

Program Çalışmaları için Öğretmen Eğitimi

Gülşen ÜNVER
Ege Üniversitesi

ÖZET

Bu makale, program çalışmaları için öğretmen eğitimi konusundaki kuramsal bir çerçeve sunmaktadır. Öğretmenin programı tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde önemli rolü vardır. Mesleki yeterlikleri üst düzeyde olan, mesleki gelişimini sürdüren ve program çalışmalarına yönelik olumlu tutum sergileyen öğretmen, bu çalışmalara büyük katkı sağlayabilir. Ancak Türkiye’deki yaygın değerler dizileri; öğretmen eğitimi sorunlarının politik kararlarla, öğretmen adaylarına yazılı programın öğretimiyle ve belirli mesleki yeterliklerinin kazandırılmasıyla çözülebileceği yönündedir. Programla ilgili bilgileri; tartışılabilir, içselleştirilmiş ve bütüncül bilgi olarak algılamak; verilen, genel ve dar kapsamlı bilgi biçiminde algılamaktan daha etkili bulunmaktadır. Türkiye’de program; verilen, genel ve dar kapsamlı bilgi olarak algılanmaktadır. Öğretmenin program yeterliklerini edinmesini eğitimin süresi ve öğretmen eğitimcilerinin program yönelimleri de etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmen eğitimcilerinin, öğretmenin program çalışmalarındaki rolüne ilişkin bakış açısı esnek olmalıdır. Hizmet öncesi eğitimde ve mesleki gelişim etkinliklerinde “bireysel gelişim”, “araştırma odaklı” ve “öğrenme sorunu” değerler dizileri temele alınmalıdır. Hizmet öncesi eğitim, öğretmen adaylarının program geliştirme yeterliklerini kazanmalarını ve program çalışmalarına olumlu tutum geliştirmelerini amaçlamalıdır. Öğretmenin programı tartışılabilir, içselleştirilmiş ve bütüncül bilgi olarak algılamasını hedeflemelidir. Mesleki gelişim etkinlikleri bireysel, uygulamalı ve sürekli yapılmalıdır. Mesleki gelişim etkinliklerinde programla ilgili kılavuz, basılı ya da elektronik kaynaklar ve iletişim ağlarından yararlanılmalıdır. Ayrıca, öğretmen eğitimi, bütün program çalışmalarında bir boyut olarak ele alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Program geliştirme, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, mesleki gelişim

Gönderim: 14.06.2021
Kabul: 02.08.2021
Yayımlanma: 27.09.2021

Sorumlu Yazar:
Gülşen ÜNVER
gulsen.unver@ege.edu.tr

Teacher Education for Curriculum Studies

Gülşen ÜNVER
Ege University

ABSTRACT

This paper presents a theoretical framework of teacher education for curriculum studies. The teacher has a significant role in the design, implementation and evaluation of a curriculum. Teachers who have a high level of professional competence, continue their professional development and have a positive attitude towards program studies can contribute greatly to these studies. However, prevalent teacher education paradigms in Turkey suggest that teacher education problems can be solved by political decisions, teaching teacher candidates the written curriculum, and gaining certain professional competencies ". Perceiving the curriculum as problematic, personal and holistic knowledge than perceiving the given in the form of public and molecular knowledge. In Turkey, the curriculum is perceived as given, public and molecular knowledge. The duration of the education and the program orientations of the teacher educators also affect the teacher's acquisition of program competencies. Therefore, teacher educators' perspective on the teacher's role in curriculum studies work should be flexible. In pre-service education and professional development activities should be based on "personalistic", "inquiry-oriented" and "learning problem" paradigms. Pre-service education should aim that teacher candidates gain curriculum development competencies and develop a positive attitude towards curriculum studies. It should purpose that the teacher perceives the curriculum as problematic, personal and holistic knowledge. Professional development activities should be individual, applied and continuous. Guidelines, printed or electronic resources and communication networks related to the curriculum should be used in professional development activities. In addition, teacher education should be considered as a dimension in all curriculum studies.

Keywords: Curriculum development, pre-service teacher education, professional development

Received: 14.06.2021
Accepted: 02.08.2021
Published: 27.09.2021

Corresponding Author:
Gülşen ÜNVER
gulsen.unver@ege.edu.tr

GİRİŞ

Birçok ülke eğitim reformlarını gerçekleştirmek için program çalışmaları yürütmektedir. Program çalışmalarının niteliğinde diğer paydaşlarla birlikte öğretmenin de önemli bir rolü bulunmaktadır. Örneğin Lieber ve diğerleri (2009) programların iyi uygulanmasında öğretmen özelliklerinin fiziksel koşullar ya da programın yapısından daha etkili olduğunu bulmuşlardır.

Öğretmenin program çalışmalarına katkı verebilmesi için öncelikle programı tasarlama sürecinde etkin olabileceği bilişsel yeterlikleri edinmesi gerekmektedir. Dejong'a (1999) göre ise, öğretmenin programları uygulama ve geliştirmede yeterli olması beklenmektedir. Bu açılarından yeterli olan öğretmen, reformlarda işe koşulan programları daha iyi uygulayabilir (Lieber ve diğ. 2009); bu programlara uyum sürecini daha kısa süreli ve rahat geçirebilir. Salgın gibi kriz dönemlerinde de, program değişikliklerine kısa sürede kolaylıkla uyum gösterebilir veya programını kendisi düzenleyebilir. Ters durumda, Demirel'in (2009) belirttiği gibi, öğretmen, program çalışmaları için engelleyici bir etmen haline gelebilir. Hatta programın uygulama sürecini bozabilir ve dolayısıyla program tasarısına verilen emekler boşa gidebilir (Ertürk, 1979).

Öğretmenlerden program çalışmalarında beklenen sorumluluklar, onun kuramsal birçok bilgiyi öğrenmesini gerektirir (Taba, 1962). Bu bilgiler ve program becerileri nitelikli bir hizmet öncesi eğitim ve mesleki gelişim etkinlikleriyle kazanılabilir. Hizmet öncesi eğitimin temel amacı öğretmen adaylarının program çalışmalarına hazır olmalarıdır. Mesleki gelişim etkinliklerinde ise öğretmenlerin program tasarlama ve geliştirme sürecinde etkin rol almaları amaçlanır. Bu amaçlar doğrultusunda öğretmen eğitimi boyutunun geliştirilmesine yönelik araştırma ve uygulamalar bulunmaktadır. Örneğin, Pinar'ın (2014) editörlüğünü yaptığı *International Handbook of Curriculum Research* adlı kitapta yer alan 34 ülkedeki program çalışmalarında, öğretmen eğitimi geliştirmeye yönelik politika ve uygulamaların denendiği görülmektedir.

Türkiye'de öğretmen, resmi ya da özel eğitim kurumlarının tasarladığı programları uygulama sorumluluğunu üstlenmektedir. Sıklıkla bu sorumluluğundan, program tasarısı oluşturulduktan sonra haberdar olmaktadır. Başka bir deyişle, hizmet öncesi öğretmen eğitimi ya da mesleki gelişim etkinlikleri; program çalışmalarının başından sonuna kadar her aşamasında dikkate alınmamaktadır. Dolayısıyla, Ertürk'ün (1986) de belirttiği gibi, öğretmen eğitimi ile program çalışmaları arasında bağlantı kurulmayı büyük bir sorundur.

Bu makalede, program çalışmalarında öğretmen eğitiminin bir boyut olarak ele alınması gerekliliğinin vurgulanması; öğretmeni desteklemek için hizmet öncesi ve mesleki gelişim kapsamında kuramsal olarak tanımlanan ilke ve uygulamaların özetlenmesi; bu konuda Türkiye'deki durumun betimlenmesi, yorumlanması ve bazı önerilere ulaşılması amaçlanmaktadır.

Program Çalışmalarında Öğretmenin Rolü

Öğretmenin program çalışmalarındaki rolüne ilişkin farklı görüş ve uygulamalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte, bu süreçte öğretmen için bazı temel rollerin yaygın olarak benimsendiği görülmektedir. Bu rollerden ilki, öğretmenin programın tasarlanmasına katkıda bulunmasıdır. Öğretmen ulusal, yerel ya da kurumsal program geliştirme komisyonlarında görev alabilir. Bu komisyonlarda, öğretmenin gereksinimlerin belirlenmesinde, eğitim programının bütün öğelerinin tasarlanmasında (Demirel, 2009) ve tasarının uygulanabilme koşullarının tartışılmasında önemli katkıları olabilir. Ertürk (1979) bu katkının, özel hedeflere ulaşılmasında rolü olan öğretmenlerden veri toplanarak gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Çünkü Ornstein ve Hunkins'in (2009) belirttikleri gibi, uygulamada yaşantıları olan öğretmen, okulundaki öğrencilerin öğrenme özelliklerini, ihtiyaçlarını, isteklerini; onlar için etkili olabilecek öğretim stratejileri, yöntemleri ve materyallerini daha doğru belirleyebilir.

Öğretmenin program çalışmalarındaki diğer bir rolü programı uygulamadır. Öğretmen bu rolünü resmi programı kabullenerek ya da uyarlayarak gerçekleştirebilir (Hewitt, 2006). Yurdakul (2015) kabullenen öğretmenin programı kuramsal/mekanik bir biçimde uygularken; uyarlayanın ise programı işlevsel olarak uyguladığını ortaya koymuştur. İki durumda da, öğretmenden öncelikle program tasarısını ayrıntılı okuyup anlaması beklenilmektedir. Wiles (2009) programı anlama ve uygulamada yetersiz olan

öğretmenin öğretimde de başarısız olabildiğini belirtmektedir. İyi bir program tasarısının yaşama geçmesi, büyük oranda, öğretmenin programı tanımaya, içselleştirmesine ve programın yapısına uygun davranmasına bağlıdır (Yaşar, Gültekin, Türkkın, Yıldız ve Girmen, 2005). Schiro'ya (2008) göre ise, programlar standart öğrenciler için tasarlanmaktadır; öğretmenin görevi, bu programları öğrenci özelliklerine göre uyarlamak ve öğrencilerin de programa uyumlarını kolaylaştırmaktır. Hatta Yüksel'in (1998) de belirttiği gibi, iyi öğretmen, program tasarısındaki uygun olmayan noktaları fark edip, bunların uygulamaya yansımamasını sağlayabilir. Uygulayıcı rolünde en temel beklenti, Hewitt'in (2006) anlatımıyla, öğretmenin resmi programı kendi programına dönüştürebilmesidir. Öğretmenin program tasarısına uygun öğretme öğrenme etkinlikleri düzenlemesi ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini yine tasarıyla uyumlu bir biçimde değerlendirmesi de uygulayıcı rolü kapsamında düşünülebilir. Bu durumda Squires'in (2009) dikkat çektiği üzere; öğretmen tasarlanan, uygulanan ve değerlendirilen programın uyumuna katkıda bulunabilir.

Öğretmenin program değerlendirme sürecinde de önemli bir rolü vardır. Öğretmen, öncelikle, program değerlendirme çalışmalarının birincil veri kaynaklarından biridir. Henson (2010) öğretmenin program değerlendirme sürecinin başından sonuna kadar katılması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen program tasarısının uygulanabilirliğine, uygulamada yaşanan sorunlara, öğrencilere etkilerine ilişkin kayıt tutması ve görüşlerini program çalışma grubuna ya da karar alıcılara iletmesi beklenmektedir. Nitekim Fradd ve Lee (1997), öğretmenlerin program değerlendirme sürecine katılarak programla ilgili önemli geribildirim sağladıklarını saptamışlardır. Öğretmen görüşleri, özellikle program değişikliklerinde, yeni programın öncekilerle karşılaştırılmasına yardımcı olabilir.

Öte yandan öğretmen, program çalışmalarının bütün aşamalarında en önemli sorumlu ve katılımcı olarak nitelendirilebilmektedir (Çal, 2010; Doll, 1964; Kelly, 1999; Ornstein ve Hunkins, 2009; Saylan, 2001; Saylor ve diğ. 1981). Carl (2002) öğretmenin rolünün yalnızca programı uygulamak değil, dinamik ve yaratıcı bir biçimde geliştirmek olduğunu belirtmektedir. Bazı eğitim sistemlerinde; öğrencileri en iyi öğretmenin tanıyabileceği dolayısıyla program ve öğretimle ilgili en doğru kararları onun alabileceği düşüncesi benimsenmektedir (Ho, 2010). Örneğin, İspanya'da 1980'lerin ortalarındaki reformlarda, fen bilgisi öğretmenleri hazır bir program tasarısını uygulamak yerine, sınırlı düzeyde de olsa kendi programını oluşturma rolünü üstlenmiştir (Saez ve Carretero, 1998). Taba (1962) da öğretmenin program ve öğretimle ilgili denemeler yapma özgürlüğünün olması; bu denemelerin sayıtları ve sonuçları üzerinde düşünmeyi öğrenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Kimi araştırmacılarca, öğretmenin “kendi programını oluşturma”, “programa ilişkin bilgi üretme” gibi daha geniş sorumlulukları üstlenmesi uygun görülmektedir (ör., Apple, 2005; Ginsburg, 1986; Jardine, Friesen ve Clifford, 2006). Onlara göre, öğretmen ve öğrenciler program üzerinde başkalarının zorlamaları ya da isteklerinden etkilenmeksizin tartışırlar ve anlaşırlar (Kridel, 2010). Böylece kendi koşulları için en doğru kararlara ulaşabilirler ve bu kararlara birlikte uygulayabilirler.

