

Öğretmen Eğitimi Programlarının Üniversitelere Devredilmesi Sonrası Fen Bilgisi Lisans Programlarının Geliştirilmesine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri*

Views of Lecturers on the Development of Science Undergraduate Programs After the Transfer of Teacher Education Programs to Universities

Eda Yeşil¹, Necdet Aykaç²

¹Sorumlu Yazar, Bilim Uzmanı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, edaayesil@outlook.com, (https://orcid.org/0000-0002-4841-6545)

²Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, necdetaykac@mu.edu.tr, (https://orcid.org/0000-0001-8020-713X)

Geliş Tarihi: 07.10.2023

Kabul Tarihi: 18.07.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Programları ve Öğretim ile Fen Eğitimi alanlarındaki öğretim elemanlarının, eğitim fakülteleri tarafından geliştirilecek fen bilgisi öğretmen eğitimi programlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'deki farklı eğitim fakültelerinde görev yapan 28 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinin kendi programlarını geliştirebilme kararını özgün programlar hazırlama ve dolayısıyla akademik özerkliğe katkı sağlama açısından olumlu karşıladıkları, ancak programların program geliştirme ilkeleri doğrultusunda oluşturulmayabileceğine yönelik bazı endişeler de taşıdıkları belirlenmiştir. Programın oluşturulmadığı fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının; programlar geliştirilirken program geliştirme komisyonlarının oluşturulmasının, ihtiyaç analizi yapılmasının, programın içeriğinin oluşturulma sürecinde ise ihtiyaçların ve fakülte imkânlarının dikkate alınmasının ve son olarak programların değerlendirilmesinin gerekli olduğu görüşünde olduğu belirlenmiştir. Programları oluşturma sürecini tamamlamış fakültelerde ise program geliştirme komisyonlarına yalnızca alan eğitimcilerin ve fakülte yöneticilerinin dâhil edilmesi, ihtiyaç analizi eksikliği gibi sorunların olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretim elemanları; nitelikli programlar oluşturabilmek için programları geliştirme sürecinin program geliştirme ilkeleri doğrultusunda yapılandırılması, sürecin şeffaf bir biçimde yürütülmesi, Eğitim Programları ve Öğretim uzmanlarının da sürece dâhil edilmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi, öğretmen eğitimi, program geliştirme.

ABSTRACT

The purpose of this research is to reveal the views of the instructors in the fields of Curriculum and Instruction and Science Education on the science teacher training programs to be developed by the education faculties. Basic qualitative research design was used in the study. The participants of the research

*Bu araştırma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde tamamlanmış olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

consist of 28 lecturers working in different faculties of education in Turkey. Content analysis was used to analyze the data in the research. According to the research results; it was determined that the instructors welcomed the decision of the education faculties to develop their own programs in terms of preparing original programs and thus contributing to academic autonomy, but they also had some concerns that the programs could not be created in line with the program development principles. From the views of the lecturers working in the faculties that did not create the program; It has been determined that while the programs are being developed, it is necessary to establish program development commissions, to conduct a needs analysis, to take into account the needs and faculty opportunities in the process of creating the content of the program, and finally to evaluate the programs. In faculties that have completed the process of creating the programs, it has been observed that there are problems such as the inclusion of only field educators and faculty administrators in the program development commissions, and the lack of needs analysis. In this direction, in order to create quality programs the instructors suggested that the curriculum development process should be structured in line with the curriculum development principles, that the process should be carried out in a transparent manner, and that Curriculum and Instruction experts should be included in the process.

Keywords: Science, teacher training program, curriculum development.

GİRİŞ

Türkiye’de fen bilgisi öğretmen eğitimi programlarının sistematik hâle getirilmesinin yakın tarihte olduğu ifade edilebilir. 1997 yılına kadar ilköğretim fen bilgisi öğretmeni ihtiyacı temel bilimlerden yani fizik, biyoloji ve kimya gibi alanlardan mezun olmuş kişilerle sağlanmıştır (Dursunoğlu, 2003; Saylan, 2013). Bu tarihten sonra zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla beraber mevcut fen bilgisi öğretmen ihtiyacı artmış ve yine bu tarihte Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve Dünya Bankası iş birliğiyle eğitim fakülteleri yapılandırılmıştır. Yapılanmayla birlikte bazı bölümler kapatılmış, 1997-1998 akademik yılında fen bilgisi öğretmenliği gibi çeşitli branşlarda da öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Tüm programlarda olduğu gibi fen bilgisi öğretmen eğitimi programları da koşul ve ihtiyaçların değişmesiyle birlikte çeşitli zamanlarda güncellenmiştir. Bunlardan ilki 2006-2007’de, bir diğeri ise 2018-2019 akademik yılında yapılmıştır. 1997, 2006 ve 2018 programlarının YÖK tarafından belirlenerek tüm eğitim fakültelerinde ortak bir şekilde yürütülmesi, eğitim fakültelerinin bulunduğu üniversitelerin gerçeklerinin göz ardı edilmesine neden olmuştur. Bu durum bazı dersleri verecek öğretim elemanlarının bulunamaması, üniversite kaynaklarının yetersiz kalması, öğretmen adaylarının ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi gibi olumsuzlukları beraberinde getirmiştir (Aslan, 2003; Aydın, 1998). Öte yandan 2018 Programıyla öğrenim gören öğretmen adayları daha mezun olmadan, 10 Ağustos 2020 tarihinde öğretmen eğitimi programlarını oluşturma görevi de eğitim fakültelerine verilmiştir (YÖK, 2020). Bu durum, yine bir planlama sorunu olduğunu gözler önüne sermektedir (Ulubey & Başaran, 2019). Çünkü programın gözden geçirilip geliştirilmesi, programa devam edilmesi veya programın kaldırılarak yerine yenisinin oluşturulması, yalnızca etkili bir program değerlendirmeye mümkün olmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2004/2014).

Program değerlendirme ilkeleri ve aşamalarının neredeyse hiçbir program geliştirme sürecinde göz önüne alınmadığı söylenebilir. Bu da niteliksiz eğitim programlarının oluşmasına yol açmıştır. Bunun temel nedenlerinden birisi de programların değişen ihtiyaç ve koşullara göre güncellenmesi değil iktidarların ideolojik tutumuna göre değiştirilmesi olabilir. Althusser (1995/2014), hükümetlerin kendi iktidarlarını sürdürebilmeleri için kullandığı araçlardan birinin eğitim olduğunu ifade etmiştir. Çünkü her iktidar, kendi ideolojisine uygun bireylerin yetişmesini ister. Akın ve Arslan (2014), devletin hâkim ideolojiyi doğrudan benimsetmek yerine öğretmen eğitimi sistemi, ders kitaplarının hazırlanması, eğitim ortamlarının oluşturulması gibi çeşitli noktalara müdahale ederek dolaylı yolları kullandığını ifade eder. Eğitim programlarının da bunun en somut örneklerinden biri olduğu söylenebilir. Programların değişim dönemleri incelendiğinde, yapılan askerî darbelerle gelen yönetimlerin programı değiştirdiği, bu darbeyle gelen yönetimler gidince programların yeniden değiştirildiği görülmektedir (Bingöl, 2012;

Gediklioğlu, 2005; Özcan & Çakır, 2016). Hatta aynı hükümet döneminde dâhi eğitim bakanlığına farklı kişilerin gelmesiyle programlarda yenilik veya reform adı altında -yapısal sorunlar çözülmeyen- yüzeysel değışiklikler yapıldığı bilinmektedir (Aydoğanoğlu, 2017; Çobanoğlu & Yıldırım, 2021; Gülmez & Arslanargun, 2022; Yılmaz, 2017). Dolayısıyla Türkiye'nin program geliştirme geçmişine bakıldığında, programların her zaman sil baştan yapıldığı ve her oluşturulan programın da diğerinden çok farklı olduğu iddia edilmiştir. Hâlbuki programların biçimi ve içeriği değışse de nitelik sorunu hep devam etmiştir. Bu durum öğretmen eğitimi programlarında da farklı değildir. Öğretmen her dönemde iktidar ideolojisinin temel taşıyıcısı olarak görülmüştür. Bu anlamda "Nasıl bir öğretmen?" sorusu, "Nasıl bir toplum?" sorusunun yanıtı olmuştur. Çünkü programların temel uygulayıcıları öğretmenlerdir. Bu yüzden programın felsefesinin öğretmenlere benimsetilmesi gerekmektedir. Buradan hareketle öğretmenler, buldukları sistemin toplumsal, ekonomik, politik ve tarihsel süreçleriyle biçimlendirilmektedir (Tezgiden-Cakcak, 2016). Örneğin köy enstitülerinde yetişen öğretmenler aracılığıyla kırsal bölgelerin aydınlanması ve üretime dâhil olması sağlanmıştır. O dönemin iktidar politikaları; eğitimin yaygınlaşması, halkın kültür ve bilinç kazanması, sosyoekonomik ayrımların ortadan kalkması, geri kalmış bölgelerin kalkınması ve bütünüyle bir aydınlanmanın gerçekleşmesine dayanmaktadır. Enstitülerdeki programlar da bu politikalara uygun olarak düzenlenmiş, entelektüel ve pratik faaliyetlerin iç içe geçtiği bir eğitim ortamı tasarlanmıştır (Çoban, 2011). Öğretmenlere ziraat, sağlık, sanat ve pedagoji olmak üzere farklı alanlarda ve bölgenin ihtiyaçlarıyla uyumlu nitelikler kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu sayede entelektüel-dönüştürücü öğretmenler yetiştirilmiştir. Öte yandan öğretmen eğitimi programları, -1980 yılındaki ideolojik dönüşümle beraber- öğretmen adaylarını daha çok "teknisyen" olarak yetiştirmeye yönelik bir perspektif sunmuştur (Çolak & Altinkurt, 2017; Ünal, 2005; Yılmaz, 2017). Bunun nedeni ise neoliberal politikaların Türkiye'de uygulanmaya başlamasıyla, öğretmen imgesinde dönüşümün amaçlanmasıdır (entelektüel-dönüştürücü öğretmenden teknisyen öğretmene). Bu politikalarla beraber eğitim kavramı piyasalaştırılmış, piyasaya hizmet eden yeni kavramlar üretilerek programlara dâhil edilmiştir. Bunlardan öne çıkan kavramın "girişimcilik" olduğu söylenebilir. Örneğin 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda girişimcilik "Yetkinlikler, Bilimsel Süreç Becerileri, Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" gibi çeşitli başlıkların altında yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu doğrultuda öğretmenler, aktif girişimci öğrencileri yetiştirmeyi amaçlayarak onların birer müşteri olduğu bilinciyle hareket edebileceği söylenebilir (Uçkaç, 2019). Korkmaz (2016) araştırmasında 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'ndaki ünitelerin neredeyse tamamında girişimcilik bağlamındaki konuların yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca söz konusu çalışmada piyasaya ait olan "çözümlü madencilik yöntemi, şirket stratejilerinin aktif tanıtımı" gibi öğrenci seviyesine uygun olmayan birçok kavramın öğretim programları ve ders kitaplarıyla öğrencilerin bilinçaltına işlendiği; girişimciliğin yalnızca olumlu yanlarının ifade edildiği belirtilmiştir. Program ve ders kitaplarındaki değışimlerin yanı sıra eğitimde de özelleştirmeler artmış, formasyon gibi programlarla ihtiyaç fazlası öğretmen alınmış, bu da öğretmen emeğinin prekaryalaşmasına neden olmuştur. Mezun olduktan sonra atanamayan binlerce öğretmen, özel okullarda çalışabilmek için ücretli sertifika programlarına dâhil olarak eğitimi bir meta olarak görmeye başlamışlardır. Tüm bunlar duyuşsal nitelikleri eksik, sadece çeşitli bilgileri aktarmak ve farklı yöntem-teknikleri uygulamaktan öteye gidemeyen, özerkliğini yitirmiş, mesleğine yabancılaşmış öğretmenlerin yetişmesine yol açmıştır. Bunun olmaması için öğretmenler eğitim sistemini ve içinde yer aldığı süreci bir bütün olarak kavramalı, eğitimi toplumsal/politik bir gerçeklik olarak anlamalı, kendisinin nerede durduğunu ve bu bütün içinde nerede, ne yapmakta olduğunu bilmelidir (Ünal, 2016). Dolayısıyla programların, öğretmen eğitimi sistemindeki yapısal sorunları çözümlenemese de öğretmen yetiştirme üzerinde büyük bir etkisi olduğu söylenebilir.

Diğer program geliştirme süreçlerinde olduğu gibi, öğretmen eğitimi programları oluşturulurken de bazı temel soru ve yanıtlar programların genel çerçevesinin oluşması açısından önemlidir. Buna göre, öğretmenin nasıl bir programla yetiştirileceği, nasıl bir rol üstleneceği, neye hizmet edeceği gibi soruların yanıtları önemli olmakla birlikte aynı zamanda onlar, ülkelerin

benimsedikleri eğitim felsefesiyle de yakından ilişkilidir. Dolayısıyla felsefenin, program geliştirme sürecinde yol gösterme ve kontrol etme gibi iki farklı rolü olduğu söylenebilir (Akpınar, 2020). Ülkeler de eğitim programlarını, benimsedikleri eğitim felsefesi doğrultusunda oluşturmaktadır. Ancak Türkiye'deki eğitim sistemi incelendiğinde ülkenin, belirli bir eğitim felsefesine sahip olmadığı görülmektedir. Alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde Türkiye'deki eğitim programlarının daha çok ithal edildiği ve Türkiye'nin kendi iklimine uyarlanmadığı görülmektedir (Bümen, 2020). Dolayısıyla bu "ithal programların" ülkenin ve bölgenin ihtiyaçlarını göz ardı ettiği söylenebilir. Söz konusu sorunun bir diğer nedeni de Türk eğitim sisteminin aşırı merkezîyetçi yapısıdır. Merkezîyetçiliğin getirdiği en önemli sorunlardan biri, özerkliğin kısıtlanmasıdır. Türkiye'de öğretmen eğitimi programları, 1997 yılından itibaren YÖK tarafından geliştirilmiş ve tüm eğitim fakültelerinde uygulamaya koyulmuştur. Üniversitelerde yer alan birçok fakülte (Fen-Edebiyat, Mühendislik, İktisadi ve İdari Bilimler, Güzel Sanatlar Fakültesi) kendi programlarını geliştirip uygulayabiliyorken eğitim fakülteleri bunu yapamamıştır. Bu durum, öğretmenlerin hâkim ideolojiye göre yetiştirilmesinin bir göstergesi olabilir. Diğer yandan eğitim fakültelerinin kendi programlarını oluşturamamasının akademik özerkliğe de engel olduğu söylenebilir. Çünkü akademik özerklik; kimin, neyi, ne şekilde öğreteceğine kurumun kendi bünyesinde karar vermesini içermektedir (Büken, 2006; Ulubey & Başaran, 2019). Bu doğrultuda Türkiye'de akademik özerkliğe engel olan başka uygulamalardan da söz etmek mümkündür. Üniversiteler, 1980 yılında yapılan askerî darbenin ardından YÖK'e bağlanmıştır. Bu durum, üniversitelerin idari ve bilimsel anlamda özerkliklerini kısıtlamıştır (Özcan & Çakır, 2016). Diğer yandan Türkiye'de ve dünyada neoliberal politikaların uygulanmasıyla beraber, eğitim sistemi de küreselleşme ve piyasalaşmanın etkisi altında kalmış ve üniversitelerin piyasaya eklenmesinin yolu açılmıştır. Dolayısıyla üniversitelerin malî özerkliği sermaye tarafından sınırlandırılmıştır (Balyer, 2011; Özcan & Çakır, 2016). Sermaye ve piyasanın denetimi altına giren üniversitelerin akademik özerkliği de zedelenmiştir (Erdem, 2013). Bununla birlikte YÖK'ün, öğretmen eğitimi programlarını oluşturma görevini yeniden eğitim fakültelerine devretmesiyle, eğitim fakültelerinin ve öğretim elemanlarının yeniden görece özerkliği sağlanmıştır. Ancak akademik özerklik "tamamen özgür olmak" değildir. Akademik özerklik beraberinde "hesap verilebilirlik" ve "şeffaflık" gibi sorumlulukları da getirmektedir (Gediklioğlu, 2013; Yavuz, 2016). Dolayısıyla eğitim fakültelerinin, programları "keyfi tercihler" değil, "bilimsel ilkeler" doğrultusunda geliştirmeleri önemlidir. Aksi hâlde geliştirilen programların istenilen niteliğe ulaşması oldukça güçtür.

Eğitim fakülteleri de programların eğitim fakülteleri tarafından geliştirilmesi kararıyla birlikte program geliştirme çalışmalarına başlamışlardır. Fakültelerin nitelikli programlar geliştirebilmeleri için program geliştirme ilkelerini dikkate almaları önemlidir. Bu süreçte özellikle program geliştirme uzmanları olan Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan öğretim elemanlarının kilit bir rol üstleneceği söylenebilir (Tican-Başaran vd., 2022). Bu açıdan fakültelerin geliştirdiği/geliştireceği fen bilgisi öğretmen eğitimi programlarına ilişkin Fen Bilgisi Eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin yanı sıra Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması da oldukça önemlidir. Böylece öğretmen eğitimi programlarının eğitim fakülteleri tarafından oluşturulması kararıyla beraber programın "uygulayıcısı" olmalarının yanı sıra programı "oluşturma" görevini de üstlenen öğretim elemanlarının, fakültelerinde gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarını nasıl değerlendirdiklerinin belirlenmesi sağlanabilir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 2020 yılında öğretmen eğitimi programlarının üniversitelere devredilmesi sonrası fen bilgisi lisans programlarının geliştirilmesine ilişkin Fen Bilgisi Eğitimi ve EPÖ (Eğitim Programları ve Öğretim) alanında görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının fakülteleri tarafından geliştirilecek olan fen bilgisi öğretmen eğitimi programına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretim elemanlarının fakülteleri tarafından geliştirilen fen bilgisi öğretmen eğitimi programına ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Eğitim fakülteleri tarafından geliştirilen/geliştirilecek programlara ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır (Merriam, 2009/2013). Söz konusu araştırma deseninde amaç, katılımcıların bir olguyu nasıl algıladıkları veya anlamlandırdıklarını ortaya koymaktır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada yeni geliştirilecek fen bilgisi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda, 2020 yılında öğretmen eğitimi programlarının üniversitelere devredilmesi sonrası fen bilgisi lisans programlarının geliştirildiği ve henüz geliştirilmediği fakültelerde Fen Eğitimi ve EPÖ (Eğitim Programları ve Öğretim) alanlarında görev yapması ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu ölçüte uyan öğretim elemanlarına ulaşabilmek için kartopu örnekleme tekniğinden de yararlanılmıştır. Kartopu örnekleme tekniği, araştırmanın problemine ilişkin zengin bilgi kaynağı oluşturabilecek kişi veya durumlara ulaşabilmek için yaygın olarak kullanılmaktadır (Patton, 2002/2018). Bu doğrultuda araştırma kapsamında 2021 yılı güz döneminde Fen Bilgisi Eğitimi ve EPÖ alanlarında görev yapan öğretim elemanlarıyla görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerde söz konusu alanlarda görev yapan öğretim elemanlarının isimleri alınmıştır. Araştırmacı, isimleri alınan öğretim elemanlarından bazılarıyla da görüşmeler yapmış ve çalışma grubu bu şekilde büyüyerek çeşitlenmiştir. Programın henüz oluşturulmadığı fakültede görev yapan 18 öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır. Programı oluşturup uygulamaya başlayan fakültelerde ise görev yapan 10 öğretim elemanı ile görüşülmüştür. Söz konusu öğretim elemanlarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Unvan	Görev Yaptıkları Bilim Dalları
PÖ1	Prof. Dr.	EPÖ
PÖ2	Prof. Dr.	EPÖ
PÖ3	Prof. Dr.	EPÖ
PÖ4	Prof. Dr.	EPÖ
PÖ5	Prof. Dr.	EPÖ
PÖ6	Prof. Dr.	EPÖ
PÖ7	Prof. Dr.	EPÖ
PÖ8	Prof. Dr.	EPÖ
PÖ9	Doç. Dr.	EPÖ
PÖ10	Doç. Dr.	EPÖ
PÖ11	Doç. Dr.	EPÖ
PÖ12	Doç. Dr.	EPÖ
PÖ13	Doç. Dr.	EPÖ
PÖ14	Doç. Dr.	EPÖ
PÖ15	Dr. Öğr. Üyesi	EPÖ
PÖ16	Dr. Öğr. Üyesi	EPÖ
PÖ17	Dr. Öğr. Üyesi	EPÖ
PÖ18	Arş. Gör. Dr.	EPÖ
FÖ1	Prof. Dr.	Fen Bilgisi Eğitimi
FÖ2	Prof. Dr.	Fen Bilgisi Eğitimi
FÖ3	Prof. Dr.	Fen Bilgisi Eğitimi
FÖ4	Prof. Dr.	Fen Bilgisi Eğitimi
FÖ5	Doç. Dr.	Fen Bilgisi Eğitimi
FÖ6	Doç. Dr.	Fen Bilgisi Eğitimi
FÖ7	Doç. Dr.	Fen Bilgisi Eğitimi
FÖ8	Doç. Dr.	Fen Bilgisi Eğitimi
FÖ9	Doç. Dr.	Fen Bilgisi Eğitimi
FÖ10	Arş. Gör. Dr.	Fen Bilgisi Eğitimi

