
Örijinal Makale Başlığı:

Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması

Makalenin İngilizce Başlığı:

A need analysis study regarding to develop a school-based curriculum for teaching principles and methods course

Yazar(lar):

Melis YEŞİLPINAR UYAR

Kaynak Gösterimi İçin:

Yeşilpınar-Uyar, M. (2016). Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 73-96, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.005>.

Original Title of Article:

Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması

English Title of Article:

A need analysis study regarding to develop a school-based curriculum for teaching principles and methods course

Author(s):

Melis YEŞİLPINAR UYAR

For Cite in:

Yeşilpınar-Uyar, M. (2016). Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 73-96, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.005>.

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Okul Temelli Öğretim Programı Geliştirmeye İlişkin Bir İhtiyaç Analizi Çalışması

Melis YEŞİLPINAR UYAR^{a*}

^aÇukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2016.005

Makale Geçmişi:

Geliş 05 Mart 2015
Düzeltilme 01 Kasım 2015
Kabul 16 Aralık 2015
Çevrimiçi 11 Ocak 2016

Anahtar Kelimeler:

İhtiyaç analizi,
Okul temelli program geliştirme,
Öğretmen eğitimi,
Öğretim ilke ve yöntemleri.

Öz

Araştırmada, öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir öğretim programının ilk aşaması olan ihtiyaç analizinin yapılması amaçlanmıştır. Durum çalışmasına göre desenlenen araştırmanın katılımcılarını ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiş, 15 sınıf öğretmeni adayı, sekiz öğretim elemanı, beş sınıf öğretmeni ve beş maarif müfettişi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında ise görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretim ilke ve yöntemleri dersinin amaçlarının bilişsel ve duyuşsal anlama ile bilişsel beceri düzeylerinde olması gerektiği belirlenmiştir. Bu amaçlara ulaşmada ise içerik yoğunluğunun azaltılarak uygulamada işlevsel ve yaygın kullanımı olan konuların derinlemesine ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bilgiyi sunma ve anlamlandırmayı, öğretim hizmetinin niteliğini arttıran değişkenlerin kullanımını içeren, uygulama boyutunun arttığı, otantik öğrenme yaşantıları sunulan ve öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan bir öğrenme öğrenme-öğretme sürecine gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Öğretimin değerlendirilmesinde ise sürece dayalı değerlendirmeyi temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanılması, anlama, yorumlama ve beceri düzeyini ölçen yazılı yoklama yapılması ve tüm ölçme sonuçlarına geri bildirim verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

A Need Analysis Study Regarding to Develop a School-Based Curriculum for Teaching Principles and Methods Course

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2016.005

Article history:

Received 05 March 2015
Revised 01 November 2015
Accepted 16 December 2015
Online 11 January 2016

Keywords:

Need analysis,
School-based curriculum,
Teacher education,
Teaching principles and methods.

Abstract

In this study, conducting the needs analysis which is the first phase of a school-based curriculum for teaching principles and methods course was aimed. The research was designed as a case study and the participants, 15 pre-service teachers, eight instructors, five class teachers and five education inspectors were chosen by sampling criteria. The interviews and document analysis data collection methods were used to collect the data. In conclusion, in this study it has been found that there should be given place for objectives regarding cognitive skills, cognitive and affective comprehension dimensions in teaching principles and methods course; the subjects which are functional in practice and have common usage area should be included within content dimension. Besides, it has been identified that during the learning-teaching process the knowledge should be presented and explained, the quality of teaching service should be increased, pre-service teachers should be provided with authentic learning experiences, student centered approach should be used as a base; and it has been asserted that this process should be rearranged aiming at enhancing the practice dimension of it. Moreover, it has been seen that a measurement - evaluation process is needed which includes use of process-based alternative assessment tools and gives feedback to all assessment results.

*Yazar: myesilpinar@cu.edu.tr

Giriş

Eğitim programlarının bizzat uygulandığı yer olan okullar program geliştirme çalışmalarında önemli bir yere sahip olmakla birlikte (Yüksel, 1998), belirtilen niteliklerin tüm okullarda aynı düzeyde elde edilmesinin oldukça güç olduğu belirtilmektedir (Tutkun & Aksoyalp, 2010). Bağlama özgü ve yapısal olarak ortaya çıkan bu farklılaşmanın bir sonucu olarak öğretmenlerin algıladıkları yerel ihtiyaçlara ve kişisel tercihlerine bağlı olarak uyguladıkları programı adapte ettikleri görülmektedir (Colby et al., 2013).

Bu nedenle program geliştirme çalışmalarında bölgesel, sosyal, kültürel ve etnik farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmakta (Bümen, 2006) ve eğitim programının merkezîyetçilikten kurtulması anlayışının yenileşme çalışmalarının ayrılmaz bir parçası olması gerektiği ifade edilmektedir (IBE, 1998). Yenilik getiren eğitsel uygulamalar kapsamında ele alınan “okul temelli program geliştirme” kavramının da gün geçtikçe önem kazandığı görülmektedir (Marsh, Christopher, Lynne & Gail, 1990; Young, 2008, cited in: Priestly, Minty & Eager, 2013).

Okul temelli program geliştirme yaklaşımında eğitim programlarının kurumlarca gerçekleştirilen planlama, tasarlama, uygulama ve değerlendirme çalışmaları sonucunda geliştirilmesi hedeflenmektedir (Skilbeck,1984). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenci ilgi ve gereksinimlerinin karşılanarak etkili öğrenmenin sağlanması ve demokratik özerklik bağlamında önemli doğurguları olan bu yaklaşımın (Chun, 1999; Davidson,2009; Gopinathan &Deng, 2006; Imants, 2002; Keiny, 1993; McKernan, 2008; Skilbeck, 1984; Sabar, 1985, cited in: Yüksel, 1998) farklı eğitim düzeylerinde gerçekleştirilen program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları kapsamında ele alındığı görülmektedir (Chun, 1999; Law,2001; Li, 2006; Maphosa & Mutopa, 2012; Nutravong, 2002; Xu, 2009).

Bu kapsamda okul temelli program geliştirme kapsamında gerçekleştirilecek çalışmalara gereksinim duyulan alanlardan birinin de yükseköğretim düzeyindeki program çalışmaları olduğu belirtilmektedir (Colet & Durang, 2004; Menkowski et al., 2000, cited in: Shapiro, 2003). Konuyla ilgili yurtdışı araştırmalar incelendiğinde ise daha çok ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki durum çalışmaları ile okul temelli uygulamaların öğretmen, öğrenci, yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği ve öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerine odaklanıldığı belirlenmiştir (Chun, 1999; Juang, Liu & Chan, 2008; Keiny,1993; Law, 2001; Li, 2006; Maphosa & Mutopa, 2012; Nutravong, 2002; Prestley, Minty & Eager, 2013; Shawer, 2009; Xu, 2009). Okul temelli program geliştirme sürecini öğretmen eğitimi programları açısından ele alan sınırlı sayıda araştırmada ise öğretmen adaylarının program kararlarına katılımını destekleyen farklı yaklaşımların incelendiği saptanmıştır (Hansen, 1998; Westbury, Hansen, Kansanen & Björkvist, 2005). Daha özele indirildiğinde ise bu yaklaşımın özelliklerinin, öğretmen eğitimi kapsamında yer alan program ve uygulamalara da doğrudan ya da dolaylı olarak yansıtıldığı belirlenmiştir (Gough, 1977; Nutravong, 2002; Westbury et al., 2005).

Yurtiçi araştırmalar incelendiğinde ise program geliştirme çalışmaları merkezîyetçi bir anlayışla yürütüldüğü için konuyla ilgili tek bir çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada program geliştirme uzmanları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda bazı özel okullarda yürütülen okul temelli uygulamalar incelenmiştir (Bümen, 2006). Öğretmen eğitimi programları ve uygulamalarını konu alan araştırmalarda ise eğitim fakültesi programlarının etkinliğinin değerlendirildiği (Adıgüzel, 2008; Kösterelioğlu, 2008; Kumral, 2010; Yeşilyurt & Semerci, 2012) öğretmen yetiştirmeye dönük farklı model ve uygulamaların önerildiği (Dinçer, 2012; Gökdere & Çepni, 2003; Hotaman, 2011) ve öğretmen eğitimi programlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği (Dinçer,2011; 2014; Duru & Köse, 2012; Kilimci, 2006; Orman, 2012; Topbaş, 2001) tespit edilmiştir.

Türkiye’de öğretmen eğitimine yönelik yapılandırma ve düzenleme çalışmalarının ise öğretmen adaylarının bilgi ve beceri düzeylerini arttırmaya ilişkin bir takım düzenlemelerle sınırlı kaldığı ve onların program amaçlarına etkin biçimde ulaşmalarını sağlayacak önemli değişkenler olan sürece katılımlarına ve bireysel farklılıklarına odaklanılmadığı ifade edilmektedir (Duman & Eren, 2014). Belirtilen noktaların ışığında öğretmen adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan okul temelli bir anlayışla yetiştirmelerinin hem de bu anlayışı gelecekteki uygulamalarında dikkate alıp kendi öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim vermelerinin oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının okul temelli bir anlayışı benimseyerek mesleki uygulamalarına yansıtılmalarında ise bu yaklaşımın pedagojik alan bilgisiyle bütünleştirilerek kazandırılması gerektiği ifade edilmektedir. (Hansen, 1998). Pedagojik alan bilgisinin sadece içeriğe yönelik kavramları ve fikirleri içermediği bununla birlikte bu kavramları öğrencilere öğretmedeki çeşitli yolları da kapsadığı belirtilmektedir (Coffman, 2010). Bu durum öğretmen eğitimi programlarında yer alan meslek bilgisi derslerinin önemini de göz önüne sermektedir. Ülkemizde meslek bilgisi derslerine yönelik son düzenlemelerin 2006 yılında gerçekleştiği görülmekte (Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2007), ancak programa ve uygulamaya yönelik sorunların tam anlamıyla ortadan kaldırılamadığı belirtilmektedir (Kara & Sağlam, 2014). Bu alanda gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları da öğretmen eğitimi programlarında yer alan meslek bilgisi derslerinin gözden geçirilerek düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir (Arı, 2010; Ceylan & Demirkaya, 2006; Dünya Bankası, 2011; Kara & Sağlam, 2014; Kumral, 2010; Kurt & Ekici, 2013). Bu düzenlemeler kapsamında meslek bilgisi derslerinde öğretmen adaylarının bireysel niteliklerinin dikkate alınarak aktif olacakları ve sorumluluk alacakları eğitim-öğretim faaliyetlerine daha fazla yer verilmesine gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Kurt & Ekici, 2013). Öğretmenlerde aranan mesleki nitelikler göz önünde bulundurulduğunda ise öğretmenlerin anlatacağı konuyu çok iyi bilmesinin yanında nasıl öğreteceğini de çok iyi bilmesinin gerekli olduğu ifade edilmektedir (Taşkın & Hacıömeroğlu, 2009). Bu nitelikleri kazandırmaya yönelik alanları kapsayan meslek bilgisi derslerinden biri de öğretim ilke ve yöntemleridir.

