

EĞİTİM FAKÜLTELERİ LİSANS PROGRAMLARININ YENİDEN YAPILANDIRILMASINA İLİŞKİN ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

EXAMINATION OF THE OPINIONS OF THE TEACHER EDUCATORS ON THE RECONSTRUCTION OF UNDERGRADUATE CURRICULUM OF EDUCATIONAL FACULTIES

Esin TURAN GÜLLAÇ¹

ÖZ: Türkiye'deki öğretmen eğitiminde gerçekleşen yenilik ve gelişmeleri öğretmen eğitiminin eğitim fakültesi çatısı altına alınarak dört yıllık lisans programı olarak okutulmaya başlandığı 1990' dan günümüze doğru ele almak, geleceğe yönelik çabalara ışık tutması açısından daha verimli olacaktır. En köklü değişiklik 1997'de yapılmıştır. 1998 öğretim yılından itibaren okutulması Yüksek Öğretim Kurulu tarafından öngörülmüş olan bu program "Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma" adı ile ortaya atılmıştır. Bu araştırma; lisans programlarının yeniden düzenlenmesine ilişkin çabaların, sistemin en önemli paydaşı olan öğretim elemanları gözünden ve konuya ilişkin dokümanlardan yola çıkarak; ele almayı amaçlamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'yeniden yapılanmaya ilişkin görüş anketi' ve 'öğretim hedefleri anketi' kullanılmış nicel veriler spss programı yoluyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulguların yorumundan yeniden yapılanma çalışmasının öğretmen eğitiminde tüm eksiklikleri gidermediği, halen niteliğe ilişkin boşluklar olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen eğitiminde niteliğe sadece lisans programlarının derslerinde, ders içerikleri ve dönemlerinde değişiklik yapmak ile mümkün olamayacağı görülmektedir. Öğretmen eğitimi lisans programlarının da eğitim programı geliştirme ve değerlendirme ilkelerine uygun biçimde ele alınması gerekmektedir.

Anahtar sözcükler: Eğitim fakültesi, öğretmen eğitimi, yeniden yapılanma, öğretim elemanları, öğretim hedefleri

ABSTRACT: It would be more productive to shed light on future efforts to consider the innovations and developments in teacher education in Turkey from 1990, when teacher education was brought under the umbrella of the faculty of education and started to be taught as a four-year undergraduate program. The most radical change was made in 1997. This program, which was envisaged by the Council of Higher Education since the 1998 academic year, was put forward with the name of "Reconstruction in Education Faculties". This research; From the perspective of the academic staff, who are the most important stakeholders of the system, and from the documents related to the subject; aims to address. In the research, 'opinion questionnaire on restructuring' and 'teaching objectives questionnaire' were used as data collection tools and the quantitative data were analyzed through the spss program. From the interpretation of the findings, it is understood that the restructuring study did not eliminate all the deficiencies in teacher education, and there are still gaps in quality. It is seen that quality in teacher education cannot be achieved only by making changes in the courses, course contents and periods of undergraduate programs. Teacher education undergraduate programs should also be handled in accordance with the principles of curriculum development and evaluation.

Keywords: Faculty of education teacher training, reconstruction, teacher educators, teaching goals

Bu makaleye atıf vermek için:

Turan Güllaç, Esin. (2023). Eğitim fakülteleri lisans programlarının yeniden yapılandırılmasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 559-575.

Cite this article as:

Turan Güllaç, Esin. (2023). Examination of the opinions of the teacher educators on the reconstruction of undergraduate curriculum of educational faculties. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 559-575.

* Bu makale, Esin TURAN GÜLLAÇ' ın "Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma ve Öğretim Hedefleri" adlı doktora tezinden üretilmiştir

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Denizli, Türkiye, Email: eturan@pau.edu.tr, ORCID:0000-0002-5992-1803

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teacher training; is a multidimensional structure that needs to be constantly observed from the selection of teacher candidates to their education, professional development, qualifications, social reputation, and status. The education of teachers should be in line with the needs of the age and the society concerned so that we as a society can reach the human skills that have been developed for the 21st century. To create quality assurance in teacher education, YÖK established the 'National Committee for Teacher Training' in 1997 and carried out studies called the 'Pre-service teacher training project' in cooperation with the World Bank. In 1998, a new regulation was envisaged for undergraduate programs. The name of this regulation is Restructuring in Education Faculties. The restructuring of Education Faculties, which is the focal point of this research, is an important development that is expected to provide qualifications in teacher education. In this respect, it was deemed worthy of investigation.

The reasons for the restructuring of undergraduate teacher training programs are as follows:

a. While "training qualified teachers for the needed fields" was the purpose of the existence of education faculties, it was seen that it moved away from this purpose with the priority of "doing science and basic research".

b. Secondary education field teaching programs and the programs of the faculties of science and literature have begun to cross with each other, and the similarities are the points that need to be solved.

In Turkey after 1982; In the following years, in 1998, 2006, 2009, and 2018, some regulations were brought to the undergraduate teacher training programs and the programs were restructured.

The relationship between the goals adopted by the instructors in their classrooms regarding teacher education and the restructuring will provide us with an answer in terms of their search for qualifications in teacher education. The research was created and structured with this understanding.

Method

This research was conducted with a descriptive survey model. Within the framework of the "Restructuring of Education Faculties", which came into effect in the 1998-1999 academic year, the teaching staff working in the classroom teaching and educational sciences departments of the education faculties and conducting the teaching profession knowledge courses; In terms of undergraduate programs, it has been tried to be described according to their situation, views, and teaching objectives. On the other hand, considering the current importance of the subject, academic studies examining the changes in teacher education undergraduate programs from the past to the present within the historical framework were examined and the results obtained from the documents were analyzed. Document analysis is a method of detailed examination and classification of documents containing written information (Yıldırım and Şimşek, 2005). Data has been collected and interpreted from a historical perspective, from the date when teacher-training undergraduate programs were taught as a four-year undergraduate education. 223 instructors working in the classroom teaching and educational sciences departments of 20 education faculties and having experiences related to "Restructuring of Education Faculties" responded to the scales used in this study. 142 of the instructors are male and 81 are female.

As a data collection tool in the research, the 47-item "Views on Restructuring Questionnaire" developed by the researcher was used to get the opinions of the faculty members as well as the individual situations and characteristics of the education faculties. The second scale; The 52-item "Teaching Goals Inventory" developed for lecturers in 1993 by Angelo and Cross, who have worked in the literature to determine the teaching goals of the lecturers, was used. The theoretical data obtained regarding the restructuring of the Education Faculties were arranged and summarized according to the subject headings of the research. The SPSS program was used in the analysis of the data. Frequency distribution of the data, mean calculations, t-test, analysis of variance, and correlation calculations for relationships were made. The data obtained as a result of Statistical Analysis were used to answer the questions specified in the problem and sub-problems.

Findings

The lecturers' emphasis on the fact that the restructuring did not balance the division and course structuring with the national education course structuring indicates that there is still a search for this issue.

They state that the teacher that the country needs cannot be fully provided with this restructuring. The most emphasized point is the lack of coordination between institutions. There is a prevailing opinion that it would be more realistic to eliminate this first and to make changes as a result of sound and research-based studies. Although it is concluded that increasing the number of practice courses is an appropriate approach, it shows that there is a need for studies on this subject since it is not fully reflected in real practice.

The teaching goals of the instructors and the approaches they develop in the classroom are the efforts that have been recorded with a high average in their own opinion. There is a need for more process studies on teacher education from the views of lecturers. It is not clear how the programs that are opened or closed with the configuration are opened and closed. For the instructors to show sufficient effort to train teachers in the required field, necessary infrastructure studies should be carried out. It is valuable to consult the opinions of the lecturers, who are mostly in the system, among the innovation efforts in education. Inter-agency coordination should accompany this.

Discussion and Conclusion

As a result, the radical change in teacher training undergraduate programs, which were put into practice in Turkey in 1997-1998, is discussed in this research. On the other hand, the changes that the teacher training undergraduate programs have undergone, in general, have been kept under the spotlight and revealed by document analysis. The goals envisaged by the instructors in their courses and their views on restructuring were compared, and in this way, data was tried to be provided for the quality-seeking point of our teacher education system.

GİRİŞ

Ülkemizde eğitimin niteliğini arttırmaya ilişkin çabalar çok uzun yıllardan beri devam etmektedir. Eğitim içerisinde önceden belirlenen ve ulaşılmak istenilen amaçların, öngörülen düzeyde gerçekleşebilmesi öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesi ile de eşdeğerdir. Çünkü öğretmen eğitimi sistemin bileşenlerinden en önemlisi ve etki derecesi en yüksek boyutudur. Öğretmen eğitimi ülkemizde uzun yıllardan beri üniversite çatısı altında devam etmektedir. Öğretmenin nitelikli yetiştirilmesi bu yönüyle lisans programlarının temel yapılması, içeriği, teori-uygulama dengesi, öğretim elemanı faktörü, süre ve daha birçok bakımdan önem arz etmektedir.

Lisans programlarında tarihten günümüze öngörülen, gerçekleştirilen, değişiklik ve gelişmelerden beklenen olumlu dönüt tam manasıyla maalesef alınmamıştır. Arayışlar devam etmektedir. Tüm bu gerçekleştirilen çabalarda ortak eksiklik program değişikliğine gidilirken öğretim yetiştirme sisteminin tüm boyutlarıyla tam manasıyla değerlendirilemediği, sistemi oluşturan boyutlar arasındaki eşgüdümsüzlük işaret edilen sorunlar olmuştur. Öğretmen eğitimi de eğitim sisteminin bütünlüğü içinde kapsamlı ön hazırlıklar gerektiren bir konudur. Sistem yaklaşımı temel alınarak bu yönde gerekli çalışmalar yapılması beklenmektedir. Ancak bu şekilde, eğitim sistemindeki uygulamalar ve bunların nitelikleri artırılabilir. Ayrıca bu yaklaşım değişim ve yenileşmeye de eşlik ederek kendini sürekli denetleyerek güncelleyecektir.