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, yeni geliştirilen/geliştirilecek programa ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu doğrultuda görüşme formu konuya ilişkin alanyazındaki kuramsal açıklamalardan oluşturulmuştur. Görüşme sorularının sade ve anlaşılır olmasına, yönlendirici olmamasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda alt problemler doğrultusunda oluşturulan 24 soru, uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Ardından bazı sorular daha kapsayıcı olanların altında birleştirilmiştir. Sondalar aracılığıyla görüşme formunun daha esnek ve işlevsel olması sağlanmıştır. İki uzmanın görüşü doğrultusunda düzenlenen görüşme formuyla üç pilot görüşme yapılmıştır. Ardından iki sorunun yeterince anlaşılır olmadığına karar verilmiş ve bu sorular da güncellenmiştir. Buna göre görüşme formunun son hâlinde üç temel soru ve 20 sonda sorusu yer almaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada, verilerin toplanması sürecine başlamadan önce 08.04.2021 tarihinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan araştırma için gerekli olan etik kurul izni alınmıştır. Ardından üç öğretim elemanı ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu pilot görüşmelerde farklı kurumlarda görev yapan öğretim elemanları belirlenmiştir. Görüşme yapılan her öğretim elemanına farklı kurumlarda görev yapan ve araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülen öğretim elemanlarının isimleri alınmış ardından bu öğretim elemanlarıyla da görüşmeler sağlanmıştır. Görüşme yapılan öğretim elemanlarıyla kurumsal mail adresleri aracılığıyla iletişime geçilmiş, ardından onların müsait olduğu gün ve saatlerde randevu oluşturulmuştur. Görüşmeler çevrim içi uygulama (Zoom) üzerinden yapılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce, görüşme formunun giriş kısmı okunarak öğretim elemanlarına kısaca araştırmanın konusu ve amacı açıklanmıştır. Daha sonra öğretim elemanlarına görüşmeden diledikleri zaman ayrılacakları ifade edilmiş, ardından görüşmelerin kayıt altına alınması için kendilerinden izin alınmıştır.

Verilerin toplanma sürecinde, Türkiye'deki 14 devlet üniversitesinde Fen Bilimleri ve EPÖ alanlarında görev yapan 70 öğretim elemanı ile kurumsal mailleri aracılığıyla iletişim kurulmaya çalışılmıştır. Ancak sekiz öğretim elemanı ile çeşitli nedenlerden dolayı görüşme sağlanamamış, 35 öğretim elemanı ise maillerine yanıt vermemiştir. Dolayısıyla araştırma kapsamında 2021-2022 ve 2022-2023 akademik yıllarında çeşitli üniversitelerde görev yapan 28 öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. En kısa görüşme 35 dakika, en uzun görüşme 110 dakika sürmüştür. Ortalama görüşme süresi 55 dakikadır. Yıldırım ve Şimşek (2021), görüşme süresi uzadıkça katılımcı ve araştırmacı arasındaki güvenin arttığını, dolayısıyla bu tür görüşmelerden elde edilen verilerin daha samimi olabileceğini ifade etmişlerdir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, 28 öğretim elemanı ile yapılan görüşmelerde alınan görüşme kayıtları araştırmacı tarafından dinlenerek deşifre edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Veri dosyası araştırmacı tarafından iki kez baştan sona okunmuş ve veri dosyasına ön kodlamalar yapılmıştır. Sonrasında alınan notlar tekrar gözden geçirilerek kodlama yapılmıştır. Ardından birbirine benzeyen kodlar birleştirilerek daha anlamlı hâle getirilmesini sağlamak amacıyla alt temalar oluşturulmuştur. Birbirine benzeyen alt temalar da isimlendirilerek bunlardan çeşitli temalara ulaşılmıştır. Böylece birbirine benzeyen kavram ve temalar bir araya getirilerek okuyucunun verileri anlamasını kolaylaştırmak amaçlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda bulgular bölümünde doğrudan alıntılar, okuyucuların verileri bütünsel bir şekilde okumasını sağlamak amacıyla çeşitli neden-sonuç ilişkileri kurularak ya da karşılaştırmalar yapılarak verilmiştir.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel ve nitel araştırmalarda kullanılan “güvenirlik” ve “geçerlik” kavramları birbirinden farklılaşmaktadır. Lincoln ve Guba (akt; Yıldırım & Şimşek 2021), nicel araştırmalarda kullanılan, “iç geçerlik”, “dış geçerlik”, “iç güvenirlik”, “dış güvenirlik” kavramları yerine nitel araştırmanın doğasına uygun olabileceği düşünölen “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “tutarlık” ve “teyit edilebilirlik” kavramlarını kullanmaktadırlar. Bu doğrultuda araştırmada “inandırıcılığının” sağlanabilmesi için bir uzmandan araştırma sürecini takip ederek sürece ilişkin geri bildirimde bulunması istenmiştir. Söz konusu uzman, araştırma sürecinin farklı aşamalarında çeşitli önerilerde bulunmuştur. Ayrıca pilot görüşmeleri yaptıktan sonra araştırmacı, katılımcılardan görüşme dokümanlarını incelemelerini istemiş ve onlardan “katılımcı teyidi” almıştır. Araştırmanın “aktarılabirliğinin” sağlanabilmesi için ise araştırma süreci ayrıntılı betimlenmiş ve çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Araştırmacı, “teyit edilebilirliğin” sağlanması için ise gerektiğinde incelemeye sunabilmek amacıyla görüşmelerin ham verilerini, analiz aşamasında yapılan kodlamaları, görüşmeler esnasında alınan gözlem notlarını saklamaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacı olan öğretim elemanlarının geliştirilecek programlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğretim elemanları görüşleri alınmıştır. Görüşlerin analizi sonucu iki tema oluşturulmuştur. Bunlar; “Öğretim elemanlarının programın eğitim fakülteleri tarafından oluşturulması kararına ilişkin görüşleri” ve “Öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine ilişkin görüş ve önerileri”dir.

Tablo 2

Programın Geliştirilmediği Fakültelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Programın Eğitim Fakülteleri Tarafından Oluşturulması Kararına İlişkin Görüşleri

Tema/Kod	f
Programların eğitim fakülteleri tarafından geliştirilmesi kararı	70
Özerklik	32
Farklı niteliklere sahip öğretmen adayları	10
Faklı ekoller	6
Akademik özerklik	5
Öğretim elemanlarının programı sahiplenmesi	4
Bölge ve öğrenci ihtiyaçları	7
Program geliştirme	38
Öğretim elemanlarının ve yöneticilerin sürece ilişkin farkındalığı	9
2018 Programının çıktılarının henüz alınmaması	6
Sürecin bilimsellikten uzak yürütölmesi	10
Fakültelerin programı oluşturacak yetkinliğe ve imkâna sahip olmaması	5
Fakülteler arası ortaklıklar	8

Tablo 2’de göröldüğü üzere öğretim elemanları, programın eğitim fakülteleri tarafından oluşturulmasının farklı niteliklere sahip öğretmen adaylarının yetişmesine (f:10), farklı ekollerin oluşmasına (f:6) neden olacağını, akademik özerklik sağlayacağını (f:5), öğretim elemanlarının programı daha çok sahiplenmesine (f:4) ve programlar geliştirilirken bölge ve öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasına yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanları, fakülteler yeni programları geliştirirken bu süreçte öğretim elemanlarının ve yöneticilerin sürece ilişkin farkındalığının (f:9) önemli olduğunu vurgulamışlardır. Buna rağmen öğretim elemanlarından bazıları program geliştirme sürecinin bilimsellikten uzak

yürütülmesinden (f:10) endişe duyduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğretim elemanları 2018 Programının çıktılarının henüz alınmaması (f:6) nedeniyle program geliştirme sürecinin eğitim fakültelerine devredilmesi kararını acele alınmış bir karar olarak görürken bazı öğretim elemanları da fakültelerin programı oluşturacak yetkinliğe ve imkâna sahip olmadıklarını (f:5) da düşünmektedirler.

Öğretim elemanları öğretmen eğitimi programlarının eğitim fakülteleri tarafından oluşturulması kararını özerkliğe ve program geliştirme sürecine etkisi açısından değerlendirmişlerdir. Bu doğrultuda öğretim elemanlarından bazıları programların eğitim fakülteleri tarafından geliştirilmesinin çeşitli ekollerin ortaya çıkmasına yardımcı olacağını ifade etmiştir. Örneğin PÖ13, “*Öğretmen yetiştirme lisans programlarının merkezi, tek tip, bir elden yönetilmesini çok doğru bulmuyorum*” diyerek merkezi bir şekilde hazırlanan programların çeşitliliğe engel olduğuna vurgu yapmıştır. FÖ3 ise “*2018 Programının içeriğinin öğretim elemanlarının yetenekleriyle, öğrencilerin ihtiyaçlarıyla tam örtüşmediğini düşünüyordum*” ifadesini kullanmıştır. Öğretim elemanının görüşlerinden 2018 Programının öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını, yeni oluşturulacak programlarda bu eksiklerin giderilebileceği ve fakültelerin kendi programlarını geliştirmesi kararının öğretim elemanlarının akademik özerkliğine de katkı sağlayacağı anlaşılmaktadır. Bu durumun aynı zamanda programın öğretim elemanları tarafından daha çok sahiplenileceğinin düşünülmesine de neden olmuştur. Buna ilişkin olarak FÖ4’ün görüşü örnek olarak verilebilir; “*Öğretim elemanları bu süreçte kendileri çalışmalar yapacaklar, insan kendi oluşturduğu programı mı sahiplenir yoksa tepeden inme bir programı mı sahiplenir*”. Bazı öğretim elemanlarıysa bu kararlarla beraber geliştirilen programların farklı niteliklere sahip öğretmen adaylarının gelişmesine neden olacağını ifade etmişlerdir. Örneğin FÖ1, “*A Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden mezun olan öğrencilerle, B Üniversitesi’nden mezun olan öğrencilerin temel kriterler anlamında fark olmaması gerekiyor. Ama bunun üzerinde bir tık farklılıklar olması gerektiğine inanıyorum. Neden? Çünkü bu bizi tornadan çıkmış gibi, fabrikadan çıkmış gibi insandan kurtarır.*” demiştir. Buna karşın bazı öğretim elemanları ise farklı nitelikte öğretmen adaylarının yetişecek olması açısından kararı olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin PÖ18 şunları ifade etmiştir; “*Lisans programına girerken de çıkarken de ortak programlardan bahsediyoruz. Şimdi ortak standartlarla memlekete öğretmen kazandırıyoruz, 81 ilin 81’inde. Ama hepsi farklı çıktıyla mezun olursa aynı ölçme ve değerlendirme sınavından geçecek, yine adil davranmamış olacağız*”.

Öğretim elemanlarından bazıları programların program geliştirme süreci doğrultusunda oluşturulmamasından endişe etmektedirler. Buna ilişkin olarak PÖ18 şunları ifade etmiştir: “*Bir program geliştirme koordinasyon birimi veya komitesi olmadan gelişigüzel yürütülen çalışmalar olabilir. Bunlar yine çok tehlikeli bulduğum süreçler...*”. Benzer şekilde FÖ7, “*Bence yetki devri programların daha kötü olmasına neden olacak. Derslerin ismi değişecek, buna da bölüm başkanı karar verecek. Mesela ders açılmasını isteyeceksiniz, oylama yapılacak ve hangi alandan daha çok uzman varsa o grubun dediği kabul olacak*” diyerek fakültelerin program geliştirme sürecine ilişkin farkındalığı olmadığını ve sürecin bilimsellikten uzak bir şekilde yürütüleceğini düşündüğünü belirtmiştir. Başka bir öğretim elemanı (PÖ2) ise “*YÖK’ün hazırlamış olduğu programı uygulamaya devam edelim şu anda gemi okyanusa varmadı. Karaya ulaşacak ki biz çıktılarını, sonuçlarını göreceğiz bu doğrultuda karar vereceğiz... Siz eğitim fakültesine yetkiyi vereceksiniz fakat eğitim fakülteleri buna hazır değil*” demiştir. Örnek verilen bu cümlelerden de anlaşılacağı üzere öğretim elemanları bu kararın acele alınmış bir karar olduğunu düşünmektedirler. Öğretim elemanlarının bir diğer endişesi ise fakülteler arası ortaklıkların sağlanamaması durumunda öğrenci hareketliliğini içeren programlarda aksaklıklar yaşanacağını düşünmeleridir. Örneğin PÖ15, “*...diğer üniversiteler arası uyum ve birliktelik, öğrenci yatay geçişleri, ders saydırma konusunda bazı sorunlara yol açacaktır. Kadrosu yeterli olmayan fakülteler sadece belli alanlara yoğunlaşabilecek, adayların bazı konularda yetersiz kalmasına yol açabilecektir*” demiştir. Örnek görüşlerden de anlaşılacağı gibi öğretim elemanları, öğretmen eğitimi programlarının eğitim fakülteleri tarafından oluşturulması kararını çeşitli yönleriyle

değerlendirmişlerdir. Öğretim elemanları bunlardan, fakültelerin kendi bakış açılarını programa yansıtabilecek olmaları, eski programın aksaklıkların giderilebilecek olması, fakülte özerkliğinin sağlanması, programların daha çok sahiplenilmesi gibi durumların özerkliğe katkı sağladığını düşünmekte ancak onların programların geliştirilmesi sürecine ilişkin bazı endişeleri bulunmaktadır. Görüşlerden de anlaşılacağı üzere bunun nedeni öğrenci hareketliliğini sağlayan programlarda sorunlar çıkacak olması, programlar hazırlanırken bilimsel olmayan bir yol izlenmesi, program geliştirmeye yönelik farkındalığın az olması, eski programın çıktılarının henüz alınmamasıdır. Dikkat çeken bir diğer durum ise öğretim elemanlarının, her fakültenin kendi programını geliştirmesi nedeniyle farklı niteliklere sahip öğretmenlerin yetişecek olması konusunda ikiye ayrılmış olmalarıdır. Bu durum bazı öğretim elemanlarınca olumlu olarak değerlendirilirken bazı öğretim elemanları tarafından ise eleştirilmiştir.

Tablo 3

Programın Geliştirilmediği Fakültelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Program Geliştirme Sürecine İlişkin Görüş ve Önerileri

Tema/Kod	f
Program geliştirme sürecine ilişkin görüş ve öneriler	96
Program geliştirme komisyonu	21
Komisyonlar oluşturulmalı	9
Çeşitli paydaşların yer alması	6
Sadece alan eğitimi öğretim elemanlarının ve fakülte idarecilerinin dâhil olduğu bir grupla sürecin yürütülmesi	6
İhtiyaç analizi	12
İhtiyaç analizi yapılmalı	10
Görev yaptığım kurumda ihtiyaç analizinin yapıldığını düşünmüyorum	2
İçerik	35
Teori/uygulama dengesi	12
Ders süreleri	8
Ders sayıları	2
Krediler	4
Çeşitli derslerin/eklenmesi çıkarılması	9
Diğer öneriler	28
Hedefler dikkate alınmalı	10
Program değerlendirme çalışmaları yapılmalı	7
Tasarlanan programın pilot uygulamaları yapılmalı	2
Öğretmen eğitimi tıp eğitimine benzemeli	3
İdarecilerin konuya ilişkin farkındalıkları artırılmalı	4
Fakülteler arasında iş birliği kurulmalı	2

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretim elemanları, program geliştirme sürecine ilişkin görüş ve önerilerde bulunmuşlardır. Öğretim elemanları program geliştirme komisyonlarının oluşturulması (f:9) ve bu komisyonda çeşitli paydaşların yer alması (f:6) gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak öğretim elemanlarının bazıları görev yaptıkları fakültede program geliştirme sürecinin yalnızca alan eğitimi öğretim elemanlarının ve fakülte idarecilerinin dâhil olduğu bir gruplar yürütüldüğünü (f:6) belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretim elemanları ihtiyaç analizinin yapılmasının (f:10) gerekli olduğunu vurgulamıştır. Buna rağmen bazı öğretim elemanları görev yaptıkları fakültede ihtiyaç analizi yapıldığını düşünmediğini (f:2) ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları içeriğe ilişkin de görüş belirtmişlerdir. İçeriğe yönelik özellikle teori/uygulama dengesinin (f:12) vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca ders süreleri (f:8), ders sayıları (f:2), krediler (f:4), çeşitli derslerin eklenmesi/çıkarılması (f:4) da öğretim elemanlarının içeriğe yönelik belirttikleri diğer unsurlardır. Bunların yanında öğretim elemanları programlar geliştirilirken hedeflerin dikkate alınması (f:10), program değerlendirme çalışmaları yapılması

(f:7), idarecilerin program geliştirmeye ilişkin farkındalıkların artırılması (f:4), fakülteler arası iş birliğinin kurulması (f:2) ve öğretmen eğitiminin tıp eğitimine benzetilmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