Belirtilen noktaların ışığında öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra okul temelli bir anlayışı uygulamaya yansıtılmalarına imkân tanıyan, eğitim programı ve öğretim konularına yer veren öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli yaklaşımla geliştirilecek bir öğretim programına gereksinim duyulmuştur. Bu çalışma kapsamında ise öncelikle programa duyulan ihtiyacın ortaya konması gerektiği (Demirel, 2007) ve buna yönelik planlanan ve program geliştirme sürecinin ilk basamağı olan ihtiyaç analizi çalışmasıyla hedef kitlenin değişen ilgi ve gereksinimlerini belirlenmesi gerektiği göz önünde bulundurulmuştur (Oliva, 2005; Reviere, Berkowitz, Carter & Ferguson, 1996).

Bu gereksinimden hareketle gerçekleştirilen araştırmada, öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir öğretim programının ilk aşaması olan ihtiyaç analizinin yapılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik eğitim gereksinimleri nedir?
- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin geliştirilmesine yönelik paydaş görüşleri nedir?
- Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin öğretimi ile ilgili uluslararası eğilimler nedir?

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yanıt aranan araştırma soruları ve problemin araştırılmasında kullanılan durum çalışması deseni bir takım sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen öğretmen adayları, öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ve maarif müfettişleriyle, araştırmanın bağlamı ise Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde yürütülen öğretim ilke ve yöntemleri dersi ile sınırlıdır. Bununla birlikte ulaşılan sonuçların, katılımcıların seçildiği gruba genellenemeyecek olması araştırma sonuçlarının yorumlanmasında dikkate alınması gereken diğer bir sınırlılık olarak görülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında; bir ortamın, konunun ya da bir özel olayın ayrıntılı bir şekilde incelenmesi söz konusudur (Merriam, 1998). Bu süreçte bütüncül bir sistem olarak ele alınan durumun (Stake, 1995; Patton, 2002) çok boyutlu ve derinlemesine incelenmesi gerektiği belirtilmektedir (Merriam, 1988; Patton, 2002; Stake, 1995). Araştırmada kullanılan durum çalışması deseni ise iç içe geçmiş tek durum deseni. Bu desen, tek bir durumun içerisinde birden fazla analiz birimini içermektedir (Yin, 2003). Bu araştırmada da

belirtilen durumu Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde yürütülen öğretim ilke ve yöntemleri dersi oluşturmuş, dersin uygulamadaki durumunun çok boyutlu ve derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Durumunun analizine ilişkin birimler kapsamında da sürece yönelik deneyimlere sahip olan öğretmen adayları, öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ve maarif müfettişleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Diğer bir boyutta mevcut durumu karşılaştırmalı olarak incelemeye ve süreçte geliştirilecek önerilere katkı sağlayacak olan öğretmen eğitimine yönelik uluslararası raporlar, ilkeler, standartlar ve ders izlenceleri programın öğeleri açısından incelenmiştir. Bu çalışmaların sonucunda farklı kaynaklardan elde edilen verilere dayalı olarak bütüncül duruma ilişkin sonuçlar üretilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemin amacı, araştırmada çalışılan sorunları aydınlığa kavuşturacak zengin bilgi içeren durumları seçmektir (Patton, 2002). Bu kapsamda araştırmada sınıf öğretmenliği bölümünde yürütülen öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik gereksinimlerin ve dersin geliştirilmesine yönelik önerilerin belirlenmesi amaçlanmış ve zengin bilgi içeren durumları belirlemek adına öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının, sınıf öğretmenlerinin ve maarif müfettişlerinin seçiminde Tablo 1'de belirtilen ölçütler dikkate alınmıştır.

Tablo 1.

Katılımcıların Seçiminde Kullanılan Ölçütler.

Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Sınıf Öğretmenleri	Maarif Müfettişleri
<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim ilke ve yöntemleri dersini almış olup, Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü ikinci sınıf ikinci dönemde, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görüyor olma, gönüllü katılım. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sürece gönüllü katılım • Öğretim ilke ve yöntemleri dersini en az bir dönem yürütmüş olma 	<ul style="list-style-type: none"> • Sürece gönüllü katılım • Çukurova Üniversitesi Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olma 	<ul style="list-style-type: none"> • Sürece gönüllü katılım • Adana İli merkez ilçelerinde görev yapıyor olma

Tablo 1'de belirtilen ölçütleri sağlayan 15 öğretmen adayı, sekiz öğretim elemanı, beş sınıf öğretmeni ve beş maarif müfettişi araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmen adayları, öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ve maarif müfettişleri için dört farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak formlar uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılarak pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamaların ardından formların son hali oluşturulmuştur.

Görüşme formlarının ilk bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu soruların ardından, öğretmen adaylarına ve öğretim elemanlarına yönelik görüşme formunda, öğretim ilke ve yöntemleri dersinin amaçları, içeriği, dersin sunumu ve işlenişyle derste kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri kapsamında katılımcıların mevcut duruma ilişkin görüşlerini, beklentilerini ve durumun iyileştirilmesine yönelik önerilerini belirleyici sorular kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerine yöneltilen sorular ise lisans eğitimi sürecinde aldıkları bu dersi; mesleki uygulamalarına katkısı, amaçları, içeriği, dersin sunumu ve işlenişyle derste kullanılan ölçme-

değerlendirme yöntemleri açısından değerlendirmelerine ve dersin geliştirilmesi ile ilişkili önerilerine yöneliktir. Maarif müfettişlerine yönelik hazırlanan görüşme formunda katılımcıların teftiş sürecinde ön plana aldıkları özellikler, sınıf ortamında sıklıkla gözlemledikleri problemler ve öğretmenlerin uygun öğretim ilke ve yöntemlerini seçip kullanabilme konusundaki bilgi ve becerileri ile ilgili sorular yer almış bununla birlikte öğretim ilke ve yöntemleri dersinin amaçları, içeriği, sunumu ve işlenişyle, derste kullanılması gereken ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin önerilerini ortaya koyan sorulara yer verilmiştir.

Doküman incelemesi kapsamında ise dersin öğretimi ile ilgili uluslararası eğilimleri belirlemek amacıyla öğretmen eğitimine yönelik uluslararası raporlar, standartlar, ilkeler ve farklı ders izlenceleri; programın öğeleri olan amaçlar ve içerik boyutuyla, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçleri açısından incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması Nisan-Haziran 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler araştırmacının ofisinde, öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler ise katılımcıların ofisinde gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların çalıştıkları kurumda yer alan boş derslikler ve dinlenme odaları kullanılmış, maarif müfettişleriyle ise çalıştıkları kurumda yer alan toplantı salonunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Doküman incelemesi kapsamında ise belirtilen zaman diliminde dersin öğretimine yön veren uluslararası raporlar, standartlar, ilkeler ve öğretim ilke ve yöntemleri ile ilişkili farklı derslere ilişkin izlencelerden basılı kaynaklar olanlar belirlenmiştir. Basılı olmayan kaynaklara ise farklı veritabanları, dergiler ve ilgili kurumların web siteleri aracılığıyla ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde tümevarımcı analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bu analiz türü veri içindeki örüntülerin, temaların ve kategorilerin keşfedilmesini içermekte olup, bu analizle, bulgular araştırmacının veriyle etkileşimi yoluyla verilerden ortaya çıkmaktadır (Patton, 2002). Bu amaca ulaşmak adına öncelikle ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmeler, bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış ve ham veri metinleri oluşturulmuştur. Daha sonraki aşamada Yıldırım ve Şimşek'in (2008) önerileri doğrultusunda toplanan veriler önce kavramsallaştırılmış, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı biçimde organize edilmiş ve veriyi açıklayan kategoriler belirlenmiştir.

İlgili dokümanların analizinde ise tümdengelimci analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda ulaşılan belgeler öncesinde belirlenen ve programın öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme boyutları açısından analiz edilmiştir. Bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiş, bu kapsamda öğretmen adayları için Ö1, Ö2 gibi, öğretim elemanları için ÖE1, ÖE2 gibi, sınıf öğretmenleri için ÖĞ1, ÖĞ2 gibi ve maarif müfettişleri için M1, M2 gibi kodlar kullanılmıştır. Her bir alıntının sonunda veri kaynağı ve ham veri metinlerindeki sayfa numaraları belirtilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için önerilen stratejiler doğrultusunda (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach & Richardson, 2005; Creswell, 2008 ; LeCompte & Goetz de 1982, Lincoln & Guba, 1985, cited in: Yıldırım & Şimşek, 2008, Merriam, 1998; Stake, 1995; Patton, 2002; Yin, 2003) araştırma bulguları herhangi bir yoruma yer verilmeden sunulmuş, oluşturulan temalar açıklanırken doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve bu alıntılarının ham veri metinlerindeki sayfa numaralarına yer verilmiştir. Buna ek olarak veri kaynağı çeşitlenmesine gidilmiş, öğretmen adayları, öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ve maarif müfettişlerinden elde edilen verilerin tutarlılığı incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak veri kaybı önlenmiştir. Diğer bir boyutta elde edilen bulgular uzman incelemesine sunulmuştur. Bu çalışma kapsamında araştırma konusunda bilgiye sahip ve nitel araştırma

yöntemleri konusunda deneyimli bir uzmanla değerlendirme toplantıları gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda araştırmancının tüm boyutları uzmana aktarılmış, ham veri metinleri ilişkili olduğu kategorilere uygunluk açısından incelenmiş ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda ulaşılan sonuçların geçerliliği değerlendirilmiştir. Verilerin toplanması ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Elde edilen bulgular araştırma sorularına paralel olarak üç alt başlık altında sunulmaktadır.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Eğitim Gereksinimleri

Öğretmen adaylarından elde edilen bulgularda; katılımcıların yarısından fazlasının amaç kavramına yönelik kısmen bilgi sahibi olduğu (f:9) bu dersin sonunda daha çok “beceri düzeyinde” (f:14) amaçları kazanmayı hedefledikleri belirlenmiştir. Ö3 bu dersin amaçlarının daha çok beceriye yönelik olması gerektiğini ifade eden katılımcılardan biridir.

