

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Yeterlikleri Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi

Evaluation of Professional Teaching Knowledge Courses in Terms of Competencies Regarding the Learning and Teaching Process

Derya Atik Kara¹
Mustafa Sağlam

To cite this article/Atıf için:

Atik Kara, D., & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 2(3), 28-86. [Online] <http://www.enadonline.com> doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2c3s2m

Özet. Bu çalışmada, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme-öğretme sürecine (planlama-uygulama-değerlendirme) yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamındaki öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikler altında yer alan performans göstergeleri temel alınmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmada belge incelemesi, görüşme, gözlem ve günlükler yoluyla toplanan verilerin analizinde tümevarım analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çalışmanın sınırlılıkları doğrultusunda, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ilgili performans göstergelerini karşıladığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının da öğrenme-öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin derslere yansımalarını düşündükleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin yaklaşık yarısını kazanmış oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Eğitimi Programları, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Öğrenme-Öğretme Süreci, Öğretmen Adayı

Abstract. The aim of this study was to evaluate the professional teaching knowledge courses in terms of competencies building for teacher candidates for the learning-teaching process (planning-practicing-evaluating). The basis for this study was the performance indicators which take place under competencies associated with the learning-teaching process within the scope of Generic Teacher Competencies determined by the Ministry of Education. Document analysis, interviews, observations and diaries were used to collect the data for this case study, and inductive and descriptive analyses were carried out for the data analysis process. The results of the study displayed that the professional teaching knowledge courses meet the relative performance indicators within the limitations of the research. In the light of the instructors' views, it was revealed that the performance indicators for the learning-teaching process are reflected on the lessons. Furthermore, it was found that the teacher candidates who participated in the study gained almost the half of the performance indicators for the learning-teaching process.

Keywords: Teacher Training Programs, Professional Teaching Knowledge Courses, Generic Teacher Competencies, Learning and Teaching Process, Teacher Candidate

¹ Sorumlu yazar: Dr. Derya Atik Kara, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yunussemre Yerleşkesi, Eskişehir, Türkiye. eposta: dakara@anadolu.edu.tr.

Giriş

Eğitim sisteminin niteliğinin artırılması, sisteme nitelikli öğretmen girdisinin sağlanmasına bağlı olduğundan, Türk Eğitim Sistemi içerisinde nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi sorunu her zaman önemini korumuş ve sorunun çözümü için geçmişten günümüze kadar çeşitli düzenleme çalışmaları yapılmıştır. Özellikle 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Yasası'ndan sonra öğretmen eğitiminin yükseköğretim düzeyine alınarak üniversitelere devredilmesi, sürecin dört yıla çıkarılması, eğitim programlarında standart geliştirme çalışmaları yapılması gibi öğretmen eğitiminde yapısal, kuramsal ve eğitim programları boyutunda kapsamlı çalışmalar yapılmıştır (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Öğretmen eğitiminin 1982 yılında üniversitelere devredilmesinden sonra, 1983 yılında eğitim fakülteleri için eğitim programları geliştirilmiştir. Bu programlarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) dersleri de yeniden düzenlenmiştir. Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi programları zaman zaman yapılan küçük değişikliklerle 1997-1998 öğretim yılı sonuna kadar uygulanmıştır (Öztürk, 2005; YÖK, 2007). Ancak 1990'lı yıllarda, eğitim fakültelerinin fen-edebiyat fakülteleri gibi iş görmesi, öğretmen eğitimi programlarında alan ve meslek bilgisi ile genel kültür boyutlarının dengeli şekilde yer almaması ve özellikle meslek bilgisi derslerinin önemsenmemesi, öğretim uygulamalarının etkili şekilde yürütülemediği gibi önemli sorunlar ortaya çıkmıştır (Özer, 1990; Öztürk, 2005; Yüksel, 2011). 1997 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından kapsamlı bir düzenleme çalışması yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen eğitimi programlarında öğretmen eğitimi modeli, öğrenim süresi, bölümler, programlar, MEB ile işbirliği, fen ve edebiyat fakültesi ile eğitim fakültesi arasındaki işbirliği gibi konularda önemli düzenlemelere gidilmiştir (YÖK, 2007).

Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması amacıyla yapılan 1997 yılındaki yeniden yapılandırma ve öğretim programlarındaki düzenlemeler pek çok eleştiriyi de beraberinde getirmiştir. Bu eleştirilerden bazıları program geliştirme sürecinde ülke gerçeklerinin göz önünde tutulmaması, bu konuda çalışan akademisyenlerin görüşlerinin alınmaması, programın pilot uygulama yapılmaksızın uygulamaya konulması, uygulamaya konulan öğretmen eğitimi modelleri ve yan alan uygulaması, programın standart hale getirilmesi, programda yer verilen derslerin dağılımı ve düzenlenişi ile ilgidir (Ataman, 1998; Güngördü, 1999; Kavcar, 2002; Senemoğlu, 2003; Korkmaz, 2004; Okçabol, 2004; Üstüner, 2004; Kızılcıoğlu, 2005; Öztürk, 2005; Şimşek, 2005). Öğretmen eğitimi programlarına ilişkin var olan sorunları ortadan kaldırmak, programları güncellemek ve öğretmen eğitimi daha nitelikli hale getirebilmek amacıyla 1997 yılında yapılan çalışmalar temel alınarak 2006 yılında öğretmen eğitimi programlarında yeni düzenlemelere gidilmiştir. 2006 yılında yapılan yeni düzenleme çalışmaları programların çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmede yeterli görülmemesi, önceki programda yer verilen uygulamalardan kaynaklanan sorunlar ve MEB tarafından gerçekleştirilen ilköğretim ve ortaöğretim programlarında yapılan değişikliklerin eğitim fakültelerinin programlarına da yansıtılması gerekçelerine dayandırılmıştır (YÖK, 2007).

Öğretmen eğitimi programlarında 2006 yılında yapılan düzenlemede, program değerlendirme ve buna dayalı program geliştirme sürecine yer verilmediği; aksaklıkları ortadan kaldırmaya yönelik kestirme çözümler arandığı ve bu süreçte öğretmen adaylarının erken dönemde okullarla tanışmasını sağlayan uygulama etkinliklerinin azaltılması gibi, uygulamadaki sorunların çözümü yerine sorunun kaynağının tamamen kaldırılması yoluna gidildiği görülmektedir. Özellikle uygulama saatlerinin azaltılmasına yönelik olarak Şişman (2009), dünyada araştırma ve uygulama temelli öğretmen eğitimi önem kazanırken, Türkiye'de kuramsal ağırlıklı öğretmen eğitimi anlayışının sürdüğünü belirtmekte ve bu durumu eleştirmektedir. Şişman (2009) tarafından dile getirilen bu görüşten 25 yıl önce Oğuzkan

(1984) tarafından öğretmen eğitimine yönelik sorunların tartışıldığı makalede 1982 yılındaki düzenlemeye dayalı olarak öğretmenlik mesleğinde büyük önem taşıyan uygulama boyutunun fakülte ve okullardan kaynaklanan pek çok sorun yüzünden etkili olarak gerçekleşmediği belirtilmiştir. Oğuzkan tarafından 1984 yılında dile getirilen sorunlar ile 1997 yılında gerçekleştirilen düzenlemelerin ardından yapılan araştırmaların sonuçları ve 2006 yılındaki güncelleme sonucunda alanyazında yer alan araştırma sonuçları sadece uygulama konusunda değil, programa yönelik yaşanan sorunlar açısından da önemli benzerlikler göstermektedir. Öğretmen eğitimi programlarında yer verilen meslek bilgisi derslerine ilişkin eleştirilere bakıldığında da var olan sorunların yeni olmadığı, bu derslerin işleniş ve etkililiğine yönelik çeşitli eleştiriler olduğu görülmektedir (Üstüner, 2004; Yüksel, 2004; Çelik ve Önal, 2005; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Kumral ve Saracaloğlu, 2011). Yüksel (2011) de ÖMB derslerinin işleniş ve içeriğine yönelik 1930'lu yıllardan bu yana pek çok eleştiri getirildiğini, bunlar arasında ise derslerin uygulamadan kopuk ve soyut biçimde işlendiği, içeriklerinde binişiklik olduğu, kimi derslerin birbirinden kopuk olduğu, yeni mezun öğretmenlerin bile bu derslere ilişkin bir şey hatırlamadığı gibi konulardaki eleştirilerde doğruluk payı olduğunu belirterek mutlaka ÖMB dersleri üzerinde çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Nitekim öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına yönelik Dünya Bankası raporunda (2011) öğretmen eğitimi iyileştirme, hizmetiçi ve hizmetöncesi eğitimi uyumlu hale getirme ve okula dayalı öğretmen eğitimi stratejileri önerilmekte ve eğitim fakültelerinde uygulanan programların, özellikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden ele alınması gerektiği belirtilmektedir.

Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve bu kapsamda öğretmen niteliğinin artırılmasına yönelik Türkiye'deki çalışmalar 1998 yılında YÖK ve MEB arasında öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve akreditasyon sisteminin geliştirilmesine yönelik başlatılmıştır. Bu çalışma sonunda "Konu Alanı ve Alan Eğitimine İlişkin Yeterlikler", "Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler", "Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma" ile "Tamamlayıcı Mesleki Yeterlikler" olmak üzere dört yeterlik alanı ve 50 gösterge belirlenmiştir (YÖK, 1999). YÖK tarafından gerçekleştirilen bu çalışma ile eğitim fakültelerinin akreditasyonunun yapılması ve öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması amaçlanmış, ancak uygulamaya geçirilememiştir. Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin diğer bir çalışma 1999 yılında MEB tarafından başlatılmış ve "eğitme ve öğretme yeterlikleri", "genel kültür bilgi ve becerileri" ile "özel alan bilgi ve becerileri" olmak üzere üç yeterlik alanı belirlenmiştir (MEB, 2002). Bu çalışmanın hemen ardından Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin yeni bir çalışma başlatıldığından uygulamaya konmamıştır (Şişman, 2009). Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü sorumluluğunda 2002 yılında başlatılan çalışma, öncelikle öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, ardından özel alan yeterliklerinin belirlendiği oldukça geniş kapsamlı bir çalışmadır. MEB tarafından gerçekleştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin (ÖMGY) belirlenmesi sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda "Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim", "Öğrenciyi Tanıma", "Öğretme ve Öğrenme Süreci", "Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme", "Okul, Aile ve Toplum İlişkileri", "Program ve İçerik Bilgisi" olmak üzere altı ana yeterlik ve bu yeterlik alanları altında 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir (MEB, 2006). Türkiye'de yükseköğretim ve bu kapsamda öğretmen eğitimine yönelik yeterliklerin belirlenmesine yönelik son çalışma, 2005 yılında Bologna sürecinde Ulusal Yeterlikler Çerçevesinin (UYÇ) belirlenmesine yönelik olarak YÖK tarafından başlatılmıştır. Bu çalışma kapsamında ise öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alan lisans düzeyinde belirlenen yeterlikler bilgi, beceri ve yetkinlikler başlıkları altında toplanmıştır (YÖK, 2011).

Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı konusunda önemli bir rolü olan YÖK ve MEB'in çeşitli zamanlarda gerçekleştirdikleri çalışmalarla öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlikleri belirleme

yoluna gittikleri ve bu kurumlar tarafından öğretmen niteliğinin arttırılmasına önem verildiği söylenebilir. Ancak belirlenen yeterliklerin kullanım alanlarının öngörülmesine karşın, bu kullanım alanlarına yönelik herhangi bir uygulamaya gidilmediği görülmektedir. YÖK tarafından gerçekleştirilen Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ) çalışmalarına yönelik ise belirlenen yeterliklerin kazanılma derecesinin, her ders esnasında ve sonunda uygun ve nesnel yöntemlerle ölçülmesi öngörülmüştür (YÖK, 2014). MEB tarafından belirlenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nin kullanılma amaçları ise, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, öğretmen eğitimi programlarında ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde yararlanılması, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ve kariyer gelişimlerinde yardımcı olması şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2006). Ancak bu kullanım amaçlarının uygulamada nasıl gerçekleştirileceği, varlığı ya da yokluğu durumunda ne yapılacağına dair herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Özoğlu (2010) bu durumu, yeterlikler belirlenirken nasıl uygulamaya geçirileceği ele alınmadığından, nasıl kullanılacağı hakkında belirsizlikler olduğu şeklinde yorumlamıştır. Ayrıca öğretmen eğitimi programları ile ilişkilendirilmesi, mezun olan öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olma durumunun nasıl belirleneceği, sahip olmama durumunda ne yapılacağı gibi konuların açık olmadığını belirtmiştir. Örneğin Özcan (2009), ABD’de öğretmen eğitimi programlarının kendi eyaletlerinin kabul ettiği öğretmen standartlarını karşılama zorunluluğu bulunduğunu, standartların karşılanmaması durumunda programın onaylanmaması ve mezunlarının öğretmen olarak görev yapamaması gibi yaptırımların uygulandığını belirtmektedir (akt. TED, 2009). Türkiye’deki duruma bakıldığında MEB tarafından belirlenen yeterliklerin karşılanmasını gerektiren bir zorunluluk ya da uygulama olmadığı gibi, öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine ya da düzenlenmesine yönelik çalışmalarda da yeterliklerin ele alınmadığı söylenebilir. Öte yandan 2011 yılında gerçekleştirilen Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştay’ı çerçevesinde ortaya konulan görüşlerin temel alındığı Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi’nde öğretmen eğitimi ile öğretmen yeterliklerinin ilişkilendirilmemiş ve yeterliklerin nasıl karşılanacağına belirlenmemiş olması önemli sorunlar arasında gösterilmiştir (MEB, 2011). Bu çalışma öğretmen eğitiminde niteliğin arttırılması ve MEB ile YÖK arasındaki işbirliğinin sağlanmasında oldukça önemli bir adım olarak görülmektedir.

MEB tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesinin ardından, çalışmaların çoğunda bu yeterliklerin temel alındığı (TED, 2009; Ayan, 2011; Hakan ve diğerleri, 2011; Yavuz, 2011) görülmüştür. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeterlik ya da öz yeterliklerini belirleme amacıyla yapılan araştırmalarda genel olarak kendilerini yeterli gördükleri; öğretmen adaylarının ise öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmaktadır. (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Gelen ve Özer, 2008; Öksüz, Baba ve Güven, 2011). Bu durum öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendilerini mesleki anlamda yeterli görmeleri açısından olumlu görülebileceği gibi, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma durumunu ortaya koymayı amaçlayan çok kapsamlı iki araştırmada (TED, 2009; Hakan ve diğerleri, 2011) yeterliklere sahip olma düzeyinin düşüklüğü ve hizmet içi eğitim gereksinimlerinin ortaya konması açısından çelişkili görülmektedir. Haverback ve Parault (2011) tarafından da öğretmen adaylarının çoğunun, öğretmenlerden daha fazla öğretmen yeterliğine sahip olduklarını düşündükleri belirtilmektedir. TED (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında da, MEB’in genel yeterliklere yönelik gerçekleştirdiği araştırma (MEB, 2005) ve OECD tarafından ortaya konan TALIS raporunda öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmedikleri ve mesleki gelişim gereksinimi hissetmedikleri sonucuna ulaşıldığı da belirtilerek, her şeyden önce öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleri konusunda farkındalık oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır.

Tüm bu tartışmalar ışığında öğretmenlerin niteliğini artırmanın ilk adımının öğretmen eğitimi programlarının niteliğinin artırılması ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklere sahip olmasının

sağlanması olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin özellikleri, gereklilikleri, gelişime açıklığı konusunda öğretmen adaylarında farkındalık ve mesleki gelişimleri açısından gereksinim yaratılması önemli görülmektedir. Özer (1990) tarafından da vurgulandığı gibi eğitim sisteminin etkin kılınması, öğretmen yetiştirme sisteminin sürekli izlenerek sorunlarının çözümlenmesi ve geliştirilmesi ile olanaklıdır.

Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları, merkezi olarak yapılan bir sınav sonucunda MEB tarafından istihdam edilmekte ve öğretmenlerin nitelikleri de Milli Eğitim Temel Yasası'nda belirtildiği gibi MEB tarafından belirlenmektedir. Bu açıdan eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarına MEB'in öğretmenlerde bulunmasını öngördüğü öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile özel alan yeterliklerini kazandırıcı nitelikte olması gereklidir. Hizmetöncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kazandırılması ise öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden beklenmektedir. Nitekim 2006 yılında YÖK tarafından gerçekleştirilen öğretmen eğitimi programlarının güncellenmesine ilişkin çalışma sürecinde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Çalışma Grubu tarafından ÖMB dersleri ile ÖMGY arasında bir ilişki kurulmaya çalışılmış ve her ÖMB dersi için öncelikli olan iki yeterlik alanı belirlenmiştir (Türkoğlu, Ögülmüş ve Arı, 2006). Ancak son yapılan düzenlemede bu çalışmaya dair bir açıklamaya yer verilmemiştir. Bu çerçevede MEB tarafından belirlenmiş olan öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterliklerinin öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde temele alınması, aynı zamanda belirlenmiş olan yeterlikler ile ilgili sorunların çözümüne yönelik çalışmaların sürdürülmesi, yeterliklerin geliştirilmesi ve öğretmen eğitimi programlarında etkili şekilde yer verilmesi önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu gereksinimlerden yola çıkılarak desenlenen araştırmada öğretmen eğitimi programlarının temel içerik boyutlarından birini oluşturan ÖMB derslerinin öğretmen adaylarına ÖMGY içinde yer alan öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

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

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

Yöntem

Öğretmen eğitimi programlarında yer alan ÖMB derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırma durumunun ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmada eğitim fakültelerinin uygulamasını yansıtan öğretmen eğitimi programları ile MEB'in beklentilerini yansıtan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri temele alınmıştır. Her iki durumunda kapsamının genişliği nedeniyle araştırma, öğretmen eğitimi programlarında, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini yansıması beklenen ÖMB dersleri ve ÖMGY altında yer alan öğrenme-öğretme sürecine yönelik performans göstergeleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada veri toplama ve analiz sürecinde gerçekleştirilen aşamalar Şekil 1'de özetlenmiştir.

çeşitlilik örneklemeinden (Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2006) yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarından araştırma sürecinde kullanılmak üzere Öğretmenlik Uygulaması dersi için hazırladıkları ders planları ve anlattıkları derse ilişkin yansıtıcı günlük istenmiştir. Öğretmen adaylarının tümü anlattıkları ders kapsamında ders planı hazırlamış, ancak üç öğretmen adayı ders planını paylaşmamıştır. Ayrıca iki öğretmen adayı dışında yansıtıcı günlükler alınmıştır. Öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler ve araştırma kapsamında paylaşmış oldukları belgeler Çizelge 1’de gösterilmektedir.

Çizelge 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler

Öğretmen Adayları	Öğrenim Programı	Gördüğü Öğretmenlik	Ders Anlattıkları		Ders Planı	Yansıtıcı Günlük
			Sınıf Düzeyi	Ortam		
Ayşe	İngilizce		5	Derslik		+
Merve	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri		5	Bilgisayar Laboratuvarı	+	+
Mustafa	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri		4	Bilgisayar Laboratuvarı	+	+
Gizem	Almanca		10	Derslik		+
Ceren	Almanca		10	Derslik		+
Eda	Matematik		8	Derslik	+	+
Fatma	Fransızca		10	Derslik	+	+
Ece	Matematik		7	Derslik	+	+
Kemal	Sınıf		4	Derslik	+	+
İsmet	Sınıf		4	Derslik	+	+
Görkem	Sosyal Bilgiler		8	Sosyal Bilgiler Sınıfı	+	
Mert	Sosyal Bilgiler		8	Sosyal Bilgiler Sınıfı	+	
Aslı	İngilizce		6	Derslik	+	+
Beril	Fransızca		10	Derslik	+	+

Araştırmada ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin örneklem belirlenmesinde ölçüt örneklemeden (Patton, 2002) yararlanılmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda belirlenen ÖMB derslerini daha önce yürütmüş ya da halen yürütüyor olmak, öğretim elemanlarının katılımcılara dâhil edilmesinde ölçüt olarak kabul edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında öğretmen adaylarının almış oldukları dersler arasında Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi yeni programda farklılık gösterdiğinden, bu derse ilişkin görüşme yapılırken yeni programdaki dersleri hiç vermemiş olan bir öğretim elemanı seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının tümü Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapmakta olup, mesleki deneyimleri 5 ile 14 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

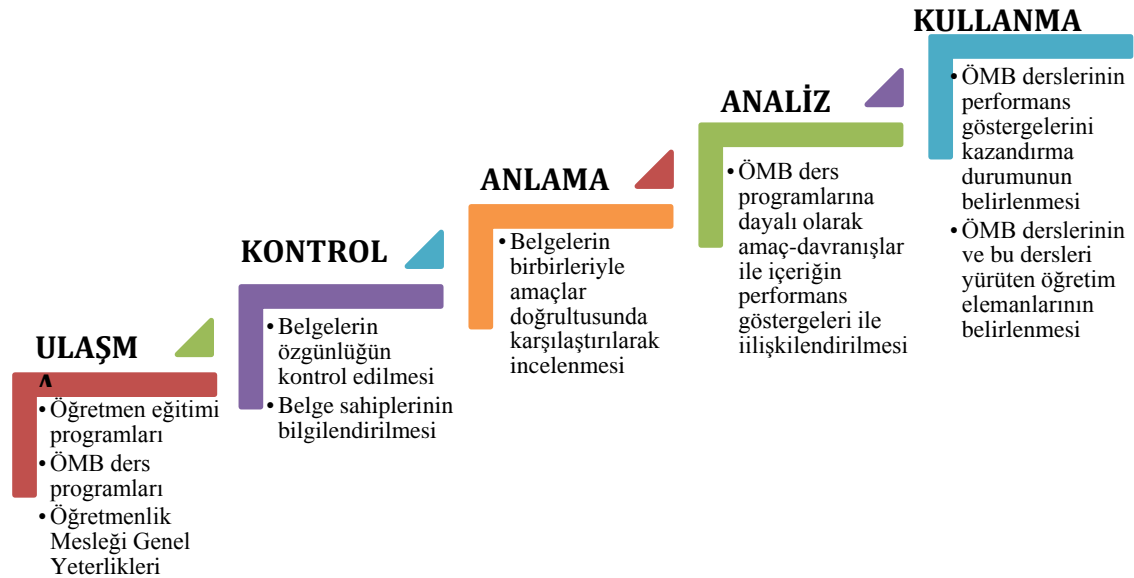
Durum çalışmasının doğasına uygun olacak şekilde araştırmanın amaçları kapsamında belge incelemesi, görüşme, gözlem, öğrenci ürünleri ve günlükleri olmak üzere veri çeşitlenmesine (Yin, 2003) gidilmiştir. Araştırma verilerinin toplanma süreci Çizelge 2’de özetlenmiştir.