Öğretim elemanları program geliştirme sürecinde mutlaka komisyonların oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin FÖ1, “*Farklı alanlardaki insanların bir araya gelerek ortak konsensüste programların hazırlanması gerektiğini düşünüyorum. Komisyonların çok iyi kurulması gerekiyor, herkese söz hakkı verilmesi gerekiyor*” diyerek bu süreçte özellikle farklı alanlardan kişilerin bulunmasına vurgu yapmıştır. Başka bir öğretim elemanı da (PÖ13), “*Program geliştirme sürecini belirli bir zümrenin, belirli bir grubun hâkimiyetine bırakmamamız lazım. Örneğin tamamen alan eğitimcileri ya da tamamen meslek eğitimcileri hâkim olmamalı. Bir üst komisyon oluşturulmalı, ben buna ‘Öğretmen Yetiştirme Karar ve Koordinasyon Grubu’ diyorum. Bu, fakültenin yönetim kurulu, dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanları, her bölümden hocanın olduğu ve MEB’den, sendikalardan, öğrenci grubundan temsilcinin yer aldığı bir üst akıl. Fakültelerde programın nasıl olması gerektiği ve nasıl geliştirileceği konusunda bir çerçeve çizmek için bu üst grubun olması gerekiyor. Daha sonra bu üst grup tarafından sürecin nasıl ilerleyeceği belirlenmeli. Ardından fakültede her bölüm, her anabilim dalı için bir ‘Program Geliştirme Grubu’ oluşturulmalı. Burada da mutlaka alan eğitimcileri, meslek bilgisi uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları, ortak derslerden hocalar da ilave edilebilir.*” diyerek program geliştirme sürecinde çeşitli alan uzmanlarının ve paydaşların yer almasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Buna karşın farklı bir fakültede görev yapan FÖ4, “*Bizim fakültemizde her anabilim dalı, her bölüm kendi öğretim üyeleriyle bu toplantıların kurgusunu oluşturdu*” diyerek kendi fakültelerinde sürecin ilgili alan uzmanları ve fakülte idarecileri tarafından yürütüldüğünü belirtmiştir. Benzer bir şekilde FÖ10 da konuya ilişkin olarak şunları ifade etmiştir; “*Her alandan hocalar, kendi aralarında çalışıyorlar. Ben Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü’ndenim ama benim dâhil olduğum bir durum olmadı. Ben hatta EPÖ’cüyüm aynı zamanda, katkıda bulunmayı isterdim. Ama öyle bir şey şu anda söz konusu değil... Komisyonla kesinlikle Eğitim Programları ve Öğretim uzmanlarının yer alması gerekiyor. ‘Bunu koyduk, bunu çıkardık’ gibi bir şey akademiye yakışmıyor, manavdan elma armut almıyoruz sonuçta*”. Öğretim elemanın görüşlerinden program geliştirme sürecinin bilimsel bir süreç olduğu dolayısıyla bu sürece paydaşların dâhil edilmesinin gerekli olduğu, özellikle Eğitim Programları ve Öğretim uzmanlarının bu süreçte kritik bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. PÖ2 ise diğer öğretim elemanlarının bu süreçte Program Geliştirme uzmanlarının rolü hakkında yeterince farkındalığı olmadığını deneyimini paylaşarak anlatmıştır: “*Biz program geliştirme süreciyle ilgili bir toplantı yaptık dekan başkanlığında, hatta rektörümüzde katıldık. Toplantıda Alan Eğitiminden bir öğretim üyesi şöyle demişti ‘Yeni geliştireceğimiz programlarda Program Geliştirmeciler yer almasın’... Şimdi insanın kafasına şöyle bir soru takılıyor, yeni bir elektronik cihaz tasarımı yapacaksınız, elektronik cihaz tasarımı grubunda elektronik mühendisi yer almasın diyorsunuz, olacak iş mi? PÖ3 ise, “...Çok yönlü bir bakış açısı için genel kültür, meslek bilgisi, alan bilgisi ile ilgili çalışmaları olan kişilerin olduğu bir takım olması gerekiyor. Ölçme ve Değerlendirme uzmanı, Program Geliştirme uzmanı, o alanın eğitimcisi... Dolayısıyla sadece yöneticilerin veya birkaç kişinin karar vereceği; kısa sürede, bir iki toplantıyla geçirilen bir karar olmaması gerekiyor. Bazı araştırma görevlilerine, bazen işler verebiliyor, yapsın, gelsin, bulsun gibi bu türden kısıtlı bir bakış öğretmen yetiştirmeye zarar verecektir” demiştir. Öğretim elemanın görüşlerinden bilimsel bir şekilde yürütülmeyip masa başında, işin uzmanı olmayan kişiler tarafından geliştirilen programlar öğretmen eğitiminin niteliğine zarar vereceğinden endişe duydukları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde FÖ2 ise şunları ifade etmiştir: “*Türkiye’nin diğer yerlerinde de gördüğüm manzara, bu süreç alan eğitimcilerin elinde bir oyuncak hâline geldi. Bu doğru bir anlayış değil. Çünkü bir program geliştireyorsanız bu programda, bir Eğitim Programcısı, bir Ölçme ve Değerlendirme uzmanı yoksa o zaman ne olur herkesin kendi sazı kendisi çalması gibi bir durum ortaya çıkabilir*”. Örnek verilen görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretim elemanlarının büyük bir bölümü programları geliştirecek komisyonların oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşlerden komisyonlarda çeşitli alan uzmanlarının ve paydaşların yer alması gerektiği öne*

çıkılmaktadır. Ayrıca bazı öğretim elemanları bu süreçte özellikle Program Geliştirme uzmanlarının sürecin etkili yönetilmesi açısından önemli bir rol üstlendiklerini ifade etmiştir. Buna rağmen kimi öğretim elemanları, bu sürecin program geliştirme alanında uzmanlığı olmayan kişiler tarafından masa başında geliştirilmesinden endişe duymaktadırlar. Program geliştirme sürecine başlayan fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarından bazılarıysa bu sürecin sadece ilgili alanının uzmanları tarafından yürütüldüğünü ifade etmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretim elemanlarının görüş bildirdiği bir diğer program geliştirme aşaması ise ihtiyaç analizidir. Program geliştirme sürecinin daha başında olan fakültelerde görev yapan öğretim elemanları ihtiyaç analizinin mutlaka yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin FÖ6, *“İhtiyaç analizi zaten program geliştirmenin ana damarı ve başlangıç noktasıdır”* diyerek ihtiyaç analizinin program geliştirme sürecinin temeli olduğunu ifade etmiştir. İhtiyaç analizi yapılırken çeşitli yollara başvurulabilir. Bu doğrultuda bazı öğretim elemanları ihtiyaç analizi sürecinin nasıl olması gerektiği hakkında görüş bildirmişlerdir. Örneğin PÖ18, *“Burada A Üniversitesi'nin eğitim fakültesi öğrencilerine bir program hazırlayacaksınız ve bir ihtiyaç analizi yapmadan programı ortaya koymak çok doğru değil. Bence yerel ve uluslararası düzeyde ihtiyaç analizi yapılmalı. Dünya genelindeki eğilimler belirlenmeli... İhtiyaç analizi olmadan bir programı dizayn edemezsiniz”* diyerek ihtiyaç analizi yapılmadan programların geliştirilemeyeceğini vurgulamıştır. Ardından ihtiyaç analizi sürecinde farklı ülkelerde öğretmen eğitimi süreciyle ilgili ön plana çıkan uygulamaların belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Başka bir öğretim elemanı (PÖ9) ise, *“İlk başta öğrencilerle ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılıyor olması lazım... Bizden ileride olan fakülteler de vardır, onların da ne yaptığını görmek, yurt dışındaki öğretmen yetiştirme nasıl, günümüzde fen öğretimi için ihtiyaçlar neler hepsini göz önüne alarak bir harmanlama, çıkarım yapmamız gerekiyor”* demiştir. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere PÖ9, ihtiyaç analizi yapılırken öğretmen adaylarından görüş alınmasının, yurt dışındaki öğretmen eğitimi programlarının incelenmesinin, günümüzdeki fen öğretiminin nitelikli hâle getirilmesi için nelere ihtiyaç olduğunun belirlenmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. FÖ10 ise 2018 Programında yapılan değişikliklerin hangi ihtiyaca göre yapıldığının açıklanmamasını eleştirmiş ve yeni geliştirilecek programlarda ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılmasının gerektiğine vurgu yapmıştır; *“Mesela 2018 Programından Evrim dersinin çıkarılması, nasıl bir ihtiyaçla yapıldı bilmiyorum... Teknolojiyle yaşıyoruz, öğrencilerin teknolojiye olan ihtiyacı ortada. Uluslararası sınavlarda da durumumuz ortada bu da bir ihtiyaç olabilir. İlköğretim ve ortaöğretimde okuyan öğrencilerin ihtiyaçları neler, nasıl yetişmeli, onları yetiştirecekleri nasıl yetiştirmeliyiz? Bir sürü ayağı var bakıldığı zaman. Bizim fakültede bunların hangisi yapıldı, bilmiyorum”*. FÖ10, teknolojinin eğitime entegre edilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ortaokuldaki öğrencilerin uluslararası sınavlardaki başarısızlıkların nedenlerinin belirlenebileceğini, ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin ihtiyaçlarının neler olduğunu, bu öğrencilerin ve bu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin nasıl yetişmesi gerektiğinin tespit edilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Fakat kendi görev yaptığı fakültede bunların belirlendiğini düşünmediğini ifade etmiştir. PÖ2 ise program geliştirme sürecine başlanabilmesi için ilk olarak eski programlarının çıktılarının alınması gerektiğini, ancak eski programın ihtiyaçlarının belirlenmesi durumunda program geliştirme sürecine başlanabileceğini şu şekilde ifade etmiştir; *“2018 Programından mezun olanları göreceğiz, buradaki kaliteyi göreceğiz, KPSS başarılarını, atandıklarında öğretmenlikteki başarılarını göreceğiz ondan sonra bu programların güncellenmesi, geliştirilmesi ya da yeni bir programın yapılması kararı ondan sonra verilecek... İhtiyaç analizinde de bir kere kesinlikle öğrencilerin görüşleri alınmalı. Öğrenciler gözlemlenmeli, mezun olanlar yeni gelenleri gözlemlemeli. Yeni gelenlerin görüşleri alınmalı, MEB'in görüşleri alınmalı. Bunun en güzel yolu okul müdüründen, müdür yardımcılardan, öğretmenlerinden görüş alınmasıdır. Mutlaka detaylı bir ihtiyaç analizi gerekiyor, zaten her şey ihtiyaç analizinde ortaya çıkıyor”*. PÖ2'nin görüşlerinden anlaşılacağı gibi ihtiyaç analizi sürecinde çeşitli paydaşlar rol almaktadırlar. PÖ2 öğretmen eğitimi programlarının oluşturulması sürecinde öğretmen adaylarının, okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin alınmasının önemli olduğunu, ayrıca bu süreçte çeşitli

araştırmaların dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. İhtiyaç analizi sürecinin çok boyutlu ve uzun soluklu bir süreç olduğu, fakat programın bu sürecin sonundaki çıktılara göre tasarlanması gerektiği vurgulanmıştır. Benzer bir şekilde PÖ13 de şunları söylemiştir: *“İhtiyaç analizi zor olacaktır ama mutlaka olması gerektiğini düşünüyorum. Yani gidersen öğretim üyeleriyle görüşürsün. Çünkü öğretim elemanları 2018 Programını üç yıldır uyguluyor, daha mezun vermediler. Sonuçta bu süreçten geçen öğretim elemanlarının yaşadıkları var, geçmiş programlar karşılaştırılarak onların bu konudaki görüşleri alınıp veri toplanabilir; anketlerle, ölççeklerle, görüşme yapılabilir. Sonra öğrencilerle görüşülebilir, paydaşlardan veri alınır ve bu görüşmeler sırasında var olan eksiklikler belirlenerek, süreçte de bu eksiklikler dikkate alınır, güzel bir program olacağını düşünüyorum”*. PÖ13, PÖ2’den farklı olarak ihtiyaç analizi sürecinde çeşitli veri toplama tekniklerinin kullanılabilceğini belirtmiştir. Başka bir öğretim elemanı (PÖ16) ise ihtiyaç analizinin çeşitli tekniklerinden yararlanılarak programların tasarlanabileceğini şu cümlelerle ifade etmiştir; *“Hem öğretim programı hem de kurumsal gelişimi desteklemek açısından ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Meslek analizi, görüşme, odak grup görüşmesi gibi klasik ihtiyaç belirleme tekniklerinden yararlanılabilir. Bizim kurumumuzda yapıldığını düşünmüyorum”*. PÖ16 da ihtiyaç analizinin yapılmasına ilişkin önerilerde bulunmuş, fakat kendi görev yaptığı kurumda böyle bir çalışmanın olacağını düşünmediğini ifade etmiştir. Benzer bir şekilde farklı bir eğitim fakültesinde görev yapan FÖ4 ise *“İhtiyaç analizi adı altında bir çalışma söz konusu değil... Önceki programla birtakım karşılaştırmalar bir ya da iki toplantı sırasında gündeme getirilip öğretim üyelerinin bu bağlamda görüşleri alınıp bu görüşler doğrultusunda oluşturuluyor. Yoksa sistematik bir analiz çalışması yapılmıyor”* diyerek ihtiyaç analizi sürecini sistematik bir şekilde yürütmediklerini ifade etmiştir. Örnek olarak verilen öğretim elemanlarının görüşlerinden bazı fakültelerde program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizi çalışmaları yapmadıkları anlaşılmaktadır.

Yukarıda görüşleri yer alan bazı öğretim elemanlarının ihtiyaç analizinin mutlaka yapılması gerektiğini düşündüklerini, fakat kendi fakültelerinde daha bu konuya ilişkin herhangi bir çalışma yapılmaya başlanmadığı söylenebilir. Bazı öğretim elemanlarıysa ihtiyaç analizinin kesinlikle yapılması gerektiğini düşündükleri, buna rağmen görev yaptıkları fakültede bu konuya ilişkin bir çalışma yapılmayacağını düşündükleri görülmektedir.

Tablo 3’te görüldüğü üzere öğretim elemanları yeni geliştirilecek programların içeriğinde yapılmasını düşündükleri/istedikleri değişiklikler; ders içindeki uygulamalara, ders sürelerine, ders sayılarına, derslerin kredilerine ve dönemlerine yöneliktir. Bunlardan öne çıkan ise yeni programa eklenecek derslere ilişkindir. Buna PÖ9’un görüşü örnek oluşturabilir: *“Benim önerim Eğitimde Eylem Araştırmaları. Tasarım Becerisi, Ekoloji, Çevrim İçi Araçlar dersleri eklenebilir belki. STEM Eğitimi, Kodlama Eğitimi de uygulanabilir”*. PÖ9, programa Eylem Araştırmaları, Tasarım Becerisi, Ekoloji, Çevrim İçi Araçlar ve STEM Eğitimi gibi içeriği hem alan bilgisi hem de meslek bilgisi derslerini içeren derslerin programa eklenebileceğini ifade etmiştir. Benzer bir şekilde FÖ5 de şunları ifade etmiştir: *“Mesela ilk yardımla ilgili uygulamalı bir ders mutlaka olmalı. Bunun yanında pandemi sürecinde insanlar, mikroorganizmadır, antikordur, virüstür, bağışıklıktır ilgi duymaya başladı. Halk bunu duymaya, öğrenmeye başladı. İşte sağlık, hijyenle ilgili uygulamalı bir şeyler olabilir... Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Fen Öğretimi ve Yaklaşımları zorunlu dersi var ama ölçme için de bu tamamlayıcı ya da alternatif ölçme yöntemlerini içeren bir uygulama dersi mutlaka konulmalı. Bu anlamda öğretmen adaylarını bırakalım öğretmenlerde de çok büyük eksiklikler var”*. FÖ5 fen bilgisi eğitiminde eksik gördüğü, toplumun ve öğretmen adayının ihtiyacının olduğunu düşündüğü ilk yardım, hijyen, fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin derslerin programa eklenebileceğini belirtmiştir. FÖ1 de öğretmen adaylarının dili kullanma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşündüğünü bu yüzden de yeni programa Diksiyon dersi eklenebileceğini ifade etmiştir: *“...Öğretmenliği biraz da sahne sanatı olarak görürüm. Yani kalabalık gruplara çıkıp hitap ediyorsunuz, her zaman bu olmuyor tabii ki öğrenci merkezli bir eğitim veriliyor ama sonuçta siz sınıfta bir mentörsünüz ve mentör olarak topluluğun karşısına çıkıp bir şeyler anlatıyorsunuz. Bu*

anlamda öğrencilere diksiyon dersler versek fena olmaz diye düşünüyorum”. FÖ7 ise öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerilerinde eksiklikler gördüğünü bundan dolayı da genel kültür derslerine eklemeler yapılabileceğini şu şekilde açıklamıştır: “Yazma, okuma dersleri verdirirdim” Yeni geliştirilecek programa bazı derslerin eklenmesi gerektiğini düşünen öğretim elemanlarına karşın bir öğretim elemanı (PÖ2), “Ders sayısının düşmesi gerekebilir. Ders saatleri belki artabilir, ders içeriğine, konuların yüküne göre ama bu aşamadan sonra ders eklemek bana göre doğru değil. Çok fazla ders üniversite öğrencisi olma özelliğini kaybettirir” diyerek yeni oluşturulacak programda bazı derslerin saatlerinin artırılabilceğini fakat yeni ders eklenmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Bazı öğretim elemanlarıysa çeşitli derslerin de saatlerinin veya dönemlerinin artırılabilceğini ifade etmiştir. Örneğin PÖ9, “Öğretmenlik Uygulaması dersinin Öğretmenlik Uygulaması 1, 2, 3, 4 olarak artırılması gerekiyor” diyerek Öğretmenlik Uygulaması dersinin dönemlerinin artırılmasının gerektiğini ifade etmiştir. PÖ2 de, “...Öğrencilerin beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci yarıyılıda dört dönem uygulama yapması daha doğru olur. Öğretmenlik Uygulamalarını artırmamız lazım” diyerek benzer bir görüş dile getirmiştir. Bazı öğretim elemanları 2018 Fen Bilgisi Öğretmen Eğitimi Programını değerlendirirken programda yeterince teknoloji vurgusu yapılmamasını eleştirmişlerdir. Bu doğrultuda aynı öğretim elemanları yeni geliştirilecek programın içeriğinde özellikle teknoloji vurgusunun yapılmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Örneğin FÖ7, “Teknoloji derslerini daha çok koyardım. Teknoloji sadece gidip öğrenmemiz değil aynı zamanda geliştirmemiz de gerekiyor” demiştir. Benzer bir şekilde FÖ1 ise şunları söylemiştir: “...Şu anda trend konu dediğim gibi kavram, kavram yanında beceri ama bunun kesinlikle eğitimde dijital dönüşümlerle taçlandırılması gerekiyor. Daha doğrusu sarılıp sarmalanması gerekiyor. Ha şu anda eğitim fakültesinde yapılacak olan şey ne? Çok büyük bir şeye gerek yok öğretmenleri direkt yan dal olarak eğitimde dijital teknolojiler konusunda eğitmek, bu olmazsa olmaz, bu kadar basit yani”. FÖ1 yalnızca içerikte teknoloji vurgusu yapılmasını değil aynı zamanda öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji konusunda uzmanlıklarının olması gerektiğini ifade etmiştir. Çoğu öğretim elemanı ise 2018 Fen Bilgisi Öğretmen Eğitimi Programında uygulamalı dersleri sayılarını yetersiz gördüklerini söylemişlerdir. Buna yönelik olarak da yeni programda bu derslerin sürelerinin ve sayılarının artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin FÖ10, “Uygulama kesinlikle artırılmalı... Çünkü fenin doğası gereği, her derste ve her konuda uygulanabilecek şeyler var. Biz burada öğretmen adaylarını uygulamazsı yetiştirirsek onlardan nasıl sınıflara gittiğinde uygulama yapmasını bekleyelim?” demiştir. Benzer bir şekilde FÖ6 da “Her dersin [Fizik, Kimya, Biyoloji] ayrı laboratuvarın olmasını ve saatlerinin artırılmasını isterdim ve de aslında daha önce de bahsettiğim gibi a0lan eğitimi derslerine de uygulama dersi eklemleyebilirdim” diyerek laboratuvar derslerinin bağımsız bir ders olarak verilmesini istediğini ve alan eğitimi derslerine uygulamalı kısımlar eklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmen eğitimi programları incelendiğinde derslerin seçmeli ve zorunlu olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarından bazılarıysa yeni programın içeriğinde zorunlu derslerin yer almaması gerektiğini, programın seçmeli derslerden oluşması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin FÖ3, “Bence zorunlu ders olmamalı öğrenciler bir programın hedefine uygun danışman rehberliğinde kendi ihtiyaçlarını da göz önüne alacak şekilde dersler seçerek almalı” demiştir. Görüşlerden anlaşıldığı üzere öğretim elemanları içeriğin, programda eksik gördükleri konu alanına ya da öğretmen adaylarında eksik gördükleri becerilere uygun olarak tasarlanmasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bir öğretim elemanı ise (PÖ18), “İhtiyaç ne derecede, benim hissettiğim ihtiyaçla var olan ihtiyaç arasında bir fark olabilir, tamamen o ihtiyacı destekleyecek ama geleceğe yönelik de destekleyici, pekiştirici içerikle de zenginleştirilmiş bir programa ihtiyaç olduğunu düşünüyorum” demiştir. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere PÖ18 içerik oluşturulurken ihtiyaçların dikkate alınması gerektiğini, çünkü programın içeriğine yönelik düşüncelerinin bu analizler sonucu ortaya çıkacak olanla farklılaşabileceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Ancak görüş bildiren öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakültelerde programların içeriği daha oluşturulmamıştır. Buna rağmen görüşlerin, programın içeriğini oluşturulurken hangi

