

# Bologna Sürecinin Öğrenci Merkezli Öğrenme Boyutu: Eğitim Fakültesi Öğretim Programlarına Yansımalar

## Student-Centered Learning Dimension of the Bologna Process: Its Reflections in Education Faculty Curricula

Nuray Kısa<sup>1</sup> , Funda Uysal<sup>2</sup> , Yüksel Kavak<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Niğde

<sup>2</sup>Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Burdur

<sup>3</sup>TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara

### Özet

Bologna sürecinin ana boyutlarından olan *öğrenci merkezli öğrenme*; temelinde öğretim programlarının geliştirilmesinde ve öğrenme sürecinde öğrencinin kendi öğrenmesiyle ilgili sorumluluk almasını içermektedir. Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğretim programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bilgi paketlerine öğrenci merkezli öğrenmenin yansımalarının nasıl olduğunu betimlemektir. Bu doğrultuda cevap aranan sorular; “Eğitim fakültesi öğretim programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi ders bilgi paketlerinde yer verilen; (1) öğretime ve öğrenme stratejisi, yöntem ve tekniklerine öğrenci merkezli öğrenmenin yansımaları; (2) değerlendirme sistemine öğrenci merkezli öğrenmenin yansımaları ve (3) öğrenci iş yüküne öğrenci merkezli öğrenmenin yansımaları nasıldır?” şeklindedir. Araştırma belge tarama modelindedir. Öğrenci merkezli öğrenmenin eğitim fakültesi öğretim programlarına yansımalarını belirlemek üzere; öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bilgi paketlerindeki öğretime ve öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri, değerlendirme sistemi ve öğrenci iş yükü için var olan durum ortaya konmuştur. Araştırma kapsamında, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) etiketi almış olan 33 üniversiteden, eğitim fakültesi bulunan 24 üniversitenin 264 öğretim programı yer almaktadır. Bu programlarda yer verilen 2241 öğretmenlik meslek bilgisi dersi web üzerinden taranmıştır. Bu taramalar sonucunda; ders bilgi paketlerinde çoğunlukla öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik strateji, yöntem ve tekniklerin yer aldığı belirlenmiştir. Buna karşılık değerlendirme yöntemlerinin çoğunlukla ara sınav, genel sınav gibi ürün odaklı olarak belirlendiği gözlenmiştir. *Öğrenci merkezli öğrenmenin* bir boyutu olarak değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilemediği söylenebilir. Değerlendirme yöntemlerindeki durum iş yüküne de yansımış, ara sınav ve genel sınavlara diğer işlere göre daha fazla zaman tanımlanmıştır.

**Anahtar sözcükler:** AKTS, Bologna süreci, ders bilgi paketi, eğitim fakültesi, öğrenci merkezli öğrenme, öğretim programı.

### Abstract

*Student-centered learning*, one of the main foci of the Bologna process, involves the development of curricula on the basis of student's taking responsibility for their own learning process. The purpose of this study is to reveal the way the student-centered learning is reflected in the professional teaching knowledge course information packages of various education faculty curricula in Turkey. The research questions are: “In the course information packages of education faculties; (1) How is student-centered learning reflected in teaching and learning strategies/methods and techniques? (2) How is student-centered learning reflected in the evaluation system? (3) How is student-centered learning reflected in the student workload?”. The study is designed as a document review. To reveal the way student-centered learning is handled by these faculties, the information packages of the professional teaching knowledge courses regarding the learning and teaching strategies/methods/techniques, evaluation systems and student workloads were analyzed. Of the 33 universities holding the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) Label, 24 universities have a faculty of education. The web content of 2241 professional teaching knowledge courses of 264 programs offered by these 24 universities were examined. It was found out that most of the course information packages include strategies/methods/techniques for student-centered learning. However, the evaluation methods, which place a strong emphasis on midterms and general exams, were found to be mainly product-based. It can be said that the evaluation methods in current practice are not as diversified as required by *student-centered learning*, and administering the midterms and general exams takes much more time than allocated for other tasks.

**Keywords:** Bologna process, course information package, curriculum, ECTS, faculty of education, student-centered learning.

**B**ologna süreci, 1999 yılında 29 Avrupa ülkesinin eğitimden sorumlu bakanlarının Bologna bildirgesini imzalamasıyla başlamıştır. Bologna sürecinin diplo-

ma eki, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS), yaşam boyu öğrenme, hareketlilik, kalite güvencesi, sosyal boyut, uluslararasılaşma, öğrenci merkezli öğrenme gibi boyutları bulun-

### İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Nuray Kısa  
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri  
Bölümü, Niğde  
e-posta: nuray.ksa@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / Journal of Higher Education (Turkey), 10(1), 85–95. © 2020 Deomed

Geliş tarihi / Received: Haziran / June 25, 2018; Kabul tarihi / Accepted: Aralık / December 8, 2019

Bu makalenin atfı künyesi / Please cite this article as: Kısa, N., Uysal, F., & Kavak, Y. (2020). Bologna sürecinin öğrenci merkezli öğrenme boyutu: Eğitim fakültesi öğretim programlarına yansımalar. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 85–95. doi:10.2399/yod.19.014

Bu çalışma 18–22 Nisan 2018 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ORCID ID: N. Kısa 0000-0002-6085-4329; F. Uysal 0000-0001-9929-9812; Y. Kavak 0000-0002-6880-8634

deomed®

maktadır (Uysal, Kısa ve Kavak, 2017). Alanyazında, Bologna süreci olumlu ve olumsuz boyutları ile ele alınmaktadır. Bologna süreci ile birlikte; yükseköğretimin niteliğinin artabileceği, Avrupa ile bütünleşmenin sağlanabileceği, öğrenci ve öğretmenlerin hareketliliğinin kolaylaşabileceği, mezunların uluslararası alanda iş bulabileceği, kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir yükseköğretim dereceleri oluşturulabileceği, yükseköğretimde kalite güvencesi ağının kurulabileceği, yaşam-boyu öğrenmenin teşvik edilebileceği, Avrupa yükseköğretim alanının cazip hale gelebileceği olumlu yaklaşımlar kapsamında ele alınmaktadır (Elmas, 2012; Süngü ve Bayrakçı, 2010). Diğer taraftan alanyazında Veiga ve Amaral (2007) Bologna'nın bürokratik bir süreç olduğuna ve formalitede kaldığına ve Çelik (2012) de yükseköğretimi tek tipleşmeye götürdüğüne vurgu yapmaktadır (*akt.* Çınkır ve Yıldız, 2018). Ayrıca Altınkaynak, Uysal, Akman ve Durmuşoğlu'nun (2016) yaptıkları araştırmada; öğretmen adayları, zayıf noktalar olarak; seçmeli derslerin azlığı, pilot uygulamadaki yetersizlikler, sürecin eksik ya da yanlış bilgilerle yürütülmesi gibi başlıklara, öğretim elemanları ise pilot uygulamadaki yetersizlikler, ders yükü hesaplarının düzgün yapılmaması konularına Bologna'nın zayıf yönleri olarak dikkat çekmişlerdir. Zorluklar arasında sürecin güçlüklerinin direnç oluşturması, uzun yıllardır yapılan bilgilendirmelerin getirdiği bıkkınlık, üniversite dışındaki paydaş ve kuruluşların süreci desteklememesi de yer almaktadır (Elmas, 2012). Sürecin kalite boyutu da geliştirilmesi gereken bir durum olarak dikkat çekmektedir (Elmas, 2012; Süngü ve Bayrakçı, 2010). Bu kapsamda günümüze yaklaştıkça akreditasyon çalışmalarının hız kazandığı söylenebilir (Kavak, Kısa ve Uysal, 2017; Kısa, Uysal ve Kavak, 2018). Dolayısıyla tüm bu çalışmalar birlikte ele alındığında konuyu tüm boyutları ile inceleyecek daha fazla araştırma yapılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma kapsamında ele alınan öğrenci merkezli öğrenme, temelinde öğretim programlarının geliştirilmesinde ve öğrenme sürecinde öğrencinin kendi öğrenmesiyle ilgili sorumluluk almasını içermektedir. Öğrenci merkezli öğrenme boyutu için, Bologna sürecine yönelik olarak düzenlenen bildireler incelendiğinde, 2003 Berlin Bildirgesi'nde yükseköğretimde öğrenci katılımının önemine değinildiği anlaşılmaktadır (Berlin Bildirgesi, 2003). 2007 Londra Bildirgesi'nde ise öğrenci merkezli yükseköğretimden bahsedilmiştir (Londra Bildirgesi, 2007). "Öğrenci merkezli öğrenme" kavramına ilk olarak 2009 Leuven ve Louvain-la-Neuve Bildirgesi'nde yer verilmiştir. İlgili bildirede bireysel öğrenmeyi güçlendirme, öğrenme ve öğretmeye yönelik yeni yaklaşımlar ile etkili destek ve rehberliğe odaklanmış bir öğretim programının yükseköğretimin kalitesine, esnekliğine ve bireysel eğitime hizmet edebileceğine yer verilmiştir (Leuven ve Louvain-la-Neuve Bildirgesi, 2009). 2010 Budapeşte-Viyana Bildirgesi'nde ise

