

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE EĞİTİM PROGRAMI
KURAMLARINA İLİŞKİN YÖNELİMLER**

DOKTORA TEZİ

GÜLŞAH COŞKUN YAŞAR

**ANKARA
ŞUBAT, 2025**



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE EĞİTİM PROGRAMI
KURAMLARINA İLİŞKİN YÖNELİMLER

DOKTORA TEZİ

GÜLŞAH COŞKUN YAŞAR

DANIŞMAN: PROF. DR. BERNA ASLAN

ANKARA
ŞUBAT, 2025

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Gülşah COŞKUN YAŞAR adlı öğrencinin hazırladığı “Öğretmen Eğitiminde Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimler” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan Prof. Dr. Cennet Engin

.....

Üye Prof. Dr. Berna Aslan (Tez Danışmanı)

.....

Üye Prof. Dr. Fatma Mızıkacı

.....

Üye Prof. Dr. Nilay Bümen

.....

Üye Dr. Öğr. Üyesi Asuman Fulya Soğuksu

.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 07/02/2025 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmî yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Gülşah COŞKUN YAŞAR

ÖZET

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE EĞİTİM PROGRAMI KURAMLARINA İLİŞKİN YÖNELİMLER

Yaşar Coşkun, Gülşah

Doktora Tezi, Eğitim Programları Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Berna Aslan

Şubat, 2025, xx + 364 Sayfa

Bu çalışma öğretmen eğitiminin eğitim programı kuramlarına ilişkin yapısının nasıl olduğunu betimlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde iç içe geçmiş durum çalışması deseni kullanılan araştırmada ölçüt ve kartopu örnekleme yoluyla araştırmanın yapıldığı üç üniversitenin İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapan 21 öğretmen eğitimsi ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda İngilizce öğretmeni olarak çalışan yedi uygulama öğretmeni ile yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, Yüksek Öğretim Kurumu ve Millî Eğitim Bakanlığı dokümanları analiz edilmiştir. Veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile çözümlenmiştir. Bulgular katılımcıların ve öğretmen eğitimi ile ilişkili belgelerin amaçlarının ve öğretme-öğrenme sürecindeki uygulamaların toplumsal fayda kuramı ekseninde birleştiğini göstermiştir. Öğretmen eğitimsileri, öğretmen eğitiminin amaçlarına ilişkin ifadelerinde sosyal yeniden yapılandırmacı ideolojiye de eğilim göstermiştir. Ayrıca, belgelerde de bu eğilimin izleri görülmektedir. Her üç veri kaynağının da öğretmen rolleri için vurguladığı eğitim programı kuramları öğrenci merkezli eğitim programı kuramı ve toplumsal fayda eğitim programı kuramı olarak belirlenmiştir. Öğretmen eğitimsileri uygulama öğretmenlerinden farklı olarak toplumsal yapılandırmacı bir öğretmen rolünü de önemli görmektedirler. Öğretmen adaylarının rollerine ilişkin kuramsal yönelimin ise öğretmen eğitimsileri, uygulama öğretmenleri ve belgelerde tüm eğitim programı kuramlarının eklektik yansıması biçimindedir. Sonuç olarak, öğretmen eğitiminde tek bir eğitim programı kuramına bağlı kalınmadığı ve farklı kuramların benimsendiği bir öğretmen eğitiminin yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen eğitiminin ideolojik yapısının toplumsal fayda kuramından

daha yoğun bir biçimde etkilendiği, beceri temelli ve teknisist yaklaşımın keşfedilen tüm temalarda yoğun bir şekilde görülebildiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Programı Kuramları, Eğitim Programı İdeolojileri, Eğitim Programı Yönelimleri, Öğretmen Eğitimi



ABSTRACT

ORIENTATIONS TO CURRICULUM THEORIES IN TEACHER EDUCATION

Yaşar Coşkun, Gülşah

Dissertation, Department of Curriculum

Supervisor: Prof. Dr. Berna Aslan

February, 2025, xx + 364 Pages

This study aimed at determining the structure of teacher education regarding curriculum ideologies. In the study, in which a qualitative case study with single-case embedded design was utilized, semi-structured in-depth interviews were conducted with 21 teacher educators working in the English Language Teaching departments of three universities in Ankara and seven cooperating teachers working as English language teachers in schools of the Ministry of National Education through criterion and snowball sampling. In addition, the documents of the Council of Higher Education and the Ministry of National Education were analyzed. The data was analyzed through content analysis and descriptive analysis methods. The findings revealed that the goals and implementations in the teaching-learning process of the participants and documents related to teacher education were represented on the axis of the social efficiency ideology. Teacher educators showed a tendency towards the social reconstructionist ideology in their statements regarding the objectives of teacher education. Additionally, traces of this tendency could be observed in the documents. The curriculum ideologies that all three data sources emphasized for the teacher roles were found to be the learner-centered ideology and social efficiency ideology. Teacher educators viewed the role of a social reconstructionist teacher as crucial in contrast to cooperating teachers. The theoretical orientation regarding the roles of pre-service teachers shared an eclectic reflection of all curriculum theories by teacher educators, cooperating teachers, and in documents. In summary, it has been concluded that teacher education does not adhere to a single curriculum theory but rather incorporates different curriculum ideologies. However, it has also been concluded that the ideological structure of teacher education is more heavily

influenced by social efficiency ideology, and that the skills-based and technicist approach can be seen intensively in all the themes explored.

Key Words: Curriculum theories, Curriculum ideologies, Curriculum Orientations, Teacher Education



ÖNSÖZ

Eğitim programları, bir toplumun eğitim sisteminin temel parçalarından biridir ve yalnızca bir doküman ya da plan olmanın çok ötesinde, öğretmenlerin sınıf içinde ve dışındaki uygulamalarına ve bu uygulamaları nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin bilgi sunarlar. Eğitim programları, toplumsal değerlerin, güç ilişkilerinin ve ideolojik yapıların da bir yansımasıdır. Bu durum sebebiyle eğitim programlarını anlamak sadece teknik bir süreç değil, aynı zamanda bir anlamlandırma ve dönüştürme sürecidir. Hangi eğitim kademesinde olursa olsun o eğitim kademesine ilişkin eğitim programını anlamak ve yorumlamak söz konusu programın ideolojik temelleri ve programın toplumsal etkilerini çözümlemeyi de gerekli kılmaktadır. Eğitim programlarının teorik yapısını anlamak ve yorumlamak bir araştırmacı olarak beni bu çalışmayı yapmaya yöneltti. Özellikle, alan yazın incelemelerim sonucunda öğretmenlerin, öğretmen adaylarının eğitim programlarını yorumlama ve uygulama biçimlerine ilişkin tartışmaların varlığına rağmen, programların bu kuramsal ve ideolojik boyutlarının hem teorik tartışmalarda hem de öğretmen eğitimi süreçlerinde yeterince ele alınmamış olması beni bu araştırmayı yapmaya yönlendiren önemli motivasyon kaynaklarından biri olmuştur. Dolayısı ile, bu doktora tezi öğretmen eğitimi programlarının ideolojik yapısını ve düşünsel alt boyutlarının nasıl yorumlandığına ve hâkim ideolojik yapıların neler olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşma ve bu alandaki kuramsal eksikliklere katkıda bulunma arzusuyla şekillenmiştir.

Teşekkürlerimi öncelikle akademik duruşunu her zaman örnek aldığım danışmanım Prof. Dr. Berna ASLAN' a iletmek isterim. Bana akademik liderlik yapan ve tezimin her aşamasında derin bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım hocama bana ve tezime kattıkları için minnettarım ona ne kadar teşekkür etsem azdır.

Bu çalışmanın çıkış noktasının tez önerisini oluşturmaya başlamamın çok daha öncesinde temellerinin atıldığına inanmaktayım. Doktora ders dönemi sürecimde bu bölümdeki değerli hocalarımdan aldığım tüm dersler çok değerliydi ve akademik birikimime çok şey kattı ama Prof. Dr. Fatma MIZIKACI ve Prof. Dr. Berna ASLAN' ın beraber yürüttükleri Eğitim Programı Kuramları dersine bu çalışma özelinde ayrı bir parantez açmak isterim. Bu derste başvurulana sayısız kaynak, izlenilen videolar, önerilen kitaplar, derste yapılan derin tartışmalar eğitim programı kuramı kavramı ile daha

yakından tanışmama ve bu alanda araştırma yapmaya ilgi duymama katkı sağlamıştır. Bu sebeple hocalarıma bana böyle bir imkân tanıdıkları ve benim bu dersle doktora tezimin temellerini atmamı sağladıkları için çok teşekkür ederim.

Eğitim programı kuramı kavramı ile öğretmen eğitimi sürecini ilişkilendirmemde değerli hocam Prof. Dr. Fatma BIKMAZ' dan doktora sürecinde aldığım derslerin ve bu derslerde kendisinin öğretmen eğitimi alanındaki derin bilgi ve deneyimlerini paylaşmasının da etkisi çok büyüktür. Hocamın derslerinde yapmış olduğum okumalar ve öğretmen eğitime ilişkin derslerde yaptığımız bilimsel tartışmalar benim araştırma ilgi alanımın öğretmen eğitimi sürecine doğru yönlenmesini sağlamıştır. Bu nedenle bu çalışmada değerli hocama bana öğretmen eğitimi süreçleri ile ilgili sağladığı öngörüler, bilgiler ve bu sürece ilişkin anlayış geliştirmemdeki katkısı için çok teşekkür etmek istiyorum.

Tez izleme komitemde yer alarak bu tezi yazma sürecimde benden desteğini hiç esirgemeyen, yapıcı geri bildirimleri ve saygın akademik duruşları ile araştırma yapma süreçlerine ilişkin pratiklerimi iyileştirmemde büyük role sahip olan değerli hocalarım Prof. Dr. Fatma MIZIKACI ve Prof. Dr. Cennet ENGİN' e de teşekkürlerimi içtenlikle sunarım. Tez Jürisinde yer alarak doktora tezime görüş ve önerileriyle katkı sağlayan Prof. Dr. Nilay BÜMEN ve Dr. Öğr. Üyesi Asuman Fulya SOĞUKSU' ya da en içten şekilde teşekkür ederim.

Bununla birlikte, doktora eğitimim boyunca akademik birikimlerinden ve bilgilerinden yararlandığım ve derslerinden çok şey öğrendiğim Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndaki diğer hocalarıma da çok teşekkür ederim.

Tezimin veri toplama sürecine katılmayı kabul eden çok sıkışık ve yoğun programlarında benim araştırmam için vakit ayıran tüm öğretmen eğitimcisi hocalarıma ve uygulama öğretmeni hocalarıma çok teşekkür etmek istiyorum.

Tez yazma sürecim boyunca her gün ofiste tezimle ilgili detayları sabırla dinleyen, beni her zaman motive eden canım ofis arkadaşım ve canın dostum Eda BAĞCI' ya çok teşekkür ederim. Doktora tezimin gerek veri toplama aşamasında gerekse veri analizi süreçlerinde her zaman yanımda olan, bana tez yazım sürecimde her zaman geri bildirimleri ile destek olan arkadaşım EZGİ GÜREL' e de çok teşekkür ederim. Bir diğer teşekkürüm de can dostum akademik alandaki yolculuğumun başından itibaren birlikte yol aldığım Alev ELMALI ÖZSARAY' a. Lisans döneminde başlayan arkadaşlığımız, iş arkadaşlığına, ev arkadaşlığına, can dostluğa ve kardeşliğe dönüştü. 2016' da doktora

programına beraber kabul edildiğimizden bu yana her türlü güzelliği de üzüntüyü de doktora sürecini kesen annelik konumlarımızın zorluklarını da beraber sırtlandık. Doktora yeterlik sınavında senin bölümün koridorlarında kucağımızda gezen minicik kızın Bahar, benim karnımdaki oğlum Aslan Ege’ de umarım bizi onlara çektirdiklerimiz için affederler 😊. Her zaman şen kahkahalarıyla beni motive ettiğin için, en zor anlarımda yanımda olduğun için, tez yazma sürecimde bana sağladığın geri bildirimlerle yolumu kolaylaştırdığın ve tez yazım süreci boyunca görüşlerini benimle paylaşarak bana kılavuzluk ettiğin için teşekkür ederim canım dostum.

Her zor anımda hemen yanımda beliren her sıkıştığımda tüm desteğini veren ve bugüne kadar eğitimim için hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan, hayatı benim için hep kolaylaştıran ve bu teze çalışabilmem ve bu çalışmanın üstesinden gelebilmem için bana zaman yaratan varlığını hep hissettiğim canım annem Nahide COŞKUN... Anlayışın, yaptıkların ve yardımların için çok teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan, bilimsel yoldaki yürüyüşümde beni her zaman destekleyen ve anlayışlı olan babam ve annem Mustafa ve Esmâ YAŞAR’ a da bana olan inançları ve destekleri için çok teşekkür ederim.

Ve oğlum Aslan Ege. Sana olan teşekkür cümlelerimin hep yetersiz kaldığını hissettim. Cümlelerimi yazıp yazıp sildim. Çok yoruldum bu süreçte ama doğduğun günden itibaren bir bakışınla, bir cümlele, bir sarılışın ve bir gülüşünle tüm yorgunluğumu aldın. Tezimi tamamlamak için senden ayrı kalarak geçirdiğim vakitler için hep bir yanımi eksik hissettim ve sana yetişemediğim için yoğun kaygı duydum. Ama senin varlığın benim için motivasyonların en büyüğü oldu. Teşekkür ederim oğlum hayatımda olduğun için. Bundan sonra beraber geçirilecek çok vakit var...

Son olarak, ebeveynlik yükümü benimle paylaşan ve çok zorlandığım anlarda ayakta durabilmemi sağlayan bana hayatımın her aşamasında destek olan hayat arkadaşım Hüseyin BAYKAL YAŞAR’ a çok teşekkür ederim.

GÜLŞAH COŞKUN YAŞAR



Canım Oğlum Aslan Ege'ye...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xviii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xix
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Amaç.....	10
Önem.....	10
Sayıtlar.....	15
Sınırlılıklar	15
Tanımlar.....	16
BÖLÜM 2.....	19
KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	19
Eğitim Programı ve Kuram.....	19
Eğitim Programı Kuramı	22
Eğitim Programı Kuramlarının Tarihsel Arka Planı.....	26
Akademik Disiplinler Eğitim Programı Kuramı	28
Toplumsal Fayda Eğitim Programı Kuramı	30
Öğrenen merkezli Eğitim Programı Kuramı	32
Toplumsal Yeniden Yapılandırma Eğitim Programı Kuramı	34
Eğitim Programı Kuramcıları	38
Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Farklı Sınıflandırmalar	42
Eisner ve Vallance'ın Sınıflandırması.....	43
McNeil'in Sınıflandırması	43
Schiro'nun Sınıflandırması	44
Fenstermacher ve Soltis'in Sınıflandırması	45
Pratt'in Sınıflandırması	45
Posner'in Sınıflandırması.....	46

Schubert'in Sınıflandırması	47
Joseph, Bravmann, Windschitl, Mikel ve Green'in Sınıflandırması	47
Ellis'in Sınıflandırması	48
Kliebard'in Sınıflandırması.....	48
Null'un Sınıflandırması.....	49
Öğretmen Eğitimi Programlarında Kuramsal Yönelimler.....	54
Joyce' un Sınıflandırması.....	54
Hartnett ve Naish'in Sınıflandırması	55
Kirk'in Sınıflandırması	55
Zimpher ve Howey'in Sınıflandırması.....	56
Kennedy'nin Sınıflandırması	56
Feiman-Nemser'in Sınıflandırması	57
Zeichner'in Sınıflandırması	58
Calderhead ve Shorrock'un Sınıflandırması	60
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	62
Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	68
Türkiye'de Yapılan Çalışmalar.....	79
BÖLÜM 3.....	85
YÖNTEM.....	85
Araştırmanın Modeli.....	85
Araştırmanın Çalışma Grubu	96
Öğretmen Eğitimcileri.....	100
Uygulama Öğretmenleri.....	101
Araştırmanın Çalışma Belgeleri.....	102
Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge	103
Öğretmen Strateji Belgesi	104
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Dokümanı.....	104
Fakülte-Okul İş Birliği Belgesi	105
2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Belgesi	105
Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Dokümanı	105
Veri Toplama Araçları	107
Yarı yapılandırılmış Görüşme Formları.....	108
İlgili Literatür Taramasının ve Kuramsal Dayanakların Oluşturulması.....	109
Yarı yapılandırılmış Görüşme Türünün Kullanılmasına Karar Verilmesi.....	109

Benzer Ölçme Araçlarının Kullanıldığı Çalışmaların İncelenmesi ve Soruların Yazımı	109
Uzman Görüşlerine Başvurulması.....	110
Pilot Görüşmeler Yapılması	110
Doküman Analizi Formu.....	111
Verilerin Toplanması	113
Verilerin Çözümlemesi	118
Görüşme Verilerinin Çözümlemesi.....	119
Doküman Verilerinin Çözümlemesi	122
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	124
İç Geçerliğin Sağlanması ve İnandırıcılık/ Doğruluk	126
Dış Geçerliğin Sağlanması ve Aktarılabirlik/ Uygunluk	129
Dış Güvenirliğin Sağlanması ve Teyit Edilebilirlik/Tarafsızlık	130
İç Güvenirliğin Sağlanması ve Tutarlık/Denetlenebilirlik	132
Araştırmacının Rolü ve Etik	135
BÖLÜM 4.....	141
BULGULAR VE YORUMLAR	141
Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Amaçların Kuramsal Görünümüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	143
Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Kişisel Amaçlarının Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri.....	143
Mesleki Amaç.....	145
Toplumsal Amaç	151
Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Kişisel Amaçlarının Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri	158
Mesleki Amaç.....	158
Toplumsal Amaç	162
Öğretmen Eğitimi Sürecine İlişkin Belgelerde Öğretmen Eğitiminin Amacının Kuramsal Yapısı.....	164
Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretme-öğrenme Sürecinin Kuramsal Görünümüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	169
Öğretmen Eğitimcilerinin Lisans Derslerindeki Kuramsal Yönelimlerinin Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri.....	169
Sınıf Kültürü ve İklimi	169
Etkinlikler.....	183
Değerlendirmeye Bakış.	189

Değerlendirme Amacı.....	189
Değerlendirme Araçları	192
Değerlendirme Türü.....	194
Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmenlik Uygulaması Derslerindeki Kuramsal	
Yönelimlerinin Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri	196
Sınıf Kültürü ve İklimi	196
Etkinlikler.....	202
Değerlendirmeye Bakış.	205
Değerlendirme Amacı.....	205
Değerlendirme Araçları	207
Değerlendirme Türü.....	209
Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Derslerindeki Kuramsal	
Yönelimlerinin Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri	210
Sınıf Kültürü ve İklimi	210
Etkinlikler.....	213
Değerlendirmeye Bakış.	214
Değerlendirme Amacı.....	214
Değerlendirme Araçları	215
Değerlendirme Türü.....	216
Öğretmen Eğitimi Sürecine İlişkin Belgelerde Öğretmen Eğitiminin Öğretme-	
Öğrenme Sürecinin Kuramsal Yapısı.....	217
Kuramsal Yönelimlerin Deneyime Bağlı Değişiminin Ne yönde Olduğuna İlişkin	
Bulgular ve Yorumlar	219
Öğretmen Eğitimcilerin Kuramsal Yönelimlerindeki Değişimin Ne Yönde	
Olduğuna İlişkin Görüşleri.....	220
Kontrolcü Yaklaşımdan Vazgeçilmesi.....	221
Öğrenci İhtiyaçlarına Yönelik Güncellemeler Yapılması	221
Yapısalçı/Teknisist Yaklaşımdan Uzaklaşılması.	222
Öğretmen Adaylarına Birey Olarak Daha Çok Değer Verilmesi.....	222
Dünya Yönelimli Bir Öğretmen Eğitimi İhtiyacının Hissedilmesi.	223
Sorgulayan ve Eleştiren Bir Bakış Açısı Geliştirilmesi.	224
Uygulama Öğretmenlerinin Kuramsal Yönelimlerindeki Değişimin Ne Yönde	
Olduğuna İlişkin Görüşleri.....	225
Kontrolcü Yaklaşımdan Uzaklaşılması.	225
Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Rollerinin Kuramsal Görünümüne İlişkin	
Bulgular ve Yorumlar	226

Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Kendi Rollerine İlişkin Görüşleri.....	227
Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Kendi Rollerine İlişkin Görüşleri.....	236
Öğretmen Eğitimi Sürecine İlişkin Belgelerde Öğretmen Rollerinin Kuramsal Yapısı	240
Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Adaylarının Rollerinin Kuramsal Görünümüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	241
Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Adaylarının Rollerine İlişkin Görüşleri.....	242
Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Adaylarının Rollerine İlişkin Görüşleri.....	249
Öğretmen Eğitimi Sürecine İlişkin Belgelerde Öğretmen Adaylarının Rollerinin Kuramsal Yapısı.....	251
Öğretmen Eğitime İlişkin Beklenti ve Önerilerin Kuramsal Görünümüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	254
Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitime İlişkin Beklenti ve Önerileri....	254
Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitime İlişkin Beklenti ve Önerileri .	260
Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öne Çıkan Kuramsal Yönelimlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	263
Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Amaçlar	264
Öğretmen Eğitiminde Öğretme-öğrenme Süreci	268
Öğretmen Eğitiminde Öğretmen Rollerini	272
Öğretmen Eğitiminde Öğretmen Adaylarının Rollerini.....	273
BÖLÜM 5.....	277
SONUÇ VE ÖNERİLER	277
Sonuçlar	277
Öğretmen Eğitimi Sürecinde Amaçların Kuramsal Yapısına İlişkin Sonuçlar...	277
Öğretmen Eğitiminde Öğretme-öğrenme Süreçlerinin Kuramsal Yapısına İlişkin Sonuçlar.....	279
Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Rollerinin Kuramsal Yapısına İlişkin Sonuçlar.....	281
Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Adayı Rollerinin Kuramsal Yapısına İlişkin Sonuçlar	282
Öğretmen Eğitime İlişkin Beklenti ve Önerilerin Kuramsal Yapısına İlişkin Sonuçlar.....	283

Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öne Çıkan Kuramsal Yönelimlerin Yapısına İlişkin	
Sonuçlar.....	284
Öneriler	288
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	289
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	292
KAYNAKLAR.....	297
EKLER	329
EK 1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı	330
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	331
EK 3. Araştırma İçin Yükseköğretim Kurumlarından Alınan Araştırma İzinleri ...	332
EK 4. Aydınlatılmış Onam Formu.....	335
EK 5. Görüşme Formları Analizi.....	337
EK 6. Öğretmen Eğitimcisi Görüşme Formu	341
EK 7. Uygulama Öğretmeni Görüşme Formu	343
EK 8. Doküman Analizi Formu	345
EK 9. Görüşmelerde Alınan Yansıtıcı Notlara İlişkin Bir Örnek.....	347
EK 10. Kodlar, Kategoriler ve Temalar.....	348
EK 11. Farklı Veri Kaynaklarından Öğretmen Eğitiminin Kuramsal Yapısına İlişkin	
Elde Edilen Kodların Karşılaştırmalı Tablosu.....	356
BENZERLİK BİLDİRİMİ	363
ÖZGEÇMİŞ.....	364

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Programı Kuramcılarının Sınıflandırması	42
Tablo 2. Eğitim Programı Kuramı Sınıflamaları	52
Tablo 3. Öğretmen Eğitimi Programlarında Kuramsal Yönelimler	61
Tablo 4. Eğitim Programı Kuramları ile İlgili Çalışmaların Analizi.....	62
Tablo 5. Nitel Araştırmaların Temel Özellikleri	86
Tablo 6. Çalışmaya Katılan Öğretmen Eğitimcileri	100
Tablo 7. Öğretmen Eğitimcilerinin Demografik Özellikleri	101
Tablo 8. Uygulama Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	101
Tablo 9. Doküman Analizinde Kullanılan Belgelere İlişkin Detaylar	102
Tablo 10. Doküman İncelemesinin Aşamaları	106
Tablo 11. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları.....	108
Tablo 12. Pilot Uygulamaya Katılan Katılımcılara İlişkin Bilgiler.....	111
Tablo 13. Görüşmelere Ayrılan Süreler	117
Tablo 14. Çalışmada Kullanılan Veri Türleri ve Veri Analizi Yöntemlerinin Özeti ...	119
Tablo 15. Doküman Verilerinin Analizi.....	123
Tablo 16. Geçerliği ve Güvenirliği Arttırma Stratejileri	125
Tablo 17. Bu Çalışmanın Geçerliği ve Güvenirliği ile İlgili Alınan Önlemler	134

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Uluslararası Alan Yazında Eğitim Programı Kuramlarının Tarihsel Bağlamına İlişkin Görünüm	37
Şekil 2. Yin'in (2014) Ardışık Durum Çalışması Modeline Göre Tasarlanan Çalışmanın Akış Şeması.....	93
Şekil 3. Durum Çalışması Çeşitleri	94
Şekil 4. İç İç Geçmiş Tek Durum Deseninin Yapısı.....	95
Şekil 5. Araştırmanın Çalışma Grubunun Belirlenme Aşamaları	99
Şekil 6. Öğretmen Eğitimcileri ile Yapılan Görüşmelerin Tema ve Kategorilerinin Genel Görünümü	142
Şekil 7. Uygulama Öğretmenleri ile Yapılan Görüşmelerin Tema ve Kategorilerinin Genel Görünümü	142
Şekil 8. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Kişisel Amaçlarının Ne Olduğuna İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	144
Şekil 9. Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Kişisel Amaçlarının Ne Olduğuna İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	158
Şekil 10. Belgelerde Öğretmen Eğitiminin Amacı Temasında Aktarılan Kuramsal Yapıya İlişkin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	164
Şekil 11. Öğretmen Eğitimcilerinin Lisans Derslerindeki Kuramsal Yönelimlerinin Ne Olduğuna İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	171
Şekil 12. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmenlik Uygulaması Derslerindeki Kuramsal Yönelimlerinin Ne Olduğuna İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Modeli	197
Şekil 13. Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Derslerindeki Kuramsal Yönelimlerinin Ne Olduğuna İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	211
Şekil 14. Belgelerde Öğrenme-Öğretme Süreci Temasında Aktarılan Kuramsal Yapıya Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	217
Şekil 15. Öğretmen Eğitimcilerin Kuramsal Yönelimlerindeki Değişimin Ne Yönde Olduğuna İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	220

Şekil 16. Öğretmen Eğitimcilerinin ve Uygulama Öğretmenlerinin Kuramsal	
Yönelimlerindeki Değişimlerinin Karşılaştırılmasına Ait İki Vaka Modeli .	226
Şekil 17. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Kendi Rollerine İlişkin	
Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	227
Şekil 18. Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Kendi Rollerine	
İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	236
Şekil 19. Belgelerde Öğretmen Rolü Temasında Aktarılan Kuramsal Yapıya Ait	
Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	240
Şekil 20. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Adaylarının	
Rollerine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	242
Şekil 21. Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen	
Adaylarının Rollerine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod	
Modeli	249
Şekil 22. Belgelerde Öğretmen Adaylarının Rolü Temasında Aktarılan Kuramsal	
Yapıya Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	251
Şekil 23. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitimine İlişkin Beklenti ve Önerilerine	
İlişkin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	255
Şekil 24. Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimine İlişkin Beklenti ve	
Önerilerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	261
Şekil 25. Öğretmen Eğitimi Sürecinde Amaçlara İlişkin Öne Çıkan Kuramsal	
Yönelimlerin Karşılaştırmalı Analizi	264
Şekil 26. Öğretmen Eğitimi Sürecinde Lisans Derslerinde Öne Çıkan Kuramsal	
Yönelimlerin Karşılaştırmalı Analizi	268
Şekil 27. Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Öne Çıkan	
Kuramsal Yönelimlerin Karşılaştırmalı Analizi.....	270
Şekil 28. Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Rollerinde Öne Çıkan Kuramsal	
Yönelimlerin Karşılaştırmalı Analizi	272
Şekil 29. Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Adaylarının Rollerinde Öne Çıkan	
Kuramsal Yönelimlerin Karşılaştırmalı Analizi.....	274

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Toplumsal değişimin ve dönüşümün öznesi olarak görülen öğretmenler (Badley, 1986; Darling-Hammond, Newton ve Wei, 2010; Fullan, 1993; Lillo ve Aponte-Safe, 2019) eğitim sistemlerinin başarısı ile ilişkilendirilmektedirler ve eğitim politikaları başta olmak üzere eğitim sistemi ile ilgili yapılan birçok değişim ve gelişimin uygulamadaki başarısı da yine büyük oranda öğretmenlere bağlıdır. Toplumun değişimi, dönüşümü, eğitim sisteminin başarılı bir biçimde yürütülmesi bağlamında bu denli kilit role sahip olan öğretmenlere yönelik başarı ve nitelik beklentileri çoğunlukla nitelikli ve başarılı bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile ilişkilendirilmektedir. Öğretmen adayları ne kadar nitelikli bir mesleğe hazırlık sürecinden geçerlerse mesleğe başladıklarında da daha donanımlı olarak mesleğe adım atmaları ve süreç içerisinde de nitelikli eğitim sunmaları o kadar daha olası olacaktır.

Ülkemiz açısından da öğretmen yetiştirme küresel rekabet boyutundaki yer göz önünde bulundurulduğunda (Akdemir, 2013) öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Varış (1996) da eğitim-öğretim sisteminde düzenlemeler yapılmadan önce düzenlenecek yeni uygulamaları yerine getirecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ile başlanması gerektiğini ifade etmiş ve eğitim sistemlerinde değişiklikler gerçekleştirmek isteyen ülkelerin bu düzenlemelere öğretmen yetiştirme programlarından başladıklarında başarılı olduklarını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında iyi yetiştirilmelerinin onların mesleğe başladıklarında rol ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmelerinin yolu olduğu düşünüldüğünde (Azar, 2011), nitelikli bir hizmet öncesi eğitim sürecinin ana unsuru olan öğretmen eğitimcilerin ve aday öğretmenlere uygulama eğitimleri sürecinde rehberlik sağlayan uygulama öğretmenlerinin de süreç içerisinde etkisi göz ardı

edilemeyecek bir başka noktadır. Yüksek kalitede bir öğretmen eğitiminin, yine yüksek nitelikli paydaşlara bağlı olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanma süreçlerinde başrolde bulunan öğretmen eğitimcilerinden ve uygulama öğretmenlerinden bahsedilirken kimden bahsedildiğinin net ve açık bir şekilde anlaşılmasının önemi büyüktür.

Nitelikli bir öğretmen eğitimi için öğretmenlerin alacağı eğitimin başrolünde bulunan öğretmen eğitimcilerinin (Cochran-Smith, 2003; Lunenberg, Dengerink ve Korthagen, 2014; Swennen, Jones ve Volman, 2010) iyi tanınmaları ve kim olduklarının bilinmesi gerekmektedir. Fakat öğretmen eğitiminin geniş, heterojen ve farklılaşmış bir alan olduğu ve öğretmen eğitimcilerinin bu alanda birçok farklı iş türünü üstlendikleri bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bir öğretmen eğitimcisi olarak kimin tanımlanabileceği konusunda tartışmalar olduğu bilinmektedir (Lunenberg vd., 2014; Murray, Swennen ve Shagrir, 2009; Swennen, Shagrir ve Cooper, 2009; Swennen vd., 2010; Tack, Valcke, Rots, Struyven ve Vanderlinde, 2018).

Murray ve Male (2005), öğretmen eğitimcilerini, aday öğretmenleri okulun ve öğretmen eğitiminin uygulama ve söylemlerine dâhil eden uzmanlar olarak tarif etmişlerdir. Koster, Brekelmans, Korthagen ve Wubbels (2005) öğretmen eğitimcisini eğitim veren veya aday öğretmenlere rehberlik ve destek veren ve bu sayede öğrencilerin yetkin öğretmenlere dönüşümüne önemli katkı sağlayan kişiler olarak tanımlanmıştır. Smith'e (2000) göre ise öğretmen eğitimcileri, aday öğretmenlere profesyonel bilgi birikiminin güçlü temellerini sürekli, bağımsız mesleki gelişim araçları ile sağlamakla yükümlü olan uzmanlardır. Lunenberg, Korthagen ve Swennen (2007) öğretmen eğitimcisini öğretmen eğitiminin toplum ekolojisinde en önemli oyuncularından biri olarak betimlemişlerdir.

Öğretmen eğitimcilerinin kimliklerini konu alan 25 makalenin incelendiği bir çalışmada, alan yazında öğretmen eğitimcileri için belirlenen dört alt kimliğin mevcut olduğu belirtilmiştir: Okuldaki öğretmen olarak öğretmen eğitimcisi, yüksek öğretimdeki öğretim elemanı olarak öğretmen eğitimcisi, araştırmacı olarak öğretmen eğitimcisi ve öğretmenlerin öğretmeni olarak öğretmen eğitimcisi. Bu alt kimlikler kurumdan kuruma ve ülkeden ülkeye değişmektedir (Swennen vd., 2010). Oldukça heterojen bir grup olan öğretmen eğitimcileri meslek grubu sadece farklı arka planlardan gelmemekte aynı zamanda farklı ortamlarda da çalışmaktadırlar. Swennen ve White (2021) öğretmen eğitimcileri grubunun içine son yıllarda giderek artan bir eğilim şeklinde aday öğretmenlere uygulama okullarında rehberlik sağlayan okul temelli öğretmen

eğitimcilerinin dâhil edildiğini belirtmektedirler. Van Velzen ve Volman (2009) de bu heterojen meslek grubunun içerisinde üniversitelerde öğretmen eğitimini sağlayan öğretmen eğitimcileri ile iş birliği içerisinde çalışan okul temelli öğretmenlerin de yer almakta olduğunu belirtmiştir. Swennen ve diğerleri (2010) de aynı şekilde, öğretmen eğitimcisi kimliğine yine öğretmen eğitiminde rol alan, okullarda görev yapan uygulama öğretmenlerinin de dahil edilerek öğretmen eğitimcisi meslek grubunun kapsamının genişlemesi gerektiğini belirtmiştir.

Türkiye’de ise aday öğretmenlerin üniversitelerde kazanılan alan bilgisi ve meslek bilgisinin uygulanması ve geliştirilmesi aşaması ise uygulama okullarında uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları rehberliğinde eğitim fakülteleri ve uygulama okulları arasındaki iş birliğine bağlı olarak sağlanmaktadır (YÖK, 1998). Böylece, öğretmen eğitimi hem üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretmen eğitimcileri hem de okullarda öğretmenlik uygulaması derslerine rehberlik sağlayan uygulama öğretmenlerinin desteği ile yürütülmektedir.

‘Öğretmen eğitimcisi’ ifadesi genellikle öğretmen yetiştirme programlarında meslek bilgisi ve alan bilgisi dersleri veren, üniversitede görev yapan öğretmen eğitiminden sorumlu öğretim elemanlarından bahsetmek için kullanılmaktadır. Avrupa Komisyonuna (2013) göre bu dar tanım, birçok ülke ve kurumda tartışma ve değişim konusudur. Nitekim, öğretmen yetiştirme karmaşık bir görevdir; öğretmenin kariyeri boyunca sürer ve süreçteki çok çeşitli aktörlerin iş birliğini gerektirir. Dolayısı ile, öğretmen eğitimcisi tanımı öğretmen adaylarının öğreniminde aktif olarak rol oynayan kişileri kapsamalıdır.

Öğretmenlik uygulamalarının öğretmeyi öğrenmenin en önemli parçalarından biri olarak görüldüğü (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust ve Shulman, 2005; Knowles ve Cole, 1996, s. 671; Scannell, 1999) düşünüldüğünde, öğretmen eğitimcisinin kim olduğuna yönelik bir tartışmanın içine uygulama öğretmenlerini almamak eksik bir anlayış olacaktır. Dolayısı ile, bu çalışmada yukarıdaki tartışmaların ışığında öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitiminden sorumlu paydaşların içerisine hem eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları hem de uygulama öğretmenleri alınmıştır.

Temel amaçları öğretmen adaylarının nitelikli öğretmen olma yolundaki adımlarına rehberlik etmek ve hizmet öncesi eğitimlerinde onlara yol göstermek olan uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenleri temelde aynı amaç için çalışmalarına rağmen gerek arka planları gerek çalışma ortamları gerek alınan eğitimler gibi birçok farklı özelliklere sahiptirler. Dolayısı ile öğretmen eğitiminde rol alan bu

bireylerin birbirlerinden çok farklı paradigmatik yönelimleri vardır (Zeichner, 1983). Başka bir deyişle, her öğretmen eğitimi programı farklı bir ideoloji biçimine karşılık gelebilir. Her bir öğretmen eğitimi programı açıkça belirtilmese de belirli bir grup öğretmen eğitimcisinin ya da bir öğretmen eğitimi kurumunun benimsediği ideoloji ile sıkı sıkıya ilişkili olduğundan yargı, inanç ve değerlerden yoksun bir öğretmen eğitiminin düşünülmesi imkânsızdır (Spodek, 1974).

Babin (1978) eğitim programları alanının ideolojik ve politik bir duruşu olan ve yoğun kişisel seçimler içeren bir disiplin olarak, Tyler'ın modelinden Schwab'e ve Walker'ın müzakereci duruşuna kadar uzanan bir ideolojiler bütününe yansıttığını belirtmiştir. 'Bazı eğitimciler neden klasik modellere daha yakın durmuş ve Walker'ın doğalcı eğitim programı kuramından uzak durmuşlardır? Neden bazı eğitim programı uzmanları bu kuramlar yerine yeniden kavramsallaştırmayı benimsemişlerdir?' sorularına dikkat çekmiştir. Bu sorular cevaplanması zor ancak derin bir düşünsel sorgulama yoluyla cevabını bulabilecek sorulardır.

Eğitim programı kuramları öğretmen eğitimi sürecinin örtük bir özelliği gibi görünmektedir ve bu durum sebebiyle öğretmenler eğitim programı kuramlarının programla ilgili kararlarının ve öğretim uygulamalarının üzerindeki etkisinin açıkça farkında olmayabilirler (Cheung, 2000; McNeil, 1977; Pajares, 1992). Öğretmen eğitimcileri de pedagojik inançlarını ve algılarını bilmek ve sorgulamak konusunda farkındalığa sahip olmayabilirler (Kember, 1997; Prosser Trigwell, ve Taylor, 1994). Aynı doğrultuda düşünen Schiro (2020) da programla uğraşan eğitimcilerin eylemlerinin altında yatan temel varsayımların farkında olmadıklarını belirtmiştir. Bu farkındalığı oluşturmak ve öğretmen eğitimcilerinin uygulamalarını yönlendiren kuramsal yönelimlerinin farkında olarak bu süreci yürütmelerini sağlamak da bir gereklilik olarak düşünülmektedir.

Programların içeriği ve odak noktası, geliştirilen pedagoji, kullanılan değerlendirme stratejileri, program yapıları ve saha çalışması deneyimleriyle ilgili düzenlemeler ve adayların seçilme ve işe alınma yöntemleri dahil olmak üzere öğretmen eğitiminin tamamı politiktir. Tüm bunlar, sürece neyin dahil edilip edilmediği, kimin bakış açlarına ve ilgi alanlarına hizmet edilip kiminkine hizmet edilmeyeceği, öğretimin ve öğretime dair hangi konuların sorunsallaştırıldığı ve hangi sorunların göz ardı edildiği demokratik bir toplumda öğretimin amaçlarına ilişkin dile getirilen ya da getirilmeyen hangi ön kabullere sahip olduğu ile ilgili seçimleri içerir (Cochran-Smith, 2006, s. 200). Dolayısı ile, aday öğretmenlerin, görev başındaki öğretmenlerin ve gerek üniversitelerde

gerekse uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerinin de programı anlama biçimlerinin ve benimsedikleri eğitim programı kuramlarının sorgulanması yoluyla yönelimlerinin açığa çıkarılması ve hangi ön kabullere sahip olduklarının belirlenmesinin önemli bir problem durumu olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler hayatlarının çok büyük bir bölümünü okullarda geçirirler ve bu kilit organizasyonun yani okulun ve programlarının içeriğindeki ve yapısındaki dönüşümlerin, değişimlerin, ele alınan farklı eğilimlerin ve değerlerin öğrenciler üzerinde kalıcı etkileri vardır (Apple, 2013). Öncelikle, ‘Öğrencilerin okullarda öğrenmeleri gereken önemli bilgi nedir?’ sorusuna eğitim programı kuramcıları olarak cevap verilemezse bu soruya yönelik karar büyük olasılıkla yönetici ve politikacıların pragmatik ve ideolojik kararlarına bırakılır (Young, 2013). Eğitim programı kuramları ise Ornstein ve Hunkins’in (2016) de belirttiği üzere program geliştirme sürecine kaynak oluşturur ve eğitim programının uygulanmasına, daha iyisi için geliştirilmesine ve yönetilmesine rehberlik eder. Bu durumda eğitim programı kuramlarının sürece yön verdiği söylenebilir zira eğitim programı kuramları, eğitim programını planlama, geliştirme, uygulama, denetim ve değerlendirme sürecinde yön ve rehberlik sağlar (Syomwene, 2020). Eğitim programı kuramlarının en önemli görevlerinden bir diğeri de eğitim programına dair seçimleri sınırlayan kısıtlamaları belirlemek ve takip edilmesi gereken pedagojik sonuçları keşfetmektir (Young, 2013). Ayrıca, Ornstein’a (1987) göre eğitim programı kuramları alandaki ilişkisel yapıların daha açık tanımlanmasına yardım etmektedir.

Bu durum dolayısıyla, hem üniversitelerde görev yapan ve öğretmen eğitiminden sorumlu öğretim elemanlarının hem de staj uygulamalarına rehberlik eden uygulama öğretmenlerinin, öğrenme-öğretme sürecindeki inançlarını ve kararlarını etkileyen eğitim programı kuramlarının neler olduğunun bilinmesi öğretmen eğitimini ele alan farklı düşünsel alt yapıların açığa çıkarılması ve sürece bu yapılara göre yön verilmesi ihtiyacı açısından bir problem durumu oluşturmaktadır. Bu problem durumuna göre de öğretmen adaylarının mesleklerine başladıklarındaki sınıf uygulamalarını ve sınıfa girdiklerinde beraberlerinde getirdikleri inançlarını büyük oranda etkileyen öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin eğitim programlarına yönelik ideolojilerini keşfetmek amacını taşıyan bu araştırma gibi bilimsel çalışmaların yapılmasının bir gereklilik oluşturduğu düşünülmektedir.

Schubert (1986), programın kişisel inançların pratikte uygulaması olduğunu ve felsefe ve eğitim arasındaki bağın eğitim programında en belirgin hale geldiğini belirtmektedir. Bu nedenle, toplumun eğitimine dâhil olan her birey, eğitimin doğası ve

amacına ilişkin birtakım inançları beraberinde getirir. Öğretmen eğitimi ise söz konusu bilgi, inanç ve tutumların görünümünün belirlenmeye başladığı bir süreçtir ve dolayısı ile öğretmen eğitimcilerinin benimsediği eğitim programı kuramlarından etkilenecektir. Bu etki durumu göz önüne alındığında, eğitim programı kuramlarının öğretmen eğitimi sürecine somut yansımaları olabilir.

Öğretmen adaylarını mesleğe hazırlama amacıyla olan hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde aslında ne olup bittiğine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadığımız düşüncesinden de hareketle (Zeichner, 1999), söz konusu yansımaları açığa çıkaracak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen eğitimi alanındaki araştırmalar incelendiğinde, en temel odağın öğretmen adayları ve mesleğe yeni başlayan öğretmenler olduğu görülmektedir. Çalışmaların çoğu öğretmen adaylarının algılarına, görüşlerine ve deneyimlerine odaklanmaktadır ve bunlar genellikle staj ve başlangıç öğretmenlik eğitimi sırasındaki deneyimleriyle ilgilidir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalar ise öğretmenlerin okul uygulamaları, sürekli mesleki gelişim fırsatları ve iş birlikli çalışma, profesyonellik, öğretim tasarımlarının kullanımı, sınıfta teknoloji kullanımı gibi farklı yönlerle ilişkin öğretmen görüşlerine odaklanmıştır. Katılımcı grubunun öğretmen eğitimcileri olduğu çalışmalar ise öğretmen eğitimcilerinin kimlikleri, mesleki gelişimleri ve öğretmen eğitimi sürecindeki uygulamaları üzerine yoğunlaşmıştır (Livingston ve Flores, 2017).