Eğitim sistem yaklaşımı içerisinde ele alınmayı ve sistemi etkileyen birçok boyutun eşgüdümlü ve araştırma verilerine göre düzenlenmeyişi, eğitim sistemindeki arayışlara kemikleşen yeni sorunlar eklemiştir. Öğretmen eğitimi sistemi de benzer şekildeki nedenlerden bugün halen çözüm getirilememiş sorunlar içermektedir (König, & Mulder, 2014). Maalesef öğretmen eğitimindeki değişim ve yenileşme çabaları, süreç içinde alınan kararlardaki eksiklikler bu sorunların çözülemeyişine neden olmuştur. Elbette eğitimin niteliği öğretmen ögesinin niteliği ile eşitir. Öğretmenin yetiştirilmesi; öğretmen adaylarının seçiminden eğitimine, mesleki gelişiminden yeterliliklerine, sosyal itibarından statüsüne kadar sürekli gözetilmesi gereken çok boyutlu bir yapıdır (Göker, & Gündüz, 2017). Bu yapının güçlü kalması çağın gerekleri, insanın ihtiyacı ile belirlenirken, bilimsel ve akademik verilerden beslenmesi gerekmektedir. Değişim ve düzenlemeye ilişkin çabaların sektöre uğramasına, bir taraftan öğretmen yetiştirme ile ilgili birimler arasındaki koordinasyonsuzluk neden olurken diğer taraftan yönetim değişiklikleriyle alınan kararların takibi ve sürekliliğinin sağlanamaması da neden olarak gösterilmektedir. Oysaki eğitime ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin yapılan onca akademik çalışma, sistemin onarılması ve öğretmen eğitiminde niteliğin artırılmasına rehberlik edecek düzeydedir. Sorunların çözümüne ancak bu şekilde ulaşılabileceği aşıkardır (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003).

Toplumda eğitimi şekillendiren ve eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin değişen toplumsal şartlar ile mesleki vizyon ve misyonlarında da değişimler olmaktadır. Değişen toplumsal yapı ile birlikte öğretmenlerin de bu anlamda yenilikçi ve değişimin birer parçası olması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Eğitim sistemindeki yenileşme ve değişim ihtiyacının temeli şüphesiz toplumsal değişimdir (Geijsel, & Meijers, 2005; Bourn, 2016). Eğitimin başarıya, bir başka ifadeyle hedeflerine ulaşması ancak kendini yenilemesi ile mümkün görünmektedir. Bu nedenle öncelikle eğitimi şekillendirici ve işleyen bir rolü üstlenmiş olan ‘öğretmenlerin eğitimi’ çağın ve ilgili toplumun ihtiyaçlarına uygun olmalıdır ki 21. yüzyıl için beklentisi geliştirilen insanî becerilere toplum olarak ulaşmış olunsun. Yıllardır devam eden nitelik arayışı aslında bir bakıma değişen toplumsal devinime uyum çabasıdır denilebilir. Bu yönüyle eğitim için öngörülenler toplumdan bağımsız ve ayrı düşünülemez.

Sistemin yanı sıra araştırmalar göstermektedir ki öğretmenin tutum ve davranışları da sistemin işleyişinde ve girdilerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bakımdan öğrenci üzerindeki etkisi de düşünüldüğünde öğretmen girdisi eğitim sistemine dahil edilirken “iyi öğretmen” yerine “etkili öğretmen” anlayışı göz önünde bulundurulmalıdır (Bayrak, 2001). Eğitim, toplumu şekillendiren çok önemli bir disiplin alanıdır. Öğretmenin öğrencilerini öğrenme ve öğretme dinamiği içerisinde motivasyonlarını canlı tutan, aldığı bilgileri özümseme ve kazanıma dönüşmesini sağlaması sürecinde öğretmenlerin öğretim becerileri kalitesine bağlıdır. Profesyonel öğretmen davranışı, öğrencisini tanıyan ve bilgileri nasıl alacağını kestirebilen, bunun için gerekli yolları öngörebilen bir dizi beceriyi kapsamaktadır (Lupascu, Panisoara, & Panisoara, 2014). Öğretmenler öğrencilerinin öğrenmelerini etkileme gücündedir. Çünkü sınıf içinde öğrenciye öğrenme yolculuğunda rehberlik eden, onu cesaretlendiren, teşvik eden ve en önemlisi bunu ‘nasıl’ yapacağını bilen kişidir. Öğretmen tutumu davranışı ve inançlarının öğrencinin bilişsel kazanımlarında oldukça büyük etkisi olduğunu gösteren birçok araştırma vardır (Bradea, 2009; Stronge, 2007; Palardy ve Rumberger, 2008; Can, 2004; İlğan, 2013). Etkili öğretmenler sadece ne öğrettikleri ile değil, öğrencilerin bu bilgileri nasıl alıp kullanacaklarını ve özümseyecekleri konusunda da bilgi sahibidir. Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme becerisi, öğrencisi ile kuracağı motive edici, olumlu tutumları, hataları kabul etme ve yaratıcı sınıf içi davranışlar bugünün öğretmenin “etkili” tanımlandığı kapsamlardır. Öğretmenin bu yönüyle kişisel hem de mesleki özellikleri performanslarını etkilemektedir (Darling-Hammond, & Baratz-Snowden, 2007; Eacute, & Esteve, 2000). Kaliteli ve iyi yetişmiş bir öğretmen karşılaştığı sorunları kolayca çözebilen, programı ele alış biçimi ve sınıf içinde öğrencisi ile olan iletişimde gösterdiği performansı ile öğrenci başarısını etkilemektedir (Yılman, 1999). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri öğrenci başarısını artıran faktörlerin başında gelmektedir. Sağlıklı bir öğrenme ortamının hazırlığı etkili bir öğretmenin bilgisi, becerisi ve profesyonelliği ile olacaktır. Eğitimde kalitenin artırılabilmesi, öğretmenlerin kalitesinin artırılması ile neredeyse paraleldir. Bir meslek olarak bakıldığında öğretmenlik mesleği yaşam boyu gelişimi gerektiren bir süreci ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenler bu yönüyle yaşam boyu öğrenenlerdir. Öğretmenlerin meslek kariyerlerinde çeşitli açılardan gelişim ihtiyaçlarının bulunması her zaman olasıdır. Öğretmenler mesleki gelişimleri sürecinde çeşitli konularda bilgilerini gözden geçirip yenileyerek, öğrencilerine daha sağlıklı bir öğrenme ortamı sağlayabilirler (Eroğlu & Özbek, 2020; Kızıltepe, 2002).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında güncellenmiş ve yayınlanmış, ancak yüksek nitelikli öğretmenlere sahip olunursa, eğitimde yenileşme ve değişim sağlanabileceğini öngörmüştür. Aynı metinde öğretmenliğin yüksek yeterlilikler gerektiren bir meslek olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olarak 3 yeterlilik alanı ve içinde 11 alt yeterlilik ile 64 yeterlilik göstergelerinden oluşmaktadır (MEB, 2017). İlgili yeterlilikler çerçevesinde öğretmenin rolü, görev tanımı, öğretmenin nitelikleri, öğrenme ve öğretme etkinliklerini etkili planlaması, etkili yöntem ve teknikleri seçmesi, kullanması, sınıfta etkili iletişimi sağlaması, zamanı etkili kullanması, etkili sınıf yönetimi becerileri, öğrenmeyi değerlendirebilmesi ve öğrenciye rehberlik etme becerisi bazı özellikler olarak sıralanır. Böylelikle öğretmen yetiştirme lisans programları da 2018 yılında yeniden ele alınmıştır. Son gelinen noktaya kadar öğretmen yetiştirme lisans programlarında dönem dönem değişiklikler yapılmıştır. Şüphesiz tüm eğitim programlarında olduğu gibi, öğretmen yetiştiren programlarının güncellenmesi ve değişikliğe gidilmesi ihtiyacı, toplumda, yaşamda ve eğitim paradigmasında meydana gelen değişimlerden kaynaklanmaktadır (Özaydın, Önal, Çakır, & Günbatar, 2012).

Yakın tarihten günümüze doğru bakılacak olursa; Eğitim fakülteleri 1982 yılında üniversite çatısı altına alınmıştır, ancak dört yıllık lisans programı olarak okutulmaya başlanması 1990-1991 öğretim yılına rastlamaktadır. Önemli bir adım olarak görülen bu gelişim ile yine de öğretmen yetiştirmedeki sorunlar çözülememiş, birçok araştırmada kurumlar arası eşgüdümsüzlüğe işaret edilmiştir (Akdemir, 2013; Baskan, Aydın ve Madden, 2006; Kavcar, 2002). Öğretmenlik mesleğindeki değişen roller ve sorumlulukları da eğitim fakültelerindeki bölüm yapılaşması, dersler ve ders içeriklerinin yeniden yeniden ele alınmasını gerekli kılmıştır. Bu noktada eğitim fakültelerinin kalitesi de sorgulanmaya başlanmıştır (Kaya, & Selvitopu, 2017). Öğretmen eğitiminde kalite güvencesi oluşturmak amacıyla YÖK ‘Öğretmen Yetiştirme

Milli Komitesi'ni kurmuş ve Dünya Bankası ile işbirliği yaparak 'Hizmet öncesi öğretmen eğitimi projesi' adlı çalışmaları yürütmüşlerdir (YOK, 1997). O yıllarda öğretmen yetiştirmede yeterli performansa ulaşamama nedenlerinin başında bir anda üniversite çatısı altına alınan öğretmen eğitimi sistemi için üniversitelerin aslında tam olarak bu pozisyona hazır olmadığı gelmektedir (Dağlı, 2006). Altyapı ve öğretim elemanı eksikliği, bilimsel ve temel araştırmalar yapma gerekçesi ile nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi işinin ihmal edilmesi, sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesi ile artan öğretmen ihtiyacına cevap verememiş, sınıf öğretmenliği programlarının iki yıldan dört yıla çıkarılması dolayısıyla iki yıl mezun veremeyişi ve daha birçok hissedilen eksiklikler yeniden yapılanmayı zorunlu kılmıştır.