öğrenenleri öğrenci merkezli öğrenmeye teşvik etmek ve onlara sürdürülebilir ve esnek öğrenme yollarını öğrenebilmeleri için çözüm yolları sunmanın gerekliliğine değinilmiştir (Budapeşte-Viyana Bildirgesi, 2010). 2012 Bükreş Bildirgesi'nde öğrenci merkezli öğrenme tekrar ele alınmıştır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif katılımcı olmalarını içeren yenilikçi öğretim yöntemlerinin bu süreci karakterize ettiği vurgulanmıştır (Bükreş Bildirgesi, 2012). 2015 Erivan Bildirgesi'nde ise Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda öğrenme ve öğretme ile ilgili kalitenin sağlanması için yükseköğretim kurumlarının ve çalışanlarının öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında destekleneceğine vurgu yapılmıştır (Erivan Bildirgesi, 2015). Özetle 2003'ten beri öğrenci merkezli öğrenmenin Bologna sürecini yönlendiren farklı bildirelerde sıklıkla ele alındığı söylenebilir.

Bologna sürecinin hayata geçirilmesinde, en kritik ve en çok çaba sarfedilen aşamalardan birisi öğretim planlarının ve derslerin yeniden tasarlandığı AKTS program ve ders bilgi paketleri bölümüdür. Bu bilgilerin bilimsel yöntemlere göre belirlenmesi, tutarlı olması, etkin bir bilgi sistemi üzerinden yönetilmesi gerekmektedir (Lazarev ve Martynenko, 2006'dan *akt.* Timurcanday Özmen vd., 2015). Çünkü bu bilgi paketleri uluslararası düzeyde tanınırlık için de bir belge niteliği taşımaktadır (Timurcanday Özmen vd., 2015). 2001'den beri Bologna sürecine dâhil olan ülkemizde de Bologna süreci kapsamında güncellenen ders bilgi paketlerine öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının yansıtılmış olması beklenmektedir. Benzer biçimde 2015'te yayımlanan AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) Kılavuzu'nda öğretim programının oluşturulması ve uygulanması sürecinin tüm paydaşların görüşlerine açık olduğu vurgulanmıştır. Aynı kılavuzda programların esnek biçimde tasarlanması (öğretme-öğrenme ve değerlendirme sürecinin de esnek olması) bireysel öğrenmeyi teşvik edeceği için önerilmiştir. Kılavuza göre öğrenci merkezli öğrenmenin özellikleri "öğrencinin aktif olması, eleştirel ve analitik öğrenme ve anlamaya vurgu yapılması, öğrencinin sorumluluğunun artırılması, öğrencinin özerkliğinin artırılması, hem öğrenci hem de öğretim elemanının yer aldığı öğretim ve öğrenme sürecine yönelik yansıtıcı bir yaklaşım içermesi" olarak özetlenmiştir (ECTS User's Guide, 2015). Öğrenci merkezli öğrenmenin esas alındığı öğretim-öğrenme süreci ile kendini geliştirebilen, teknolojiye hızla uyum sağlayabilen, araştırabilen, bilgiyi özümseyen, anlamlandıran, öğrendiği bilgiyi günlük hayatında kullanabilen, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gelişmiş, bilimsel süreç becerilerini kazanmış bireylerin yetişmesi hedeflenir (Dönmez, 2008).

Bu çalışma kapsamında, öğrenci merkezli öğretimin odağı alınmasının sebebi, günümüzde öğrenenin aktif olmasının öğrenme sürecinin ve ürününün kalitesi açısından bir gösterge olarak ele alınmasıdır (Dönmez, 2008, s. 2). Elbette birey-



de istendik öğrenmelerin gerçekleştirilmesini sağlamak için “birey nasıl öğrenir?” sorusunun cevabına odaklanılması gerekmektedir. Her bir öğrenme kuramı, öğrenmenin farklı yönlerine odaklanmaktadır. Senemoğlu’na (2015) göre öğrenmenin odaklandığı yönler, öğrenci özellikleri ve öğrenilen bilginin niteliği; öğretme-öğrenme sürecinde her bir öğrenme kuramının eğitime yansımalarının bütünleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Örneğin davranışçı-çağırışım kuramları bağlamında; Guthrie bitişiklik kuramlarında yaparak yaşayarak öğrenmeye; Hull sistematik davranış kuramında öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzenlemelere odaklanmaktadır. Bilişsel ağırlıklı davranışçı öğrenme kuramları bağlamında ise Bandura bilişsel sosyal öğrenme kuramında gözlem yoluyla öğrenme ve model olmayı vurgulamıştır. Bilişsel öğrenme kuramları açısından bakıldığında da Gestalt kuramda bütünü anlamlı şekilde algılanması gerektiği ifade edilmiştir. Görüldüğü üzere öğretme ve öğrenme sürecinde istendik öğrenmeyi gerçekleştirebilmek üzere öğrenci ve öğretmenin merkeze alınma ağırlıklarının değişkenlik gösterdiği durumlar yer almaktadır. Peke (1993), Fleder ve Brent (1996), Lea, Stehanson ve Tray (2003) gibi araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalara göre öğrencilerin çoğunluğu öğrenci merkezli eğitimi tercih etmektedirler (*akt. Dönmez, 2008*). Bu kapsamda öğrenenlerin bu tercihinin ne kadar dikkate alındığı, öğrenme ortamlarının öğrenme merkezli eğitime elverişliliği gibi konuların araştırılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda da öğrenci merkezli öğrenmenin yansımalarının ders bilgi paketlerinde yer alan öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri, değerlendirme sistemi ve öğrenci iş yükünü inceleyerek anlaşılabilirliği düşünülmüştür. Bu kısımdan itibaren öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri, değerlendirme sistemi ve öğrenci iş yükü ele alınmıştır.

