

## 1997, 2006 ve 2018 Öğretmen Eğitimi Programlarında Meslek Bilgisi Derslerinin İşlenişine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri

Derya Atik Kara\*

Makale Geliş Tarihi: 25.03.2023

Makale Kabul Tarihi: 17.09.2023

DOI: 10.35675/befdergi.1270799

### Öz

*Bu araştırma kapsamında öğretmen eğitimi programlarının nasıl deneyimlendiği öğretmen adaylarının gözünden açıklanmaya çalışılmıştır. Durum çalışması ile desenlenen araştırmanın verileri 1997, 2006 ve 2018 yıllarında uygulamaya konulan öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören 44 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman incelemesi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda üç farklı programın meslek bilgisi boyutunun uygulanışına dair benzer sorunların yaşandığı görülmüştür. Bu sorunlar arasında derslerin kuramsal ağırlıklı yürütülmesi ve uygulamaya daha az yer verilmesi, kullanılan öğretim yöntem-tekniklerin etkili olmayışı, sınıfların kalabalıklığı, derslerin özel alan ile ilişkilendirilememesi sayılabilir. Öte yandan öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin olumlu görüşlerin arttığı, özellikle öğretim elemanlarının olumlu ve destekleyici tavırlarının derslerin önemszenmesinde etkili olduğu görülmüştür. Meslek bilgisi dersleri öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine dair bilgi ve becerilerin yanında olumlu tutum ve değerlerin kazandırılması beklenen derslerdir. Bu doğrultuda, derslerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik düzenlemelerde öğretmen adaylarının deneyimleri ve beklentilerini dikkate almanın derslerin niteliğini ve işlevini artıracacağı düşünülmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Durum çalışması, öğretmen adayı, öğretmen eğitimi programları, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri

## Teacher Candidates Opinion on the Teaching of Professional Knowledge Courses in 1997, 2006, and 2018 Teacher Education Programs

### Abstract

*Within the scope of this study, it is aimed to explain how teacher education programs are experienced from the perspective of teacher candidates. The data of the study, which was designed as a case study, were collected through semi-structured interviews and document analysis conducted with 44 teacher candidates who received education based on teacher training programs implemented in 1997, 2006 and 2018. As a result of the study, it was found that similar problems were experienced in the implementation of three different programs. Among these problems were conducting the courses theoretically and including relatively little*

\*Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir, Türkiye, [dakara@anadolu.edu.tr](mailto:dakara@anadolu.edu.tr), ORCID: [0000-0002-6890-030X](https://orcid.org/0000-0002-6890-030X)<sup>id</sup>

**Kaynak Gösterme:** Atik Kara, D. (2023). 1997, 2006 ve 2018 Öğretmen Eğitimi Programlarında Meslek Bilgisi Derslerinin İşlenişine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1236-1273.

*place for practice, ineffectiveness of the methods-techniques used in the courses, crowded classrooms, and inability to associate the courses with the specific field. On the other hand, it was seen that positive opinions about the teaching profession courses increased and that the positive and supportive attitudes of the instructors were especially effective for the lessons to be considered important. Professional knowledge courses are the courses that are expected to make the candidates acquire knowledge and skills about the teaching profession and gain positive attitudes and values as well. In this respect, it is thought that taking into account the experiences and expectations of teacher candidates in the arrangements for the learning-teaching process of the courses will increase the quality and function of the courses.*

**Keywords:** *Case study, teacher candidates, teacher education programs, professional teaching knowledge courses*

## Giriş

Eğitim sisteminin işleyişindeki önemli rolünden dolayı sistemde yaşanan pek çok sorun öğretmenler üzerinden tartışılmaya ve giderilmeye çalışılmaktadır. Öğretmenlerin sistemin işleyişine sağlayacakları olumlu katkılar ise mesleki gelişimin hizmet öncesinde başlayarak sağlam temeller üzerinde ilerlemesi ile olanaklı olacaktır. Bu temelin en önemli bileşenlerinden birini öğretmen eğitimi programları ve bu programların uygulanışı oluşturmaktadır.

1997 yılında eğitim fakültelerinin örgütsel yapısı ile öğretmen eğitimi programlarında kapsamlı düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerin temel amacı öğretmen eğitiminin daha nitelikli hale gelmesini sağlamak olarak belirtilmiş ve öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinin etkili olmaması, uygulama konusunda eksiklikler yaşanması, derslerin çoğunlukla kuramsal olması gibi gerekçeler öne sürülmüştür (YÖK, 1998). Öne sürülen bu sorunları çözmek için ÖMB derslerinin sayı ve kredileri artırılmış, uygulamaya yönelik derslere yer verilmiştir. Öte yandan gerçekleştirilen düzenleme sonrası yapılan araştırmalara bakıldığında standart bir programın uygulanmasındaki zorluklar (Kavcar, 2002; Üstüner, 2004), uygulama derslerinde öğretim elemanı, öğretmen adayı ve fakülte-okul arasındaki işbirliği eksikliği gibi nedenlerle beklenen başarının sağlanamaması (Gömleksiz vd., 2006; Özkan vd., 2005; Yapıcı & Yapıcı, 2004), ÖMB derslerinde çeşitli iyi uygulamalar olmakla birlikte nitelik sorunlarının sürdüğü (Çelik & Önal, 2005; Yüksel, 2004) konularında eleştiriler getirilmiştir. Programa yöneltilen eleştirilerin ardından 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim programlarında gerçekleştirilen değişiklikler ve programların daha nitelikli hale getirilmesi gerekçeleriyle program güncellenmiştir. Güncelleme çalışması ile ÖMB derslerinde kredi ve isim değişiklikleri yapılmış, programların teori ve uygulama dengesini sağlamak amacıyla eklenen ders saatleri, yaşanan zorluklar gerekçe gösterilerek azaltılmış ve seçmeli derslere yönelik düzenlemeler yapılmıştır (YÖK, 2007).

Öğretmen eğitimi programlarındaki son düzenleme 2018 yılında gerçekleştirilmiş ve 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur. Bu düzenleme,

öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalarda sürekliliğin sağlanması, öğretmenlik mesleği ve öğretmen eğitimine yönelik yapılan bilimsel çalışma sonuçlarının ve yayımlanan raporların (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Öğretmen Strateji Belgesi vb.) programlara yansıtılması gerekliliği, seçmeli derslerin yeniden düzenlenmesi zorunluluğu gibi gerekçelere dayandırılmıştır. 2018 programında ÖMB derslerine yönelik olarak, haftalık ders saatlerinin azaltılması, derslerin isim ve içeriğinin değiştirilmesi, yeni derslerin eklenmesi, derslerin farklı lisans programlarında farklı dönemlere yerleştirilmesi ve ortak seçmeli ders havuzu oluşturulması gibi düzenlenmeler yapılmıştır (YÖK, 2018). Öğretmen eğitimi programlarına yönelik niteliğin artırılması yönünde öğretmen eğitiminin üç önemli ayağı olan meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür konularında çeşitli iyileştirmeler yapıldığı ve programların daha iyi, daha işe vuruk olması için önemli çabalar gösterildiği söylenebilir (Akarsu vd, 2020; Koçyigit ve Eğmir, 2019). Öte yandan bu düzenlemelerin kapsamlı program değerlendirme çalışmalarına dayandırılmaması, gereksinim analizi süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmemesi, programların denenmeden yaygınlaştırılması, öğretmen eğitiminde önemli rolü olan uygulamalı eğitimin sürdürülememesi gibi çeşitli nedenlerle istenilen etkiyi yaratmadığı alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla da ortaya konulmuştur (Çelik & Önal, 2005; Dönmez-Yapıcıoğlu & Gündoğdu, 2020; Kavcar, 2005; Küçükahmet, 2007; Özoğlu, 2010). 2018 yılında yapılan program değişikliğinin ardından 2020 yılında YÖK tarafından “yetki devri” süreçleri kapsamında öğretmenlik lisans programlarının geliştirme ve güncelleme çalışmaları Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesini dikkate alınmak üzere yükseköğretim kurumlarına bırakılmıştır. Bu karara dayalı olarak fakültelerin kendi programlarını geliştirmelerinin önü açılmıştır.

Eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan lisans programlarında yapılan değişiklikler ile farklı programların eş zamanlı yürütülmesi söz konusu olmuş, özellikle 2018 yılında gerçekleştirilen düzenlemelerle ders saatleri düşürülmekle birlikte ders sayıları artırılmış ve ÖMB dersleri her dönem açılacak şekilde dağıtılmıştır. Eğitim fakültelerinde öğretim elemanı ve öğrenci sayısı dengesizliği uzun yıllardır karşı karşıya kalınan önemli bir sorundur (Akarsu vd., 2020; Turan Güllaç, 2023; YÖK, 2007). Ders çeşitliliği ve haftalık ders yükü öğretim elemanlarının yürüttükleri derslerin niteliğini de etkilemektedir (Abazaoğlu vd., 2016; Azar, 2011; Yıldırım, 2013; Yüksel, 2011). Öte yandan öğretmen adaylarının ÖMB dersleri ile öğretmenlik uygulamasını eşzamanlı olarak deneyimleyememesi, bu derslerin çoğunlukla kuramsal olarak yürütülmesi, alan derslerinin ön planda tutulması, öğretmenliğin ancak uygulamada öğrenilebileceği gibi görüşler nedeniyle olumsuz tutumlara sahip oldukları ve ÖMB derslerine yeterince önem vermedikleri söylenebilir (Kumral & Saracaloğlu, 2011). Tüm bu gelişme ve sorunların fakültelerde yürütülmekte olan derslerin işlenişine ve dolayısıyla öğretmen adaylarının gelişimine de etki edeceği kuşkusuzdur. Öğretmen eğitimindeki sorunların çözülmesine yönelik çabalara rağmen sürecin halen eski sorunları da taşıyor olduğu görülmektedir. Bu durum Sağlam (2011)’in programlarda değişiklik

yapmak yerine geliştirme çalışmalarına önem verilmesi, öğretmen yetiştirme ile istihdamda arz ve talep dengesinin kurulması gerektiği konusundaki önerilerinin önemini göstermektedir.

1997, 2006 ve 2018 yıllarında yeniden düzenlenen öğretmen eğitimi lisans programları ve bu programlardaki ÖMB derslerinde yapılan değişiklikler ve farklı uygulamalara yönelik alanyazında çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) araştırmalarında, katılımcıların ÖMB derslerinin mesleki gelişimlerini olumlu etkilediği, ancak bazı öğretmen adaylarınca bu derslerin yeterli bulunmadığı, bazılarının göre ise mesleğe karşı bakış açılarını değiştirmediği belirtilmiştir. Dersleri yetersiz bulan öğretmen adayları bu görüşlerini derslerin işleniş biçimi ile ilişkilendirmişlerdir. Er ve Öztekin (2011) tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik tutumlarının incelendiği araştırmada, olumlu tutumların düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun; öğretmen adaylarının motivasyon eksikliğinden, ders saatlerinin yetersizliğinden, öğretim elemanı ve öğretmen adayları arasındaki iletişim eksikliğinden, derslerin içeriğinin öğretmen adaylarının ilgi ve gereksinimlerini karşılayamamasından ve derslerde uygulanan yöntem ve tekniklerden kaynaklanmış olabileceği öne sürülmüştür. Kumral ve Saracaloğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada da ÖMB derslerinin programı ile ilgili yapısal ve uygulamaya dönük sorunlar yaşandığı, öğretmen adaylarının derslere yönelik beklentilerinin karşılanmadığı, mesleğe dair olumlu bir bakış kazandıramadığı ve yaşanan sorunlara bağlı olarak derslerin öğretim sürecinde hem öğretim elemanı hem de öğrencilerde direnç olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin yaptıkları önem sıralamasını içeren araştırmalarında Yalçın ve Şengül-Avşar (2014), “Okul Deneyimi” dersinin ilk sıralarda yer aldığını belirtmişler ve bu durumu uygulama içeren derslerinin daha fazla önemsenmesi ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmen adaylarınca daha az önemli görülen derslere ilişkin ise içeriğin meslekle ilişkisinin kurulamaması, öğretim elemanının ders işleyişinin verimli olmayışı, uygulamaya katkısının anlaşılabilmesi gibi nedenler öne sürmüştür. Uygur ve Yanpar-Yelken (2019), yükseköğretimde öğrenci merkezli öğretim-öğrenme süreçlerini ele aldıkları çalışmalarında öğrencinin etkin olduğu durumlarda akademik başarının da yükseldiğini vurgulamışlardır. Bunun yanında öğrenci merkezli süreçlerin işlevsel şekilde düzenlenmesi ve kullanılmasındaki belirleyici unsur olarak öğretim elemanı yeterliklerini göstermişlerdir. Bu konuda yaşanan sorunlar ise öğretim elemanı yeterlikleri ve mesleki gelişim eksikliği, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeterince kullanılmaması, öğrenci sayısı ve öğrencilerin motivasyon sorunları ile teknik donanımın eksikliği olarak sıralamışlardır. Yıldırım (2013) öğretmen eğitiminin farklı boyutlarına yönelik araştırmaları öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutum ve algılarına, öğretmen adaylarının kendi yeterlik algılarına, okullardaki uygulamalar için paydaş görüşlerine, öğretmen eğitimi programlarının boyutlarına ve öğretmen eğitimi süreçlerinin etkililiğine yönelik olmak üzere beş boyut altında toplamıştır. Bu araştırma konuları içerisinde ise öğretmen eğitimi programlarının öğretim süreçleri, öğrenme ortamları, öğretmen

eğitimcilerinin nasıl model alındığı ve öğretim süreçlerini nasıl yürüttüğü gibi konularda araştırma eksikliği olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen eğitiminde ÖMB dersleri yalnızca kuramsal bilgi kazandırma amacı taşımamakta, örtük bir şekilde mesleki değerlerin edinilmesi ve mesleğe karşı olumlu tutum geliştirilmesinde de rol oynamaktadır. Bu nedenle ÖMB derslerinin işlenişinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi önemli bir gerekliliktir. Ayrıca, ÖMB derslerinin farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme sürecini nasıl etkilediğinin, programlarda öğretim süreçlerinin nasıl gerçekleştirildiğinin ve öğretmen adaylarının bu derslere ilişkin bakış açılarının ortaya konulması, bu derslerin etkili bir şekilde planlanmasına yönelik gereksinimlerin belirlenmesi açısından da önem taşımaktadır. Program çalışmalarının niteliği, gereksinim saptama aşamasının doğru ve kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilmesine bağlıdır. Bu araştırma da ÖMB derslerinin öğrenme-öğretme süreçlerini 1997, 2006 ve 2018 yıllarında uygulamaya konulan üç farklı öğretmen eğitimi programına göre ele alması ve yaklaşık 20 senelik öğretmen eğitimi sürecinin öğretmen adayı görüşlerine dayalı olarak tartışılması açısından önemli görülmektedir. Bu geniş bakış açısı, hem programlarla ilgili iyi örnekleri ortaya koyması, hem de yinelenen yanlışlara ışık tutması yönüyle, eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmesi öngörülen program geliştirme çalışmalarına, özellikle de öğrenme-öğretme süreçlerine dair kaynak sağlaması açısından önemli ve gerekli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı 1997, 2006 ve 2018 yıllarında öğretmen eğitimi lisans programlarında gerçekleştirilen düzenlemelerde yer verilen ÖMB derslerinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin öğretmen adaylarının görüşlerine ve ilgili programların ders içeriklerine dayalı olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine verdikleri önem nasıldır?
2. ÖMB derslerinin içeriklerinde programlara göre benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre ÖMB derslerin işlenişi nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre ÖMB derslerinin işlevselliği nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Meslek bilgisi derslerinin program değişikliklerine bağlı olarak durumu ve işleyişini derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemine dayalı durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması bir ya da birden fazla durumu yakından ve derinlemesine anlama ve ortaya çıkarma amacı taşımakta ve aynı zamanda bağlamı ve bağlamın çalışılan durumla ilişkisini ortaya koymayı sağlamaktadır (Yin, 2017:4). Yin (2017) açıklayıcı bir soruya yanıt bulunması istendiği, araştırma verilerinin kendi bağlamında ve doğal ortamında toplanmasının tercih edildiği ve ulaşılan sonuçlarla değerlendirme yapılmak istendiğinde durum

çalışmasından yararlanılmasının uygun olacağını belirtmektedir. Durum çalışması tekli ya da bütüncül durum çalışması olarak kullanılabilir. Bu çalışmada ÖMB derslerinin nasıl işlendiği, işlevselliği ve içeriklerindeki değişimin nasıl olduğu olarak ortaya konulmaya çalışıldığı; her program o programı deneyimleyen öğretmen adaylarının görüşleriyle ele alınması amaçlandığı ve 1997, 2006 ve 2018 programlarının her biri ayrı olarak ele alınarak ÖMB derslerinin öğrenme-öğretme süreçleri açısından niteliği incelendiğinden bütüncül çoklu durum deseni tercih edilmiştir. Araştırmada 1997 öğretmen eğitimi programlarına dayalı veriler 2008-2009 eğitim-öğretim yılında; 2006 ve 2018 yılı öğretmen eğitimi programlarına dayalı veriler ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Söz konusu dönemde her iki program birlikte yürütüldüğünden 2006 ve 2018 yılı programlarına dair aynı zamanda veri toplanabilmiştir. Araştırma verilerinin incelenen programların uygulandığı dönemlerde toplanması nedeniyle araştırma boyutsal nitelik taşımaktadır.

### Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları 1997, 2006 ve 2018 öğretmen eğitimi programlarına dayalı olarak İngilizce, Almanca, Fransızca, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programlarında öğrenim görmüş olan 44 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılar araştırma verilerinin toplandığı dönemlerde eğitim fakültesinde öğrenci olarak öğrenimini sürdürmektedirler. Araştırma, verilerin toplandığı üniversitede yürütülmekte olan öğretmen eğitimi programları ile sınırlı tutulmuştur. Bunun yanında öğretim süreçlerindeki alana ve hedef kitleye özgü farklılıkları nedeniyle Okulöncesi Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programları araştırma kapsamına alınmamıştır.

Tablo 1.

#### 1997 Yılı Programı Veri Toplama Çizelgesi

1997 yılı programı			
Öğretmen Adayı	Öğretmenlik Programı	Sınıf	Tarih
ÖA1	İngilizce	4	12.05.2009
ÖA2	Matematik	4	11.05.2009
ÖA3	Matematik	4	05.05.2009
ÖA4	Almanca	4	05.05.2009
ÖA5	Almanca	4	05.05.2009
ÖA6	Sosyal Bilgiler	4	13.05.2009
ÖA7	Sosyal Bilgiler	4	13.05.2009
ÖA8	BÖTE	4	30.04.2009
ÖA9	BÖTE	4	30.04.2009
ÖA10	Sınıf	4	13.05.2009
ÖA11	Sınıf	4	13.05.2009
ÖA12	İngilizce	4	29.04.2009
ÖA13	Fransızca	4	06.05.2009
ÖA14	Fransızca	4	02.06.2009

Araştırmamızın 1997 programlarına dair veriler 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yazarın doktora tezi kapsamında yüz-yüze görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmelere araştırma kapsamındaki öğretmenlik programlarını içerecek şekilde, 4. sınıfta olan ve 1997 programına dayalı öğrenim görmüş, her programdan iki kişi olmak üzere 14 öğretmen adayı katılmıştır (Tablo 1).

Tablo 2.

*2006 Yılı Programları Veri Toplama Çizelgesi*

2006 yılı programı			
Öğretmen Adayı	Öğretmenlik Programı	Sınıf	Tarih
ÖA15	Sosyal Bilgiler	4	24.04.2021
ÖA16	İngilizce	4	06.04.2021
ÖA17	Matematik	4	21.04.2021
ÖA18	Sosyal Bilgiler	4	16.06.2021
ÖA19	Fransızca	4	05.04.2021
ÖA20	Matematik	4	24.03.2021
ÖA21	Almanca	4	10.04.2021
ÖA22	BÖTE	4	10.04.2021
ÖA23	İngilizce	4	07.04.2021
ÖA24	Fransızca	4	25.03.2021
ÖA25	BÖTE	4	09.04.2021
ÖA26	Sınıf	4	15.06.2021
ÖA27	Sosyal Bilgiler	4	14.04.2021
ÖA28	Almanca	4	09.04.2021
ÖA29	Sınıf	4	15.06.2021

2006 yılı programına dair veriler araştırma kapsamındaki öğretmenlik programlarını içerecek şekilde, 2020-2021 eğitim yılı bahar döneminde 4. sınıfta olan ve 2006 programına dayalı öğrenim görmüş, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği üç ve diğer programlardan iki olmak üzere 15 öğretmen adayından toplanmıştır (Tablo 2). Görüşmeler katılımcıların istekleri doğrultusunda online olarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.

*2018 Yılı Programları Veri Toplama Çizelgesi*

2018 yılı programı			
Öğretmen Adayı	Öğretmenlik Programı	Sınıf	Tarih
ÖA30	Sosyal Bilgiler	3	07.04.2021
ÖA31	Sosyal Bilgiler	3	12.04.2021
ÖA32	İngilizce	3	19.04.2021
ÖA33	Almanca	3	14.04.2021
ÖA34	BÖTE	3	07.04.2021
ÖA35	Matematik	3	16.06.2021
ÖA36	Sınıf	3	21.04.2021
ÖA37	İngilizce	3	19.04.2021
ÖA38	İngilizce	3	18.04.2021
ÖA39	Matematik	3	21.04.2021
ÖA40	Fransızca	3	26.03.2021
ÖA41	BÖTE	3	06.04.2021
ÖA42	Fransızca	3	27.03.2021
ÖA43	Almanca	3	10.04.2021
ÖA44	Sınıf	3	20.04.2021

2018 yılı programına dair veriler araştırma kapsamındaki öğretmenlik programlarında, 2020-2021 eğitim yılı bahar döneminde 3. sınıfta öğrenim gören İngilizce Öğretmenliği üç, diğer programlardan iki kişi olmak üzere 15 öğretmen adayının gönüllü katılımıyla toplanmıştır (Tablo 3). Veriler katılımcıların istekleri doğrultusunda online olarak gerçekleştirilen görüşmelerle toplanmıştır.

Görüşme sürecinde veri kaybı yaşanmaması için (Yıldırım & Şimşek, 2021) katılımcıların onayı doğrultusunda yüz yüze görüşmelerde ses kaydı, online görüşmelerde ise ses ve görüntü kaydı alınmıştır. Öğretmen adaylarının seçiminde her programdan en az iki katılımcının olmasına dikkat edilmiş, öğretmen adayları ile danışmanları aracılığıyla iletişime geçilerek gönüllülük gösterenler çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın yapılacağı ortamın seçiminde, incelenen programların Türkiye'deki tüm eğitim fakültelerinde ortak amaç ve konulara göre yürütülmesi dikkate alınarak, tipik durum örneklemesinden yararlanılmış ve araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Tipik durum örnekleme tipik, normal ve ortalama olan durumları göstermek amacıyla kullanılmaktadır (Patton, 2014, s.243).

### **Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi**

Araştırma kapsamında yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak öğretmen adaylarının bakış açısı ile programın işleyişi ve uygulanaşına yönelik bilgi edinilmiştir. Ayrıca her programa ilişkin ÖMB ders içeriklerinin incelenmesine yönelik doküman incelemesinden yararlanılmıştır.

Görüşme formunun geliştirilmesinde, 1997, 2006 ve 2018 yılı öğretmen eğitimi programları ve bu programlarda yürütülen ÖMB dersleri temel alınmış, derslerdeki değişiklikler dikkate alınarak formlar düzenlenmiştir. Oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin, Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan, nitel araştırma ve ÖMB derslerini de yürütmekte olan bir uzmanın görüşü alınarak forma son hali verilmiştir. Görüşme formu 10 soru ve bu soruların alt sorularından oluşmaktadır. Sorular genel olarak meslek bilgisi derslerinin genel özellikleri ve derslerin nasıl işlendiği üzerine oluşturulmuştur. Asıl görüşme öncesinde pilot görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir.

Araştırma sürecinde toplanan yarı-yapılandırılmış görüşme verileri için tümevarım analizinden yararlanılmıştır. Analiz süreci MAXQDA programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veri analizi öncesinde görüşme dökümlerinin doğruluğu kontrol edilmiştir. Verilerin analizine yönelik dökümlerin tekrarlı okumaları yapılmış, programlara yönelik görüşler kendi içlerinde ve diğer programlarla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Kodlama sürecinde eğitim bilimleri alanında çalışan ve nitel araştırma deneyimine sahip bir araştırmacı ile kodlamalar ve veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Kodlamalardaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak ortak görüşe varılmıştır. Kodlama sürecinin ardından temalaştırmaya gidilmiştir.



Öğretmen eğitimi programlarında yürütülen ÖMB derslerinin içeriklerinin benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulmasını sağlamak ve görüşme verilerini desteklemek amacıyla doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılan durum hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsamakta ve diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanıldığında araştırmanın geçerliğine katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma kapsamında ders içeriklerin incelenmesinde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2004-2005, 2010-2011 ve 2019-2020 öğretim yılı lisans programları kataloğundan yararlanılmıştır. Dokümanlara ilişkin betimsel analiz yapılarak, her dersin içeriği belirlenmiş ve 1997, 2006, 2018 programlarında yer alan derslerin içerikleri karşılaştırılarak sunulmuştur.

### **Geçerlik, Güvenirlik ve Etik**

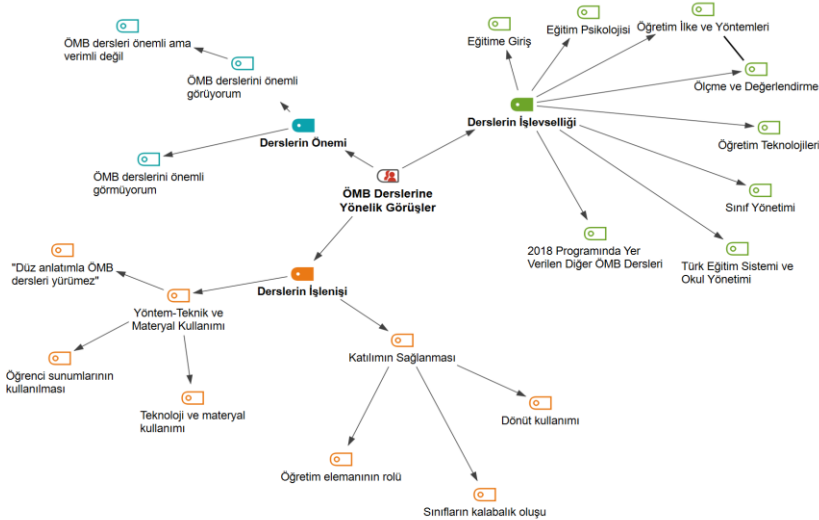
Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği için inandırıcılığı sağlamaya yönelik uzun süreli etkileşim, derinlemesine veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi; aktarılabilişliğı sağlamada ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme; tutarlılığı ve nesnelliliğı sağlama önemli görölmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırma kapsamındaki verilerin ilgili programların uygulandığı dönemlerde, öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde toplanmış olması uzun süreli bir etkileşim sağlamıştır. Creswell ve Creswell (2021) araştırmacının rolünün tanımlaması ve çalışmaya etkisinin açıklanması ile farklı veri kaynakları veya katılımcıların bakış açılarının araştırma sürecine dahil edilmesinin geçerlik açısından önemine dikkat çekmiştir. Bu araştırmada araştırmacının, incelenen tüm programlarının uygulanmasında görev almış olması bütüncül bakışı kolaylaştırmış ve kurum kültürünü tanıyan olması katılımcıların yaşantılarını anlama konusunda olumlu katkılar sağlamıştır. Öte yandan araştırmacının kurum içinden oluşunun yaratabileceğı veri körlüğü, önyargı vb. sorunlar da göz önünde tutularak yansızlığın sağlanmasına yönelik uzman görüşlerine başvurma, veri analizinde güvenirlilik çalışmaları, bulguların sunumunda ayrıntılı betimlemeler yapılması önlemlerine başvurulmuştur. Farklı öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulması ile hem veri kaynaklarında çeşitlemeye gidilmiş hem de programların karşılaştırması yoluyla verilerin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma katılımcılarının süreçte haklarından haberdar olması sağlanarak, gönüllü olma durumları gözetilmiştir. Veri analizi sürecinde farklı araştırmacılar tarafından oluşturulan kodların tutarlılığının kontrolü araştırmanın güvenirliliğine katkı sağlamaktadır (Creswell ve Creswell, 2021). Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin analizinde uzman görüşünden yararlanılmıştır. Araştırma birtakım sınırlılıklar da içermektedir. Araştırma, veri toplama sürecinin gerçekleştirildiğı eğitim fakültesi ve bu fakültedeki yedi öğretmen eğitimi programı ve bu programlarda yürütülen ve araştırma sürecindeki tüm öğretmen adayları tarafından alınmış olan ÖMB dersleri ile sınırlıdır.

Araştırmanın tüm aşamaları, araştırmacının rolü ve sınırlılıkları açık bir şekilde raporlanmıştır. Elde edilen veriler doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Doğrudan alıntılarda, veri analizinde yararlanılan analiz programının atadığı satır numaraları “öğretmen adayı no\_öğretmenlik programı programının yılı, konum” biçiminde verinin sonunda konum olarak belirtilmektedir (örn. ÖA10\_Sınıf\_1997, Konum 12). Bu şekilde hem öğretmen adayının öğrenim gördüğü öğretmenlik programı hem de hangi öğretmen eğitimi programı kapsamında yer aldığı görülmekte hem de ilgili alıntıya ulaşılabilir.

Araştırma kapsamında tüm ham veriler ve analiz aşamalarına ilişkin belgeler kopyalanarak saklanmıştır. Araştırma sürecinde “dürüstlük”, “gizlilik”, “sorumluluk” ve “adil paylaşım” ön planda tutulmuş (Dobbert, 1982 akt. Uzuner, 2007) ve tüm süreç etik ilkelere uygun yürütülmüştür. Araştırmaya ilişkin Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 15.02.2021 tarihinde 26281 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Araştırma yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Söz konusu tez Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 080545 no’lu proje kapsamında desteklenmiştir.

## Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerine dair bulgular “Derslerin Önemi”, “Derslerin İşlenişi” ve “Derslerin İşlevselliği” temaları altında sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmen adayı görüşlerine dair tema ve alt temalar

## Derslerin Önemi

Derslerin önemi teması altında derslere önem verme durumuna ilişkin toplamda 26 öğretmen adayı dersleri önemli gördüğünü belirtmiş, dokuzu derslerin önemli olmakla birlikte verimli olmadığını vurgulamış, diğer dokuz öğretmen adayı ise bu dersleri önemli ve gerekli bulmadığını belirtmiştir (Tablo 4). Öğretmen adayı görüşleri 1997, 2006 ve 2018 yılı programlarına göre karşılaştırıldığında ise derslerin gerekliliğine dair görüşlerin sayısı arttığı ve mesleki bir gereklilik olduğu vurgusunun ön plana çıktığı söylenebilir.

Tablo 4.