1982'den sonra takip eden yıllarda 1998, 2006, 2009 ve 2018'de öğretmen yetiştiren lisans programlarına bazı düzenlemeler getirilerek programlar yeniden yapılandırılmıştır. En kapsamlı değişiklikler 1998'de ve ikincil olarak 2018'de yapılmıştır. 1998'de öğretmen yetiştiren kurumların tamamen eğitim fakültelerinin bünyesine alınması başlı başına büyük bir adım sayılmaktadır. İlk defa öğretmen eğitiminde istihdam edilecek öğretim elemanlarının yetiştirilmesine kaynak tahsis edecek sistem ile diğer katkı verecek adımlar atılmıştır. 2006 ve 2009 düzenlemeleri ise nispeten daha çok program içeriklerinin düzenlenmesi ve yenilenmesi şeklinde olmuştur.

Öğretmen yetiştiren lisans programlarının yeniden düzenlenmesi ve yapılandırılmasına öngörülen gerekçeler şunlardır:

a. "İhtiyaç duyulan alanlara nitelikli öğretmenleri yetiştirme" eğitim fakültelerinin var oluş amacı iken, bu amaçtan "bilim ve temel araştırma yapma" önceliği ile uzaklaştığı görülmüştür.

b. Ortaöğretim alan öğretmenliği programları ile fen-edebiyat fakültelerinin programları birbiri ile geçişmeye başlamış, benzerlikler çözüm bulunması gereken noktalar olmuştur (YÖK,1997). Bu sayılan gerekçeler öncülüğünde, üzerinde 1994 yılı sonlarından itibaren çalışılmaya başlanan ülkemiz eğitim fakültelerinin yapılanması, 1998 yılında tamamlanmış ve uygulanmak üzere tüm eğitim fakültelerine gönderilmiştir. Yüksek öğretim kurumunun 'Dünya bankası hizmet öncesi öğretmen eğitimi projesi' ile nelerin değiştiği ve nasıl sonuçlandığı aşağıda sıralanmaktadır:

a) Öğretim materyalleri, öğretim araç gereçleri konu alanlarına göre eğitim fakültelerine sunulmuştur.

b) Öğretmen yetiştirmede nitelik arayışları kapsamında ders veren öğretim elemanlarının niteliği adına yurt dışı eğitim için kaynak sağlanmış ve öğretim elemanları bu kaynaktan yararlandırılmıştır.

c) MEB ile imzalanan protokolde eğitim fakültesi- uygulama okulu işbirliği için gerekli adımlar atılmıştır.

d) "Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi" kurulmuştur.

e) Ders içerikleri ile MEB okullarındaki dersler açısından uyum sağlanmıştır.

f) Öğretmenlik lisans programlarının tümünde 'Türkçe Yazılı Anlatım' ile 'Türkçe Sözlü Anlatım' dersleri zorunludur.

g) Yan alan uygulamasına getirilmiştir.

h) Bilgisayar dersi zorunlu olarak konulmuştur.

i) Ortaöğretim alan öğretmenlikleri için 'Tezsiz Yüksek Lisans' programı açılmıştır.

1998 yılında yapılan değişikliklerde derslerin özel öğretimine ve yöntem bilgisi konusuna ağırlıklık verilmesi dikkat çekmektedir (Abazoğlu, Yıldırım, & Yıldızhan, 2016). Lisans programlarının yapılanma tanımı iki boyutu kapsamaktadır. Birinci boyut akademik yapılanma ile ilgili boyutu, ikincisi; lisans programlarının öğretim programı boyutudur. Bu noktada aynı yıllarda gündeme gelen, yükseköğretim hizmetlerinin niteliğini güvence altına almak üzere kalite değerlendirme ve akreditasyon sistemine ilişkin çalışmalar da önemli bir gelişme olarak kaydedilmelidir. Öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyona ilişkin oldukça önemli çalışmalar bu yıllardan itibaren yapılmaktadır. Kuşkusuz bu sistem öğretmen eğitiminde niteliğin geliştirilmesi ve korunması amacıyla gündeme gelmiştir (Adıgüzel & Sağlam, 2009; Kavak, 1999).

Lisans programlarında 1998 yılında uygulamaya konmak üzere sunulan değişiklik, akademik yapılanma ve programlarda yeniden düzenlenme getirmiş böylelikle Eğitim Fakülteleri bünyesinde 16 program öngörmüştür. Yeniden yapılanma, lisans programlarının yanı sıra tezsiz yüksek lisans programını alan eğitimini herhangi bir fakültede yapmış ama öğretmen olmak isteyenler için geliştirmiş ve yürürlüğe sokmuştur. O güne kadar ihmal edilmiş olan ilköğretim sonrası ortaokul alan öğretmenlikleri programları oluşturulmuştur. Bu öğretmen tarihinde oldukça önemli bir gelişmedir. Öğrenim süresi yine dört yıl olacak şekilde temel eğitim, okul öncesi, sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, matematik öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, müzik öğretmenliği, resim öğretmenliği, din bilgisi

öğretmenliği, yabancı dil öğretmenliği ve beden eğitimi öğretmenliği gibi bölümler de ilgili düzeylere öğretmen yetiştirmek üzere kurulmuşlardır. Bu lisans programları gerek eğitim gerekse bağlı olan alana ilişkili fakülteler bünyesinde oluşturulmuştur (Abazoğlu, Yıldızhan ve Yıldırım, 2014).

Yukarıda açıklanan değişiklik ve gelişmeler ile öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma, eğitim fakültesi ile diğer alan eğitimi programının düzenlendiği fakülteler arasında eşgüdümlü hareket etmeyi zaruri hale getirmektedir. Bu zorunluluğun temel nedeni öncelikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin eğitim bilimleri bölümünce yürütülecek olması diğer taraftan da ortaokul alan öğretmenini yetiştirecek olan dış bölümlerdeki programın mesleki dersleri kapsayan yarıyıllarının enstitülerce yürütülecek olması gibi durumlardır.

Bu yaklaşımlar ile sınırlı kaynakların daha verimli kullanılacağı YÖK dokümanlarında vurgulanmış ve 1997-1998 öğretim yılında öğretmen eğitiminde yeni lisans programı uygulamaya konmuştur. 2006 yılına kadar bu sistem ile devam edilmiştir (YÖK, 1998).

Yeniden yapılanmanın getirileri kadar karşı çıkılan, sorun teşkil eden yönleri de olmuştur. Öğretmen eğitiminde, niteliğin geliştirilmesi ve ülkenin ihtiyaç duyduğu sayıda öğretmen yetiştirmek niyetiyle ortaya çıkan yeniden yapılanma süreci öngördüğü değişiklikler içinde olumlu da olumsuz da sonuçları olabilecek durumlar içerebilmektedir. Örneğin alan öğretmenlikleri için düşünülen standardizasyon ve üç buçuk artı bir buçuk ve dört artı bir buçuk modelinin aslında olumlu bir gelişme olarak düşünülmekte ancak bu durum öğretmen olma süresini uzatacağından yeni öğretmen sağlamak için günlük rasgele alınan kararlarla çözüm arayışlarına gidilebilecektir. Bu kaygı verici görünmektedir. Diğer taraftan eğitim bilimlerinin lisans düzeyindeki programlarının kapatılması da sistemsal yanlış bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır (Ayдын, 1998; Ataman,1998; Dönmez,1998; Kızılçaoğlu, 2005; Aslan, 2003).

2006-2007 öğretim yılında yeni bir düzenleme aslında bir revizyon getirilmiş ve gerekçe olarak, 1997 yılında uygulamaya konulan yeniden yapılanmanın eksik bulunan ve uygulamada aksaklığa yol açabilecek olan yönlerinin tekrar ele alınarak düzenlemek amaçlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının eğitim içindeki derslerde değişikliğe gitmesi bu revizyonun hareket noktasını oluşturmuştur. 5-11 Mart 2006 tarihlerinde eğitim fakülteleri dekanlarının katıldığı bir çalıştayda yeniden yapılanmanın eksik ve hatalı bulunan noktaları tartışılmış, görüşmeler sonunda ortaya çıkan yeni, taslak öğretmen yetiştirme programları, değerlendirme ve görüşler almak üzere dekanlıklara geri gönderilmiştir. Bu şekilde ders içerikleri ağırlıkları tekrar düzenlenmiş, genel kültür ve seçmeli derslerin sayısında artış yapılmıştır (YÖK, 2007b). 2006 yılı düzenlemesi ile Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme programlarına daha benzer bir yapı elde edilmiştir. Öğretmenlerin bu programlar kapsamında özellikle öğrenmeyi öğretme noktasında vurgu yapılması gereğine değinilmiştir. 2003 yılında dahil olunan 'Avrupa Yükseköğretim Alanı' çerçevesinde yürütülen çalışmalar, eğitim fakültelerinin öğretim programlarının da güncellenmesi yeniden gözden geçirilmesi standartları, 2006'daki bu çalışmaya hız katmıştır. İkinci öğretimlerin kapatılması da yine bu tarihler arasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür derslerinin içindeki teori-uygulama ağırlığı bu şekilde gözden geçirilerek ele alınmıştır (Karaca, 2008). Yüksek öğretim kurulu öğretmen yetiştiren lisans programlarının içinde kısmen yapılacak olan değişiklikleri şu şekilde belirlemektedir: Alan Bilgisi dersleri %50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %20-30, genel kültür dersleri ise %15-20 oranlarda programlarda yerini alması öngörülmüştür. Artık öğretmen yetiştiren lisans programlarını yürüten fakültelere de % 30 dersleri belirlemeyebilme yetkisi verilecektir. Yetişen öğretmenin toplumsal farkındalığına yönelik yeni bir ders programa dahil edilecektir. 'Topluma Hizmet Uygulaması' adı altında bu ders oluşturulmuştur. Okul deneyimi dersinin kaldırılması, uygulama ders saatlerinin sayısının da düşürülmesi güncelleme çalışmalarının en eleştirilen yönü olmuştur. Öğretmen eğitiminde uygulamalı çalışmanın ne kadar değerli olduğu sayısız araştırmada vurgulanmaktadır. En kısa zamanda bu uygulama açığının giderilmesi gerekmektedir (Stebler, & Aykaç, 2019).