yollara başvurulması gerektiği değil daha çok içerikte nelerin yer almasına ilişkin olduğu söylenebilir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretim elemanları program geliştirme sürecinde, yöneticilerin program geliştirme sürecine ilişkin farkındalıklarının artırılması gerektiğine, tasarlanan programın deneme uygulamalarının yapılmasına ve değerlendirilmesine, programın öğretmen adayında bulunması gereken niteliklere uygun tasarlanmasına, öğretmen eğitimi sürecinin tıp eğitimine benzer bir şekilde yapılandırılmasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Öğretim elemanlarından bazıları program geliştirme sürecinde hedeflerin belirlenmesine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Buna ilişkin olarak örneğin FÖ2, *“Biz önümüzdeki on-yirmi yıl içerisinde nasıl bir fen bilgisi öğretmeni yetiştirmeyi hedefliyoruz, bunu düşünmeliyiz. Sonrasında bu hedefler doğrultusunda konulmasını istediğimiz dersleri iskelet olarak yerleştirmeliyiz.”* diyerek programların belirlenen hedefler doğrultusunda geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Benzer bir şekilde PÖ3 de *“...Bizim, öğretmenlerimizi çok yönlü, girişimci, problem çözen, çeşitli teknolojik kaynaklardan yararlanabilen, bilgiyi kullanabilen, bilgiyi uygulayabilen, aktif öğretmenler yetiştirebilmemiz için programı çok iyi planlayabilmemiz gerekiyor”* diyerek öğretmen adayının sahip olması gerektiği nitelikler doğrultusunda programın oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. PÖ15 ise öğretmen adaylarında olması gerektiğini düşündüğü nitelikleri şu şekilde açıklamıştır: *“Her geçen gün meslekler ve meslekten beklenen nitelikler değişmekte ve gelecekte olmayan meslekler için insan yetiştirme ihtiyacı gündeme gelmektedir. Bu nedenle değişime kolay adapte olabilen, üretken, karşılaştığı problemleri nasıl çözeceği konusunda farkındalığı olan, yenilikleri hayatına yansıtabilen vb. özellikte bireylerin yetişmesine ihtiyaç olmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının da buna göre uyarlanması gerekmektedir”*. Örnek ifadelerden de görüldüğü üzere görev yaptıkları fakültede hedefleri belirleme aşamasına geçmemiş olan öğretim elemanları, öğretmen adaylarında olmasını istedikleri çeşitli niteliklere vurgu yapmış ve programların da bu niteliklere göre geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. FÖ2 ise öğretilmekte olmasını beklediği hedeflerin yanı sıra programın da akredite olmasını hedeflediğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Birincisi günün koşullarında ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte fen bilgisi öğretmeni yetiştirmek. İkincisi de bunun aynı zamanda denetlenebilir olması açısından ulusal ve uluslararası anlamda akredite olabilecek, buna uyum sağlayabilecek bir program olması gerekir”*. Buna karşın PÖ9, *“Akredite olabilecek miyiz gibi kaygılar var ama önemli olan şey, ileride eğitim sisteminin içerisine katılacak kişiler olan öğretmenlerin, hedeflediğimiz şekilde günümüze uygun nitelikte yetişecek mi yetişmeyecek mi kaygısıyla hareket etmek gerekiyor”* diyerek programların hedeflenen öğretmen niteliği doğrultusunda geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Ardından PÖ9 sözlerine şunları eklemiştir, *“Var olan halini tamamen çöpe atıp yeni bir şey değil. Var olan halini iyileştirmeye ve geliştirmeye çalışırdım”*. PÖ9'un sözlerinden program geliştirme sürecinde özellikle 2018 Programından faydalanılması gerektiğini, eski programın eksik yönlerinin iyileştirilmesi gerektiğini anlaşılmaktadır. PÖ18 ise program geliştirme sürecinde izlenmesi gereken noktaları şu şekilde ifade etmiştir; *“Eğitim fakültesi dekanlarının da kendi aralarında iş birliği kurmaları da çok önemli. Kim nasıl bir süreç izliyor, neyi takip ediyor, hangisiyle daha iyi olabilir, belki bölgesel ekipler kurularak bu iş çözülebilir. Mesela Ege Bölgesi'nde yakın iller iletişim kurabilir. Emsaller değerlendirilebilir”*. PÖ18 program geliştirme sürecinde özellikle eğitim fakülteleri idarecilerinin bu süreçte önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Bazı öğretim elemanları da benzer şekilde yöneticilerin bu süreçte etkili olduklarını buna rağmen program geliştirme sürecine ilişkin yeteri kadar farkındalıkları olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin PÖ13 konuya ilişkin olarak yaşadıklarını şu şekilde aktarmıştır: *“Yöneticilerin farkındalıkları olmadığını düşünüyorum. Çünkü bu süreci bilmeyenin bu konuda farkındalığı olması mümkün değil ama yöneticilere bunun anlatılması gerektiğini düşünüyorum”*. Görüşlerden de anlaşıldığı üzere öğretim elemanları program geliştirme sürecinde özellikle yöneticilerin etkisinin olduğunu, bu sürecin sağlıklı yürütülmesi için yöneticilerin farkındalıklarının artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tasarlanan programın deneme (pilot) çalışmalarının yapılması program geliştirme sürecinin bir aşamasıdır. PÖ13 programlar tasarlandıktan sonra programın pilot çalışmalarının yapılabileceğini şu şekilde ifade etmiştir: “Normalde deneme uygulaması yapılması lazım ama bu kolay olmayabilir. Şöyle yapılabilir, bir iki bölümün uygulaması, yani hazırlık yapılırken bir iki anabilim dalının uygulaması erkene çekilir onların uygulaması yapıldıktan sonra belki ertesi sene diğer anabilim dalları da uygulamaya başlayabilir”. PÖ3, geliştirilen programların değerlendirilmesi gerektiğini de şu ifadelerle vurgulamıştır: “... Programların sonuçları etkili bir program değerlendirme ile değerlendirilip ona göre adımlar atılsa daha isabetli adımlar olacaktır”. Bazı öğretim elemanları ise tasarlanan programların değerlendirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Buna ilişkin olarak örneğin PÖ15, “Nitelikli öğretmen yetiştirmek için üniversitelerin olanakları ve şartlarının asgari düzeyde nasıl olması gerektiği ile ilgili standartlar belirlenmelidir. Her üniversitenin mezunları izlenmeli, mezunların yeterlilikleri konusunda fakültelerin karnesi olmalıdır. Her fakülte iyileştirme süreçlerine dair planlamalar yapılmalıdır” demiştir. PÖ6 programların değerlendirilmesi için, eğitim fakültelerinin akredite olmaya teşvik edilmesi gerektiğini ve mezun yeterliliklerine ilişkin olarak fakültelerin çeşitli sertifikalar alması gerektiğini ifade etmiştir. FÖ6 ise geliştirilen programları değerlendirme yöntemlerinden biri olan merkezi sınavları eleştirmiştir: “Bir sınavımız var biliyorsunuz KPSS. Bu anlamda KPSS’ye daha uygulamalı dilimler eklenebilir, daha beceriye yönelik sorular, genel kültür sorularının iyi olduğunu gözlemliyoruz, özellikle alan eğitimi konusunda biraz daha geliştirilmeye ihtiyaç var”. FÖ3 ise buna ilişkin olarak şunları ifade etmiştir: “... Bir sınav yarışı olduğundan dolayı öğrencilerde ister istemez puan odaklı, konu, kavram, ezber odaklı bir eğitim hedefi oluyor... Öğretmenlik uygulaması gibi dersler öğretmene birazcık mesleğin vakarını, duygusunu, eğitim ve öğretimde gerekli olacak her türlü deneyim ve beceriyi kazandırmaya yönelik bunlar maalesef atama, KPSS’deki notlandırma sistemi hengamesinde kaçıp gidiyor”. FÖ3’ün görüşünden, öğretmen adaylarının sonuç temelli bir değerlendirme ile değil, sürece dayalı olarak değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu türden bir değerlendirmenin, öğretmen adaylarının yalnızca bilişsel becerileri değil, duyuşsal becerilerinin de ölçülmesine yardımcı olacağı öğretim elemanınca ifade edilmiştir. PÖ3 ise geliştirilen programlar değerlendirilirken tek ölçütün öğretmen adaylarının KPSS’den aldığı puanının yeterli olmadığını, bu sınavın sadece bilişsel becerileri ölçtüğünü şu şekilde ifade etmiştir: “KPSS de yüksek puan almışsa o fakülte çok iyi yetiştirdi anlamına da gelmez, onu da belirteyim, KPSS de bir ölçüt değil. Çünkü sadece belli bilgiler değerlendirilip programın çıktılarını gösterebilir belki. Çünkü KPSS ile ölçülemeyen birçok beceri var”.

Öğretim elemanlarının görüşlerinden merkezi sınavlar nedeniyle öğretmen adaylarının, mesleği yeterince içselleştiremedikleri anlaşılmaktadır. Bazıları ise değerlendirme sürecinin sürece yayılması gerektiğini belirtirken bazıları da KPSS’yi diğer becerileri de ölçecek dilimler eklenebileceğini ifade etmiştir. FÖ5 ise öğretmenlik uygulamalarının daha nitelikli hâle getirilmesi için öğretmen adaylarının uygulama yapacakları okulların daha dikkatli seçilmesi gerektiğini vurgulamıştır; “Dekanlık hangi okulların stajyer istediğine dair MEB ile görüşme yapıyor pek çok okul geliyor. Bence bunlar araştırılarak iyi bir rehber olacak öğretmenlerin okullarına, öğretmen adayları yönlendirilmeli. Bunlar titizlikle araştırılmalı. Yoksa eşitsiz bir durum oluyor, hiç adil olmuyor”. Bazı öğretim elemanlarıysa YÖK’ün program geliştirme süreci için oluşturduğu kriterleri sağlamayan önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin öğretim elemanlarından bazıları öğretmen adaylarının aldıkları öğretmenlik uygulamalarına ilişkin derslerin Tıp Fakültesindeki staj uygulamalarına benzer nitelikte olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin olarak örneğin FÖ4’ün görüşlerinden yapılan alıntı şu şekildedir: “Tıp fakültesi öğrencileri dördüncü sınıfa geldiklerinde stajyer, daha sonraki yıllarda da intörn olarak Tıp Fakültesi Araştırma Hastaneleri’nde belirli sorumluluklar almakta ve mesleklerinin pratiklerini eylemekteler. Aynı şekilde öğretmen adaylarının da benzer süreçlerden geçerek öğretmenlik pratiğine yönelik bir beceri, algı oluşturulması sağlanmalı”. Benzer bir şekilde PÖ3 de, “Bence her fakültenin bir uygulama okulu olması gerekiyor... Tıp fakültesinin nasıl uygulama hastanesi varsa hem hocalar hasta muayenesi yapıp hem de orada uygulamalı eğitim veriyorlarsa

bizim de en azından sınıflarda ilkokul ve ortaokullarda farklı farklı eğitim verebilmemiz gerekiyor” demiştir. Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşıldığı üzere görüşme yapılan öğretim elemanlarından bazıları, öğretmen adaylarının da tıp fakültesine benzer bir eğitim sürecinden geçmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan öğretim elemanlarının geliştirilen programlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğretim elemanları görüşleri alınmıştır. Görüşlerin analizi sonucu iki tema oluşturulmuştur. Bunlar; “Öğretim elemanlarının programın eğitim fakülteleri tarafından oluşturulması kararına ilişkin görüşleri” ve “Öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine ilişkin görüş ve önerileri”dir.

Tablo 4

Programı Geliştiren Fakültelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Programın Eğitim Fakülteleri Tarafından Oluşturulması Kararına İlişkin Görüşleri

Tema/Kod	f
Programların eğitim fakülteleri tarafından geliştirilmesi kararı	19
Özerklik	8
Farklı niteliklere sahip öğretmen adayları	2
Faklı ekoller	1
Akademik özerklik	2
Öğretim elemanlarının programı daha çok sahiplenmesi	1
YÖK’ün öğretim elemanları üzerindeki baskısının ortasından kalkması	1
Bölge ve öğrenci ihtiyaçları	1
Program geliştirme	11
Öğretim elemanlarının ve yöneticilerin sürece ilişkin farkındalığı	2
2018 Programının çıktılarının henüz alınmaması	1
Sürecin bilimsellikten uzak yürütülmesi	3
Fakültelerin programı oluşturacak yetkinliğe ve imkâna sahip olmaması	3
Fakülteler arası ortaklıklar	2

Tablo 4’te görüldüğü gibi programı oluşturan fakültelerde görev yapan öğretim elemanları programların eğitim fakülteleri tarafından oluşturulması kararına özerkliğe etkisi ve program geliştirme süreci açısından değerlendirmişlerdir. Öğretim elemanları, programın eğitim fakülteleri tarafından oluşturulmasının farklı niteliklere sahip öğretmen adaylarının yetişmesine (f:2), farklı ekollerin oluşmasına (f:1) neden olacağını, akademik özerklik sağlayacağını (f:2), öğretim elemanlarının programı daha çok sahiplenmesine (f:1), YÖK’ün öğretim elemanları üzerindeki baskının ortadan kalmasına (f:1) ve programlar geliştirilirken bölge ve öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasına (f:1) yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanları, fakülteler yeni programları geliştirirken bu süreçte öğretim elemanlarının ve yöneticilerin sürece ilişkin farkındalığının (f:2) önemli olduğunu vurgulamışlardır. Buna rağmen öğretim elemanlarından bazıları program geliştirme sürecinin bilimsellikten uzak yürütülmesinden (f:3) endişe duyduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğretim elemanları 2018 Programının çıktılarının henüz alınmaması (f:1) nedeniyle program geliştirme sürecinin eğitim fakültelerine devredilmesi kararını acele alınmış bir karar olarak görürken bazı öğretim elemanları da fakültelerin programı oluşturacak yetkinliğe ve imkâna sahip olmadıklarını (f:3) da düşünmektedirler.

Öğretim elemanlarından biri (PÖ7) şunları ifade etmiştir: “*Her şeye rağmen bu iş için kafa yormak, iş birliği içerisinde olmak fakülte için güzel oldu... Sonuç olarak birlikte yapılan bir iş bu ve bunu bir gelişim aracı olarak görmek lazım... Süreci beraber deneyimledik, Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışanlar için de diğer bölümlerde çalışanlar için de mesleki bir gelişim süreci oldu*”. Bu görüşten de anlaşılacağı gibi PÖ7, çeşitli alanlarda görev yapan

öğretim elemanlarının iş birliği içerisinde program geliştirme sürecine dâhil olmalarının ve bu süreci beraber deneyimlemelerinin önemine dikkat çekmiştir. Öğretim elemanlarından bazıları söz konusu kararın geç alınmış bir karar olduğunu düşünmektedir. Buna ilişkin olarak PÖ6'nın görüşü örnek olarak verilebilir: *“Gönül rahatlığıyla oluşturulacak programların süper olacağını söyleyemiyorum. Ama şöyle bir gerçek de var: Neden şimdiye kadar eğitim fakülteleri kendi programlarını kendi oluşturamıyordu? Neden hep YÖK böyle bir girişimde bulunuyordu? Bildiğim kadarıyla bir tek eğitim fakülteleri ve ilahiyat fakültelerinin programları YÖK tarafından oluşturuluyordu. Zaten öğretim elemanlarının iradeleri üzerinde önemli bir baskı bu uygulama. Dolayısıyla çok önemli bir gelişim, önemli bir karar eğitim fakültelerine program geliştirme işini bırakmak”* Buna karşın söz konusu kararın bazı olumsuz durumlara neden olabileceğini de eklemiştir: *“Bende şöyle bir tedirginlik yarattı. Bizler deneyimli ve Türkiye'nin bu konuda öne çıkan kurumlarında çalışıyoruz. Yüze yakın eğitim fakültesinden kaç tanesi bizim hissettiğimiz yetkinliği ve özgüveni hissediyor? En iyi ihtimalle otuz eğitim fakültesini bırakırsak geri kalan üçte ikisinin bu yetkinliği hissetmediğini biliyoruz”*. Öğretim elemanı bu cümleleriyle, her fakültenin program geliştirme süreciyle ilgili farkındalığının olmadığı, bu süreçte dekanların önemli rol oynadığını fakat onların da program geliştirme konusunda uzmanlığının olmadığı durumlarda sürecin bilimsel süreçten uzak bir şekilde yürütülmesi riski olduğuna vurgu yapmıştır. Bu bağlamda PÖ10'un görüşü de dikkat çekicidir: *“Eğitim fakültesi öğretim elemanları dediğimiz zaman homojen bir yapı yok. Hiç eğitim çalışmayanlar var mesela. Eğitim fakültesinin yapısı gereği alan eğitimcileri var, pür alancılar var, meslek bilgisi hocaları var. O zaman da kimin sözü geçerse onun dediği olacak gibi bir durum ortaya çıkıyor”*. PÖ14 ise *“Eğer ki bir eğitim fakültesi program geliştirme sürecinde izlenecek aşamaları izlemezse, sadece kâğıt üzerinde derslerin yerleri değiştirildiği, ekleme çıkarma yapıldığı yani sadece içeriğin değiştirildiği bir çalışma şeklinde gerçekleştirilirse ve sadece hocaya göre ders açma kapama gibi bir durum izlenirse bu karar olumsuz olur”* diyerek program geliştirme sürecinin sadece ‘ders ekleme-çıkarma’ olarak görülmesi durumunda programın istenilen niteliğe ulaşamayacağını ifade etmiştir. Ardından cümlelerine şunları eklemiştir: *“Bu süreçte tüm eğitim fakültelerinin bu sorumluluğu alıp önce kendi öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda, bunun dışında öğrencilerden başka çeşitli paydaşlara başvurarak yeni geliştireceği programın anlayışını, temel özelliklerini, kurgusunu belirlemesi ve oluşturması gerekiyor. Böyle olursa bu fırsat önemli ölçüde olumlu olarak değerlendirilebilir”*. Ancak görüşme yapılan bazı öğretim elemanları sürecin bu şekilde işlemediğini belirtmişlerdir. Örneğin PÖ1, *“Program geliştirme, A dersini çıkarıp B dersini eklemek, derslerin AKTS'lerini üçten beşe çıkarmak ya da derslerin sonuna iki teori iki uygulama yazınca olacak iş değil. YÖK de satır aralarında programlarınızı program geliştirme mantığında oluşturun demeye getirdi. Ama çoğu kimse böyle algılamadı, hemen programı oluşturalım diye işe giriştiler”* diyerek diğer üniversitelerin bu işin ciddiyetinin farkına varmadıklarını ve süreci bilimsel olarak yürütemediklerini ifade etmiştir. PÖ5 ise, *“2018 yılında yapılan düzenlemenin daha sonuçlarına ilişkin bir çıktı alınmadan, bu programın nasıl olduğuna ilişkin bir çalışma yapılmadan YÖK, programları oluşturma sürecini eğitim fakültelerinin yürütmesi kararını aldı”* diyerek henüz 2018 Öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören adaylar mezun olmadan verilen yetki devri kararını olumsuz bir adım olarak değerlendirmiştir. Öğretim elemanlarından bazıları ise YÖK'ün programların oluşturulmasına ilişkin genel bir çerçeve çizmesini eleştirmiştir. Buna ilişkin olarak bir öğretim elemanı (FÖ8), *“Öğretmenlik uygulaması derslerinin de daha fazla olmasını talep etmiştik. Fakat mevzuata aykırı olduğu için kabul edilmedi. Yine dönemde 30 AKTS sınırı olduğu için, derslerin AKTS'lerini ayarlamak da sıkıntı çektik. Yani dediğim gibi yetki devri oldu ama yine de çok özgür davrandığımızı söyleyemeyeceğim”* diyerek tam yetkinin verilmemesinin çeşitli sorunlara yol açtığını ifade etmiştir. Buna karşın olarak PÖ1, *“A Üniversitesinin fen bilgisi öğretmen yetiştirme programıyla B Üniversitesininkini koyduğunuzda bambaşka olacaktır. Çünkü herkes programı kendi yapıyor. Bu bir zenginliktir denilebilir ama öğretmenlik açısından düşündüğümüzde ortak noktalarının daha fazla olması gerekiyor... Fakülteler arası ortaklığı kim sağlayacak”* demiştir. Bu görüşler doğrultuda, bazı öğretim elemanlarının tam yetkinin verilmesi gerektiğini düşündüğü, bazı öğretim elemanlarının ise bu kısmî yetkinin verilmesinin bile çeşitli çıktılara sahip öğretmenlerin

yetişmesine ve öğretmen adaylarının yatay geçiş yapmaları durumunda çeşitli sorunlara neden olabileceğini düşündüğü görülmektedir.

