

## Hammond'un Değerlendirme Küpü Çerçevesinde Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

### Evaluation of Teaching Principles and Methods' Course in Scope of Hammond's Evaluation Cube

Çağlar Naci HİDİROĞLU<sup>2</sup>

Anıl KANDEMİR<sup>3</sup>

İbrahim TUNCEL<sup>4</sup>

Başvuru Tarihi: 13.02.2015

Yayına Kabul Tarihi: 16.03.2016

**Özet:** Bu çalışmada Hammond'un program değerlendirme küpü çerçevesinde öğretmen yetiştirme programlarında yer alan lisans derslerinden "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersini değerlendirmek amaçlanmaktadır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden eş zamanlı çeşitleme stratejisi kullanılarak nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmış ve bulgular yorumlanırken birleştirilmiştir. Araştırma bir devlet üniversitesinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) anabilim dalında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan 30 ikinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmadaki veri toplama araçları başarı testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu, kişisel bilgi formu ve gözlem formudur. Araştırmanın nicel bulgularına göre, öğretimin öğrencilerin bilişsel hedeflere ulaşmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulgulara göre; öğrencilerin bu dersin önemini farkında oldukları, sürekli ve nitelikli dönüt almada sıkıntı yaşadıkları ve grup çalışmalarına yeterince alışık olmadıkları görülmüştür. Görüşme ve gözlemler, öğrencilerin Eğitim Bilimine Giriş ve Gelişim Psikolojisi I-II derslerindeki başarılarının, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersindeki başarılarını da etkilediğine ilişkin bir algıyı ortaya çıkarmaktadır. Dersin içeriğinin öğretmen adaylarına mesleklerinde kullanabilecekleri yararlı bilgi ve becerileri kazandırabilecek nitelikte olduğu ancak dersin yalnızca bir dönem boyunca verilmesinin etkinliklerin istenilen düzeyde gerçekleşmesini engelleyebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin benzer araştırmalarla incelenerek bu derslerin yapılarının sürekli olarak gözden geçirilmesi önerilmektedir.

**Abstract:** This study aims to evaluate Teaching Principles and methods' course in teacher training programmes in scope of Hammond's evaluation cube. The study which is a mixed method is designed as concurrent triangulation strategy. Quantitative and qualitative data are collected simultaneously and are combined both during analysis process and writing findings. This study was carried out with 30 second grade students who study in the department of Counselling and Guidance in a state university of Turkey and take Teaching Principles and methods' course. Data collection tools were consisted of a multiple choice test, semi-structured interview form, personal information form and observation form. According to the quantitative findings; it is concluded that teaching is effective in students' acquiring cognitive aims of the course. According to the qualitative findings, it is found that students are aware of the importance of the course, have problems in getting continuous and qualified feedback and not having accustomed to group studies. Interviews and observations' data show such a perception that students' success in Introduction to Education sciences and Developmental Psychology has an effect on success in this course. It is also concluded that content of the course can help teacher candidates to acquire useful and practical knowledge and skills that teacher candidates will use in their classes. However, it is thought that this course is given in only one term period, it can limit the activities done in an appropriate way. It is recommended that by having done similar research studies with teaching profession courses can help to review and adjust the structures of those courses constantly.

**Anahtar kelimeler:** *program değerlendirme, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi, karma yöntem, Hammond'un değerlendirme küpü, içerik analizi.*

**Keywords:** *program evaluation, Teaching Principles and Methods course, Hammond's evaluation cube, mixed method, content analysis.*

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir bölümü 7-9 Mayıs 2014 tarihleri arasında Gaziantep Üniversitesi'nde düzenlenen 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Araştırma Görevlisi Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, caglarr.naci@gmail.com

<sup>3</sup> Araştırma Görevlisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, kandemiranilk@gmail.com

<sup>4</sup> Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, ituncel@pau.edu.tr

## Giriş

Eğitim fakültelerinin hedeflediği istenen niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için, öğretmen yetiştirme programlarının bilimsel araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilmesi ve değerlendirilmesinin gerekliliği göz ardı edilmemelidir. Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının süreklilik arz ettiği düşünüldüğünde, öğretmen yetiştirme programlarını geliştirme ve değerlendirmeye yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Alanyazına bakıldığında da lisans düzeyinde yürütülen derslere yönelik program geliştirme ve program değerlendirme çalışmalarının az sayıda yapıldığı ve bu tür çalışmaların da bir ihtiyaç olduğu görülmektedir (Kumral, 2010). Lisans düzeyinde yapılan ve sınırlı sayıda olduğu görülen program değerlendirme çalışmaları (Demir, 2012; Kumral, 2010; Taçman, 2009; Yüksel, 2009; Türkoğlu, 2004) incelendiğinde, çalışmaları birbirlerinden farklı kılan özelliklerin, değerlendirilen farklı alanlardaki dersler ya da temele alınan farklı program değerlendirme modelleri olduğu görülmektedir.

*“Program geliştirme; ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenen hedef, içerik, öğretim-öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkilerin bütünüdür”* (Demirel, 2012, s.5). Program geliştirmenin önemli öğelerinden birisini de program değerlendirme oluşturmaktadır. Ertürk’e (2013) göre, program değerlendirme, program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkasıdır ve eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme sürecidir. Program değerlendirme uygulanacak programın, hedef kitlenin öğrenme ihtiyaçlarına uygunluğu ile hedeflerine ulaşma derecesi hakkında bir yargıya varılmasını gerektirmektedir (Saban, 2006).

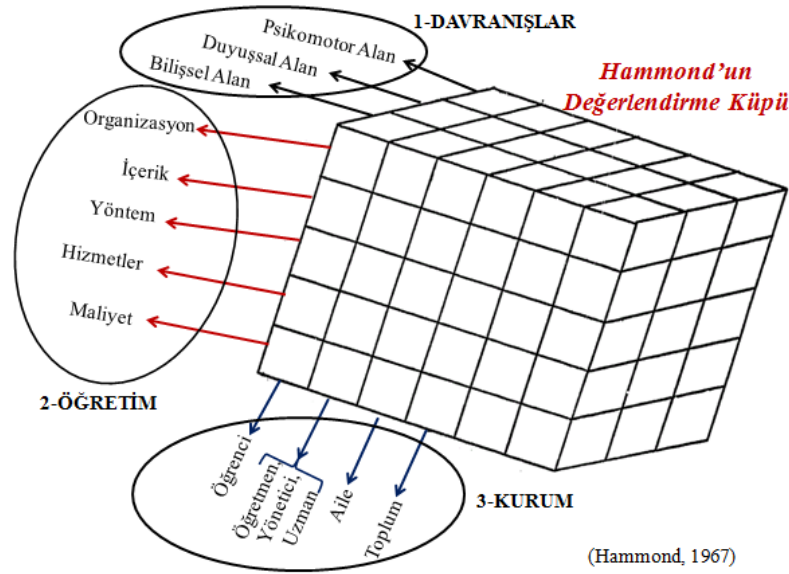
Şeker (2014, s. 186) program değerlendirme sürecinin *“bilimsel bir araştırma süreci olduğunu vurgulayarak, programın etkililiğini belirlemeye yönelik veri toplama, verileri analiz etme böylece etkili olup olmadığı veya etkili olması için neler yapılabileceğine ilişkin karar alma işi”* olarak belirtmektedir. Caffarella’ya (1994) göre, program değerlendirme sadece bir defa yapılacak bir süreci içermemekte, aksine sürekli olarak devam eden bir süreçte alınan kararların programa entegre edilmesiyle ilerleyen aktif bir döngüyü ortaya çıkarmaktadır. Program değerlendirme sürecinde beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesinin yanında programın nasıl çalıştığı, programı daha iyi hale getirmek için yolların ve seçeneklerin olup olmadığının belirlenmesi de büyük önem taşımaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009). Talmage (1982) program değerlendirmenin programın aksayan yönünü ortaya koymak, bu doğrultuda politikalar oluşturarak karar vericiye yardımcı olmak amacıyla yürütüldüğünü belirterek program değerlendirme amacının, programla ilgili işlevsel politikalar oluşturmak olduğunu vurgulamaktadır.

Program değerlendirme modelleri program değerlendirme çalışmasında elde edilen sonuçların ölçülmesi ve programa entegre edilebilecek etkenlerin ortaya koyulabilmesi için gerekli mantıksal temelleri oluşturmaktadır (Uşun, 2012). Program değerlendirme ile ilgili alan yazın incelendiğinde farklı modeller karşımıza çıkmaktadır. Hedef yönelimli değerlendirme modelleri olan Bennett (1979), Hammond (1967), Metfessel-Michael (1967), Provus (1969) ve Tyler’ı (1942) diğer modellerden ayıran temel özellik, bu yaklaşımda belli etkinliklere ilişkin hedeflerin belirlenip daha sonra değerlendirme aşamasında bu hedeflerin ne kadarına ulaşıp ulaşılmadığına odaklanmasıdır.