2009-2010 yılında fen edebiyat lisans programları kaynağı ile tezsiz yüksek lisans programlarına devam ederek öğretmen olma hakkı kazanan adaylar artık pedagojik sertifika programı ile öğretmen olabilecekleri bildirilmiştir. Böylece tezsiz yüksek lisans programlarına bu şekilde son verilmiştir. Buna ilişkin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kaynak teşkil eden diğer fakülteler lisans programlarına 2009 yılından itibaren dahil edilmesi gündeme gelmiştir. Bu şekilde fen edebiyat öğrencileri mezuniyet sonrasında değil, lisans eğitimleri içinde öğretmenlik formasyonunu edinmiştir. Fen edebiyat fakültelerinin ders programlarına pedagojik formasyon dersleri son iki yıl içerisine serpiştirilerek yerleştirilmiş bu şekilde yeni bir düzenleme getirilmiştir. Eğitim fakültesi dışındaki lisans programlarından mezun olacakların da ek bir formasyon diploması olarak öğretmen olabilme şartını sağlanması bu şekilde gerçekleşmiştir. Tezsiz yüksek lisans programlarının kapatılması ile öğretmenlik mesleğini seçmek isteyen diğer tüm lisans öğrencilerine pedagojik formasyon yolu 2011 yılı itibarıyla tekrar açılmıştır. Bu uygulamalar elbette öğretmenlik mesleğinin niteliğinin sorgulandığı platformlarda tartışmalara neden olmuştur (Gurol, Turkan,

& Som, 2018). Pedagojik formasyon programlarının öğretmenlik mesleği için yeterli olup olmayacağı düşüncesi yeniden oluşsa da talebin yoğun olması nedeniyle hali hazırda günümüzde uygulama devam etmektedir (Yıldırım & Vural 2014). Öğretmen adayları için 1997'deki düzenleme ile her ne kadar uygulama ağırlıklı bir program yapılması öngörülse de devam eden yıllarda (2006 ve 2009 düzenlemeleri ile) tekrar teorinin daha ağırlıklı olduğu bir program düzenlemesine dönüldüğü görülmektedir.

Adı geçen tarihlerden 8 yıl sonra tekrar bir düzenleme ile, öğretmen eğitimi lisans programlarında değişikliğe gidilmesine yol açmıştır. 2018'de lisans programlarının değiştirilmesi ihtiyacı yüksek öğretim kurumu yayınlarında eğitimde değişen ihtiyaçlar ve şartlara vurgu yapılarak açıklanmaktadır. Öncelikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin daha kapsamlı ve işlevsel bir biçimde programlarda yerini alması gerektiği vurgulanmış, milli eğitimin yürürlükteki ders programlarıyla paralel bir içeriğin ihtiyaç olduğu da belirtilmiştir. Lisans programlarını güncellenen gerekçeleri aşağıdaki şekildedir (YÖK, 2018):

- Geçmiş yıllarda gerçekleştirilen düzenlemelerde en çok ilkökul düzeyi ele alınmıştır. Bu çalışma ayırım yapmadan tüm eğitim kademelerini ele alacaktır.
- Ortaöğretim alan öğretmenliklerinin lisans programlarının ders kredileri ve ders saatleri, diğer fakülteler arasında yatay geçiş veya erasmus değişim programları gibi geçişlerde problem olmaktadır. Bunu kapsayan düzenlemeler yapılacaktır.
- İhtiyaçlar çerçevesinde yeniden hazırlanan 2017 Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ışığında lisans programlarının güncellenmesi gereklidir.
- Öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili; 10. Kalkınma Planı, Milli eğitim bakanlığının stratejik planı, Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi gibi resmî belgeler ışında düzenleme ihtiyacı oluşmuştur.
- İhmal edilen kalite ve akreditasyon konusu tekrar ele alınmalıdır.
- Dünya' da da aynı alanda eğitim veren kurumlar arasında çekirdek programlar oluşturma ve uyum çalışmalarına yön verebilmek için tekrar düzenlemeye ihtiyaç vardır.
- Yeni lisans programında seçmeli ders havuzu ihtiyacı Bologna süreci kapsamında da gündeme gelmiş olup, bu havuzda çok çeşitli derslere yer verilmesi gerekmektedir.
- Değişen Dünya ve toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde, öğretmenin de sadece öğretici kimliği ile değil aynı zamanda sosyal ve kültürel yönleri ile de yetişmesi gerekliliği gündeme gelmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adayı; a) evrensel, milli ve yerel kültürleri tanıyabilen, b) kişilik, ahlaki değerler ve etik anlamda rol model olabilen, c) araştırmacı öğretmen kimliği ile teknoloji okuma yazma becerileri ile donanık olarak mezun olması beklenmektedir (YÖK, 2018).

2018 yılında yapılan güncelleme çalışması ile lisans programlarındaki seçmeli ders sayıları artırılmış, zorunlu olanlar ise azaltılmıştır. Bazı zorunlu derslerin ise dönemlerinin değiştirildiği görülmektedir. Bu uygulamanın olumsuz görünen noktaları arasında ders saatleri sayısının azaltılması da bulunmaktadır. Ayrıca okul deneyimi dersinin lisans programlarından kaldırılmış olması birçok araştırmacının olumsuz görüş olarak ulaştığı sonuçlar arasında yer almaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak güncellenen çalışmalarının daha çok öğretmen ihtiyaçlarını gidermeye ve öğretmen niteliğini artırmaya dönük olarak öncelikle bir program değerlendirme ve geliştirme çalışması olarak ele alınmalıdır (Ulubey & Başaran, 2019).

Öğretim Hedefleri ve Yapılanma ile İlişkisi

Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarındaki yapılan değişimler bir program geliştirme çalışmasıdır. Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında, işin sonunda gelmesi öngörülen nokta doğru bir şekilde hedeflenir ve bu anlamda gerekenler yapılırsa o program işlerliğine kavuşur. Angelo'nun bildirdiğine göre, bir eğitim programında hedefler belirlenmeden işe başlanırsa, işin sonunda kendimizi hiç beklemedik bir noktada bulabiliriz (Angelo, 1993). Eğitimde program geliştirme kuramsal alt yapısı bir eğitim programının geliştirilmesi için; planlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme gibi alt eylemler sürecinde yön ve rehberlik sağlar. Eğitimde verimliliği arttırmaya yönelik çabaların desteklenmesini sağlayan eğitim programı bilgisi, eğitimde eşgüdüm standartlaşma ve birlikte hareket edilmesine imkan verir. Bir taraftan eğitim programının uygulayıcıları olan öğretmenlere rehberlik ederken diğer taraftan bir kontrol mekanizmasıdır. Bir eğitim programı oluşturulurken, program öğeleri olan hedef ögesi, içerik ögesi, eğitim durumları ögesi ve değerlendirme ögesi boyutlarının her birinin ayrı ayrı ele alınıp işe koşulması gerekir.

Öğretmen yetiştiren lisans programlarının da bir eğitim programı olduğu düşünülürse program geliştirme, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarıyla bir bütün olarak ele alınmalıdır. İşleyişte görülen aksaklıklar, bu programların ancak program değerlendirme ilkelerine göre eğitim programlarının

kuramsal temellerine uygun bir biçimde ele alınarak düzeltilip geliştirilmesi planlanmalıdır. Bu açıdan öğretmen yetiştiren lisans programlarının hedefleri; bağlı olarak öğretim elemanlarının sınıf içindeki hedefleri, güncelleme çabalarındaki nitelik arayışları kapsamında değerlidir. Literatür incelendiğinde; örneğin Amerika’da doktora tezi olarak yürütülen bir araştırmada bazı üniversitelerin fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğreticilik rolleri ile öğretim hedefleri karşılaştırılmış ve araştırmacı programın etkililiği için özellikle öğretim elemanlarının öncelikle sınıflarındaki öğretim hedeflerinin sağlıklı bir şekilde ortaya konması gerektiğini vurgulamıştır (Johnson, 1997). Nitekim programın etkililiği öngörülen hedefler ile doğrudan ilişkilidir.

Türkiye’de de öğretmen eğitimi programlarının eğitim fakültelerindeki uygulayıcıları olan öğretim elemanlarının, lisans programlarının güncellenmesi ile öngörülen hedefler ile kendilerinin sınıf içinde bu hedeflere öncülük edip etmedikleri verisi, yeniden yapılanma çalışmalarının tutarlılığına ilişkin bilgi verecektir. Diğer açıdan bakılacak olursa; güncellenen, geliştirilen, değiştirilen lisans programlarının öngördüğü hedeflere öğretim elemanlarının bakış açısı, ele alış biçimi ve nihayetinde sınıfında bu hedef dönük olup olmadığı programın verimliliği açısından önemlidir. Böylelikle öğretim elemanlarının öğretmen eğitimine ilişkin sınıflarında kendilerinin benimsedikleri hedefler ile yeniden yapılanma arasındaki ilişki bize öğretmen eğitiminde nitelik arayışları açısından bir cevap sağlayacaktır. Araştırma bu anlayış ile oluşturulmuş ve yapılandırılmıştır. Bu bağlamda şu sorular araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır:

1. Öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Görüşler; alt boyutlar olan alan eğitimi, okul deneyimi ve uygulama dersleri, çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmaları alt boyutlarına bağımsız değişkenlere göre değişmekte midir?
3. Öğretim elemanlarının öğretim hedefleri nelerdir?
4. Öğretim elemanlarının görüşleri öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma hedefi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Öğretim elemanlarının görüşleri öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma hedefi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Öğretim elemanlarının görüşleri öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme hedefi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. Öğretim elemanlarının görüşleri öğrencilere bilim felsefe uygulamaları /akademik değerler konusunda model olma hedefi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
8. Öğretim elemanlarının görüşleri öğrencileri iş/meslek için hazırlama hedefi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
9. Öğretim elemanlarının görüşleri öğrenci gelişimini vurgulama hedefi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, örneklemin özellikleri, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve verilerin yorumlanması kısımlarını içermektedir.