Eğitim durumları düzenlenirken öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri en önemli değişkenler arasında yer almaktadır. Strateji, yöntem ve teknikler için alanyazında farklı sınıflandırmalara rastlanırken, bu çalışmada öğrenci merkezli öğrenme odağı alındığı için strateji, yöntem ve teknikler öğrenci merkezli olup olmadıklarına göre sınıflandırılmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin bilişsel düzeylerini geliştirme, onların bilgiyi kazanma yöntemlerini anlamalarına yardımcı olma, onları araştırma yapmaya yönlendirme gibi özelliklerinin de olduğu söylenebilir. Diğer taraftan öğretmen merkezli öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerinde ise öğretmen kendisini tüm etkinliklerin merkezine koymakta ve bilginin kaynağı olarak görmektedir (Bilgin ve Bahar, 2008, s. 21–22; Dönmez, 2008). Stratejiler; uygun yöntem ve tekniğin seçilmesine öncülük ederken, hedeflere ulaşmada kolaylık sağlar (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011). Hedeflerin ve içeriğin özelliklerine uygun olarak

öğrenci ya da öğretmen merkezli stratejiler kullanılabilir. Bu stratejilerden sunuş öğretmen merkezli iken buluş ve araştırma öğrenci merkezlidir. Yöntemler ise; hedefi gerçekleştirebilmek üzere seçilen ve izlenen düzenli yollar olup, birçok tekniğin bütünlük oluşturacak şekilde bir arada sunulmasıdır (Demirel, 2012; Tan, 2007). Öğretim yöntemlerinden anlatım öğretmen merkezli; örnek olay, problem çözme, bireysel çalışma, tartışma ve gösterip yaptırma öğrenci merkezlidir. Bir öğretim yönteminin uygulamaya konma biçimine işaret eden teknikler “grupla öğretim teknikleri (beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, drama ve rol yapma, benzetim, ikili ve grup çalışmaları, mikro öğretim, eğitsel oyunlar), bireysel öğretim teknikleri (bireyselleştirilmiş öğretim, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim), sınıf dışı öğretim teknikleri” olarak sınıflandırılmıştır. Teknikler incelendiğinde gösteri tekniğinin; öğretmen veya kaynak kişilerce yürütüldüğünden ve sadece gerektiğinde öğrenciden yararlanıldığından öğretmen merkezli olma düzeyi daha yüksek değerlendirilebilir (Demirel, 2006). Bologna sürecinde gündeme gelen konulardan olan öğrenci merkezli öğrenme kapsamında strateji, yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi beklenmektedir.

Öğrenci merkezli öğrenme öğretim süreci kadar öğretimin değerlendirilmesine de yansımıştır. 2015 AKTS kılavuzunda başarının değerlendirilmesinde her türlü yazılı, sözlü ve uygulamalı testler, portfolyo ve proje gibi her türlü değerlendirme yönteminden uygun olanının ve ölçütün belirlenmesi önem kazanır. Öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde şeffaflık ve güvenilirlik, tutarlılık, esneklik ilkelerine uygun ve mümkün olduğunca çeşitlendirilmiş bir değerlendirme yönteminin kullanılması öngörülmüştür (ECTS User’s Guide, 2015). Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak değerlendirme yöntemlerinden bazıları “gelişim dosyaları, proje, performans ödevi, araştırma kâğıtları, kavram haritaları, tutum ölçekleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme, kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri, yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar, gözlem ve görüşme”dir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bu değerlendirme yöntemlerinden bazıları ürün odaklı, bazıları ise süreç odaklıdır. Abalı Öztürk ve Şahin’e (2013) göre “öğrenci günlükleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, performans görevleri, portfolyolar, proje, problem çözme, rubrik ölçekleri, tutum ölçeği, gözlem formları, görüşme, poster, tanılayıcı ağaç, yapılandırılmış grid, kavram haritaları” başlıca süreç odaklı ölçme yöntemleridir. Aksoy, Akbaş ve Seferoğlu (2018) çalışmalarında öğrenci merkezli öğretme sürecinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin işe koşulduğuna vurgu yapmaktadır.

2015 AKTS kılavuzunda iş yükü, bir dersle ilgili formal öğrenme çevrelerinde öğrenme çıktılarına ulaşmak için gerekli ders süresi, seminer, proje, uygulama, bireysel çalışma

gibi gerçekleştirilmesi gereken tüm öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için gereken tahmini zaman olarak tanımlanmıştır. Amaç, formal öğrenme ortamlarında tanımlanan öğrenme çıktılarına erişmektir. Her bir akademik yıl için öngörülen 60 kredi için iş yükü 1500 ile 1800 arasında değişmektedir. Bu, her bir kredi için 25 ile 30 saat arasında çalışma saatine ihtiyaç duyulduğu anlamına gelir. Bu değerler tipik iş yükünü göstermekte, öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşmak için harcayacakları zaman bireylere göre farklılaşabilmektedir (ECTS User's Guide, 2015). Bir dersin işlenmesinde tercih edilen strateji, yöntem ve teknikler, değerlendirme yöntemlerini; kullanılan değerlendirme yöntemleri ise iş yükünü etkilediği için de araştırmada bu üç boyut incelenmiştir.

Alanyazında öğrenci merkezli eğitim sıkça gündeme gelse de uygulamaların öğrenci merkezli öğretimin özelliklerini ne derece yansıttığı hâlâ tartışmalıdır. Bu kapsamda amaçlarından biri öğrenci merkezli öğrenme olan Bologna sürecinin uygulamasında yol gösterici olan ders bilgi paketlerindeki durumun incelenmesi önemli görülmüştür. Ders bilgi paketlerine yansımadan yola çıkarak uygulamada öğrenci merkezli öğrenmeye yer verilme düzeyi öngörülmeye çalışılmış ve uygulamayı inceleyebilecek bir araştırmaya alt yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı eğitim fakültesi öğretim programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bilgi paketlerine öğrenci merkezli öğrenmenin yansımalarının nasıl olduğunu betimlemektir. Bu doğrultuda cevap aranan sorular; “Eğitim fakültesi öğretim programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi ders bilgi paketlerinde yer verilen; (1) öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerine öğrenci merkezli öğrenmenin yansımaları; (2) değerlendirme sistemine öğrenci merkezli öğrenmenin yansımaları ve (3) öğrenci iş yüküne öğrenci merkezli öğrenmenin yansımaları nasıldır?” şeklindedir.

## Yöntem ve Gereç

Araştırma, belge tarama modelinde desenlenmiştir. Bu modelde var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri toplanmaktadır. Belge taramanın genel tarama ve içerik çözümlemesi adı verilen iki ayrı amaçla yürütülen türü vardır. İçerik çözümlemesi, belli bir belgenin belli özelliklerinin sayısallaştırılarak belirlenmesi amacıyla yürütülür. Belgedeki belli bakış açıları belli ölçütler doğrultusundaki çözümlemelerle ortaya konmaya çalışılır (Karasar, 2014, s. 183–184). Öğrenci merkezli öğrenmenin yansımalarını ortaya koymak üzere eğitim fakültesi öğretim programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin web sayfalarında yer alan bilgi paketlerini; öğrenme ve öğretme stratejisi, yöntem ve teknikleri, değerlendirme sistemi ve öğrenci iş

yükü kapsamında değerlendirmek için sayısal değerlerin oluşturulduğu ve buna dayalı olarak değerlendirmelerin yapıldığı bu çalışma içerik çözümlemesi niteliğindedir.

AKTS etiketi almış olan 33 üniversitenin eğitim fakültesine sahip olan 24’ü (21 devlet, 3 vakıf) araştırmaya dâhil edilmiştir.<sup>[1]</sup> 24 eğitim fakültesinin 264 programı incelenmiştir. İncelenen programların isimleri ilgili oldukları bölümler dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda İlköğretim Matematik, Matematik, Fen Bilgisi, Fizik, Kimya ve Biyoloji öğretmenliği “Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi”nde; Türkçe, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya ve Tarih öğretmenliği “Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi”nde; Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği “Temel Eğitim”de; İngilizce, Almanca, Fransızca ve Arapça öğretmenliği “Yabancı Diller Eğitimi”nde; Resim ve Müzik öğretmenliği “Güzel Sanatlar Eğitimi”nde; döküm, metal, mobilya, dekor, otomotiv, talaşlı üretim, tesisat, enerji ve bilgisayar sistemleri öğretmenliği ise “diğer” kategorisinde değerlendirilmiştir.