Özetle, program çalışmalarında öğretmene, geçmişten günümüze doğru daha özerk bir bakış açısı oluştuğu söylenebilir. Örneğin, 1960'larda ve 1970'lerin başında İngilizce konuşulan birçok ülkede reform hareketi olarak öğretmenin program üzerindeki kontrolünü en aza indiren, iyi yapılandırılmış öğretime dayanıklı program (teacher-proof curriculum) çalışmaları yapılmıştır (Eryaman ve Riedler, 2010; Kridel, 2010). Podhorsky ve Fisher (2007) Amerika Birleşik Devletleri [ABD]'nin 2001-2015 yılları arasındaki “Hiçbir çocuk geride kalmayın” hareketinin başarısızlığını öğretime dayanıklı program çalışmalarına bağlamaktadırlar. Şahin ve Kumral (2013) Türkiye'deki öğretmen adaylarının öğretim programına yönelik mesleki rol algılarının da öğretime dayanıklı program anlayışına yakın olduğunu saptamışlardır. Bu anlayışın yerini 2000'lerde, programa dayanıklı öğretmen (curriculum-proof teacher) bakış açısı almaya başlamıştır (Taylor, 2010). Ancak bu bakış açısının dünya genelinde ve tam anlamıyla oluşması için zamana, buna yönelik araştırma ve uygulamalara gereksinim vardır.

Program Çalışmalarını Destekleyici Öğretmen Özellikleri

Öğretmenin program çalışmalarında etkin rol alması eğitim politikaları, resmi programın yapısı, diğer paydaşların beklentileri gibi bazı dışsal etmenlere bağlı görülebilir. Bunların etkisi destekleyici ya da

engelleyici olabilir. Öğretmenin bazı özellikleri bu dışsal etmenlerin engelleyici etkisini azaltabilir. Böylece, öğretmen, program çalışmaları için daha destekleyici olabilir.

Program çalışmalarında değerli görülen öğretmen özelliklerinden biri mesleki yeterlidir. Öğretmenin program çalışmalarına katkı sağlayabilmesi için konu alanında yeterli olması beklenmektedir (Demirel, 2009). Öğretim becerileri de mesleki yeterliğin önemli bir parçasıdır. Ancak bu ikisinin etkisi; öğretmenin “program”ı kavramsallaştırması, program tasarımının kuramsal temelini kavraması ve programı uyarlama becerisini edinmesi durumunda artabilir. Bu yeterlikler, program geliştirme komisyonunda görev alan öğretmenin ekipteki rolünü tekniker yerine program mantığıyla gerçekleştirmesine yol açabilir. Öğretmen, program merkezi olarak hazırlandığı durumda, program bilgisi sayesinde resmi programı anlayabilir, çalıştığı okulun koşullarına, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarına göre uyarlayabilir. Merkezi program değişikliklerine daha kolay ve hızlı uyum sağlayarak reform çalışmalarının uygulamaya daha çabuk yansımaları sağlayabilir. Daha önemlisi, öğretmenin, programla ilgili adım adım ne yapacağını açıklayan kılavuzlara ihtiyacı yoktur. Yazılı bir program ya da kılavuz olmasa bile, kendi programını oluşturabilir. Kendisinin ya da başkalarının hazırladığı programı eleştirel bir yaklaşımla uygulayabilir ve değerlendirebilir. Program uygulamalarıyla ilgili ayrıntılı kayıtlar tutarak da değerlendirme çalışmalarına nitelikli veri sağlayabilir. Öğretmenin bunları başarabilmesi ise, sorgulama ve araştırma becerilerini gerektirir. Ying Dan-Juan, Huang ve Zheng'e (2010) göre, bu özellikleri taşıyan öğretmen, programı daha iyi anlamlandırabilir; program kapsamında kendisinin ve öğrencilerin özelliklerini irdeleyebilir.

Program çalışmalarını, öğretmenin mesleki gelişim etkinliklerini sürdürmesi de desteklemektedir. Öğretmen, mesleğin tüm boyutlarının yanında program alanında da gelişmek durumundadır. Nitekim program çalışmalarının doğası değişimi ve gelişimi gerekli kılmaktadır. Öğretmen, mesleki gelişimini belirli bir program çalışmasına katılma; gözlem yapma; farklı kaynakları okuma gibi birçok yolla gerçekleştirebilir. Burada temel öğretmen özelliği, yansıtıcı düşünmedir. Nitekim Yurdakul (2015) programı uyarlayan öğretmenlerin yansıtıcı düşüncülerini bulmuştur. Zeichner ve Liston'un (1996) belirttikleri gibi, yansıtıcı öğretmen sınıf uygulamalarında yaşanan sorunları çözmek için program geliştirme etkinliklerine katılabilir. Dolayısıyla hem program (Korthagen, Loughran ve Russell, 2006) hem de öğretmen gelişebilir.

Öğretmenin program çalışmalarına yönelik tutumunun olumlu olmasının destekleyici etkisi vardır. Bu kapsamda öğretmenin değişime açık (Demirel, 2009) ve program çalışmalarına katılmaya istekli (Drake ve Sherin, 2006; Ho, 2010; Lieber ve diğ. 2009; Ünver ve Erdamar, 2015) olması destekleyici etmenlerdir. Program çalışmalarını da görevleri arasında algılayan öğretmen (Demirel, 2009), bu çalışmaları yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) sorumlu olduğu bir iş olarak gören öğretmene (Karacaoğlu ve Acar, 2010) göre, sürece daha çok katkıda bulunabilir. Program çalışmalarına tutumu olumlu olan öğretmen programı okuma, programa tarafsız yaklaşma ve programı bilimsel bir tavırla uygulamaya çalışma gibi tepkiler gösterebilir. Bu tutumu sergileyen öğretmen program konulu mesleki gelişim etkinliklerine de gönüllü olarak katılabilir. Bu etkinliklerden edindiği bilgi ve becerileri program çalışmalarına yansıtma heveslidir.

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

Kimi öğretmen adayının “Öğretmen olduğumuzda her gün plan yapacak mıyız?”, “Şu anda çalışan öğretmenler bizim gibi plan yapıyorlar mı?” (Ünver, 2002, s. 63) gibi sorularına tanık olunmaktadır. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları, bu tür etkinlikleri, programdan mezun olabilmek için yapmak zorunda oldukları bürokratik işlemlere benzer bir konumda görebilmektedirler. Bu nedenle, program geliştirme modelleri, aşamaları, program tasarım yaklaşımları gibi kuramsal bilgilerin öğretmenlikle ilgisini kurmakta da güçlük çekebilmektedirler.

Yukarıdaki öğretmen adayı davranışları, hizmet öncesi eğitimle bağlantılı olarak iki şekilde yorumlanabilir. Birincisi, öğretmen adaylarına program çalışmalarındaki rolleri konusunda yeterli eğitim verilememiş olmasıdır. İkincisi ise, bu davranışları hizmet öncesi eğitim sürecinde tümüyle öğrenme olasılığının düşük olmasıdır. Öğretmenin program çalışmalarındaki verimine odaklanıldığında, bu yorumların ya da başka seçeneklerin duruma uygunluğu araştırılabilir.

Öğretmen adayının hizmet öncesi eğitimde program çalışmalarına hazırlanması birçok açıdan önemlidir. Örneğin, öğretmen; mesleğin ilk yıllarından başlayarak program çalışmalarına daha kolaylıkla uyum sağlayabilir. Program uygulamalarındaki sorunları büyük oranda kendisi çözebilir. Bümen, Çakar ve Yıldız'ın (2014) belirttikleri gibi, resmi programı, çalıştığı ortama daha iyi uyarlayabilir. Öğretimin niteliği, öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeyleri yükselebilir. Mesleki gelişim gereksinimi daha az olabilir. Dolayısıyla kendisinin, kurumun ya da devletin mesleki gelişim harcamaları azalabilir.

Türkiye'deki hizmet öncesi eğitimde programa ilişkin bilgi ve uygulamaların yeterliliği konusunda farklı bulgular vardır. Örneğin, Türkiye'deki yedi üniversitede öğrenim gören 1856 öğretmen adayından veri toplanılan bir çalışmada, hizmet öncesinde, "Dersleri planlarken program tasarısından yararlanma" becerisinin oldukça iyi düzeyde edinildiği ancak "Dersleri planlamada öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurma" becerisinin yeterince kazanılmadığı belirlenmiştir (Eret, 2013). Duman'ın (2006) çalışmasında program geliştirme bilgi ve becerilerindeki yeterliklerini, Kırıkkale Üniversitesi'ndeki sınıf öğretmenleri adayları 'iyi' düzeyde, Ankara Üniversitesi'ndekiler ise 'orta' düzeyde nitelendirmişlerdir. Baş (2016) da, sınıf öğretmenlerinin, program geliştirme yeterliklerini 'orta' düzeyde algıladıklarını bulmuştur. Tan-Şişman'ın (2021) çalışmasına katılan öğretmen adaylarının %45.50'si öğretim programı bilgisini yeterli görmektedir; başarı testi sonuçları ise program geliştirmeye ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmen eğitimcilerinin, adayların program bilgisine yönelik algılarını yükselmeyi amaçlamaları beklenmektedir,

Türkiye'de hizmet öncesi eğitimin öğretmen adaylarına program değerlendirme yeterliğini ne ölçüde kazandırdığı ise tartışılabilir durumdadır. Yeşilyurt (2013), Program Geliştirme dersinin, öğretmen adaylarının bu konudaki bilişsel farkındalık düzeylerini anlamlı biçimde yükselttiğini belirlemiştir. Duman'ın (2006) çalışmasında, öğretmen adaylarının %52.3'ü hizmet öncesinde eğitim programlarını eleştirel bir gözle değerlendirme becerisini "iyi" ve "çok iyi" düzeyde kazandığını belirtmiştir. Kızılaslan-Tunçer ve Şahin (2019) ise, sınıf eğitimi ve erken çocukluk eğitimi öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgilerinin "orta" düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Saylan (2001), ortaöğretim öğretmenlerinin yarısının program tasarısının tanımı, kaynakları ve kapsamı konusunda bilgi eksiklikleri olduğunu; program çalışmalarının planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında onlardan beklenen davranışları yeterince göstermediklerini saptamıştır. Ünver ve Erdamar (2015) de, erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin program değerlendirme çalışmalarındaki rollerini yerine getirmede güçlükler yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Özetle, yukarıdaki araştırmalar bütüncül olarak incelendiğinde, eğitim basamağı ve dalı fark etmeksizin, öğretmenlerin program çalışmalarındaki yeterliklerini geliştirmeye ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Alanyazında program çalışmalarını destekleyici bir hizmet öncesi öğretmen eğitimine ilişkin bazı açıklamalar ve öneriler yer almaktadır. İleriki alt başlıklarda bu açıklamalar özetlenmekte ve Türkiye'deki durum betimlenmektedir.

Öğretmen Eğitimi Değerler Dizisi

Öğretmen eğitiminde yaygın olarak benimsenen değerler dizisi (paradigma), öğretmen eğitimindeki eylemleri değiştirebilir. Öğretmen eğitimine ilişkin farklı değerler dizisi sınıflamaları bulunmaktadır. Bu makalede, Zeichner (1983) ile Cochran-Smith ve Fries'in (2008) sınıflamaları temele alınarak, değerler dizisinin öğretmen adaylarının program becerilerini etkileme olasılıkları üzerinde tartışılmaktadır.

Zeichner'ın (1983) sınıflamasının ilk değerler dizisi; öğretmen adayının belirli becerileri - ki bunlar arasında programı uygulama da vardır - edilgen bir biçimde edinmesi beklenen "davranışçı" bakış açısıdır. "Bireysel gelişim" ve "araştırma odaklı" değerler dizilerinde öğretmen aday programın içeriğine ve yönüne karar verme sürecine etkin olarak katılabilir. Son olarak "işbaşında öğrenme" değerler dizisinde ise, öğretmen aday farklı program uygulamalarında deneyim kazanma şansı bulur.