Çizelge 2.
Veri Toplama Süreci

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

Belge İncelemesi

Araştırma kapsamında öğretmen eğitimi programı, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, ÖMB derslerine yönelik ders programları, öğretmen adaylarının hazırladığı ders planları araştırmada kullanılan resmi belgeleri; araştırmacı günlüğü ve öğretmen adayları tarafından hazırlanan yansıtıcı günlükler ise kişisel belgeleri (Bogdan ve Biklen, 2007) oluşturmaktadır. Araştırmada ÖMB dersleri kapsamında öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerin kanıtı olan performans göstergelerinin yansıma durumunun belirlenmesi için belge incelemesi yapılmıştır. Belge incelemesi süreci Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2: Belge incelemesinin aşamaları

Belge incelemesi sürecinde ÖMGY arasından planlama, uygulama ve değerlendirme kapsamında öğrenme-öğretme sürecine yönelik olan performans göstergeleri araştırmacı tarafından belirlenmiş ve bu göstergelerin uygunluğuna ilişkin iki alan uzmanı tarafından geçerlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik çalışması sonucunda araştırmacı tarafından belirlenen performans göstergeleri uygun bulunmuştur. Ancak özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik uygulamaları kapsayan performans göstergeleri ile özel alan öğretim programındaki öğrenme yolları ile bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik performans göstergelerinin genel öğretime yönelik olmaması nedeniyle çıkartılmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir.

Her ÖMB dersi için ayrı olmak üzere, belirlenen performans göstergeleri derslerin amaç ve davranışları ile ilişkilendirilmiştir. Yapılan çalışmanın ardından iki alan uzmanı ile birlikte ÖMB dersleri ile ilişkilendirilen performans göstergeleri tekrar incelenmiş ve derslerle ilişkilendirilen “A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” yeterlik alanından 29, “B. Öğrenciyi Tanıma” yeterlik alanından 17, “C. Öğretme ve Öğrenme Süreci” yeterlik alanından 55, “D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” yeterlik alanından 23, “E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” yeterlik alanından yedi ve “F. Program ve İçerik bilgisi” yeterlik alanından sekiz olmak üzere 139 performans göstergesi belirlenmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen performans göstergeleri EK-1’de sunulmuştur. Performans göstergelerinin her biri en az bir dersle ilişkilendirildiği gibi, bir kısmı birden fazla dersle, bir kısmı ise tüm derslerle ilişkilendirilmiştir. Bu göstergeler araştırma kapsamında kullanılırken, ÖMGY’deki sıra numaralarından yararlanılmıştır. ÖMGY arasından öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak belirlenen performans göstergelerinin ilgili ÖMB derslerinde ne şekilde yer aldığı betimsel analiz yoluyla veriler karşılaştırılarak belirlenmiştir. Betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular araştırma amacına ilişkin genel bir çerçeve oluşturması, diğer araştırma sorularına temel olması ve diğer veri toplama yöntemlerinin kullanılmasında yol gösterici olması amacıyla (Yin, 2003) kullanılmıştır. Bu aşamada elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikler altında yer alan performans göstergelerinin Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme), Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme (Öğretimde Planlama ve Değerlendirme), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme) ile Sınıf Yönetimi derslerinde yer aldığı belirlenmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları gereği, ÖMB dersleri 1997 ve 2006 yılında öğretmen eğitimi programlarında yapılan düzenlemelere dayalı olarak birlikte ele alınmış ve iki program arasındaki derslerin amaç ve davranışları ile içeriklerinde genel olarak farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durum alanyazınla da örtüşmektedir (Kızılçaoğlu, 2005; Küçükahmet, 2007). 2006 yılında programa alınan “Ölçme ve Değerlendirme” dersinin içeriği “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak yer verilen konuları içerecek şekilde düzenlenmiştir (Anadolu Üniversitesi, 2005; Anadolu Üniversitesi, 2010). Bu çalışmada katılımcı olan öğretmen adayları “Ölçme ve Değerlendirme” dersini almamış olduğundan ve bu ders içerik olarak aynı başlıkları taşıdığından “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersinin değerlendirme boyutu olarak ele alınmış, ancak içeriğinin daha uzun sürede ve ayrıntılı işlendiği araştırmanın bir sınırlılığı olarak göz önünde tutulmuştur.

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

Araştırma kapsamında ayrıca araştırmacı ve öğretmen adayı günlüklerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından belge incelemesi sürecinde, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile gözlemlerin öncesinde ve sonrasında sistematik şekilde araştırma sürecine ilişkin düşüncelerini, yorum ve açıklamalarını içeren yansıtıcı günlükler tutulmuştur (Ekiz, 2003; Glesne, 2011). Bu günlükler yoluyla araştırma sürecinin etkili şekilde yürütülmesi, araştırmacının sürecin sistematikliği ve döngüsünü düzenli olarak izleyebilmesi amaçlanmıştır. Öğrenci günlüklerinin ise gözlem çalışmalarının odağını oluşturan yeterlikler çerçevesinde öğretmen adayları tarafından uygulama yaptıkları derse yönelik olarak oluşturulması istenmiştir. Günlük yazan öğretmen adaylarının yansıtmaları ilgili yerlerde bulguları desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006), araştırma süresince katılımcıların ele alınan duruma ilişkin günlük tutmasının onların bireysel yorumlarına, açıklamalarına ve tepkilerine ulaşmada yararlı olacağını belirtmektedir.

Görüşme

Öğretmen eğitimi programının uygulayıcısı konumunda olan öğretim elemanları ile ÖMB derslerinin amaçları, içeriği ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmamış görüşmeler, yarı-yapılandırılmış görüşmelerde yeterince açıklanmayan konular olduğunda ya da anlaşılmanın doğru olup olmadığını onaylatmak amacıyla çeşitli tarihlerde gerçekleştirilmiş, görüşme verileri araştırmacı tarafından görüşme sonrasında araştırmacı günlüğüne not edilmiş ve gerektiğinde bulguları desteklemek amacıyla (Patton, 2002) kullanılmıştır.

Öğretmen eğitimi programındaki diğer önemli paydaş olan öğretmen adaylarıyla ise öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklere sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sonrası öğretmen adaylarının okul ortamında işledikleri bir ders gözlemlenmiş ve gözlem sonrası bir görüşme daha gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen ikinci görüşmeler ise gözlem yoluyla elde edilen verilerin desteklenmesi ve gözlenen öğretmen adaylarının ders sürecinde gösterdikleri performansın kendi bakış açılarıyla değerlendirilmesine yöneliktir (Bogdan ve Biklen, 2007).

Araştırma kapsamında elde edilen yarı-yapılandırılmış görüşme verileri için tümevarım analizi (Patton, 2002) yapılmıştır. Analiz süreci sonunda temalar altında toplanan veriler birbirleriyle karşılaştırılarak bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Gözlem

Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri ne şekilde kullandıklarının belirlenmesinde araştırmacı tarafından görüşme ve belge incelemesini tamamlamak amacıyla (Bogdan ve Biklen, 2007) katılımcı gözlemci rolü benimsenmiştir. Katılımcı gözlem yoluyla öğretmen adaylarının süreçte hangi yeterlikleri nasıl kullandıkları saptanırken, aynı zamanda yarı-yapılandırılmış görüşmeler kapsamında elde edilen verilerin uygulamaya nasıl yansıdığı (Glesne, 2011) belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlem esnasında araştırmacı tarafından gözlem yapılan ortamda, araştırma sorusu çerçevesinde fiziksel çevreye ilişkin not tutulmuş, aynı zamanda gözlenen ortam kaydedilmiştir. Gözlem verileri için betimsel analizden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yaptıkları planlar, hazırladıkları materyaller ve sınıf içi uygulamalarda geçirdiği yaşantılar, performans göstergeleri ile karşılaştırılarak ayrıntılı olarak betimlenmiş ve öğretmen adayları ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinin desteklenmesine yönelik olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın İnanırlığı ve Etik

Araştırmada inanırlığın sağlanmasına yönelik olarak araştırma süresince çeşitli önlemler (Lincoln ve Guba, 1985, akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006) alınmış ve sürecin ayrıntılı şekilde açıklanmasına çalışılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanmış ve farklı veri toplama araçları kullanılarak betimlenmek istenilen durum ayrıntılı şekilde resmedilmeye çalışılmıştır. Araştırma sürecinde düzenli olarak geçerlik ve güvenirliği sağlamaya yönelik toplantılar düzenlenmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonunda elde edilen bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiş ve farklı veri toplama araçları ile elde edilen verilere dayalı olan bulgular karşılaştırılarak ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Nitel araştırmalarda araştırmacı, araştırma sürecinin bir parçası olarak rol almakta ve pek çok sürecin içinde doğrudan yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle araştırmaya konu olan kurum, birey ya da durumun araştırmacının varlığından ne ölçüde etkilendiği, araştırmacının süreç boyunca hangi aşamalarda ne tür roller aldığı açıklanması önemli görülmektedir. Bu kapsamda araştırmacı yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinin toplanması sürecinde fakültede görevli olması ve ÖMB derslerini yürütüyor olması nedeniyle içeriden biri (insider); gözlem verisinin toplanması sürecinde ise “Öğretmenlik Uygulaması” dersini yürütmemesi ve MEB’e bağlı okullarda görev yapmaması nedeniyle dışarıdan biri (outsider), sınıf içi uygulamaları gözlenecek olan öğretmen adayları içinse öğrenim gördükleri fakültede öğretim görevlisi olması nedeniyle içeriden biri rollerini üstlenmektedir. Brook (1992) tarafından da belirtildiği gibi araştırmacılar, araştırma süreci içerisinde buldukları kültüre, kuruma ya da ortama bağlı olarak hem içeriden hem de dışarıdan biri rollerini üstlenebilmektedir.

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

Araştırma süresince etik ilkelere uygun şekilde araştırmanın yürütüleceği kurumlardan resmi izin alınmıştır. Ayrıca bu kurumlarda görevli olan ve araştırma sürecine katkı sağlayacak kişilere de bilgilendirme yapılarak, sözlü onayları alınmıştır. Katılımcıların tümü araştırma konusunda bilgilendirilmiş (araştırmanın amacı, veri toplama yolları, araştırma sonuçlarının nerede kullanılacağı, süreçten ayrılma hakları, kişisel haklarının korunması gibi) ve araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair yazılı ve/veya sözlü izin alınmıştır. Araştırma sürecinde toplanan verilerin ve katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğinin sağlanmasına özen gösterilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcıların araştırmadan ne ölçüde etkilendiği göz önünde bulundurularak gerektiğinde olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılmasına yönelik önlem alınmıştır. Araştırma sonuçları ilgili kişi ve kurumlarla paylaşmıştır (Dobbett, 1982’den akt. Uzuner, 2007).

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular öğrenme-öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin ÖMB derslerine yansımaya durumu, öğretim elemanlarının bu göstergelere derslerinde yer verme durumlarına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının bu göstergelere sahip olma ve kullanma durumlarının ortaya konulması olmak üzere araştırma sorularına uygun olacak şekilde sunulmuştur.

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

Araştırmanın ilk sorusuna yanıt bulmak amacıyla ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriği, öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak belirlenen performans göstergeleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre derslerin yeterlik alanlarına yönelik kapsadığı performans göstergesi sayısı Çizelge 3'te sunulmuştur. Belge incelemesine dayalı olarak "Rehberlik" ve "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" dersleri araştırma kapsamındaki performans göstergeleri ile ilişkilendirilemediğinden bulgularda yer verilmemiştir.

Çizelge 3.

ÖMB Dersleri ve Kapsadıkları Performans Göstergeleri

	Eğitim Bilimine Giriş	Eğitim Psikolojisi	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Ölçme ve Değerlendirme	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	Sınıf Yönetimi
A. Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim		21	27	1	12	22
B. Öğrenciyi Tanıma		14	13	3	11	8
C. Öğretme ve Öğrenme Süreci		14	27	4	29	21
D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme		2	7	19	1	3
E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri			6		1	
F. Program ve İçerik Bilgisi	2		8		3	
TOPLAM	2	51	88	27	57	54

Eğitim Bilimine Giriş dersi, eğitim bilimlerini ve öğretmenlik mesleğini tanıtan, öğretmen adaylarının genel olarak mesleki bilgi sahibi olmasını ve alanı tanınmasını amaçlayan kuramsal bir derstir. Bu özelliğinden dolayı öğrenme-öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin bu dersin amaçları altında yer alan davranışlar ile örtüşmesi beklenmemektedir. Nitekim dersin amaç ve davranışları ile öğrenme-öğretme süreci ile ilişkili olarak belirlenen performans göstergeleri karşılaştırıldığında, dersin yalnızca Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerine ilişkin iki performans göstergesini kapsadığı görülmektedir.

Eğitim Psikolojisi dersi, bireyin fiziksel, bilişsel ve kişilik gelişimi açısından ele alındığı ve öğrenme

sürecine farklı öğrenme kuramları açısından bakmayı sağlayan bir derstir. Dersin amaçları doğrultusunda oldukça geniş bir kuramsal içerikten oluşmakla birlikte, öğrenci özelliklerinin ve bunun eğitim ortamında nasıl kullanılacağına bilgisini vermesi nedeniyle öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine dönük becerilerini geliştirmeye de katkı sağladığı söylenebilir. Bu dersin amaç ve davranışları ile içeriğinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik performans göstergelerini karşılama durumuna bakıldığında araştırma kapsamında belirlenen 139 performans göstergesinden 51'i ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri (Öğretimde Planlama ve Değerlendirme) dersinin genel amacı ve alt amaçları incelendiğinde, dersin genel olarak öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve uygulanmasına yönelik pek çok yeterliği kapsadığı görülmektedir. Bu dersin amaç ve davranışları ile içeriğinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak belirlenen performans göstergelerinden öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve öğrenci özelliklerinin bu süreçte dikkate alınmasına yönelik olan 88 performans göstergesini kapsadığı görülmektedir.

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

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin amaç ve davranışları ile içeriğinin öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında öğretim teknolojilerinden yararlanma, araç-gereç ve materyal kullanma ile bu süreçte öğrenci özelliklerini dikkate almaya yönelik 57 performans göstergesini kapsadığı görülmektedir.

Sınıf Yönetimi dersi kapsamında sınıf yönetimi yaklaşım ve modelleri, küresel ve ulusal etkilerin sınıf yönetimi ile ilişkilendirilmesi, öğrenme kuramlarının etkisi ve sınıf yönetiminin boyutları olmak üzere pek çok konuya yer verilmektedir. Bu dersin amaç ve davranışları ile içeriğinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak belirlenen performans göstergelerinden öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde sınıf yönetimi boyutlarına karşılık gelen 54 performans göstergesini kapsadığı görülmektedir.

Öğretim Elemanlarının Yürüttükleri ÖMB Derslerine Yönelik Görüşleri

Bu başlık altında Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme), Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme (Öğretimde Planlama ve Değerlendirme), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme) ile Sınıf Yönetimi derslerine yönelik olmak üzere her dersin kendi özellikleri çerçevesinde performans göstergeleri ile ilişkilendirilme durumuna yönelik öğretim elemanı görüşleri sunulmuştur.

Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)

Öğretim elemanları tarafından dersin genel amacına paralel şekilde öğrencilerin gelişim özellikleri; gelişimlerini etkileyen faktörler, bilişsel, bedensel, kişilik ve ahlak gelişimleri; öğrenmeyi etkileyen faktörler ve öğrenme kuramları üzerinde durulduğu belirtilmiştir. Dersi yürüten öğretim elemanlarının görüşleri dikkate alındığında Eğitim Psikolojisi dersinde öğrencilerin gelişim özellikleri, bu özelliklerin derste kullanımı ve öğrenme kuramları açısından dersle ilişkili olan performans

göstergelerine yer verildiği söylenebilir.

Dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinin de büyük çoğunluğu öğrencilerin gelişim özellikleri, bu özelliklerin derste kullanımı ve öğrenme kuramlarını kapsamaktadır. Örneğin, dersle ilişkilendirilen “B1.1. Gelişim ilkeleri ile gelişim alanlarının özelliklerini bilir ve uygulamalarına yansıtır” performans göstergesi genel olarak gelişim özelliklerine yönelik kuramsal bilgiyi kapsarken; “B1.3. Öğrencinin gelişim düzeyi, öğrenme biçimi, ilgi ve gereksinimlerine uygun ödev ve sorumluluklar verir” şeklinde ifade edilen performans göstergesi ise gelişim özelliklerinin derste yapılan etkinliklerle ilişkilendirilmesini kapsamaktadır. Eğitim Psikolojisi dersinde öğrencinin gelişim özelliklerinin öğretmen tarafından bilinmesi ve kullanılması gerektiği üzerinde durulduğuna dair öğretim elemanı Berna tarafından ifade edilen “*Öğretmenlik neden önemlidir, öğretmenin becerileri neden önemlidir, sınıfta nelere ihtiyaçları var bunlar üzerinde, gelişim özelliklerini bilmeleri neden önemli, öğrenme özelliklerini bilmeleri neden önemli bunlar üzerinde duruyorum.*” görüşü de bu bulguyla örtüşmektedir. Dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinin bir bölümü öğrencilerin özelliklerini bilmenin yanı sıra, bu özelliklerin öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinde ve uygulanmasında kullanımına yöneliktir. Örneğin; dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinden “A1.2. Oturma düzenini öğrenci özelliklerine ve onların öğrenmelerini kolaylaştırabilecek biçimde düzenler” öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasını gerektirmektedir. Öğretim elemanı Leyla tarafından verilen “*kız ve erkek çocuklarını öğretmenler bazı dönemlerde şey yapar hadi el ele tutuşun oynayın ama şimdi öyle bir yaş grubundadır ki o çocuk o kızla oğlan el ele tutuşmak istemez şimdi bu durumda o çocuğu zorlamamakta gerek. Biz deriz ki örtülü cinselliğin yaşandığı dönemdir o yüzden kızlar kızlarla erkekler erkeklerle arkadaşlık eder, eğer öğretmen bu dönemi bilirse o zaman okul içinde oynatacağı oyunları buna göre düzenler*” şeklindeki örnek de ders kapsamında bu performans göstergesine yer verildiğini göstermektedir. Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak ders kapsamında öğrenci özellikleri üzerinde durulurken, bunların uygulamada nasıl kullanılacağına dair açıklamalara da yer verildiği söylenebilir.

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

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

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yürüten öğretim elemanları tarafından genel olarak derste üzerinde durulan konular, dersin amaçlarına da paralel şekilde eğitimde program geliştirme, öğretim etkinliklerinin planlanması, öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğretim ilkeleri ile öğretim yöntem ve teknikleri olarak sıralanmaktadır.

Öğretim etkinliklerinin planlanmasına yönelik öğretim elemanları tarafından plan yapılmasının önemi ve gerekliliği, planların öğretim programına dayalı olarak oluşturulması, MEB’de kullanılan plan türleri, plan hazırlama aşamaları, plan hazırlamada öğrenci özelliklerinin dikkate alınması, yöntem ve

tekniklerin doğru seçilmesi ve planlamada zamanın etkili kullanılması üzerinde durdukları belirtilmektedir. Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak planlama sürecinin aşamalarını içeren “C1. Dersi Planlama” alt yeterlik alanındaki performans göstergelerinin önemli ölçüde kazandırıldığı söylenebilir. Öğretim elemanlarından Ela ilgili performans göstergelerini de kapsayacak şekilde planlama sürecinde öğretmen adaylarından beklenenleri *“Planlama da zaten kazanımlardan yola çıkıyor, o kazanımlara uygun içeriği, öğrenme-öğretme durumlarını daha sonra değerlendirme ile ilgili tercihlerini içeriyor”* şeklinde açıklanmaktadır.

Öğretim etkinliklerinin planlanmasında yararlanılan farklı plan türleri ile ilgili olarak öğretim elemanlarının görüşleri ise genel olarak ders planı yaptıkları, ancak ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders dışı etkinliklere yönelik planları kendilerinin anlatarak örneklendirdikleri şeklindedir. Öğretim elemanlarından Ela'nın *“ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlamak olanaklı değil çünkü bunlar bir ekip çalışması, onlara bunun ne olduğunu örnekler üzerinden vermeye çalışıyorum. Ders dışı etkinlik planları da hazırlamıyorum”* görüşü bu bulguya örnektir. Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak farklı plan türlerine yer verilmekle birlikte uygulamanın daha çok ders planı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak “C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme” alt yeterlik alanında dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yönelik öğretmen adaylarının sadece kuramsal olarak bilgi sahibi olduğu, ders dışı etkinliklere yönelik plan hazırlamadıkları görülmektedir.

Ders planlarının hazırlanmasına yönelik etkinliklerde öğretim elemanları tarafından vurgulanan diğer bir konu da zamanın etkili kullanımudur. Öğretim elemanlarından Ela tarafından belirtilen *“40 dakikalık bir planda çok sayıda yöntem-teknığe yer veriyor, kâğıt üzerinde bunu okuyorsam yazıyorum 'bu 40 dakikalık ders içerisinde ve bu konuya uygun olarak bu yöntem ve tekniklerin hepsini kullanabilecek misin?’”* görüşü de hem planlama süreci ile hem de etkinliklerin uygulanmasına yönelik olarak zaman yönetimine ilişkin konulara yer verildiğini göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde “C6. Zaman Yönetimi” alt yeterliğinden dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yer verildiği söylenebilir.