■ Tablo 1’de görüldüğü üzere Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Temel Eğitim, Yabancı Diller Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Güzel Sanatlar Eğitimi, Özel Eğitim, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Diğer, Beden Eğitimi ve Spor, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi bölümlerinden 264 program taranmıştır. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi (%20.08), Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi (%16.67), Temel Eğitim (%13.64) Bölümlerinde yer alan program sayısı çoğunluğu oluşturmaktadır. Yabancı Diller Eğitimi tüm bölümlerin %12.50’sini, Rehberlik ve

■ **Tablo 1.** Eğitim Fakültesi öğretim programlarının bölüm düzeyinde dağılımı.

Bölüm	f	%
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	53	20.08
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	44	16.67
Temel Eğitim	36	13.64
Yabancı Diller Eğitimi	33	12.50
Eğitim Bilimleri	22	8.33
Güzel Sanatlar Eğitimi	21	7.95
Özel Eğitim	20	7.58
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	19	7.20
Diğer	10	3.79
Beden Eğitimi ve Spor	4	1.52
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi	2	0.76
Toplam	264	100.00

[1] Devlet Üniversiteleri: Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi. Vakıf Üniversiteleri: Başkent Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi.



Psikolojik Danışmanlık %8.33'ünü, Güzel Sanatlar Eğitimi %7.95'ini, Özel Eğitim %7.58'ini, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri %7.20'sini oluşturmaktadır. Diğer (%3.97), Beden Eğitimi ve Spor (%1.52), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi (%0.76) Bölümlerinde yer alan programlara ise nadiren rastlanmıştır.

İlgili eğitim fakültesi öğretim programları belirlendikten sonraki aşamada bu programlarda yer alan meslek bilgisi derslerinin dağılımı üniversitelerin web sayfalarında bulunan ders bilgi paketleri incelenerek belirlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan dersler YÖK tarafından belirlenen öğretmenlik meslek bilgisi dersleridir (YÖK, 2014). Tarama sırasında farklı isimlerle karşılaşılan dersler, YÖK'ün belirlediği isimler dikkate alınarak birleştirilmiştir. Bu bağlamda Ölçme ve Değerlendirme dersi için “biyoloji eğitiminde ölçme ve değerlendirme, coğrafya eğitiminde ölçme ve değerlendirme, eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitsel-davranışsal ölçme ve değerlendirme, fizik eğitiminde ölçme ve değerlendirme” gibi dersler birleştirilmiştir. Özel Öğretim Yöntemleri dersi için “matematik öğretimi I-II, coğrafya öğretimi I-II, fizikte özel öğretim yöntemleri I-II, kimya öğretimi I-II, biyoloji öğretimi I-II” gibi dersler bir araya getirilmiştir. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi için “eğitimde materyal tasarımı ve kullanımı, işitme engellilerde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, kimyada öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, zihinsel engelliler için öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı” gibi dersler bir araya getirilmiştir. Eğitim Psikolojisi için “gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi, gelişim ve öğrenme” gibi dersler bir araya getirilmiştir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için “biyoloji eğitiminde program geliştirme ve planlama, öğretim yöntemleri II” gibi dersler bir araya getirilmiştir; Eğitim Bilimine Giriş için “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersi de dâhil edilmiştir.

■ Tablo 2’de görüldüğü üzere 264 öğretim programında yer alan toplam 2241 öğretmenlik meslek bilgisi dersi taranmıştır. Taranan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden 406’sı (%18.12) özel öğretim yöntemleri, 327’si (%14.49) öğretmenlik uygulaması, 264’ü (%11.78) eğitim psikolojisi, 258’i (%11.51) sınıf yönetimi, 258’i (%11.51) eğitim bilimine giriş, 248’i (%11.07) öğretim ilke ve yöntemleri, 243’ü (%10.84) ölçme ve değerlendirme, 237’si (%10.58) öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersidir.

Dersler belirlendikten sonra çalışmanın amacı kapsamında; ilgili üniversitelerin web sayfaları taranmıştır. Tarama sürecinde bazı üniversitelerin doğrudan Bologna kapsamında açmış oldukları alt menüden, bazı üniversitelerin ise ilgili program sayfalarından program bilgi paketlerine erişilmiştir. Öğretim programlarının program bilgi paketlerine yönelik web sayfalarına erişildikten sonra; öncelikli olarak “öğretim programı”, “ders-

■ Tablo 2. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin dağılımı.

Ders	f	%
Özel Öğretim Yöntemleri	406	18.12
Öğretmenlik Uygulaması	327	14.49
Eğitim Psikolojisi	264	11.78
Sınıf Yönetimi	258	11.51
Eğitim Bilimine Giriş	258	11.51
Öğretim İlke ve Yöntemleri	248	11.07
Ölçme ve Değerlendirme	243	10.84
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	237	10.58
Toplam	2241	100.00

ler” ya da “müfredat dersleri” sekmelerine giriş yapılmış, ardından ilgili meslek bilgisi dersi seçilmiştir. İlgili her bir ders için sırasıyla öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerini, değerlendirme sistemini ve öğrenci iş yükünü içeren veya içerebilecek alt başlıklar ve ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

*Öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerini* içeren veya içerebilecek alt başlıklarla öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerine ulaşılmıştır. Örneğin Hacettepe Üniversitesi’nde “dersin öğretme ve öğrenme teknikleri”, Başkent Üniversitesi’nde “öğretim yöntem ve teknikleri”, Balıkesir Üniversitesi’nde “planlanan öğrenme aktiviteleri ve metodları”, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde “ders akışı”, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nde “haftalık detaylı ders içeriği” başlıkları altında ilgili bilgiye ulaşılmıştır. Excel belgesine web sayfalarında adları geçtiği şekliyle strateji, yöntem ve teknikler geçirilmiştir. Ardından iki kodlayıcı tarafından aynı anlama gelen ancak farklı şekilde ifade edilmiş olan strateji, yöntem ve teknikler birleştirilerek, veri frekans dağılımını çıkartmaya hazır hale getirilmişlerdir. Örneğin anlatım, anlatma ve düz anlatım; takım çalışması ve grup çalışması ortaklaştırılmıştır. Nihai raporlamada alanyazına dayalı olarak öğrenci merkezli (örnek olay, rol oynama, deney, gösterip yaptırma, problem çözme, beyin fırtınası gibi) ve öğretmen merkezli (anlatım, sunuş ve gösterme) yaklaşımlar dikkate alındığı için bütün veri bu iki kategoride birleştirilmiştir.