Cochran-Smith ve Fries (2008), ABD'deki ilgili araştırmaları inceleyerek oluşturdukları sınıflamada, öğretmen eğitiminin 1920-1950 arasında "program sorunu", 1950-1980'li yıllarda "yetiştirme sorunu",

1980-2000’lerde “öğrenme sorunu” ve 2000’li yıllarda “politik sorun” olarak görüldüğünü belirlemiştirlerdir. Öğretmen eğitimi “program sorunu” olarak gören değerler dizisinde, adaya öğretmenlik yapacağı basamağın programına uygun eğitim verilmesi önemsenir. Aynı zamanda öğretmen eğitimi, diğer basamakların programlarını da etkileyebilir. Öğretmen eğitiminin “yetiştirme sorunu” olduğunu düşünen değerler dizisinde; adayın, programla ilgili rolü dâhil, belirli becerileri kazanması amaçlanır. Öğretmen eğitimi “öğrenme sorunu” olarak nitelendiren değerler dizisi; adaya öğretmele, bir bakıma programla ilgili sorunlarını çözme becerisi kazandırmaya odaklanır. Öğretmen eğitimi “politik sorun” olarak gören değerler dizisinde ise; aday, öğrenci başarısını arttıracak program ve öğretim çalışmalarını öğrenmelidir.

Türkiye için öğretmen eğitimi değerler dizilerini yıllara göre tanımlayan bir çalışma bulunmamaktadır. Genel olarak öğretmen eğitimi kurumlarında adaylara belirli özelliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bunlar öğretmen eğitimi program çıktıları ve her ders için öğrenme çıktıları olarak ifade edilmektedir. Bu durum öğretmen eğitiminde “davranışçı” ve “yetiştirme sorunu” değerler dizilerinin yoğun olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmen adayının belirlenen özellikleri kazanması için gerekli görülen dersler verilmektedir. İlköğretim ve ortaöğretimdeki program değişikliklerinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yansıtılmasını öneren çalışmalar vardır (Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir, 2012; Collins, 2005; Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç, 2005). Alanyazına yeni bir kuram eklendiğinde ya da öğretmen adayında yeni bir davranışa gereksinim olduğu anlaşıldığında, bunun programın içeriğine alındığı ya da yeni bir ders eklenmeye çalışıldığı dikkati çekmektedir. Üniversiteler, ülke genelindeki program değişikliklerinde yeni programlara yönelik bazı öğretmen eğitimi çalışmaları yapmaktadır. Örneğin Budak-Bayır’ın (2008) araştırma odaklı öğretim konusunda düzenledikleri 30 saatlik atölye etkinlikleri, Kimya öğretmen adaylarının yapılandırıcılığı kuramsal olarak anlamalarını sağlamıştır. Bu çalışmalar, öğretmen eğitiminin “program sorunu” olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

Günümüzde “Program sorunu” değerler dizisinin baskın olması nedeniyle öğretmen eğitimi reformlarında sıklıkla ders ekleme/çıkarma, derslerin kredi/saatlerini çoğaltma/azaltma biçiminde değişiklikler yapılmaktadır. Öğretmen adayının eğitim aldığı alanda yürürlükte olan okulöncesi, ilköğretim, ortaokul ya da lise eğitim/öğretim program(lar)ını incelemesi, tanınması ve uygulamayı öğrenmesi beklenmektedir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2007). Bu bakış açısıyla eğitim alan öğretmen adayı, mesleğe başladığında, farklı bir koşul ya da programla karşılaşırsa şaşkınlık ve çaresizlik duyabilir. Nitekim Ünver ve Erdamar’ın (2015) çalışmasında, bir öğretmen, hizmet öncesinde programların değişebileceğinin öğrenilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Esasen hizmet öncesi eğitimin belirli bir programı uygulama üzerine yoğunlaşması ne genel olarak program çalışmalarının doğasına; ne de Türkiye’de olduğu gibi, programların sıklıkla değiştiği bir sisteme uymaktadır.

Eğitim fakültelerinin özellikle 1998 yılındaki yapılanmasından (YÖK, 1998) bu yana hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının uygulama boyutuna ilişkin tartışmalar ile farklı işleyişler sürdürülmektedir. Örneğin, kuram-uygulama dengesini artırma amacıyla 1998 yılında hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına Okul Deneyimi I (1-4-3), Okul Deneyimi II (1-4-3) ve Öğretmenlik Uygulaması (2-6-5) dersleri konulmuştur. Ancak 2007-2008 öğretim yılında uygulamaya konulan programda Okul Deneyimi II dersi çıkarılmıştır (YÖK, 2007). 2018 yılından bu yana ise Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı dışındaki programlarda sadece son sınıfta iki öğretmenlik uygulaması dersi bulunmaktadır (YÖK, 2018). Bu bilgiler uygulama derslerinin sınırlılığını ve öğretmen eğitiminin “iş başında öğrenme” değerler dizisine uzak olduğunu göstermektedir. Özcan (2013), öğretmen eğitimi süresinin son bir yılının yalnızca uygulamaya ayrılmasını önermiştir. Bazı vakıf üniversiteleri ‘Okulda Üniversite’ vb. sloganlarla öğretmen eğitimi uygulama ağırlıklı yürüttüklerini duyurmaktadırlar. Bu bağlamdaki çalışmalar Zeichner’in (1983) “işbaşında öğrenme” değerler dizisini çağırıştırmaktadır. Esasen “işbaşında öğrenme” değerler dizisinin Türkiye’deki en iyi örnekleri olarak Köy Enstitüleri (Ünver, 2016a) ve Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu (Saraçoğlu, Demirkan ve Ünver, 2018) programları gösterilebilir.

Mesleğe atanmada geçmişte de bazı dönemlerde uygulanan genel yetenek, eğitim bilimleri ve/veya özel alan sınavları günümüzde Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adıyla yapılmaktadır. 1990’lı yıllarda üzerinde konuşulmaya başlanan akreditasyon çalışmaları, 2012’de Eğitim Fakülteleri Programlarını

Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği'nin (EPDAD) kurulmasıyla (EPDAD, 2012) bazı bölümler için uygulamaya geçmeye başlamıştır. 2017-2023 yılları için Öğretmen Strateji Belgesi yayımlanmıştır. Bu belgede öğretmen eğitimi programları için standartlar geliştirilmesi, mesleğe atamada belirli sınavlarda asgari puanı alma ve çoklu değerlendirme yöntemlerinin kullanılması amaçlanmaktadır (MEB, 2017). Son olarak 2023 Eğitim Vizyonu'nda (MEB, 2018), Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programının ve Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun hazırlanması başta olmak üzere öğretmen eğitimine yönelik birçok eylem planı bulunmaktadır (MEB, 2018). Bunlar öğretmenin eğitiminin politik sorun olarak algılandığını göstermektedir.

Zeichner'ın (1983) "Bireysel gelişim" ve "araştırma odaklı" ile Cochran-Smith ve Fries'in (2008) "öğrenme sorunu" değerler dizileri ise söylemde benimsense bile, uygulamaya yansıtılması için ciddi engeller bulunmaktadır. Öncelikle hizmet öncesi eğitim programlarının merkezi olarak hazırlanması; öğretmen adayının programın içeriğine yön vermesini ve bireysel öğrenme gereksiniminin karşılanmasını sınırlandırmaktadır. Özellikle Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programlarında (PFESP) olmak üzere, öğretmen adayı sayısının fazlalığı da engelleyici bir durumdur. Yine PFESP'nin süresi ancak öğretmenlikle ilgili temel içeriği aktarmaya izin verecek durumdur. Bu nedenle öğretmen adayının temel öğretmenlik bilgilerini farklı sorunları yorumlamak ve çözmek için kullanabilir düzeye gelme olasılığı düşük görünmektedir.

Türkiye'de benimsenen öğretmen eğitimi değerler dizilerinin, uç noktalara doğru eğilim gösteren kuram-uygulama, standardizasyon-çeşitlilik vb. çatışma alanlarına neden olduğunu belirten Yıldırım'ın (2011) önerdiği gibi, öğretmen eğitimi değerler dizilerinden, çatışma alanları oluşturmak yerine, bir arada yararlanılabilir. Ancak bu bileşimleri yaparken dikkatli olunmalıdır. Yukarıdaki betimlemelerden anlaşılacağı üzere, bu değerler dizilerinin bazıları birbirinden oldukça farklı bakış açılarını ve uygulamaları içermektedir.

Öğretmen Eğitiminin Süresi

Öğretmene, özellikle program çalışmalarında daha geniş bir rol yüklendiğinde, hizmet öncesi eğitimin süresi önemli duruma gelmektedir. Zeichner ve Conklin'in (2005) belirttikleri gibi, öğretmen adaylarının programla ilgili temel becerileri kazanmalarını, derslerdeki bilgileri bütünleştirmelerini ve kuramla uygulama arasında bağlantı kurmalarını uzun süreli bir hizmet öncesi eğitim sağlayabilir. Bu sayılıyla; hizmet öncesi öğretmen eğitiminin yüksek lisans düzeyinde beş ya da altı yıl sürmesi önerilmektedir (ör., Darling-Hammond, 2008; Holmes Group, 1986; Özcan, 2013).

Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitimi süresini artırma, yüksek lisans düzeyine çıkarma çabaları; ortaöğretim öğretmenleri için 1998-2008 yılları arasında gösterilmiştir (YÖK, 1998, 2008). 2008 yılında ardışık modelin uygulandığı programın süresi beş buçuk yıldan beş yıla indirilmiştir (YÖK, 2008). 2010 yılından bu yana öğretmenliğe temel oluşturan alanlar için mezunlar ya da lisans öğrencileri için bir yıllık pedagojik formasyon sertifika eğitimi verilmektedir. Bu bir yıllık eğitimin sıkıştırılmış bir biçimde birkaç aya indirildiği uygulamalar olmuştur. Eğitim fakültelerinde yürütülen beş yıllık ortaöğretim alan öğretmenliği programlarına ise, 2013-2014 öğretim yılından bu yana öğrenci alınmayarak son verilmiştir (YÖK, 2013). Bu karar ve uygulamalar, 2008'den bu yana, ortaöğretim alan öğretmeni eğitiminde süre açısından iyileştirme çalışmalarını olumsuz etkilemiştir.

Bir eğitim yılı ya da sıkıştırılmış kısa bir dönemde gerçekleştirilen pedagojik formasyon eğitiminin, öğretmen adayının programla ilgili temel becerileri edinmelerine bile yetmeyeceği düşünülmektedir. Ho (2010) da, iki yıl gibi kısa bir hizmet öncesi eğitimin, öğretmenleri ancak programı uygulama sürecinde yöneticilerin beklediği görevleri yapabilir duruma getirdiğini belirtmektedir. Bu durum ise, öğretmenin program çalışmalarında özerk olmasını ve programla ilgili karar alma ya da kararlara katılma olanağını engelleyebilir. Daha da olumsuz, öğretmenin program çalışmalarındaki rolünü azaltan bakış açısının artmasına neden olabilir. Bu nedenle, Ho'nun (2010) belirttiği gibi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin uzun süreli lisans ve lisansüstü programlarla yürütülmesi önerilmektedir. Örneğin, 2023 Eğitim Vizyonu'ndaki ortaöğretim öğretmenlerinin formasyon yerine lisansüstü düzeyde gerçekleştirilmesinin planlanması (MEB, 2018) politik düzlemde yerinde bir karar olarak görülebilir. Bu kararın uygulanmasında 1998, 2007 programlarındaki deneyimlerden yararlanılması önemlidir.

Türkiye’de erken çocukluk ve ilköğretim basamaklarına öğretmen eğitimi büyük oranda dört yıllık lisans programları aracılığıyla yapılmaktadır. Bu basamaklar için öğretmen eğitiminin yüksek lisans düzeyine çıkarılması, Türkiye için henüz olanaklı görünmemektedir. Dolayısıyla, öğretmen eğitimcileri ve adayları bu dört yılı verimli kullanmak zorundadırlar.

‘Program’ın Öğretimi

Yukarıda hizmet öncesi eğitimin uzun süreli olması gerektiği açıklanmıştır. Ancak bu sürede neler yapıldığı ve öğretmen adaylarının neler öğrendikleri önemlidir. Bu nedenle, öncelikle hizmet öncesi öğretmen eğitiminin amaçları arasında “program yeterliklerinin geliştirilmesi” de bulunmalıdır. Nitekim başarılı hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında bu amaç belirlenmektedir ve bu amaca ulaşmaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır (National Academy of Education, 2005).

