



ÖĞRETMEN ADAYLARI İLE ÖĞRETİM ÜYELERİNİN GÖRÜŞLERİ TEMELİNDE PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ DERS İÇERİKLERİNİN YÖNTEMSEL ÇOĞULCULUK BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ¹

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE VIEWS OF PRESERVICE TEACHERS AND
ACADEMICS ON PEDAGOGICAL TRAINING COURSES CONTENT IN THE
CONTEXT OF METHODOLOGICAL PLURALISM

Veli BATDI²

Öz

Bu çalışma öğretim üyeleri ile öğretmen adaylarının, pedagojik formasyon eğitimi ders içeriklerini metodolojik çoğulculuk bağlamında Davranışçı, Bilişsel, Yapılandırmacı ve Hümanist öğrenme kuramlarına göre incelemelerini amaçlamaktadır. Hem nitel hem de nicel boyut içeren çalışmada Rasch ve Maxqda programları kullanılarak durum çalışmasına uygun davranılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 akademik yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi; Gaziantep Üniversitesi; Mardin Artuklu Üniversitesi ve Bartın Üniversitesinde görev yapan öğretim üyeleri ile Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Sınıf, Okul Öncesi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Nitel ve nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Pedagojik Formasyon Eğitimi Ders içeriklerini Değerlendirme Formu” ile Görüşme formu” kullanılmıştır. Çalışma sonunda, en nitelikli ders içeriğine sahip derslerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı ile öğretim ilke ve yöntemleri olduğu; ölçme ve değerlendirmenin ise en düşük nitelikte içeriğe sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçların Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) pedagojik formasyon ders içeriklerini oluştururken öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda içeriği geliştirme çalışmaları yapmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik formasyon eğitimi ders içerikleri, öğrenme kuramları, metodolojik çoğulculuk

Abstract

The aim of this study is to determine the views of academics and preservice teachers on the contents of Pedagogical Training Course (PTC) considering the learning theories- constructivist, cognitive, behaviorist, humanistic learning- through methodological pluralism. Within this aim Rash and Maxqda analyses area used to reach both qualitative and quantitative results. The data collected from qualitative and quantitative aspects is analyzed considering a case study. The working group consists of academics at Universities of Kilis 7 Aralık, Gaziantep, Mardin Artuklu and Bartın during 2015 and 2016 academic year. There are also preservice teachers in the working group who study at departments of classroom teaching, pre-school teaching, social sciences teaching, Science teaching and Turkish Language teaching at Kilis 7 Aralık University. Data collection tool is developed by the researcher for both qualitative and quantitative dimensions. As a result of the research, the most qualified PTC content is found to be ITMD and TPM while the least is MA. The results are expected to contribute to the process of preparing PTC contents. The Council of Higher Education is suggested to consider views of academics and preservice teachers for well-prepared contents.

Keywords: Pedagogical training courses content, learning theories, methodological pluralism

¹ Bu çalışma Kilis 7 Aralık Üniversitesi BAP birimi tarafından tamamlanmış bir proje (No: 60884780-604.99-E) olarak sunulmuş ve Eskişehir Anadolu Üniversitesi’nde 30 Mayıs-2 Haziran tarihlerinde düzenlenen XVIII AMSE-AMCE-WAER Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd.Doç.Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi M. R. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü,
veb_27@hotmail.com

1. GİRİŞ

Metodolojik çoğulculuk, sosyal ve eğitsel çalışmalar içinde gelişmekte olan bir araştırma paradigmasıdır. Aynı zamanda karma, birleşik veya bütünleştirilmiş (mixed, integrated, combined) olarak da adlandırılan bu yöntem (Moran-Ellis vd., 2006), Creswell ve diğerleri (2003) tarafından hem nitel hem de nicel verilerin eşzamanlı veya ardışık olarak toplandığı, bir veya daha fazla aşama ile birleştirildiği ve veri toplamanın öncelikli olduğu bir veri birleşimi veya analizi biçiminde tanımlanmıştır. Yöntemsel çoğulculuk veya karma yöntem olarak iki şekilde de bu çalışmada kullanılacak olan bu kavrama ilişkin yapılan tanım, yöntemsel çoğulculuğun araştırmacının nitel ve nicel araştırma teknik, yöntem, kavram veya tarzını tek bir çalışmada birleştirmesi veya harmanlaması olarak ifade edilebilir. Nitel ve nicel yaklaşımların birleştirilmesi fikri araştırmacılar arasında farklı fikirler oluşturarak onları iki gruba ayırmıştır. Bazı araştırmacılar (Silverman, 1993; Akt. Asif, 2013; Bednarz, 1985; Greene ve McClintock, 1985) her iki yaklaşımın birbirinden tamamen farklı olduğunu, farklı kaynaklı bulguların birleşiminin zıtlık oluşturabileceğini ve böyle bir eylemin bütünlüyci değil alternatif bir alan yaratacağını belirterek bu birleşime onay vermezken; kimi araştırmacılar ise (Caracelli ve Greene, 1997; Moran-Ellis vd., 2006; Grant, 2009; Davis, 2009) metodolojik çoğulculuğun sosyal olguların farklı boyutlarını görebilmeyi ve sosyal dünyaya daha derin bir anlayışla bakabilmeyi sağladığını; bütüncül anlayışa daha dengeli bir perspektifle bakmaya katkıda bulunduğunu dile getirerek yöntemsel çoğulculuğun daha kapsamlı bir alanı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Hatta Davis (2009) bu noktada karma yöntemin önemini; *kendini gerçekleştirme, sevgi, özgünlük* gibi psikolojik durumların tek bir yöntemle araştırılamayacağını ve sadece nicel yaklaşımla mümkün olmayacağını; bu nedenle her iki yaklaşımın bir arada kullanılmasıyla çalışmaya ilişkin derin yapının, sonuçların ve diğer deneyimlerin daha açık algılanabileceği şeklinde ilginç bakış açısıyla dile getirmiştir. Bu durumda yöntemsel çoğulculuğa ilişkin yapılan bütün bu açıklamalar ve tartışmalardan şu anlaşılmaktadır ki bireylerin soyut bir olguya yönelik deneyimlerini araştırmada; çeşitli bağlamlarda ve farklı disiplinlerde yöntemsel çoğulculuk verimli bir şekilde kullanılabilir. Ayrıca araştırma çevrelerinde kullanımı gittikçe yaygınlaşan ve popülaritesi artmaya devam eden bu yaklaşımın gelecekte de ilgiyle ve istekle çalışmalarda yoğun bir şekilde kullanılan bu özelliğini sürdüreceği düşünülmektedir.

Öğrenme Kuramları

21. yüzyılda dünyamız hızla değişirken toplumsal bağlamda da değişimler meydana gelmektedir. Bütün bunlar ise eğitimde yenilikleri ve gelişmeleri gerekli kılmaktadır. Eğitime yönelik bakış açısı var olan yaklaşımlar üzerinden revizyon çalışmaları yapılarak yeniden gözden geçirilmeli ve yeni paradigmalarda eğitimde bireyleri olumlu yönde etkileyecek araçlar olarak kullanılmalıdır. Diğer bir deyişle, sürekli değişen bir çevrede sürekli değişmekte olan bireye yönelmek eğitimin odak noktası olmalıdır (Yeşilyaprak, 2008). Bu bağlamda mevcut araştırmada öğrenme kuramlarının çağdaş yönelimler ışığında yeniden değerlendirilmesi gereği vurgulanarak yöntemsel çoğulculuğun önemini vurgulanması amaçlanmıştır. İlgili literatür tarandığında araştırmaya konu olan öğrenme kuramlarına ilişkin bazı özet ve genel bilgiler sunulmuştur.

Davranışçı öğrenme kuramı, öğrenme eyleminin uyarıcı ile davranış arasındaki bağ şeklinde geliştiğini ve pekiştirme kullanılarak davranış değişikliğinin mümkün olabildiğini savunmaktadır. Davranışçı kuramcılar, bireylerin herhangi bir sorunla karşı karşıya geldiklerinde genellikle geçmiş yaşantılarına dönerek oradaki benzer durumları değerlendirir ve ona göre davranış sergiler. Yeni bir sorunla karşılaşıldığında ise, deneme-yanılma yönteminin işe koşularak yeni çözümler üreteceği düşünülür. Davranışçı öğrenme kuramına göre gözlenebilen, başı ve sonu olan, diğer bir deyişle ölçülebilen davranışlar önemlidir

(Topses, 2012). Bu kuramın önde gelen savunucuları Pavlov, Watson, Skinner, Thorndike, Guthrie, Hull gibi davranışçılardır.

Öğrenme kuramlarından davranışçılar bireysel farklılıkları açıklamada yeterli görülmemişlerdir. 20. yüzyılın başlarında Almanya’da bir grup bilim adamı öğrenmeyi etkileyen fakat doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan bilişsel süreçlerle ilgili çalışmalar yürütmeye başladılar. Bu çalışmalar sonraları Piaget, Bruner, Ausubel gibi psikologlar ve eğitimciler tarafından geliştirilerek *bilişsel kuramlar* olarak bilinmiştir. Piaget ve Bruner’e göre öğrenme; bireyin davranışta bulunma kapasitesinin gelişmesidir. Ayrıca bilişsel kuramcılar davranışçıların, davranışta meydana gelen değişme durumunu aslında bireyin zihninde oluşan öğrenmenin dışı yansıması olarak ifade etmişlerdir. Bilişsel kuramcılar üzerinde odaklandığı kavramlar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratmadır. Bilişsel öğrenme kuramcıları öğrenme eylemini dünyayı anlama ve algılama girişimi şeklinde veya bireyin etrafındaki olayları ve olup bitenleri anlamlandırma biçimi olarak açıklamaktadırlar (Özden, 2005). Brooks ve Brooks (1993) ise öğrenmeyi çok şey keşfetmek değil, çok şey yorumlamak olarak tanımlamıştır. Öğrenmeye bugün yüklenen tanım ise, aktarılan bilgilerin aynen alınmadığı, ulaşılan her bilginin süzgeçten geçirilerek ve yorumlanarak anlamlandırıldığı şeklindedir.