*Değerlendirme sistemini* de içeren veya içerebilecek alt başlıklarla değerlendirme yöntemlerine ulaşılmıştır. Örneğin Hacettepe Üniversitesi’nde “değerlendirme sistemi”, Atatürk Üniversitesi’nde “değerlendirme yöntem ve kriterleri”, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi’nde “ölçme değerlendirme” başlıkları altında ilgili bilgiye ulaşılmıştır. Excel belgesine web sayfalarında adları geçtiği şekliyle değerlendirme yöntemleri geçirilmiştir. Ardından yine iki kodlayıcı tarafından aynı anlama gelen ancak farklı şekilde ifade edilmiş olan değerlendirme yöntemleri birleştirilerek, veri frekans dağılımını çıkartmaya hazır hale ge-

**Tablo 3.** Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma sorusu	Verinin toplanması	Verinin analizi
1. Öğretme ve öğrenme yöntem/tekniklerine öğrenci merkezli öğrenmenin yansımaları nasıldır?	Ders bilgi paketlerinde yer alan öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri	
2. Değerlendirme sistemine öğrenci merkezli öğrenmenin yansımaları nasıldır?	Ders bilgi paketlerinde yer alan değerlendirme sistemi tabloları	Frekans, yüzde
3. Öğrenci iş yüküne öğrenci merkezli öğrenmenin yansımaları nasıldır?	Ders bilgi paketlerinde yer alan öğrenci iş yükü tabloları	

tirilmişlerdir. Örneğin genel sınav ve final; makale sunumu ve sunum ortaklaştırılmıştır. Nihai raporlamada genel sınav, ara sınav, ödev, uygulama, kısa sınav, sunum/seminer, proje, devam, rapor, uzman değerlendirmesi, laboratuvar, staj, okuma ve sözlü sınav olmak üzere öğrenci merkezli olan ya da olmayan değerlendirme yöntemlerine değinilmiştir.

Öğrenci iş yükünü içeren veya içerebilecek alt başlıklarla öğrenci iş yükü bilgisine ulaşılmıştır. Excel belgesine web sayfalarında adları geçtiği şekliyle iş yükü bilgileri geçirilmiştir. Örneğin Hacettepe Üniversitesi'nde "öğrenci (AKTS) iş yükü", Atatürk Üniversitesi'nde "AKTS iş yükü", Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde "AKTS iş yükü tablosu" başlıkları altında ilgili bilgiye ulaşılmıştır. Ardından aynı anlama gelen ancak farklı şekilde ifade edilmiş olanlar birleştirilerek, veri frekans dağılımını çıkartmaya hazır hale getirilmişlerdir. Örneğin yine genel sınav ve final; makale sunumu ve sunum ortaklaştırılmıştır. Nihai raporlamada ders süresi, genel sınav, ara sınav, sınıf dışı çalışma, ödev, uygulama, sunum/seminer, diğer, okuma ve kısa sınav olmak üzere öğrenci merkezli olan ya da olmayan iş yükü bilgilerine değinilmiştir.

Web sayfalarının taranması (ana sayfadan, program sayfasına ve oradan ilgili dersin sayfasına geçilerek öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, değerlendirme ve iş yükü başlıklarına erişilmesi) ve Excel belgesine geçirilmesi her ders için yaklaşık on beş dakika almıştır. Araştırma kapsamında 2241 ders incelendiği için ayrılan zaman toplamda yaklaşık olarak 560 saattir. Web sayfası taramaları iki kişi tarafından yürütülmüştür.

■ Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırma sorularına cevap verebilmek üzere ders bilgi paketleri web siteleri aracılığıyla taranmış; bu web sitelerinden ders bilgi paketlerinde yer alan öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri ve değerlendirme sistemi ile öğrenci iş yükü tabloları aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Ders bilgi paketlerinde hangi öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerine yer verildiğini ve değerlendirme sistemleri ile iş yükünün durumunu belirlemek üzere frekans dağılımları verilmiş ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır.

## Bulgular ve Tartışma

Eğitim fakültesi öğretim programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi ders bilgi paketlerinde yer verilen öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerine öğrenci merkezli öğrenmenin yansımalarının nasıl olduğunu ortaya koymak üzere öncelikle strateji, yöntem ve tekniklere yer verilen ders sayısı belirlenmiştir. ■ Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri bilgisine öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin %48,6'sında yer verilirken, %51,4'ünde yer verilmemiştir. Bu bulgudan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yarısından çoğunda öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerinin bulunmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 4.** Öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri bilgisi.

		Ders sayısı	%
Yöntem/Teknik bilgisi	Var	1089	48.6
	Yok	1152	51.4
Toplam		2241	100.0

■ Tablo 5'te görüldüğü üzere strateji, yöntem ve teknik bilgisinin yer aldığı öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin %97,3'ünde öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik örnek olay, rol oynama, deney, gösterip yaptırma, problem çözme, beyin fırtınası gibi strateji, yöntem ve teknikler yer almaktadır. Derslerin %2,7'sinde ise öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik strateji, yöntem ve teknik bulunmamaktadır. Elde edilen bulgu doğrultusunda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bilgi paketlerinin tamamına yakınında öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik strateji, yöntem ve tekniğin yer aldığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 5.** Öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik strateji, yöntem ve teknik bilgisi.

		Ders sayısı	%
Öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik strateji, yöntem, teknik sayısı	0	29	2.7
	1 veya 1'den fazla	1060	97.3
Toplam		1089	100.0



■ Tablo 6’da görüldüğü üzere dört veya daha az sayıda öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik strateji, yöntem ve tekniğe yer verilen derslerin oranı %80.7 iken, beş–sekiz arasında öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik strateji, yöntem ve tekniğe yer verilen derslerin oranı %11.5 ve 9–13 arasında öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik strateji, yöntem ve tekniğe yer verilen derslerin oranı %7.8’dir. Bu bağlamda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin çoğunda dört veya daha az sayıda öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik strateji, yöntem ve tekniğin yer aldığı söylenebilir. Yalçın İncik ve Tanrıseven (2012) tarafından eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada öğretim elemanlarının öğrenci merkezli eğitimi uygulama düzeylerini yüksek oranlarda belirtmeleri bu çalışmanın bulgusunu destekler nitelikteyken; öğrencilerin öğrenci merkezli eğitimin uygulanma durumunu çoğunlukla kısmen uygulanmakta veya uygulanmamakta seçenekleri ile betimlemesi uygulamada ders bilgi paketlerine göre farklılıklar olabileceğini akıllara getirmektedir.

■ **Tablo 6.** Öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik strateji, yöntem ve tekniklerin dağılımı.

		Ders sayısı	%
Öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik strateji, yöntem, teknik sayısı	1–4 arası	885	80.7
	5–8 arası	122	11.5
	9–13 arası	83	7.8
Toplam		1090	100.0

■ Tablo 7’de ise öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olmayan strateji, yöntem ve tekniklerin (sunuş, anlatım, gösterme) dağılımı yer almaktadır. ■ Tablo 7’de görüldüğü üzere strateji, yöntem ve teknik bilgisinin yer aldığı öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin %84.9’unda öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olmayan anlatım, sunuş ve gösterme strateji, yöntem ve teknikleri yer almaktadır. Derslerin %15.1’inde ise öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olmayan strateji, yöntem ve teknik bulunmamaktadır. Elde edilen bulgu doğrultusunda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bilgi paketlerinin tamamına yakınında öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olmayan strateji, yöntem ve tekniklerin yer aldığı anlaşılmaktadır.

■ **Tablo 7.** Öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olmayan strateji, yöntem ve teknik bilgisi.