Ders kapsamında öğrenci özelliklerinin dersin planlanması ve uygulanmasına etkisi üzerinde durulduğu görülmektedir. Örneğin; planlarda öğrenci özelliklerine dikkat edildiği öğretim elemanı Ela tarafından *“Dördüncü sınıfa seçtiysen dördüncü sınıf öğrencisinin öğrenme özellikleri, gelişim özellikleri farklıdır, ona sunacağı örneklerin, materyallerin ona uygun olması gerektiğini konuşuyoruz.”* görüşü ile belirtilmektedir. Benzer şekilde öğretim elemanı Sinan da plan hazırlarken öğrencinin yaşı, sınıfı, gelişim ve öğrenme özelliklerinin dikkate alınmasını istediğini vurgulamaktadır. Bu görüşlere dayalı olarak dersin planlanmasında, yöntem ve tekniklerin seçiminde öğrencilerin gelişim özelliklerini ve beklentilerini dikkate almayı gerektiren “A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” ve “B. Öğrenciyi Tanıma” yeterlik alanları içinde belirlenmiş olan performans göstergelerine yönelik konulara ders içinde yer verildiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarına öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulama sonucunda öğretimin etkili olup olmadığına yönelik öğretmenin kendisini ve öğretimi değerlendirmesi gerektiğine dair bilgi verildiği öğretim elemanı Ela tarafından ifade edilen *“planın uygulanmasına ilişkin açıklamalarda...onun bir tür kendisi ile ilgili yansıtma olduğunu ve önemini, bir sonraki adımında kendisi ile ilgili eksiklikleri görmesi, öğrencileri ile ilgili neler yapılabileceğinin belki en güzel kararını alabilecek ya da verebilecek bir yer olduğunu belirtiyorum.”* görüşü ile de örtüşmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak “A4. Öz Değerlendirme Yapma” ve “D4. Ölçme Sonuçlarına Göre Öğrenme-Öğretme Sürecini Gözden Geçirme” alt yeterlik alanlarından dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yönelik öğretmen adaylarının bilgi sahibi olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanları tarafından vurgulanan diğer bir konu ders kapsamında özel alan öğretim programlarının tanıtıldığı ve öğretmen adayı tarafından derste yapılan etkinliklerin öğretim programına uygun düzenlenmesidir. Öğretim elemanı Sinan bu kapsamda *“program geliştirmenin ne olduğunu, bileşenlerinin neler olduğunu kuramsal olarak ortaya koyup daha sonra hazırladığım yansılar aracılığıyla çocukların kendi [özel alan] öğretim programlarında bu kavramların karşılıklarını onlara göstermeye çalışıyorum. Programda öğelerinden birisini kazanımlar olarak ifade etmiştik bakın bu da Milli Eğitim Bakanlığının sizin öğretmeni olacağınız alanla ilgili ortaya koyduğu kazanımlar diye her bir öğeyi tanıstırıyoruz.”* sözleriyle derste yapılanları açıklamıştır. Ders planlarının hazırlanmasında özel alan öğretim programları ile ilişkilendirme yapıldığı ise öğretim elemanı Ela'nın *“öğrencileri öncelikli olarak kendi alanlarının öğretim programları ile tanıstırıyorum.”* ve *“öğretim programı temel şemsiye kavram bundan sonra artık planlama süreci ve planların da yapılırken bu öğretim programına dayalı olarak yapılacağını göstermek için bu yolu seçiyorum.”* sözleri ile ortaya çıkmaktadır. Özel alan öğretim programları ile ilgili öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde “F. Program ve İçerik Bilgisi” yeterlik alanından dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yer verildiği söylenebilir.

Ders kapsamında ele alınan konulardan biri de öğretim yöntem ve teknikleri ile bunların seçimi ve kullanımınıdır. Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak ders kapsamında farklı yöntem ve tekniklere yönelik bilgi verme yoluna gidildiği, bu yöntem ve tekniklerin seçimi ve kullanımına ilişkin uygulamanın ise ders planlarını hazırlarken kâğıt üstünde yapıldığı söylenebilir. Dersi yürüten öğretim elemanlarından Ela *“kendi dersimde zaten mümkün olduğu kadar farklı yöntem ve teknikleri kullanarak dersi işlemeye çalışıyorum”* ve *“yöntem ve tekniklerde kendim model olmanın yanı sıra olabildiğince her bir yöntem ve teknikle ilgili de bulabildiğim örnekleri paylaşıyorum, onların örnek vermesini istiyorum...”* şeklindeki görüşleriyle de yöntem ve tekniklerin kullanımını ile örneklerini göstermeye çalıştığını belirtmiştir. Öğretim elemanı Sinan ise *“buluş yoluyla öğretmeye çalışıyorum örneğin bir yöntemin, bir tekniğin, bir modelin ne olduğunu ortaya koyduktan sonra üstünlüklerini ve sınırlılıklarını öğrenciye buldurmaya çalışıyorum. Hangi koşullarda elverişli olabileceklerini onların çıkarsamalarını oluşturmaya çalışıyorum.”* şeklindeki görüşü ile yöntem ve tekniklerin kullanımına ilişkin yaptırdığı etkinlikleri örneklendirmiştir. Öğretmen adaylarının ders kapsamında hazırladıkları planlarda yöntem ve teknik seçimi ile kullanımına ilişkin olarak ise her iki öğretim elemanın da benzer şekilde görüşlerine dayalı olarak öğretmen adaylarının hangi yöntem ve tekniği kullanacakları konusunda seçim yapmakta zorlandıkları, ders içinde yöntem ve teknik kullanımını anlamakta zorluk çektikleri söylenebilir. Öğretim elemanı Ela tarafından ifade edilen *“öğrencinin çok fazla yöntem seçmeliyim gibi bir kaygısının olduğunu görüyorum ...”* görüşü ile diğer öğretim elemanı Sinan tarafından ifade edilen *“yöntem ve teknik seçimini etkileyen o kadar çok etmen var ki. Öğrenciler genelde hani o ilk acemilikle ki olması gerekende belki, sempatik gelen, heyecan verici olan yöntem ve tekniklere eğiliyorlar”* görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

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

Araştırma kapsamında ölçme ve değerlendirme alanına yönelik performans göstergelerinin varlığı Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi kapsamında tartışılmıştır. Dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yer verilmesine rağmen dersin işlenişinde zaman ayrılmadığı ve öğretmen

adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir. Öğretim elemanı Mine, bu ders kapsamında dersin yoğunluğunun fazla olması nedeniyle ölçme ve değerlendirme konusuna fazla zaman ayıramadığını *“amaç konusu ile öğretim yöntem ve teknikleri konusu çok kapsamlıydı dolayısıyla da değerlendirme kısmında sıkıntı yaşamaktaydık”* sözleriyle belirtilmiştir. Bu görüşe paralel şekilde derste öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda fazla bir etkinlik içine sokulmadığı öğretim elemanının *“değerlendirme kısmında da özellikle işte yapacakları o derse ilişkin çalışma, o derste kazandırdıkları konulara ilişkin diyelim iki üç soruluk test ya da iki üç soruluk kısa yanıtı yazılı sınav gibi bir şey düzenlettirdim”* sözleriyle ortaya çıkmaktadır.

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

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

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini yürüten öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde dersin amaçlarına paralel şekilde öğretim teknolojisinin gelişimi, iletişim, materyal tasarım ölçütleri ve süreci, araç-gereçlerin seçimi ve kullanımı, öğretim programına dayalı plan hazırlama ve materyal değerlendirme konuları üzerinde durulduğu belirtilmiştir. Dersin amaçları ile ilişkilendirilen performans göstergelerinin de aynı konu başlıklarından oluştuğu görülmektedir.

Öğretim elemanları tarafından iletişimin öğretmen adayları için çok önemli olduğu ve etkili bir öğrenme ortamı yaratabilmek için öğretmenlerin iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir. Öğretim elemanı Altay’ın *“etkili öğrenme ve öğretme ortamının sağlanabilmesi için bir öğretmen adayının iletişim becerilerinin olması gerekiyor...”* görüşü bu bulguyla örnek olarak gösterilebilir. Bu bulguya dayalı olarak Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde “A1. Öğrenciye Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme”, “B3. Öğrenciye Değer Verme” ile “C7. Davranış Yönetimi” alt yeterlik alanlarından öğretmen-öğrenci arasındaki etkili iletişim, etkili dinleme ve öğrenciye değer verme gibi konular açısından dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yer verildiği söylenebilir.

Öğretim elemanlarının ders kapsamında yer verdiklerini söyledikleri diğer bir konu materyal seçimi, tasarımı ve kullanımınıdır. Bu başlık altında materyal tasarım ilkeleri ve ölçütlerine yer verilmektedir. Öğretim elemanı Müge tarafından belirtilen *“öğrenciyi aktif kılabilen, üzerinde uygulama yapabileceği, yaptığı uygulamalardan dönütler alabileceği, ... en önemlisi tabii ki amaca uygun olması öğrenciye uygun olması ve tasarım ilkelerine uygun olması”* görüşü materyal tasarım sürecinde uyulması beklenen ölçütleri örneklemektedir. Materyallerin öğrenciler tarafından kullanılabilir olması gerektiği ise öğretim elemanlarından Altay’ın *“Ben diyorum ki öğrenci sadece kullandığınız materyale karşıda oturup bakmasın, bir şekilde o materyali gelsin kullansın... bir şekilde o yaşantısının içerisine girsin o yüzden mümkünse etkileşimli olsun”* görüşü ile örneklenmektedir. Öğretim elemanlarının

görüşleri dikkate alındığında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde “A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim”, “B. Öğrenciyi Tanıma” yeterlik alanlarından materyal kullanımında öğrencinin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almaya yönelik olan performans göstergelerine yer verildiği görülmektedir. “C2. Materyal Hazırlama” alt yeterlik alanında yer alan performans göstergelerine yönelik etkinliklerin de ders kapsamında yer aldığı ve bu performans göstergeleri arasında yer verilmeyen, materyallerin kullanılabilirliği ve etkileşimliliğini sağlama gibi çeşitli bilgilerin de öğretmen adaylarına kazandırıldığı görülmektedir.

Materyal hazırlamada, bulunulan çevre ile ilişkilendirme ve çevre olanaklarından yararlanma ile ilgili öğretim elemanı Müge yeni bir materyal tasarlama sürecinde, buldukları çevreden nasıl yararlanacaklarına ilişkin konuşulduğu ancak ayrıntıya girilmediğini belirtmiştir. Bu görüşe dayalı olarak materyallerin hazırlanmasında çevre olanaklarından yararlanma ve bulunduğu çevreye özgü materyal kullanmaya yönelik dersle ilişkilendirilen “C2.7. Materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanır.” ve “E2.5. Bulduğu çevreye özgü materyalleri kullanarak öğretim sürecini zenginleştirir.” şeklinde belirtilen performans göstergelerine Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde yer verildiği ama ayrı bir konu olarak üzerinde durulmadığı söylenebilir.

Öğretim elemanları tarafından, materyal tasarlama ve geliştirme sürecinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri özel alan öğretim programından yararlanmalarını istedikleri belirtilmiştir. Öğretim elemanlarından Altay tarafından belirtilen “*ilgili öğretim programından sonuçta bir konunun amaç ve kazanımlarının seçilip ona göre materyal fikrini oluşturulmasını istiyorum.*” görüşü öğretim programındaki amaçlara dayalı olarak materyal tasarımı yapıldığını göstermektedir. Öğretim elemanlarının görüşlerine, dersin amaçlarına ve derste yapılan uygulamalara dayalı olarak “F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi” alt yeterliği altında dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yönelik becerilerin kazandırıldığı söylenebilir.

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

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

Ders kapsamında yer verilen bir diğer konu ise öğretim ortamında kullanılan araç-gereçler olarak belirtilmektedir. Öğretim elemanları tarafından araç-gereçlerin etkili şekilde kullanımı ve seçiminde dikkat edilmesi gereken ölçütler üzerinde durulduğu belirtilmiş ve her iki öğretim elemanı da yalnızca sınıflarda bulunan araç-gereçlerin kullanımını uygulamalı olarak gösterebildiklerini, diğer araç-gereçlere yönelik fotoğraf, video gibi materyallerden de yararlanarak kuramsal bilgi verdiklerini

vurgulamıştır. Öğretim elemanı Altay tarafından öğretim araç-gereçleri ile ilgili ders kapsamında yer verilen konular “*Hangi araç-gereçler niye kullanılır, nasıl kullanılır, nasıl seçilir, etkili olması için neler yapılabilir, üstünlükleri, sınırlılıkları vs. onlar üzerinde tartışıyoruz, konuşuyoruz*” görüşü ile açıklanmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının ders kapsamında araç-gereçlerin kullanımına ilişkin yeterli bilgi sahibi olamadıkları ise yine öğretim elemanı Altay tarafından “*sadece fotoğraflarını görme imkânına sahip oluyorlar, resimlerini görme imkânına sahip oluyorlar. ... Mümkün olduğu kadar ben görselleştirmeye çalışıyorum, değişik videolarla ve hareketli ve resim, hareketli hareketsiz görüntülerle. Ama tabii öğrencinin bunu kendi deneyim kazanma ve kullanma gibi bir imkânı yok.*” görüşü ile açıklanmaktadır. Buna dayalı olarak “C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” ve “C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” alt yeterlik alanlarından dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinin hem dersin amaçlarında hem de işlenişinde yer bulunduğu görülmektedir. Sınıf ortamında kullanılan araç-gereçlerin kullanımı için güvenlik önlemleri alınmasına yönelik “C7.10. Araç-gereç ve teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sağlık ve güvenliğe öncelik veren önlemleri uygular” şeklindeki performans göstergesi ile ilgili olarak ise öğretim elemanı Müge tarafından ayrı bir konu olarak yer verilmediği, ancak araç-gereçlerin özellikleri ve kullanımında bu konuya da değinildiğini belirtmiştir.

Sınıf Yönetimi

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

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

Ders kapsamında yer verilen diğer bir konu iletişimdir. Öğretim elemanı Mehmet tarafından derste amaçlar doğrultusunda çeşitli iletişim biçimleri ve sınıf içinde yaşanacak durumlara ilişkin örnekler hakkında bilgi verildiği, bunun yanı sıra konuların öğretmen adayının tüm yaşamında etkili iletişim kurmasını sağlamaya yönelik uygulamaları kapsayacak şekilde düzenlendiğini belirtilmiştir. Öğretmen adayının sahip olması gereken iletişim becerileri ile ilgili öğretim elemanı Mehmet’in “*sadece sınıftaki iletişimden bahsetmiyoruz... çünkü bir öğretmen sadece sınıfta öğrencilerine karşı birtakım iletişim tekniklerine dikkat ederek iletişim kurarsa o yapay bir biçim olur ve belli bir süre sonra kendi kontrolünü kaybettiği zaman aslına döner ve olumsuz iletişim örneklerini yine sınıfta kullanmaya başlar... oysa ne yapmamız gerekiyor o öğretmen adayına gerçek anlamda her ortamda kullanabilecek olduğu iletişim becerilerini kazandırmamız gerekiyor...*” görüşü ele alınan konuların işlenişini örneklendirmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak “A1. Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı

Gösterme”, “A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme” ve “B3. Öğrencilere Değer Verme” alt yeterlik alanlarından dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yer verildiği söylenebilir.

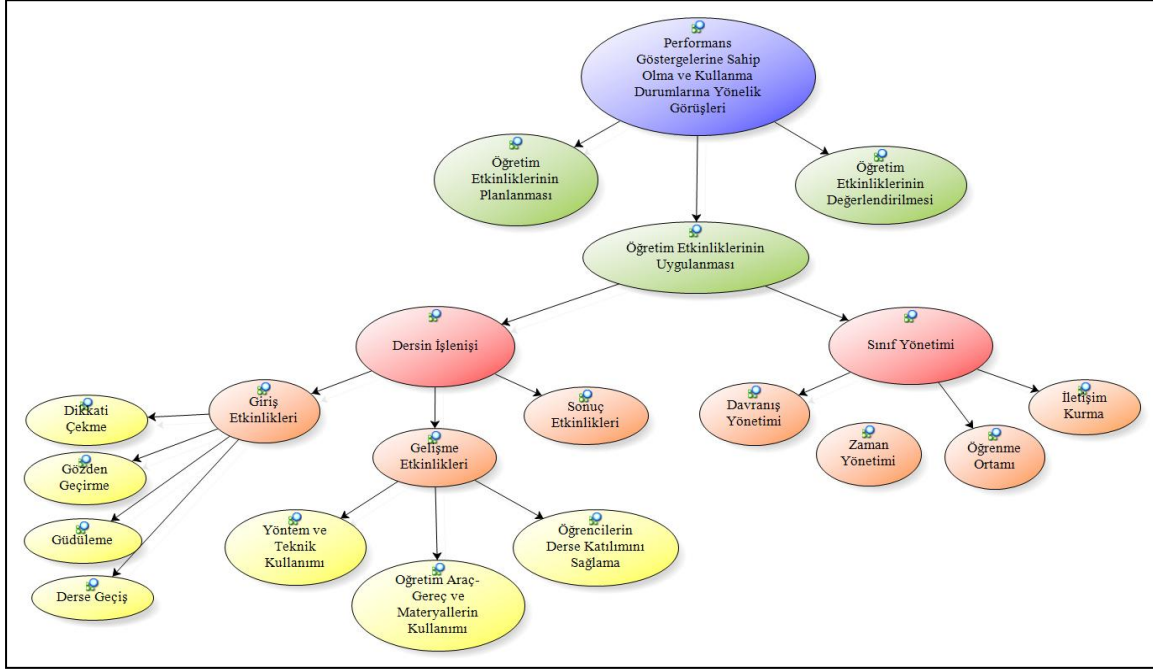
Davranış yönetimi de sınıf yönetiminin boyutları altında ders kapsamında ele alınmaktadır. Bu boyut kapsamında sınıfta olumlu davranışlarının artırılması, sınıfın bir takım halinde başarıya yönelik çalışması, sınıf kurallarının oluşturulması ve istenmeyen davranışlara yönelik önlemler alınması üzerinde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

Öğretim elemanı Mehmet tarafından öğrencilerin güdülenmesi konusuna yer verildiği belirtilirken, bu konunun planlama, farklı öğretim kademelerdeki öğrencilerin özelliklerine uygun güdüleme yapılması gibi konularla da ilişkilendirildiği “*örneğin plan yaparken öğrencileri nasıl güdüleyebileceği konusunda birtakım bilgilere sahip olması gerekiyor*” gibi ifadelerle örneklendirilmiştir. Bu bulguya dayalı olarak “A2. Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma” alt yeterlik alanından öğrencilerin güdülenmesi ile ilgili olarak dersle ilişkilendirilen performans göstergelerine yer verildiği söylenebilir.

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

Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Performans Göstergelerine Sahip Olma ve Kullanma Durumları

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine yönelik performans göstergelerine sahip olma ve kullanma durumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler, ders içi gözlemler, ders planlarının ve yansıtıcı günlüklerin incelenmesi sonucu ulaşılan bulgular öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi temaları (Şekil 3) altında ele alınmıştır.



Şekil 3. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine yönelik performans göstergelerine sahip olma ve kullanma durumlarına ilişkin alt temalar

Öğretim Etkinliklerinin Planlanması

Araştırma kapsamında ÖMGY altında yer alan alt yeterlik alanlarına yönelik 49 performans göstergesi “planlama süreci” ile ilişkilendirilmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları planları uygulamada ne ölçüde kullanabildikleri ve planlama süreci ile ilgili performans göstergelerine sahip olma durumuna yönelik ilişkilendirmelere ayrıntılı şekilde yer verilmektedir.

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

Öğretmen adayları tarafından hazırlanan ders planlarına bakıldığında ise incelenen planlardan yalnızca birinde amaçlara yer verilmediği; geri kalan dokuz planın ise dördünde amaç/kazanım yazılmasında ilgili öğretim programından yararlandığı (Şekil 4), diğer beş öğretmen adayının ise amaç/kazanımları kendisinin yazdığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının neredeyse tamamının ders planlarında amaç/kazanımlara yer verdiği ve bunları gerçekleştirmek için çeşitli etkinlikler düzenledikleri görülmektedir. Buna dayalı olarak ders planında amaç/kazanımlara yer verilmesine yönelik A2.3, A2.6 ve C1.3. numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir.

SINIF: 8-A
SÜRE: 2 ders saati
ÖĞRENME ALANI: Cebir
ALT ÖĞRENME ALANI: Denklemler, örüntü ve ilişkiler, iki boyutlu kartezyen koordinat düzlemi
KAZANIMLAR:
• Doğrusal denklem sistemlerini grafikleri kullanarak çözer.
BECERİLER: İletişim, ilişkilendirme, akıl yürütme, öz düzenleme yeterliği, duyuşsal özellikler ve psikomotor beceriler.

Şekil 4. Öğretmen adaylarından Eda'ya ait ders planından alıntı

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

Öğretim sürecinin planlanmasında içeriğin özelliklerinin dikkate alınmasına yönelik öğretmen adaylarının özel bir çalışma yapmadıkları, ancak öğrencinin düzeyine göre içeriği düzenleyerek planına yansıtma, içeriğin bütünlüğüne dikkat etme ve gerekli gördükleri farklı konuları ekleme yoluna gittikleri görülmektedir. Bunlara dayalı olarak içeriğin düzenlenmesi ile ilgili F2.4 numaralı performans göstergesine sahip oldukları söylenebilir. Mustafa'nın "*Dördüncü sınıflara dönem başından beri Word anlatıyoruz. Yani hiç olmazsa arada farklı bir şey anlatırsak çocuğun dikkati işte böyle başka şeylere yönelir.*" görüşü ile derste işleyeceği konuların birbiri ile ilişkisine değinen bir diğer öğretmen adayı Görkem'in "*Ben 1. İnönü, 2. İnönü'yü anlatırsam Kütahya- Eskişehir de onunla alakalı ondan sonra da Sakarya Savaşı, Büyük Taarruz zaten. Bu konuları böldüğümüz zaman öğrenciler unuttur o konuyu. Bir bütün halinde işlemeniz gerekiyor.*" görüşü bu bulguyla örtüşmektedir. Diğer öğretmen adayları tarafından planlama sürecinde içeriğin düzenlenmesine yönelik bir görüş verilmemiş, uygulama öğretmenleri tarafından verilen konuları işledikleri belirtilmiştir. Bunun yanı sıra çevrenin özelliklerine göre içeriğin düzenlenmesine yönelik E1.3 ve E1.6 numaralı performans göstergelerine sahip olduğuna dair bir uygulamaya rastlanmamıştır. Bu durum öğretmen adaylarının kısa zaman dilimlerinde uygulama yapıyor olmaları ve sınıf dışı etkinliklere yönelik uygulama yapmamaları ile ilişkilendirilebilir. Bunu yanı sıra öğretmen adaylarının öğrencilerin gereksinimleri ve bilgi düzeylerini dikkate alarak öğretim programı dışında konu ekleme gereksinimi hissetmeleri de özel alan öğretim programını geliştirmeye ve öğrencilerin özelliklerini dikkate almaya yönelik önemli bir davranış olarak dikkat çekmektedir. Bu durum özel alan bilgisinin sınıf ve öğrenci düzeylerine göre dikkate alınmasını gerektiren F2.5 numaralı performans göstergesine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ders planında yöntem ve teknik ile araç-gereç ve materyallere yer verilmesi ile ilgili neredeyse tüm öğretmen adaylarının bu konuya özen gösterdiği ve ders planlarında yer verilen yöntem ve teknik ile

araç-gereç ve materyallerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik düzenlenen etkinliklerde de kullanıldığı görülmektedir (Şekil 5). Buna dayalı olarak konu ile ilgili performans göstergelerinden C1.5, C1.6, C1.7 ve C1.9'un kazandırılmış olduğu söylenebilir.