Yapılandırmacı öğrenme ise çağdaş öğrenme kuramlarından biri olarak göze çarpmakta ve dikkat çekmektedir. Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmeleri değil üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş anlayışa göre kabul gören durum, önce de belirtildiği üzere bireyin, aktarılan bilgiyi aynen kabul etmesi, yönlendirilmesi veya yönetilmesi değil, bilgiyi yorumlayarak kendine göre anlamlandırması sürecine aktif biçimde katılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu tanım yapılandırmacılığın temel dayanağıdır (Brooks ve Brooks, 1993). Yapılandırmacılık, öğretimle değil öğrenme ile ilgili bir kuram olarak bilinmelidir. Bu kuramda bilgiyi temelden kurma; yeniden oluşturma söz konusudur (Demirel, 2000). Dolayısıyla yapılandırmacılıkta bilginin tekrar edilmesi yerine, transferi ve yeniden yapılandırılması önemli görülmektedir (Perkins, 1999). Yapılandırmacılıkta en belirgin özellik, bireyin bilgiyi yapılandırması, oluşturma, yorumlaması ve geliştirmesi için fırsatlar verilmesidir. Klasik yaklaşımlarda öğretmen bilgiyi sunar veya öğrenenler bu bilgiyi çeşitli kaynaklardan edinirler. Ancak bilginin algılanması yapılandırması anlamına gelmemektedir. Diğer yandan yapılandırmacı anlayışta öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, kendisinde var olan ve önceden oluşturmuş olduğu yapıları işe koşar veya karşılaştığı bilgiyi anlamlandırmada yepyeni yapılar geliştirir (Brooks ve Brooks, 1993). Bütün bu açıklamalar yapılandırmacı öğrenme kuramına öğrenenin rolünün etkin, öncelikli ve önemli olduğunu; öğrenme eyleminin gerçekleşmesinin tamamen öğrenene bağlı olduğunu kanıtlar niteliktedir. Dolayısıyla bu anlayışla hazırlanan program ve içeriklerin öğrencilerin başarıya ulaşmasında daha etkili ve verimli olabileceği belirtilerek kuramın özenle ve dikkatle kullanım tercihi olmasına özen gösterilmelidir.

Çalışma kapsamında incelenen diğer bir öğrenme kuramı ise *Hümanist eğitim* anlayışıdır. Bu kuramın felsefi temelleri Abraham Maslow ve Carl Rogers tarafından atılmıştır (Anderson, 2003). Hümanistik anlayışta birey temele alınmıştır ve birey değerli ve iyi olarak kabul edilir. Ayrıca birey uyarıcılara otomatik olarak tepki veren bir makine değil, her davranışıyla değerli ve özeldir. Bu anlayışta hâkim olan felsefe bireyin kendini gerçekleştirme ihtiyacının olmasıdır. Birey, kendisini güçlü bir kişilik yapacak bir takım becerilere sahiptir. Herkesin kendisine ait bir gerçeği bulunmaktadır. Bir davranışın anlaşılması için bireyin nereden nasıl baktığı ve dünyayı nasıl algılayıp yorumladığını ile anlaşılmalıdır. Ayrıca geçmiş yaşantıları değerlendirme ve yeniden gözden geçirme yaşama yön vermede önemli rolü oynar (Sönmez, 2014). Kısacası hümanist öğrenme kuramında

bireye birey olduğu için değer veren ve onu kendini ispatlamak için belli yeterliklere sahip gören bir anlayış mevcuttur. Bu özellik bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve başarıyı yakalamaları için gerekli ve önemli olduğundan ders içerikleri ve programlar tasarlanırken bu özellik göz ardı edilmemelidir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı ve hümanist kuramlar ışığında öğretim üyeleri ile öğretmen adaylarının görüşlerine başvurularak pedagojik formasyon eğitimi ders içeriklerinin çoğulcu yöntem bağlamında ve sözkonusu öğrenme kuramları ışığında incelenerek sonuçların paylaşılması amaçlanmıştır. Bu sonuçla ilgili ders içeriklerine yönelik görüşlerin alınması ile mevcut durumun ortaya konması; alınan görüşlerin ders içeriği hazırlama sürecine katkı sağlaması ve daha nitelikli içerikler oluşturulmasına etki etmesi düşünülmektedir. Ayrıca kullanılan çoğulcu yöntem ile bu çalışmanın, alanyazındaki diğer araştırmacıların dikkatini çekerek gelecekteki çalışmalarında bu tarz yaklaşımlar kullanmalarına örnek teşkil edebilecek niteliğe sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada, araştırmacıların karma yönteme dikkatini çekmek ve onları bu yöntemin kullanılabilirliğine teşvik etmek amacıyla karma yöntem tercih edilmiştir. Nitekim son zamanlarda yaygın bir şekilde yapılan karma yöntemli bilimsel çalışmaların temelinde iki gerekçe yer almaktadır. Bu gerekçelerden biri araştırmacıların sorgulanan konuyu tüm yönleriyle ele alabilmek ve diğeri ise yöntemde çeşitlilik ile çarpaz kontrol (cross-check) yapılarak araştırmanın geçerliliğinin artırılması sağlanabilmektedir (Read ve Marsh, 2002; Akt., Hantaris, 2014). Dolayısıyla çoğulcu yöntem kullanılarak olaylara daha bütüncül bir perspektiften bakılabildiği belirtilebilir.

Araştırmanın temel amacı bağlamında;

- Katılımcıların pedagojik formasyon eğitimi ders içeriklerini Davranışçı, Bilişsel, Yapılandırmacı ve Hümanist öğrenme kuramlarına göre değerlendirmeleri,
- Hangi kuramın daha baskın olduğunu belirtmeleri ve
- Ders içeriklerinin hazırlanması sürecine ilişkin öneriler ileri sürmeleri beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmanın hem nicel hem de nitel yöntemleri içeren karma yöntem ile yürütülmesi tasarlanmıştır. Farklı birçok bilimsel disiplinde kullanılan nicel yöntemde genelde post-pozitivizm anlayışı ile sayısal ifadelere dayalı, objektif, nesnel ampirik yorumlar söz konusu iken (Creswell, 2003) nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçları kullanarak olgu ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya çıkması sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda hem sayısal veriler hem de görüşler alınarak ulaşılan sonuçları içeren karma yöntemle (Rasch modeli ve Maxqda kullanılarak) çalışmanın yürütülmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla nicel boyut betimsel, nitel boyut ise durum çalışmasına dayalı yürütülmüştür.

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmaya, 2015-2016 akademik yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi; Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi; Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, ve Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan ve pedagojik formasyon eğitimi derslerine girmiş öğretim üyeleri ile Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları katılmışlardır. Araştırmanın nicel boyuttaki katılımcıları kapsamında 15 öğretim üyesi yer almaktadır. Bu katılımcılar amaçsal örnekleme yaklaşımının ölçüt örnekleme türü dikkate alınarak seçilmiştir. Burada amaç ilgili derslere girmiş ancak farklı statülerde (Prof., Doç. ve Yrd. Doç.) bulunan öğretim üyelerine ulaşmaktır. Bunun yanı sıra nitel bağlamda araştırmaya dahil edilen katılımcılar, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi'nde yukarıda belirtilen 5 bölümde okuyan ve maksimum çeşitlilik örnekleme uygun şekilde seçilerek her bölümden akademik başarısı iyi, orta ve alt olan 30 kişi olarak belirlenmiştir. Ayrıca nicel boyut için seçilen katılımcıların (15 öğretim üyesi) görüşlerine araştırmanın nitel boyutunda da başvurulmuştur. Burada amaç, PFE ders içeriklerini derse giren öğretmen görüşleri bağlamında nitel yönde de değerlendirmektir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Rasch modeli kapsamında araştırmanın üç yüzeyinden birincisi öğretim üyelerinden oluşan jüri, ikincisi değerlendirme formunda bulunan 27 madde ve üçüncüsü pedagojik formasyon eğitimi dersleri (Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Bilimine Giriş) şeklinde belirtilmiştir. Bu bağlamda nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Pedagojik Formasyon Eğitimi Ders içeriklerini Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bunun için ilgili literatür taramasının ardından oluşturulan maddeler (35 madde) uzman görüşüne sunulmuştur. Nitekim bir ölçme aracıdaki maddelerin ölçme amacına uygunluğu ve ölçülmek istenen alanı temsil düzeyi *uzman görüşüne* göre saptanır (Karasar, 2008). Uzman görüşleri sonrası bazı maddelerin kapsayıcı olmaması, bazılarının diğer maddelerle benzerliği veya tekrarı gibi olması nedenleriyle yapılan düzenlemelerin ardından 8 madde atılarak taslak değerlendirme formu beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir. Likert tipi ölçme araçlarının daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaştığı bilinmektedir (Tekindal, 2009). Ardından maddelere yönelik kapsam geçerlik oran ve indeks değerlerine ulaşılarak ($KGİ > KGÖ / 0.82 > 0.56$) bu değerlerin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğuna karar verilmiştir. Bu süreç sonunda değerlendirme formuna nihai şekli verilmiştir.