Yıldırım (2013) ise ülkemizde öğretmen eğitimi alanında yapılan araştırmaları beş boyutta sınıflandırmıştır: a) ‘öğretmen adaylarının, mesleklerine ilişkin tutum ve algıları ya da bu tutum ve algılarda, yıllara göre meydana gelen farklılıkları inceleyenler (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Eroğlu ve Ünlü, 2015; Koç, 2014; Yanık, 2017), b) öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin algılarını inceleyenler (Bahadır, Dikmen, Akmençe, Şimşek ve Tuncer, 2018; Ünlü, Kaşkaya ve Kızılkaya, 2017; Sayın ve Takıl, 2017), c) öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında öğretmen adaylarının, uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin sürece ilişkin algı ve düşüncelerini araştıranlar (Alakuş, Oral ve Mercin, 2005; Altıntaş ve Görgen, 2014; Avcı ve İbret, 2016; Baştürk, 2009; Çepni, Aydın ve Şahin, 2015; Yılmaz ve Namlı, 2017), d) öğretmen eğitimi programlarına ilişkin analizleri ve değerlendirmeleri içerenler (Aypay, 2009; Büyükgöze-Kavas ve Bugay, 2009; Durukan ve Maden, 2011, Vural, 2007), e) öğretmen eğitimi süreçlerinin, öğretmen adaylarına kazandırmaya çalıştığı bilgi, beceri ve tutumlara ilişkin araştırmalar (Dağ, 2016; Namdar ve Camadan, 2016, Kaşkaya ve Çavuşoğlu, 2017).

Ayrıca özel olarak öğretmen eğitimcileriyle yapılan araştırmaların da daha çok öğretmen eğitimcilerinin yetkinliklerine ve yeterliklerine (Bıkmaz ve Aslan, 2019; Çiçek, 2016; Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım, 2009; Koyuncu, 2020), niteliklerine (Tunca, Şahin, Oğuz ve Güner, 2015), mesleki kimliklerine ve öğretmen eğitimcisini tanımlamaya (Ataş, 2018; Gümüşok, 2020), öğretmen eğitimcilerinin rollerine ve bu rollerin arkasında yatan politik-ekonomik, sosyokültürel ve kurumsal sebeplere (Tezgiden Cakcak, 2015), mesleki gelişim faaliyetlerine (Bozyiğit, 2021; Gökmenoğlu, Beyazova ve Kılıçoğlu, 2015; Öviz, 2001; Soyöz Yılmaz, 2019), öğretmen eğitimi programlarına ilişkin değerlendirmelerine (Ağaç, 2018; Hangül, 2018; Karaman, Gezgin, Söylemez, Betil ve Akcan, 2019; Taş, Akar ve Kıroğlu, 2017; Tican-Başaran ve Aykaç, 2020) ve öğretmen eğitimcilerinin eğitim felsefelerinin incelenmesi ve uygulamaya yansımalarına (Taş, 2021) odaklandığı görülmüştür.

Öğretmen eğitime ilişkin kuramsal araştırmaların alanda yer bulmaması da önemli bir problem durumunu oluşturmuştur. Çünkü öğretmen eğitimi, geleceğin öğretmenlerini gerekli bilgi, tutum ve becerilerle donatmak için tasarlanmış dinamik bir çalışma alanıdır. Öğrencilerin, toplumun, trendlerin ve teknolojinin değişen ihtiyaçları ile değişir. Ancak, değişikliklere kolay uyum sağlayabilmek için alanın uygun araştırmalarla desteklenmesi gerekir. Öğretmen eğitiminin multidisipliner bir alan olması sebebiyle, bu alanın kapsamı çok geniştir ve dolayısı ile bu alandaki araştırmaların kapsamı da geniştir. Öğretmen eğitimi araştırmaları tek bir paradigma içinde sınırlandırılmış şekilde değil; öğretmen, öğrenci, öğretmen yetiştirmenin tarihi ve felsefi temelleri, öğretme-öğrenme yöntemleri, öğretme-öğrenme ortamı, eğitim programı, ölçme ve değerlendirme gibi öğretmen eğitiminin çeşitli kapsamlarını ele alır (Panigrahi ve Naaz, 2021).

Türkiye’de öğretmen eğitimcilerine odaklanan çalışmaların geniş ve kapsamlı bir art alanına ve geçmişe sahip, öğretmen eğitimi bağlamında ise sınırlı olduğu görülmüştür. Bu sınırlılığın, öğretmen eğitimi sürecini domine eden sorunlar, uygulamadaki problemler, politikaların hem sürece hem de uygulayıcılara yarattığı sorunlar, öğretmen eğitimi sürecini çevreleyen düşünsel ve ideolojik duruş ve tüm bunların uygulamaya yansımaları öğretmen eğitimcilerin hizmet öncesi eğitim süreçlerindeki uygulamaları, düşünceleri ve algı ve anlamlandırmalarına odaklanan çalışmaların yapılması ile ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında yapılan alan yazın incelemesinde 2020-2025 yılları arasında ‘YÖK Akademik’, ‘YÖK Tez Tarama’ ve ‘Google Akademik’ sayfaları üzerinden tarama başlığında ve özet kısmında ‘öğretmen eğitimcileri’, ‘öğretmen

eğitimi', 'program ideolojileri', 'eğitim programı kuramları', 'program inançları', 'program teorileri' ve 'eğitim programı yönelimleri' anahtar kelimeleri ile dönüşümlü olarak yapılan tarama işlemleri sonunda ülkemizde öğretmen eğitimcilerinin eğitim programları kuramlarına ilişkin yönelimlerini belirleyen, benimsenen eğitim programı kuramlarına dair değişkenleri ortaya koyan ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyen çalışmaların bulunmadığı, yurt dışında ise bu çalışmaların (Grimmet, 2017; Ryu, 1998) sınırlı sayıda olduğu bilgisine ilgili literatür incelendikten sonra ulaşılmıştır. Phelan (2011) da bu durumu destekler şekilde, öğretmen eğitimi alanında öğretmen eğitimi ve eğitim programı kuramlarının kesişme noktalarında yer alan araştırmaların çok sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan öğretmen eğitimi alanı için Yıldırım'ın (2013) belirttiği beş kategoriden farklı olarak, öğretmen eğitimcilerinin benimsedikleri eğitim programı kuramlarını belirlemeyi mümkün çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yurtdışında eğitim programı kuramlarının araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin (Brown, Lake ve Matters 2011; Cheung, 2000; Cheung ve Ng, 2000; Cheung ve Wong, 2002; Cunningham, Johnson ve Carlson, 1992; Crummey, 2007; Jenkins, 2009; Schiro, 1992; Van Driel, Bulte ve Verloop 2008), öğretmen adaylarının (Ashour, Khasawneh, Abu-Alruz, & Alsharqawi, 2012; Lee, Adamson ve Luk, 1995; Wang, Elicker, McMullen ve Mao, 2008), yöneticilerin (Foil, 2008; Reding, 2008) benimsedikleri eğitim programı kuramlarının ele alındığı çalışmalar mevcuttur. Ülkemizde ise eğitim programı kuramlarını sadece öğretmen ve öğretmen adayları örnekleminde ele alan (Geçitli, 2011, Işık, 2014, Türe, 2017; Abakay, Şebin ve Şahin, 2013; Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi, & Özdemir, 2012; Eren, 2010; Eren ve Çetin, 2019; Tanrıverdi ve Apak, 2014; Tanju, Darıca ve Büyüköztürk, 2011; Yeşilyurt, 2012) çalışmalar mevcuttur.

Dolayısı ile, ülkemizde öğretmen eğitimcilerin eğitim programları ile ilgili düşünsel alt yapılarını açığa çıkarmayı amaçlayan ve öğretmen eğitimcilerinin benimsedikleri eğitim programı kuramlarını ele alan bilimsel çalışmaların olmaması bir diğer problem durumunu oluşturmaktadır. Türkiye'de yapılan araştırmalarda ise örneklemin öğretmenler üzerine, hatta daha çok eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum da Türkiye'de öğretmen eğitimcilerin eğitim programlarına yönelik inanç ve yönelimlerine ilişkin öngörünün zayıf olmasına neden olmaktadır. Bu sebeple, öğretmen eğitimcilerin eğitim programlarına ilişkin kararlar alırken, uygulama okullarında öğretmen adaylarına dönüt-düzeltilme sağlarken, rehberlik yaparken kısacası hizmet öncesi öğretmen eğitiminde

öğrenme-öğretme sürecine yönelik kararları alırken işe koştukları program kuramlarını ele alan araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

Bazen eğitim programının anlamına zaten aşına olunduğu ve daha fazlasını bilmeye veya eğitim programı araştırmasının gerekliliği konusunda sonsuz teorik tartışmalara girmeye ihtiyaç duyulmadığı düşünülse de (Harrison, 2022), eğitim programı kuramı öğretim hakkındaki zihinsel çerçevelerimizi bilgilendirir, uyandırır, harekete geçirir ve değiştirir. Öğretmen adaylarının eğitimine yaklaşımımızda yaratıcı olmak için, öğretmen eğitimi politikası ve uygulaması hakkında güçlü bir şekilde yorum yapmaya müsaade eden çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Grimmet, 2017). Bu ihtiyaç doğrultusunda öğretmen eğitimcilerinin eğitim programlarına yönelik ideolojilerini ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırmanın öğretmen eğitimi ile ilgili yoğun yorum ve çıkarımlarda bulunmaya izin verecek bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

MacDonald (1971), eğitim programı kuramının eğitim kuramlarının özü olduğunu çünkü eğitim programı kuramlarının, bir öğrenme-öğretme ortamına nasıl sahip olunacağına dair bir çalışma olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde, eğitim programı kuramları ile öğrenme-öğretme ortamının uygulama boyutuna vurgu yapan Ornstein ve Hunkins (2016) de eğitimcilerin düşüncelerinin temelini savunduğu kuramlara dayandığını ve bu kuramların eğitimcilerin uygulamalarının felsefi ve kuramsal temellerini biçimlendirdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, aday öğretmenleri meslek hayatına kazandırabilmek için onlara verilmesi gereken hizmet öncesi eğitimde büyük role sahip olan öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim programı kuramlarına ilişkin bilgi elde etmek, nasıl bir öğrenme-öğretme ortamına sahip olunduğuna, eğitim fakültelerindeki, uygulama okullarındaki eğitimin ve eğitim programlarının niteliğini değerlendirmede ve yükseltmede bir bilgi kaynağı olabilir.

Yukarıdaki ele alınan sebeplerden yola çıkarak, öğretmen eğitimcilerine ve uygulama öğretmenlerine ilişkin alan yazın ve tartışmalarda belirgin bir rol edinememiş ve görünür durumda olmayan program ideolojileri bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Öğretmen eğitimcilerin ve uygulama öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim programı kuramlarını belirlemek, belirlenen eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlerini ele alarak geliştirilen programlar, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının hem uygulama öğretim elemanları hem uygulama öğretmenleri tarafından rehberliği sağlanan okul uygulamaları, kuram-uygulama bağının kurulumu vb. öğretmen eğitiminin birçok boyutuna ilişkin çıkarımlarda bulunmak; öğretmen

eğitimcilerinin mesleki profillerine ilişkin daha geniş bir yelpazeye ulaşmak gibi noktaları amaçlayan söz konusu çalışma bir gereklilik olarak görülmüştür.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; hizmet öncesi öğretmen eğitiminin eğitim programı kuramlarına ilişkin yapısının nasıl olduğunu betimlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretmen eğitimcilerinin eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri nasıldır?
2. Okullardaki uygulama öğretmenlerinin eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri nasıldır?
3. Öğretmen eğitime ilişkin belgelerde kuramsal yönelim nasıl yer almaktadır?
4. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde hangi eğitim programı kuramları öne çıkmaktadır?

Önem

Eğitim programı kuramları öğretmenlerin, politika yapıcıların, idarecilerin ve programın planlaması ve geliştirmesine dahil olan herkesin çalışmalarına rehberlik edebilir. Araştırmacıların veri analizlerine yardımcı olabilir ve program araştırmalarına ihtiyaç duyulan bir ivme ve yön sağlayabilir (Walker, 2003). Bu sebeple, bu araştırma öğretmen eğitiminde eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlerinin araştırılması yoluyla öğretmen eğitimi programına yönelik sahip olunan ideolojik yapının ve düşünsel çabanın belirlenmesinin politika belirleyiciler ve kurumlar, öğretmen eğitimi alanı, eğitim programı alanı ve alandaki diğer araştırmacılar ve bilimsel araştırmalar için önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesi için daha yüksek standartlara cevap veren bilgi ve öğretim becerilerine sahip olmalarının büyük önem taşıdığı, birçok araştırmacı ve eğitimci tarafından kabul edilmektedir (Darling-Hammond, 2006a; Avrupa Komisyonu, 2007; Téllez ve Waxman, 2006). Öğretmenlerin bu kadar önemli bir konumda olduğu süreçte, öğretmen eğitimcilerinin de araştırılması öğretmen eğitiminin

bir bütün olarak iyileştirilmesi için çalışmalar yapmayı, öğretmen eğitimi için çıkarımlarda bulunmayı mümkün kılacaktır. Program politikalarını oluştururken, politika yapıcılarının yaklaşımları/bakış açıları ilgili etkinliklerin rotasını belirlemektedir. Bu tür yaklaşımlar ve/veya bakış açıları genellikle program ve öğretim çalışmalarına ve politika oluşturma süreçlerine yön veren eğitim programı kuramları çerçevesinde incelenmekte ve değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda program kuramlarının eğitim programları ile ilgili politikalar için teknik ve düzenleyici temeller sağlamaya yardımcı olduğu söylenebilir (Baştürk, 2022). Dolayısı ile, bu araştırmanın politikalar belirlenirken öğretmen eğitimi kurumları için önemli olduğu düşünülmektedir.

Schiro (1992) öğretmenlerin mesleğe ilk başladıklarında üniversitedeki eğitimcilerinin program ideolojilerini modelleme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Dolayısı ile, öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin eğitim programlarına ilişkin benimsedikleri ideolojilerin görünümünün ne olduğu bilgisinin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eğitim programlarının nasıl uygulandığına ve bu programlar uygulanırken yaşananların anlamlandırılmasına, aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması dersinde aldıkları rehberlik süreçlerine ilişkin bilgi kaynağı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin mesleğe başlamadan etkisi altında kaldıkları ve etkilendikleri düşünsel bağlamların önceden tespit edilmesi ile daha sonra hem öğretmen eğitimini hem de öğretim bağlamını geliştirmek için daha iyi seçenekler sunulabilir. Zira öğretmenlerin eğitim programına yönelik ideolojileri mesleğe başlamadan önce hizmet öncesi eğitim alırken şekillenmektedir (Pajares, 1992; Prawat, 1992). Bu sebepten dolayı, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin en önemli başrollerinden biri olan öğretmen eğitimcilerin ve uygulama öğretmenlerinin program kuramlarına ilişkin yönelimlerinin belirlenmesi, aday öğretmenlerin hem meslek ve alan eğitimleri sırasında hem de staj süreçlerinde hangi program kuramlarının doğrudan ya da dolaylı olarak etkisi altında kaldıklarının belirlenmesi açısından önemlidir.

Öğretmen eğitimi alanında nitelikli öğretmen eğitiminin nasıl olması gerektiğinin ve nitelikli öğretmen eğitimini sağlayabilmek için gerekli bilgi ve becerilerin öğretmen adaylarına nasıl kazandırılacağı konularının önem taşıdığı bilinmektedir. Dolayısı ile, öğretmen eğitimcileri ve uygulama öğretmenleri bu bilgi ve becerilerin öğretmen adaylarına nasıl kazandırılacağı ile ilgili sorgulamalarında birçok karar alma süreçlerine dâhil olurlar. Bu doğrultuda, bu aşamadaki tercih ve uygulamaların anlaşılması için yapılan araştırmalar oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü öğretmen adaylarına nitelikli öğretmen olma yolunda rehberlik etmek için alınan kararlarının ve

uygulamalarının gerisinde bulunan zihinsel yapıları tanımak gerekir. Bu zihinsel yapılar ise öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimi süreçlerinde beraberlerinde getirdikleri program kuramlarına yönelik farkındalığın önemini ortaya çıkarmaktadır. Zira eğitimcilerin eğitim programı, bilgi, öğrenme ve öğretme konusundaki inançları hakkında sağlam bir anlayışa sahip olduğu zaman onların öğrenme-öğretme sürecini ve sınıf uygulamalarını yönlendiren tercihleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olunabilir (Bryan, 2003). Bu bağlamda, öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin eğitim programı kuramlarının dolayısı ile de öğretmen eğitimi süreçlerinin arkasındaki zihinsel yapıların farkına varılması ve bu farkındalığın ortaya çıkarılmasını sağlayacak araştırmalar büyük önem taşımaktadır. Bu nitelikteki araştırmalar sayesinde, sınıf ortamının nasıl yapılandırıldığı, sınıf uygulamalarında hangi ön görüşlerle hareket edildiği vb. program ideolojilerinin uygulamalarını nasıl etkilediği gibi çıkarımlar yapılabilir.

Eğitim programı kuramları ile öğretme ve öğrenme gibi okullaşma terimlerinin diğer kısımları arasındaki ilişkiyi keşfetmek değerli olacaktır. Bir öğretmen eğitimcisinin öğretme ve öğrenme yönelimi, öğretmen adayının öğretme ve öğrenme yönelimiyle ilişkili olduğundan, öğretmen eğitimcilerinin eğitim politikasına nasıl tepki verdiklerini, sınıf uygulamalarına ilişkin kararları nasıl aldıklarını ve program yönelimlerini nasıl içselleştirdiklerini tam olarak anlamak önemlidir (Salleh, Hamdan, Yahya ve Jantan, 2015).

Türkiye’de bilimsel-siyasi-sosyal-ekonomik-teknolojik alt yapıdan beslenen özgün bir eğitim programı paradigması oluşmamıştır (Bümen, 2020; Bümen ve Aktan, 2014). Rüzgar ve Bümen (2022) ülkemizde kendine özgü program kuramı ve geleneğinin oluşmamasının sebebinin alandaki tezlerin, çalışmaların ve kitapların genellikle görgül yapıda olmalarıyla ve kuramsal çalışmaların alanda çok değer görmemesiyle ilişkilendirmişlerdir. Eğitim programı alanının görgül araştırmalara dayalı, kuramsal çalışmaların sınırlı olduğu ve mikro bakış açılarının ele alındığı bir çalışma alanından eğitim programlarının sorgulandığı, programların ve düşünsel altyapılarının toplumsal, siyasi ve kültürel bağlamda çözümlendiği makro programsal bakış açısına doğru evrilmesi gerekmektedir. Bu yolla eğitim programı alanı kuramsal yönden güçlenebilir ve yeni fikirler ortaya çıkabilir (Aktan, 2013; Bümen ve Aktan, 2014). Zengin entelektüel birikim, detaylı okumalar ve felsefi ve kuramsal tartışmalar, kemikleşmiş bazı soruları ele alan eleştirel ve kuramsal yayınlara ihtiyaç vardır (Rüzgar ve Bümen, 2022, s. 31). Bu bağlamda, program ideolojileri araştırmaları, ulusal eğitim sistemleri için büyük bir gerekliliktir. Eğitim programına dayalı alanlardaki gelişmeler, kuramsal çalışmaları ve

epistemolojik çalışmaları vazgeçilmez bir temel olarak gerektirir. Ulusal bir eğitim programı ideolojisinin geliştirilmesi, tüm uzmanlar ve teorisyenler arasında iş birliğini gerektirir (Farahani ve Maleki, 2014). Bu sebeple, öğretmen eğitiminin iki önemli paydaşının eğitim programlarına yönelik ideolojilerini ortaya çıkarma amacıyla olan bu çalışmanın, öğretmen eğitimine ilişkin bu sınırlı araştırma alanının dışına çıkarak daha fazla sorgulamaya ve yoruma olanak sağlayacak bir çalışma özelliğinde olduğu ve alanın kuramsal yapısına katkıda bulunması olanağını sağlayacağı için de önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların araştırmacılar ve gelecekteki araştırmalar için de önemli olduğu söylenebilir. Çünkü, bu çalışmanın öğretmen eğitimcilerini kaynak alan araştırmalar arasında farklı bir araştırma alanı ortaya çıkaracağı ön görülmektedir. Aday öğretmenlerin ve görev başındaki öğretmenlerin benimsedikleri eğitim programı kuramlarına ilişkin literatürde genişçe sahip olunan bilgi tabanının yanı sıra öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin de program kuramlarına ilişkin yönelimlerinin ne olduğunu bilmek hem programların geliştirilmesi süreci hem de öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreci için önemli bir veri kaynağı oluşturabilir.

Hem yurt dışı literatüründe hem de ülkemizde öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin benimsedikleri eğitim programı kuramlarına ilişkin araştırmaların öğretmen eğitimcilerinin benimsedikleri eğitim programı kuramlarının ele alındığı araştırmalara göre nispeten daha fazla sayıda olması hatta ülkemizde öğretmen eğitimcilerinin eğitim programı kuramına ilişkin yönelimlerinin araştırıldığı çalışmaların bulunmaması öğretmen eğitiminin üç önemli sacayağının benimsedikleri program kuramlarının karşılaştırmalı analizlerinin yapılmasını ve konuya ilişkin çıkarımlarda bulunulmasını engellemektedir. Bu çalışma, bu karşılaştırmaların yapılabilmesini mümkün kılma ihtimali açısından da önemli olarak görülmektedir.

Öğretmen adaylarına öğrenme fırsatları yaratmak ya da bu fırsatları bir şekilde kasıtlı olarak ya da farkında olmayarak kısıtlamak için etkileşimde bulunan kilit üyelerin karmaşık etkileşimlerinin daha iyi anlaşılması gerekmektedir (Valencia, Martin, Place ve Grossman, 2009). Aksi halde, öğretmen eğitimcileri uygulama öğretmenlerini destekleme hususunda sınırlı kalmakta ve uygulama öğretmenleri de aday öğretmenlerinin staj uygulamalarına rehberlik etmenin ne anlama geldiğine dair sezgilerine güvenmek zorunda kalmaktadırlar (Knowles ve Cole, 1996). Bu çalışma, öğretmen eğitimcisi olarak üniversitelerde öğretmen eğitiminden sorumlu öğretim elemanlarını ele almış aynı

zamanda öğretmenlik uygulaması derslerinde uygulama öğretmen elemanları ile iş birliği içerisinde çalışan uygulama öğretmenlerini de bu sürecin önemli bir paydaşı olarak çalışmaya dahil etmiştir. Dolayısıyla, bu çalışma hem üniversitelerde görev yapan öğretmen eğitimcilerini hem de okullarda görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitimi sürecine rehberlik yaparken sahip oldukları düşünsel alt yapıların ne olduğuna ve bu farklı program anlayışlarının karşılaştırmalı olarak birbirini nasıl etkileyebileceğine yönelik öğretmen eğitimi kurumlarına ve öğretmenlik uygulaması dersleri için öğretmenlik uygulaması süreçlerine veri sağlayacağı öngörüldüğü için önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri doğrudan ve keskin hatlarla ölçülemeyeceğinden (Cheung, 2000), nitel araştırma yöntemine sahip bu çalışmanın alan yazında sınırlı biçimde araştırıldığı görülen öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin eğitim programları kuramlarına ilişkin düşünsel temellerini daha derinlemesine ve detaylı bir betimleme ile ortaya koyacağı ve konuya yapılacak görüşmelerle daha geniş bir çerçeveden bakma olanağı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada ayrıca görüşme yöntemini desteklemek ve öğretmen eğitimi çevreleyen eğitim programı kuramlarına ilişkin daha geniş bir resim elde etmek için öğretmen eğitimi sürecine hâkim olan dokümanlardan (Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge, Öğretmen Strateji Belgesi, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Dokümanı, Fakülte-Okul İş Birliği Belgesi, 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Belgesi, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Dokümanı) yararlanılmıştır. Dokümanların kasıtlı olsun ya da olmasın “değerler ve ideolojiler” taşıdığı (Hammersley ve Atkinson, 2007; Hitchcock ve Hughes, 1995; Akt. Saldana ve Omasta, 2018) gerçeğinden hareketle kuramlara daha geniş bir çerçeveden bakmayı sağlayacağı düşünülmüştür. Son olarak, ulusal literatürde bu alanda gerçekleştirilmiş çalışmaların daha çok öğretmen adaylarını ve öğretmenleri ele aldığı düşünüldüğünde, öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim programı kuramlarının incelendiği bir çalışmanın bulunmaması bu amaca sahip bir araştırmanın önemini daha da arttırmaktadır.