Hedef yönelimli değerlendirme modellerinden biri de Hammond’un (1967) program değerlendirme modelidir. Hammond her ne kadar temelde hedef yönelimli yaklaşıma sahip olsa da program değerlendirme modelini ortaya koyarken, uygulanan programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı ile birlikte ulaşılan ve ulaşılamayan hedeflerin neler olduğunu ve hedefe ulaşamama nedenlerine açıklık getirmek gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda herhangi bir eğitim etkinliğinin başarısını ve başarısızlığını etkileyen faktörleri araştırarak değerlendirme uzmanına yardım edilmesi gerektiğini vurgulayan Hammond, eğitim programlarını tanımlama ve değerlendirme ile ilgili değişkenleri düzenlemek için değerlendirme yapısı olarak adlandırdığı üç boyutlu bir küp ortaya koymaktadır. Bu yönüyle de Hammond program

değerlendirmeyi üç boyut ve on üç alt boyut altında ele alarak da diğer modellerden ayrılmakta ve süreci daha kapsamlı bileşenlerle açıklamaya çalışmaktadır. Geliştirilen küpün üç boyutu ve bu boyutların alt basamakları şunlardır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; bkz. Şekil 1):

- Öğretim: organizasyon-kapsam-yöntem-hizmetler-maliyet
- Kurum: öğrenci-öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı-aile-toplum
- Hedef davranışlar: bilişsel alan, duyuşsal alan, psikomotor alan.



Şekil 1. Hammond'un Program Değerlendirme Modelindeki Temel Boyutlar ve Alt Boyutlar

Hammond'un değerlendirme küpü, bir programı değerlendirirken ortaya çıkabilecek soru türlerini belirlemek ve bunları sınamak amacıyla yaklaşık doksan adet hücreden oluşmaktadır. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'e (2004) göre, program değerlendirme sürecinde değerlendirme uzmanı Hammond'un modelindeki herhangi bir hücreyi alarak onu kapsamlı olarak inceleyebilmektedir. Bu şekilde programa ilişkin daha ayrıntılı sonuçlar elde edilerek daha etkili önlemler alınabilmektedir. Program değerlendirme yaklaşımına bakıldığında Hammond'un (1967), daha kapsamlı bir çerçeveyi ele alarak alt boyuttaki bileşenlerin etkilerini incelediği görülmektedir. Bu doğrultuda, uygulanan programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı, ulaşılan ve ulaşılamayan hedeflerin neler olduğunu, eğitim etkinliğinin başarısını ve başarısızlığını etkileyen faktörler ve eğitim programlarını tanımlama ve değerlendirme ile ilgili değişkenler süreç boyunca dikkate alınması gereken temel unsurlar olarak karışımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmada Hammond'un (1967) program değerlendirme modeli çerçevesinde öğretmen yetiştirme programlarında yer alan lisans derslerinden "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Dersin genel içeriği Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2009) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

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

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi öğretmen adayına, öğretim sürecinin planlanması, nitelikli öğretim hizmeti ve genel öğretim strateji yöntem ve tekniklerine yönelik bilgi ve beceri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu

nedenle Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi öğretmenlik programlarında yer alan temel meslek bilgisi derslerinden biridir. Bu dersin önemi dikkate alındığında dersin öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının ortaya konulması, var olan aksaklıkların belirlenmesi, bu aksaklıkların ve eksiklerin nedenlerinin ortaya konulması ve dersi yürüten öğretim üyesine (karar vericiye) bu konuların aktarılması bu sorunların çözülmesi ve etkili bir öğrenme ortamının geliştirilmesi açısından çok önemlidir. Bu araştırma ile farklı üniversitelerde farklı öğretim elemanları tarafından yürütülen bu dersin nasıl daha etkili ve verimli bir şekilde yürütülebileceğine ilişkin bir bakış geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırma problemi, “Hammond’un program değerlendirme modeline göre Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin belirlenen hedeflere ulaşmadaki etkililiği nasıldır?” biçiminde belirlenmiştir. Araştırmada bu problem doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Dersin öğretimi; organizasyon, içerik, yöntem, hizmet ve maliyet açısından nasıldır?
- Kurum boyutunun, dersin verimliliğine etkisi nasıldır?
- Öğretimin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hedef-davranışlarına etkisi nedir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Karma yöntemler deseni, nicel ya da nitel yaklaşımlardan birinin araştırma probleminin en iyi şekilde anlaşılmasında tek başına yeterli olmadığı, nicel ve nitel araştırmaların (ve verilerinin) güçlü yanlarının araştırma problemini anlamak için katkı sağlayabileceği durumlarda kullanışlıdır (Creswell, 2013). Araştırmada karma yöntem araştırma türlerinden biri olan eş zamanlı çeşitleme stratejisi (concurrent triangulation strategy) dikkate alınmıştır. Buna göre araştırma problemine ilişkin kapsamlı bir analiz yapılabilmesi için, araştırmacılar hem nicel hem de nitel bir yaklaşımla nitel ve nicel verilerini aynı anda toplamışlardır. Daha sonra bu verileri birleştirerek elde ettikleri verileri genel sonuçları yorumlarken bütünleştirmişlerdir (Creswell, 2013). Nicel anlayışla öntest-sontest program değerlendirme deseni, nitel anlayışla ise görüşme ve gözlem (Patton, 2002) kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışmada, küme örnekleme yöntemi kullanılarak var olan dört şubeden birisi seçilmiştir. Böylece çalışma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü 2. sınıfın bir şubesi (30 öğrenci) ile yürütülmüştür. Araştırmaya, ayrıca dersi yürüten bir öğretim üyesi de katılmıştır. Küme örnekleme yöntemi gereğince PDR anabilim dalında yer alan dört 2. sınıf şubesinden birisinde çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın nitel verilerinin elde edilebilmesi (odak grup görüşmesi ve bireysel görüşme) için ise ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. “Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt araştırmacılar tarafından oluşturulabilir veya daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011; s.112). Ölçüt olarak ise öğrencilerin ara sınavdan aldıkları puanlara göre alt, orta ve üst grup belirlenmiş ve alt gruptan bir, orta gruptan iki ve üst gruptan bir öğrenci olmak üzere dört öğrenci görüşmede yer almıştır.

Çalışma grubu 43 kişiden oluşmaktadır. Ancak derse devam etme, ön test ve son testlerin uygulanması süreçlerine katılma kriterlerine uyan 30 kişi çalışma grubu kapsamına alınmıştır. Çalışma grubuna dahil edilen öğrencilerin 14’ü erkek 16’sı kadındır.

## Veri Toplama Araçları

### *Başarı Testi*

Bu araştırmada öğretimin öğrencilerin bilişsel hedeflerine etkisini belirlemek amacıyla alan yazın, ders izlencesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak oluşturulan 40 soruluk çoktan seçmeli başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması için ilgili anabilim dalının üç sınıfında öğrenim görmekte olan ve bu dersi bir önceki dönem almış 65 öğrenciden toplanan veriler (madde analizi vb.) ITEMANN programında analiz edilmiştir. Maddelerin madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik gücü ve şıklarının çeldiricilik güçleri ITEMANN programından elde edilen sonuçlar doğrultusunda yorumlanmış ve çeldiriciler gözden geçirilmiştir. Madde ayırt edicilik gücü 0,20'nin altında olan maddeler başarı testinden çıkarılmıştır. “Genellikle, ayrıcalığı 0,20'nin üzerindeki maddeler testte kullanılabilir niteliktedir” (Özçelik, 1989, s. 125). Madde analizi sonucunda 32 sorudan oluşan nihai başarı testi elde edilmiştir. Elde edilen nihai başarı testinin Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı 0,75 olarak bulunmuştur.

### *Kişisel Bilgi Formu*

“Kurum boyutunun, dersin verimliliğine etkisi nasıldır?” alt problemine yanıt bulmak amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Öğrenciler ve veliler ile ilgili bilgiler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, medeni durum, sosyo-ekonomik durum, sağlık durumu, ailenin yaşadığı yer, ailenin bölümü seçme üzerindeki etkisi, anne ve babanın eğitim düzeyi, dil problemi yaşama durumu gibi etkenler yer almaktadır.

### *Yarı Yapılandırılmış Odak ve Bireysel Görüşme Formları*

“Dersin öğretimi; organizasyon, içerik, yöntem, hizmet ve maliyet açısından nasıldır?” ve “Öğretimin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hedef-davranışlarına etkisi nedir?” alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla hazırlanmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler için yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu ve öğretim üyesi ile gerçekleştirilen görüşme için de yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Her iki görüşme formu için de taslak formlar oluşturularak iki uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Formların bu hali üzerinden pilot uygulama yapılmış ve formlar son haline getirilmiştir. Yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formunda, dersin öğrencilere katkısı, tasarlanan ve gerçekleşen öğretim süreci arasında farklar, dersin geliştirilmesine yönelik görüşler ve içerik ile davranış boyutu arasındaki ilişki hakkında sorular ve bu sorulara ilişkin 7 sonda soru yer almıştır. Odak grup görüşme formunda ise, öğrencilerin verilen eğitimden beklentileri, bölüme gelme nedenleri, dersin içeriğine ilişkin görüşleri, dersin olumlu ve olumsuz yanları, bu dersin onlara katkısı, öğrencilerin derse ilişkin tutumları (analoji yoluyla) hakkında 6 temel soru ve 5 sonda soru yer almıştır.