		Ders sayısı	%
Öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olmayan strateji, yöntem, teknik sayısı	0	164	15.1
	1 veya 1’den fazla	925	84.9
Toplam		1089	100.0

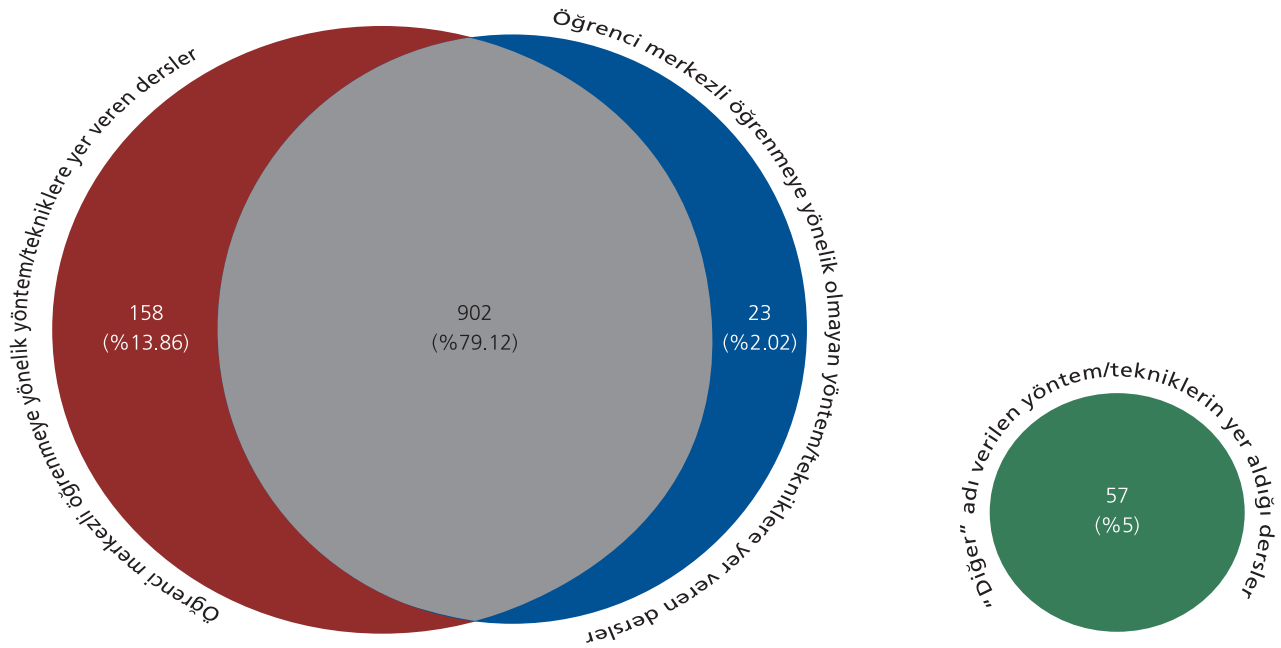
■ Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olmayan bir strateji, yöntem ve tekniğe yer verilen derslerin oranı %66.3 iken, öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olmayan iki strateji, yöntem ve tekniğe yer verilen derslerin oranı %17.5 ve öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olmayan üç strateji, yöntem ve tekniğe yer verilen derslerin oranı %1.2’dir. Bu bağlamda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bilgi paketlerinin yarısından fazlasında öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olmayan bir strateji, yöntem ve tekniğin yer aldığı söylenebilir.

■ **Tablo 8.** Öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olmayan strateji, yöntem ve tekniklerin dağılımı.

		Ders sayısı	%
Öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olmayan strateji, yöntem, teknik sayısı	1	722	66.3
	2	190	17.5
	3	13	1.2
Toplam		925	85.0

■ Şekil 1’e göre ders bilgi paketlerinde hem öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik hem de öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olmayan strateji, yöntem ve tekniklere yer verilen derslerin oranı %79.12 iken, sadece öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik strateji, yöntem ve tekniklere yer verilen derslerin oranı %13.86, sadece öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olmayan strateji, yöntem ve tekniklere yer verilen derslerin oranı %2.02’dir. Ders bilgi paketlerinde “diğer” adı verilen strateji, yöntem ve tekniklerin yer aldığı derslerin oranı ise %5’tir. Elde edilen bulgu doğrultusunda derslerin bilgi paketlerinin çoğunda hem öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik hem de öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olmayan strateji, yöntem ve tekniklerin yer aldığı anlaşılmaktadır. Sadece öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olmayan strateji, yöntem ve tekniklere yer verilen derslere ise nadiren rastlandığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, eğitim fakültesi öğretim programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi ders bilgi paketlerinde yer verilen “değerlendirme sistemine” öğrenci merkezli öğrenmenin yansımalarının nasıl olduğunu ortaya koymak üzere öncelikle değerlendirme sistemine yer verilen ders sayısı belirlenmiştir. ■ Tablo 9’da görüldüğü üzere değerlendirme sistemi bilgisine öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin %87.4’ünde yer verilirken, %12.6’sında yer verilmediği gözlenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bilgi paketlerinde çoğunlukla değerlendirme sistemine yer verildiği söylenebilir.



■ Şekil 1. Öğrenci merkezli öğrenme açısından öğretme ve öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerine göre öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin dağılımı.

■ Tablo 9. Değerlendirme sistemi bilgisi.

		Ders sayısı	%
Değerlendirme sistemi bilgisi	Var	1959	87.4
	Yok	282	12.6
Toplam		2241	100.0

■ Tablo 10’da görüldüğü üzere, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin %38.05’inde genel sınava, %37.07’sinde ise ara sınava yer verilmiştir. Diğer bir ifadeyle ders bilgi paketlerinde en çok yer verilen değerlendirme yöntemleri sınavlardır ve sınavlar, öğrenci merkezli olmayan değerlendirme yöntemleridir. Kavak, Seferoğlu, Atalay, Şen ve Uludağ (2015) tarafından Türkiye’deki hukuk fakültelerinde Bologna sürecinde geliştirilen öğretim programlarının incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmada da benzer bir bulguya ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen derslerde de çoğunlukla sınavlarla değerlendirme yapılmaktadır. Şen, Uludağ, Kavak ve Seferoğlu (2016) tarafından Hacettepe Üniversitesi’nin Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde bulunan tezli yüksek lisans programlarından on ikisinin ders bilgi paketi incelenmiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre derslerin değerlendirme sistemlerinde en sık kullanılan değerlendirme türleri benzer biçimde sırasıyla genel sınav, ara sınav ve sunumlar olmuştur. Ayrıca ■ Tablo 10’a dayalı olarak, incelenen ders bilgi paket-

lerinde ödev (%13.49), uygulama (%2.63), proje (%1.77), staj (%0.10) gibi değerlendirme yöntemlerine nadiren olsa da yer verildiği söylenebilir. Değerlendirme yöntemlerinin ortalama etkilerinin maksimum ve minimum değerleri incelendiğinde ise “genel sınav, ara sınav, ödev, uygulama, proje, rapor”un bilgi paketlerinde üst sınır olarak %100 katkı sağladığı dersler olduğu görülmektedir. Üst sınırı en düşük olan de-

■ Tablo 10. Değerlendirme sisteminin genel dağılımı.

Değerlendirme sistemi	f	%	Maks.–Min.
Genel sınav	1909	38.05	100–5
Ara sınav	1860	37.07	100–8
Ödev	677	13.49	100–4
Uygulama	132	2.63	100–2
Kısa sınav	128	2.55	60–4
Sunum/Seminer	107	2.13	60–5
Proje	89	1.77	100–5
Devam	43	0.86	30–5
Rapor	36	0.72	100–6
Uzman değerlendirmesi	14	0.28	70–42
Laboratuvar	10	0.20	20–10
Staj	5	0.10	40–20
Okuma	4	0.08	15–4
Sözlü sınav	3	0.06	50–6
Toplam	5017	100.00	100–5





ğerlendirme yöntemi %15 ile “okuma” olmuştur. Bazı değerlendirme yöntemlerinde maksimum ve minimum değerler arasındaki farkın fazla olduğu söylenebilir. Örneğin uygulamaya %100 ve %2 ağırlık verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, eğitim fakültesi öğretim programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi ders bilgi paketlerinde yer verilen öğrenci iş yüküne öğrenci merkezli öğrenmenin yansımalarının nasıl olduğunu ortaya koymak üzere öncelikle öğrenci iş yüküne yer verilen ders sayısı belirlenmiştir. Öğrenci iş yükü bilgisinin yer aldığı ■ Tablo 11’den görüldüğü üzere öğrenci iş yükü bilgisine öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin %75.8’inde yer verilirken, %24.2’sinde yer verilmediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin çoğunda öğrenci iş yükü bilgisinin bulunduğu söylenebilir.