Araştırmanın Modeli

Öğretmen eğitimi lisans programlarında geçmişten günümüze yaşanan değişikliklere ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri çerçevesinde ele alan bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın konusu tarama modeli kullanılarak; eğitim fakültelerinin bölümlerinde görevli, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının, öğretmen yetiştirmede 1998-1999 öğretim yılında yürürlüğe giren “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması” çerçevesinde; lisans programları açısından içinde buldukları durumlarına, görüşlerine ve öğretim hedeflerine göre betimlenmeye çalışılmıştır. Betimsel tarama modeli, olayları, nesne yada kişileri kendi içinde buldukları koşul içerisinde olduğu gibi tanımlanmasına çalışılan bir araştırma modelidir. Tarama modeli durumu, olduğu gibi, var olduğu biçimde ve nesnel bir anlayışla ortaya koyma üzerine yapılır (Karasar, 1991). Aynı zamanda çalışılan konunun güncelde de taşıdığı önem düşünülerek geçmişten günümüze tarihsel çerçeve içerisinde öğretmen eğitimi lisans programlarındaki değişimleri irdeleyen akademik çalışmalar incelenerek ulaşılan dokümanların elde ettiği sonuçlar da analiz edilmiştir. Öğretmen yetiştiren lisans programlarının dört yıllık lisans eğitimi olarak okutulduğu tarihten günümüze veriler toplanarak tarihsel bir bakış açısıyla yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma evrenini 2002-2003 öğretim yılında Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakülteleri'nde (54 Eğitim Fakültesi), Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerini yürüten, 750 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek şekilde seçilen 20 eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde görev yapan ve "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması" ile ilgili yaşantıları bulunan 223 öğretim elemanı bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğretim elemanlarının 142'si erkek, 81'i kadındır. Araştırmada Türkiye'nin her bölgesinde bulunan eğitim fakültelerinden öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Tablo 1'de örnekleme oluşturan Eğitim Fakültelerinin ve bağlı buldukları üniversitelerin isimleri ve sayıları verilmiştir.

Tablo 1.

Örnekleme oluşturan eğitim fakülteleri ve bağlı buldukları üniversiteler

	Üniversite Adı	Öğretim Elemanı Sayısı (n)	Yüzde (%)
1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi	9	4,0
2	Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi	4	1,8
3	Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi	6	2,7
4	Anadolu Üniversitesi	6	7,2
5	Balıkesir Üniversitesi	9	4,0
6	Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi	12	5,4
7	Dokuz Eylül Üniversitesi	14	6,3
8	Ege Üniversitesi	7	3,1
9	Fırat Üniversitesi	16	7,2
10	Gazi Üniversitesi	16	7,2
11	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	5	2,2
12	Hacettepe Üniversitesi	19	8,5
13	Kırıkkale Üniversitesi	12	5,4
14	Marmara Üniversitesi	9	4,0
15	Mersin Üniversitesi	8	3,6
16	On dokuz Mayıs Üniversitesi	10	4,5
17	Osmangazi Üniversitesi	7	3,1
18	Pamukkale Üniversitesi	12	5,4
19	Selçuk Üniversitesi	17	7,6
20	Uludağ Üniversitesi	15	6,7
		n=223	100,0

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretim elemanlarının %21,1'ini EPÖ (Eğitim Programları ve Öğretim), %25,6'sını EYD (Eğitim Yönetimi ve Denetimi), %21,1'ini PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik), %21,5'ini İSÖ (İlköğretim Sınıf Öğretmenliği), ve %10,8'lik bir dilimde bulunan diğer bölümlerden oldukları görülmektedir. Bu tablodan örneklemin çalıştıkları bölümlere göre dengeli bir dağılımda oldukları anlaşılmaktadır. Anketlerin incelenmesi ve sınıflandırılmasında "diğer" seçeneğini işaretleyen öğretim elemanlarının Okul Öncesi Öğretmenliği ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümlerinde görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görev unvanlarına göre dağılım tablosuna bakıldığında çoğunluğun doctor öğretim üyesi (%36,8) ve öğretim görevlilerinden (%40,4) ve olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretim elemanlarının hem bireysel durumları ve özellikleri diğer taraftan eğitim fakültelerinin lisans programlarının yeniden yapılanmasına ilişkin görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 47 maddelik "Yeniden Yapılanmaya İlişkin Görüşleri Anketi" kullanılmıştır. İkinci veri toplama aracı, gerekli izinleri alınarak kullanılan, öğretim elemanlarının öğretim hedeflerini belirlemeye yönelik alanyazında çalışmaları olan Angelo ve Cross tarafından 1993'te öğretim elemanlarına yönelik geliştirilen 52 maddelik "Öğretim Hedefleri Envanteri" dir. Angelo ve Cross'un bu ölçeğin özellikle yeni bir kurs programı geliştirirken, bir programı güncelleştirirken veya yeniden geliştirirken, kendi öğretme felsefeleri ve hedeflerinin değerlendirirken ve bir program geliştirme

çalışmalarına dahil olduklarında, kullanmanın yararlı olacağına işaret etmesi (Angelo&Cross, 1993), bu araştırmada kullanılması gereğini daha da güçlendirmektedir. Yapılanmanın ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sürecinde yeni bir program çalışması niteliğinde olması lisans programlarının yürütücüsü olan öğretim elemanlarının öğretimsel hedeflerinin irdelenmesi bu bakımdan önemlidir. 47 maddelik “Yeniden Yapılanmaya İlişkin Görüşleri Anketi” (YYÖEGA) üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, alan eğitimine ilişkin durum ve görüşler (30 madde), okul deneyimi ve uygulama derslerine ilişkin durum ve görüşler (9 madde) ve çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmalarına ilişkin durum ve görüşleridir (8 madde).

“Öğretim Hedefleri Anketi” (ÖHE) altı temel hedefi içeren alt boyutlardan oluşmaktadır. Bunlar; 1. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma (8 madde), 2. Öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma (9 madde). 3. Öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme (8 madde). 4. Öğrencilere bilim felsefe uygulamaları /akademik değerler konusunda model olma (10 madde). 5. Öğrencileri iş/meslek için hazırlama (8 madde). 6. Öğrenci gelişimini vurgulama (9 madde).

Ölçeklerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının lisans programlarındaki yeniden yapılanma ile ilgili görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından YYÖEGA geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesine geniş bir literatür taramasıyla başlanmıştır. Daha sonra farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına açık uçlu sorular sorularak yeniden yapılanmaya ilgili görüşlerinden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. 54 maddelik madde havuzunda, yeniden yapılanmanın her boyutunu içermesine dikkat edilmiş, tekrarlanan maddeler atılmış, uzman görüşlerine de başvurulmuştur. Ankette olumlu ve olumsuz ifadeler yer verilmiş, bu şekilde maddelerin dağılımı yapılmıştır. Sonunda anket 47 maddelik son şeklini almıştır. YYÖEGA, araştırmacı tarafından 5’li likert tipi ölçek şeklinde, 5’e “Tamamen Katılıyorum”dan; 1’e “Hiç Katılmıyorum”a doğru sıralamayla düzenlenmiştir.

Türkiye’de gerçekleştirilen eldeki çalışmada öncelikle ölçme aracının sahibi olan Angelo ile e-mail bağlantısı kurulmuş ve gerekli izin alınmıştır. Anketin dil eşdeğerliği çalışmaları yapılmıştır. Uzman görüşleri de alınarak, 52 maddeden oluşan anket daha sonra düzenlenmiş ve uygulanmak üzere hazırlanmıştır. ÖHE de orijinal formundaki 5’li likert dereceli ölçek formu korunmuş ve Türkçe formu da aynı şekilde düzenlenmiştir. ÖHE’de 5; “Her Zaman” ulaşmaya çalıştığım bir hedef”ten, 1; “Hiçbir zaman” ulaşmaya çalıştığım bir hedef sıralamasına göre derecelendirilmiştir. Uygulama sonucunda toplanan 65 ankette her iki ölçeğin güvenilirlik katsayıları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçeğin alpha güvenilirlik katsayıları

Ölçek No	Anketin Adı	Alpha Katsayısı
1	Yeniden Yapılanmaya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri Anketi (YYÖEGA)	.86
2	Öğretim Hedefleri Envanteri (ÖHE)	.95