30 kişilik katılımcı grubundan ikisi kız ikisi erkek toplam dört öğrenci ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin hem almakta oldukları dersi hem de aynı zamanda dersi yürüten öğretim üyesi ile ilgili görüşlerini ve birbirlerini destekleyen ya da çürüten ifadelerini diğer arkadaşları ile beraber buldukları bir ortamda daha rahat ve ayrıntılı belirtebilecekleri düşünüldüğünden öğrenciler ile odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Patton'a (2002) göre de odak grup sürecinde katılımcılar diğer katılımcıların tepkilerini ve yanıtlarını duyarlar, buradan hareketle daha önce dile getirdikleri görüşlerine eklemeler yaparlar. Daha sonra ise Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman ve bu dersi yürüten öğretim üyesi ile de yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

### *Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu*

“Dersin öğretimi; organizasyon, içerik, yöntem, hizmet ve maliyet açısından nasıldır?” ve “Öğretimin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hedef-davranışlarına etkisi nedir?” alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla hazırlanmıştır. Gözlem, bir davranışa veya sürece ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek amacıyla kullanılan etkili bir yöntemdir (Bailey, 1982). Yarı yapılandırılmış gözlem formunun ilk hali üzerinden uzman görüşlerine başvurulmuş ve gelen görüşler doğrultusunda gözlem formuna son hali verilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem formu fiziksel ortam, derse giriş etkinlikleri, ders süreci etkinlikleri, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğretmen ve öğrencinin dersteki rolleri, materyal ve donanımlar, etkinliklerin hedefle ilişkisi ve dersi bitiriş etkinlikleri boyutlarını içermektedir. Araştırmacılar bu süreçte bu boyutların dışında ama araştırmanın problemiyle ilişkili olabilecek bazı durumları da dikkate alarak gözlem notlarına dâhil etmişlerdir.

### *Veri Toplama Süreci*

Haftada üç ders saatlik derste üç hafta boyunca her hafta iki ders saati olmak üzere toplamda altı ders saati süresince yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak gözlem yapılmıştır. Araştırmanın öncesinde öğretim yöntem ve ilkeleri ünitesi temel alınarak hazırlanan 32 sorudan oluşan başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Ardından üç hafta boyunca dersler toplam dokuz ders saati gözlenmiş ve gözlem sürecinin sonunda da başarı testi son test olarak uygulanmıştır. Ardından ise dört katılımcı ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Son olarak ise dersi yürüten öğretim üyesi ile bireysel görüşme yapılmıştır. Öğrenci odak grup görüşmesi ve öğretim elemanı ile yapılan bireysel görüşme ses kayıt cihazına kaydedilmiş, ardından bu kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Gözlem sürecinde, iki araştırmacı tarafından dersler gözlenmiş ve ayrı ayrı gözlem notları tutulmuştur. Ayrıca başarı testi de öğrencilerin almakta oldukları Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin hemen sonrasında eğitim gördükleri sınıflarda uygulanmıştır. Odak grup görüşmesi de öğrencilerle uygun oldukları zaman görüşülerek, fakültede görüşme için uygun bir sınıfta yapılmıştır.

### *Verilerin Analizi*

#### *Nicel Verilerin Analizi*

Başarı testinden elde edilen veriler üzerinde öncelikle hem ön test verilerine hem de son test verilerine ayrı ayrı tek örneklem Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir  $K-S (Z)(\text{ön test})=0,803$ ;  $p(\text{ön test})>0,05$  ve  $K-S (Z)(\text{son test})=0,717$ ;  $p(\text{son test})>0,05$ . Bu nedenle araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan ilişkili örneklem için t-testi'nin (paired samples t-test) kullanılmasına karar verilmiştir.

#### *Nitel Verilerin Analizi*

“Hammond’un değerlendirme modeli çerçevesinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin belirlenen hedeflere ulaşmadaki etkililiği nasıldır?” sorusuna daha kapsamlı cevap verebilmek için veriler analiz edilirken içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışmada katılımcıların isimleri gizli tutulmuş, her bir katılımcıya kodlar (öğrenciler için; Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>, Ö<sub>4</sub>) verilmiştir. Verilerin analizinde Hammond’un değerlendirme modelindeki üç boyut (öğretim, kurum ve hedef davranışlar) ve bileşenlerinden yararlanılarak (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004); Strauss ve Corbin’ in (1990) yaklaşımı temelinde açık (open), eksensel (axial) ve seçici (selective) kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Analizin başlarında iki araştırmacı birbirinden bağımsız ilk kodlamaları gerçekleştirmiş ve bu açık kodlama süreci sonunda 37 koddan oluşan belge oluşturulmuştur. Açık, eksensel ve seçici kodlamalar iç içe bir veri analiz sürecinin parçalarını oluşturmuşlardır. Araştırmacıların birlikte yaptığı görüşmeler ve tartışmalar çerçevesinde farklı kodların temelindeki benzerlikler ve farklılıklar dikkate alınarak programın değerlendirilmesine yönelik kararlara ulaşılmıştır.

Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası güvenilirlik (inter-coder reliability) formülü kullanılarak uyum yüzdesi 86,5 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda araştırmacıların dışında bir uzmana da kodlar ve temalar incelettirilerek görüşleri dikkate alınmıştır.

## Bulgular ve Yorum

### Öğretimin Öğrencilerin Bilişsel Hedeflerine Etkisinin İncelenmesi

Öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için Paired Sample t testi uygulanmıştır. Bu verilere göre son testteki sonuçların ön testte elde edilen sonuçlara göre değişip değişmediği 0,05 manidarlık düzeyinde test edilmiş ve Paired Sample t testi sonucu yorumlanmıştır (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Öğrencilerin Ön Test Ve Son Test Puanlarına İlişkin Paired Sample T Testi Sonuçları

	n	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Ön test	30	50,33	10,06	-4,558	0.000
Son test	30	60,31	12,04		

Elde edilen bulguların gösterildiği yukarıdaki Tablo 1 incelendiğinde; iki değişik zamanda gerçekleştirilen başarı testinden alınan sonuçlar (ön ve son test) arasında istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ( $t=-4,58$ ;  $p>0,05$ ). Öğrencilerin ön testten aldıkları puanların ortalamasının ( $\bar{x}_{\text{öntest}}=50,33$ ) son testten aldıkları puanların ortalamasından ( $\bar{x}_{\text{sontest}}=60,31$ ) 9,98 puan daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu farka tekabül eden t değeri ise 4,558'tir. Bu değere karşılık anlamlılık düzeyi (p) değeri 0.000 olduğundan öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası performansları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretimin öğrencilerin bilişsel hedeflere ulaşmasında etkili olduğu söylenebilir.

### Nitel Verilere İlişkin Bulgular

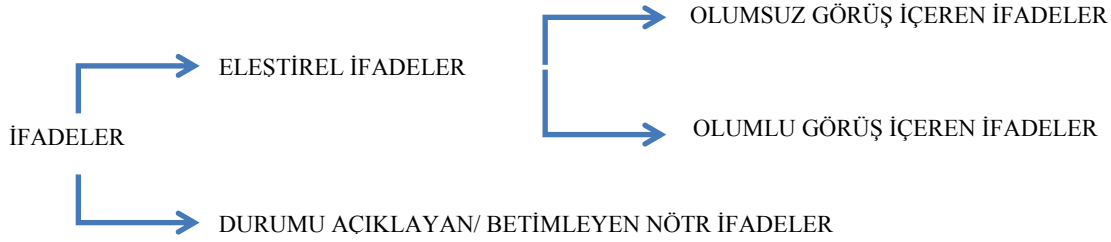
Bu bölümde bir dönem boyunca yürütülen derste iki araştırmacı tarafından alınan gözlem notlarından ve dönem sonunda seçilen dört öğrenci ve dersi yürüten öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiş görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Veri analizi sonucunda öğretim, kurum ve davranış boyutlarında ve bu boyutlara bağlı yedi temel tema (organizasyon, içerik, yöntem, öğrenci, öğretmen, aile ve duyuşsal alan) ve toplamda 15 alt tema elde edilmiş (bkz. Tablo 2) ve bu doğrultuda bulgular sunulmuştur.

Tablo 2. Veri Analizi (Kodlama) Süreci Sonunda Verilerden Elde Edilen Kodlar ve Temalar

Veri analizi (kodlama) süreci sonunda verilerden elde edilen kodlar ve temalar	
	Öğrenci Sayısı
<b>Öğretim</b>	Organizasyon
	İçerik
	Yöntem
	Öğrenci
<b>Kurum</b>	Öğretmen
	Aile
	İçerik Düzenleme Yaklaşımı
	Fayda Sağlama
	Seviyeye Uygunluk
	Kalıcılığı Sağlama
	Dönüt
	Değerlendirme
	Sınıf İçi Etkileşim
	İlgi Alanı
	Cinsiyet ve Yaş
	-
	Sosyo-Ekonomik Durum
	Ailenin Eğitim Düzeyi
	Ailenin Öğrencinin Bölümü Seçmesinde Etkisi

Davranış	Duyuşsal Alan	Yaşanılan Yer Derse Önem Verme
----------	---------------	-----------------------------------

Nitel veri analizi ile gerçekleştirilen kodlama süreci sonunda, derse yönelik eleştirel ve durumu açıklayan/betimleyen nötr ifadeler olmak üzere iki değişik türde ifade ile karşılaşılmıştır. Bunun yanında, eleştirel ifadeler de olumlu ve olumsuz görüş içeren ifadeler olmak üzere iki grupta toplanmıştır (bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi İle İlgili Verilerden Elde Edilen İfadelerin Türleri

Bu doğrultuda, Hammond'un program değerlendirme sürecinde dikkate aldığı bileşenlere göre verilerden elde edilen ifadeler yorumlanmış ve dersin değerlendirilmesi aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir.