Çalışmanın nitel boyutunda ise veri toplama aracı olarak alanyazınla ilgili literatür taraması yaptıktan sonra araştırmacının uzman görüşlerine (Eğitim Bilimleri Bölümünden 1 Profesör, 3 Doçent, 6 Yrd. Doç., 3 Türkçe Öğretmeni) başvurarak hazırladığı açık uçlu sorularla bir öğretmen adayları, bir de öğretim üyeleri için olmak üzere iki görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış formlardaki sorular okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından rastgele yöntemle seçilen 3 farklı akademik düzeydeki (iyi, orta, alt) öğretmen adayına okutularak teyit edilmiştir. Bazı ifadeler eklenip çıkarılarak sorular anlamlı kılınmış ve görüşme formuna eklenmiştir. Her iki formda da katılımcılara sunulan 3'er soru bulunmaktadır. Bu bağlamda, *i*) Pedagojik formasyon eğitimi ders içeriklerini Davranışçı, Bilişsel, Yapılandırmacı ve Hümanist öğrenme kuramlarına göre değerlendirmeleri, *ii*) hangi kuramın baskın olduğunu belirtmeleri ve *iii*) ders içeriklerinin hazırlanması sürecine ilişkin öneriler ileri sürmeleri beklenmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin birtakım işlemler yürütülmüştür. Nicel boyutta kullanılan veri toplama aracının güvenilirliğinin

sağlanması amacıyla araçta bulunan maddelerin kapsam geçerlik oran ve indeks değerleri hesaplanmıştır. Buna göre formdaki maddelerin Kapsam Geçerlik Ölçütü değerleri (KGÖ=0.56) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ=0.82) şeklinde bulunmuştur. Diğer yandan nitel veri toplama aracının, geçerliğin sağlanması amacıyla, nitel araştırmalar konusunda uzman olan iki araştırmacı tarafından incelenerek ve çalışma gurubundaki rastgele yöntemle seçilen 4 katılımcının (2 öğretim üyesi, 2 öğretmen adayı) görüşü alınarak teyit edilmiştir. Güvenirlik noktasında ise, ulaşılan nitel veriler iki ayrı kodlayıcı tarafından kodlandıktan sonra kodlayıcılar arasındaki Cohen Kappa uyum değerleri (Viera ve Garrett, 2005) iyi düzeyde hesaplanmıştır. Elde edilen değer, veri toplama aracının güvenilir olduğunu göstermiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi nitel ve nicel boyutlar için ayrı ayrı yürütülmüştür. Nicel boyutta “Pedagojik Formasyon Eğitimi Ders içeriklerini Değerlendirme Formu” aracılığıyla toplanan veriler Rasch ölçme modeli ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda değerlendirme formunda, jüri konumunda yer alan öğretim üyeleri, ürün boyutunda bulunan PFE ders içeriklerini ilgili maddeler bağlamında puanlamışlardır. Puanlama sonrasında ulaşılan veriler FACET paket programına yüklenmiştir. Bu aşamada yapılan istatistiksel analiz ile, puanlayıcı güvenirligi, puanlayıcılar arası korelasyon, PFE içeriklerinin aldığı puanlara göre nitelik kestirimleri ve maddelerin kolaylık ve zorluğuna yönelik kestirimsel istatistiklere ulaşılmıştır.

Katılımcılardan nitel yolla alınan görüşler yarı-yapılandırılmış görüşme formundan bilgisayar ortamına aktararak Maxqda-11 programıyla içerik analizine uygun çözümlenmiştir. Bu noktada katılımcıların ortak görüşleri (kodlar) ortak bir tema altında toplanarak yorumlanmıştır. Ayrıca çalışmada katılımcıların görüşlerinden oluşturulan kodları desteklemek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar verilirken katılımcılar 2ÖÜ-K (2 nolu kadın öğretim üyesi) veya 5ÖA-E (5 nolu erkek öğretmen adayı) şeklinde kodlanarak metinde yer verilmiştir. Diğer yandan analiz kapsamına alınan ders içerikleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT); Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖİY); Eğitim Psikolojisi (EP); Eğitim Bilimlerine Giriş (EBG) ve Ölçme ve Değerlendirme (ÖD) şeklindeki kısaltmalarla çalışma boyuna kullanılmıştır.

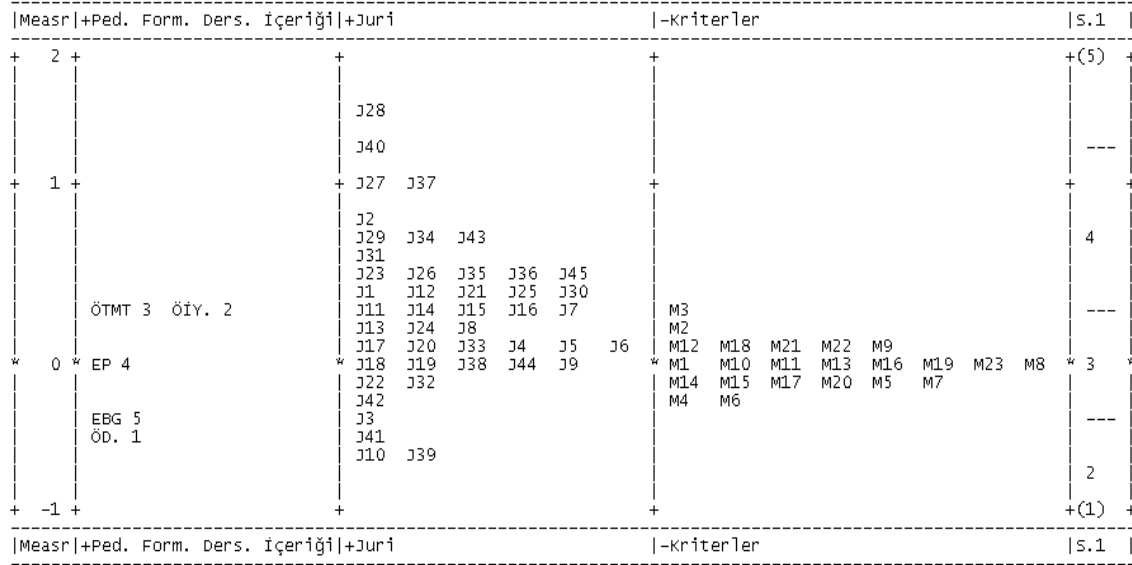
3. BULGU VE YORUMLAR

Çalışmanın toplanan verileri Rasch ve Maxqda ile analiz edilerek çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular ayrı başlıklar altında yorumlanarak sunulmuştur. Rasch verileri tablolar halinde ilgili bulgu ve yorumlarla sunulurken; Maxqda verileri modeller şeklinde hazırlanarak ilgili yorumlarla birlikte verilmiştir.

Rasch Ölçme Modeline İlişkin Bulgu ve Yorumlar

PFE ders içeriklerinin nitelikleri, madde güçlük durumu ve katılımcı katılımı/cömertliği şeklinde üç yüzeyden oluşan Rasch modelinde, objektif ve güvenilir ölçümler elde etmek amacıyla bu yüzeylerin ortak bir düzlemde birleştirilerek standartlaştırılması gerekmektedir. Bu kolaylığı sağlayan veri kalibrasyon haritasında en nitelikli/niteliği en düşük içerikler; en cömert/katı jüriler ve en zor/kolay maddeler rahatlıkla görülebilmektedir. Şeklin sol yanındaki artı (+) ve (-) simgelerin karşılığında yer alan

değerler, logit ölçüsü olarak adlandırılmakta ve üç yüzey için hesaplanan sıralamayı göstermektedir.



Şekil 1. Veri Kalibrasyon Haritası

Buna göre Şekil 1’de, PFE ders içeriklerinin, jürilerin ve maddelerin ayrı sütunlar şeklinde gösterildiği görülmektedir. Ders içerikleri sütununda ÖTMT 3 ve ÖİY. 2 kodlu ders içeriklerinin en kaliteli; ÖD. 1 kodlu içeriğin ise niteliği en düşük içerikli olduğu anlaşılmıştır. Diğer yandan J28 kodlu jürinin en cömert; J10 ve J39 kodlu katılımcının ise en katı performans gösterdiği anlaşılmaktadır. Madde bazında yapılan değerlendirmeye bakıldığında, M3 kodlu madde gerçekleştirilmesi en zor iken M4 ve M6 en kolay gerçekleştirilen madde olarak göze çarpmaktadır.

Tablo 1. PFE Ders İçeriklerine İlişkin Ölçüm Raporu

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair Avrage	Measure	Model S.E.	Infit MnSq	ZStd	Outfit MnSq	ZStd	N Ped. Form. Ders. İçeriği
4000	1035	3.9	3.95	.33	.03	1.0	0	1.0	0	2 ÖİY. 2
3940	1035	3.8	3.90	.28	.03	1.1	1	1.1	1	3 ÖTMT 3
3614	1035	3.5	3.56	.05	.03	1.0	-1	0.9	-1	4 EP 4
3119	1035	3.0	3.02	-.27	.03	0.8	-4	0.8	-4	5 EBG 5
2956	1035	2.9	2.85	-.38	.03	1.1	3	1.1	3	1 ÖD. 1
3525.8	1035.0	3.4	3.46	.00	.03	1.0	-0.2	1.0	-0.3	Mean (Count: 5)
422.9	0.0	0.4	0.45	.29	.00	0.1	2.9	0.1	2.7	S.D.

RMSE (Model) .03 Adj S.D. .28 Separation 10.71 Reliability .99
 Fixed (all same) chi-square: 578.7 d.f.: 4 significance: .00
 Random (normal) chi-square: 4.0 d.f.: 3 significance: .26

Tablo 1’de PFE ders içeriklerinin öğrenme kuramlarına göre değerlendirilmesinde oluşan sıralamada en yeterliden en yetersize doğru bir değerlendirme izlenmektedir. Sıralama dikkate alındığında “ÖİY 2, ÖTMT 3, EP 4, EDG 5, ÖD 1” şeklinde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle en nitelikli ders içeriğinin “ÖİY 2” kodlu öğretim ilke ve yöntemleri ders içeriği olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 1’de ayrıca Rasch analizinde PFE ders içeriklerinin hangi güvenilirlikle sıralandıkları güvenilirlik katsayısı ile belirlenmiştir. Rasch analizi ile .99 olarak belirlenen güvenilirlik katsayısı içeriklerin son derece yüksek bir güvenilirlik düzeyiyle sıralandığını göstermektedir. Tablodaki diğer verilere bakıldığında, ayırma indeksinin 10.71 olduğu ve kay-kare testine göre, PFE ders içeriklerinin öğrenme kuramlarına uygunluk

açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirtilebilir ($\chi^2=578.7$, $sd=4$, $p=0.00$).

Rasch analizinde yüzeyle ilgili uygunluk içi ve uygunluk dışı istatistik değerler de söz konusudur. Bu değerler için kalite kontrol aralığı 0.6 ile 1.4 arasında belirlenmiştir (Wright ve Linacre, 1994). Tabloda her iki uygunluk indeksi değerinin belirlenen aralıkta olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla sınırı aşan bir durum olmadığından değerlerin beklenen değerler arasında yer aldıkları söylenebilir.

