büyük katkısı olmuştur. Uygulama yaptığımız derslerin çok büyük bir katkısı oldu. Ders planı hazırladığımız, Ölçme Değerlendirmede kendi değerlendirdiğimiz sınavların ama diğerlerinin katkısı olduğunu söyleyemeyeceğim. Ne kadar fazla işin içine biz sokuluyorsak o kadar faydasını gördük açıkçası.”

K3: “. Diğerlerini de teorik olarak illa ki almamız gerekir. İşte o Eğitim Bilimleri falan onları da teorik olarak aldık yani. Onlar da olması gerekli yani çok aşırı faydalı olmasa da”

K4: “Uygulamalı olmaları. Bire birde hem benim, hem hocaların bize orada uygulama ile göstermeleri ve daha sonra benim öğretmenlik yaşamımda onları uygulamamı kullanmamı”

E4: “Ya bu teorik, hocanın çıkıp dümdüz anlattığı derslerin bir faydası olmuyor bence. Aklında da kalmıyor zaten, kalsa belki faydası olacak.”

ÖMB derslerinden faydalanma konusunda öğretmen adaylarının farklı durumdaki olmaları genellikle dersin işlenişine ile açıklanmış ve uygulamalı olarak işlenen derslerden öğretmen adaylarının daha çok faydalandığı görülmüştü. Burada da bunun bir yansıması

olarak öğretmenler uygulamayla beraber işlenen derslerden daha çok faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

Katkı veren ve vermeyen olarak ders bazında ayırım yapan katılımcılardan K2 ÖTMT, ÖÖY ve Ölçme ve Değerlendirme derslerinden yararlandığını belirtmiş diğerleri için “*Yani dersi geçecek kadar belki ama sonrasını hatırlamamışımdır*” ifadesini kullanmıştır. K1 ise Ölçme ve Değerlendirme ve ÖTMT derslerinin biraz faydalı olduğunu, diğerlerinin, özellikle SY dersinin faydası olmadığını aktarmıştır.

K1: “O yazılı hazırlama olayı, birkaç materyal şeyi faydası, o da çok değil, o da kullanılabilir seviyede. Hani okulun imkânlarıyla alakalı olarak bunlar etkili. Başka Sınıf Yönetiminin falan etkili olduğunu hiç düşünmüyorum o tamamen tecrübe”

K3 en ekili dersin ÖÖY olduğunu belirtmiş diğer derslerin de çok faydalı olmasa da alınması gerektiğine değinmiştir. K4 ÖİY, ÖÖY, SY, REH ve EP derslerini çok faydalandığı dersler arasında göstermiştir.

K4: “Ben kendi açımdan işte bu Özel Öğretim Yöntemleri hocam, Matematik öğretim yöntemleri o tarzdaki derslerimi ben ve okul, Sınıf Yönetimi ile bir de, Eğitim Psikolojisi, Rehberlik vesaire hani bunların beş-altısını kullanmışımdır öğretmenlik hayatımda.”

Katılımcıların görüşlerine göre faydalanılma düzeyinin yüksek olması anlamında ÖÖY dersinin ön plana çıktığı söylenebilir. Ancak çoğu ders hakkında bu tür bir genelleme yapmak mümkün değildir. Örneğin SY dersinden K1 hiçbir fayda sağlamadığını düşünürken K4 dersten faydalandığını düşünmektedir. Burada derslerin nasıl işlendiğinin önemi tekrar ortaya çıkmaktadır.

Katılımcılar ÖMB derslerinin nasıl daha iyi olabileceği konusunda program, ders işlenişi ve kişiler ile ilgili çeşitli öneriler ortaya koymuşlardır. İlk olarak K1, K3, E1, E3 ve E4 Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasının daha uzun süreli ve daha ciddi yapılması gerektiği görüşündedirler. Ayrıca E3 bu konuda bir standardın yakalanması gerekliliğine değinmiştir.

K1: “Dediğim gibi zaten başta son iki yıl tamamen öğretmenlik ile alakalı olmalı, işin pratiğine geçmesi gerekiyor. Teoride kalmaması gerekiyor. ... Bir yıl onun peşinde koşturacaksın. Derslere gireceksin çıkacaksın. Her konuyu nasıl anlattığını göreceksin. ... En azından iki üç konu bir konu değil de anlatmasını sağlayacak şekilde iyi bir okula götürülmesi lazım.”

E3: “Ne gözlem yaptık, ne bir şey yaptık, ne çocuğu dinledik, ne öğretmeni dinledik, ne çocuğu gözlemledik, ne öğretmeni gözlemledik ne de davranış gözlemledik, hiçbir şey gözlemlemeden geldik. Bunları yapan arkadaşlar da “Diğer hocalar bunu yaptırmıyor. Siz niye yaptıyorsunuz?” diyorlardı hocalarına onlarda da haklı. “Siz diyor KPSS

“çalışıyorsunuz ben oturup bunlarla uğraşıyorum” diyor. Bu da bu ona haksızlık oluyor. Yani bu iş biraz çetrefilli herkesin aynı uygulamayı yapması lazım yani.”

K3 ve E3 en önemli ders olarak gördükleri ÖÖY dersinin ağırlığının artması gerektiğini düşünmektedirler.

K3: “Dediğim gibi en faydalı ders Özel Öğretim Yöntemleri ve ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

K1, E2 ve E4 derslerin işlenişinde daha fazla uygulamaya yer verilmesinin faydalı olacağını düşünmektedirler.

E4: “Sınıfa girmemiz, ders anlatmamız, öğretmen neyle uğraşacaksa onunla uğraşmamız lazım. Derslerde de uygulama olmalı, daha çok uygulama diyeceğim ama hiç yapmadıkları için bize.”

K2 ve K4 kendilerinden benimsemeleri ve uygulamaları beklenen yapılandırmacı yaklaşımı ÖMB derslerinde görmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. K4 hiçbir yerde görmeden kendilerinden uygulama beklenmesinin “anlamsız olduğunu” düşünmektedir. Ayrıca iki katılımcı da var olan durumda eğitim alanındaki öğretim elemanlarının bile öğretmenlerden bekledikleri şekilde ders anlatmadığına değinmiştir.

E1 ve E3 ÖMB derslerinin daha iyi olması için kişilerin algı ve davranışlarını değiştirmesi gerektiğini düşünmektedirler. E1 ÖMB derslerindeki sorunlardan birinin eğitim sistemimizin genel sorunu olan sınav odaklı çalışma olduğuna değinerek bunun kalıcı öğrenmeleri engellediğini, dersten uygulamada yararlanma şansını azalttığını ifade etmiştir. Bununla başa çıkmak için öğrencilerin bu tutumdan uzaklaşmasının önemli olduğunu düşünmektedir. E3 ise öğretmen eğitimindeki en önemli dersler olan ÖMB dersleri hakkında akademisyen ve öğrencilerde şu an var olan “hava civa dersler” algısının değişmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların vurguladığı öneriler öğrenilen bilgilerin üniversitedeyken yeterli düzeyde uygulanması ve ÖMB derslerine daha çok önem verilmesi şeklinde özetlenebilir.

4. BÖLÜM

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. ÖĞRETİMİ PLANLAMA İLE İLGİLİ SONUÇLARIN TARTIŞILMASI VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin ÖMB derslerinden öğretimi planlama konusunda yararlanmalarının istenen düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca ÖMB derslerinde planlama ilgili çalışmaların özellikle yıllık plan konusunda yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğu ÖMB derslerinde, derslerin içeriğinde mevcut olan yıllık planla ilgili çalışma yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada yıllık planı bulunduğu duruma uyarlayan sadece tek öğretmen, yıllık plan üzerinde çalışma yaptığını belirten öğretmendir. Her ne kadar bu durum öğretmenin çabasına ve diğer öğretmenlerin yıllık planının değiştirilememesi ile ilgili ortaya koydukları sebeplere de bağlanabilecek olsa da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ÖMB derslerinde yıllık plan üzerinde çalışma yapmamaktadır ve aynı öğretmenler internetten hazır olarak indirdikleri yıllık planları kullanmaktadır.

Ders planına geldiğimizde ise öğretmenlerin birçoğu bu konuda ÖMB derslerinde çalışma yaptıklarını ifade etmişlerdir ancak bunların sadece bir tanesi öğretmenlikte ders planı yaptığını belirtmiştir. Diğerlerinin bir kısmı kâğıt üzerinde değil ama kafalarında tasarladıklarını bir kısmı ise plan hatta hazırlık yapmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ders planı yapmanın zorunlu olmadığını özellikle vurgulamışlardır.

Yıllık planı uyarlama, kâğıt üzerinde ders planı yapma, bunun zorunlu olup olmaması elbette ki irdelenebilecek konulardır ancak sonuçlara göre öğretmenlerin genel olarak planlama anlayışı ve alışkanlığı konusunda sıkıntı yaşadığı ve bunun ÖMB derslerinden bu konuda yararlanmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuç Atik Kara'nın (2012) öğretmen adaylarının planlamayla ilgili yeterlik göstergelerine

sahip olmamaları sonucuyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin meslekte planlama ile ilgili sorunlar yaşamasının öğretmen eğitimi süresince bu konudaki yeterlilikleri kazamamalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Dikici, Yavuzer ve Gündoğdu (2006) tarafından öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin fakülte mezunlarınca en az yararlanılan dersler arasında gösterilmesinin ve Taşdemir'e (1995) göre öğretmenlerin kendilerini planlama konusunda kısmen yeterli görmesinin bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer oldu düşünülmektedir. Son olarak Clift ve Brady'nin (2005) ulaştığı ÖMB derslerinin öğretmen adaylarını ders planı yapma konusunda olumlu etkilediği sonucunun çalışmamızın sonuçlarıyla tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Araştırmamızın sonuçlarına göre öğretmenler ÖMB derslerinden plan yapma konusunda olumsuz etkilenmemişlerdir ve çoğu plan yapma konusunda eğitim almadan öncekine göre daha iyi durumdadırlar. Ancak bunu meslekte kullanmalarında sorun vardır.

Öncelikle öğretimi planlama gerek yıllık plan gerekse ders planı olarak başta ÖİY dersi olmak üzere ÖMB derslerinde daha ciddi ele alınmalıdır. Her öğretmen adayı bunun uygulamasını ÖÖY dersinde ve Öğretmenlik Uygulamasında daha fazla yapmalıdır. Öğretmenler ders planı yapma konusunda teşvik edilmelidir. Kılavuz kitap uygulamasının kalkması bu anlamda olumlu görülmektedir. Ders planı yapmanın zorunlu olmasının istenen teşviki sağlamayacağı düşünülmektedir. Yıllık plan gibi internetten indirilip dosyaya konulan bir evraka dönüşme ihtimal yüksektir. Önemli olan öğretmenlere planlama alışkanlığı ve anlayışı kazandırmaktır ve bunun yapılması gereken yerin hizmet öncesi öğretmen eğitim olduğu düşünülmektedir.