■ Tablo 11. Öğrenci iş yükü bilgisi.

		Ders sayısı	%
Öğrenci iş yükü bilgisi	Var	1698	75.8
	Yok	543	24.2
Toplam		2241	100.0

Bu çalışmada rastlanan “proje, internette/kütüphanede tarama, raporlama, ön hazırlık, alan çalışması, mesleki faaliyet, takım çalışması, laboratuvar, arazi çalışması” gibi sayıca az olan iş yükleri “diğer” kategorisinde toplanmıştır. ■ Tablo 12’de görüldüğü üzere iş yükü tablolarında en çok yer verilen etkinlikler ders süresi (%16.30), genel sınav (%15.28) ve ara sınav (%14.84) olmuştur. Şen ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada da iş yükü hesaplamasında en sık yer verilen etkinlikler arasında ders süresi ve genel sınav hazırlama yer almıştır. Bu bulgu daha önce değerlendirme sistemi ile ilgili elde edilen bulgular dikkate alınarak yorumlandığında, iş yükünde değerlendirme sistemine benzer şekilde çoğunlukla öğrenci merkezli öğrenmeden uzak olan genel sınav ve ara sınav yer verildiği söylenebilir. Üst sınırı en yüksek olan iş yükleri diğer, ödev ve uygulama olmuştur. Maksimum ve minimum değerler arasındaki farkın fazla olduğu iş yüklerine rastlanmıştır. Örneğin ödevde 288 saat ayrılan ders varken 1 saat ayrılan ders de vardır.

■ Tablo 13’te görüldüğü üzere bir AKTS’nin; 25–30 saat aralığında verildiği ders oranı %68.7 iken, 2–24 saat aralığında verildiği ders oranı %22.6 ve 31–69 saat aralığında verildiği ders oranı %8.7’dir.

AKTS Kılavuzu’na göre 1 AKTS için olması gereken saat aralığı 25–30’dur (ECTS User’s Guide, 2015). Buna göre ■ Tablo 13’te görüldüğü üzere öğretmenlik meslek bilgisi ders-

lerinin yarısından fazlasında 1 AKTS’nin olması gereken saat aralığında olduğu (25–30 saat) söylenebilir. Ayrıca beş dersin sadece toplam saati, bir dersin ise sadece kaç AKTS olduğu verildiği için hesaplamaya dâhil edilmemiştir.

## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada AKTS etiketi almış olan üniversitelerin eğitim fakülteleri, inceleme kapsamına alınmıştır. Bologna sürecinin “öğrenci merkezli öğrenme” anlayışı bağlamında AKTS etiketine sahip bir üniversitenin, öğretim programlarının tasarımı ve geliştirilmesinde; öğretim yöntem ve stratejileri, değerlendirmeyle ilgili prosedür ve ölçütler ile öğrenci iş yükünün tanımlanmasında, öğrenci özzerkliliği, sorumluluğu, hesap vermesi ve aktif öğrenmeye ağırlık veren unsurları yansıtması beklenir. Araştırma bulgularına göre, AKTS etiketi almış olan üniversitelerin eğitim fakültesi öğretim programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi ders bilgi paketlerinin yarısından çoğunda öğretim ve öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri bileşenine yer verilmemiştir. Oysa AKTS etiketi almış üniversitelerden beklenti, daha yüksek düzeyde bu bilgilere yer verilmesi iken bu beklenti karşılanamamıştır. Diğer taraftan araştırma bulguları doğrultusunda strateji, yöntem ve teknik bilgisinin yer aldığı ders bilgi paketlerinin tamamına yakınında öğrenci merkez-

■ Tablo 12. Öğrenci iş yükünün genel dağılımı.

Öğrenci iş yükü	f	%	Maks.–Min.
AKTS	2144	-	20–2
Toplam saat	1820	17.79	540–20
Ders süresi	1668	16.30	140–5
Genel sınav	1563	15.28	90–1
Ara sınav	1518	14.84	81–1
Sınıf dışı çalışma	1352	13.21	224–1
Ödev	804	7.86	288–1
Uygulama	453	4.43	260–1
Sunum/Seminer	414	4.05	196–1
Diğer	345	3.4	300–1
Okuma	191	1.87	116–1
Kısa sınav	103	1.01	52–1
Toplam	10231	100.00	-

■ Tablo 13. AKTS-iş yükü dağılımı.

1 AKTS	Ders sayısı	%
25–30 saat	1162	68.7
2–24 saat	382	22.6
31–69 saat	148	8.7
Toplam	1692	100.0

li öğrenmeye yönelik strateji, yöntem ve tekniklerin yer alması ile öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik olanların, olmayanlara göre daha fazla olması ise beklenen ve istenen bir durumdur. Ayrıca strateji, yöntem ve teknik bilgisinin yer aldığı derslerin yarısından fazlasında öğrenci merkezli öğrenmeye hem yönelik hem de yönelik olmayan strateji, yöntem ve teknikler yer almakta olup çoğunda öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik birden fazla ve yönelik olmayan bir strateji, yöntem ve tekniğe yer verildiği söylenebilir. Bu kapsamda ders bilgi paketlerinde öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik daha çeşitli strateji, yöntem ve tekniğe yer verildiği ifade edilebilir. Bu durum eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çoğunun uzmanlık alanlarının eğitim bilimleri olması, araştırma kapsamında seçilen derslerin öğretmenlik meslek bilgisi dersleri olması ve öğretim elemanlarının aday öğretmen olarak yetişmekte olan öğrencilerinin kendilerini yetiştirmeleri konusunda onlara örnek olma sorumluluğunu duymaları ile ilişkili olabilir. Değerlendirme sistemi bağlamında ise çoğunlukla ara sınav ve genel sınav gibi ürün odaklı unsurlara yönelindiği anlaşılmaktadır. Halbuki öğrenci merkezli öğrenmenin çoğunlukla yer verildiği öğretim-öğrenme süreçlerinde değerlendirmenin de portfolyo, proje, ödev, performans değerlendirmesi gibi süreç odaklı yöntemlerle yürütülmesi beklenir. Bu çalışma kapsamında incelenen derslerde öğrenci merkezli öğrenmenin bir boyutu olarak değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilemediği söylenebilir.