*ÖMB Derslerine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerinin Programlara Göre Durumu*

	Önemli	Önemli ama verimli değil	Önemli ve/veya gerekli değil
1997 Programı	5	3	6
2006 Programı	10	4	1
2018 Programı	11	2	2

Dersleri önemli ve gerekli gören öğretmen adaylarının görüşleri “*ben zaten genellikle bu derslerin ağırlıklı olmasını istiyorum. ...burda genelde meslek yeterliği hakkında bilgi verecek ÖMB derslerine ağırlık vererekten mesleğimiz hakkında bilgilerimizin gelişmesi gerektiğini düşünüyorum. (ÖA10\_Sınıf\_1997, Konum 123)*”, “*Hocam ben çok çok önemli görüyorum. ...biz öğretim ilke ve yöntemlerini bilmeden, öğretim işlemi yaptığımız öğrencilerimizin gelişim dönemlerini bilmeden onlarla iletişimi tam olarak bilmeden, rehberliğin ne demek olduğunu bilmeden başarılı olmamız hocam mümkün değil (ÖA16\_İngilizce\_2006, Konum 14)*”, “*...buraya öğretmen olmak isteyerek gelmedim açıkçası biraz puanımla gelmiştim ve çok büyük bir önyargım vardı öğretmenliğe karşı yani çok zor ve sabır gerektiren bir işti, bana göre değildi. Ama bu derslerle birlikte aslında üstesinden gelebileceğim bir şey olduğunu fark ettim. (ÖA32\_İngilizce\_2018, Konum 8)*” ifadeleri ile örneklendirilebilir. Önemli bulmakla birlikte verimli olmadığını belirten öğretmen adayları her dersin etkili olmadığı, uygulamaya daha fazla yer verilmesini, ders işlenişinin farklılaştırılması ve öğrencilerle daha yakından ilgilenilmesi gerektiğini vurgulayan görüşleri ise “*Ya daha çok bilgi verildiği için bize o derslerde ... İşte şunu şöyle yapın, şunu şöyle yapın. Ama biz uygulamaya gittiğimizde ya işte bu sınıfı nasıl kullanacağız bu tür şeyleri gibi bi soru işareti oluşuyo aklımızda (ÖA11\_Sınıf\_1997, Konum 318-320)*”, “*...mesela eğitim felsefesini hiç anlayamamıştım bunun ne alakası var diye. Ama onun mesela eğitim psikolojisini iyi ki mesela almışım diyorum çünkü bir çocuğa hani nasıl yaklaşmam gerektiği işte onun hangi gelişimsel dönemde olduğunu hani o ders sayesinde öğrenmiştim. (ÖA42\_Fransızca\_2018, Konum 16-18)*”, “*Bu derslerin önemli olduğunu biliyorum, meslek hayatımda da kullanacağımı biliyorum ama yani bunlar biraz daha kitapta hazır bir şekilde bulunan bilgiler. ... bir referans kitaptan açıp bakabileceğim zaten gibi geliyor. (ÖA22\_BÖTE\_2006, Konum 130)*” ifadeleriyle örneklendirilebilir.

Derslerin önemli veya gerekli olmadığını düşünen öğretmen adayları ise derslerin verimli olmamasını alan derslerini daha fazla önemsemeleri ile ilişkilendirdiklerini “Hiç bi şey yok hocam. Kalsaydı herhalde şu anda KPSS sınavına baştan hazırlanmıyo olurdu. Gerçekten hiçbirşey kalmamış biz sadece o dersleri geçmek için... çalışmışız (ÖA6\_Sosyal\_1997, Konum 112)”, “İngilizce ya da diğer dil dersleri dışında Türkçe dersler böyle sanki alan dışıymış ya da sıkıcıymış gibi bir algı var. Böyle bir tutum içine giriyorduk ister istemez. (ÖA23\_İngilizce\_2006, Konum 26)”, “Eğitim dersleri de genellikle yani standart yani çok da bir şey kazandık mı deseniz yok yani. Bazılarının faydası oldu bazıları da kötüydü açıkçası yani beklentimin çok altında bazı dersler vardı. (ÖA36\_Sınıf\_2018, Konum 8)” görüşleriyle açıklamışlardır. Öte yandan biri 1997 ve diğeri ise 2006 programında öğrenim gören iki öğretmen adayı ÖMB derslerini süreçte önemli görmediklerini ama dördüncü sınıfa geldiklerinde önemini fark ettiklerini de “kendi alan derslerimize çalışırken bir hafta, on gün önceden çalışıyoruz. ...Ödevler vesaire bi şeyler çıkabiliyo ama hiç bi zaman öğretmenlikle alakalı derslere önemseyip onlara gerçekten verilmesi gereken değeri vermedik ve şu an anlıyoruz biz ancak bunu. (ÖA2\_Matematik\_1997, Konum 141)” ve “geçmişe dönüp baktığımda en çok hani verim aldığım dersler bunlar diyemiyorum. Ama daha fazla verim alabilir miydim? Alabilirdim. ... Eğer ben hani birinci sınıftan itibaren daha farkında olsaydım o zaman eminim hani o derslere bakışım da daha farklı olacaktı. (ÖA23\_İngilizce\_2006, Konum 28)” ifadeleri ile belirtmişlerdir.

Derslerin önemine ilişkin ortaya konulan bulgularla ilgili ÖMB derslerinin hem kendi aralarında hem de özel alanla ilişkilendirilmesi ve programın bütününe dair öğretmen adaylarının farkındalığının sağlanması gerektiği yönünde görüşler ileri sürülmüştür. Özel alan dersleri işlenirken ÖMB derslerinde öğrenilenlerin kullanılmadığını, dersler arasında ilişki kurulmadığını ve programla ilgili bilgi verilmesi gerektiğini düşünen öğretmen adayı görüşlerine örnek olarak “çok farklı şeyler istiyor hocalarımız bizden açıkçası hatırlamıyorum bile sizde nasıl plan yazdığımı (ÖA12\_İngilizce\_1997, Konum 159)”, “Burada gerçekten problem yaşandığını düşünüyorum hocam çünkü alanda evet alan eğitimi veriliyor, eğitimde başka bir şey veriliyor ama ikisini birleştiren bir şey yok. (ÖA17-Matematik\_2006, Konum 120)”, “mesela kartopu tekniğini ben bilgisayar sınıfında nasıl uygulayayım gibi durumlar oluyordu yani onlara kesinlikle bir birleştirme yapılmamıştı. (ÖA22\_BÖTE\_2006, Konum 98)” ve “üniversiteye ilk başladığımızda bize derslerin hangi alanda olduğuna dair bir ne bileyim açıklamalarda bulunulmadı mesela bunlar öğretilmedi üniversitelerde. Üniversiteye dair genellikle derslere dair birçok şeyi ikinci üçüncü yani üst sınıflarda öğrenmeye başladım. Meslek bilgisi dersi, genel kültür derslerinin olduğunu falan sonrasında kavramaya başladım (ÖA44\_Sınıf\_2018, Konum 12)” görüşleri verilebilir. Öte yandan ilişkilendirmenin yapıldığını düşünen öğretmen adaylarının daha olumlu görüşlere sahip olduğuna dair “...sürekli MEB’in sayfasına girip öğretim programlarına bakıp onunla ilgili kazanımları yazıp onunla ilgili ders hazırlamamızı istemişti. Bu da mesela hiçbir

*bilgim olmayan bir alana girip baktım hani nasıl işleniyormuş, kitapta nasıl objektifler nasıl hazırlanıyormuş, kazanımlar falan onları incelemiş oldum. Gayet verimliydi. (ÖA24\_Fransızca\_2006, Konum 82)”, “Birbirini tamamlıyor bence. Mesela biz hayat bilgisi öğretimi veya fen öğretimi derslerinde ders planları hazırlıyoruz ve materyaller yapıyoruz. Ders planı ve materyallerde eğitim bilimi derslerinde öğrendiğimiz şeyler aslında materyal hazırlama ilkeleri de. Programları zaten öğretim ilke ve yöntemleri dersinde işlemişiz. (ÖA26\_Sınıf\_2006, Konum 110)”, “Genelde bizim alanımıza yönelik güzel bağlandırma yapılabilir genelde bütün derslerimizde. Alanımızdan kopuk bir şekilde değil de genelde bizim için ileride yardımcı olabilecek bağlantılar kuruluyor derslerle hocam Nasıl kuruyorlar bu bağlantıları? Mesela öğretmenimiz bir konuyu anlattığında bu sizin alanınızda nasıl kullanılabilir, buna nasıl örnek verirsiniz diye mesela bu şekilde bir bağlantı kurabiliyoruz (ÖA30\_Sosyal Bilgiler\_2018, Konum 152-154)” görüşler örnek olarak verilebilir.*

### **Derslerin İşlenişi**

“Derslerin İşlenişi” teması yöntem-teknik ve materyal kullanımı ile katılımın sağlanması olmak üzere iki alt temayı kapsamaktadır. Programlara göre öğretmen adayı görüşleri arasında önemli bir farklılık olmadığı, benzer durumları benzer şekilde ifade ettikleri görülmüştür.

### **Yöntem-teknik ve materyal kullanımı**

Bu alt tema altında yer alan görüşlere bakıldığında derslerin çoğunlukla kuramsal olduğu, sıklıkla düz anlatım yöntemi kullanıldığı ve bunun yanında soru yanıt tekniğinden yararlandığı, öğrenciler tarafından sunumlar yapıldığı belirtilmektedir. Ayrıca derslerin bir kısmında grup çalışmaları, tartışma, istasyon gibi farklı yöntem ve tekniklerden yararlandığı da belirtilmiştir. Bu bulgu “*Genellikle slaytlardan açıp işte oradaki kendi bilgilerini aktifslaydı da kullanarak bazen birkaç soru soruyorlardı işte genellikle soru soruyorlardı. O kadar yani çok öyle düz anlatımdı. (ÖA19\_Fransızca\_2006, Konum 82)”, “Genel olarak öğretmen odaklı yani öğretmenin daha çok sınıfa hâkim olduğu, öğrencilerin yani öğretmenin sorduğunda konuştuğu, slayt üstünden giden teorik derslerdi. (ÖA23\_İngilizce\_2006, Konum 88)”, “Mesela öğretim yöntem tekniklerinde işte istasyon, daha sonra köşe kapmaca işte çember bu gibi şeyleri bize öğretmenimiz yaptırmıştı (ÖA27\_Sosyal\_2006, Konum 78)” görüşleri ile örneklendirilebilir.*

Öğretmen adaylarının derslerde yararlanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Düz anlatımın etkili olduğu, diğer tekniklerle birleştirildiğini ifade eden öğretmen adaylarının yanı sıra bu yöntemin çok etkisiz olduğunu, uygulama yapılması ve öğrenci katılımına dair yollara başvurulması gerektiğini ifade eden öğretmen adayları da bulunmaktadır. Etkili olduğuna dair görüşlere örnek olarak “*Düz anlatım ama soru cevap ve bizi derse katmaya çalışarak ve grup çalışmalarla sunum oluyordu. (ÖA28\_Almanca\_2006, Konum 76)”, “Eğitim*

derslerinde genelde bizim alışageldiğimiz sadece hocanın anlatması, öğrencilerin dinlemesi şeklinde değil de daha çok bizim derse katıldığımız modern yöntemler daha çok işlendi. Bu yönden daha olumluydu bence. (ÖA30\_Sosyal Bilgiler\_2018, Konum 124)” ve “Kocaman sınıf, büyük bir ortam ama hocamız yani bir Powerpoint sunusunu açık bırakmadı. Sürekli bize örnek durumlar verdi ama verdiği örnekler hepimizin illaki yaşamış olacağı örneklerdi. Çok yakaladı beni mesela çok uykusuz gittiğim oldu o derse Cuma günüydü. Ama yine de orada çıkıp konuşmak istedim. (ÖA24\_Fransızca\_2006, Konum 68)” ifadeleri verilebilir. Etkili olmadığını belirten öğretmen adayları ise görüşlerini “uygulamaya yönelik şeyler daha çok ilgimi çekiyö zaten genellikle. Böyle çünkü diğer türlü sadece hocamız anlatıyo eee orda biz artık ne yaparsak ne düşünürsek ...ha dinlemek istersek dinliyoruz ama istemezsek de yapılıcak bi şey kalmıyo (ÖA2\_Matematik\_1997, Konum 306)”, “ÖMB derslerinde düz anlatımın bir kenara çekilip kaldırılıp atulmasını istiyorum. Düz anlatımla ÖMB dersleri yürümez. (ÖA15\_Sosyal\_2006, Konum 14-15)”, “Eğitim dersleri zaten çok sözel dersler ve sözel derslerin düz anlatım tekniğiyle anlatılması çok doğru değil bence hocam. (ÖA25\_BÖTE\_2006, Konum 44)” biçiminde dile getirmişlerdir. Öğrenim görülen düzey ve derslerin niteliği açısından düz anlatım kullanılmasının gerekli olduğunu düşünen öğretmen adayları da bulunmaktadır. Derslerde farklı etkinlikler kullanılmasının gerekli olmadığını düşünen bir öğretmen adayı bu görüşünü “Yani birazcık bizim seviyemizin çok altında bu yüzden öğretmenler anlatırken birazcık daha bilimsel bilgi vermeli hani ne kadar sıkarsa sıkınsın burası üniversite yani. Millet insanlar dinlemek zorunda. Not alırsın veya almazsın öğretmenin pek de umurunda değil zaten. Senin o bilgiyi öğrenmen lazım. Ama gelip de dersi drama şeklinde işlemek bana biraz şey geliyo açıkçası (ÖA6\_Sosyal\_1997, Konum 120)” sözleriyle ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ise “düz anlatım daha çok üniversitede gördüğümüz yöntem. Soru cevap bazı derslerde ağırlıklı. Etkinliklerle ilerleyen derslerimiz var. Grup çalışması da vardı zaten .... Ama ağırlıklı davranışlar her sene yüz yüze anlatım. Derslerin de gerekliliğinden kaynaklı birazcık da. (ÖA29\_Sınıf\_2006, Konum 62)” görüşü ile düz anlatımın düzeye ve derslere göre kullanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrenim görülen düzey ve derslerin niteliği açısından derste öğrenci sunumlarının kullanılması da öğretmen adaylarının farklı görüşlere sahip oldukları bir konudur. Etkili olduğunu düşünen öğretmen adaylarının görüşleri “Hocamız bizi gruplara ayırmıştı böyle posterler hazırlamıştık bayağı efektifti hani sürece biz ortak olmuştuk o yönden çok sevinmiştim. Çünkü artık sahneye çıkıp bir şeyler yapacağımız noktaya geldik ve bunun için bizim hani sürekli bir şeyleri duymaya değil de uygulamaya ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. O konuda katkısı oldu. (ÖA24\_Fransızca\_2006, Konum 42)”, “... Her hafta geliyorduk bir tane kazanım seçiyorduk sosyal bilgi öğretim programında ve o kazanıma yönelik de atıyorum rol oynama, istasyon tekniği, tartışma yöntemi, pazaryeri tekniği farklı arkadaşlarım bunları sınıf içerisinde gösteriyorlardı. ... Yani uygulamalı olarak yapmıştık bu dersi ve daha çok verim aldığımızı söyleyebilirim. (ÖA31\_Sosyal Bilgiler\_2018, Konum 60)”, “eğitim

derslerinde çok sunum yapıyorduk ve bu benim ilk sunumumla şu anki sunumum arasında çok fark yarattı öğretmenlik açısından (ÖA39\_Matematik\_2018, Konum 12)” ifadeleriyle örneklendirilebilir.