4.2. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ İLE İLGİLİ SONUÇLARIN TARTIŞILMASI VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin görüşlerinden öğrenme öğretim sürecinde Eğitim Psikolojisi dersinin içerdiği konulardan faydalandıkları ancak dersin bu konuların öğrenilmesinde yeterince faydalı olmadığı anlaşılmaktadır. Burada en önemli etkenin dersin işleniş şekli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler gelişim psikolojisinin bilişsel gelişim boyutundan ve öğrenme psikolojisinden öğretimlerini şekillendirmede yararlanmaktadırlar. Gelişim psikolojisindeki bilgileri dersten öğrenerek kullanan öğretmenler az sayıdadır ve bunlar derslerinin somut örneklerle birlikte verildiğini ifade etmektedirler. Bu konudaki teorik bilginin iyi öğrenilmesinin de meslekte katkı sağladığı görülmüştür. Öğrenme

psikolojisinde ise durum daha kötüdür çünkü çoğunluğun derste öğrenme hakkında çalışma yapmadıkları anlaşılmaktadır. Yapanlar da konuları derste öğrenmediklerini belirtmişlerdir. Çalışma yapılmamasının gelişim psikolojisi üzerinde daha fazla durulmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Diğer eğitimin temelleri derslerinin programdan çıkarılmasıyla birlikte programda teorik kısmı en ağır basan ders olan Eğitim Psikolojisi öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlerin faydalanacağı birçok konuyu içermektedir. Bu açıdan öğretmenlerin gelişim ve öğrenme ile ilgili konulardan yararlanmaları olması gereken ve olumlu bir durumdur ancak bu konuları derslerde öğrenmiyor olmaları önemli bir sorundur. Bu durum Krull ve diğerlerinin (2013) Eğitim Psikolojisi dersi yoluyla öğretmen adaylarına yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımları ile ilgili bilgi ve farkındalığın kazandırıldığı sonucuyla çelişmektedir. Ayrıca sonucun Dikici, Yavuzer ve Gündoğdu (2006) ve Atik Kara (2013) tarafından yapılan çalışmalarda Gelişim Öğrenme ve Eğitim Psikolojisi dersinin öğretmenlerin en fazla yararlandıkları dersler arasında gösterilmesi ile de çeliştiği söylenebilir. Ancak unutulmaması gereken bu çalışmada ortaya konan sorunun Eğitim Psikolojisi dersi ile değil dersin işlenişi ile ilgili olduğudur. Konuları öğrenen katılımcıların bunlardan yararlanmaları Grossman ve diğerlerindeki (2000) teorik yönü güçlü programlardan çıkan öğretmenlerin öğretmenliğe başladıktan sonra bir şekilde bunlardan yararlandıkları sonucuyla da uyum göstermektedir.

Eğitim Psikolojisi derslerinin içeriğindeki konuların öğretmenlere aktarılmasında daha işlevsel olması sağlanmalıdır. Bunun yanında dersin önemli bir boyutu olan öğrenme psikolojisinin de gelişim psikolojisi kadar üzerinde durulması gerekmektedir.

Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde ÖİY dersinden yararlanma düzeylerine genel olarak bakıldığında öğretmenlerin ÖİY dersinden sınırlı düzeyde yararlandıkları bunun nedeninin ise dersin uygulamasız olarak işlenmesi olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların dersten faydalanma durumları değişkendir. Çoğunluk hiç faydalanmamakta veya nadiren faydalanmaktadır. Az sayıda katılımcı derste öğrendiği teorik bilgiden yararlandığını düşünürken yalnızca bir katılımcı dersten hem teorik hem uygulama olarak etkin bir şekilde yararlandığını düşünmektedir. Sadece bu katılımcı ÖİY dersinde anlatılan bilginin bütün öğrenciler tarafından sürekli olarak uygulanması şeklinde ders işlendiğini ifade etmiştir. Buna göre farkı yaratan faktörün dersin işlenme şekli olduğu açıktır.

Öğrenme öğretme sürecinde kullanılabilir yöntem ve teknikleri öğretmen adaylarına kazandırmayı amaçlayan ÖİY dersinde bu yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanacağı üzerinde de durulması gerekmektedir. Wideen ve arkadaşları (1998) inceledikleri araştırmalara dayanarak sadece bilgi vermenin öğretmen davranışını değiştireceği varsayımını eleştirmektedir. Yöntemler hakkında verilen bilgilerde aday öğretmen oluncaya kadar uçup gitmekte yöntemleri uygulama gibi bir durum oluşturmada yetersiz kalmaktadır. Dersin işleniş şekliyle ilgili tartışmaya daha sonra bütün dersler ele alınarak devam edilecektir.

Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde ÖÖY dersinden diğer derslere oranla daha fazla faydalandıkları düşünülmektedir. Öğretmenlerin faydalanma düzeyinin değişken olduğu ve bunun nedeninin yine dersin işleniş şekli olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcılar ÖÖY dersinde matematik konularının kavramsal olarak işlendiğinden ve ders anlatımı uygulaması yapıldığından bahsetmişlerdir. Çoğunluk ders anlatımı uygulamasından yararlandıklarını düşünmektedir. Her konunun kavramsal işlenmesinin ve öğrencilerin uygulamada sürekli olarak aktif olmasının, dersten daha çok faydalanmayla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Konu kavramsal olarak işlenmediği sürece bir öğrenci tarafından dönemde bir kere anlatılmasının ne o öğrenciye ne de diğerlerine fayda sağlamayacağı görüşü dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğu öğrenme öğretme sürecinde en önemli ders olarak ÖÖY dersini göstermektedir. Ancak iş faydalanmaya geldiğinde bazı katılımcılar tarafından dersin daha iyi olması gerektiği görüşü ortaya atılmıştır

ÖÖY dersi sınıf içi öğretimle en ilgili olan derstir ve öğretmenlerin en fazla bu dersten yararlandıkları görülmektedir ancak bu yararlanmayı maksimum düzeye ulaştırmak gerektiği düşünülmektedir. Kavramsal olarak bütün konular ele alındığında bu konuların öğretilmesinde katılımcılar daha yeterli hale gelmektedirler. Öyleyse sadece bazı temel konular veya öğretim elemanlarının çalıştığı konular değil bütün konular ele alınmalıdır. Ayrıca ders anlatma uygulaması her hafta bir ya da bir grup öğrencinin gerçekleştirdiği diğer öğrencilerin katılmadığı bir uygulama şeklinde yapılmamalıdır. Bu çalışmada K4 katılımcısının dersinde olduğu gibi öğrenciler her konu için uygulamaya katkı vermeli, anlatılan dersi değerlendirme sürecine de katılarak ders yılı boyunca aktif olmalıdır. Burada bir öneri de Kotelawala'da (2012) bahsedilen "ders çalışması" (lesson study) uygulamasının ÖÖY dersinde gerçekleştirmek olabilir. Bu çalışma bir grup

öğretmenin bir konunun en iyi nasıl öğretilbileceği üzerine çalışması temeline dayanmaktadır.

Öğretmenler ÖTMT dersini çoğunlukla hatırlamakta ve bazıları haricinde çoğunluğu dersin faydalı olduğunu ifade etmektedirler. Ancak görüşleri incelediğinde bu dersten öğrenme öğretme sürecinde neredeyse hiç faydalanmadıkları anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenler bu durumu maddi ve fiziksel imkân ve zaman gibi şartlara bağlamaktadırlar.

Öğretmenlerin hiçbiri materyal tasarımı yapmamaktadır. Az sayıda öğretmen materyal kullandığından bahsetmektedir. Bu konuda tek istisna iki öğretmenin bu ders kapsamında öğrenip kullanılan çalışma kâğıdıdır. Öğretim teknolojisi boyutunda ise öğretmenlerin bu teknolojilerini etkin olarak kullanmadıkları görülmektedir. Burada birincil sebebin derslerde öğretim teknolojisi kullanımının iyi öğretilmemesi, öğretiliyse bile kullanıma ilişkin anlayışın kazandırılmaması olduğu düşünülmektedir. Ayrıca imkânlar, zaman ve öğrenci-veli beklentileri bu noktada öğretmenleri kısıtlamaktadır.

Bu sonuçlar Atik Kara'nın (2010) öğretmen adaylarının araç gereç kullanmadaki yeterlik göstergelerine sahip olmaması sonucu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca sonuçlar Dikici, Yavuzer ve Gündoğdu'nun (2006) ÖTMT dersini en az yararlanan dersler arasında gösteren sonucu ile de uyumludur.

İmkânlar konusu elbette eğitim alanının en büyük sorunudur ve giderilmesi için çok çaba harcanmalıdır. Fakat öğretim teknolojilerini kullanmanın sadece imkânlarla ilgili olduğu düşünülmemektedir. ÖTMT derslerinde bu teknolojileri kullanmanın öğretilmesinden önce gerekliliği ve kullanma alışkanlığı ile ilgili kazanımlar üzerine gidilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak öğretme öğrenme sürecinde katılımcılar en çok ÖÖY dersinden yararlanmakta ÖİY ve Eğitim Psikolojisi derslerinden ise sadece bazı katılımcılar yararlanmaktadır. ÖTMT dersinden ise katılımcıların neredeyse hiç yararlanmadıkları düşünülmektedir. Bu durumun genel nedenleri arasında öğretmenlerin bildiklerini uygulamayı öğrenmemeleri ve müfredat yetiştirme, öğrencileri sınavlara hazırlama gibi konuların kendilerini engellemesidir. Öğretmenler ÖİY'de öğrenilen yöntem ve yaklaşımlar ile Eğitim Psikolojisi'deki kuramları alanın, yani matematiğin öğretimine nasıl uygulayacaklarını öğrenmediklerini düşünmektedirler. Bu sonuç Clift ve Brady'nin (2005) ve Ebby'nin (2000) öğretmen adayları üzerinde ve Kahramanoğlu'nun (2010) öğretmenler üzerinde ulaştıkları sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada Massey (2006) öğretmenlerin öğrencilerini büyük sınavlara

hazırlamak için ÖMB derslerinde öğrendiklerini uygulayamamaları bulgusu da çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur.

4.3. SINIF YÖNETİMİ İLE İLGİLİ SONUÇLARIN TARTIŞILMASI VE ÖNERİLER

Katılımcıların sınıf yönetimi ile başa çıkmada ÖMB derslerinden, özellikle sınıf yönetimi, yararlanma düzeylerinin grubun geneline bakıldığında oldukça sınırlı olduğu düşünülmektedir. SY dersinden bazı katılımcıların diğerlerine göre çok daha fazla katkı sağladığı görülmektedir. Farkı yaratanın dersin işleniş şekli olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu sınıf yönetiminin derslerden çok tecrübeyle ilgili olduğunu düşünmektedirler.

İki katılımcının diğerlerine göre SY dersinden çok daha fazla katkı sağladığı anlaşılmaktadır ve sadece bu katılımcılar sınıf yönetiminde SY dersinin de tecrübe kadar önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu katılımcıları diğer katılımcılardan ayıran özellik ise derslerinin uygulamalar üzerinden gitmesi ders kapsamında örnek olay vb. çalışmaların yapılmış olmasıdır. Christofferson ve Sullivan'nın (2015) çalışmasında ulaşılan teori ve uygulamayı birlikte içeren sınıf yönetimi derslerinin daha etkili olduğu ve öğretmenler tarafından daha çok talep edildiği sonucu çalışmanın ortaya koyduğu bu fikri destekler niteliktedir.