Tablo 2. Jürilerin Katılık/Cömertlik Karşılaştırması

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair Avrage	Measure	Model S. E.	Infit MnSq ZStd	Outfit MnSq ZStd	Nu	Jurı
525	115	4.6	4.60	1.40	.13	0.7 -1	0.7 -1	28	J28
508	115	4.4	4.46	1.16	.11	0.7 -2	0.6 -2	40	J40
495	115	4.3	4.35	1.01	.10	1.5 -2	1.5 -2	27	J27
491	115	4.3	4.32	.97	.10	0.6 -3	0.6 -2	37	J37
475	115	4.1	4.18	.83	.09	0.8 -1	0.9 0	2	J2
460	115	4.0	4.05	.71	.09	1.3 2	1.4 2	29	J29
459	115	4.0	4.05	.70	.09	0.9 2	1.0 0	43	J43
455	115	4.0	4.01	.67	.09	0.4 -6	0.4 -6	34	J34
442	115	3.8	3.90	.58	.08	1.2 1	1.2 1	31	J31
435	115	3.8	3.83	.53	.08	0.6 -3	0.6 -3	23	J23
434	115	3.8	3.83	.52	.08	1.1 1	1.1 1	26	J26
432	115	3.8	3.81	.51	.08	1.0 0	1.1 0	45	J45
430	115	3.7	3.79	.50	.08	0.5 -4	0.5 -4	36	J36
423	115	3.7	3.73	.45	.08	0.6 -4	0.6 -4	35	J35
418	115	3.6	3.68	.42	.08	0.7 -3	0.7 -3	30	J30
417	115	3.6	3.67	.41	.08	1.1 0	1.1 0	1	J1
413	115	3.6	3.63	.39	.08	1.2 1	1.2 1	21	J21
411	115	3.6	3.62	.38	.08	1.0 0	1.0 0	25	J25
408	115	3.5	3.59	.36	.08	1.6 4	1.6 4	12	J12
406	115	3.5	3.57	.35	.08	0.9 0	0.9 0	7	J7
399	115	3.5	3.51	.31	.08	1.2 1	1.2 2	15	J15
399	115	3.5	3.51	.31	.08	1.1 1	1.1 0	16	J16
393	115	3.4	3.45	.27	.08	0.8 -1	0.8 -1	14	J14
391	115	3.4	3.43	.26	.08	0.7 -3	0.7 -3	11	J11
380	115	3.3	3.33	.20	.08	0.9 0	0.9 0	13	J13
380	115	3.3	3.33	.20	.08	1.1 1	1.1 1	24	J24
378	115	3.3	3.31	.19	.07	1.0 0	1.0 0	8	J8
368	115	3.2	3.21	.13	.07	0.4 -7	0.4 -7	20	J20
366	115	3.2	3.20	.12	.07	1.5 4	1.5 4	5	J5
361	115	3.1	3.15	.09	.07	1.0 0	1.0 0	6	J6
361	115	3.1	3.15	.09	.07	0.7 -3	0.7 -3	33	J33
354	115	3.1	3.08	.05	.07	0.8 -1	0.8 -1	4	J4
354	115	3.1	3.08	.05	.07	1.3 2	1.3 2	17	J17
350	115	3.0	3.04	.03	.07	1.1 1	1.1 1	44	J44
349	115	3.0	3.03	.02	.07	1.1 0	1.1 0	18	J18
348	115	3.0	3.03	.02	.07	1.0 0	1.0 0	19	J19
347	115	3.0	3.02	.01	.07	0.7 -2	0.7 -2	38	J38
343	115	3.0	2.98	-.01	.07	1.3 2	1.3 2	9	J9
334	115	2.9	2.89	-.06	.07	1.0 0	1.0 0	22	J22
326	115	2.8	2.82	-.10	.07	0.3 -9	0.3 -9	32	J32
317	115	2.8	2.73	-.15	.07	1.6 5	1.6 5	42	J42
298	115	2.6	2.56	-.26	.08	1.2 2	1.2 2	3	J3
269	115	2.3	2.29	-.43	.08	2.0 6	2.0 6	41	J41
266	115	2.3	2.26	-.45	.08	1.0 0	1.0 0	10	J10
261	115	2.3	2.22	-.48	.08	0.9 0	1.0 0	39	J39

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair Avrage	Measure	Model S. E.	Infit MnSq ZStd	Outfit MnSq ZStd	Nu	Jurı
391.8	115.0	3.4	3.43	.29	.08	1.0 -0.4	1.0 -0.3	Mean (Count: 45)	
61.7	0.0	0.5	0.56	.40	.01	0.3 3.1	0.3 3.1	S.D.	

RMSE (Model) .08 Adj S.D. .39 Separation 4.82 Reliability .96
Fixed (all same) chi-square: 884.5 d.f.: 44 significance: .00
Random (normal) chi-square: 43.3 d.f.: 43 significance: .46

Tablo 2’de jürilerin PFE ders içeriklerini öğrenme kuramlarına göre değerlendirirken belirttikleri görüşlerin katılık/cömertlik bilgileri sunulmuştur. Tablo 2’de jürilerin en katı olandan en cömert olana doğru sıralandığı görülmektedir. Buna göre J39 kodlu jürinin en katı, J28 kodlu jürinin ise en cömert jüri davranışına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca jüri puanlamasının ne düzeyde güvenilir yapıldığına ilişkin güvenilirlik katsayısı hesaplamasına bakıldığında .96 değerinin olduğu görülmektedir. Tablodaki kay-kare testi sonuçlarına göre ise jüri puanlamaları arasında anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=884.5$, $sd=44$, $p=0.00$). Rasch yüzeyle ilgili uygunluk içi ve uygunluk dışı değerlere bakıldığında, bütün jürilerin belirlenen kalite kontrol aralığında yer almadığı görülmektedir. Bu jürilerin (J20, J27, J32, J34, J36, J41, J42) uygunluk içi ve dışı kareler ortalamasının beklenen değerler dışında olması jürilerin tutarlı davranmadıkları şeklinde yorumlanabilir (Wright ve Linacre, 1994).

Tablo 3. PFE Ders İçeriklerini Değerlendirme Formunun Madde İstatistikleri

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair Average	Measure	Model S.E.	Infit Mnsq	Zstd	Outfit Mnsq	Zstd	Nu Kriterler
685	225	3.0	3.06	.25	.06	1.3	4	1.5	4	3 M3
693	225	3.1	3.10	.23	.06	1.0	0	1.0	0	2 M2
722	225	3.2	3.25	.14	.06	1.0	0	1.0	0	22 M22
725	225	3.2	3.27	.13	.06	1.0	0	1.1	1	9 M9
742	225	3.3	3.36	.08	.06	0.9	-1	0.9	-1	12 M12
743	225	3.3	3.36	.08	.06	0.8	-3	0.8	-3	18 M18
745	225	3.3	3.37	.07	.06	1.0	0	1.0	0	21 M21
755	225	3.4	3.43	.04	.06	1.2	1	1.2	1	1 M1
755	225	3.4	3.43	.04	.06	1.1	1	1.1	0	10 M10
758	225	3.4	3.44	.03	.06	0.8	-2	0.8	-2	13 M13
767	225	3.4	3.49	.00	.06	0.8	-2	0.8	-2	19 M19
774	225	3.4	3.52	-.02	.06	0.8	-2	0.8	-2	16 M16
776	225	3.4	3.53	-.03	.06	0.9	-1	0.9	-1	8 M8
775	225	3.4	3.53	-.03	.06	1.1	1	1.1	0	11 M11
779	225	3.5	3.55	-.04	.06	0.9	-1	0.8	-2	23 M23
784	225	3.5	3.57	-.05	.06	0.9	-1	0.9	-1	7 M7
797	225	3.5	3.64	-.10	.06	1.2	1	1.2	1	5 M5
797	225	3.5	3.64	-.10	.06	0.9	-1	0.8	-1	15 M15
805	225	3.6	3.68	-.12	.06	1.0	0	1.0	0	20 M20
810	225	3.6	3.70	-.14	.06	0.9	0	0.9	-1	14 M14
811	225	3.6	3.71	-.14	.06	1.0	0	1.0	0	17 M17
813	225	3.6	3.72	-.15	.06	1.4	3	1.4	3	4 M4
818	225	3.6	3.74	-.17	.06	1.1	1	1.1	0	6 M6
Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair Average	Measure	Model S.E.	Infit Mnsq	Zstd	Outfit Mnsq	Zstd	Nu Kriterler
766.5	225.0	3.4	3.48	.00	.06	1.0	-0.2	1.0	-0.2	Mean (Count: 23)
36.4	0.0	0.2	0.19	.12	.00	0.2	1.9	0.2	2.0	S.D.

RMSE (Model) .06 Adj S.D. .10 Separation 1.78 Reliability .76
Fixed (all same) chi-square: 96.3 d.f.: 22 significance: .00
Random (normal) chi-square: 22.0 d.f.: 21 significance: .40

Tablo 3'te jürilerin PFE ders içeriklerini değerlendirmede kullandıkları form maddelerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Tablodaki veriler incelendiğinde, en zor gerçekleştirilen maddenin M3; en kolay gerçekleştirilen maddenin ise M6 kodlu madde olduğu saptanmıştır. Diğer istatistik değerler ayrıma indeksinin 1.78; güvenilirlik katsayısının ise .76 olduğunu göstermiştir. Ayrıca madde güçlükleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($\chi^2=96.3$, $sd=22$, $p=0.00$). Ölçek maddelerinin analizi ile ilgili standart hatanın (RMSE) .6 olduğu ayrıca gözlenmektedir. Bu değer, PFE ders içeriklerinin niteliğini belirleme ile ilgili oldukça düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca bu hata oranına göre düzeltilmiş standart sapma değeri (Adj S.D.=.10) kritik değer olan 1.0'ın altında görülmüştür. Son olarak uygunluk içi ve dışı değerlerine bakıldığında, M3 kodlu madde dışında belirlenen sınır değerlerini aşan verilere rastlanmadığı görülmüştür. Dolayısıyla formdaki maddelerin tutarlılık gösterdiği belirtilebilir.