Türkiye için de, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin amaçlarına, programla bağlantılı yeterliklerin yansıtılma durumu ve biçimi hem benimsenen felsefenin göstergesi hem de ileriki işlerin habercisi olabilir. Bu konuda sınırlı da olsa bir görüş elde etmek amacıyla Türkiye’nin farklı bölgelerinde yer alan 10 üniversitenin eğitim fakültesi, Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programının çıktıları incelenmiştir. Bu üniversitelerden altısı resmi programa uygun eğitim etkinlikleri planlama ve uygulama yeterliğine yönelik program çıktıları yazmıştır. Yalnızca üç üniversitenin öğretmen adayına “kendi programını tasarlama ve uygulama” yeterliğini kazandırmayı amaçladığı belirlenmiştir. İki üniversitenin program çıktılarında, “program değerlendirme” yeterliği de yer almaktadır.

Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki amaçların çoğu, öğretim becerilerine işaret etmektedir. Bunun sonucunda öğretmen adayına öğretimle ilgili dersler verilmektedir. Ginsburg (1986) bu yaklaşımı eleştirmektedir. Bu eleştiri, “program yeterliği yüksek olan bir öğretmen, öğretim hizmetinin niteliğini de geliştirebilir” önermesi dikkate alındığında, mantıklı gelmektedir.

Öğretmen adaylarının program yeterliklerini kazanabilmeleri için hizmet öncesinde katıldıkları dersler ve uygulamalarda programla ilgili bilgilere yer verilmesi gerekmektedir. Nitekim hizmet öncesi öğretmen eğitiminin çekirdek bilgi alanları arasında ‘program geliştirme ve uygulama’ da sayılmaktadır (National Academy of Education, 2005; Sargent ve Barker, 2002). Örneğin, Güney Afrika’daki Durban-Westville Üniversitesi’nin öğretmen eğitiminde esas aldığı ilkelerden biri; içerik ve uygulamaların eğitim sosyolojisi gibi geleneksel alanlardansa, öğretme ve öğrenme gibi program temalarına dayandırılmasıdır (Ramrathan, 2010). Tan-Şişman (2017) ise, Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının içeriğinde program kavramına yeterince yer verilmediğini belirlemiştir. Bu bulguya göre, Türkiye’deki öğretmen eğitimin, adayların programa ilişkin bilgileri öğrenmeleri ve bu kavramı özümsemeleri açısından geliştirilmesi gerekmektedir.

Programla ilgili bilgilerin nasıl ele alındığı ve eğitim durumlarına nasıl yansıtıldığı da önemlidir. Ginsburg (1986) Houston Üniversitesi’ndeki bir Öğretmenlik Sertifika Programı’nı Berlak ve Berlak’ın (1983) tanımladığı ikilemlerden üçünü temele alarak incelemiştir. Bu ikilemlerden birincisi verilen bilgi – tartışılabilir bilgi şeklindedir. Verilen bilgi boyutunda programla ilgili konuları öğretim elemanı anlatır. Öğretmen adaylarının programla ilgili tartışma başlatan soru ve yorumlarını geçiştirir. Öğretmen adaylarını, programı uygularken kılavuz ve ders kitaplarıyla sınırlandırır. Onlara “Uygulama okulunun kurallarına uyun, siz (orada) misafirsiniz ve resmi programın yönergesini izleyin (s. 294).” diyebilir. Programa, dışarıdan verilen bir nesne anlamı yüklemenin olumsuz sonuçlarından biri, öğretmen adaylarına -miş gibi davranmanın öğretilmesi riskidir. Tartışılabilir bilgi boyutunda ise, öğretim elemanı, öğretmen adaylarına programla ilgili tartışma başlatan sorular sorar. Onları programla ilgili kararlar almaya cesaretlendirir. Onlara, “Sistemin size (programı) dikte ettiği zamanlar olabilir, bu durumda profesyonel kararlarınızı uygulamalısınız (s. 291).” önerisinde bulunabilir (Ginsburg, 1986).

İkinci ikilem genel bilgi – içselleştirilmiş bilgi şeklindedir. Genel bilgi boyutunda yer alan öğretim elemanında; kuramcılarının görüşlerinin önemini açıklama, bunların öğretmen adaylarının yararlanılabilir olup olmadığını dikkate almama, kavramlar üzerinde yapılan tartışmaların sonunda, öğretmen adaylarının görüşleri yerine, kuramsal olarak geçerli görülen yargıları özetleme gibi davranışlar gözlemlenebilir. İçselleştirilmiş bilgi boyutunda öğretmen adaylarına, kendi bilgilerini

oluşturabilecekleri gözlem, günlük yazma gibi ödevler verilir ve bu ödevler üzerinde sınıfta tartışılır (Ginsburg, 1986).

Üçüncü ikilem ise, dar kapsamlı bilgi – bütüncül bilgi ikilemidir. Dar kapsamlı bilgi boyutunda, sınıflar ve gruplar konu alanlarına göre ayrıştırılır. Ders içerikleri ilgili konu alanıyla sınırlandırılır. Bu nedenle öğretmen eğitimi programındaki dersler arasında bağlantı kurulamaz. Dersler program sorunlarıyla ilişkilendirilerek işlenmez. Uygulama okulu gözlemleri ve öğretmenlik uygulaması seminerleri aynı konu alanındaki öğretmen adaylarıyla yapılır. Bütüncül bilgi boyutunda ders içerikleri arasında bütünlük sağlanır. Örneğin programın temellerini oluşturan derslerle yöntem dersleri arasında bağlantı kurulur. Kuramsal dersler ile uygulamalar eşzamanlı olarak yürütülür. Dolayısıyla öğretmen adayları bilgileri daha iyi anlamlandırabilir ve bütünlüştirebilirler (Ginsburg, 1986).

Ginsburg'un (1986) çalışmasının dikkate değer bulguları şöyle özetlenebilir: a) 'Program'ın, tartışılabilir olduğuna ilişkin bakış açısı çok az etkinlik ya da söylemde yer alırken; 'Program', çoğunlukla dışarıdan verilen bir tasarı olarak algılanmaktadır. b) Öğretmen adaylarının bilgiyi içselleştirmelerini sağlamak yerine, genel bilgiler açıklanmaktadır. c) Öğretmen eğitimi programında, bilgiler konu alanlarına göre küçük parçalara ayrıştırılarak öğretilmeye çalışılmaktadır. Dersler ve uygulamalı çalışmalar da öğretmen adaylarının bu parçalar arasında bağlantı kurmalarını destekleyecek biçimde yürütülmektedir. Sonuç olarak Ginsburg (1986) öğretmenlerin eyaletin resmi programını uygulamaya koyma rolünün baskın olduğunu belirlemiştir.

Yurdakul'un (2015) çalışması, Ginsburg'un (1986) ve Carl'ın (2005) bulgularıyla benzer biçimde, Türkiye'de programa ilişkin "verilen bilgi" algısının var olduğunu göstermektedir. Türkiye'de, genellikle, programları MEB, YÖK vb. resmi kurumlar hazırlamaktadır. Öğretmenin görevi devlet memuru olarak hazır programı uygulamaktır. Öğretmen, MEB'in programla ilgili kararlarına uymakla yükümlüdür. Bir öğretmen adayının "Programı hazırlayanlar (uzman oldukları için!) zaten her şeyi düşünüp hazırlıyorlardır." cümlesi bu algının, hizmet öncesinden başlayarak oluştuğunu göstermektedir.

Türkiye'deki hizmet öncesi eğitim YÖK'ün belirlediği dersler ve bu derslerin içeriğini öğretmeye odaklanmaktadır. Öğretmen adayının, bu derslerin içeriğinde yer alan kuramlarda doğru kabul edilen bilgileri öğrenmesi hedeflenmektedir. KPSS'de bu bilgileri öğrenip öğrenmedikleri ölçülmektedir. Bu koşullarda öğretmen adayının bilgi üzerinde eleştirel düşünmesi ve kendi bilgisini oluşturması oldukça zor görünmektedir. Nitekim Ünver (2002) son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından, uygulama sürecinde gerçek yaşamda kullanabilecekleri bir ders planı modeli oluşturmalarının istendiği bir çalışmada, az sayıda öğretmen adayının ders planında değişiklik yaptığını saptamıştır. Bu bulgunun, uygulama öncesinde alınan diğer derslerde tek bir ders planı modelinin öğrenilmesinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının bilgileri içselleştirebilmeleri için derslerin tartışma ve sorgulama ağırlıklı işlenmesi gerekmektedir. Böyle bir işleyiş için ön koşullardan biri, öğretmen adaylarının okuma görevlerini yaparak ve temel bilgileri edinerek derse gelmeleridir. Öğretmen adaylarının bu ön koşulu sağlamadaki yetersizlikleri, bilgiyi içselleştirmeleri için büyük bir engeldir. Öte yandan, derslerde genel bilgilerin verilmesi öğretmen adaylarının okumamalarını pekiştirmektedir. Kısacası, Berlak ve Berlak'ın (1983) genel bilgi – içselleştirilmiş bilgi ikilemi açısından; Türkiye'de kısır döngü olduğu gözlemlenmektedir.

Araştırmalar, Türkiye'de programla ilgili genel bilgilerin öğrenilmesinde bile sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır (ör., Kumral, 2010; Öztürk ve Yıldırım, 2014; Şahin ve Beycioğlu, 2015; Tan-Şişman, 2021). 2018 yılından beri uygulanan öğretmen eğitimi lisans programlarında Eğitimde Program Geliştirme dersi seçmeli ders statüsündedir (YÖK, 2018). Öğretimi planlama ile ilgili yeterlikler Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içeriğinde kısmen yer almaktadır. Bunun yanında, 2018 lisans programlarında, Türkçe Öğretim Programları gibi ilgili alanın öğretim programlarını tanımaya yönelik bir ders bulunmaktadır. Bu derslerin içeriklerinin "program sorunu" değerler dizisi benimsenerek; öğretmen adaylarının programla ilgili bilgileri verilen bilgi olarak algılamalarına neden olabilecek şekilde teknik bir bakış açısıyla oluşturulduğu söylenebilir. Özellikle Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi, öğretmen adaylarının temel program bilgilerini edinmeleri açısından da sınırlı görünmektedir. Nitekim Kumral'ın (2010) çalışmasında sınıf öğretmenliği adayları Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde plan,

program gibi konuların işlenmediğini; bu nedenle öğretmenlik uygulamalarından yararlanma düzeylerinin de düştüğünü belirtmişlerdir. Bu durumda, öğretmenlik uygulamaları bilgilerin içselleştirilmesi ya da bütünleştirilmesine hizmet etmek yerine geleneksel usta-çırak öğrenmesine dönüşebilir.

Türkiye’de, sınıflar ve gruplar konu alanlarına göre ayrıştırılmaktadır. Uygulama okulu gözlemleri ve öğretmenlik uygulaması seminerleri de aynı konu alanındaki öğretmen adaylarıyla yapılmaktadır. Bu uygulamalar, öğretmen adayının ancak dar kapsamlı bilgi edinmesini sağlayabilir.

Alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri de ayrı bir biçimde gruplanmaktadır. Bu ayrım, iki gruptaki derslerde öğrenilenler arasında ilişki kurmayı engelleyebilir (Borich, 2014) ve bütüncül bilgiye ulaşmayı güçleştirebilir. Ardışık modelin uygulandığı ortaöğretim öğretmen eğitiminde, bu iki gruptaki derslerde edinilen bilgilerin bütünleştirilmesi daha da zor olabilir.

Türkiye’de yapılan birçok araştırmada hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının kuram ağırlıklı olduğu ve uygulamaya yeterince yer verilmediği sonucuna varılmıştır (ör., Bümen, Ünver ve Başbay, 2010; Eret, 2013; Gökmenoğlu, 2013; Kilimci, 2006). Bazı uygulamaların gerçek öğrenciler yerine fakültede yapılması da sınırlayıcı bir etmen olarak görülmektedir (Arslan ve Özpınar, 2008). Bu koşullarda öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri sorgulayarak içselleştirmeleri ve uygulamada diğer derslerdeki bilgilerini bütünleştirmeleri olasılığı düşük görünmektedir. Dolayısıyla, Duman’ın (2006); Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu’nun (2005) belirttikleri gibi, öğretmen adaylarına program çalışmaları konusunda uygulamalı eğitim verilmesi gerekmektedir. YÖK’ün (2020) hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını hazırlama yetkisini üniversitelere devri, eğitim fakültelerinin programlarını kuram-uygulama bağlantısı açısından geliştirmeleri için önemli bir fırsattır.