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

Şekil 5. Öğretmen adayı İsmet'in ders planından alıntı

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

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

Ders planı hazırlamada zamanı etkili kullanmaya yönelik öğretmen adaylarının hazırladıkları planlara bakıldığında genel olarak bir ders saati için plan yapıldığı ve etkinliklerin buna uygun düzenlenmeye çalışıldığı söylenebilir. Ancak, öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak zaman yönetimine ilişkin önlemlerin etkinliklerin uygulanması sırasında alındığı ve etkinlik çıkarma ya da kısaltma yoluna gidildiği de görülmektedir. Buna dayalı olarak öğretmen adaylarının ders planında zaman yönetimine yönelik olan performans göstergesi C6.1'e uygun davrandıkları ancak bu konudaki becerilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Bu bulguya, Mustafa'nın "*benim planımda normalde akış aynı işledi de. İki tane etkinliğim vardı bunlardan birinin yetişmemesi zaten olağan bişeydi yani çünkü sınıfta bilgisayarların açılması olsun teknik konuda bazı sıkıntılar oluyo, yani beklediğim bişeydi ve ikinci uygulamam yetişmedi.*" görüşü örnek verilebilir.

Ders dışı etkinlikler hazırlanması ile ilgili performans göstergelerine yönelik herhangi bir uygulamaya rastlanmamıştır. Bu konu ile ilgili hem önceki öğretmen eğitimi programında yürütülmekte olan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde hem de günümüzde yürürlükte olan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde konu üzerinde ayrıntılı durulmadığı öğretim elemanı görüşlerine dayalı olarak ortaya konmuştur. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ilgili performans göstergelerinden C4.1, C4.2,

C4.3, C4.4, C4.5, C4.6 ve E1.4'e sahip olmadığı ya da uygulama fırsatı bulamadıkları söylenebilir.

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

Öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerinin planlanması sürecine yönelik sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri ile hazırladıkları ders planlarının incelenmesi doğrultusunda araştırma kapsamında planlanma süreci ile ilişkilendirilen 49 performans göstergesinin yarısından azına sahip oldukları görülmüştür. Bunlar arasında bir kısmının ise geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının sahip olmadıkları ya da yapılan uygulamalarda gözlenemeyen 30 performans göstergesi ise genel olarak özel alan öğretim programları, ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi ile ölçme ve değerlendirilme konularına yöneliktir.

Öğretim Etkinliklerinin Uygulanması

Bu başlık altında öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin görüşleri ile Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki gözlem verilerine dayalı olarak elde edilen bulgular “Dersin İşlenişi” ve “Sınıf Yönetimi” alt temaları altında ele alınmış ve bunlara dayalı olarak öğretmen adaylarının uygulama sürecine yönelik performans göstergelerine sahip olma ve bunları kullanma durumları incelenmiştir.

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

Giriş Etkinlikleri. Derse giriş etkinliklerine genel olarak bakıldığında tüm öğretmen adaylarının dersin başında, öğrencileri derse hazırlama amaçlı çeşitli etkinliklere başvurduğu ve çoğunlukla bu etkinlikleri başarılı şekilde gerçekleştirdikleri söylenebilir. Dersin başında dikkati çekme etkinliğine yer veren öğretmen adaylarından Görkem “*Küçük bi drama etkinliğiyle başladım. En azından ben derse dikkatlerini çektiğini düşünüyorum...*” sözleriyle etkinliğini açıklarken, Mert ise etkinliğini “*Video izlettim. Çok fazla dikkatini çekti mi çekmedi mi bilmiyorum ama hani dümdüz derse başlamaktan iyidir diye düşünüyorum.*” görüşü ile açıklamıştır. Öğretmen adayının etkinliğin niteliğinden emin olmamasına karşın yapılan gözlemlerde, video kullanımının öğrenciler üzerinde etkili olduğu, kimi yerlerde videoyu durdurarak öğrencilerin düşünmesini sağlayacak sorulara yer verildiği görülmüştür. Öğretmen adaylarından dördü ise dersin başında dikkati çekme amacıyla herhangi bir etkinlik yaptırmamıştır. Bu öğretmen adaylarından üçü derse gözden geçirme etkinliği ile başlarken, biri öğrencilerin isim kartlarını çıkarmalarını isteyerek derse başlamış ardından gözden geçirme etkinliği ile devam etmiştir. Öğretmen adaylarının tümünün gözden geçirme etkinliğini gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Ceren bu etkinliğe yönelik “*bir önceki dersin tekrarı... üç beş soru eski dersten sorup sonra en son soruları da o gün anlatacağım derse yönelik soruyorum orda hani sorularla bağlıyorum öğrencileri derse*” görüşü ile gözlem bulgularına benzer bir açıklama yapmıştır. Mert ise ders için kullandığı slaytlarda hangi konuları işleyeceklerini göstermiştir. Öğretmen adaylarından dokuzu giriş etkinlikleri kapsamında güdüleme etkinliğine yer verirken; dördü güdüleme amacıyla herhangi bir etkinlik yaptırmamıştır. Öğrencilerin girecekleri sınavlarla ilişki kurarak güdüleme yapmayı amaçlayan Görkem sınavların güdülemede etkili olduğuna dair düşüncesini “...

asıl amaçta zaten o sınavı kazanabilmek.” sözleri ile açıklamıştır. Öğrencilerin işlenecek konuya karşı güdülenmelerini sağlamak amacıyla gerçek yaşamla ilişkilendirmeyi tercih eden öğretmen adaylarından Merve ise *“Her aşamasını dikkatle izlediler. Bizde yapıcız, bizde klip hazırlayacaz, öğrenmemiz gerekiyo diyerek çok sessiz bir şekilde dinlediler. Beni de şaşırttılar”* görüşü ile gözlem bulgularını desteklemektedir. Giriş etkinliklerinin sonunda öğretmen adayları konu ile ilgili resim gösterme, işlenecek konuların isimlerini tahtaya yazma, örnek soru yazma, kitaplarının ilgili sayfasını açmalarını isteme ve sunu materyali hazırlamış olan öğretmen adayları için sunuyu başlatma gibi farklı şekillerde derse geçiş aşamasını gerçekleştirmişlerdir.

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

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

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

Öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirilen, öğrenme-öğretme sürecinde Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerine dikkat edilmesine yönelik F1.5 numaralı performans göstergesinin gerektirdiği davranışların tersi bir durumla karşılaşılmadığından bu performans göstergesinin kazanılmış olduğu düşünülmektedir. Öğretim etkinliklerinin planlanması sürecinde özel alan öğretim programından yararlandığı görülen öğretmen adaylarının, bu aşamada da F2.5. numaralı performans göstergesinde belirtilen özel alan öğretim programından yararlanmaya yönelik uygulamaları gerçekleştirdikleri söylenebilir. Eda'nın *“Grup çalışması uyguluyorum. En önemlisi zaten yeni programda da o. Etkinlikler yapıyoruz...”* sözleri dersin işlenişinde de özel alan öğretim programının dikkate alındığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının genel olarak düz anlatım ile soru-yanıt kullanmakla birlikte farklı yöntem ve teknikleri de tercih ettikleri, yöntem ve teknik kullanımını daha etkili hale getirmek amacıyla materyallerle destekledikleri ve öğrenci gereksinimlerini karşılamaya yönelik çaba harcadıkları görülmektedir. Buna dayalı olarak düzenlenen etkinlikler aracılığı ile öğrencilerin özellikleri ve gereksinimlerinin dikkate alınmasını gerektiren A1.1, B1.5, B2.1, B2.2 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir. Gizem'in işlediği derse yönelik yapılan gözlemlerde sözcük öğretiminde düz anlatımdan yararlandığı, kullandığı resimler ile öğrencilerin öğrenilecek sözcükleri tahmin etmesini sağlarken, hakkında konuşulan spor dalını yapan ünlülerin isimlerini tahtaya yazarak

gerçek yaşamla ilişkilendirme yapma ve öğrenci gereksinimlerine yönelik farklı etkinlikler sunma yoluna gittiği görülmüştür. İsmet'in "ben sevmiyorum düz anlatımı, gerçekten öğrenci merkezli olması daha iyi günümüzde" görüşü ile Görkem'in "dramayı oynamayı seviyorum. Çocukların da çok ilgisini çekiyor zaten. ..." şeklinde görüşü dersin işlenişinde öğrenci özelliklerinin dikkate alındığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra etkinliklerin düzenlenmesinde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerin dikkate alınmasına ilişkin A1.9, A3.6, B3.8 ve öğrencilerin süreçte farklı etkinlikler önermesine yönelik A1.4 numaralı performans göstergelerine ilişkin bir uygulama görülmemiştir. Bunun nedenleri arasında öğrencilerle kısa bir süre birlikte olmaları dolayısıyla bireysel farklılıklarını belirleyip ona göre süreci düzenlemeye zamanlarının olmaması ve dersin işlenişinde değişiklik yapmaya yönelik kaygılarının da olabileceği düşünülmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecine yönelik etkinliklerde çevrenin özelliklerinin dikkate alındığına dair herhangi bir uygulamaya rastlanmamış, yalnızca bir öğretmen adayı (Görkem) işlediği konudaki olayların öğrencilerin yaşadığı il ve çevresinde gerçekleştiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecini çevrenin fiziksel ve sosyal kaynaklarını kullanarak zenginleştirmeye yönelik A1.11, E1.5, E2.1, E2.2 ve E2.5 numaralı performans göstergelerine sahip olmadıkları söylenebilir. Bu durum öğretmen adaylarının sınıflarla kısa süreli birlikte olması, ders dışı etkinlik yaptırma ya da dışarıdan birini davet etme gibi uygulamaları yapma şansının olmaması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öte yandan öğretim elemanı görüşlerine dayalı olarak ÖMB derslerinde bu konulara çok fazla yer verilmediği de söylenebilir.

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

Öğretmen adaylarının materyal hazırlama sürecinde öğrencilerin yaş ve öğrenme düzeyi gibi özelliklerini dikkate aldıkları, öğrenme sürecini düzenlerken de öğrencilerin etkin olmaları için çaba harcadıkları görülmektedir. Buna dayalı olarak materyal hazırlarken ve seçerken öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasını gerektiren A1.3 ve C2.2 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir. Aslı, ilköğretim altıncı sınıfta ders işlerken, üst sınıflara göre daha fazla materyal kullanımına ağırlık vermek gerektiğini belirtmiş; Beril ise materyal hazırlarken dikkat edilmesi gereken öğrenci özellikleri ile ilgili "küçük yaşta kılere, ilkokuldaki çocuklara anlatıyorsanız çok renkli, az kelime ve büyük harflerle yazmalısınız. Ama biraz yaş büyümüş bir çocuğa bunu yaparsanız çocuk sıkılır, ilgilenmez, 'çocuk şeyi bu' der..." görüşü ile hazırladıkları materyalde dikkate aldıkları özellikleri örneklendirmiştir. Mustafa, öğrencilerin özelliklerini dikkate aldığını "resmi seçerken böyle hani çocukların dikkatini çekecek enteresan resimler buldum. Ama tabii çocukların seviyesine uygun onları yanlış şeylere yöneltececek, yanlış düşündürmeyecek şeyler" sözleriyle belirtmiştir. Ceren ise "Dersi materyalle işlemeyi seviyorum hem öğrencilerin dikkati toplaniyo hem daha rahat anlıyorlar." görüşü ile materyal kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Materyal hazırlama sürecinde öğrenci görüşlerinin dikkate alınması ve onları sürece katmayı gerektiren C2.4 ve C2.10 numaralı performans göstergelerine yönelik bir etkinlik ya da hazırlık gözlemlenmemiştir. Bu performans göstergelerinin gözlemlenmemesinin nedeni üzerinde yapılan araştırmanın sınırlılıklarının etkisi olabileceği gibi, öğretmen adaylarının öğrencilerle sürekli etkileşim halinde olmamaları, uygulama dersini yürüten öğretmen ve öğretim elemanları tarafından verilen sorumlulukları yerine getirme gereklilikleri de olabilir. Ancak öğretmen adaylarının, materyallerin

kullanımında öğrencilerle etkileşimi sağlamaya yönelik çaba harcadıkları söylenebilir. Örneğin, Ayşe tarafından kullanılan işitsel materyal ve Aslı tarafından yararlanılan resim süreç boyunca öğretimi desteklemek için kullanılmış ve çalışma kâğıtları ile desteklenerek öğrencilerin tüm sürece katılmaları sağlanmıştır. Yine Ece tarafından yararlanılan materyaller doğrudan öğrenciler tarafından kullanılmamakla birlikte örneklerin materyal üzerinden verilmesi, öğrenciye sorular yöneltilmesi açısından oldukça etkili şekilde kullanılmıştır. Ancak öğrencilerle etkileşim sağlanmaya çalışılmakla birlikte, daha çok öğretmen adaylarının kendilerinin kullanacakları materyalleri seçmiş oldukları da gözlemlenmiştir.

Çalışma kâğıtları kullanımını içeren C2.1 numaralı performans göstergesini karşılar şekilde derslerde sıklıkla yararlanılan bir diğer materyalin de çalışma kâğıtları olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından dördü çalışma kâğıtlarını işledikleri konulara yönelik tekrar yapmak için kullandıklarını belirtirken, üçü dersin sonunda öğrencilere dağıtarak sonraki derse yapmalarını istemiş, biri ise çalışma kâğıdını sonuç etkinliğinde kullanmış ve dersin sonunda öğrencilerin yaptıklarını kontrol etmeye çalışmıştır. Öğretmen adaylarının beşi ise çalışma kâğıtlarını dersin işlenişi sırasında yaptıkları etkinliklerde kullanmışlardır.

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

Materyal hazırlama sürecinde teknolojiden yararlanmaya dönük olarak öğretmen adaylarının bilgisayar ve projeksiyondan yararlandığı, ayrıca çoğunluğunun hazırladıkları çalışma kâğıtlarını bilgisayarda yaptıkları, ders içinde görsel ve işitsel çeşitli araç-gereç ve materyallerden yararlandıkları görülmüştür. Örneğin; Mert tarafından bilgisayarda PowerPoint programı aracılığıyla kavram ve tanım eşleştirmesini gerektiren bir eğitsel oyun hazırlanmış ve kullanılmıştır. Dolayısıyla materyal hazırlama sürecinde bilgisayar ve diğer teknolojik araçların kullanımını ve bunlardan yararlanırken öğrencilerin farklı gereksinimlerini dikkate almaya yönelik C2.3 ve C5.8 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir. Ancak teknolojik kaynakların kullanımı ve kullanımının öğretime ilişkin C2.9 ve C3.8 numaralı performans göstergesine yönelik bir uygulama gözlemlenmemiştir.

Derslerde öğretmen adayları tarafından kullanılan öğretim araç-gereçleri arasında en fazla yazı tahtasından yararlanıldığı, bunun yanı sıra CD çalar, bilgisayar ve projeksiyon makinası da kullanıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından dersler kapsamında farklı araç-gereçlerden yararlandığı ve kullanım özelliklerine dikkat ettikleri söylenebilir. Örneğin; derste yazı tahtasını kullanan öğretmen adaylarından Eda problem çözme sürecinde öğrencilere de sorular yönelterek tahtada soruları çözmüştür (Fotoğraf 1). Öğretmen adaylarından Eda yazı tahtası kullanımını *“Görselleştirdim. Orda hani bidonlu bi soruydu. Kovalı falan. Onu yazdım hani öğrencilerin dikkatini çekmeye çalıştım.”* sözleriyle ifade etmiştir.



Fotoğraf 1. Eda'nın yazı tahtası kullanımı

Öğretmen adaylarından bir kısmının ise araç-gereçlerin kullanımında ön hazırlık yapmadığı ve ortamı gerekli şekilde düzenlemediği de gözlemlenmiştir. Örneğin; görsel ve işitsel materyallerden yararlanan Ayşe, Fatma ve Mert ses ile ilgili sorun yaşamışlar ve bu sorunu öğrencilerin yardımıyla ortadan kaldırmışlardır. Benzer şekilde projeksiyon aracılığıyla sunu materyali kullanacak olan öğretmen adayları da perdelerin kapalı olması, slayt perdesinin durumu gibi çeşitli önlemleri almadan başlamıştır. Bunu yanı sıra işledikleri derste bilgisayar ve projeksiyon makinesi kullanan Merve ve Mustafa sınıfın teknik donanımının süreci kimi zaman olumsuz etkilediğini, ancak kendilerinin öğrenciler gelmeden araç-gereçleri hazırladığı ve materyallerini kullanılabilir hale getirdiklerini belirtmişlerdir. Merve bu konuda yaşadığı sıkıntıyı günlüğünde “*sınıftaki projeksiyon cihazının konumu ve dersten önce yaptığım tüm ayarlamaların bir şekilde değiştirilmiş olması materyal sunumunda oyalanmama sebep oldu*” sözleriyle açıklamıştır. Yapılan gözlemde de bu araç-gerecin kullanımına ilişkin önemli sorunlar yaşandığı görülmüş; ancak sınıfın yapısı nedeniyle sorunların öğretmen adaylarının önceden yapacağı hazırlık ile çözümlenemeyeceği gözlemlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının araç-gereçlerin dersten önce kontrolü ve hazırlanmasına yönelik farkındalıkları olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna dayalı olarak araç-gereçlerin kullanıma hazır tutulması ve öğrenme ortamının gerekli şekilde düzenlenmesine yönelik C3.4 ve C3.6 numaralı performans göstergelerine kısmen sahip oldukları söylenebilir. Konuyla ilgili performans göstergelerinden araç-gereçlerin kullanımında güvenliğe dikkat etmeye yönelik olan C3.5 ve C7.10 numaralı performans göstergelerine sahip olduğuna dair bir uygulamaya rastlanmamıştır. Bu durum gözlem yapılan durumlarda güvenlik önlemi alınmasını gerektiren bir durumla karşılaşılması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca öğretmen adayları tarafından hazırlanan materyallerde çevrenin etkisine ilişkin herhangi bir öğeye rastlanmamıştır dolayısıyla araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde E2.5. numaralı performans göstergesine sahip olmadıkları söylenebilir.