Tablo 4. Jüriler ile Değerlendirilmesi Yapılan PFE Ders İçeriklerinin Etkileşim Analizi

Obsvd Score	Exp. Score	Obsvd Count	Obs-Exp Average	Bias+ Model Measure S.E.	Z-Score	Infit Mnsq	Outfit Mnsq	Sq	N	Ped.	Fo	measr	Nu	Puan	measr
36	71.5	23	-1.54	1.20	.25	4.76	0.9	0.9	12	2	ÖİY. 2	.33	3	J3	-.26
32	61.8	23	-1.29	1.26	.31	4.10	1.6	1.4	61	1	ÖD. 1	-.38	13	J13	-.20
54	80.1	23	-1.13	.69	.17	4.03	0.5	0.6	188	3	ÖTMT 3	.28	38	J38	-.01
91	104.4	23	-.58	.67	.19	3.57	0.3	0.3	182	2	ÖİY. 2	.33	37	J37	-.97
64	85.4	23	-.93	.57	.16	3.54	1.1	1.1	22	2	ÖİY. 2	.33	5	J5	-.12
45	68.7	23	-1.03	.69	.20	3.54	0.7	0.7	70	5	EBG 5	-.27	14	J14	-.27
47	70.4	23	-1.02	.66	.19	3.52	0.4	0.4	146	1	ÖD. 1	-.38	30	J30	-.42
37	58.9	23	-.95	.81	.24	3.34	2.4	2.3	21	1	ÖD. 1	-.38	5	J5	-.12
71	89.8	23	-.82	.53	.16	3.32	0.8	0.8	78	3	ÖTMT 3	.28	16	J16	-.31
52	72.7	23	-.90	.56	.18	3.17	0.4	0.4	19	4	EP 4	.05	4	J4	-.05
78	94.1	23	-.70	.51	.16	3.10	0.5	0.5	214	4	EP 4	.05	43	J43	-.70
46	65.8	23	-.86	.58	.19	3.03	1.3	1.4	120	5	EBG 5	-.27	24	J24	-.20
40	59.0	23	-.83	.66	.22	2.98	0.4	0.4	95	5	EBG 5	-.27	19	J19	-.02
95	74.5	23	.89	-.64	.20	-3.13	0.3	0.3	150	5	EBG 5	-.27	30	J30	-.42
109	88.4	23	.90	-1.24	.38	-3.27	1.3	1.5	53	3	ÖTMT 3	.28	11	J11	-.26
82	60.6	23	.93	-.56	.17	-3.33	0.6	0.6	14	4	EP 4	.05	3	J3	-.26
89	66.0	23	1.00	-.63	.18	-3.48	1.2	1.1	76	1	ÖD. 1	-.38	16	J16	-.31
106	81.5	23	1.07	-1.11	.31	-3.63	1.1	1.1	18	3	ÖTMT 3	.28	4	J4	-.05
108	83.1	23	1.08	-1.27	.35	-3.64	0.9	0.9	17	2	ÖİY. 2	.33	4	J4	-.05
106	81.0	23	1.09	-1.12	.31	-3.67	1.0	1.0	211	1	ÖD. 1	-.38	43	J43	-.70
87	62.8	23	1.05	-.65	.18	-3.68	0.8	0.8	25	5	EBG 5	-.27	5	J5	-.12
107	81.8	23	1.10	-1.20	.33	-3.68	0.6	0.6	187	2	ÖİY. 2	.33	38	J38	-.01
107	81.0	23	1.13	-1.22	.33	-3.75	0.6	0.6	42	2	ÖİY. 2	.33	9	J9	-.01
75	49.6	23	1.10	-.69	.16	-4.29	0.3	0.3	15	5	EBG 5	-.27	3	J3	-.26
Obsvd Score	Exp. Score	Obsvd Count	Obs-Exp Average	Bias+ Model Measure S.E.	Z-Score	Infit Mnsq	Outfit Mnsq	Sq	N	Ped.	Fo	measr	Nu	Puan	measr
78.4	78.4	23.0	.00	-.03	.20	.01	0.9	0.9	Mean (Count: 225)						
19.2	15.6	0.0	.48	.40	.05	1.81	0.9	0.4	S.D.						

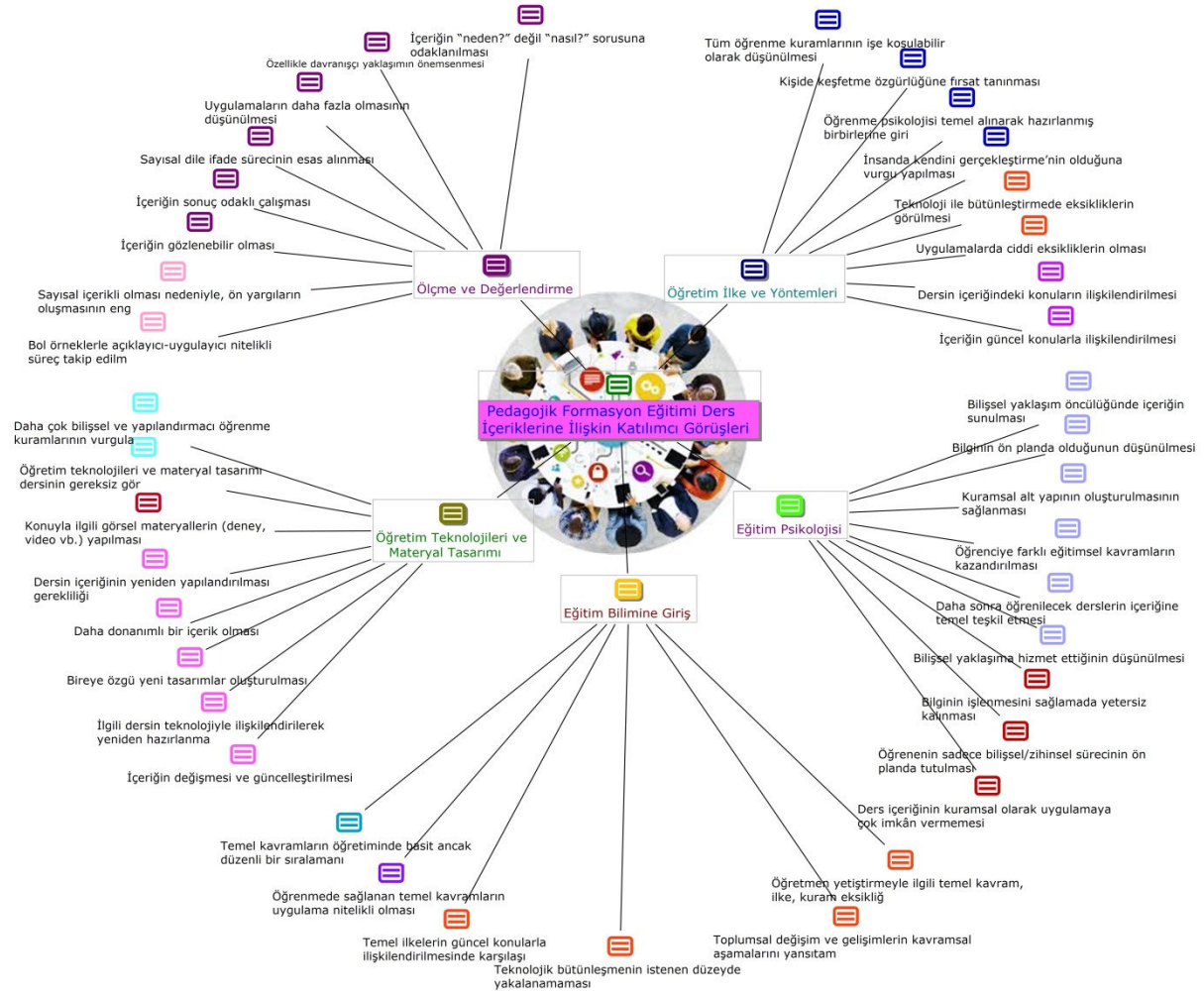
Fixed (all = 0) chi-square: 736.6 d.f.: 225 significance: .00

Dİ: .99; P: .96; M: .76

Tablo 4'te jüri görüşlerinin etkileşim analizi verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, J3 kodlu jürinin ÖİY 2 kodlu ders içeriğine 71.5 puan vermesi gerekirken 36 puan verdiği ve katı yönde yanlı bir davranış sergilediği anlaşılmaktadır ($Z=4.76$). J9 kodlu jürinin ÖİY 2 kodlu ders içeriğine 81 puan vermesi gerekirken 107 puan verdiği ve cömert yönde yanlı bir davranış sergilediği söylenebilir ($Z=-3.75$). Tabloda yanlı davranış sergileyen jürilerin Z puanlarının +2 ve -2 dışında yer aldığı görülmüştür. Z puanlarının +2 ve -2 dışında yer alması durumunda bir etkileşim yanlılığının olduğu belirtilebilir (Semerci, 2011). Sunulan verilerde ilgili puanların 4.76 ile -4.29 arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla farklı sebeplere dayandırılabilir, cömert ve katı davranış sergileyen çok sayıda jürinin olduğu görülmüştür. Bu durum jürilerin yanlı davrandıklarını göstermektedir.