Nitelikli Öğretmen Eğitimcileri

Program çalışmalarına katkı sağlayabilecek hizmet öncesi eğitim bağlamında öğretmen eğitimcilerinin bazı özellikleri de etkili olabilir. İlk olarak, onların program yönelimleri, derslerde ‘program’ kavramını tanımlama biçimini, bu kavramla bağlantılı öğretmenlik becerilerine karar verme ve geliştirme yolunu değiştirebilir. Bu farklılıklar ise, öğretmen adaylarının program yönelimlerini etkileyebilir. Örneğin programa insancıl yönelimi yoğun olan öğretmen eğitimcileri, adayların özelliklerini daha çok dikkate alabilir, daha özgür ders ve uygulama ortamları hazırlayabilirler. Bu yönelimin egemen olduğu bir kurumda, öğretmen adaylarının program yönelimleri de insancıl boyutta ilerleyebilir.

İkinci olarak, öğretmen eğitimcilerinin, Berlak ve Berlak’ın (1983) yukarıda özetlenen ikilemlerdeki algılarının ne yönde olduğu, program konusundaki öğretim etkinliklerini değiştirebilir. Programı dışarıdan verilen bir bilgi olarak gören bir eğitimci ile tartışılabilir bilgi olarak gören bir eğitimcinin ders işleyişi arasında oluşacak farklılıklar kolayca tahmin edilebilir. Verdiği dersin içeriğini, diğer derslerden ve öğretim uygulamalarından ayrı tutan eğitimcilerin görev aldığı bir kurumda, öğretmen adayının bütüncül bilgiye ulaşma olasılığı oldukça düşüktür.

Öğretmen adayının bütüncül bilgiye ulaşması için farklı dersleri veren öğretim elamanlarının işbirliği yapmaları gerekmektedir. Bu sayede öğretmen adayının her dersi ayrı parça olarak görmesi engellenebilir. Her bir dersin birlikte öğretmen eğitimi program çıktılarında ulaştırdığını anlayabilirler. Böylece, derslerin kültür, alan ve öğretmenlik meslek bilgisi ayrımının getirdiği sınırlılık da azaltılabilir. Uygulama derslerinin olduğu dönemlerde, bu derslerin özellikle alan eğitimi dersleri ile bütünleştirilmesi de öğretmen adaylarının bilgileri bütünleştirmelerini sağlayabilir. Örneğin, Ünver’in (2016b) çalışmasında, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği lisans programının altıncı öğretim döneminde yer alan Okul Deneyimi, Fen Eğitimi, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi derslerini veren üç öğretim elemanı işbirliği yapmışlardır. Bu derslerin dönem planlarını bütünleştirip dersleri eşgüdümlü olarak işlemişlerdir. Bu süreçte öğretmen adayları Fen Eğitimi, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi derslerinde planladıkları ve mikro öğretimlerini yaptıkları etkinlikleri Okul Deneyimi dersi uygulamalarında kullanabilmişlerdir. Bu sayede ilgili dersin öğretim elemanından etkinlik planına ilişkin geribildirim alma, mikro öğretimden dersler çıkarma, gerçek uygulama öncesinde planda gerekli değişiklikleri yapma olanağı bulmuşlardır.

Öğretmen adayının bütüncül bilgiye ulaşmasında uygulama öğretmeninin de önemli bir rolü vardır. Nitekim öğretmen eğitiminde başarılı olan kurumlar ya da programların ortak noktalarından biri de, öğretmenlik uygulamalarında, iyi eğitim almış çalışanların kılavuzluk etmeleridir (National Academy of Education, 2005). Bu noktada, Öğretmen Strateji Belgesi'nde de (MEB, 2017) planlandığı gibi, Türkiye'nin öğretmenlik uygulamalarında kılavuzluk konusunda eğitilmiş öğretmenlere gereksinimi vardır.

Üçüncüsü, öğretmen eğitimcileri standartlarında da yer aldığı gibi program geliştirme yeterlikleridir (The Association of Teacher Educators, 2007). Bu yeterliğin özünde öğretmen eğitimcilerinde program mantığının oluşmasıdır. Program mantığı kavramıyla öğretmen eğitimcilerinin bütün çalışmalarının belirli bir programın parçası olarak yürüttüklerinin farkında olmaları, çalışmalarını planlı olarak yürütmeleri, çalışmalarının sonuçlarının programın diğer öğelerine etkilerini düşünmeleri kastedilmektedir. Bu mantıkla yürütülen bir programdan mezun olan öğretmenlerde de bu mantık oluşabilir. Bu mantık, onların programı uyarlamalarını ve kendi programlarını oluşturmalarını destekleyebilir.

Türkiye'de eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının program mantığıyla hizmet vermeleri çoğunlukla kişisel gelişimlerine bağlıdır. Bazı öğretim elemanlarının lisansüstü eğitim alanları programla, hatta öğretmenlik alanıyla (Dereobalı ve Ünver, 2009) bağlantılı değildir. Bu durumda mezun oldukları lisansüstü eğitim alanlarını programla bütünleştirmeleri güçleşmektedir. Ayrıca, Dereobalı ve Ünver (2009) Anabilim Dalı başkanlarının programı doğru anlama, programın uygulanmasını sağlama ve değerlendirilmesi için geri bildirim verme özelliklerinin de geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Mesleki Gelişim ve Program Çalışmaları

Program üzerine geliştirilen yeni yaklaşım ya da modeller farklı öğretmen davranışları gerektirebilir. Öğretmenin hizmet verdiği hedef kitlenin gelişim özellikleri de zamanla değişebilir. Bu tür durumlarda, öğretmenin program konusundaki yeterlikleri - nitelikli bir hizmet öncesi eğitim almış olsa da -etkili olamayabilir. Dolayısıyla Eisner'in (2001) da belirttiği gibi, öğretmen eğitimi hizmet öncesiyle sınırlı olmamalı, meslek yaşamı boyunca sürmelidir.

Öğretmenin, merkezi olarak tasarlanmış programlarla baş başa bırakılmaması (Ertürk, 1979) ve mesleki gelişim etkinlikleri yoluyla program çalışmaları konusunda desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Demirel, 2009; Drake ve Sherin, 2006; Ertürk, 1979; Gözütok ve diğ. 2005; Yaşar ve diğ. 2005). Mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenin, programa ilişkin tutumunu olumlu yönde geliştirebilir (Yaşar ve diğ. 2005). Öğretmenin geçmişteki deneyimleri olumsuz olsa bile, mesleki gelişim etkinlikleriyle, programı uyarlamaya yönelik algıları olumluya dönüşebilmektedir (Drake ve Sherin, 2006). Öğretmenin programa bağlılık düzeyi ve biçimi de uyguladığı ya da katıldığı mesleki gelişim etkinliklerine bağlı olarak şekillenebilir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Özetle, mesleki gelişim etkinlikleri, Lieber ve diğerlerinin (2009) araştırmasında olduğu gibi, öğretmenin program çalışmalarına katkısını artırabilir.

Esasen, öğretmenin program geliştirme etkinliklerinin tümüne katılması, mesleki gelişimlerine büyük katkı sağlamaktadır (Bloom, Hastings ve Madaus, 1971; Bümen, 2006; Carl, 2002; Ertürk, 1979). Türkiye'de öğretmen, program çalışma kurulunda görev alabilmektedir. Ancak bu kurulda akademisyenler ve bürokratların yanında programla ilgili görüşlerini rahatlıkla dile getiremeyebilmektedir (Ünver ve Erdamar, 2015). Bu durumda, öğretmen deneyimleri ve uygulamaya dönük öngörülerini, program tasarılarına yeterince yansıtamamaktadır.

Öte yandan, diğer paydaşlarla birlikte öğretmenin de kendi programını değerlendirme açısından güçlenmesine önem verilmektedir. Öğretmeni bu konuda destekleyebilecek "yarar-odaklı değerlendirme" (Patton, 2000), "güçlendirici değerlendirme" (Fetterman, 1994, 2000) gibi program değerlendirme modelleri oluşturulmaktadır. Böylece kendi programını geliştirmede daha yetkin ve özgür olabilmeleri hedeflenmektedir (Fetterman, 1994). Öğretmenin, Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarına etkin olarak katıldığını söylemek zordur. Örneğin Ünver ve Erdamar'ın

(2015) çalışmasında bazı öğretmenler program değerlendirme etkinliklerini angarya olarak nitelendirmiştir.

Türkiye'deki öğretmenlerin özellikle program değişiklikleri sırasında eğitime gereksinim duyduklarını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013; Karacaoğlu ve Acar, 2010; MEB, 2008; Özdaş ve diğ. 2005; Uşun ve Cömert, 2003; Ünver ve Erdamar, 2015; Yaşar ve diğ. 2005). Örneğin Uşun ve Cömert'in (2003) çalışmasında, öğretmenlerin %63.33'ü okulöncesi eğitim kurumlarında kullanılan planlarla ilgili eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. 2005 ilköğretim programları için Eskişehir'de düzenlenen bir seminerde öğretmenler kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme öğelerinin tümünde eğitime gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir (Yaşar ve diğ. 2005). Kesintili Zorunlu Eğitim Yasası'nın yürürlüğe girmesiyle de, öğretmenlerin programlara ilişkin eğitim ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Bara-Bulut, Altaş ve Bulut, 2013).

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü hizmet içi eğitim planlarının (MEB, 2021) incelenmesi sonucunda; Türkiye'de son 19 yılda, temel eğitim ve ortaöğretimdeki program değişikliklerine paralel olarak, program becerileriyle bağlantılı mesleki gelişim etkinliklerinin 2005-2011 yılları arasında arttığı görülmüştür. Bu etkinlikler kapsamında çoğunlukla öğretim yöntem ve tekniklerinin ($f = 307$; %52) ve program tanıtımının ($f = 191$; %33) yer aldığı belirlenmiştir. Program tasarlama / geliştirme ($f = 53$; %9) ve program değerlendirme ($f = 34$; %6) konularına ise az yer verildiği saptanmıştır (Bakınız Çizelge 1). Özellikle küresel salgının etkisiyle 2020 ve 2021'de uzaktan eğitim konulu mesleki gelişim etkinliklerine yer verildiği dikkat çekmektedir. Araştırmalar da öğretmenlerin küresel salgın döneminde uzaktan eğitim yöntemleri ve araçlarına ilişkin mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç duyduklarını (Avcı ve Akdeniz, 2021; Can, 2020; Saygı, 2021) ortaya koymuştur.

Çizelge 1. Türkiye'de 2001-2021 yılları arasında düzenlenen, program becerileriyle yakından ilişkili mesleki gelişim etkinliklerinin frekansları

Yıl	Mesleki Gelişim Etkinliği Konuları				Toplam f
	Program Tasarlama / Geliştirme f	Program Tanıtımı f	Program Değerlendirme f	Öğretim Yöntem ve Teknikleri f	
2001	3	1	2	9	15
2002	4	1	-	6	11
2003	6	2	7	4	19
2004	2	1	1	2	6
2005	2	6	1	26	35
2006	6	14	3	11	34
2007	5	10	5	19	39
2008	2	34	3	11	50
2009	4	32	4	14	54
2010	4	17	4	10	35
2011	6	23	4	12	45
2012	2	7	2	6	17
2013	3	2	-	4	9
2014	2	7	-	21	30
2015	-	9	-	21	30
2016	1	5	-	23	29
2017	-	5	-	27	32
2018	-	5	-	32	37
2019	1	11	-	7	19
2020	7	1	-	32	40
2021	-	-	-	25	25
Toplam	53	191	34	307	585

Mesleki Gelişimi Sınırlandırıcı Etmenler

Türkiye'deki program çalışmalarıyla bağlantılı mesleki gelişim etkinliklerinin, öğretmenlerin gereksinimini karşılayamama nedenleri aşağıda dört başlık altında tartışılmaktadır.

Öğretmen Eğitimi Değerler Dizileri

Bu makalenin Hizmet öncesi eğitim başlığı altındaki öğretmen eğitimi değerler dizilerinin, mesleki gelişim etkinliklerine de benzer biçimde yansıdığı söylenebilir. Türkiye'deki mesleki gelişim etkinliklerinin, Çizelge 1'de görüldüğü üzere, çoğunlukla program değişikliklerinde yapıyor olması "program sorunu" değerler dizisini çağrıştırmaktadır. Bay ve diğerlerinin (2012) belirttikleri gibi, öğretmenden resmi programı (karar alıcıların) beklediği biçimde uygulaması istenmektedir. Bu istek "davranışçı" ve "yetiştirme sorunu" değerler dizilerinin benimsendiğini düşündürmektedir. Öğretmen Strateji Belgesi'ne (MEB, 2017) ve 2023 Eğitim Vizyonu'na (MEB, 2018) mesleki gelişimin de dâhil edilmiş olması "politik sorun" değerler dizisinin benimsendiğini göstermektedir. Göreve yeni başlayan öğretmen için danışman öğretmenlerden yararlanılması "işbaşında öğrenme" değerler dizisine işaret etmektedir. Bu farklı değerler dizilerinin uyumlu bir biçimde yaşama geçirilememesi, öğretmenler için geçerli ve yararlı mesleki gelişim etkinlikleri sunmayı engelleyebilir. Esasen, gerçek anlamda mesleki gelişim etkinliklerinin "politik sorun" değerler dizisi yerine "öğrenme sorunu" değerler dizisiyle gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Eğitim Yaklaşımı

Program çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerinin niteliğinde, benimsenen eğitim yaklaşım(lar)ı önemli bir etmendir. Bu konuda, öncelikle program çalışmalarında, öğretmenlerin kuramsal ve uygulamalı eğitimlerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Dikbayır ve Bümen, 2016; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2012; Tanner ve Tanner, 2007; Ünver ve Erdamar, 2015; Ünver ve diğ. 2015). Korthagen ve diğerleri (2006), öğretmenlere programla ilgili kuramsal bilgileri doğrudan öğretmeye çalışmak yerine, kendi uygulamaları üzerinde yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini önermektedirler. Ayrıca, değişiklik olmasa da, öğretmenlerin program uygulamalarına yönelik eğitim ihtiyacı doğabilir.