Öğrenci sunumlarının etkili olmadığını düşünenlerin ise konu anlatımına yönelik sunum yaptıkları ve uzmanlık gerektiren bir konuyu birbirlerinden öğrenemedikleri biçiminde eleştirileri olmuştur. Bu görüşlere örnek olarak “Herkes slaytını hazırlayıp derste anlatıp oturuyordu. Öğretmenlerimiz en fazla beş dakika değerlendirme yapanlar oluyodu. Birçoğu sadece kendi işliyodu. Kendi işlemesi biraz daha yararlı, daha bilgili, daha iyi anlatabileceğini düşünüyorum. Sınıfta bize o dersi daha iyi uygulayarak öğrenmemizi sağlayabilir. Ama genelde birçoğunun öğretmenin ders ödev vererekten her ders bir dönem boyunca her bizim arkadaşlar grup grup konuları kendileri bize anlattı. Bizde sadece grubun anlatmasını dinleyerekten geçtiğimi düşünüyorum. (ÖA10\_Sınıf\_1997, Konum 125)”, “Sunum yapacağım zaman kendim hazırlıyorum yani araştırma yaptığım için de güzel oluyor fakat bazı hocalar yanlış anlamayın kolaya kaçmak gibi dersi hiç anlatmadan bir sonraki haftalardaki konuları sadece öğrencilere veriyor ve öğrencilerin anlatmasını bekliyor. Yani öğrenciler de sadece kendi anlattığı konuya odaklanabiliyor çünkü diğerleri hoca anlatmadığı için zaten arkadaşımız gözüyle bakıyorlar ve hani o konunun da kafasında kalacağını ben zannetmiyorum sanmıyorum pek. (ÖA41\_BÖTE\_2018, Konum 208)” ifadeleri verilebilir.

Teknolojiden yararlanma ve materyal kullanımı konusunda ise derslerin çoğunluğunda slayt kullanıldığı, çok az derste web 2.0 araçlarının kullanıldığı belirtilirken bunlar dışında bir uygulama olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşleri “slayt dışında pek bir araç gördüğümüzü söyleyemeyeceğim. (ÖA40\_Fransızca\_2018, Konum 118)”, “... ara sıra kahoot falan kullanmıştık ikinci sınıftayken öğrenciler hani çünkü orada bizden sunum yapmamızı istemişlerdi. Orada bir kahoot falan kullanmıştık. Onun dışında genelde slayt kullanıyorduk evet genelde slayt kullanıyorduk. Başka bir şey kullanmıyorduk. (ÖA43\_Almanca\_2018, Konum 106)” olarak örneklendirilebilir. Ayrıca bir öğretmen adayı kullanılan materyallerin güncel olmadığını “hep genelde aynı yani hocam hep genel şema şöyle; bir tane PowerPoint sunusu olur hocam bu PowerPoint sunusu da normal ya açık öğretim kitabındaki bilgiler alınır konulur ya da daha önceden hazırlanmış sunumdur, sadece belli başlı yerlerden alınmıştır ve bu PowerPoint sunusu da hocam bayağı eskidir yani hani mesela 2010’da yapılmıştır ama 2020’de hâlâ kullanılıyor gibi. (ÖA16\_İngilizce\_2006, Konum 72)” görüşü ile, bir diğer öğrenci ise öğretim elemanlarının materyal kullanmıyor oluşuna dair eleştirisini “... hani materyal tasarlamamız çok önemli, şunu yapmanız çok önemli. Bir şeyi görmemek de şey bence hani şunu yap ama bunu yap diyenin kendisinin yapmaması biraz şey kalıyor mantıksızca kalıyor yani aslında biraz. (ÖA38\_İngilizce\_2018, Konum 82)” sözleriyle dile getirmiştir.

### Katılımın sağlanması

Öğretmen adaylarının öğretim elemanı ile iletişimi, dönüt kullanımı, öğrenme ortamının katılımı zorlaştırmasına ilişkin görüşleri katılımın sağlanması alt teması altında yer almaktadır. Öğretmen adayları katılım sağladıkları ve görüşlerinin alındığı derslerin daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretim elemanlarının da katılımı sağlamaya yönelik teşvik ettiği, soru-yanıt gibi tekniklerle öğretmen adaylarının derste aktif olmasını sağlamaya çalıştıkları ve öğrenci ile etkili bir şekilde iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu öğretmen adaylarının “*Bizim katılmamızı teşvik ediyorlardı tabii ki. (ÖA25\_BÖTE\_2006, Konum 50)*”, “*Normalde ben biraz çekingenimdir hani öyle çok katılım göstermeyen biriydim ama üniversitede bu eğitim derslerine hep katılmaya çalıştım (ÖA26\_Sınıf\_2006, Konum 82)*”, “*genelde eğitim bilimleri hocalarımızla iyi anlaşılıyor zaten. Daha ulumlu yaklaşıyorlar. Bu gibi yani öğrencilerle nasıl iletişim kuracağını bildikleri için bence diğer öğretmenlere göre daha iyi olduklarını düşünüyorum bu konuda. (ÖA27\_Sosyal\_2006, Konum 132)*”, “*İletişimimiz genelde iyi, iyiydi yani hocalarımıza anladığımız yerleri soruyorduk ya da biz söylüyorduk anlatıyorduk tekrar... Yani iletişimimiz iyiydi. (ÖA34\_BÖTE\_2018, Konum 114)*” görüşleri ile örneklendirilebilir.

Öğretmen adaylarının derse katılıma dair görüşlerinde öğretim elemanının dersti işleme ve yöntem-teknikleri kullanma biçiminin ön planda olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının “*hocanın çok etkisi var yani hocalar da farklı olunca ders tamamen farklıymış gibi oluyo. Mesela ben bi derste öğrendiğimi asla diğer bi derste öğrenemedim. (ÖA5\_Almanca\_1997, Konum 205)*”, “*eğitim bilimine giriş dersimizde mesela öğretmen dümdüz anlatıyordu, sınıf yönetiminde de aynı şekilde aslında öğretmen dümdüz anlatıyordu ama bu iki öğretmenimiz bizle çokça hani soru cevap yapıyordu, tartışmalara girebiliyorduk bu sayede. (ÖA22\_BÖTE\_2006, Konum 64)*”, “*hocam mesela ders işleniyor ama derste hani gerçekten üçte ikisi o dersti anlamıyor ... biz de artık salıyorduk hocam hani ders bitsin de evimize gidelim, sınavdan bir hafta önce çalışırız sınava gireriz diyorduk (ÖA21\_Almanca\_2006, Konum 114)*”, “*Genelde slayt üzerinden teorik bilgi anlatılır, sorusu vardır konuşur yoksa öğretmen çıkar ama bazı eğitim derslerinde gerçekten öğrenci hani arkadan destekleniyor sen ne düşünüyorsun veya bir etkinlik düzenleniyor (ÖA38\_İngilizce\_2018, Konum 96)*”, “*Ben bunu hocamın sağladığını düşünüyorum bir yerde. Çünkü öğrenci aynı, dersler hangi öğrenciye bakacak olursanız bir yerde sıkıcıya bağlanıyor. Bunu bence hoca sağlıyor. (ÖA43\_Almanca\_2018, Konum 98-100)*” ifadeleri de bu bulguyu örneklendirmektedir.

Sınıfların kalabalık oluşu ve dönüt verilmemesi öğretmen adaylarının derste katılımını ve motivasyonunu etkileyen etmenler arasında gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri “*kalabalık sınıflarda gerçekten hiç katılmıyordum yani hocam çünkü sesimi bile duyuramıyordum (ÖA16\_İngilizce\_2006, Konum 96)*”, “*Zaten bizim en büyük problemimizdi yani bir şekilde hani hocalarımızın zamanı mı yok*



*bilmiyorum ama bir ölçmeyi yapıyoruz evet ama geri dönüt sürekli problem yaşıyoruz. Ben zaten sadece eğitimde değil, bölümde de bu geri dönüt problemi yaşadım. (ÖA17-Matematik\_2006, Konum 52)”, “bir makale vermişti bize ... okumayacağını bildiğimiz için hani çok da böyle uğraşmadık yani hatta açıkçası. (Okumayacağını nereden biliyordun?) Çünkü sınıfta en az 50 kişi vardı, başka girdiği bir sürü sınıf daha var. Başka hani yüzlerce öğrenci var. Herkesin işte en az 2 sayfalık ödevini okuyamayacağı için yani. (ÖA23\_İngilizce\_2006, Konum 90-92)”, “sınıf kalabalık oluyor genelde eğitim derslerinin problemi bu bence. O yüzden pek soru cevaba gidemiyor hocalarımız. (ÖA40\_Fransızca\_2018, Konum 112)” ifadeleri ile örneklendirilebilir.*

### Derslerin İşlevselliği

Öğretmen adaylarının görüşleri her dersin öğretmenliğe katkısı açısından ele alınmış, programlar arasındaki benzer ve farklı görüşler vurgulanmıştır. Dersler 2018 yılında uygulamaya konulan programın adıyla anılmış, diğer programlardaki durumu ayrıca açıklanmıştır. Ayrıca 2018 programında eklenen dersler öğretmen adaylarının görüşlerine paralel olarak birlikte sunulmuştur.

### Eğitime giriş

Eğitime Giriş; 1997 programında Öğretmenlik Mesleğine Giriş, 2006 programında ise Eğitim Bilimine Giriş adıyla yer almaktadır. Derslerin saati 2018 yılındaki değişiklik ile azaltılmış olmakla birlikte, ders içerikleri benzerdir (Tablo 5).

Tablo 5.

#### Eğitime Giriş Dersi Genel Bilgiler

	Dersin Adı	T+U	Ders Tanımı
1997	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3+0	“Eğitim bilimine ilişkin temel kavramlar; Eğitimin niteliği; Eğitimin amaçları; Eğitim sürecinin özellikleri; Eğitimin temelleri: Tarihi temeller, Felsefi temeller, Psikolojik temeller, Sosyal temeller; Eğitimde alternatif perspektifler; Sınıf ve okul ortamı; Türk eğitim sistemi: Amaçları, İlkeleri, Türk eğitim sisteminde örgün eğitimin aşamaları; Öğretmenlik mesleği: Öğretmen eğitimi, Öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen nitelikleri, yeterlikleri ve görevleri” (Anadolu Üniversitesi, 2005).
2006	Eğitim Bilimine Giriş	3+0	“Eğitimin temel kavramları; bir bilim olarak eğitimin temelleri: felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik; eğitimin tarihsel gelişimi, eğitim bilimlerinde yöntem, eğitimin işlevleri; eğitim bilimleri bakış açısıyla toplumsal değişme ve yenileşme; bir meslek olarak öğretmenlik, öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler” (Anadolu Üniversitesi, 2010).
2018	Eğitime Giriş	2+0	“Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar; eğitimin amaçları ve işlevleri, eğitimin diğer alanlarla ve bilimlerle ilişkisi; eğitimin hukuki, sosyal, kültürel, tarihi, politik, ekonomik, felsefi ve psikolojik temelleri; eğitim bilimlerinde yöntem, bir eğitim ve öğrenme ortamı olarak okul ve sınıf; öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede güncel gelişmeler; yirmi birinci yüzyılda eğitimle ilgili yönelimler.” (Anadolu Üniversitesi, 2019).

Öğretmen adayları arasında Eğitime Giriş dersine yönelik temel kavramların verildiği, giriş niteliğinde bir ders olduğu görüşü baskındır. Bu bulguya yönelik görüşlere “*Öğretmenlik mesleğine giriş tanıtım dersiydi daha çok. (ÖA1\_İngilizce\_1997, Konum 119)*”, “*...temel kavramları öğrendiğimizi hatırlıyorum derste. Daha çok eğitim nedir öğretim nedir hani bunları öğrendiğimizi hatırlıyorum. (ÖA27\_Sosyal\_2006, Konum 22)*”, “*...eğitim nedir öğretim nedir işte örgün yaygın öğretim nedir? Genellikle bu terimleri öğrendiğimiz bir ders olarak hatırlıyorum ben yani bilgiye dayalı bir dersti. (ÖA34\_BÖTE\_2018, Konum 16)*” ifadeleri örnek verilebilir.

Dersin mesleki bilgiye katkısı açısından tüm programlarda olumlu ve olumsuz görüşler yer almaktayken 2018 programı ile derse verilen önemin arttığı, derse ve işlenişine dair daha olumlu görüşlere yer verildiği söylenebilir. Olumlu görüşler “*O ders de güzeldi. Hocamız sürekli fikirlerimizi soruyordu. Çok böyle alakasız gibi gelecek bir konudan giriyordu mesela o dönem bir pop şarkıcısı vardı onun şarkısını açıyordu dikkatimizi çok iyi çekiyordu gerçekten başarılıydı. (ÖA24\_Fransızca\_2006, Konum 42)*”, “*o ders benim için ilk başta çok çekindiğim bir dersti. İlk günden itibaren hocamız çok enerjik çok heyecanlıydı ve bizi de derse katmaya aktif hâle getirmeye çalışıyordu. (ÖA26\_Sınıf\_2006, Konum 12)*”, “*...bize böyle çok yönlü bakmayı işte bir şeyi eleştirmeyi ve direkt kabul etmemeyi işte eğitim hayatımız boyunca karşılaşılabileceğimiz durumları işte öğretmenlikte nelerle uğraşacağız onlar hakkında çok öyle çok örnekler üzerinden işlenmişti. (ÖA42\_Fransızca\_2018, Konum 28)*” ifadeleri ile örneklendirilebilir. Olumsuz görüşleri etkileyen durumlar çoğunlukla ÖMB derslerinin önemsenmemesi, öğrenme ortamı ve sınıfın kalabalık olması iken olumlu görüşler öğretim elemanının tutumu ve dersin çoğunlukla düz anlatımla işlenmesine rağmen öğrencilerin de katılımının sağlanmış olmasından kaynaklanmaktadır. Olumsuz olan görüşler “*Öğretmenlik mesleğine giriş dersinde çok tanım ezberlemiştim yani ve ezberlediğim dersi sınavdan çıkmadan unuttum (ÖA7\_Sosyal\_1997, Konum 114)*”, “*çok fazla hatırlamıyorum bile dersin içeriğini... (ÖA12\_İngilizce\_1997, Konum 196-197)*”, “*...yarın öğretmen olsam eğitim bilimine giriş dersinden hatırlayacağım çok bir şey yok. Bana bir şey kattığını düşünmüyorum. (ÖA18\_Sosyal\_2006, Konum 19-21)*” ifadeleri ile belirtilmiştir.

### **Eğitim psikolojisi**

Eğitim Psikolojisi dersi 2006 ve 2018 yılında uygulamaya konulan programlarda aynı adla, 1997 programında ise Gelişim ve Öğrenme adıyla yer almıştır. İçeriklerinin benzer olduğu görülürken, 2018 programı ile ders saati ikiye düşürülmüştür (Tablo 6).

Tüm programlardaki öğretmen adayları tarafından dersin öğrenci özellikleri ve gelişim dönemlerine dair bilgi ve farkındalık kazandırdığı ifade edilirken, gerçek yaşam ve özel alan ile ilişkilendirme konusunda etkili bulunmuştur. Farklı programlardaki öğretmen adayı görüşlerine “*Öğrencilerin gelişim özelliklerini öğrenmek gerçekten çok işe yarıyor. Mesela eu ikinci dönem işte ilköğretime gittik.*

Birinci dönem liseye gittik. Burdaki farkı direk görebiliyosunuz. Birisi somut işlemler dönemindeyken diğerinin soyut işlemler döneminde olduğunu. Buna göre davranmanız gerektiğini öğretiyö mesela (ÖA1\_İngilizce\_1997, Konum 128)”, “Gelişim psikolojisi evet bize katkı sağladı yani öğrencinin seviyesine inebilmemiz için onların bazı yeterliklerini bilmemizde fayda vardı. Onların neyi bilip bilmediğini, hazırbulunuşluklarını... (ÖA8\_BÖTE\_1997, Konum 93)”, “Eğitim psikolojisi de çok faydalı bir ders olduğunu düşünüyorum, o davranışı, yaptığı kuramlar, o kuramların neden ortaya atıldığı, örnekler hepsi bir sınıfta bir şeyi anlatırken neden kullanmam gerektiğini aşıladı bana. (ÖA24\_Fransızca\_2006, Konum 22)”, “Öğretmenlik becerileri için katkı sağladığımı düşünüyorum çünkü insan psikolojisini bilmemiz lazım öğretmen öğrenci ilişkisi için de önemli bir bölüm. (ÖA30\_Sosyal Bilgiler\_2018, Konum 40)”, “...Bir öğrencinin neler hissedebileceği, o yaş grubundaki öğrencinin yetenekleri, özellikleri, neler yapabileceği bunlar çok değinilen şeylerdi. (ÖA33\_Almanca\_2018, Konum 20)”, “Eğitim psikolojisi, öğrencilere yaklaşımı, hangi öğrenciye göre yaklaşacağımızı öğretiyordu bize, nasıl yaklaşacağımızı öğretiyordu. (ÖA41\_BÖTE\_2018, Konum 32)” görüşleri örnek verilebilir.