Nitel Bulgu ve Yorumlar

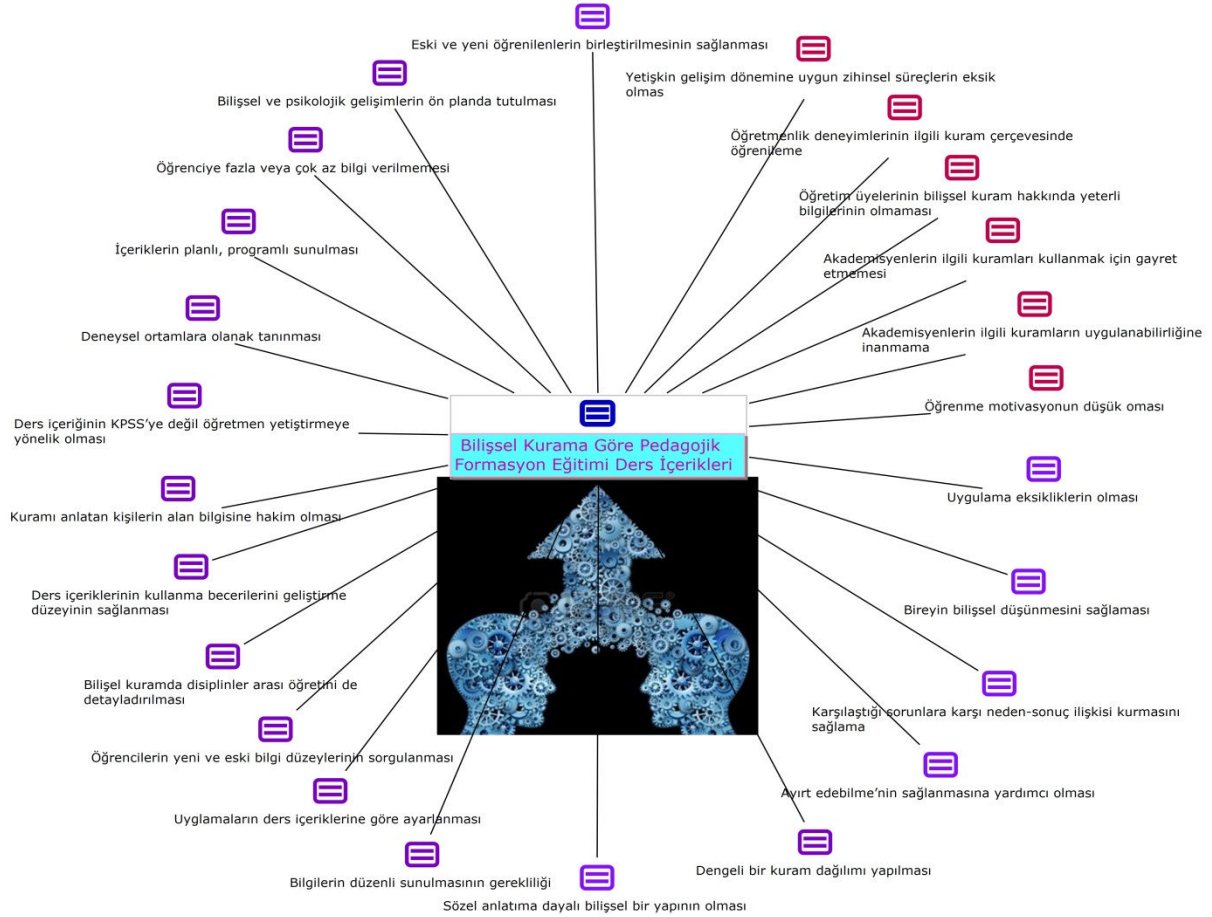
Araştırmanın Rash analizi bulgularının ardından görüşme formu aracılığıyla katılımcılardan alınan nitel bulgulara yer verilmiştir. Öğretim üyeleri ile öğretmen adaylarına ayrı formlar hazırlanarak sunulan nitel boyut Rasch analizini destekleyici ve tamamlayıcı amaçlı gerçekleştirilmiştir. Farklı temalar altında farklı kodlara ulaşılarak bunlar modeller halinde sunulmuştur. Araştırmanın nitel bulguları kapsamında PFE ders içeriklerine ilişkin görüşler içerikleri bazında ve bilişsel, davranışçı, hümanist ve yapılandırmacı kuram bağlamında düşünülerek değerlendirilmiştir.



Şekil 2. PFE Ders İçeriğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

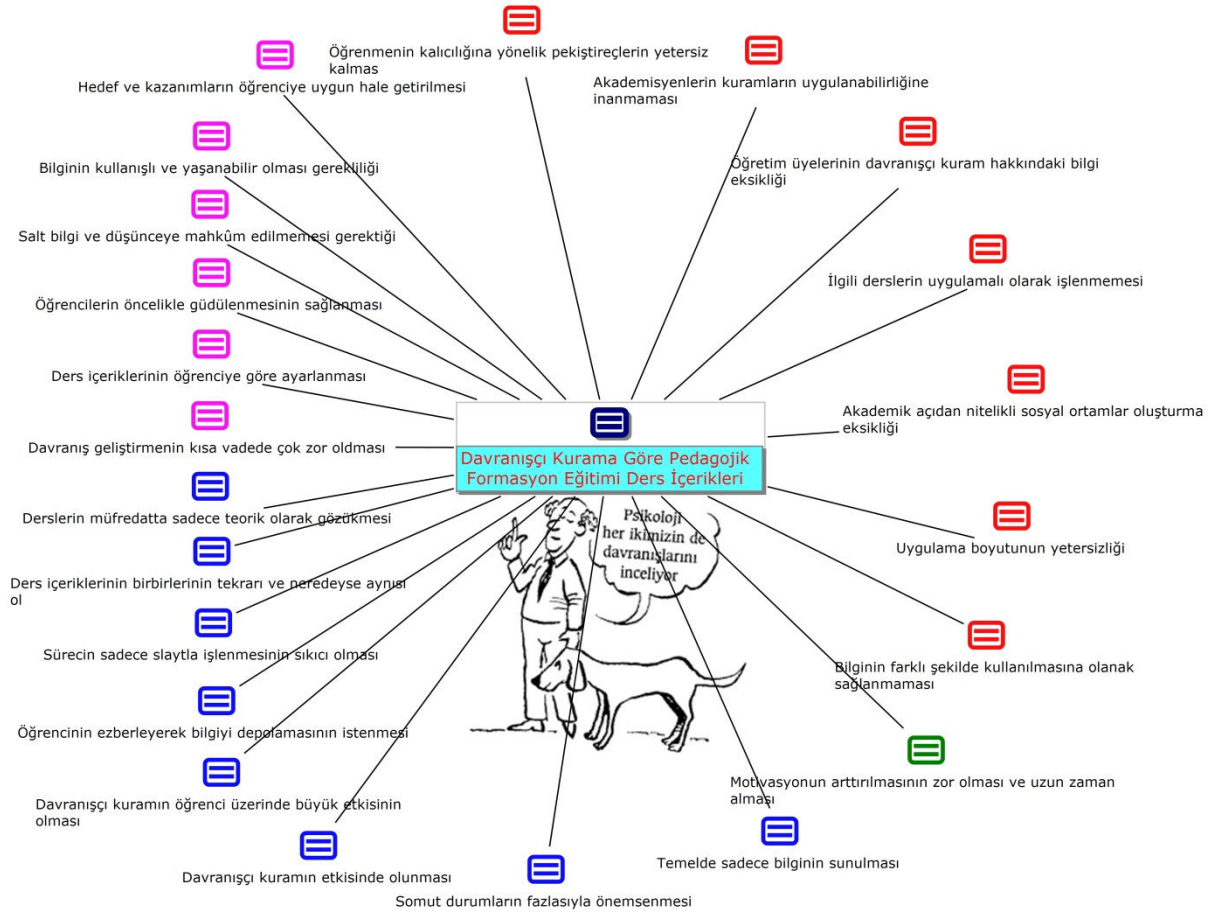
Şekil 2’de ÖİY içeriğine yönelik “içeriğin güncel konularla ilişkilendirilmesi, Dersin içeriğindeki konuların ilişkilendirilmesi; ÖTMT’ye ilişkin “İçeriğin değişmesi ve güncelleştirilmesi, Daha donanımlı bir içerik olması”; ÖD’ye yönelik “Özellikle davranışçı yaklaşımın önemsenmesi, İçeriğin “neden?” değil “nasıl?” sorusuna odaklanılması” şeklindeki kodların olduğu görülmektedir. Ayrıca EBG ile ilgili “Temel kavramların öğretiminde basit ancak düzenli bir sıralamanın olması, Öğrenmede sağlanan temel kavramların uygulama nitelikli olması” ve EP ile ilgili “Bilişsel yaklaşım öncülüğünde içeriğin sunulması, Bilginin ön planda olduğunun düşünülmesi” gibi kodlar oluşturulduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla olumlu ve olumsuz nitelikteki bu kodlar her bir ders içeriğine yönelik olarak katılımcıların görüşlerine dayanmaktadır. İlgili kodlarda referans alınan görüşlerinden ÖD’ye yönelik olarak 5ÖÜ-K kodlu katılımcı tarafından “içerik daha çok davranışçı kuram üzerine yapılandırılmıştır. Nitekim öğrenci genelde dinleyen ve pasif konumdadır.” şeklinde görüş belirtilmiştir. EBG için 7ÖÜ-E kodlu katılımcı “öğretmen yetiştirmeye yönelik kavramların verilmesi güzel ancak ilgili kuramlara yeterli düzeyde vurgu yapılmaması bir eksiklik.” ifadesini ileri sürerken ÖTMT için ÖA-K “Çok önemli bir ders olarak algılanmadığı için aslında geri planda kalıyor. Ancak içerik bilişsel kuramlar odaklı hazırlanmış.” fikrini öne sürmüştür. Eğitim Psikolojisi için 10ÖÜ-E kodlu katılımcı “Bilişsel kuramlara dayalı hazırlana bir içerik söz konusu... öğrenciyi ileride öğrenilecek derslere hazırlayıcı bir temel içermekte..” şeklindeki düşüncesini ifade ederken; ÖİY içeriğine yönelik 13ÖA-K kodlu katılımcı “İçerik tamamen konularla ilişkilendirilmiş şekilde hazırlanmıştır.” şeklinde bir

görüŖ dile getirmiŖtir. Bunun gibi farklı katılımcılar tarafından belirtilen diğer tüm görüŖler incelenerek Ŗekil 2’de sunulan kodlara ulaŖılmıŖtır.