#### Öğretim Boyutuna Yönelik Bulgular

Hammond'un değerlendirme modelindeki öğretim temel boyutunu açıklayan derse ilişkin bulgular organizasyon, içerik ve yöntem olmak üzere üç tema altında toplanmıştır:

#### Organizasyon

Verilerin analizi sonucunda ulaşılan "öğrenci sayısı" kodu Hammond'un değerlendirme modelindeki öğretim temel boyutunun organizasyon teması altında yer almıştır. Görüşme kayıtlarından elde edilen veriler incelendiğinde, hem öğrenciler hem de öğretim elemanı tarafından, sınıftaki ders ortamını olumsuz yönde etkileyen etmenlerden biri olarak öğrenci sayısının fazla olması (43 öğrenci ile dersler yürütülmüştür) gösterilmiştir. Öğrenciler bu durumu öğretmenlerinin de derste vurguladığını söylemişler ve alıntılarda öğrencilerden Ö<sub>4</sub>, öğretim üyesinin birçok uygulamayı öğrenci sayısının fazlalığından dolayı gerçekleştiremediğini ifade etmiştir.

"...Bizim sayımız fazla sınıf mevcudumuz fazla. Aslında bu bir problem. Yoksa bir sürü şeyi uygulayacağını söylüyor, uygulayacağı şeyler de gerçekten etkili yöntemler yani, çünkü bir kaçını uygulamaya çalışıyor onları öğreniyoruz ama hepsini yapamıyor... (sınıftaki öğrenci sayısının fazla olmasından)" (Görüşme Kaydı: Ö<sub>4</sub>)

"... hoca da söyledi zaten onu." (Görüşme Kaydı: Ö<sub>3</sub>)

Öğretim üyesi de öğrenci sayısındaki fazlalığın başta planlanan ders işleyişini aksattığını ve öğrencilerin derse etkin katılımını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir:

"Birçok şeyi planda tasarlasak bile pek çok şeyi uygulamayıp değişiklik yapmak durumunda kalıyorsunuz. Sınıfların kalabalık olması bu değişikliklerin temelini oluşturuyor. Kalabalık sınıflarda istediğim nitelikte bir süreç gitmiyor ve planlarda tabii ki aksamalar oluyor bu kalabalıktan dolayı, çünkü bazı etkinlikleri planlarken konu bazında pek fazla sıkıntı yaşamıyorum ama ben etkinlikleri öğrenci



katılımını da sağlayacak şekilde düzenlemek istiyorum ama bu tür sıkıntılardan dolayı etkinliklerim öğrencileri de aktif hale getirecek etkinliklerden uzak kalıyor...” (Görüşme Kaydı: ÖE)

Sınıftaki öğrenci sayısının planlamayı ve öğretimin niteliğini olumsuz etkilediğine ilişkin bulgunun gözlem, öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinden elde edilen verilerle desteklendiği belirlenmiştir.

### İçerik

Verilerin analizi sonucunda ulaşılan “*içeriğin düzenlenmesi*”, “*gereklilik*” ve “*seviyeye uygunluk*” kodları Hammond’un değerlendirme modelindeki öğretim temel boyutunun içerik temasını oluşturmuştur.

### *İçerik düzenleme yaklaşımı*

Ders izlencesi incelendiğinde konuların yaklaşım kuram, model, strateji, yöntem ve teknik biçimde genelden özele doğru sıralandığı anlaşılmaktadır. Öğrenci görüşme kaydından yapılan alıntıda Ö<sub>2</sub>, Öğretim İlke ve Yöntemler dersindeki strateji, yöntem ve tekniklerin anlatıldığı bölümün önceki konulara göre daha somut olduğunu vurgulamıştır. Ö<sub>2</sub>, bu durumun oluşmasında da derste ilgili kavramlara yönelik yapılan canlandırmaların etkili olduğunu düşünmektedir.

“...Bu son konular anlatılanlar biraz daha kullanılır. İlkleri biraz daha soyut kalıyor. İlk gördüğümüz vize konuları yani. ... Canlandırmamız, bu çok iyiydi. Bence, bu kullandığı yöntem çok iyi. İyi düşünmüş hoca, önceki konular belki o konular uygun değildi ama önceki konularda biraz daha soyut kalıyordu ondan...” (Görüşme Kaydı: Ö<sub>2</sub>).

Öğretim elemanının derste kullandığı sunuş yoluyla öğretim stratejisinden kaynaklı konuların genelden özele doğru sıralandığı söylenebilir. Öğrencilerin görüşme kayıtlarında ifade ettiği yöntem ve teknikler konularının örnek uygulamalarla işlemeye elverişli olması, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

### *Fayda sağlama*

Hem öğretim elemanı hem de öğrenciler tarafından dersin içeriğinin yararlılık açısından sorgulandığı anlaşılmaktadır. Öğrenci görüşme kaydından yapılan alıntıda Ö<sub>1</sub>, derste işlenen bazı konuların (forum, panel gibi) mesleki yaşantıları için gereksiz olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Ö<sub>3</sub> ise, öğretim üyesinin dersin gerekliliğini vurgularken Kamu personeli seçme sınavında (KPSS) öğrenilenlerin çıkacağını ve mesleki yaşantılarında da kullanacaklarını söylediğini ifade etmiştir.

“...Ben de hani öğretmen işleyiş tarzına katılıyorum. Gayet güzel işliyor tabii; ama konuların bazıları tabii gereksiz oluyor. O yüzden onlar da çok etkili olmuyor. ... Ya mesela forum, paneldir falan onları işledik de bunlar bence gereksiz konular, yani PDR için...” (Görüşme Kaydı: Ö<sub>1</sub>).

“...Hoca zaten hep dersin başında da şey diyor, söylemişti KPSS’de çıkacak bir de kendi mesleğinizde de kullanabilirsiniz falan diye... Daha çok şey zaten şey diye düşünüyoruz hani o diğer bölümdelikler direkt öğrencilerle yüz yüze geleceği için onlar daha etkin kullanacak ama bizim bilmemiz de tabii ki faydalı çünkü hani öğretmenlerde aksaklık ya da sorun olduğu zaman sonuçta onlar da bizimle gelip konuşacaklar biz o yönden bilgimiz olursa tabii ki yönlendirmede fikir üretip onlara karşı bir şey söyleyebileceğiz yani...” (Görüşme Kaydı: Ö<sub>3</sub>).

“...Etkin olarak kullanmasam bile bunları bilmemizin faydalı olacağını düşünüyorum.” (Görüşme Kaydı: Ö<sub>2</sub>).

Öğretim elemanı görüşme kaydından yapılan aşağıdaki alıntıda, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin diğer bölümlerde olduğu gibi PDR alanında okuyan öğrenciler için de önemli bir ders olduğu, öğretim işlerinin nasıl yürütüldüğünü ve öğrenme sürecinin nasıl işlediğini bilmeleri gerektiği için, bu dersi almalarının faydalı olacağı öğretim elemanı tarafından ifade edilmiştir.

“...Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi eğitim fakültesinin diğer bölümlerinde olduğu gibi PDR öğrencilerine de verilmesi gerekli. Yani bu dersin gerekliliği aslında tartışılmaması gereken bir konu, çünkü öğretim kurumlarında görev alacak psikolojik danışman ve rehberlik uzmanları öğretimin gerçekleştirildiği bir kurum olan okullarda öğretim işlerinin nasıl yürütüldüğünü, öğrenme-öğretme sürecinin nasıl işlediğini bilmeleri gerekiyor ki danışmanlık, rehberlik hizmetini daha etkili sunabilsin...” (Görüşme Kaydı: ÖE).

Dersin içeriğinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında okuyan öğrenciler için sorgulanmasının temel nedeni mesleki yaşantılarında doğrudan öğretim işi ile uğraşmayacaklarından ve öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayacak olmalarından kaynaklı olabileceği söylenebilir. Kamu personeli seçme sınavında öğrendikleri bilgileri kullanacak olmalarının da öğrencilere, içeriğin gerekliliğine inanma konusunda yeterli gelmediği anlaşılmaktadır.

### *Seviyeye uygunluk*

Öğrenciler dersin kendi seviyelerine uygun bir şekilde işlendiğini ve seviyelerine uygun olmayan bir konunun olmadığını ifade etmiştir:

“...seviyemize uygundu bu konular. Herhangi bir sıkıntı yaşamadık.” (Görüşme Kaydı: Ö2).

“Yok, hayır sorun yaşamadık. ... Anlaşırdı dersler. Sadece ilk defa gördüğümüz konulara karşı daha yabancıydık. Unutabiliyorduk...” (Görüşme Kaydı: Ö3).

Bunun aksine ise öğretim üyesi öğrencilerin bu dersin içeriğine ilişkin yeterli ön bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin Eğitim Bilimine Giriş gibi daha önceden aldıkları derslerde gördükleri ve bilmeleri gereken temel kavramları (plan, program vb.) bilmemelerinden dolayı öğrenme sürecinde planlanan akışın gerisinde kaldığını söylemiştir:

“Bu dersle ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerinin yeterli olduğunu düşünmüyorum. ... Öğrenciler program ile planı ayırt edemiyor ki bu kavramlar bu ayrımlar Eğitim Bilimine Giriş dersinde halledilmesi gereken kavramlar. ... Ben iki haftamı normalde bir haftalık yer olmasına rağmen planda öğrencilerin ön bilgilerindeki eksiklikten dolayı kavram haritası üzerinde duruyorum. Yaklaşık iki bazen iki buçuk haftamı kavramlar üzerinde durmam gerektiğini anlıyorum, bu yönden bir sıkıntı var...” (Görüşme Kaydı: ÖE).