Değerlendirme sistemindeki durum iş yüküne de yansımış, ara sınav ve genel sınavla diğer işlere göre daha fazla zaman ayrılmıştır. Diğer taraftan, iş yükünde öğrenci merkezli işlerin de bulunması dikkat çekicidir. Ancak öğrenci merkezli işlere zaman ayrılmasına rağmen bu işlerin değerlendirme sisteminde yer almaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Bu sonuçlara dayalı olarak şunlar önerilebilir:

- Her şeyden önce AKTS program ve ders bilgi paketlerinin hazırlanmasında, üniversite yönetimleri, öğretim üyelerine etkili kılavuzluk yapmalıdırlar. Bu kılavuzluk; program ve ders bilgi paketlerinin hazırlanmasına yönelik yazılı materyal, “öğretim ve öğrenme merkezi” gibi mekanizmalarla öğretim üyelerinin yetiştirilmesi ve sürekli olarak desteklenmelerini içermelidir. Böyle bir yaklaşım, üniversite kalite güvence sistemlerinin oluşturulması ve akreditasyon gibi araçlarla sağlanabilir. Öte yandan, bu süreçler, öğretim üyelerini yoracak düzeyde bürokrasiye de bağlanmamalı ve dirence yol açmamalıdır.
- AKTS Bilgi Paketlerinin üst yönetim tarafından yönetilmesi gerekir. Bu yönetim; öğretim programlarının uygulama sürecini periyodik olarak izleme, düzeltme ve geliştirme bileşenlerini içermelidir. Bir başka deyişle, öğrenci ders değerlendirmesi, öğrencilerin öğretim üyesini değerlendir-

mesi, dönem sonu ders raporları, bölüm ders değerlendirme raporları, meslektaş gözlem ve değerlendirmesi, akademik başarıların izlenmesi, mezun izleme araştırmaları, akademik danışmanlıkları değerlendirme, danışma kurulları vb. araç ve mekanizmalarla dinamik bir öğretim yönetimi sağlanmalıdır. Aksi takdirde, tüm bu bilgi paketleri, biçimsel koşulları yerine getiren bir araç haline dönüşebilir. Esas olan, öğretim üyelerinin öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımıyla ilgili programları içselleştirmeleri ve bunu sürdürebilmelerine yönelik motivasyonu sağlamaktır.

- AKTS Bilgi Paketlerinin tasarlanması ve geliştirilmesindeki paydaş katılımı (öğrenciler, öğretim üyeleri, mezunlar, işverenler, meslek kuruluşları vb.) aktif tutulmalıdır.
- Bu araştırmadaki bulguların uygulamaya tutarlılığını görebilmek amacıyla anket, görüşme ve gözlemden faydalanarak yürütülebilecek araştırmalar tasarlanabilir. Çünkü alanyazında yer alan bazı araştırmalar öğrenci merkezli yürütülen derslerin etkililiğine odaklanmaktadır (Onurkan Aliusta, Alasya ve Özer, 2011; Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin, 2004; Yalçın İncik ve Tanrıseven, 2012).
- Uygulamacılar tarafından ise; ders bilgi paketleri, “AKTS-iş yükü uyumu, değerlendirme ve iş yükünün uyumluluğu” gibi konular açısından öncelikli olacak şekilde gözden geçirilmelidir. Ayrıca bilgi paketi olmayan derslerin bilgi paketleri hazırlanarak web sayfalarında yayınlanmalıdır.

## Kaynaklar

- Abalı Öztürk, Y., & Şahin, Ç. (2013). Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında yaşanacak güçlüklerle ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 109-129.
- Aksoy, E., Akbaş, U., & Seferoğlu, G. (2018). Öğretim yaklaşımları envanterinin Türkçeye uyarlanması ve Türkiye’deki öğretim elemanlarının öğretim yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 81-99.
- Altınkaynak, Ş., Uysal, H., Akman, B., & Durmuşoğlu, M. (2016). Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının Türk eğitim sistemindeki Bologna sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 1-20.
- Berlin Bildirgesi (2003). *Realising the European Higher Education Area*. 13 Aralık 2019 tarihinde <[http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/2003\\_Berlin\\_Communique\\_English\\_577284.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf)> adresinden erişildi.
- Bilgin, İ., & Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38.
- Budapeşte-Viyana Bildirgesi (2010). *Budapest-Vienna declaration on the European Higher Education Area*. 13 Aralık 2019 tarihinde <[http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/Budapest\\_Vienna\\_Declaration\\_598640.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf)> adresinden erişildi.
- Bükreş Bildirgesi (2012). *Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area*. 13 Aralık 2019 tarihinde <[http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/Bukres\\_Declaration\\_598640.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bukres_Declaration_598640.pdf)> adresinden erişildi.



- ehea.info/Upload/document/ministerial\_declarations/Bucharest\_Communique\_2012\_610673.pdf> adresinden erişildi.
- Çankır, Ş., & Yıldız, S. (2018). Bir Bologna değerlendirme çalışması: Eğitim yönetimi lisansüstü program yeterliliklerine ilişkin kazanımların incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 55–67.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dönmez, İ. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitim açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- ECTS User's Guide (2015). *ECTS users' guide 2015*. 13 Aralık 2019 tarihinde <[https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf)> adresinden erişildi.
- Elmas, M. (2012). Bologna süreci: Uygulama veya uygulayamama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 137–141.
- Erivan Bildirgesi (2015). *Yerevan Communiqué*. 13 Aralık 2019 tarihinde <[http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/YerevanCommuniquéFinal\\_613707.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniquéFinal_613707.pdf)> adresinden erişildi.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135–145.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavak, Y., Kısa, N., & Uysal, F. (2017). Bologna sürecinin “kalite güvencesi” boyutu, Türkiye yükseköğretim sistemine ve eğitim fakültelerine yansımalar. 2. *Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı*, 12–14 Ekim 2017, Antalya.
- Kavak, Y., Seferoğlu, S., Atalay, K., Şen, Z., & Uludağ, G. (2015). Eğitim alanındaki değişimler ve hukuk öğretimi: Bologna Süreci'ne dayalı örnek inceleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 1–13.
- Kısa, N., Uysal, F., & Kavak, Y. (2018). Bologna sürecinin öğrenci merkezli öğrenme boyutu: Eğitim fakültesi öğretim programlarına yansımalar. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, 18–22 Nisan 2018, Antalya.
- Leuven ve Louvain-la-Neuve Bildirgesi (2009). *The Bologna process 2020 - the European Higher Education Area in the new decade*. 13 Aralık 2019 tarihinde <[http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/Leuven\\_Louvain\\_la\\_Neuve\\_Communique\\_April\\_2009\\_595061.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf)> adresinden erişildi.
- Londra Bildirgesi (2007). *Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world*. 13 Aralık 2019 tarihinde <[http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/2007\\_London\\_Communique\\_English\\_588697.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf)> adresinden erişildi.
- Onurkan Aliusta, G., Alasya, M., & Özer, B. (2011). Öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğrenmeye: Gerçekten olanaklı mı? *I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 5–8 Ekim 2011, Eskişehir.
- Saracaloğlu, A. S., & Karasakaloğlu, N. (2011). The opinions of Turkish teachers on teaching methods and techniques. *Elementary Education Online*, 10 (3), 951–960.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Süngü, H., & Bayrakçı, M. (2010). Bologna süreci sonrası yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 895–912.
- Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A., & Şahin, B. (2004). Yükseköğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113–128.
- Şen, Z., Uludağ, G., Kavak, Y., & Seferoğlu, S. S. (2016). Bologna süreciyle ilgili bir inceleme: Öğrenci başarısını değerlendirme yöntemleri ile öğrenci iş yükünün karşılaştırılması. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(2), 84–94.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Timurcanday Özmen, Ö. N., Özdağoğlu, G., Damar, M., Akdeniz, E., Süral Özer, P., Duygulu, E., ... Topoyan, M. (2015). Bologna süreci kapsamında Dokuz Eylül Üniversitesi bilgi paketi tasarım sürecine makro bakış. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(3), 162–169.
- Uysal, F., Kısa, N., & Kavak, Y. (2017). Bologna süreci bağlamında üniversitelerdeki kalite güvencesi/ akreditasyon uygulamaları. 26. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, 20–23 Nisan 2017, Antalya.
- Yalçın İncik, E., & Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172–184.
- YÖK (2014). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin usul ve esaslar*. 13 Aralık 2019 tarihinde <[http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802](http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802)> adresinden erişildi.

Bu makalenin kullanım izni Creative Commons Attribution-NoCommercial-NoDerivs 3.0 Unported (CC BY-NC-ND3.0) lisansı aracılığıyla bedelsiz sunulmaktadır. / This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported (CC BY-NC-ND3.0) License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.