Sayıtlar

Bu araştırmada,

1. Çalışmaya katılanların görüşme sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Öğretmen eğitimi sürecinin kuramsal görünümüne ilişkin verinin görüşme ve doküman analizi yöntemleri ile belirlenebileceği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu çalışmadaki bulgular ve yorumlar İngilizce öğretmenliği bölümü öğretmen eğitimcileri ve MEB okullarında İngilizce öğretmeni olarak görev yapan uygulama öğretmenleri olmak üzere iki grup paydaş katılımcının algı, deneyim ve görüşleriyle sınırlıdır.
2. Çalışmanın veri toplama sürecindeyken 06.02.2023 tarihinde Kahramanmaraş'ta meydana gelen depremler çalışmaya sınırlılık getirmiş olabilir. Bu süreçte hem daha önceden randevu alınmış birkaç katılımcı randevuları ertelemiş ayrıca üniversitelerin online eğitime geçmesi sebebiyle öğretmen eğitimcileri çoğunlukla ofislerinde randevu almak için bulunamamıştır. Ofislerinde randevu için bulunamayan öğretmen eğitimcilerine eposta yoluyla ulaşılmaya çalışılmıştır.
3. Araştırmanın yapıldığı üç üniversiteden birinde 20 kişilik bir öğretmen eğitimcisi kadrosundan sadece 5 kişiye ulaşılabilmektedir ve bu oranın düşüklüğü bir başka sınırlılık olarak düşünülebilir.
4. Çalışmanın bulgularında eğitim programı kuramlarına ilişkin çıkarımlar araştırmacının kendi kuramsal ilişkilendirmeleri ile sınırlıdır.
5. Kuramsal sınırlılık olarak; bu çalışma eğitim programı kuramlarını Akademik Disiplinler, Toplumsal Fayda, Öğrenen Merkezli ve Toplumsal Yeniden Yapılandırma Eğitim Programı Kuramları (Schiro, 2020) olarak belirlenen sınıflama ile ele alması bakımından sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim programı kuramı (eğitim programı teorisi/ideolojisi): Hyman (1973) eğitim programı kuramını bir dersin içeriğinin seçimine ve organizasyonuna rehberlik eden veya yön veren eğitim deneyimlerinin yönü veya amacı hakkındaki inanç olarak tanımlamıştır. Eğitim Programı çalışmaları ansiklopedisinde ise eğitim programı kuramı programın tarihsel, politik, ırksal, toplumsal cinsiyet post modern, otobiyografik, dini ve uluslararası boyutlar bağlamında disiplinler arası çalışması olarak ele alınmıştır (Kridel, 2010). Schiro (2020)' e göre program ideolojileri kişilerin programla ilgili işlerini yaparken, program sorunları ile ilgili düşünürken gösterdikleri çaba ile ilgilidir.

Eğitim programı kuramına ilişkin yönelim: Eğitim programı kuramı yönelimi öğretmenin inançlarına ve değerlerine dayanan program hakkında düşünme, geliştirme ve uygulamaya yönelik çerçevesidir (Jax, 1986). Bir kişinin eğitim programı kuramına ilişkin yönelimi, kişinin, kimin kime öğreteceği, nasıl öğreteceği, ne zaman öğretiliceği ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı gibi belirli program kararlarını perspektif haline getirmesine izin verir (Hyman, 1973). Eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelim eğitimcilerin sahip oldukları eğitim programı kuram ve ideolojilerine göre eğitim programını, uygulamalarını, öğrenci, öğretmen rolleri, bağlam gibi temel yapı taşlarını nasıl anlamlandırdıklarını ve ele aldıklarını açıklamaktadır.

Öğretmen eğitimcisi: Öğretmen eğitimcilerinin rolleri ve profilleri ülkeden ülkeye farklılaşmaktadır. Üniversitelerde öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi, genel kültür derslerini yürüten akademisyenler, eğitim araştırmacıları, aday öğretmenlerin saha uygulamalarına rehberlik eden danışman öğretmenler, mesleğe başladıklarında mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlere danışmanlık sağlayan danışman, koordinatör ve mentör rolündeki kişiler öğretmen eğitimcisi profili içerisinde yer almaktadır (ETUCE, 2008; Avrupa Komisyonu, 2013). Öğretmen eğitimcisi grubunda özellikle öğretmen eğitiminden sorumlu kurumlarda öğretmen adaylarına rehberlik eden öğretim elemanlarının ve okullarda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarını yürüttükleri alan uygulamaları sürecinde destek aldıkları uygulama öğretmenlerinin beraber düşünülmesi gerektiği alan yazında vurgulanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2013; Koster, 2002; akt. Lunenberg vd., 2014; Swennen vd., 2010; Van Velzen ve Volman, 2009). Öğretmen eğitimi alanında yapılan çoğu çalışma öğretmen eğitimcisi profili olarak üniversitelerde görev yapan öğretmen eğitiminden sorumlu öğretim elemanlarını almıştır (Çalık ve Yıldırım, 2018; Gökmenoğlu vd., 2015; Radmard ve

Soysal, 2021). Öğretmen eğitiminden sorumlu bu iki farklı profilin öğretmen eğitimcisi olarak ele alındığı çalışmalar (Ataş, 2018; Ataş, Daloğlu ve Hildén, 2021) ise sınırlıdır. Bu çalışmada da okullarda öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması derslerinde rehberlik yapan öğretmenler ulusal alan yazın temel alınarak uygulama öğretmenleri ve eğitim fakültelerinde öğretmen eğitiminden sorumlu öğretim elemanları ise öğretmen eğitimcisi profilinde ele alınmıştır.

Uygulama öğretmenleri: Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerinde onlara rehberlik ederek üniversitelerdeki öğretmen eğitimcileri ile iletişim halinde çalışırlar. Uygulama öğrencilerinin MEB'e bağlı kurumlarda yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönergesinde ise uygulama öğretmeni MEB tarafından verilen Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Eğitimi Kurs Belgesine sahip, uygulama eğitim kurumunda yöneticiler dışında fiilen derse giren sınıf, alan ve rehberlik öğretmenleri arasından seçilen, en fazla 6 (altı) uygulama öğrencisine öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğretmenlik uygulaması/rehberlik uygulaması kapsamında rehberlik edecek öğretmen olarak tanımlanmıştır (ÖYGM, 2021).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, eğitim programı ve kuram ilişkisine, eğitim programı kuramı kavramının açıklanmasına, eğitim programı kuramlarının tarihsel arka planının detaylandırılmasına, eğitim programı kuramcılarının farklı sınıflandırılmalarına, eğitim programı kuramlarına ilişkin farklı sınıflandırmalara, öğretmen eğitimi programlarında kavramsal ve kuramsal yönelimlere ve ilgili araştırmalar başlığı altında ise eğitim programı kuramları ile ilgili araştırmalara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Eğitim Programı ve Kuram

Eğitimin bir sosyal bilimler alanı kavramı olduğu düşünüldüğünde birçok farklı bakış açısına göre tanımlana gelmiş anlamlarına ulaşmak mümkündür. Aynı şekilde, eğitim programları da eğitimin bu dinamik yapısı dikkate alındığında birçok farklı şekilde tanımlanmış ve üzerinde ortak bir tanımlamaya varılamamıştır (Beauchamp, 1972; Eisner, 1967; Ellis, 2013; Goodlad, 1979; Jackson, 1992; Marsh, 2009).

Jackson (1992) program terminolojisindeki bu kaotik yapıya dikkat çekmiş, yapılan tanımlamaların çok çeşitli olmasının ise olumsuz bir yönünün olmadığını çünkü bu tanımlamaların birbirine çok benzediğini belirtmiştir. Eğitim programlarının üzerinde ortak paydaya varılan tek bir tanımının bulunamaması ile ilgili Goodlad (1979) ise programa yönelik yapılan farklı tanımlamaların program alanındaki çalışmalarını beslediğini fakat tek bir doğru tanıma ulaşma çabasının ise bu üretkenliği önlediğini belirtirken, aynı doğrultuda düşünen Posner (1995) da eğitim programlarındaki çeşitli tanımlamaların alandaki çözüm bulunması gereken sorunlardan kaynaklandığını belirtmiştir. Varış (1996) da Goodlad ve Posner ile benzer şekilde görüş belirtmiş ve eksiksiz bir tanımın varlığına odaklanmak yerine, bu tanıma ulaşmak için sarf edilen uğraşa odaklanmanın önemli olduğunu vurgulamıştır.

Eğitim programının tanımlanmasında iki farklı bakış açısına dikkat çeken Mızıkacı (2017) ise curriculum kavramının isim yani eylem ifade etmeyen bir anlamda kullanıldığı pozitivist anlayış ile currere (koşmak) kavramının eylem anlamında

kullanıldığı pozitivism sonrası yaklaşımlar açısından incelenmesi gerektiğini, bu iki farklı program tanımının programlardaki edilgenlik ve etkenlik temelinde farklılaşan yaklaşımları temsil ettiğini ifade etmiştir. Latince kökenli curriculum sözcüğünün Türkçe karşılığı olarak kullanılan müfredat Arapça’da fert kökünden gelen tek tek maddelerin sıralanması, dizilmesi, listelenmesi anlamındadır (Mızıkacı, 2017). Neredeyse alandaki program uzmanı kadar farklı tanımları yapıla gelmiş bir kelime olan eğitim programı (curriculum) kelimesi “koşmak, yürütmek, yolda olmak” anlamına gelen ‘currere’ kelimesinden türetilmiştir. Kökeninin Latince bir kelime olan ‘curriculum’ (yarış, koşma eylemi, koşu pisti) kelimesine dayandığı bilinmektedir (Ellis, 2013; Marsh, 2009).

Jackson (1992) kelimenin kökenindeki bu anlamından eğitim alanındaki anlamına evrilmesinde ise eğitim-öğretime bir düzen getirme fikrinin olduğunu belirtmiştir. Eğitim programının içerdiği anlam ise taşıdığı eylem anlamından değişen sosyal ve ekonomik şartlarla birlikte zamanla genişlemiştir. Marsh (2009) M.Ö. 4. yüzyıldan beri Plato ve Aristo gibi felsefecilerden etkilenen batı toplumundaki okullarda program kelimesinin Yunan Uygarlığı klasik dönemindeki okutulan dersleri tanımlamak için kullanıldığını, program kelimesinin klasiklerden başka dersleri de içermesinin 20. Yüzyılda gerçekleştiğini ve kelimenin anlamının bu şekilde genişlediğini ifade etmiştir.

Eğitim programının farklı tanımlamalarına bakıldığında alandaki farklı bakış açılarının ve farklı sorgulamaların geçmişten günümüze mevcut olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Öncelikle programın çocuktan başladığını savunan Dewey’in program tanımına yer vermek gerekirse, Dewey (1902) ‘The Child and the Curriculum’ kitabında programın standart tanımına katılmakla birlikte bu tanımların öğrencinin deneyimi ve konu alanı arasında boşluk bıraktığını belirtmiştir. Ona göre, çocuk ve program aynı süreci oluşturan iki uçtur ve öğretmen çocuk ve program arasındaki bu bağı kurmakla yükümlüdür. Bu bağlamda, Dewey’ e göre eğitim programı planlanmış deneyimlerden oluşan bir dizgidir. Dewey’den sonra Bobbit (1918) ise eğitim programı tanımına daha geniş bir çerçeveden bakarak planlanmış deneyimlere ek olarak, planlanmamış deneyimleri de tanımına eklemiştir. Eğitim programını yetişkin hayatını oluşturan işleri iyi yapabilmek ve her bakımdan gelecekte iyi yetişkinler olmak, gerekli yeteneklerini geliştirmek için çocukların ve gençlerin yapacakları ve deneyimleyecekleri bir dizi eylemi kapsayan yapı olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda, Bobbit’in tanımının yetişkin hayatında sahip olunacak yeteneklerin de geliştirilmesine odaklandığı söylenebilir.

Dewey ve Bobbit ile aynı şekilde, eğitim programlarını deneyimler bütünü olarak gören Caswell ve Campbell (1935) ise, eğitim programını öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin edindikleri deneyimler bütünü olarak açıklamıştır. Eğitim programını amaçlanmış öğrenmeler bütünü şeklinde betimleyen Goodlad (1979)'den farklı olarak, Oliva (1982) ise eğitim programını öğrencinin okulun yönlendirmesi doğrultusunda karşılaştığı tüm deneyimleri içeren bir program ya da plan olarak tanımlamıştır.

Eğitim programını program geliştirme sürecini ve bu sürecin öğelerini betimleyici şekilde açıklayan tanımlar da alan yazında mevcuttur. Örneğin, Wiles ve Bondi (2014) programı ait olduğu felsefeyi betimleyen, öğrenci yeteneklerini değerlendiren, öğretim yöntemlerini içeren, öğrenme-öğretme tekniklerini uygulayan, ölçme-değerlendirme araçlarını seçen ve sürekli yeni durumlara göre adapte edilen gelişimsel bir sürecin parçası olarak tanımlamıştır. Ornstein ve Hunkins (2016) de aynı doğrultuda yaptıkları tanımda eğitim programının amaçları, konu alanını, öğrenme yaşantılarını ve ölçme-değerlendirme tekniklerini içeren bir yapı olduğunu belirtmiştir.

Ülkemizde önemli eğitim programcılarının tanımları incelendiğinde ise, eğitim programının milli eğitimin ve kurumun amaçlarını gözeten, düzenli olan ve yazılı doküman olarak görülen bir yapıda olduğu düşünüldüğünde nispeten eğitim programını sınırlandırıcı tanımlamaların yapıldığı söylenebilir. Örneğin, Varış (1996, s. 14), eğitim programını bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri olarak tanımlamıştır. Eğitim programları için yetişek kavramını kullanan Ertürk (2016), ise öğrencileri, belli bir zaman süreci içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumları düzeneği olarak tanımlamıştır. Demirel (2006)' e göre ise program istendik hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planıdır.

Sadece belli bir kısmına yer verilen tanımlara bakıldığında, daha iyi ve farklı bir tanımlama için eğitim programları alanında kapsamlı ve aktif bir arayışın olduğu görülmektedir. Tanımlardan bazıları öğrenciyi, deneyimleri odak noktası yaparken, bazıları yetişkin hayatında gerekli olan becerileri, bazıları eğitim durumlarını ve bazıları ise programın ayrı ayrı tüm öğelerini odak noktası yapmıştır. Birbirinden farklı bu bakış açılarının ve tanımların ortaya çıkması eğitimin ve eğitim programlarının dinamik yapısından kaynaklanmaktadır.

Eğitim programı kuramının (Curriculum Theory) ne olduğunun açıklanabilmesi için ise öncelikle kuram sözcüğünün anlamının ne olduğunu açıklamak gerektiğini

belirten Beauchamp (1982) kuramı, belirli bir konuyu kapsayan bir dizi test edilebilir hipotezin mantıksal yolla çıkarılabildiği, varsayımların ve genel iddiaların bütünleşmiş bir yapısı olarak tanımlamıştır. Kökü Grekçe olup bakma, görme, düşünme, kurgulama anlamına gelen kuramın (Peters, 1976), Türk Dil Kurumu Sözlüğü (TDK, 2021)’nde üç farklı tanımı bulunmaktadır. Sözlükte ilk olarak kuram ‘uygulamalardan bağımsız olarak ele alınan soyut bilgi’, ikinci olarak ‘belirli bir konudaki düşüncelerin, görüşlerin bütünü’ ve son olarak ise ‘sistemli bir biçimde düzenlenmiş birçok olayı açıklayan ve bir bilime temel olan kurallar, yasalar bütünü’ olarak tanımlanmıştır. Merriam-Webster Sözlüğü’nde ise kuram ilk anlam olarak ‘olguyu açıklamak için sunulan makul veya bilimsel olarak kabul edilebilir bir genel ilke veya ilkeler bütünü’; ikinci anlam olarak ise ‘uygulamanın temeli olarak önerilen veya izlenen bir inanç, politika veya prosedür’ şeklinde tanımlanmıştır.

Ornstein’a (1987) göre ise kuram belirli durumlara genellenebilen ve uygulanabilen en geçerli ve gelişmiş bilgidir. Kuram, eğitim söyleminde kullanıldığı şekliyle, eğitim programı terimi gibi, basit veya kesin bir anlama sahip değildir. Ve kuramın anlamı ile ilgili kesinliğin olduğu durumlarda bile, bir dizi tanım mevcuttur. Kısacası, evrensel olarak kabul edilmiş bir kuram tanımı yoktur. Bazıları için kuram varsayımla eşanlamlı olarak düşünülür; diğerleri için ise kuram mantıksal ve ampirik bir sistem oluşturan bir grup ifadedir (Eisner, 1967).

Görüldüğü üzere, kuramdan kurama, kurama dair yapılan tanımlarda ve tanımlamaların karakterinde farklılıklar olabilir ve kuramı oluşturacak olay dizileri kuramın geliştirildiği alana özgüdür (Beauchamp, 1972). Dolayısı ile, eğitim programı kuramları da hipotez ve yasaları da içeren bir “savlar” dizesi anlamını taşıyan kuram (teori) kelimesinin salt anlamından biraz daha sıyrılarak kendi alanına özgü bir anlama bürünmüştür.

Eğitim Programı Kuramı

Olay dizilerine işlevsel anlam verecek şekilde düzenlenmiş bir dizi ilgili ifade olarak tanımlanan kuram kelimesini, eğitim programı kuramı kavramının içerisindeki anlamıyla incelenirse eğer, eğitim programı kuramı bir okulun müfredatına, unsurları arasındaki ilişkilere işaret ederek ve programın gelişimini, kullanımını ve değerlendirilmesini yönlendirerek anlam veren bir dizi ilgili ifadedir (Beauchamp, 1968).

Eğitimde eğitim programını açıklayan ve tanımlayan bir alt kuram olan (Syomwene, 2020) eğitim programı kuramını Beauchamp (1982), okulun unsurları arasındaki ilişkilere işaret ederek ve gelişimini, kullanımını ve değerlendirmesini yönlendirerek bir okulun programına anlam veren birbiri ile ilişkili bir dizi önerme bütünü olarak açıklamıştır. Eğitim programı kuramı, Program Çalışmaları Ansiklopedisi'nde ise programı tarihsel, toplumsal cinsiyet, politik, ırksal, uluslararası post modern, otobiyografik ve dini boyutlarda inceleyen disiplinler arası program çalışması olarak ele alınmıştır (Kridel, 2010). Aynı şekilde, Pinar (2007) eğitim programının ve eğitim programı kuramının programlar ile ilgili problemleri ve konuları 'tarihsel, politik, ırksal, otobiyografik veya biyografik, estetik, teolojik, kurumsal ve uluslararası ve ayrıca toplumsal cinsiyet, fenomenoloji, postmodernizm ve postyapısalcılık açısından' inceleyen bir alan olarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

Mızıkacı (2019) da eğitim programının eğitimin karar boyutu niteliği taşıdığını dolayısı ile de program oluşturma işinin diğer çalışmalardan farklı bir düşünmeyle ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu karar verme en çok hangi bilginin öğretileceği hangi bilginin değerli olduğu, neden o bilginin seçildiği ve bunların nasıl ve kimler tarafından yapıldığına ilişkin yoğun bir tartışma sürecini içinde barındırmaktadır.

Görüldüğü üzere, eğitim programı kuramı eğitim alanında içerdiği düşünsel temel ile kuramın salt anlamından farklı bir anlama dönüşmüştür. Bu düşünsel temeli besleyen sorular ve cevapları ise kişiyi eğitim programına yönelik sahip olunan anlayışa götürür. Örneğin, öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğine kim karar veriyor? Öğrenme deneyiminin planlaması ve yönetilmesine alanda uzman yetişkinler mi karar veriyor? Yoksa neyi öğreneceklerine öğrenciler mi karar veriyorlar? Öğrenciler akademik bilgiyi sistematik olarak planlanmış kapsam ve sırada edinmezse dezavantajlı konumda mı olacaklar? Bu sorular kişinin sahip olduğu eğitim anlayışına göre farklı cevaplar gerektirecektir (Ellis, 2013). Bu sorulara da benimsenen eğitim programı kuramı cevap verecektir. Öğretmenler ne öğrettiklerine, nasıl öğrettiklerine ve ulaşmak istedikleri genel amaçların ne olduğuna ilişkin sorular sorarak öğretme-öğrenme sürecinde aktif rol almalılardır (Giroux, 2002). Bu açıdan bakıldığında mental bir disiplin olarak ele alınan eğitim programı kuramlarının (Kliebard, 1982) bir bakış açısı, perspektif ve anlayış yansıttığı söylenebilir. McCutcheon (1982) da aynı bakış açısıyla, eğitim programı kuramını program olgusunun bir dizi analizi, yorumlanması ve anlayışından oluşan bir bütüncül küme olarak tanımlamıştır. Bu anlamda eğitim programı kuramları eğitim programı çalışması içinde düşünce ve eylem

arasında bağlantı kurmanın farklı yollarına yönelik eğilimler olarak kabul edilirler (Marsh ve Willis, 2007).