Verilerin Toplanması

Öğretmen yetiştiren lisans programlarının dört yıllık üniversite çatısı alınmasından bu yana olan değişiklik ve gelişmelere ilişkin bilgiler; Milli Eğitim Bakanlığının yayınları ve alanyazında yapılan akademik yayınlar taranarak toplanmıştır. Bu inceleme ve taramanın yanı sıra, araştırmaya özgü, Sınıf Öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri Bölümlerinde çalışan öğretim elemanlarının görüşlerini almak üzere ve adı geçen öğretim elemanlarının sınıf içi hedeflerini belirlemeye yönelik alan anketler uygulanarak veri toplama yoluna gidilmiştir. Veri toplama araçları düzenlenip çoğaldıktan sonra Türkiye’deki her bölgeyi temsil edecek şekilde üniversitelerin eğitim fakültelerine gönderilmeye başlanmıştır. Seçilen fakültele önceden telefon ve e-posta yoluyla bağlantılar kurulmuş ve bazılarında bizzat araştırmacı tarafından gidilerek, bazılarında ise kargo yoluyla ulaşılarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Kargo yoluyla ulaşılan anketler ilgili bölümdeki bir araştırma görevlisi tarafından uygulanmış ve geri gönderilmiştir. Geri dönen anketler üniversitelere göre gruplanmış, boş ve eksik olanlar araştırmacı tarafından ayıklanarak son sayı elde edilmiştir. Düzenlemeler sonunda geçerli olanlar değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması ile ilgili olarak elde edilen kuramsal veriler araştırmanın konu başlıklarında göre düzenlenmiş ve özetlenmiştir. Anket yoluyla toplanan veriler ise önce bilgisayara kaydedilmiştir. Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. YYÖEGA'nın olumlu ve olumsuz sorularının yönlerine göre puanlama düzenlenmiş, HE'nin madde yönleri hepsi olumlu olduğu için böyle bir düzenlemeye gidilmemiştir. Verilerin frekans dağılımları, ortalama hesaplamaları, t-testi, varyans analizleri ve ilişkiler için ise korelasyon hesaplamaları yapılmıştır. İstatistiksel Analizler sonucu elde edilen veriler, problem ve alt problemlerde belirtilen soruların yanıtlanmasında kullanılmıştır.

Yapılan bu çalışmada tüm araştırma ve yayın etiği ilkeleri gözönünde bulundurulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasına ilişkin çalışma kapsamında elde edilen verilerden ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. "Yeniden yapılanmaya ilişkin görüş anketi", "ğretim hedefleri envanteri" ve ğretmen yetiştiren kurumların dört yıllık lisans eğitimine geçmesinden bu yana yaşanan gelişmeleri içeren akademik yayınlardan derlenen bilgilerle sürece ilişkin durum ortaya konmuştur.

Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasına İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının 47 maddelik ankete verdikleri cevapların ortalama ve standart sapmalarına bakılmış, en fazla katıldıkları konulardan aza doğru bir sıralama yapılarak genel durum belirlenmeye çalışılmıştır. Yeniden yapılanma ile YK'n hedeflediği en önemli konulardan biri Eğitim Fakültelerinin bölüm yapılaşması ile milli eğitim sistemindeki okul yapılaşmasını paralel hale getirmek idi. Anket maddelerinden 19. Madde ile örtüşen bu maddeye verilen cevapların ortalaması $\bar{x}=2.99$ 'dur. Katılma derecesi sıralamasında 29 sırada görünen bu sonuç, ğretim elemanlarının yeterli düzeyde aynı fikirde olmadığını göstermektedir. 20. madde ile ğretim elemanlarına yöneltilen "Yeniden yapılanma ile ülkenin ihtiyaı olan nicelik ve nitelikte ğretmen yetiştirilebilecektir" görüşüne $\bar{x}=2.80$ ortalama ile "Katılmıyorum" aralığına düşmesinden, ğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya olan inançlarının zayıf olduğunu söylemek mümkündür. Yüksek katılım alan ilk maddelere baktığımızda, ğretim elemanlarının değişimi öngördüklerini ancak Yeniden Yapılanmanın yine de en önemli bazı konuları atlayarak yürürlüğe girmesinden sorun yaşanacağını vurguladıkları görülmektedir. En yüksek puan alan ilk üç madde Őyle sıralanmaktadır: $\bar{x}=4.67$ ortalama ile "Derslerde işlenen konular kesinlikle uygulama ile desteklenmelidir", $\bar{x}=4.62$ ortalama ile "ğretmenlik formasyonu olmayan ğretim elemanlarının öğretmenlik formasyonu almaları sağlanmalıdır", $\bar{x}=4.19$ ortalama ile "Uygulama ve Okul deneyimi derslerinin programda ağırlığının artırılması yerinde bir uygulama olacaktır". Öğretim elemanı yetiştirme sorununun öncelikle ele alınması gereken problemler arasında olduğu verilen yanıtlardan anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarıyla ilişkili başka bir bulgu da öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürütmesi gereken ğretim elemanlarının "Alan Eğitimci" liğinde uzmanlaşarak derse girmeleri gerekliliğidir. Buna yönelik 22. maddeye $\bar{x}=3.11$, 6. maddeye $\bar{x}=2.76$, 12. maddeye $\bar{x}=2.71$, 9. maddeye $\bar{x}=2.56$, 7. maddeye $\bar{x}=2.52$, verdikleri cevaplardan ğretim elemanları nitelik adına "alan uzmanlığı" ile "alan eğitimciliği" ni birbirinden ayırmakta, söz konusu öğretmenlik formasyonu derslerinin mutlaka "alan eğimcisi" nin dersleri yürütmeleri gereği işaret edilmektedir.

Yeniden yapılanmanın getirdiği sonuçların bir tanesi de Türkiye'deki eğitim bilimleri bölümlerinin kapatılmasına ilişkindir. Ankette bu veriyi elde etmeye dönük yöneltilen madde "Eğitim Bilimleri lisans bölümlerinin kapatılması yerinde bir uygulamadır" maddesine $\bar{x}=2.30$ ortalama ile en düşük katılma derecesi sonucu elde edilmiştir. Bu bulguya göre ğretim elemanları söz konusu bölümlerin kapatılmasına kesinlikle katılmamaktadır. Yeniden yapılanma ile düzenlenen öğretmenlik meslek bilgisi ders sayıları ve içerikleri açısından yöneltilen sorulardan 15 maddenin ortalaması $\bar{x}=2,70$ dir. Bu sonuç bize meslek bilgisi ders sayısı ve içeriklerinin tekrar düzenlenmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır. Diğer taraftan ğretim elemanlarının verdikleri yanıtlardan, ğretmen yetiştirme lisans programları için öngörülen yeniden yapılanmaya karşı olmadıkları ancak yeniden yapılanma sürecinin başlatılması ve sürdürülmesi için yeterli düzeyde n çalışmanın yapılmamış olmasının niteliğe ilişkin bazı boşluklar oluşturduğu görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Yeniden yapılanmanın ani ve merkezizetçi bir tavırla geldiği ve aslında temel fikrin niteliği geliştirmek olduğu halde bunun uygulamaya yansımadağı görüşü de ankete verdikleri yanıtlardan, yanıt ortalamalarına bakılarak anlaşılmaktadır.

Yeniden yapılanmaya ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediğine de bakılmıştır. Öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasına ilişkin görüşlerine bakıldığında cinsiyet bağımsız değişkenine göre 0.05 düzeyinde kadın öğretim elemanları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğretim elemanları yeniden yapılanma sürecine erkek öğretim elemanlarına göre daha olumlu bakmaktadırlar. Öğretim elemanlarının yaşlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. 56-60 yaş grubu öğretim elemanları ile 25-30 ve 31-35 yaş öğretim elemanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 56-60 yaş grubu öğretim elemanları yeniden yapılanmaya diğer iki gruba göre daha olumsuz bakmaktadırlar. Bu bulgudan yola çıkarak mesleğe yeni başlayan genç öğretim elemanları eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma sürecine nispeten daha olumlu bakmaktadırlar denilebilir. Çalıştıkları bölüme göre öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin görüşlerinde anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Farklı bölüm ya da farklı anabilim dallarında çalışan öğretim elemanlarının görüşleri birbirinden farklı değildir. Görev unvanlarına göre görüşler 0.05 düzeyinde anlamlı görülmektedir. Farkın hangi unvan grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi, farkın profesörler ile öğretim görevlileri arasında olduğunu göstermektedir. Bu bulgu profesörlerin yeniden yapılanma sürecine daha çok inanıp katıldığını göstermektedir.

Alan Eğitime İlişkin Bulgular

Öğretmen yetiştirme lisans programlarının yeniden yapılanmanın öngördüğü “alan eğitimi”ne ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri yukarıdaki bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Kadın öğretim elemanları öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma kapsamında “Alan Eğitimi” ne vurgu yapılmasına erkek öğretim elemanlarına göre daha olumlu bakmakta oldukları anlaşılmaktadır ($\bar{x}=93,2222$). Diğer bir bağımsız değişken olan yaşa göre, mesleğe yeni başlamış genç öğretim elemanları ile meslek yaşamında daha tecrübeli olan orta yaş ve üstü öğretim elemanları arasında fark anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Tukey testi sonucuna göre 56-60 ($\bar{x}=78,87$) yaş aralığında olan öğretim elemanlarının “alan eğitimi vurgusuna 25-30 ($\bar{x}=93,75$) yaş aralığı, 51-55 ($\bar{x}=94,27$) ve 60 ve üstü ($\bar{x}=101,75$) yaş aralığında olanlara göre daha olumsuz baktıkları söylenebilir.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Bulgular

Yeniden yapılanma ile öngörülen başka bir boyut da öğretmen adayının mesleğe ilişkin uygulama fırsatı yakaladığı “Okul deneyimi ve Uygulama dersleri” ile ilgilidir. Bu boyut açısından görüşlerden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine ($\bar{x}=34,02$) fark önemli bulunmuştur ($p<,001$). Yaş gruplarına göre yapılan analiz sonucuna göre fark önemli olup, 56-60 ($\bar{x}=25,50$) yaş grubu öğretim elemanlarının okul deneyimi ve uygulama derslerini içeren maddelere katılım ortalaması, 31-35 ($\bar{x}=33,23$) yaş ve 36-40 ($\bar{x}=34,07$) yaş öğretim elemanlarınınkinden daha düşüktür. Bu bulguya göre 56-60 yaş grubundaki öğretim elemanları, Okul deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ve kapsamı konusunda yeniden yapılanmanın çok da kayda değer bir değişim getirmediğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının ünvanları açısından “uygulama” başlığında da fark önemli bulunmuş ($p<,05$), farkın scheffe testi sonucuna göre profesörler ile en alt grup olana araştırma görevlileri ve okutmanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Profesörlerin ($\bar{x}=37,18$), araştırma görevlileri ve okutmanlara ($\bar{x}=29,80$) göre katılım dereceleri daha yüksektir.