Türkiye'de, mesleki gelişim programlarındaki eğitimlerin uygulamalı olarak yapılmaması sıklıkla belirtilen bir sorundur (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Oysa Kontaş'ın (2009) ifade ettiği gibi, öğretmenler, bu tür eğitimlerin de uygulamalı olmasını önemsemektedirler. Öğretmenler yeni programları uygulama öncesinde kuru sözlerle güdülenmek yerine uygulama örnekleri görmeyi beklemektedirler (Collins, 2005). Bu örneklerin ardından kendilerinin uygulamalar yapmaları da, programın uygulanabilirliği ile ilgili tartışmalarını, öngörülerini ve çözüm yollarını güçlendirebilir. Bu etkinlikleri içeren çalıştaylar ve paylaşım toplantıları da öğretmen adayları ve öğretmenler için öğrenme olanağı sunabilir.

Mesleki gelişim etkinliklerinde, öğretmenlere, ihtiyaçları doğrultusunda bireysel eğitim verilmesi gerekliliği de sıklıkla vurgulanmaktadır (Ertürk, 1979; Ornstein ve Hunkins, 2009; Saylor ve diğ. 1981; Silin ve Schwartz, 2003). Bireysel eğitimde, öğretmenin yeterli uygulama yapma ve geribildirim alma şansı artabilir. Ayrıca, öğretmen, bu eğitimi kendisi istediği durumda, daha çok yararlanabilir.

Öğretmenlerin programı uygulama sürecinde bireysel olarak izledikleri aşamaların tespit edilmesi ve dikkate alınması da, mesleki gelişim etkinliklerinin niteliğini yükseltebilir. Örneğin, Drake ve Sherin'in (2006) çalışmalarında, iki Matematik öğretmenin programı uyarlama biçimleri farklılık göstermiştir. Bunlardan biri, sırasıyla program tasarısını okuyarak değerlendirme ve uyarlama; uygulama sırasında sürekli olarak okuma, değerlendirme ve uyarlama; değerlendirme; uyarlama çalışmalarını yapmaktadır. Diğer öğretmen ise, okuma aşamasında diğer öğretmenlerden görüş alma, dersin önceki işleniş biçimini irdeleme, program materyallerini okuma etkinliklerini yürütmektedir. Ardından program tasarısını değerlendirme, uyarlama ve uygulama çalışmalarını yapmaktadır. Uygulama aşamasında değerlendirme ve uyarlama çalışmalarını sürdürmektedir. Sonra programı değerlendirme aşaması gelmektedir. Bu

öğretmen önemli bir farklılık olarak, değerlendirmenin ardından başa dönüp süreci tekrar tekrar yaşamaktadır.

Drake ve Sherin'in (2006) çalışmasında ortaya çıkan, öğretmenlerin programı uygulama davranışları Türkiye'deki öğretmenlerde de, farklılık gösterebilir. Ülkedeki öğretmen sayısının çokluğu, öğretmenlerin bireysel özelliklerini bu denli ayrıntılı belirlemeyi ve bu özelliklere uygun mesleki gelişim programları tasarlamayı ve uygulamayı engelleyebilir. Yine de, anket gibi veri toplama araçlarıyla, öğretmen özellikleri belirli ölçüde saptanabilir. Bu özellikleri, mesleki gelişim etkinlikleri sırasında olabildiğince dikkate alınabilir.

Mesleki gelişim etkinliklerinin program çalışmaları açısından etkisini sınırlandıran etmenlerden biri de, bu etkinliklerin genellikle kısa süreli olması ve süreklilik göstermemesidir. Bu nedenle, öğretmenin program çalışmalarındaki rolü sınırlı düzeyde algılanabilmektedir. Nitekim Lieber ve diğerleri (2009) yeni bir programı uygulama sürecinde, öğretmenlere; haftalık planlarını hazırlamalarına yardımcı olan, haftada en az bir kez sınıf ziyareti yaparak öneri ya da kaynak desteği veren bir eğitmenin büyük katkı sağladığını belirlemişlerdir. Bu şekilde sürekli olarak desteklenmeyen öğretmenler yeni programı uygulamaktan vazgeçebilmektedirler (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Türkiye'de de, öğretmenlere yeni programlara ilişkin verilen eğitimlerin süreleri sıklıkla eleştirilmektedir. Örneğin 2004-2005 öğretim yılında, program tasarılarının deneme uygulaması öncesinde öğretmenlere iki hafta eğitim verilmesi yeterli bulunmamıştır (Collins, 2005; Gözütok ve diğ. 2005). Deneme sürecinde, öğretmenlere etkinlik planlarının günlük ya da haftalık olarak internet yoluyla iletilmesi nedeniyle (Gözütok ve diğ. 2005), öğretmenler programı anlamak ve özümsemek için gerekli zamanı kullanamamışlardır. Tekışık (2005) ise, 2005 programını yaygınlaştırma sürecinin başlangıcında öğretmenlere verilen beş günlük eğitimi yetersiz görmüştür. Eskişehir'deki üç günlük "İlköğretim Programlarını Tanıtım Semineri"ne katılan öğretmenlerin %80.5'i bu eğitimin 10 gün ve daha fazla sürmesini önermişlerdir (Yaşar ve diğ. 2005). Bilim Sanat Merkezi öğretmenleri için tasarlanıp uygulanan iki hafta süreli eğitim programı deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark oluşturmasına rağmen, öğretmenler bu eğitimin daha uzun sürmesini önermişlerdir (Kontaş, 2009).

Türkiye'de öğretmen eğitiminin deneme uygulamalarıyla sınırlı tutulması da, süreklilik açısından ciddi bir engeldir. Tekışık (2005) 1968 ilkökul programının beş yıllık deneme sürecinde etkili bir biçimde uygulanmasına karşın; ülke geneline yaygınlaştırıldığında programdan verim alınamamasını öğretmen eğitiminin niteliğine bağlamıştır ve 2005 ilkökul öğretim programlarının yaygınlaştırılması sürecinde, benzeri sonuçla karşılaşmamak için, MEB bünyesinde "Ders Programlarının Uygulanması, İzlenmesi, Değerlendirilmesi ve Öğretmenlerin Eğitimi Kurulu" oluşturulmasını; bu kurulun öğretmen eğitimini hiç zaman kaybetmeden başlatması ve sürdürmesini önermiştir. Bu bağlamda, Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017) ve 2023 Eğitim Vizyonu'nda (MEB, 2018) sürekli mesleki gelişimin planlanmış olması ileriye dönük önemli kararlar olarak görülmektedir.

Mesleki gelişimin sürekliliği için ilgili alanlardaki lisansüstü eğitim programları da önemli katkı getirebilir. Tezli ya da tezsiz yüksek lisans ve doktora eğitimi almak, öğretmeni, programlarını tasarlamaya ve geliştirmeye yönlendirebilir. Bazı üniversitelerde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında yürütülen uzaktan e-yüksek lisans programları da birçok öğretmenin program becerilerini geliştirebilir.

Öte yandan, Lieber ve diğerlerine (2009) göre birkaç günlük, hatta belirli aralıklarla bireysel eğitim verildiğinde bile, öğretmenlerin program çalışmalarında uygun davranışları göstereceğinden emin olmamak gerekmektedir. Buna rağmen, özellikle program çalışmalarında görev almış öğretmenler sürekli eğitim isteklerini dile getirmektedirler (Collins, 2005). Bu durum, mesleki gelişim etkinliklerinden vazgeçmemek gerektiği biçiminde yorumlanabilir.

Eğitim Materyalleri

Öğretmenlerin program tasarısını anlayabilmeleri ve uygulayabilmeleri için kılavuz ve kaynak kitapların hazırlanması yararlı görülmektedir (Ertürk, 1979; Tekışık, 2005; Turja, Endepohls-Ulpe ve Chatoney, 2009). Buna karşın kılavuz kitapların öğretmenleri hazıra alıştırma, her şeyin ayrıntılı olarak

yazılması beklentisinin oluşması, programı uyarılma becerilerinin körelmesi, mesleki gelişim açısından öğrenme tembelliği oluşturması gibi yan etkileri ortaya çıkabilmektedir. Bazı öğretmenler her şeyin program tasarısında ayrıntılı olarak yazılmasını hatta MEB tarafından her bölge için ayrı öğretim etkinlikleri vb. içeren hazır programlar gönderilmesini beklemektedirler. Bu beklentilerin oluşmasında kılavuz kitapların ve özel yayınevlerinin hazırladığı program materyallerinin (Ünver ve Erdamar, 2015) belirli düzeyde etkisi olabilir. Fakat bu tür beklentiler ve öğrenmelerin, öğretmenin programı uygulama sürecini mekanikleştirebileceği ve kısırlaştırabileceği düşünülmektedir.

Son yıllarda, yeni programların tanıtılması uzaktan öğretim yoluyla da yapılmaktadır. Bu yolla, aynı zamanda çok sayıda öğretmene programın genel yapısı açıklanabilir. Ancak bu yol, yukarıda sözü edilen bireysel ve uygulamalı eğitim açısından sınırlı görülebilir. Aslında, öğretmen eğitimini bu yolla da bireyselleştirmek ve kısmen uygulamalı hale getirmek olanaklıdır. Uzaktan öğretimin bu yönde, etkili bir biçimde uygulanmasına, Öğretmen Strateji Belgesi'nde kurulması hedeflenen Öğretmen Akademileri (MEB, 2017) katkı sağlayabilir.

Öğretmenler arasında oluşturulan iletişim ağları (Farley-Ripple ve Buttram, 2015), özellikle elektronik ortamda olduğunda, programları farklı koşullarda uygulama yaşantıları ve programın etkisi üzerinde tartışmalarına olanak verebilir. Türkiye'de çoğunlukla aynı branştan öğretmenlerin oluşturduğu paylaşım ağları vardır. Farklı branşlardaki öğretmenlerin de aynı paylaşım ağına katılabilmeleri tartışmaları zenginleştirebilir. Bu tür iletişim ağları özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için çok elzemdir.

Türkiye'de, öğretmenlerin program çalışmalarında yararlanabilecekleri birçok araştırma raporu, tezler, makaleler yayımlanmaktadır. Ancak bunların öğretmenlere büyük oranda ulaşmadığı görülmektedir (Tonbul ve Altunay, 2011). Bu sorun, üniversitelerin araştırma raporlarını öğretmenlere ulaştırma yolları ve çabalarının yeterli olmamasının yanında öğretmenlerde araştırma kültürünün zayıf olmasından kaynaklanabilir. Sorunun çözüm anahtarı ise, hizmet öncesi eğitim sürecinden itibaren araştırma yönelimli öğretmen eğitimidir.

Paydaş Nitelikleri

Mesleki gelişim etkinliklerinin alanında uzmanlaşmış akademisyenlerce yürütülmesi uygun görülmektedir (Collins, 2005; Yaşar ve diğ. 2005). Ertürk'e (1979) göre de, programları uygularken öğretmenlerin tasarımı ve koşullar üzerinde tartışabilecekleri eğitim uzmanlarının olması, hem öğretmenleri geliştirebilir hem de programın daha verimli uygulanmasını sağlayabilir. Kaya, Çepni ve Küçük'e (2004) göre, mesleki gelişim etkinliklerinde üniversiteler rol almalıdır. Tonbul ve Altunay'ın (2011) çalışmalarında, öğretmenlerin %58.7'si mesleki gelişim etkinliklerinde eğitim fakültelerinden destek alınabileceğini belirtmişlerdir. Ancak, Gözütok ve diğerleri (2005) 2004-2005 öğretim yılında deneme uygulaması yapılan programlar için öğretmen eğitimi veren uzmanların program geliştirme, öğretim ilkeleri ve yöntemlerine ilişkin kuramsal bilgilerde yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir.