Eğitim programı kuramı kavramını eğitim programı ideolojisi şeklinde ele alan Schiro (2020, s. 10) ise öncelikle ideoloji kelimesini ‘bir fikir topluluğu kapsamlı bir görüş, olaylara bakmanın bir yolu veya dünyanın örgütlenmesine ve işlev görmesi gerektiğine inanan kişi veya grupları temsil eden dünya görüşü’ olarak tanımlamıştır. Schiro’nun (2020, s. 11) belirttiği üzere eğitimciler genellikle öğretimi planlarken ve program konularıyla ilgilenirken farklı davranışlar sergiler ve farklı kavramsal yapılar kullanırlar. Bu sebeple eğitim programı ideolojisinin kişilerin programla ilgilenirken, programın sorunlarını sorgularken gösterilen çaba ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Eğitim teorilerinin bir alt teorisi olan program teorisi program geliştirme sürecine rehberlik eden bir dizi önermeler, kavramlar, politikalar, inançlar, gözlemler, prosedürler ve yöntemleri içerir (Gündüz, 2023, s. 52).

‘Öğrencilere ne öğretilmeli, hangi şartlar altında, hangi amaç ile öğretilmeli? Program ile ilgili kararlar verilirken hangi adımlar takip edilmeli?’ gibi sorular programa yöneltilmesi gereken ve sadece ekonomi, psikoloji, matematik, tarih, biyoloji vb. alanlardaki bilgilerle cevaplanamayacak ancak programa yapılacak derin bir sorgulama ile cevaplanabilecek sorulardır (Null, 2016). Bu noktada programa sorulan sorulara verilecek cevaplar programın altında yatan ideolojiyi ortaya çıkarmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, eğitim programı kuramları programların bağlamsal çerçevesini, programı anlama biçimlerini ortaya çıkarmaktadır.

Spencer’in (1884) ‘Hangi bilgi en değerlidir?’ sorusundan hareketle ‘Ne öğretmeliyiz?’ sorusuna cevap ararken eğitim programı kuramlarından yararlanılır. Eğitim program kuramları kısmen neden başka bir şey yerine diğerinin öğretilmesi gerektiğine dair bir mantık arayarak, neyin öğretilmesi gerektiği sorusuna yönelir. Bu bağlamda, herhangi bir eğitim programı kuramına sorulması gereken esas soru olan ‘Ne öğretmeliyiz?’ sorusu ise sorulması gereken ‘neden bir konuyu öğretmeyi diğerine tercih edelim? Hangi bilgiye kimin erişimi vardır? Tercih edilen bilgiyi hangi kurallar yönetmeli? Programın farklı parçaları bir bütün oluşturmak için nasıl ilişkilendirilmeli?’ gibi başka soruları da beraberinde getirir (Kliebard, 1977). Bu açıdan bakıldığında MacDonald (1971) eğitim programı kuramının eğitim kuramlarının özü olduğunu çünkü eğitim programı kuramları, bir öğrenme-öğretme ortamına nasıl sahip olunacağına dair bir çalışma olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde, eğitim programı kuramları ile öğrenme-öğretme ortamının uygulama boyutuna vurgu yapan Ornstein ve Hunkins (2016) de

eğitimcilerin düşüncelerinin temelini savundukları kuramlara dayandığını ve bu kuramların eğitimcilerin uygulamalarının felsefi ve kuramsal temellerini biçimlendirdiğini belirtmiştir.

Öğretmeni anlamada inançların önemine yönelik ortak bir kanıdan bahsetmek mümkündür (Özmutlu ve Bıkmaz, 2022). Tüm eğitimciler, eğitim programının nasıl tasarlanması gerektiğine de dair inançlara sahiptir. Program yönelimi de öğretmenlerin program içeriği ve sınıf uygulamaları hakkındaki düşüncelerini ve inançlarını anlama yolunda önemli bir kavramdır. Eğitim programı kuramları olarak ele alınan program yönelimi kavramı programın amaçları, içeriği, öğretim stratejileri ve değerlendirme gibi ögeler hakkında kolektif bir inançlar kümesi olarak tanımlanabilir (Cheung ve Wong, 2002). Eisner (1985) da yönelim kelimesini inanç sistemi, düşünce sistemi, felsefi bir görüş ve kuramsal bir çerçeve olarak kullanmıştır. Özetle, öğretmenlerin programın nasıl uygulanacağına ve tasarlanacağına ilişkin inançlarını tanımlamak için kullanılan *yönelim* kavramı eğitim programı kuramcıları için bir öğretmenin eğitim programına ilişkin inanç sistemine, düşünce kalıbına veya felsefesine hitap etmektedirler.

Schiro (2020) ise eğitim programı kuramı ifadesi için *eğitim programı ideolojisi* kavramını kullanmış ve bu kavramı seçmesini ise iki şekilde açıklamıştır. İlk olarak davranışın altında yatan sebepleri açıklayan ideoloji kavramından inanç kavramını ayırmak istediğini ve ikinci olarak da eğitim programı ideolojilerinin eğitimle ilgili tüm inanç sistemlerini kapsamadığını bu sebeple eğitim programı kelimesini vurguladığını belirtmiştir. Program uzmanları bu kavramın tam manası ile kavramsallaştırılması konusunda fikir birliğine varamamışlardır bu sebeple de terime ilişkin terminoloji literatürde standartlaştırılmamıştır (Cheung ve Wong, 2002).

Öğretmen inançlarının nasıl tanımlanacağı konusunda belirsizliğin devam etmesi ve üzerinde uzlaşılan bir kavrama varılmaması durumu (Bıkmaz, 2017) da göz önünde bulundurulduğunda, Schiro' nun (2020) da eğitim programı kuramlarını ele aldığı kitabında bu kavramı ideoloji, felsefe, inanç, vizyon, bakış açısı, fikir savunuculuğu kavramları ile zengin bir terminoloji ile desteklediği görülmüştür. Dolayısıyla, programa yönelik olan bu görüş kümesi program ideolojisi, program inançları, program yönelimleri, program teorileri, program kuramları gibi birbirleriyle aynı şeyi ifade eden farklı kavramlarla ele alınmaktadır (Cheung ve Wong, 2002; Pratt, 1994; Schiro, 2008; Yılmaz, 2021). Bu çalışma da ise *eğitim programı kuramı* kavramı tercih edilmiştir.

Eğitim Programı Kuramlarının Tarihsel Arka Planı

Eğitim programı kuramları yıllar içerisinde alandaki baskın grupların programa yönelik sorgulamaları ile karakterize edilebilir. Programa ilişkin bu sorgulamaların ana sorusu ise ‘Hangi bilgi değerlidir?’ sorusu olmuş ve bu soruya verilen cevap dönem dönem farklılaşmış ve hangi dönemlerde hangi eğitim programları kuramlarının baskın rolde olduğu kesin net bir kronolojiyle açıklanamayacak konumdadır. Günümüzde de öğrencilerin hangi amaçlarla neyi bilmeleri ve yapmaları değerlidir soruları eğitim programı araştırmacıları için temel sorular olmaya devam etmektedir.

Her ideolojinin bir geçmişi vardır ve her birinin olgunlaştığı geleneği tanımak önemli bir bakış açısı sağlamaktadır (Schrio, 2020, s. 8). Belirli dönemlerde baskın rolde olan eğitim programı kuramlarına ilişkin bir çıkarım yapılmaya çalışılırsa eğer, 19. yüzyılın ortalarında, ülkelerin okullarda özellikle odak noktasının, ilk ve orta öğretim için hangi akademik bilginin en değerli kabul edildiği olduğunu söylemek gerekir. Eğitim programı tarihini karakterize eden sorgulamaların çoğu ise özellikle 20. yüzyıl boyunca ve 21. yüzyıla doğru süregelmiştir (Schubert, 2021).

Eğitim programı kuramlarının dönemlerine ilişkin açıklamalarda bulunmak için öncelikle bu zaman dilimlerinde programın nasıl algılandığının açıklığa kavuşması gerekmektedir. Programı yukarıdan aşağıya tanımlayan ve programı eğitim alanındaki profesyoneller tarafından tasarlanan ve öğrenciler tarafından deneyimlenen bir yapı olarak ele alan *konu alanı olarak program (curriculum-as-content)* ve *ürün olarak program (curriculum-as-product)* şeklinde iki bakış açısı mevcuttur. Konu alanı olarak program içeriğin veya konu bilgisinin aktarımını ifade eder. Bu perspektife göre söz konusu disiplinle uğraşan herkesin öğrenmesi gerek şeklinde bir esas vardır. 20. Yüzyılın başlarında bilimsel yönetim teorisinden ve Ralph Tyler yöneliminden etkilenen bakış açısına göre ise öğrencilerin dünyada başarılı olmak için ihtiyaç duydukları yatkınlıklar, bilgi ve becerilere bakarak öğrenmenin gerçekleştiğine karar verilmesi, belirlenen sonuçlara ulaşmak için içerik ve öğrenme deneyimlerinin seçilmesi ve düzenlenmesi, öğrenci davranışında istenen değişimin boyutunun nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi gibi aşamalar önemlidir. Eğitim programının eğitimcilerin ve öğrenenlerin formal ve informal ortamlarda etkileşimi sonucunda meydana geldiğini savunan diğer yönelimlere göre ise deneyimlerin bağlamı çok önemlidir. *Süreç olarak program (curriculum-as-process)* öğretmenler, öğrenciler ve kaynak materyal arasındaki etkileşimlere, yani öğrenmenin gerçekleştiği ortamda gerçekte ne olduğuna işaret eder.

John Dewey'in akımından etkilenen bu yaklaşım, sınıfı öğrenilenlerin test edildiği ve bilginin öğretmenler ve öğrenciler tarafından yapılandırıldığı bir laboratuvar olarak ele almaktadır. *Uygulama olarak program (Curriculum as praxis)* öğretme ve öğrenme sürecini, insanlığı etkileyen sorunların ve eylem planlarının ortak anlayışı ile ilişkilendirir. Bu yaklaşım, toplumsal değişimin ön saflarına eğitim kurumlarını konumlandırarak eleştirel pedagoji alanından beslenir (McClellan, 2021).

Program alanının 1918’ de Bobbit’in ‘The Curriculum’da programın tartışılması ile başladığı söylenebilir. Daha önceleri programın içeriğine yönelik sorgulamaya çok dikkat çekilmesine rağmen, program alanı bu tartışmayı diğer soruları da içerecek şekilde genişletmiştir ve dikkat program geliştirme süreçlerine daha çok odaklanmıştır. Eğitim programı içeriğine yönelik tartışmalar daha sonra program geliştirmeye ve eğitim programı kuramı tartışmalarına doğru ilerlemiştir. Yüzyılın ortalarına doğru ise eğitim programı kuramı konusu dikkat çekmeye başlamıştır (Klein, 1992). Chicago Üniversitesinde 1947 yılında düzenlenen konferans (Eisner, 1967; Klein, 1992; Kliebard, 1977; Tyler, 1977; Walker, 1982) ve konferansın akabinde Herrick ve Tyler tarafından 1950 yılında yayımlanan ‘Toward Improved Curriculum Theory’ çalışması (Klein, 1992) ile eğitim programı kuramı (Curriculum Theory) konusu dikkatleri daha çok üzerine çekmiştir. Hem çalışmada hem de konferansta program geliştirmenin kuramsal alt yapısı olmadan, bir düşünsel temele oturtulmadan yapılmasının olası kötü sonuçları üzerinde durulmuş ve eğitim programı kuramlarının önemi vurgulanmıştır (Klein, 1992; Kliebard, 1977). 1970’lerde Schwab program alanının can çektiğini belirtirken, Philip Jackson ise 1992 yılında alanı karışık bir yapı olarak tarif etmiştir (Pratt, 1994). 1970’lerin sonunda yeniden kavramsallaştırma akımı ile de eğitim programı klasik anlayıştan ayrılarak politik ve düşünsel bir metin olarak ele alınmaya ve tartışılmaya başlanmıştır (Pinar, 1978).

Eğitim programı kuramlarının tarihsel süreci incelendiğinde kuramların dört dönem içerisinde dağıldığı söylenebilir. İlk dönem eğitim programı alanının başlamasını başlangıç olarak alan ve paradigmatic istikrar ile devam eden *program geliştirme dönemi* olarak adlandırılan 1918-1969 tarihleri arasını kapsamaktadır. İkinci dönem program geliştirmeden program çalışmalarına geçiş ile 1969-1980 tarihleri arasını kapsayan *alanın yeniden kavramsallaştırılması dönemi*dir. Üçüncü dönem ise 1980’den 2000 tarihlerini kapsayan paradigmatic olarak programı anlamak etrafında şekillenen *disiplinler arası bir alan olarak programı ele alan dönem*dir. Son olarak ise, alan 2000li yıllardan sonra *uluslararasılaşma dönemine* girmiştir (Kridel, 2010). Eğitim programı kuramlarına ilişkin bu tarihsel akış yorumlandığında, eğitim programları için neyin ‘değerli’ olduğuna

ilişkin tartışmalar ve mücadeleler devam ettikçe program çalışmaları ve uygulamaları üzerinde bu sorgulamaların etkisi her zaman hissedilmeye devam edecektir yorumu yapılabilir (Schubert, 2021).

Bu çalışmada eğitim programı kuramlarının detaylarına ve sınıflandırmalarına ilişkin açıklamalardan önce eğitim programı ve tek tek kuramlarının geçirdiği tarihsel süreç açıklanmıştır. Böylelikle, eğitim programı ve eğitim programı kuramlarında dönem dönem meydana gelen değişimlerin, bu değişimlerin yol açtığı sonuçların çözümlenmesi ve geçmişe yönelik yapılan açıklamalarla alanın geleceğine ilişkin çıkarımlar yapılmasına olanak sağlayacağı düşünülmüştür.

Akademik Disiplinler Eğitim Programı Kuramı

Eğitim programına yönelik en eski ve en temel yönelim olan Akademik Rasyonalizm, okulun birincil sorumluluğunu, öğrencinin çalışmaya en değer konularda entelektüel gelişimi için temel sağlamak olarak görür. Akademik rasyonalistler, sanat ve bilim alanlarında program geliştirirken, bu çalışma alanlarının insanoğlunun bu disiplinlerdeki çalışmalarının en iyi, en güçlü ve en derin olanlarını içermesi gerektiğine inanırlar. Charles Darwin, Pablo Picasso ve Karl Marx'ın eserlerinin kullanılması buna örnek olarak verilebilir (Shelton, 2004).

Platon ve Aristoteles gibi Yunan filozofları ve Hristiyan eğitimciler liberal bir program yaratırken aklın önemini kabul etmişlerdir ve bu filozof ve eğitimcilerin görüşleri akademik disiplinler eğitim programı kuramının kökenleri sayılır (Kridel, 2010; Null, 2011). Platon'un 'The Republic' deki önderliğini takip eden akademik rasyonalistler, insanlığı hakikat, iyilik ve biçimsel güzelliğin ebedi standartlarının daha iyi anlaşılması ve takdir edilmesine yaklaştırmak için aklın gücüne inanırlar. Akademik rasyonalizmin boyutları Batı uygarlığı tarihi boyunca bulunabilir. Antik Yunan'dan sonra bu kuram klasik Roma döneminde de devam etmiş ve daha sonra Orta Çağ'da Hristiyan eğitimciler tarafından bu program kuramı kilise okullarına da uyarlanmıştır. Liberal program kavramını nüfusun daha geniş bir kesimine yayma çabaları Hristiyanlık döneminin doğuşuyla birlikte artmış ve liberal programın herkes için olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Akademik rasyonalizm, son üç yüzyılın büyük bir bölümünde hem Avrupa'da hem de Amerika Birleşik Devletleri'nde hüküm sürmüştür (Kridel, 2010). Bu kuram 19. yüzyıl boyunca baskındı, ancak 1890'larda Charles Eliot ve William Torrey Harris gibi

savunucular, ülkedeki diğer gelişmelerin artan baskısını daha çok hissetti ve 'yeni eğitim' hakkında konuşmaya başladı. Akademik disiplinler ideolojisinin izleri Charles Eliot ve 1890'lardaki Onlu Komite'nin çalışmalarında ve E. D. Hirsch'in yirminci yüzyılın sonlarındaki kültür okur yazarlığı hareketinde görülür (Schrio, 2020, s. 8).

1892 yılında Onlu Komite'nin de desteği ile Akademik disiplinler savunucuları İngilizce, matematik, fen, tarih ve yabancı dil programlarını akademik disiplinler anlayışına göre düzenlemişler ve standartlaştırmışlardır. Onlu Komite üyeleri Harris'in zengin akademik içerik kaygısı ve Elliot'un düşünme becerilerini geliştirme kaygısı birleşerek tüm çocukların nitelikli bir eğitime eşit derecede erişebilecekleri akademik bir eğitim planlandı. Böylece lise programlarındaki ana derslerin standartlaştırılması sağlandı (Bellack, 1969; Pratt, 1994; Schrio, 2020).

1918'den başlayarak 20. yüzyılın ilk yarısında William C. Bagley' de Akademik disiplinler ideolojisinin önemli bir savunucusu olmuştur ve diğer ideolojilerin gençlerin okullarda ne okuduğunu kontrol etme girişimlerine karşı bu ideolojinin varsayımlarını savunmuştur. Bagley toplumsal ilerlemenin devam edebilmesi için insanlığın geçmişte biriktirdiği kültürel bilginin her yeni nesle aktarılması, tüm öğrencilerin okullarda liberal sanatların akademik alanlarına dayanan standart bir müfredata erişimlerinin olması gerektiğini ve tüm çocukların IQ'ları ya da kariyer hedefleri ne olursa olsun aynı eğitimi alması gerektiğini savunmuştur (Schiro, 2008).

Diğer ideolojilerin popülerite kazanması ile etkisi azalan akademik disiplinler ideolojisi, 1950-1960 yıllarındaki Sputnik korkusu ve federal fonların eğitime etkisi ile bu yıllarda tekrar etkisini kazanmıştır (Schrio, 2020). İkinci Dünya Savaşı sırasında, ABD Silahlı Kuvvetleri ve onunla ilişkili eğitimciler, ABD nüfusu arasında okuma yazma bilmeyenlerin ve matematik becerilerinin eksikliğinin yüksek düzeyde olduğunu fark etti. Sonraki 10 yıl boyunca, birçok eğitimci ve akademisyen bu konuda endişelerini yüksek sesle belirtmeye başladılar (Schiro, 2008). Ayrıca, Rusya'nın 1957'deki Sputnik başarısı 20. yüzyılın ortalarında Amerikan okullarında bir panik ve yetersizlik duygusuna yol açtı (Kridel, 2010; Null, 2011; Schiro, 2008). Amerikan halkı soğuk savaş kaybedeceklerinden korkmaya başladı ve bu korku okulların öğrencilerin bilim, matematik ve diğer akademik konulara daha fazla katılımını teşvik etmesi talepleriyle sonuçlandı (Schiro, 2008, s.35). Hümanist, deneyimsel, öğrenci merkezli eğitim programı kuramı bakış açıları ABD'deki nüfuzunun önemli bir kısmını kaybetmiş oldu (Tanner ve Tanner, 1975).

Bundan sonraki 15 yıl boyunca, matematik ve fen bilimlerinden tarih ve sanata kadar çeşitli akademik disiplinlerden gelen akademisyenler, kendi disiplinlerinin birikmiş bilgisine ve disiplinlerinin benimsediği dünya hakkındaki düşünme biçimlerine ilişkin mevcut görüşü yansıtan Harris'in zengin akademik içeriğe ve Eliot'un düşünme becerisine yaptığı vurguyu taşıyan programlar geliştirdiler. 1955'ten 1970'e kadar Akademik disiplinler, Bagley'in daha iyi öğretim yöntemleri, daha iyi öğretim materyalleri ve okullarımız için daha nitelikli öğretmenler arzusunu sürdürmüş fakat 1960'ların ortalarından 1980'lerin ortalarına kadar bu ideoloji diğer ideolojilerin baskın görüşlerinin gölgesinde kalmıştır (Schiro, 2008).

1980'lerde ise çocukların eğitim başarılarına ilişkin uluslararası karşılaştırmalar ABD'nin diğer birçok ülkenin gerisinde kaldığını gösterdi, NAEP de öğrencilerin akademik başarısında düşüşler olduğunu doğruladı ve NCEE 1983'de ABD'nin karşı karşıya olduğu tehlikeleri vurgulamak için *A Nation at Risk* (Risk Altındaki Ulus)'i yayınladı ve lise mezuniyet şartlarının güçlendirilmesi ve İngilizce, Matematik, Fen ve Sosyal Bilimler ve Bilgisayar gibi dersleri alma şartının getirilmesi gibi sıkı tedbirler alındı. Onlu Komite'nin 90 yıl önce lise programlarına yaptığı tavsiyelerle neredeyse aynı tavsiyelerin 1980'lerde yapılmış olduğu görülmüştür (Schiro, 2008, s. 37). 1987'de Hirsch kültürel okur yazarlık kitabını yazmıştır ve kitabında eğitimin kendi kültürlerine ilişkin ortak bilgi birikimlerini öğrenip iyi bir vatandaş olmalarını sağlayacak şekilde çocukları topluma kültürlleme süreci olması gerektiğini savunmuştur (Schiro, 2020, s. 44).

2000'li yılların başında da Bill Quirk, internet aracılığıyla akademik bakış açısı için ve zorlu bir akademik eğitim alınması için savaş vermiştir. Özellikle akademik bakış açısına katılmayan yapılandırmacılara kendi adıyla açtığı web sitesinde saldırmıştır (Schiro, 2008).

Toplumsal Fayda Eğitim Programı Kuramı

Toplumsal Fayda eğitim programı kuramı 20. yüzyılın başlarında toplumun değişen taleplerine daha pratik, faydacı bir eğitim ihtiyacını karşılamak için ortaya çıktı (Cubberley, 1919). Bu kuram özellikle 20. yüzyılın ilk birkaç on yılında popülerdi (Kridel, 2010). Toplumsal fayda kuramı kaynağını toplumsal reform, faydacı eğitim, davranışçı psikoloji ve bilimsel yönetim hareketi olmak üzere dört farklı hareketten almaktadır (Schiro, 2020, s. 83). Toplumsal Fayda ideolojisinin doğası özellikle Franklin

Bobbit, Ralph Tyler ve Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın hareketlerinin prensiplerine dayanmaktadır (Schrio, 2020, s. 8).

Toplumsal reform hareketi bu ideolojiyi toplumun ihtiyaçlarına azami önem verilmesi ve toplumun bireylerinin onayladığı anlamlı bir bütün olarak görülmesi yönünde etkilemiştir. 19. Yüzyılın son çeyreğinde ve 20. Yüzyılın ilk çeyreğinde Faydacı eğitim endüstriyel toplumda çalışmaya izin verecek mesleki eğitim becerileri kazandırmak bağlamında bu kuramı etkilemiştir (Schrio, 2020, s. 83).