Yani ben olsam şöyle yapardım ıı dediğim gibi yani ben benim pek pekiştiremememin sebebi konuyu uygulamalı olmaması. Ben olsaydım dediğim gibi daha çok ıı öğrenci merkezli bir ders işlerdim, daha çok ıı tamam hani yöntemleri, teknikleri yine o bilgileri verirdim onlara ama daha çok kendilerinin öğrenmelerini isterdim. ıı yani beceri dediğiniz gibi kendilerinin yapmalarını isterdim, onların kontrolünde olmasını isterdim. Bu şekilde (Ö3, s.5).

Katılımcıların çoğunluğu öğretim ilke ve yöntemleri dersinin ihtiyaç beklentilerini karşılama düzeyini kısmen yeterli (f:6) ya da yetersiz (f:6) bulduklarını belirtmişlerdir. Ö5 bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Sadece ders açısından baktığımız aman birazcık havada kaldı tabi. Yani kendini geliştirmen gereken farklı noktalar oluyor. Sen birazcık ezber için çalışıyorsun, vize ve final için çalışıyorsun ama normalde bu ders bizim eğitimimizin temeli olması gerekirken biraz havada kalıyor. Senin de bir şeyler katman gerekiyor, unutmaman için, hatırlaman için devamlı o düzeneği kurman gerekiyor (Ö5, s.4.).

Bu durumun nedenlerini ise “içeriğin kapsamı ve düzeni”, “teori ağırlıklı ders işlenişi”, “yetersiz ölçme ve değerlendirme”, “yetersiz ilgi ve motivasyon” ile “fiziksel olanakların yetersizliği” kategorileri altında açıkladıkları görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların içeriğin kapsamı ve düzeni kategorisi altında “yüzeysel, ezbere dayalı ve güncel olmayan konuları” ve “içerik yoğunluğunu” ihtiyaçların ve beklentilerin karşılanmasını engelleyen etmenler arasında gördükleri belirlenmiştir. Katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

İşlenen konular öğretimin ilk başı zaten her öğretim şeylerinde eğitimden başlıyoruz. Eğitimden başladıktan sonra öğretim, öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri başka... Başka da bir şey hatırlamıyorum şuanda. Zaten ki unutmuşsam büyük ihtimale üstün körü geçilmiştir... Yeterli olmadığı da zaten çıkıyor. Yani bazıları var arkadaşlar atıyorum ezber yöntemine başvuruyor. Zaten şuanda yaptığımız her şey ezber yani... (Ö1, s.7).

Ortaya çıkan diğer bir kategori ise teori ağırlıklı ders işlenişidir. Katılımcılar bu kategori altında “uygulama boyutunun eksikliğine, öğretmen merkezli yaklaşıma, sürecin sonunda “bilişsel alanın alt düzey basamaklarına yönelik kazanımlara ulaşılmadığına” ve görsel-işitsel öğelerin yetersiz olduğu sunulara” değinmişlerdir. Ö11 uygulama boyutunun eksikliğine yaptığı vurgu yaparak görüşünü ifade etmiştir.

Yani şöyle bir şey söyleyeyim ben size, belki farklı gelebilir ama şöyle bir durum var: dördüncü sınıfa geldim yani hâlâ “eee?” durumundayım yani. Evet, daha ne verecektiniz? Daha yani sona gelemedim yani istediğim şeyi alamadım düşüncesindeyim. Hep teoride kalan şeyler ve genellikle sanki biz yüksek lisans yapan kişileriz de ona göre bir eğitim veriliyormuş gibi. Biz daha çok nasıl diyeyim öğretmenliğin nasıl yapılacağı üzerine bilgi almak istiyoruz. Öğretmenliğin formasyonu şuyu buyuyla uğraşmaktan ziyade madem bu şey benimsemiş yapıyor yaparak yaşarak öğrenmek daha bir doğru olur diye düşünüyorum (Ö11, s.5).

Tablo 2.

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin İhtiyaç ve Beklentileri Karşılama Nedenleri.

Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	f
İçeriğin Kapsamı ve Düzeni	Yüzeysel, ezbere dayalı ve güncel olmayan konular	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö11, Ö12	6
	İçerik yoğunluğu	Ö6, Ö11,	2
Teori Ağırlıklı Ders İşlenişi	Uygulama boyutunun eksikliği	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15,	15
	Öğretmen merkezli yaklaşım	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14	11
	Bilişsel alanın alt düzey basamaklarına yönelik kazanımlara ulaşma	Ö1, Ö5, Ö6, Ö14,	4
	Görsel-ışitsel öğelerin yetersiz olduğu sunular	Ö7, Ö9, Ö10, Ö11	4
Yetersiz İlgi ve Motivasyon	Sürece dayalı olmayan değerlendirme	Ö4, Ö5, Ö8, Ö10	4
	Yetersiz geribildirim	Ö1, Ö4, Ö5, Ö12	4
	Yetersiz sınav süresi	Ö4, Ö5	2
	Öğrencilerin dersi bitirme talepleri	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11	6
	Yetersiz ön hazırlık	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö14	6
	Yetersiz katılım	Ö3, Ö4, Ö12, Ö13	4
	Derse odaklanma güçlüğü	Ö3, Ö7	2
	Öğrenmeye yönelik yetersiz çaba ve istek	Ö4, Ö14,	2
Fiziksel Olanakların Yetersizliği	Rahatsız ve öğretime elverişsiz sıralar	Ö2, Ö4, Ö6, Ö11, Ö13, Ö14	6
	Yetersiz ışık ve hava	Ö4, Ö6, Ö9	3
	Klasik sıra düzeni	Ö12, Ö15	2
	Kalabalık sınıf mevcudu	Ö15	1

Dersin ihtiyaç ve beklentileri karşılama nedenleri arasında yetersiz ölçme-değerlendirme sürecinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kategori altında katılımcıların “bilişsel alanın alt basamaklarına yönelik soruları, sürece dayalı olmayan değerlendirmeyi, yetersiz geribildirim ve sınav süresini” bu nedenler arasında gösterdikleri belirlenmiştir. Ö8 bu kategori altındaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Biz işte vize final olmak üzere iki sınav olduk yine. Bu da KPSS’ye yönelik sorular sordu hocamız... Aslında pek düşünmüyorum çünkü şöyle eğer her derste dersin sonunda bir sözlü falan yapsak hem çocuk çalışmak zorunda kalır hem de yani daha verimli olur ama vize final olunca yine sadece o hafta çalışıyorsunuz. Mesela ben şu an unutmam durumdayım biraz. Bir daha bakmam lazım. Onun için yani geçici bilgi gibi oluyor sanki. Ama o her hafta bir düzenleme yapsak değerlendirme yapsak dersten sonra da olabilir daha iyi olur gibime geliyor (Ö8, s.14-16).

Katılımcılar dersin ihtiyaç ve beklentileri karşılama nedenleri arasında yetersiz ilgi ve motivasyon kategorisi altında bireysel etmenlere ve fiziksel olanakların yetersizliği kategorisi altında ise eğitim ortamının özelliklerine vurgu yaparak görüşlerini belirtmişlerdir. Ö3 “yetersiz önhazırlık, katılım ve derse odaklanma güçlüğü” gibi nedenlerle ilişkili görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Yok eksiklik bizdeydi aslında ilişkide. Hocamız çok iyiydi biz de mesela hocamız soru sorsa 3 hafta önceden biz sıkıntı çekebiliyorduk onun gibi yani... Mesela şöyle anlatayım mesela bir derste yoksam sonraki derste aynı konuya devam ediyorsa hocayı anlayamamam normal. Biz genç olduğumuz için devamsızlık da yapıyoruz dersi de dinlemiyoruz buydu bir de. Dediğim gibi derste konuşmak, ilk soru vardı ya, derste konuşmak, sağa sola dönme veya dışarı bakmak pencereden bu gibi davranışlarımız da oluyordu (Ö3, s.8-9).

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Geliştirilmesine Yönelik Paydaş Görüşleri

Öğretmen adayları, öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ve maarif müfettişlerinden elde edilen bulgularda katılımcılar dersin amaçlarının “bilişsel beceri ve anlama” ağırlıkta olmak üzere, “duyuşsal anlama” düzeyindeki öğrenme kazanımlarını da içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar; bilişsel anlama boyutunda, “Öğretim strateji yöntem ve tekniklerini açıklama (f:8), kazanıma, içeriğe ya da eğitim ortamının özelliklerine uygun strateji, yöntem ve tekniği seçme (f:8), kazanıma uygun içerik türünü belirleme (f:2)” gibi öğrenme kazanımlarına yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Duyuşsal anlama boyutunda ise derste kazanılan bilgi ve becerilerin mesleki önemini fark etme (f:5) ve derste kazanılan bilgi ve becerilerin mesleki önemine inanma (f:4) gibi kazanımların olması gerektiğine değinmişlerdir.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda “öğretim strateji yöntem ve tekniklerini kullanma (f:14), strateji yöntem ve teknikleri mevcut koşullara adapte etme (f:6), ders planı hazırlama (f:5), üst düzey düşünme (f:5), öğretim ilkelerini dikkate alarak kullanma (f:4) ve öğretim sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alma (f:2)” gibi bilişsel beceriye dönük amaçların birden fazla katılımcı tarafından vurgulandığı belirlenmiştir. ÖE2 bilişsel anlama boyutunun yanı sıra bilişsel beceri boyutundaki öğrenme kazanımlarının gerekliliğine yaptığı vurguyu şu şekilde dile getirmiştir:

Bence öğretim ilke ve yöntemlerinin genel amaçları ve şöyle olması lazım. Bana göre iki dönemlik bir ders olması lazım ya da 6 kredilik bir ders olup 3 kredisi temel kavramların öğrenilmesi diğer 3 kredisi de mutlaka uygulamaya dönük. ... yani daha çok bizde kavramların öğrenilmesi ama gerçek dersin en temel amacının sadece kavramları edinmek değil bu kavramları bir beceri olarak ortaya dökülmesi gerektiğini düşünüyorum (ÖE2, s.3-4).