Tablo 6.

*Eğitim Psikolojisi Dersi Genel Bilgiler*

	<b>Dersin Adı</b>	<b>T+U</b>	<b>Ders Tanımı</b>
<b>1997</b>	Gelişim ve Öğrenme	3+0	“Çeşitli yönlerden insan gelişimi: bilişsel, sosyal, psikolojik, ahlaki, fiziksel gelişim, öğrenme yaklaşımları ve süreçleri, biçimleri ve öğrenmede bireysel farklılıklar; kişilik gelişimi: psikoseksüel gelişim, benlik kuramı; öğrenme: davranışçı yaklaşım, klasik koşullanma, edimsel koşullama, model alarak öğrenme; bilişsel yaklaşım: algı, bellek, dikkat, öğrenme yaklaşımlarının okul öğrenmelerinde kullanımı” (Anadolu Üniversitesi, 2005).
<b>2006</b>	Eğitim Psikolojisi	3+0	“Eğitim ve eğitim psikolojisinin tanımı ve işlevleri; çocuk ve ergen gelişimi: Fiziksel, sosyal, bilişsel, duygusal ve ahlaki gelişim; öğrenme: Öğrenmeyi etkileyen faktörler; günümüzde öğrenme kuramları: davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı kuramlar, beyin temelli öğrenme kuramları; etkili öğretim ve etkili öğretimi etkileyen faktörler: motivasyon; bireysel farklılıklar ve öğrencilerin grup içindeki davranışları” (Anadolu Üniversitesi, 2010).
<b>2018</b>	Eğitim Psikolojisi	2+0	“Psikolojinin ve eğitim psikolojisinin temel kavramları; eğitim psikolojisinde araştırma yöntemleri, gelişim kuramları, gelişim alanları ve gelişim süreçleri; gelişimde bireysel farklılıklar, öğrenmeyle ilgili temel kavramlar; öğrenmeyi etkileyen faktörler, eğitim-öğrenme süreçleri çerçevesinde öğrenme kuramları; öğrenme sürecinde motivasyon.” (Anadolu Üniversitesi, 2019).

Dersi etkili bulmadığını belirten öğretmen adayları tarafından özellikle bu durumun kalabalık sınıflarda almış olmalarından kaynaklandığını belirtmiş ve bunun yanında dersin kuramsal oluşu, sınavların yapılma şekli ile derste etkileşimin olmayışı da ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri “... çok teorik. Nasıl desem eğitim dersleri böyle nasıl uygulamalı bir ders değil de hocam yani sonunda bir teste tabi tutuluyoruz. Herhangi geçmemiz gereken bir ders olarak görüyoruz (ÖA17-Matematik\_2006, Konum 30)”, “eğitim psikolojisini ilk aldığım derste, dersi

geçmiştim ancak hiç gene dediğim gibi meraklıyım psikolojiye, hiç yeterli bulmamıştım aldığımız dersi. Çünkü çok kalabalıktı, herkes en öndekiler dersi dinliyordu en öndekilerle öğretmen işliyordu. Ben dersi geçmeme rağmen tekrardan aldım. (ÖA18\_Sosyal\_2006, Konum 23)”, “psikoloji dersinde çok bir etkileşim olamamıştı ha olduğumuz zamanlar da oldu benim de katıldığım zamanlar oldu ama çok kalabalık olduğu için ve farklı bölümlerle de bir arada ders gördüğümüz için biraz sıkıntıydı o dersler hani çok verimli olduğunu düşünmüyorum. O dersten hiçbir şey hatırlamıyorum desem yeridir yani. (ÖA35\_Matematik\_2018, Konum 28)” ifadeleri ile örneklendirilebilir.

### Sınıf yönetimi

Sınıf Yönetimi dersi tüm programlarda aynı adla yer almış, ders saatlerinde değişiklik olmuştur. 2018 programında ders içeriğinde ise eklemeler yapılmıştır

Tablo 7.

*Sınıf Yönetimi Dersi Genel Bilgiler*

	Dersin Adı	T+U	Ders Tanımı
1997	Sınıf Yönetimi	2+2	“Öğrenci davranışını etkileyen etkenler: sosyal etkenler, psikolojik etkenler; sınıf ortamı ve grup etkileşimi, sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama; sınıfta zaman kullanımı, sınıfın düzenlenmesi, güdüleme; iletişim, yeni bir döneme başlangıç; sınıfta olumlu ve öğrenmeye uygun bir ortam yaratma; sınıf içi davranış sorunları ve geliştirilecek önlemler” (Anadolu Üniversitesi, 2005).
2006	Sınıf Yönetimi	2+0	1997 programı ders tanımı ile aynı (Anadolu Üniversitesi, 2010).
2018	Sınıf Yönetimi	2+0	“Sınıf yönetimiyle ilgili temel kavramlar; sınıfın fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutları; sınıf kuralları ve sınıfta disiplin; sınıf disiplini ve yönetimiyle ilgili modeller; sınıfta öğrenci davranışlarının yönetimi, sınıfta iletişim ve etkileşim süreci; sınıfta öğrenci motivasyonu; sınıfta zaman yönetimi; sınıfta bir öğretim lideri olarak öğretmen; öğretmen-veli görüşmelerinin yönetimi; olumlu sınıf ve öğrenme ikliminin oluşturulması; okul kademelerine göre sınıf yönetimiyle ilgili örnek olaylar.” (Anadolu Üniversitesi, 2019).

(Tablo 7).

Sınıf Yönetimi dersine ilişkin 2006 ve 2018 yılı programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri çoğunlukla olumluyken, 1997 programında çoğunluğu (sekiz öğretmen adayı) dersin etkili olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Derse ilişkin olumlu görüşü bulunan öğretmen adayları dersin etkili şekilde işlendiğini ve dersin öğretim elemanının etkili olduğu belirtmişlerdir. Öte yandan derste daha fazla gerçek yaşam örneklerine yer verilmesi, teorik kısımların çok yoğun olmaması gerektiği yönünde de görüşler bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının bu görüşleri “*Tabi ki çok büyük katkısı oldu bana sınıf yönetiminin. Onları kullanıyorum. (ÖA11\_Sınıf\_1997, Konum 312)*”, “*Aldığım en eğlenceli derslerden biriydi. (ÖA13\_Fransızca\_1997, Konum 66)*”, “*Sınıf yönetimi. Hocam şimdi şöyle; sınıf yönetimi dersinde de yani aslında şöyle; hocamız gerçekten de gerçek hayattan örnekler veriyordu bize hani ben o yönden zaten dersi hiç böyle kaçırmamaya çalışıyordum. (ÖA16\_İngilizce\_2006,*

Konum 52)”, “Sınıf yönetimi dersimiz çok güzeldi yani öğretmenimiz de çok iyiydi çünkü ve bizim sınıfımızı yöneterek aslında sınıf yönetimi nasıl yapılır onu öğretiyordu. (ÖA22\_BÖTE\_2006, Konum 52)”, “Evet, sınıf yönetimini de çok sevmiştim. Orada da en çok sevdiğim şey hani bizim öğretmenimiz ... Orada hani duruş, bir öğretmen duruşu nasıl olmalı hani şu şekilde bir duruş yani bizim öğretmenimiz bize gülümsemeye kadar anlattı (ÖA28\_Almanca\_2006, Konum 56)”, “Sınıf düzeniyle ilgili şeyler öğrenmiştik yani hani sıra düzeninden sınıftaki yapılacak etkinliklere kadar hepsi bağdaştırılmış ve ona göre bir şeyler öğrendik. Sınıfta sınıfı kontrol etmeyi öğrenmiştik ve bence çok önemli bir ders. (ÖA32\_İngilizce\_2018, Konum 60)” alıntıları ile örneklendirilebilir.

Dersin etkili olmadığı, çok kuramsal olduğu ve dersi hatırlamadıklarına dair görüşler ise “Sınıf yönetimi dersinde, belki bizim sınıfımızdan da kaynaklıyo tabi ama eee sınıfın nasıl yönetilmeyeceğini de gördük aslında (ÖA2\_Matematik\_1997, Konum 238)”, “Çok fazla aslında o ders kapsamında naptığımızı şu an hatırlamıyorum ama aslında hani ne öğrenirsek öğrenelim sınıf kontrolünde bence pek etkili olmuyo. Tamamen hani sınıfın durumuna bağlı (ÖA5\_Almanca\_1997, Konum 184)”, “Sınıf yönetimi dersi almış olmam lazım evet ama hiç hatırlamıyorum. (ÖA18\_Sosyal\_2006, Konum 77)”, “Benim için bu ders hayal kırıklığıydı hatta sene başında dönem başında öğretmenimiz de söyledi ben gerçekten bu dersi uzun zamandır beklediğimi söylemiştim. Ama hiç beklediğim gibi olmadı işte teorik bilgilerle dolu bir dersti (ÖA38\_İngilizce\_2018, Konum 76)” ifadeleri ile örneklendirilebilir.

### Öğretim teknolojileri

1997 programında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, 2006 programında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı adıyla teorik ve uygulamalı olarak 4 saat; 2018 yılında ise Öğretim Teknolojileri adıyla 2 saat teorik bir ders olarak yer almıştır. Öte yandan ders içeriklerinin bazı değişiklikler dışında benzer kaldığı görülmektedir (Tablo 8). Öğretim teknolojileri dersinde 1997 ve 2006 yıllarında uygulanan programlar için materyal hazırlama ve tasarlama vurgusu yapılırken 2018 yılında uygulamaya konulan programda teknoloji kullanımının ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle materyal tasarımı ve uygulamanın oluşu derse ilişkin görüşleri olumlu olarak etkilemiştir.

Özel alanla ilişkilendirme yapabilme, farklı materyallerin kullanımını gözlemleyebilme ve özellikle 2018 programındaki derse ilişkin teknoloji kullanımının öğrenilmesi dersin olumlu olarak nitelendirilen yönleridir. Öğretmen adaylarının bu görüşleri “Materyal dersi oldukça eğlenceliydi ve en çok korktuğum derslerden biriydi aslında, yaratıcılığımıza pek güvenmiyorum çünkü. Ama çok güzel geçti o ders gerçekten ve en azından herkesin yaptığı şeyleri gözleyerek ha bu dersi şöyle de anlatabilirim düşüncesi oluştu hepimizde (ÖA2\_Matematik\_1997, Konum 215)”, “Kazanım gördüğümüzde şu materyali yapıp sınıfta uygulayabilirim gibilerinden hemen gözümüze geliyo. Yararlı olduğunu düşünüyorum (ÖA10\_Sınıf\_1997, Konum

104)”, “üç tane materyal yapmıştık bayağı uğraşmıştık o dersti çok seviyorum o yüzden materyal tasarlamayı tam olarak derste öğrendim sanırım. Her hafta uygulamalarla geçen bir dersti yani yaparak yaşayarak öğrendik. (ÖA26\_Sınıf\_2006, Konum 38)”, “Öğretim teknolojileri dersti de teknolojiyi alanımızda nasıl kullanacağımızı öğrenme açısından bize yine önemli katkılar sağlamıştı (ÖA30\_Sosyal Bilgiler\_2018, Konum 74)”, “Öğretim teknolojileri, biraz beceri gerektiren bir dersti. Biz animasyon video yapmıştık derste. İlk başta çok korkutmuştu yani yapamam edemem gibisinden ama daha sonra çok fazla uygulama olduğunu öğrendik. Sınıflarda kullanabileceğimiz uygulamaların neler olduğunu öğrendik, akıllı tahtayı ne kadar verimli kullanabileceğimizi öğrendik. Bu tarz teknolojileri öğrenince evet kolay hâle geldi her şey. (ÖA32\_İngilizce\_2018, Konum 38)” ifadeleri örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 8.

**Öğretim Teknolojileri Dersi Genel Bilgiler**

	<b>Dersin Adı</b>	<b>T+U</b>	<b>Ders Tanımı</b>
1997	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2+2	“Öğretim teknolojisi ile ilgili kavramlar; çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı; öğretim teknolojileri yoluyla öğretim gereçlerinin geliştirilmesi: çalışma yapıkları, tepegöz saydamları, slaytlar, video gereçleri, bilgisayar temelli gereçler; eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi” (Anadolu Üniversitesi, 2005).
2006	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2+2	“öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji gereksinimlerinin belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi (çalışma yapıkları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, internet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin durumu” (Anadolu Üniversitesi, 2010).
2018	Öğretim Teknolojileri	2+0	“Eğitimde bilgi teknolojileri; öğretim süreci ve öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması, öğretim teknolojilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar; öğrenme yaklaşımlarında yeni yönelimler, güncel okuryazarlıklar, araç ve materyal olarak öğretim teknolojileri; öğretim materyallerinin tasarımı, tematik öğretim materyali tasarlama; alana özgü nesne ambarı oluşturma, öğretim materyali değerlendirme ölçütleri.” (Anadolu Üniversitesi, 2019).

2018 yılında uygulanan programda ders saatinin azaltılması nedeniyle bazı bölümlerde öğretmen adayları materyal tasarladıklarını belirtirken bazıları ise sadece rapor hazırladıklarını “Biz sadece o derste şey yaptık yani dersin ilk haftası teorik, daha sonrasında hocamız bize neler yapıldığını, hangi süreçlerden hangi aşamalardan bir materyal hazırlarken nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlatmıştı ve biz sadece kağıt üzerinde çok detaylı bir rapor hazırlamıştık yapacağımız materyaller

üzerine ve onları sınıfa hazırlamadan önce tanıtıp hocamızın tavsiyeleriyle değişiklikler yapıp rapor olarak sunmuştuk. Zaten başka bir şansımız da yoktu, iki saatlik bir derste sadece rapor hazırlayıp gerçek hayata dökmemiştik. (ÖA38\_İngilizce\_2018, Konum 42)” sözleriyle ifade etmişlerdir.

Derse ilişkin olumsuz görüşü olan az sayıdaki öğrenci bu durumu materyal hazırlamanın gereksiz ve zahmetli oluşu, materyal tasarım sürecinde zorlandıkları, 2018 programındaki derse yönelik ise ek olarak teknoloji kullanımının sınırlı oluşu ile açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının görüşleri “*materyal falan yaptık elimizde böyle Türkiye haritaları felan geziyoduk. Enteresan ya. Yani insanlar çok para harcadı. Hiç gerek yoktu yani. (ÖA6\_Sosyal\_1997, Konum 214)*”, “*Gerçekten hocam çok faydalı bir dersti ama benim de o zaman hani eleştirdiğim bir yanı vardı dersin. Yani teknolojinin dahil edilmesi konusunda ders içinde pek fazla bir şey yoktu (ÖA16\_İngilizce\_2006, Konum 40)*”, “*Materyal tasarladık ama bu eski yöntemler kartonu kes yapıştır şeklinde bir şeydi. Bir katkısı olduğunu düşünmüyorum o yönden. (ÖA40\_Fransızca\_2018, Konum 80)*” ifadeleri ile örnekendirilebilir.