Tablo 5

Programı Geliştiren Fakültelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Program Geliştirme Sürecine İlişkin Görüş ve Önerileri

Tema/Kod	f
Program geliştirme sürecine ilişkin görüş ve öneriler	86
Program geliştirme komisyonu	10
Komisyonların oluşturulması	5
Sadece alan eğitimi öğretim elemanlarının ve fakülte idarecilerinin dâhil olduğu bir grupta sürecin yürütülmesi	1
Fakültedeki tüm öğretim elemanlarının sürece dâhil olması	4
İhtiyaç analizi	14
Paydaş görüşmelerinin yapılması	3
Eski programların incelenmesi	5
Çeşitli ülkelerin programlarının karşılaştırılması	2
İhtiyaç analizinin yapılmaması	4
Hedefler	14
İlkelerin belirlenmesi	6
Fen bilgisi öğretmeninde bulunması gereken/beklenen nitelikler	5
Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi	3
İçerik	26
Teori/uygulama dengesi	5
Ders süreleri	5
Ders sayıları	5
Krediler	2
Çeşitli derslerin/eklenmesi çıkarılması	5
Derslerin birleştirilmesi	4
Diğer öneriler	22
Programlar YÖK tarafından yapılmalı	2
Fakülteler tarafından ortak programlar hazırlanmalı	1
Program geliştirme komisyonuna çeşitli alanlardan uzmanlar dâhil edilmeli	4
Fakültelerin fiziki imkânları iyileştirilmeli	5
Bilimsel bir süreç izlenmeli	6
Program değerlendirme çalışmaları yapılmalı	3
Öğretim elemanları süreçten haberdar edilmeli	1

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretim elemanları, program geliştirme sürecine ilişkin görüş ve önerilerde bulunmuşlardır. Öğretim elemanları program geliştirme komisyonlarının oluşturulması (f:5) gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarından bazıları kendi fakültelerinde programlar oluşturulurken fakültelerindeki tüm öğretim elemanlarının sürece dâhil olduğunu (f:4) ifade ederken bir öğretim elemanı ise kendi fakültelerinde program geliştirme sürecinin yalnızca alan eğitiminden ve fakülte idarecilerinden oluşan bir grupta yürütüldüğünü (f:1) belirtmiştir. Öğretim elemanları programları geliştirirken ihtiyaç analizi sürecini işe koştuklarını, bu süreçte de paydaş görüşlerini aldıklarını (f:3), eski programları incelediklerini (f:5), çeşitli ülkelerin programlarını karşılaştırdıklarını (f:2) ifade etmişlerdir. Buna karşın öğretim elemanlarından bazıları ise ihtiyaç analizini yapmadıklarını (f:4) vurgulamışlardır. Program geliştirme sürecinin bir diğer aşamasını oluşturan hedeflerin belirlenmesinde ise ilkeler belirlediklerini (f:6), fen bilgisi öğretmeninde bulunması gereken/beklenen nitelikleri (f:5) dikkate aldıklarını, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nden (TYÇ) faydalandıklarını (f:3) belirtmişlerdir. Geliştirilen programın içeriğine yönelik teori/uygulama dengesine (f:5), ders sürelerine (f:5), ders sayılarına (f:5), kredilere (f:2) yönelik değişiklikler yaptıklarını ifade

etmişlerdir. Ayrıca bazı derslerin eklenip çıkarıldığını (f:5), bazı derslerin ise birleştirildiğini (f:4) vurgulamışlardır. Bunların yanında öğretim elemanları programlar geliştirilirken bilimsel bir süreç izlenmesi (f:6), program değerlendirme çalışmaları yapılması (f:3), diğer öğretim elemanlarının süreçten haberdar edilmesi (f:1), fakültelerin fiziki imkânların iyileştirilmesi (f:5), komisyona çeşitli alanlarından uzmanların dâhil edilmesi (f:4) programların YÖK tarafından yapılması (f:2) ve programların fakülteler tarafından ortak bir şekilde hazırlanması (f:1) önerilerinde bulunmuşlardır.

Çoğu öğretim elemanı fakültelerinde bu sürece program geliştirme komisyonun(larının) oluşturulmasıyla başladıklarını ifade etmiştir. Örneğin PÖ1 deneyimledikleri sürece ilişkin şunları paylaşmıştır: “Üniversiteden Karar ve Koordinasyon Kurumu kurmasını istedik. Burada rektör yardımcısı, eğitim fakültesi dekanı, program geliştirme uzmanı ve eğitimle uğraşan diğer birimlerin temsilcileri var; öğrenci temsilcisi, daire başkanı vs. görev almakta. Bir de program geliştirme çalışma grupları ve danışma grupları olsun dedik. Çalışma grubunda ise program geliştirme uzmanları, eğitim fakültesi yöneticileri ve ilgili alanlardan hocalar var”. Öğretim elemanı bu cümleleriyle üniversite bazında, geniş bir program geliştirme komisyonu oluşturulduğunun altını çizmiştir. Başka bir fakültede görev yapan PÖ14 ise program geliştirme komisyonlarına ilişkin olarak şunları söylemiştir: “Bizim daha önceden kurduğumuz birçok komisyon vardı. Komisyonlarımızdan birisi de Eğitim ve Öğretimi Geliştirme Komisyonuydu. Bu komisyonda da tüm anabilim dallarından hocalar vardı. 2018 Programını daha iyi nasıl uygulayabiliriz, öğrenci açısından neler yapabiliriz onun için oluşturduğumuz bir komisyondu. Hazır böyle bir komisyonumuz varken YÖK de böyle bir karar almışken program geliştirme çalışmasını başlattık bu komisyon kapsamında. Dolayısıyla fakültenin program geliştirme çalışmasında yer almayan anabilim dalı yoktu. Yani bütün fakülte, lisans programı olsun olmasın tüm bölümler bu program geliştirme çalışmasından haberdardı ve katkı getirdi”. Bu ifadelerden, PÖ14’ün görev yaptığı fakültede hâlihazırda olan bir komisyonun yetki devri kararıyla beraber program geliştirme komisyonu olarak faaliyetine devam ettiği anlaşılmaktadır. Aynı fakültede görev yapan başka bir öğretim elemanı ise (PÖ6), program geliştirme komisyonlarının işleyişini şöyle aktarmıştır: “Eğitim ve Öğretimi Geliştirme Komisyonu, yani ana/büyük komisyonda ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ile alan uzmanları bir arada çalıştılar. Dolayısıyla bu grup, çekirdek grubu oluşturdu. Çalışmalar yaptıktan sonra sürekli bir araya gelerek birlikte çalışmaların üzerinden tekrar geçtik. Yani ‘biz burayı yaptık siz de şurayı tamamlayın’ gibi olmadı. Haftalık toplantılarda bölümlerin programları incelendi, eklenen dersler neden eklendi, çıkarılanlar neden çıkarıldı, şeklinde tartışılarak gidildi. Dolayısıyla bölümler kendi programlarını geliştirmede ama tam olarak komisyon da geliştirmede, ortak bir ürün oldu”. İfadelerden de anlaşılacağı üzere programlar, tüm bölümlerden öğretim elemanlarının üzerinde çalıştığı, tartıştığı ortak bir ürün olarak oluşturulmuştur. Başka bir fakültede görev yapan PÖ7 ise şunları ifade etmiştir: “Dekanlık, fakültemizdeki dokuz programın her birinden bir kişiyi görevlendirerek bir komisyon oluşturdu. Bu görevlendirilen kişilere de anabilim dalı ya da bölümler karar verdi. Örneğin Eğitim Programları ve Öğretim alanından ben koordinatörlük yaptım. Çalışma biçimimiz de şu şekilde oldu, bu komisyonla toplantılar yapıldı. Ardından bölümlerden seçilen kişiler, bölümleriyle birlikte çalıştılar. Bu süreçte eğitim fakülteleri yöneticilerinin ve bölümlerin katkısı çok oldu”. Bir eğitim fakültesinde ise program geliştirilirken herhangi bir komisyon oluşturulmadığını ifade eden öğretim elemanının (PÖ8) şu sözleri çarpıcıdır: “Fakültede program geliştirme komisyonuna çağırılmadım. Fakültedeki branş hocaları komisyonlarda yer aldı. Onlara göre -hayatlarında (çoğu) hiç eğitim dersi almadıklarından- eğitim ve derslerinin bir anlamı yok. Her şeyi onlar bilir ve onlar yapar”. Bu ifadelerde, alan derslerini veren öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine ilişkin farkındalığının yeterli olmadığı, süreç yürütülürken eğitim bilimlerinin ve program geliştirme uzmanlarının rolünün göz ardı edildiği vurgulanmaktadır.

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretim elemanları ihtiyaç analizine ilişkin de görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultuda bazı öğretim elemanları bu süreçte eski programı

değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bir öğretim elemanı (FÖ8), “İlk olarak 2018 Programının çıktılarını değerlendirdik. Bu program daha çok ders temelliydi. Yani derse özel yazılmış gibiydi... Bir araya gelerek program çıktılarını gözden geçirdik, tartıştık ve sadeleştirdik” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Aynı üniversiteden bir başka öğretim elemanı (PÖ7) ise, “2018 Programında hedef yazma ilkelerine uygun olmayan durumlar vardı. Ben program çıktılarının hepsini okudum ayrı ayrı düzeltme önerileri yazıp öğretim elemanlarına gönderdim” diyerek programdaki eksikleri nasıl belirlediklerini anlatmıştır. Bazı öğretim elemanları ise paydaşların görüşlerine başvurduklarını belirtmişlerdir. Örneğin FÖ8, “Paydaş görüşmelerini yaptığımız zaman ortaya problemler çıktı. Yani neyi bekliyoruz, neyi göz ardı etmişiz zamanında... Paydaş görüşmelerini yaparken farklı üniversitelerden hocalarımızla odak grup görüşmeleri yaptık”. PÖ6 ise fakültelerinde gerçekleştirilen ihtiyaç analizi sürecini şu şekilde aktarmıştır: “Bir çalışma grubu tarihsel analiz yapma üzere işe başladı. Bizzat kendimin yürüttüğü ekip uluslararası arenada mevcut öğretmen yetiştirme durumu nedir, nasıl bir yönelim var, programların içeriği nasıl bunları inceledik. Bunların içinde yaklaşık on sekiz ülkeyi ele aldık... Üçüncü olarak da fakülte içindeki mevcut durumu öğrencilerimizin, öğretim üyelerimizin ve mezunlarımızın bakış açısıyla ortaya koymaya çalıştık. Burada da anket, odak grup görüşmesi gibi teknikler kullandık. Tüm hocalarla değil ama meslek bilgisi, alan bilgisi, uygulamalı derslere giren hocalar gibi gruplandırmalar yaparak görüşmelerimizi sağladık”. Bu görüş dikkate alındığında program geliştirme ilkelerine dayalı olarak ihtiyaç analizi yapılarak öğretmen eğitimi sürecini inceledikleri, mevcut programları diğer ülkelerde uygulanan öğretmen eğitimi programıyla karşılaştırdıkları, çeşitli tekniklerle paydaş görüşlerini aldıkları görülmektedir. İhtiyaç analizi sürecini işletmeyen fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının çoğu ihtiyaç analizi yapılması gerektiğini fakat çeşitli nedenlerle yapılamadığını ifade etmişlerdir. Örneğin PÖ10 bu bağlamda şunları söylemiştir: “Program geliştirme sürecinde olması gereken tüm aşamaları ön gördük ve bunlara ‘Program Geliştirme Rehberi’nde yer verdik ama süreci yürütürken ihtiyaç analizi çalışması yapmadık” Farklı bir fakültede görev yapan PÖ12 ise “İhtiyaç analizi yapıldığını düşünmüyorum. İhtiyaç analizini kim biliyor ve uyguluyor ki?” şeklinde düşüncesini ifade ederek diğer öğretim elemanlarının ihtiyaç analizi sürecine ilişkin farkındalıklarının olmadığını belirtmiştir. Aynı fakültede görev yapan PÖ5 şunları ifade etmiştir: “YÖK’ün Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinin planlamasını yapma yetkisini üniversitelere bırakması sonucunda üniversitemiz hemen harekete geçti ve bir program düzenleme çalışması yapıldı. Aslında program düzenleme bile demek doğru olmaz. Çünkü yapılan sadece ‘hangi ders kaç kredi olsun, derslerden hangileri zorunlu olsun, hangi dersler çıksın’ düzenlemesiydi. Bu süreçte bir ihtiyaçtan yola çıkılarak düzenleme yapılmış değil. Bu düzenleme yapılırken bölümlerden gelen istek doğrultusunda Eğitim Bilimleri Bölümünde yukarıda belirttiğim düzenleme çalışması yapıldı ve kararlar verildi”. PÖ12 ve PÖ5’in görüşlerinden anlaşıldığı üzere, onların görev yaptığı fakültede programın içeriği belirlenirken ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmadığı, bölümlerde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda 2018 Programında çeşitli değişiklikler yapılmış ve yeni program oluşturulmuştur.

Öğretim elemanları program geliştirme sürecinin bir diğer aşaması olan hedeflerin oluşturulmasına ilişkin de görüş bildirmişlerdir. Örneğin bir öğretim elemanı (PÖ6) kendi fakültelerinde bu sürecin nasıl gerçekleştirildiğini şu şekilde aktarmıştır: “Her anabilim dalı kendi programıyla ilgili ihtiyaç analizi çalışmasını kendisi organize etti. Bu araştırmadan bazı sonuçlar elde ettik. Öğrenciler, öğretim üyeleri, mezunlar program hakkında ne diyor, dünya bu konuda ne diyor ve tarihsel olarak bizim program geliştirme sürecinde faydalanabileceğimiz ilkeler neler, bu üçünden yola çıkarak ilkeler silsilesi belirledik. Olmazsa olmaz beş temel vizyon belirledik. Bunlardan bir tanesi çocuk gelişimini ve öğrenme süreçlerini içselleştirip hedef grubunu yakından tanımak. İkincisi teknoloji. O kadar hızla işler değişiyor ki teknolojiyi kullanmak bizim için önemli bir özellik. Diğeri araştırmacı kimliği, araştırmacı ve sorgulayıcı kimlik... Uyguladığı program hakkında derin bir anlayışa sahip olmak dördüncü nokta. Son olarak da çağdaş ve evrensel değerlere sahip öğretmen yetiştirmek”. Aynı fakültede görev yapan başka bir öğretim elemanı da (PÖ14), “Bizim fakültemizden mezun olacak bir öğretmen adayı hangi niteliklere

sahip olmalı bu konuda bir tutarlılık sağlamaya çalıştık” demiştir. Görüşlerden anlaşılacağı üzere, PÖ6 ve PÖ14’ün görev yaptığı fakültede programlar geliştirilirken öğretmen adayında olması gereken nitelikler belirlenmiştir. Bu hedefler belirlenirken, paydaşların görüşlerinden, uluslararası bağlamdaki araştırmalardan ve Türkiye’nin öğretmen eğitimi programlarının tarihsel analizi yapılmıştır. Bazı öğretim elemanları hedefleri belirlerken fen bilgisi öğretmeninde olması gereken niteliklere vurgu yapmışlardır. Örneğin FÖ8 şunları ifade etmiştir: “Biz anabilim dalımızda şöyle bir görüş birliği içerisindeyiz, biz bilim tanıtıcı öğretmenler yani bilim yapmayı heveslendiren, bilim yapmak için ortam oluşturan öğretmenler yetiştiriyoruz. Tabii ilköğretim programında da yer aldığı gibi, bilim okuyucu bireyler yetiştirilmesi amaçlandığı için öncelikle öğretmen adaylarımızın bilim okuyucu olmasına olanak sağlamaya çalışıyoruz. Aynı zamanda paydaşlarıyla da iletişim kurabilen, kendini sürekli yenileyebilen, geliştiren bireyler olmaları için de farklı sosyal faaliyetlerde bulunmalarına olanak sağlıyoruz. Paydaşlarıyla iş birliği içerisinde, teknolojiyi de kullanan, kişisel ve mesleki gelişiminde yabancı dili kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlıyoruz”. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi hedeflerin belirlenmesinde öğretmen adayında bulunması beklenen/istenilen nitelikler önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca FÖ8, hedefleri oluştururken başvurdukları bir kaynağa da dikkat çekmiştir: “Biz açıkçası hedeflerimizi oluştururken Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinden de faydalandık. Oradaki alan becerisi, meslek bilgisi gibi kısımlara da öncelik vererek ilerlemeyi uygun gördük”.