Davranışçı psikoloji de bu kuramın psikolojik temelini oluşturması açısından gelişimini etkilemiştir. Davranışçı prensiplerin eğitime uyarlanmasını savunan, uyarantepki ağının kurulması ile davranış değiştirmeyi odağa alan ve eğitimi insan mühendisliği olarak betimleyen Thorndike 20. Yüzyılın başlarında iş gücünde önemli olan belirli davranışların vurgulanması üzerinde durarak toplumsal fayda kuramının temellerini atılmasında rol almıştır (Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 1995; Schrio, 2020). Alanın varsayımsal, felsefi bir çabadan ve çocuk çalışması odağından deneysel, bilimsel ve niceliksel çalışılan bir girişime dönüşmesine sebep olmuştur (Kridel, 2010). Daha sonra Thorndike ile aynı doğrultuda bir diğer önemli davranışçı olan Watson insan davranışlarının tahmin edilebilir doğasına ait ilkeleri ortaya koymaya çalışmıştır (Pinar, vd., 1995)

20. yüzyılın başında eğitimde bilimsel yönetim yaygınlaşmaya başlamış bilimsel tekniklerin başarılı bir biçimde kullanılmasına önem verilmiştir. Daha iyi bilim daha iyi iyi okullar sağlayacaktır düşüncesi hâkim olmuştur (Schrio, 2020, s. 85). Thorndike'ın toplumsal fayda hareketinin psikolojik meşruiyetini sağladığını düşünülürse, Taylor'ın da bilimsel yönetim teorisi aracılığıyla bu kuramın metodolojik meşruiyetini sağladığı söylenebilir (Pinar, vd., 1995). Toplumsal fayda kuramının Frederick W. Taylor'ın öncülüğünü yürüttüğü bilimsel yönetim hareketinden etkilendiği söylenebilir. Taylor 1911 yılında endüstriyel iş süreçlerini bilimsel ilkelerle harmanlamış ve bu görüşü genişleterek eğitime uyarlamıştır. Eğitim programı ekonomik ve sosyal açıdan faydalı vatandaşların üretileceği mekanizma haline getirilmiştir (Pinar, vd., 1995). Taylor, bilimsel yönetim teorisinden etkilenecek fabrikadaki çalışma koşullarını incelemiş ve işçilere kendi çıktıları ve üretkenlikleri dikkate alınarak ödeme yapılmasıyla verimlilik ve üretkenliğin artacağını belirtmiştir. Taylor'ın görüşlerinin yanı sıra, iş dünyası ve endüstriden etkilenen verimlilik ve üretim fikri Bobbit ve Charters'ın görüşlerini de etkilemiştir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Bobbit okul programı ile yetişkin yaşamı arasındaki genel ilişkiye odaklanmış ve eğitim programının doğrudan, özellikle yetişkin

dünyasındaki görevler için düzenlenmesi gerektiğini, neyin öğretilmesi gerektiğine karar verirken, materyal için yetişkinlerin faaliyetlerine bakılmasını savunmuştur (Null, 2011; Pinar, vd., 1995). 1913 yılında Ulusal Eğitim Araştırmaları Derneği'nin On İkinci Yıllığı'nda yer alan uzun bir makalede iş teknikleri ile eğitim arasındaki paralelliği etkili bir şekilde ortaya koymuştur. 1918 yılında The Curriculum (Eğitim Programı) ve 1924 yılında How to Make a Curriculum (Eğitim Programı Geliştirme) adlı iki büyük eserinde de ve program hazırlama teknikleri üzerine yazdığı sayısız makalede, felsefenin sağlayamadığı anahtarın bilimde olduğunu vurgulamıştır (Kliebard, 1975). Bobbitt'in 1918 tarihli kitabı The Curriculum, Bobbitt'in kitapta bu ifadeyi bir kez bile kullanmamasına rağmen, genellikle toplumsal fayda geleneğini somutlaştıran bir çalışma olarak gösterilir (Kridel, 2010). Charters'ın 1923 yılındaki Curriculum Construction (Program Oluşturma) kitabı Toplumsal fayda kuramını temsil eden en önemli kaynaklardan biridir (Kliebard, 1975; Null, 2011; Pinar, vd., 1995). Charters, iş analizi yöntemi sayesinde, birçok iş alanında ve özellikle öğretmen eğitimi de dahil olmak üzere program geliştirmek için profesyonel uzmanlığını kullanabilmiştir (Kliebard, 1975; Null, 2011).

Programa uygulanan sistem ve verim düşüncesinin, standartlaştırılmış test sonuçlarının eğitimciler üzerinde performansı arttırmak için bir baskı unsuru olarak kullanılmasının bariz bir örneği, 2002'de yasalaşan No Child Left Behind (NCLB) hareketi ilkelerinde bulunabilir. Bu yasanın toplumsal fayda kuramında etkisi önemli olmuştur çünkü yasanın programla ilgili inançları bu gelenekle tamamen tutarlıdır. Öğrencileri küresel pazarda ekonomik olarak rekabet edebilecek şekilde hazırlamak yasanın ana hedefidir. (Null, 2011; Schiro, 2020).

20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan Toplumsal Fayda ideolojisi o dönemki kadar popüler olmasa da günümüzde mükemmellik, etkililik ve hesap verebilirlik gibi terimlerle karşımıza çıkmakta ve hakimiyetini sürdürmeye devam etmektedir (Kridel, 2010; Tahirsylaj, 2007).

Öğrenen merkezli Eğitim Programı Kuramı

Öğrenen merkezli ideoloji Amerikan eğitimini “çocuk çalışması (1890'lar), ilerlemeci eğitim (1910-1950), açık eğitim (1965-1980), gelişimci (1970-1990) ve yapılandırmacı (1990-günümüz) eğitim” odağında etkilemiştir (Schiro, 2008, s.11).

Öğrenen merkezli eğitim programı kuramı Amerikan eğitim programı tartışmalarına 1880'lerde G. Stanley Hall tarafından başlatılan ve “eğitmcileri çocukları oldukları gibi değerlendirmeye teşvik eden” çocuk çalışmaları hareketiyle girmiştir (Schiro, 2008, s. 113). Öğrenen merkezli eğitim programı kuramı 1880'lerde G. Stanley Hall'un çocuk çalışmaları hareketi ile başlayan ve 19. Yüzyılda Francis Parker'ın eseriyle birleşen anlayışın, 20. Yüzyılın ilk yarısında ilerlemeci eğitim hareketinin, 1918'de Kilpatrick'ın Proje Yönteminin, 1965 ve 1980 yılları arasında gerçekleşen açık eğitim, 1960'larda Piaget'in psikolojik çalışması, 1960-1970'li yıllarda Rogers ve Maslow'un rehberlik kuramları, 1980 ve 1990'lar boyunca Gardner'ın çoklu zeka kuramı teorileri ve yapılandırmacılık hareketlerinin prensiplerine dayanmaktadır (Pinar, vd., 1995; Schrio, 2008). Öğrenciyi eğitimin merkezine yerleştiren öğrenci merkezli eğitim programı kuramı, zaman içinde çeşitli etki alanlarından geçmiş ve günümüzdeki kapsamlı haline gelmiştir (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021).

Comenius'un öğrenmenin gelişimsel olduğunu ve somut deneyimden soyut düşünceye ilerlediğini vurgulayan görüşü, Rousseau'nun Emile'si, Pestalozzi'nin Rousseau'un kuramını uygulamaya dönüştürmesi, Froebel'in ana okulu çalışmaları, Stanley Hall'un çocuk çalışma hareketinin temelini atması, Parker'ın çocuklara dair gelişimsel görüşü ve programın çocukların yoğun çalışmasına dayalı olması prensibi ve Dewey'in Laboratuvar Okulları çalışması öğrenen merkezli kuramın tarihsel dayanakları olarak görülmektedir (Pratt, 1994, Schrio, 2020, Tahirsylaj, 2017).

Öğrenen merkezli kuramın önde gelen figürlerinden biri olarak, Dewey eğitim programı kuramlarının hiçbirinin yanında tam olarak yer almamış, ideallerini ve ilkelerini daha çok çocuk çalışması/öğrenme merkezli ve toplumsal yeniden yapılandırmacılar veya sosyal melioristler odağında tutmuştur. John Dewey'nin dönemin eğitim programı düşüncesini ve gelişmelerini şekillendirmedeki rolü göz önünde bulundurulmadan ilerlemeci dönemin tartışılması bir hayli zordur. Dewey'in Chicago Üniversitesi'ndeki Laboratuvar Okulu'nda okul uygulamalarını tasarlama çalışmaları ve 20. yüzyılın başında ABD'deki eğitim sorunları üzerine teorik görüşleri, yüzyılın neredeyse yarısında ABD'de meydana gelen eğitim gelişmelerine büyük ölçüde katkıda bulunmuştur (Tahirsylaj, 2017, s. 620).

19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında John Dewey'in ilerlemeci yaklaşıma ilişkin çalışmaları öğrenen merkezli eğitim programı kuramına ivme kazandırmıştır. John Dewey'in 1902 tarihli *The Child and the Curriculum* (Çocuk ve Eğitim Programı) kitabı, bir eğitim felsefesi olarak ilerlemeci eğitimin alana ilk yansıması

olarak ele alınmış ve bu kitap alanın kuramsal açıdan gelişiminde öncü bir rol üstlenmiştir (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). Bireylerin çok yönlü gelişimini ve eleştirel düşünme gibi daha geniş eğitim hedeflerini göz ardı edebileceği düşüncesiyle Dewey 1916 tarihli *Democracy and Education* (Demokrasi ve Eğitim) kitabında eğitime dayalı toplumsal ve mesleki ihtiyacı karşılamaya yönelik toplumsal fayda kuramının dar odağını eleştirmiş ve eğitime daha bütünsel bakan bir yaklaşımı savunmuştur (Schrio, 2020).

1918 yılının program alanı için oldukça önemli bir yıl olduğu söylenebilir. Öncelikle, Bobbit'in *Müfredat* kitabı, genişleyen ve hızlanan bir toplumsal fayda hareketi için kuramsal bir meşrulaştırma sağlamıştır. Kilpatrick'in *Proje Metodu* da aynı yıl yayınlanmış ve geniş yankı uyandırmıştır. Bu sebeple 1920'ler hem öğrenen merkezli hem de toplumsal fayda eğitim programı kuramlarının beraber sahnede oldukları bir dönem olmuştur (Pinar, vd., 1995).

Büyük bunalım, II. Dünya Savaşı ve McCarthy dönemi politikaları öğrenen merkezli ideolojinin gelişimini büyük oranda durdurdu. Akademik disiplinler ideolojisinin yeniden doğuşuna bir tepki olarak bu ideoloji 1965'te yeniden canlandı (Schrio, 2020, s. 134). 20. Yüzyılın sonları ve 21. Yüzyılın ilk yıllarında ortaya çıkan *Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Hareketi* çocuk merkezli eğitim destekçilerine karşıt bir tutum olarak öğrenen merkezli girişimlere verilen önemin azalmasına yol açtı (Schrio, 2020, s. 137).

Toplumsal Yeniden Yapılandırma Eğitim Programı Kuramı

Lester Frank Ward, John Dewey, Harold Rugg ve George Counts hareketin en önde gelen savunucuları olarak görülür. Bu köklü fikirler ilk olarak 1880'lerde Lester Frank Ward tarafından, Darwin'in en güçlüünün hayatta kalması teorisine uygun olarak ırkın "en iyisinin" zirveye çıkacağını savunan sosyal Darwinizme karşı çıktığında dile getirilmiştir. Ward 1880 ve 1890'larda yaptığı yayınlarla toplumsal yeniden yapılanma bakış açısı tartışmasını başlatmıştır. Dewey'in 1920 yılında yazdığı *Reconstruction in Philosophy* (Felsefede Yeniden Yapılandırma) ve 1916 yılındaki *Democracy and Education* (Demokrasi ve Eğitim) eserleri Toplumsal Yeniden yapılanma ideolojisinin zeminini hazırlamıştır (Schiro, 2020).

1930'ların Büyük Buhran döneminde bu ideolojinin yıldızı parlamıştır (Null, 2011; Schiro, 2020, s. 186). Toplumların ekonomik, sosyal ve siyasi çöküşünün köklü

değişiklikler yapma ile sonuçlanması doğrultusunda bu dönem mevcut sistemlerin sürdürülemez doğasını gözler önüne sermiş ve yeni bir toplumsal düzen arayışına neden olmuştur. Okul aktivist rolünü savunan ilk kişi olmasa da George S. Counts, uzun yıllar okulun bu rolünün en tanınmış sözcüsüydü. Bu fikirlerini ilk olarak 1932'de yayımlanan *Dare the schools create a new social order? (Okulun Yeni Bir Toplumsal Düzen Kurmaya Cesareti Var mı?)* adlı kitabında özetledi (Pratt, 1994). George Counts 1930'ların başında, Büyük Buhran'ın başlaması nedeniyle zor günler geçiren İlerici Eğitim Derneği'ne (PEA) yaptığı eleştirilerle de öne çıktı (Null, 2011, Pinar, vd., 1995). 1932 yılında İlerlemeci Eğitim Derneği'nin genel kurul toplantısında aynı konulu konuşması bu ideolojinin resmi olarak hayata geçildiği zaman olarak kabul edilir (Schiro, 2020, s. 186).

Toplumsal yeniden yapılanma en çok 1930'larda George Counts'ın konuşmaları ve yazılarıyla özdeşleştirilse de 1920'li ve 1930'lu yıllarda ülke çapında yüzlerce okul bölgesi tarafından benimsenen bir dizi ders kitabı yayınlarak toplumsal yeniden yapılandırma eğitim programı kuramı öncüsü olarak parlayan Harold Rugg da kurama başka önemli katkılar da bulunmuştur (Kridel, 2010; Null, 2011). 1930'ların sonlarında ve İkinci Dünya Savaşı boyunca etkisi azalmasına rağmen, Rugg'ın radikal sosyal değişim mesajı, reform arzusunun büyük olduğu Buhran döneminde geniş bir dinleyici kitlesi bulmuştur (Null, 2011).

Toplumsal dönüşümü ve yeni toplumsal düzen oluşturmayı savunan bu tür radikal görüşler 1939-1945 yılları arasında süren İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra gözden düşmüş ve toplumsal parola toplumsal dönüşümden toplumsal uyuma dönüşmüştür (Pratt, 1994). II. Dünya Savaşı'nın ideolojinin yükselen ateşini azaltmasına rağmen, 1950'lerde Brameld'in *Toward a Reconstructed Philosophy of Education (Yeniden Yapılandırılmış Eğitim Felsefesine Doğru)* kitabı, 1960'lı ve 1970'li yıllarda sivil haklar hareketi, kadın hareketi ve Vietnam Savaşı'na karşı protesto gibi toplumsal eylemlerde bu ideolojinin etkileri artmıştır (Schiro, 2020).

Toplumsal yeniden yapılandırma kuramından bahsederken, 1970'lerin başından beri program alanında aktif olarak çalışan Micheal Apple'dan bahsetmemek çok olası değildir (Null, 2011). 1970'lerde Michael Apple'ın düşünceleriyle yeniden kavramsallaştırma hareketi şekillenmiş ve programın politik, ırksal, fenomenolojik, postmodern, biyografik, estetik, dini, örgütsel ve evrensel bir metin olduğu görüşü vurgulanmıştır (Bümen ve Aktan, 2014). Kendisi öncelikle programın toplum üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çalışmış ve kırk yıldan fazla bir süredir Amerikan eğitim kurumlarına, özellikle de programa yönelik sert eleştiriler getirmiştir. Apple 1979 yılında

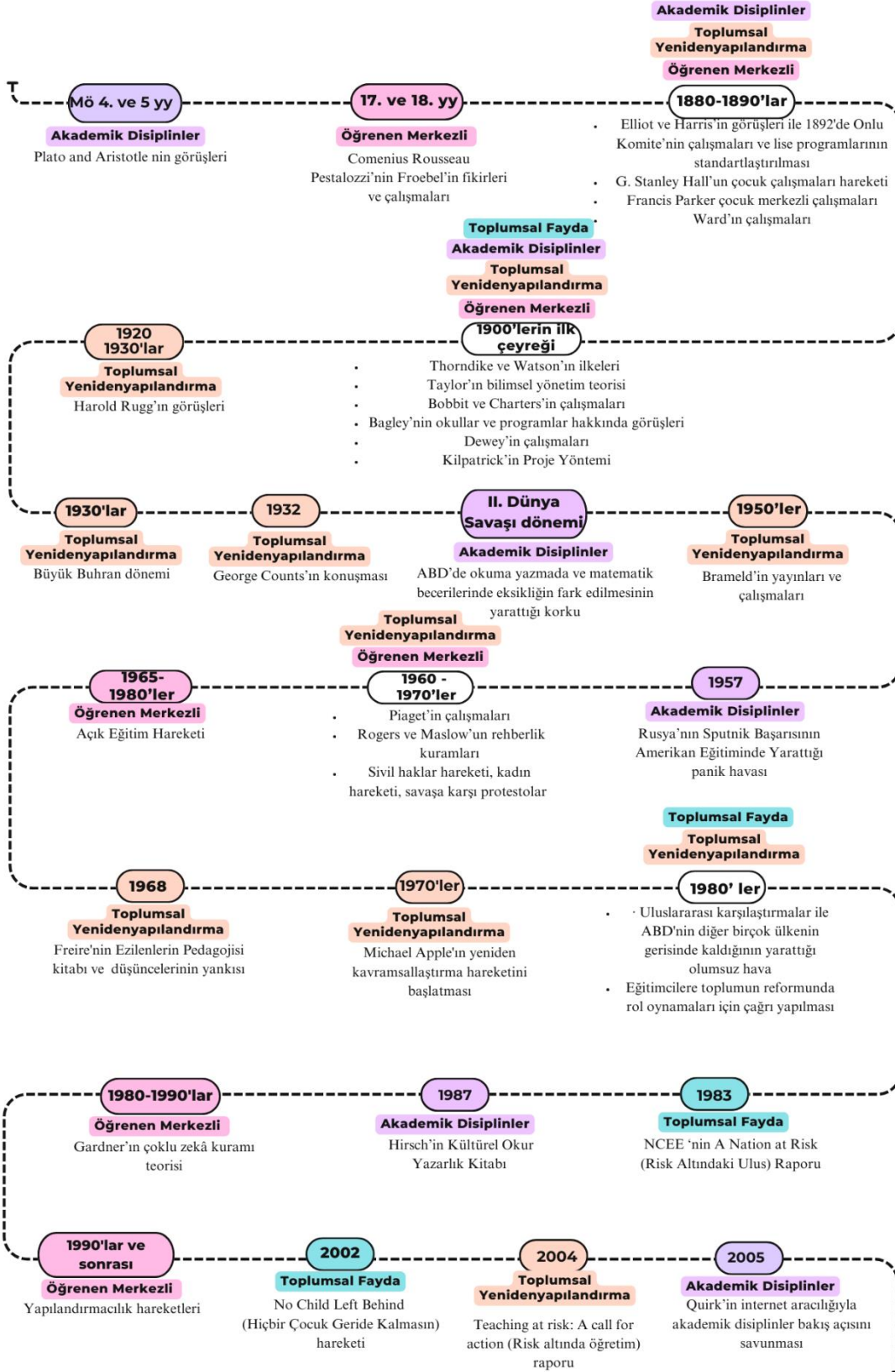
yayımladığı *Ideology and curriculum* (İdeoloji ve Program) ve 1993 yılında yayımladığı *Official Knowledge* (Resmi Bilgi) ile programların okullardaki uygulayıcılarına ve bunun yanı sıra üniversite profesörlerine eleştirilerde bulunmuştur. (Null, 2011).

1980'lerde, eğitimcilerin toplumun reformunda rol oynaması için birkaç akademisyen tarafından çağrı yapılmış ve eğitimcilerin bu dönemlerde hayatları birçok toplumsal sorunla giderek daha fazla kararan gençlerin savunucusu olmaları gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin, yaşamları yoksulluk, yetersiz beslenme, evsizlik, suç, şiddet, yabancılaşıma ve uyuşturucu bağımlılığı nedeniyle giderek daha da kötüleşen bu gençlerin savunucuları olmaları gerektiği savunulmuştur (Pratt, 1994).

Amerika' da olduğu gibi, Batı dünyasında okulların toplumsal değişime öncülük ettiğine dair tarihsel ya da çağdaş örnekler bulmak biraz zordur ama bazı önemli eğitimcilerin fikirlerinin de bu ideolojiye katkı sağladığını söylemek yanlış olmayacaktır (Pratt, 1994). Freire'nin programa olan özel bir söylemi olmamasına rağmen, bu durum onun toplumsal yeniden yapılandırmacı kuram literatüründe sıkça atıfta bulunulan bir figür olmasını engelleyememiştir (Null, 2011). Paulo Freire'nin öğrenme, öğretme, öğretim programı, program içeriği, ezilenler, ezenler ile ilgili saptamaları eğitim programları alanına öncülük etmiştir (Bilir ve Mızıkacı, 2023). Bu ideolojinin fikirleri Freire'nin 1968 yılında *Pedagogy of the Oppressed* (Ezilenlerin Pedagojisi) ve 1996 yılındaki *Pedagogy of Freedom* (Özgürlük Pedagojisi) kitaplarında tartıştığı fikirlerle de paralellik göstermektedir (Kasuga, 2020; Null, 2011). Kendisi tarafından ortaya atılan bir terim olan bilinçlendirme süreci, insanları toplumlarının politik, kültürel, tarihi ve sosyal varsayımlarından haberdar ederek onları özgürleştirmeyi amaçlar (Pratt, 1994).

Son yıllarda da ABD'de 2004 yılında öğretim komisyonu “Risk altında öğretim (*Teaching at risk: A call for action*)” başlıklı bir rapor yayınlamıştır. Bu rapor yolsuzluk ve terörizm sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik olarak öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinin içeriğinin, yöntemlerinin değiştirilmesi ve öğretmenlerin iyileştirilmesine vurgu yapan bir eylem çağrısı niteliğindedir (Kasuga, 2020).

Şekil 1.'de akademik disiplinler, toplumsal fayda, öğrenen merkezli ve toplumsal yeniden yapılandırmacı eğitim programı kuramlarını etkileyen tarihsel olaylara yer verilmiştir.