### **Öğretim ilke ve yöntemleri – eğitimde ölçme ve değerlendirme**

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi 2006 programında aynı adla yer almaktayken Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi Ölçme ve Değerlendirme adıyla programda yer almıştır. Ders içeriklerinin benzer şekilde oluşturulduğu görülmektedir (Tablo 9). 1997 yılında uygulanan programda ise iki dersin birleşimi biçiminde Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi bulunmaktadır. Bu nedenle bulgularda iki ders birlikte ele alınmış, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi ile ilgili bulgular da bu başlık altında sunulmuştur.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğretmen adaylarından beşi dersi etkili bulduğunu, yöntem ve tekniklerle ilgili bilgi edindiğini ve ders planı yaptığını belirtirken dördü hiç hatırlamadığını ve dördü ise dersin etkili olmadığını belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirme konusu ders içeriğinde yer almasına karşın çoğunluğun bu konuyu hatırlamadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının görüşleri “*Valla hocam hatırlıyorum desem yalan olur. Ne yaptık, ne ettik. (ÖA6\_Sosyal\_1997, Konum 179)*”, “*2. Sınıfta aldık dersi, planlama değerlendirme... aslında çokça da uygulama yaptık yani işte hedeflerin hangi düzeyde olduğunu yazma, işte uygun yöntem teknik seçme falan baya bir uygulama yaptık ama yine de tam oturmamış yani bilemiyorum (ÖA9\_BÖTE\_1997, Konum 98)*”, “*Biz zaten ölçmeye dair hiç bi şey görmedik o derste (ÖA2\_Matematik\_1997, Konum 205)*”, “*en çok tabi ki ders planı yapmada katkısı oldu. Orda da bi plan hazırlamıştık. Daha böyle küçük bi plandı ama. Yine orda da öğretim yöntem teknikleri de vardı. Böyle işte rol oynama, işte problem çözme gibi çeşitli teknikleri görmüştük. onlara da katkısı oluyo tabi ama en çok katkısı ders planına oldu (ÖA1\_İngilizce\_1997, Konum 134)*”, “*tabi ki en büyük katkı o dersindi. Ya bi kere ders planı hazırlamayı o derste öğrendik. Hıhı Hesaplama işlemlerini öğrendik o derste. (Hesaplama?) Mod, medyan, ölçme,*

değerlendirmeyi öğrendik (İstatistik. Hıhı ölçme değerlendirme) Program geliştirmeyi. Çünkü hepsini kapsıyordu. Hıhı Öğretim tekniklerini öğrendik. (ÖA11\_Sınıf\_1997, Konum 224-228)” ifadeleri ile örneklendirilebilir. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi 2006 yılı itibariyle kaldırılmış ders içeriği ikiye ayrılarak Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme konuları ayrı dersler olarak düzenlenmiştir. Bu uygulama ile birlikte öğretmen adayı görüşlerinin olumlu yönde değişmiş olduğu söylenebilir.

Tablo 9.

*Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ölçme ve Değerlendirme Dersleri Genel Bilgiler*

	Dersin Adı	T+U	Ders Tanımı
1997	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3+2	“Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar; program geliştirme süreci; dersin planlanması: Yıllık plan, ünite planı, günlük plan; program tasarımının hazırlanması: Amaçların belirlenmesi, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, öğretim yöntemi, teknik ve gereçlerinin seçilmesi, değerlendirme araçlarının hazırlanması; ölçme ve değerlendirme kavramları; başlıca değerlendirme yaklaşımları; test türleri: İzleme ve başarı testlerinin geliştirilmesi; soru yazma teknikleri; not verme” (Anadolu Üniversitesi, 2005).
2006	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3+0	“Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri ve bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç-gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları ile öğretmen yeterlikleri” (Anadolu Üniversitesi, 2010).
	Ölçme ve Değerlendirme	3+0	“Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlilik, geçerlik, kullanılabilirlik), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtli sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme, tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktıları değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme konularına” (Anadolu Üniversitesi, 2010).
2018	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2+0	“Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar; öğretim-öğrenme ilkeleri, modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri; öğretimde hedef ve amaç belirleme, öğretim ve öğrenmede içerik seçimi ve düzenlemesi; öğretim materyalleri, öğretimin planlanması ve öğretim planları; öğretimle ilgili kuram ve yaklaşımlar, etkili okulda öğretim, öğrenme ve öğrenmede başarı; sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi.” (Anadolu Üniversitesi, 2018).
	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2+0	“Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi; ölçme ve değerlendirmeyle ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarının psikometrik (geçerlik, güvenirlik, kullanılabilirlik) özellikleri; başarı testleri geliştirme ve uygulama, test sonuçlarının yorumlanması ve geri bildirim verme; test ve madde puanlarının analizi, değerlendirme ve not verme.” (Anadolu Üniversitesi, 2019).



Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine ilişkin 2006 ve 2018 yılı programında öğrenim gören öğretmen adaylarının çoğunluğu dersin farklı etkinliklerle işlendiğini, ders planı yaptıklarını ve bu sayede uygulamaya dair beceriler kazandıklarını, konuların özel alanları ile ilişkilendirildiğini belirtirken her iki programdan da bir öğrenci dersi hatırlamadığını; 2006 programından bir, 2018 programından ise iki öğretmen adayı dersin çok kuramsal olduğunu ve etkili olmadığını belirtmiştir. Bu bulgular “*Bu ders zaten böyle şu anki sınıftaki öğrencilere sorsanız en unutamadığı derslerden birisidir çünkü bu derslerin öğretim yöntem ve teknikleri kavramını, öğretim yöntemlerinde tekniklerden duyduğu, ismini duyduğumuz keşfettiğimiz bir dersti bu ders. (ÖA15\_Sosyal\_2006, Konum 34)*”, “*Öğretim ilke yöntemleri dersi gerçekten faydalı oldu. Oradaki metotlar, ilgi çekme şu an tam net bir şekilde hatırlayamıyorum ama o ruhu aldığımı düşünüyorum. Birçok fikir sahibi oldum. (ÖA24\_Fransızca\_2006, Konum 22)*”, “*Öğretim ilke ve yöntemleri dersi de bizim ilerideki meslek hayatımızı şekillendirebilmek için neler yapabileceğimizi bilmek için önemli bir ders bence. (ÖA30\_Sosyal Bilgiler\_2018, Konum 50)*”, “*öğretim ilke ve yöntemleri dersini o kadar iyi hatırlıyorum ki yani bir sürü öğretim yöntem ve teknikleri var ve bu bir sürü öğretim yöntem ve teknikleri aslında yeni nesil öğretmenler için artık diyorum ben çünkü yapılandırmacı yaklaşımda ilerlemesinde önemli bir rol oynuyor bence. Altı şapkalı başlık işte rol oynama, bunlar işte istasyon teknikleri aslında çocuğu eğlendirerek öğrenmeye teşvik ettiğini düşünüyorum. (ÖA31\_Sosyal Bilgiler\_2018, Konum 32)*”, “*bu ders de güzel geçmişti, onda da işte dediğimiz gibi işte ilke ve yöntemlerinden bahsetmiştik ama pek bende bir şey olmamıştı yani derse yönelik o yüzden pek bir şey hatırlamıyorum bu konuda. (ÖA19\_Fransızca\_2006, Konum 50)*”, “*O dersle ilgili başka da hatırladığım farklı öğretim yöntemleri vardı ama belli başlı şeylere değinmiştim, belli başlı şeylere slayttan bakıp geçmiştik yani hepsi çünkü çok fazla vardı zaten. (ÖA17-Matematik\_2006, Konum 34)*”, “*Hoca dersi anlatıyordu ve bitiyordu. Hiç sunum falan yapmadık, sınavda da normal testti yani sınavımız çok zorlamamıştı. O yüzden üstüne çok çalışmadığım için de hatırlamıyorum muhtemelen. (ÖA32\_İngilizce\_2018, Konum 30)*” görüşleri ile örneklendirilebilir.

Ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin görüşlere bakıldığında ise hem 2006 hem de 2018 programında öğrencilerin bir kısmı dersi önemli görürken bir kısmı ise çok sayısal olduğu ve tüm içeriğin gerekli olmadığı düşüncesinde olduğu söylenebilir. Dersin gerekli ve önemli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının görüşlerine örnek olarak “*O dersin de büyük bir katkısı olduğunu düşünüyorum, o ders olmadan da düşünülemez bir sonuca varamayız bir değerlendirme yapma argümanlarımız olmaz elimizde. (ÖA20\_Matematik\_2006, Konum 38)*”, “*Bu puanlama sistemleriyle ilgili sınıftaki ders içi puanlar olsun, sınav puanları olsun onlarla ilgili şeyler öğreniyoruz ve evet gerekli, çok gerekli olduğunu düşünüyorum. (ÖA32\_İngilizce\_2018, Konum 58)*” ifadeleri gösterilebilir. Dersi zor bulan, etkili işlenmediğini düşünen ve bazı konuları gerekli görmeyen öğretmen adayları ise görüşlerini “*Öğretmenlik açısından şimdi ben yarın öğretmen olsam gerçekten öğrensem bile ölçme ve değerlendirme dersindeki şeyleri gerçekten özümsemem bile çok kullanacağımı düşünmüyorum çünkü test sorularını da çok destekleyen biri değilim. Oradaki işte matematiksel*

hesaplamalar ya da oranlara da çok dikkat edeceğimi düşünmüyorum. (ÖA18\_Sosyal\_2006, Konum 67)”, “benim matematikle aram pek iyi değildir zaten. Ama bu ders yani fena değil öyle söyleyebilirim ama çok işime yarayacağını hiç düşünmedim açıkçası hatta derse çalışırken sınavlara falan ya da ödevleri yaparken hep şey diye düşünürdüm; bu kadarı da hani gereksiz artık. Biraz fazla bu kadarı da, asla hiç kullanacağım bir şey değil bunlar diye düşündüm yani. (ÖA23\_İngilizce\_2006, Konum 66)” sözleriyle ifade etmişlerdir.

### **Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi**

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi 2006 ve 2018 programlarında aynı adla ve ders saati ile uygulamaya konmuş, 2018 programında ders içeriği genişletilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10.

#### *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi Dersi Genel Bilgiler*

	<b>Dersin Adı</b>	<b>T+U</b>	<b>Ders Tanımı</b>
<b>2006</b>	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2+0	“Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri; eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk Eğitim Sisteminin yapısı; yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi; okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler; okula toplumsal katılım” (Anadolu Üniversitesi, 2010).
<b>2018</b>	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2+0	“Eğitim sistemlerinin oluşumu ve Türk eğitim sisteminin yapısı; Türk eğitim sistemini düzenleyen temel yasalar; Millî Eğitim Bakanlığının merkez, taşra ve yurt dışı örgütü; Türk eğitim sisteminde öğretim kademeleri; Türk eğitim sisteminde insan gücü, fiziki, teknolojik ve finansal kaynaklar; Türk eğitim sisteminde reform ve yenileşme girişimleri; örgüt-yönetim teorileri ve süreçleri; sosyal bir sistem ve örgüt olarak okul; insan kaynağının yönetimi; öğrenci özlük işleri; eğitim ve öğretimle ilgili işler; okul işletmeciliğiyle ilgili işler; okul, çevre, toplum ve aile ilişkileri; Türk eğitim sistemi ve okulla ilgili güncel tartışma ve yönelimler.” (Anadolu Üniversitesi, 2019).

2006 programında dersi almış olan yedi öğrenciden ikisi etkili olduğunu, Türk eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtirken diğer öğrenciler dersin işlenişinin etkili olmadığını, okul yönetimi hakkında bilgi sahibi olmalarının gerekli olmadığını ve konuların ilgilerini çekmediğini belirtmişlerdir. 2018 programında ise öğretmen adaylarının yarısı etkili ve yararlı bir ders olduğunu belirtirken; diğer yarısı konuları çok gerekli görmediklerini, başka bir dersle birleştirilebileceğini, sınıf yönetimine benzer olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin görüşler “*Bu süreçte daha önce eğitimin nasıl bir süreçlerden geçtiğini görme fırsatımız oldu, okuma fırsatımız oldu. Bu anlamda güzel bir şey. Faydalanabileceğimiz geçmiş örneklerimiz oldu öyle diyeyim (ÖA20\_Matematik\_2006, Konum 44)*”, “*Türk eğitim sisteminin geçmişten bugüne nasıl geçtiğini, nasıl işlendiğini öğrenmiştik. O yünden yararlı bir dersti bizim için. (ÖA30\_Sosyal Bilgiler\_2018, Konum 108)*”, “*Türk eğitim sistemlerini anlatan yani sırf eğitim sistemini anlatan bir ders. Hatta bunlar bu dersi aldıktan sonra ben şeyi de çok sorgulamaya başladım kendi açımdan. (ÖA31\_Sosyal Bilgiler\_2018, Konum 44)*”, “*Yani çok fazla ilgi duyamadım o derse karşı, galiba*

benim dikkatimi çekmedi. Biraz tarih de vardı o dersin içinde sistem takip. (ÖA29\_Sınıf\_2006, Konum 52)”, “Bizim ilgi odağımız sınıf yönetimi, sınıf ki biz sınıf yönetimini kesinlikle almalyız ama okul yönetimini idareci olmak isteyen biri değilsek çok bir gerek olduğunu düşünmüyorum, eğitim hayatımızda kullanmayız daha doğrusu o şekilde söyleyeyim. (ÖA35\_Matematik\_2018, Konum 62-63)”, “Slayt oku öğrenciler dinlesin, bir şey paylaştığın zaman da öğrenci bir şey paylaştığı zaman da çok da dikkate alınmadığı zaman açıkçası ders çok da ilgi çekici değil. (ÖA36\_Sınıf\_2018, Konum 60)” görüşleriyle örneklendirilebilir.

### 2018 programında yer verilen diğer ÖMB dersleri

2018 yılında uygulamaya konulan programda, önceki programlarda olmayan çeşitli ÖMB derslerine yer verilmiştir. Bu dersler arasından Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, Eğitimde Ahlak ve Etik, Eğitimde Araştırma Yöntemleri ile Türk Eğitim Tarihi derslerinin içerikleri Tablo 11’de sunulmuştur. Tüm dersler iki teorik ders saati şeklinde uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının bu derslere ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri bulunmakla birlikte, özellikle olumsuz görüşlerin ortak noktası ders içeriklerinin öğretmenlik alanı ile ilişkilendirilememesi, derslerin birbiri ile ve özellikle Eğitime Giriş dersi ile benzer oluşu, ayrı bir ders olarak alınmasının gerekli görülmemesi, derslerin etkili şekilde işlenmemesidir. Bu bulgular öğretmen adaylarının “[Türk Eğitim Tarihi dersi] Benim için çok zordu çünkü yine dersler öğretmen anlatıyor öğrenci dinliyor ve sınava hazırlanıyor şeklinde geçmişti. Yani bizim herhangi bir söz konusu olmamıştı, sadece birkaç tartışma konusu açılmış ve onlara katılmıştık. ...Sadece sınava çalışıp sınavı geçtim. O yüzden çok bir şey hatırlamıyorum. (ÖA32\_İngilizce\_2018, Konum 46)”, , “... Yani ahlak ve etik dersinde ahlak ve etik adına bir şey öğrenebildim mi dersiniz yok. Ki zaten bence ahlak ve etiğin üniversitede olması biraz gereksiz gibi. Neden? Yani ahlak ve etiği üniversite düzeyine gelmiş bir öğrenciye öğretilir mi? Ki zaten ahlak öğretilir bir şey midir? Yani biraz sıkıntılı gibi yani. Çok da sağlıklı bulmuyorum açıkçası özellikle etik kısmını geçerse ahlak kısmının üniversiteye gelmiş bir öğrenciye ders olarak verilebilmesi biraz bilmiyorum gereksiz gibi. (ÖA36\_Sınıf\_2018, Konum 98-100)”, “Eğitim sosyolojisini çok hatırlayamıyorum şu an ama eğitime giriş dersiyle paralel gibi olduğumu hatırlıyorum yanılmıyorsam. (ÖA37\_İngilizce\_2018, Konum 38)”, “[Araştırma Yöntemleri] bu dersi de hani akademik lisansüstü eğitim için gerekli olan bir ders çünkü hani bu dersin benzerini şeyde almıştık, biz bilim ve etik dersinde aldık mesela bu dersler hep birbirine benziyor böyle akademik bir makalede hani tezde çalışmalarımız olursa bize büyük fayda sağlayacak dersler çünkü hani birçok ekşiğimiz varmış. Birçok intihal yapıyormuşuz birçok komple üzerine biz hani onların basit bir şey sanıyormuşuz ama onlar büyük suçmuş mesela onları öğrendik, yazım kurallarını öğrendik birçok mesela bu makalede tezde. Bunların büyük etkisi oldu bana yani birçok arkadaşımız olmuştur eminim ama bunları kullanabileceğimiz zaman meslek hayatımız olduğunu düşünmüyorum çünkü lisansüstü eğitim yapmadığımız sürece bizim bunlarla çok bir

ihtiyacımız olduğunu düşünmüyorum açıkçası. (ÖA35\_Matematik\_2018, Konum 94)”, “öğretmenlik hayatımda hani ben felsefeyi nasıl kullanacağım da hani bu dersi alıyoruz diye düşündüm. Çok fazla mesela lisede de felsefe aldık felsefe dersi görmüştük, orada işte Immanuel Kant görmüştük işte idealar dünyası falan bir sürü şey görmüştük. Ama mesela şu anda da hani eğitim fakültesini aldığımız derste de onları gördük hani eğitim kısmını uyarlamadık, sadece felsefe kısmını aldık. Eğitim felsefesi ama dersin ismi. Uyarlamayınca benim için birazcık o havada kaldı o yüzden çok yararlı olmadı yani benim için o ders. (ÖA42\_Fransızca\_2018, Konum 20)” görüşleri ile örneklendirilebilir.