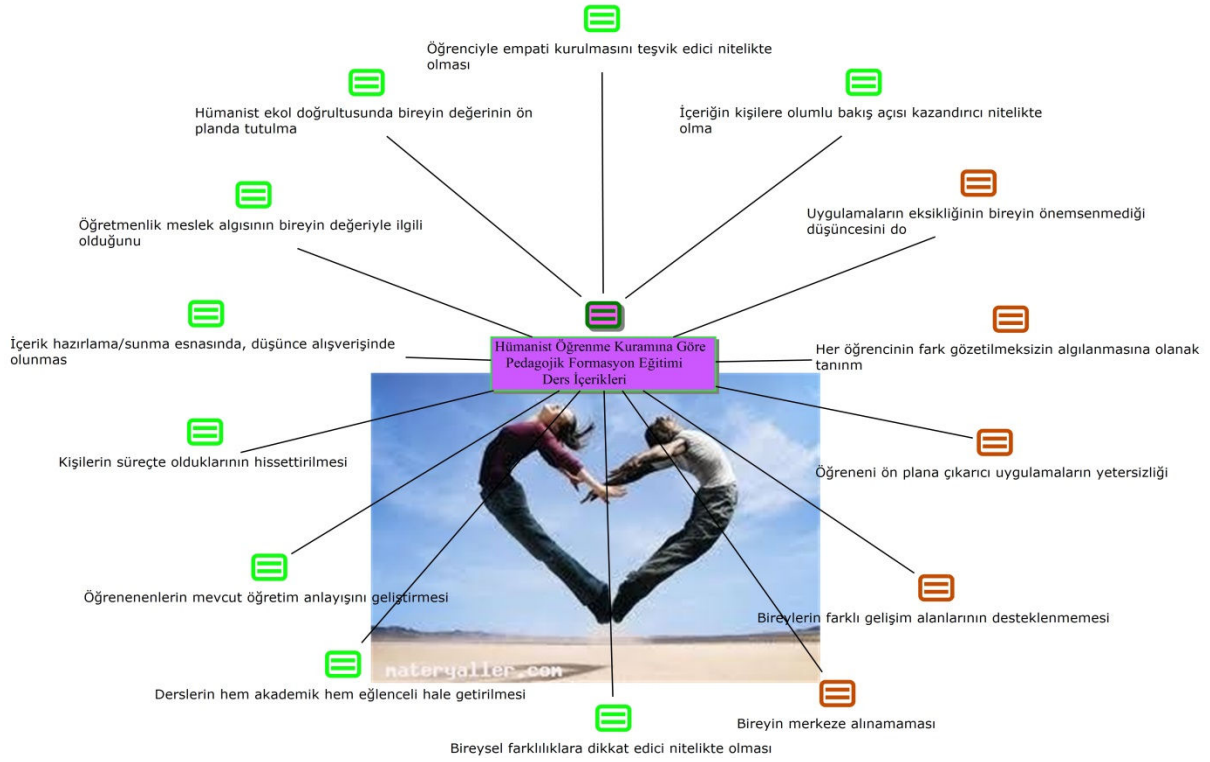
Ŗekil 3. BiliŖsel Kurama Göre PFE Ders İçerikleri

Ŗekil 3’te biliŖsel kurama göre PFE ders içeriklerine iliŖkin öne sürülen kodlardan bazıları içeriklerin “Eski ve yeni öğrenilenlerin birleŖtirilmesinin sağlanması, Bireyin biliŖsel düşünmesini sağlaması, Dengeli bir kuram dağılımı yapılması” gibi olumlu nitelikte iken bazıları ise “Uygulama eksikliklerinin olması, Öğrenme motivasyonunun düşük olması, Öğretmenlik deneyimlerinin ilgili kuram çerçevesinde öğrenilememesi” gibi olumsuz niteliktedir. İlgili kodlara referans gösterilebilecek ifadelerden biri 15ÖÜ-E kodlu katılımcının “DeđiŖen sosyal olaylar ve geliŖen teknoloji göz önüne alınarak güncellenmeli. Böylece eksikliklerden arındırılarak ve gereksiz bilgilerden arınmıŖ içerikler oluşturulabilir” Ŗeklindeki ifadesi ile 22ÖA-K kodlu katılımcının “...önceki ve sonraki öğrenilenleri birleŖtirmeyi sağlayarak öğrenmede kalıcılık sağlamaktadır” biçimindeki düşüncesidir.



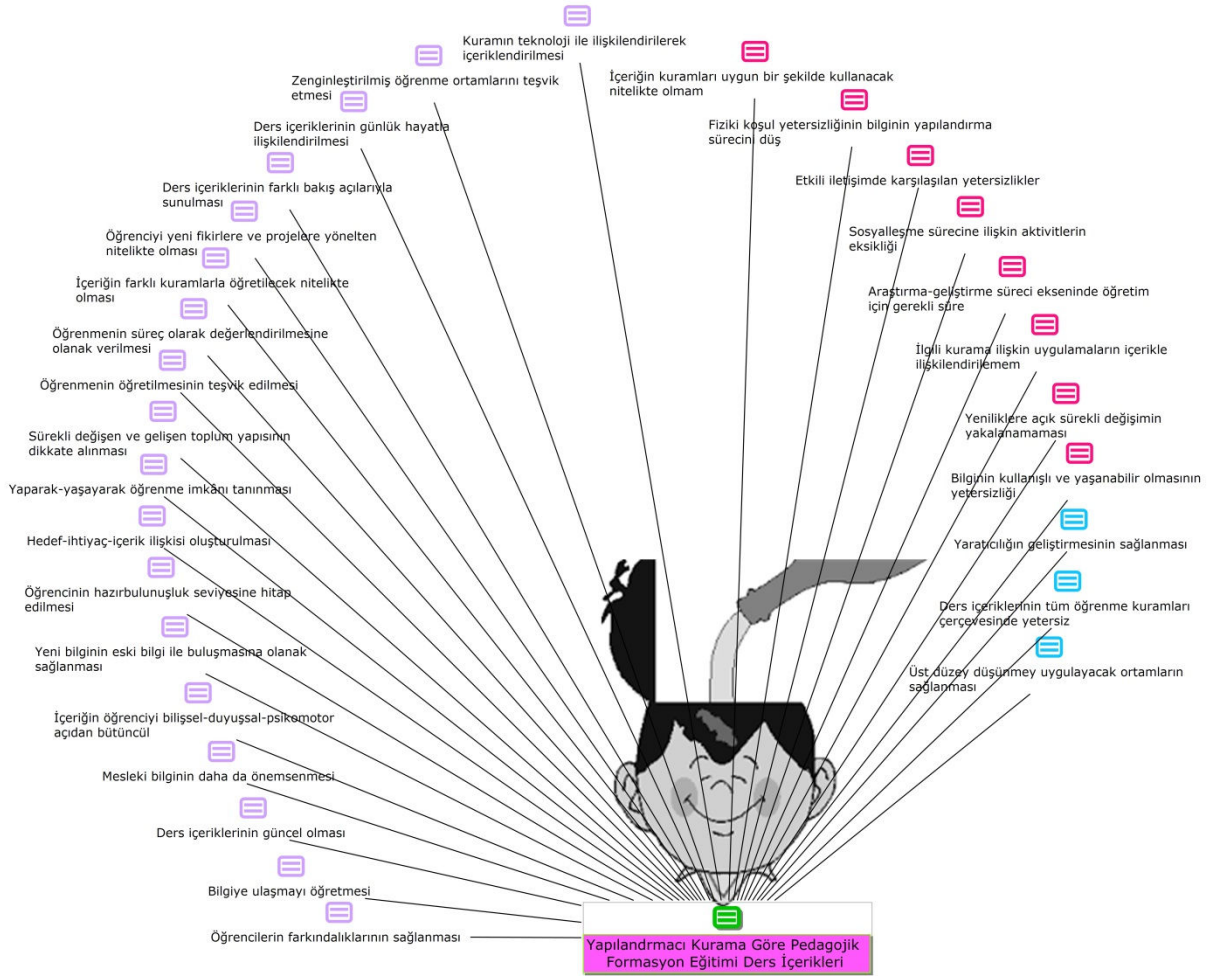
Şekil. 4. Davranışçı Kurama Göre PFE İçerikleri

Şekil 4'te PFE ders içeriklerinin Davranışçı Kuram boyutunda değerlendirilmesi sonucu "Öğrencinin ezberleyerek bilgiyi depolamasının istenmesi, Sürecin sadece slaytla işlenmesinin sıkıcı olması, Derslerin müfredatta sadece teorik olarak gözükmemesi, Somut durumların fazlasıyla önemsenmesi" biçimindeki görüşlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu kodların genel anlamda olumsuz nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. İlgili kodların alıntılı olduğu bazı ifadeler 11ÖÜ-K kodlu katılımcı tarafından "bu kuram doğrultusunda işlenen dersler daha çok öğrencilerin bilgiyi ezberleyerek öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu da öğrenmede çok etkili olmamaktadır" şeklinde dile getirilmiştir.



Şekil 5. Hümanist Öğrenme Kuramına Göre PFE Ders İçerikleri

Hümanist öğrenme kuramı bağlamında belirtilen görüşler değerlendirildiğinde, “bireylerin süreçte olduklarının hissettirilmesi, bireysel farklılıklara dikkat edici nitelikte olması, içeriğin olumlu bakış açısı kazandırması” şeklindeki hümanist öğrenmenin içeriğe yansıdığına ilişkin kodların oluştuğu anlaşılmıştır. Ancak “bireysel gelişim alanının desteklenmemesi, bireyin merkeze alınmaması” gibi bazı olumsuz nitelikteki kodların da belirtildiği görülmektedir. Bu kodların alıntılandığı görüşlerden biri 14ÖÜ-E kodlu katılımcının “*Hümanist öğrenmede birey ön planda olduğu için öğrenci merkezli bir yol izlenmektedir. Bu durum içeriğin daha etkili öğrenilmesine katkı sunmaktadır*” şeklindeki ifadesidir.



Şekil 6. Yapılandırmacı Kurama Göre PFE Ders İçerikleri

Şekil 6’da son olarak yapılandırmacı kuram çerçevesinde PFE içeriklerine ilişkin ileri sürülen görüşlerden bazılarının “yeni fikirlere ve projelere yönelten nitelikte olması, yapararak yaşayarak öğrenme imkânı sağlaması, içeriğin güncel olması, öğrenmenin öğretilmesi, farklı bakış açılarıyla ders işlenmesinin sağlanması” olarak kodlandığı görülmektedir. Bu kodlardan bazıları 24ÖA-K kodlu katılımcının “içerik gelişen ve birçok etmenin etkili olduğu sürekli değişim ve dönüşüm içerisinde olan toplumun ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir.” şeklindeki ve 9ÖA-E kodlu katılımcının “öğrenilen bilgileri eskileriyle birleştirme imkanı tanıyan bu kuram ile yepyeni fikir ve düşünceler oluşabilir ve orijinal projeler üretilebilir.” şeklindeki düşünceleri referans alınarak oluşturulmuştur.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada yöntemsel çoğulculuk bağlamında yürütülen Rasch ölçme modeli ve Maxqda programı ile ulaşılan sonuçlar paylaşılmıştır. Araştırmada iki farklı yöntemin kullanılması, veri zenginliği sağlayarak araştırmaya farklı bakış açılarıyla bakmayı sağlamaktadır. Bu bağlamda nicel kapsamda, Rasch modeli sonucunda, PFE ders içeriklerinin değerlendirilmesi ile ÖTMT 3 ve ÖİY 2 kodlu derslerin en nitelikli içeriğe sahip olduğu; ÖD. 1 kodlu içeriğin ise niteliği en düşük içeriğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan ders içeriklerinin nitelik sıralamasının .99 güvenilirlik katsayısı ile oldukça güvenilir düzeyde sıralandığı görülmüştür. Ayrıca uygunluk indekslerine bakıldığında, Wright ve Linacre (1994)

tarafından belirlenen kalite kontrol sınırını aşan hiçbir değere rastlanmadığı söylenebilir. Bu durum ders içeriklerinin tutarlı olduğu anlamına gelmektedir. Jürilerin ders içeriklerini değerlendirmede verdikleri puanlar incelendiğinde, J28 kodlu puanlayıcının en cömert; J10 ve J39 kodlu katılımcıların ise en katı puanlamayı yaptıkları anlaşılmaktadır. Jüri puanlamalarının güvenilirlik düzeyine bakıldığında, .96 değeri ile oldukça yüksek bir güvenilirlikle jüri puanlamasının yapıldığı anlaşılmıştır. Diğer yandan, puanlamada uygunluk içi ve dışı değerlerin belirlenen kalite kontrol aralığında yer almadığı görülerek jürilerin tutarlı davranmadıkları yorumu yapılabilir.