### *Yöntem*

Verilerin analizi sonucunda ulaşılan “*kalcılığı sağlama*”, “*dönüt*”, “*değerlendirme*” ve “*etkileşim*” kodları Hammond’un değerlendirme modelindeki öğretim temel boyutunun yöntem temasını oluşturmuştur.

### *Kalcılığı sağlama*

Öğrenciler dersin etkinliklerle işlenmesinin konuların daha iyi anlaşılmasını sağladığını ve akılda kalcılığını arttırdığını ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşme kaydından Ö4, sınavda derste yaptıkları etkinliklerin aklına geldiğini ve konuları bu şekilde hatırlayabildiğini söylemiştir. Ö2, sınıfta bir dönem boyunca öğretim üyesinin hem konu öğrenilmeden önce hem de sonrasında testler yaptığını ifade etmiştir. Bunun yanında da

zaman zaman grup çalışmalarının yapıldığını ve bunun da konuyu kavramalarında çok etkili olduğunu vurgulamıştır:

“...Sınıfta konuyu öğrenmeden önce verdiği testler vardı, bu hani pekiştiriyordu bizim hem bilgilerimizi pekiştiriyordu. Hem de bir de şey yapmıştı hani gruplara ayırıp o konuyu 3 kişi veya 4 kişi birbirimize anlatıyorduk sonra da gruplarımıza [jigsaw]. Bu şekilde o konuyu çok iyi anladık mesela.” (Görüşme Kaydı: Ö2).

“...Mesela şimdi bu derste de gördüğünüz gibi oraya çıkararak mesela biz de katılıp onları yaşamamız yani orda. Daha iyi anladık ... Etkinlikler akılda kalıcı oluyor, kendimiz gördüğümüz, yaşadığımız daha önce de söylediğim gibi akılda kalıcı oluyor.” (Görüşme Kaydı: Ö3).

“Ben sınava çalışırken derste yaptığımız etkinlikler onlar aklıma geliyordu, öyle öğreniyordum daha kolay mesela bir etkinlik yapmıştık biz gruplar oluşturmuştuk o aşamaları falan teker teker hatırladım ben yani, öyle yaparak yaşayarak öğrendiğimiz için daha kalıcı oldu.” (Görüşme Kaydı: Ö4).

Öğrenci görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrencilerin etkin katılımını sağlayan etkinliklerin yöntem ve tekniklerin öğretme öğrenme sürecinde uygulandığı ve bu uygulamaların öğrenmede kalıcılığı artırdığı belirlenmiştir.

#### *Dönüt*

Öğrenciler genel olarak bazı durumlarda öğretim üyesinden gerekli dönütleri alamadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö<sub>2</sub> ve Ö<sub>4</sub> derste öğretim üyesine kavram haritasıyla ilgili sorular sorduklarını ve kendisinden bir dönüt alamadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sınavda çıkacağını bildiği halde sınav öncesinde kavram haritasıyla ilgili araştırma yapma gereği duymaması dikkat çekici bir durumdur. Ö<sub>4</sub>, bu yüzden de sınavda çıkan 40 puanlık kavram haritası sorusundan 5 puan aldığını vurgulamıştır.

“...Olumsuz şey, kavram haritası yaptık biz geri dönüt alamadık, yani ama sınavda da çıktı 40 puanlık yani en fazla 5 puan falan vermişti hoca, hani dönüt de vermedi bize, mesela ben oku ne tarafa yapacağımı bilmiyordum, sınavda çıkacağını bildiğim halde...” (Görüşme Kaydı: Ö4).

“Yapılandırmacılıkta [ilgili etkinliği kastediyor.] da dönüt alamadık mesela.” (Görüşme Kaydı: Ö3).

Ancak gözlem notları incelendiğinde öğrencilerin görüşme sırasında dile getirdikleri görüşlerin gözlem notları ile çeliştiği görülmüştür.

“Öğretmen, kavram haritasını ve tanılayıcı dallanmış ağacı anlattı ve bunların özelliklerinden örnekler vererek bahsetti ve nasıl yapıldıklarını gösterdi” (Gözlem notu: Gözlemci B).

#### *Değerlendirme*

Ders boyunca sınıf içi farklı uygulamalar öğretim üyesinin süreç boyu değerlendirmeyi dikkate aldığını göstermiştir. Öğretim üyesi de ara sınavda açık uçlu sorularda öğrencilerin istediği düzeyde başarılı olmadığını ifade etmiştir. Bunun yanında da süreç boyunca yaptığı uygulamalardan öğrencilerinin yüksek puan aldıklarını belirterek notlarını yükselttiklerini vurgulamıştır.

“Bu dönem vize sonuçları kavram haritası ve açık uçlu sorulardan oluşturduğum için vize sonuçları beklediğim gibi değil düşük ama bunun yanında süreç değerlendirme de yaptığım için süreçte öğrencilere verdiğim etkinliklerden işte her etkinlikten alınan katılım puanları var o puanları eklediğimizde vize sonuçlarının değiştiğini görüyoruz. 50 puan alan öğrenci 40 puanlık katılım puanları ile 90 puan elde

eden var, ... ben diyorum zaten öğrencilere. Bu dersten geçebilmeniz sadece sınava girip sınavdan elde ettiğiniz puanla değil; aynı zamanda sınıf içerisinde etkinliklerde gösterdiğiniz performansla da ilişkili ...” (Görüşme Kaydı: ÖE)

### *Sınıf İçi Etkileşim*

Öğrenci görüşme kaydından yapılan aşağıdaki alıntıda Ö3’ün ifadesinden gerçekleştirilen grup çalışmalarının öğrenciler arasındaki etkileşimde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ancak öğretmen öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkilediği belirlenen öğretim elamanının öğrencilere önyargılı davrandığına ilişkin öğrenci algısı da görüşme kayıtlarında ortaya çıkmıştır.

“...Hocanın sınıf içi etkinliklerde grup çalışmalarına yer vermesi birbirimizle olan etkileşimi artırdı. Daha önce hiç bir arada çalışmadığım etkileşim dahi kurmadığım kişilerle sınıfta etkileşim kurmak durumda kaldık...” (Görüşme Kaydı: Ö3).

“Hocanın biraz tavrı biraz değişti, ön yargılıydı. Başta biraz önyargıyla başladı çoğu kişi bu nedenle. Böyle şey yaptı hani siz nasıl PDR’ye geldiniz vesaire gibisinden. Bir soru sorduğunda cevaplayamadığımızda o tarz şeyler söyledi o biraz önyargı oluşturdu...” (Görüşme Kaydı: Ö2).

Öğrenciler genel olarak öğretim üyesinin derste öğrencilere karşı ön yargıyla yaklaştığını bunun kendilerinin de hocaya ve derse ön yargıyla bakmalarına sebep olduğunu ifade etmiştir. Gözlem verilerinin analizi sonucunda etkinlikler sırasında öğrencilerin genel olarak öğrenci merkezli bir öğrenme sürecine alışık olmadıklarını açıkça ifade ettikleri belirlenmiştir. Gözlemci A’nın gözlem kaydında “...öğrenciler grup çalışmalarında dahi bilgi aktaran ve bilgiyi alan konumunda...” biçiminde yer alan ifade dikkat çekicidir.

“...Ders sürecinde öğrencilerin kendi aralarında ders dışı konularda da konuştukları görüldü, ancak dersle ilişkili olarak öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimi sınırlı düzeyde kaldı...”(Gözlem Kaydı: Gözlemci B).

“... Öğrenciler grup çalışmalarında dahi bilgi aktaran ve bilgiyi alan konumunda. Bilgilere yönelik öğrenci tartışmaları çok az meydana geldi. Sınıfta ders esnasında öğrenciler aralarında fısıltıyla yer yer ders ile alakalı yer yer ders ile ilgili olmayan konuşmalar yaptılar.” (Gözlem Kaydı: Gözlemci A).

### *Kurum*

Hammond’un değerlendirme modelindeki kurum temel boyutunu açıklayan derse ilişkin bulgular öğrenci, öğretmen ve aile olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

### *Öğrenci*

Verilerin analizi sonucunda ulaşılan “*ilgi alanı*”, “*cinsiyet ve yaş*” kodları Hammond’un değerlendirme modelindeki kurum temel boyutunun öğrenci temasını oluşturmuştur.

### *İlgi Alanı*

Öğrencilerin genel olarak bölüme geldiklerinde farklı beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Örneğin; Ö2, psikolojiye karşı ilgisinin olduğunu, ancak PDR’de istediğini tam olarak bulamadığını ifade etmiştir. Bunun yanında ise, Ö1 insanlara yardım etmeyi sevdiğinden dolayı PDR bölümünü yazdığını, Ö3 de KPSS için atanmasının kolay ve kadınlar için uygun bir meslek olduğunu, çevresinden duyduğundan dolayı bölümü isteyerek yazdığını ifade etmiştir:

“PDR’i sevdiğim için, insanlara yardım etmek için o yüzden geldim.” (Görüşme Kaydı: Ö1).