Olumlu görüşü olan öğretmen adaylarının görüşlerine örnek olarak “Eğitim sosyolojisi dersi de bizim için çok yararlı bir dersti. Çünkü toplumla alakalı olan her şey eğitimi de ilgilendiriyor o yüzden bence önemliydi. (ÖA30\_Sosyal Bilgiler\_2018, Konum 42)”, “[Türk Eğitim Tarihi dersinde] biz eğitimci olarak bazı şeyleri bilmemiz gerekiyor hani alan tamam benim hani coğrafya tarihi vatandaşlık bilmem gerekiyor ama şimdi sen bir eğitimcisin ama eğitim tarihiyle ilgili eğitimin öncesi sonrası şu anki hani karşılaştırma olarak da çok önemli. (ÖA31\_Sosyal Bilgiler\_2018, Konum 40)”, “[Araştırma Yöntemleri] Bir araştırmanın nasıl yapılması gerektiğini, bir araştırma yapılırken hangi aşamaların izlenmesi gerektiğini, içeriğin nasıl hazırlanması gerektiğini yani bu kaynak taraması olsun şu olsun bu olsun hani bu tarz şeyleri çok net aldığım bir dersti (ÖA33\_Almanca\_2018, Konum 54)”, “[Eğitim Felsefesi] gelişen dünyada öğrencilerin bulunduğu konuların eğitime yansımalarını çok güzel irdelememizi sağladığını düşünüyorum o derste (ÖA39\_Matematik\_2018, Konum 34)”, “[Eğitimde Ahlak ve Etik] nasıl bir öğretmen olmamız gerektiği ve bunun üzerine ne nasıl olmalı, ne nasıl olmamalı işte nasıl yönetilmeli nasıl yönetilmemeli hani sınıf yönetimiyle de mesela bağdaştığı konular var. Tamamen onun üzerine olduğu için onun öğretmenliğe çok büyük bir katkısı olduğunu düşünüyorum (ÖA43\_Almanca\_2018, Konum 84)” görüşleri verilebilir.

Tablo 11.

2018 programında yer verilen diğer ÖMB dersleri (Anadolu Üniversitesi, 2019)

Dersin Adı	T+U	Ders Tanımı
<b>Eğitim Sosyolojisi</b>	2+0	“Sosyolojinin temel kavramları: Toplum, sosyal yapı, sosyal olgu, sosyal olay vd.; sosyolojinin öncüleri (İbn-i Haldun, A. Comte, K. Marx, E. Durkheim, M. Weber vd.) ve eğitim görüşleri; temel sosyolojik teoriler (işlevselcilik, yapısalcilık, sembolik etkileşimcilik, çatışma kuramı, eleştirel teori, fenomenoloji ve etnometodoloji) açısından eğitim; toplumsal süreçler (sosyalleşme, sosyal tabakalaşma, sosyal hareketlilik, sosyal değişim vd.) ve eğitim; toplumsal kurumlar (aile, din, ekonomi, siyaset) ve eğitim; Türkiye’de sosyolojinin ve eğitim sosyolojisinin gelişimi (Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Nurettin Topçu, Mümtaz Turhan vd.); kültür ve eğitim; sosyal, kültürel, ahlaki bir sistem ve topluluk olarak okul.”
<b>Eğitim Felsefesi</b>	2+0	“Felsefenin temel konuları ve sorun alanları; varlık, bilgi, ahlak/değerler felsefesi ve eğitim; temel felsefi akımlar (idealizm, realizm, natüralizm, ampirizm, rasyonalizm, pragmatizm, varoluşçuluk, analitik felsefe) ve eğitim; eğitim felsefesi ve eğitim akımları: Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, eleştirel/radikal eğitim; İslam dünyasında ve Batıda bazı felsefecilerin (Platon, Aristoteles, Socrates, J. Dewey, İbn-i Sina, Farabi, J. J. Rousseau vd.) eğitim görüşleri; insan doğası, bireysel farklılıklar ve eğitim; bazı siyasi ve ekonomik ideolojiler açısından eğitim; Türkiye’de modernleşme sürecinde etkili olan düşünce akımları ve eğitim; Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri.”
<b>Eğitimde Ahlak ve Etik</b>	2+0	“Ahlak ve etikle ilgili temel kavramlar ve teoriler; etik ilke, etik kural, iş ve meslek ahlakı/etiği; sosyal, kültürel, ahlaki, etik yönleriyle öğretmenlik mesleği; eğitim ve öğrenme hakkı eğitim, öğretim, öğrenme ve değerlendirme sürecinde etik ilkeler; eğitim paydaşlarıyla (işverenler/yöneticiler, meslektaşlar, veliler, meslek kuruluşları ve topluma) ilişkilerde etik ilkeler; eğitim/okul yöneticileri, veliler ve öğrencilerin ahlaki/etik sorumlulukları; iş ve meslek hayatında etik dışı davranışlar; Türkiye’de kamu yönetimi, eğitim ve öğretmenlerle ilgili etik düzenlemeler; okulda ve eğitimde etik dışı davranışlar, etik ikilemler, sorunlar ve çözüm yolları; okulda ahlak/etik eğitimi ve etik kurullar; ahlaki/etik bir lider olarak okul müdürü ve öğretmen.”
<b>Eğitimde Araştırma Yöntemleri</b>	2+0	“Araştırma yöntemleriyle ilgili temel kavramlar ve ilkeler; araştırma süreci (sorunu fark etme, problemi ve örneklemini belirleme, veri toplama ve analizi, sonuçları yorumlama); veri toplama araçlarının genel özellikleri; verilerin analizi ve değerlendirilmesi; makale, tez ve veri tabanlarına erişim; araştırma modelleri ve türleri; bilimsel araştırmalarda temel paradigmlar; nicel ve nitel araştırma desenleri; nitel araştırmada örneklem, veri toplama, verilerin analizi; nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik; makale ya da tez inceleme, değerlendirme ve sunma; araştırma ilkelerine ve etiğine uygun araştırma raporu hazırlama; eğitimde aksiyon (eylem) araştırması.”
<b>Türk Eğitim Tarihi</b>	2+0	“Türk eğitim tarihinin konusu, yöntemi ve kaynakları; ilk Türk devletlerinde eğitim; ilk Müslüman Türk devletlerinde eğitim; Türkiye Selçukluları ve Anadolu Beyliklerinde eğitim; Osmanlı Devleti’nde eğitim: İlk yenileşme hareketlerine kadar eğitim sistemi; 13-18. yüzyıllarda Osmanlı coğrafyası dışındaki Türk devletlerinde eğitim; Osmanlı Devleti’nde Tanzimat’a kadar eğitimde yenileşme hareketleri; Tanzimat’tan Cumhuriyete modern eğitim sisteminin kuruluşu; geleneksel eğitimin yeniden düzenlenmesi; 19-20. yüzyıllarda Avrupa’daki diğer Türk devlet ve topluluklarında eğitim; millî mücadele döneminde eğitim; Türkiye Cumhuriyeti’nde eğitim: Türkiye eğitim sisteminin temelleri, yapısı, kuruluşu ve gelişimi; başlangıcından bugüne öğretmen yetiştirme süreci; 21. yüzyılda Türk dünyasında eğitim; ortak hedefler, dil ve alfabe birliği, ortak tarih yazma çalışmaları.”

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen eğitimi programlarının önemli boyutlarından biri olan ÖMB dersleri ve bu derslerin işlenişine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin üç farklı program üzerinden ele alındığı bu çalışmada, geçen 20 yıllık sürede derslere verilen önemin artması yönünde olumlu gelişmeler yaşanmasına karşın derslerin işleyişi ve yaşanan sorunlara dair çok fazla yol alınmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen eğitiminde temel öğretmenlik bilgisi, alana dair içerik ve öğretim becerilerinin kazandırılması önemlidir (Koçyiğit ve Eğmir, 2019). Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine önemli katkılar sağlayan ÖMB derslerine önem verme durumunun artmış olması, dersleri mesleki beceriler için gerekli ve yararlı görmeleri önemli bir sonuçtur. Öte yandan dersleri önemli ve verimli görmeyen ya da önemli görmesine rağmen verimli bulmayan öğretmen adaylarının bu görüşlerine dair sunduğu gerekçelerin üç öğretmen eğitimi programı arasında farklılık göstermiyor olması da dikkat çekicidir.

ÖMB derslerinin işlenişine yönelik görüşler arasında da üç programın uygulanışı açısından bir farklılık olmadığı; öğretmen adaylarının benzer konularda eleştirilerini yinelerken, benzer konularda ise olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Derslerin işleniş ve derse katılım açısından olumlu görüşler arasında belirli derslerde yöntem-teknik kullanımının etkili oluşu, öğretim elemanları ile iletişim ön plana çıkmaktadır. Derslere ilişkin eleştiriler ise kuramsal oluşu, sıklıkla düz anlatım yönteminin kullanılması, sınavların genellikle çoktan seçmeli sorulardan oluşması ve zor olmaması nedeniyle etkili bulunmayışı, öğretim elemanlarının işledikleri derslere uygun davranışlar sergilememesi, sınıfların kalabalık oluşunun dersi ve işlenişini etkilemesi konularında yoğunlaşmaktadır. Bu durum derslerin etkililiğinin programın içeriği kadar öğretim elemanlarının niteliği, yeterlikleri ya da derslerin işlenişini farklılaştırmaya verdikleri önem ile büyük ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretim elemanlarının, etkili öğretmenlik davranışlarına sahip olmaları önemli görülmekte (Erginer vd., 2009; Goubeaud & Yan, 2004; Şen & Erişen, 2002; Yüksel, 2004) ve derslerin etkililiğinin artırılması yönündeki çabasının mesleki yeterlikleri kazandırma açısından etki sağlayacağı (Kutluca vd., 2007; Ünver & Demirel, 2004) düşünülmektedir. Öğretim elemanı yeterliklerinin öğrenme sürecinde belirleyici olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma da (Akcaoğlu vd., 2020; Uygur & Yanpar-Yelken, 2019; Yavuz vd., 2015) bu sonucu destekler niteliktedir. Düz anlatım yönteminin kullanım şekli, öğrenci sunumlarından yararlanılması her programda öğretmen adaylarının farklı görüşlere sahip oldukları konulardır. Bu durumun yöntem-tekniklerin kullanım şekli ile ders içi etkinliklerde öğretim elemanlarının sınıf yönetiminden kaynaklandığı görülmüştür. Er ve Öztekin (2011) tarafından öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin olumlu tutumlarının düşük olması ile ilişkilendirilen nedenler arasında derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri bulunmaktadır. Bu sonuçlar ÖMB derslerinin etkililiğinin öğretmen adaylarının bu derslerin gerekliliğinin farkında olmaları ile ilişkili olacağını (Yüksel, 2004) ortaya koymaktadır. Aynı zamanda derslerde uygulamaya yönelik örneklerin olduğu, farklı öğretim yöntem-tekniklerinin kullanıldığı, öğrenme

süreçlerinde bireysel farklılıkların dikkate alındığı durumlarda öğretmen adaylarının daha olumlu yaklaşımları görülmektedir (Ekici, 2008; Ünver & Demirel, 2004). Araştırmada ÖMB derslerinde sınıfların kalabalık oluşunun öğretim elemanlarını geleneksel yöntemlerle dersi işlemeye yönlendirdiği hem de öğretmen adaylarının derslere ilişkin görüşlerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında da kalabalık sınıfların dersin niteliğini ve öğrencilerin gelişimini etkilediği yönünde sonuçlar yer almaktadır (Karakaya vd., 2019). Koçyiğit ve Eğmir (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretim üyesi yetersizliğinin öğretmen eğitiminde niteliğe dair çeşitli sorunlara yol açtığı vurgulanmıştır. Derslerin niteliği ve öğretim elemanlarının süreci daha etkili yürütebilmesi adına öğretmen eğitimi programında yer alan derslerin sınıf kontenjanlarının etkileşimi engellemeyecek sayıda tutulması önemli görülmektedir. ÖMB derslerinde sınavların zor olmaması ve etkili bulunmaması da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Türkan ve Çetin (2022) tarafından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme süreçlerine dair görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada da geleneksel sınavların kullanılmasının öğrencileri ezberle yönelttiği, sınavların kolay oluşu ve öğrenci seviyesine uygun olmaması bir sorun olarak dile getirilmiş ve bu durumun işlenen dersleri önemsizleştirdiği vurgulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına dersler özelinde bakıldığında öğretmen adaylarının görüşlerine göre mesleki becerilerin edinilmesine en fazla katkı sağlayan dersler arasında Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Sınıf Yönetimi dersleri olduğu söylenebilir. Bu derslerin uygulamaya dair örnekler içermesi, özel alanla ilişkilendirilmesi ve öğrenci katılımının sağlanması yönünden daha etkili bulunduğu söylenebilir. Öğretim teknolojileri dersi açısından derste teknoloji vurgusunun artırılması öğretmen adayları tarafından olumlu bulunmakta öte yandan teknoloji entegrasyonundan yeterince yararlanılmaması eleştirilmektedir. Buna karşın dersin saati azaltılarak, materyal tasarlama uygulamasının kaldırılmış olması dersin olumlu görülen yönlerinden birini ortadan kaldırmaktadır. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında da ÖMB derslerinin teorik olarak yürütülmesi, öğretmen adayları tarafından önemli görülen uygulama etkinliklerinin kaldırılmasının eleştirildiği görülmektedir (Dönmez Yapucuoğlu & Gündoğdu, 2020). Diğer dersler açısından bakıldığında ise her ders için olumlu ya da olumsuz görüş bildiren öğretmen adayları bulunmaktadır. Eğitime Giriş dersine ilişkin öğretmen aday görüşlerinin 2018 programında ders alan öğretmen adaylarınca daha olumlu olması programın iyileştirildiği biçiminde yorumlanabilir. Ders saatinin düşürülmesine karşın derslerin daha aktif ve öğrenci katılımı sağlanarak işlenmiş olması dikkat çekicidir. Eğitime Giriş dersinin kuramsal bir ders olmaktan çıkarılıp, öğretmen adaylarının alanı tanıması için bir fırsat olarak kullanılması ve ders programının da bu doğrultuda yapılandırılması önemli görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tüm programlarda dersin sayısal oluşuna vurgu yapıldığı ve öğrencilerin bir kısmının dersi yararlı bulmakla birlikte işlenen konuların tamamının öğretmen olduklarında kullanılmayacağına dair düşüncenin de sürdüğü görülmektedir. 2006 ve 2018 programları ile verilmeye başlanan Türk Eğitim Sistemi