Çoğunluk sadece tecrübenin sınıf yönetiminde belirleyici unsur olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun aldıkları kötü SY dersleriyle alakalı olduğu düşünülmektedir. Araştırmalarda SY dersinin genelde öğretmenlik için zorunlu bir ders olmasına rağmen genelde öğretmen eğitiminde sınıf yönetimine yeterince önem verilmediği ve derslerin yeterli olmadığı tespit edilmiştir (Eisenman ve diğ., 2015; Horwitz, 2005). Bazı katılımcıların gerçekten de tecrübe sayesinde olumlu sınıf yönetimi yaklaşımları geliştirmiş oldukları görülmüştür ve elbette ki sınıf yönetimi becerilerini kazanmada tecrübenin yeri azımsanamaz. Ancak bu araştırmanın bulgularından anlaşılacağı üzere SY dersinden sağlanacak katkılarla yaşanacak kötü tecrübe ve harcanacak zaman azaltılabilir. Öte yandan öğretmenlerin olumsuz sınıf yönetimi yaklaşımları geliştirmeleri veya kötü uygulamaları benimsemeleri de mümkündür. Birçok öğretmenin sınıf yönetimi adına hangi davranışlara başvurduğu bazı katılımcı görüşlerinden anlaşılmakta ve araştırmacının öğretmen ve öğrenci olduğu süreçteki izlenim ve tecrübelerinden dolayı iyi bilinmektedir.

Öyleyse olması gereken öğretmenlere mümkün olan en kaliteli SY dersini sağlayarak edinecekleri tecrübelerin ve kazanacakları yaklaşımların istenen şekilde olmasına çabalamaktır. Bu noktada iyi örnekler sunan çalışmalar (Akar ve Yıldırım, 2009; Eisenman ve diğ., 2015) mevcuttur. Ayrıca bu çalışmadaki katılımcıların sözünü ettiği örnek olay, drama gibi yöntemleri kullanarak SY derslerinin uygulama içeren bir şekilde işlenmesi önerilmektedir. Öte yandan öğretmenlerin öğretmen eğitimi sürecinde olabildiğince fazla sınıf yönetimi tecrübesi edinmeleri ve bu tecrübeleri hakkında alan uzmanlarıyla tartışmalarının olumlu sınıf yönetimi yaklaşımı geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4.4. DİSİPLİN SORUNLARIYLA BAŞA ÇIKMAYLA İLGİLİ SONUÇLARIN TARTIŞILMASI VE ÖNERİLER

Disiplin sorunlarıyla baş etmede öğretmenlerin çoğunluğunun ÖMB derslerinden, özellikle Rehberlik dersi, kısıtlı düzeyde yararlandıkları düşünülmektedir. Hiç yararlanmayan veya kısmen yararlanan katılımcıların yanında sadece bir katılımcının dersten etkin şekilde yararlandığı görülmüştür. Belirleyici unsurun dersin işlenişi ve dersi veren öğretim elemanı olduğu düşünülmektedir.

Disiplin sorunlarıyla baş etmede Rehberlik dersinden faydalanma, bu tür sorunlar karşısında öğretmen, rehberlik servisi, idare ve ailenin nasıl devreye girmesi gerektiği konusundaki bilgileri ders kapsamında öğrenmiş olmayla kısmen yararlanma, hiç yararlanmama veya öğrenilen bazı yöntemlerin uygulanması şeklindedir.

Dersten faydalanma düzeyinin düşük olması öğretim elemanının “kötü olması”, dersin “teorik ve uygulamaz” olarak işlenmesi gibi sebeplere dayandırılmasının yanında rehberlik ilkelerinin ülkemiz kültürüne uymadığı gibi bir görüşün ortaya çıkmış olması dikkat çekmektedir. Ayrıca asıl faydalı olacak öğrenciyle okul dışında iletişim, aile ile iletişim gibi beceri ve yaklaşımlar Eğitim Fakültelerinde kazandırılmadığı görüşü ileri sürülmüştür.

Dersi veren öğretim elemanının bir okulda çalışıyor olması derse somut ve karşılaşılabilecek örnekler getirmesi açısından önemli ve faydalı bulunmuştur. Rehberlik dersini birebir uygulamalı olarak işleyen tek katılımcının öğrendiklerini öğretmenlik hayatında uyguladığına dair verdiği örnekler dersin uygulamalı olarak işlenmesinin önemini göstermektedir.

Rehberlik ve Sınıf Yönetimi derslerinin uygulamalı olarak işlenmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin kullanılabileceği süreçlerinin bir katılımcının ifade ettiği gibi Rehberlik dersinde birebir uygulanmasının katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Rehberlik dersinin içeriğinin disiplin sorunlarıyla başa çıkma konusunda zenginleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öte yandan disiplin sorunlarıyla baş etmede kilit role sahip olan rehberlik servisinin her okulda bulunmasının gerekliliği vurgulanmaktadır

4.5. DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ SONUÇLARIN TARTIŞILMASI VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin çoğunluğunun değerlendirme süreçlerinde Ölçme ve Değerlendirme dersinden, sınav hazırlama, puanlama alanlarda belli bir düzeyde yararlandıkları, tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri alanında ise hiç yararlanmadıkları düşünülmektedir. Derste sunulan teorik bilgilerin ve yapılan sınav hazırlama uygulamasının çoğunlukla yararlı olduğu anlaşılmaktadır.

Ders, sınav hazırlama konusunda sınav sorularında kolay-zor dengesini yakalamak ve sınavın farklı soru türlerini içermesini sağlamak gerekliliklerinin farkında olmak ve bunları yapabilmek şeklinde katkı sağlamaktadır. Ayrıca ayrıntılı puanlama, sınavı soru soru okuma gibi noktalar dersin kazanımı olarak ifade edilmiştir. Dersin kapsamındaki istatistik ve güvenirlik geçerlik çalışmalarının öğretmenler tarafından çoğunlukla kullanılmamakta, bunları kullanan tek katılımcı da kullanımının dersten kaynaklanmadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin çoğu sınav hazırlama uygulamasından yararlandıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin belli noktalar dışındaki bilgilerden yararlanmıyor olmaları ölçme değerlendirme konusunda öğrenilenlerin uygulanmaması gibi bir durumun varlığını ortaya çıkarmaktadır. Ölçme değerlendirmedeki bu durum Ogan-Bekiroglu ve Suzuk (2014) tarafından desteklenmektedir.

Öte yandan katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme dersi kapsamında tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini iyi öğrenmedikleri ve öğretmenlikte de kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Bunlar arasında bu yıla kadar zorunlu olan performans görevinin ve halen zorunlu olan projenin öğretmenler tarafından etkili olarak kullanılmadığı düşünülmektedir. Bu konuda Ölçme ve Değerlendirme derslerinde genellikle çalışma yapılmadığı ya da çok az üzerinde durulduğu görülmüştür. Graham'ın

(2005) öğretmen adaylarının değerlendirme sürecinde tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinden çok geleneksel değerlendirme yöntemlerini ön plana çıkardıklarını vurgulayan sonucu bu araştırmanın bu yöntemlerle ilgili öğretmenlerden elde ettiği bulguları ile paralellik göstermektedir.

Çalışmadaki öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki durumuna genel olarak bakıldığında Atik Kara'nın (2012) öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme alanındaki yeterlik göstergelerine sahip olmadığı bulgusuna benzer olarak öğretmenlerin de bu konuda yeterli düzeyde olmadıkları düşünülmektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerden ölçme değerlendirme dersinin içeriğinin tamamını uygulamalarının beklenip beklenmeyeceği konusunda karar verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Eğer bekleniyorsa dersin bu içeriği kazandırmada daha etkili olması sağlanmalı ve diğer konularında sınav hazırlamada yapıldığı gibi uygulamalarının yapılması gerekmektedir. Eğer bu beklenmiyorsa ölçme değerlendirme derslerinde sınav hazırlama konusuna yoğunlaşarak öğretmenlerin bu konuda iyi yetişmesi sağlanmalıdır.

4.6. GENEL SONUÇLARIN TARTIŞILMASI VE ÖNERİLER

Katılımcılar Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasının gerekli olduğunu düşünmektedirler ve bunlardan kısmen yararlandıkları anlaşılmaktadır. Ancak gerçekten katkı sağlamaları için daha ciddi, bütün öğretmen adayları için aynı şekilde ve daha uzun süreli olarak yapılmaları gerektiği düşünülmektedir.

Okul Deneyimi'nin genel olarak öğretmenlik mesleği hakkında fikir verdiği ve iyi-kötü örnekler görülesini sağladığı ifade edilmiştir. Ancak ciddi yapılmadığı için deneyim kazanma açısından hiçbir katkı sağlamadığını düşünen, tartışma ve raporların baştan savma ve öylesine yapıldığını belirten katılımcılar bulunmaktadır. Bu bulgular Okçabol'un (2004) çalışmasındaki daha fazla sayıda öğretmenin Okul Deneyimini yetersiz bulması ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenler ayrıca Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasının yapılandırma yaklaşımı ile öğretim yapma konusunda örnek ve deneyim sağlamadığını düşünmektedirler. Diğer ÖMB derslerinden de bu anlamda faydalanamadıklarını düşünen öğretmenler uygulamada sorun yaşamalarının normal olduğunu düşünmektedir. Bu durum Clift ve Brady'de (2005) belirtilen öğretmen adaylarının benimsedikleri yenilikçi öğretme yaklaşımlarını nasıl uygulayacağını bilmemeleriyle ilişkilendirilebilir. Okul

Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasının kalitesi katılımcılara göre üniversitedeki öğretim elemanı ve okuldaki yardımcı öğretmene bağlı olarak değişmektedir. Bu sonuç ise Vacc ve Bright'ın (1999) ortaya çıkardığı yapılandırmacı ve bilişsel yaklaşımların uygulamaya geçirilmesinde Okul Deneyimi ve öğretmen uygulamasındaki yardımcı öğretmenin bu konularda bilgili ve tecrübeli olmasının belirleyici faktör olması sonucuyla uyumludur.

Öğretmenlik Uygulamasının ise gerçek öğrenciler karşısına çıkma açısından önemli bir tecrübe olduğu ifade edilmiştir. Ancak öğrenilenleri uygulama ve uygulamanın değerlendirilmesi konusunda ciddi sorunlar vardır. Hiç uygulama yapmayan öğretmenler mevcut olup öğretmenlerin çoğunluğu Öğretmenlik Uygulamasından sorumlu öğretim elemanı tarafından gözlemlenmemiştir. Öğretmenlik Uygulaması yapma konusundaki tutarsızlıklar Baştürk'ün (2009) Öğretmenlik Uygulaması dersi hakkında yaptığı çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sonuçta öğretmen adaylarının meslek bilgisi adına öğrendiklerini uygulama yeri olan Öğretmenlik Uygulaması bütün öğretmen adaylarının ders anlatması ve bunların değerlendirilmesi anlamında genel olarak etkili olmadığı söylenebilir. Etkili olan durumlarda uygulamadan sorumlu üniversite öğretim elemanının adayın ders anlatımını gözleyip ona detaylı dönütler verdiği görülmüştür. Buna göre bütün adaylar için bu uygulamanın standart olması gerekmektedir. Burada sorumlu öğretim elemanının üzerindeki öğrenci sayısının da, öğretim elemanının bahsedilen işleri yapabileceği miktarda olması gerekmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyiminin daha uzun süreli olmasına yönelik görüş daha fazla uygulama yapma şansı sağlaması açısından anlamlı bulunmakla beraber katkı sağlama açısından yapılan gözlem ve uygulamanın niteliğinin belirleyici olacağı düşünülmektedir. Uygulama yapılan okul ve yardımcı öğretmen katkı sağlayacak mıdır? Sorumlu öğretim elemanının öğretmen adayını takibi nasıl olacaktır? En önemlisi öğretmen iken bu görüşte olan katılımcıların öğretmen adayı oldukları dönemdeki farkındalıkları ne durumda olacaktır?