Collins'in (2005) çalışmasında ise, programın yaygınlaştırılması sürecindeki öğretmen eğitimini pilot uygulamaya katılan meslektaşlarının daha etkili bir biçimde yapabilecekleri görüşü yer almaktadır. 2017 program değişikliği sürecinde Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün illere gönderdiği yazıda, eğitici eğitimleriyle yetiştirilecek 3.564 koordinatör (öğretmen) tarafından yeni programlardaki derslerin tüm öğretmenlere 2017-2018 eğitim yılı başlamadan tanıtılacağı belirtilmektedir (Ülkar, 2017). Bu uygulamada, koordinatör öğretmenler, programı meslektaşlarının anlayacağı dilden tanıtabilirler. Ancak koordinatör öğretmenlerin programla ilgili deneyimlerinin olmaması ciddi bir eksikliklerdir. Bu eksikliği, koordinatör öğretmenlerin eğitimlerinin uygulamalı ve uzun süreli olması belirli ölçüde giderebilir. Öğretmen Strateji Belgesi'nde planlandığı üzere, mesleki gelişim programlarında görev alacak eğitimciler için ölçütlerin belirlenmesi (MEB, 2017) de öğretmen eğitimini destekleyebilir.

Merkezi ya da yerel yöneticilerin program yönelimleri ve mesleki gelişime yönelik bakış açıları da öğretmen eğitimini etkileyebilir. Nitekim Ünver ve Erdamar'ın çalışmalarında (2015) bazı öğretmenler yöneticilerden mesleki gelişim etkinlikleri düzenlemelerini istemiştir. Aslında kısa süreli etkinlikler

yerine, yönetici ve öğretmen arasında sürekli iletişim olduğunda, program çalışmalarının niteliği daha çok yükselebilir (Saez ve Carretero, 1998) ve öğretmen eğitimi doğal bir biçimde gerçekleşebilir.

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin program çalışmalarında, danışman öğretmenler (mentors) önemli bir destekleyici ve kolaylaştırıcı olabilirler. Kendi program uygulamalarıyla örnek olmanın yanı sıra, aday öğretmenin çalışmalarına ilişkin yansımalar yapabilirler. Bu nedenle, program becerilerinin, danışman öğretmenleri seçme ölçütlerine ve danışmanlık eğitimi sürecine eklenmesi çok önemlidir.

Diğer bir önemli konu, öğretmenlerin, program çalışmalarıyla ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilmeleridir. Gözütok ve diğerleri (2005) öğretmenlerin programın gerektirdiği yeterliklere ilişkin algıları ile öğretim elemanlarının gözlem sonuçlarının farklılaştığını bulmuşlardır. Dolayısıyla, mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin programla ilgili mesleki gelişim etkinliklerine istekli, gereksinimlerinin bilincinde ve öğrenmeye açık oldukları durumda işe yarayabilir.

Son olarak, program çalışmalarına ilişkin mesleki gelişim etkinliklerinin verimliliğinde, öğretmenlerin bu etkinliklere yönelik tutumları da belirleyicidir. Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz-Konokman (2013) öğretmenlerin genel olarak mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu bulmuşlardır. Bümen'in (2006) çalışmasında, özel okullarda çalışan program geliştirme uzmanları, bazı öğretmenlerin programla bağlantılı çalışmalara isteksiz olabildiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle, yoğun bilişsel süreçleri kapsayan bir alan olarak program çalışmalarının, duyuşsal açıdan duyarsız ya da olumsuz tepkileri olan öğretmenlerle yürütülmesi çok zor görünmektedir.

SONUÇ

Yukarıdaki kuramsal açıklamalar ve araştırma bulgularından aşağıdaki sonuçlara ulaşılabilir:

- Program çalışmalarında öğretmenin rolü, kendi programını oluşturma yönünde genişleme eğilimindedir. Bu eğilim özellikle, öğretmenin kriz durumlarına hazır olması ve programını koşullara uygun olarak kısa sürede değiştirmesi için çok anlamlıdır.
- Öğretmenin program çalışmalarındaki performansını mesleki yeterlik ve gelişim düzeyi ile bu çalışmalara yönelik tutumu etkilemektedir.
- Hizmet öncesi eğitimde “bireysel gelişim”, “araştırma odaklı”, “işbaşında öğrenme” ve “öğrenme sorunu” değerler dizilerinin benimsenmesi öğretmenin program çalışmalarında genişleyen rolüne daha uygun görünmektedir. Hizmet öncesi eğitim süresinin, öğretmen adaylarının program bilgi ve becerilerini içselleştirebilecekleri uzunlukta olması gerekmektedir. Başarılı öğretmen eğitimi kurumları amaçlarında ve içeriklerinde program becerilerine yer vermektedir. Programı tartışılabilir, içselleştirilmiş ve bütüncül bilgi olarak algılamak; verilen, genel ve dar kapsamlı bilgi biçiminde algılamaktan daha etkili bulunmaktadır. Öğretmen eğitimcilerinin program yönelimleri, algıları ve mantıkları da hizmet öncesi eğitimin niteliğini etkilemektedir.
- Hizmet öncesi eğitim nitelikli olsa bile, program çalışmalarına ilişkin mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç duyulabilmektedir. Mesleki gelişim etkinlikleri bireysel, uygulamalı ve sürekli olduğunda daha verimli olmaktadır. Mesleki gelişim etkinliklerinde programla ilgili kılavuz, basılı ya da elektronik kaynaklar ve iletişim ağları yararlı materyallerdir. Bu etkinliklerin mesleki yeterliği yüksek bireylerce verilmesi ve üniversitenin desteği önemli görülmektedir. Öğretmenin mesleki gelişim ihtiyaçlarının bilincinde olması ve etkinliklere istekle katılması da, program becerilerinin iyileşmesine katkı sağlamaktadır.

Türkiye'deki program çalışmalarının öğretmen eğitimi boyutuna ilişkin açıklama, bulgu ve yorumlardan şu sonuçlar çıkarılabilir:

- Türkiye'de öğretmenin rolü, genellikle, program tasarımlarını uygulamak biçiminde algılanmaktadır. Bu algı, program çalışmalarına ilişkin öğretmen eğitimi basite indirgemektedir.

- Türkiye’de öğretmenin program çalışmaları açısından kritik becerileri, mesleki gelişimi ve tutumu yeterli düzeye getirilememektedir.
- Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde “davranışçı”, “politik sorun”, “program sorunu” ve “yetiştirme sorunu” değerler dizilerinin benimsendiğine ilişkin göstergeler bulunmaktadır. Hizmet öncesi eğitim süresi özellikle ortaöğretim öğretmen adayları için yeterli görülmemektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde program çalışmalarıyla ilintili amaçlar ve bilgiler sınırlı düzeydedir. Programın verilen, genel ve dar kapsamlı bilgi olarak algılandığını gösteren uygulamalar vardır. Öğretmen eğitimcilerinde program mantığının oluşumu için sistematik bir eğitim düzenlenmemektedir.
- Türkiye’deki program çalışmaları kapsamında, öğretmene yönelik, mesleki gelişim etkinliklerine gereksinim vardır. Bu etkinliklerde, ağırlıklı olarak öğretmene, (yeni) program tanıtılmakta ve öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi verilmektedir. Bu nedenle, program değişikliklerinde gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmene yeterince destek olamamaktadır. Mesleki gelişim açısından öğretmene bireysel, uygulamalı ve sürekli destek konusuna Öğretmen Strateji Belgesi (2017) ve 2023 Eğitim Vizyonu’nda (MEB, 2018) yer verilmesi önemli bir başlangıç olarak nitelendirilebilir. Ancak bu dokümanlardaki eylem planlarının yaşama geçirilmesi için zamana ve çalışmaya ihtiyaç vardır. Mesleki gelişim etkinliklerinde kullanılan materyallerin belirli ölçüde katkıları olmakla birlikte, fazla ayrıntılı oldukları durumda yaratıcılığı engelleme gibi yan etkileri olabilmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerini yürütenlerin eğitimiyle ilgili bazı çalışmaların yapılmasına rağmen özellikle danışman öğretmenlerin seçimi ve eğitiminde halen yetersizlikler bulunmaktadır.

ÖNERİLER

Yukarıdaki sonuçlar doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim etkinliklerine yönelik şu çalışmalar önerilebilir:

- Program çalışmalarında öğretmenin rolüne ilişkin algının daha esnek olması için öğretmen eğitimcileri bu konuda farklı kaynakları okuyabilir, bunun üzerinde düşünebilir ve tartışabilirler.
- Program çalışmaları kapsamında öğretmen eğitimine, Eisner’in (2001) önerdiği gibi, öğretmenin mesleki gelişimini ciddi bir biçimde destekleyecek okulların oluşturulup oluşturulamayacağını sorgulamakla başlanabilir. Başka bir deyişle, karar alıcılar öğretmen eğitimi nitelikli yürütme olanaklarını irdeleyebilirler.
- Bragaça ve de Oliveira’nın (2014), Brezilya için önerdiği gibi, öğretmen eğitiminde; aynı bilgilerin tekrarlandığı tutucu değerler dizilerinin yerini bilginin üretildiği yenilikçi değerler dizilerinin alması gerekmektedir. Bu nedenle Türkiye’de “bireysel gelişim”, “araştırma odaklı”, “işbaşında öğrenme” ve “öğrenme sorunu” değerler dizilerini temele alan öğretmen eğitimi programları denenebilir. Bu süreç hem karar alıcıların ve öğretmen eğitimcilerinin değerler dizilerini geliştirebilir hem de söz konusu programların verimini artırabilir.
- Öğretmen eğitiminde, program çalışmalarına ilişkin mesleki becerilerin ve olumlu tutumun geliştirilmesi amaçlanabilir. Ginsburg’un (1986) önerdiği üzere, öğretmen eğitiminde öğretim becerileri yerine program yeterliklerine ağırlık verilebilir. Ramrathan’ın (2010) belirttiği gibi, öğretmen eğitiminin çekirdek bilgi alanları içinde program çalışmaları da yer alabilir.
- Öğretmenin programı tartışılabilir, içselleştirilmiş ve bütüncül bilgi olarak algılaması amaçlanabilir. Bu amaçla kuramları sorgulamaları, bunlar üzerinde uygulamayla bağlantılı bir biçimde tartışmaları sağlanabilir; öğretimle ilgili bireysel kararlar alıp denemelerine olanak tanınabilir; hizmet öncesindeki dersler arasında bağlantı kurulabilir. Öğretmen eğitiminin bireysel, uygulamalı ve sürekli yapılması da bu amaca hizmet edebilir. Bu tarz eğitim ortamlarını ise, ancak Cochran-Smith’in (2003) belirttiği gibi, sorgulama-araştırma odaklı ve sürekli eğitim alan öğretmen eğitimcileri sunabilir.

- Mesleki gelişim sürecinde, Saban'ın (2021) önerdiği eylem araştırmaları yoluyla program geliştirme modelinden yararlanılabilir.
- Farklı kurumlarda ve öğretim basamaklarında gerçekleştirilen program çalışmalarında öğretmen eğitimi bir boyut olarak ele alınabilir. Tersî durumda, program çalışmalarının verimli olması, Ertürk'ün (1979) deyiimiyle, beklenmedik bir nimet olarak nitelendirilebilir.
- Eğitim fakülteleri, YÖK'ün (2020) yetki devri sonrasında yapacakları hizmet öncesi eğitim programı çalışmalarında öğretmen adaylarının program yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayabilirler. Bu amaç doğrultusunda, bütüncül bir yaklaşım izleyerek, öğretmen adaylarının programlarına tasarlama, uygulama ve değerlendirme deneyimi sunabilirler. Bu tür çalışmaların gerçekleşmesi ise, öğretmen eğitimi programlarının bütün paydaşlarında değerler dizisi dönüşümü ile mümkün olabilir.