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

Öğrencilerin derse katılımının sağlanması. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinin etkili şekilde yürütülmesine ve öğrencilerin katılımının sağlanmasına yönelik davranışları öğrencilerin özelliklerini dikkate alma, öğrenciler ile etkili iletişim kurma ve onlara değer verme, öğrenme ortamında demokratik davranma, pekiştirme yapma, ipucu verme, geribildirim ve düzeltme yapma, güdüleme ve öğrenme çabasını desteklemeye yönelik performans göstergeleri ile ilişkilendirilebilmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci özelliklerini dikkate aldığı görülmüştür. Dersin işlenişinde öğrencilerin yaş dönemlerine dikkat ettiğini belirten İsmet bu görüşünü “*somut işlemler döneminde olduğu için 7-11 yaş hocam, öğrenci merkezli eğitime yer vermek lazım.*” sözleri ile açıklarken; İngilizce dersinde uygulama yapan Ayşe ise sınıf içinde grup oluşturmada öğrencilerin yaş döneminin etkisini “*Pair work [dil öğretimde kullanılan, iki kişilik grup çalışması] yaptırıcaksak göstererek sen sen sen diye gösteriyoruz. Çünkü o yaştaki çocuğa göstererek yaptırmanız gerekiyor. İki iki yapıyoruz zaten grup work’ü de dörtlü-beşli gruplar asla yapmıyoruz çünkü öğrenciler beşli grup olurken gürültü yapıyorlar*” görüşü ile örneklendirmektedir. Derste yaptığı etkinliklerde öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate aldığını belirten Eda ise “*Bazı sınıfların başarı düzeyi çok düşük, bazılarının ise çok iyi. O durumda değişiyö yani konu anlatımı orda daha fazla ağırlık veriyorum. Diğer kısımda örnek çözümlerine daha onları zorlayıcı örnekler, sorular üzerine devam ediyorum. Mutlaka hani öğrencilerin ilgisine, ihtiyacına, özellikle ihtiyacına göre öğrenci seviyesine göre bu değişiyö.*” görüşü ile öğrenci özellikleri ve gereksinimlerine göre süreci düzenlediğini örneklendirmiştir. Buna dayalı olarak öğretmen adaylarının, öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasına yönelik A2.2, A2.11, B1.1 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ders içindeki davranışlarına bakıldığında pekiştirme verme, ipucu kullanma, geribildirim ve düzeltme yapma, öğrenciyi güdüleme, öğrenme çabasını destekleme ve sürece katılımı sağlamaya yönelik A1.7, A2.1, A2.3, A2.5, A2.7, A2.8, A2.9, A2.10, C7.1, C7.3, C7.8, D2.4, D3.6, D3.7 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin derse katılımında pekiştirme kullanımının etkisine yönelik olarak Aslı “*çok zayıf olan öğrenciler özellikle daha çok faydalanyö bu ‘good, very good’ dan ya da çok çalışkan olan öğrenciler hani biraz daha etkinliğini artırmak istiyö onu anlayabiliyorsunuz.*” görüşünü belirtmiştir. Dersler kapsamında yapılan gözlemlerde de öğretmen adaylarının öğrencilerin istenilen davranışlarını sürdürmesi ve katılımın yüksek tutulmasına yönelik olarak pekiştirme yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının sıklıkla yararlandıkları pekiştirme araçları ise doğru yanıtlar verildiğinde ya da katılım gösterildiğinde gülümseme, teşekkür etme, başını sallayarak onaylama, alkışlama, sınıfa karşı öğrenciyi övme, aferin, çok güzel, iyi söyledin, çok güzel bir yanıt verdin gibi sözler söyleme şeklindedir. Öğrencilerin derse katılımını sağlamak amacıyla sıklıkla ipuçlarından da yararlandığı görülmüştür. Öğretmen adayları öğrencilerin zorlandıkları ya da daha fazla açıklama yapmaları gereken durumlarda ipuçlarından yararlanmışlardır. Kullandıkları ipuçları sıklıkla farklı örneklerle açıklama, ek sorular yöneltilme, önceki bilgilerle ilişkilendirme, materyallerden yararlanma, beden hareketleri, yönlendirmeler ve istenilen işin nasıl yapılacağı ile ilgili açıklamalar yapma şeklinde görülmüştür. Örneğin, Kemal’in öğrencilerin işlemleri doğru yapabilmesi amacıyla “*Kalem kullanın, hata yapmayın*” gibi yönlendirmeler yaptığı gözlemlenmiş, işlemin yapılma süreci araştırmacı tarafından “*iki öğrenciyi tahtaya kaldırarak işlemleri yapmalarını istedi. Bir öğrenci işlemi yaptı yerine geçti. Kemal doğru yaptığını vurguladı. Diğerini çözmeye devam ediyor ama zorlandı. Kemal alt alta yazarak yapmasını söyledi, öğrenci bu sefer çözebildi.*” şeklinde betimlenmiştir. Yabancı dil öğretimine ilişkin ders anlatan Merve’nin ise öğrencilerin bulmasını istediği ya da bulmakta zorlandıkları kelimeler için beden hareketlerinden yararlandığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarının tüm öğrencilerin sürece katılması, sorulara yanıt vermesi için çaba harcaması ve yapabileceklerine ilişkin cesaretlendirmeleri A2.1., A2.5., A2.7., A2.9. ve C7.3. numaralı performans göstergelerinde beklenen davranışlara karşılık gelmektedir. Ece'nin öğrencilerin derse katılımını sağlamak ve bunu sürdürmek için yaptıklarını ifade eden *"başarılarını, başarabileceklerini göstermek gerekiyo kesinlikle"* görüşü ile Mustafa'nın söz hakkı almak istemeyen öğrencilerden birini *"bence sen anladın yapabilirsin gel"* sözleriyle katılıma cesaretlendirmesi; Ayşe'nin yabancı dil öğretiminde öğrencileri konuşmaları, kelimeleri yanlış olsa bile söylemeleri yönündeki yönlendirmeleri bu performans göstergelerinin varlığına örnek gösterilebilir. Öğretmen adaylarının katılımı sağlamaya yönelik davranışlarına bakıldığında öğrenciye değer verdiğini gösterme, etkili iletişim kurma ve sınıfta demokratik davranmaya yönelik A1.5, A1.8, A1.10, A3.2, A3.4, B3.1, B3.3, B3.4, B3.5, B3.6, B3.7, C7.2, C7.5, C7.11 numaralı performans göstergelerine de sahip oldukları söylenebilir. Örneğin; öğrencilere isimleri ile hitap etmeye yönelik B3.1 ve C7.2 numaralı performans göstergelerini karşılar şekilde davranmaya özen gösterdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilere karşı saygı duyma ve davranışlarında bunu göstermeye yönelik A1.8, A1.10, B3.7 numaralı performans göstergelerine karşılık gelecek şekilde öğrencilere karşı güler yüzlü davranma, sürece katılımlarına değer verme ve önemseme davranışları gösterdikleri söylenebilir. Merve öğrencilere karşı davranışlarının onları etkilediğini *"Konuşurken ben hep güler yüzlü davranmaya çalışıyorum sınıfta ve çocuklar da bişey söyleyecekleri zaman da çekinmiyorlar bana karşı. Her şeyi rahatça söyleyebiliyorlar"* sözleriyle açıklamıştır. Öğretmen adaylarından Eda ise öğrenci yanıt verdiğinde teşekkür ederek önemli olduklarını hissettirmeye çalıştığını *"Öğretmen bana teşekkür ettiği zaman benim çok hoşuma giderdi. Kendimi değerli olduğum hissederdim. Aynı şekilde onlara da teşekkür etmeye çalıştım. Bunun önemli olduğunu düşünüyorum."* sözleriyle dile getirmektedir.

Yine öğretmen adayları tarafından süreç boyunca öğrencilerin öğrenmelerine yönelik geribildirim ve düzeltmelerden yararlanılmış olması *"C7.1. Öğrencilere yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler verir."*, *"A1.7. Öğrenciler sorulara farklı yanıtlar verdiğinde olumlu tepki gösterir."* şeklinde belirtilen performans göstergelerine sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarından Eda tarafından geri bildirim ve düzeltmeye yönelik yapılan etkinlikler araştırmacı tarafından gözlem kayıtlarında *"Öğrenciler yanıt verdiğinde o yanıtı nasıl ulaştığını sorguluyor ve anlatmalarını istiyor, doğruysa onaylıyor."* şeklinde betimlenmiştir. Geri bildirim ve düzeltmeden çok fazla yararlanmadığı görülen öğretmen adaylarından Mert'in işlediği konunun arasında çeşitli sorular yönelttiği, ancak öğrencilerin verdikleri yanıtlara yönelik herhangi bir tepki vermediği gözlemlenmiş ve buna yönelik bir örnek araştırmacı tarafından gözlem kayıtlarında *"Bir öğrenci kalktı ve görüşünü söyledi. Öğrenciye herhangi bir tepki vermedi, tekrar haritaya döndü ve haritayı bölgelere göre incelemelerini istediği başka bir soru sordu. Bir öğrenciden [derste çok etkili katılım gösteren bir öğrenci] yanıtlamasını istedi. Öğrenci oldukça ayrıntılı şekilde açıkladı. Konuşması bitince Mert başka bir öğrenciye geçti, ancak diğer öğrenciye herhangi bir tepki vermedi. Yanıt veren öğrenci oturup oturamayacağında kararsız kaldı."* şeklinde betimlenmiştir.

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

Sonuç etkinlikleri. Öğrenme-öğretme sürecinin sonunda sonuç etkinliklerine yönelik olarak öğretmen adaylarının derste işlenen konuyu kısaca tekrar ettikleri, özetledikleri, öğrencilere işlenen konuya yönelik soru sordukları, çalışma kâğıtlarından yararlandıkları, eğitsel oyunlarla öğrenilenlerin

tekrarlanmasını sağladıkları ve anlayıp anlamadıklarını sordukları gözlemlenmiştir. Sonuç etkinliğini “*Dersin sonunda da kısa bir özetleme yaptım. Hani anlayıp anlamadıklarını sormuştum.*” şeklinde açıklayan Eda ile özetleme yaptıktan sonra çalışma kâğıdı dağıtarak derse ilişkin tekrar yapılmasını sağlayan Kemal’in yaptıkları bu bulguya örnek olarak gösterilebilir. Dersin sonunda eğitsel oyunlardan yararlanarak işlenen konuların tekrar edilmesini sağlayan Görkem’in “kavram kontrolü” etkinliğinin ardından yaptıkları araştırmacı tarafından gözlem kayıtlarında “*Sorular tamamlandı. Görkem sorular yanıtlandıktan sonra alkışlamaya başladı, tüm sınıf kendilerini alkışladı. Konuların anlaşılıp anlaşılmadığını tekrar sordu. MİLAT ve MESELE kodlamasına [anlattığı konuyu hatırlamalarını sağlamak için kullandığı ipucu kelimeler] dikkat ederlerse bu konuları unutmayacaklarını söyledi ve dersi bitirdi.*” şeklinde betimlenmiştir. Merve ise dersi zamanında bitirdiğini, son uygulamayı yaptığını ancak son toparlamayı yapamadığını “*dersim tam zamanında bitmişti. Yani yaptığım klibi gösterdim. Herkes alkışladı filan. Çok güzel bir yerde zil çaldı. Ancak sonrasında ben son konuyu anlatamadım, yani son noktayı anlatamadım.*” sözleri ile açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının genel olarak dersin kapanışı olarak nitelendirilebilecek sonuç etkinliklerini yapmaya özen gösterdikleri, bazı öğretmen adaylarının bu amaçla ayrı etkinlikler düzenlediği görülmektedir. Ancak derste yaşanan zaman sorunu, ders bitiminde öğrencilerin kontrolünü sağlamada güçlük çekme gibi nedenlerle bu etkinliklerin tam olarak gerçekleştirilemediği ve zamanında tamamlanamadığı, dersin özetlenmesi ya da tekrar edilmesine yer verilmeden dersin bitirildiği de görülmüştür. Öğretmen adaylarının sonuç etkinliklerine yer verme çabası da öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi ve yürütülmesine yönelik önemli bir yeterlik olarak gösterilebilir. Buna dayalı olarak gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin A1.1 numaralı performans göstergesinde vurgulanan öğrenme süreçlerine yönelik gereksinimlerini karşılama, bir sonraki konuya bilgi eksikliği olmadan geçmeleri için çaba harcayarak öğrenmelerini engelleyen etmenleri ortaya koymaya yönelik davranışlara ve öğrencileri kazanım düzeylerinden öteye götürmeye yönelik A2.3 ve A2.4 numaralı performans göstergelerine sahip olduğuna örnek gösterilebilir.

Sınıf Yönetimi

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili sahip oldukları yeterliklere yönelik bulgulara “davranış yönetimi”, “zaman yönetimi”, “iletişim kurma” ve “öğrenme ortamı” alt temaları altında yer verilmiştir (Şekil 3). Her alt tema altında ulaşılan bulgular, o alt tema ile ilgili performans göstergeleri ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Davranış Yönetimi. Sınıf içinde öğrenci davranışlarının yönetimi konusunda iki öğretmen adayı hiç sorunla karşılaşmadığını belirtirken, diğer 12 öğretmen adayı bu konuda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının zorlandıkları konular arasında sınıf içindeki çatışmaları kontrol etme, istenmeyen öğrenci davranışlarını engelleme ya da ortadan kaldırma yer almaktadır. Sınıf içinde yapılan gözlemlere dayalı olarak öğretmen adaylarının sınıf içi çatışmalara neden olabilecek davranış sorunu ile karşılaşmadığı, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının önlenmesi yönünde çaba harcadıkları söylenebilir. Bunun yanında üç öğretmen adayının sınıfı kontrol etmekte çok zorluk çektiği ve bu sorunların çözümüne yönelik önlem alma davranışlarında yetersiz kaldıkları görülmüştür. Bu tür sorunlarla karşılaşan öğretmen adaylarından Ayşe istedikleri etkinliği yapmayacağını söyleyerek tehdit etme, sessiz kalma, sıraya vurma, isimleri ile uyarma gibi çeşitli yollara başvurmasına karşın yetersiz kalmış, diğer iki öğretmen adayı ise ara sıra uyarmak dışında herhangi bir önlem alma yoluna gitmemiştir. Sınıfın kontrolünü sağlamak için önlemler alma yoluna giden ancak başarılı olamayan Ayşe derste yaşadığı sorunları ortadan kaldırmaya yönelik yaptıklarını “*Sesimi yükseltmeye çalıştım. Sessiz kalmaya çalıştım. Hani, sessiz kalmak etkilidir. Bizim*

zamanımızda etkiliydi, hoca sessiz kalırdı, biz sessiz kalırdık. Onlar öyle değil, ben sessiz kalınca iyice bağıryorlar. Yani bu sefer tehditle susturmaya çalışıyoruz. Notunuz şöyle olacak, böyle olacak falan önceki derslerden.” sözleri ile örneklendirmiştir.

Sınıf içinde davranış yönetimine yönelik sorun yaşamayan öğretmen adaylarının genel olarak öğrencilerle çok fazla ikili diyaloga girmedikleri, sorun yaşanması olanaklı durumlarda önceden müdahale ettikleri, kural koydukları ve bu kurala uygun davrandıkları, doğru davranışları pekiştirdikleri ve kimi zaman otoriter davrandıkları söylenebilir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde bu davranışları daha önceden yaşadıkları deneyimlere dayalı olarak geliştirdikleri ortaya konulmuştur.

Öğretmen adaylarının sınıf içindeki davranışları, sınıfta olumlu bir ortam yaratmaya çalışmaları, öğrencilere karşı tutumları ve istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik çabaları dikkate alındığında konu ile ilişkilendirilen performans göstergelerinin çoğunluğuna dair yeterli oldukları görülmektedir. Buna dayalı olarak öğretmen adaylarının sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya ve istenmeyen davranışların önlenmesine yönelik A1.8, A1.10, A3.2, A3.4, B3.1, C7.1, C7.2, C7.5, C7.9, C7.11 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir. Örneğin; Kemal’in söz hakkı almaya yönelik almış olduğu önlem araştırmacı tarafından “*Öğrenciler soruyu çözdü, ayağa fırladılar. ‘Ben yaptım’ diye seslenip parmak kaldırıyorlar. Kemal bu şekilde davrananlara söz hakkı vermeyeceğini belirtti, sessizce parmak kaldıranlar arasından birini kaldırıp kitaptaki soruyu tahtada çözmesini istedi. ... Son bir soru yapacaklarını söyledi, sessizce parmak kaldıranlardan seçti, bunu vurguladı.*” şeklinde betimlenmiştir. Bunun yanı sıra “C7.4. Davranış yönetimde bireysel farklılıkları dikkate alır.” ve “C7.6. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.” performans göstergelerine yönelik bir davranış gözlemlenmemiştir. Bu durum öğretmen adaylarının aynı öğrencilerle düzenli olarak bir araya gelmemesi, öğrencilerin özelliklerini tam olarak bilememeleri, sınıfın yönetiminin doğrudan kendilerine ait olmaması ve araştırma kapsamında yalnızca bir derslerine yönelik gözlem yapılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmen adaylarından Eda bu durumu destekler şekilde öğrencilerin onların isteklerini yerine getirmemelerine yönelik olarak “*Otoritemiz olması gerekiyor. Ben onları [çalışma kağıtları] verdim ama diğer derse yapmayabilirler yani. ‘Ama diğer derse gelmiyecekler ki niye yapalım’ diyorlar.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Zaman Yönetimi. Dersin işlenişinde zamanın etkili kullanımına yönelik biri planlama sürecine ilişkin toplam üç performans göstergesi yer almaktadır. Bunlar arasında öğretmen adaylarının dersin işlenişinde zamanın etkili kullanılmasına yönelik olan C6.2 numaralı performans göstergesine sahip oldukları, ancak uygulama yaptıkça daha yeterli hale gelebilecekleri söylenebilir.

Sınıf içindeki uygulamalarında zaman yönetimine ilişkin 12 öğretmen adayı sorun yaşadığını belirtirken, iki öğretmen adayı bu konuda sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Öğretmen adayları ders içinde zaman yönetimine ilişkin yaşadıkları sorunları genel olarak öğrencilerin başarı düzeyleri, konuların beklediklerinden geç ya da hızlı işlenmesi, yapmak istedikleri kadar etkinliği ders saatine sığdıramamaları, öğrencinin katılımını sağlamaya çalışırken konunun dağılması gibi durumlarla ilişkilendirmişlerdir. Öğretmen adaylarının işledikleri derslerdeki gözlemlerde de, yapılan görüşmelerde ortaya konan duruma benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının işledikleri derslerde zaman kullanımlarına bakıldığında beş öğretmen adayının dersi zamanında bitirdiği ve etkinliklerini gerçekleştirdiği, dokuz öğretmen adayının ise süreyi kullanma açısından sorun yaşadığı gözlemlenmiştir.

Öğrenci katılımının dersin süresini ayarlamadaki etkisine değinen Mustafa bu görüşünü “*bazen istemediğimiz yerlere kayıyor konu yani böyle çocukların sorularıyla falan dallanıyor mevzu*

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

Öğrencilere ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmalarına ilişkin yönlendirmeler yapmayı gerektiren C6.3 numaralı performans göstergesine yönelik ise öğretmen adaylarının yaptıkları etkinliklerde süreye dikkat etmeleri, öğrencilere belirli zamanlar vererek etkinliği tamamlamalarını istemeleri gibi davranışlarla örnek oldukları söylenebilir. Ancak bu durumla ilgili doğrudan bir yönlendirme yapıldığı gözlemlenmemiştir.

Öğrenme Ortamı. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamına yönelik görüşlerinin genel olarak sınıfın fiziksel yapısını ve buna dayalı yaşanan sorunları ön plana çıkardığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının beşi öğrenme ortamı ve düzenlenmesine ilişkin görüş belirtmiştir. Bu öğretmen adaylarından aynı sınıfta (laboratuvar) ders anlatan iki öğretmen adayı yaşadıkları soruna değinirken, diğer üç öğretmen adayı öğrenme ortamının uygun olduğu üzerinde durmuşlardır. Ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yalnızca dersi işlemekle yükümlü olduğu da göz önünde tutularak ortamın düzenlenmesine yönelik herhangi bir çaba göstermedikleri de düşünülebilir. Konu ile ilgili performans göstergelerine bakıldığında öğrenme ortamının öğrenci özelliklerine, etkinlik türüne göre düzenlenmesi ve fiziksel koşullarının iyi hale getirilmesini kapsadığı görülmektedir.

Öğrenme ortamının öğrenci özelliklerini dikkate alarak düzenlenmesini içeren A1.2, B2.3, C3.1 ve C3.9 numaralı performans göstergelerine ilişkin öğretmen adayları tarafından herhangi bir düzenleme yapıldığı gözlemlenmemiştir. Öğrenme ortamının etkinlik türüne göre düzenlenmesini gerektiren C3.2 numaralı performans göstergesi ile ilgili olarak ise öğretmen adaylarının ortamı düzenlemeye ilişkin bir uygulama yapmadıkları, ancak gerekliliğinin farkında oldukları söylenebilir. Öğrenme ortamının fiziksel koşulları ile ilgili olarak ise ortamın öğrenmeyi destekleyecek biçimde olmasını gerektiren C3.3, temizliği ve havalandırmasını vurgulayan C3.7 ve ortamda yararlanılacak araç-gereçlerin kullanımının dikkate alınmasını gerektiren C3.4 numaralı performans göstergeleri bulunmaktadır. Bunlarla ilgili yine öğretmen adayları tarafından yapılan bir uygulama gözlemlenmemiş, ancak gerek sınıftaki sorunların dile getirilmesinde gerekse olumlu özelliklerin vurgulanmasında öğrenme ortamına ilişkin bu konulara değinildiği görülmüştür. Kemal'in ders işlediği sınıfa yönelik *“Girdiğim sınıfta zaten 26-27 kişilik bi mevcut var. Teneffüslerde de gayet havalandırılıyor. Au pencere genelde, yaza geldik, açık olduğu için sınıfta böyle bi sorunumuz yok. Öğretime tamamen uygun.”* şeklindeki fiziksel betimlemeleri ile Mustafa'nın fiziksel ortamın öğrenme sürecini etkilemesine ve sınıfın bir bölümünün derse katılımını engellemesine ilişkin *“katılımı sağlama, birincisi sınıfta düzen biraz dağınık. Ee ortada anlattığımız zaman sol tarafta bi böyle arkamızı dönme oluyo.”* görüşü de bu performans göstergelerinin gerektirdiği farkındalığa sahip olduklarına örnek olarak gösterilebilir. Merve ile Mustafa ise sınıfın ve sınıftaki araç-gereçlerin düzenlenişine ilişkin yaşadıkları sorunun

öğrenme sürecine etkisi üzerinde durmuşlardır. Mustafa'nın "*Projeksiyon tavana asılı değil. Bir öğrencinin bilgisayarına bağlanmış, projeksiyona bağladığımız zaman öğrenci o masadan kalkmak zorunda kalıyor çünkü direk iptal oluyor o bilgisayar. Anlatırken projeksiyonun önünü kapama gibi bir problem oluyo, Anlatırken sırtını çocuklara dönme gibi bir sıkıntısı oluyo.*" görüşü oluşan sorunları örneklendirmektedir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler ve gerçekleştirilen gözlemlere dayalı olarak öğrenme ortamının düzenlenmesine yönelik performans göstergelerine tam anlamıyla sahip olduğunu söylemek olanaklı değildir. Bunu yanı sıra öğrenme ortamının süreç üzerindeki etkisine yönelik farkındalıkları olduğu söylenebilir.