Katılımcıların dersin geliştirilmesine yönelik önerilerini içeren kategori ve alt kategoriler ise içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme boyutları kapsamında Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3.*Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Geliştirilmesine Yönelik Paydaş Görüşleri.*

İçeriğin Yapısı Ve Düzeni		
	Uygulamada işlevsel, güncel ve yaygın kullanım alanı olan konulara yönelik	ÖE1, ÖE2, ÖE4, ÖE5, ÖE8, ÖE7, ÖE8,Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, ÖĞ1, ÖĞ4, ÖĞ5, M1,M3,M4
	Düşünme becerilerinin gelişimine ve öğretimine yönelik	ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE6, ÖĞ1, ÖĞ3,ÖĞ5
	Öğretimde çevresel koşulları dikkate alan	Ö6, Ö14, ÖĞ1, ÖĞ2
	Modüler ve önkoşul ilişkileri dikkate alan	ÖE2, Ö7, Ö11
	Derinlemesine ele alınan	Ö12, ÖE8, ÖE1
Öğrenme-Öğretme Süreci		
Bilgiyi Sunma ve Anlamlandırma	Bilgiyi Sunma	ÖE2,ÖE4,Ö5, Ö6, Ö2,Ö12, ÖĞ3
	Görsel-işitsel öğeleri kullanma	Ö5,Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15
	Ders izlencesi ve ders notu verme	ÖE2, Ö6, Ö9,Ö12, Ö14
	Ön örgütleyicileri kullanma	Ö15
Öğretim Hizmetinin Niteliğini Arttırma	Öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirme	ÖE6, Ö8,Ö9,Ö11, Ö13
	Güdüleme	ÖE8,Ö15,M4
	Dikkat çekme	Ö5, Ö9
	Ön bilgilerin kontrolü	Ö9, Ö15
	Dönüt-düzeltilme	ÖE2, Ö9
	Amaçtan haberdar etme	ÖĞ4
Uygulama Boyutunu Arttırma	Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar	ÖE1, ÖE3, ÖE4,ÖE8,ÖE5,ÖE7, ÖE8,Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9,Ö11, Ö13, ÖĞ2, ÖĞ3, ÖĞ4, M1,M2, M3,M4
	İçerikte yer alan yöntem-tekniklerin uygulamalı gösterimi	ÖE1,ÖE2,ÖE6, ÖE5,ÖE7, ÖE8, Ö1,Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15, ÖĞ1,ÖĞ3 ÖĞ5,M3,M4,M5
	Mikroöğretim uygulamaları	ÖE1,ÖE2,ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, Ö13, Ö15, ÖĞ2, ÖĞ4, M1, M3, M4,M5
Öğrenci Merkezli Yaklaşımı Temel Alma	Öğrenci merkezli yöntem-teknik stratejilerin kullanımı	ÖE1,ÖE2,ÖE4, ÖE6,Ö1, Ö4,Ö5,Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, ÖĞ4, M2
	Öğrencilerin sürece aktif katılımı	ÖE1,ÖE3,ÖE5,ÖE8, Ö1, Ö2, Ö6, Ö11, Ö14, Ö15, ÖĞ3
	Grup Çalışmaları	Ö6,Ö7,Ö8, Ö13, Ö15
	Öğretmenin rehber rolü	ÖE2, Ö14
Otantik Öğrenme Yaşantıları Sunma	Gerçek sınıf ortamında uygulama fırsatı	ÖE2,ÖE4,ÖE7,ÖE8, Ö9,Ö10,Ö14, ÖĞ1, ÖĞ3, ÖĞ4, ÖĞ5,M2
	Gerçek sınıf ortamında gözlem	ÖE1, ÖE2,ÖE4,Ö5,ÖĞ1, M5
	Gerçek yaşamla ilişkili olay ve örnekler kullanma	ÖE5, Ö11, ÖĞ4, M1,M4
Ölçme-Değerlendirme Süreci		
	Alternatif ölçme araçlarının kullanımı	ÖE1, ÖE2,ÖE3, ÖE5,ÖE4,ÖE7, ÖE8, Ö1,Ö2,Ö3, Ö4, Ö5,Ö6, Ö7,Ö8,Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, ÖĞ1, ÖĞ2, ÖĞ3, ÖĞ4, ÖĞ5, M2, M3, M4, M5
	Anlama, yorumlama ve beceri düzeyini belirleyici sorular	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13,Ö14, Ö15, ÖE4,ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖĞ2, M2, M3, M4
	Sürece yönelik değerlendirme	Ö1, Ö5, Ö8,Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, ÖE5,ÖE7, M1
	Düzenli geribildirim	ÖE8, Ö4, ÖĞ4

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların öğretim ilke ve yöntemleri dersinin içeriğinin “uygulamada işlevsel, güncel ve yaygın kullanım alanı olan konulara”, “düşünme becerilerinin gelişimine ve öğretimine” yönelik ve öğretimde çevresel koşulları dikkate alan bir yapıda olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcılar “modüler ve önkoşul ilişkileri dikkate alan ve derinlemesine ele alınan” bir içerik düzeninden bahsetmişlerdir. Öğretim elemanlarından biri içeriğin yapısına ilişkin görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Gerekli ama hepsi gerekli mi yani konuşulması gereken belki de orası evet kapsamlı konular evet güzel ama acaba bunların hepsini sınıf ortamında tek tek ele almaya gerek var mı, bazılarını yönlendirerek onların araştırmasını sağlayabilir miyiz çünkü bunun sonu yok yani... Ne kadar yoğun işlerseniz işleyin ne kadar çok konu ele alırsanız alın bence çok yöntem ve tekniği yüzeysel öğrenmelerinden çok daha işlevsel ve hayatta pratiğe dökebilecekleri ama iyi öğrendikleri yöntem ve tekniklerle buradan ayrılırlarsa daha emin ve güvende başlarlar diye düşünüyorum (ÖE1, s. 8).

Katılımcıların öğrenme-öğretme sürecinin sahip olması gereken özelliklerini “ bilgiyi sunma ve anlamlandırma, öğretim hizmetinin niteliğini arttırma, uygulama boyutunu arttırma, öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma ve otantik öğrenme yaşantıları sunma” kategorileri altında açıkladıkları görülmektedir. ÖE2 bilgiyi sunma ve anlamlandırma kategorisi altındaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin sunumu ve işlenişi nasıl olmalı. Şöyle söyleyeyim öğretmen ilk hafta gittiğinde öğrenciye 14 haftalık şeyini vermeli, biz zaten bunu veriyoruz da ve bu öğrenciler bunu aldıktan sonra öğretmen her hafta öncesinde yani konular belirlenmiş olacak ve bu konularla ilgili her iki tarafta gereken bütün hazırlıkları yapacak ve o derste birinci hafta örneğin x konusunu anlatıyorsak, bu konu anlatıldıktan sonra ikinci haftanın ilk saati geçen haftanın uygulaması, ikinci üçüncü saatlerde bir sonraki haftanın temel bilgilerinin verilmesi şeklinde... (ÖE2, s. 12).

Öğrenme-öğretme sürecine yönelik önerilerden bir diğeri “Öğretim Hizmetinin Niteliğini Arttırma” ya dönüktür. Bu kategori altında görüş belirten Ö15 güdüleme ile önbilgilerin kontrolü ve tekrarına vurgu yapmış ve görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

...Buluş tekniğiyle başlar sunuyla ilerlerdim hani buluşla başlardım hani bunu biz niçin kullanıyoruz hani bir insan niye yemek yiyor? Açlığını hissediyor. Onların açlığını hissettirirdim hani ilk önce sorularıyla onlara hani açıklıklarını hissettirirdim, derse ne kadar aç olduklarını hissettirirdim ve karnı acıkan insan yemek yer onlar da dersi almak için hani o hazır bulunuşlukları belki olmayan hazır bulunuşlukları derse geldiklerinde o açıklıkları düzenlerim diye düşünürdüm (Ö15, s. 15-16).

Öğrenme-öğretme sürecine yönelik katılımcıların sıklıkla görüş belirttiği bir diğer kategori ise “Uygulama Boyutunu Arttırmadır”. Bu kategori altında sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalara değinen sınıf öğretmenlerinden biri görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Mesleki uygulama konusuna gelince aslında bu ders teoride değil de pratikte olmuş olsaydı. Mesela bize üniversite içinde olan bir okulda ders anlatma ya da orada... İmkan verilmiş olsaydı durum çok daha farklı olabilirdi... mesela tartışma türlerinde, çok güzel panel, sunum ya da sempozyum yapılabilirdi ama hoca da yapmak istemiyor ki... Mesela beyin fırtınası özelliklerine ne gerek var, yaz bir kavram sınıf genişletsin. Bizim üniversitede durum böyle değildi özellikleri bilmem neleri kafa karıştırıcı bir sürü şey net olunmalı ve kısa tutulmalı bence (ÖĞ2, s.2-10).

Öğrenme-öğretme sürecine yönelik ortaya çıkan diğer bir kategori “Öğrenci Merkezli Yaklaşımı Temel Almadır.” Bu kategori altında öğrenci merkezli yöntem-tekniğe ya da stratejilerin kullanılması gerektiğini belirten maarif müfettişlerinden birinin görüşü ise şöyledir:

Ben bu derslerde yani mümkün olduğunca çok fazla örnek olayların incelenmesi, incelettilmesi taraftarıym öğrencilere. Yani ıı strateji üretebilecekleri, çözüm yolu sunabilecekleri, farklı çözüm yolları sunabilecekleri örnek olayların çok fazla incelenmesi gerektiğini düşünüyorum. Şey de öyle yani

örnek olay ne kadar çoğalırca insanın dağarcığında teorideki bilgilerini de o kadar transfer ediyor uygulaması. Onun için ben örnek olayın en önemli şey olduğunu düşünüyorum (M2, s. 6).