Şekil 1. Uluslararası Alan Yazında Eğitim Programı Kuramlarının Tarihsel Bağlamına İlişkin Görünüm

Şekil 1 incelendiğinde, tarihsel ve sosyal koşulların program kuramları üzerinde büyük bir öneme sahip olduğu ve kuramlara yön verdiği söylenebilir. İlk dönemler incelendiğinde, kültürel birikimin, mirasın ve değerlerin korunması için akademik disiplinlere ve bilgi aktarımına olan etkin bir görüş vardır. Toplumdaki elit grup bilgiyi yaratmalı ve aktarmalıdır. Eğitim sistemlerinin hesap verebilirlik ve standardizasyona olan vurgusunun artması sebepleriyle toplumsal fayda; konu alanı ve akademik becerilerdeki eksikliklerin giderilmesi gibi sebeplerle de akademik disiplinler ideolojilerine dönem dönem olan yönelim ise daha çok farklı ülkelerle olan küresel bir yarış ve rekabet anlayışı boyutlarında ortaya çıkmıştır. Bu dönemlerde eğitim ülkelerin siyasi ve ekonomik olarak büyümeye olan beklentileri odağında ele alınmıştır.

Şekildeki kriz dönemlerine bakıldığında ise, eğitimin toplumsal değişim ve dönüşüm için bir anahtar olarak görülmesi ve toplumsal buhranlardan kurtarıcı bir yol olarak toplumsal yeniden yapılandırmacı ideolojiye başvurulması gibi bir eğilim vardır, bunun tam tersi göreceli olarak toplumun daha istikrarlı olduğu dönemlerde ise eğitim, öğrencinin birey olarak önemine ve özel ihtiyaç ve yeteneklerini önemsemeye odaklanmıştır.

Genel olarak, tarih boyunca eğitim kültürün ve geleneklerin devamını sağlayıp sürdürmek, bireysel ve toplum hedefleri, faydacı ihtiyaçları ve idealist beklentileri karşılamak ve toplumsal sorunlarla ilgili kaygılar ve daha iyi bir toplum yaratma beklentileri arasında sürekli olarak hareket etmiştir. Değişen dönemlerde baskın olarak ortaya çıkan eğitim programı kuramları da bu farklılaşan beklentiler arasında tarih boyunca eğitimi ve eğitim programlarını beslemeye devam etmiştir.

Eğitim Programı Kuramcıları

Eğitim programı kuramı alanında yazılanların epistemolojik ifadelerden yaşam felsefesi ifadelerine bir kutuptan diğerine farklılaştığını belirten Macdonald (1971) bu farklılıktan dolayı eğitim programı kuramcılarını üç gruba ayırmıştır. Bu üç grup içinde en geniş yer edinen ilk gruptaki eğitim programı kuramcıları eğitim programı kuramını uygulamalı program geliştirme ve araştırma için kılavuz bir çerçeve ve program geliştirmenin değerlendirilmesi için bir araç olarak görür. Bu gruba göre, kuram eğitim programı ile ilgili pratik aktiviteyi uygulamak ve yönlendirmek için bir sıçrama tahtası haline gelir. Yani bu gruptaki kuramcılar uygulamayı hedef olarak görür ve okuldaki

uygulama sorunlarına odaklanırlar. Deneysel amaçlarla yapılmış olan program geliştirmeyi temele alan ikinci gruptaki eğitim programı kuramcıları daha geleneksel bir bilimsel teori kavramına bağlıdırlar. Bu gruptaki eğitim programı kuramcıları, eğitim programındaki değişkenleri ve bunların birbirleriyle ilişkilerini belirlemeye ve açıklamaya çalışmıştır. Bu eğitim programı kuramlarının amacı doğası gereği kavramsaldır ve deneysel araştırma, programın etkililiğine karar vermek için değil, eğitim programı değişkenlerinin ve ilişkilerinin deneysel geçerliği için kullanılır. Son olarak, üçüncü gruptaki eğitim programı kuramcıları ise eğitim programı kuramı oluşturma işini yaratıcı entelektüel bir çaba olarak görürler. Gelecekte mevcut yönelimlerden çok daha verimli olabilecek eğitim programı hakkında konuşmanın yeni yollarının ortaya çıkacağı umuduyla eğitim programlarına yönelik kavramsal şema geliştirir ve eleştirirler.

Macdonald'ın (1971) eğitim programı kuramcılarına yönelik yaptığı sınıflandırmaya ek olarak, farklı eğitim programı kuramlarının varlığını vurgulayan Marsh (1997) da eğitim programı kuramcılarını vurguladıkları farklı yönler göre kuralcı (prescriptive), betimleyici (descriptive) ve eleştirel-açımlayıcı (critical-exploratory) olarak üç gruba ayırmıştır. Kuralcı eğitim programı kuramcıları, okul uygulamalarını iyileştiren program geliştirme model ve yapılarını oluşturmaya çalışırlar. Bu kuramcıları bilgi üretmek ve toplumu anlamak için rasyonel bilimsel yöntemi kullanmanın gerekliliğini savunurlar. Kuralcı eğitim programı kuramcıları pozitivist bir yaklaşımı ele almışlardır ve araştırmalarında nicel yöntemleri kullanmaktadır. Kuralcı eğitim programı kuramcıları program geliştirme, planlama ve uygulamanın aşama aşama tanımlamasına önem verirler (Marsh ve Willis, 2007). Bobbit (1924) ve Charters'ın (1923) sanayi alanında işe koşulan iş analizi tekniklerini eğitim programının tasarlanması sürecinde benimsemişlerdir. (Tanner ve Tanner, 1995). Tyler kuralcı teorisyenlerin en önemli figürü olarak görülmektedir. Tyler'ın modeli nasıl program yapılması gerektiğine başlıca dört prensiple cevap verir ya da dört büyük soru sorar. Eğitim programlarının içeriğinin ne olması gerektiğinden, öğrenme yaşantılarının seçilip düzenlenmesine, değerlendirmeye karar verilmesine kadar sıralı bir program geliştirme anlayışına sahip olan Taba (1962) da kuralcı eğitim programı kuramcılarının arasındadır (Marsh, 2009).

İkinci olarak betimleyici eğitim programı kuramcıları okul bağlamında program geliştirmenin nasıl gerçekleştiğini belirlemeye çalışırlar. Program geliştirmedeki aşamaları ve işlemleri ve bunların birbirleriyle ilişkilerini anlamaya çalışırlar. Betimleyici kuramcıları direkt olarak eğitim programının nasıl olması gerektiğine dair sorulara cevaplar bulmaya çalışmazlar. Daha çok bu sorulara nasıl cevap bulunacağı ile

ilgilendirirler. Betimleyici eğitim programı kuramlarını benimseyen eğitimciler uygulamaya dönük sorgulama (practical inquiry) kavramının önemini vurgulamışlardır. Bu şekilde uygulamanın derinlemesine sorgulandığı eğitim programı çalışmalarında kuramlara ulaşılabilir (Marsh ve Willis, 2007). Schwab (1969) 'The Practical' da eğitim programı alanının mevcut metot ve prensiplerle yoluna devam edemeyecek kadar can çekişmekte olduğunu bu durumun da teoriye çok fazla odaklanılarak uygulamadan uzaklaşmanın sebep olduğunu vurgulamıştır. Schwab'e göre eğitim programlarına ilişkin geliştirilen kuramlar ve ilkeler program uygulanırken ortaya çıkabilecek problemlere karşı yeterli cevabı sağlamayabilir. Bir diğer betimleyici eğitim programı kuramcısı ise Schwab (1969)'un fikirlerinden etkilenerek Doğalcı Yaklaşımı geliştiren Decker Walker'dır. Doğalcı yaklaşımda programa dair kararların verilmesi sürecinde yoğun bir şekilde yapılan müzakere kilit noktadır (Marsh, 2009).

Son olarak, eleştirel-açımlayıcı grupta olan eğitim programı kuramcıları ise program geliştirmenin önceki uygulamalarındaki eksiklikleri anlamaya ve bu eksiklikleri programı en geniş sosyal bağlamında düşünerek daha yeterli uygulamalarla telafi etmeye çalışırlar. Bu kuramcılar okula ve programlara dönük problemlere iki açıdan bakarlar: okullar ve var olan sosyal düzen arasındaki ilişkiyi vurgulayan bakış açısı ve bireye özgü öğrenmenin doğasına vurgu yapan bakış açısı. 1970lerden ve 1980lerin başından beri Yeniden kavramsallaştırma akımı eleştirel-açımlayıcı eğitim programı kuramlarının üzerinde şemsiye bir kavram olarak yer almaktadır. Giroux (1982), Apple (1979), program çalışmalarını varoluşçu ve psikanalitik açıdan ele alan Grumet (1989); Eisner, 1979, Vallance (1986), Sears (1992) ve Pinar (1997) bu gruptaki kuramcılardan birkaçıdır (Marsh, 2009).

Eğitim programı kuramcılarına yönelik farklı bir sınıflandırma öneren Smith (2000) ise yaklaşımlarına göre eğitim programı kuramcılarını liberal eğitimciler (liberal educators), bilimsel programcılar (scientific curriculum makers), gelişimciler (developmentalists) ve toplum iyileştiriciler (social meliorists) şeklinde sınıflamıştır. Liberal eğitimcileri en iyi Batı kültür elementlerine ve mantığın gücüne bağlı, eski geleneklerin koruyucuları şeklinde betimlemiştir. Charles W. Taylor'ı ise bu yönelimin ana kuramcısı olarak belirtmiştir. Bilimsel programcılar ise insan yaşamının belirli görevleri yerine getirmekten oluştuğunu ve eğitimin de insanı karşılaştıkları bu görevlere hazırlamayı amaçlaması gerektiğini savunurlar. Gelişimciler olarak adlandırdığı grup ise öğrencinin doğal gelişimini kaynak alan bir program yönelimine sahiptirler. Eğitim programlarında çocuğun gerçek ilgi, ihtiyaç ve öğrenme biçimleri

önemlidir. Son olarak, toplumsal iyileştiriciler olarak adlandırılan grup ise programların sosyal adalet ve sosyal değişimin tetikleyicisi olduğu inancından hareketle programda cinsel, ırksal eşitsizliklerin ve ayrımcılıkların direk hedef gösterilmesinin önemine vurgu yaparlar.

Son olarak, Syomwene (2020) eğitim programı kuramcılarını dört grupta derlemiştir. İlk olarak gelenekselcilere (traditionalists) değinen Syomwene gelenekselcilerin temel olarak müfredat içeriğini seçme, düzenleme, sıralama ve yapısal kuramlaştırma ile ilgilendiğini belirtmiştir. John Dewey, Franklin Bobbit, Ralph Tyler, Hilda Taba, George Beauchamp, Ronald Doll and John Goodlad gibi kuramcılar bu kategoride yer alırlar. Kavramsal deneyciler (conceptual empiricists) olarak isimlendirilen ikinci grupta ise kuram geliştirmek için araştırma yapılması, hipotezlerin geliştirilmesi ve test edilmesi önemlidir. Kavramsal deneyciler içerik temelli teorilere vurgu yapar. Benjamin Bloom, Jerome Bruner, George Posner and Robert Stake bu grupta yer alan kuramcılardır. Bir diğer gruptaki eğitim programı kuramcıları ise Yeniden kavramsallaştırmacı/eleştirel (Reconceptualists/ Critical theorists) kuramcılardır. Dikkatlerini program geliştirmeden programı anlamaya kaydıran teorisyenlerdir ve program alanını eleştirirler. Feminist kuramcılar da bu kategoriye girer. Kadınların toplumda ve genel olarak dünyada yaşadığı dengesizlikler ve eşitsizlikler üzerinde düşünürler ve hipotezler kurarlar. Son olarak, post modernistler (post modernists) programı yorumlamanın veya teorileştirmenin tek bir yolu olmadığını düşünürler ve programı tekrar tanımlarlar. Tablo 1’de eğitim programı kuramcılarının sınıflandırılmasına ilişkin tablo verilmiştir.

Tablo 1

Programı Kuramcılarının Sınıflandırması

Macdonald (1971)	Marsh (1997)	Smith (2000)	Syomwene (2020)
• Uygulama ve uygulama sorunları üzerinde çalışan kuramcılar • Deneysel amaçlarla yapılmış olan ve program geliştirmeyi temel alan kuramcılar • Kavramların anlamlandırılmasın daki eksikler üzerinde çalışan kuramcılar	• Kuralcı (prescriptive) • Betimleyici (descriptive) • Eleştirel-açımlayıcı (critical-exploratory)	• Liberal eğitimciler (liberal educators) • Bilimsel programcılar (scientific curriculum makers) • Gelişimciler (developmentalists) • Toplumsal iyileştiriciler (social meliorists)	• Gelenekselciler (traditionalists) • Kavramsal deneyciler (conceptual empiricists) • Yeniden kavramsallaştır macı/eleştirel kuramcılar (reconceptualists/critical theorists) • Post modernistler (post modernists)

Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Farklı Sınıflandırmalar

Eğitim programı ile özdeşleşen birçok farklı anlamın olmasından hareketle Beauchamp (1972) eğitim programlarının bu farklı kavramsal yorumları, olay setlerinde ortaya çıkan çeşitlilik nedeniyle alternatif eğitim programı kuramlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Program kuramları çok çeşitlidir ve her biri, öğretimin farklı yönlerine ve öğretmenlerin öğretim ve uygulamalarında neyi vurgulaması gerektiğine dair farklı inançlarına odaklanır (Beauchamp, 1972; McClellan, 2021). Bu geleneklerin her biri öğretmenlerin düşünme biçimine özel bir durumu vurgular (Zeichner ve Liston, 1990). Dolayısıyla, farklı program anlayışları farklı eğitim programı kuramlarının geliştirilmesine neden olmuştur.

Huebner' a (1975) göre eğitim programı kuramı da birçok farklı kuramcının farklı kuramsal ifadeleri kullanımıyla farklı şekilde sınıflandırılabilir. MacDonald (1971) da farklı kuramsal ifadeler için, bu farklı eğitim programı kuramları sınıflamalarının kuramcılarının amaçlarına göre değiştiğini belirtmiştir. Eğitim programı kuramlarının tarihsel süreçteki farklı dönemleri, eğitim programının sahip olduğu farklı kavramsal tanımlamaları ve bu tanımlamaların götürdüğü farklı eğitim programı kuramı anlayışları eğitim programı kuramlarının farklı kategorik yapılarının oluşmasına neden olmuştur. Farklı eğitim programı kuramlarının ise düşünsel temelleri ve amaçları birbirinden farklılaşmaktadır (Macdonald, 1971; Marsh ve Willis, 2007; Walker, 1982). Farklı

kuramcılar tarafından farklı şekillerde isimlendirilen ve sınıflandırılan eğitim programı kuramlarına aşağıda yer verilmiştir.

Eisner ve Vallance’ın Sınıflandırması

Eisner ve Vallance (1974) öğrencilerin batı kültür geleneğine katılma ve insanın yarattığı büyük fikir ve nesnelere erişimlerini sağlamayı amaç olarak gören ve beş kuram içinde en geleneksel kuram olan *akademik rasyonalizm* (academic rationalism); sistematik planlama ve öğretim etkililiğine odaklanan ve önceden belirlenmiş hedefleri başlangıç noktası alan *teknoloji* (technology) kuramı; zihinsel işlemlerin iyileştirilmesini vurgulayan ve programın ne olduğundan çok nasılına odaklanan *bilişsel süreçler* (cognitive processes); eğitimi bireysel özgürlüğü sağlayıcı bir süreç olarak gören *kendini gerçekleştirme* (self-actualization) ve eğitimin rolünü ve program içeriğini daha geniş bir sosyal bağlamda inceleyen ve toplumsal ihtiyaçları bireyin ihtiyaçlarına üstün gören *toplumsal yeniden yapılandırma–bağıntı* (social reconstruction-relevance) kuramı olmak üzere program kuramlarını beş gruba ayırmıştır. Vallance (1986) on iki yıl sonra bu yönelimleri ‘kendini gerçekleştirme’ ifadesini kaldırıp ve ‘kişisel başarı (personal success)’ ve “kişisel bağlılık için öğretim (a personal commitment to learning.)” ifadelerini ekleyerek güncellemiştir.

McNeil’in Sınıflandırması

McNeil (1977) de akademik (academic), teknolojik (technological), hümanist (humanist) ve toplumsal yeniden yapılandırmacı (social reconstructionist) olarak dört eğitim programı kuramı belirlemiştir. *Hümanistler* öğrencilere özünde faydalı deneyimler sağlamanın önemine vurgu yaparken, *toplumsal yeniden yapılandırmacılar* sosyal değerleri geliştirmeyi ve eleştirel düşünme süreçlerini teşvik etmeyi önemli görürler. *Teknolojik eğitim programı kuramı* görüşünde olanlar ise etkili ve ölçülebilir hedefleri programın önemli bir parçası olarak görmektedirler. *Akademik* görüşte olanlar ise öğrencilere disiplinin detaylarını tanıtmaya odaklanmışlardır (McNeil, 1977). Bu sınıflandırmaya göre, hümanistler, programın öğrenciler için kişisel olarak tatmin edici deneyimlerden oluşması gerektiğini savunur; toplumsal yeniden yapılanma kuramı ise eğitim programının ana görevinin sosyal reform ve daha iyi bir toplum meydana getirmek

olduğunu iddia eder; teknoloji eğitim programı kuramcıları, politika yapıcılar tarafından bir programda önceden önemli olarak belirlenmiş herhangi bir sonuca ve amaca ulaşmak için etkili yollar ve araçlara bağlıdırlar; ve akademik kuramcılar, konu içeriğini ve bilgisini programın temeli olarak görürler (Marsh ve Willis, 2007). McNeil'in yönelimleri, sınıflandırma şemasına bilişsel süreç kuramını dâhil etmemesi dışında, Eisner ve Vallance tarafından tanımlanan kuramlar ile yakından paralellik göstermektedir (Cheung ve Wong, 2002).

Schiro'nun Sınıflandırması

Schiro (1978) 'Curriculum for better schools: The great ideological debate' isimli kitabında eğitim programı ideolojilerini akademik disiplinler, toplumsal fayda, çocuk çalışmaları ve toplumsal yeniden yapılandırma olarak ele almıştır. *Akademik disiplinler (scholar academic) kuramına* göre eğitimin amacı, çocukların kültürün birikmiş bilgilerini öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Akademik bir disiplini anlamak, disiplinin içeriğini, kavramsal çerçevelerini ve düşünme biçimlerini öğrenmeyi içerir (Schiro, 2008). Akademik disiplinlerin özü olarak düşünülen konu alanı odak noktası olarak alınıp toplum, öğrenen ve öğrenme sürecine ilişkin kaygılar arka plana atılarak programlar oluşturulur. Akademik disiplinlerin geleneksel eğitimi temsil ettiği düşüncesi yanlış bir düşüncedir. Schiro'ya göre bu ideoloji ile çocukları ortak kültürel gelenekleri ve bilim insanları gibi aklın ve bilginin dünyasını araştırmaya özendirme ve onları mini akademisyenler ve bilim adamları olarak yetiştirme odaktadır (Schiro, 2020). *Toplumsal fayda (social efficiency) eğitim programı kuramına* göre ise eğitimin amacı, gençleri topluma katkıda bulunacak geleceğin yetişkinleri olarak işlev görmeleri için eğitmek ve bu sayede toplumun ihtiyaçlarını etkin bir şekilde karşılamaktır. Schiro'nun (1978) çocuk çalışmaları (child study) olarak ele aldığı daha sonra ise *öğrenen merkezli (learner centered) eğitim programı kuramı* olarak isimlendirdiği ideoloji ise toplumun ihtiyaçlarına ya da akademik disiplinlere odaklanmak yerine öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgilerine odaklanır. Okullar öğrencilerin doğuştan getirdikleri kendilerine özel entelektüel, sosyal, duygusal ve fiziksel özellikleriyle doğal gelişimlerini sağladıkları yerler olmalıdır. *Toplumsal yeniden yapılandırma (social reconstruction)*, toplumun sorunlarının ve toplumun üyelerine yapılan ırksal, cinsel, sosyal ve ekonomik eşitsizliklerden kaynaklanan adaletsizliklerin bilincindedir. Eğitimin amacı, toplumun

tüm üyelerine maksimum memnuniyet sunan yeni ve daha adil bir toplum inşasını sağlamaktır (Schiro, 2008).

Fenstermacher ve Soltis'in Sınıflandırması

Fenstermacher ve Soltis (1992) öğretime ilişkin ideolojik görüş sınıflandırmalarında yürütücü (executive), terapist/kolaylaştırıcı (therapist) ve özgürlükçü (liberationist) olarak üç ideolojiden bahsetmişlerdir. *Yürütücü görüş* öğretim yöntemleri ve konu bilgisi üzerinde durmakta ve öğrencilerinin farkında olma, öğretme ve öğrenme faaliyetlerine rehberlik eden amaçlar ve öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiler üzerinde nispeten daha az durmaktadır (Fenstermacher ve Soltis, 2004). Konu uzmanı olmak iyi bir öğretimin anahtarıdır. Konu alanında başarılı olmanın öğrencinin görevi olduğunu düşünmekte ve sundukları materyalin açıkça tanımlanmış bir dizi bilgi ve beceri olduğunu kabul etmektedirler. Bu görüşe göre öğretmenin görevi, bilgiyi öğrencilere ayrılan süre içinde kesin ve verimli bir şekilde aktarmaktır (Tanrıverdi ve Geçer, 2015). *Kolaylaştırıcı yönelimde* ise öğrenciler ve öğrenci seçimi, özgünlük ve kendini gerçekleştirme konuları öğretimin merkezindedir (Fenstermacher ve Soltis, 2004). Öğrencilerin başarılarının yanı sıra çabalarını da dikkate alan bu yönelim bireyin zekasından çok öz algısı ve öz yeterliliği ile ilgilenir (Tanrıverdi ve Geçer, 2015). Eleştirel pedagoji prensipleriyle de uyumlu olan *özgürlükçü yönelimi* Fenstermacher ve Soltis (2004) özgürleştirici, sosyal ve siyasi bir eyleme kararlı bir şekilde yöneldiği için özgürleştirici öğretim olarak isimlendirmektedir. Bu ideoloji ile öğretimin amacı öğrencilerin zihinlerini sınıfları, cinsiyetleri, ırkları veya etnik statüleri gibi konulardaki baskıcı fikirlerin bilinçsiz pençesinden kurtarmaktır.