Öğretmenler kendi öğrenmelerinden daha farklı şekilde öğretim yaptıklarını düşünmektedirler. Kendi öğrenmelerinin daha ezberci ve prosedür öğrenmeye odaklı olduğunu ancak öğretimlerinin daha sorgulayıcı, mantığını anlamaya odaklanan ve çeşitli yöntem ve yaklaşımlarla beslenen tarzda olduğunu düşünmektedirler. Bu farkın oluşmasındaki temel nedenin ÖMB dersleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Öncelikle tek başına bu sonucun bile ÖMB derslerinin öğretmenlere uygulamada katkı sağladığını söylemek için yeterli olduğu düşünülmektedir. Çünkü literatürde belirtildiği gibi öğretmenlerin kendi öğrenme tecrübelerinden kaynaklanan öğrenme ve öğretme hakkındaki fikirlerini değiştirmek öğretmen eğitiminin önemli amaçlarından biridir (Cooney 1999; Cross 2009).

Katılımcıların ÖMB dersleri vasıtasıyla öğrenme-öğretme hakkındaki fikirlerinin değişmesi öğretmen adayları üzerinde yapılan Chen (2011), Clift ve Brady (2005), Conner ve diğerleri (2011) ve Swars ve diğerleri (2007) çalışmalarıyla uyum göstermekte, Cooney ve diğerleri (1998) ve Foss ve Kleinhasser (1996) çalışmalarıyla çelişmektedir.

Öğretmenlerin ÖMB derslerinden faydalanarak fikirlerini sözü edilen yönde değiştirmesi elbette arzu edilen ve olması gereken bir durumdur. Öte yandan öğretmenlerin bu görüşlerinin ne kadarını öğretimlerine yansıtabildiklerinin tespit edilmesi de ayrıca önemlidir. Zira öğretmenler birçok noktada ÖMB derslerinden öğrendikleri ve benimsediklerini öğrencileri sınava hazırlama kaygısından dolayı uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun varlığını Massey'de (2006) vurgulamaktadır. Öğretmenlerin değişen fikirlerini derslerine yansıtma durumlarıyla ilgili uzun süreli gözlemler içeren çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Öğretmenlerin ÖMB dersleri ve bunlardan faydalanma hakkındaki düşüncelerinin çok değişken olduğu görülmektedir. Neredeyse her ders için çok faydalı olduğu ve hiç faydalanılmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durumun dersin niteliğiyle yani dersin işlenişiyle ve dersi veren öğretim elemanı ile alakalı bir olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda belirtilen sonuçların birçoğunda ÖMB derslerinden faydalanma düzeyini belirleyen en önemli unsurun dersin işleniş şekli olduğu belirtilmiştir. ÖMB derslerini uygulamalarıyla birlikte işleyen öğretmen adayları öğretmen olduklarında bu derslerden daha çok faydalanmaktadır. Zaten katılımcılar kendileri de uygulamalı olarak işledikleri derslerin daha faydalı olduğunu sunuş yoluyla veya teorik olarak anlatılan derslerin fazla bir katkısı olmadığını özel olarak belirtmişlerdir. Bu sonuçlar Kahramanoğlu'nun (2010) öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Sözü edilen çalışmada derslerin yetersiz ve uygulamayla ilişkisiz olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise bunun nedeninin uygulamadan kopuk ders işlenmesi olduğu aynı derste farklı katılımcıların ders işleme şekilleri ve bu dersten yararlanma düzeyleri karşılaştırılarak açıkça ortaya konmuştur.

Öte yandan derslerle ilgili teorik bilgi verilmemesi gerektiği gibi bir durum söz konusu değildir. Çünkü katılımcıların edindikleri teorik bilgiden yararlandıklarına ilişkin örnekler mevcuttur sorun bunun bile bazı dersler için derste değil ders dışında kazanılıyor olmasındadır.

ÖMB derslerinin işlenişi fiziksel imkânlar, öğrenci sayısı, profili ve okul kültürü gibi faktörlerin yanında bu dersleri veren öğretim elemanları ile ilgilidir. Dersin işlenişi ile paralel olarak ÖMB dersleri öğretim elemanlarına yönelik görüşler de oldukça değişkendir. Katılımcılar her dersi veren öğretim elemanı ile ilgili olumlu veya olumsuz görüşler ortaya koymuşlardır. Ancak bunlardan öğretim elemanları hakkında genel bir sonuca varmak değişkenlikten dolayı bu çalışma kapsamında mümkün olmamıştır. Zaten öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda da ÖMB derslerini veren öğretim elemanları ile ilgili ortaya konan sonuçlar değişkendir (Gilik Güleç, 2012; Yüksel, 2004; Yüksel, 2009). ÖMB derslerine uzmanlık alanına uygun öğretim elemanlarının girmesinin ders işlenişinin niteliğini artıracak düşünülmemektedir. Ayrıca öğrenci sayısı, sınıf ortamı fiziksel şartların da sadece teorik anlatım için yeterli olacak şekilde değil, derslerin uygulamalı olarak işlenmesine imkân verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Hangi derslerden daha fazla faydalandığına ilişkin genel bir çerçeve çizmek yukarı da bahsedildiği gibi mümkün olmasa da katılımcıların görüşlerinden en çok faydalanılan dersin ÖÖY olduğu anlaşılmaktadır. Bunun tersi yani en az yararlanan dersler hakkında yorum yapmak mümkün değildir. Çünkü bazı katılımcılar yararlanmadıkları dersler olarak SY ve Rehberlik derslerini ön plana çıkarırken başka katılımcılar bunlardan yararlandığını ancak ÖTMT ve Ölçme ve Değerlendirme derslerinde yararlanmadığını belirtmiştir. Öte yandan ÖTMT ve Ölçme ve Değerlendirme derslerinden yararlanan katılımcılar da mevcuttur. Öyleyse odaklanılması gereken nokta hangi derslerin daha yararlı olduğu ya da olmadığı değil derslerin ne şekilde işlendiğinde en etkili faydanın sağlandığıdır.

Katılımcıların bütün görüşleri dikkate alındığında, tamamı ÖMB derslerinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Ancak bunlardan sadece bir kısmı derslerden faydalandıklarını, daha çoğu da faydalanmadıklarını ya da çok az faydalandıklarını ifade etmektedirler. Yine katılımcıların tamamı derslerin daha iyi olması gerektiği görüşünde birleşmektedir. Buna göre katılımcıların derslerden faydalanmalarındaki olumsuz durumun derslerin istenen şekilde olmamasıyla ilgili

olduğu düşünülmektedir. ÖMB derslerinden meslekte faydalanılabilmesi için derslerin şu anki halinin iyileştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Derslerin iyileştirilmesine yönelik katılımcıların önerileri Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması saatlerinin artırılması ve daha ciddi yapılması, ÖÖY dersinin ağırlığını artırılması, öğretmenlerin kendilerinden beklenen yeni öğretme yaklaşımlarının uygulamasını ÖMB derslerinde görmesi ve öğretmen adayları ile akademisyenlerin ÖMB derslerine yönelik algılarını değiştirilmeleri şeklinde sıralanabilir.

ÖMB derslerinin nasıl iyileştirileceğine yönelik araştırmacının düşüncesi derslerin, saatlerinin, içeriklerinin değiştirilmesinden çok öncelikle var olan programın en iyi şekilde uygulanması için çalışılması yönündedir. ÖMB dersleriyle ilgili süreç içinde birçok değişiklik yapıldığı ve yapılmakta olduğu derslerin tarihi gelişimine bakarak anlaşılabilir. Ancak bu değişikliklerden sonra ÖMB derslerinin öngörülen şekilde uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesine yönelik değerlendirmeler yapılmış mıdır? ÖMB dersleri üzerinde yapılan çalışmaların azlığı bu alanda çalışan akademisyenler olarak daha fazla öz değerlendirme ve öz eleştiri yapmamız gerektiğini göstermektedir. Az sayıda da olsa yapılan çalışmalar sorunun derslerde ya da içeriklerinde değil derslerin nasıl işlendiği ile ilgili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da birçok defa aynı dersten bazı katılımcılar hiç faydalanmazken bazılarının etkin şekilde faydalandıkları görülmüştür. Bu kişiler aynı içerikteki, aynı dersleri, aynı sürede almaktadır öyleyse sürekli belirtildiği üzere faydalanma düzeyindeki farklılığı yaratan dersin işlenişindeki niteliktir.

4.7. ARAŞTIRMA ÖNERİLERİ

Öncelikle ÖMB derslerinin etkililiği ile ilgili öğretmenler üzerinde daha fazla çalışma yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

İlköğretim matematik öğretmenleri üzerinde yapılan bu çalışmanın farklı örneklemeler üzerinde yapılarak sonuçların tutarlı olup olmadığının incelenmesi önerilmektedir.

ÖMB derslerinin işlenişi ile ilgili sorun olduğu için derslerin ayrı ayrı ele alındığı çalışmalar yoluyla her dersten meslek yaşantısında nasıl faydalandığının ve faydalanmaya engel olan sorunların daha detaylı olarak incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

ÖMB derslerini iyileştirmek adına deneysel çalışmalarla derslerin öğretilmesinde kullanılabilir yeni modeller geliştirilmeye çalışılmalıdır. Bu çalışmaların öğretmen adayları üzerinde yapılması elbette fayda sağlayacaktır. Ama asıl olması gereken bazı yurt dışı çalışmalardaki (Adams ve Krockover, 1997; Grossman ve diğ., 2000; Massey, 2006; Steele, 2001;) gibi farklı bir modelle verilen ÖMB dersini alan öğrencileri Öğretmenlik Uygulamasında ve öğretmenliğin ilk yıllarında takip ederek modelin etkililiğini araştırmaktır.

KAYNAKÇA

- Adams, P. E. and Krockover, G. H. (1997). Beginning Science Teacher Cognition and Its Origins in the Preservice Secondary Science Teacher Program. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 633–653.
- Adamson, J. W. (1905). *Contributions to the History of Education: Pioneers of Modern Education 1600-1700* (Vol. 3). Cambridge: Cambridge University Press.
- Akar, H. and Yildirim, A. (2009). Change in Teacher Candidates' Metaphorical Images about Classroom Management in a Social Constructivist Learning Environment. *Teaching in Higher Education*, 14(4), 401-415.
- Akpınar, B., ve Özer, B. (2004). Teknik Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Journal of Social Science*, 14(2), 147-166,
- Akyüz, H. (9-11 Mayıs 1991). *Köy Muallim Mektepleri ile Alman Kır Eğitim Yurtları'nın (Landerziehungsheimen) Kısa Bir Mukayesesi*. Mustafa Necati Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Akyüz, Y. (1998). Öğretmen Okulu Dışından İlk Kez Öğretmen Atanmasına İlişkin Orijinal Belgeler (1860-1861) ve Tarihi Gelişim, *Milli Eğitim*, 137, 6-7.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altunya, N. (2010). *Köy Enstitüsü Sistemi: Toplu bakış*. (3. Baskı). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Altunya, N.(2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü, Gazi Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Anderson, S. E. (1998). Integrating Multimedia Multicultural Materials into an Educational Psychology Course. *Journal of Technology and Teacher Education*, 6, 169–182.
- Anderson, L. M., Smith, D. C. and Peasley, K. (2000). Integrating Learner and Learning Concerns: Prospective Elementary Science Teachers' Paths and Progress. *Teaching and Teacher Education*, 16, 547–574.
- Ashton, P. and Crocker, L. (1986). Does Teacher Certification Make a Difference. *Florida Journal of Teacher Education*, 3, 73-83.
- Atik Kara, D. (2012). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarına Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ayar, T. (2014). Bir Osmanlı Müderrisinin İcâzetnâmesi ve Tarihi Kaynak Değeri Üzerine Bazı Mülâhazalar. *Turkish Studies*, 9(1), 43-62.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.