Ölçme-değerlendirme sürecinin geliştirilmesine yönelik önerileri içeren kategoride ise katılımcıların “alternatif ölçme araçlarının kullanımına, anlama, yorumlama ve beceri düzeyini belirleyici sorulara, sürece yönelik değerlendirmeye ve düzenli geribildirmeye” değindikleri görülmektedir. Hem alternatif ölçme araçlarının kullanımına hem de anlama, yorumlama ve beceri düzeyini belirleyici sorulara değinen sınıf öğretmenlerinden birinin görüşü ise şöyledir:

Hani aslında temel bilgi beceriden ziyade uygulamaya bakılması gerekiyor niye o uygulamayı benim yapabilmem için o beceriye ya da o bilgilere sahip olmam gerekiyor. Bence öyle o uygulama en kötü hocalar önünde hocalara bir uygulama olabilir hani sınıf ortamı gibi hani o arada zaten karşılıklı sorular. Hani hocalar öğrenci olup mesela o arada bazı sorular karşılıklı iletişim olabilir... Hani o uygulamanın bir değerlendirmesi istenilebilir hani sizce yaptınız bu uygulamayı ama gerçekten yeterli düzeye ulaştınız mı? Amacınıza ulaşabildiniz mi? Gibi hani kısa bir raporlar da en önemli kısım bence (ÖĞ2, s.14).

Sürece yönelik değerlendirmenin önemini vurgulayan öğretim elemanlarından biri ise bu görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Sürece dayalı yaptığım değerlendirmeler biraz daha çocukların o hedefleri ne kadar edindiler onu gözlememi sağlıyor. Ama tabii, çoktan seçmeli sorularla yaptığım ölçmelerin çok da işlevsel olmadığını biliyorum ama onları kullanıyorum yani. Ama gönlümden geçen... Doğrudan sürece ilişkin planlamayı yapabilecekleri ve o deneyimlerini gerçekten yansıtacakları nitelikte sınavlar (ÖE7, s. 18).

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Öğretimi İle İlgili Uluslararası Eğilimler

Dersin öğretimi ile ilgili uluslararası eğilimleri belirlemek amacıyla öğretmen eğitime yönelik uluslararası raporlar, standartlar ve ilkeler incelenmiştir. Analiz sonucunda dersin amaçlarının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine dönük (NCATE,2008; INSTASC, 2011) öğretmen adaylarının mesleki eğilimlerinin gelişime açık olduğunu fark etmelerini sağlayan (NCATE,2008) ve öğretim stratejilerini seçip, kullanmalarına fırsat sağlayan (NCATE,2008; INSTASC, 2011) bir yapıda olması gerektiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının içeriğe yönelik derinlemesine bilgi sahibi olmaları (NCATE,2008) üst düzey düşünme becerileri (NCATE,2008; ACEI, 2007) ile sosyal etkileşimi sağlayan yöntem-tekniğin (ACEI, 2007; INSTASC, 2011) içerikte yer alması gerektiği saptanmıştır.

Bu dersin öğretiminde, bilgiyle bütünleştirilen planlama ve uygulama (ACEI, 2007; INSTASC, 2011, OFSTED, 2014), gerçek sınıf ortamına yönelik planlama, uygulama ve uygulamayı yansıtmayı (NCATE,2008), üst düzey düşünme becerilerine yönelik (NCATE,2008; ACEI, 2007), farklılık-çeşitlilik ve teknolojiyle bütünleştirilmiş (NCATE,2008), öğretmen adaylarının öğrenmeye aktif katılım gösterdikleri (ACEI, 2007;Chickering & Gamson, 1987) bir öğretim süreci önerilmiştir.

Uluslararası eğilimleri belirleme çalışmasının diğer bir boyutunda öğretim ilke ve yöntemleri dersine paralel bir yapıda olan farklı derslere yönelik ders izlenceleri incelenmiştir. Bu ders izlencelerinden, öğretim ilke ve yöntemlerine yakın içeriğe sahip, ulaşılabilen ve ayrıntılı olarak açıklanmış örnek ders izlenceleri seçilmiştir. Seçilen ders izlenceleri Nova Southeastern, Michigan, Bloomsburg, Horizon ve Kansas State Üniversitelerinin, “Öğretim ve Değerlendirme İlkeleri ve Uygulamaları, Sınıf Tartışmalarının Geliştirilmesi, Öğretim İlkeleri ve Yükseköğretimin İlkeleri” derslerine yöneliktir. Bu ders izlencelerinde anlama ve daha çok beceri düzeyinde öğrenme kazanımlarına yer verildiği belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise sınıf içi uygulama çalışmalarının yer aldığı, görsel-işitsel öğelerin kullanıldığı ve öğrenci merkezli yaklaşımın ön plana çıktığı saptanmıştır. Ölçme-değerlendirme boyutunda da sürece dayalı değerlendirmeyi ve yansıtmayı temel alan farklı ölçme araçlarının kullanıldığı belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İhtiyaç analizi çalışması sonucunda elde edilen bulgularda; öğretim ilke ve yöntemleri dersinin amaçlarının bilişsel ve duyuşsal anlama ile bilişsel beceri düzeylerinde olması gerektiği belirlenmiştir. Öğretmen eğitimi aracılığıyla sosyal, kültürel ve teknolojik gerçeklerle uyumlu, küresel ve yerel farkındalığın, değerlerin, tutumların ve becerilerin kazanıma duyulan gereksinim sonucunda (Öztürk, 2012) güncel ve yeni hazırlanan öğretmen eğitimi programlarının teoriye dayalı öğretmen merkezli yaklaşımdan çok uygulamaya dayalı öğrenci merkezli yaklaşıma kaydığı belirtilmektedir (Oddens, 2004, cited in: Kılıç & Acat, 2007). Araştırma bulguları ile paralellik gösteren bu açıklamaların yanı sıra ihtiyaç analizi çalışması sonuçlarında dikkate alınan ve dersin öğretimine yön veren uluslararası raporlar ve standartlar incelendiğinde de dersin amaçlarının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine, içerikte yer alan strateji yöntem ve tekniklerinin kullanımına ve mesleki eğilimleri geliştirmeye yönelik olması gerektiği görülmekte (NCATE, 2008; INSTASC, 2011), bu durum katılımcıların beceri düzeyinde amaçlara yaptığı vurguyu desteklemektedir.

Son dönemlerde gerçekleştirilen Bologna çalışmaları kapsamında yayımlanan yönetmelikte de öğrenme kazanımlarının bilgi, beceri ve yetkinlik kavramları kapsamında ele alındığı görülmekte ancak üniversitelerin web sitelerinde yayınlanan öğrenme kazanımlarının çoğunlukla bilgi ağırlıklı olduğu, beceri ve yetkinlikleri yeterince içermediği belirtilmektedir (Güneş, 2012). Araştırmanın bağlamını oluşturan Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi öğrenme kazanımlarına bakıldığında ise bilişsel anlama ve beceri düzeyinde amaçların yer aldığı görülmektedir (Çukurova Üniversitesi, 2014). İhtiyaç analizi çalışmasında katılımcıların tekrar bu amaçlara vurgu yapması dikkat çekmektedir. Ancak bu benzerlik amaçların gerçekleştirilmesine dönük diğer boyutlar olan içeriğin, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin yapısındaki eksikliklere işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle bu durum belirlenen amaçların kâğıt üzerinde kaldığı ve tam anlamıyla gerçekleşmediği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü katılımcıların görüşleri doğrultusunda bu amaçlara ulaşmada içerik yoğunluğunun azaltılarak uygulamada işlevsel ve yaygın kullanımı olan konuların derinlemesine ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Şahin ve Kartal'ın (2013) çalışmalarında da ders içeriklerinin mesleğe yönelik olmamasının derslerin etkililiğini düşüren etmenler arasında olduğunun belirlenmesi, Toy ve Ok'un (2012) araştırmalarında ise öğretmen adaylarının programı oluşturan içeriğin gerçek yaşamla ve mesleki yaşamla ilişkili olması gerektiğini belirtmeleri elde edilen araştırma bulgularını desteklemektedir.

Elde edilen bulgular öğrenme-öğretme süreci açısından incelendiğinde ise öğretim ilke ve yöntemleri dersinde bilgiyi sunma ve anlamlandırmayı, öğretim hizmetinin niteliğini arttıran değişkenlerin kullanımını içeren, uygulama boyutunun arttığı, otantik öğrenme yaşantıları sunan ve öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan bir öğrenme öğrenme-öğretme sürecine gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Öğretmen eğitimi programlarının etkililiğini ve değerlendirilmesini konu alan farklı araştırmalarda da ders içeriklerinin teorik ağırlıkta olduğu ve uygulamaların sınırlı olduğu yani teorinin uygulamaya dönüştürülmediği, öğretim elemanlarının çoğunlukla düz anlatım yöntemini kullandığı, öğrenci katılımının yetersiz olduğu, amaca uygun olmayan strateji yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, gerçek yaşamda gerekli becerilerin tam anlamıyla kazandırılmadığı ve öğretim elemanları tarafından yeterli geribildirim verilmediği yönünde sorunların olduğu belirlenmiştir (Ceylan & Demirkaya, 2006; Çalışkan, 2014; Demir, 2012; Eret, 2013; Kumral, 2010; Kurt & Ekici, 2013; Mehdinezhad, 2008; Öztürk, 2012; Ruys, Van Keer & Aelterman, 2010; Şahin & Kartal, 2013; Toy & Ok, 2012; Yaşar & Şeremet, 2010).

Bu anlamda elde edilen bulgular; öğretim ilke ve yöntemleri dersinde bilgiyi sunarken öğretimin ilkelerini dikkate alınması gerektiğini, bu bilginin beceriye dönüşmesinde ise daha çok uygulama temelli ve öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. Çalışkan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da fen öğretimi dersine yönelik ortaya çıkan temel gereksinimin uygulama temelli ve öğrenci merkezli uygulamalar olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada katılımcıların sınıf ortamının, materyal tasarımı ve kullanımının belirli aralıklarla gerçekleştirilen durum belirlemenin, teori ve günlük yaşam durumları arasında bağlantı kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlamanın ve ihtiyaç

değerlendirme çalışmalarına katılımın önemini vurguladıkları görülmekte ve ulaşılan sonuçlar araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularında katılımcıların görüşlerinin yoğunlaştığı “uygulama boyutunu arttırma, öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma ve otantik öğrenme yaşantıları sunma” kategorilerinde ise daha çok aktif öğrenme sürecine vurgu yapıldığı düşünülmektedir. Çünkü aktif öğrenmenin öğrencilerin süreçte sorumluluk aldığı, öğrenene sürecin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatının verildiği, karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci olarak tanımlandığı görülmektedir (Açıkgöz, 2011, p. 17). Bu anlamda aktif öğrenmenin, öğrencilerin içtiktiklerini özümsemelerine yardımcı olan dinleme alıştırmalarından tutun da öğrencilerin ders materyalini gerçek yaşama durumlarına ve yeni problemlerde uyguladıkları karmaşık grup etkinliklerine kadar her şeyi kapsadığı belirtilmektedir (Faust & Paulson, 1998). Alanyazındaki çalışmalarda da aktif öğrenme yöntemlerinin öğretmen adaylarının akademik başarısını (Yalçın & Bayrakçeken, 2010) mesleki yeterliklerini (Niemi & Nevgi, 2014), üst düzey düşünme becerilerini (Brown, 2014) ve derse yönelik tutumlarını (Johnston, 2003) olumlu yönde geliştirdiğinin ortaya konması katılımcıların öğrenme-öğretme sürecinin yapısına yönelik önerilerini destekler niteliktedir.