PFE ders içeriklerini değerlendirmede kullanılan değerlendirme formu maddelerine ilişkin bulgular incelendiğinde, en zor gerçekleştirilen maddenin M3; en kolay gerçekleştirilen maddenin ise M6 kodlu madde olduğu saptanmıştır. Maddelerin içerikleri değerlendirmedeki güvenilirlik katsayısı ise .76 değerinde iyi düzeyde bulunmuştur. Maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğu ise belirlenen sınır değerlerini aşan verilere rastlanmadığı gerekçesiyle ileri sürülebilir. Rasch analizi bulgularında son olarak jüri görüşlerinin etkileşim analizine yer verilmiştir. İlgili bulgularda bazı jürilerin beklenen puan yerine katı ya da cömert yönde yanlı davrandıkları saptanmıştır. Bu sonuç Z puanlarının +2 ve -2 aralığı dışında bir değer almasından anlaşılmıştır (Semerci, 2011). Mevcut çalışmada Z puanlarının -4.29 ile 4.76 değerleri arasında olduğu görülerek katı ve cömert yönde yanlı davranış sergilendiği belirtilebilir.

Çalışmada Rasch analizini desteklemek amacıyla Maxqda verilerinden de faydalanılmıştır. Nitekim nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasına dayanan çoklu analiz (Bamberger, 2012) ile veri çeşitliliği sağlanarak araştırmanın iç geçerliğine katkıda bulunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda maxqda analiz sonucu ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde, Rasch modelinde ulaşılan sonuca benzer şekilde, katılımcıların ÖTMT ve ÖİY ders içeriklerine daha olumlu yönde yorum yaptıkları anlaşılmıştır. Bu durumda ilgili ders içeriklerinin Rasch analizinde de en nitelikli olarak saptandığı görülerek ilgili bulguların birbirini desteklediği belirtilebilir. Diğer yandan ders içeriklerinin kuramlar bazında incelenmesinde ortaya çıkan bulgular, ÖD'nin davranışçı bağlamda hazırlandığı ve sonuca odaklandığı; ÖİY'nin güncel, konuyla ilişkili ve nitelikli olduğu; ÖTMT'nin yapılandırıcılığa dayalı oluşturulduğu; EP'nin bilişsel yaklaşımı temel aldığı ve bilgiyi ön planda tuttuğu anlaşılmıştır. İlgili alanyazın taramalarında bilişsel kuramın öğrenme üzerindeki olumlu etkisine değinen birçok araştırmaya ulaşılmıştır (Paas & Sweller, 2012; Harrington, 1991). Bu noktada Lopez (2014) yürüttüğü bir çalışmada, bilişsel kurama yönelik uygulamaların ardından öğrenme düzeyindeki artışın gözle görülür düzeyde arttığını belirterek çalışmada nitel bağlamda ulaşılan sonucu destekler nitelikte sonuç elde etmiştir.

EBG'nin ise temel kavram ve ilkeleri sunduğu ancak yeterli düzeyde ayrıntılandırmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca bu yorumların dışında PFE ders içeriklerinin uygulamaya yer vermemesi, güncel olmaması, teknolojik gelişmelere uygunluğunun sağlanmaması gibi belli sınırlılıkları da dile getirilmiştir. Bu noktada özellikle YÖK'ün öğretim üyeleri ile öğrencilerin görüşlerini dikkate alarak gerekli tedbirleri alması ve düzenlemeleri yapması önerilebilir. Araştırmada katılımcı görüşlerinden elde edilen diğer bir sonuç, öğretim sürecindeki etkililiğin öğretmenin kullandığı yöntemlerden geçtiği şeklindedir. Bu anlamda öğretmenlerin yeteri kadar tecrübeli ve nitelikli olmaları onların bir konudan diğerine rahatlıkla geçiş yapabilmelerini sağlayarak öğrenmede uzman şekilde davranmalarını sağlamaktadır. Nall (2011) bu noktada öğretmenlerin süreçteki etkililiklerini artmasının iyi yetiştirilmeleriyle ve kullandıkları yöntem ve stratejilerle ilgili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca gerek hizmetiçi ve gerekse de hizmet öncesi eğitim seminerleri ile kendini geliştirmesi gereken öğretmenler (Oral, 2000), içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında yaşanan

değişim ve gelişmeleri, her alanda olduğu gibi ders içerikleri hazırlama sürecinde de sürekli takip etmeli ve gerekli değişimlere ayak uydurmalıdır. Onların bu noktadaki görüşleri dönem dönem alınmalıdır. Dolayısıyla yapılan değerlendirmeler Yükseköğretim Kurulunun pedagojik formasyon eğitimi derslerinin içeriğini oluştururken öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşlerini dikkate almaları ve bu doğrultuda içeriği zenginleştirme ve geliştirme çalışmaları yapmalarına katkı sağlayabilir. Ayrıca hazırlanan içeriklerin işleniş açısından öğrenci merkezli anlayışa ve yapılandırmacı kurama uygunluğunun tespiti yapılarak bu noktada tedbirler alınması veya geliştirme çalışmaları yapılabilmesine olanak sağlanabilir. Çalışmanın metodolojik çoğulculuk bağlamında yürütülmesi ile ulaşılan sonuçların kapsamının daha geniş olduğu görülerek bu tarz araştırmaların ileride yapılacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Anderson, M. (2003). Educational Psychology. Retrieved 11.12.2015 from <http://facultyweb.cortland.edu/andersmd/HUMAN/MENU.HTML>
- Asif, M. (2013). Methodological pluralism with reference to recent literature. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 1(2), 14-25.
- Bamberger, M. (2012). Introduction to mixed methods in impact evaluation. *Impact Evaluation Notes*, 3, 1-38.
- Baştürk, R. (2010): Bilimsel araştırma ödevlerinin çok yüzeyli Rasch ölçme modeli ile değerlendirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 51-57.
- Bednarz, D. (1985). Quantity and quality in evaluation research: a divergent view. *Evaluation and Program Planning*, 8, 289-306.
- Brooks, G. & Books, M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Virginia, ASCD Alexandria.
- Caracelli, V. J. & Greene, J. (1997) Advances in Mixed-Method Evaluation: The Challenges and Benefits of Integrating Diverse Paradigms, *New Directions for Evaluation*, No. 74. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage
- Davis, J. (2009). Complementary Research Methods in Humanistic and Transpersonal Psychology: A Case for Methodological Pluralism. *The Humanistic Psychologist*, 37, 4–23.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınevi.

- Grant, A. (2009). Evidence-based practice and the need for paradigmatic pluralism in cognitive behavioural psychotherapy. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16, 368–375.
- Greene, J. and C. McClintock (1985). Triangulation in evaluation: design and analysis issues. *Evaluation Review*, 9, 523-545.
- Hantrais, L. 2014. “Methodological pluralism in international comparative research”. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(2), 133-145. DOI: 10.1080/13645579.2014.892656.
- Harrington, T. W. (1992). *Preaching as teaching in light of Albert Bandura's social cognitive learning theory*. (A PhD dissertation from ProQuest). The Faculty of the Southern Baptist Theological Seminary. USA. UMI Number: 9125193.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (23. Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Lopez, I. A. B. (2014). *PowerPoint design based on cognitive load theory and cognitive theory of multimedia learning for introduction to statistics*. (A PhD dissertation from ProQuest). University of Southern California, Faculty of the USC Rossier School of Education. USA. UMI Number: 3628119
- Moran-Ellis, J., V. D. Alexander, et al. (2006). Triangulation and integration: processes, claims and implications. *Qualitative Research*, 6 (1), 45-59.
- Nall, K. L. (2011). *Providing teachers with research- and cognitive learning theory- based on instructional materials for promoting students' metacognition: a replication study of a community college mathematics teacher and curriculum reformation program*. (A master's thesis). University of Georgia, Florida Institute of Technology, Melbourne, Florida.
- Oral, B. (2000). Alan dışından mezun olup sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerin sınıf öğretmenliğindeki durumlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 20 Ocak 2017 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/148/9.htm adresinden erişilmiştir.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Paas, J. & Sweller, F. (2012). An evolutionary upgrade of cognitive load theory: using the human motor system and collaboration to support the learning of complex cognitive tasks. *Educ Psychol Rev*, 24, 27–45. DOI 10.1007/s10648-011-9179-2
- Perkins, D. N. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, November, 6-11.
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık

- Topses, G. (2012). Davranışçı ve varoluşçu–hümanistik psikolojik danışma kuramlarının ayırteıcı ve örtüşen nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(3), 67-75.
- Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363.
- Wright B. D. & Linacre J. M. (1994). Reasonable mean-square fit values. Transactions of the Rasch measurement SIG American Educational Research Association. *Rasch Measurement Transaction* 8(3), 370-382.
- Yeşilyaprak, B. (2008). Eğitim ve öğretimde yeni paradigmlar. *Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*. İstanbul, Harp Akademileri Basımevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.