KAYNAKÇA

- Altun, T., Baştürk, A. ve Gülay, A. (2019). Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin ilköğretim programlarının güncellenmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 209-222. doi: 10.12984/egedfd.462958
- Apple, M. W. (2005). Controlling the work of teachers. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (2nd Ed.), (pp. 183-197). New York: Routledge.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 38-63.
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Baş, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 21-32. doi: 10.15285/ebd.49293
- Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D. ve Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 15-29.
- Berlak, H., & Berlak, A. (1983). Toward a nonhierarchical approach to school inquiry and leadership. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 267-294. doi: 10.2307/1179607
- Borich, G. D. (2014). *Effective teaching methods: Research-based practice* (8th Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Bragança, M. G. V., & de Oliveira, Z. M. F. (2014). Deconstruction of paradigms for teacher training: A transdisciplinary perspective. *Journal of Modern Education Review*, 4(5), 349-357. doi: 10.15341/jmer(2155-7993)/05.04.2014/004
- Budak-Bayır, E. (2008). *Fen müfredatlarındaki yeni yönelimler ışığında öğretmen eğitimi: Sorgulayıcı-araştırma odaklı Kimya öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bümen, N. T. (2006). Üç büyük ildeki özel okullarda program geliştirme servislerinin etkililiği ve karşılaşılan problemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 615-667.
- Bümen, N. T., Ünver, G. ve Başbay, M. (2010). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı derslerinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(17), 41-62.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41(194), 31-50.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Carl, A. E. (2002). *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice* (2nd Ed.). Cape Town: Juta.
- Carl, A. (2005). The “voice of the teacher” in curriculum development: A voice crying in the wilderness? *South African Journal of Education*, 25(4), 223-228.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28.

- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research on teacher education: changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 1050-1093). New York: Routledge/Taylor Francis and the Association of Teacher Educators.
- Collins, A. B. (2005). İlköğretim Türkçe programları pilot uygulama değerlendirmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde, 14-16 Kasım 2005 (ss. 220-229). Ankara: Sim Matbaası.
- Çiftçi, Z. B., Akgün, L. ve Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 1-21.
- Darling-Hammond, L. (2008). The case for university-based teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre (Eds.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd Ed.) (pp. 333-346). New York: Routledge.
- Dejong, L. (1999). Learning through projects in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(3), 317-326. doi: 10.1080/0163638990200309
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya: Eğitimde program geliştirme* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dereobalı, N. ve Ünver, G. (2009). Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı derslerinin öğretim elemanları tarafından genel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 161-181.
- Dikbayır, A. ve Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf Matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- Doll, R. C. (1964). *Curriculum improvement: Decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon.
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187.
- Duman, E. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Ankara Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi örnekleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği [EPDAD]. (2012). Tarihçe. <https://www.epdad.org/tarihe> adresinden alındı.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2012). 4+4+4'e geçiş, Eylül 2012 bilgi ve politika notları: 4+4+4 düzenlemesi ile neler değişti? Yeni sisteme geçişte neler izlenmeli? http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/KHK444PolitikaNotu_SON.pdf adresinden alındı.
- Eisner, E. W. (2001). What does it mean to say a school is doing well? *Phi Delta Kappan* 82(5), 367-372. doi: 10.1177/003172170108200506
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. Unpublished PhD Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde "program" geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Meteksan L. Ş.
- Ertürk, S. (1986). *Türkiye'deki bazı eğitim sorunları üzerine düşünceler* (2. Baskı). Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eryaman, M. Y., & Riedler, M. (2010). Teacher-proof curriculum. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 864-865). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Farley-Ripple, E., & Buttram, J. (2015). The development of capacity for data use: The role of teacher networks in an elementary school. *Teachers College Record*, 117(4), 1-34.

- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, 15(1), 1-15. doi: 10.1177/109821409401500101
- Fetterman, D. M. (2000). Steps of empowerment evaluation: From California to Cape Town. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd Ed.) (pp. 395-408). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Fradd, S. H., & Lee, O. (1997). Teachers' voices in program evaluation and improvement: A case study of a TESOL program. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 563-577. doi: 10.1016/S0742-051X(97)80001-7
- Ginsburg, M. B. (1986). Reproduction, contradictions, and conceptions of curriculum in preservice teacher education. *Curriculum Inquiry*, 16(3), 283-309. doi: 10.1080/03626784.1986.11076006
- Gökmenoğlu, T. (2013). Preparing teachers; Expectations and existing situation at faculties of education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(4), 39-54.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde, 14-16 Kasım 2005 (ss. 17-40). Ankara: Sim Matbaası.
- Henson, K. T. (2010). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform* (4th Ed.). Long Grove, Illinois: Waveland.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why?* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ho, D. C. W. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: Insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 613-624. doi: 10.1177/1741143210373739
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.
- Jardine, D. W., Friesen, S., & Clifford, P. (2006). *Curriculum in abundance*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. ve Yavuz-Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kaya, A., Çepni, S. ve Küçük, M. (2002). Fizik öğretmenleri için üniversite destekli bir hizmet içi eğitim model önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 112-119.
- Kelly, A. V. (1999). *The curriculum: Theory and practice*. London: Paul Chapman.
- Kızılaslan-Tunçer, B. ve Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 247-260. doi: 10.17556/erziefd.511367
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kontaş, H. (2009). *BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.022
- Kridel, C. J. (2010). Teachers as curriculum makers. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies* (pp. 867-869). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Külekçi, E. (2013). 4+4+4 Eğitim sistemi kapsamında birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 369-377.
- Lieber, J., Butera, G., Hanson, M., Horn, E., Czaja, C., Diamond, K., Goodman-Jansen, G., Daniels, J., Gupta, S., & Odom, A. (2009). Factors that influence the implementation of a new preschool curriculum: Implications for professional development. *Early Education and Development*, 20(3), 456-481. doi: 10.1080/10409280802506166
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2008). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/sinif_ogrt_ihtiyaci.pdf adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf> adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). 2023 eğitim vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). 2001-2020 yıllarında planlanan faaliyet bilgileri. <http://oygm.meb.gov.tr/www/hizmeteci-egitim-planlari/icerik/28> adresinden alındı.
- National Academy of Education. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (5th Ed.). Boston: Pearson Education.
- Özcan, M. (2013). Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi. <http://www.tusiad.org.tr/komisyonlar/sosyal-politikalar-komisyonu/rapor/okulda-universite--turkiyede-ogretmen-egitimini-yeniden-yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi/> adresinden alındı.
- Özdaş, A., Tanışlı, D., Köse, N. Y. ve Kılıç, Ç. (2005). Yeni ilköğretim Matematik dersi (1.-5. sınıflar) öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde, 14-16 Kasım 2005 (ss. 239-255). Ankara: Sim Matbaası.
- Öztürk, M., & Yıldırım, A. (2014). Perceptions of beginning teachers on pre-service teacher preparation in Turkey. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 149-166.
- Patton, M. Q. (2000). Utilization-focused evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd Ed.) (pp. 425-438). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Pinar, W. F. (Ed.). (2014). *International handbook of curriculum research* (2nd Ed.). New York: Routledge.
- Podhorsky, C., & Fisher, D. (2007). Lesson study: An opportunity for teacher led professional development. In T. Townsend, & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change* (pp. 445-456). New York: Kluwer-Springer.
- Ramrathan, L. (2010). From response to theorizing: Curriculum genesis in South Africa from the perspective of critical incidence autoethnography. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum studies in South Africa: Intellectual histories & present circumstances* (pp. 107-124). New York, Palgrave Macmillan.
- Saban, A. (2021). Eylem araştırması aracılığıyla program geliştirme: Uygulayıcılar için bir model önerisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 299-354. doi: 10.14527/pegegog.2021.009

- Saez, M. J., & Carretero, A. (1998). Innovations in the Spanish science curriculum: A view of a systemic reform. *Journal of Curriculum Studies*, 30(6), 719-738. doi: 10.1080/002202798183404
- Saraçoğlu, G., Demirhan, Ö. ve Ünver, G. (2018). Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulundaki öğretmenlik uygulamalarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 299-331.
- Sargent, M. C., & Barker, K. (2002). Preparing early childhood professionals: Are there differences between two, four and advanced degree programs? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(4), 349-355. doi: 10.1080/1090102020230409
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129. doi: 10.51948/auad.841632
- Saylan, N. (2001). Ortaöğretim öğretmenlerinin program tasarısı ile ilgili görüşleri ve tasarı süreçlerindeki davranışlarının belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 1-13.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th Ed.). Tokyo: Holt-Sanders.
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Silin, J. G., & Schwartz, F. (2003). Staying close to the teacher. *Teachers College Record*, 105(8), 1586-1605.
- Squires, D. A. (2009). *Curriculum alignment: Research-based strategies for increasing student achievement*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şahin, A. ve Kumral O. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim programına ve program rollerine ilişkin imgeleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 19-32.
- Şahin, İ. ve Beycioğlu, K. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 33-50. doi: 10.17679/iuefd.16259330
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tan-Şişman, G. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde “eğitim programı” kavramı. *İlköğretim Online*, 16(3), 1301-1315. doi: 10.17051/ilkonline.2017.330259
- Tan-Şişman, G. (2021). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde program geliştirme bilgisinin kazandırılması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 355-400. doi: 10.14527/pegegog.2021.010
- Tanner, D., & Tanner, L. (1981). *Curriculum development: Theory into practice* (4th Ed.). Tokyo: Holt-Sanders. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Taylor, M. W. (2010). *Replacing the “teacher-proof” curriculum with the “curriculum-proof” teacher: Toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their textbooks*. Unpublished PhD Thesis, Stanford University, California.
- Tekışık, H. H. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması. *Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde, 14-16 Kasım 2005 (ss. 11-15). Ankara: Sim Matbaası.
- The Association of Teacher Educators. (2007). Standards for Teacher Educators. Retrieved from <https://www.ate1.org/resources/Documents/Standards/Teacher%20Educator%20Standards%20-%20Jan%202018.pdf>
- Tonbul, Y. ve Altunay, E. (2011). Eğitim fakültelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2188-2209.

- Turja, L., Endepohls-Ulpe, M., & Chatoney, M. (2009). A conceptual framework for developing the curriculum and delivery of technology education in early childhood. *International Journal of Technology and Design Education*, 19, 353-365. doi: 10.1007/s10798-009-9093-9
- Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 125-138.
- Ülkar, E. (2017). 3564 öğretmene yeni müfredat eğitimi. *Hürriyet Gazetesi*. <http://www.hurriyet.com.tr/3564-ogretmene-yeni-mufredat-egitimi-40408968> adresinden alındı.
- Ünver, G. (2002). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ders planı modelleri. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 62-69.
- Ünver, G. ve Erdamar, G. (2015). Türkiye’de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme sürecine katkıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 215-234.
- Ünver, G. B., Dikbayır, A. ve Yurdakul, B. (2015). Kesintili zorunlu eğitim ilkökul birinci sınıf uygulamalarının incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1643-1660.
- Ünver, G. (2016a). Köy Enstitülerinde kuram-uygulama bağlantısı. *Akademik Düzlemde Köy Enstitüleri Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde, 16-17 Nisan 2016, (ss. 209-248). İzmir: Kanyılmaz Matbaacılık.
- Ünver, G. (2016b). Connecting theory and practice in pre-service early childhood teacher education programs. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 45(2), 243-264. doi: 10.14812/cuefd.283345
- Wiles, J. (2009). *Leading curriculum development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi: Eskişehir ili örneği. *Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde, 14-16 Kasım 2005 (ss. 51-63). Ankara: Sim Matbaası.
- Yeşilyurt, E. (2013). The effect of Curriculum Development course on pre-service teachers' cognitive awareness of curriculum development. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(3), 316-342. doi: 10.5578/keg.5280
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Ying Dan-Jun, I., Huang, A. F., & Zheng, Z. L. (2010). Telling stories: Understanding teachers’ identity in a context of curriculum innovation. In O. Kwo (Ed.) *Teachers as learners: Critical discourse on challenges and opportunities* (pp. 45-64). London: Springer.
- Yurdakul, B. (2015). Perceptions of elementary school teachers concerning the concept of curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 125-140. doi: 10.12738/estp.2015.1.2168
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK]. (1998). Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu. <http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/mart98/tybdurumu.html> adresinden alındı.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK]. (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%20C4%9E%20C4%B0T%20C4%B0M+FAK%20C3%9CLTES%20C4%B0%20C3%96%20C4%9ERETMEN+YET%20C4%B0%20C5%9ET%20C4%B0RME+L%20C4%B0SANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382> adresinden alındı.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2008). Üniversitelerimizde uygulanacak olan “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları” açılması için başvuru formu. <http://www.yok.gov.tr/egitim/tezsizyl/tezsizyl.pdf> adresinden alındı.

- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2013). Eğitim fakülteleri ile ilgili basın açıklaması. <http://basin.yok.gov.tr> adresinden alındı.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden alındı.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2020). YÖK'ten Eğitim Fakültelerinin Müfredatlarına Yönelik Tarihi Karar. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> adresinden alındı.
- Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Eğitim Yönetimi*, 4(13), 99-106.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. doi: 10.1177/002248718303400302
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). Reflective teaching: An introduction. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zeichner, K., & Conklin, H. C. (2005). Teacher education programs. In M. Cochran-Smith, & K. Zeichner (Eds.) *Studying teacher education* (pp. 645-736). New York: Routledge.