Araştırmada öne çıkan bu kategorilerin altında ise dersin işlenişinde mikro öğretimi de içeren sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların farklı gruplardan katılımcıların (öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri, öğretim elemanları ve maarif müfettişlerinin) sıklıkla görüş belirttiği bir öneri olduğu görülmektedir. Alanyazındaki farklı araştırmalarda da öğretmen eğitimi programlarında uygulama yapılan derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyinin daha yüksek olduğunun belirlenmesi (Kılıç & Acat, 2007), öğretmen adaylarının öğrenci merkezli mikroöğretim uygulamaları sonucunda öğretimi planlama ve uygulama konularında gelişim gösterdiklerinin ortaya konması ve öğretmen adaylarının ulaştıkları kazanımlara mikro öğretim yoluyla geri bildirim verilmesinin önerilmesi (Bacevich, 2010; Yeşilyurt, 2013) katılımcıların mikroöğretimi de içeren sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalara yaptıkları vurguyu desteklemektedir.

Öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki başarının değerlendirilmesinde ise sürece dayalı değerlendirmeyi temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanılması, anlama, yorumlama ve beceri düzeyini ölçen yazılı yoklama yapılması ve tüm ölçme sonuçlarına geri bildirim verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Alanyazındaki farklı araştırmalarda da öğretmen eğitimi programlarındaki derslerin ölçme-değerlendirme sürecinde düzenli geribildirim gereksinim duyduğunun ortaya konması elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir (Baştürk, 2011; Çalışkan, 2014; Ceylan & Demirkaya, 2006; Darling-Hammond, 2006; Gerdy, 2002; Kumral, 2010; Toy & Ok, 2012). Katılımcıların alternatif ölçme-değerlendirme araçları ile birlikte anlama, yorumlama ve beceri düzeyini ölçen yazılı yoklama yapılmasına yönelik önerileri ise çoktan seçmeli testlerle üst düzey zihinsel beceriyi ölçmenin çok da mümkün olmamasıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü öğretim sürecine yönelik becerileri geleneksel kâğıt-kalem testleri ile ölçmenin güvenilir ve geçerli sonuçlar vermediği, bu tür testlerin bilgi düzeyinde kazanımları ölçmeye yönelik olduğu belirtilmektedir (Cruickshank & Metcalf, 1993). Bu nedenle de öğretmen eğitimi sürecinde yeterliklerin belirlenmesinin performans temelli (Gokce, 2003; YÖK, 1998 cited in: Kılıç, 2010) ve daha otantik araçlar kullanılarak (Wei & Pecheone, 2010) gerçekleştirilmesi gerektiği, öğrencilere gerçek ortamlarda uygulama olanağı verilmesi ve performansları konusunda sürekli ve nitelikli geribildirim alma fırsatı sağlanması gerektiği belirtilmektedir (YÖK, 1999).

Demir'in (2012) ve Bay'ın (2008) araştırma sonuçları da öğretim ilke ve yöntemleri dersinin ölçme-değerlendirme sürecinde; düşünme becerilerinin gelişimine yönelik açık uçlu soruların yer aldığı yazılı sınavlardan ve alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinden yararlanılması gerektiğini göstermektedir. Myers ve Myers'in (2007) araştırmalarında ise iki haftada bir yapılan değerlendirmeden elde edilen test puanlarının dönem ortasında gerçekleştirilen bir saatlik sınava dayalı puanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda konuya ilişkin araştırma sonuçlarının katılımcıların sürece dayalı değerlendirmeyi temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanımına, anlama, yorumlama ve beceri düzeyini ölçen sorulara ve tüm ölçme sonuçlarına geri bildirim verilmesine yönelik önerilerini desteklediği görülmektedir.

Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik eğitim gereksinimleri ve dersin geliştirilmesine yönelik öneriler bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde, katılımcıların programın her bir ögesine yönelik önerilerinin birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Çünkü katılımcılar anlama ve beceri düzeyinde amaçların olması gerektiğini ve bu nedenle içerik yoğunluğunun azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Uygulamada işlevsel ve yaygın kullanımı olan konuların derinlemesine öğretimi adına da daha çok uygulama temelli, otantik ve öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenci merkezli öğretimin değerlendirilmesinde ise yine öğrenci merkezli bir süreci betimledikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adayların öğretim ilke ve yöntemleri dersinin ihtiyaç ve beklentileri karşılama nedenleri arasında yetersiz ilgi ve motivasyonlarının ve fiziksel olanakların yetersizliğinin de olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen eğitimine yönelik farklı araştırma sonuçlarında da fiziksel olanakların yetersizliğinin öğretim sürecini güçleştiren etmenler arasında olduğu, bu olanakların iyileştirilmesine yönelik önerilere yer verildiği görülmektedir (Çalışkan, 2014, Çoban, 2014; Eret, 2013; Yaşar & Seremet, 2010). Diğer bir boyutta katılımcıların yetersiz ilgi ve motivasyon kategorisi altında dersi bitirme talepleri, yetersiz ön hazırlık ve katılım, derse odaklanma güçlüğü ve öğrenmeye yönelik yetersiz çaba ve istek gibi bireysel etmenlere vurgu yapmaları dikkati çekmektedir. Bu görüşün dersin içeriğine, öğrenme-öğretme sürecine ve ölçme-değerlendirme sürecine dayalı eksikliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü katılımcılar bu kategoriler altında yüzeysel, ezbere dayalı ve güncel olmayan konulara, teori ağırlıklı ders işlenişine ve bilişsel alanın alt düzey basamaklarına yönelik sorulardan oluşan, sürece dayalı olmayan, yetersiz geribildirim ve sınav süresinin olduğu bir ölçme-değerlendirme sürecine değinmişlerdir. Bu noktaların öğretmen adaylarının ilgi ve motivasyonlarını dolayısıyla da derse katılımlarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Kumral 'ın (2010) araştırmasında da meslek bilgisi derslerinin öğretimi sürecinde öğrenci direnciyle karşılaşıldığı belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının ezberci bir sistemden gelmeleriyle ve aynı sistemin fakültede de devam etmesini beklemeleriyle ilişkilendirilmiştir. Öğretim sürecinde, öğrencilerle etkili iletişim kurabilen, derse yönelik dönütler verebilen, öğretim sürecine gerek uygulamalarla gerekse örnek olay ve tartışmalarla öğrenciyi derse katabilen, meslek bilgisi derslerinin meslek açısından önemini kavratan ve mesleğe yönelik öğrencilerde bilinç oluşturmaya çalışan öğretim elemanlarının ise bu direncin kırılmasını sağladığı belirlenmiştir (Kumral, 2010). Elde edilen bu sonuç öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki içeriğe, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik eğitim gereksinimlerinin karşılanması durumunda öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının da artacağı görüşünü desteklemektedir.

Sonuç olarak araştırmada, öğretim ilke ve yöntemleri dersinin amaçlarının bilişsel ve duyuşsal anlama ile bilişsel beceri düzeylerinde olması gerektiği belirlenmiştir. Bu amaçlara ulaşmada ise içerik yoğunluğunun azaltılarak uygulamada işlevsel ve yaygın kullanımı olan konuların derinlemesine ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bilgiyi sunma ve anlamlandırmayı, öğretim hizmetinin niteliğini arttıran değişkenlerin kullanımını içeren, uygulama boyutunun arttığı, otantik öğrenme yaşantıları sunulan ve öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan bir öğrenme öğrenme-öğretme sürecine gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Öğretimin değerlendirilmesinde ise sürece dayalı değerlendirmeyi temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanılması, anlama, yorumlama ve beceri düzeyini ölçen yazılı yoklama yapılması ve tüm ölçme sonuçlarına geri bildirim verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar, mevcut bağlam içerisinde uygulanan öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının okul temelli bir yaklaşımla yeniden düzenlenmesine ya da bu eksiklikleri gideren yeni bir öğretim programının geliştirilmesine gereksinim duyulduğunu göstermektedir.

Teşekkür

Bu çalışma SDK-2014-2678 numaralı, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenen doktora tezinden üretilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

It has been stated that besides the schools, where the curriculums are implemented directly, occupy an important place for curriculum development studies (Yüksel, 1998); it is rather difficult to attain the required qualities at the same level in all the schools (Tutkun & Aksoyalp, 2010). As a result of this differentiation which emerges contextually and structurally, it has been seen that the teachers adapt the curriculum they implement depending upon the personal preferences and local needs that they perceive (Coldby et al., 2013). Consequently, in curriculum development studies it is expressed that it should be a requirement to take regional, social, cultural and ethnical differences into consideration (Bümen, 2006), and it is pointed out that the understanding of decentralization of curriculum should be an indivisible part of innovation studies (IBE, 1998). It is also seen that the concept of “school-based curriculum development” which is approached within the scope of innovative educational applications becomes (Marsh, Christopher, Lynne & Gail, 1990; Young, 2008, cited in: Priestly, Minty & Eager, 2013).

School-based curriculum development approach aims to develop curricula as a result of planning, design, implementation and evaluation carried out by institutions (Skilbeck, 1984). It is seen that this approach which has significant outcomes in the context of providing effective learning by professional development of teachers, meeting students' interests and needs; and democratic autonomy (Chun, 1999; Davidson, 2009; Gopinathan & Deng, 2006; Imants, 2002; Keiny, 1993; McKernan, 2008; Skilbeck, 1984; Sabar, 1985, cited in: Yüksel, 1998) is considered in the curriculum development and evaluation studies carried out at different levels of education (Chun, 1999; Law, 2001; Li, 2006; Maphosa & Mutopa, 2012; Nutravong, 2002; Xu, 2009).