İletişim Kurma. Öğretmen adaylarının iletişim kurmaya yönelik görüşlerine bakıldığında üç öğretmen adayı dışında öğretmen adayları iletişim sürecinde sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerle iletişimde nasıl davranmaları gerektiğine yönelik olarak ise genel olarak yaş dönemlerine dikkat ettikleri ve öğrencilerin kendilerini ifade etmesine olanak tanıdıkları; sınıfı kontrol edemedikleri zamanlarda ise otoriter olmaya çalıştıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının sınıf içi yaşantılarına ve öğrencilerle yaşadıkları çatışmalara ilişkin Ece'nin "*sert davranmayı sekizinci sınıflara uygulamak zorunda kaldım. Ben altılara da ve yedilere de ders anlattım onlarda hiç bu tarz sorunla karşılaşmadım. Çünkü daha bir otorite olarak görüyorlar, hani stajyerde olsa en azından birazcık daha otorite olarak görüyorlar ama sekizinci sınıflar hiç öyle görmüyorlar.*" görüşü ile Merve'nin "*burada [fakültede] derslerde hep şunu görüyoruz işte çocukları görmezden gelin ses etmeyin şudur budur. Uygulamaya gelince açıkçası onlar pek işe yaramıyor aslında, illa ki sesin yükselmesi gerekiyormuş bir yerde.*" görüşü bu bulguyla örtüşür niteliktedir. Öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandıkları durumlarda seslerini duyurma, sınıfın tamamı ile iletişime geçememe, yönergeleri etkili verememe, öğrencilerin kendilerini otorite olarak görmemeleri gibi sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Sınıf içinde öğrencilerle iletişim sorunu yaşayan öğretmen adaylarından Mert ise bir öğrencinin sorduğu soruya yanıt verememiş ve bu durumla ilgili yaşadığı gerginliği sınıfa yansıtarak o öğrenciye bir süre söz hakkı vermeme, görmezden gelme, sınırlı davranma gibi tavırlar takınarak sınıfın geri kalanıyla da iletişimin kesilmesine neden olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmen adayları iletişim sürecinde öğrenciye değer verme, saygılı olma ve demokratik davranma gibi tutumlar da sergilemektedir. Kemal öğrenciler isimleri ile hitap etmenin önemini "*İsimle hitap edince çocuğun kendine güveni de yerine geleceğini düşünüyorum ama bir çoğunun ismini bilmediğim için genelde söz hakkı vereceğime böyle biraz yaklaşarak bunu sen söyle gibi söz hakkı veriyorum. Ya da gözümle bakarak evet işaret yaparaktan söz hakkı veriyorum. O da söz hakkı alıp gayet güzel konuşuyor.*" görüşü ile vurgulamıştır. Dersin işleniş sırasında derse katılım gösteren öğrencilerin zor durumda kalmalarını önlemek amacıyla çaba harcadığını belirten Ceren'in "*öğrencimiz işte bir espri yaptı ama hani çok arkadaşını küçük düşürücek bir espriydi. O anda bütün sınıf gülmeye başladı. Konuşacak olan çok utandı. Böyle bir kendini kötü hissetti. O evrede müdahale etmek zorunda hissettim kendimi. İşte hani orda lafı biraz çevirip daha yumuşatıp işte o hakaret tarzında konuşan öğrenciyle biraz muhatap oldum.*" görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir. Ece'nin sorduğu soruyu tahtada yapamayan bir öğrenci ile iletişimi araştırmacı tarafından gözlem kayıtlarında "*yapamayan öğrenci için "kümelerin üzerinden de çok zaman geçtiği için unutmaması doğal arkadaşınızın, önemli olan şu an hatırlıyor olmamız" diyerek kendini kötü hissetmemesini sağlamaya çalıştı.*" şeklinde betimlenen davranışı da öğrencilere değer verdiklerini gösterir niteliktedir. Öğrencilerin gelişim özelliklerini ve ilgilerini dikkate alarak iletişim kurmaya yönelik Ece, yaş gruplarına yönelik olarak öğrencilerle iletişim şeklinde değişiklik olduğunu belirtmiştir. Fatma ise dersi işlerken öğrencilerin dikkatini çekememesini ilgi alanlarını bilmediği ile ilişkilendirerek bu durumu "*az çok öğrencileri tanıyo olsam*

belki onların ilgisini çekecek konulardan bahsetme olanağım olacaktı.” görüşü ile belirtmiştir. İletişim sürecinde öğrencilerin ilgi alanlarını bilmenin önemine değinen bir diğer öğretmen adayı Gizem sınıfta basketbol ile ilgili bir soruya yönelik olarak yaşadıklarını “arka cam kenarında basketbol oynuyomuş... bütün sınıf hocam bu soruyu Okan yapsın Okan yapsın diyo, Okan orda öldürüyor kendini parmak kaldırmakta ben nedense Okan değil de başkasına söz hakkı verdim” sözleri ile belirtmiştir. Bu örneklerle dayalı olarak öğretmen adaylarının öğrencilere isimleri ile hitap etmeye çalışmaları, arkadaşlarının içinde zor durumda kalmalarını engellemeleri, onları cesaretlendirmeye ve derse güdülemeye dönük davranış ve tutumları, öğrencilere saygı duyulması, değer verilmesi ve sınıf içinde demokratik bir ortam yaratılması gibi davranış ve tutumları gerektiren konu ile ilişkilendirilmiş A1.5, A1.6, A1.8, A1.10, A1.13, A3.2, A3.4, B3.1, B3.3, B3.4, B3.5, B3.6, B3.7, C7.2, C7.5, C7.11 numaralı performans göstergelerine sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının bu performans göstergelerine ilişkin davranışları öğrenme-öğretme süreci boyunca öğrencilerle karşılıklı konuşma ya da sınıfın tamamına yönelik olarak katılımı sağlama, güdüleme gibi çeşitli durumlarda da tutarlı şekilde gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Öğretim etkinliklerinin uygulanmasına yönelik dersin işlenişi ve sınıf yönetimi temaları altında ulaşılan bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının bu konularla ilişkilendirilmiş 81 performans göstergesinin 57’sine sahip oldukları, ancak bir kısmının geliştirilmesi gerektiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının sahip olmadıkları ya da uygulamalarda gözlenmemiş olan 24 performans göstergesi olduğu belirlenmiştir. Bu performans göstergeleri ise materyal hazırlama ve kullanma ile öğrenme ortamlarını düzenlemede öğrenci özelliklerini dikkate alma; teknoloji kullanımına model olma, araç-gereçlerin güvenli kullanımı, öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerinin dikkate alınması, duygu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik edilmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin fark edilmesi ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturulması, öğrencilerin ders içi etkinliklerin düzenlenmesi ve sınıf kurallarının belirlenmesinde sürece katılımı, davranış yönetiminde bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrenme sürecinin düzenlenmesi ve uygulanmasında çevrenin gereksinim ve olanaklarının dikkate alınmasına yöneliktir.

Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerine bakıldığında genel olarak bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve konuyla ilgili uygulama yapma olanağı da bulamadıkları görülmektedir. Öğretmen adayları içinde sadece üçü farklı ölçme araçları kullanırken; dört öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında çalışma kâğıtları hazırladıklarını belirtmiş; diğer öğretmen adayları herhangi bir uygulama yapmadıklarını, ancak konu ile ilgili bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında farklı ölçme araçları hazırladıklarını belirten Kemal ve İsmet boşluk doldurma, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli sorular ile açık uçlu sorulardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ece ise matematik dersinin özelliği nedeniyle problem çözmeye yönelik sorular hazırladığını belirtmiştir. Öğretmen adayları arasında konu ile ilgili kısmen bilgi sahibi olduklarını belirtenlerin, bu bilgiyi kendi özel alan dersleri, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki deneyimlerden edindikleri söylenebilir. Ancak kısmen bilgi sahibi olduklarını belirtmelerine rağmen ölçme aracı hazırlama ve ölçme sonuçlarını değerlendirme yönünde uygulama yapmadıkları, yalnızca ölçme aracı hazırlayabileceklerini düşündükleri görülmektedir. Örneğin; Aslı ve Beril kendi özel alan dersleri içinde test hazırlamaya yönelik ders olduğundan ölçme aracı hazırlayabileceklerini düşündüklerini ancak uygulamada kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Aslı’nın “*pek zorlancağımı düşünmüyorum o konuda. Sonuçta burada Testing [English Language Testing and Evaluation dersi İngilizce Öğretmenliği Programında sekizinci yarıyıldan itibaren yürütülmekte ve bu derste yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme konusu*

işlenmektedir.] *dersi de aldık. O direk İngilizce öğretimine yönelik bi dersti çünkü. İngilizce 'de soru tipleri, nasıl yararlanacağımız onlardan. Ama quiz hazırlama şansımız olmadı stajdayken.*" görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması kapsamında yaptıkları gözlemler ve uygulamalarla ilgili Eda'nın "*okul deneyiminde kuramsal olarak bakmıştık. Öğretmenimizin ne tür kullandıklarını falan sormuştuk. Geçen dönem staja gittiğim okulda öğretmenimiz... portfolyo dosyalarını göstermişti. Onları incelemiştik. Bundan başka yazılı sınavlarını falan almıştık.*" görüşü ile Fatma'nın "*Çok fazla bilgim var da diyemem ama işte mesela gittiğimiz okullarda ki öğretmenleri gözlemlediğim kadarıyla yetecek kadar var bence. Ama onun haricinde tabi bir sürü yöntem, bir sürü teknik, bir sürü ölçme değerlendirme şekli var. Ama hepsini kullanabilirim diyemem.*" görüşü örnek olarak verilebilir.

Öğretmen adaylarının işledikleri derslerde gerçekleştirilen gözlemler sonucunda, daha çok işlenen konuların tekrar edilmesine ve öğrenme eksik ve/veya yanlışlarının belirlenmesine yönelik etkinliklere yer verildiği gözlemlenmiştir. Altı öğretmen adayı çalışma kâğıtlarından yararlanmıştı. Bu öğretmen adaylarından üçü çalışma kâğıtlarını derste işledikleri konuları tekrar etmek amaçlı yararlanmış, diğer üç öğretmen adayı ise dersin sonunda işlenen konuların tekrar edilmesini sağlamak amacıyla çalışma kâğıtlarını ödev olarak vermiştir. Öğretmen adayları tarafından düzey belirlemeye yönelik herhangi bir ölçme aracından yararlanılmadığı ve süreç değerlendirmeye yönelik herhangi bir etkinlik yapılmadığı görülmüştür. Bu durumun nedeni öğretmen adaylarının bir ders kapsamında belirlenen içeriğin kazandırılması amacıyla sınıfta bulunmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Ölçme ve değerlendirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliklere bakıldığında öğretmen adaylarının dersin planlanması ve yürütülmesi ile karşılaştırıldığında oldukça yetersiz oldukları söylenebilir. ÖMGY altında 15 performans göstergesi konu ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmen adaylarının amaca uygun ölçme ve değerlendirme yapma ve bunu planlamaya yönelik D1.1, D1.5 ve amaca uygun ölçme araçlarını belirlemeye ve aracı geliştirmeye dönük D1.2, D2.1, D2.5 numaralı performans göstergelerine kısmen sahip oldukları söylenebilir. Buna örnek olarak ise öğretmen adaylarının ders planlarında belirledikleri kazanımlara yönelik hazırlanmış çalışma kâğıtlarına yer verdikleri gösterilebilir. Bunun yanı sıra ölçme araçlarının geliştirme, uygulama, ölçme sonuçlarını analiz etme ve sonuçları yorumlayarak öğrencilere bilgi vermeye yönelik D1.3, D1.4, D2.2, D2.3, D2.6, D3.1, D3.2, D3.3, D3.4, D3.5 numaralı performans göstergelerine sahip olduklarını söylemek olanaklı değildir. Bu sorunun her öğretmenlik programında ölçme ve değerlendirmeye yönelik ayrı bir ders olmaması ve bu durumun bu konuya ilişkin yeterliklerin ilgili ÖMB derslerinde etkili olarak kazandırılmaması ile ilgili olduğu söylenebilir.

Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının bu konuyla ilişkilendirilmiş 15 performans göstergesinin sadece amaca uygun ölçme ve değerlendirme etkinliklerini planlama, ölçme aracı belirleme ve geliştirmeye yönelik beş tanesine kısmen sahip olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra farklı ölçme araçları geliştirme, uygulama, ölçme sonuçlarını analiz etme ve sonuçları yorumlayarak öğrencilere bilgi vermeye yönelik performans göstergelerine sahip olmadıkları görülmüştür.

Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterliklerin, incelenen ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriklerine yansıdığı görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen eğitimi programlarındaki ÖMB derslerinin, MEB'in belirlediği gereksinimlere uygun olduğunu göstermektedir. Öte yandan araştırma kapsamında incelenen performans göstergelerinin birden fazla

derste yer bulması açısından programdaki derslerin birbirleriyle bütünlük gösterdiği de düşünülmektedir. Derslerin aynı performans göstergelerini kazandırmasına yönelik ortaya çıkan bu sonuç, bir araştırmada derslerin içeriklerinde binişiklik olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Ancak bu araştırma kapsamında performans göstergelerinin birden fazla derste yer bulması binişiklik olarak değerlendirilmemekte, derslerin birbirini tamamlaması ve ilişkilendirilebilmesi açısından beklenen bir özellik olarak düşünülmektedir.

ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriğinde, derslerle ilişkilendirilmiş performans göstergelerine yer verilme durumuna yönelik öğretim elemanı görüşleri, birinci araştırma sorusu kapsamında yapılan belge incelemesiyle paralellik göstermektedir. Buna göre öğretim elemanları tarafından dersler kapsamında bu performans göstergelerine yer verildiği belirlenmiştir. Arslan ve Özpınar (2008) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada öğretmen adaylarının yeterlikler kapsamında geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğu düşünülmekle birlikte, MEB tarafından beklenen niteliklerin çoğuna sahip olacak şekilde eğitim aldıkları belirlenmiştir. Bu araştırmada da öğretim elemanları tarafından ÖMB dersleri kapsamında performans göstergelerinin genel olarak kazandırıldığı, ancak derslerin içeriğinde çeşitli konulara yer verilmemesi, derslerin kuramsal olması, süresinin yeterli olmaması gibi çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı ve bu sorunların benzer şekilde öğretmen adayları tarafından da dile getirildiği görülmüştür. Ayan (2011) tarafından yapılan çalışmada ise öğretim elemanlarına uygulanan anket sonuçlarına bakıldığında yeterliklerin kazandırıldığı görülmekteyken, yapılan görüşmelerde bu araştırmanın sonuçları ile benzer şekilde uygulamanın yapılamamasından kaynaklanan sorunlar olduğu ve yeterliklerin tam olarak kazandırılmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada temel olarak ÖMB derslerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin performans göstergelerini kazandırma durumu derslere göre incelenmiştir. Bu derslerden biri olan Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme) dersinin içeriğinde gelişim ile ilgili konuların üzerinde daha çok durulduğu, öğrenme ve öğrenme kuramları ile ilgili konulara ise yeterince yer verilmediği belirlenmiştir. Bu dersin içeriğine yönelik öğretmen adaylarının da, öğretim elemanlarının görüşlerine benzer şekilde, gelişim ile ilgili konular üzerinde durdukları, öğrenme kuramları ile ilgili konulardan ise söz etmedikleri görülmüştür. Bu durum, öğrenme ile ilgili konulara derste yeterince yer verilmediğinin bir göstergesi olarak düşünüldüğünde, öğrenme kuramları ve bunların öğrenme ortamlarına yansımalarına yönelik performans göstergelerinin yeterince kazandırılmadığı söylenebilir. Ünver, Bümen ve Başbay (2010) tarafından yapılan bir araştırmada Gelişim ve Öğrenme dersine ilişkin bulgularda dersin içerik açısından zengin ve ayrıntılı olduğu, bu nedenle dersin kuramsal olarak işlenmesinin gerektiği ve gerçek yaşamla ilişkilendirmede güçlük çekildiği vurgulanmıştır. Bu durumda her iki araştırmada dersin içeriğine tam olarak yer verilememesi noktasında örtüşmekteyken, bu araştırma kapsamında dersin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi konusunda hem öğretim elemanları hem de öğretmen adayları tarafından tam tersi görüşlere ulaşılmıştır. Bu farklılığın nedeninin öğretim elemanlarının ders işleme şekillerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri (Öğretimde Planlama ve Değerlendirme) dersini yürüten öğretim elemanlarının görüşlerine göre, ders kapsamında ders planı hazırlama ile öğretim yöntem ve teknikleri ilgili performans göstergelerinin çoğunluğunun kazandırıldığı, ancak ders dışı etkinliklerin düzenlenmesine ilişkin herhangi bir konuya yer verilmediği, planlama konusunda da ders planı dışında diğer plan türleri üzerinde durulmadığı görülmüştür. Öğretmen adayları tarafından da ders planı hazırlama ile öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili konulara yer verildiğine dair benzer görüşler ileri sürüldüğü, ancak planlamanın ders planı ile eşdeğer tutulduğu, diğer plan türleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve gerek görüşlerinde gerekse uygulamalarında ders dışı etkinliklere ilişkin herhangi bir

öğeye rastlanmadığı söylenebilir. Bu durum ders dışı etkinlikler düzenlenmesine ilişkin alt yeterlik alanındaki performans göstergelerinin karşılanmadığı şeklinde yorumlanabileceği gibi, performans göstergelerinde yer almamakla birlikte MEB tarafından öğretmenlerin yapması beklenen (MEB, 2003) ünitelendirilmiş yıllık planların hazırlanışına ilişkin de bilgi ve uygulama konusunda eksikliklerin olduğu biçiminde düşünülmektedir. Sağlam, Yüksel ve Atik Kara (2007) tarafından yapılan öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerin belirlenmesine yönelik araştırmada da öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikler düzenleme ve planlama konusunda eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu dersle ilgili ortaya çıkan bir diğer sorun program geliştirme ve özel alan öğretim programlarının tanıtılmasına yöneliktir. Öğretim elemanları tarafından hem bu derste hem de Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde bu konu üzerinde durulduğu ve özellikle vurgulandığı belirtilirken, öğretmen adaylarının bu konuda neredeyse hiç bilgi sahibi olmadıkları, kısmen bilgi sahibi olanların ise öğrenmelerini bu dersle ilişkilendirmedikleri görülmektedir. Bu durum, öğretim elemanı görüşlerinin aksine, öğretmen adaylarına öğretim programları ve bunların uygulamada kullanılmasına dönük performans göstergelerinin yeterince kazandırılmadığını göstermektedir. Alanyazına bakıldığında da Duman (2006) tarafından program geliştirme yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmen adaylarının ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlayabilme konusunda orta düzeyde yeterli oldukları, program geliştirme konusuna ilişkin ise kendilerini çok yetersiz gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Korkmaz, Usta ve Güzeller (2009) tarafından eğitim yazılımı seçimine yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmen adaylarının uygulanmakta olan öğretim programları hakkında bilgi sahibi olmayışlarına değinilmiş ve ÖMB derslerinde bu konuya ilişkin daha fazla yer verilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanan çeşitli araştırmalarda da öğretim programları hakkında bilgi sahibi olma durumu oldukça düşük bulunurken (Hakan vd., 2011; TED, 2009), uygulamalarını öğretim programlarına göre düzenleme konusunda da tam olarak yeterli olmadıkları (Ayan, 2011) görülmektedir. Bir öğretmenin en azından kendi özel alan öğretim programını uygulamaya dönük şekilde kullanabilecek kadar program geliştirmeyi bilmesi gereklidir. Öğretmen adaylarının bu yeterliklere sahip olmaması, ilgili dersleri aldıkları dönemde öğretmenlik mesleği ile konunun ilişkisini kuramamaları, işlenen konuyu anlamlandıramamış olmaları ya da ders kapsamında öğretim elemanlarının düşündükleri kadar konuyu vurgulamamış ve meslekle ilişkilendirememiş olması ile açıklanabilir.

Öğretmen eğitimi programlarında, 2006 yılında yapılan düzenleme ile yer verilen Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin inceleme, konunun Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde ele alındığı şekliyle gerçekleştirilmiş ve bu ders kapsamında konuya yeterince zaman ayırlamadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine ve uygulamalarına bakıldığında da ölçme ve değerlendirme konusunda neredeyse hiç bilgi sahibi olmadıkları, kısmen bildiğini belirten öğretmen adaylarının ise bu bilgiyi özel alan dersleri ve özellikle öğretmenlik uygulamasında edindiği görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirme konusu ile ilgili performans göstergelerinin kazandırılması açısından önemli bir sorun olduğuna işaret etmektedir. Ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin neredeyse hiçbir bilgiye sahip olunmaması oldukça önemli bir sonuç olarak görülmekte ve öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenme sürecinde ve sonunda ne düzeyde öğrendiğini belirlemek için en azından temel ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Öte yandan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki yetersizliklerinin nedeni olarak, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanı tarafından belirtildiği gibi öğretim amaçları ile yöntem ve teknikleri konularının çok kapsamlı işlenmesi nedeniyle, ölçme ve değerlendirme konusuna fazla yer verilmemesi de düşünülebilir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmen yetiştirme programlarında ölçme ve değerlendirme konusuna yeterince yer verilmiyor olması nedeniyle, mezun olan öğretmen

adaylarının bu konuda önemli eksiklikleri olduğu belirtilmektedir. Yavuz (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Ölçme ve Değerlendirme dersini almış olan öğretmen adaylarının da bu konuda bazı performans göstergelerine ilişkin yeterli olmakla birlikte, kendilerini tam olarak yeterli görmedikleri de belirtilmiştir. Araştırmacı bu durumu dersin beklenildiği ölçüde etkili yürütülemiyor olabileceği şeklinde yorumlamıştır. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında da genel olarak öğretmenler ile öğretmen adaylarının kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda çok yeterli bulmadığı ve özellikle bu araştırmanın sonuçlarına da paralel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir (Çakan,2004; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Birgin ve Gürbüz, 2008; Hakan vd., 2011). Bu doğrultuda 2006 yılında yapılan düzenleme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin kaldırılarak, bu dersin bir boyutu olan Ölçme ve Değerlendirme konusunun ayrı bir ders olarak programa eklenmesi olumlu bir düzenleme olarak değerlendirilebilir. Ancak yalnızca ilgili dersin programa konulmasının yeterli olmadığı, ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarının niteliğinin ve derslerin işlenişinin de amaçlara ulaşmasında önemli olduğu görülmektedir.

Bir diğer ÖMB dersi olan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme) dersine yönelik ulaşılan sonuçlara bakıldığında hem öğretim elemanı hem de öğretmen adayları tarafından bu dersin oldukça işlevsel bulunduğu ve dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinin çoğunluğunun kazandırıldığı görülmektedir. Kılıç ve Acat (2007) tarafından öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vuruşluk düzeyinin belirlenmesinin amaçlandığı bir araştırmada eğitim bilimleri derslerinin genel olarak gerekli görüldüğü, ancak bunlar arasında en az gerekli görülen dersin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi olduğu belirlenmiştir. Kılıç ve Acat'ın araştırmasında ulaşılan sonucun aksine bu araştırmada dersin işlevsel ve yararlı olarak görülmesinde en önemli rolün ders kapsamında uygulama yapılması olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğretmen adayları da bu yönde görüş belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra ders kapsamında materyal hazırlanmasında çevre olanaklarından yararlanma ile ilgili performans göstergesinin yer bulmadığı görülmektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde de çevreden yararlanmaya dönük performans göstergelerinin kazanılmasında sorun yaşandığı da göz önüne alındığında bu konuya öğretim elemanları tarafından yeterince yer verilmediği söylenebilir.