ve Okul Yönetimi, Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, Eğitimde Ahlak ve Etik ve Eğitimde Araştırma Yöntemleri derslerine ilişkin görüşlere bakıldığında ise içeriğin yararlı olduğu ve bir öğretmen adayı olarak bilinmesi gerektiği biçiminde olumlu görüşler olduğu diğer taraftan öğretmen adaylarının çoğunluğunun ders içeriklerini öğretmenlik alanı ile ilişkilendiremediği, diğer derslerle benzer ve birleştirilebileceği görüşünde olduğu ve derslerin etkili işlenmediği biçiminde görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez Yapucuoğlu ve Gündoğdu (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarında da bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, bir taraftan öğretmen adaylarının farklı bakış açılarına sahip olması olumlu ve önemli görülürken diğer taraftan öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarının ders çeşitliliğine uygun olmayışı, bazı derslerin birleştirilebileceği, içeriklerin güncel olmayışı gibi nedenlerle eleştirildiği görülmektedir. Farklı derslerin programda yer almasından çok öğretmen adayları için işlevsel olacak bilginin ne olacağı, nasıl sunulacağı üzerinde düşünülmesi önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik çeşitli araştırmalarda en gerekli görülen ve olumlu tutuma sahip olunan dersler arasında Sınıf Yönetimi, Eğitim Psikolojisi ve Öğretim İlke ve Yöntemleri (Süral, 2015; Er & Öztekin, 2011); en az gerekli görülen ve düşük olumlu tutuma sahip olunan dersler arasından Eğitim Bilimine Giriş, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Eğitim Felsefesi ve Eğitim Sosyolojisi dersi (Akcaoğlu vd., 2020; Er & Öztekin, 2011) olduğu görülmüştür. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının benzer görüşlere sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bu durumun derslerin işlenişi ve öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirme ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında hem ÖMB derslerine verilen önem hem de derslerin işlenişi ve işlevselliği açısından olumlu gelişmeler olduğu söylenebilir. Bunun yanında 20 yıllık süre zarfında yapılan program değişikliklerine rağmen programın uygulanışında benzer sorunların sürüyor olması düşündürücüdür. Bu doğrultuda öğretmen eğitimi programlarının uygulanışına ilişkin özel alan ve ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanları arasında iş birliği kurulması, programın fakülteye yeni başlayan öğretmen adaylarına tanıtılması ve derslerin mesleğe olan katkılarına dair farkındalık sağlanmasının gerekli olduğu söylenebilir. Derslerin işlenişine dair öğretim elemanlarının farklı yöntem-tekni ve materyal kullanımına dair örnekler sunması, öğrenme-öğretme süreçlerinin zenginleştirilmesi öğretmen adaylarının nitelikli bir süreci deneyimlemesi açısından önemlidir. Öğretmen eğitimi veren kurumların yirmi birinci yüzyıl becerilerinin edinilebileceği zengin öğrenme ortamları sunması öğretmen adaylarının nitelikli eğitimine yönelik gereklilikler arasındadır (Coşkun, 2022). Öğretmen eğitimi programlarında ve ÖMB derslerinde geçmişten bugüne gerçekleştirilen düzenlemeler, öğretim elemanlarının yaşadığı sorunlar, öğretmen adaylarının derslere yönelik beklentileri dikkate alındığında lisans programlarının eğitim fakülteleri tarafından geliştirilmesi önemli bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Gerek önceki uygulamaları ele alan araştırma sonuçları gerekse fakülteler özelinde gerçekleştirilecek yeni çalışmalar ile geçmiş uygulamalardan



dersler çıkarılmalı, var olan sorunlar ve çözümleri saptanmalı, paydaşların görüşleri de temel alınarak program geliştirme çalışmalarına süreklilik kazandırılmalıdır.

### Destek ve Teşekkür

Bu çalışma, yazarın “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarına Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Doktora tezi Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 080545 no’lu proje kapsamında desteklenmiştir. Bu çalışmanın üretildiği doktora tez çalışmasında destek veren ve katkıda bulunan danışmanım Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM’a teşekkür ederim.

### Çıkar Çatışması ve Etik

Araştırmamın yazarı olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanım olmadığını ifade ederim. Araştırma sürecinde tüm etik kurallara uyulmuştur.

### Kaynakça

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143–160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34311/379503> Erişim Tarihi: 23.09.2022
- Akarsu, A. H., Yılmaz, A. ve Geçit, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarının yapısı: 2006-2018 programlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 23-60. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mauefd/issue/57315/556902> Erişim Tarihi: 01.08.2023
- Akcaoğlu, M. Ö., Külekçi, E. ve Mor-Dirlik, E. (2020). Öğretmen adaylarının bakış açısından meslek bilgisi derslerinin gereklilik düzeyi ve öğretmenlik mesleği yeterlikleri. *Journal of Computer and Education Research*, 8 (16), 545-566. DOI: 10.18009/jcer.739602 Erişim Tarihi: 22.09.2022
- Anadolu Üniversitesi. (2019). Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi 2019-2020 öğretim yılı lisans programları kataloğu. <https://www.anadolu.edu.tr/ogrenci-isleri/orgun-bilgi-ve-belgeler/universite-katalogu> Erişim Tarihi: 22.11.2022
- Anadolu Üniversitesi. (2010). Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi 2010-2011 öğretim yılı lisans programları kataloğu. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Anadolu Üniversitesi. (2005). Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi 2004-2005 öğretim yılı lisans programları kataloğu. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 36-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61474/917968> Erişim Tarihi: 23.11.2022
- Coşkun, F. (2022). Öğretmenlik mesleği ve 21. yüzyıl becerileri. *Alanyazın*. 3(1), 31-38. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.31.38> Erişim Tarihi: 03.08.2023

- Creswell, J., W. ve Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Beşinci baskıdan çeviri. (E. Karadağ Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelik, F. ve Önal, A. S. (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18), 31-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11125/133048> Erişim Tarihi: 18.09.2022
- Dönmez Yapucuoğlu, M ve Gündoğdu, K. (2020). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin karşılaştırmalı nitel bir inceleme. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 33-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/56976/689004> Erişim Tarihi: 20.09.2022
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V (1), 111-132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13713/166028> Erişim Tarihi: 18.09.2022
- Er, O. K. ve Öztekin, A. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarının incelenmesi (Balıkesir üniversitesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 179-193. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6008/80110> Erişim Tarihi: 23.09.2022
- Erginer, E., Erginer, A., Bedir, G. (2009). Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenleri ve öğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 93-108. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1497/18111> Erişim Tarihi: 18.09.2022
- Goubeaud, K., Yan, W. (2004). Teacher educators' teaching methods, assessments, and grading: A comparison of higher education faculty's instructional practices. *The teacher educator*, 40(1), 1-16.
- Gömlüksiz, M. N., L. Mercin, İ. B. ve Atan, U. (2006). Okul deneyimi II. dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri (Sorunlar ve Çözüm Önerileri). *Eğitim Araştırmaları*, 23, 148-158. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/61974/> Erişim Tarihi: 16.09.2022
- Karakaya, F., Uzel, F., Gül, A., ve Yılmaz, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 373-396. doi: 10.17152/gefad.447385 Erişim Tarihi: 23.09.2022
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-13.
- Kavcar, C. (2005). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. Eğitimde yüksek öğretmen okulları deneyimi sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, (23-25 Haziran 2005). [http://physics.comu.edu.tr/etkinlikler/eg\\_yoo\\_d/bildiriler/cahit\\_kavcar.doc](http://physics.comu.edu.tr/etkinlikler/eg_yoo_d/bildiriler/cahit_kavcar.doc) Erişim Tarihi: 04.04.2006
- Koçyiğit, M. ve Eğmir, E. (2019). Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Deneyimleri: Öğretmen Yetiştirme Üzerine Bir Analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 320-346. doi: 10.29329/mjer.2019.218.19 Erişim Tarihi: 01.08.2023
- Kumral, O., ve Saracaloğlu, S. (2011). Eğitsel eleştiri modeli ile sınıf öğretmenliği meslek bilgisi dersleri programının değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 6(1), 106-118. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/185614> Erişim Tarihi: 23.09.2022

- Kutluca, T., Birgin, O., Çatlıoğlu, H. (2007). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi uygulama etkinliklerinin öğretmen adaylarına sağladığı faydalar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 89-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16685/173385> Erişim Tarihi: 25.09.2022
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26116/275135> Erişim Tarihi: 23.09.2022
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Özkan, H. H., Albayrak, M ve Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(168). [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/168/index3-berber.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/168/index3-berber.htm) Erişim Tarihi: 23.09.2022
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Üçüncü baskıdan çeviri. (M. Bütün ve S.B. Demir Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Sağlam, M. (2011). Türk eğitim sisteminde ve öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve program geliştirme çalışmaları. S.A. Kilimci (Ed.). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme (ss. 137-179)*. PegemA Akademi.
- Süral, S. (2015). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programındaki derslerin gerekliliği ve işe vuruşluk düzeyleri hakkındaki görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 34-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21481/230214> Erişim Tarihi: 16.09.2022
- Şen, Ş. H., Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6766/91036> Erişim Tarihi: 15.09.2022
- Taşkın Ş. Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimindeki önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(II), 165-174. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11115/132916> Erişim Tarihi: 23.09.2022
- Turan Güllaç, Esin. (2023). Eğitim fakülteleri lisans programlarının yeniden yapılandırılmasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 559-575. Doi: 10.24315/tred.1065688
- Türkan, A. & Çetin, H. (2022). Sınıf öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 164-173. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uad/issue/72147/933764> Erişim Tarihi: 23.11.2022
- Uygur, M. ve Yanpar-Yelken, T. (2019). Yükseköğretimde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin incelenmesi (uzman temelli odak grup çalışması). *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, -1(1), 12-31. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/727160> Erişim Tarihi: 14.11.2022
- Uzuner, Y. (2007). Baş makale: özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6(2). DOI: 10.1501/Ozlegt\_0000000092 Erişim Tarihi: 14.11.2022

- Ünver, G. ve Demirel, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama becerilerini geliştirme üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 188–195.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7).
- Yalçın, S. ve Şengül-Avşar, A. (2014). Eğitim fakültesi meslek bilgisi derslerinin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2). <https://doi.org/10.21031/epod.71470>
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim-Online*, 3(2), 54-59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8610/107252> Erişim Tarihi: 09.09.2022
- Yavuz, M., Özkaral, T., ve Yıldız, D. (2015). The teacher competencies and teacher education in international reports. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduijes/issue/20864/223881> Erişim Tarihi: 24.09.2022
- Yıldırım, A. (2013). Öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli araştırma alanları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1935/506> Erişim Tarihi: 14.09.2022
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 12. basım. Seçkin yayıncılık.
- Yin, R., K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. Üçüncü baskıdan çeviri. (İ. Günbayı Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri –öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi (1982-2007)*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- YÖK (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları..* [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA\\_Sunus\\_%20Onsoz\\_Uygulama\\_Yonergesi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf) Erişim Tarihi: 24.09.2022
- Yüksel, S. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(1), 171-200.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme* (2. baskı). Yenişehir Pegem Akademi

### Extended Abstract

Significant updates and changes were made in teacher education programs implemented in education faculties in Türkiye in 1997, 2006 and 2018. When the arrangements made from past to present in teacher education programs and in professional teaching knowledge (PTK) courses, the problems experienced by the

instructors, and the expectations of the teacher candidates for the courses are taken into consideration, the development of undergraduate programs by the faculties should be considered as an important opportunity. For this reason, the current study is considered important in terms of addressing the learning-teaching process of PTK courses for three different teacher education programs and discussing three different teacher education programs implemented in the process of approximately 20 years based on stakeholder views.

The aim of this study is to analyze the teaching of the PTK courses included in the regulations in teacher education undergraduate programs conducted in 1997, 2006 and 2018, based on the opinions of teacher candidates.

The study was designed as a case study. Typical case sampling was used in the selection of the environment in which the study would be conducted, and the study was carried out at Anadolu University Faculty of Education. The data of the study were collected through voluntary participation of a total of 44 teacher candidates. Within the scope of the study, semi-structured interviews were conducted with the teacher candidates, and document analysis related to course content was used. Induction method was used for the interview data collected during the study process, whereas descriptive analysis was used for the documents.

The findings regarding the opinions of the teacher candidates related to the PTK courses are presented under the themes of “Importance of the Courses”, “Teaching the Course” and “Functionality of the Courses”. When the views of the teacher candidates are compared according to the programs, it can be said that the views on the necessity of the courses increased and that the courses were regarded as a professional necessity. It was revealed that there was no significant difference between the views of teacher candidates according to the programs, and that they expressed similar situations in a similar way. When the views of the teacher candidates under the sub-theme of ‘Use of Method, Technique and Material’ are analyzed, it is seen that the courses were mostly theoretical, direct instruction method was frequently used; besides, question and answer technique was used, and presentations were made by the students. On the other hand, it was also stated that different methods and techniques such as group work, discussion and station were used in some of the courses. There are differences between the views of teacher candidates about the methods and techniques used in the courses. The teacher candidates thought that the courses in which they participated, and their opinions were taken were more effective. It is also seen that the way the instructor teaches the course and uses methods-techniques is also at the forefront in affecting the views of the teacher candidates about participation in the course.

The fact that the teacher candidates attach increased importance to PTK courses and that they see the courses as necessary and useful for their professional skills is an important result. Among the positive opinions in terms of teaching the courses and participation in the course, effective use of methods-techniques in certain courses and

communication with the instructors come to the prominence. The criticisms on the courses focus on the issues such as their theoretical nature, the frequent use of direct instruction method, ineffectiveness of the exams, instructors' not behaving in accordance with the courses they teach, crowded classrooms' affecting the course and its teaching. This situation reveals that the effectiveness of the courses is significantly related to the quality of the instructors, their competencies, or the importance they attach to differentiating the teaching of the courses as well as the content of the program. It was concluded in the study that the crowded classrooms in PTK courses not only led the instructors to teach the course with traditional methods but also negatively affected the views of the teacher candidates about the courses. For the instructors to increase the quality of the courses and to manage the process more effectively, it is considered important to keep the classroom quotas in a number that will not prevent interaction. When the results of the study are analyzed in terms of the courses, it can be said that according to the opinions of the teacher candidates, the courses that make the most contribution to the acquisition of professional skills are Educational Psychology, Teaching Principles and Methods, and Instructional Technologies and Classroom Management. When the results of the study are analyzed in terms of other courses, it is seen that there are teacher candidates who expressed positive or negative opinions for each course. When the results of the research are analyzed in general, it can be said that there have been positive developments in terms of both the importance given to PTK courses in general and the teaching and functionality of the courses. In addition, it is thought-provoking that similar problems still remain in the implementation of the program despite the program changes made over a 20-year period. In this respect, it can be said that it is necessary to establish cooperation among the instructors who conduct the specific field and PTK courses regarding the implementation of teacher education programs, to introduce the program to teacher candidates who have recently started the faculty, and to raise awareness about the contributions of the courses to the profession. Similarly, it is important for the instructors to present examples for the use of different methods, techniques, and materials regarding the teaching of the courses, and to enrich the learning-teaching processes in order for the teacher candidates to experience a qualified process.