- Begle, E. G., and Geeslin, W. (1972). *Teacher Effectiveness in Mathematics Instruction*. (National Longitudinal Study of Mathematical Abilities Reports No. 28). Washington, DC: Mathematical Association of America and National Council of Teachers of Mathematics.
- Beltekin, N. (16–18 Mayıs 2010). *Öğretmen Yeterlikleri*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu'nda sunuldu, Ankara.
- Bennett, S. V. (2010). *Preservice Teachers' Developing Understandings About Culturally Responsive Teaching in a Field-Based Writing Methods Course*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Florida, USA.
- Beşoluk, Ş., ve Horzum, M. B. (2011). Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi, Alan Bilgisi Dersleri ve Öğretmen Olma İsteğine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 17-49.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Binbaşoğlu, C. (1994) Köy Enstitüleri'nin Kurulması ve İlk Mezunları ile İlgili Bir Tören. *Abece*, 91, 9-12.
- Binbaşoğlu, C. (1998). Tarihsel Boyutuyla Öğretmen Kalitesini Etkileyen Bir Etken Olarak Meslek Dersleri. *Milli Eğitim*, 137, 110-119.
- Binbaşoğlu, C.(1992a). Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Okul ve Kuruluşlarda 'Meslek Dersleri' ve Bunların Öğretim Yöntemlerinin Tarihsel Gelişimi-I. *Çağdaş Eğitim*, 176, 16-21.
- Binbaşoğlu, C.(1992b). Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Okul ve Kuruluşlarda 'Meslek Dersleri' ve Bunların Öğretim Yöntemlerinin Tarihsel Gelişimi-II. *Çağdaş Eğitim*, 177, 16-21.
- Boğaziçi Üniversitesi (2014) *Lisans Programları: Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi*. Web: http://www.boun.edu.tr/tr_TR/Content/Akademik/Lisans_Katalogu/Egitim_Fakultesi/Orta_Ogretim_Fen_Matematik adresinden 10 Ocak 2015'de alınmıştır.
- Borko, H., Eisenhart, M., Brown, C. A., Underhill, R. G., Jones, D. and Agard, P. C. (1992). Learning to Teach hard Mathematics: Do Novice Teachers and Their Instructors Give up too Easily?. *Journal for research in mathematics education*, 23, 194-222.
- Byrne, C. J. (1983, October). *Teacher knowledge and teacher effectiveness: A literature review, theoretical analysis and discussion of research strategy*. In meeting of the Northwestern Educational Research association, Ellenville, NY.
- Chen, X. (2011). *A Study of Prospective Mathematics Teachers' Knowledge Development and Beliefs Changes for Teaching Fraction Division*. (Doctoral dissertation).
- Christofferson, M. and Sullivan, A. L. (2015). Preservice Teachers' Classroom Management Training: A Survey of Self-Reported Training Experiences, Content Coverage and Preparedness. *Psychology in the Schools*, 52(3), 248-264.

- Clark, S. K. and Read, S. (2012). An Examination of Preservice Partnerships During a Reading Methods Course: Do They Increase Perceptions of Ability?. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(3), 239-250.
- Clift, R. T. and Brady, P. (2005). Research on Methods Courses and Field Experiences. In M. Cochran-Smith and K. M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (261-308). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Coester, L. A. (2010). *Listening to Early Career Teachers: How Can Elementary Mathematics Methods Courses Better Prepare Them to Utilize Standards-Based Practices in Their Classrooms?*. Unpublished Doctoral Dissertation, Kansas State University, USA.
- Compayré, G. (1889). *The history of pedagogy*. (Tra. W. H. Payne). Boston: D. C: Heath and Company.
- Conant, J. B. (1963). *The education of American teachers*. New York: McGraw-Hill.
- Conner, A., Edenfield, K. W., Gleason, B. W. and Ersoz, F. A. (2011). Impact of a Content and Methods Course Sequence on Prospective Secondary Mathematics Teachers' Beliefs. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(6), 483-504.
- Cooney, T. J. (1999). Conceptualizing Teachers' Ways of Knowing. *Educational Studies in Mathematics*, 38(1-3), 163-187.
- Cooney, T. J., Shealy, B. E. and Arvold, B. (1998). Conceptualizing Belief Structures of Preservice Secondary Mathematics Teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29, 306-333.
- Cross, D. I. (2009). Alignment, Cohesion and Change: Examining Mathematics Teachers' Belief Structures and Their Influence on Instructional Practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(5), 325-346.
- Cubberley, E. P. (1920). *The History of Education: Educational Practice and Progress Considered as a Phase of the Development and Spread of Western Civilization*. Boston: Houghton Mifflin.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetin, F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 58-64.
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful Teacher Education: Lessons From Exemplary Programs*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- De Landshere, G. (1987). Concepts of Teacher Education. In M. J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia Of Teaching and Teacher Education* (77-82) Oxford: Pergamon Press.

- DeLuca, C. and Klinger, D. A. (2010). Assessment Literacy Development: Identifying Gaps in Teacher Candidates' Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17(4), 419-438.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretme Sanatı*. (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dikici, A., Yavuzer, Y., ve Gündoğdu, R. (2006). Eğitim Fakültesi Mezunlarının Eğitim Bilimleri Derslerine İlişkin Görüşleri (Niğde Üniversitesi Örneği). *Milli Eğitim*, 172, 250-262.
- Dilaver, H. H. (1994). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Doğan, C. (2005). Türkiyede Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları. *Bilig: Journal of social sciences of the Turkish world*, (35), 133.
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de Orta Öğretme Öğretmen Yetistirme*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Duman, T. (1995). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme. *Milli Eğitim*, 127, 36-43.
- Duman, T. (22-24 Eylül 2005). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Dunkin, M. J. (Ed.). (1987). *The International Encyclopedia Of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Ebby, C. B. (2000). Learning to Teach Mathematics Differently: The Interaction Between Coursework and Fieldwork for Preservice Teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3, 69-97.
- Eisenman, G., Edwards, S. and Cushman, C. A. (2015). Bringing Reality to Classroom Management in Teacher Education. *The Professional Educator*, 39(1), 1-12.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları ile Öğrenme Biçimlerinin Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 111-132.
- Erden, M. (1995). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları, s.43.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif tarihi*. İstanbul: Eser matbaası.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 10-18.
- Eroğlu, M. (2012). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Direnç Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Evertson, C. M., Hawley, W. D. and Zlotnik, M. (1985). Making a Difference in Educational Quality Through Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 2-12.

- Fayne, H. R. (2014). Preparing Preservice Teachers in a Virtual Space: A Case Study of a Literacy Methods Course. *The Teacher Educator*, 49(4), 305-316.
- Ferguson, P. and Womack, S. T. (1993). The Impact of Subject Matter and Education Coursework on Teaching Performance. *Journal of teacher education*, 44(1), 55-63.
- Flexner, A. (1930). *Universities: American, English, German*. New York: Oxford University Press.
- Floden, R. and Meniketti, M. (2005). Research on the Effects of Coursework in the Arts and Sciences and in the Foundations of Education. In M. Cochran-Smith and K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (261-308). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Foss, D. H. and Kleinsasser, R. C. (1996). Preservice Elementary Teachers' Views of Pedagogical and Mathematical Content Knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 12, 429-442.
- Garmon, M. A. (1998). Using Dialogue Journals to Promote Student Learning in a Multicultural Teacher Education Course. *Remedial and Special Education*, 19(1), 32-45.
- Gay, L. R., Mills, G. E. and Airasian, P. W. (2009). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. (Ninth Edition). London : Pearson Education.
- Gilik Güleç, D. (2012). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Goldhaber, D. D. and Brewer, D. J. (2000). Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22, 129-145.
- Graham, P. (2005). Classroom-based Assessment: Changing Knowledge and Practice Through Preservice Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 607-621.
- Grossman, P. L., Valencia, S. W. and Hamel, F. L. (1997). Preparing Language Arts Teachers in a Time of Reform. In J. Flood, D. Lapp, S. Health (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts* (pp. 407-416). New York: Macmillan.
- Grossman, P. L., Valencia, S. W., Evans, K., Thompson, C., Martin, S. and Place, N. (2000). Transitions into Teaching: Learning to Teach Writing in Teacher Education and Beyond. *Journal of Literacy Research*, 32, 631-662.
- Grouws, D. A. and Schultz, K. A. (1996). Mathematics Teacher Education. In J. Sikula, Thomas Buttery and Edith Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., 442-458). New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Guyton, E. and Farokhi, E. (1987). Relationships Among Academic Performance, Basic Skills, Subject Matter Knowledge and Teaching Skills of Teacher Education Graduates. *Journal of Teacher Education*, 38(5), 37-42.
- Gündüz, M. (2010). *Mustafa Satı Bey ve Eğitim Bilimi*. Ankara: Otorite.

- Hawk, P. P., Coble, C. R. and Swanson, M. (1985). Certification: It Does Matter. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 13–15.
- Hawkins, E. F., Stancavage, F. B. and Dossey, J. A. (1998). *School Policies and Practices Affecting Instruction in Mathematics: Findings from tThe National Assessment of Educational Progress (NCES 98-495)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Horwitz, E. K. (2005). Classroom Management for Teachers of Japanese and Other Foreign Languages. *Foreign Language Annals*, 38(1), 56-64.
- Kahramanoğlu, R. (2010). *Eğitim Fakültelerinde Okutulmakta Olan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kaşkaya, A. (2012). Öğretmen Yeterlikleri Kapsamında Yapılan Araştırmaların Konu Amaç Yöntem ve Sonuçları Açısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 789-805.
- Kavcar, C. (1982). Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 197-214.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kaya, Y. K. (2009). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kelly, C. (2001). Creating Advocates: Building Preservice Teachers' Confidence Using an integrated, Spiral-Based, inquiry Approach in Mathematics and Science Methods instruction. *Action in Teacher Education*, 23(3), 75–83.
- Kılıç, A., ve Acat, M. B. (2007). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gereklilik ve İşe Vurukluk Düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-37.
- Koerner, J. D. (1963). *The Miseducation of American Teachers*. Baltimore: Penguin Books.
- Koestler, C. (2010). *(Re) Envisioning Mathematics Education: Examining Equity and Social Justice in an Elementary Mathematics Methods Course*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin- Madison, USA.
- Kotelawala, U. (2012). Lesson Study in a Methods Course: Connecting Teacher Education to the Field. *The Teacher Educator*, 47(1), 67-89.
- Krull, E., Koni, I. and Oras, K. (2013). Impact on Student Teachers' Conception of Learning and Teaching From Studying a Course in Educational Psychology. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2), 218-231.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.

- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Calif. : Sage Publications.
- Llinares, S. and Krainer, K. (2006). Mathematics (Student) Teachers and Teacher Educators as Learners. In A. Gutierrez and P. Boero (Eds.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future* (429-459). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lundeberg, M. A. (1997). You Guys Are Overreacting: Teaching Prospective Teachers About Subtle Gender Bias. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 55–61.
- Lundeberg, M. A. and Scheurman, G. (1997). Looking Twice Means Seeing More: Developing Pedagogical Knowledge Through Case Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 783–797.
- Lynd, A. (1950). *Quackery in the public schools*. Boston: Little, Brown and Company.
- Massey, D. D. (2006). “You Teach for Me; I've Had it!” A First-year Teacher's Cry for Help. *Action in Teacher Education*, 28(3), 73-85.
- McLaury, R. L. (2011). *Preservice Science Teacher Beliefs about Teaching and the Science Methods Courses: Exploring Perceptions of Microteaching Outcomes*. Unpublished Doctoral Dissertation, Purdue University Graduate School, USA.
- MEB. (1993) Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme. *Milli Eğitim*, 125, 69-71.
- MEB. (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Devlet kitapları müdürlüğü.
- MEB. (2011). *Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi Taslağı*. http://kesan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/19115157_ulusalogr.docx
- Merriam, S (2013 Çeviri) *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara. Nobel Yayınları. (Eserin orijinali (3. Baskı) 2009’da yayınlandı).
- Mıhçıoğlu, C. (1989). Eğitim (Bilimleri) Fakültesinin Kuruluşu Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 346-370.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 1739, 24 Haziran 1973.
- Monk, D. H. (1994). Subject Matter Preparation of Secondary Mathematics and Science Teachers and Student Achievement. *Economics of Education Review*, 13(2), 125–145.
- Morales, R. (2000). Effects of Teacher Preparation Experiences and Students’ Perceptions Related to Developmentally and Culturally Appropriate Practices. *Action in Teacher Education*, 22(2), 67–75.
- Morris, V. C. (1963). Teaching as a Career. In *Becoming an Educator; An Introduction by Specialists to The Study and Practice of Education* (365-392). Boston: Houghton Mifflin.

- O'Donnell, R. C. (1990). English Language Arts Teacher Education. In W. R. Houston, M. Haberman and J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (705–716). New York: Macmillan.
- O'Malley, M., Hoyt, M. and Slattery, P. (2009). Teaching Gender and Sexuality Diversity in Foundations of Education Courses in the US. *Teaching Education*, 20(2), 95-110.
- Ogan-Bekiroglu, F. and Suzuk, E. (2014). Pre-service Teachers' Assessment Literacy and Its Implementation into Practice. *Curriculum Journal*, 25(3), 344-371.
- Oğuzkan, F. (1983). Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi. *Cumhuriyet Döneminde Eğitim içinde* (595-623). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Okçabol, R. (6-9 Temmuz 2004). *Öğrenci, Öğretmen, Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Gözüyle Öğretmen Yetiştirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında Malatya'da sunuldu.
- Önsoy, R. (1998). Üniversitelerimiz ve Öğretmen Yetiştirme. *Milli Eğitim*, 139, 18-20.
- Özgüngör, S. ve Kapıkıran, Ş. (2008). Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Motivasyon ve Başarı Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 47-60.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Öztürk, C. (1999). Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme. F. Gök (Ed.), *75 Yılda Eğitim* (283-310). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Pankratius, W. J. (1997). Preservice Teachers Construct a View on Teaching and Learning Styles. *Action in Teacher Education*, 28(4), 68–76.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Bruening, P. S. and Duffin, L. C. (2011). The Role of Educational Psychology in Teacher Education: Three Challenges for Educational Psychologists. *Educational Psychologist*, 46(2), 71-83.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (Third Edition). Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Perkes, V. A. (1967). Junior High School Science Teacher Preparation, Teaching Behavior and Student Achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 5(2), 121-126.
- Reid, I. (2000). Accountability, Control and Freedom in Teacher Education in England: Towards a Panopticon. *International Studies in Sociology of Education*, 10(3), 213-226.
- Rowan, B., Chiang, F. S. and Miller, R. J. (1997). Using Research on Employees' Performance to Study the Effects of Teachers on Students' Achievement. *Sociology of Education*, 70, 256–284.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri*. (Çev. Edt. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayınları. (Eserin orijinali 2007'de yayımlandı).

- Sırkıntı, E. (1999). *Öğretmen Yetiştirmede Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sönmez, V. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim Felsefi*. (9. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1991). *Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Steele, D. F. (2001). The Interfacing of Preservice and Inservice Experiences of Reform-based Teaching: A Longitudinal Study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4(2), 139-172.
- Strauss, A. L. and Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (Second Edition). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, M. (2007). The Impact of Task-based Professional Development on Teachers' Practices and Beliefs: A Design Research Study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(4-6), 217-237.
- Swars, S., Hart, L. C., Smith, S. Z., Smith, M. E. and Tolar, T. (2007). A Longitudinal Study of Elementary Pre-service Teachers' Mathematics Beliefs and Content Knowledge. *School Science and Mathematics*, 107(8), 325-335.
- Şahin, A. E. (2012). Meslek ve Öğretmenlik., V. Sönmez.(Editör). *Eğitim Bilimine Giriş*. (10. Baskı) içinde (265-310). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Taşdemir, M. (1995). *İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Programının Öğretim Elemanı, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşkın, Ç. Ş., ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişimindeki Önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 165-174.
- Temel, A. (1990). Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Öğretmenlik Formasyon Programının Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(3), 180-192.
- Tonguç (1998) *Eğitim Yoluyla Canlandırılacak Köy*. (3. Baskı). Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Türk, İ. C.(2009). II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimcisi Satı Bey ve Coğrafya Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 40, 423-438.

- Tütengil, C. O. (1948). *Köy Enstitüsü Üzerine Düşünceler*. İstanbul : Berksoy Basımevi.
- Uludağ Üniversitesi (2015) *Eğitim Fakültesi Lisans Programları*. Web: <http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Programlar/Index/33> adresinden 25 Ağustos 2015’de alınmıştır.
- Vacc, N. N. and Bright, G.W. (1999). Elementary Preservice Teachers’changing Beliefs and Instructional Use of Children’s Mathematical Thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30, 89–110.
- Vass, E., Schiller, D. and Nappi, A. J. (2000). The Effects of Instructional Intervention on Improving Proportional, Probabilistic and Correlational Reasoning Skills Among Undergraduate Education Majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 981–995
- Weiland, I. S. and Morrison, J. A. (2013). The Integration of Environmental Education into Two Elementary Preservice Science Methods Courses: A Content-Based and a Method-Based Approach. *Journal of Science Teacher Education*,24(6), 1023-1047.
- Wenglinsky, H. (2002). The Link between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10, 12.
- Wetzel, K., Buss, R., Foulger, T. S. and Lindsey, L. (2014). Infusing educational technology in teaching methods courses: Successes and dilemmas. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 30(3), 89-103.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. and Moon, B. (1998). A Critical Analysis of Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130–178.
- Yang, S. (1998). *Comparison, Understanding and Teacher Education In International Perspective*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- YÖK Kanunu. (1981). *T.C. Resmi Gazete*, 2547, 6 Kasım 1981.
- YÖK Teşkilatı KHK. (1982). *T.C. Resmi Gazete*, 41, 20 Temmuz 1982.
- YÖK. (1998a). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: TC Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı.
- YÖK. (1998b) *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara Web: https://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c
- YÖK. (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. (Öğretmen Eğitimi Dizisi). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

- YÖK. (2007a). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Web: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_ogretmen_kitabi/054a8c72-174b-4b00-a675-837874006db5 adresinde 7 Ocak 2015’de alınmıştır.
- YÖK. (2007b). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara. Web: <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M+FAK%C3%9CLTES%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERETMEN+YET%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME+L%C4%B0SANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382> adresinden 7 Ocak 2015’te alınmıştır.
- YÖK. (2014). *Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar*. Web: http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802 adresinden 8 Mayıs 2015’te alınmıştır.
- Yüksel, S. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Direnç Davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(1), 171-200.
- Yüksel, S. (2007). Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(2), 321-345.
- Yüksel, S. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 435-455.
- Yüksel, S. (2011). *Türk Üniversitelerinde ve Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

EKLER

EK-1: Mezun Veren İMÖ Bölümleri Ve 2014 Yılı Taban Puanları

İMÖ Programları	Taban Puan	Grup
Boğaziçi Üniversitesi.	434,70158	İNG
ODTÜ	416,14617	
Hacettepe Üniversitesi.	408,0865	YÜKSEK
Marmara Üniversitesi.	403,0851	
Gazi Üniversitesi.	391,3063	
İstanbul Üniversitesi.	391,2527	
Dokuz Eylül Üniversitesi.	384,93103	
Yıldız Teknik Üniversitesi.	384,67589	
Uludağ Üniversitesi.	380,89364	
Anadolu Üniversitesi.	377,09295	
Necmettin Er. Üniversitesi.	370,41636	
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.	369,09991	
Erciyes Üniversitesi.	367,46645	Orta
Kocaeli Üniversitesi.	365,75894	
Mersin Üniversitesi.	361,38606	
Balıkesir Üniversitesi.	359,41627	
Ondokuz Mayıs Üniversitesi.	355,33488	
Abant İzzet Baysal	348,96375	
Gaziantep Üniversitesi.	348,67408	
Sakarya Üniversitesi.	346,23294	
Mehmet Akif E. Üniversitesi.	339,55784	
K.A.T.Ü	337,86346	
İnönü Üniversitesi.	337,32124	
Uşak Üniversitesi.	335,44692	
Cumhuriyet Üniversitesi.	331,63821	
Ahi Evran Üniversitesi.	329,67226	
Dicle Üniversitesi.	326,59183	
Amasya Üniversitesi.	325,42686	
Adıyaman Üniversitesi.	322,15099	
Kastamonu Üniversitesi.	317,6835	Düşük
Fırat Üniversitesi.	317,17506	
Atatürk Üniversitesi.	311,03243	
R.T.E Üniversitesi.	301,11903	
Erzincan Üniversitesi.	295,53238	
Siirt Üniversitesi.	286,89873	

EK-2: Görüşme Formu

“Öğretmenlerin Meslekte Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinden Yararlanma Düzeyine İlişkin Algıları”

İsimli bu çalışmanın amacı

öğretmenlerin, mesleklerinde ÖMB derslerinden ne derece yararlandıklarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmaktır.

Sizden elde edilen bilgiler çalışma içerisinde kullanılacak olup, ne çalışma ne de başka bir yerde isminiz, çalıştığınız ve mezun olduğunuz okulların ismi geçmeyecektir.

Betimsel Sorular

KOD: K3

Mezun olduğunuz

Üniversite adı:

Yıl:

Mezuniyet ortalaması:

Meslekteki

Kaçıncı yılınız:

Kaçıncı kurumunuz:

Çalıştığınız okulun

Yerleşim yeri: Köy/İlçe/ KentBaşarı durumu: (size göre)

Çalıştığınız okul nasıl bir yer?

Fiziksel koşullar, İmkânlar

Öğrenciler (Başarı durumu, maddi imkânlar)

Çalışma arkadaşları (destekleyici/ rekabetçi/ engelleyici)

Okul idaresi (Yeniliklere açık/ destekleyici / Kuralcı / Engelleyici)

Kendinizi nasıl bir öğretmen olarak tanımlarsınız?