Besides, it is stated that one of the needed areas to be researched under a school-based curriculum development is the curriculum studies in the higher education level (Colet & Durang, 2004; Menkowski et al., 2000, cited in: Shapiro, 2003). When the relevant domestic studies are examined, it is determined that as the software development studies are carried out to with a centralized approach there is a single study that is about curriculum development practices based on school-based curricula. In this research, school-based practices carried out in some private schools in accordance with curriculum development experts and the teachers' opinions were investigated (Bümen, 2006). When the international studies are examined, mostly case studies at elementary and secondary levels and school-based practices are evaluated in accordance with the opinions of teachers, students, managers and these studies focus teachers' professional development (Chun, 1999; Juang, Liu & Chan, 2008; Keiny, 1993; Law, 2001; Li, 2006; Maphosa & Mutopa, 2012; Nutravong, 2002; Prestley, Minty & Eager, 2013; Shower, 2009; Xu, 2009).

It was found that in the limited number of programs that examine the School-based curriculum development process in terms of teacher training programs, different approaches that support the participation of the teachers development were investigated (Hansen, 1998; Westbury, Hansen, Kansanen & Björkvist, 2005). When reduced more particularly, features of this approach are reflected directly or indirectly reflected to the teacher training programs and applications (Gough, 1977; Nutravong, 2002; Westbury et al., 2005).

The structuring and arrangement studies for teacher training in Turkey are limited to a number of regulations related to increase their pre-service teachers' knowledge and skill levels and it expressed that the arrangements do not focus their participation in the process and individual differences which are important variables to enable them to achieve their program objectives effectively (Duman & Eren, 2014). The results of the studies carried out in this field show that especially the pedagogical courses in the teacher training programs should be reviewed and regulated (Ari, 2010; Ceylan & Demirkaya, 2006; Dünya Bankası, 2011; Kara & Sağlam, 2014; Kumral, 2010; Kurt & Ekici, 2013). In the scope of these

arrangements, it is stated that it is necessary to give place for educational activities in which teachers are active and take responsibility considering the individual qualifications of pre-service teachers through pedagogical courses(Kurt &Ekici, 2013).

From this point of view, in the present study the aim is to conduct the need analysis which is the first stage of a school-based curriculum for principles and methods in education course. In accordance with this aim, answers have been sought for the following research questions:

What are the educational needs of students studying at Primary Education Department regarding principles and methods in education course?

What are the stakeholders' opinions about improving principles and methods in education course?

What are the international tendencies related to the teaching of principles and methods in education course?

Method

Research Design

In the research, single case with embedded units design within the scope of case study which is a kind of qualitative research design was used. The case of the research is the principles and methods in education course carried out at the department of primary school teaching in Çukurova University; examining the course multidimensional and profoundly was aimed. Within the scope of units related to case analysis, semi-structured interviews were carried out with pre-service teachers, instructors, teachers, and by Ministry of Education inspectors who have experiences regarding the process.

On the other dimension, international reports, principles, standards and syllabus about teacher training that investigate the current situation comparatively and that contribute to the recommendations developed in the development process have been examined in terms of the dimensions of the curriculum. After the result of these efforts, results for the integrated state were produced based on the data obtained from different sources.

Participants

The participants of the study have been determined according to criterion sampling method: 15 primary school pre-service teachers who are students at second, third and fourth grades in Primary Education Department of Çukurova University; eight instructors who work at the same university and have taught principles and methods in education course at least one term; five primary school teachers who have graduated from university's primary education department and have worked as a primary school teacher; and five education inspector who works in the city of Adana, central districts and have inspected primary school teachers have constituted the participants.

Instrument

Interviews and document analysis methods were used to collect the data. In this context, four semi-structured interview forms were prepared for teachers, instructors, primary school teachers and inspectors of the Ministry of Education. Within the scope of the analysis of the documents, international reports, standards, principles, teaching principles and methods and the printed syllabus resources related to different courses which guide the course of instruction at the specified time were determined. The non-print resources were reached through different databases, journals and the website of the related institutions. Data collection was carried out between April-June 2014.

Data Analysis

For analyzing the data, inductive and deductive content analysis methods in the scope of the content analysis were used in combination. Inductive analysis method was used for the analysis of data obtained from interviews. Deductive analysis method was used for the analysis of relevant documents. In this context, the reached documents were analyzed in terms of dimensions of curriculum: objective, content, teaching-learning and assessment aspects that were determined before.

Results

The findings which were gathered from the pre-service teachers show that the participants mostly aim at gaining “skill level” objectives at the end of this course; and they touch upon “course density”, “superficial, memorization-based, and out-dated subjects” within the content. The participants express that the teaching-learning process is unsatisfying or partly-satisfying to meet the needs and expectations, and they put forward “predominant theoretical lecturing”, “inadequate interest and motivation”, “inadequate physical conditions” as the reasons for this situation. In addition, they mention about an measurement-evaluation process where the pedagogical knowledge and skills are not based on assessment and process, inadequate feedback exists, and memorization-based questions are included.

When the findings which were gathered from pre-service teachers, instructors, primary school teachers and education inspectors were analyzed; the participants stated that the objectives of the course should mainly be at “cognitive skills and comprehension” level and also include “affective skills and comprehension” level learning achievements. Furthermore, in the suggestions about the content dimension, they offered teaching the subjects which are functional and have common usage area deeply. They revealed their suggestions in terms of improving learning-teaching process under categories of “expanding the practice dimension, presenting the knowledge and explaining, using student-based approach as a base, increasing the quality of teaching service, and providing students with authentic learning experiences”. Besides, they mentioned about the issue that there should be a measurement -evaluation process in which “process-based alternative assessment tools are used; questions which determine the comprehension, interpretation and skill levels are included, and continuous feedback is provided”.

During the process of literature review to identify the international tendencies about principles and methods in education course; international reports, standards, principles about teacher education were investigated. According to the results, it is required that the objectives of the course should be directed at developing higher order thinking skills (NCATE, 2008; INSTASC, 2011), enable pre-service teachers to become aware of the fact that their occupational tendencies are open to improvement (NCATE, 2008), and provide them with an opportunity to choose and apply the teaching strategies. It has been highlighted that the pre-service teachers should have a deep knowledge about the content (NCATE, 2008), the methods-techniques (ACEI, 2007; INSTASC, 2011) which provide social interaction and higher order thinking skills (NCATE, 2008; ACEI, 2007) should be included in the content. To teach this course, a teaching process has been suggested which planning and implementation integrated with knowledge (ACEI, 2007; INSTASC, 2011; OFSTED, 2014); planning for real classroom environment; implementation and reflecting the implementation (NCATE, 2008); is devoted to higher order thinking skills (NCATE, 2008; ACEI, 2007); is integrated with distinction-variation and technology (NCATE, 2008); pre-service teachers participate actively in (ACEI, 2007; Chickering & Gamson, 1987).

Discussion, Conclusion & Implementation

The findings of the research indicate that; while presenting the information in the principles and methods course, teaching principles should be taken into consideration and transforming this information into skill, mostly application-based and student-centered activities should be included in. Various studies about the effectiveness and evaluation of teacher training programs indicate similar results. (Ceylan & Demirkaya, 2006; Çalışkan, 2014; Demir, 2012; Eret, 2013; Kumral, 2010; Kurt & Ekici, 2013; Mehdinezhad, 2008; Öztürk, 2012; Ruys, Van Keer&Aelterman, 2010; Şahin &Kartal, 2013; Toy &Ok, 2012; Yaşar & Şeremet, 2010).

It was revealed that using alternative measurement tools based on process assessment, applying written examination that measures the level of understanding, interpreting and skill, and giving feedback on all measurement results are needed in order to assess the success of principles and methods in education course. Revealing the need of regular feedback in the assessment process of the courses in the teacher training programs in different studies through the literature is in line with the findings (Baştürk, 2011; Çalışkan, 2014; Ceylan & Demirkaya, 2006; Darling-Hammond, 2006; Gerdy, 2002; Kumral, 2010; Toy &Ok, 2012). The suggestions of the participants with alternative assessment tools for making written examination to understand, interpret and assess the skill level can be linked with that it is not very possible to measure the high-level mental skills via multiple-choice tests. Because it is stated that measuring skills about teaching process by traditional paper-and-pencil tests does not give reliable and valid results, and these kinds of test are designed to measure attainments at the information level (Cruickshank &Metcalf, 1993).

In conclusion, in this study it has been found that there should be given place for objectives containing cognitive skills, cognitive and affective comprehension dimensions in principles and methods in education course; the subjects which are functional in practice and have common usage area should be included within content dimension. Besides, it has been identified that during the learning-teaching process the knowledge should be presented and explained, the quality of teaching service should be increased, pre-service teachers should be provided with authentic learning experiences, student centered approach should be used as a base; and it has been asserted that this process should be rearranged aiming at enhancing the practice dimension of it. Moreover, it has been observed that a measurement -evaluation process is needed which includes use of process-based alternative assessment tools and gives feedback to all assessment results.

The deficiencies in terms of principles and methods in education course and the suggestions to improve the course show that it is needed to arrange the existing curriculum according to identified features or to develop a new curriculum which eliminates these deficiencies.

Kaynakça

- ACEI (Association for Childhood Education International Elementary Education Standards and Supporting Explanation) .(2007). *ACEI Standards for elementary level teacher preparation*. Retrieved November 1, 2014, from <http://acei.org/programs-events/acei-standards-for-elementary-level-teacher-preparation>.
- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme* (12. ed.). İzmir: Biliş Yayınları.
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi*. Unpublished doctoral dissertation, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251 -274.
- Bacevich, A. E. (2010). *Building curriculum for teacher education: A study of video records of practice*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, USA.
- Baştürk, S. (2011). Matematik öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki eğitim-öğretim sürecini değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 58-94.
- Bay, E. (2008). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Unpublished doctoral dissertation, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bloomsburg University (n.d.). *Principles of teaching course syllabus* Retrieved August 10, 2014, from <http://teacherworld.com/pot.html>.
- Brantlinger, E., Jimenez, R.,Klingner, J.,Pugach, M. & Richardson, V.(2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Brown, A. L. (2014). Implementing active learning in an online teacher education course. *American Journal of Distance Education*, 28 (3), 170-182.
- Bümen, N.T. (2006). Üç büyük ildeki özel okullarda program geliştirme servislerinin etkililiği ve karşılaşılan problemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 615-667.
- Ceylan, S. & Demirkaya, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği programı ve program dâhilinde sunulan hizmetler konusundaki memnuniyet düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,12, 146-160.
- Chickering, A.W. & Gamson, Z.F. (1987). *Seven principles for good practice in undergraduate education*. Washington: American Association for Higher Education. Retrieved November 1, 2014, from <http://www.uwo.ca/tsc/resources/pdf/SevenPrinciples.pdf>.
- Chun, L.Y. (1999) School-based curriculum development: The Hong Kong experience, *The Curriculum Journal*, 10(3), 419-442.
- Coffman, A.L.N. (2010). *The development and implementation of alternative teacher preparation programs in Maryland: A cross-case study of montgomery and prince George's county public schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, USA.
- Colby, M., Hecht, M.L., Miller-Day, M., Krieger, J. L., Syvertsen, A. K., Graham, J.W. & Pettigrew, J. (2013). Adapting school-based substance use prevention curriculum through cultural grounding: A review and exemplar of adaptation processes for rural schools. *Community Psychol*, 51, 190-205.
- Colet, N.R. & Durand, N. (2004). Working on the Bologna Declaration: Promoting intergrated curriculum development and fostering conceptual change. *International Journal for Academic Development*, 9 (2), 167-179.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Cruickshank, D.R. & Metcalf, K.K. (1993). Improving preservice teacher assessment through on-campus laboratory experiences. *Theory Into Practice*, 32 (2), 86-92.