ÖMB dersleri arasında Sınıf Yönetimi dersine yönelik olarak ulaşılan sonuçlara bakıldığında öğretim elemanının görüşüne göre dersle ilişkilendirilen performans göstergelerinin kazandırıldığı düşünülmektedir. Ancak 2006 yılındaki düzenleme kapsamında ders saatinin düşürülmesine rağmen içeriğinde değişiklik olmamasının uygulamaya çok fazla yer verilememesine neden olduğu belirtilmiştir. Bu dersi 1997 yılındaki düzenlemeye dayalı dört saat olarak almış olan öğretmen adaylarının görüşleri ise dersin katkı sağladığı ve sağlamadığı konusunda ikiye ayrılmaktadır. Bu durumun nedeninin dersin saatinden çok işleniş ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları tarafından da dersin işlenişine yönelik olumsuz eleştiriler getirilmiştir. Sınıf Yönetimi dersine ilişkin öğretim elemanı tarafından yer verildiği belirtilen ve dersin amaçları arasında da bulunan zaman yönetimi konusunun öğretmen adaylarınca dersle ilişkilendirilmediği görülmekte; öğrenme ortamının düzenlenmesine yönelik ise çok fazla bilgi sahibi olmadıkları ya da öğretmenlik uygulaması kapsamında kullanmadıkları için üzerinde durmadıkları düşünülmektedir. Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise sınıf yönetimi konusunda öğretmen adaylarının kendilerini yeterli olarak nitelendirdikleri belirlenmiş, bununla birlikte sınıf yönetimi dersinin işlenişinde uygulamaya dönük etkinliklere de yer verilmesi önerilmiştir. Tüm ÖMB derslerinde olduğu gibi Sınıf Yönetimi dersinin de daha işlevsel olması için nitelikli bir kuramsal bilginin yanında öğrenilenlerin meslekle ilişkilendirilmesi önemli görülmektedir.

ÖMB derslerinin tümüne bakıldığında öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerinin genel olarak örtüştüğü, ancak dersin işlenişi ve öğretim elemanının bilgi, beceri ve tutumlarından kaynaklanabilecek durumlarda farklılık gösterdiği söylenebilir. Buna dayalı olarak ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriklerinin incelenmesi sonucunda öğrenme-öğretme sürecine ilişkin performans göstergelerinin önemli ölçüde karşılanması önemli bir sonuç olarak görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirilen performans göstergelerine sahip olma durumuna bakıldığında ise öğretim etkinliklerinin planlanmasına ilişkin 49 performans göstergesinin 19'una, uygulanmasına ilişkin 81 performans göstergesinin 57'sine ve değerlendirilmesine ilişkin 15 performans göstergesinin beşine sahip oldukları görülmüştür. Sonuçlardan da anlaşılacağı üzere, öğretmen adayları planlama süreci ile ilişkilendirilen performans göstergelerinin yarısından azına sahiptirler. Ders planı hazırlama ve bu süreçte öğrenci özelliklerini dikkate alma, farklı yöntem, teknik ve materyallerden yararlanma açısından yeterli oldukları görülmüştür. Adıgüzel (2009) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin yönetici ve müfettişlere göre her zaman, kendi görüşlerine göre öğretim etkinliklerinin planlanmasında ara sıra zorlandıkları belirlenmiştir. Öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik yapılan diğer çalışmalara bakıldığında da öğretmenlerin bu konuda sorun yaşadığı görülmekte (TED, 2009; Hakan vd., 2011), ayrıca öğretmenlerin plan yapmanın gerekliliğine de inanmadıkları vurgulanmaktadır (TED, 2009). Buna dayalı olarak öğretmen adaylarının çoğunluğunun plan hazırlayabiliyor olmaları iyi bir sonuç olarak düşünülebilir, ancak bu araştırma kapsamında da mecbur olduğu için plan yapan ve plan yapmanın gerekliliğine inanmadığını belirten öğretmen adayları bulunmaktadır. Bununla birlikte özellikle özel alan öğretim programları konusundaki eksiklikleri ve MEB tarafından öğretmenlerden beklenen sorumlulukların farkında olmamaları önemli bir sorun olarak görülmektedir. Öğretim etkinliklerinin planlanması ve değerlendirilmesinde Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerinin plan ve uygulamalara yansıtılması ile öğrenme-öğretme sürecinin bu doğrultuda yürütülmesine ilişkin doğrudan bir bulguya ulaşılmamakla birlikte, aykırı bir durumla da karşılaşılmadığından, öğretmen adaylarının bu performans göstergelerine sahip olduğu düşünülmektedir. Toprakçı, Yücel, Bilbay, Çakırer ve Bayraktutan (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerinden kısmen haberdar oldukları, eğitim fakültesi öğrencilerinin amaçlardan haberdar olma konusunda bazı fakültelerin arkasında kaldığı şeklindeki sonuçlara ulaşılmıştır. Hakan vd., (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin çoğunluğunun bu konuya ilişkin hizmetiçi eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir. Ayan (2011) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerine ilişkin alt yeterliklerde kendilerini yeterli gördükleri, ancak amaçların plan ve uygulamalara yansıtılması konusunda sorun yaşayabileceklerini düşündükleri belirlenmiştir. Bu durum araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının ilgili performans göstergelerine sahip olma durumu hakkında yorum yapmayı da güçleştirmektedir.

Öğretim etkinliklerinin uygulanması boyutunda öğretmen adaylarının dersin işlenişi ve sınıf yönetimi konuları ile ilişkilendirilmiş 57 performans göstergesine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin performans göstergelerine sahip olma durumlarının genel olarak yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinin etkili şekilde sürdürülmesi için çaba harcadıklarının bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Buna göre, öğrenme-öğretme sürecine yönelik etkinliklerin düzenlenmesi ve geliştirilmesine yönelik çabaları nitelikli bir öğretmenin davranışları olarak düşünülebilir (Can, 2004; Güven, 2004; Adıgüzel, 2009). Bunlar arasında derse giriş etkinliklerinin etkili şekilde yapılması önemli bir yeterlik olarak görülmekte, bu durumun öğrencilerin derse ilgilerinin çekilmesini ve öğretim sürecinin daha verimli hale gelmesini sağladığı (Akdağ, Bedir ve Demir, 2006; Yeşil, 2008) düşünülmektedir. Öğretmen

adaylarının yöntem, teknik ve materyal kullanımını ve öğrencilerin derse katılımına yönelik pek çok uygulamayı etkili şekilde gerçekleştirdikleri, ancak özellikle farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı konusunda geliştirilmesi gereken yönleri bulunduğu söylenebilir. Benzer şekilde Yeşil (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da aday öğretmenlerin genel olarak öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, yöntem ve teknik kullanımı ile öğrenci katılımını sağlama konusunda yeterli oldukları ancak kullandıkları yöntem ve teknikleri çeşitlendirme konusunda yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarındaki bu benzerliğin öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve uygulanmasında benzer sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koyduğu düşünüldüğünde, bu sorunların kaynağının ÖMB derslerinin etkili şekilde yürütülememesi ya da verilen bilginin nasıl kullanılacağına açık şekilde ortaya konulamaması olduğu söylenebilir.

Öğretim etkinliklerinin uygulanması kapsamında, sınıf yönetiminin boyutlarını oluşturan davranış yönetimi, zaman yönetimi, iletişim, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile çevre ilişkine önem verme ve çevre olanaklarından yararlanmaya yönelik performans göstergelerinde çok yeterli olmadıkları, ancak öğrencilere değer verme, saygı gösterme ve demokratik bir öğrenme ortamı oluşturma yönünde oldukça yeterli oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları sorunların uygulama eksikliğinden, kendilerini otorite olarak görmemeleri ve öğrencilerin de öyle görmediğini düşünmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda da benzeri sorunlara vurgu yapılmıştır. Örneğin, Kömür (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularında, öğretmen adayları tarafından sınıfta en fazla karşılaştıkları sorun, öğrencilerin kendilerini dikkate almamaları olarak belirtilirken; Kaldi (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf yönetiminin öğretmen adayları için en sorunlu konular arasında olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının geliştirilmesi gereken yönleri dikkate alındığında Adıgüzel (2009) tarafından öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirmelerinde zorlanma düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin eksikliklerin hizmet öncesi eğitimden kaynaklandığı şeklinde düşünülebilir. Aynı zamanda bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının sınıf yönetiminden çok içeriği yetiştirmeye ve öğretimi etkili şekilde gerçekleştirmeye odaklandıkları da görülmüştür. Benzer şekilde Sandholtz (2001) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmen adaylarının etkili ve etkili olmayan öğretim deneyimlerini tanımlarken sınıf yönetimine değil, öğretim uygulamalarına vurgu yaptıkları belirtilmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının sınıf içinde yaşanan çatışmaları kontrol etmeye yönelik görmezden gelme, olumlu yaklaşma, cezalandırma, sesini yükseltme gibi davranışlarının Yalçınkaya, Niederauer ve Baytekin (2007) tarafından öğretmen adaylarının çatışma çözüm davranışları belirleme yönelik yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında çevre ile ilişkilendirme öğretmen adaylarının uygulamalarında rastlanmayan yeterlikler arasındadır. Bu durumun öğretmen adaylarının henüz tam olarak meslek yaşamına başlamamış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmeye karşın, Taşdemir (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin de bu yeterliğe sahip olmadıkları görülmektedir. Dolayısıyla hizmet öncesi eğitimde bu yeterliklerin geliştirilmesine yer verilmesi önemli görülmektedir.

Öğretmen adaylarının uygulama etkinlikleri süresince performanslarına genel olarak bakıldığında en önemli eksikliğin meslek ve alan bilgisini bir bütün olarak kullanamamaktan kaynaklandığı görülmektedir. Örneğin, sınıf yönetiminde önemli sorunlar yaşayan öğretmen adaylarının öğrencileri derse katma, yöntem ve teknikleri planladığı gibi kullanma, düzenlediği etkinlikleri istediği gibi gerçekleştirebilme gibi pek çok konuda da etkili olamadığı gözlenmiştir. Araştırmaya katılan ve sınıf yönetimi ile ilgili önemli sorunlar yaşayan öğretmen adaylarından birinin yaşadığı durumla ilgili, işlediği konuyu bitirmeyi ön planda tuttuğundan sınıfı kontrol etmeyi düşünmediğine ilişkin görüşü dikkat çekicidir. Bu görüş öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlayamamasının, dersi etkili

şekilde işleyememesine neden olduğunu fark etmediği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum ayrıca öğretmen adaylarının kendilerine yönelik mesleki yeterlik algılarının yüksek oluşuyla da ilişkilendirilebilir. Alanyazındaki çalışmalarda öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının genelde yüksek bulunduğu (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Gelen ve Özer, 2008; Özdemir Özden ve Özden, 2010), az sayıda çalışmada ise kısmen ya da düşük düzeyde yeterli (Erişen ve Çeliköz, 2003; Coşkun, Gelen ve Özer, 2009) bulunduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının henüz yeterliklerini sınıf koşullarında denememiş olmalarıyla da ilişkilendirilmekle birlikte, mesleğe başlarken sahip oldukları yüksek özyeterlik algısının başarılarına katkı sağlayacağı da düşünülmektedir (Şeker, Deniz ve Görgeç, 2005; Milner, 2002'den akt. Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Shunk ve Gunn, 1986'dan akt. Coşkun, Gelen ve Özer, 2009).

Öğrenme-öğretme sürecinin tamamlanması amacıyla gerçekleştirilen sonuç etkinliklerinin öğretmen adaylarının çoğunluğu tarafından gerçekleştirildiği, ancak kimi zaman bu etkinlikleri amacının dışında ölçme ve değerlendirme etkinliği gibi kullanıldıkları görülmektedir. Bu durumun ise daha çok ders içinde kullandıkları zamanı yetiştirme ve tüm etkinlikleri tamamlama kaygısından kaynaklandığı düşünülmektedir (Caires ve Almeida, 2005; Yeşil, 2008).

Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi, öğretmen adaylarının en fazla sorun yaşadığı konudur. Öğretmen adaylarının yazılı sınav sorusu, çoktan seçmeli, kısa yanıt ve doğru-yanlış testlerini hazırlama konusunda kısmen yeterli oldukları; bunun yanı sıra ölçme ve değerlendirmeye ilişkin konuların genelinde hiç bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel şekilde Birgin ve Gürbüz (2008) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının ders sonu değerlendirmeleri soru-yanıt tekniğini kullanarak ve çalışma kâğıtlarından yararlanarak gerçekleştirdikleri belirtilmiştir. Yaman ve Karamustafaoğlu (2011) tarafından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerinin düşük olduğu ve bu durumu aldıkları eğitimlerin yetersizliği, öğretim elemanlarının konuya ilişkin bilgisindeki yetersizlik ve derslerin kuramsal işlenmesi ile ilişkilendirdikleri belirtilmiştir. Alanyazına dayalı olarak öğretim elemanlarının yeterliklerinin, öğretmen adaylarının yeterlikleri kazanmasında oldukça etkili olduğu söylenebilir. Goubeaud ve Yan (2004) öğretmen eğitimcilerinin kullandıkları yaklaşımların, yetiştirdikleri öğretmen adayları tarafından da benimseneceğini vurgulamaktadır. Bu durum yalnızca derslerin içeriği ve programda yer alması ile yeterliklerin kazandırılmayacağını göstermekte, öğretim elemanlarının derslerde gerçekleştirdikleri etkinliklerin de öğretmen adaylarının yetişme sürecinde önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak belirlenmiş performans göstergelerine sahip olma durumlarına bakıldığında araştırma kapsamında belirlenmiş olan 139 performans göstergesinin 75'ine geliştirilmesi gerekmektedir birlikte kısmen sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının sahip olmadığı düşünülen performans göstergelerinin ise 30'u planlama, 24'ü uygulama, 10'ü değerlendirme etkinlikleri ile ilgilidir. Bu performans göstergelerinin içeriğine bakıldığında planlama ve uygulama etkinliklerine yönelik özel alan öğretim programları; ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesi; ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin planlanması, gerçekleştirilmesi ve sonuçların yorumlanması; öğrenci özelliklerinin öğrenme süreçlerinde, öğrenme ortamlarında ve sınıf yönetiminde kullanılması ile sosyal ve kültürel özelliklerin dikkate alınması konularında öğretmen adayları tarafından sorun yaşandığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sorun yaşadığı performans göstergelerinin bir kısmının öğrencileri yakından tanıma, öğrenme ortamı içinde daha fazla bulunma eksikliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmekle birlikte; ÖMB derslerinin incelenmesiyle ulaşılan sonuçlardaki sorunlarla paralellik gösterdiği de dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu performans göstergelerine sahip olma ve olmama durumunun, ÖMB dersleri ile ilişkilendirilmesi de olanaklı görülmektedir.

Sonuç

Öğretmen eğitimi programlarında alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür boyutları bir arada yürütülmekte ve öğretmen adayları bu program süresince geçirdiği yaşantılarla belirli yeterliklere ulaşmaktadır. Hem bu araştırma kapsamında hem de ilgili alanyazında (Yüksel, 2004; Baki, 2010; Yüksel, 2011) öğretmenlik becerilerinin kazanılmasının özel bir eğitim gerektirmediği, deneyim ile kazanılabileceği, meslek bilgisinin ÖMB derslerinden çok uygulama dersleri aracılığıyla edinildiği, alan bilgisinin daha önemli olduğuna dair görüşlerin var olduğu öne sürülmekte ve ÖMB derslerinin işlevi tartışılmaktadır. Öğretmenlik eğitiminde alan eğitiminin, uygulama derslerinin ve okullardaki deneyimin etkisi ve rolü tartışılmazdır. Ancak bir alan uzmanının bildiği konuyu öğretebilmesi ders verdiği öğrencilerin seviyesine inmek için öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini kullanması; anlamalarını sağlayabilmek için çeşitli yöntem, teknik ve materyallerden yararlanması, öğrencilerini etkili bir şekilde öğrenme ortamına sokabilmesi gibi pek çok önemli öge öğretmenlik meslek bilgisi ile gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının sahip oldukları ya da geliştirme gereksinimi duydukları performans göstergelerinin sadece ÖMB dersleri, sadece alan dersleri ya da genel kültür dersleri aracılığıyla kazandırıldığını söylemek olanaklı değildir. Ancak burada tartışılan ve önemle üzerinde durulan konu ÖMB derslerinin amaçlarıyla ilişkilendirilen performans göstergelerinin en üst düzeyde kazandırılması için çaba gösterilmesi gerekliliğidir. ÖMB dersleri, derslerin işleniş ve dersle ilişkilendirilen performans göstergelerini kazandırmadaki etkililiği açısından düşünüldüğünde gerek ders saatleri, gerek sınıf mevcudu, gerekse öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının tutumlarının bu derslerin etkililiğini artırmada rol oynayacağı kuşkusuzdur. Bu durumun bir anda çözümlenemeyecek kadar kapsamlı oluşu da göz önünde tutulmakla birlikte öğretmen adaylarının hem meslek bilgisine yönelik öğrenmelerinin niteliğini artırmak hem de meslekte kendilerinden beklenen performans göstergelerini etkili şekilde kazanmalarını sağlamak amacıyla ÖMB derslerinin daha etkili ve işe dönük hale getirilmesi kaçınılmaz görülmektedir. Ancak bu derslere yönelik düzenlemeler, öğretim elemanları tarafından derslerin daha etkili, çağdaş öğretmen eğitimine ve bu eğitimin gerekliliklerine uygun hale getirilmesi kadar öğretmen eğitimi programlarında yapılan düzenlemelerde var olan sorunların ele alınarak, ayrıntılı çalışmaların yapılması ve bu çalışmaların MEB ile paralel bir eksende yürütülmesi de önemli görülmektedir. ÖMB derslerinde kazandırılması beklenen amaç ve davranışların meslekle ilişkisi daha açık şekilde ortaya konulmalı, öğretmen adaylarının bu ilişkiye ve derslerin gerekliliğine yönelik farkındalıkları sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının olumsuz tutumlara sahip olması, derslerin kendi içinde ve meslekle ilişkilendirilememesi ve alan derslerine göre daha az önemsenmesi ÖMB derslerinin amaçlarına ulaşılmasında önemli bir diğer sorundur. Alanyazında bu durumu ortaya koyan pek çok araştırma bulunmakla birlikte, öğretmen adaylarının olumsuz tutumlarının gerekçelerini ve bu derslere ilişkin daha olumlu tutum geliştirmelerinin nasıl sağlanabileceğini ortaya koyacak araştırmalar yapılması önemli görülmektedir. Bu çalışma kapsamında ayrıca, araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde, öğretmen yeterlikleri ve bu yeterliklere yönelik performans göstergeleri de incelenmiştir. Bu kapsamda performans göstergelerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri tam olarak kapsamadığı, performans göstergeleri arasında örtüşmeler olduğu, gözlenemez özellikte olanların varlığı gibi çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunlar alanyazında MEB tarafından hazırlanmış olan ÖMGY'yi temele alan kimi araştırmalarda da görülmektedir (TED, 2009; Yurduğül, Erdem ve Seferoğlu, 2010). Buna dayalı olarak öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin çalışmaların sürdürülerek daha nitelikli hale getirilmesinin de öğretmen eğitiminin niteliğine yönelik atılacak önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

Teşekkür

- Bu araştırma Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM danışmanlığında Derya ATİK KARA tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarına Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinden üretilmiştir. Araştırmaya sağladığı değerli katkılardan dolayı Prof. Dr. Yıldız UZUNER’e, Prof. Dr. Kıymet SELVİ’ye ve Yard. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU’na teşekkür ederiz.
- Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 080545 no’lu proje kapsamında desteklemiştir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri [Elektronik versiyon]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(II), 89-110.
- Akdağ, M., Bedir, G., ve Demir, S. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin öğretiminde öğretmenlerin derse giriş etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri [Elektronik versiyon]. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-18.
- Anadolu Üniversitesi. (2005). *Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi 2004-2005 öğretim yılı lisans programları katalogu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Anadolu Üniversitesi. (2010). *Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi 2010-2011 öğretim yılı lisans programları katalogu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları [Elektronik versiyon]. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 38-63.
- Ataman, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının düşündürdükleri [Elektronik versiyon]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15, 263-270.
- Ayan, M. (2011). *Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Özel sayı. 11(3), 15-31.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008) Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi [Elektronik versiyon]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-180.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research in education (an introduction to theory and methods)*. Fifth edition. USA: Pearson Education.
- Brook, D. L. (1992). Issues of researcher role and subjectivity in research on educational change in South Africa. *Proceedings of the Fifth Annual Qualitative Research in Education Conference*, Athens.
- Caires, S. & Almeida, S., L. (2005). Teaching practice in initial teacher education: its impact on student teachers' Professional skills and development [Elektronik versiyon]. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 31(2), 111-120.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları [Elektronik versiyon]. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 103-119.
- Coşkun E., Gelen, İ., Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları [Elektronik versiyon]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 140-163.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research (planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research)*. İkinci baskı. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim [Elektronik versiyon]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çelik F. ve Önal, A. S. (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretim programının değerlendirilmesi [Elektronik versiyon]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 31-49.
- Duman, E. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Ankara üniversitesi ve Kırıkkale üniversitesi örnekleri)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: zorluklar ve seçenekler*. Rapor No:54/31-TR.
<http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş (nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri)*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Erişen, Y., Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları [Elektronik versiyon]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-440.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar [Elektronik versiyon]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 135-145.
- Gelen, İ ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9) 39-55.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers (an intruduction)*. Dördüncü Baskı. Boston: Pearson Publication.
- Goubeaud, K. & Yan, W. (2004). Teacher educators’ teaching methods, assessments, and grading: A comparison of higher education faculty’s instructional practices [Elektronik versiyon]. *The Teacher Educator*, 40(1), 1-16.
- Güngördü, A. (1999). Öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik uygulaması: fakülte-okul işbirliği [Elektronik versiyon]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 455-459.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler [Elektronik versiyon]. *Milli Eğitim Dergisi*, 16.
- Hakan, A. ve diğerleri. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri alanlarındaki hizmetiçi eğitim gereksinimleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No:2215.
- Haverback, H. R. & Parault, S., J. (2011). High efficacy and the preservice reading teacher: A comparative study. *Teaching and Teacher Education*. 27, 703-711.
- Kahyaoğlu, M ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri [Elektronik versiyon]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1) 73-84.

- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3), 349-360.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-13.
- Kılıç A. ve Acat, B. M. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyi [Elektronik versiyon]. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-37.
- Kızılcıaoğlu, A. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler [Elektronik versiyon]. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(14), 132-140.
- Korkmaz, A. (2004). *Son öğretmen yetiştirme modeli*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Ankara.
- Korkmaz, Ö., Usta, E. ve Güzeller, C. (2009) Öğretmen adaylarının doğru eğitim yazılımı seçmeye yönelik değerlendirme yeterlikleri [Elektronik versiyon]. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 135-142.
- Kömür, Ş. (2010). Teaching knowledge and teacher competencies: a case study of Turkish preservice English teachers [Elektronik versiyon]. *Teaching Education*, 21(3), 279-296.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu S. (2011). *Eğitsel eleştiri modeli ile sınıf öğretmenliği meslek bilgisi dersleri programının değerlendirilmesi* [Elektronik versiyon]. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 106-118.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge [Elektronik versiyon]. *Tebliğler Dergisi*, 2551.
- MEB. (2005). *Öğretmen Genel Yeterlikleri Çalışması Mevcut Durum Tespit Raporu*. <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> adresinden elde edilmiştir.
- MEB. (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Tebliğler Dergisi*, 2590.
- MEB. (2011). *Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi*. http://kesan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/19115157_ulusalogr.docx
- Oğuzkan, F. (1984). *Öğretmen Eğitimi*. Eğitim bilimleri sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Okçabol, R. (2004). *Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme!*. XIII. Ulusal eğitim bilimleri kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Öksüz, Y., Çevik, C. Baba, M., Güven, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Elektronik versiyon]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 99-113.
- Özdemir Özden, D. & Özden, M. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerini kazanma düzeylerinin belirlenmesi: Dumlupınar üniversitesi örneği [Elektronik versiyon]. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (22), 175-186.
- Özer, B. (1990). 1990'li yılların başında Türkiye'de öğretmen yetiştirme-sorunlar ve çözüm önerileri-. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(27), 27-35.

- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları no:3744.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Üçüncü basım. Thousand Oaks: Sage publications.
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi [Elektronik versiyon]. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167).
- Sağlam, M., Yüksel, İ. ve Atik Kara, D. (2007). Ardışık ve kaynaşık öğretmen yetiştirme modellerinin öğretmen adaylarına öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin öğretmen yeterliklerini kazandırma düzeyi. *III. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (17-19 Ekim 2007)*.
- Sandholtz, J. H. (2011). Preservice teachers’ conceptions of effective and ineffective teaching practices. *Teacher Education Quarterly*. 38(3), 27-47.
- Senemoğlu, N. (2003). 21. yüzyılda öğretmen eğitimi: Türkiye’de öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi paneli. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2).
- Şeker, H., Deniz, S., Gürgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 237-253.
- Şimşek, H. (2005). *Eğitimde reform ve değişim kararlılığı*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Getirdiği Sorunlar” paneli, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: modern bir söylem ve retorik [Elektronik versiyon]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri [Elektronik versiyon]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 287-307.
- Taşkın Ş. Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimindeki önemi [Elektronik versiyon]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(II), 165-174.
- TED (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Toprakçı, E., Yücel, H., Bilbay, A., Bağcıvan, E., Çakırer, İ., Bayraktutan, İ. (2010). Öğretmen ve öğretmen adaylarının Türk milli eğitiminin genel amaç ve ilkelerinden haberdarlık düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 971-999.
- Türkoğlu, A., Öğülmüş S. ve Arı R. (2006). *Öğretmenlik meslek bilgisi çalışma grubu raporu*. Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi Toplantısı. http://yok.gov.tr/egitim/ogretmen/formasyon_dersleri.doc adresinden elde edilmiştir.
- Uzuner, Y. (2007). Baş makale: özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. (Ayrı baskı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2).
- Ünver, G., Bümen, N. T., Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege üniversitesi örneği [Elektronik versiyon]. *Eğitim ve Bilim*, 35(155).
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme sorunları [Elektronik versiyon]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7).

- Yalçinkaya, M., Niederauer, S. ve Baytekin, O. F. (2007). Öğretmen adaylarının çatışma çözüm davranışları. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tokat, 735-742.
- Yaman, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi [Elektronik versiyon]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53-72.
- Yavuz, G. (2011). *Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yeşil, R. (2008). Aday öğretmenlerin öğrenme-öğretme ilkelerini uygulama yeterlikleri [Elektronik versiyon]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 637-652.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Beşinci basım. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yin, R. Y. (2003). *Case study research (design and methods)*. Üçüncü basım. Thousand Oaks: Sage publications.
- YÖK. (1999). *Türkiye 'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Öğretmen Eğitimi Dizisi. Ankara: Yükseköğretim kurulu yayını.
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri –öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim kurulu yayını
- YÖK. (2011). *TYYÇ temel alan yeterlikleri-öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri*. http://www.ttyc.sakarya.edu.tr/raporlar/14_EGITIMBILIMLERI_13_01_2011.pdf adresinden elde edilmiştir.
- YÖK (2014). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi*. <http://tyyc.yok.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir.
- Yurdugül, H., Erdem, M. ve Seferoğlu, S.S. (2010). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının görüşleri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları Ve Sorunları Sempozyumu II. 16-18 Mayıs 2010*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, S. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları [Elektronik versiyon]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(1), 171-200.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Yazarlar

Dr. Derya ATİK KARA, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim görevlisidir. Çalışma alanı öğretmen eğitimi, etkili öğrenme-öğretme süreçleri ve nitel araştırmalardır.

Dr. Mustafa SAĞLAM, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanı eğitim programları ve öğretim, program geliştirme, öğretmen eğitimi ve karşılaştırmalı eğitimidir.

İletişim

Dr. Derya ATİK KARA, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yunusemre Yerleşkesi, Eskişehir/Türkiye. eposta: dakara@anadolu.edu.tr.
Tel: +90 2223350580 / 3455

Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yunusemre Yerleşkesi, Eskişehir/Türkiye. eposta: msaglam@anadolu.edu.tr
Tel: +90 2223350580 / 3532

EK-1.

Araştırma Kapsamında Belirlenen Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Performans Göstergeleri

A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

A1.1.Plânında ve uygulamalarında öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek farklı etkinlikler sunar.

A1.2.Oturma düzenini öğrenci özelliklerine ve onların öğrenmelerini kolaylaştırabilecek biçimde düzenler.

A1.3.Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçme ve bunları geliştirmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alır.

A1.4.Öğrencilerin farklı etkinlikler önermesine ve bunlara katılmasına olanak sağlar.

A1.5.Öğrencilerini etkin biçimde dinler.

A1.6.Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir.

A1.7. Öğrenciler sorulara farklı yanıtlar verdiğinde olumlu tepki gösterir.

A1.8.Sözel tepkilerinde ve davranışlarında saygı öğelerine yer verir.

A1.9.Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun olarak çeşitliliğe yer verir.

A1.10.Öğrencilerin sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler geliştirmelerine ortam oluşturur.

A1.11.Öğrencilere ödev verirken ve sınıf dışı çalışmalar yaptırırken hem onların hem de çevrenin gereksinim ve olanaklarını dikkate alır.

A1.13.Öğrencinin geçmişine ve sosyo - ekonomik durumuna göre ön yargısız davranır.

A2.1.Öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlar.

A2.2.Öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarının farkındadır.

A2.3.Çalışmalarını planlar ve uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürmeyi amaçlar.

A2.4. Öğrenmeyi engelleyen etmenleri analiz ederek öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapar.

A2.5. Öğrenme ve başarmanın çeşitli yolları olduğu konusunda öğrencileri bilgilendirir.

A2.6.Öğrencilerin düzeylerine uygun ve ulaşılabilecek amaçlar belirler.

A2.7.Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirir.

A2.8.Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri için onlara sınıf içi ve dışında çeşitli etkinlikler ve olanaklar sunar.

A2.9.Öğrencilerin başarılarını öne çıkarır ve destekler.

A2.10.Her öğrencinin başarılı olacağına inanır.

A2.11.Beklentilerini oluştururken bireysel farklılıkları dikkate alır

A3.2. İnsan haklarına uygun biçimde davranır.

A3.4. Sınıf içi ve dışı etkinliklerde demokratik davranır.

A3.6. Öğrencilerine bireysel ve kültürel farklılıkları olabileceğine ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalara yer verir.

A4.1.Sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz ederek öz değerlendirme yapar.

A4.2.Öz değerlendirmeden elde ettiği verileri kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için kullanır.

A4.5.Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerde ortaya çıkan davranış ve öğrenme sorunlarının nedenlerini önce kendisinde arar.

B. Öğrenciyi Tanıma

B1.1. Gelişim ilkeleri ile gelişim alanlarının özelliklerini bilir ve uygulamalarına yansıtır.

B1.3.Öğrencinin gelişim düzeyi, öğrenme biçimi, ilgi ve gereksinimlerine uygun ödev ve sorumluluklar verir.

B1.4.Öğrenciye ait bilgileri sınıf içi ve dışı çalışmaları çeşitlendirmekte kullanır.

B1.5.Öğrenciye ait bilgileri öğrenme ve öğretme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirmede kullanır.

B2.1.Öğretme-öğrenme sürecini bireysel farklılıklara göre planlar.

B2.2. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapar.

B2.3.Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak, farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlar.

B2.4. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirir.

B3.1.Öğrenciye ismiyle hitap eder.

B3.3.Öğrencilere uygun tartışma ortamı yaratır.

B3.4.Öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunar.

B3.5.Öğrencinin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir.

B3.6.Öğrencilere, diğerlerinin fikirlerine ve ürettiklerine değer vermeleri için model olur.

B3.7. Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösterir.

B3.8. Öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerleri dikkate alır.

B4.1.Öğrencinin gelişim özellikleri ile ilgili elde ettiği bulguları onlarla paylaşır.

B4.2.Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturur.

C. Öğretme ve Öğrenme Süreci

C1.1. Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlar.

C1.2.Ders plânında bireysel farklılıkları dikkate alır.

C1.3. Ders planında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtir.

C1.4. Dersi planlarken diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirilir, bu konuda diğer öğretmenlerle işbirliği yapar.

C1.5. Ders plânında amaca uygun etkinlikleri belirtir.

C1.6. Ders plânında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtir.

C1.7. Ders plânında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtir.

C1.8.Ders plânında ne tür ödev vereceğini belirtir.

C1.9.Ders plânında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verir.

C1.10.Ders plânında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtir.

C2.1. Çalışma yapıtları hazırlar.

C2.2. Materyalleri hazırlarken ve seçerken bireysel farklılıkları dikkate alır.

C2.3. Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanır.

C2.4. Öğretme-öğrenme sürecinde materyaller hazırlarken öğrenci görüşlerini de dikkate alır.

C2.5. Materyal hazırlarken kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat eder.

C2.6. Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat eder.

C2.7. Materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanır.

C2.8. Hazırlanan materyalin içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat eder.

C2.9. Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme – öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşır, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirir.

C2.10. Öğrencilerin materyal hazırlama ve geliştirmelerine fırsatlar vererek onlarda yaratıcılığın ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunur.

C3.1. Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alır.

C3.2. Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, işbirlikli vb.) düzenler.

C3.3. Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenler.

C3.4. Öğrenme ortamını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alır.

C3.5. Araç ve gereçlerin güvenli biçimde kullanımı için önlemler alır.

C3.6. Ders araç-gereçlerinin bakımını sağlar, kullanıma hazır halde tutar.

C3.7. Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alır.

C3.8. Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olur ve bunları öğretir.

C3.9. Öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenler.

C4.1. Ders dışı etkinlikler için plân hazırlar.

C4.2. Ders dışı etkinliklerin dersin amaçlarına uygun olmasına dikkat eder.

C4.3. Ders dışı etkinlikleri öğrenci özelliklerini dikkate alarak düzenler.

C4.4. Ders dışı etkinlikler için gerekli yazışma ve görüşmeleri yapar.

C4.5. Ders dışı etkinlikler için gereken araçları temin eder.

C4.6. Ders dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alır.

C5.1. Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenler.

C5.2. Öğrencilerin ilerlemelerini izlemek amacıyla kayıtlar tutar.

C5.3. Öğretimi çeşitlendirirken gerektiğinde uzman yardımına başvurur

C5.4. Yöntemlerini belirlerken bireysel farklılıkları dikkate alır.

C5.7. Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendirir.

C5.8. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanır.

C6.1. Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi plânlar.

C6.2. Öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.

C6.3. Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapar.

C7.1. Öğrencilerine yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler verir.

C7.2. Öğrencilere isimleriyle hitap eder.

C7.3. Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarır.

C7.4. Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alır.

C7.5. Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturur.

C7.6. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.

C7.7. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik eder.

C7.8. Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlar.

C7.9. Öğrencilerin öz denetim becerilerini geliştirmesine rehberlik eder.

C7.10. Araç-gereç ve teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sağlık ve güvenliğe öncelik veren önlemleri uygular.

C7.11. Kişiler arası problem çözme becerilerine sahiptir ve öğrencilerde de bu becerilerin gelişmesi için rehberlik eder.

D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

D1.1. Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verir.

D1.2. Amaca uygun ölçme araçlarını belirler.

D1.3. Ölçme araçlarını çeşitlendirir

D1.4. Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirler. (Portfolyo, kavram haritaları, gezi, gözlem, görüşme vb.)

D1.5. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapar.

D2.1. Ölçme aracını geliştirir.

D2.2. Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini test eder.

D2.3. Ölçme aracını uygular.

D2.4. Öğrencinin çalışmalarını kontrol eder (proje, ödev, vb.).

D2.5. Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenler ve bu etkinliklere öğrencileri dahil edecek stratejiler kullanır.

D2.6. Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçer.

D3.1. Veri analizinde uygun istatistik tekniği seçer ve uygular.

D3.2. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz eder.

D3.3. Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürür.

D3.4. Ölçme sonuçlarını yorumlar ve öğrenciye geri bildirim sağlar.

D3.5. Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verir.

D3.6. Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirir.

D3.7. Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapar.

D4.1. Hedefleri yeniden gözden geçirir.

D4.2. Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirir.

D4.3. Ölçme araçlarını yeniden gözden geçirir.

D4.4. Öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirir.

D4.5. Gerekliğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirir.

E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

E1.3. Ders plânına çevrenin özelliklerini yansıtır.

E1.4. Çevre gezileri plânlar (müze, fabrika, doğal güzellikler vb.) .

E1.5. Çevre gezilerini gerçekleştirir.

E1.6. Bulunduğu çevrenin özelliklerine göre özel alan öğretim programına farklı üniteler ya da konular ekler.

E2.1. Öğretmen, çevrede bulunan sanayi, ticaret, tarım v.b. meslek alanlarının yetkililerini ilgili oldukları derslere davet eder.

E2.2. Çevrede bulunan kurum, kuruluş ve doğal ortamları eğitim amaçlı kullanır.

E2.5. Bulunduğu çevreye özgü materyalleri kullanarak öğretim sürecini zenginleştirir.

F. Program ve İçerik Bilgisi

F1.4. Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini plân ve uygulamalarına yansıtır.

F1.5. Öğretme – öğrenme sürecini, Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütür.

F2.1. Özel alan öğretim programının amaç, ilke ve yaklaşımını plânına yansıtır.

F2.2. Özel alan öğretim programının ilke ve yaklaşımlarını uygular

F2.4. İçeriği konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralar

F2.5. Özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretim sürecini düzenler ve uygular.

F3.1. Özel alan öğretim programındaki değişimleri izler.

F3.4. Özel alan programı kapsamında öğrenilenlerin diğer programlarla bağlantısını kurar.

Summary

Purpose and Significance. Since teacher education influences almost all phases of the education system, determining the competencies which are expected to be possessed by qualified teacher education and teachers is a research topic in the field of education which preserves its currency. In Turkey, it is seen that there has been extensive studies conducted with the aim of having a more qualified system for teacher education. After teacher education was handed to education faculties, in addition to the structural changes, a lot of regulations in the curriculum were performed especially in 1997 and 2006. After these regulations, common problems on various topics such as not grounding the studies on program evaluation research, changes in applied courses, the quality of Professional Teaching Knowledge Courses (PTK) and the changes in these courses, and so on have been discussed. Another important issue in teacher education is the professional competencies which are expected to be possessed by teachers. Studies in Turkey related to determining teacher sufficiency and within this aspect, studies related to the increase of the quality of teachers have been conducted since 1998. The most extensive study related to this issue has been started by the Ministry of National Education (MoNE) since 2002. As a result of the studies conducted during the process of determining the Generic Teacher Competencies, six main sufficiency fields and 31 sub-competencies and 233 performance indicators were determined. One of the criticized field issues towards the determined teacher competencies is concerned with not using these competencies in practice and not relating them to teacher education programs. When the problems related to teacher education are taken into account, it can be said that the first step to increase the quality is to improve the teacher education programs based on program evaluation studies and to provide the candidate teachers with professional sufficiency. In this aspect, it is a vital necessity to take the teaching profession general and special field competencies determined by ME as basis for improving teacher education programs; at the same time it is important to continue the studies on solving the problems related to the determined sufficiency, to improve these competencies and pay attention to these competencies in teacher education programs.

Considering this necessity, the present study aims at evaluating the PTK courses within the teacher education programs in terms of its competencies gain for teacher candidates for the learning-teaching process within Generic Teacher Competencies. To achieve this aim, the following research questions were formed:

1. What is the case of reflecting the competencies which are related to learning-teaching process and expected to be gained by teacher candidates, to the aim of the teaching profession knowledge courses and attitudes to the course content?
2. What are the instructor views on the state of including the competencies of learning-teaching process in the teaching profession knowledge courses they teach?
3. What is the case of the teacher candidates possessing and using the performance indicators related to the learning-teaching process?

Methodology. This study, which aims at finding out the PTK courses within the teacher education programs in terms of its sufficiency gains for teacher candidates for the learning-teaching process, was designed as a case study. The study was carried out with two teacher candidates who were at their fourth year from seven different teaching programs and took the Teacher Practice Course, on total 14 teacher candidates at Education Faculty in Anadolu University, and eight instructors who are at the same faculty and in the department of Educational Sciences and who teach PTK courses were involved in the study. The data collection instruments, in line with the case study design and the aims of the

study, were document analysis, interviews, observations, student productions and diaries. The data collected in the study were analyzed with inductive and descriptive analysis.

Results. According to the results of the study, it was seen that performance indicators associated to the learning-teaching process were reflected in the examined PTK courses' aims and behaviors within the content of the course. This result shows that the PTK courses in teacher education programs are appropriate to the needs determined by the ME. The second research question about the PTK courses' aims and behaviors within the content showed that the instructor views on including performance indicators associated with the courses are in line with the document analysis carried out for the research question one. According to this result, it was determined that the instructors include performance indicators in their lessons. When the case of teacher candidates' possessing the performance indicators associated with learning-teaching process were taken into account, it was found that they possessed 19 out of 49 performance indicators related to instructional facilities planning, 57 out of 81 performance indicators related to its practice, and 5 out of 15 performance indicators related to their evaluations. As it can be seen from the results, teacher candidates possessed less than the half of the performance indicators associated with the planning process. When the performance indicators which the teacher candidates did not possess or which were missing were considered, it was seen that these performance indicators consisted of issues on special field teaching programs for planning and practicing activities, organizing and carrying out out-of-class activities, planning, carrying out and interpreting the results of assessment and evaluation activities, using student characteristics in learning process, learning environment and class management and taking account the social and cultural characteristics.

Discussion and Conclusion. In teacher education programs, field knowledge, professional knowledge, general culture dimensions are taught together and the teacher candidates achieve particular competencies during their experiences of the program. It is not possible to state that the performance indicators which the teacher candidates possessed or needed to improve were gained only in PTK courses, only in field courses or only in general culture courses. However, what is discussed and emphasized with this study is that there is a need to spend effort for making the teacher candidates gain the performance indicators associated with the aims of the PTK courses, at the highest level. When all the PTK courses within the scope of the study were taken into account, it can be stated that most of the views of the instructors and teacher candidates overlapped, but they showed differences at cases which could be the result of teaching the course and the knowledge, and the skills and attitude of the instructor. Based on this, as the result of examining the aims and attitudes with the contents of the PTK courses, it can be realized that performance indicators associated with the learning-teaching process are met to a great extent. Moreover, it was seen that the teacher candidates possessed less than half of the performance indicators determined in the scope of the study. It can be stated that some of the problems related to the performance indicators which the teacher candidates experienced could be due to the deficiencies such as knowing the students in the class they were practicing, being in the learning environment more frequently; in addition to this, it can be seen that these problems overlapped with the ones determined as the result of examining the PTK courses. Therefore, it is possible to associate the case of possessing and not possessing the performance indicators with PTK courses. When the PTK courses are taken into account in terms of teaching the course and the effectiveness of gaining the performance indicators associated with the course, there is no doubt that the course hours, size of the class, the instructors and teacher candidates' attitudes play an important role in increasing the effectiveness of the course. Regarding the case so extensive that it cannot be possible to solve it at once, it is inevitable to make the PTK courses more effective and useful in order to provide an increase in the quality of the teacher candidates' learning professional knowledge and to provide them with the

performance indicators effectively. It is important for the instructors to teach these courses more effectively and in line with the needs of the modern teacher education. Furthermore, in the regulations in teacher education programs, it is suggested to consider the problems in PTK courses, to conduct extensive studies and to carry out these in line with MoNE. Also, considering the present study, within the limitations of the study, teacher competencies and their performance indicators associated with these competencies were investigated. In this aspect, different problems were faced such as performance indicators which do not exactly include competencies associated with learning-teaching process, overlaps among the performance indicators, and the existence of the invisible ones. Considering these results of the study, it is necessary to update and improve Generic Teacher Competencies which is seen as having a vital role in pre-service and in-service training of teachers.