Eğitim Bilimine Giriş

- Eğitim Bilimine Giriş dersi ile ilgili neler hatırlıyorsunuz?
 - Dersin işlenişi nasıldı?
 - Hocanın ęretim tarzı ve etkinliđihakkında ne dūřünüyorsunuz?
- Bu dersin kapsamında olan “*Eğitim kavramı, ilke ve zellikleri, eğitimin, sosyal, felsefi, siyasi temelleri*” gibi bilgiler
 - Sonraki hayatınızda size nasıl katkı sağlamış olabilir?
 - Aldığınız bilgileri ęretmenlik hayatınızda nasıl kullanıyorsunuz?
- Bu dersin sizin eğitim bilimine ynelik farkındalığı artırmasının size nasıl katkısı olmuş olabilir?

Eğitim Psikolojisi

- Eğitim Psikolojisi dersi ile ilgili neler hatırlıyorsunuz?
 - Dersin işlenişi nasıldı?
 - Hocanın ęretim tarzı ve etkinliđi hakkında ne dūřünüyorsunuz?
- Ders kapsamında rendiklerinizin size ęretmenlik hayatınızda nasıl katkısı olduğunu dūřünüyorsunuz?
 - rencilerin “*bedensel, duyuşsal ve zihinsel gelişimi*” hakkında fikir sahibi olmanızın size nasıl katkısı olduğunu dūřünüyorsunuz?
 - Bu bilgileri ęretmenlikte nasıl kullanıyorsunuz?
 - **renme, ęretme sūreleri hakkındaki kuramsal bilgiderslerinizi hazırlarken ve yūrūtürken** nasıl yararlandıđınızı dūřünüyorsunuz?

Rehberlik

- Eğitim Psikolojisi dersi ile ilgili neler hatırlıyorsunuz?
 - Dersin işlenişi nasıldı?
 - Hocanın ęretim tarzı ve etkinliđi hakkında ne dūřünüyorsunuz?
- Bu derste rehberlik ve danışmanlık hakkında verilen kuramsal bilginin ęretmenlik hayatınızda size nasıl katkı sağladığını dūřünüyorsunuz?
 - Disiplin sorunları karşısında nasıl davranacağınız bilme konusunda bu dersten nasıl yararlandığınızı dūřünüyorsunuz?
 - rencileri tanıma ve ynlendirme (mesleki veya daha ūst eđitim kurumlarına) konularında size nasıl katkı sađladıđını dūřünüyorsunuz?
 - Kaynaştırma rencileri ile ilgili bu derste nasıl çalışmalar yaptınız? Bunun size nasıl bir katkısı oluyor?

Öğretim İlke ve Yöntemleri

- Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ile ilgili neler hatırlıyorsunuz?
 - Dersin işlenişi nasıldı?
 - Hocanın öğretim tarzı ve etkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
 -
- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin öğretmenlik hayatınızda size nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
 - Bu derste öğrendiklerinizden **Planlama yaparken** nasıl yararlanıyorsunuz?
 - (Ünitelendirilmiş)Yıllık plan hazırlarken nasıl yararlandığınızı düşünüyorsunuz?
 - Ders planı (lesson plan) hazırlıyor musunuz? Hazırlarken bu derste öğrendiklerinizi nasıl kullanıyorsunuz?
 - Planlamada (ders planı, yıllık plan) yararlanmadığınızı veya az yararlandığınızı düşünüyorsanız, nelerden yararlanıyor, nelere dikkat ediyorsunuz? Bu bilgi, becerileri nasıl kazandığınızı düşünüyorsunuz?
 - Bu derste öğrendiğiniz **Öğretim Yöntem ve tekniklerini** hakkında neler hatırlıyorsunuz?
 - Bu yöntem ve teknikleri nasıl kullanıyorsunuz? (Örnekler verebilir misiniz?)

Özel Öğretim Yöntemleri I - II

- Matematik Öğretimi dersleri ile ilgili neler hatırlıyorsunuz?
 - Derslerin işlenişi nasıldı?
 - Hocalarının öğretim tarzı ve etkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Bu derslerde öğrendiğiniz Matematik öğretim yöntemlerini öğretme sürecinde nasıl kullanıyorsunuz? (Nasıl örnek verebilirsiniz?)
- Ders kitabı ile ilgili ne tür çalışmalar yapıldı? Bu çalışmaların size nasıl katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?
- **Sınıf arkadaşlarınıza ders anlatma** gibi çalışmalar yapıldı mı? Bunun size nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
- “Mikroöğretim” (anlattığınız dersin video ya kaydedilerek üzerinde tartışılması ve daha iyi hale getirilmeye çalışılması) Çalışması yapıldı mı? Size nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
 - (bu çalışma Okul Deneyimi dersinde yapıldıysa orada cevaplayabilirsiniz?)
- *Bu derslerden yararlanmadığınızı veya az yararlandığınızı düşünüyorsanız bu konudaki bilgi becerilerinizi nasıl kazanmış olabilirsiniz?*

Ölçme Değerlendirme

- Ölçme Değerlendirme dersi ile ilgili neler hatırlıyorsunuz?
 - Dersin işlenişi nasıldı?
 - Hocanın öğretim tarzı ve etkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Bu dersin öğretmenlik hayatınızda size nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
 - **Sınav hazırlama** konusunda bu derste nasıl uygulamalar yaptınız? Bunların size nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?
 - **Sınavı yürütme, sınavı idare etmede** konusunda çalışmalar yapıldı mı? Yapıldıysa size nasıl katkısı oldu
 - **Çeşitli ölçme araçları (Matematiğe özgü/Performans/portfolyo/proje vb.)** hakkında nasıl çalışmalar yaptınız? Bu ölçme araçlarını nasıl kullanıyorsunuz?
 - İstatistik ile ilgili verilen bilgileri nasıl kullanıyorsunuz?

Sınıf Yönetimi

- Sınıf yönetimi dersi ile ilgili neler hatırlıyorsunuz?
 - Dersin işlenişi nasıldı?
 - Hocanın öğretim tarzı ve etkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Bu dersin sınıf yönetim becerilerinize nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
 - **Sınıf yönetimi tarzınızı oluşturmanızda** bu dersin nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?
 - Bu dersin katkısı olmadığını veya çok az katkısı olduğunu düşünüyorsanız sınıf yönetimi konusundaki bilgi becerileri nasıl kazandınız?
 - **Olumlu/ Olumsuz durumlar karşısındaki vereceğiniz tepkiler** konusunda bu dersten nasıl yararlandığınızı düşünüyorsunuz
 - **Öğrencilerle iletişim kurma konusunda** dersin size nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı

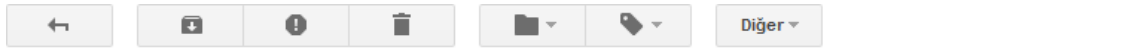
- Sınıf yönetimi dersi ile ilgili neler hatırlıyorsunuz?
 - Dersin işlenişi nasıldı?
 - Hocanın öğretim tarzı ve etkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Dersin öğretmenlik hayatınızda size nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
 - Bu dersin Öğretim teknolojilerini (Bilgisayar, akıllı tahta, bilgisayar programları) kullanma konusunda nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
 - Bu araçları nasıl kullanıyorsunuz? (Örneklendirebilir misiniz?)
 - Hangi bilgisayar programlarını kullanmayı öğrendiniz? Bunları nasıl kullanıyorsunuz?
 - **Materyal tasarlama**(somut materyal/yazılım) konusunda ne tür çalışmalar yaptınız? Bu çalışmalardan yararlanarak materyal tasarımı yapıyor musunuz?

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması

- Okul deneyimi dersi kapsamında yaptığınız gözlemin size katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Yaptığınız gözlemler ile ilgili derste ne tür çalışmalar (raporlama, tartışma vb) yaptınız?
 - Bunların öğretmenliğinize nasıl bir katkısı olmuş olabilir? (Varsa örneklendirebilir misiniz?)
 - Gözlem sırasında dikkatinizi çeken ve öğretmenliğinizde kullandığınız uygulama, davranış vb. var mı? (Örneklendirebilir misiniz?)
- **Öğretmenlik uygulaması** kapsamında ne kadar ders anlatma şansınız oldu?
- Öğretim elemanın anlattığınızın derslerinizi gözleme ve size dönüt verme şansı oldu mu?
 - Ne tür dönütler aldınız?
 - Bu ders anlatma ve dönüt sürecinin size nasıl katkısı oldu?
 - Burada kazanıp öğretmenlikte kullandığınız bilgi beceriler var mı? (Örneklendirebilir misiniz?)
- “Mikroöğretim” (anlattığınız dersi video ya kaydedilerek üzerinde tartışılması ve daha iyi hale getirilmeye çalışılması) Çalışması yapıldı mı? Size nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?

Genel olarak bakacak olursak üniversitede aldığınız eğitim derslerinin öğretmenlik mesleğinde size nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?

EK-3 Katılımcı Teyidini Gösteren E-Posta Örneği



ÖMB dersleri Tez Çalışması görüşme

Gelen Kutusu x



Abdullah Açar <aabdullah.acar@gmail.com>

10 Nis ☆



Alıcı: [Redacted]

Merhaba Hocam,
Öncelikle çalışmama katıldınız için tekrar teşekkür ederim. Yaptığımız görüşmenin yazıya dökülmüş hali ektedir. Metine göz atarak farklı anlama geldiği için değiştirmek istediğiniz veya çalışmada yer almasını istemediğiniz noktalar varsa lütfen belirtiniz.

...

[Redacted]

12 Nis ☆



Alıcı: bana

Şöyle bi okudum çok ayrıntılı inceleyemedim kusura bakma. Benim ekleyip çıkaracağım bişey yok gibi görünüyor



ÖMB dersleri Tez Çalışması görüşme

Gelen Kutusu x



Abdullah Açar <aabdullah.acar@gmail.com>

7 May ☆



Alıcı: [Redacted]

Merhaba Hocam,
Öncelikle çalışmama katıldınız için tekrar teşekkür ederim. Yaptığımız görüşmenin yazıya dökülmüş hali ektedir. Metine göz atarak farklı anlama geldiği için değiştirmek istediğiniz veya çalışmada yer almasını istemediğiniz noktalar varsa lütfen belirtiniz.

Hocam birde anlayamadığım bir nokta oldu onunla ilgili bakıp netleştirmemiz mümkün mü?
10. sayfada ki şu soruma

"AA :Aynen öyle. Bir de bu ders kapsamında geleneksel ölçme araçları dışındaki proje, Portfolyo, performans değerlendirme gibi konular hakkında çalışmalar oldu mu? "

"K2: Bunu hatırlamıyorum."

şekilde veap vermişsiniz. Daha sonra projeyi değerlendirme amaçlı kullandığınızı belirtmiş ve detaylar vermişsiniz bunun üzerine benim,

"AA: bunu buradaki yönetmelik de bu şekilde verildiği için mi yok sa üniversitede bilgilendirme olmuş muydu?
K2: Bilgilendirme olmuştu ama yönetmeliğimizde var."

şeklinde cevaplamışsınız.

Derslerinizde bununla ilgili çalışmalar olmuşuydu yoksa bilgilendirmeden kastınız başka birşey mi?

Teşekkürler, iyi çalışmalar

...