Öğretim elemanları programın içeriğinin oluşturulmasına ilişkin de görüş bildirmişlerdir. Bir öğretim elemanı (PÖ6) belirledikleri hedefleri programla nasıl bütünleştirdiklerini anlatırken şu ifadeleri kullanmıştır: “Araştırma, gelişim ve öğrenme, program, teknoloji ve değerler sisteminden oluşan beş tane sacayağımız oldu. Bütün bu beşli sac ayağını programların içine entegre ettik. Biz bu beş alan için beceri atölyeleri kurduk. Örneğin araştırma ayağı için söylüyorum, İstatistik, Bilimsel Araştırma Yöntemleri derslerini ve bitirme tezi koyduk. Tüm programlarımızda bitirme tezi dersi var. Bu dersi Bilimsel Araştırma Yöntemleri’yle üst üste gelecek şekilde yerleştirdik. O derslere iki saat teorik koyduysak iki saat de uygulama koyduk. Bir öğretim elemanını da atölyelerden sorumlu tuttuk. Örneğin Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında bir hocamız bütün fakültedeki bölümlerin bitirme tezinde nasıl bir yol izleyeceğini gösterecek. Ayrıca atölyelerden sorumlu öğretim elemanı her hafta gidip o atölyede çalışacak, belirlenen yetkinlikler çerçevesinde hangi haftalarda ne yapılacağını önceden çalışarak bu atölyelerin işlevsel hâle gelmesini sağlayacak... Bu hedefleri atölyelerle ilişkilendirdik. Örneğin birinci sınıfa teknoloji atölyesini koyduk, ikinci sınıfa gelişim ve öğrenmeyi, üçüncü sınıfa programı, dördüncü sınıfa araştırmayı gibi... Sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrenilenlerin, yeni öğrenmelere temel sağlamasına yardımcı olacak şekilde atölyeleri organize ettik”. Bu ifadelerden hedeflerin belirlenmesi, programın sınırlarının ve içeriğinin oluşturulmasını sağladığı anlaşılmaktadır. PÖ6, ihtiyaç analizi çıktıları doğrultusunda belirlenen hedefler doğrultusunda atölyeler oluşturduklarını ifade etmiştir. Aynı fakültede görev yapan PÖ14, içeriği oluştururken nelere dikkat ettiklerini şu şekilde anlatmıştır: “Tabii biz bu çalışmaya pandemi sürecinde başlamıştık. Pandemi sürecinde de öğretmen yetiştirme nasıl olmalı tartışılır hâle gelmişti. Orada da özellikle ihtiyaç analizi yaparken bilişim ve öğretim teknolojileri üzerindeki yeterlilikler üzerinde durulmuştu. Bu noktada da bilişim derslerine yer vermeye çalıştık. Yani hepsinde uygulama ağırlıklı bir program yapmaya çalıştık. Birinci sınıflarda gözlem şeklinde, üçüncü sınıflarda biraz gözlem biraz uygulamanın yapıldığı dersler, son sınıfta ise artık sadece uygulamanın olduğu dersler koyduk. Yani gözlemlerle başlayan sonra gözlem-uygulama bir arada sonra tamamen uygulamaya yönelik Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi derslerini bu şekilde yer verdik. Bir diğeri en çok eleştirilen nokta, biz Eğitim Bilimleri derslerini olumlu görmüştük, Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi gibi eleştirilen bir nokta da öğrenciler bu derslerin çok teorik kaldığını, alanlarıyla çok ilişkilendirilemediğini belirtmişlerdi. Bu yüzden sadece derslerin içeriklerine ya da kapsamlarına değil o ders içerisinde nasıl uygulama yaptırılabilir onları da programda belirttik. Öğretmen yetiştirme programımız şöyle oluştu, ilk dört dönem daha temel becerileri oluşturmaya yönelik, son dört dönem de artık daha uygulama ağırlıklı edindikleri temel bilgileri uygulayabilecekleri şeklinde gerçekleşti. Bir de biz

programlarımızda atölyeler oluşturduk, derslerin uygulamalarının yapılabilmesi için. Bu atölyelerde mesela bilişim ve öğretim teknolojileriyle ilgili hem teorik dersleri hem de uygulama yapabilecekleri atölyeleri var”. PÖ14’ün ifadelerinden, programın özellikle “uygulama boyutuna” vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu amaçla program, birinci sınıftan son sınıfa kadar aşamalı olarak öğrencilerin daha çok uygulama yapmasına yönelik yapılandırılmıştır. Başka bir fakültede görev yapan FÖ8 ise fen bilgisi öğretmen eğitimi programının içeriğine yönelik şunları söylemiştir: “Açıkçası biz uygulamayı artırmaya çalıştık. Çünkü zaten paydaş görüşmeleri de bunu gösteriyordu. Temel olarak Fizik, Kimya, Biyoloji, Astronomi, Yer Bilimi gibi dersler mevcut. Fen Öğretimi dersinin dönemini artırdık. Fen Öğretimi 1 ve 2 oldu. Uygulama kısmı ekledik. Laboratuvar dersimiz, yine fen öğretimi laboratuvar uygulamaları olarak devam ediyor ama onun da hem AKTS’ni artırdık hem ders saatini. Fen Öğretimi Programları dersini kaldırdık. O da program geliştirmeci hocalarımızın tavsiyesiyle oldu. Onun yerine Öğretimi Planlama ve Uygulama dersi eklendi. Sınıf İçi Değerlendirmeler diye bir ders vardı, o ders seçmeli alan dersiydi, biz onu zorunlu derse çevirdik ve uygulamaya koyduk. Laboratuvar dersleri yine aynı şekilde dersin içinde uygulama (2 ders teorik, 2 ders uygulama) olacak şekilde kaldı. Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları dersinin saatini artırdık, bu ders 2018 Programında üçüncü sınıftaydı. Biz bu dersi ikinci sınıfa aldık. Çünkü bu dersin üçüncü sınıfta olmasının geç olduğunu düşünüyoruz. Fen Öğretiminde Materyal Tasarımı, Fen Öğretiminde Değerlendirme gibi dersler ekledik. Ölçme ve Değerlendirme de aslında var ama çok genel kavramlar ve ölçmeyi ilgilendiren kavramlar... Ama Fen Öğretimi Değerlendirme dersinde aslında alana özgü araç gereçlerin kullanılması yönünde bir tasarım yapmayı amaçlıyoruz, o nedenle bu dersi ekledik. Fen Öğretiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri diye bir ders ekledik. Bilimin Doğası ve Öğretimi, Disiplinler Arası Fen Öğretimi, Okul Dışı Öğrenme Ortamları dersleri... Bu dersler aslında daha önceki programda da vardı ama biz bu derslere yeni programda bir saat teorik, iki saat uygulama olacak şekilde yer verdik. Seçmeli havuzlarımız, 2021 Programında alan, genel kültür, meslek bilgisi ve üniversite seçmeli şeklinde oluşmakta... Bizim üniversitemizde müfredat dışı seçmeli dersler de var. Yani not ortalamasına eklenmeyen sadece öğrencinin ilgisini çekecek dersler de var. Dolayısıyla beş farklı havuzdan seçmeli ders seçilebiliyor. Dört yıl boyunca beş tane alan seçmeli seçebilecekler. İki tane genel kültür seçmelisi var. Bu açıdan seçmelilerin sayısı azaldı gibi ama dediğim gibi havuz sayısı arttı. Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 dersleri yine aynı şekilde kaldı. Fakat ikinci sınıfa Alan Uygulaması dersi ekledik. Bu derste öğretmen adayları ikinci sınıfta uygulama okullarına gidecekler”. FÖ8’in ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, bu fakültenin Fen Bilgisi Öğretmenliği Programına çeşitli dersler eklenmiştir. Bu dersler, Fen Öğretimi 2, Öğretimi Planlama ve Uygulama, Fen Öğretiminde Materyal Tasarımı, Fen Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme ve Fen Öğretiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri’dir. Fen Öğretim Programları ve Bilimsel Muhakeme Becerileri gibi bazı dersleri kaldırdıklarını, Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları dersinin kredisini artırdıklarını ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama okullarına gittikleri derslere Alan Uygulaması dersi de eklenerek dönemlerinin artırılması sağlanmıştır. Ayrıca seçmeli derslerin sayıları düşürülse de çeşitliliği artırılmıştır. Bu değişikliklerden en göze çarpanı ise derslerin içinde yapılan uygulama saatlerinin artırılmasıdır. 2018 Programında uygulaması olmayan Sınıf Yönetimi, Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları gibi birçok derse uygulamaların eklendiği vurgulanmıştır. Aynı fakültede görev yapan PÖ7 ise programın içeriğini belirlerken nasıl bir süreç izlediklerini şu cümlelerle ifade etmiştir: “YÖK’ün maalesef alan eğitimi, meslek bilgisi, genel kültür sınıflaması vardı. Bir de maalesef üniversitelerde okutulması gereken zorunlu dersler vardı; İnkılap Tarihi, İngilizce gibi... Geri kalan kısımda da yine YÖK’ün önerdiği oranlar vardı, Genel Kültür için %15-20 gibi. Bu aralıklara uyduk ama buna uymak zor oldu. Özellikle alan eğitiminde bazı bölümlerde fazla çıktı, onların düşürmesini istemek epey zor oldu; tekrar tekrar üzerine tartışmak gerekti”. Öğretim elemanı burada içeriği belirlerken YÖK’ün belirlediği oranlara uygun olarak düzenlemeye çalıştıklarını belirtmiştir. Buna karşın farklı bir öğretim elemanı (PÖ12), “Fen Bilgisi Öğretmenliğinde içeriğin nasıl oluşturulduğuna ilişkin bilgim yok. Ancak bir grup Fen Bilgisi Eğitimindeki uzman tarafından oluşturulmuş olabilir. Bence derslerin hepsi kişisel değerlendirme ve görüşlere göre yerleştirildi” diyerek kendi fakültesindeki programların içeriğinin oluşturulma

sürecinde hedeflere dayalı bir yaklaşım kullanılmadığını düşündüğünü ifade etmiştir. PÖ1 ise fakültelerindeki programların içeriklerinin oluşturulması sürecini şu şekilde aktarmıştır: *“Bölümlerden programların içeriğine ilişkin bir rapor hazırlamalarını istedik. Hazırlanan raporda demişler ki 2018 Programında meslek bilgisi, genel kültür dersleri uygundur, içerik kabul edilebilir, Fen Bilgisi Eğitimi’nden de gelen cevap alan eğitimi dersleri 30 AKTS artırılmış, yani alan eğitimi derslerinin yüzde elliden fazla olmasını gerektiğini savunmuşlar. Derslerin uygulama kısımlarına ekleme yapmışlar, laboratuvar derslerini eklemişler”*. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretim elemanının görev yaptığı fakültede çalışma grubunun hazırladığı taslak programlar üzerinden bölümler çalışmalarını yürütülmüştür. Hazırlanan fen bilgisi öğretmen eğitimi programında 2018 Programına kıyasla alan eğitimi derslerinin oranının artırıldığı, laboratuvar derslerine bağımsız bir şekilde yer verildiği ifade edilmiştir.

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretim elemanları program geliştirme süreçlerini deneyimlemiş ve buna yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bazı öğretim elemanları programların geliştirilmesi görevini YÖK’ün devralması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin FÖ8, *“YÖK’ün sağlam bir ekip kurup; bu işten iyi anlayan, yeterli tecrübeye sahip alancılar ve eğitim bilimleri hocalarından oluşan bir ekip kurup o ekipler vasıtasıyla programları belirlemesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çok farklı olumsuz programlar da oluşabilir, fakülte fakülte değişebilir bir durum bu”* demiştir. Benzer şekilde PÖ12 de yetki devri kararının yaratacağı olumsuz durumlardan dolayı, sürecin yine YÖK tarafından yürütülmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir: *“Fakültele bu yetkinin bırakılmasının çok adil olmadığını düşünüyorum. Baskın olan gruplar dekanlıkla birlikte ders değiştirme ve diğer süreçleri yönetecektir. Bence programları YÖK belirlemeli ve adil olmalıdır”*. Buna karşın PÖ7 şu ifadeleri kullanmıştır: *“Yani program geliştirme sürecinde biraz yavaş ilerliyoruz. Bu kararı alanlar çok bir şey yapmadığımızı söylüyor bazı toplantılarda. 2018 Programında o kadar bozdular ki ‘hadi biz düzeltiyoruz siz düzeltin’ gibi oldu bence. Yine kendimiz için çaba göstermek, çalışmak için bir fırsat. İleride ne olursa olsun bir şeyler yapmak gerekir diye düşünüyorum. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı’nın bu sözünü duymamak daha iyi olur. Birkaç yıl sonra eğitim fakülteleri yapmıyor programları, yine merkez tarafından oluşturulsun gibi bir şey olursa hoş olmaz. Öte yandan geçtiğimiz süreçte eğitim fakültesi yönetici ya da çalışanlarının merkezden olması gerektiği söylemleri de var. Böyle olunca da tabii ilerlemek zor oluyor. Yine de bence gelişim sürecidir. Hemen çok güzel programlar oluşturamayacak olabiliriz fakat kendi geliştireceğimiz programı daha iyi uygulayacağımızı, daha çok sahipleneceğimizi ve de mesleki gelişim süreci yaşayacağımızı düşünüyorum. Bu süreci koordine etmek zor. Sabırlı olmak gerekiyor. İlkelere olabildiğince sahip çıkmak ama bunu kavga etmeden yapmak gerekiyor”*. Burada PÖ7 söz konusu süreci eğitim fakülteleri açısından olumlu bir fırsat olarak değerlendirmiş, programın ilk uygulamalarında iyi sonuçlar alınmasa da bu eksikliklerin zamanla giderilebileceğini ifade etmiştir. PÖ14 ise tüm eğitim fakültelerinin ortak bir program oluşturabileceğini, ardından her fakültenin kendi özgünlüğünü oluşturacak değişiklikleri yapabileceğini açıklamıştır: *“Her fakülte kendine özgü, elbette ortaklık olacak ama kendine özgü programları olmuş olacak. Burada şu da yapılabilir, eğitim fakülteleri bir araya gelebilir, sonuçta hepimizin ortak bir amacı var bir anlamda ortaklık da sağlanabilir. Yani ortak bir program oluşturulup onun üzerinden her fakülte kendi ihtiyaçlarına, anlayışı doğrultusunda o programı özelleştirme yoluna gidebilir. Tabii ki fakültenin bulunduğu bölge, gelen öğretmen adayı kitlesi, ihtiyaçları, beklentileri doğrultusunda değişiklikler yapılabilir diye düşünüyorum”*.

Öğretim elemanlarının bazıları ise program geliştirme sürecine ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuştur. Örneğin PÖ12, program geliştirme komisyonlarında yer alması gereken kişilere dair şunları söylemiştir: *“Program geliştirme komisyonlarında alan uzmanları, program geliştirme uzmanı ile ölçme ve değerlendirme uzmanı olmalı. Gerektiğinde eğitim psikoloğu, eğitim teknolojü gibi birçok uzman katılmalı”*. PÖ7 ise program geliştirme sürecine başlanılmadan önce, tüm öğretim elemanlarının konu hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini aksi takdirde çeşitli sorunlar yaşanabileceğini ifade etmiştir: *“Program geliştirme komisyonu oluşturuldu fakat*

pandeminin de etkisiyle bölümlerdeki diğer öğretim elemanlarının haberi yoktu. Resmî olarak duyurulmadı. Her şey duyurulabiliyor elektronik ortamda; ancak 'Programlarımızın yenilenmesi için bir çalışma başlatmak istiyoruz' gibi fakülte genelinde bir söylemle sürecin başlatılmadığını hatırlıyorum".

Öğretim elemanlarından bazıları geliştirilen programların değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu doğrultuda PÖ6 şu ifadeleri kullanmıştır: *"Sürece mutlaka değerlendirme anlayışı entegre edilmeli. Öğrenci memnuniyeti, öğretim elemanı memnuniyeti gibi formatif değerlendirmelerin sürekli yapılması gerekiyor ki süreç içinde bizim öngöremediğimiz, öngörülemeyen engeller olabilir. Bu arada da öğretim üyelerinden gelenler gidenler olacak, 'dersi kim verecek' falan... Bu iş aslında sadece derslerin belirlenmesiyle bitmiyor. Bizim getirdiğimiz sistemde uygulama saatlerinde oldukça fazla bir artış söz konusu oldu. Dolayısıyla onlardan ciddi anlamda geri bildirimler alınarak programın işlenişinde değişiklikler yapılması gerekebilir. Bir de akreditasyon süreçleri var dikkate alınması gereken. Ben onun da çok önemli bir kontrol mekanizması rolü üstleneceğini düşünüyorum"* PÖ6'nın görüşlerinden program değerlendirme işinin akreditasyon süreçleriyle beraber sağlanacağını fakat bundan önce programların uygulanmasına ilişkin değerlendirmelerin mutlaka yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Benzer bir şekilde PÖ14 de yeni geliştirilen programların akredite olması gerektiğinin önemini şu sözleriyle vurgulamıştır: *"Eğitim fakülteleri yetki devriyle beraber programı geliştirmek için neler yaptı, gerçekten program geliştirme ilkelerini izledi mi, bunun sonucunda nasıl bir program ortaya çıktı, peki bu programın yürütülmesi için neler yapılıyor bunların değerlendirilmesi için akreditasyonun önemli olduğunu düşünüyorum"*. Görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretim elemanları bazıları programların değerlendirilmesi için programların akredite edilmesinin gerekli olduğunu düşünmektedirler.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın daha bütüncül bir şekilde tartışılabilmesi için araştırmanın alt amaçları birlikte ele alınmıştır. Bu doğrultuda programın geliştirildiği ve geliştirilmediği fakültelerde 2021-2022 ve 2022-2023 akademik yılında görev yapan 28 öğretim elemanının programa ilişkin görüş ve önerileri tartışılmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerinden, öğretmen eğitim programlarının eğitim fakülteleri tarafından oluşturulması kararının akademik özerkliğe katkı sağladığı düşüncesi öne çıkmıştır. Akademik özerklik, öğretim elemanlarının neyi, nasıl öğreteceğine karar verme sürecini de içermektedir (Öztürk, 2006). Öğretmen eğitimi programlarının YÖK tarafından hazırlanması öğretim elemanlarında 'çakılı program algısı' yaratmış (Tican-Başaran vd., 2022; Kavcar, 2002) ve bu durum akademik özerkliğe engel olduğu gerekçesiyle eleştirilmiştir (Ulubey & Başaran, 2019). Alanyazında da programların merkezî olarak hazırlanmasının çeşitli sorunları beraberinde getirdiğini ifade eden araştırmalar olduğu görülmektedir (Bümen, 2020; Üstüner, 2004; Yüksel, 1998; Yüksel, 2003). Bümen (2020), merkeziyetçiliğin özerkliği sınırlandırdığını; yerel, kurumsal ve bireysel ihtiyaçların göz ardı edilmesine neden olduğunu; kurumları profesyonellikten uzaklaştırdığını ve aktarmacılığa yol açtığını ifade etmiştir. Özerkliğin kısıtlanmasının, kurumları dıştan denetime açık hâle getirdiğini de belirtmiştir (Bümen, 2019). 10 Ağustos 2020'de alınan kararla birlikte, görece yeniden sağlanan akademik özerkliğin hem kişilere hem kurumlara çeşitli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Yavuz (2016), özerkliğin kişi veya kurumların bağılıklarını artırdığını, özellikle kişilerde kendini geliştirme ihtiyacı yarattığını belirtmiştir. Eğitim fakültelerine dıştan kontrolün azalmasıyla birlikte fakülteler öğretmen eğitiminde daha fazla sorumluluk üstlenerek kendi kültürlerini güçlendirebilirler. Araştırma sonucunda öğretim elemanları, program oluşturma sürecinde aktif rol aldıkları için meslektaşlarının programı daha çok sahiplendiklerini ve bu sürecin onların mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Tican-Başaran ve diğerlerinin (2022) yaptıkları araştırmada da fakültelerin kendi programlarını oluşturmalarının kurum içi aidiyetin ve iş birliğinin gelişmesine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak

öğretim elemanlarının sürece ilişkin bazı endişeleri bulunmaktadır. Bu endişeler, programların fakülteler tarafından oluşturulmasından çok onların oluşturulma sürecine yöneliktir. Programların çok sesli ve paydaşlı komisyonlar tarafından değil de baskın gruplar tarafından oluşturulması, program geliştirme işinin yalnızca ‘ders ekleme-çıkarma’ işi olarak görülmesi, öğrencinin ve bölgenin ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi, yöneticilerin program geliştirme sürecine ilişkin yeterli farkındalıklarının olmaması söz konusu endişelerin başında gelmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanları, fakültelerin kendi programlarını oluşturmalarını çeşitli özgünlüklerin doğmasına imkân tanınması ve bununla bağlantılı olarak çeşitli ekollerin ortaya çıkmasına katkı sunulması açısından desteklemektedirler. Böylelikle bölgenin ve öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan programlarla çeşitli niteliklere sahip öğretmenler yetişecektir. Öğretim elemanlarından bazıları, farklı özelliklere sahip öğretmenlerin yetişmesinin özellikle onların mesleğe başlamadan önce girecekleri merkezî sınavda ve mesleğe başladıktan sonraki süreçte sorun olacağını ifade etmişlerdir. Buna karşın farklı nitelikte öğretmenlerin yetişmesinin bir zenginlik olduğunu vurgulayan öğretim elemanları da vardır. Bu görüşteki öğretim elemanları özellikle programlarda birtakım ortaklıkların oluşturulması gerektiğini, programlarda bu temel ortaklıklar sağlandıktan sonra her fakültenin kendi özgünlüğünü programlara yansıtması gerektiğini ifade etmişlerdir. YÖK ise bu sorunların önüne geçmek için alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri şeklindeki gruplandırmanın ve dağılımların göz önünde bulundurulması; derslerin sayısı, kredisi ve sürelerinde bu gruplandırmaya dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin bir çerçeve çizmiştir. Programların bu doğrultuda oluşturulması, öğretim elemanlarının bahsettiği sorunların önüne geçilmesine yardımcı olabilir. Bununla beraber fakültelerin kendi aralarında programa ilişkin ortaklıklar belirlemeleri ve bu ortaklıkların üzerine kendi fakültelerinin imkânları doğrultusunda özgünlüklerini yansıtmaları çeşitli niteliklere sahip programların oluşmasına olanak sağlayabilir. Çünkü Yıldırım’ın da (2011, s. 14) ifade ettiği gibi “*çeşitlilik eğitimin doğasında vardır ve öğretmen eğitiminde bu çeşitliliğin olması da doğaldır*”. Ayrıca farklı özgünlüklere sahip programların oluşturulup bunların karşılaştırılması, her programın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine, öğretmen yetiştirmedeki bazı sorunların daha sağlıklı ve hızlı bir şekilde çözülmesine olanak sağlayabilir.

Öğretmen eğitimi programları en son 2018 yılında güncellenmiştir. Ancak daha önce ifade edildiği gibi, 2018 Programıyla öğrenim gören öğretmen adayları mezun olmadan 10 Ağustos 2020 tarihinde YÖK, öğretmen eğitimi programlarını artık eğitim fakültelerinin oluşturacağını duyurmuştur. Güncellemeden iki yıl sonra bu kararın verilmiş olması, henüz programın sonuçlarının dahi ortaya konulamaması, geçiş sürecine ilişkin bir takvim belirlenmemesi gibi unsurlar düşünüldüğünde, YÖK tarafından alınmış bu kararın acele bir karar olduğu söylenebilir. Çünkü mevcut program değerlendirilmeden bu programın durdurulmasına, geliştirilmesine veya programa devam edilmesine ilişkin karar verilmesinin doğru olmayacağı söylenebilir (Ornstein & Hunkins, 2004/2014).

Programın oluşturulmadığı fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının endişeleri daha çok program geliştirme sürecinin bilimsel bir şekilde yürütülmemesine yöneliktir. Bu doğrultuda öğretim elemanları, sürecin planlı ve eşgüdümlü bir biçimde yürütülebilmesi için komisyon(lar) oluşturulması gerektiğini düşünmektedirler. Program geliştirme sürecinin oldukça kapsamlı bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bu sürecin planlı ve koordineli bir biçimde yürütülebilmesi için sürece dâhil edilecek paydaşların belirlenmesi ve bu paydaşların ayrıntılı görev tanımlarının yapılması önemlidir (Erişti & Polat, 2020). Bu doğrultuda öğretim elemanları komisyon(lar)da kimlerin yer alacağına ilişkin çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Onlara göre rektör yardımcısı, dekan, dekan yardımcısı, bölüm/anabilim dalı başkanları gibi yöneticilerin; ilgili alan uzmanlarının; program geliştirme, ölçme ve değerlendirme, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, eğitim teknolojileri gibi alanların uzmanlarının ve öğrenci ile sendika temsilcilerinin program geliştirme sürecinde aktif rol alması gerekmektedir. Öğretim elemanları, bu paydaşların çeşitli görevler üstlenerek gruplar hâlinde çalışması gerektiğini ifade etmişlerdir. Alanyazında da

program geliştirme sürecinde kimlerin hangi görevler alacağı değişiklik göstermekle birlikte, bu sürecin planlanması için çeşitli komisyonların oluşturulması önerilmektedir (Yazçayır, 2016). Örneğin Demirel (2012), program geliştirme sürecinin üç grupta yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunlardan “Program Karar ve Koordinasyon Grubu”, ilgili bakanlık ya da kurum tarafından oluşturulan bir gruptur. Bu grup, ilgili bakanlığın temsilcilerinden öğrenci temsilcilerine kadar çeşitli paydaşlardan oluşmaktadır. Burada program geliştirme sürecinin planlanmasının yapıldığı söylenebilir. “Program Çalışma Komisyonu” ise programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gibi çeşitli görevleri üstlenmektedir. Dolayısıyla bu grupta da alan uzmanları, program geliştirme uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları yer almaktadır. Bir diğeri ise “Program Danışma Grubu”dur. Bu grupta ise süreçte ihtiyaç duyulduğunda danışmanlık yapacak kişiler yer almaktadır. Bu kişiler eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, eğitim ekonomisi ve eğitim teknolojisi gibi alanlarda uzmanlar olabileceği gibi öğrenci, sendika veya çeşitli sivil toplum örgütlerinin temsilcileri de olabilir (Erişti & Polat, 2020). Ancak tüm bu süreçte, özellikle belirli bir ideolojiyi savunan baskı gruplarıyla iş birliği yaparken, bilimin yolundan ayrılmamak gereklidir. Eğitim fakültelerinde de program geliştirme sürecinin planlanması, programın oluşturulması ve değerlendirilmesi için çeşitli komisyonların oluşturulması önemlidir. Bu komisyonlar, fakültelerin sahip olduğu özellikler açısından değişiklik gösterebilir. Fakat program geliştirme sürecine tüm öğretim elemanlarının katkı sağlamasının, bazı öğretim elemanlarının katkısının alınmadığı durumlarda ise sürece ilişkin onlara ayrıntılı bilgi verilmesinin onların programı benimsemesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bununla beraber bazı öğretim elemanları ise bu sürece paydaşların dâhil edilmeyerek sürecin yalnızca belirli kişiler tarafından yürütülmesinden endişe duymaktadırlar. Programın geliştirildiği fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının çoğu ise, kendi fakültelerinde program geliştirme işine komisyonların oluşturulmasıyla başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda bir fakülte, önceden var olan Eğitim ve Öğretimi Geliştirme Komisyonu’na çeşitli uzmanları dâhil etmiş, ardından bu komisyona süreci planlama ve yönetme görevlerini vermiştir. Böylece bir komisyon süreci yönetirken, fakültede bulunan tüm öğretim elemanları da çeşitli şekillerde program geliştirme sürecine dâhil edilmişlerdir. Başka bir fakültede ise her bölümden birer temsilci seçilmiş, bu temsilciler ve eğitim fakültesi yöneticileri çekirdek komisyonu oluşturmuş ve süreci yönetme-yürütme görevini üstlenmişlerdir. Ayrıca bu komisyon aracılığıyla fakültede görev yapan diğer öğretim elemanlarına ulaşılmış ve sürece onlar da dâhil edilmiştir. Bir diğer fakültede ise program geliştirme süreci üç komisyonla yürütülmüştür. Bunlardan biri, üniversite genelinde program geliştirme sürecinin yürütülmesi için kurulan “Karar ve Koordinasyon Kurumu”dur. Diğerleri ise fakülte bazında kurulan çalışma ve danışma grubudur. Söz konusu fakültede program geliştirme komisyonlarının Demirel’in de (2012) ifade ettiği gibi üç farklı gruptan oluştuğu görülmektedir. Bu durum, program geliştirme sürecinin daha planlı ve koordineli bir biçimde yürütülmesini sağlayabilir. Yine bu süreçte program geliştirme komisyonlarının oluşturulması kadar bu komisyonlarda görev alacak kişiler de önemlidir. Dolayısıyla fakültelerin, program geliştirme sürecinde görev alacak kişileri seçerken komisyonların olabildiğince çeşitli paydaşlardan ve alanında uzman kişilerden oluşmasına özen göstermesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca bu komisyonlara kimlerin, hangi nedenlerle dâhil edildiğinin ifade edilmesi de sürecin şeffaf yürütülmesi açısından önemlidir. Bahsi geçen fakültelerdeki komisyonlara alan uzmanları ve program geliştirme uzmanları dâhil edilmiştir. Bu kararda özellikle görüşme yapılan öğretim elemanlarının etkin rol aldığı söylenebilir. Çünkü farklı fakültelerde görev yapan ve program geliştirme uzmanı olan üç öğretim elemanının, program geliştirme süreci başladığında da çeşitli idari görevleri bulunmaktadır. Bu durum, program geliştirme sürecine henüz başlamamış fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının, “program geliştirme sürecine ilişkin farkındalığı olan yöneticilerin süreçte önemli bir rol oynadığı” düşüncesini de doğrulamaktadır. Ancak bahsi geçen fakültelerin; öğrenci temsilcileri, sendika temsilcileri, Millî Eğitim Bakanlığı temsilcileri gibi kimi paydaşları göz ardı ettikleri anlaşılmaktadır. Söz konusu durum doğal olarak çeşitli ihtiyaçların gözden kaçırılmasına neden olabilir. Programın geliştirildiği fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının çoğu, program geliştirme komisyonuna dâhil olmuştur. Ancak bir fakültede, görüşme yapılan program

geliştirme uzmanlarının hiçbirinin komisyonda yer almaması dikkat çekicidir. Bu öğretim elemanları, kendi fakültelerinde programların yalnızca alan eğitimcilerinden ve fakülte yöneticilerinden oluşan bir komisyon tarafından geliştirildiğini belirtmişlerdir. Bu durumun, program geliştirme sürecinin belirli bir grubun hâkimiyetinde yürütüleceğini, bunun da nitelikli öğretmen eğitimi sürecinin önünde engel oluşturacağını düşünen öğretim elemanlarını haklı çıkardığı söylenebilir.

Program geliştirme sürecinin bir diğer önemli aşaması ihtiyaç analizidir. Programların başarıya ulaşması için onların hedef kitlenin ve toplumun ihtiyaçlarına uygun bir şekilde geliştirilmesi gerekir. Bu doğrultuda öğretim elemanları ihtiyaç analizine ilişkin de görüş ve önerilerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları, bu süreçte mutlaka ihtiyaç analizi yapılması gerektiğini ifade etmişler ve ihtiyaç analizinin nasıl yapılacağına ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bununla birlikte ihtiyaç analizine ilişkin en dikkat çekici sonuçlardan biri, bazı öğretim elemanlarının ihtiyaç analizi yapılmasının gerekli olduğunu söylemelerine rağmen kendi fakültelerinde bunun yapıl(a)mayacağını düşünmeleridir. Bu durum, ihtiyaç analizi sürecinin uzun soluklu olmasından, yoğun çaba gerektirmesinden veya bu fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının ihtiyaç analizi sürecine ilişkin yeterince farkındalıklarının olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Birkaç öğretim elemanı ise fakültelerinde ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılıp yapılmadığını bilmediklerini söylemişlerdir. Dikkat çekici bir diğer sonuç ise bir öğretim elemanının, ihtiyaç analizi yapılmadan program geliştirme sürecinin işletilemeyeceğini düşünmesine rağmen görev yaptığı fakültede ihtiyaç analizinin yapılmamış olmasıdır. Öğretim elemanı, fakültedeki program geliştirme çalışmalarının Fen Bilgisi Eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının görüşleriyle sınırlı kaldığını ifade etmiştir. İhtiyaç analizine ilişkin bu sonuçlar, öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakültelerde sağlıklı bir program geliştirme sürecinin yürütülmediğinin/yürütülemeyeceğinin bir işareti olabilir. Çünkü nitelikli öğretmen yetiştirme programlarının oluşturulması için fakültelerde bulunan tüm öğretim elemanlarının sürece dâhil edilmesi veya sürece ilişkin bilgilendirilmesi gereklidir. Aksi durumda programların yapılandırılmasında çeşitli sorunların olması kaçınılmazdır.

Programın oluşturulduğu bir fakültede 2018 Programının değerlendirildiği ve farklı üniversitelerden öğretim elemanlarının görüşleri alınarak ihtiyaç analizinin yapıldığı anlaşılmaktadır. Ancak bu fakültede yapılan ihtiyaç analizinin çok kapsamlı olduğu söylenemez. Çünkü bu süreçte yalnızca konu alanının değil, aynı zamanda hedef kitlenin ve toplumun ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çerçevede, bir fakültede eski öğretmen yetiştirme programları değerlendirilmiş, diğer ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki programlar karşılaştırılmış, dünyadaki öğretmen yetiştirme eğilimleri belirlenmiş ve öğrenciler, mezunlar ile öğretim elemanlarından çeşitli tekniklerle veriler toplanmıştır. Dolayısıyla bu fakültede daha kapsamlı bir ihtiyaç analizinin yapıldığı söylenebilir. Mirici ve diğerlerinin (2022) yaptığı araştırmada, Hacettepe Üniversitesi'nde geliştirilecek İngilizce Öğretmenliği Bölümü Programı için iç ve dış paydaşların görüşleri alınarak ihtiyaçlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda iki fakültede yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Genel bir program geliştirme komisyonu oluşturulan üniversitede görev yapan öğretim elemanları ise bu süreçte fakültele yol göstermesi için hazırladıkları "Program Geliştirme Kılavuzu"nda ihtiyaç analizine ilişkin çeşitli bilgiler vermişlerdir. Ancak bu öğretim elemanları, ihtiyaç analizinin yapılmasını gerekli görmelerine rağmen söz konusu sürecin uzun ve kapsamlı olması nedeniyle kendi fakültelerinde ihtiyaç analizine ilişkin bir çalışma yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Başka bir fakültede görev yapan ve program geliştirme komisyonunda yer almayan öğretim elemanları ise kendi fakültelerinde ihtiyaç analizi yapılmadığını, program geliştirme komisyonunda yer alan meslektaşlarının ise bu sürece ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. İhtiyaç analizi sürecinin işletilmediği durumlarda program geliştirme süreci, masa başında yapılan program değişikliklerinden öteye gidememektedir. Yine bu bağlamda, programı oluşturan bazı fakültelerin -sürecin kapsamlı olması nedeniyle- ihtiyaç analizi aşamasını

gerçekleştiremedikleri görülmektedir. İhtiyaç analizi yapılmadan geliştirilen programların da birçok eksiğinin olacağı söylenebilir.

Programın geliştirilmediği fakültelerde görev yapan öğretim elemanları, program geliştirme sürecinin en somut aşaması olan “içerik”e yönelik de bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bunun nedeni, onların görev yaptıkları fakültelerde programların içeriğinin henüz oluşturulmamış olmasıdır. Bu öneriler arasında yeni programın, 2018 Programında ve öğretmen adaylarında eksik görülen becerilere uygun olarak tasarlanması öne çıkmaktadır. Buna göre programa Ekoloji, STEM gibi alan eğitimi, Alternatif Ölçme Araçları, Eylem Araştırmaları gibi meslek bilgisi ve Diksiyon, İlkyardım gibi genel kültür derslerinin eklenebileceği ifade edilmiştir. 2018 Programında Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) vurgusunun yetersiz olduğu, bu doğrultuda yeni geliştirilecek programların BİT ile desteklenmesi ve öğretmen adaylarının özellikle teknoloji yeterliliklerini artıracak derslerin programlara eklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Öte yandan bazı öğretim elemanları ise yeni programlarda ‘zorunlu dersler’e yer verilmemesi gerektiğini savunmaktadırlar. Ancak bu durumun YÖK’ün getirdiği sınırlamalardan dolayı biraz güç olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının en çok vurguladıkları sorunlardan biri eski Fen Bilgisi Öğretmen Eğitimi Programlarındaki öğretmenlik uygulamaları derslerinin yetersizliğidir. Onlara göre, bu derslerin dönemlerinin artırılmalıdır. Daha önce de ifade edildiği üzere, öğretim elemanlarından bazıları öğretmenlik uygulamalarının daha nitelikli hâle getirilebilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Söz konusu önerilerden biri, Tıp Fakültesi’ndeki uygulamalara benzer bir şekilde eğitim fakültelerinin de uygulama okullarının olmasıdır. Alanyazında da üniversitelerin bünyesinde uygulama okullarının açılacağına ilişkin çeşitli öneriler bulunmaktadır (Kılıç-Özmen, 2019; Yeşilyurt, 2010). Öğretim elemanları, öğretmenlik uygulamaları dışındaki diğer derslerin de uygulama saatlerinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öte yandan programlarda teori ve uygulama dengesinin yeterince kurulamaması da çeşitli sorunlara neden olabilir. Örneğin 1997 Programları, teori-uygulama dengesinin uygulama lehine bozulduğu, bunun da öğretmen adaylarının teknisyenleşmesine neden olduğu gerekçesiyle eleştirilmiştir (Güven, 2016). Ünver (2014) ve Yüksel (2011) araştırmalarında uygulamaların artırılmasının teori-uygulama dengesinin kurulmasında tek başına yeterli olamayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında alanyazında da hizmet öncesi öğretmen eğitiminde teori ve uygulama dengesinin yeterince kurulmadığına ilişkin bazı araştırmalar bulunmaktadır (Arkün, 2011; Atik- Kara, 2012; Yücel-Toy, 2015). Bu nedenle eğitim fakültelerinin yeni geliştirilecek programlarda teori-uygulama dengesinin kurulmasına dikkat etmeleri hatta bunu ilke edinmeleri oldukça önemlidir (Ünver, 2016). Ancak bu dengenin nasıl kurulacağı, benimsenen paradigmaya göre değişiklik göstermektedir (Yıldırım, 2011). Dolayısıyla eğitim fakülteleri, programları oluşturmadan önce ilk iş olarak ‘Nasıl bir öğretmen?’ sorusunu yanıtlamalıdır. Bu sorunun yanıtının aynı zamanda programın hedeflerini oluşturduğu söylenebilir. Program hedefleri, ihtiyaç analizi sonucunda ortaya çıkan veriler ve benimsenen eğitim felsefesi çerçevesinde oluşturulmaktadır. Hedefler, programın oluşturulmasında aynı zamanda bir rehber niteliği de görmektedir. Bununla beraber programın oluşturulmadığı fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarından sadece birkaçı, hedeflerin oluşturulması gerektiğine ilişkin görüş bildirmiştir. Bu durum, görüşme yapılan öğretim elemanlarının fakültelerinde söz konusu aşamaya henüz geçilememesinden kaynaklanıyor olabilir.

Programın oluşturulduğu bazı fakültelerde içerik oluşturulmadan önce programın hedefleri veya ilkeleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda bir fakültede, ihtiyaç analizi sonuçlarına göre programda ve öğretmen adayında olması gereken çeşitli hedefler belirlenmiştir. Ardından bu hedeflerin arasından beş temel ilke oluşturulmuştur. Söz konusu fakültede görev yapan öğretim elemanları, bu beş temel ilkenin programın yapılandırılma sürecinde kullanıldığını ifade etmişlerdir. Başka bir fakültedeki öğretim elemanları ise TYÇ’den faydalandıklarını, bunun yanında öğretmen adaylarında bulunması istenilen/beklenen niteliklere uygun olarak bazı hedefler belirlediklerini ifade etmişlerdir. Bu fakültede hedefler belirlenirken YÖK’ün,

“fakültelerin programlarını geliştirirken TYÇ’yi dikkate almaları gerektiğine” ilişkin açıklamasının etkili olduğu söylenebilir. Diğer fakültelerde görev yapan program geliştirme uzmanları, belirlenen hedeflere ilişkin herhangi bir görüş bildirmemişlerdir. Bunun nedenlerinden biri, program geliştirme sürecine dâhil olmamaları ya da hedeflerin belirlendiği çalışma komisyonunda yer almamaları olabilir. Özetle, program geliştirme sürecinde hedeflerin belirlenmesi, program çerçevesinin çizilmesi açısından gereklidir. Daha önce de ifade edildiği üzere programların içeriği, kesinleştirilmiş hedefler doğrultusunda oluşturulmaktadır. Bu bağlamda bazı fakültelerin, programların içeriğini belirlenen hedefler doğrultusunda hazırladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir fakülte, yaptıkları ihtiyaç analizi sonucunda programı “araştırma, gelişim-öğrenme, program, teknoloji ve değerlerden” oluşan beş alan doğrultusunda yapılandırmıştır. Bu fakültede yapılan ihtiyaç analizi sonucunda eski programlarda özellikle uygulamaların yetersiz olduğu bilgisine ulaşılmış, bu yüzden de derslere atölyeler eklenerek uygulamalı dilimlerin artırılması sağlanmıştır. Başka bir fakültede ise 2018 Programında yer alan çoğu ders, yeni geliştirilen programda da yer almıştır. Ancak Fen Öğretim Programları, Bilimsel Muhakeme Becerileri dersleri kaldırılmış; bunların yerine Öğretimi Planlama ve Uygulama, Fen Öğretiminde Materyal Tasarımı, Fen Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, Fen Öğretiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri dersleri eklenmiştir. Eklenen derslerin daha çok Alan Eğitime yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan ihtiyaç analizleri doğrultusunda uygulamaların eksik olduğu tespit edilmiş, buna göre bazı derslere uygulama saatleri eklenmiş, bazılarının ise süreleri artırılmıştır. Ayrıca Öğretmenlik Uygulaması 1-2 derslerine ek olarak ikinci sınıfa “Alan Uygulaması” dersi eklenmiştir. Bu fakültede yeni geliştirilen programda 2018 Programından yararlandığı ifade edilebilir. Başka bir fakültenin geliştirdiği programda ise alan eğitimi derslerine ağırlık verildiği, uygulama saatlerinin artırıldığı ve laboratuvar derslerine bağımsız bir şekilde yer verildiği görülmüştür. Bu doğrultuda bahsi geçen fakültelerin geliştirdikleri programlarda uygulama saatlerinin artırıldığı söylenebilir. Bunun nedeni, bu fakültelerde yapılan ihtiyaç analizleri sonucunda 2018 Programlarındaki uygulama saatlerinin yetersiz görülmüş olması olabilir. Fakültelerindeki program geliştirme sürecine dâhil olmayan öğretim elemanları ise içeriğe yönelik bilgileri olmadığı için görüş bildirmemişlerdir. Ancak içlerinden biri, programların içeriğinin hedeflere dayalı bir yaklaşımdan çok diğer öğretim elemanlarının kişisel görüş ve önerileri doğrultusunda hazırlandığını düşünmektedir. Öğretim elemanının bu şekilde düşünmesinde fakültelerinde yürütülen program geliştirme çalışmalarının yeterince şeffaf olmaması, sürecin yalnızca alan uzmanları ve fakülte yöneticileri tarafından yürütülmesi etkili olmuş olabilir. İçeriğin yalnızca alan eğitimi uzmanları tarafından oluşturulması meslek bilgisi ve genel kültür alanlarının ihmal edilmesine, bu alanda görev yapan öğretim elemanlarının programı benimseyememesine ve çeşitli ihtiyaçların göz ardı edilmesine yol açabilir. Bundan dolayı fakültelerin, içeriği belirlemeden önce diğer program geliştirme aşamalarını bilimsel bir şekilde yürütmeleri oldukça önemlidir. Aksi hâlde programın beklenen başarıya ulaşmasının mümkün olamayacağı söylenebilir.