“Küçüklükten beri psikoloji alanına karşı ilgim var... Benim biraz daha herhalde psikoloji, PDR değil de psikolojiye biraz daha tercihim.” (Görüşme Kaydı: Ö<sub>2</sub>).

“İlk kuzenimden öğrendiğimde kolay atanırsın hani, rahat bir bayan için falan diye ilk öyle duyduğumda çekici gelmişti ki biraz da ilgim olunca daha çok yöneldim o zamandan beri istiyordum” (Görüşme Kaydı: Ö<sub>3</sub>).

### Cinsiyet ve Yaş

43 kişilik sınıfta 20 erkek ve 23 kadın öğrenci bulunmaktadır. Bunun yanı sıra ise, öğrencilerin yaşlarının ortalamasının 20.21 olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 3). Tablo 3’e göre, sınıftaki erkek ve kadın sayısı birbirine yakındır ve aynı zamanda Türkiye şartlarında da lisans öğrencilerinin yirmili yaşlarda olması beklenen durumdur. Bu nedenle 19 yaşındaki 8 öğrencinin lisans eğitimine ortalamadan daha erken yaşta başladığı görülmüştür.

Tablo 3. Öğrencilerin cinsiyet ve yaş değişkenine göre dağılımları

Cinsiyet	Erkek		Kadın	
	20	23	21	22
Yaş	19	20	21	22
	8	21	11	3

### Öğretmen

Verilerin analizi sonucunda ulaşılan “öğretmenin mesleki özellikleri” kodu, Hammond’un değerlendirme modelindeki kurum temel boyutunun öğretmen teması altında yer almıştır. Dersi yürüten öğretim üyesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzmandır. Kendisi bu dersi PDR anabilim dalında 2009 yılından itibaren yürütmüştür. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini PDR anabilim dalı dışındaki öğrencilere de vermektedir. Öğretim üyesinin doktora sonrası alandaki deneyimi 5 yılın üzerindedir.

### Aile

Hammond (1967) değerlendirme küpünde yer alan aile boyutunun yürütülmekte olan program üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan “sosyo-ekonomik durum”, “ailenin eğitim düzeyi” ve “ailenin okuduğu bölümü seçmedeki etkisi” kodları Hammond’un değerlendirme modelindeki kurum temel boyutunun aile temasını oluşturmuştur.

### Sosyo-Ekonomik Durum

Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının genel olarak iyi ve orta seviyede oldukları görülmüştür (bkz. Tablo 4). Tablo 4 incelendiğinde ailelerin çocuklarına eğitimlerinde gerekli maddi desteği sağlayabileceği görülmüştür. Bu durumun araştırma yapma gibi dersin gereklerini yerine getirmeyi desteklediği söylenebilir.

Tablo 4. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin Bilgiler

Sosyo-Ekonomik Durum	Çok İyi	İyi	Orta	Kötü
	1	19	23	0

*Ailenin Eğitim Düzeyi*

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyine bakıldığında annelerin genel olarak eğitim düzeyinin düşük olduğu, babaların ise eğitim düzeyinin annelerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Genel olarak ise anne ve babanın eğitim düzeyinin çok yüksek olmadığı belirlenmiştir (bkz. Tablo 5). Bu durumun, anne babaların çocuklarının eğitim sürecinde eğitim, psikoloji vb. konularda yaşayabilecekleri sorunlar karşısında çok fazla yardımcı olamayacakları düşünülebilir.

Tablo 5. Anne ve Babanın Eğitim Düzeylerine İlişkin Bilgiler

<b>Annenin Eğitim Düzeyi</b>	<b>İlkokul Mezunu Değil</b>	<b>İlkokul</b>	<b>Ortaokul</b>	<b>Lise</b>	<b>Üniversite</b>
	7	19	9	6	2
<b>Babanın Eğitim Düzeyi</b>	<b>İlkokul Mezunu Değil</b>	<b>İlkokul</b>	<b>Ortaokul</b>	<b>Lise</b>	<b>Üniversite</b>
	3	12	7	9	12

*Ailenin Öğrencinin Bölümü Seçmesinde Etkisi*

Öğrencilerin eğitim hayatlarında ailenin etkisine bakıldığında, onların bölümü seçmelerinde ailelerinin çok fazla etkili olmadıkları görülmüştür. Ailenin etkisinin bölümde hızlı atamanın olması ve öğrencinin babasının öğretmen olması şeklinde olduğu görülmüştür. Bunun yanında üç ailenin ise çocuğuna neden belirtmeden ilgili bölümü yazmasını istediği belirlenmiştir (bkz. Tablo 6). Genel olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğu ailenin etkisi olmadan bölümü seçmişlerdir.

Tablo 6. Ailenin Öğrencinin Bölümü Seçmede Etkisi

<b>Ailenin Bölümü Seçmede Etkisi</b>	<b>Evet</b>			<b>Hayır</b>
	<b>Hızlı Atama Olması</b>	<b>Babanın Öğretmen Olması</b>	<b>Neden Belirtmeden</b>	
	5	2	3	33
		10		

*Yaşanılan Yer*

Öğrencilerin ailelerinin genel olarak yaşadıkları yerin Ege ve Akdeniz Bölgeleri olduğu görülmüştür. Yurt dışından da bir öğrencinin olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenci de eğitim esnasında dil problemi yaşadığını ifade etmiştir (bkz. Tablo 7).

Tablo 7. Ailenin Yaşadığı Yere İlişkin Bilgiler

<b>Yaşanılan Yer</b>	<b>Ege</b>	<b>Marmara</b>	<b>Akdeniz</b>	<b>İç Anadolu</b>	<b>Karadeniz</b>	<b>Doğu Anadolu</b>	<b>G.Doğu Anadolu</b>	<b>Yurt Dışı</b>
	20	1	11	2	1	5	2	1

Tablo 7 incelendiğine, öğrencilerin genel olarak Denizli ilinin bulunduğu bölge ve çevresindeki bölgelerden geldikleri görülmüştür. Bu durum, sınıftaki öğrencilerin çoğunun ortak yaşam alanına sahip olmasından dolayı öğrenciler arasında etkileşimi artıracak bir etken olarak görülebilir.

*Davranışlar*

Hammond'un değerlendirme modelindeki kurum temel boyutunu açıklayan derse ilişkin bulgular Duyuşsal alan teması altında toplanmıştır.

*Duyuşsal Alan*

Verilerin analizi sonucunda ulaşılan “*derse önem verme*” kodu, Hammond’un değerlendirme modelindeki davranışlar temel boyutunun duyuşsal alan teması altında yer almıştır.

### *Derse önem verme*

Öğrencilerin görüşmede kurdukları analogjiye bakıldığında hem bilişsel olarak analogji kurmayı öğrendikleri hem de duyuşsal olarak da derse ilişkin olumlu tutum ve duyuşsal özellikler sergiledikleri görülmüştür. Odak grup görüşmesinde öğrencilere “Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi .... gibidir, çünkü ....” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Yöneltilen bu soruya karşılık öğrencilerin kurdukları analogjiler aşağıdaki gibidir:

“...Kitaplığımızda bulunması gereken bir kitap. ... Çünkü ihtiyacımız olacak yani illa ki...” (Görüşme Kaydı: Ö<sub>1</sub>).

“...Pencere gibi olabilir mi hani bize farklı pencereler açıyor aslında, bir sürü yöntem, bir sürü teknik var o olmazsa bu, öyle işte...” (Görüşme Kaydı: Ö<sub>4</sub>).

“...Hayat gibidir çünkü yaşıyoruz yani o şekilde öğreniyoruz, yaparak yaşayarak öğreniyoruz...” (Görüşme Kaydı: Ö<sub>2</sub>).

“...Ben de ağaç mı desem yani hani nasıl diyeyim dalları var bir sürü, şeyi var ama biz onu mesela kullanabildiğimiz kadar, o ağaçtan faydalanabildiğimiz kadar, meyvesini alabildiğimiz kadar o dersten faydalanıyoruz...” (Görüşme Kaydı: Ö<sub>3</sub>).

Öğretim üyesi ise öğrencilerin aksine öğrencilerin genel olarak bu derse ilişkin tutumlarının istenen düzeyde olmadığını ifade etmiştir. Bunun da onların bu dersi bir fazlalık ve bir an önce bitirilmesi gereken gereksiz bir ders olarak görmelerine neden olduğunu, öte yandan öğrencilerin bu ders için fazla çaba ve zaman harcamadığını söylemiştir:

“Eğitim derslerine öğrencinin bakışını da değerlendirmek lazım, öğrencilerin eğitim derslerine zannedersem bu derslere karşı tutum da istenen nitelikte değil, genellikle öğrencilerde şöyle bir şey hissediyorum, eğitim derslerini yaz okulunda al bitir yani eğitim derslerini bitir, onu dış bir şeymiş gibi görüyor, dolayısıyla böyle bir olumsuz tutum öğrencide derslere de yansıyor. Eğitim dersine çok fazla çaba harcama eğilimi göstermiyor bu da başarıyı etkiliyor tabii.” (Görüşme Kaydı: Öğretim Üyesi).

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin ön test ve son test sonuçlarında anlamlı bir fark görülmüştür. Başarı testinden elde edilen bulgular sonucunda Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi öğretiminin bilişsel hedeflere ulaşmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Taçman (2009) tarafından yapılan araştırma sonucu da öğrencilerin bir dönem boyunca aldıkları Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin bilişsel hedeflere ulaşmada katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır.