[Redacted] @mynet.com

11 May ☆



Alıcı: bana

Hocam, ekleyip çıkarmak istediğim herhangi bir şey yok.

Sorduğunuz kısımda da üniversitede proje yapma veya diğer bahsettiğiniz şeylerle ilgili çalışma yaptığımızı gerçekten hatırlamıyorum. Projenin adınının orda söylediğim gibi olduğu biyerlerden var aklımda ondan bilgilendirme oldu demişimdir.

Kolaygelsin

EK-4: Açık Kodlama Aşamasında Oluşturulan İçin Kodlar Örnek

DERSİN İŞLENİŞİ

- Ders hatırlanması
 - Ders hatırlanıyor (E1, K1, E2, E3, K2, K3, K4)
 - En çok kullandığım ders. Puanlama (K1)
 - Çoğu zaman gitmiyordum (K4)
- Dersin hocası
 - Dersin hocası hatırlanıyor (E1, E3, K4)
 - Matematik eğitimcisiydi, eğitim bilimci olsa belki daha iyi öğrenirdim (K4)
 - Dersin hocası hakkında olumsuz düşünceler
 - Hoca çok iyi değil ders ilgi çekici (K1)
 - Dersin hocası hakkında olumlu düşünceler (E3)
- Dersin İşlenişi
 - Hoca kendisi anlatıyordu (E1, E2)
 - Teorik işlendi (E2, K3)
 - Teorik anlatımdan sonra sınav hazırlandı uygulandı değerlendirildi (K2)
 - Okuldaki gerçek öğrencilere uyguladık (K2)
 - Uygulamaya dönük olmayan, formüle dayalı şeyler öğrendik (E1, E3)
 - Hoca KPSS'ye yönelik öğrettiğini ifade ediyor (E1)
 - Bizim okulda çok olmaz (E1)
 - Slayttan anlatıldı, uygulama yapılmadı sınav hazırlamaya yönelik ödev verildi (K4)
 - Etkin öğrenmedim (K4)
- Sınava yönelik çalışma/Not kaygısı (E1)
 - Çok kalıcı öğrenme olmadı (E1)

DERSİN KATKISI

- İstatistik ve değerlendirme ile ilgili konular (E1)
- Yüzeysel öğrendik, çoğu konunun uygulaması yok (E3)
 - Güv. Geç. Öğrendik hiçbir sınavda bahsetmedik (E3)
 - Rubrikten bahsettik bir kere rubrik hazırlamadık, görmedik (E3)
 - Öğretmenliğe başladığımda Rubrik hazırlamam lazım diyorum ama nasıl yapacağımı bilmiyordum (E3)
 - Bir tane görsek hazırlasak anlardım ne olduğunu. Yüksek lisansta anladım: Ayrıntılı bir cevap anahtarımış (E3)

Sınav hazırlama

- Sınav hazırlamaya yönelik çalışmalar yapıldı (E1, K1, K3, K2, K4)
 - Zor-kolay dengesi, Soru tipi çeşitliliği (D/Y, çoktan seçmeli, boşluk dol.) olması (E1, K1, K3, K4)
 - Soru tipi çeşitliliğine göre sınav hazırlıyor (E1, K1, K3)
 - Yoksa bize yapıldığın gibi tamamı klasik yapardım (K1, K3, K4)
 - Her öğrencinin yapacağı soru olur (E1, K4)
 - Madde güçlükleri öğrenmiştik kullanamıyorum (E1, E2)
 - Tecrübeme göre tahmin ediyorum “*şu soruyu herkes yapar, şu soru biraz zor*” (E1)
 - Test olmayan sınava uygulamak zor. Bir de sınavdan önce nasıl yapılacak. Bir yıl yapıp sonraki yıla kullanmak olabilir (E1)
 - KPSS’de işe yaradı (E2)
 - Madde analizi hesaplıyorum
 - 7. Sınıf sınavıysa 8.lere uygulayıp hesaplıyorum. 0,2lerde çıkıyor demek zor (E3) soruyormuşum
 - Yapılması gerekli gibi geliyor. Öğrencilerin sınavlarımdan aldığı notlar genelde Merkezi Sına matematik puanlarıyla uyumlu çıkardı böyle yakalıyoruz galiba (E3)

- Derste Sınav hazırladık (E2, K2, K4)
 - Bilgi, kavrama, uygulama, analiz gibi Kazanım düzeylerine göre (*Bloom Taksonomi*) (E2, K2)
 - Çalışma hakkında dönüt almadık (E2)
 - Çalışma hakkında dönüt aldık (K2)
 - Sınav hazırlamada katkısı oldu (E2, K2)
 - Kolay- zor çeşitli sorular olmalı. Herksin yapabileceği sorular olmalı (E2)
 - “İlk yaptığım sınavda çok düşük aldılar son 4-5 tane kolay soru sorma gereği” (E2)
 - Yoruma açık bilgi düzeyinin daha üstünde sorular sormak (K2)
 - Sınavı uygulayıp, değerlendirip Güv-Geç, Standart sapma çalışmalarını yaptık etkili oldu. (K2)
 - İstatistik öğrenmeme ve öğretmeme katkısı oldu (K2)
 - İstatistikleri her zaman uygulayamıyorum (K2)
 - Ödev olarak sınav hazırladık (K4)
 - İstatistikleri, Güv-Geç yapıldı ama derste uygulaması yapılmadığından verimli olmadı(K4)
 - İstatistik ile ilgili çalışmalar çok işe yaramadı. (K4)
 - Kimin ne yapacağını tahmin ediyorsunuz (K4)
- Üniversitede sınav hazırlama ile ilgili çalışma yapmadık (E3)
 - Yapsaydık da faydalı olmazdı. Öğrenci düzeyini bilemeyeceği için. Yapabilme şansı yok (E3)
 - Öğrenciyi görmeden neyi bilmesi gerekir, bilebilir anlamak mümkün değil (E3)
 - Örn: “Anlatırsun ama anlamıyoruz” “Onlar daah bölmeş görmedi”
 - Ölçme ve Değerlendirme dersiyle sınav hazırlar hale gelmek mümkün değil (E3)
-
- İşlediğim konulara dikkat ederek soruyorum (E2)
 - Öyle olmağı gerektiği için kapsam geçerliği aklımda değil (E2)
- Kolay ve orta seviyede yapmaya çalışıyorum yoksa motivasyon düşüyor (E2)
- Sınav hazırlanmadı (E3, K3, E1, K1)
- Soruları çeşitlemeye, her şubeye aynı sınavı uygulamaya çalışıyorum
 - Mantıklı gelen bunlar olduğu için

Sınavı Yürütme

- Çalışma yok (E1, K1, E2, K3, E3, K4)

Değerlendirme

- “Puanlama”, not baremi, ayrıntılı puan anahtarı öğrendim (K1)
 - Bunları öğretmenlikte kullandım. (K1)
 - Bizim hocalarımız genelde sonuca göre puan veriyordu, ben öyle yapmıyorum (K1)
- Sınavı puanlamada işe yaradı: Soru soru okumayı orda görüp kullandım (K4)

Tamamlayıcı Değerlendirme Yöntemleri

- Bu konularda çalışma yaptık (K1, E2)
 - Hatırlamıyorum, kullanmıyorum (K1, E2)
 - Üniversitede de sıkıcıydı (E2)
- Bu derste yaptığımızı hatırlamıyorum, başka derslerde yapmış olabiliriz (E1)
 - Ders dışı öğrenme: Başka dersler (E1)
- Bu konularda çalışma yapmadık / Hatırlamıyorum (E3, K2, K3)
 - Bu yöntemleri kullandım. Farklı değerlendirme yöntemleri deniyordum (E3)
 - Kitap okumdan puan, akran değerlendirme ve başka şeyler (E3)
- Bunlar hakkında konuştuk ama çalışma yapmadık (K4)
- Performans görevi zorunluymuş veriyorduk kalktı (E1, K1, K2, K3)
- Bir şey öğretebilecek (Etkili) Performans Verdiğime İnanmıyorum (K4, K3)
 - Düşündürecek sorular soramıyorduk belki -Bilgi Toplama oluyor (K4)
 - İnternette çıktı alma (K3)
 - Başkasıyla yapma, kendi performansı olmuyor, sınıf içi olabilir (K3)
- Proje zorunlu olduğu için veriyoruz. (E1, K1, E2, K3)
 - Dönem ödevi gibi veriyoruz (K1, E2)
 - Etkili değil. Not yükseltme amaçlı oda iyi olmuyor. Zaten proje aldım modu (K3)
- Proje değerlendirme yapıyorum (K2, K4, E3)
 - Konumu veriyorum ölçütlerimi veriyorum, ara ara değerlendirmeler yapıyorum (K2)
 - Üniversitede bilgilendirme de oldu yönetmelikte de var. (K2)
 - Görsel anlamda güzel şeyler çıkıyor ama içi ne kadar dolu bilmiyorum (K4)
 - Etkili kullandığımı düşünüyorum. (E3)
 - Sadece değerlendirme olarak değil ulusal uluslararası proje yarışmalarına katılım derecesi (E3)
- Test dışındaki uygulamalara 8. Sınıflarda giremiyoruz. (E1)
 - TEOG'dan dolayı veli öğrenci tepki veriyor. (E1)
 - 5. 6. Sınıf olsa belki olabilir. (E1)

EK-5: Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı	: Afyonkarahisar - 1987		
Öğrenim Gördüğü Kurumlar	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	2001	2005	Afyon AÖL
Lisans	2005	2011	Boğaziçi Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	: İngilizce - İyi		
Çalıştığı Kurumlar	Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Kurum Adı	
	1. 2011-2013	Akdağmadeni Ticaret Meslek Lisesi	
	2. 2013-	Uludağ üniversitesi	
Yurt Dışı Görevleri	:		
Kullandığı Burslar	:		
Aldığı Ödüller	:		
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar	:		
Editör veya Yayın Kurulu Üyeliği	:		
Yurt İçi veya Yurt Dışında Katıldığı Projeler	:		
Katıldığı Yurt İçi veya Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar	:		
	Tosuntaş, Ş, Açar, A., Yüksel, S. (2013). <i>Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ve Değer Tercihleri Arasındaki İlişkinin Çok Boyutlu İncelenmesi</i> . 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunuldu, Eskişehir.		
	Açar, A., Yüksel, S. (22-24 May 2014). <i>Examining Hidden Curriculum of Anatolian Teacher Training High Schools in Terms of Preparation for Teaching Profession</i> . 2 nd International Symposium, New Issues on Teacher Education, Macerata, Italy.		
Yayımlanan Çalışmalar	:		
	Şahin, E., Açar, A. (2014). An Investigation on the Relationship between the Levels of Hopelessness, Job Satisfaction and Perception of Self-Efficacy. <i>Journal of Teacher Education and Educators</i> , 3(1), 53-72.		
Diğer Profesyonel Etkinlikler	:		

29.07.2017
Abdullah Açar

EK-6: Uludağ Üniversitesi Tez Çoğaltma Ve Elektronik Yayımlama İzin Formu

Yazar Adı Soyadı	Abdullah Açar
Tez Adı	Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Algıları
Enstitü	Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Sedat Yüksel
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	<p>Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum</p> <p>Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum</p> <p>Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum</p>
Yayımlama İzni	<p>Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum</p> <p>Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum</p> <p>1 yıl</p> <p>2 yıl</p> <p>3 yıl</p> <p>Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum</p>

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih: 23.09.2015

İmza: