

CİLT 2 // SAYI 2 // EYLÜL 2021

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM



Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**Öğretmen Eğitimi ve Öğretim
Teacher Education and Instruction**

e-ISSN: 2718-0654

Cilt 2 / Sayı 2 / Eylül 2021

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jnate>

Dergi İmtiyaz Sahibi-Enstitü Adına

Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ-Enstitü Müdürü

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Esra KIZILAY

Editör Yardımcısı

Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU

Dizinler

[Türk Eğitim İndeksi](#)

[Index Copernicus](#)

[Cite Factor](#)

[Google Scholar](#)

[ASOS İndeks](#)

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Alan Editörleri

- Doç. Dr. Sevim Sevgi, Erciyes Üniversitesi (Matematik Eğitimi)
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Sami Konca, Erciyes Üniversitesi (Okul Öncesi Eğitimi)
Dr. Öğr. Üyesi Asena Ayvaz Can, Erciyes Üniversitesi (Sınıf Öğretmenliği)
Dr. Öğr. Üyesi Emre Toprak, Erciyes Üniversitesi (Eğitim Bilimleri)
Dr. Öğr. Üyesi Gürkan Moralı, Erciyes Üniversitesi (Türkçe Eğitimi)
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin Öztürk, Erciyes Üniversitesi (Özel Eğitim)
Dr. Öğr. Üyesi Ufuk Girgin, Erciyes Üniversitesi (Yabancı Diller Eğitimi)
Dr. Aslı Saylan Kırmızıgül, Erciyes Üniversitesi (Fen Bilimleri Eğitimi)
Arş. Gör. Galip Öner, Erciyes Üniversitesi (Sosyal Bilimler Eğitimi)

Mizanpaj Editörü ve Sekreteryası

Arş. Gör. Almıla Elif Altan, Erciyes Üniversitesi

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Yayın-Danışma Kurulu

Dr. Aaron Osafo-ACQUAH, University of Cape Coast, GANA

Dr. Ahmet Yamaç, Erciyes Üniversitesi

Dr. Aimee FRIER, University of South Florida, ABD

Dr. Aisha Yancey Holmes, University of South Florida St. Petersburg, ABD

Dr. Ali Gök, Mersin Üniversitesi

Dr. Alpaslan Gözler, Erciyes Üniversitesi

Dr. Brenda Walker, University of South Florida St. Petersburg, ABD

Dr. Crista Banks, Murray State University, ABD

Dr. Danie ROBERTS-DAHM, University of South Florida St. Petersburg, ABD

Dr. Denise Donahue, University of South Florida, ABD

Dr. Eraldine Williams-Shakespeare, University of Technology, Jamaika

Dr. Gülsüm Gök, Mersin Üniversitesi

Dr. Gülsüm Akyol, Aksaray Üniversitesi

Dr. Halis Sakız, Mardin Artuklu Üniversitesi

Dr. Haifa Al-Sayyari, King Saud University, Suudi Arabistan

Dr. Havva Yamak, Gazi Üniversitesi

Dr. İlyas Karadeniz, Siirt Üniversitesi

Dr. Jhon Cuesta, West Virginia University, ABD

Dr. Kader Bilican, Kırıkkale Üniversitesi

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Yayın-Danışma Kurulu

Dr. Kemal Afacan, Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr. Kibar Gül, Nevşehir Üniversitesi

Dr. Lutfi Öztürk, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Mahmut Sami Kılıç, Kastamonu Üniversitesi

Dr. Merve Lütfiye Şentürk, Süleyman Demirel Üniversitesi

Dr. Metin Besaltı, Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr. Monica Gonzalez SMITH, University of Hawai'i at Manoa, ABD

Dr. Mustafa Hamalosmanoğlu, Erciyes Üniversitesi

Dr. Mustafa Karnas, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Mustafa Öztürk, Erciyes Üniversitesi

Dr. Naim Uzun, Aksaray Üniversitesi

Dr. Nusret Kavak, Gazi Üniversitesi

Dr. Onur Emre Kocaöz, Aksaray Üniversitesi

Dr. Özgül Keleş, Aksaray Üniversitesi

Dr. Rebecca Burns, University of South Florida, ABD

Dr. Sedef Canbazoğlu Bilici, Aksaray Üniversitesi

Dr. Sümeyye Derin, Sakarya Üniversitesi

Dr. Tyler HICKS, University Of Kansas, ABD

Dr. Victoria Adams Damjanovic, University of South Florida, ABD

Dr. Yasemin Hacıoğlu, Giresun Üniversitesi

Dr. Zeynep Köylü, University of Basel, İsviçre

Dr. Zorka Karanxha, University of South Florida, ABD

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Teacher Education and Instruction

Dergi, öğretmen eğitimi ve öğretimle ilgili tüm alanlardan çalışmaları yayımlamaktadır.

Dergi yılda iki sayı olarak yayımlanan hakemli bir dergidir.

Dergi ücretsiz ve açık erişimli bir dergidir.

Bu Sayının Hakemleri*

Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ-Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Behzat TURAN-Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa HAMALOSMANOĞLU-Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah EKER-Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bahattin Deniz ALTUNOĞLU-Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt TAŞKIN-Trakya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Oksana MANOLOVA YALÇIN-Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Oktay KIZKAPAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Pelin ERTEKİN-İnönü Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Şenol ORAKÇI-Aksaray Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Merve ŞAHİN KÜRŞAD-Milli Savunma Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Mete SİPAHİOĞLU-Samsun Üniversitesi

Dr. Ayşe DÖNMEZ-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Dr. Dürdane TOR-Erciyes Üniversitesi

Dr. Eray DEMİRÇELİK-Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezi/Kayseri

Dr. Lutfi ÖZTÜRK-Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Nurcan TEKİN-Aksaray Üniversitesi

*Listede yer alan hakemler, makalelere verdikleri kararlardan bağımsız olarak listeye eklenmiştir.

Yayımlanmayan makalelerde değerlendirme yapan hakemler de listelenmiştir.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Öğretmen Eğitimi ve Öğretim
Teacher Education and Instruction
e-ISSN: 2718-0654

Cilt 2 / Sayı 2 / Eylül 2021

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jnate>

İçindekiler

- Öğretmen Adaylarının Ahlaki Gelişim Şema Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi**
Dilek YALIZ SOLMAZ 1-15
- 2016 PIRLS Sonuçlarına Göre Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması**
Cansu ÖZCAN & Berna GÜCÜM 16-29
- Program Çalışmaları için Öğretmen Eğitimi**
Gülşen ÜNVER 30-55
- Biyoloji Öğretmenlerinin Biyoetik Değerlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi**
Mine KIR YIĞIT & Lütfiye ÖZALEMDAR 56-68
- Ortaöğretim Öğretmen Eğitimi için Esnek ve Sistemik Model**
Nil AYKOL, Gülşen ÜNVER, Reha ATAŞ & Okan BAYSAL 69-94

Öğretmen Adaylarının Ahlaki Gelişim Şema Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi

Dilek Yalız-Solmaz

Eskişehir Teknik Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Eskişehir

ÖZET

Ahlak, sosyalleşme sürecinde kültürleri, toplulukları ve bu sayede gençliği şekillendiren en önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle öğretmen adaylarında ahlaki gelişimi anlamak Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için önemlidir. Bu araştırmanın amacı, ahlaki şemaları yorumlayan bilişsel yapıların incelenmesi yoluyla öğretmen adaylarının ahlaki yargılarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Araştırmada tesadüfi olarak belirlenen Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün çeşitli sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 114 öğretmen adayı bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada Rest (1986) tarafından geliştirilen ve Cesur (1997) tarafından Türkçe'ye çevrilen "Değerleri Belirleme Testi (DBT)" kullanılmıştır. Değerleri Belirleme Testi (DBT), Kohlberg'in ahlaki yargı teorisine dayanmaktadır. Araştırmanın amacına yönelik verileri test etmek için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi ve ANOVA kullanılmıştır. İstatistiksel analizde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Çalışmamızdan elde edilen sonuçlara göre, en çok kullanılan şemalar kişisel kazanç ve normların korunması şeması iken en az kullanılan şema ise uzlaşım sonrası şemadır. Ayrıca, kişisel kazanç, normların korunması ve uzlaşım sonrası ahlaki gelişim şemalarını kullanma düzeyleri ile demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim düzeyleri) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının ahlaki gelişim düzeylerini üst seviyelere çıkarmak için beden eğitimi öğretmen eğitiminde ahlaki eğitime daha fazla önem verilmesine ihtiyaç olduğunu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: değerleri belirleme testi, ahlaki gelişim şeması, beden eğitimi ve spor öğretmen adayları

Gönderim: 29.03.2021

Kabul: 19.04.2021

Yayımlanma: 27.09.2021

Sorumlu Yazar:

Dilek Yalız-Solmaz

dilekyaliz@eskisehir.edu.tr

Examination of Pre-service Teachers' Use of Moral Development Schema

Dilek Yalız-Solmaz

*Eskişehir Technical University, Department of Physical Education and Sports Teaching,
Eskişehir*

ABSTRACT

Morality is one of the most important factors that shape communities, cultures and therefore youth in the socialization process. Therefore, to understand the moral development in pre-service teachers is critical for a developing country such as Turkey. The aim of this study is to evaluate the moral judgment of the preservice teachers' in terms of various variables by examining the cognitive structures that interpret moral schemas. A total of 114 preservice teachers studying at various grade levels of the Department of Physical Education and Sports Teaching, determined randomly in the study, constituted the sample of this study. In the study, "The Defining Issues Test (DIT)" developed by Rest [28] and translated into Turkish by Cesur [29] was used. DIT is based on Moral Reasoning Theory of Kohlberg. Frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation were used to test the data for the purpose of the study. In addition, independent groups t test and ANOVA were used to determine whether there was a difference between variables. The level of significance in statistical analysis has been adopted as .05. According to the results obtained from our study, while the most used level was PI and MN scheme, the least used one was P scheme. Also, it was concluded that there was no significant difference between the levels of using PI, MN and P moral development schemes and the demographic variables (age, gender, parental education levels). These findings showed that there is a need to attach more importance to moral education in physical education teacher education.

Keywords: defining issues test, moral judgment schemas, physical education and sport preservice teachers

Received: 29.03.2021

Accepted: 19.04.2021

Published: 27.09.2021

Corresponding Author:

Dilek Yalız-Solmaz

dilekyaliz@eskisehir.edu.tr

GİRİŞ

Bireysel gelişimin en önemli elementlerinden biri olan ahlaki gelişim, psikoloji, felsefe ve eğitim bilimleri gibi pek çok araştırmanın konusu olmuştur (Gümüş, 2015; White ve diğerleri, 2012; Agrawal, Williams ve Miller, 2020; Roberts, 2020). Ahlaki gelişim, ahlaki kararlar ve yargılarda bulunarak, bu yargılara göre hareket etme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Enden ve diğerleri, 2019). Ahlaki gelişim, kişinin doğruyu yanlıştan ayırt etme yollarını ifade eder ve kişinin sosyal olarak onaylanmış kuralları ve yükümlülükleri içselleştirmesiyle ilgilidir.

Birey ahlaki gelişim sürecinde, toplumun ilke, değer ve geleneklerini edinerek, onları benimser ve davranışa dönüştürür. Bu yüzden bireyin yaşamının ilk yıllarında toplumsal standart ve normlara göre yaşamayı öğrenmesi ahlaki gelişiminin de temelini oluşturmaktadır. İlk çocukluk yıllarında birey anlamını ve nedenini kavramasa bile model aldığı bazı davranışları otomatik olarak yapar. Daha sonra bu davranışları içselleştirerek ahlaki ilke haline dönüştürebilir. Bu nedenle birey ahlaki davranışları, anlamlarından önce öğrenir (Hökelekli, 1998).

Ahlaki gelişimle ilgili ilk bilimsel araştırmalar Freud tarafından gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte özellikle gelişim psikolojisi üzerinde yaptıkları araştırmalar ile önemli katkılar sunan Piaget ve Kohlberg ahlak gelişimi, bilişsel gelişim çerçevesinde incelemiştirler (Çam ve diğerleri, 2012). Piaget, ahlaki gelişim kuramını çocukları gözlemleyerek geliştirmiştir. Piaget'in ifade ettiği gibi çocuğun bilişsel gelişimi yetişkinlerden nasıl farklılık gösteriyorsa ahlak gelişimi de benzer şekilde farklılık gösteriyordur (Wright ve Croxen, 1989). Piaget (1967), soyut işlemler dönemine ulaşarak bağımsız düşünebilmeye başlayan yaklaşık 11 yaşındaki bir çocuğun, en üst ahlaki gelişim basamağına ulaşabildiğini ifade etmiştir.

Lawrence Kohlberg, Piaget'in teorisine katılıyordu, ancak Piaget'in teorisini daha da geliştirmek istiyordu. Böylece, Kohlberg, 1950'lerden başlayarak yirmi yıl boyunca ahlaki psikoloji araştırmalarına egemen olan bilişsel gelişimsel aşama teorisini geliştirdi. Piaget'in hikâye anlatma metodolojisini, insanların hikayelere dayalı ahlaki ikilemleri çözmelerine yardımcı olmak için kullandı. Kohlberg, Piaget'in iki aşamasını üç düzeyde altı aşamaya genişletti (Mercin, 2005).

Rest ve arkadaşları (2000) ahlaki aşamalar terimini kullanmak yerine, neo-Kohlbergci bir ahlaki düşünce yaklaşımı çerçevesinde, Kohlberg'in altı aşamasının üç temel şema halinde yeniden düzenlenmesini önerdiler. Bunlar (Rest ve diğerleri, 2000):

- *Kişisel Kazanç Şeması (KK)(2+3 aşama)*: Kişisel kazanç şemasının ana odağı, her bireyin bir ahlaki ikilem içinde kişisel olarak deneyimleyebileceği kazanç ve kayıplara katılan bir perspektifi vurgulamak olarak tanımlanmaktadır. Bu şemada, daha geniş sosyal sistemlere hiç dikkat edilmemiştir. Kişisel kazanç şemasında birey bir eylemin sonuçlarına kişisel menfaatine başvurarak bir kararı ahlaki açıdan doğru olarak gerekçelendirir. Kişisel kazanç şeması, kişinin şefkatli bir ilişki içinde olduğu kişiler için bireysel endişeleri içermektedir. Bu nedenle Kohlberg'in aşama 2 ve 3 tarafından tanımlanan unsurlara sahiptir.
- *Normların Korunması Şeması (NK)(4 aşama)*: Normların korunması şeması, toplum merkezci bir bakış açısına sahip olduğu için daha gelişmiştir. Normların korunması perspektifinde, toplumun ahlaki temeli, işbirliğinin toplum çapında nasıl organize edilebileceği şeklinde ifade edilmektedir. Bununla birlikte, ağırlıklı olarak Kohlberg'in 4. aşamasının tanımından hareketle, bu şemanın öncelik verdiği toplum organizasyonu, kuralların, uygulamaların, rollerin ve otoritelerin önemini anlaşılmasına dayanmaktadır. Normların korunması şeması, yerleşik sosyal düzene öncelik verir ve ahlaki bir zorunluluk olarak sürdürülmesini destekler. Normların korunması şeması, kanun olmadan düzen olmayacağını, insanların kendi özel çıkarları doğrultusunda hareket edeceği ve bunun sonucunda kaotik ve kanunsuz bir toplum olacağı görüşünü destekler.
- *Uzlaşım Sonrası Şema (P puanı)(5+6 aşama)*: P düşüncesi, tüm ahlaki yükümlülüklerin, paylaşılanları vurgulayan kriterlere dayandırılması gerektiğini önerir. İdealler, tamamen karşılıklı ve incelemeye açıktır (yani mantıksal tutarlılık, topluluk deneyimi ve kabul edilen uygulama ile tutarlılık testlerine dayanır).

Rest ve diğerleri (2000), “Bir şema, öğeler arasındaki ilişki de dahil olmak üzere bazı uyaran olaylarının zihinsel temsilden oluşan bilişsel bir yapıdır. Şemalar, belirli olaylar veya deneyimlerle örneklenen (veya somutlaştırılan) iskeletsel bir anlayış sağladıkları için genel bilişsel yapılardır”. Her öğretmenin farklı deneyimlerinden dolayı ait olduğu ahlaki şemanın bireyselliği, öğretmenlerin aynı sorunu doğası gereği ahlaki olarak algılamadıkları veya durumun farklı yönlerini ahlaki açıdan uygun gördükleri bulgusunu açıklayabilir. (Husu, 2004; Husu ve Tirri, 2001).

Ahlaki yargı değerlendirmesi, tıp, işletme, diş hekimliği, gazetecilik, veterinerlik, eğitim ve spor gibi çeşitli alanlarda gerçekleştirilmiştir (Rest ve Narvaez, 1994). Eğitim alanında, öğretmenlerin ahlaki yargısı üzerine yapılan çalışmaların sayısı sınırlı ve azdır (Cummings, Harlow ve Maddux, 2007). Diessner (1991) 30 çalışmayı gözden geçirdikten sonra, hizmet içi öğretmenlerin çoğunun geleneksel düzeyde mantık yürüttüğü sonucuna varmıştır. Diessner, değerlerin belirlenmesi testini kullanarak, çoğu öğretmenin 40'lı yıllarda P puanına sahip olduğu ve zamanın % 30-50'sinin temel düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Helkama (1993), yaklaşık 100 öğretmeni inceledikten sonra, yargılarında %50'den fazlasının geleneksel sonrası Aşama 5 düzeyinde puan aldığını ortaya koymuştur. Son otuz yıllık araştırmanın bir incelemesinin sonuçları, öğretmenlerin ahlaki muhakeme düzeylerinin nispeten düşük olduğunu ortaya koymuştur (Cummings ve diğerleri, 2007).

Öğretmenler, tüm öğrencilerin sağlıklı zihinsel gelişiminden sorumlu olan tüm ülkelerdeki eğitim sisteminin en önemli bileşenini oluşturmaktadır. Bu, öğretmenlerin öğrencilerin bilgilerini geliştirme sorumluluklarının yanı sıra öğrencilerin karakterlerinin güçlendirilmesine de katkıda bulunmakla yükümlü oldukları anlamına gelir. Eğitim sisteminde öğretmenlere atfedilen bu önemli rol, öğretmenlerin bilgi ve becerileri hem öğrencilerin öğrenmesini hem de ahlaki gelişimini büyük ölçüde etkileyen faktörler olduğundan sık sık vurgulanmıştır (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmenin kişilik özellikleri ve öğrencilere yönelik tutumu, öğrencilerin ahlaki gelişimi üzerinde ciddi bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin sınıfta adalet ve sevgi ekseninde sergileyecekleri tutarlı ve dengeli davranışlar öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratacaktır. Öte yandan öğretmenin sert ve sabırsız davranışı ve sınıfta disiplin oluşturma sürecinde güç kullanımı öğrencilerin kişilik ve ahlaki gelişimlerini olumsuz etkileyecektir. Birçok çalışma, sınıfta sevgi ve adalete dayalı bir ortam yaratan ve öğrencilerinin ahlaki gelişimini olumsuz etkileyen kötü ve aşağılayıcı kelimeler kullanmaktan kaçınan öğretmenlerin öğrencilerin ahlaki gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Şengün, 2008).

Öğrencilerin ahlaki gelişimi – pek çok ülkede - hem ilköğretim hem de ortaöğretim sınıflarında beden eğitimi öğretim programlarının eğitim hedeflerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Beden eğitimi gibi birçok konu alanının da öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimine katkıda bulunması gerekmektedir. Özellikle beden eğitimi öğretim programının içeriğinde yer alan oyun ve fiziksel aktivitelere katılım, bir çocuğun ahlaki gelişimini destekleyebilecek en iyi ortamlar olarak görülmektedir (Marcoen, 1999). Beden eğitimi uygulamaları, öğrenciler arasında ve öğrenci ile öğretmen arasında büyük bir sosyal etkileşimin meydana geldiği bir ortam yarattığı için ahlak gelişimi üzerinde çok önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Bailey et al. 2009; Janssens 2004; Theodoulides and Armor 2001). Shields ve Bredemeier (1995) beden eğitimi ortamlarının ahlaki gelişimi desteklemek için muhtemelen en önemli fiziksel aktivite ortamı olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda en büyük rol beden eğitimi öğretmenlerine düşmektedir.

Araştırmalar, insanların ahlaki anlayışının davranışlarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Riggs ve Enochs, 1990). Ancak ahlaki gelişim ve eğitim ile ilgili çalışmalar da dikkate alındığında konunun önemine paralel olarak yeterli sayıların olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, bireylerin ahlaki gelişim düzeylerini araştırmak, davranışları açıklamaya ve anlamaya yardımcı olabilir. Ayrıca eğitim olgusunda öğretmenlerin özellikle de beden eğitimi öğretmenlerinin sergiledikleri davranışların öğrencileri etkilediği ve öğrenci davranışlarını biçimlendirdiği bilinmektedir. Bu çerçevede beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler için önemli bir rol model olarak karşımıza çıkması, geleceğin öğretmenleri olan beden eğitimi öğretmen adaylarının ahlaki gelişim düzeylerinin incelenmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırma da bu gereklilikten ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı, ahlaki şemaları yorumlayan bilişsel yapıların incelenmesi yoluyla öğretmen adaylarının ahlaki yargılarını değerlendirmek ve çeşitli değişkenler arasında farklılık gösterip

göstermediklerini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde yanıtı aranan sorular ise şu şekilde özetlenmiştir:

1. Öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemaları kullanım düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemaları kullanım düzeyleri, cinsiyetlerine, yaşlarına ve anne- baba eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmanın örneklemini Eskişehir Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının tamamı oluşturmuştur. Ancak araştırmada veri toplama araçları uygulanırken öğrencilerin okulda bulunmayışı nedeniyle 114 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına bağlı olarak yürütülmüştür. Öğrenciler, katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olduğu, çalışma kayıtlarının gizli tutulacağı ve bireysel katkılarının nihai raporda tanımlanamayacağı konusunda bilgilendirilmiş ve gerekli izinleri alınmıştır. Anketler, sessiz sınıf koşullarında normal bir akademik sınıfta tüm sınıf gruplarında tamamlanmış ve doldurulması yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	56	49.1
	Erkek	58	50.9
Yaş	19 yaş ve altı	21	18.4
	20 yaş	26	22.8
	21 yaş	27	23.7
	22 yaş	23	20.2
	23 yaş ve üstü	17	14.9
Anne eğitim düzeyi	İlkokul mezunu	46	40.4
	Ortaokul mezunu	23	20.2
	Lise mezunu	32	28.1
	Üniversite mezunu	13	11.4
Baba eğitim düzeyi	İlkokul mezunu	26	22.8
	Ortaokul mezunu	27	23.7
	Lise mezunu	38	33.3
	Üniversite mezunu	23	20.2

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmada yer alan öğretmen adaylarının %49.1'i kadın, %50.9'u ise erkektir. %18.4'ü 19 yaş ve altı, %22.8'i 20 yaşında, %23.7'si 21 yaşında, %20.2'si 22 yaşında ve bu öğretmen adaylarının %14.9'u ise 23 yaş ve üstüdür. Anne-baba eğitim düzeyleri incelendiğinde, katılımcıların çoğunun annelerinin ilkokul mezunu (%40.4) ve babalarının (%33.3) ise lise mezunu olduğunu ortaya çıkmıştır.

Veri Toplama Aracı

Değerleri Belirleme Testi (DBT). Araştırmada Rest (1986) tarafından geliştirilen ve Cesur (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Değerleri Belirleme Testi (DBT)" kullanılmıştır. Değerleri Belirleme Testi (DBT), Kohlberg'in ahlaki yargı teorisine dayanmaktadır. Katılımcılar öncelikle ahlaki ikilem içeren bir hikaye okuyorlar ve ardından bu ikilem hakkında bir yargıya varıyorlar. Her öykünün on iki ifade bulunmakta ve yanıtlayıcılardan her bir maddenin önem derecesini beş puanlık bir ölçekte derecelendirmeleri istenmektedir (1 = önemsiz - 5 = çok önemli). Ayrıca daha sonra, katılımcılardan en önemli dört maddeyi de sıralamaları istenmektedir. Her hikaye için on iki ifade, ahlaki gelişimin farklı aşamalarını temsil etmektedir (Rest ve diğerleri, 1997).

Literatürde en fazla P değerinin hesaplandığı görülmektedir. Genel olarak P puanı, araştırmaya katılanların 5. ve 6. aşamalara verdiği değer ve ağırlığı ifade etmektedir (Rest, 1986). Literatürde bu test üzerinden birçok geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve yapılan test-tekrar test korelasyon değerlerinin .70 civarında, zeka testleri ile korelasyon değerinin ise .50 civarında olduğu belirtilmiştir (Rest ve diğerleri, 1997).

Bu araştırmada Değerleri Belirleme Testi'nin (DBT) Cesur tarafından Türkçe'ye uyarlanan dört hikayelik kısa formu kullanılmıştır (Cesur, 1997). Testte yer alan isimler ve meslekler Türk kültürüne uygun olarak değiştirilmiştir. Test dört hikaye ve her hikayeye ait 12 cümlelik bir formdur. Cesur (1997), testin güvenilirlik katsayısı 0.70 olarak belirlemiştir. Cesur ve Topçu (2010), DBT'nin güvenilirlik çalışmasını gözden geçirmişler ve güvenilirlik katsayıları KK, NK ve P şemaları için sırasıyla 0.58, 0.58 ve 0.60 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca test tekrar test korelasyon katsayısı sırasıyla 0.53, 0.53 ve 0.57 olarak belirlenmiştir (Cesur, 1997; Cesur ve Topçu, 2010). Bu çalışmada KK, NK ve P şemaları için güvenilirlik katsayısı sırasıyla .60, .62 ve .62 olarak belirlenmiştir.

Veri Analizi

İstatistiksel analizlerde SPSS 22 (Statistical Package for Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Örneklem evrenden bağımsız olarak seçilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak amacıyla verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Alanyazında bu değerlere ilişkin kesin kabul görmüş standart değerler olmamasına karşın Chou ve Bentler (1995) ve Curan, West ve Finch (1996) basıklık ve çarpıklık değerleri ± 2 ve ± 7 aralıklarında olduğunda, verilerin normal dağılım sergilediklerini belirtmişlerdir. ve yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Buna göre Chou ve Bentler (1995) ve Curan, West ve Finch (1996) ifade ettiği basıklık ve çarpıklık değerlerine göre verilerin normal bir dağılım gösterdikleri söylenebilir. Ayrıca verilerin homojenliğini belirlemek için Levene testi yapılmış ve verilerin homojen olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın amacına yönelik verileri test etmek için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasında farklılığın olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İstatistiksel analizde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma amacını test etmek için yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. *Betimsel istatistikler*

	N	Min.	Max.	M	SS	Çarpıklık	Basıklık
Ş23 KK Şeması	114	2.50	65.00	32.52	13.12	.038	-.418
Ş4 NK Şeması	114	2.50	60.00	29.19	12.56	.171	-.482
Ş56 P Şeması	114	5.00	65.00	25.72	11.32	.422	.525

Tablo 2'de öğretmen adaylarının şema kullanımına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde en yüksek ortalamanın KK şeması olduğu belirlenmiştir (M = 32.52). KK şemasını NK şemasının (M = 29.19) takip ettiği ve en düşük ortalamanın P şeması (M = 25.72) olduğu görülmektedir.

Tablo 3. *Cinsiyete göre ahlaki gelişim şema puanlarına ilişkin bulgular*

Cinsiyet	N	KK şeması		NK şeması		P şeması	
		M	SS	M	SS	M	SS
Kadın	56	32.10	11.75	28.80	11.57	26.52	12.22
Erkek	58	32.93	14.40	29.57	13.53	24.96	10.41
Anlamlı Farklılık (p)		t(112)= -.338		t(112)= -.328		t(112)= .735	
		p=.74		p=.74		p=.46	

Tablo 3 incelendiğinde KK ve NK şemalarında erkek öğretmen adaylarının ortalamalarının kadın adaylardan daha yüksek olduğu, P şemasında ise kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının erkek adaylardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ahlaki gelişim şemaları kullanım düzeylerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi analizi sonucunda, ahlaki şema puanları açısından kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür (KK, t (112) = -.338, p> .05; NK, t (112) = -.328, p> .05; ve P, t (112) = .735, p> .05).

Tablo 4. *Yaşa göre ahlaki gelişim şema puanlarına ilişkin bulgular*

Yaş	N	KK şeması		NK şeması		P şeması	
		M	SS	M	SS	M	SS
19 yaş ve altı	21	29.76	15.14	30.95	14.72	27.14	11.84
20 yaş	26	35.10	12.40	25.39	9.84	22.60	9.29
21 yaş	27	28.52	12.72	34.17	14.02	25.83	11.99
22 yaş	23	34.57	10.22	26.96	10.53	26.88	10.69
23 yaş ve üstü	17	35.59	14.78	27.94	11.93	27.06	13.47
Anlamlı Farklılık (p)		F= 1.510		F= 2.057		F= .688	
		p=.20		p=.09		p=.60	

Tablo 4'te, katılımcıların yaş düzeyinin bağımsız bir değişken ve ahlaki şema puanlarının bağımlı değişken olduğu tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, ahlaki şema puanları açısından katılımcıların yaş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir (KK, $F = 1.510$, $p > .05$; NK, $F = 2.057$, $p > .05$; ve P, $F = .688$, $p > .05$).

Tablo 5. Anne eğitim düzeyine göre ahlaki gelişim şema puanlarına ilişkin bulgular

Anne Eğitim Düzeyi	N	KK şeması		NK şeması		P şeması	
		M	SS	M	SS	M	SS
İlkokul	46	32.72	14.09	30.05	12.80	23.91	13.00
Ortaokul	23	30.65	12.15	29.57	12.80	25.76	9.92
Lise	32	34.06	11.75	29.22	10.93	26.33	10.05
Üniversite	13	31.35	15.26	25.38	15.57	30.58	9.52
Anlamlı Farklılık (p)		F= .335		F= .470		F= 1.227	
		p=.80		p=.70		p=.30	

Tablo 5'te öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerinin ahlaki şema puanlarına göre farklılık gösterip göstermediği için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyleri arasında ahlaki şema puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür (PI, $F = .335$, $p > .05$; MN, $F = .470$, $p > .05$; ve P, $F = 1.227$, $p > .05$).

Tablo 6. Baba eğitim durumuna göre ahlaki gelişim şema puanlarına ilişkin bulgular

Baba Eğitim Düzeyi	N	KK şeması		NK şeması		P şeması	
		M	SS	M	SS	M	SS
İlkokul	26	34.90	13.28	28.56	12.278	23.75	10.75
Ortaokul	27	33.06	15.578	26.85	11.13	26.48	12.29
Lise	38	32.04	11.258	29.93	12.85	25.86	11.41
Üniversite	23	30.00	13.038	31.41	14.22	26.85	11.06
Anlamlı Farklılık (p)		F= .595		F= .612		F= .375	
		p=.62		p=.61		p=.77	

Tablo 6'da öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine ahlaki şema puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyleri arasında ahlaki şema puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (PI, $F = .595$, $p > .05$; MN, $F = .612$, $p > .05$; ve P, $F = .375$, $p > .05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmadaki bulgulardan elde edilen veriler, kendi içinde ve alanyazındaki ilgili çalışmalar çerçevesinde ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Araştırmadan elde edilen birinci sonuç, öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemaları kullanım düzeylerini belirlemeye yönelik ve öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemalarını kullanım düzeylerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. En çok kullandıkları şemanın KK ve NK şeması olduğu, en az kullandıkları şemanın ise P şeması olduğu ortaya

çıkıştır. Neo-Kohlbergciler ahlaki gelişim şema kullanımını ifade ederlerken, çoğunlukla bireyin davranışlarına odaklanılmasının daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Neo-Kohlbergciler göre ahlaki gelişim Kohlberg'in ifade ettiği gibi merdiven gibi olmadığını, bu açıdan bu araştırmadan elde edilen sonucun Neo-Kohlbergci yaklaşımı desteklediği görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının çoğunun sosyal bir bakışa gerek duymadıkları, çoğunlukla ikili ilişkileri içeren mikro-ahlaki konuları önem verdikleri söylenebilir. Bu şemada birey, yalnızca acil ihtiyaçları ve ilgi alanları karşıladığında kuralları uygular (uyumludur) ve bunlara uyarlar. Bu şemadaki birey için doğru davranışı sergilemenin temel nedeni, başkaları tarafından iyi bir insan olarak algılanma ihtiyacıdır. Başka bir deyişle, bu şemadaki bireyin, bu eylemin kendisi üzerindeki etkisine bağlı olarak bir eylemi ahlaki olarak doğru gördüğü söylenebilir. Rest ve diğerleri (2000) göre bu şemadaki birey, kişisel çıkarı neyi gerektiriyor ise ona göre davranmakta ve en yakınlarının faydasına ve zararına olan konulara dikkate etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde çelişkili sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Çelik (2016) üniversite 1. sınıf öğrencileri ile ortaokul 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarının sonucunda katılımcıların en çok kişisel kazanç şemasını kullandıkları tespit edilirken, en az ise uzlaşım sonrası şemayı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Aydın (2011) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarının sonucunda katılımcıların en çok kişisel kazanç şemasını kullandıkları, en az kullandıkları şemanın ise uzlaşım sonrası şema olduğu ortaya çıkmıştır. Proiosa, Athanailidis ve Arvanitidou (2011) tarafından Yunan okul öğretmenlerinin ahlaki yargı yapılarını inceledikleri araştırmaların sonucunda öğretmenlerin çoğunun normların korunması ve uzlaşım sonrası şemayı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Rest (1997) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ise en düşük ortalamanın kişisel kazanç şemasına, en yüksek ortalamanın ise uzlaşım sonrası şemaya ait olduğu belirlenmiştir. Cesur ve Topçu (2010) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarının sonucunda en çok kullandıkları şemanın uzlaşım sonrası şema olduğu en az kullandıkları şemanın ise normların korunması şeması olduğu ortaya çıkmıştır. Myyrya, Juujärvi ve Pessob (2010) tarafından 599 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada en çok normların korunması şemasını tercih ettikleri ve en az ise kişisel kazanç şemasını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Lan ve diğerleri (2008) tarafından 131 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda en çok kullandıkları şemanın uzlaşım sonrası şema olduğu buna karşın en az normların korunması şemasını kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemaları kullanım düzeylerinin, cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Öğretmen adaylarının, cinsiyetlerine göre ahlaki gelişim şemaları olan KK, NK ve P şemalarını kullanım düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Tablo 3). Sonuç olarak kadın ve erkek öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemaları kullanma düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak katılımcıların benzer eğitim seviyesinde ve aynı bölümde okumalarının, ahlaki problemlere benzer düzeyde tepki vermelerine neden olması şeklinde açıklanabilir.

Cinsiyet değişkenini, biyolojik/fizyolojik ve psikolojik/sosyolojik farklılıklar açısından değerlendiren Lifton'a (1985) göre, cinsiyete bağlı olarak ahlaki yargı basamaklarındaki farklılıklar, kadın ya da erkeklerin daha üstün veya daha alçak olmasından değil, ahlaki yargılarında ilgi ya da adalet temelini tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır. Kadın ve erkekler, günlük yaşantılarında farklı ahlaki problemler ile karşılaşmakta; bu nedenle farklı muhakeme yürütebilmektedirler. Benzer problemler ile karşılaştıklarında kadın ve erkeklerin, ahlaki yargı biçimlerinin de benzer olacağı ileri sürülmektedir (Clapton, 1993). Bu çalışmanın sonucu erkekler ve kadınlar arasındaki ahlaki yargı şemalarında herhangi bir farklılığa işaret etmemiştir, bu nedenle yönelimlerin cinsiyetle yakından ilişkili olmadığı Cesur ve Küyel (2010), Jankowski (2002), Seydooğulları (2008), Eğeci ve Cesur (2002), Jaffee ve Hyde (2000), Walker, Vries, Trevethan (1987), Walker (1989) ve Stephens (2009) çalışmalarının sonuçlarını desteklemektedir, ayrıca 'Ahlaki gelişim modellerinin çoğu cinsiyet farklılıkları hakkında hiçbir iddiada bulunmamaktadır' (Walker, 2006).

Genel olarak alanyazında, kadın ve erkeklerin ahlaki yargı düzeylerinin birbirine benzer olduğu görüşü hakimdir (Walker, 1984). Ancak, cinsiyetlere göre farklılığı ortaya koyan çeşitli araştırmalara da rastlanmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda erkek bireylerin anlamlı düzeyde daha üst düzeylerde ahlaki gelişim puanları aldıkları belirlenmiştir (Haan, Langer ve Kohlberg, 1976; Crockett, 1995; Weinreich-

Haste, 1977). Diğer araştırmalarda ise kadınların erkeklerden ahlaki gelişim açısından daha üst düzeylerde yer aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Bebeau, 2002; Sup Lee, 2001; Cesur, 1997; Park ve Johnson, 1984; Gibbs ve diğerleri, 2007; Self ve diğerleri, 1996; Krebs ve Gillmore, 1982; Eisenberg ve diğerleri, 2005; Tolunay, 2001). Sonuç olarak, Moon (1986), Gielen (1996) ve Thoma (1986) oldukça çok sayıda araştırmayı inceleyerek ahlaki gelişim ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştıkları meta analizlerinde, ahlaki yargı açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmişlerdir. Rest (1979) benzer bir şekilde, "cinsiyet farklılıklarını değerlendiren 22 çalışmanın gözden geçirildiğininve sadece ikisinin erkekler ve kadınlar arasında P skorunda anlamlı bir fark olduğunu, bu araştırmaların her ikisinde de kadınların daha yüksek puanlar aldığını" belirtmiştir. Neo-Kohlbergciler cinsiyet farklılıklarına DBT şema puanlarının varyansının neden olduğuna dair hiçbir kanıt olmadığına inanmaktadırlar.

Araştırmanın üçüncü problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemaları kullanım düzeylerinin, yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, KK, NK ve P ahlaki gelişim şemalarını kullanım düzeyleri ile yaş arasında anlamlı farklılığın olmadığı ve birbirine benzer olduğu sonucu çıkmıştır (Tablo 4). Araştırmamızda böyle bir sonucun ortaya çıkmasının nedeni araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş dağılımlarının genel olarak birbirlerine yakın olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Kohlberg'in ahlaki gelişim modeli başlangıçta yaş ve bilişsel ahlaki gelişim arasında pozitif bir ilişki olduğunu öne sürerken, bazı deneysel ve betimsel araştırmalar ise bu varsayımı desteklememektedir (Eğeci ve Cesur, 2002; Kaya, 1993; Thorne, 1999; Özgüleç, 2001; Akyürek, 2007; Stephens, 2009; Gümüç, 2015). Aslında birçok çalışma, ahlaki gelişimin kronolojik yaştan çok eğitim tarafından daha iyi tahmin edildiğini ortaya çıkarmıştır (Lind, 2000; Rest, 1994; Rest ve diğerleri, 1997). Bu çalışmanın sonucunun aksine, başka çalışmalardan elde edilen kanıtlar, ahlaki yargı şemalarının yaşla birlikte değiştiğini desteklemektedir (Rest, Davison ve Robbins, 1978; Rest ve Thoma, 1985; Narvaez, 1998). Martin, Shafto ve Vandeen (1977) yaptıkları araştırmaların sonucunda, yaşın ahlaki gelişim puanlarına anlamlı bir şekilde etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Ancak Moon (1986) ve Gielen (1996) ise yaptıkları meta analiz çalışmalarının sonuçlarında, yaşça daha büyük ve eğitim düzeyi olarak daha üst seviyede bulunan bireylerin, daha üst düzeyde ahlaki gelişim sergilediklerini belirtmişlerdir. Birçok araştırmacı, ahlaki yargı ve yaş arasındaki bu ilişkinin çok yönlü olduğunu iddia etmiştir. Rest ve diğerleri (1986), "yaş eğilimi verileri insanların zaman içinde geliştiğini gösterirken, ancak neden veya nasıl olduğunu yani gelişimin nedenlerini, koşullarını ve mekanizmalarını göstermediğini iddia etmişlerdir.". Sonuç olarak, ahlaki yargıdaki gelişimle güçlü ve tutarlı bir ilişkiye sahip olanın yaşın kendisi olmadığı, daha ziyade resmi eğitim yılları olduğu ifade edilmektedir (Rest ve diğerleri, 1986).

Araştırmanın son problemi, anne-baba eğitim durumlarının öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemalarını kullanım düzeylerine göre farklılık olup olmadığının belirlenmesine yöneliktir. Araştırmamızın sonucunda öğretmen adaylarının anne-baba eğitim durumlarına göre ahlaki gelişim şemalarını kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı görülmüştür (Tablo 5 ve 6). Diğer bir ifade ile anne- baba eğitim durumunun öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemalarını kullanım düzeylerinde farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Anne-baba eğitim durumlarına göre uzlaşım sonrası şemayı kullanım düzeyleri ele alındığında en yüksek ortalamaların anlamlı düzeyde farklılık oluşturmaya da anne-baba eğitim durumu üniversite düzeyinde olan öğretmen adaylarında olduğu görülmüştür. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının daha çok bilişsel gelişime odaklandığı, çevresel faktörlerin, özellikle de ailenin etkisinin önemsizleştirildiği gibi eleştiriler yapılmasına rağmen (White, 2000), anne-baba tutumlarının çocukların ahlaki gelişimine etki ettiğine dair araştırmalar da bulunmaktadır (White ve Matawie, 2004; Walker ve Hennig, 1999; White, 2000; Cesur ve Topçu, 2010). Reimer (1993), demokratik bir aile ortamının, çocuğun ahlaki gelişimi için sağlıklı bir zemin hazırlayabildiğini ifade etmiştir. Arendell (2000)'in yapmış olduğu çalışmada, iyi düzeyde eğitim almış annelerin, düşük eğitilmiş annelere göre daha çok demokratik tutum sergilemeye eğilimli olduklarını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, bu araştırma beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemalarını kullanım düzeylerini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Ancak araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının çoğunun kişisel kazanç şemasını diğer şemalara göre daha

fazla kullandıkları diğer bir ifade ile bir eylemin sonuçlarına kişisel menfaatine başvurarak karar verdikleri söylenebilir. Ayrıca bu çalışmanın bulgularından öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş ve anne-baba eğitim durumlarına göre ahlaki gelişim şemalarıyla ilgili herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna da varılmıştır.

Bu araştırma, bir üniversitede öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmanın Türkiye genelindeki diğer üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin de dâhil edilerek karşılaştırma çalışmalarının yapılması önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, nicel ve nitel verilerin bir arada değerlendirileceği karma çalışmaların yapılması bu alana daha fazla katkı getireceği düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi programlarına ahlaki gelişim ile ilgili zorunlu ya da seçmeli ders sayılarının artırılması önemli görülmektedir. Ayrıca deneysel ve boylamsal çalışmaların yapılması da konunun daha da ayrıntılı ele alınması açısından önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Arendell, T. (2000). Conceiving and Investigating Motherhood: The Decade's Scholarship. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 192-218. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01192.x>
- Agrawal, R., Williams, K. ve Miller, B.J. (2020) An Assessment of Student Moral Development at the National Defense University: Implications for Ethics Education and Moral Development for Senior Government and Military Leaders. *Journal of Military Ethics*, 19(4), 312-330. : <https://doi.org/10.1080/15027570.2021.1881217>.
- Aydın, Z. (2011). *Examining the relations between empathy, personality traits, perceived child rearing styles and the level of moral reasoning* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. ve the BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education* 24: 1–27.
- Bebeau, M.J. (2002). The Defining Issues Test and The Four Component Model: Contributions to Professional Education. *Journal of Moral Education*, 31(3), 271-295. <https://doi.org/10.1080/0305724022000008115>
- Çelik, B. (2016). *Comparison of the moral development of the 1st grade of the university and the 6th grade of the secondary school*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Cesur, S. ve Küyel, N. (2009). The Relationships Between Parents' Child-Rearing Attitudes and Their Offsprings' Moral Orientations and Moral Reasoning. *Studies in Psychology*, 29, 91- 120.
- Cesur, S. ve Topçu, M. (2010). A Reliability and Validity Study of The Defining Issues Test: The Relationship of Age, Education, Gender and Parental Education with Moral Development. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1657-1696.
- Cesur, S. (1997). *The relationship between cognitive and moral development*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Chou, C.-P. ve Bentler, P. M. (1995). “Estimates and Tests in Structural Equation Modelling”, Rick H. Hoyle (Eds.). *Structural Equation Modelling: Concepts, Issues and Applications*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clopton, N.A. ve Sorell, G.T. (1993). Gender Differences in Moral Reasoning. *Psychology of Women Quarterly*, 17, 85-101. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1993.tb00678.x>
- Cockroft, R.D. (1995). *Personality and authoritarian moral systems*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas A&M University.
- Curan, P.J., West, S.G. ve Finch, J.F. (1996). The Robutness of Test Statistics to Non- Normality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. *Psychological Methods*, 1(1), pp. 16-29.
- Dell, P.F. ve Jurkovic, G.J. (1978). Moral Structure and Moral Content: Their Relationship to Personality. *Journal of Youth and Adolescence*, 7(1), 63-72. <https://doi.org/10.1007/BF01538687>
- Eğeci, S. ve Cesur, S. (2002). *The relationship between moral judgment and personality*. Paper presented at XII. International Psychology Congress; ODTÜ, Ankara; 2002 September.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C. ve Shepard, S.A. (2005). Age Changes in Prosocial Responding and Moral Reasoning in Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 235–260. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x>
- Eyyam, R., Meneviş, İ. ve Doğruer, N. (2012). Moral Development And Self-Realization Levels Of University Students: North Cyprus Context. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49/A, 83-102.
- Fodor, E.M. (1969). Moral Judgment in Negro and White Adolescents. *Journal of Social Psychology*, 79, 289-291. <https://doi.org/10.1080/00224545.1969.9922429>

- Gibbs, J.C., Basinger, K.S., Grime, R.L. ve Snarey, J.R. (2007). Moral Judgment Development Across Cultures: Revisiting Kohlberg's Universality Claims. *Developmental Review*, 27, 443-500. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.04.001>
- Gielen, U.P. (1996). Moral Reasoning in Cross-Cultural Perspective: A Review of Kohlbergian Research. *World Psychology*, 2(3-4), 313-333.
- Gümüş, E. (2015). *The level of moral development and gender roles of secondary school students according to Kohlberg's theory of moral development* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Haan, N., Langer, J. ve Kohlberg, L. (1976). Family patterns of moral reasoning. *Child Development*, 47, 1204-1206. <https://doi.org/10.2307/1128466>
- Jaffee, S. ve Hyde, J.S. (2000). Gender Differences in Moral Orientation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 126, 703-726. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.703>
- Jankowski, H. (2002). Moral reasoning and its relationship to parenting style, religious commitment and gender (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kean University.
- Janssens, J. (2004). Education through sport. An overview of good practices in Europe. Nieuwegein, Netherlands: Arko Sport Media.
- Kaya, M. (1993). *University students' moral judgments according to some personal variables* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs University, Samsun.
- Lan, G., Gowing, M., McMahon, S., Rieger, F. ve King, N. (2008). A Study of The Relationship Between Personal Values and Moral Reasoning of Undergraduate Business Students. *Journal of Business Ethics*, 78, 121-139. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9322-z>
- Lifton, P.D. (1985). Individual Differences in Moral Development: The Relation of Sex, Gender, and Personality to Morality. *Journal of Personality*, 53(2), 306- 334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1985.tb00368.x>
- Marcoen, A. (1999) 'Social Development', in Y.V.V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand and R. Seiler (eds) *Psychology for Physical Educators*, pp. 293-319. Champaign, IL: Human Kinetics
- Martin, R.M., Shafto, M. ve Van Deirse, W. (1977). The Reliability, Validity, and Design of The Defining Issues Test. *Developmental Psychology*, 13(5), 460-468. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.5.460>
- Mayhew, M.J., Seifert, T.A. ve Pascarella, E.T. (2012). How The First Year of College Influences Moral Reasoning Development for Students in Moral Consolidation and Moral Transition. *Journal of College Student Development*, 53(1), 19-40. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0004>
- Mercin, L. (2005). Comparison and Characteristics of Piaget's and Kohlberg's Moral Development Theories. *SBARD (Social Sciences Research Journal)*, 5, 73-86.
- Moon, Y. (1986). A Review of Cross-Cultural Studies on Moral Judgment Development Using the Defining Issues Test. *Behavior Science Research*, 20(1-4), 147-177. <https://doi.org/10.1177/106939718602000107>
- Myrya, L., Juujärvi, S. ve Pessoa, K. (2010). Empathy, Perspective Taking and Personal Values As Predictors of Moral Schemas. *Journal of Moral Education*, 39(2), 213-233. <https://doi.org/10.1080/03057241003754955>
- Narvaez, D. (1998). The Influence of Moral Schemas on The Reconstruction of Moral Narratives in Eight Graders and College Students. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 13-24. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.13>
- Proios, M., Athanailidis, J. ve Arvanitidou, V. (2011). A Study of The Greek School Teachers' Moral Judgment Structures. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(2), 187-200. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.539799>

- Reimer, K. (2003). Committed to Caring: Transformation in Adolescent Moral Identity. *Applied Developmental Science*, 7(3), 129-137. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_3
- Rest, J., Deemer, O., Barnett, K., Spickelmeir, J. ve Volker, J. (1986). Life experiences and developmental pathways, *Moral development, advances in research and theory* içinde (28-58). J. Rest. New York: Praeger.
- Rest, J.R., Davison, M.L. ve Robbins, S. (1978). Age Trends in Judging Moral Issues: A Review of Cross-Sectional, Longitudinal, and Sequential Studies of The Defining Issues Test. *Child Development*, 49, 263-279. <https://doi.org/10.2307/1128688>
- Rest, J.R., Narvaez, D., Thoma, S.J. ve Bebeau, M.J. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*, 29(4), 381-395. <https://doi.org/10.1080/713679390>
- Rest, J.R., Thoma, S.J., Narvaez, D. ve Bebeau, M.J. (1997). Alchemy and beyond: indexing the Defining Issues Test. *Journal of Educational Psychology*, 89, 498-507. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.498>
- Rest, J.R. ve Thoma, S.J. (1985). Relation of Moral Judgment Development to Formal Education. *Developmental Psychology*, 21(4), 709-714. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.4.709>
- Rest, J.R. (1979). *Development in judging moral issues*. San Francisco: Harper & Row
- Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York, NY: Praeger
- Riggs, I.M. ve Enochs, L.G. (1990). Toward The Development of an Elementary Teacher's Science Teaching Efficacy Belief Instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637. <https://doi.org/10.1002/sci.3730740605>
- Roberts, L.E. (2020). *Psychosocial barriers to undergraduate students' moral judgment* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The University of Alabama.
- Şengün, M. (2008). *The examination of moral maturity levels of high school students in terms of some individual variables* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs University, Samsun.
- Seydoğulları, Ü.S. (2008). *The effect of democratic and authoritarian mother and father attitude to the moral judgment ability of the students who attend high school* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Shields, D.L.L., ve Bredemeier, B.J.L. (1995). Character development and physical activity. Champaign, IL: Human Kinetics
- Stephens, D.G. (2009). *A correlation study on parental attachment and moral judgment competence of millennial generation college student* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Graduate College at the University of Nebraska.
- Theodoulides, A., ve Armour, K.M. (2001). Personal, social and moral development through team games: Some critical questions. *European Physical Education Review*, 7: 5-23.
- Thoma, S.J. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. *Developmental Review*, 6, 165-180. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(86\)90010-9](https://doi.org/10.1016/0273-2297(86)90010-9)
- Thorne, L. (1999). An Analysis of The Association of Demographic Variables with The Cognitive Moral Development of Canadian Accounting Students: An Examination of The Applicability of American-Based Findings to The Canadian Context. *Journal of Accounting Education*, 17(3), 157-174. [https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(99\)00019-6](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(99)00019-6)
- van den Enden, T., Boom, J., Brugman, D. ve Thoma, S. (2019). Stages of moral judgment development: Applying item response theory to Defining Issues Test data. *Journal of Moral Education*, 48(4), 423-438. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1540973>
- Walker, L.J., de Vries, B. ve Trevethan, S.D. (1987). Moral Stages and Moral Orientations in Real-Life and Hypothetical Dilemmas. *Child Development*, 58, 842-858. <https://doi.org/10.2307/1130221>

- Walker, L.J. ve Hennig, K.H. (1999). Parenting Style and The Development of Moral Reasoning. *Journal of Moral Education*, 28, 359-374. <https://doi.org/10.1080/030572499103133>
- Walker, L.J. (1989). A Longitudinal Study of Moral Reasoning. *Child Development*, 60, 157-166. <https://doi.org/10.2307/1131081>
- Walker, L.J. (2006). Gender and morality, *Handbook of moral education içinde* (93-118). Killen, M ve Smetana, J. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Walker, L.J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development*, 55(3), 677-691. <https://doi.org/10.2307/1130121>
- Weinreich-Haste, H. (1977). Some consequences of replicating Kohlberg's original moral development study on a British sample. *Journal of Moral Education*, 7, 32-39. <https://doi.org/10.1080/0305724770070104>
- White, F.A. ve Matawie, K.M. (2004). Parental morality and family processes as predictors of adolescent morality. *Journal of Child and Family Studies*, 13(2), 219-233. <https://doi.org/10.1023/B:JCFS.0000015709.81116.ce>
- White, F.A. (2000). Relationship of family socialization processes to adolescent moral thought. *The Journal of Social Psychology*, 140(1), 75-91. <https://doi.org/10.1080/00224540009600447>
- Yavuzer, H. (2001). *Common parental attitudes, parent school*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Yörükoğlu, A. (2000). *Family and child in a changing society*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.

2016 PIRLS Sonuçlarına Göre Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Cansu ÖZCAN, Berna GÜCÜM
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Hayat boyu öğrenmenin bireyin toplum hakkında bilgi sahibi olmasında ve kendini gerçekleştirmesinde önemli olduğu ifade edilebilir. Toplumun gelişimine uyum sağlamada ve eski bilgileri yeni bilgilerle yapılandırmada öncelikli olarak hayat boyu öğrenme becerisine sahip olunmasının beraberinde hayat boyu öğrenme becerisinin standartları arasında olan okuduğunu anlama becerisi diğer becerilerin gelişmesinde temel olarak kabul edilmektedir. Bu araştırma, 2016 PIRLS sınavına katılan ülkelerdeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada doküman analizinden yararlanılmıştır. Uluslararası sınavlarda başarıları dikkate alınarak örneklem olarak seçilen ülkelerin 2016 PIRLS okuduğunu anlama puanları; evdeki kaynak sayısı, sosyo-ekonomik düzey, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile öğretim süreleri değişkenleri incelenerek karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmanın karşılaştırma niteliğine bağlı olarak İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin anne-baba özellikleri, öğretmen özellikleri ve okul özellikleri bakımından benzerlik ve farklılıklar gösterdiği ifade edilebilir. Bu alanda çalışan araştırmacıların okuduğunu anlama becerisini ölçen PISA ve PIRLS sınav verilerini farklı değişkenler açısından incelemeleri önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: okuduğunu anlama becerisi, PIRLS, doküman analizi

Gönderim: 15.06.2021

Kabul: 06.08.2021

Yayımlanma: 27.09.2021

Sorumlu Yazar:

Cansu ÖZCAN

cansuozen992@gmail.com

Comparison of Reading Comprehension Skills of Forth Grade Students in terms of Some Variables According to 2016 PIRLS Results

Cansu ÖZCAN, Berna GÜCÜM
Hacettepe University

ABSTRACT

It can be stated that lifelong learning is important for the individual to have knowledge about society and to realize himself. Reading comprehension skill, which is among the standards of lifelong learning skills, is considered as the basis for the development of other skills, along with the ability to adapt to the development of society and to construct old knowledge with new knowledge. This research aims to examine the reading comprehension skills of fourth grade students in the countries that participated in the 2016 PIRLS exam in terms of some variables. For this purpose, document analysis was used in the research. The 2016 PIRLS reading comprehension achievement scores of the countries selected as samples, taking into account their success in international exams; The number of resources at home, socio-economic level, teachers' education level and teaching time variables were examined and compared. In the context of the comparative nature of the research, it can be stated that the fourth grade students in Scandinavian and Asian countries show similarities and differences in terms of parental characteristics, teacher characteristics and school characteristics. It can be suggested that researchers working in this field examine the PISA and PIRLS exam data, which measure reading comprehension skills, in terms of different variables.

Keywords: reading comprehension skills, PIRLS, document analysis

Received: 15.06.2021

Accepted: 06.08.2021

Published: 27.09.2021

Corresponding Author:

Cansu ÖZCAN

cansuozcan992@gmail.com

GİRİŞ

Eğitim programlarında metne dayalı materyaller kullanıldığından öğrenci başarılarında okuduğunu anlama becerilerinin önemli bir rol oynayacağı ifade edilebilir. Öğrencilerin bir metnin ne anlama geldiğini analiz etmeleri, sentezlemeleri, metnin bir bölümünü diğeriyle ilişkilendirmeleri ve tahmin etmelerinin Gardner'ın (1993) çoklu zekâ kuramıyla ilişkilendirilmesi bu noktada önem arz eder. Şöyle ki görsel-mekansal, müzikal ve kinestetik zekaya sahip öğrencilerin metinle ilgili anlam oluştururken görme, duyma veya dokunma duyularını kullanarak okuduğunu anlamalarına yönelik birçok fırsat elde ederler (Lemke, 1990). Böylelikle okuyucu, metin temelli bilgiyi ön bilgilerle bütünleştirerek derin bir anlayış kazanmaktadır (Duke ve Carlisle, 2011). Sonuç olarak, okuduğunu anlamının metin, okuyucu ve bağlamsal faktörler etkileşimiyle oluştuğu belirtilmektedir (Duke, Pearson, Strachan ve Billman, 2011).

Okuma becerisi, çocukluktan yetişkinliğe kadar okul içinde ve dışında kritik roldedir. İlk olarak anlama, bir öğrencinin metinle ilgili soruları yanıtlamak için önceki bilgilerini kullanarak problem çözme becerisini uyandıran bir süreç olarak tanımlanmakta (Pinnell ve Scharer, 2003) ve bunun zihnin belirli okuma olaylarıyla ilgili sorulara bağlantı kurma becerisinden ileri geldiği ifade edilmektedir (Dorn ve Soffos, 2005). Dorn ve Jones (2012), okumanın çocukların anlamlı tahminler yapmalarına, akıcı bir şekilde okumalarına, kelime dağarcığını geliştirmelerine ve bağımsız olarak problem çözmelerine olanak tanıdığını belirtmiştir. Daha genel bir ifadeyle anlama, öğrencilerde okuma becerisi gelişimi için kritik önem taşımaktadır (Ulusal Okuma Konseyi/The National Reading Panel, 2000). PISA'nın okuryazarlık tanımında kişinin hedeflerine ulaşmak ve topluma etkin bir şekilde katılmak için yazılı metinleri anlama, düşünme ve kullanma yeteneğidir (OECD, 2000). Etkili okuduğunu anlama öğretimi öğrencilere problemlerle nasıl başa çıkılacağını öğretmekte, özetleme stratejilerinin geliştirilmesine yardımcı olmakta ve okuyucuların metin yapılarını tanımlamasına yardımcı olmaktadır (Ulusal Okuma Konseyi, 2000).

Eğitimde okuduğunu anlama becerilerinin öğrenci başarılarında önemli bir etkisinin olması ülkelerin okuduğunu anlama becerisinin nasıl değerlendirilebileceğine yönelik çaba harcamalarına yönlendirmiştir. 1999 yılında, Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği (IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS) adlı dördüncü sınıfa yönelik uluslararası okuduğunu anlama değerlendirmesi üzerine çalışma yapmıştır. Bu çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performansları farklı türlerdeki metinlerle test edilmiştir. Son ulaşılabılır doküman olarak elde edilen PIRLS (2016) raporu, uluslararası bağlamda okuma başarısını ve performansını kıyaslamasına ek olarak okul, öğretmen, anne-baba ve öğrenci özellikleriyle ilgili bilgileri de sunmaktadır. Raporda sunulan özellikleri özetlemek gerekirse; öğrenci özellikleri bakımından öğrencilerin sınıf deneyimleri, ev ile okul yaşamları ve okumaya yönelik tutumları; anne-baba özellikleri bakımından okuduğunu anlamaya yönelik ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşim düzeyi, ebeveynlerin okuma alışkanlıkları, evde bulunan kaynakları ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi; okul özellikleri bakımından öğretim süresi, okuma öğretiminde kullanılan materyaller ve okulun çevresindeki kaynakların düzeyi; öğretmen özellikleri bakımından sınıf ortamları, sınıf özellikleri, okuma stratejileri, öğretmenlerin mesleki işbirliği ve mesleki gelişim düzeyleri incelenmektedir (Mullis ve diğ., 2006). Literatür incelendiğinde akademik başarı ile ilişkili olabilecek bu özelliklerin; okul özelliklerinin (Erbe, 2000; Linnakyla, Marlin ve Taube, 2004) öğretmen özelliklerinin (Betts ve Morell, 1999; Larson, 2000), öğrenci özelliklerinin (Gilson, 1999; Aksoy ve Link, 2000) ve anne-baba özelliklerinin (Jones ve White, 2000; Kaplan, Liu ve Kaplan, 2001) olduğu görülmüştür. Ev ortamı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişkinin varlığına yönelik örneğin, test puanları ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişki sosyal bilimlerde yaygın olarak tekrarlanan bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır (White, 1982; White, Reynolds, Thomas ve Gitzlaff, 1993). Yapılan araştırmalarda anne-baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve eğitime anne baba katılımı gibi ev ortamı özellikleri olarak tanımlanan değişkenlerin öğrenci başarısına etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Hanushek and Luque 2003; Chudgar ve Luschei, 2009; Schiller, Khmelkov ve Wang, 2002). Buna yönelik Uluslararası Fen ve Matematik Çalışması (TIMSS) ve Ulusal Eğitim İlerlemesi Değerlendirmesi (NAEP), birçok arka plan ve bağlamsal özellikler olarak tanımlanan ev ortamı özelliklerinin öğrencilerin başarı düzeylerini etkileyip etkilemediğinin incelenmesine olanak

sağlamaktadır (Caponera ve Losito, 2016; Ilie ve Lietz, 2010; Wiberg ve Rolfsman, 2013). Tüm bunların ışığında uluslararası değerlendirme bulguları, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine yönelik çıkarım yapabilmemizi sağlayabilir. Sonuç olarak, başarı farklılıklarının açıklanmasına yönelik evde sağlanan eğitim fırsatlarının, öğrencilerin öğrenmeye hazır olma durumlarını etkilediğidir (Coleman, 1966) ve de ev ortamı özellikleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olması nedeniyle (White, 1982; White, Reynolds, Thomas ve Gitzlaff, 1993; Caponera ve Losito, 2016; Ilie ve Lietz, 2010; Wiberg ve Rolfsman, 2013; Chudgar ve Luschei, 2009; Schiller, Khmelkov ve Wang, 2002) irdelenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırma, 2016 PIRLS sınavına katılan ülkelerdeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Amaca bağlı olarak, karşılaştırma yapılması adına uluslararası sınavlardaki yüksek başarıları doğrultusunda belirlenen İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin anne-baba, öğretmen ve okul özelliklerine göre okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, araştırma amacının gerçekleştirilmesinde yeterli olarak görülen zaman dilimi ve PIRLS'e ait ulaşılabilir son dokümandan elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırma amacına yönelik olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır;

2016 PIRLS sonuçlarına göre İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin,

1. Okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
2. Evdeki kaynak sayısına göre okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
3. Sosyo-ekonomik düzeylerine göre okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
5. Öğretim sürelerine göre okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada okuduğunu anlama becerisinin karşılaştırılması amacıyla ilk olarak PIRLS sınavlarına katılan Avrupa ve Asya kıtasındaki ülkeler incelenmiş sonrasında örneklem olarak İskandinav (5 ülke) ve Asya ülkeleri (5 ülke) uluslararası sınavlardaki yüksek başarılarına dayalı olarak seçilmiştir. Karşılaştırma yapılmasına yönelik seçilen örneklemde, İskandinav ülkeleri arasında İrlanda, Finlandiya, Norveç, İsveç ve Danimarka; Asya ülkeleri arasında ise Singapur, Çin, Kuveyt, Bahreyn ve Katar yer almaktadır.

Araştırmada ikinci olarak belirlenen ülkelerin karşılaştırılması amacıyla PIRLS (2016) raporunda yer alan okuduğunu anlama puanları; evdeki kaynak sayısı, sosyo-ekonomik düzey, öğretmenlerin eğitim düzeyi ve öğretim süreleri bakımından incelenmiştir.

Okuduğunu anlama başarı puanları, belirlenen ülkelerdeki öğrencilerin PIRLS (2016) sınavından almış olduğu puanlardır. Anne-baba özelliklerini belirlemesi bakımından seçilen evdeki kaynak sayısı değişkeni, evde bulunan eğitim kaynaklarına yönelik az (25 ve daha az kitap), orta (26-100 kitap) ve çok (101 ve üzeri kitap) olarak PIRLS tarafından derecelendirilmiştir. Ayrıca, anne-baba özelliklerini belirlemesi bakımından evdeki kaynak sayısı ile ilişkili olduğu düşünülen sosyo-ekonomik düzey değişkeni alt (dezavantajlı), orta (ne zengin ne dezavantajlı) ve üst (zengin) olarak yine PIRLS tarafından derecelendirilmiştir. Öğretmen özellikleri bakımından öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni, lisans derecesi olmayan, lisans ve lisansüstü olarak PIRLS tarafından derecelendirilmiştir. Son olarak okul özellikleri bakımından öğretim süresi değişkeni, yıllık öğretim süresine ve okuma becerisine ayrılan süre ile oranlarına bağlı olarak sunulmuştur.

Araştırma amacına bağlı olarak doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olay hakkında yazılı materyale ulaşılmasını kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada kullanılan doküman analizinde sırasıyla dokümana ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanı anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma basamakları takip edilerek; araştırma problemlerine rehberlik

edecek dokümanlara ulaşılmış sonrasında her bir dokümanın asıl kaynaklar olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada geçerliğin sağlanmasına yönelik, araştırma teknikleri dersi veren uzman üç öğretim üyesinin tutarlılığı 1-0 kodlaması yapılarak tutarlık=ortak kod sayısı/(ortak kod sayısı+farklı kod sayısı) formülüyle (Miles ve Huberman, 1994) hesaplanmış ve kodlayıcılar arasındaki tutarlık .92 olarak bulunmuştur. Veri analiz yönteminde kullanılan betimsel analiz; tematik çerçeveye göre veri işleme, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması basamaklarına göre yürütülmüştür. Betimsel analiz, çeşitli verilerden elde edilen temaların özetlenmesi ve yorumlanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Elde edilen veriler, belirlenen kavramsal çerçeveye veya temalara göre kategorize edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna bağlı olarak bu araştırmada veri analizi dokümandan belirlenen kodların tematik çerçeveye göre betimsel indekslere yerleştirilmesi sonrasında uzman görüşü alınarak bulguların tanımlanması ve yorumlanmasına dönük alinyazındaki çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılarak sunulmuştur.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2016 PIRLS sonuçlarına göre, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine yönelik ortalama puanları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. 2016 PIRLS okuduğunu anlama becerisine göre İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının incelenmesi

Ülkeler	Puanlar
<i>İskandinav Ülkeleri</i>	
İrlanda	567
Finlandiya	566
Norveç	559
İsveç	555
Danimarka	547
<i>Asya Ülkeleri</i>	
Singapur	576
Çin	559
Kuveyt	393
Bahreyn	446
Katar	442

Tablo 1’de görüldüğü gibi, İskandinav ülkelerinin okuduğunu anlama başarı puanları 547 ile 576 arasında iken; Asya ülkelerinin okuduğunu anlama başarı puanları 393 ile 576 puan arasındadır. İskandinav ve Asya ülkelerinin puanları incelendiğinde, Asya ülkelerinin İskandinav ülkelerine göre geniş puan aralığında olduğu saptanmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2016 PIRLS sonuçlarına göre, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin evdeki kaynak sayısına göre okuduğunu anlama becerilerine yönelik elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. 2016 PIRLS okuduğunu anlama becerisine göre İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin evdeki kaynak oranları ile ortalama puanlarının incelenmesi

Ülkeler/Kaynak sayısı	Çok sayıda kaynak		Orta sayıda kaynak		Az sayıda kaynak	
	Öğrenci oranı (%)	Başarı ort puan	Öğrenci oranı (%)	Başarı ort puan	Öğrenci oranı (%)	Başarı ort puan
İrlanda	33	607	66	555	1	-
Finlandiya	37	594	63	555	0	-
Norveç	45	581	54	544	1	-
İsveç	43	586	56	542	1	-
Danimarka	41	575	58	535	1	-
Singapur	29	624	69	562	2	-
Çin	21	593	74	553	5	513
Kuveyt	3	479	92	401	5	365
Bahreyn	8	519	87	447	5	388
Katar	11	518	86	449	3	363

Tablo 2’de görüldüğü gibi, evdeki kaynak oranları; az, orta ve çok sayıda kaynak olarak üçe ayrılmıştır. İskandinav ülkelerinin çok sayıda kaynağa sahip olan öğrenci oranları incelendiğinde, %33 ile %45 aralığında iken; Asya ülkelerinde ise bu oran %3 ile %29 aralığında olduğu saptanmıştır. Çok sayıda kaynağa sahip olan öğrenci oranlarının başarı aralığı incelendiğinde İskandinav ülkelerinde 575 ile 607 arasında iken; bu oran Asya ülkelerinde 479 ile 624 aralığındadır. İskandinav ülkelerinin orta sayıda kaynağa sahip olan öğrenci oranları %54 ile %66 aralığında iken Asya ülkelerinde bu oran %69 ile %92 arasındadır. Orta sayıda kaynağa sahip olan öğrenci oranlarının başarı aralığı incelendiğinde İskandinav ülkelerinde 535 ile 555 arasında iken: bu oran Asya ülkelerinde 401 ile 562 aralığındadır. İskandinav ülkelerinin az sayıda kaynağa sahip olan öğrenci oranları %0 ile %1 aralığında iken Asya ülkelerinde bu oran %2 ile %5 arasındadır. Az sayıda kaynağa sahip olan öğrenci oranlarının başarı aralığı incelendiğinde İskandinav ülkelerinde sıfır iken bu oran Asya ülkelerinde 363 ile 513 aralığındadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

2016 PIRLS sonuçlarına göre, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre okuduğunu anlama becerilerine yönelik elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3’ de görüldüğü gibi, sosyo-ekonomik durum üst, orta ve alt olarak kategorize edilmiştir. İskandinav ülkelerinin üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrenci oranları incelendiğinde, %42 ile %78 aralığında iken; Asya ülkelerinde ise bu oran %23 ile %70 aralığında olduğu saptanmıştır. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrenci oranlarının başarı aralığı incelendiğinde İskandinav ülkelerinde 554 ile 594 arasında iken; bu oran Asya ülkelerinde 408 ile 597 aralığındadır. İskandinav ülkelerinin orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrenci oranları incelendiğinde, %18 ile %32 aralığında iken; Asya ülkelerinde ise bu oran %22 ile %62 aralığında olduğu saptanmıştır. Orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrenci oranlarının başarı aralığı incelendiğinde İskandinav ülkelerinde 538 ile 570 arasında iken; bu oran Asya ülkelerinde 382 ile 568 aralığındadır. İskandinav ülkelerinin alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrenci oranları incelendiğinde, %4 ile %25 aralığında iken; Asya ülkelerinde ise bu oran %8 ile %13 aralığında olduğu saptanmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrenci oranlarının başarı aralığı incelendiğinde İskandinav ülkelerinde 508 ile 546 arasında iken; bu oran Asya ülkelerinde 385 ile 536 aralığındadır.

Tablo 3. 2016 PIRLS okuduğunu anlama becerisine göre İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile ortalama puanlarının incelenmesi

Ülkeler/Sosyo-ekonomik düzey	Üst		Orta		Alt	
	Öğrenci oranı (%)	Başarı ort puan	Öğrenci oranı (%)	Başarı ort puan	Öğrenci oranı (%)	Başarı ort puan
İrlanda	43	582	32	570	25	534
Finlandiya	42	594	49	567	9	544
Norveç	54	563	38	555	8	546
İsveç	78	562	18	539	4	508
Danimarka	63	554	29	538	7	538
Singapur	42	597	44	568	13	536
Çin	23	575	62	558	15	536
Kuveyt	39	408	27	382	34	385
Bahreyn	31	473	36	446	33	419
Katar	70	449	22	450	8	422

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

2016 PIRLS sonuçlarına göre, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmen eğitim düzeylerine göre okuduğunu anlama becerilerine yönelik elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. 2016 PIRLS okuduğunu anlama becerisine göre İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmen eğitim düzeylerinin incelenmesi

Ülkeler	Lisansüstü (%)	Lisans (%)	Lisans derecesi olmayan (%)
İrlanda	26	74	-
Finlandiya	96	2	2
Norveç	22	73	4
İsveç	13	81	5
Danimarka	4	79	17
Singapur	9	72	19
Çin	42	58	-
Kuveyt	9	89	2
Bahreyn	17	81	2
Katar	25	71	4

Tablo 4’ de görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitim düzeyi lisansüstü, lisans ve lisans derecesi olmayan olarak kategorize edilmiştir. İskandinav ülkelerindeki öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde

lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin aralığı %4 ile %96 arasında değişirken; Asya ülkelerinde bu oran %9 ile %42 arasında değişmektedir. İskandinav ülkelerindeki öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde lisans eğitimi alan öğretmenlerin aralığı %2 ile %81 arasında değişirken; Asya ülkelerinde bu oran %58 ile %89 arasında değişmektedir. İskandinav ülkelerindeki öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde lisans eğitimi almayan öğretmenlerin aralığı %0 ile %17 arasında değişirken; Asya ülkelerinde bu oran %0 ile %19 arasında değişmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2016 PIRLS sonuçlarına göre, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öğretim sürelerine göre okuduğunu anlama becerilerine yönelik elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. 2016 PIRLS okuduğunu anlama becerisine göre İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuldaki öğretim sürelerinin incelenmesi

Ülkeler	Yıllık öğretim süresi	Okuma becerisine ayrılan yıllık süre	Okuma becerisine ayrılan yıllık oran (%)
İrlanda	915	206	23
Finlandiya	731	186	26
Norveç	827	186	23
İsveç	809	185	22
Danimarka	1006	231	23
Singapur	1040	278	27
Çin	845	212	26
Kuveyt	860	178	21
Bahreyn	934	202	22
Katar	1045	327	31

Tablo 5’ de görüldüğü gibi, yıllık öğretim süresi İskandinav ülkelerinde 731 ile 1006 saat aralığında iken; Asya ülkelerinde 845 ile 1045 saat aralığındadır. Okuma becerilerine ayrılan süre İskandinav ülkelerinde 185 ile 231 saat aralığında iken; Asya ülkelerinde 178 ile 278 saat aralığındadır. Okuma becerilerine ayrılan sürenin yıllık öğretim süresindeki oranı incelendiğinde İskandinav ülkelerinde %22 ile %26 aralığında iken; Asya ülkelerinde %21 ile %31 aralığındadır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma uluslararası sınavlarda yüksek başarıları dikkate alınarak belirlenen ülkelerin 2016 PIRLS okuduğunu anlama puanlarını; evdeki kaynak sayısı, sosyo-ekonomik düzey, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile öğretim süreleri değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamaktaydı. Bu amaç doğrultusunda araştırma bulgularına bağlı olarak karşılaştırma yapılan İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin en genel ifadeyle anne-baba özellikleri, öğretmen özellikleri ve okul özellikleri bakımından benzerlik ve farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Araştırmanın ilk alt problemi, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin 2016 PIRLS sınavından almış oldukları okuduğunu anlama puanlarının incelenmesine dönüktür. İskandinav ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları 547 ile 576 arasında iken; Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları 393 ile 576 puan arasındadır. İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin alt ve üst puanları incelendiğinde, Asya ülkelerinin İskandinav ülkelerine göre geniş puan aralığında olduğu saptanmıştır. 2016 PIRLS sonuçlarında İskandinav ülkelerinin tamamı ile Asya ülkelerinden Singapur ve Çin’ in almış olduğu puanların 500 puanın üzerinde olması bulgusunun, sosyo-ekonomik durum, öğretmen eğitim düzeyi, evdeki kaynak sayısı ve öğretim süreleriyle ilişkili olduğu

düşünülmektedir. Örneğin, İskandinav ülkelerinden olan Finlandiya'ya ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim düzeyi bakımından lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin oranının %96; evdeki kaynak sayısı bakımından çok sayıda kaynağa sahip olan öğrencilerin oranının %37; öğretim süreleri bakımından okumaya ayrılan yıllık sürenin %26; sosyo-ekonomik düzey bakımından üst grupta yer alanlarının oranının %42 olması bulgusu ev ortamı özellikleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğuna ulaştırılabilir (White, 1982; White, Reynolds, Thomas ve Gitzlaff, 1993; Caponera ve Losito, 2016; Ilie ve Lietz, 2010; Wiberg ve Rolfsman, 2013; Chudgar ve Luschei, 2009; Schiller, Khmelkov ve Wang, 2002). Ayrıca elde edilen bulgular, Özcan ve Gücüm (2020) ün yapmış olduğu çalışmada okul sayısı, sınıf sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına yönelik bulgularla ilişkilendirildiğinde, uluslararası TIMSS ve PISA sınavlarda başarılarıyla öne çıkan Finlandiya'nın başarısının şans olmadığı bir diğer uluslararası sınav olan 2016 PIRLS sonuçlarıyla da desteklendiği ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin evdeki kaynak sayılarına göre okuduğunu anlama becerileri ortalamaları incelenmiştir. Sonuç olarak, İskandinav ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin çok sayıda kaynağa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çok sayıda kaynağa sahip olan Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin, İskandinav ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilere göre okuduğunu anlama becerisine yönelik ortalama puanlarının düşük olduğu (Singapur dışında) saptanmıştır. Orta sayıda kaynağa sahip olmaları bakımından Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin, İskandinav ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerden fazla olduğuna ulaşılmış ancak Singapur ve Çin hariç diğer Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine yönelik ortalama puanlarının düşük olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin az sayıda kaynağa sahip olduğuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak okuduğunu anlama becerileri puanlarına göre çok sayıda kaynağa sahip olan dördüncü sınıf öğrencilerinin az veya orta sayıda kaynağa sahip olan dördüncü sınıf öğrencilerden daha başarılı olduğu ifade edilebilir. Çalışmanın bu bulgusu Gorman ve Yu (1990) ile benzerlik göstermektedir. Böylelikle bir bütün olarak düşünüldüğünde, öğrencilerin sahip olduğu kaynak sayısı değişkeninin okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre okuduğunu anlama becerileri ortalamaları incelenmiştir. Üst sosyo-ekonomik düzey bakımından İskandinav ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencileri daha benzer iken Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin ise farklılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin farklılıklar gösterdiği bununla birlikte öğrenci başarılarının da farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunların sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili olduğuna varılabilir. Araştırmada ülkeler arasında okuduğunu anlama becerileri bakımından sosyo-ekonomik düzeye göre farklılıkların olması bulgusu Park (2008) ın çalışmasıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Sosyo-ekonomik düzeyin çalışmalarda operasyonel olarak farklı tanımlanması nedeniyle (White, 1982) farklı şekilde yapılandırıldığı örneğin belirli veriler aile geliriyle ilgili bilgileri içermezken ev eşyalarının olup olmadığına ilişkin bilgileri içerebileceği ifade edilebilir. Geleneksel olarak sosyo-ekonomik düzey değişkenleri arasında anne-baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi ve ev eşyalarının bulunduğu görmekteyiz (White ve diğ., 1993; Konstantopoulos, Modi ve Hedges, 2001) ve günümüzde ise gelişen bilim ve teknolojiyle artık televizyon izlemek için geçirilen zaman faktörünün incelenmesi yerine bilgisayarda geçirilen zaman faktörünün incelenmesinin önem kazandığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmen eğitim düzeyleri incelenmiştir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin oranının en yüksek ve lisans eğitim alan öğretmenlerin oranının en düşük olduğu ülke Finlandiya'dır. Ayrıca, yüksek lisans eğitimi almayan öğretmenlerin en yüksek olduğu ülke Singapur; lisans eğitimi almayan öğretmenlerin en düşük olduğu ülkeler ise İrlanda ve Çin olmuştur. Bulgulardan özetle lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri puanlarının daha yüksek olduğuna ulaşılabılır. Bunun nedeni öğretmenlerin doğrudan öğrencilerin okuma gelişimiyle ilgili sınıf etkinlikleri yürütmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Literatürde öğretmen özelliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi gelişiminde anne-baba özellikleri ve sosyo-ekonomik özellikler

gibi değişkenlere göre daha büyük etkileri olduğu ifade edilmiştir (Hall ve Harding, 2003; Topping ve Ferguson, 2005).

Araştırmanın beşinci alt problemi olan İskandinav ve Asya ülkelerindeki okulların yıllık öğretim süreleri, okuma becerisine ayrılan süre ve yıllık öğretim süreleri incelenmiştir. İskandinav ve Asya ülkelerinde okuma becerilerine ait ayrılan yıllık sürenin yaklaşık ¼ aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu oranın üstünde olan ülkelerin ise Singapur, Finlandiya, Çin ve Katar olduğu saptanmıştır. Özellikle diğer değişkenlerle ilişkilendirildiğinde Singapur ve Finlandiya'daki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, okul özelliklerinin sosyo-ekonomik özelliklerden daha önemli bir rol oynadığına ulaştırabilir (Heyneman ve Loxley, 1982). Taylor, Frye ve Maruyama (1990), okulda ve evde okumaya harcanan zamanının okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışma bulgularına göre, okumaya harcanan sürenin öğrencilerin okuduğunu anlamalarında önemli katkısının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, evde okumaya harcanan zamanın okuma başarısıyla önemli ölçüde ilişkili olmadığına ulaşılmış ve okulda okumaya harcanan zamanın ortaokul öğrencilerine yararlı olacağı ifade edilmiştir. Benzer şekilde okuma etkinliklerine daha sık katılan öğrencilerin üst düzey okuryazarlık becerilerine sahip olduklarına dair kanıtlar bulunduğu (Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Taylor, Frye ve Maruyama, 1990; Cunningham ve Stanovich, 1997) ve bunların bazı değişkenlere bağlı olarak etkilendiğine ulaşılmıştır. Cunningham ve Stanovich (1997) çalışmasında 5. sınıftan 10. sınıfa kadar öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri gelişiminde okumaya harcanan zamanın önemli olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın alt problemleri bir bütün olarak ele alındığında İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin anne-baba özellikleri, öğretmen özellikleri ve okul özellikleri bakımından benzerlik ve farklılıklar gösterdiği ifade edilebilir. İskandinav ülkelerinde çok sayıda kaynağa sahip olan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanları benzer iken; Asya ülkelerinde farklılık göstermektedir. Benzer durum orta ve alt kaynağa sahip olma durumunda da görülmektedir. İskandinav ülkelerinde orta ve çok kaynağa sahip olma durumu söz konusu iken; Asya ülkelerinde az kaynağa sahip olan öğrencilerin olması dikkat çekmektedir. Şöyle ki İskandinav ülkelerindeki çok ve orta sayıda kaynağa sahip olan öğrencilerin ortalama puanlarının yüksek; Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin ortalama puanlarında kaynak sayısının azalmasıyla puanların düşük olduğu görülmüştür. Hem İskandinav hem de Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin ortalama puanları sosyo-ekonomik duruma göre incelendiğinde, avantajlı düzeyden dezavantajlı düzeye geçildikçe öğrenci puanlarında düşüş olduğu belirlenmiştir. Böylece, sosyo-ekonomik düzeyin öğrenci başarılarında önemli olduğuna ulaşılabılır. İskandinav ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin öğretmenlerinin lisansüstü eğitim alma durumlarının, Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin öğretmenlerinden daha yüksek olduğu ayrıca İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin lisans eğitimi ile lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin oranlarının benzer olduğu söylenebilir. İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin yıllık öğretim süresi ile okuma becerilerine ayrılan sürenin de benzer olduğu ifade edilebilir. Özetle, araştırma bulgularına dayalı olarak dördüncü sınıf öğrencilerin evdeki kaynak sayısı, öğretmenlerin eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, okuma becerilerine yönelik öğretim süresi değişkenlerinin okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bulgular ışığında gelecek araştırmalara dönük aşağıda önerilere yer verilmiştir. Bu alanda çalışacak araştırmacıların;

- Okuduğunu anlama becerisini ölçen PISA ve PIRLS sınav verilerinin diğer anne-baba, öğretmen ve okul özellikleriyle incelenmesi önerilebilir.
- Anne-baba, okul ve öğretmen özellikleri temelinde okuduğunu anlama becerilerini ölçen uluslararası sınav sonuçlarının farklı ülkeler açısından karşılaştırılması önerilebilir.
- Evdeki kitap sayısı, günlük okuduğu sayfa sayısı, evde kütüphane olup olmaması gibi okuduğunu anlama becerilerini etkileyeceği düşünülen değişkenler açısından öğrenci başarılarının incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, T., & Link, C. R. (2000). A panel analysis of student mathematics achievement in the US in the 1990s: Does increasing the amount of time in learning activities affect math achievement? *Economics of Education Review*, 19, 261-277.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Baker, D. P., Goesling, B., & Letendre, G. K. (2002). Socioeconomic status, school quality, and national economic development: A cross-national analysis of the "Heyneman-Loxley effect" on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review*, 46(3), 291-312.
- Betts, J. R., & Morell, D. (1999). The determinants of undergraduate grade point average. The relative importance of family background, high school resources, and peer group effects. *Journal of Human Resources*, 34, 268-293.
- Caponera, E., & Losito, B. (2016). Context factors and student achievement in the IEA studies: Evidence from TIMSS. *Large-scale Assessments in Education*, 4(12).
- Chudgar, A., & Luschei, T. F. (2009). National income, income inequality, and the importance of schools: A hierarchical cross-national comparison. *American Educational Research Journal*, 46, 626-658.
- Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity.*, Washington, U.S.: Department of Health, Education and Welfare.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education.* New York, NY: Macmillan.
- Dorn, L. J., & Soffos, C. (2005). *Teaching for deep comprehension: A reading workshop approach.* Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Dorn, L. J., & Soffos, C. (2012). *Interventions that work: A comprehensive intervention model for preventing reading failure in grades K-3.* Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje, & P. P. Afferbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp. 198-228). New York, NY: Routledge.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed., pp. 51-93). Newark, DE: International Reading Association.
- Erbe, B. (2000). *Correlates of School achievement in Chicago elementary schools. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.*
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice.* New York: Basic Books.
- Gilson, J. E. (1999). *Single-gender education versus coeducation for girls: A study of mathematics achievement and attitudes toward mathematics of middle-school students.* American Educational Research Association. Montreal: Quebec Publications.
- Gorman S., & Yu, C.C. (1990). *Science achievement and home environment: national assessment of educational progress 1985/1986 (Report No. TM-016266).* Annual meeting of the american educational research association, (ERIC Document Reproduction Services No. ED330702), Boston, MA
- Hall, K., & Harding, A. (2003). *A systematic review of effective literacy teaching in the 4 to 14 age range of mainstream schooling.* In Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

- Hanushek, E. A., & Luque, J. A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, 22, 481-502.
- Heyneman, S. P., & Loxley, W. A. (1982). Influences on academic achievement across high and low income countries: A re-analysis of IEA data. *Sociology of Education*, 55(1), 13-21.
- Ilie, S., & Lietz, P. (2010). School quality and student achievement in 21 European countries. *Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, 3, 57-84.
- Jones, I. & White, C. S. (2000). Family composition, parental involvement, and young children's academic achievement. *Early Child Development and Care*, 161, 71-82.
- Kaplan, D. S., Liu, X., & Kaplan, H. B. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Research*, 94, 360-370.
- Konstantopoulos, S., Modi, M., & Hedges, L. V. (2001). Who are America's gifted? *American Journal of Education*, 109, 344-382.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Larson, J. C. (2000). *The role of teacher background and preparation in students' algebra success. Research Report*. Rockville, MD: Montgomery County Public Schools.
- Linnakyla, P., Malin, A., & Taube, K. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), 231-249.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M.O. & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 Assessment framework and specifications. (2nd edn)*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Özcan, C. ve Gücüm, B. (2020). Fen Eğitiminde Dünya Ölçeğinde Bazı Ülkelerin Karşılaştırması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (2), 208-225.
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505.
- Pinnell, G. S., & Scharer, P. L. (2003). *Teaching for comprehension in reading: Grades K-2*. New York, NY: Scholastic Professional Books.
- Schiller, K. S., Khmelkov, V. T., & Wang, X. Q. (2002). Economic development and the effects of family characteristics on mathematics achievement. *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 730-742.
- Taylor, B. M., Frye, B. J., & Maruyama, G. (1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, 27, 351-362.
- Topping, K. & Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviours. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 125-143.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- White, S. W., Reynolds, P. D., Thomas, M. M., & Gitzlaff, N J. (1993). Socioeconomic status and achievement revisited. *Urban Education*, 28, 328-343.
- Wiberg, M., & Rolfsman, E. (2013). School effectiveness in science in Sweden and Norway from a TIMSS perspective. *Utbildning och Demokrati*, 22(3), 69-84.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Lifelong learning, knowledge of nature and society, is the basic way to continue self-improvement. In adapting to the development of society, individuals need to have lifelong learning skills to construct, deepen and further enrich knowledge with new information. Among the tests of lifelong learning skill, the ability to understand reading is considered as the basis for developing other skills.

This research aims to examine the reading comprehension skills of fourth grade students in the countries that participated in the 2016 PIRLS exam in terms of some variables. Depending on the purpose, it is thought that comparing the reading comprehension skills of the fourth grade students in Scandinavian and Asian countries, determined according to their success in international exams, according to their parents, teachers and school characteristics will contribute to the literature. In addition, it is limited to the time period considered sufficient for the realization of the research purpose and the data obtained from the last available document of PIRLS. The following research questions were determined for the purpose of the research:

According to the 2016 PIRLS results, fourth grade students in Scandinavian and Asian countries,

1. What are their reading comprehension skills?
2. What is the level of reading comprehension skills according to the number of sources in the house?
3. What is the level of their reading comprehension skills according to their socio-economic levels?
4. What is the level of reading comprehension skills of teachers according to their education level?
5. What is the level of reading comprehension skills according to the teaching period?

Method

In this study, in order to compare the reading comprehension skills, firstly the countries in Europe and Asia that participated in the PIRLS exams were examined, and then Scandinavian (5 countries) and Asian countries (5 countries) were selected as samples based on their success in international exams. In the selected sample, Scandinavian countries included Ireland, Finland, Norway, Sweden and Denmark; Asian countries include Singapore, China, Kuwait, Bahrain and Qatar.

In order to compare the countries selected as the second in the research, the reading comprehension achievement scores in the PIRLS (2016) report; The number of resources at home, socio-economic level, teachers' education level and teaching period were examined.

Reading comprehension achievement scores are the scores that students in the specified countries have obtained from the PIRLS (2016) exam. In terms of determining the characteristics of the parents, the number of resources at home variable was rated as few (25 or less books), medium (26-100 books) and a lot (101 and more books) for educational resources at home. In addition, the socio-economic level variable, which is thought to be related to the number of resources at home in terms of determining parental characteristics, was graded as low (disadvantaged), medium (neither rich nor disadvantaged) and high (rich). In terms of teacher characteristics, the variable of education level of teachers was graded as non-bachelor, undergraduate and graduate. Finally, in terms of school characteristics, the variable of teaching period is presented depending on the annual teaching period and the time allocated to reading skills and their ratios. In addition, the ratings on the determined variables were made by PIRLS.

Depending on the purpose of the research, document analysis was used. Document analysis includes accessing written material about the event that is aimed to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the document analysis used in the research, by following the steps of reaching the document, checking the originality, understanding the document, analyzing the data and using the data; After reaching the documents that will guide the research problems, it was determined that each document was the main source. In order to ensure the validity of this study, the consistency of three expert lecturers who teach research techniques was found to be .92 by coding 1-0. Descriptive analysis used in data analysis method; data processing according to the thematic framework was carried out according to the steps of defining the findings and interpreting the findings. Descriptive analysis is defined as the process of

summarizing and interpreting themes obtained from various data (Yıldırım & Şimşek, 2016). In order to provide internal-external reliability for the themes used in the research, the opinions of three experts were taken and finalized.

Results

When the sub-problems of the research are considered as a whole, it can be stated that the fourth grade students in Scandinavian and Asian countries show similarities and differences in terms of parental characteristics, teacher characteristics and school characteristics. While the average scores of fourth grade students who have many resources in Scandinavian countries are similar; It differs in Asian countries. A similar situation is also seen in the case of having medium and lower resources. While the Scandinavian countries have medium and multiple resources; It is noteworthy that there are students with few resources in Asian countries. That is, students in Scandinavian countries who have a large or moderate number of resources have high average scores; It was observed that the average scores of fourth grade students in Asian countries decreased with the decrease in the number of resources. When the average scores of fourth grade students in both Scandinavian and Asian countries were analyzed according to socio-economic status, it was determined that there was a decrease in student scores as they moved from the advantaged level to the disadvantaged level. Thus, it can be stated that socio-economic level is important in student achievement. It can be said that the postgraduate education status of the teachers of the fourth year students in Scandinavian countries is higher than the teachers of the fourth year students in Asian countries, and the ratio of the undergraduate education of the fourth year students in the Scandinavian and Asian countries and the teachers who do not receive postgraduate education is similar. It can be stated that the annual teaching time of fourth grade students in Scandinavian and Asian countries is similar to the time allocated to reading skills. In summary, based on the research findings, it can be said that the variables of fourth grade students' number of resources at home, teachers' educational status, socio-economic level of the family, teaching time for reading skills are related to reading comprehension skills. In the light of the findings, suggestions for future research are given below. Researchers who will work in this field;

- It may be suggested to examine the PISA and PIRLS exam data, which measure reading comprehension skills, with other parent, teacher and school characteristics.
- It can be suggested to compare the results of international exams that measure reading comprehension skills on the basis of parent, school and teacher characteristics in terms of different countries.
- It can be suggested to examine student achievements in terms of variables that are thought to affect reading comprehension skills such as the number of books at home, the number of pages read daily, whether there is a library at home.

Program Çalışmaları için Öğretmen Eğitimi

Gülşen ÜNVER
Ege Üniversitesi

ÖZET

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

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

Gönderim: 14.06.2021
Kabul: 02.08.2021
Yayımlanma: 27.09.2021

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

Teacher Education for Curriculum Studies

Gülşen ÜNVER
Ege University

ABSTRACT

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

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

Received: 14.06.2021
Accepted: 02.08.2021
Published: 27.09.2021

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

GİRİŞ

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

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

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

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

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

Program Çalışmalarında Öğretmenin Rolü

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

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

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

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

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

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

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

Program Çalışmalarını Destekleyici Öğretmen Özellikleri

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

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

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

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

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

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

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

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

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

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

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

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

Öğretmen Eğitimi Değerler Dizisi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Öğretmen Eğitiminin Süresi

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

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

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

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

‘Program’ın Öğretimi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nitelikli Öğretmen Eğitimcileri

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

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

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

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

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

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

Mesleki Gelişim ve Program Çalışmaları

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mesleki Gelişimi Sınırlandırıcı Etmenler

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

Öğretmen Eğitimi Değerler Dizileri

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

Eğitim Yaklaşımı

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Eğitim Materyalleri

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

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

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

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

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

Paydaş Nitelikleri

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

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

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

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

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

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

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

SONUÇ

Yukarıdaki kuramsal açıklamalar ve araştırma bulgularından aşağıdaki sonuçlara ulaşılabilir:

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

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

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

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

ÖNERİLER

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

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

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

KAYNAKÇA

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

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

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

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

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

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

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

Biyoloji Öğretmenlerinin Biyoetik Değerlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Mine KIR YİĞİT

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Lütfiye ÖZALEMDAR

Giresun Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmada amaç; ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeylerini belirlemek ve biyoetik değer düzeyini cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre irdelemektir. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen bu çalışmanın örneklemini ortaöğretimde görev yapan 71 biyoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu ve Biyoetik Değer Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde; dağılımın normalliği için kolmogorov smirnov testi, biyoetik değer düzeyini belirlemek için ortalama ve standart sapma, biyoetik değer düzeyini farklı değişkenler açısından irdelemek için de bağımsız gruplar t testi ve mann whitney u testi kullanılmıştır. Bulgularda; ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyinin \bar{X} =2.60 olduğu, erkek öğretmenlerin biyoetik değer düzeyinin kadın öğretmenlerden anlamlı derece yüksek düzeyde olduğu, lisans mezunu öğretmenlerle yüksek lisans mezunu öğretmenlerin biyoetik değer düzeyinin farklılaşmadığı saptanmıştır. Buna göre; ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyinin orta seviyede olduğu, biyoetik değer düzeyinin cinsiyete göre değiştiği, lisans/yüksek lisans eğitimine göre ise değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Biyoetik değer düzeyini arttırmaya yönelik, farklı çalışma gruplarıyla, farklı değişkenler kullanılarak ve nitel verilerle zenginleştirilmiş çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: ortaöğretim, biyoloji öğretmenleri, biyoetik değer, cinsiyet, eğitim durumu

Gönderim: 08.08.2021

Kabul: 06.09.2021

Yayımlanma:25.09.2021

Sorumlu Yazar:

Mine KIR YİĞİT

mine.kir@beun.edu.tr

Investigation of Biology Teachers 'Bioethic Values in Terms of Different Variables

Mine KIR YİĞİT

Zonguldak Bülent Ecevit University

Lütfiye ÖZALEMDAR

Giresun University

ABSTRACT

The purpose of this research; to determine the bioethical value levels of secondary school biology teachers and to examine the bioethical value level according to the variables of gender and educational status. The sample of this study conducted with the correlational survey model consists of 71 biology teachers working in secondary education. The research data were collected with the Personal Information Form and the Bioethical Value Scale. In the analysis of the data; Kolmogorov Smirnov test was used for normality of the distribution, mean and standard deviation to determine the level of bioethical value, independent groups t test and Mann Whitney U test to examine the level of bioethical value in terms of different variables. In the findings; It was determined that the bioethical value level of secondary school biology teachers was $\bar{X}=2.60$, that the bioethical value level of male teachers was significantly higher than that of female teachers, and that the bioethical value level of graduate teachers and postgraduate teachers did not differ. According to this; It was concluded that the bioethical value level of secondary school biology teachers was at a medium level, the level of bioethical value changed according to gender, but did not change according to undergraduate / graduate education. It is recommended to conduct studies with different study groups, using different variables and enriched with qualitative data in order to increase the level of bioethical value.

Keywords: secondary education, biology teachers, bioethical value, gender, educational background

Received: 08.08.2021

Accepted: 06.09.2021

Published: 25.09.2021

Corresponding Author:

Mine KIR YİĞİT

mine.kir@beun.edu.tr

GİRİŞ

Disiplinler arası bir yaklaşımla, biyolojik bilimlerin, diğer bilim dallarıyla olan ilişkilerini felsefi, ahlaki ve sosyal açıdan irdeleyen biyoetik (Altıparmak, 2005), doğadaki bütün canlılar ve ekosistemdeki ilişkilere odaklanarak ortaya çıkan etik problemleri analiz eder (Görgeç, 2017). Biyoetik alan; değer sorunlarının ne olduğu, nasıl tartışılması gerektiği, ahlaki kararların nasıl alınacağı ve bu sürece yönelik hangi kural ve ilkelerin belirleneceği yönünde geniş kapsama sahiptir (Keleş, 2014). Biyoetiğin konusu biyoloji/tıp bilimi ve bu bilimlerdeki biyoteknolojik gelişmelerin insan hayatında oluşturduğu ahlaki problemlerdir. Bu problemler; yardımcı üreme teknikleri, kürtaj, insan embriyoları, genetik tanı metodu, kök hücre, genetik mühendisliği ve kopyalama (üretim amaçlı) gibi insan hayatının başlangıcıyla ilgili olabildiği gibi, insan hayatını sona erdirmeye ve ölümle ilgili de olabilmektedir (Göçer, 2011).

Etik problemlerin önüne geçebilmek için kabul edilen uluslararası sözleşmelerden bazıları; 11 Kasım 1998 tarihli İnsan Genomu ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 16 Ekim 2003 tarihli Uluslararası İnsan Genetik Verileri Bildirgesi ve 19 Ekim 2005 tarihli Biyoetik ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesidir. Biyoetik ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesindeki biyoetik ilkelerin saygı görmesi ve gözetilmesi konusunda, üye devletlerin gerek kendileri gerekse uluslararası topluluklar adına yükümlülükleri vardır (UNESCO, 2005). UNESCO' nun 20 kurucu üyesinden biri olan ve bu sorumlulukları üstlenen ülkelerden biri de Türkiye'dir. Ülkelerin politika üretmesinde etkili alanlardan biri olarak algılan biyoetik, özellikle günümüzde politikalarından etkilenen bir alan algısı da taşımaktadır (Öztoprak, Ersoy, Karahancı ve Büken, 2016).

Sürdürülebilir bir yaşam için; bilim ve teknolojiadaki uygulamalarda bilinçli olmaya, alınan kararlarda canlı, cansız tüm varlıkları ve etik boyutu düşünerek hareket etmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç biyoetik değerlere sahip nesiller yetiştirilmesini önemli kılmakta (Öztaş, Çağıl ve Ayverdi, 2020) dolayısıyla etik sorunları tanıma, çözüm geliştirme, uygun etik ilkeleri kullanma ve bu alanda kariyer planlama gibi hedefleri olan etik ve biyoetik eğitimi (Ersoy, 1996; Gül ve Şahinoğlu, 2020) öne çıkarmaktadır. Bilim ve teknolojinin özellikle fen alanlarıyla iç içe olması nedeniyle, ilköğretimde fen bilgisi öğretmenleri, ortaöğretimde ise biyoloji öğretmenleri biyoetik eğitime yönelik kilit unsurlar arasındadır. Nitekim; Altıparmak (2005)' in çalışmasında, biyoteknoloji öğretiminde biyoetik konulara yer vermenin önemine ve derslerde toplumları derinden etkileyebilecek biyoteknolojik uygulamaları biyoetik açıdan tartışmanın gerekliliğine değinilmiş ve biyoloji eğitimcilerinin konuyla ilgili toplumun bilinçlendirilmesinde görev ve sorumluluk sahibi olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu bakımdan fen ve özellikle biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyinin belirlenmesi, yapılacak biyoetik eğitimin niteliği açısından ayrıca önemli görülmektedir.

Alanyazında yöntemi (araştırma deseni/ölçme araçları/örneklem) ve içerik açısından araştırmamızdan farklı olan ancak biyoetik konusuyla ilişkili bazı çalışmalar şöyledir: Akın (2007), Aslım, Yiğit, İzmirli ve Yaşar (2012), Bakar (2010), Ceylan ve Umdu Topsakal (2017), Chen ve So, 2017; Daud, Ari ve Daud (2020), Dawson ve Taylor (1997), Deniz (2021), İşisağ-Üçüncü, Gökçe, Kıran, İzzetoğlu ve Uzilday (2018), Kaplan (2018), Keskin Samancı (2009), Özer Keskin, Kurt ve Keskin Samancı (2012), Özer Keskin ve Aksakal (2019), Keskin Samancı, Özer Keskin ve Arslan (2014), Özer Keskin, Keskin Samancı ve Kurt (2013), Öztaş vd. (2020), Sürmeli (2008), Turgut (2018), Ülman (2010), Yaman, (2011), Yazıcı (2009), Zengin Tepekuyu ve Umdu Topsakal (2016), Yüce (2011). Alanyazında biyoetik üzerine yapılan araştırmalar 2000 yılından bu yana daha görünür hale gelse de özellikle ülkemizde ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesine yönelik bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu nedenle; biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyi ve bu düzeyin farklı değişkenlerden nasıl etkilendiği sorusu bu araştırmanın problem durumu olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın; biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyini belirleme ve bu düzeyin cinsiyet ve eğitim durumundan nasıl etkilendiğini ortaya koyma, biyoloji eğitimine yönelik öğretim programlarında biyoetik içeriğe dikkat çekerek farkındalık oluşturma, araştırmacılara referans olma ve ileri araştırmalara katkı sağlama açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyini belirlemeyi ve biyoetik değer düzeyini farklı değişkenler açısından irdelemeyi amaçlayan bu çalışmada problem cümleleri aşağıdaki gibidir:

Araştırma problemleri;

1. Ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyi nedir?
2. Ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyleri cinsiyete göre değişmekte midir?
3. Ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyleri eğitim durumuna göre değişmekte midir?

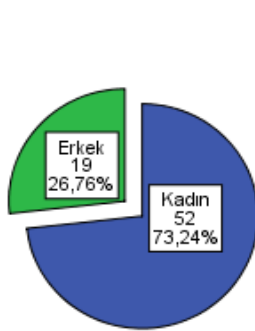
YÖNTEM

Araştırma Deseni

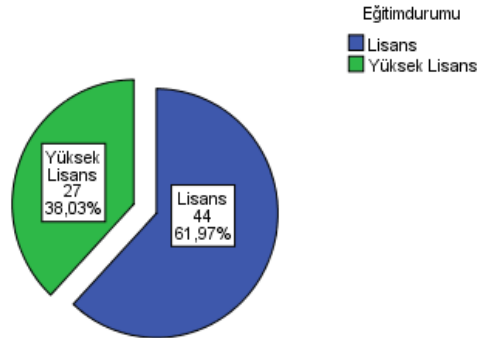
Betimsel nitelikte olan bu araştırma, genel taramanın ilişkisel tarama (karşılaştırma türü) modeline uygun olarak yürütülmüştür. Genel tarama modeli, evrenin tümü ya da evrenden alınacak örnek/örneklem grubu ile yürütülen ve evrenin geneline ilişkin yargıda bulunmayı amaçlayan tarama yöntemidir. Genel tarama modelinin karşılaştırma türü ilişkisel taramalarında, bağımsız değişkene ilişkin gruplar oluşturulur ve bu gruplar arasında bağımlı değişkene göre bir farklılaşma olup olmadığı araştırılır (Karasar, 2020, s. 111-117). Bu çalışmada bu modele uygun olarak, Biyoetik Değer Ölçeğiyle biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyi belirlenmiş ve bu düzeyi cinsiyet ve eğitim durumu gibi farklı kategorik gruplara göre farklılaşım farklılaşmadığı irdelenmiştir.

Örneklem

Araştırma örneğini, MEB'e bağlı liselerde görev yapan 71 biyoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde; amaçlı örneklemelerden ölçüt örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Örneklem ölçütü, online bilgilendirilmiş gönüllü onam formunu onaylayan ve MEB'e bağlı liselerde görev yapan biyoloji öğretmenleridir. Araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı Grafik-1'de, eğitim durumlarına göre dağılımı ise Grafik-2'de verilmiştir.



Grafik 1. *Biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı*



Grafik 2. *Biyoloji öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı*

Grafik 1' e göre, öğretmenlerin 19'u (%26,76) erkek, 52'si (%73,24) kadındır. Grafik 2' ye göre, öğretmenlerin 44'ü (%61,97) lisans, 27'si (%38,03) yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada; biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyini belirlemek amacıyla Silva, Araujo ve Calderia (2012)' in geliştirdiği ve Turgut ve Yakar (2016)'ın Türkçe' ye uyarladığı Biyoetik Değer Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları örneklem grubuna gönüllülük esasıyla online olarak uygulanmıştır. Bilgilendirilmiş gönüllü onam formu ve veri toplama araçları google formuna aktarılarak internet ortamında bir link oluşturulmuştur. Kartopu örnekleme tekniğiyle katılımcıların ilgili linke ulaşması sağlanmıştır. Tüm bölgelerden belli oranlarda katılım sağlandığı gözlenen bu araştırma da bilgilendirilmiş gönüllü onam formunu onaylayan ve veri toplama araçlarını cevaplayan katılımcılar arasından araştırma kapsamına uygun olanlar araştırmaya dahil edilmiştir. Veriler yaklaşık iki ay süre aralığında toplanmıştır. Bu araştırma insanlar üzerinde yürütüldüğünden, gerekli olan Etik Kurul İzni alınmıştır. Etik kurul izin bilgileri şu şekildedir: Kurul adı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, Tarih: 25.12.2020, Protokol No: 1007.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın çalışma grubuna yönelik özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet ve eğitim düzeyine yönelik sorular yer almaktadır.

Biyoetik Değer Ölçeği

Silva, Araujo ve Calderia (2012)'ın geliştirdiği, Turgut ve Yakar (2016)'ın Türkçe' ye uyarladığı Biyoetik Değer Ölçeği, Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde hazırlanan dördümlü likert tipi bir ölçektir. Orijinal ölçek; 21 maddeden oluşmakta, 21-84 aralığında puan almakta ve 2., 7., 14., 15., 16., 17., 18. maddeleri için ters puanlanmaktadır. Türkçe formu ise; 4., 10. ve 19. maddesi çıkarılarak, 18 maddeden oluşmakta, dört faktörlü yapı içermekte, 18-72 aralığında puan almakta ve 2., 6., 12., 13., 14., 15., 16. maddeleri için ters puanlanmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği, uzman görüşü ve doğrulayıcı faktör analizi ile sağlanmış, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.79 olarak belirlenmiştir. Maddeleri 1 ile 4 arasında puanlanan ölçekte ortalama biyoetik değer düzeyleri için 3.26-4.00 arası 'yüksek', 2.51-3.25 arası 'orta', 1.76-2.5 arası 'düşük', 1.00-1.75 aralığı 'çok düşük' olarak belirlenmiştir (Turgut, 2018).

Verilerin Analizi

Biyoetik değer ölçeğine verilen cevaplar 1 ile 4 arasında değerlendirilerek, her öğretmene ait biyoetik değer ortalama puanı hesaplanmış ve bu puanların ortalaması alınarak tüm öğretmenlere ait biyoetik değer düzeyi belirlenmiştir. Öğretmenlerin biyoetik değer ortalama puanlarının cinsiyetlere ve eğitim durumuna göre normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov Smirnov testi ile belirlenmiştir. K-S_(z) analizleri sonucunda; biyoetik değer ortalama puanlarının kadın (K-S_(z)=0,017; p<0.05) ve erkek (K-S_(z)=0,025; p<0.05) için normal dağılmadığı, ancak lisans (K-S_(z)=0,06; p>0.05) ve yüksek lisans (K-S_(z)=0,20; p>0.05) eğitim durumu için normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin biyoetik değer ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizi için Mann Whitney U testi (parametrik olmayan), eğitim durumu değişkenine göre analizi için Bağımsız Gruplar t testi (parametrik) kullanılmıştır. Verilerin analiz sonuçlarını göstermek amacıyla tablo ve grafiklerden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemleri temel alınarak verilerin analizinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

1-Biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyi nedir? Ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinin Biyoetik Değer Ölçeği ortalama puanları ile ilgili veriler Tablo 1’dedir.

Tablo 1. *Biyoloji Öğretmenlerinin Biyoetik Değer Ölçeği Ortalama Puanlarına İlişkin Veriler*

Değişken	N	\bar{X}	SS
Biyoetik Değer	71	2.597	0.169

Tablo 1’e göre; biyoloji öğretmenlerinin Biyoetik Değer Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=2.597$ ve standart sapması $SS=0.169$ olarak belirlenmiştir.

2-Ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir? Biyoloji öğretmenlerinin Biyoetik Değer Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesine ilişkin veriler Tablo 2’dedir.

Tablo 2. *Biyoloji öğretmenlerinin Biyoetik Değer Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları*

Değişken	N	SO	ST	U	Z	p	
Cinsiyet	Kadın	52	32.30	1679.5	301.5	-2.513	0.012
	Erkek	19	46.13	876.5			
	Toplam	71					

Tablo 2’ye göre; biyoloji öğretmenlerinin Biyoetik Değer Ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney U testi sonucunda gruplar arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($U_{(52,19)}=301.5$; $P<0.05$).

3-Ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyi eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir? Biyoloji öğretmenlerinin Biyoetik Değer Ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre değerlendirilmesine ilişkin veriler Tablo 3’tedir.

Tablo 3. *Biyoloji öğretmenlerinin Biyoetik Değer Ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları*

Değişken	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Eğitim Durumu	Lisans	44	2.621	1.55	69	0.126
	Yüksek Lisans	27	2.557			

Tablo 3’e göre; biyoloji öğretmenlerinin Biyoetik Değer Ölçeği puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik bağımsız gruplar t testi sonucunda; lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim alan biyoloji öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(71)}=1.55$, $p>0.05$).

TARTIŞMA

Bu araştırmada ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyini belirlemek ve biyoetik değer düzeyini farklı değişkenler açısından irdelemek amaçlanmıştır.

Tablo 1'e göre; araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Deniz (2021) tarafından yapılan çalışmada, biyoloji öğretmenlerinin biyoetik farkındalığa sahip olduğu, Yüce (2011) tarafından yapılan çalışmada ise, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji bilgisinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Biyoetik konusuna, gerek biyoloji öğretmenliği lisans programı derslerinde, gerekse ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı ünite/konularında çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Biyoloji öğretmenliği lisans programında; sadece *Biyolojik Okuryazarlık* dersinde biyoetik kavramının ele alındığı, *Bilişim Teknolojileri* dersinde bilişim etiği, *Bilim Felsefesi ve Bilimin Doğası* dersinde bilim etiği, *Eğitimde Ahlak ve Etik*, *Genetik*, *Bilim Tarihi ve Felsefesi*, *Bilim ve Araştırma Etiği* ve *Disiplinlerarası Biyoloji Eğitimi* derslerinde ise etik kavramının yer aldığı görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programında ise; sadece 12. Sınıf 'Genden Proteine' ünitesinin 'Genetik Şifre ve Protein Sentezi' konusunda biyoetik konusuna değinildiği gözlenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu araştırmada, biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyinin orta seviyede olmasında, biyoetik konusunun biyolojinin ortaöğretim ve lisans programlarındaki bu sınırlılığı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim; Daud vd. (2020)' da öğretmenlerin biyoetik farkındalık düzeylerinin yüksek çıkmasını, eğitim programındaki biyoetik içeriklerle ilişkilendirmektedir. Öte yandan; Karakaya, Atilla, Alakabak ve Yılmaz (2019) ile Karakaya ve Aslan (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, ortaöğretim öğrencilerinin etik yaklaşımlarının konulara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Akın (2007) tarafından yapılan çalışmada, lisans öğrencileri biyoetik konulara (ötanazi, organ nakli, gebeliği sona erdirme, üreme yardımı) yönelik farklı düzeylerde görüş bildirmiştir. Sürmeli (2008) tarafından yapılan çalışmada, lisans öğrencilerinin biyoteknolojik çalışmalara yönelik tutumlarının konulara göre değiştiği, genetik mühendisliği, biyoteknoloji ve klonlama hakkındaki bilgilerinin az olduğu ve çoğunun genetik mühendisliği tanımlarını kısmen yaptığı ve biyoetik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Turan ve Koç (2012) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumlarının konulara göre değiştiği belirlenmiştir. Demirci (2008) tarafından yapılan çalışmada, coğrafya öğretmenlerinin biyoteknoloji ve GDO' lu gıdalar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ve tutumlarının konulara göre değiştiği belirlenmiştir. Bal, Samancı ve Bozkurt (2007) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin genetik mühendisliği temel ilkeleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, uygulamalara yönelik tutumlarının organizma türlerine ve çalışma amacına göre değiştiği belirlenmiştir. Gazi ve Çobanoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada ise, Muğla şehrindeki yöneticilerin çevresel biyoetik değerlerinde görüş ayrılıkları olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki bu sonuçlar; bireylerin biyoetik değer ve tutumlarının, biyoetik konulara göre farklılaştığını göstermekte olup, bireylerin biyoetik değer düzeyinin, öğrendikleri biyoetik içerikle ilişkili olduğu düşüncesini desteklemektedir.

Tablo 2'ye göre; araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyi cinsiyet açısından irdelendiğinde, erkek öğretmenlerin biyoetik değer düzeyinin kadın öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Chen and So (2017) tarafından yapılan ve biyoloji öğretmenleriyle yürütülen çalışmada, erkek öğretmenlerin biyoetik konulara yönelik tutumlarının kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Prokop, Leskova, Kubiato ve Diran (2007) tarafından yapılan ve üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmada; erkeklerin biyoteknoloji bilgisinin kadınlardan yüksek olduğu, erkeklerin kadınlara oranla biyoteknolojiye yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Moerbeek ve Casimir (2005) tarafından yapılan çalışmada, gen teknolojisi konusunda erkeklerin kadınlara oranla daha bilgili olduğu, biyoteknolojik uygulamaların kadınlarda erkeklere oranla daha az kabul gördüğü belirlenmiştir. Yine kadınların erkeklere oranla genetik mühendisliğine karşı daha olumsuz tepki verdiği, GDO' lu ürünlerin kadınlarda erkeklere oranla daha az kabul gördüğü diğer sonuçlar arasındadır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ancak alanyazında bulgularla uyuşmayan farklı araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır. Örneğin; Akın (2007) tarafından yapılan ve üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmada, ötanazi başlıklı biyoetik konulara yönelik

görüşlerin cinsiyete göre değiştiği, organ nakli ve üremeye yardımcı uygulamalar başlıklı biyoetik konulara yönelik görüşlerin ise, cinsiyetlere göre değişmediği belirlenmiştir. Karakaya ve Yılmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada, çevre etiği konusundaki farkındalıkların biyoloji öğretmenlerinde cinsiyete göre değişmediği, fen öğretmenlerinde ise kadınlar lehine cinsiyete göre değiştiği belirlenmiştir. Özer Keskin vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının bazı biyoetik konulardaki genel kararlarının ve etik yaklaşımlarının cinsiyete göre değişmediği, genetik tarama testi konusundaki genel kararların ve etik yaklaşımların kadınlar lehine cinsiyete göre değiştiği belirlenmiştir. Yüce (2011) tarafından yapılan çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji bilgilerinin ve biyoteknoloji uygulamalarına yönelik etik yaklaşımlarının cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Daud vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoetik farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Öztaş vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin biyoetik değerlerinin, cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Özer Keskin vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin ötenazi konusuna yönelik etik yaklaşımlarının cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Alanyazındaki bu çalışmaların, araştırmamızdan farklı yöntemlerle (ölçme araçları/örneklem/konu içeriği) yürütüldüğü görülmekte olup, sonuçlardaki farklılıkların buna bağlı olduğu düşünülmektedir. Nitekim Öztaş vd. (2020)' ye göre de biyoetik değerlerin cinsiyet açısından farklılık göstermesi örneklem gruplarının farklılığı ile açıklanmaktadır.

Tablo 3'e göre; araştırmaya katılan ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyi eğitim durumu açısından irdelendiğinde, öğretmenlerin biyoetik değer düzeyinin lisans ve yüksek lisans eğitime göre farklılaşmadığı görülmektedir. Karakaya ve Yılmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada, biyoloji ve fen öğretmenlerinin çevre etiği konusundaki farkındalıklarının lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim alma durumuna göre değişmediği belirlenmiştir. Jung ve Shin (2014) tarafından yapılan çalışmada acil kurtarma bölümünde çalışan öğrencilerin DNR ile ilgili etik konulardaki tutumlarının eğitime göre değişmediği belirlenmiştir. Öztaş vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin biyoetik değerlerinin, okul türü ve sınıf düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ülkemizde, lisans eğitimini tamamlayan bireyler genellikle spesifik bir alanda lisansüstü eğitime devam ettiğinden, bireylerin bu spesifik alanda etikle ilgili doğrudan veya dolaylı bir eğitim almamış olma ihtimali bulunmaktadır. Bu çalışmada biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyinin lisans ve yüksek lisans eğitime göre farklılaşmamasının bu ihtimale bağlı olduğu düşünülmektedir. Nitekim; Dikmen (2013), Kahrıman ve Yeşilçiçek Çalık (2017)' da etik duyarlılığın kazanılması için, etik konusunda verilecek eğitimin teorik bilgi ve uygulama içerecek şekilde düzenlenmesini önemli görmektedir.

SONUÇ

Ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyini belirlemek ve biyoetik değer düzeyini farklı değişkenler açısından irdelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir:

- 1- Biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyi orta seviyedir.
- 2- Erkek biyoloji öğretmenlerinin kadınlara kıyasla biyoetik değer düzeyi yüksek bulunduğu, cinsiyet biyoetik değer düzeyi üzerinde etkili bulunmuştur.
- 3- Lisans eğitimi alan biyoloji öğretmenleri ile yüksek lisans eğitimi alanlar arasında biyoetik değer düzeyi farklılaşmadığından eğitim durumu biyoetik değer düzeyi üzerinde etkili bulunmamıştır.

ÖNERİLER

İleri araştırmalarda;

- Biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değer düzeyi yaş, kıdem, sosyoekonomik durum vb. farklı değişkenler açısından incelenebilir.

- Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin biyoetik değer düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Biyoetik konusuyla ilgili disiplinler arası araştırmalar yapılabilir.
- Biyoetik ile ilgili çalışmalar nicel verilerin yanı sıra nitel verilerle de zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, H. (2007). Çukurova üniversitesi fen-edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesi öğrencilerinin temel biyoetik konuları hakkındaki görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Altıparmak, M. (2005). Rekombinant DNA teknolojisinin öğretiminde interaktif uygulamalar ve biyoetik. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aslım, G., Yiğit, A., İzmirli, S. ve Yaşar, A. (2012). Hayvan koruma kavramı ve biyoetik çerçevesinde yaban hayatı koruma ve yaban hayatı geliştirme sahaları. *Kafkas Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 18(4), 657-662.
- Bakar, E. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoetik eğitimiyle ilgili uygulama ve görüşlerinin değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bal, Ş., Samancı, N. K. ve Bozkurt, O. (2007). University students' knowledge and attitude about genetic engineering. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(2), 119-127.
- Ceylan, Ö., ve Umdu Topsakal, Ü. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin sahip olduğu biyoetik değer algılarının belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 137-154.
- Chen, Y. ve So, W.W. M. (2017). An investigation of mainland china high school biology teachers' attitudes toward and ethical reasoning of three controversial bioethics issues. *Asia-Pacific Science Education*, 3(1), 1-16.
- Daud, Z., Ari, Z. ve Daud, N. (2020). Awareness and perceptions on bioethical issues among pre-service science teachers. *Bangladesh Journal of Bioethics*, 11(3), 9-20.
- Dawson, V. ve Taylor, P. (1997). The inclusion of bioethics education in biotechnology courses. *Eubios Journal of Asian and International Bioethics*, 7(6), 171-175.
- Demirci, A. (2008). Perceptions and attitudes of geography teachers to biotechnology: a study focusing on genetically modified (gm) foods. *African Journal of Biotechnology*. 7(23), 4321-4327.
- Deniz, Ö (2021). High school biology teachers and bioethics: awareness, attitudes and teaching practices. Master's Thesis, Bilkent University, Ankara.
- Dikmen, Y. (2013). Yoğun bakım hemşirelerinde etik duyarlılığın incelenmesi. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 2(1), 1-7.
- Ersoy, N. (1996). Biyoetik eğitimi: gereği, amaçları. *TKlin Tıbbi Etik*, 4.
- Gazi, S. ve Çobanoğlu, N. (2016). Muğla kentinde yöneticilerin çevresel biyoetik değer sistemine yönelik odak grup çalışması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 131-160, https://doi.org/10.1501/sbeder_0000000128
- Göçer, E. (2011). Biyoetik açıdan insan doğası. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Görgeç, O. (2017). Biyoetik açıdan hayvanat bahçeleri. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 4(3), 139-140.

- Gül, Ş. ve Şahinoğlu, S. (2020). Biyoetik dersinde kullanılan filmlerin etik farkındalık geliştirme üzerine etkisi: Dallas Buyers Club filminin analizi üzerinden bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 10(3), 502-509.
- İşisağ Üçüncü, S., Gökçe, B., Kıran, M., İzzetoğlu, S. ve Uzilday, B. (2018). Biyoloji bölümü lisansüstü öğrencilerinde bilimsel etik ve dürüstlük algısı. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1039-1060. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14044>
- Jung, J. Y. ve Shin, S. Y. (2014). Awareness and ethical attitudes about DNR of emergency department students. *J Korea Acad Industr Coop Soc.*, 15(2), 1074-1082.
- Kahrıman, İ. ve Yeşilçiçek Çalık, K. (2017). Klinik hemşirelerin etik duyarlılığı. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(3), 111-121.
- Kaplan, Ü. (2018). Türkiye’de genetik danışmanlık ve biyoetik. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karakaya, F. ve Yılmaz, M. (2017). Environmental ethics awareness of teachers. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7(2), 105-115.
- Karakaya, F., Atilla, İ., Alakabak, E. Z. ve Yılmaz, M. (2019) Ortaöğretim öğrencilerinin endemik türlerle yönelik etik yaklaşımlarının belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 113-128. <http://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.03.007>
- Karakaya, F. ve Arslan, O. (2016). Öğrencilerin hayvan deneylerine yönelik etik yaklaşımları: 9. Sınıf örneği. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 208-223. <https://doi.org/10.19128/turje.267916>
- Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler. Nobel yayıncılık.
- Keleş, Ş. (2014). Bioterrorism in terms of Bioethics. *Turkish Journal of Bioethics*, 1(4), 188-197.
- Keskin Samancı, N. (2009). Biyoetik eğitimi kapsamında ortaöğretim öğrencilerine yönelik ‘Biyoetik Değer Envanteri’ geliştirilmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keskin Samancı, N., Özer-Keskin, M. ve Arslan, O. (2014). Development of ‘Bioethical values inventory’ for pupils in secondary education within the scope of bioethical education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(2), 69-76.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9., 10., 11. ve 12. Sınıflara) Öğretim Programı*. Ankara.
- Moerbeek, H. ve Casimir, G. (2005). Gender differences in consumers’ acceptance of genetically modified foods. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 308-318.
- Özer Keskin, M. ve Aksakal, E. (2019). Newspapers in bioethics education: A case study. *Online Submission*, 7(5), 1333-1340. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070518>
- Özer Keskin, M., Keskin Samancı, N. ve Kurt, İ. (2013). Öğretmen adaylarının güncel etik konular hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 142-152.

- Özer Keskin, M., Kurt, İ. ve Keskin Samancı, N. (2012). Eliciting secondary education pupils' views on euthanasia through argumentative paragraphs. *Mevlana International Journal of Education*, 2(3), 95-108.
- Öztaş, G., Çağıl, A. E. ve Ayverdi, L. (2020). Lise öğrencilerinin düşünme stilleri ve biyoetik değerlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 167-192.
- Öztoprak, Ü. Y., Ersoy, M., Karahancı, O. N. ve Büken, N. Ö. (2016). Helsinki Bildirgesi'nin biyoetik ve biyopolitikalar bağlamında izini sürmek. *Journal of Clinical & Experimental Investigations/Klinik ve Deneysel Araştırmalar Dergisi*, 7(1).110-118.
- Prokop, P., Leskova, A., Kubiato, M. ve Diran, C. (2007). Slovakian students' knowledge of and attitudes toward biotechnology. *International Journal of Science Education*, 29(7). 895–907.
- Silva, P. R., Araújo, E. S. N. N. D. ve Caldeira, A. M. D. A. (2012). Construction and validation of a questionnaire for the analysis of bioethical conceptions. *Revista Bioética*, 20(3), 488-499.
- Sürmeli, H. (2008). Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği çalışmaları ile ilgili tutum, bilgi ve biyoetik görüşlerinin değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zengin Tepekuyu, H. ve Umdü Topsakal, Ü. (2016). Ortaokul öğrencilerinin biyoetik farkındalığı. *International E-Journal of Advances in Education*, 2(5), 311-320.
- Turan, M. ve Koç, I. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 74-83.
- Turgut, D. (2018). Öğretmen adaylarının biyoetik değerleri, bilimsel okuryazarlık ve empati beceri düzeylerinin sınıflar bazında incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Turgut, D. ve Yakar, Z. (2016, December) Adaptation of a modified Turkish version of Bioethical Values Questionnaire (BVQ). *Multidisciplinary Academic Conference- Education, Teaching and Learning*, At Czech Republic,
- UNESCO (2005). Biyoetik ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi.
- Ülman, Y. I. (2010). Etik, biyoetik, hukuk: Temel kavramlar ve yaklaşımlar. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-4.
- Yaman, H. H. (2011). Argümantasyon tabanlı biyoetik eğitiminde örnek bir uygulama: genetiği değiştirilmiş organizma ve genetik tarama testi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yazıcı, N. (2009). Bilimkurgu ile biyoetik grup tartışmalarının biyoteknolojiye yönelik tutumlar ve akademik başarı üzerine etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Yüce, Z. (2011). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoteknoloji konusundaki bilgileri ve biyoteknoloji uygulamalarına yönelik biyoetik yaklaşımları: Tutum, görüş ve değer yargıları. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yüksek Öğretim Kurumu (2018). *Biyoloji öğretmenliği lisans programı*. Ankara.

Ortaöğretim Öğretmen Eğitimi için Esnek ve Sistematik Model

Nil AYKOL

Menderes Anadolu Lisesi, İzmir

Gülşen ÜNVER

Ege Üniversitesi, İzmir

Reha ATAŞ

Nimet Alaattinoğlu Ortaokulu, Antalya

Okan BAYSAL

Şehit Prof. Dr. İlhan Varank BİLSEM, Balıkesir

ÖZET

Ortaöğretim öğretmen eğitimine yönelik farklı modeller uygulamaya konulmaktadır. Ancak öğretmen eğitimine yönelik model arayışı devam etmektedir. Bu çalışmada, özellikle Türkiye’deki ortaöğretim öğretmen eğitimi sorunlarına çözüm bulmak ve uluslararası öğretmen eğitimi standartlarını karşılamak amacıyla Esnek ve Sistematik Model önerilmiştir. Modelde, öğretmen eğitimini politik bir sorun olarak görme, araştırma odaklı, uzlaşmacı ve yansıtıcı uygulama değerler dizileri ile öğrenci merkezilik, araştırma odaklılık, kuram-uygulama bağlantısı ve bütüncüllük ilkeleri benimsenmiştir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, Millî Eğitim Bakanlığının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği’nin Öğretmen Eğitimi Standartları ve 21. yüzyıl becerileri bağlamında belirlenen standartlar temel alınmıştır. Ardışık modelde, eğitim süresi iki yıl olarak belirlenmiştir. Öğreneni merkeze alan insancıl program tasarım yaklaşımını öneren modelde, farklı disiplinleri bir arada ele alan bütünlük program türü ve döngüsel program geliştirme modeli tercih edilmiştir. Programa başvuru ve kabul koşullarında, Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı, lisans mezuniyet not ortalaması ve mülakat notu ölçüt olarak belirlenmiştir. Esnek ve Sistematik Modelde, zorunlu derslerin yerel kredilerinin toplamı 47, AKTS miktarı 88; seçmeli derslerde yerel kredi toplamı 24, AKTS miktarı 32 olarak belirlenmiş ve seçmeli ders grupları sunulmuştur. Modelin etkili yürütülebilmesi için öğretim elemanı ve öğrenci etkileşiminin sağlanması, disiplinler arası bağlantının kurulması, öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin niceliği ve niteliğinin yükseltilmesi, nitelikli öğretmen adaylarının programa alınması, tüm paydaşlar arasındaki iş birliğinin sağlanması, mezunların desteklenmesi ve programın sürekli değerlendirilerek geliştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim öğretmen eğitimi, öğretmen eğitimi model önerisi, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı

Gönderim: 12.08.2021

Kabul: 23.09.2021

Yayımlanma: 25.09.2021

Sorumlu Yazar:

Nil AYKOL

nil_aykol@hotmail.com

Flexi-systematic Model for Secondary Teacher Education

Nil AYKOL

Menderes Anatolian High School, İzmir, Turkey

Gülşen ÜNVER

Ege University, İzmir, Turkey

Reha ATAŞ

Nimet Alaattinoğlu Secondary School, Antalya, Turkey

Okan BAYSAL

Şehit Prof. Dr. İlhan Varank BİLSEM, Balıkesir, Turkey

ABSTRACT

Various models for secondary teacher education have been put into practice. However, model search for teacher education has been going on. In this study, Flexi-systematic Model was proposed to find solutions to problems of secondary teacher education especially in Turkey and meet standards of international teacher education. Teacher education as a policy problem, research-oriented, compromiser, reflective practice paradigms and student-centered, research-oriented, theory-practice connection, holism principles were adopted in the model. The model was based on national qualifications framework for higher education, general competencies for teaching profession of Ministry of National Education, teacher education standards of Association for teacher education programs' evaluation and accreditation and standards determined in the context of 21st century skills. In the consecutive model, duration of education was determined as two years. Humanist curriculum design, cyclical curriculum development model and integrated curriculum were preferred in the proposed model. Academic Personnel and Graduate Education Entrance Test, undergraduate grade point average, interview score were determined as criteria for application and admission to the program. In Flexi-systematic Model, it was determined total credits of compulsory courses as 47, total amount of ECTS as 88; total credits of elective courses as 24, total amount of ECTS as 32 and elective course groups were presented. Providing interaction between instructor and student, establishing interdisciplinary connections, improving the quantity and quality of instructors and mentors, admitting qualified teacher candidates to the program, ensuring cooperation among stakeholders, supporting graduates and developing program by evaluating continuously were suggested to carry out the model effectively.

Keywords: Secondary teacher education, model proposal for teacher education, Non-thesis Master's Program of Teaching Profession Knowledge

Received: 12.08.2021

Accepted: 23.09.2021

Published: 25.09.2021

Corresponding Author:

Nil AYKOL

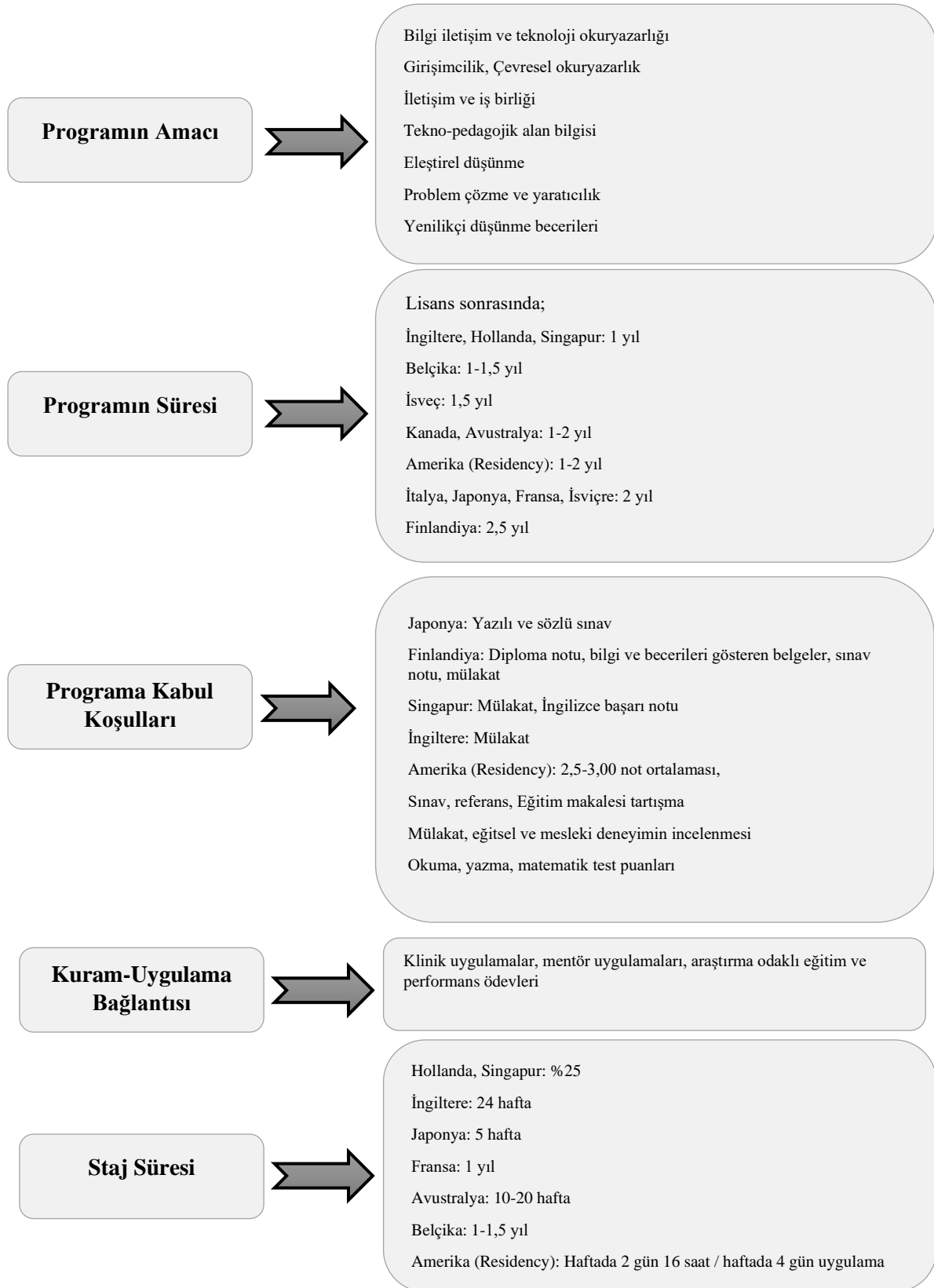
nil_aykol@hotmail.com

GİRİŞ

Eğitime yönelik rollerin zaman içinde değişmesi sonucunda, ülkeler eğitim sistemlerini mercek altına alarak incelemektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2014). Bu incelemelerde ele alınan boyutlardan biri öğretmen eğitimidir. Örneğin, Finlandiya'nın uluslararası sınavlardaki başarısında, en önemli katkıyı mükemmel öğretmenlerin sağladığı kabul edilmektedir (Shalberg, 2007). Artan başarı eğilimleriyle dikkat çeken Japonya, Singapur, Güney Kore ve Çin gibi Uzak Doğu ülkelerinde de öğretmen kalitesi artırılmaya çalışılmaktadır (Seo ve Gibbons, 2019; Yuan ve Zhang, 2017). Dolayısıyla, eğitim sistemini geliştirme çalışmalarına öğretmen eğitiminin mutlaka dahil edilmesi gerekmektedir.

Öğretmen eğitiminde adaylara mesleki yeterliklerin kazandırılması beklenmektedir. Son yıllarda ortaöğretim alan öğretmenliği mesleki yeterlikler açısından 21. yüzyıl becerileri (Clark, 2008), çok kültürlü eğitim (Kelm, Warring ve Rau, 2001), bilişim iletişim teknolojileri, demokratik eğitim (Morrison, 2009), tekno-pedagojik alan bilgisi (Voogt ve Mckenney, 2016) ve girişimcilik (Brinia ve Psoni, 2021) gibi kavramlar üzerinde tartışılmaktadır. Özellikle 2019 yılında ortaya çıkan COVID-19 salgınıyla birlikte tekno-pedagojik alan bilgisi kavramı tüm hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları bağlamında öne çıkmaktadır. Bu durum öğretmen eğitiminin sürekli iyileştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Eğitim sistemleri açısından başarılı ülkelerin öğretmen eğitimi modelleri incelendiğinde, farklı uygulamaların olduğu ve akreditasyon çalışmaları ile programların güncelliğini korumaya yönelik adımlar atıldığı görülmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Örneğin; Finlandiya'da öğretmen adayları araştırmaya dayalı yaklaşımla yüksek lisans mezunu olmaktadır (Uusiautti ve Määttä, 2013). OECD ülkelerindeki alan öğretmenliği programlarında pedagoji ve alan bilgisi bütünleştirilmekte, uygulama okullarında klinik model ile eğitim verilmektedir (Buchberger, Campos, Kallos ve Stephenson, 2000; Resch ve Schritteser, 2021). Programlara giriş koşulları irdelendiğinde, AB ülkelerinde alan öğretmenliği eğitimi veren programlara aday seçiminde ulusal sınavlardan alınan puanlar, gelişim dosyası değerlendirmeleri, yetenek sınavlarının sonuçları, iletişim ve dil becerilerini belirlemek üzere mülakatların kullanıldığı görülmektedir (Ofsted, 2014). Programlarda meslek bilgisi derslerine ağırlık verilmekte; Almanya, Birleşik Krallık, İspanya, Belçika, İtalya ve Fransa'da öğretmen eğitimi kurumlarında öğretmen adaylarına okulda öğrenme konusunda destek sağlanmaktadır (Jones, 2012). Uygulama okulları ile üniversiteler arasında güçlü bir işbirliği söz konusudur. Programlarda eğitim gören adaylar için AB ülkelerinin tamamında ilk yıl öğretmen adayı için deneme süresi olarak düşünülmekte öğretmen yeterliliği bulunmayan adaylar başka programlara geçiş sağlayabilmektedir (OECD, 2018). Farklı ülkelerdeki öğretmen eğitimi programlarının temel özellikleri Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen Eğitimi Programlarının Temel Özellikleri

Şekil 1'de görüldüğü gibi, öğretmen eğitimi programlarının temel özelliklerinde ülkelere göre benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Tekno-pedagojik alan bilgisi (Mishra ve Koehler, 2006), bilgi iletişim ve teknoloji okuryazarlığı, girişimcilik, çevresel okuryazarlık, iletişim ve işbirliği, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık, yenilikçi düşünme gibi 21. yüzyıl becerileri (Partnership for 21st Century Skills, 2009) programların amacını oluşturmakta ve ders olarak okutulmaktadır. Program sürelerinin bir yıl (Niemi ve Sihvonen, 2011; Ostinelli, 2009) ile iki buçuk yıl (Snoek, 2011) arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmen yeterliklerinin kazanılması için eğitim süresinin bir yılı aşması gerektiği vurgulanmıştır (Jamwal, 2012). Programa kabul koşullarında, Amerika ve Finlandiya daha kapsamlı ölçüt belirlerken (Berry, Montgomery ve Snyder, 2008; Niemi ve Sihvonen, 2011), Japonya, Singapur ve İngiltere'de daha kısıtlı ölçütler (Çakmakçı, 2017; Kabaran ve Görgeç, 2016; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT], 2015; Orakçı, 2015) yer almaktadır. Rekabet ortamının yüksek olduğu ülkelerde daha fazla ölçüt belirlenmektedir (Pożarnik, 2011). Genel başarı notu ve mülakat öğretmen eğitimine girişte genel olarak önemli görülmektedir (Denner, Salzman ve Newsome, 2001). Kuram-uygulama bağlantısının sağlanmasında öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasında etkili iletişimin sağlandığı uygulamalar ve mentörlük özellikle Amerika'da önemli bir yer tutarken (Dennis, 2016; Gatti, 2019; Humprey, Wechester ve Hough, 2008; Marczyly, 2001), Finlandiya'da çoğunlukla araştırma odaklı uygulamalara ve performans ödevlerine ağırlık verilmektedir (Berry ve diğ., 2008; Niemi ve Sihvonen, 2011). Öğretmen adaylarının kuram ile uygulama arasında bağlantı kurabilmelerinde, okulların sağladığı öğrenme ortamları önemli görülmektedir. Bunun için ülkelere göre farklılık gösteren sürelerde öğretmenlik uygulamaları gerçekleştirilmektedir (Snoek, 2011).

Öğretmen eğitimi modelleri, yapıları bakımından da birbirinden farklılaşmaktadır. Bu yapılar, modelin süresine göre (örneğin, 1, 4 ve 5 yıl), başlangıç düzeyine göre (örneğin, lisans ve lisansüstü düzeyinde), üniversitedeki derslere oranla uygulama okulunda geçirilen zaman ve programdaki derslerin dönemlerine göre farklılaşmaktadır (Zeichner ve Conklin, 2017). Bunlardan biri, yaygın meslek eğitimi; bir mesleği öğrenmek isteyen gençlerin o mesleği uygulayan ustanın yanında çırak olarak başladığı çırak-kalfa-usta modelidir. İkincisi örgün meslek eğitimi; sanayileşmenin ve nüfus artışının sonucu olarak işyerlerinde yapılan eğitimin okul ortamında oluşturulmasıdır. Üçüncüsü örgün ve yaygın eğitimin birleştirilmesiyle örgün-yaygın meslek eğitimi adında hibrit modeldir (Özcan, 2013). Söz konusu modeller değişen değerler dizilerinin (paradigmaların) etkisiyle öğretmen eğitimi kurumları tarafından uygulanmıştır.

Öğretmen eğitimi modelleri, geleneksel ve çağdaş modeller olarak da sınıflanmaktadır. Geleneksel modellerde, uygulamaya çok az yer verilen kuramsal model ile üretim ve kalkınmaya dayalı, öğrenenin etkin olduğu uygulamalı model bulunmaktadır. Çağdaş modellerde ise, öğretmen adaylarına alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin birlikte verilip aşamalı olarak zamana yayıldığı eşzamanlı model ile öğretmen adaylarının alan bilgisi derslerini tamamladıktan sonra öğretmenlik meslek bilgisi derslerini ve öğretmenlik uygulaması derslerini aldığı ardışık model vardır (Güneş, 2016). Ardışık modelde herhangi bir alandan yükseköğrenimini tamamlayıp öğretmen olmak isteyen bireyler, öğretmenlik eğitimi programlarına katılmaktadır. Bu modelin en önemli avantajı, öğretmen eğitimine esneklik sağlamasıdır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Wallace (1991) tarafından ortaya konulan uygulamalı modelde ise öğretmen adaylarına araştırmaya dayalı kuramlar öğretildikten sonra bunları uygulama olanağı verilmektedir. Beceri modelinde, deneyimsiz öğretmen, usta olanı izleyip, taklit edip onun yönergelerini uygulamaktadır. Burada odak nokta, öğretimin temelde uygulamalı bir beceri olduğudur. Yansıtma modeli, öğretmenlerin deneyimleri üzerinde mesleki becerilerini daha da geliştirmek için öğrendiklerini uygulamasıdır. Bu model "öğretmen gelişimi" olarak da adlandırılmaktadır (Wallace, 1991). Avrupa Birliği ülkelerinde kullanılan modeller incelendiğinde; doğrusal modelin öğretmenlik eğitiminin belirli bir sıra içinde verilmesine, modüler modelin ise adayların eğitimlerini istedikleri zaman tamamlayabilmelerine olanak sağladığı görülmektedir. Bütünleşik model, meslek bilgisinin değişik temalara odaklandığı modeldir. Çekirdek model ise ortak yaşantılar yoluyla temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlamaktadır (Eurydice, 2014).

Öğretmen eğitimi modellerine; birbirinden kopuk derslerin programlarda yer alması, öğretmenlik uygulamalarına programlarda az yer verilmesi, paydaşlar arası işbirliğinin yetersiz olması gibi eleştiriler (Mclaren ve Jaramillo, 2007; Ünver 2016) yöneltilmektedir. Nelson, Palonsky ve Carlson'a (1990) göre öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kuram yerine uygulama odaklı olması gerekmektedir. Nitekim uygulamalı derslerin öğretim performansını olumlu etkilediği yönünde bulgular vardır (Ashton ve Crocker, 1987; Darling-Hammond, 2000; Kennedy, 1999). Türkiye'de ise öğretmen eğitimi programlarında uygulama derslerine az yer verildiği; bu derslerin etkili yürütülmediği, öğretmen eğitimi açısından paydaşların iş birliğinin zayıf olduğu yönünde bulgular vardır (Adıgüzel, 2013; Karakütük, 2001; Okçabol, 2005; Üstüner, 2004). Sonuç olarak, karmaşık ve birden fazla faktörden etkilenen öğretmen eğitiminin (Yücel Toy, 2015) etkililiği bu etmenleri dikkate alan modellerle gerçekleştirilebilir.

Türkiye'de, ortaöğretim öğretmen eğitimi sürecinde farklı modeller uygulanmıştır. Bunlar lisans, lisansüstü ve sertifika eğitimi şeklindedir. 1998 sertifika programlarına yönelik alınan karar ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarına ardışık model temel alınarak 4+1,5 yıl ve 3,5+1,5 yıl şeklinde tezsiz yüksek lisans programları uygulanmaya başlamıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 1998). Tüm öğretmenlik sertifika programları kaldırılmıştır. Yeniden yapılanma ile hayata geçen tezsiz yüksek lisans programlarının işleyişinde yaşanan aksaklıklar ve AB uyum süreci nedeniyle eğitim fakültelerine %25-30 oranında ders belirleme yetkisi getirilmiştir (YÖK, 2007a). Bu dönemde, YÖK'ün 11 Temmuz 2007 tarihli toplantısında 3,5+1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans uygulamasının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yıllara dağıtılarak beş yıllık birleştirilmiş eğitime dönüştürülmesi kararıyla eşzamanlı model uygulanmaya başlanmıştır (YÖK, 2007b). 2010 yılında ise tekrar değişikliğe gidilmiş ve pedagojik formasyon eğitimi YÖK tarafından belirlenen üniversiteler bünyesinde yeniden açılmıştır (Yüksel, 2011). 2014 yılında açıköğretim ve uzaktan öğretim dahil olmak üzere, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) istihdam ettiği alanlardan 1. sınıftan itibaren adaylara formasyon alma hakkı tanınmıştır (YÖK, 2015). MEB (2017a) tarafından yayımlanan "*Öğretmen Strateji Belgesi*" ile tekrar pedagojik formasyon programlarının kaldırılacağı duyurulmuştur. 20.06.2020 tarih 12 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile pedagojik formasyon eğitimi, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı'na dönüştürülmüştür (YÖK, 2020a). Genel olarak öğretmen eğitiminde sorunların çözüme ulaşmadığı, alınan her yeni kararın başka bir soruna yol açtığı görülmektedir.

Pedagojik formasyon eğitiminin, kısa süreli meslek bilgisi derslerini içermesi nedeniyle stratejik planlarda vurgulanan nitelikli öğretmen eğitimi ilkesi ile çeliştiği (Çalışıcı, 2019; Köse, 2017), öğretmen eğitiminde kalite boyutunu göz ardı ettiği (Bakaç ve Özen, 2017; Doğanay ve diğ., 2015; Kavcar, 1998; Topsakal, 2015) ve salt ticari kaygılar içerdiği (Kavcar, 1998) belirtilmiştir. Bu eğitimden öğretmen adaylarının yeterli deneyim (Akdemir, 2013) ve öğretmenlik kimliği edinmeden mezun oldukları (Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan, 2018) vurgulanmıştır. Modelin öğretmen adaylarını hazırlayıcı yönlerinin olduğu fakat işlevsiz yönlerinin de kayda değer olduğu ifade edilmiş ve mezuniyet sonrası iş kapısı olarak görülen bu eğitimin niteliği sorgulanmıştır (Köse, 2017). Nitelik ve istihdam sorununa çare olarak MEB (2020) pedagojik formasyon eğitimine "*MEB 2023 Vizyon Belgesi*" ile son vermiş, 29 Haziran 2020 tarihi itibarıyla sertifikaların geçerliliğini sona erdirmiştir. Sonrasında YÖK (2021), Öğretmenlik Tezsiz Yüksek Lisans mezunlarının yanında, 1 Ocak 2021 tarihinden önce pedagojik formasyon eğitimi sertifikası programını tamamlamış kişilerin kazanılmış haklarının korunacağını ve öğretmen olarak atamalarının yapılacağını duyurmuştur. Son olarak, MEB (2021) ile YÖK arasında imzalanan iş birliği protokolü çerçevesinde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı / Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'nın içeriğinin geliştirilmesi için iş birliği yapılacağı maddesi yer almıştır. Bu protokolde MEB, YÖK ve eğitim fakülteleri temsilcilerinden oluşan Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubunun koordinatörlüğünde öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesinin amaçlanması, öğretmen eğitimi paydaş kurumları arasında iş birliği kurulması değerlidir. Ancak bu protokolün pedagojik formasyon eğitimi ile ilgili boyutunun ortaöğretim öğretmen eğitiminde yine geri bir adım olduğu düşünülmektedir.

Özetle, Türkiye'de geçmişten günümüze ortaöğretim öğretmen eğitiminde farklı modeller denenmiştir. Ancak öğretmen eğitimi sistemindeki sorunların henüz çözüme ulaşmadığı, sürdürülebilir kararlar alınmadığı görülmektedir (Kavcar, 1998; Köse, 2017). Bu sorunlara çözüm olarak 2023 vizyon

belgesinde “Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarda eğitimleri iyileştirmek” başlığı altında eylem planlarına yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018). Son olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını hazırlama yetkisinin üniversitelere devredilmiş olması (YÖK, 2020b) da üniversitelere büyük bir sorumluluk yüklemektedir. Bütün bunlar Türkiye’nin ortaöğretim alan öğretmeni eğitimi için model arayışının sürdürdüğünü göstermektedir.

Bu çalışmada Türkiye’nin güncel koşulları, değişen değerler dizileri, uluslararası standartlar ve alanyazın ışığında bir hizmet öncesi ortaöğretim öğretmen eğitimi modeli oluşturulmuştur. Önerilen model, Türkiye’de geçmişte uygulanmış olan ardışık modele uygun şekilde hazırlanmış olmakla birlikte, Türkiye’deki ortaöğretim öğretmen eğitimi sorunlarının birçoğu için yeni çözüm yolları içermektedir. Modelin uluslararası öğretmen eğitimi standartlarını büyük ölçüde karşıladığı düşünülmektedir. Üniversiteler, Öğretmen Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans programlarını oluşturma sürecinde bu modeli temel alabilirler, modeli tümüyle uygulayabilirler ya da kendi modellerini oluştururken yararlanabilirler. Özetle, çalışmanın özgün öğretmen eğitimi modeli oluşturma bakımından hem kurama hem de uygulamaya katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Sonuç olarak bu çalışmada, ortaöğretim öğretmen eğitiminde son on yılda yaygın olarak uygulanan pedagojik formasyon eğitime göre çok daha kapsamlı ve adayların mesleğe daha hazır olmalarını sağlayabilecek bir model tasarlanması amaçlanmıştır.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ MODELİNİ OLUŞTURMA SÜRECİ

Ortaöğretim öğretmen eğitimi modelini oluşturma sürecinde yazarlar, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programındaki, Öğretmen Eğitimi ve Sorunlar dersi kapsamında bir yarıyıl boyunca öğretmen eğitimine ilişkin alanyazını incelemiş; yurtiçindeki ve yurtdışındaki öğretmen eğitimi modelleri üzerinde tartışmışlardır. Sonrasında altı kere ortalama ikişer saat süren çevrimiçi tartışma toplantıları gerçekleştirmişlerdir. Çalışma grubu içinde görev paylaşımı yapılarak farklı ülkelerdeki ortaöğretim öğretmen eğitimine ilişkin alanyazını irdelemişlerdir. Bu bağlamda Avrupa’dan Hollanda, Almanya, Belçika, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hırvatistan, Romanya, Slovenya, İrlanda, Birleşik Krallık, İspanya, İtalya, İsviçre, İsveç ve Norveç ülkelerindeki ortaöğretim öğretmen eğitiminin süre, programın amacı, programa başvuru koşulları, programda yer alan dersler, kuram-uygulama bağlantısı vb. yönlerden nasıl gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu açılardan, Amerika kıtasında Amerika Birleşik Devletleri’ndeki öğretmen eğitimi politikaları eyaletlere göre farklılaştığı için Boston, Stanford, Kaliforniya, Kuzey Karolina, Florida, New Jersey, Pensilvanya, Minnesota eyaletleri ve Kanada’daki Ontario eyaletleri; Asya kıtasında Güney Kore, Malezya, Japonya, Singapur; Okyanusya kıtasında Avustralya ortaöğretim öğretmen eğitimi sistemleri incelenmiştir (Şekil 1). Bu bilgilerden, önerilen modelin temel standartlarının, ilkelerinin ve programın yapısının belirlenmesinde yararlanılmıştır.

Farklı ülkelerdeki ortaöğretim öğretmen eğitimi politikaları incelendikten sonra çevrimiçi ortamda modelin kuramsal dayanaklarının görüşülmesi için 3 kere toplam 6 saat süren toplantılar düzenlenmiştir. Bu toplantılarda, ekip üyeleri yukarıda belirtilmiş olan alanyazın inceleme paylaşımı doğrultusunda topladıkları bilgileri diğer üyelere açıklamış ve dünyadaki ortaöğretim öğretmen eğitiminin benzer, farklı ve Türkiye için örnek alınabilecek yönleri üzerinde tartışmışlardır. Bu tartışmalar hedef kitle, öğretmen eğitimi modeli, öğretmen eğitimi değerler dizileri, standartlar, programın temel ilkeleri, alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin zamanlaması, programın süresi, program tasarım yaklaşımı, program türü, program geliştirme modeli, öğrenci seçimi ve insan gücü üzerinde yoğunlaşarak gerçekleştirilmiş ve modelin taslağı oluşturulmuştur. Derslere ilişkin teorik ve uygulama saatleri, yerel kredi ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) miktarları kararlaştırılmıştır. Model kapsamında uygulanması önerilen zorunlu ve seçmeli dersler belirlenmiştir. Modelin boyutlarının kendi içindeki tutarlılığı sorgulanmıştır.

Bu çalışmada önerilen öğretmen eğitimi modeli, paydaşların uygulamalarını kolaylaştırmak amacıyla kurumların koşullarına uyarlanabilecek şekilde tasarlanmıştır. Dolayısıyla model, esnek bir yapıda oluşturulmuştur. Diğer yandan, ortaöğretim öğretmen eğitimi modelinin değerler dizileri, ilkeleri, standartları, alan bilgisi ve mesleki bilgisi derslerinin zamanlaması, eğitimin süresi, program tasarım yaklaşımı, program türü, program geliştirme modeli, programa öğrenci kabul ölçütleri, programın yapısı ve insan gücüne dair öneriler oluşturularak sunulması, modelin kendi içinde birbirini tamamlayan bütünsel bir yapıda kurgulanmasını sağlamıştır. Bu durum, modelin sistematik bir şekilde

oluşturulduğunun göstergesi olarak nitelendirilebilir. Sonuç olarak, bu çalışmada önerilen ortaöğretim öğretmen eğitimi modelinin, esnek ama aynı zamanda sistematik yapısı nedeniyle, Esnek ve Sistematik Model olarak adlandırılması uygun görülmüştür.

ESNEK VE SİSTEMATİK MODELİN TEMEL ÖZELLİKLERİ

Bu bölümde, öğretmen eğitimi için önerilen Esnek ve Sistematik Modelin temel özellikleri alt başlıklar halinde sunulmaktadır. Alt başlıklar kapsamında, Esnek ve Sistematik Modelde ilgili başlık açısından tercih edilen kuramsal yapılar ve tercih edilme gerekçeleri açıklanmaktadır. Bu bölüm, kuramsal yapılara ilişkin alanyazın, Türkiye'nin öğretmen eğitimi geçmişi ve gelecek için planlarından yararlanılarak oluşturulmuştur. Esnek ve Sistematik modelin temel özellikleri Şekil 2'de özetlenmiştir.

Değerler Dizisi	➔	Politik sorun olarak görme, araştırma odaklı, uzlaşmacı, yansıtıcı uygulama
Temel Alınan İlkeler	➔	Öğrenci merkezlik, araştırma odaklılık, bütüncülük
Temel Alınan Standartlar	➔	Mesleki yeterlilik listeleri, atama ölçütleri, akreditasyon kurumları, değerlendirme ölçütleri
Alan ve Mesleki Derslerin Zamanlaması	➔	Ardışık model
Eğitim Süresi	➔	2 yıl
Program Tasarım Yaklaşımı	➔	İnsancıl yaklaşım
Program Türü	➔	Bütünleşik program
Program Geliştirme Modeli	➔	Döngüsel program geliştirme
Programa Öğrenci Başvuru ve Kabul Ölçütleri	➔	Lisans Mezuniyet Notu: 3.00 / 4.00, ALES: en az 55 puan, Mülakat Notu: en az 70 puan
Programın Yapısı	➔	Ders sayısı: 13'ü zorunlu, 8'i seçmeli toplam 21 ders; Zorunlu dersler yerel kredi toplamı: 47, AKTS: 88; Seçmeli dersler yerel kredi toplamı: 24. AKTS miktarı: 32
İnsan Gücü	➔	Öğretim elemanları için uygun iş yükü, araştırma becerisine sahip lisansüstü eğitimciler, üniversite-uygulama okulu iş birliği, nitelikli uygulama öğretmenleri

Şekil 2. Esnek ve Sistematik Modelin Temel Özellikleri

Öğretmen Eğitimi Değerler Dizileri

Esnek ve Sistematik Modelde, öğretmen eğitimini politik bir sorun olarak görme (Cochran-Smith ve Fries, 2008), araştırma odaklı (Zeichner, 1983), uzlaşmacı (Long ve Riegle, 2002) ve yansıtıcı uygulama (Elliot, 1993) değerler dizileri benimsenmiştir. Öğretmen eğitiminde değerler dizilerinin temel alınmasının birçok nedeni olsa da benimsenen değerler dizilerinin ülke gerçekleriyle, öğretmen ve öğrenci niteliğiyle uyumlu olması beklenmektedir (Aksoy ve Gözütok, 2014). Öğretmen eğitimini politik bir sorun olarak görme değerler dizisinde, öğretmen eğitimi ile ilgili kararların yüksek düzeydeki politika yapımcılar tarafından alınması söz konusudur (Cochran-Smith ve Fries, 2008). Burada odak noktası, öğrenci başarısıdır ve başarılı öğrencilerin olduğu öğretmen eğitimi programlarının varlıklarını devam ettirmesidir (Yıldırım, 2001). Türkiye’de YÖK’ün ve MEB’in kararları, ortaöğretim öğretmen eğitimini büyük ölçüde etkilemektedir. Ortaöğretim mezunlarının üniversiteye giriş sınavlarındaki başarılarında, öğretmen niteliğinin ciddi bir payı vardır. Dolayısıyla, bu çalışmada önerilen modelde, öğretmen eğitimini politik sorun olarak görme değerler dizisini dikkate almak kaçınılmaz olmuştur. Araştırma odaklı değerler dizisi ise öğretmenin teknik becerilerin yanında eleştirel sorgulama yapabilmesi olarak görülmektedir (Zeichner, 1983). Türkiye’de son yıllarda giderek artan yaşam boyu öğrenme süreçlerine vurgu, öğretmenlerin eleştirel ve sorgulayıcı bir tutum kazanmalarının gerekliliği, araştırma odaklı değerler dizisinin benimsenmesini önemli hale getirmiştir. Uzlaşmacı değerler dizisinde, programda eğitim felsefesi, psikolojisi ve sosyolojisi derslerinin yer almasıyla birlikte öğretimle ve bilimsel araştırma yöntemleriyle ilgili dersler önem kazanmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitimle ilgili düşüncelerini sorgulamaları, yapılandırılmaları ve araştırmacı bir kimlik kazanmaları için (Çepni, Küçük ve Gökdere, 2002) uzlaşmacı değerler dizisinin benimsenmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte, bu değerler dizisinde, alan dersleri veren kurumlarla öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi veren kurumların işbirliği içinde olması gerektiği vurgulanmaktadır (Long ve Riegle, 2002). Ortaöğretim öğretmen eğitiminde konu alanı ile öğretmenlik meslek bilgisi boyutlarındaki tartışmalar ciddi bir çatışma alanı olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım, 2001). Bu çatışmaların önlenmesi amacıyla, Esnek ve Sistematik Modelde uzlaşmacı değerler dizisi benimsenmiştir. Yansıtıcı uygulama değerler dizisinin temelini hermeneutik bakış açısı oluşturmaktadır ve bu görüşe göre kuramı uygulamaya indirmek mümkün değildir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde, ilk yıldan itibaren okulda uygulama ağırlıklı bir eğitimin gerekliliği vurgulanmaktadır (Elliot, 1993). Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarında uygulama boyutuna yeterli zaman ayrılmaması ve uygulama derslerinin ilk yıllardan itibaren verilmemesi kuram-uygulama bağlantısına ilişkin sorunlara neden olmaktadır (Ünver, 2016). Esnek ve Sistematik Modelde, kuram ile uygulama arasındaki bağlantının güçlendirilmesi ilke edinilmiş ve yansıtıcı uygulama değerler dizisi temel alınmıştır.

Modelde Temel Alınan İlkeler

Esnek ve Sistematik Modelde öğrenci merkezlilik, araştırma odaklılık ve bütüncüllük ilkeleri benimsenmiştir. Modelde, kurumlar arası işbirliği ve eşgüdümün sağlanması ile kuram uygulama bağlantısının kurulması amaçlanmıştır. Eğitim dönemlerine yayılan uygulamaların sürdürülebilmesi hedeflenmiş bu nedenle uygulama okulları ile sürekli anlaşmaların yapılması önemsenmiştir. Modelde, farklı dallardan öğretmenlerin işbirliği yapmaları, bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, yansıtma toplantıları aracılığıyla yansıtıcı düşünceleri amaçlanmıştır. Türkiye’de öğretmenliğin özellikle son yıllarda ciddi statü kaybı yaşadığı bilinmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2021; Hacettepe Üniversitesi Öğretmen İstihdam Raporu, 2017). Buna dayanarak, Esnek ve Sistematik Modelin temel ilkeleri arasında, öğretmenliğin meslekleşme sürecine katkı sunmak yer almaktadır. Ayrıca öğretmen eğitimi programlarında uluslararasılaşma boyutunun yeterli olmadığı bilinmektedir (Dimici, 2019; Kissock ve Richardson, 2010). Oysa öğretmen adaylarının gelecekteki farklı düşünme biçimlerine (Kissock ve Richardson, 2010) ve çok kültürlü eğitim ortamlarına (Malewski ve Phillion, 2009) hazır olabilmeleri için öğretmen eğitimi programlarının uluslararasılaşma boyutunun geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle Esnek ve Sistematik Modelde uluslararasılaşma da temel ilke olarak benimsenmiştir.

Modelde Temel Alınan Standartlar

Öğretmen eğitimi programlarının tasarlanmasında mesleğin yeterlikleri, atama ölçütleri, akreditasyon kurumlarının değerlendirme ölçütleri gibi standartların temel alınması değerli görülmüştür. Programların hedeflenen öğretmen profilini sağlaması için taşıması gereken asgari özellikler “standartlar” (Sachs, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada önerilen Esnek ve Sistematik Modelde Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (YÖK, 2010), MEB tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (MEB, 2017b), Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği’nin (EPDAD) (2016) Öğretmen Eğitimi Standartları ve 21. yüzyıl becerileri bağlamında belirlenen standartlar (Partnership for 21st Century Skills, 2009) temel alınmıştır. Bu standartların temel alınmasının gerekçesi; geleceğin eğitimcisi olarak öğretmen adaylarının ulusal ve uluslararası standartları yakalamalarını, mesleki ve alana özgü yeterlikleri kazanmalarını sağlamaktır. Türkiye’deki öğretmen eğitime yönelik araştırmalarda da standartların önemine dikkat çekilmiştir (ERG, 2020; Hacettepe Üniversitesi Öğretmen İstihdam Raporu, 2017). Sonuç olarak, Esnek ve Sistematik Modelde temel alınan standartların öğretmen eğitimcilerini nitelik konusunda teşvik edebileceği düşünülmektedir.

Alan Bilgisi ve Meslek Bilgisi Derslerinin Zamanlaması

Esnek ve Sistematik Model kapsamında alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin zamanlaması bakımından, farklı alanlarda lisans eğitimi almış bireylerin ek olarak iki yıl süreli öğretmen eğitimi almaları beklenen ardışık model esas alınmıştır. Bu bağlamda, Türkiye’de öğretmen eğitimi modeli olarak bugüne kadar eş zamanlı ve ardışık modeller uygulanmıştır. Ortaöğretim öğretmen eğitimi modellerinde genellikle ardışık model tercih edilmektedir (Ostinelli, 2009). Bu sayede, alan bilgisini tamamlayan öğrencilerden ortaöğretim alan öğretmeni olmak isteyenler arasından programa kabul için gerekli koşulları ve yeterlikleri sağlayanlar öğretmenlik meslek bilgisine ve pedagoji eğitimine devam edebilmektedirler. Türkiye’deki Öğretmen Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans programlarının hazırlanması yönündeki karar (MEB, 2020), ortaöğretim öğretmen eğitimi politikalarının ardışık modele işaret ettiğini göstermektedir. Kısa vadede uygulanabilir bir model oluşturulması amaçlandığı için bu çalışmada da ardışık model benimsenmiştir. Ardışık modelin tercih edilmesinde, Türkiye’de ortaöğretim alan öğretmeni eğitiminde ardışık modelden sıklıkla yararlanılmış (YÖK, 1998, 2007b), dolayısıyla bu modelde deneyim kazanılmış olması da etkili olmuştur.

Eğitimin Süresi

Esnek ve Sistematik Modelde, eğitim süresi iki yıl (dört dönem) olarak belirlenmiştir. Şekil 1’de görüldüğü gibi, farklı ülkelerdeki öğretmen eğitimi süreleri bir yıldan iki buçuk yıla kadar değişiklik göstermektedir (Ostinelli, 2009; Snoek, 2011; Westbury, Hansén, Kansanen ve Björkqvist, 2005). Bu süreler, önemsenen derslerin verilmesi ve öğretmen eğitiminde kalitenin sağlanması açısından önemli görülmektedir. Bir yıllık öğretmen eğitimi programları eleştirilmekte, bu süre içerisinde kuramsal bilginin uygulamayla beraber verilmesi sınırlı görülmekte ve sürenin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Jamwal, 2012). Türkiye’de de, eğitim fakültelerinin niteliğini yükselterek, değişen ihtiyaçlara cevap verebilen kurumlar haline getirilmesi hedeflenmektedir (TEDMEM, 2020). Bunun için, öğretmenlik uygulamalarının artırılması, hizmet öncesi alınan eğitimlerin mezuniyet sonrası için yeterli olacak şekilde düzenlenmesi önerilmiştir (Kavas ve Bugay, 2009). Bu çözüm önerilerine yönelik etkili bir öğretmen eğitimi planlaması için en az iki yıla ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Program Tasarım Yaklaşımı

Esnek ve Sistematik Modelde, programın öğreneni merkeze alan insancıl yaklaşım ile tasarlanması önerilmiştir. Öğretmen adaylarına kendine özgü bir birey olmasını sağlayacağı, empati göstereceği, kendisine ve başkalarına saygı duyacağı ortamlar sağlanmalıdır. Böylece, kendi sorumluluğunu alan bireyler olarak mantıklı seçimler yapabilir ve öz denetimlerini sağlayabilirler (Ornstein ve Hunkins,

2016). Öğretmen eğitimini etkili kılan bu esaslar, insancıl yaklaşımın temel alınmasına işaret etmektedir. Bu yaklaşım sayesinde, öğretmen adayları kendilerini tanımayı önemseyebilir, bu konuda çaba gösterebilir, kendini kabul edebilir ve kendini gerçekleştirerek öğrencilerine rol model olabilirler (Korthagen, 2004). Kısacası, bireysel farklılıklara vurgu yapan insancıl yaklaşımın, 21. yüzyıl öğretmenlerinin eğitimi için etkili olabileceği umulmaktadır.

Program Türü

Esnek ve Sistematik Modelde bütünlük programının hazırlanması ve uygulanması amaçlanmaktadır. Bütünlük programının farklı eğitim disiplinlerinin ilişkisini açıklamada ve öğrenme çıktılarını çoğaltmada etkili olduğu belirtilmiştir (Lonning, Defranco ve Weinland, 1998). Bu program türünün öğrenci merkezli yaklaşımla oluşturulması ve problemlere yönelik gerçekçi çözümler sunması (Kander, 2003); öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerini anlamlandırmaları ve eğitim sorunlarına bütüncül bakış açısı geliştirmeleri açısından değerli bulunmuştur. Nitekim Campbell ve Henning (2010) bütünlük programların, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirlemişlerdir. Dolayısıyla, öğretmen eğitimindeki tüm dersler bütüncül olarak ele alınmalı ve adayların bu dersler arasındaki ilişkileri kurarak ilerlemeleri desteklenmelidir. Öğretmen adaylarına verilen dersler bir bütündür ve teoride oluşturulan yapıların uygulamada yerleşik hale gelmesi sağlanabilir. MEB (2017b) de, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler alanlarındaki yeterliklerinin birbiriyle ilişkisinin sağlanmasını beklemektedir. Dolayısıyla, bütünlük programının öğretmen adaylarını, bu yeterlikleri kazanmaya ve içselleştirmeye teşvik edebileceği düşünülmektedir.

Program Geliştirme Modeli

Bu çalışmada döngüsel (cyclical) program geliştirme modeli benimsenmiştir. Döngüsel model, rasyonel bir model olup, program sürecini sürekli bir etkinlik olarak ele almakta ve yeni bilgiler veya uygulamalarla değişim göstermektedir (Ndlovu, 1997). Wheeler'a (1967) göre döngüsel model sırasıyla amaçların seçimi, bu amaçlara ulaşacak öğrenme deneyimlerinin seçimi, deneyimlerin kazanılmasını sağlayacak içeriğin seçimi, öğrenme-öğretme sürecinde içerik ve deneyimlerin birleştirilmesi ile birinci aşamada yer alan amaçlara ulaşmak üzere ikinci, üçüncü ve dördüncü aşamaların her birinin değerlendirilmesi şeklindeki beş aşamadan oluşmaktadır. Bu model, öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarını sürekli olarak dikkate alan esnek bir yapıdadır (Bhuttah, Xiaoduan, Ullah ve Javed, 2019). İhtiyaçların karşılanmasına yönelik, TEDMEM (2020) öğretmenlere kazandırılması gereken yeterlik, tutum ve değerlerin belirlenerek öğretmen yetiştirme sürecine dahil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak, programın, değişen öğretmenlik ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için döngüsel olarak ele alınması ve geliştirilmesi öngörülmüştür.

Programa Öğrenci Başvuru ve Kabul Ölçütleri

Öğretmenlik mesleğini üstlenecek kişilerin, programa kabul edilmeden önce, bu nitelikleri kazanabilme potansiyellerinin yüksek olması önemlidir (Wang, Coleman ve Coley, 2003). Birçok ülkede, öğretmen eğitimine öğrenci seçiminde birden fazla ölçüt kullanılmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2013). Bu çalışmada önerilen Esnek ve Sistematik Modelde, programa başvuru ölçütlerinden biri, lisans mezuniyet notunun 4'lük sistemde en az 3 olmasıdır. Şekil 1'de görüldüğü üzere, farklı ülkelerde, öğretmenlik programına kabulde not ölçütleri belirlenmekte ve buna göre seçim yapılmaktadır (Pożarnik, 2011). Türkiye'de ortaöğretim öğretmen eğitimi açısından örnek uygulamalar arasında yer alan Yüksek Öğretmen Okullarının etkili olma sebeplerinden biri de akademik başarısı yüksek öğrencilerin seçilmesidir (Aşılıoğlu ve Kinay, 2018; Eşme, 2003). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programlarının başvuru ölçütleri arasında da mezuniyet not ortalaması yer almıştır (Tuncer ve Berkant, 2018). Ardışık yapıdaki Esnek ve Sistematik Modelde, adayların lisans eğitimlerinden alan

bilgisi açısından iyi bir temelle mezun olmaları önemli görülmüştür. Adayların mezuniyet notlarının alan bilgilerinin yeterliliği için uygun bir gösterge olabileceği düşünülmüştür.

Modelde öğrenci seçimi için önerilen diğer bir ölçüt ise Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) puanının minimum 55 olmasıdır. Öğrencilerin matematik ve Türkçe becerileri önemli yeterlikler arasında görülmektedir. Örneğin, Finlandiya ve Amerika’da öğretmen eğitimine öğrenci kabulünde matematik, dil bilgisi, yazma ve problem çözme yeteneği değerlendirilmektedir (Berry ve diğ., 2008; Darling-Hammond, 2009). Japonya ve İngiltere’de ise öğretmenlerin matematik becerilerinin yeterli olması istenmektedir (Wang ve diğ., 2003). Niklasson (2011) da, öğretmen adaylarının matematik ve ana dil becerilerinin önemli olduğunu belirtmiş ve bu becerilerin öğretmenlerde bulunmamasını eleştirmiştir. Türkiye’de Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programlarına başvuru için ALES puanı ölçüt alınmıştır (Aycan, 2015). EPDAD’ın (2016) öğretmen eğitimi standartlarında da öğrencilerin programda başarılı olmalarını sağlayacak akademik yeterliklere sahip olması ölçütü bulunmaktadır. Bu nedenle, programa giriş koşullarında matematik ve Türkçe yeterliklerinin sağlanmasına yönelik ALES puanı ölçüt alınmıştır.

Esnek ve Sistematik Modelde, programa öğrenci kabulü için adayların öğretmenlik becerileri, tutumları ve iletişim becerilerinin mülakat yoluyla değerlendirilmesi ve mülakat puanının en az 70 olması ölçütü önerilmiştir. Denner, Salzman ve Newsome (2001) öğretmen eğitimi programına kabul edilecek adayların birçok beceri açısından değerlendirilmesinde mülakatın mükemmel bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini desteklemesi, motivasyonlarını sağlamaları öğretmenlik mesleğine yönelik sahip oldukları yetenekle ilgilidir (Sharma ve Bedi, 2016). Etkili iletişim öğretmenler arasında, öğretmen-öğrenci iletişimde, öğretmenlerin yöneticilerle ilişkilerinde önemli rol oynamakta, öğretmenlerin iletişim becerisi üretkenliğe ve öğrenci motivasyonuna katkı sağlamaktadır (Frymier ve Houser, 2000; Yüksel-Şahin, 2008). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutumları, hizmet içinde daha verimli olmalarını sağlamaktadır (Chakraborty ve Mondal, 2014). Öğretmenliğe yönelik olumlu tutumun geliştirilmesi sınırlı süre içerisinde güç olduğundan, programa girişte bu tutumun öğretmen adayında olması önemlidir (Başbay, Ünver ve Bümen, 2009). Finlandiya’da, Japonya’da, İngiltere’de, Amerika’da ve Singapur’da öğrenci seçimi mülakat yoluyla gerçekleştirilmekte ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ve iletişim becerileri uygun adaylar programa dahil edilmektedir (Lim, 2013; Niemi ve Sihvonen, 2011; Wang ve diğ., 2003). Esnek ve Sistematik Modelde ayrıca, başvuruda öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini açıklayan yansıtma yazısı, programa uygun adayların alınması açısından önemli görülmüştür.

Programın Yapısı

Esnek ve Sistematik Model kapsamında oluşturulan öğretmen eğitimi programının amacı öğretmen adaylarına, 21. yüzyıl öğretmenlik yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Programdaki dersler, derslerin teorik ve uygulamalı saatleri, yerel kredi ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) miktarları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, programda 13’ü zorunlu ve 8’i seçmeli statüde toplam 21 ders bulunmaktadır. Zorunlu derslerin yerel kredilerinin toplamı 47, AKTS miktarı 88 iken seçmeli derslerin yerel kredilerinin toplamı 24, AKTS miktarı 32’dir. Buna göre, programın yaklaşık üçte ikisi zorunlu, üçte biri seçmeli derslerden oluşmaktadır. Yükseköğretim Kalite Kurulu’nun (YÖKAK) (2020) eğitim ve öğretimle ilgili ölçütlerinden biri zorunlu ve seçmeli ders dağılımının dengeli olmasıdır. Türkiye’de geçmişte uygulanan Pedagojik Formasyon Eğitiminde sekiz zorunlu, iki seçmeli ders yer almıştır (YÖK, 2015). Esnek ve Sistematik Modeldeki programda, seçmeli derslerin toplam dersler içindeki oranının geçmişteki programlara göre yüksek olması, programın etkililiğinde ve akredite olmasında yarar sağlayabilir.

Tablo 1. Öğretmen Eğitimi Programında Önerilen Dersler, Teorik ve Uygulama Saatleri, Yerel Kredi ve AKTS Miktarları

Yarıyıl	Dersin Adı	T	U	Yerel Kredi (YK)	AKTS
1. Yarıyıl	Eğitim Psikolojisi (Z)	3	0	3	5
	Öğrenmenin Sosyal Bağlamı (Z)	3	0	3	5
	Eğitimde Araştırma Yöntemleri (Z)	2	2	3	6
	Okul Gözlemi (Z)	1	4	3	6
	Seçmeli	3	0	3	4
	Seçmeli	3	0	3	4
Toplam		15	6	18	30
2. Yarıyıl	Ortaöğretimde Program Geliştirme (Z)	2	2	3	5
	Öğretim Teknolojisi (Z)	2	2	3	5
	Alan Deneyimi (Z)	1	4	3	7
	Sınıf Yönetimi (Z)	2	2	3	5
	Seçmeli	3	0	3	4
	Seçmeli	3	0	3	4
Toplam		13	10	18	30
3. Yarıyıl	Alan Öğretim Yöntemleri (Z)	2	2	3	6
	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Z)	2	2	3	6
	Öğretmenlik Uygulaması 1 (Z)	2	6	5	10
	Seçmeli	3	0	3	4
	Seçmeli	3	0	3	4
Toplam		12	10	17	30
4. Yarıyıl	Bitirme Projesi (Z)	2	6	5	12
	Öğretmenlik Uygulaması 2 (Z)	2	6	5	12
	Seçmeli	3	0	3	4
	Seçmeli	3	0	3	4
Toplam		10	12	18	30
Genel Toplam		50	38	71	120

Programdaki derslerin toplam yerel kredisi 71 ve toplam ders saati 88'dir. Türkiye'nin 2001 yılından bu yana Bologna Sürecine dahil olması (YÖK, 2009) nedeniyle, program, her yarıyıldan en az 30 AKTS olmak üzere 120 krediden oluşmaktadır. Türkiye'de ortaöğretim öğretmenliği eğitiminin lisans sonrasında verildiği 1998 Tezsiz Yüksek Lisans programının (4 + 1,5 yıl) yerel kredi toplamı 45, ders saati toplamı 68 (YÖK, 1998); 2007 Tezsiz Yüksek Lisans programının (4 + 1,5 yıl) yerel kredi toplamı 46, ders saati toplamı 55 (YÖK, 2007b); 2008 Tezsiz Yüksek Lisans programının (4 + 1 yıl) yerel kredi toplamı 34, ders saati toplamı 48'dir (YÖK, 2008). Pedagojik formasyon eğitimi kapsamında uygulanan programda yerel kredi 25, toplam ders saati 30'dur (YÖK, 2015). Bu rakamlar ortaöğretim alan öğretmenliği hizmet öncesi eğitim toplam yerel kredilerinin ve derslerinin 1998'den bu yana giderek azaldığını göstermektedir. Esnek ve Sistemik Model, ortaöğretim öğretmen eğitimi programının toplam ders saati, yerel kredi ve AKTS miktarlarını artırarak uluslararası denkliliğine katkı sunabilir.

Tablo 1 incelendiğinde, yarıyıllara göre haftalık ders saatinin 21 ile 23 saat arasında; yerel kredi toplamının 17 ile 18 arasında tasarlandığı görülmektedir. Bu durum, programdaki derslerin yarıyıllara dağılımının dengeli olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, YÖKAK'ın (2020) alt ölçütlerinden birinde ders sayısının ve haftalık ders saatinin öğrencinin akademik olmayan etkinliklere de zaman ayırmasına olanak tanıması beklenmektedir. Bu ölçütün, 21-23 saatlik haftalık ders yükü ile karşılanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 1'deki derslerin teorik saatlerinin toplamı 50 (%57), uygulama saatlerinin toplamı 38 (%43)'dir. 1998 Tezsiz Yüksek Lisans programındaki (4 + 1,5 yıl) derslerin teorik saatlerinin toplamı 32 (%55), uygulama saatlerinin toplamı 26 (%45) (YÖK, 1998); 2007 Tezsiz Yüksek Lisans programındaki (4 + 1,5 yıl) derslerin teorik saatlerinin toplamı 37 (%67), ders saatlerinin toplamı 18 (%33) (YÖK, 2007); 2008 Tezsiz Yüksek Lisans programındaki (4 + 1 yıl) derslerin teorik saatlerinin toplamı 26 (%60), ders saatlerinin toplamı 17 (%40)'dir (YÖK, 2008). Pedagojik formasyon eğitimi programının 20 (%67) saati teorik, 10 (%33) saati uygulamadır (YÖK, 2015). Esnek ve Sistematik Modelin, geçmişteki programlarla karşılaştırıldığında, uygulamalı ders saatlerinin oranı açısından ciddi bir iyileşme sağladığı söylenebilir.

Esnek ve Sistematik Modelde, öğretmen adaylarının uygulama okulunda geçirmeleri planlanan toplam 280 ders saati, programın yaklaşık dörtte birine denk gelmektedir. Bu değerler Şekil 1'deki diğer ülkelerin uygulama süreleri ile karşılaştırıldığında oldukça yeterli görünmektedir. Uygulama okulundaki çalışmalara, Türkiye'de geçmişte uygulanan 1998 Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı'nda (4 + 1,5 yıl) 196 saat; 2007 Tezsiz Yüksek Lisans programında (4 + 1,5 yıl) (YÖK, 2007) ve 2008 Tezsiz Yüksek Lisans programında (4 + 1 yıl) 140 saattir (YÖK, 2008). Pedagojik Formasyon Eğitiminde 84 saat (YÖK, 2015) ayrılmıştır. Bu süreler göre, önerilen programın uygulama boyutu açısından büyük bir dönüşüm sağlayabileceği ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesindeki uygulama ağırlıklı öğretmen eğitimi programlarının düzenlenmesi (MEB, 2018) hedefine ulaşılmasını destekleyebileceği söylenebilir.

Programda yer alan zorunlu derslerin belirlenmesinde öncelikle Sargent ve Barker'ın (2002) bir öğretmen eğitimi programının çekirdeğinde bulunmasını önerdikleri bilgi alanları (1. Çocuk Gelişimi ve Öğrenmesi, 2. Program Geliştirme ve Uygulama, 3. Aile ve Toplum İlişkileri, 4. Ölçme ve Değerlendirme, 5. Profesyonellik, 6. Alan Deneyimleri) dikkate alınmıştır. Programdaki zorunlu derslerin, öğretmen adaylarının, MEB'in (2017b) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri listesindeki alan eğitimine, eğitim-öğretimi planlamaya, öğrenme ortamları oluşturmaya, öğretme-öğrenme sürecini yönetmeye ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlikleri edinmeleri için de gerekli oldukları düşünülmüştür.

Esnek ve Sistematik Modelin "araştırma odaklılık" ilkesi gereğince, programa, özellikle birinci yarıyıldan başlayarak öğretmen adaylarında araştırma bakış açısının oluşması ve diğer derslerde bu becerileri denemeleri için Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersi yerleştirilmiştir. Bunun yanında, son yarıyıldan öğretmen adaylarının alanlarındaki bir eğitim sorunu üzerine bitirme projesi hazırlamaları beklenmektedir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde "*Alanı ile ilgili karşılaşılan sorunları araştırma yöntemlerini kullanarak çözümlenebilir.*" yeterliği bulunmaktadır (YÖK, 2010). YÖKAK (2020) da, yüksek lisans programlarında öğrencilerin araştırmaya katılımının desteklenmesini ölçüt olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla, öğretmen eğitiminde, araştırma yeterliğinin geliştirilmesi, yurtiçinde (Akhan ve Demirezen, 2020; Akın ve Solmaz, 2019) ve yurtdışında değerli görülmektedir (Berry ve diğ., 2008; Krokfors ve diğ., 2011; Westbury ve diğ., 2005). Esnek ve Sistematik Modeldeki araştırma ile bağlantılı zorunlu ve seçmeli dersler, öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik tutumlarını olumlu etkileyebilir, en azından kendi öğretim sorunlarını çözebilecek düzeyde araştırma becerilerini kazanmalarını sağlayabilir.

Son yıllarda, öğretmenlik yeterlikleri arasında teknopedagojik alan bilgisi (Erkan-Şahenk, 2014; Ministère Education Nationale, 2013; Mirzajani, Mahmud, Ayub ve Luan, 2015; National Council For Accreditation for Teacher Education [NCATE], 2008; Schleicher, 2012; Tuncer ve Berkant, 2018; Wickens, 2007) ve dijital okuryazarlık (MEB, 2017b, 2018) önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye için tanımlanan lisansüstü yeterliklerden biri de "*Alanının gerektirdiği düzeyde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini ileri düzeyde kullanabilme.*" şeklindedir (YÖK, 2010). MEB (2017b) de, öğretmenlerden alanının tekno-pedagojik alan bilgisine hakim olmalarını beklemektedir. Tekno-pedagojik alan bilgisine gereksinim, küresel salgının etkisiyle daha da artmıştır. Bu nedenle, programda Öğretim Teknolojisi (Z) dersine ve seçmeli olarak Eğitim Teknolojisinin Güvenli Kullanımı, Teknolojinin Eğitimle Bütünleştirilmesi ile Uzaktan Eğitim derslerine yer verilmiştir.

Esnek ve Sistematik Modelin uzlaşmacı değerler dizisine dayanarak, programa Alan Öğretim Yöntemleri dersi konulmuştur. Bu ders, öğretmenlik dallarına özgü öğretim yöntemlerinin kuramsal ve uygulamalı olarak öğrenilmesini sağlayabilir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının alan bilgilerini canlı tutabilir. Bu sayede, ardışık modelin alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin eş zamanlı yürütülememesi sınırlılığını azaltabilir.

Ortaöğretim alan öğretmeni adayları ortaokulda ya da lisede, ergenlik dönemindeki öğrencilere öğretmenlik yapacakları için sınıf yönetiminde zorluklar yaşayabilecekleri öngörülmüştür. Buna dayanarak programda Sınıf Yönetimi (Z) dersine yer verilmiştir. Bunun yanında öğretmenlik en stresli meslekler arasında sayılmaktadır (Zambas, 2021). Bu nedenle, ergenlik dönemindeki öğrencilerle birlikte çalışmanın önemli bir stres kaynağı olabileceği düşünüldüğünden seçmeli dersler listesine Ergenlerin Öğretmeni Olmak ve Stresle Baş Etme Yolları dersleri eklenmiştir.

Derslerin yarıyıllara dağılımında ön koşulluluk ilkesi temel alınmıştır. Örneğin Eğitim Psikolojisi ve Öğrenmenin Sosyal Bağlamı dersleri Ortaöğretimde Program Geliştirme dersinin; Ortaöğretimde Program Geliştirme dersi, Alan Öğretim Yöntemleri ile Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme derslerinin ön koşulları olarak tanımlanmıştır. Bu sayede öğretmen adaylarının sonraki dersler için hazırbulunuşluk düzeylerinin yükseleceği ve bu derslerle önceki derslerdeki öğrenmelerini bütünleştirmelerinin kolaylaşacağı umulmaktadır.

Tablo 1’de programın her yarıyılında uygulama okulunda gerçekleştirilecek bir derse yer verildiği görülmektedir. Bu dersler gözlemlerle başlayıp, öğretmenlik uygulamasına doğru ilerlemektedir. Programda, uygulama derslerinin öğretmen adaylarının mesleğin duyuşsal özelliklerine yönelik gözlemlerle başlayıp öğretim süreçlerini gözlemlene, bireysel, küçük grup öğretimi ve sınıf öğretimine doğru ilerleyecek şekilde planlanması önemlidir. Uygulama okulundaki dersler ile aynı yarıyıldaki diğer derslerin planlarının bütünleştirilmesi, öğretmen adaylarının kuram ile uygulama arasında bağlantı kurmalarını destekleyebilir. Ayrıca, uygulamalı derslerin iş yükünün arttığı son iki yarıyıldaki diğer derslerin payı azaltılarak uygulama çalışmalarının niteliğinin yükseltilmesi amaçlanmıştır.

Program için tanımlanan beş seçmeli ders grubu yalnızca öneri niteliğindedir (Bakınız Tablo 2). Esnek ve Sistematik Modeli uygulamak isteyen kurumlar seçmeli dersleri olanakları ve bakış açılarına göre değiştirebilirler. Tablo 2’deki kuramsal temeller seçmeli ders grubu, zorunlu derslerde yer alan Eğitim Psikolojisi ve Öğrenmenin Sosyal Bağlamı derslerini tamamlayıcı dersler olarak görülebilir. Teknoloji grubundaki seçmeli dersler, modelin dayandığı standartlardan biri olan 21. yüzyıl becerilerinden dijital okuryazarlık ve iletişim becerilerinin edinilmesini destekleyebilir. Araştırma grubundaki seçmeli dersler, öğretmen adaylarının, modelin “araştırma odaklılık” ilkesi doğrultusundaki öğrenmelerini artırabilir. Psikolojik destek seçmeli ders grubu, ortaöğretimin öğretmen ve öğrenciler için getirdiği psikolojik yükü azaltmaya yardımcı olabilir. Disiplinler arası etkileşim grubundaki seçmeli dersler ise, öğretmen adaylarının mesleğe bakış açılarını genişletebilir.

Tablo 2. Program için Önerilen Seçmeli Dersler

Kuramsal Temeller	Teknoloji	Araştırma	Psikolojik Destek	Disiplinlerarası Etkileşim
Bilim Felsefesi	Uzaktan Eğitim	Eğitimde Proje Hazırlama	Kapsayıcı Eğitim	Meslek Etiği
Eğitim Felsefesi	Eğitim	Eylem	Ergenlerin Öğretmeni Olmak	Girişimcilik
Antropoloji	Teknolojisinin Güvenli Kullanımı	Araştırması	Stresle Baş Etme Yolları	Eğitim Hukuku ve Sosyal Adalet
Eleştirel Pedagoji	Teknolojinin Eğitimle Bütünleştirilmesi	Mesleki Gelişim İstatistik	Eğitimde Rehberlik Hizmetleri	Demokratik Eğitim
			Bağımlılıkla Mücadelede Eğitimin Rolü	Çevre Eğitimi Eğitimde Yönetsel Süreçler

İnsan Gücü

Öğretmen eğitiminde insan gücünün etkili kullanımı önemli bir husustur. Öğretmen eğitimini sağlayan akademisyenlerin yeterlikleri, öğretmen adaylarının iyi eğitilmeleri açısından önemli bir ölçüt olarak nitelendirilmektedir (Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015). Öğretmen eğitimcilerinin yüksek araştırma becerisine sahip olmaları, doktora derecesi, doktora sonrası araştırmacı ya da doktora öğrencisi olmaları nitelik açısından önemlidir (Niemi ve Sihvonen, 2011). Hatta öğretmen eğitimcisi ayrı bir meslek olarak kabul edilmekte ve öğretmen eğitimcilerinin kalitesini artırmaya yönelik kurumların varlığı değerli görülmektedir. Örneğin, Hollanda’da en az yüksek lisans düzeyine sahip öğretmen eğitimcilerinin görev almaları kabul görmektedir (Snoek, 2011). Dolayısıyla programda araştırma becerisine sahip, lisansüstü düzeyde eğitim alan öğretmen eğitimcileri görev almalıdır.

Öğretmen eğitimi programında, öğretim elemanlarının ders yükü azaltılarak, yeterliklerini artıracakları zaman sağlanmalıdır. Dersleri verecek öğretim elemanlarının azlığı nedeniyle haftada 40 saat ders vermek zorunda kalan akademisyenlerin, iş yükünün azaltılması öğretmen eğitimi kalitesinin yükseltilmesi için önemlidir (Azar, 2011). Eğitim fakültelerinde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının genel olarak 65 olduğu belirtilmiş (Özoğlu, 2010), öğretim üyesi sayısı ile öğrenci sayısı arasında denge kurulması önerilmiştir (Arslan, 2011). Nitelikli öğretmen eğitimi, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarıyla yeterli düzeyde etkileşim içinde olmasına bağlıdır; bunun sağlanması ise kontenjanların düşürülmesi ile mümkündür (Köse, 2017). Ayrıca, kalabalık sınıflarda öğretim elemanlarının araç-gereç temini de zorlaşmakta, fiziksel sorunlar ortaya çıkmaktadır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Sonuç olarak, bu çalışmada önerilen Esnek ve Sistemik Modelin uygulanabilmesi için insan gücüne bağlı değerlendirmelerin rasyonel bir şekilde yapılması gerekmektedir.

Öğretmen eğitiminde, üniversite ile okul ortak kurumlar olarak düşünülmesi ve ikisi arasında güçlü bağlantılar kurulmalıdır. Üniversite ile okul işbirliğinin artırılması öğretmen adaylarının niteliğinin yükseltilmesinde önemlidir (Çepni ve Aydın, 2015; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013). Bu işbirliği sayesinde yapılan öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının kuramsal derslerde öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmelerini, okul ve sınıf atmosferini deneyimlemelerini sağlayabilir (Tuncer ve Berkant, 2018). Uygulama öğretmenlerinin rehberlik düzeyi öğretmen adaylarının öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir (Kiraz, 2001; Ulvik ve Smith, 2011). Bu nedenle, öğretmen adayları, gelişimine katkı sağlayacak ve nitelikli bir şekilde destekleyecek öğretmenlerle eşleştirilmelidir (Hobson, 2002). Öğretim elemanları, uygulama öğretmenleriyle işbirliği içinde hareket ederek öğretmen adaylarına yol göstermelidirler (Baştürk, 2009; Sutherland, Scanlon ve Sperring, 2005). Öğretmen adaylarına, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı tarafından derse hazırlık, dersin işleniş ve öğretmen adayının

işlediği derslere ilişkin zamanında, ihtiyacına göre sözlü ve yazılı olarak dönütler verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Paker, 2008). Özetle, Esnek ve Sistematik Modelde, tüm paydaşların temel yeterlikleri edinmiş olmaları ve işbirliği içinde çalışmalarını beklenmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada, ortaöğretim öğretmen eğitimi sorunlarına çözüm bulmak ve uluslararası öğretmen eğitimi standartlarını karşılamak amacıyla bir model önerilmiştir. Esnek ve Sistematik Model, alanyazındaki öğretmen eğitimi modelleri incelenerek ve bu modeller üzerinde tartışılarak oluşturulmuştur. Esnek ve Sistematik Modelde, öğretmen eğitimi değerler dizileri, temel ilkeler, temel alınan standartlar, alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin zamanlanması, eğitimin süresi, program tasarım yaklaşımı, program türü, program geliştirme modeli, programa kabul ölçütleri, programın yapısı ve insan gücü boyutlarına ilişkin planlama yapılmıştır.

Esnek ve Sistematik Modelde, öğretmen eğitimi politik bir sorun olarak görme, araştırma odaklı, uzlaşmacı ve yansıtıcı uygulama değerler dizileri benimsenmiştir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi, MEB'in Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, EPDAD'ın Öğretmen Eğitimi Standartları ve 21. yüzyıl becerileri bağlamında belirlenen standartlar temel alınarak nitelikli bir öğretmen eğitimi amaçlanmıştır. Öğrenci merkezilik, araştırma odaklılık, kuram-uygulama bağlantısı ve bütüncüllük ilkeleri benimsenerek oluşturulan ardışık modelde, eğitim süresi iki yıl olarak belirlenmiştir. Öğreneni merkeze alan insancıl program tasarım yaklaşımını öneren modelde, farklı disiplinleri bir arada ele alan bütüncül program türü tercih edilmiştir. Program geliştirme modeli olarak ise, program sürecinin sürekli değerlendirildiği ve geliştirildiği döngüsel model uygun görülmüştür. Programa kabul koşullarında not ortalaması 4'lük sistemde en az 3, ALES puanı en düşük 55 ve adayın mülakatta başarılı sayılma puanı en düşük 70 olarak tanımlanmıştır.

Esnek ve Sistematik Modelde, zorunlu derslerin yerel kredilerinin toplamı 47, AKTS miktarı 88 olarak önerilmiştir. Seçmeli derslerde ise yerel kredi toplamı 24, AKTS miktarı 32 olarak belirlenmiştir. Kuram ve uygulama bağlantısının sağlanması amacıyla programdaki toplam 280 ders saatinin %43'ünü, her dönemde yer alan uygulamalar oluşturmaktadır. Bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında bulunması beklenen temel dersler, zorunlu ders statüsünde değerlendirilmiştir. Kuramsal temeller, Teknoloji, Araştırma, Psikolojik Destek ve Disiplinler arası Etkileşim olarak tanımlanan seçmeli ders grupları ise öneri niteliğindedir, olanaklar dahilinde seçilebilir ve değiştirilebilir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada önerilen ortaöğretim öğretmen eğitimi modelinin etkili uygulanabilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Esnek ve Sistematik Modelin, ortaöğretim öğretmen eğitiminin paydaşlarına, özellikle öğretim elemanlarına tanıtılması onların modeli anlamalarını, modeldeki rollerini benimsemelerini ve modeli uygulamaya istekli olmalarını sağlayabilir. Bu bağlamda öğretmen eğitimi danışma kurulu oluşturularak öğretim elemanlarına ve uygulama okulu çalışanlarına modeli uygulama sürecinde destek verilebilir. Farklı fakültelerdeki öğretim elemanları ile de tanıtım toplantıları gerçekleştirilerek, öğretmen eğitimi modeli kapsamında lisans öğrencilerinin alan bilgilerinin yeterliliğine ilişkin beklentiler paylaşılabilir.
- Bireysel farklılıkları önemseyen insancıl yaklaşım ile tasarlanan programda, öğretim elemanlarının öğrencilerle etkileşimini artırmak ve böylece modelin uygulamasını daha etkili kılmak amacıyla sınıf mevcutlarının en fazla 25 öğrenci ile sınırlandırılması yararlı olabilir.
- Esnek ve Sistematik Modelde, bütüncül program tercih edildiğinden, tüm derslerin, diğer derslerle bağlantı kurularak işlenmesi öğretmen adaylarının derslerdeki bilgileri bütüncüllemelerini kolaylaştırabilir.

- Esnek ve Sistematik Modelin uygulanabilmesi için 21. yüzyıl becerilerini özümsemiş öğretmen eğitimcilerine ihtiyaç vardır. Üniversitelerin, bu modeli uygulamaya, başta öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri olmak üzere, nicelik ve nitelik açısından yeterli eğitimci bulunduğu takdirde girişmeleri büyük önem arz etmektedir.
- Nitelikli bir öğretmen eğitiminin sağlanabilmesi için modelde öngörülen iki yıllık sürenin kullanılmasına özen gösterilebilir.
- Döngüsel model gereğince, programın belirli aralıklarla ve sürekli olarak değerlendirilmesi sayesinde geliştirilmesi mümkün olabilir.
- Ardışık yapıda oluşturulan Esnek ve Sistematik Modelde, farklı alanlardan başvuru yapan öğretmen adaylarının lisans deneyimleri birbirinden farklı olabileceğinden, programa giriş koşullarında öğretmen adaylarının başarı puanı, matematik ve dil becerilerini ölçen ALES ve mülakat notu ölçüt alınarak, öğretmenlik mesleğine uygun adaylara eğitim verilebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada önerilen Esnek ve Sistematik Model, geçmişte denenmiş modellerden de esinlenerek oluşturulan bir tasarı niteliğindedir. Tasarının iyileştirilmesi için öğretmen eğitimcileri ve karar alıcıların geribildirimlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Modeli deneyen kurumların program değerlendirme sonuçları, modelin etkililiğine karar verebilir ve geliştirilmesine katkı sunabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2013). Pedagojik formasyon temelli alan öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlik düzeyleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 48-64.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-26.
- Akhan, N. E. ve Demirezen, S. (2020). A different experience for preservice social studies teachers: Researcher teacher model. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 1-15. doi: 10.33710/sduijes.594077.
- Akın, S. ve Solmaz, G. (2019). Araştırmacı öğretmenin desteklenmesi: Bir durum çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 383-401. doi: 10.12984/egeefd.588166
- Aksoy, E. ve Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 23-46
- Arslan, Y. (8-10 Eylül 2011). *Eğitim fakültelerinin öğrenci sayısı ve öğretim üyesi sayısı değişkenlerine göre incelenmesi*. Sözel bildiri, 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Burdur.
- Ashton, P., & Crocker, L. (1987). Systematic study of planned variations: The essential focus of teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 2-8. doi:10.1177/002248718703800302
- Aşlıoğlu, B. ve Kina, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizde öğrenci seçme ve yerleştirme sorunu. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz içinde* (ss. 247-277). Ankara: Pegem.
- Avrupa Komisyonu. (2013). *Avrupa’da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler. Eurydice Raporu*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Aycan, Ş. (2015). Liselere öğretmen yetiştirmede geri adım: Yükseköğretmen okullarından pedagojik formasyon kurslarına. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 61-72. doi: 10.21666/mskuefd.98757
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bakaç, E., & Özen, R. (2017). Examining preservice teachers’ material design self-efficacy beliefs based on their technological pedagogical content knowledge competencies. *Ahi Evran University Kırşehir Faculty of Education Journal (KEFAD)*, 18(2), 613-632.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world’s best-performing school systems come out on top*. New York, NY: McKinsey & Company.
- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 345-366.
- Baştürk, S. (2014). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Berry, B., Montgomery, D., & Snyder, J. (2008). *Urban Teacher Residency Models and Institutes of Higher Education: Implications for teacher preparation*. *The National Council for Accreditation of Teacher Education*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503644.pdf>.
- Brinia, V., & Psoni, P. (2021). How to teach social entrepreneurship to teacher-candidates through cultural promenades: the teacher-candidates’ views. *Educational Studies*, 47(3), 369-382. doi: 10.1080/03055698.2020.1717929
- Buchberger, B., Campos, P., Kallos, D., & Stephenson, J. (Ed.). (2000). *Green Paper on Teacher*

Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Thematic Network on Teacher Education in Europe. Fakultetsnämnden för lärarutbildning: Umeå universitet

- Buhuttab, T. M., Xiaouan, C., Ullah, H., & Javed, S. (2019). Analysis of curriculum development stages from the perspective of Tyler, Taba and Wheeler. *European Journal of Social Sciences*, 58(1), 14-22.
- Campbell, C., & Henning, M. (2010). Planning, teaching, and assessing elementary education interdisciplinary curriculum. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 179-186.
- Chakraborty, A., & Mondal, B. C. (2014). Attitude of prospective teachers towards teaching profession. *American Journal of Social Sciences*, 2(6), 120-125.
- Clark, D. D. (2008). *A study of West Virginia teachers: Using 21st century tools to teach in a 21st century context*. Unpublished PhD Thesis, Marshall University, West Virginia.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research on teacher education: changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D.J. McIntyre (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 1050-1093). New York: Routledge.
- Çakmakçı, C. C. (2017). *Avrupa Birliği'ne üye ülkelerden İngiltere, Almanya, Fransa ve Finlandiya ile Türkiye'deki ana dili öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Çalışıcı, B. (2019). *2006-2018 yılları arasında Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar dergisi*, 19(2), 285-304. doi:10.20296/tsad.00711
- Çepni, S., Küçük, M. ve Gökdere, M. (16-18 Eylül 2002). *Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki araştırmalara yönelik derslerin incelenmesi*. Sözel bildiri, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2009). Steady work: How Finland is building a strong teaching and learning system. *Voices in Urban Education*, 15-25.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Paolo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Denner, P. R., Salzman, S. A., & Newsome, J. D. (2001). Selecting the qualified: A standards-based teacher education admission process. *Journal of Personnel Evaluation*, 15, 165-180. doi: 10.1023/A:1012748624856.
- Dennis, B. D. V. (2016). Teacher residency melds classroom theory with clinical practice. *PDK International*, 97(7), 14-18. doi:10.1177/0031721716641642
- Dimici, K. (02-04 Mayıs 2019). *Öğretmen Eğitimi programlarının uluslararasılaşmasında yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri*. Sözel bildiri, Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu, İzmir.
- Doğanay, A., Taş, M. A., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Türkkan, B. T., Mediha, S. ve Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim*

Çalışmaları Dergisi, 5(9), 1-21.

- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2021). *Eğitim izleme raporu: 2020*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogretmenler/> adresinden elde edildi.
- Elliot, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. In J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education* (pp. 15-19). London: Falmer Press.
- Erkan-Şahenk, S. S. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Eşme, İ. (2003). *Yüksek öğretmen okulları*. İstanbul: Bilgi ve Başarı Yayınevi.
- Eurydice. (2014). *The teacher profession in Europe: Practices, perceptions and policies*. Brussels: EACEA.
- Eurydice. (2017). *Structural indicators for monitoring educational and training systems in Europe*. Brussels: EACEA.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219. doi: 10.1080/03634520009379209.
- Gatti, L. (2019). learning to teach in an urban teacher residency. *Urban Education*, 54(9), 1233-1261. doi: org/10.1177/0042085916641171.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435.
- Hacettepe üniversitesi eğitim raporu (2017). *Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf adresinden elde edildi.
- Hobson, A. J. (2002). Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher training (ITT). *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 5-20. doi: 10.1080/13611260220133117.
- Humprey, D. C., Wechester, M. E., & Hough, H. J. (2008). Characteristics of effective alternative teacher certification programs. *Teacher College Record*, 110, 1-63.
- Jamwal, S. B. (2012). Teacher education: Issues and their remedies. *Internal Journal of Educational Planning & Administration*, 2(2), 85-90. Retrieved from http://www.ripublication.com/ijepa/ijepav2n2_04.pdf.
- Jones, S. (2012). Trauma narratives and nomos in teacher education. *Teaching Education*, 23(2), 131-152. doi: 10.1080/10476210.2011.625087.
- Kabaran, G. G. ve Görgen, I. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495. doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000171265
- Kander, R. G. (2003, Kasım). *A successful experiment in curriculum integration: integrated science and technology at James Madison University*. Oral Presentation, 33rd Annual Frontiers in Education Conference, Westminster. doi: 10.1109/FIE.2003.1266006
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik laik eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavas-Büyükgoze, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 13-21.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe eğitimi ve sorunları. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 65, 5-17.

- Kelm, J., Warring, D. R., & Rau, R. (2001). Impact of multicultural training on school psychology and education students. *Journal of Instructional Psychology*, 2(4), 249- 252.
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. In L. Darling-Hammond & G. Skyes (Ed.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 54-86). San Francisco: Jossey Bass.
- Kiraz, E. (2001). Aday öğretmen-rehber öğretmen etkileşimi mesleki gelişimde diğer boyut. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5, 85-92.
- Kissock, C., & Richardson, P. (2010). Calling for action within the teaching profession: It is time to internationalize teacher education. *Teaching Education*, 21(1), 89-101. doi: 10.1080/10476210903467008
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97. doi: 10.1016/j.tate.2003.10.002
- Köse, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminde görevli akademisyenlere göre pedagojik formasyon uygulaması: Sorunlar, çözüm önerileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 709-732.
- Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R., & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22(1), 1-13. doi: 0.1080/10476210.2010.542559
- Lim, K. M. (2013). *Teacher education in Singapore*. Retrieved from https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/16308/1/SEAMEO%20RIHED-2013-LimKM_a.pdf.
- Long, D., & Riegle, R. (2002). *Teacher education: The key to effective school reform*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Lonning, R., Defranco, C., & Weinland, T. P. (1998). Development of theme based, interdisciplinary, integrated curriculum: A theoretical model. *School Science and Mathematics*, 98(6), 312-319. doi: 10.1111/j.1949-8594.1998.tb1
- Malewski, E., & Phillion, J. (2009). International field experiences: The impact of class, gender and race on the perceptions and experiences of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 52-60. doi: 10.1016/j.tate.2008.06.007
- Marcezly, B. (2001). *Instructor's manual for supervision in education*. United States of America: An Aspen Publication.
- McLaren, P., & Jaramillo, N. (2007). *Pedagogy and praxis in the age of empire: Towards a new humanism*. Potterdam: Brill.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT]. (2015). *The Development of Education in Japan: 2008-2015 National Report of Japan*. Retrieved from <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm>.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017a). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf> adresinden elde edildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_Öğretmenlik_Mesleği_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden elde edildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden elde edildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Pedagojik formasyon sertifikalarının geçerliliğine ilişkin karar*.

- (Duyuru) <https://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden elde edildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *MEB ve YÖK arasında eğitimde işbirliği protokolü*. <https://www.meb.gov.tr/meb-ve-yok-arasinda-egitimde-is-birligi-protokolu/haber/24100/tr> adresinden elde edildi.
- Ministere Education Nationale. (2013). *Formation des enseignants: Éléments de comparaison 9International, Concertation sur la refondation de l'école de la République, France*. Retrieved from <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>.
- Mirzajani, H., Mahmud, R., Ayub, A. F. M., & Luan, W. S. (2015). A Review of research literature on obstacles that prevent use of ICT in pre-service teachers' educational courses. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 3(2), 25-31. doi: 10.7575/aiac.ijels.v.3n.2p.25
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Morrison, K. A. (2009). Making teacher education more democratic: Incorporating student voice and choice, part two. *Educational Horizons*, 102-115.
- National Council for Accreditation for Teacher Education [NCATE]. (2008). *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Retrieved from <http://caepnet.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/ncate-standards-2008.pdf?la=en>
- Ndlovu, T. P. (1997). *The Development of a Teaching Practice Curriculum for Teacher Education in Zimbabwe*. Unpublished PhD Thesis, University of South Africa, South Africa.
- Nelson, J. L., Palonsky, S. B., & Carlson, K. (1990). *Critical issues in education: Dialogues and dialectics*. Boston: McGraw-Hill.
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher Education in Finland. In M. V. Zuljan & J. Vogrinc (Ed.), *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* (pp. 53-83). Slovenia: University of Ljubljana.
- Niklasson, L. (2011). Teacher Education in Sweden. In M. V. Zuljan & J. Vogrinc (Ed.), *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* (pp. 97-113). Slovenia: University of Ljubljana.
- Ofsted. (2014). *Handbook for the inspection of further education and skills*. Retrieved from www.ofsted.gov.uk/resources/handbook-for-inspection-of-further-education-and-skills.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Orakci, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(2), 26-43.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-en.pdf?expires=1626515183&id=id&accname=guest&checksum=D80C9AD3251A4ACCBC8EC00C65B38BFE>.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. US: Pearson Education.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2), 291-308.

- Öğretmen Eğitimi Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği [EPDAD]. (2016). *Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon el kitabı*. https://epdad.org.tr/data/genel/ogretmen_egitiminde_kalite_guvencesi_ve_program_akreditasyon_u.pdf adresinden elde edildi.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7344-okulda-universite-turkiyede-ogretmen-egitimini-yeniden-yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi> adresinden elde edildi.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: SETA.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanlarının yönlendirmesiyle ilgili yaşadıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 132–139.
- Partnership for 21st Century Learning. (2009). *P21 Framework Definitions*. Retrieved from http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf
- Požarnik, B. M. (2011). Teacher education in Europe between unity and diversity. In M. V. Zuljan & J. Vogrinc (Ed.), *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* (pp. 23-33). Slovenia: University of Ljubljana.
- Resch, K., & Schrittmesser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603116.2021.1882053?needAccess=true>.
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching?. *Teachers and Teaching*, 9(2), 175-186. doi: 10.1080/13540600309373
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171. doi: 10.1080/02680930601158919
- Sargent, M. C., & Barker, K. (2002). Preparing early childhood professionals: Are there differences between two, four and advanced degree programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(4), 349-355.
- Schleicher, A. (ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*, OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- Seo, K. K., & Gibbons, S. (2019). *Learner engagement in teacher education*. Retrieved from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-263>.
- Sharma, A., & Bedi, K. (2016). A study of Secondary school teachers’ aptitude about teaching profession. *International Journal of Educational Planning and Administration*, 6(1), 1-6.
- Snoek, M. (2011). Teacher Education in Netherlands. In M. V. Zuljan & J. Vogrinc (Ed.), *European dimensions of teacher education- similarities and differences* (pp. 33-53). Slovenia: University of Ljubljana.
- Sutherland, L. M., Scanlon, L. A., & Sperring, A. (2005). New directions in preparing professionals: Examining issues in engaging students in communities of practice through a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 21, 79-92.
- Şimşek, S., Alkan, V. ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73. doi: 10.9779/PUJE624
- TEDMEM. (2020). *Eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- Topsakal, C. (2015). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği politikaları. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(13), 97-108.
- Tuncer, M. ve Berkant, H. G. (2018). Öğretmen yetiştirme programlarının özellikleri. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz içinde* (s. 93-127). Ankara: Pegem.
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K. ve Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3). 517-536. doi: 10.3402/edui.v2i3.21997
- Uusiautti, S., & Määttä, K. (2013). Significant trends in the development of Finnish teacher training education programs (1860-2010). *Education Policy Analysis Archives*, 21, 59.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Ünver, G. (2016). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 61-70.
- Ünver, G., Bümen, N. ve Başbay, B. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 63-77.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Voogt, J., & McKenney, S. (2017). TPACK in teacher education: Are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 69-83. doi: 10.1080/1475939X.2016.1174730.
- Wallace, A. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, A. H., Coleman, A. B., & Coley, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Westbury, I., Sven-Erik Hansén, S. E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485. doi: 10.1080/00313830500267937
- Wheeler, D. K. (1967). *Curriculum process*. London: University of London Press Ltd.
- Wickens, C. (2007). Teaching ICT across the curriculum. In V. Ellis (Ed.) *Learning and teaching in secondary schools* (pp. 113-123). Exeter: Learning Matters Ltd.
- Yavuz, M., Özkartal, T. ve Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yuan, R., & Zhang, L. J. (2017). Exploring student teachers' motivation change in initial teacher education: A Chinese perspective. *Teaching and Teacher Education*, 61, 142-152. doi:10.1016/j.tate.2016.10.010
- Yücel Toy, B. (2015). Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 178, 23-60. doi: 10.15390/EB.2015.4012

- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (1998). *Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007a). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. 20 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007b). *Üniversitelerimizde uygulanacak olan "Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları" açılması için başvuru formu*. Ankara, [Online] <http://www.yok.gov.tr/egitim/tezsizyl/tezsizyl.htm> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (Ekim, 2008). *Yüksek lisans programı açılması*. B.30.0.EÖB.0.00.00.03.02.03-3035, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2009). *Bologna süreci*. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2010). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi: 7. Düzey (Yüksek Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=34> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2015). *Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve Usul ve Esaslar*. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2020a). *Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/04114029_9_cizelgeveesaslar.pdf adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2020b). *YÖK'ten Eğitim Fakültelerinin Müfredatlarına Yönelik Tarihi Karar*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2021). *Pedagojik Formasyon Eğitim Programı*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/pedagojik-formasyonla-ilgili-sss> adresinden elde edildi.
- Yüksek Öğretim Kalite Kurulu [YÖKAK]. (2020). *YÖKAK alt ölçütler rehberi*. https://www.yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc_v_2_0/Ek7AltOlcutlerRehberi.pdf adresinden elde edildi.
- Yüksel-Sahin, F. (2008). Communication skill levels in Turkish prospective teachers. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(9), 1283-1294. doi:10.2224/sbp.2008.36.9.1283
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zambas, J. (2021). *The 30 most stressful jobs in the world*. Retrieved from <https://www.careeraddict.com/stressful-jobs>.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. M., & Conklin, H. G. (2017). *Beyond knowledge ventriloquism and echo chambers: Raising the quality of the debate in teacher education. In the struggle for the soul of teacher education*. New York: Routledge.