Nitel bulgular doğrultusunda bu dersin işlenişinin ve yapısının iyileştirilmesine yönelik bazı görüşler ortaya çıkmıştır. Demir (2012) tarafından yapılan araştırma sonucuna benzer olarak bu çalışmada Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içeriğinin öğrencilerin seviyelerine uygun olsa bile öğrencilerin ön bilgilerindeki eksikliklerin içeriğin anlaşılmasında olumsuz bir durum yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders sürecindeki etkinlikler öğrencilerin öğrenilenleri özümsemelerinde ve hatırlamalarında etkili olmaktadır. Ancak, dönemin ilk derslerinde ele alınan konular sadece teorik olarak ilerlediği için öğrenme süreci de soyut kalmaktadır. Dersin yalnızca bir dönem içerisinde verilmesi de etkinliklerin istenilen düzeyde gerçekleşmesini engellemektedir. Türkoğlu'nun (2004), Demir'in (2012) ve Kumral'ın (2010) çalışmalarına benzer olarak bu çalışmada da öğrenciler, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin sadece bir dönemden ibaret olmasının kendileri açısından bir şanssızlık olduğunu, meslekleri boyunca kullanacakları ilke, yöntem ve teknikleri bu kadar kısa sürede öğrenemediklerini ve bu durumun öğretim üyesinin uygulamalı bir şekilde ders işlemesine engel olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu doğrultuda; çalışmamızda öğretmen yetiştirme

programlarına 3 saatlik teorik dersin yanı sıra 1 saatlik uygulama dersinin koyulabileceği veya ikinci dönem uygulamaya yönelik olarak 3 saatlik bir dersin daha programlara eklenebileceği düşünülmektedir.

Öğrenciler, öğrendiklerini gerçek yaşam ortamlarında uygulama olanağı bulamamakta ve ayrıca performansları hakkında sürekli ve nitelikli dönüt almada sorun yaşamaktadırlar. Bu durum öğretmen ile öğrenci arasında iletişim eksikliğinin var olabileceğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının tam olarak bilincinde olmadıkları görülmektedir. Öğretim elemanının bu doğrultuda her bir öğrenciye uygun dönüt sağlama veya öğrencilerin anlayıp/anlamadıklarını denetleme konusunda daha dikkatli davranması önerilmektedir.

Öğrenciler, grup çalışmalarına yeterince alışık olmadıklarından dolayı ders boyunca grup çalışması ile yürütülen etkinliklerde sıkıntı yaşamaktadırlar. Dersin içeriğinde de yer alan pek çok teknikte de kullanılan grup olarak çalışabilme öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden biridir. Bu yönde ders kapsamında öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimi arttırmaya dönük grup çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir.

Türkoğlu'nun (2004) sonuçlarına paralel olarak bu araştırmada da öğrenciler, dersin düz anlatım ve sunuş yoluyla işlenmesinden ve dolayısıyla etkinliklere çok fazla yer verilmemesinden yakınmaktadırlar. Bununla birlikte de öğrenci sayısının fazla olması derste kullanılacak strateji, yöntem ve teknikleri sınırlamaktadır. Öğrenci merkezli bir dersin yürütülebilmesi için sınıf mevcudunun azaltılmasının gerektiği düşünülmektedir.

Dersin değerlendirme boyutunda öğretim üyesi Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde süreç boyu değerlendirmeyi dikkate almakta ve alternatif değerlendirme teknikleri kullanmaktadır. Bu durum öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ölçülmesinde etkili bir yoldur. Demir (2012) de bu dersin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli test tekniğinin kullanılmasının olumsuz bir durum oluşturduğunu ve bu ölçme aracında soru hazırlama ilkelerine uyulmadığını ve soruların nitelik sorunları taşıdığını ifade etmektedir.

Anne ve babaların eğitim düzeylerinin çok yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin anne ve babası tarafından etkili ve bilinçli bir şekilde yönlendirilemedikleri söylenebilir. Ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının da orta ve iyi düzeyde olması öğrencilerin maddi olarak üniversite sürecinde iyi şartlarda yaşayabileceklerini göstermektedir. Öğrencilerin bu bölümü seçmelerinde farklı gerekçeleri olduğu görülmüştür. Bölümü seçmeyle ilgili öğrenci ailelerinden bazılarının faydacı bir yaklaşımla hızlı atama olması, kadınlar için uygun olması gibi nedenler öne sürdüğü görülürken; öğrencilerden bazılarının ise insanlara yardım etmeyi sevmesi, psikoloji alanına ilgi duyması ve öğretmenlik mesleğini sevmesi gibi nedenlerin etkili olduğunu dile getirdiği görülmektedir.

Öğrencilerin ilk yılda aldıkları Eğitim Bilimine Giriş ve Gelişim Psikolojisi I-II derslerinin yeterince öğrenilememesi Öğretim İlke ve Yöntemleri dersindeki verilen eğitimi ve öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine temel sayılabilecek bu derslerin daha etkili bir şekilde işlenmesi ve öğrencilerin bu derslerdeki hedeflere ulaşmaları sağlanmalıdır. Kumral (2010) ise araştırmasında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin daha iyi kavranabilmesi için Okul Deneyimi dersinin, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinden önceye alınmasının daha etkili olacağını ifade etmiştir.

Diğer bölümlerdeki öğrencilerin aksine PDR anabilim dalı öğrencilerinin, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde öğrendiklerini sınıf ortamında uygulama imkânları bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra ders ortamında yaşanabilecek aksaklık ya da sorunların çözümü için gerekli rehberliğin sağlanabilmesinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında görev yapan öğretmenlerin bu derste yer alan yöntem ve teknikleri bilmeleri önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerle ilgili sorun yaşayan meslektaşlarını ve öğrencilerini yönlendirirken doğru ve tutarlı bir yönlendirme yapmaları da büyük önem taşımaktadır. Bu



dersi yürütmekte olan ve yürütecek öğretim üyelerinin de PDR öğrencilerine bu dersin önemini bu şekilde vurgulamaları ve onların bu derse yönelik motivasyon ve tutumlarını arttırmaları gerekmektedir. Demir'in (2012) sonuçlarına benzer olarak bu dersin, öğretmen adaylarına mesleklerinde kullanabilecekleri ve bilmeleri gereken bilgi ve becerileri kazandırabilecek bir içeriğe sahip olduğu düşünülmektedir.

Yüksel (2009) çalışmasında; öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin gerekliliğinin farkında olduklarını ancak öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik düşüncelerinin "kararsızım" düzeyine indiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada ise öğrencilerin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin gerekliliğinin farkında oldukları ve her ne kadar bazı olumsuzluklar yaşasalar da derse yönelik düşüncelerinin de genel anlamda olumlu olduğu görülmektedir. Yüksel'in (2009) çalışmasında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin tümüne yönelik bir yoruma ulaşılrken bu çalışmada yalnızca Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ele alınmaktadır.

Öğretmenlik programına yönelik olarak yapılmış ve yapılacak program değerlendirme çalışmalarının sonuçlarının da bu derslerin geliştirilmesi açısından önemli bir yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu program değerlendirme çalışmalarının sonuçları dikkate alınarak öğretim üyeleri tarafından öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yapısının sürekli olarak gözden geçirilmesi önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. (2<sup>nd</sup> ed.) New York : The Free Press.
- Bennett, C. F. (1979). *Analyzing impacts of extension programs*. Washington, DC, U.S. Department of Agriculture.
- Caffarella, R. S. (1994). *Planning programs for adult learners. a practical guide for educators, trainers, and staff developers*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Çağlayan, A. (2002). *İlköğretimlerde; eğitimde yönetim, yönetimde kalite*. Bilge Yayınları, İstanbul.
- Demir, S. (2012). *Eğitim fakülteleri programı kapsamında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (Tez No: 318077).
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: Edge Akademi.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R. & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation-Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Allyn&Bacon.
- Hammond, R. L. (1967). *Evaluation at the local level*. Adress to the Miller Committee for the National Study of ESEA Title III. ERIC, ED016547 veri tabanından elde edilmiştir.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın. YÖK veri tabanından elde edilmiştir. (Tez No: 312352).

- Metfessel-Michael, 1967; Metfessel, N., & Michael, W. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 931-943.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: foundations, principles, and issues* (5th edition), Boston: Allyn & Bacon.
- Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu* (Genişletilmiş ikinci baskı). Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Provus, 1969; Provus, M. (1969). *Evaluation of ongoing programs in the public school systems : The sixty eighth year book of the national society for the study of education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. 2. Baskı. Çeviri: Bayrak, D., Arslan, H.B., Akyüz, Z. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Saban, A. (2006). *Okul teknoloji planlaması: İlköğretim okulları için uygulamalı bir model önerisi ve öğretmen yetiştirme sistemi açısından sonuçları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. YÖK veri tabanından elde edilmiştir. (Tez No: 189325)
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Şeker, H. (2014). Program değerlendirme, Şeker, H. (Ed.) *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (ss.183-218). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taçman, M. (2009). *Sınıf öğretmenliği lisans programlarının öğretim becerilerini kazandırma yönünden değerlendirilmesi (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. YÖK veri tabanından elde edilmiştir. (Tez No: 309522)
- Talmage, H. (1982). *Evaluation of programs*. New York: Free Press.
- Türkoğlu, S. (2004). *Çukurova ve Mersin Üniversitesi sınıf öğretmenliği programlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. (Tez No: 146007).
- Tyler, R. W. (1942). General statement on evaluation. *Journal of Educational Research*, 35, 492–501.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2009). *Eğitim-öğretim, öğretmen yetiştirme*, <http://www.yok.gov.tr/egitim/> adresinden edinilmiştir.

Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. YÖK veri tabanından elde edilmiştir. (Tez No: 262343)

Yüksel, S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 435-455.

### Extended Abstract

#### Introduction

It should not be ignored that teacher training programs should be evaluated and developed basing on research studies' findings in order to train teacher who have qualifications that are aimed in faculty of educations. When it is considered that program development and evaluation studies need continuity, it can be said that there is a need for studies aiming to develop and evaluate teacher training programs.

One of the goal oriented program evaluation models is Hammond's program evaluation model. Hammond has a goal oriented approach in one hand; while he is creating his evaluation model he also emphasize the need that while determining whether or not current program reaches its aims and what reached and unreached aims are and lastly clarify the reasons for nor reaching that aims. At the same time, Hammond stress that it should be helped to evaluator who is investigating the factors that influence the success or failure of any educational activity, he developed a three-dimensional cube that he called a "structure for evaluation". The cube was designed to help the evaluator search for factors contributing to the success and failure of educational activities. Hammond deals program evaluation with 3 dimension and 13 sub dimensions and distinguished from other models and Hammond tries to explain process with more comprehensive components.

- a) Instruction: organisation, content, method, facilities, cost
- b) Institution: student, teacher, administrator, educational specialist, family, community
- c) Behaviour: cognitive domain, affective domain, psychomotor domain.

This study aims to evaluate Teaching Principles and methods' course which is one of the courses offered in teacher training programmes in scope of Hammond's evaluation cube.

In this line, the research question of this study is "What is the effectiveness of Teaching Principles and methods course in reaching its aims according to Hammond's program evaluation model". In the study basing on the question stated above those sub questions are tried to be answered:

- How is instruction in terms of organisation, content, method, facilities, and cost?
- What is the effect of institution dimension on course efficiency?
- What is the effect of instruction on students' cognitive and affective aims?

#### Methodology

Concurrent triangulation strategy which is one of the mixed method research designs was used. Researchers collected both quantitative and qualitative data concurrently in order to make a comprehensive analysis. Then, they integrated data obtained while commenting on the overall results by combining those data. Pre and post test program evaluation design with a quantitative approach and interview and observation with a qualitative approach were employed.

One group of the existing four groups was selected using the cluster sampling method. The study was carried out with one group of 2nd graders (30 students) in Pamukkale University Faculty of Education Psychological

Counselling and Guidance department. Also one academic who was giving the course participated in the study. In accordance with cluster sampling method the study was conducted with one group of the four 2nd graders of Psychological Counselling and Guidance department. In order to gather qualitative data (focus group interview and individual interview) criterion sampling was utilised. As a criterion the scores the students got from the midterm exam were used and the lower, middle and upper group were determined and four students, namely one from the lower and upper and two from the middle group, took part in the interview.

Study group was consisted of 43 people however, 30 people who meet the criteria such as attending the course, participation to pre and post test processes were included. While 14 of students included in the study group were male and 16 of them were female.

A multiple choice achievement test was generated considering literature, course syllabus and expert opinions to determine the effect of instruction on students' cognitive aims. For the reliability and validity study of the achievement test, the data collected from 65 students who took the course in the last semester and studying in the 3<sup>rd</sup> class of the related department were analysed with ITEMANN programme. Item difficulty index, item discrimination index and distractor efficiency were interpreted in accordance with the results obtained from ITEMANN programme and distractors were reviewed. The items which have a result of lower than 0.20 item discrimination index were excluded from the test. Generally items which have more than 0.20 item discrimination index have a quality to be used in the test. As a result of item analysis the final test consisted of 32 items were generated. Cronbach- Alpha reliability co-efficient of the final test was found as 0.75.

In order to answer the question "What is the effect of institution dimension on course efficiency?" a personal information form was generated. Information about students and parents were gathered with the personal information form prepared by the researchers. In the personal information form factors such as gender, age, marital status, socio-economic status, health situation, location of parents, and impact of family on students' selection of the department, education level of parents, having a language problem were included.

Semi structured focus group interview form for the interview conducted with the students and semi structured interview form for the interview conducted with the academic were created. For both interview forms, by generating draft forms expert opinions from two experts were taken. Pilot application was applied with those draft forms and final forms were created. In the semi structured individual interview form, questions such as; contribution of the course, the differences between designed and actual teaching process, opinions on developing the course, relation between content and behaviour dimension and 7 probe questions related those questions took place. In focus group interview form 6 main questions such as students' expectation from the instruction offered, reasons of choosing department, opinions on course content, positive and negative sides of course, contribution of course to students, attitudes of students to the course (via analogies) and 5 probe questions were included.

Expert opinions were taken for the first version of semi structured observation form and last version of the form was generated in line with the opinions. Semi structured observation form was included physical environment, introduction to course activities, course process activities, interaction between student-student and student- teacher, teacher and students' roles, material and equipments, relation between activities and aims, finishing the course activities.

Observations were done by using semi structured observation form during 3 weeks for 3 lesson hours in a week course in each week 2 lesson hours in total 6 lesson hours. Before the research, achievement test consisted of 32 questions based on teaching methods and principles unit was applied as a pre test. Then, lessons were observed during 3 weeks and at the end of observations achievement test was applied again as a post test. Later on a focus group interview were conducted with 4 participants. Lastly, an individual

interview was conducted with the academic who was teaching the course. Focus group and individual interviews were recorded with a voice recorder and those records were transcribed with computer. During observation process, lessons were observed by two researchers and observation notes were taken separately. In addition, achievement test was applied to students just after the Teaching Principles and Methods course in their own classrooms. Focus group interview was conducted in a classroom suitable for interview and in a time which is appropriate for students. For this reason, use of paired samples t test which is a parametric technique was decided to use to answer study question.

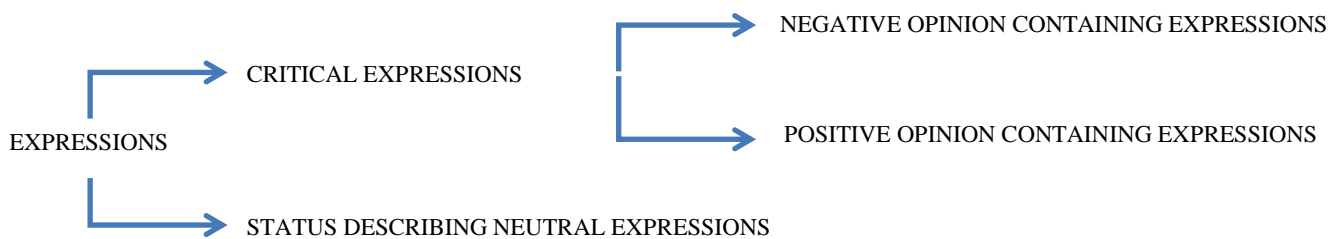
In order to answer comprehensively the question of “What is the effectiveness of Teaching Principles and methods course in reaching its aims according to Hammond’s program evaluation model”, content analysis was applied while analysing the data. In data analysis, by making use of three dimensions (instruction, institution and behaviour) and components of Hammond’s evaluation model, open, axial and selective coding with the basis of Strauss and Corbin’s approach were conducted.

With the formula of Miles & Huberman’s inter coder reliability, compliance percentage between two coders was found as 86.5. Also, apart from researchers, an expert examined the themes and codes and the opinions of the expert were taken into account.

Results

Themes and codes generated from the data as a result of data analysis process.

	Organisation	Number of Students
<b>Instruction</b>	Content	Content Regulation Approach Providing Benefits Level Eligibility
	Method	Ensuring Retention Feedback Evaluation In Class Interaction
	Students	Interest Gender and Age
<b>Institution</b>	Teacher	-
	Family	Socio-Economic Status Educational Status of Family Impact on Students’ Selection of the Department Location
<b>Behaviour</b>	Affective Domain	Giving Value to Course



As a result of findings based on achievement test, it is concluded that Teaching Principles and Methods course is effective in reaching cognitive aims of it. However, the subjects dealt in the first weeks of the semester are a kind of theoretical so learning process has become abstract. Offering the course only for one semester also causes the problem of preventing to apply the activities at a desired level. In our study, it is thought that one hour practice course can be added besides 3 hours theoretical course or in the second semester a 3 hours course based on practice can be added to the teacher training programmes.

### Conclusion

Students have problems in group work activities during the course because of the fact that they aren't accustomed to group work studies. The academic takes into account process evaluation and uses alternative techniques in Teaching Principles and Methods course. This situation is an effective way in assessing students' knowledge and skills. It is found that education level of parents is not so high. This result can be interpreted as students aren't guided by their parents effectively and consciously. Having parents' socio-economic status middle and good level shows that students can live in good conditions in their university education process. Failure in learning well of Introduction to Educational Sciences and Developmental Psychology I-II courses which students are taking in their first year has an effect on instruction given in Teaching Principles and Methods course and negative effect on students' success in that course. By considering such program evaluation research studies' results, it is recommended that the structures of teaching profession courses should be revised constantly.