Programlar tasarlandıktan sonra, eksiklerin belirlenmesi için programların deneme (pilot) uygulamalarının yapılması önemlidir (Demirel, 2012). Buna karşın programın geliştirilmediği fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarından yalnızca biri, deneme uygulamalarının yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Söz konusu duruma, bu uygulamaların daha geniş ölçekteki program geliştirme çalışmalarında yapılması gerektiğini düşünmeleri neden olmuş olabilir. Türkiye’deki program geliştirme çalışmalarına bakıldığında deneme uygulamalarının gerçekleştirilmemesi, onlara yeterince zaman ayrılmaması ve gereken önemin verilmemesi gibi sorunlar olduğu görülmektedir (Altunya, 2019; Özaydınlı, 2023). Örneğin 1997, 2006 ve 2018 öğretmen eğitimi programları YÖK tarafından geliştirilmiş ve deneme uygulamaları yapılmadan tüm eğitim fakültelerinde uygulamaya konulmuştur. Bu durum programların uygulamasında yaşanan sorunların tespit edilip iyileştirilmesine engel olmuştur. 2018 Öğretmen eğitimi programının uygulamasında yaşanan sorunlar da bu anlamda örnek oluşturabilir. Bu program 2018-2019 akademik yılında uygulamaya konulsa da fakülteler, programa eklenen yeni dersleri yürütecek öğretim elemanı eksikliği yaşamışlardır (Çetin vd., 2021; Ulubey & Başaran, 2019).

Bütün bu olumsuzluklara rağmen Türkiye’de nitelikli bir şekilde yürütülen program deneme çalışmalarının olduğu da söylenebilir. Örneğin 1968 Eğitim Programı, -Türkiye’deki tüm ilkokullarda uygulanmadan önce- belirlenen köy, kasaba ve şehir ilkokullarında beş yıl boyunca denenmiştir (Çobanoğlu & Yıldırım, 2021). Dolayısıyla geniş ölçekte uygulanacak merkezî programların deneme uygulamalarının yapılması; sorunların hızlıca tespit edilip iyileştirilmesi, zaman ve kaynak israfının önüne geçilmesi açısından büyük önem taşır. Ayrıca yeni geliştirilecek öğretmen eğitimi programlarının fakülteler bünyesinde yapılacak olması nedeniyle, deneme uygulamaları yapılamasa bile onların çeşitli program değerlendirme yöntemleriyle sınanması mümkün olacaktır.

Program değerlendirme, program geliştirme sürecinin mutlaka gerçekleştirilmesi gereken aşamalarından biridir. Programı geliştirmeyen fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarından bazıları, programların değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiş ve değerlendirmenin ne şekilde yapılması gerektiğine ilişkin de çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Görüşlerden bazılarının programın tamamının uygulanmasının ardından yapılacak “biçimlendirici değerlendirmeye” ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bir öğretim elemanı, fakültelerin oluşturdukları programların başarısının o programla öğrenim gören mezunların KPSS başarılarıyla değerlendirilemeyeceğini ifade etmiştir. Özdemir’in (2010) fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen okuryazarlık durumlarını incelediği araştırmasında son sınıf öğrencilerinin bilime ve teknolojiye ilişkin tutumları düşük düzeyde çıkmasını, öğretmen adaylarının KPSS’ye hazırlanmaları nedeniyle bilim ve teknolojiye ilişkin meraklarının giderek azalması nedeniyle olabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca KPSS’nin öğretmen adaylarının kazandığı birçok duyuşsal ve psikomotor beceriyi ölçmediği düşünüldüğünde (Akdemir, 2013; Erdem & Soylu, 2013; Sezgin & Duran, 2011), bu sınavın programın değerlendirilmesi için uygun bir yöntem olmadığı söylenebilir.

Program değerlendirme, yalnızca program uygulandıktan sonra değil program uygulanırken de yapılabilir. Öğretmen adaylarının lisans öğrenimi boyunca girdikleri sınavlar da program değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Bu doğrultuda öğretim elemanları, öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca süreç temelli değerlendirmeye tabi tutulmaları gerektiğini ifade etmiş ve “düzey belirleyici değerlendirmeye” ilişkin bazı önerilerde bulunmuşlardır. Programın geliştirildiği fakültelerden yalnızca birinde program değerlendirmeyle ilgili bazı çalışmaların yapılacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni, fakültelerde program geliştirme sürecinin iyi bir şekilde planlanamaması, programların henüz uygulanmaya başlanması veya hiç başlanmaması ya da görüşme yapılan öğretim elemanlarının program değerlendirmeye ilişkin yeterli farkındalıklarının olmaması olabilir. Özetle, geliştirilen programların değerlendirilmesiyle programın eksik ve aksayan yönlerinin belirlenip geliştirilmesine olanak verilmiş ve böylece program geliştirme sürecinin sürekliliği de sağlanmış olacaktır (Kürüm-Yapıcıoğlu vd., 2016). Değerlendirmeler, programın uygulanması esnasında ya da uygulama sonunda yapılabilir. Bu bağlamda fakültelerin, değerlendirme çalışmalarını bütüncül bir bakış açısıyla ve sistematik bir biçimde yapmaları önemlidir. Fakültele verilen program geliştirme yetkisi aynı zamanda onlara kısmi bir özerklik de sağlamaktadır. Yavuz (2016), özerkliğin koşullarından birinin hesap verilebilirlik olduğunu ifade etmiştir. Bu durumda geliştirilen programların değerlendirilmesi aynı zamanda hesap verilebilirliği de mümkün kılacaktır.

Program geliştirme aşamalarına ek olarak öğretim elemanları, eğitim fakültelerinin iş birliği içinde çalışmalarının ve kendi aralarında çeşitli ortaklıklar belirlemelerinin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Bu süreçte eğitim fakültesi dekanları başta olmak üzere, diğer yöneticilerin de aktif bir rol üstlenmeleri gerektiği belirtilmiştir. Ancak görüşlerden, yöneticilerin program geliştirme süreciyle ilgili yeterli bilgi ve deneyimden uzak oldukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle kimi öğretim elemanları, programlar oluşturulmadan önce yöneticilerin bu süreçle ilişkin farkındalıklarının artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla fakültelerde görev yapan eğitim programları uzmanları, program geliştirme sürecinin öncesinde fakülte yöneticilerinin ve diğer öğretim elemanlarının farkındalıklarını artırmaya yönelik kimi çalışmalarda bulunabilirler.

Öğretim elemanları program geliştirme sürecine ilişkin önerilerde de bulunmuşlardır. Birkaç öğretim elemanı, programların yine YÖK tarafından oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun nedenleri; program geliştirme sürecinin uzun soluklu ve çaba gerektiren bir süreç olması, kendi fakültelerinde veya diğer fakültelerde bu sürecin bilimsel bir şekilde yürütülmediğini düşünmeleri ya da yürütülemeyeceği kaygısını taşımaları olabilir. Bir başka öğretim elemanı ise süreçte karşılaştıkları tüm sorunlara rağmen eğitim fakültelerinin kendi programlarını oluşturmaları için çabalamaları ve bu süreçte sabırlı olmaları gerektiğini düşünmektedir. Bir öğretim elemanı da eğitim fakültelerinin kendi aralarında ortak bir program oluşturduktan sonra her fakültenin kendi öğrencisinin ve bölgesinin ihtiyaçlarına uygun olarak programa çeşitli eklemeler yapabileceği önerisinde bulunmuştur. Bu sonuçların, program oluşturmayan fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının düşüncelerine benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda fakülteler fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarını program geliştirme ilkeleri doğrultusunda programları geliştirmelidir. Programlar geliştirilirken bilimsellikten uzaklaşılması ve bu sürecin şeffaf bir biçimde yürütülmesi önerilmektedir. Bu doğrultuda fakülte veya üniversite bünyesinde program geliştirme komisyonları oluşturulmalıdır. Programların içeriği oluşturulmadan önce ise ihtiyaç analizi yapılarak hedefler belirlenmelidir. Programın içeriği oluşturulurken söz konusu hedefler ve fakülte imkânları göz önüne alınmalıdır. Bunun yanı sıra program geliştirme sürecinin sürekliliğini sağlamak, programın eksik ve aksayan yönlerini belirlemek, hesap verilebilirliği mümkün kılmak amacıyla geliştirilen programlar titiz bir şekilde değerlendirilmelidir. Ayrıca eğitim fakülteleri program geliştirme sürecine ilişkin çeşitli ortaklıklar belirleyebilir, bu süreç içerisinde ise fakülteler iş birliğinde bulunmalıdırlar. Bununla beraber eğitim fakülteleri yöneticileri ve fakültelerde görev yapan diğer öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine ilişkin farkındalıklarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Bu araştırmada yeni geliştirilen fen öğretmen eğitimi programlarına EPÖ ve Fen Eğitimi alanında görev yapan uzmanların görüşlerinin alınmasının program geliştirme araştırmalarına katkı sağlayacağı ve programı henüz geliştirmemiş fakültelerdeki öğretim elemanlarına yol göstereceği düşünülmektedir. Bunun yanında araştırmanın sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme kullanılmıştır. Gelecek araştırmalarda farklı veri toplama teknikleriyle daha derinlemesine bilgi edinebilir. Ayrıca araştırmada fen öğretmen eğitimi programına yönelik görüşler alınmıştır. Farklı öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi sürecine ilişkin olarak da öğretim elemanlarının görüşleri alınabilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5706>
- Akın, U., & Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: Devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Akpınar, B. (2020). Program geliştirmenin felsefi temelleri. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (2. Baskı, s. 43-116) içinde. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052410509>
- Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (6. bs.). (A. Tümertekin, Çev.). İthaki. (Orijinal basım tarihi 1995).
- Altunya, N. (2019). İlkokul programlarımıza toplu bir bakış (1911-2002). B. Aslan ve F. Bıkmaz (Ed.), *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek’e armağan* içinde (s. 147- 193). Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Arkün, S. (2011). *Fakülte-okul iş birliği için sosyal medya tabanlı bir modelin geliştirilmesi: Okul uygulamaları örneği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aslan, A. K. (2003). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(9), 23-37.
- Atik-Kara, D. (2012). *Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 275-286.
- Aydoğanoglu, E. (2017, Eylül). *Eğitimde ince hesaplar*. Evrensel Gazetesi. <https://www.evrensel.net/yazi/79883/egitimde-ince-hesaplar>
- Balyer, A. (2011). Academic freedom: Perceptions of academics in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 138-148.
- Bingöl, B. (2012). Üniversite özerkliğinin değişen tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 39-75.
- Büken, Ö. N. (2006). Türkiye örneğinde akademik dünya ve akademik etik. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 37(3), 164-170.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcığında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Bümen, N. T. (2020). Türkiye’de eğitim programı uzmanı olmak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 757-776. <https://doi.org/10.37217/tebd.757483>
- Çetin, A., Ünsal, S. & Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 337-358. <https://doi.org/10.53444/deubefd.904931>
- Çoban, A. (2011). Öğretmen yetiştirme politikası olarak köy enstitülerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 449-458.
- Çobanoğlu, R. & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Çolak, İ. & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.002>
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 64-74.
- Erdem, A. R. (2013). Üniversite özerkliği: Mali, akademik ve yönetsel açıdan yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 97-107. <https://doi.org/10.5961/jhes.2013.064>
- Erdem, E. & Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 223-236.

- Erişti, B. & Polat, M. (2020). Program geliştirme sürecinin planlanması ve ön uygulama B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (2. Baskı) içinde (s. 242-267). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052410509>
- Gediklioğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gülmez, F. M. & Aslanargun, E. (2022). 2000'den sonra Türkiye'de öğretmen politikaları ve öğretim programları geliştirme çalışmaları. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi (TEKA Dergisi)*, 1(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7493603>
- Güven, İ. (2015). Türkiye'de öğretmen eğitiminin tarihsel dönüşümüne eleştirel bir bakış. *Eleştirel Pedagoji*, 7(40), 2-14.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000058
- Kılıç-Özmen, Z. (2019). 2018 Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 521-548. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577387>
- Kürüm-Yarıcıoğlu, D., Atık-Kara, D. & Sever, D. (2016). Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: Alan uzmanlarının gözüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 91-113.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20BİLİMLERİ%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI2018.pdf>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (1. bs.). (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayınları. (Orijinal basım tarihi 2009).
- Mirici, İ. H., Güneş, H., Yetkin, R., Yıldırım-Altınok, F. B., Ekin, S., Ataberk, B., Sayın, İ. & Yılmaz, Ş. (2022). A case study of the needs analysis for an ELT department curriculum in Türkiye. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(3), 1846-1879.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı, temeller, ilkeler ve sorunlar* (Çev. A. Arı). Eğitim Kitabevi. (Orijinal basım tarihi 2004).
- Özaydınlı, B. (2023). Program geliştirme uzmanlarının açısından Türkiye'de program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*. Erken Görünüm. <https://doi.org/10.15390/eb.2023.11186>
- Özcan, D. & Çakır, H. (2016). Üniversite-toplum, devlet, piyasa/sermaye ilişkileri, bağlamında üniversite özerkliği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 31-40. <https://doi.org/10.5961/jhes.2016.140>
- Özdemir, O. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının durumu. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 42-56.
- Öztürk, S. (2006). Üniversite özerkliği göstergeleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitim Bilim ve Toplum*, 4(16), 114-145.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. bs.). (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi. (Orijinal basım tarihi 2002).
- Saylan, N. (2013). Sürekli değiştirilen öğretmen yetiştirme sistemi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 9-12.

- Sezgin, F. & Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 9-22.
- Tezgiden-Cakcak, Y. (2016). Öğretmen eğitimin temel sorunsalı: nasıl bir öğretmen yetiştirmeyi hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 43, 60-68.
- Tican-Başaran, S., Aslan-Altan, B. & Gündoğdu, K. (2022). Reformative shift on initial teacher education in Turkey: From authority to autonomy. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 411-434. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.23>
- Uçkaç, A. (2019). Neoliberalizm ve küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkisi. *Mülkiye Dergisi*, 43(4), 785-809.
- Ulubey, Ö. & Tican-Başaran, S. (2019). 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 263-300. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.012>
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15.
- Ünal, L. I. (2016). Öğretmen yetiştirme politikaları üzerine. *Eleştirel Pedagoji*, 8(43), 93-86.
- Ünver, G. (2014). Öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında bağlantı kurma üzerine bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1385-1407. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2161>
- Ünver, G. (2016). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 61-70. <https://doi.org/10.5961/jhes.2016.143>
- Üstüner, M. (2004) Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Yavuz, M. (2016). *Eğitimde özerklik üzerine*. TEDMEM. <https://tedmem.org/dosya-konusu/doc-dr-mustafa-yavuz-ile-egitimde-ozerk-lik-uzerine>
- Yazçayır, N. (2016). DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 169-186.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin.
- Yılmaz, K. (2017). Eğitim fakülteleri yeni bir eğitim felsefesi oluşturabilir mi? *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(1), 22-41.
- Yücel-Toy, B. (2015). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 23-60. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4012>
- Yüksel, İ & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 513-525.

Yüksel, S. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, (159).

Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme* (2. Baskı). Pegem Akademi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It can be stated that the systematization of science teacher education programs in Turkey has been in recent history. Until 1997, the need for primary school science teachers was fulfilled by people who graduated from basic sciences, namely physics, biology and chemistry (Dursunoğlu, 2003; Saylan, 2013). After this date, with the increase of compulsory education to eight years, the current need for science teachers increased, and on this date, faculties of education were structured in cooperation with the Council of Higher Education (YÖK) and the World Bank. With the restructuring, some departments were closed and teachers started to be trained in various branches such as science teaching in the 1997-1998 academic year. Like all programs, science teacher education programs have been updated at various times as conditions and needs change. The first of these was held in the 2006-2007 academic year, and the other was held in 2018-2019. Then, on August 10, 2020, YÖK has decided that teacher education programs will be created by education faculties. In this regard, with this decision, some education faculties have just started the program development process, while others have started to develop and implement the programs. It is important for faculties to take program development principles into account in order to develop qualified programs. It is thought that faculty members working in the field of Curriculum and Instruction, especially program development experts, will play a key role in this process (Tican-Başaran et al., 2022). In this respect, it is very important to obtain the opinions of faculty members working in the field of Science Education, as well as the opinions of faculty members working in the field of Curriculum and Instruction, about the science teacher education programs developed/to be developed by faculties. In this way, it can be determined how these faculty members evaluate the program development studies carried out in their faculties. In this regard, the research aimed to determine the opinions of faculty members working in the field of Science Education and Curriculum Programs and Instruction regarding the development of science undergraduate programs after the transfer of teacher education programs to universities in Turkey in 2020.

Method

In this research, criterion sampling technique was used to determine the opinions of faculty members regarding the development of new science teacher education programs. In this regard, after the transfer of teacher education programs to universities in 2020, it has been determined as a criterion that faculty members should work in the fields of Science Education and Curriculum and Instruction in faculties where undergraduate science programs have been developed and where they have not yet been developed. In addition, snowball sampling technique was used to reach faculty members who met this criterion. Within the scope of the research, interviews were held with 28 faculty members working in 14 education faculties in Turkey in the 2021-2022 and 2023-2023 academic years. A semi-structured interview form consisting of three open-ended and probe questions prepared by the researcher was used in the interviews. The data obtained from the interviews were analyzed through content analysis. The data file was read thoroughly by the researcher twice and preliminary coding was done on the data file. Afterwards, the notes taken were reviewed and coded. Then, sub-themes were created to make codes more meaningful by combining similar codes. Sub-themes that are similar to each other were also named and various themes were reached. Thus, it is aimed to facilitate the reader's understanding of the data by

bringing similar concepts and themes together (Yıldırım and Şimşek, 2021). Accordingly, in the findings section, direct quotations are given by establishing various cause-effect relationships or making comparisons in order to enable the readers to read the data holistically.

Results and Discussion

According to the research results, it has been determined that faculty members welcome the decision of faculties of education to develop their own programs in terms of preparing original programs and therefore contributing to academic autonomy, but they also have some concerns that the programs may not be created in line with program development principles. Faculty members working in faculties where the program has not been created think that it is necessary to establish program development commissions, to conduct needs analysis, to take into account the needs and faculty opportunities in the process of creating the content of the program. They also think that the programs should be evaluated. In faculties that have completed the process of creating programs, it has been observed that there are problems such as the inclusion of only field educators and faculty administrators in program development commissions and the lack of needs analysis. In this regard, faculty members suggested that in order to create qualified programs, the program development process should be structured in line with program development principles, the process should be carried out in a transparent manner, and Curriculum and Instruction experts should be included.