Çağdaş Öğretim Teknolojilerine İlişkin Bulgular

Çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanma, yeniden yapılanma ile öngörülen bir diğer boyuttur. Öğretim elemanlarının görüşlerinde yaşa göre fark anlamlı bulunmuştur ($p<,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğu Tukey testi yapılmıştır. 46-50 ($\bar{x}=26,46$) yaş ile 25-30 ($\bar{x}=31,55$) ve 31-35 ($\bar{x}=31,92$) yaş arasında ve diğer taraftan 56-60 ($\bar{x}=23,25$) ile 25-30 ($\bar{x}=31,55$) ve 31-35 ($\bar{x}=31,92$) yaşlar arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre yeniden yapılanmanın öngördüğü çağdaş öğretim teknolojilerini bilme durumuna ilişkin getirdiği yeniliklere 25-30 ve 31-35 yaş grubunda olanlar, 46-50 ve 56-60 yaş grubuna göre daha fazla katılmaktadır. Daha genç olanların çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmada daha başarılı olduklarını söylemek de bulgu doğrultusunda mümkün olmaktadır. Yine bu alanda farkın önemli bulunduğu bir başka bağımsız değişken “öğretim elemanının yurt dışında deneyimi” olup olmadığıdır. Yurt dışı deneyimi bulunan öğretim elemanı $\bar{x}=33,34$ ortalama ile yurt dışı deneyimi bulunmayan öğretim elemanlarına $\bar{x}=29,27$ göre olumlu görüş bildirmiştir.

Yukarıda yordanan boyutların kendi arasında ilişkisinin olup olmadığına bakmak için korelasyon analizi yapılmıştır. Bu ilişki Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3.
Boyutların korelasyon katsayıları ve anlamlılık ilişkisi

Korelasyon	1	2	3	4
Yeniden yapılanmaya İlişkin Görüşler 1 Anlamlılık	1			
Alan Eğitimine İlişkin Görüşler 2 Anlamlılık	,901**	1		
Okul Deneyimi ve Uygulama Derslerine ilişkin Görüşler 3 Anlamlılık	,671**	,436**	1	
Çağdaş Öğretim Teknolojilerine İlişkin Görüşler 4 Anlamlılık	,638	,384**	,203**	1

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Anlamlı korelasyon, öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya katılım düzeylerinin artması ile alan eğitimi, okul deneyimi ve uygulama dersleri ve çağdaş öğretim teknolojilerine ilişkin görüşleri ile aynı yönde bir artış olacağı yönündedir. Yani söz konusu konu ve boyutların birbirine bağlayıcılıkları vardır denilir.

Öğretim Elemanlarının Öğretim Hedeflerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının öğretim hedefleri 52 maddelik envantere verdikleri yanıtlardan derlenmiştir. En fazla seçilen hedef ile en az seçilen hedefler ortalama ve standart sapmalarına göre analiz edilerek büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Genel bir kanıya varmak için en yüksek katılım ortalaması olan ilk üç hedef ile katılım ortalaması en düşük olan son üç hedef burada verilmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisini de yürüten öğretim elemanlarının adı geçen envanter ile sunulan hedeflerden en çok katılım derecesine sahip olan ilk üçü; $\bar{x}=4,48$ ortalama ile “yeni fikirlere açık olmayı geliştirme”; ikinci sıra $\bar{x}=4,38$ ortalama ile “öz saygı ve kendine güveni geliştirme”, üçüncü sıra $\bar{x}=4,38$ “dürüst olmayı geliştirme” dir. Son üçü isesonuncu $\bar{x}=2,14$ ortalama ile “ezber becerilerini geliştirme”, sondan ikinci $\bar{x}=2,99$ ortalama ile “Matematsel yeteneği geliştirme, sondan üçüncü ise $\bar{x}=3,17$ ortalama ile “dersi geçmeye hazırlama” olarak sıralanmaktadır.

Öğretim Hedefleri ve Alt boyutlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanları tarafından seçilen hedeflerin dağılımı altı alt boyutta değerlendirilmiştir. 52 maddelik envanterin her biri ortalama 8 ila 10 madde içeren alt boyutlarına göre dağılım Tablo 4’te verilmiştir. Bu tabloda öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar alt boyutlara göre düzenlenmiş ve ortalama ve standart sapmalarına bakılmıştır.

Tablo 4.
Öğretim hedefleri envanterinin alt boyutları ve öğretim elemanlarının katılım ortalamaları

Boyut No	İçerdiği Maddeler	Madde Sayısı	Maksimum Puan	Minimum puan	Alt Boyut Adı	\bar{x}	Ss
1	1-8	8	40	8	Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme	33,6143	4,5117
2	9-17	9	45	9	Temel Akademik Başarı Becerileri Geliştirme	31,6592	6,2738
3	18-25	8	40	8	Alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme	32,3946	4,2124
4	26-35	10	50	10	Bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerlerde model olma	39,8117	6,3721
5	36-43	8	40	8	Mesleğe hazırlama	30,8341	4,0984
6	44-52	9	45	9	Kişisel gelişimlerini vurgulama	37,3587	5,8922
	Toplam	52	260	52	n=223	206,650	24,9602

Angelo ve Cross'un geliştirdiği bu ölçeğin özđün değerlendirme biğimine göre, öğretim elemanlarının "Her Zaman (5)" seğeneğini işaretleyerek seğtikleri hedefler onların öncelikli hedefleri olacağı vurgulandığından, bu araştırmada da alınan cevaplarda "Her Zaman (5)" seğeneğini işaretledikleri hedefler öne çıkarılmıştır. Bu şekilde alt boyutlara göre her zaman seğeneğini işaretleyen öğretim elemanlarının (n=223) katılım yüzdeleri hesaplanmış ve Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

Her zaman seğeneğinin işaretleyen öğretim elemanları sayılarının yüzdeleri

Alt Boyut	Hedef Nr	"Her Zaman" Katılan Öğretim Elemanı Yüzdeleri (%)
Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme	1-8	40,525
Temel akademik başarı becerileri geliştirme	9-17	23,810
Alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme	18-25	33,075
Bilim ve Felsefe uygulamaları ve akademik değerler	26-35	35,910
Mesleğe Hazırlama	36-43	31,325
Kişisel gelişimlerini vurgulama	44-52	43,120

Bu açıdan bakıldığında, envanterin geneline verdikleri yanıtlar ile alt boyutlarında "her zaman" seğeneği ile katılım yüzdeleri dengeli bir dağılım göstermektedir. Öğretim elemanları öncelikle öğretmen adaylarının kişisel gelişimleri ilk sırada (%43,120), üst düzey düşünme becerilerini geliştirme ikinci sırada (%40,525), üçüncü sırada ise bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler (%35,910) gibi konulara öncelik verdikleri görülmekte ancak tüm hedefler arasında da dengeli bir dağılım olduğu da gözden kaçmamaktadır.

Son olarak; araştırmada uygulanan her iki ölçeğin karşılaştırılması yani öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması sürecine katılım dereceleri ile derslerinde öngördükleri öğretim hedefleri arasındaki ilişkiye bakılmış, bu ilişkiyi gösteren korelasyon Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Her iki ölçek arasındaki korelasyon anlamlılığı

Korelasyon	(1)	(2)
Yeniden yapılanmaya ilişkin görüşler (1), Anlamlılık	1	,
Öğretim hedefleri (2) Anlamlılık	,290**	1
	,000	,

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmen yetiştiren lisans programlarının yeniden yapılanması sürecinde öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürütürken gözettikleri öğretim hedefleri arasındaki ilişkiye baktığımızda iki ölçeğe verilen yanıtlar arasında olumlu yönde 0.01 düzeyinde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Yeniden yapılanmaya ilişkin görüşleri puanı artarken, öğretim hedeflerini seğme puanları da artmaktadır. Her iki ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyona da bakılmış 0.01 ve 0.05 düzeyindeki anlamlılıklar şu şekilde yorumlanmıştır: öğretim elemanlarının yeniden yapılanmada alan eğitimi vurgusuna ilişkin görüş puanları ile tüm öğretim hedefleri arasında pozitif yönde 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Alan eğitimi görüşüne katılan öğretim elemanlarının tüm hedefleri seğme eğilimindedir denilebilir. Okul deneyimi ve uygulama derslerine ilişkin görüşleri ile alt boyut hedefler arasındaki ilişkiye bakıldığında öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretmen hedef alt boyutu ile öğrencileri iş ve meslek için hazırlama alt boyut hedefi arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (0.01). Öğretim elemanlarının çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanma görüş puanları ile olumlu yönde tüm alt hedef boyutları arasında 0.01 düzeyinde anlamlılık vardır.

TARTIşMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'de öğretmen yetiştiren lisans programlarında gerçekteştirilen 1997-1998 yılında uygulamaya konulan köklü değişiklik bu araştırmada ele alınmış ve sistemin yakın uygulayıcısı olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının gözünden değerlendirilmiştir. Diğer taraftan araştırmanın öğretmen yetiştirme lisans programlarının genel anlamda günümüze kadar gelenen noktada geğirdiği değişikliklere de mercek tutulmuş ve doküman analizi ile ortaya konmuştur. Öğretim

elemanlarının derslerinde öngördükleri hedefler ile yeniden yapılanmaya ilişkin görüşleri karşılaştırılmış ve bu suretle öğretmen eğitimi sistemimizin nitelik arayışı noktasına veri sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğretim elemanları, yeniden yapılanmanın bölüm ve ders yapılanmasının milli eğitim ders yapılanması ile dengenin kurulmadığına işaret etmeleri bu konuda hala bir arayışın olduğuna işaret etmektedir. Ülkenin ihtiyacı olan öğretmenin bu yapılanma ile tam olarak sağlanamayacağı görüşünü bildirmektedirler. En çok vurgulanan nokta ise kurumlar arası koordinasyon eksikliğinin oluşudur. Bunun öncelikle giderilip sağlıklı ve araştırma-incelemeye dayalı çalışmaların sonucu değişimlerin gerçekleştirilmesinin daha gerçekçi olacağı görüşü hakimdir. Uygulama ders sayısının artırılmasının yerinde bir yaklaşım olduğu görüşüne ulaşılsa da bunun gerçek uygulamalara tam olarak yansımadağı için bu konuda çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Öğretim elemanların öğretim hedefleri sınıf içinde geliştirdikleri yaklaşımlar kendilerince yüksek ortalama ile kaydedilmiş çabalarıdır. Öğretim elemanlarının görüşlerinden öğretmen eğitime ilişkin daha çok süreç araştırmalarına ihtiyaç vardır. Yapılanma ile açılan veya kapatılan programların neye göre açılıp kapatıldığı net değildir. Öğretim elemanları ihtiyaç duyulan alanda öğretmenlerin yetiştirilmesine yeterli çabayı gösterebilmesi için gerekli alt yapı çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerekir. Eğitimde yenileşme çabaları içinde en çok sistemin içinde olan öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulması değerlidir. Kurumlar arası koordinasyon da buna eşlik etmelidir.

Öğretmen eğitimi nitelik arayışları kapsamında gerçekleştirilen çabaların değerlendirilmesi özellikle uygulamadaki yansımaları görmek açısından önemlidir. Bu bakımdan süreç araştırmalarının artırılması önem taşımaktadır. Öğretmen yetiştirme çok boyut aynı zamanda kapsamlı bir olgudur. Dolayısıyla bu alanda yapılacak çalışmaların titizlikle ve koordinasyon ekipleri oluşturularak aşamalı bir biçimde gerçekleştirilmesi, geçiş dönemlerinin olacağı kabul edilmesi, ar-ge çalışmalarıyla desteklenmesi sağlıklı sonuçlar alınması bakımından önemlidir. Öğretmen eğitiminde öğretim elemanı sorunu hala güncelliğini korumaktadır. Bu bakımdan niteliğin sorgulanması gerekir. Fakülte alt yapı ve donanımları da geliştirilecek programlarla birlikte ele alınmalı, böylelikle lisans programlarında değişikliğe gidilirken teknik alt yapı ve donanımlar eş zamanlı olarak irdelenmelidir. Öğretmen eğitime sadece lisans programlarında değişiklik yapılarak sonuca varılmayacağı, öğretmen yetiştirilmesinin aday öğretmenin seçiminden başlayan ve böylece kapsamlı yönleri olan çok boyutlu bir yapı olduğundan hareketle gerçekçi bir yaklaşım ile değerlendirilmelidir. Programların değiştirilmesine yönelik atılacak her adımda program değerlendirme ve geliştirme ilkelerine uyulmasına özen gösterilmeli, bu yönüyle teknik bir yaklaşım sergilenmelidir.

Türkiye de öğretmen aday seçiminde tek ölçüt adayın, üniversite sınavında yeterli puanı almasıdır. Oysa ki öğretmenlik mesleği için bu durumu net bir şekilde ortaya koyacak henüz yeterli bir ölçüt ortaya konmamış görünmektedir. Bu kapsamda ele alınabilecek ölçütlerin titizlikle ve araştırma sonuçlarına bağlı kalınarak ortaya konması bir ihtiyaçtır.

Öğretmenlerin iletişim becerileri, zaman yönetimi, sınıf yönetimi, liderlik yetenekleri onlara mesleklerinde karşı karşıya kalacakları yeni neslin yetiştirilmesinde elzem özelliklerdir. Bilgi aktarmanın ötesinde rehberlik eden, model olan öğrenmeyi öğreten bir kimlikle görevlerini yapmaları beklenecektir. Öğretmenlerde ihtiyaç duyulan özellikler bu kadar çeşitli ve kapsamlı olduğu halde, öğretmen adaylarının hala çoktan seçmeli sınav sistemine dayalı olarak seçilip belirlenmesi çelişkili bir durumdur (Küçükahmet, 2007). Lisans programlarında dengeli bir dağılım gözetilmesi gereken öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür derslerinin paralel düzenleme ile öğretmen adayının her yıl her kategoriden dersler alması birinci yarıyıldan 8 yarıyla doğru genel kültür derslerinin azalması, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin artması, alan bilgisi derslerinin az çok ağırlığını koruması beklenir. Oysaki bu dağılım her güncelleme çalışmasıyla farklılık göstermiş ancak beklenen düzenleme yapılmamıştır.

Bir diğer önemli konu öğretmen istihdam politikalarıdır. Ülkenin ihtiyacı olan öğretmen sayısı ile yetiştirilen sayı arasındaki dengesizlik atama bekleyen, mağdur öğretmen adaylarının oluşmasını, bu şekilde öğretmenlik meslek statüsünün de sarsılmasına neden olmaktadır. Hızlı gerçekleştirilen öğretmen eğitimleri, sıkıştırılmış düzenlemelerle uygulanan pedagojik formasyon programları öğretmen yetiştirmede niteliği dolayısıyla öğretmenin niteliğini baltalayan önemli konulardır. Pedagojik formasyon programları ile öğretmen yetiştirmede kalitenin sorgulanması lisans programlarının güncellenmenin yanı sıra, bu süreçte çözüm bulunması gereken öncelikli konular arasındadır.

KAYNAKÇA

Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk Eğitim Sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 143-160.

- Adıgüzel, A. (2015). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
- Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-104.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları., *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Aslan, A. K. (2003). Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(9), 23-37.
- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers (2nd Ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ataman, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının düşündürdükleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 263-270.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 275-286.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Baskan, G. A., Aydın, A., & Tuğba, Ö. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bayrak, C. (2001). Bir sistem olarak okul. Ed: Demirel, Özcan & Kaya, Zeki *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63-77.
- Bradea, A., (2009) Competenta de comunicare – construct dinamic si interpersonal. *Conference "Competencies and Capabilities in Education" Oradea*, p.213.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 1, Sayı 16, 2004, s.103-119.
- Çalışıcı, B. (2019). *2006-2018 yılları arasında Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin bir değerlendirme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264.
- Dağlı, A. (2006). 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ve öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(18), 44-53.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Dönmez, B. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması üzerine bazı eleştiriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 71-78.
- Eacute, J., & Esteve, M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the Twentieth Century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207.
- Erdem, A. R. (2011). Eğitim Fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının felsefesi, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 89-97.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92.
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational studies*, 31(4), 419-430.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Günçer, B. (1998). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden üzenlenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 23(241), 19-21.
- Gurol, M., Turkan, A., & Som, İ. (2018). Pedagojik Formasyon Sertifika Programının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 103-122.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.
- Johnson, L. D. (1997). *Faculty teaching goals at senior universities*, Doctoral Dissertation, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.2.9968&rep=rep1&type=pdf> (erişim Aralık 2002)

- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21).
- Karasar, N., (1991), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 313-324.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 35(1), 1-14.
- Kaya, M. & Selvitopu, A. (2017). Öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Harran Maarif Dergisi*, 2(1), 14-25.
- Kızılcıoğlu, A. (2005). Eğitim Fakültelerinde yeniden yapılanma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 132-140.
- König, C., & Mulder, R. H. (2014). A change in perspective-Teacher education as an open system. *Frontline Learning Research*, 2014(6), 26-45.
- Küçükahmet, L. (2006). 2006-2007 Öğretim Yılında uygulamaya başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-219.
- Lupascu, A. R., Pânisoară, G., & Pânisoară, I. O. (2014). Characteristics of effective teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 534-538.
- MEB, (2006) Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Electronic Journal*. [Online]: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm>. adresinden, (Erişim 2020)
- MEB (2017) Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> (erişim 2020)
- Özaydın, B., Günbatar, M. S., Önal, N., & Çakır, H. (2012). Öğretmen Yetiştirme Programlarının sistemik ve sistematik değerlendirilmesi, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 54-71
- Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational evaluation and policy analysis*, 30(2), 111-140.
- Sağlam, M., & Adıgüzel, A. (2009) Eğitim Fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23).
- Stebler, M. Z., & Aykaç, N. (2019). Evaluation of the 2018 Undergraduate Curriculum of the Turkish Teaching Program on the basis of the opinions of faculty members. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 116-138.
- Stronge, J. (2007). *Qualities of effective teacher's* 2nd edition. Alexandria: ASCD.
- Şendağ, S., & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 70-91.
- Taşdan, M., & Çuhadaroğlu, E. O. (2006). Türkiye de Eğitim Bilimleri ve öğretmen yetiştirme ilişkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 5(10).
- Ulubey, Ö., & Başaran, S. T. (2019). Evaluation of 2018 initial teacher training programs. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 263-300.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. (2013). Öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli araştırma alanları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ., & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.
- Yılman, M. (1999) *Türkiye’de öğretmen Eğitiminin Temelleri*, Star Ofset Matbaacılık, İzmir.
- YÖK, (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının yeniden düzenlenmesi*, Yüksek Öğretim Kurumları Yayınları, Ankara.
- YÖK, (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri, (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi), <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> (erişim 2020)
- YÖK, (2009). 08 Eylül 2009 tarih ve 28565 Sayılı yazı
- YÖK, (2017). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> (Erişim:2020).