- Çalışkan, İ. (2014). Identifying the needs of pre-service classroom teachers about science teaching methodology courses in terms of Parlett's Illuminative Program Evaluation Model. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2 (2), 138-148.
- Çoban, A. (2014). Öğretmen eğitiminde mikro-öğretim ve farklı yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 219-231.
- Çukurova Üniversitesi (t.y.). *Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğretim ilke ve yöntemleri dersi bilgileri*. Retrieved June 1, 2014, from <http://eobs.cu.edu.tr/>.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Davidson, A. O. (2009). *Observing action research process in practice*. Unpublished doctoral dissertation, North Carolina University, USA.
- Demir, S. (2012). *Eğitim fakülteleri programı kapsamında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden öğretim ilke ve yöntemleri dersinin değerlendirilmesi*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. (10. ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diñer, S. (2014). Erasmus exchange program on cross and multi cultural education. *The Malopolska School of Economics in Tarnów Research Papers Collection*, 25, 63-69.
- Diñer, S. (2011). Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrencilerinin öğrenim hayatları boyunca bilgisayar öğrenme düzeylerinin ve bilgisayar okuryazarlıklarının incelenmesi. *Akademik Bilişim 2011*, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Diñer, S. (2012). Fatih Projesi hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. *VI. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Duman, G. & Eren, A. (2014). Öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğrenme stratejileri ve derslere katılımları: bir arabuluculuk analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1047-1064.
- Duru, E.G. & Köse, H.S.(2012). Müzik öğretmenliği eğitiminde yapılanma modelleri (Türkiye, Avusturya, Finlandiya, Danimarka ve Texas örnekleri). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 235-245.
- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: zorluklar ve seçenekler*. Retrieved June 1, 2014, from <http://siteresources.worldbank.org>.
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, Ankara.
- Faust, J. L., & Paulson, D. R. (1998). Active learning in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 9(2), 3-24.
- Gerdy, K. B. (2002). Cheerleader, and judge: Promoting learning through learner-centered assessment. *Law Library Journal*, 94 (1), 59-88.
- Gopinathan, S. & Deng, Z. (2006). Fostering school-based curriculum development in the context of educational initiatives in Singapore. *Planning and Changing*, 37 (1&2), 93-110.
- Gough, R.G. (1977) Curriculum development and teacher education. *British Journal of In-Service Education*, 3(3), 217-219.
- Gökdere, M. & Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin eğitimine yönelik bir model önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (3), 147-156.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci işe yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Hansen, S.E. (1998). Preparing students teachers for curriculum making. *Journal of Curriculum Studies*, 30(2),165-179.

- Horizon College (n.d.). *Principles of teaching course syllabus* Retrieved August 10, 2014, from https://celectcdn.s3.amazonaws.com/files/0032/8243/principles_of_teaching2012-2013.pdf.
- Hotaman, D. (2011). Eğitim fakülteleri kendi öğrencilerini seçebilir mi?. *Kuramsal Egitim Bilim*, 4 (1), 126-136.
- IBE (International Bureau of Education). (1998). Curriculum development. *Educational Innovation and Information*, 97, 1-8.
- Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37, 715–732.
- InTASC (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium) (2011). *Model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Washington: Council of Chief State School Officers.
- Johnston, J. D. (2003, November). Active learning and preservice teacher attitudinal change, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS.
- Juang, Y.R., Liu, T.C. & Chan, T. W. (2008). Computer-supported teacher development of pedagogical content knowledge through developing school-based curriculum. *Educational Technology & Society*, 11(2), 149-170.
- Kansas State University (n.d.). *Principles of college teaching course syllabus* Retrieved August 10, 2014, from <http://www.k-state.edu/tlc/edci943/syllabus.html#s2>.
- Kara, D. A. & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86.
- Keiny, S. (1993). School-based curriculum development as a process of teachers' Professional development. *Educational Action Research*, 1(1), 65-93.
- Kılıç, A. & Acat, M. B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-37.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1). 77-100.
- Kilimci, S.(2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Unpublished doctoral dissertation, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kösterlioğlu, İ.(2008). Eğitim bilimine giriş dersinin bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 61-74.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması*. Unpublished doctoral dissertation, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kurt, H. & Ekici, G. (2013). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretim süreci öz-yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1157-1172.
- Law, E.(2001). *Impacts of a school based curriculum project on teachers and students: a Hong Kong case study*. Retrieved November 9, 2014 from http://www.acsa.edu.au/pages/images/2001_impacts_of_a_school_based_curric.pdf.
- Li, H. (2006). School-based curriculum development: An interview study of Chinese kindergartens. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 223-229.
- Maphosa, C. & Mutopa, S. (2012). Teachers' awareness of their role in planning and implementing school-based curriculum innovation. *Anthropologist*, 14(2), 99-106.
- Marsh, C., Christopher, D., Lynne, G. & Gail, M. (1990). *Reconceptualizm School-Based Curriculum Development*. London: The Palmer Press.

- McKernan, J.(2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. Newyork: Routledge.
- Mehdinezhad, V. (2008). *Evaluation of teacher education programs by students and graduates*. Unpublished doctoral dissertation, University of Turku, Finland.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in Education. Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers,
- Michigan University (n.d.). *Facilitating classroom discussions course syllabus* Retrieved August 10, 2014, from http://syllabusrate.com/syllabii/20140410072316_EDUC406phillippiW.pdf.
- Myers, C. B. & Myers, S. M. (2007). Assessing assessment: The effects of two exam formats on course achievement and evaluation. *Innovative Higher Education*, 31(4), 227-236
- NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) (2008). *Professional standarts for the accreditation of teacher preparation institutions*. Washington: NCATE.
- Niemi, H. & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142.
- Nova Southeastern University (n.d.). *Principles and practices of instruction and assessment II course syllabus* Retrieved August 10, 2014, from <https://www.fcas.nova.edu/coursewizard/>.
- Nutravong, R. (2002). *School based curriculum decision-making: A study of the Thailand reform experiment*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
- OFSTED (Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills). (2014). *Initial teacher education inspection handbook*. Retrieved November 1, 2014, from www.ofsted.gov.uk.
- Oliva, P. (2005). *Developing the curriculum (6th ed)*. Pearson Education, Inc.
- Orman, A.(2012). *Polonya ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Unpublished master’s thesis, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Öztürk, İ. H. (2012). Wikipedia as a teaching tool for technological pedagogical content knowledge (TPCK) development in pre-service history teacher education. *Educational Research and Review*, 7(7), 182-191.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*.(3rd ed.). London: Sage Publications.
- Priestly, M., Minty, S. & Eager, M. (2013). School based curriculum development in Scotland: Curriculum policy and enactment. *Pedagogy, Culture & Society*, 37-41.
- Reviere, R., Berkowitz, S., Carter, C.C., & Ferguson, C.G. (1996). *Needs assessment: A creative and practical guide for social scientists*. Washington: Taylor & Francis.
- Ruys, I., Van Keer, H., & Aelterman, A. (2010). Collaborative learning in pre-service teacher education: an exploratory study on related conceptions, self-efficacy and implementation. *Educational Studies*, 36(5), 537-553.
- Shapiro, D. F. (2003). Failitating holistic curriculum development. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(4), 424-434.
- Shawer, S.F. (2009). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26(2010), 173-184.
- Skilbeck, M. (1984) *School-based curriculum development*. London, Harper and Row.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Şahin, Ç. & Kartal, O. Y. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programı Hakkındaki Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(12), 164-190.
- Taşkın, Ş. Ç. & Hacıömeroğlu, G. (2009, Mayıs). *Öğretmen adaylarının meslek bilgisi dersleri üzerine bakış açıları*. Sözlü bildiri, 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.

- Topbaş, E.(2011). *Türkiye ve Fransa’da sınıf öğretmeni yetiştiren kurum programlarının karşılaştırılması*. Unpublished doctorate dissertation, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Toy, B. Y. & Ok, A. (2012). A Qualitative Inquiry in the evaluation of a pedagogical course from the prospective teachers’ points of view. *The Qualitative Report*, 17(1), 143-174.
- Tutkun, Ö.F. & Aksaoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda eğitimde program geliştirmede yönelim, kavram ve anlayışlar. *The Journal of SAU Education Faculty*, 19, 157-169.
- Wei, R. C. & Pecheone, R. L. (2010). Assessment for learning in preservice teacher education: Performance-based assessments. In M. Kennedy (Ed.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality* (pp 69-132). San Francisco CA: Jossey Bass.
- Westbury, I., Hansen, S.E., Kansanen,P., Björkvist,O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland’s experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485.
- Xu, Y. (2009). School-based teacher development through a school-university collaborative project: A case study of a recent initiative in China. *Journal of Curriculum Studies*, 41(1),49-66.
- Yalçın, F. A. & Bayrakçeken, S. (2010). The effect of 5E learning model on pre-service science teachers’ achievement of acids-bases subject. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 508-531.
- Yaşar, O. & Şeremet, M. (2010). Yükseköğretim coğrafya eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve materyallerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 675-702.
- Yeşilyurt, E. & Semerci, Ç. (2012). Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli değerlendirme modeli ışığında değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (1), 188-210.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1).163-188.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3rd ed.). Sage Publications.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri: Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yüksel, S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Eğitim Yönetimi*, 4(16), 513-525.