Pratt'in Sınıflandırması

Pratt (1994) de kültürel aktarım (cultural transmission), toplumsal dönüşüm (social transformation), bireysel tamamlanma (individual fulfillment) ve feminist pedagoji (feminist pedagogy) olarak dört eğitim programına değinmiştir. Kültürel aktarım kuramı geleneksel akademik disiplinleri, toplumsal dönüşüm kuramı politik ve sosyal değişimi, bireysel tamamlanma kuramı kişisel gelişimi, ilişkileri ve kendini gerçekleştirmeyi ve feminist pedagoji cinsiyetle ilgili özellikler ve ilgiler arasında daha

eşit bir denge kurulmasını vurgular. Odakta farklılıkları temsil etseler de ve kuramların hepsi arasında güçlü bağlantılar vardır.

Kültürel aktarım kuramı okulu, programı belirli ve oldukça sınırlı sayıda entelektüel disiplin açısından görme eğilimindedir. Biliş, yani bilgi ve entelektüel becerilere olan yoğun bağımlılığı nedeniyle, bu kuramda içeriğin öğretilmesi ve test edilmesi nispeten kolaydır. Belki de bu nedenle okul programına uzun yıllar hâkim olmuş ve olmaktadır. Bu tür öğrenmelerin çoğu, toplumdaki insanların refahı ve başarılı işleyişi için kritik öneme sahiptir. Akademik disiplinler kuramını eleştirenler, bu tür öğrenmelerin gerekli olduğu fikrine değil, yeterli oldukları fikrine karşı çıkma eğilimindedir. *Toplumsal dönüşüm kuramı* ise okulu toplumun reformu için potansiyel bir özne olarak görür. Nihai eğitim amacı, kim olduklarını bilen ve kendilerinin aktif ve karar verici varlıklar olarak bilinçli olan, seçimlerinin sorumluluğunu taşıyan ve bunları özgürce benimsediği amaç ve idealleri açısından açıklayabilen bireyleri yetiştirmektir. *Bireysel tamamlanma kuramı* ise sosyal değişimden çok kişisel tatmin veya kendini gerçekleştirme aracı olarak bireyin tüm yönlerinin gelişimini vurgular. Hümanist kuram olarak da adlandırılan bu eğitim programı kuramı insanları özünde iyi ve kendi gelişim ihtiyaçları tarafından motive olarak görür. Eğitim, bir boşluğu doldurma veya bir eksikliği giderme süreci değil, insanların tam potansiyellerini geliştirebilecekleri koşulları sağlama sürecidir. Gelişimin birincil aracı insan ilişkileri ve tercih edilen öğrenme yolu ise doğrudan kişisel deneyimdir. Son olarak, Pratt (1994) *feminist pedagoji kuramını* vurgulayarak feminist düşüncenin eğitim programı kuramı ve pratiğine katkılarının aslında çeşitli, derin ve daha geniş olduğunu fakat bu durumun eğitim çevresi tarafından ihmal edilip ve hafife alındığını belirtmiştir. Feminist pedagojinin sunduğu şey, yalnızca kadınların ihtiyaçlarını daha adil karşılayan bir eğitim programı değil, insanlığın doğasını daha tam olarak yansıtan bir programdır.

Posner'in Sınıflandırması

Posner (1995) geleneksel (traditional), deneyimsel (experiential), disiplinler (structure of the disciplines/disciplines), davranışçı (behavioral) ve yapılandırmacı (constructivist) olarak beş eğitim programı kuramı belirlemiştir. *Geleneksel program kuramında* kültürel mirasın aktarılması için eğitim önemli görülmektedir. *Deneyimsel kuramda* ise öğrencinin deneyimleri odak noktasıdır ve öğrencilerin hayatında okul

dışında da olan her şeyin onları etkileyeceği görüşünden hareketle program olabildiğince geniş çapta düşünülmelidir. *Disiplinler kuramında* ise öğrencinin bilimsel araştırmaya, bilime aktif katılımına, üniversite bilim adamlarının eğitimdeki dominant rolüne ve öğrencileri disiplinlerin esaslarını öğretmenin önemine vurgu vardır. *Davranışçı kuram* ise öğrencilerin nasıl öğrendiklerine odaklanır ve öğrencilerin ne yapabilecek olduklarına ölçülebilir düzeylerde karar verilmeli ve öğrencilerin performansları ölçülmelidir. *Yapılandırmacı eğitim programı kuramına* göre, program öğrencilerin zaten bildiklerine dayanarak kendi bilgilerini oluşturmalarına ve bu bilgiyi anlamlı etkinliklerde kullanmalarına izin vermelidir.

Schubert'in Sınıflandırması

Eğitim programı kuramlarını ele alan Schubert (1996) de dört eğitim programı kuramına değinmiştir. Bunlardan ilki, programa ilişkin en geleneksel bakış açısına sahip olan *entellektüel gelenekselciler* (intellectual traditionalists)dir. Fikir üretebilmek için her zaman birincil kaynaklara, ders kitaplarına ulaşmayı önemli görürler. Bir diğer kuram olan *sosyal davranışçılar* (social behaviorist), öğrenci ve öğretmen davranışlarının gözlenerek nasıl daha iyi öğrenilebileceğine cevap bulmaya çalışırlar. Öğrencinin süreç içinde deneyimlerinin önemine vurgu yapan *deneyimciler* (experientialists) ve öğrencilerin okullarda ırksal, sınıfsal ve kültürel farklılıklara olan ayrıma karşı aktif rol alan ve toplumu yeniden düzenleme amacıyla olan *eleştirel yeniden yapılandırmacılar* (critical reconstructionalists) ise diğer iki program kuramıdır.

Joseph, Bravmann, Windschitl, Mikel ve Green'in Sınıflandırması

Joseph ve diğerlerine göre (2000) *iş ve hayat için eğitim* (Training for work and survival) ideolojisinde konu alanı, sanat, bilim ve teknoloji alanlarındaki akademik disiplinlerin yanı sıra pazarlama, küresel ekonomi ve çevre çalışmaları gibi daha pratik konularla da bağlantılı bir programa gerek duyulmaktadır. *Özün ve ruhun geliştirilmesi* (Developing self and the spirit) program kuramı ise öncelikle ve en yoğun şekilde fiziksel, entelektüel, sosyal ve ruhsal varlıklar olarak tüm karmaşıklıklarıyla öğrencilere odaklanır. Bu kültürü sürdüren belki de en temel varsayım, öğrencilerin öğrenebilmek için sevgiye, güvenliğe, özgürlüğe ve rehberliğe ihtiyaç duyduklarıdır. *Egemen düzenle*

yüzleşme & demokrasi müzakeresi (Confronting the dominant order and deliberating democracy) kuramı ise öğretmenleri bağımsız sınıf teknisyenleri olarak görmezler; onlar müfredatın şekillendirilmesinde aktif rol oynayan dönüştürücü entelektüellerdir. *Anlayış oluşturma & öze dönüklük* (Constructing Knowledge & Connecting to the cannon) kuramının temel inançlarından biri, öğrencilerin dünya hakkındaki fikirlerinin her zaman doğrudan eğitimle düzeltilemeyeceği, ancak bu alternatif kavramların, programa yönelik daha entelektüel açıdan ikna edici yaklaşımların üzerine inşa edilmesi gerektiğidir.

Ellis'in Sınıflandırması

Ellis (2004) üç temel eğitim programı kuramı belirlemiştir. Bu kuramlar bilgi merkezli (knowledge-centered, academic), öğrenen merkezli (learner-centered) ve toplum merkezli (society-centered) eğitim programı kuramlarıdır. *Bilgi merkezli eğitim programı kuramında* öğrenciler liberal eğitim alırlar. Bu kuramda mesleki eğitim, yaşam becerilerini ve pratik matematik eğitimini içeren eğitim değil, tamamen akademik bir eğitim söz konusudur. *Öğrenen merkezli eğitim programı kuramında* ise programa öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre kararlar verilir. Birey programın odak noktasıdır. *Toplum merkezli programların* amacı ise toplumsal sorunları keşfetmek ve çözmektir. Yaşam sorunları, toplum ilişkileri ve gerçek dünya sorunları programın odağındadır.

Kliebard'ın Sınıflandırması

Kliebard (1986)'ın eğitim programı kuramı sınıflandırması hümanistler (kendilerini kültürel mirasın koruyucuları olarak görenler), çocuk çalışması (okul eğitimini çocuk gelişimi normları etrafında formüle eden), toplumsal fayda (öğrencilerin öğrenmesini artırmak için endüstri ve işletme tekniklerini savunan) ve toplumsal iyileşme (toplumun gelişimini ana hedefleri olarak kabul edenler) şeklindedir. *Hümanist eğitim programı kuramı* herkes için liberal eğitim sağlama fikrine odaklanmış ve akademik konuların öğretimini, aklın gücünü ve geleneklere bağlılığı ön planda tutmuştur. *Çocuk çalışması* kuramında ise program çocuğun gelişiminin doğal akışına uygun şekilde düzenlenir. Çocuğun gerçek ilgi, ihtiyaç ve öğrenme biçimleriyle uyumlu bir program tasarlanır. *Toplumsal fayda eğitim programı kuramında* ise toplumdaki gelecek rollere hazırlanmak ve bilimin gücüne odaklanmak önemlidir. *Toplumsal iyileştirme kuramına*

göre ise toplumsal değişim ve sosyal adalet kavramlarının önemine vurgu yapılır. Toplumdaki cinsiyet ve ırksal eşitsizlikler, gücün kötüye kullanımı gibi konulara programlarda yer verilmelidir (Kliebard, 2004).

Null'un Sınıflandırması

Null (2011) ise eğitim programı kuramlarını entelektüel ve ahlaki yönden tam bireyler yetiştirmenin ve aklın gelişiminin önemine vurgu yapan *liberal eğitim programı (liberal curriculum) kuramı*; öğrenci performansının hesap verilebilirliğine, standart testlere, öğrencilerin mezun olduklarında yetişkin olarak tamamlamaları gereken rollere odaklanan *sistemik eğitim programı (systematic curriculum) kuramı*; öğrencilerin özgürleştirici deneyimler edinmelerine ve öğrenme yolu ile içsel bir özgürleşme sağlamalarına fırsat tanıyan *varoluşçu eğitim programı (existentialist curriculum) kuramı*; toplumsal değişim ve yeniden yapılanmanın sağlanmasının önemini vurgulayan *radikal eğitim programı (radical curriculum) kuramı*; öğrencilerin anlamlı deneyimler yolu ile öğrenmelerini sağlayan ve problem çözmenin önemine vurgu yapan *pragmatik eğitim programı (pragmatic curriculum) kuramı* ve program yapma sürecinde müzakere yapan ve programın problemlerine pratik çözümler bulmayı odağına alan *müzakereye dayalı eğitim programı (deliberative curriculum) kuramı* olmak üzere altı kategoride ele almıştır.

Görüldüğü üzere, eğitim programı kuramları tarihsel süreç içerisinde farklı eğitimciler tarafından programa sorulan sorulara verilen cevapların farklı olmasıyla farklı şekillerde adlandırılmışlardır. Farklı şekillerde adlandırılan çeşitli eğitim programı kuramlarının en klasik olanlarının bile aralarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Aynı problemlere odaklanan farklı amaç ve biçimlere sahip birçok eğitim programı kuramı bulunmaktadır. Eğitim programı kuramlarındaki bu çeşitliliğin kaybolması pek olası değildir çünkü her program kuramı kendi bakış açısını kullanır, bu bakış açılarının her biri belli durumlar için geçerliliğe ve öneme sahiptir ve her biri belirli tüketicilere hitap eder (Walker, 1982). Pratt (1994) hemen hemen tüm eğitim programı kuramlarının eğitimin temelini öğrencilerin yaşamlarında anlam inşa etmelerine yardımcı olmak olduğu konusunda hemfikir olduğunu, fakat bu kuramların farklılaştıkları noktaların ise, önceliğin verildiği anlam türleri bakımından olduğunu belirtmiştir. Jackson (1992) da aynı şekilde, hiçbir kategorinin birbirini dışlamadığını ve bunların birbiriyle çatışan ama

bir noktada bağı olan yapılar olarak temsil edildiği şeklinde yorumlanmaması gerektiğini belirtmektedir.

Eğitim programı kuramcıları eğitim programı kuramlarını farklı şekillerde isimlendirip gruplamışlardır ve bu durum da alan yazında çelişkilere ve karmaşaya sebep olmaktadır (Singleton, 2013). Eğitim programı kuramları her ne kadar farklı isimlerle adlandırılmış olsa da kesin çizgilerle birbirinden ayırlanamamaktadır (Gündüz, 2023; Huenecke, 1982; Pratt, 1994; Tsiane ve Motebang, 2023). Eğitim programı kuramcıları tarafından farklı şekillerde isimlendirilmiş ve sınıflandırılmış olsalar da kuramların önde açıkladıkları ve savundukları görüşler aynıdır.

Eğitim programı kuramları sınıflandırmasında, çoğu kişinin kuramsal görüşü kesin olarak tanımlanmış eğitim programı kuramlarından birine tam olarak girmemektedir. Her bir eğitim programları kuramı birbiriyle bağlantılıdır (Cheung, 2000; Pratt, 1994). Jackson (1992) bu durumu 'Kim kendini bir hümanist, kendini gerçekleştirmiş veya toplumsal yeniden yapılandırmacı ya da akademik rasyonalist diye nitelendirir?' diye sorarak ve kimsenin kendini bu şekilde nitelendiremeyeceğini söyleyerek açıklamıştır. Miller (1983) da çoğu öğretmenin tek bir eğitim programı kuramına bağlı kalmadığını ve iki ya da üç eğitim programı kuramı kümesi içerisinde çalışmalarını sürdürdüklerini belirtmiştir.

Zeichner ve Liston (1990) ise bu durumu genellikle öğretmenlerin tek başına "akademik eğitim programı kuramını benimseyen" veya "gelişimci kuramı benimseyen" öğretmenler olmadıklarını ve öğretmenlerin kesin olarak tanımlanmış yönelimlere bağlı kalma eğiliminde olmadıklarını çünkü öğretimin ya hep ya hiç önermesi olmadığını söyleyerek açıklamışlardır. Yaşayan ve nefes alan insanlar olarak öğretmenler bundan çok daha karmaşık durumdadırlar. Bir öğretmenin öncelikleri ve koşulları muhtemelen onu öğretim uzmanlığının belirli yönlerini vurgulamaya yöneltse de uygulamaları muhtemelen dört yönelimin tümü ile bir yankılanma, uyum ya da uyumsuzluk temsil edecektir.

Özetle, farklı sınıflamalar var olsa da eğitim programı kuramlarından hiçbirisi tek başına öğretim için bir temel olarak yeterli değildir. İyi bir öğretimin, konunun alanının temsilinden, öğrencinin düşünmesi ve anlaması, araştırmaya dayalı öğretim stratejileri ve öğretimin sosyal bağlamlarına kadar çeşitli kuramlar tarafından vurgulanan tüm unsurlarla ilgilenmesi gerekir. Ancak bu unsurların her yönelimde aynı biçimi veya aynı vurguyu almadığını anlamak önemlidir. Bu farklı kuramlardaki çeşitli faktörlere verilen vurgudaki farklılıklara rağmen, bu yönelimlerdeki unsurların çoğu birbirini dışlamaz.

Örneğin, sosyal yeniden yapılanmacı bir yönelimle az çok uyumlu olan öğretmenler, okulun kurumsal, kültürel ve politik bağlamları hakkında derinlemesine düşünmeye yönelik bir kaygıyı vurgulamadıkları için sıklıkla diğer gelenekleri eleştirir. Bununla birlikte, bir kişinin konu alanının önemini vurgulamasından yola çıkarak, onun toplumsal ve sosyal adalet konularıyla ilgilenmediği sonucuna varmak makul değildir (Zeichner ve Liston, 1990).

Eğitim programlarının alan yazında nasıl ele alındığına ilişkin bir genel resim sunmak amacı ile Tablo 2 hazırlanmıştır.



Tablo 2

Eğitim Programı Kuramı Sınıflamaları

Eisner ve Vallance (1974)	McNeil (1977)	Schiro (1978)	Fenstermacher ve Soltis (1992)	Pratt (1994)	Posner (1995)	Schubert (1996)	Joseph diğerleri (2000)	ve Kliebard (2004)	Ellis (2004)	Null (2011)
Teknolojik (Technology) & Bilişsel Süreçler (Cognitive Processes)	Teknolojik (Technological)	Toplumsal Fayda (Social Efficiency)	Yürütücü (Executive)		Davranışçı (Behavioral)	Sosyal Davranışçı (Social Behaviorist)	İş ve hayat için eğitim (Training for work and survival)	Toplumsal Fayda (Social Efficiency)		Sistemantik (Systematic)
Kendini Gerçekleştirme (Self-Actualization)	Hümanist (Humanist)	Öğrenen Merkezli (Learner Centered) & Çocuk Çalışmaları (Child Study)	Kolaylaştırıcı / Terapist (Facilitator/Therapist)	Bireysel Tamamlanma (Individual Fulfillment)	Deneyimsel (Experiential), & Yapılandırmacı (Constructivist)	Deneyimciler (Experientialists)	Özün ve ruhun geliştirilmesi (Developing self and the spirit)	Çocuk Çalışması (Child Study)	Öğrenen Merkezli (Learner-Centered)	Varoluşçu (Existentialist) & Pragmatik (Pragmatic)

(Devam Ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Eğitim Programı Kuramı Sınıflamaları

Eisner ve Vallance (1974)	McNeil (1977)	Schiro (1978)	Fenstermacher ve Soltis (1992)	Pratt (1994)	Posner (1995)	Schubert (1996)	Joseph diğerleri (2000)	ve Kliebard (2004)	Ellis (2004)	Null (2011)
Toplumsal Yeniden Yapılandırma (Social Reconstruction Relevance)	Toplumsal Yeniden Yapılandırma (Social Reconstruction)	Toplumsal Yeniden Yapılandırma (Social Reconstruction)	Özgürlükçü (Liberationist)	Toplumsal Dönüşüm (Social Transformation) & Feminist Pedagoji (Feminist Pedagogy)		Eleştirel Yeniden Yapılandırma (Critical Reconstructionalists)	Egemen düzenle yüzleşme & demokrasi müzakeresi (Confronting the dominant order and deliberating democracy)	Toplumsal İyileştirme (Social Meliorist)	Toplum Merkezli (Society-Centered)	Radikal (Radical)
Akademik Rasyonalizm (Academic Rationalism)	Akademik (Academic)	Akademik Disiplinler (Scholar Academic)		Kültürel Aktarım (Cultural transmission)	Disiplinler (Structure of the Disciplines/ Disciplines) & Geleneksel (Traditional)	Entelektüel Gelenekselciler (Intellectual Traditionalists)	Anlayış oluşturma & öze dönüş (Constructing Knowledge & Connecting to the cannon)	Hümanist (Humanist)	Bilgi Merkezli/Akademik (Knowledge-Centered, Academic)	Liberal (Liberal)
										Müzakereye Dayalı (Deliberative)

Kaynak. Schiro, 2020, s. 12; Schiro, 2008, s. 10 ve Cotti ve Schiro, 2004, s. 334

Öğretmen Eğitimi Programlarında Kuramsal Yönelimler

İlk ve orta öğretim programlarını yönlendiren kuramsal yönelimlerin analizinden yola çıkarak söz konusu kuramlarla bağlantılı olarak ve öğretmen eğitimi de izlerini bu kuramsal yönelimlerden alan program teorileri çerçevesinde ele alınabilir. 1970'lerin ortalarından bu yana öğretmen eğitimindeki kavramsal ve kuramsal farklılıkları incelemek için çok sayıda tipoloji geliştirilmiştir (Calderhead ve Shorrock, 1997; Feiman-Nemser, 1990; Hartnett ve Naish, 1980; Joyce, 1975; Kennedy, 1987; Kirk, 1986; Zeichner, 1983; Zimpher ve Howey, 1987). Bu tipolojiler karşılaştırıldığında ele alınan teorik duruşlar, modeller ve paradigmlar arasında büyük ölçüde örtüşme olduğu görülmektedir (Feiman-Nemser, 1990; Grow-Maienza, 1996). Öğretmen eğitiminde baskın kuramsal yönelimlerin genel olarak öğretim programlarını yönlendiren eğitim programı kuramları ile benzer bir yapı temsil ettiği ve bu kuramların öğretmen eğitimine uyarlandığı görülmüştür. Bu kuramsal yönelimler, öğretmen eğitiminde kuramsal perspektifleri, modelleri ve paradigmları belirlemeye yönelik çabaların karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkmıştır (Feiman-Nemser, 1990).

Joyce' un Sınıflandırması

Joyce (1974) öğretmen eğitimini çevreleyen kuramsal yapıyı beş farklı görüş ile açıklamıştır. İlk olarak *akademik görüşün* (Academic) konu alanını ve kültürel mirası öğretmen eğitiminin ana hedefleri olarak gördüğünü belirtmiştir. *Geleneksel görüş* (Traditional) ise öğretim becerilerine ve zanaatına odaklanmakta ve öğretmen eğitimindeki en iyi yöntemi doğrudan iş başında deneyim olduğunu savunmaktadır (Joyce, 1974). *Yeterlik odaklı görüş* ise (Competency) öğretmen hazırlığı için bir temel olarak kullanılabilecek etkili öğretim için belirli, ölçülebilir standartların oluşturulmasını öğretmen eğitiminde önemli görürken, bu görüşü çok teknik olarak gören *bireysel* (Personalistic) görüşe göre öğretimin bireysel yönü çok daha önemlidir. *İlerlemeci* (Progressive) yaklaşım ise eleştirel bir analizle “Ben kimim?”, “Ne tür bir öğretmen olmak istiyorum?” ve “Bir öğretmen olarak rolümü nasıl görüyorum?” gibi sorular sorarak profesyonel bir kimlik oluşturmayı önemli görmektedir (Joyce, 1961).

Hartnett ve Naish'in Sınıflandırması

Kontrol ve kesinliğin önemini vurgulayan *ideolojik yönelimde* ideolojiler eğitim kurumlarının düşünce yapısına hakimdir ve sorunsuz işleyen bir fabrika arayışını, kurumun amaç ve araçlarına ilişkin kritik öneme sahip tartışmadan çok daha önemlidir. *Teknolojik yönelim* ise ideolojik perspektifle bazı ortak özelliklere sahiptir. Her ikisi de eğitimin amaçlarıyla ilgili sorunlarla ilgilenmektedir. Teknolojik perspektif, toplumda baskın konumundakilerin karar verdiği amaçlara hizmet edecek şekilde eğitime yön verir.

Klinik yönelim okullardaki staj eğitimine özellikle önem verir. Sınıfın gerçeklikleri üzerine odaklanan bir eğitim programının tasarlanabileceğini savunmaktadırlar. Öğretmen eğitiminin amacı, öğrencilerin pratik yeterliliklerini ve uygulamayı analiz etme, değerlendirme ve anlama kapasitelerini geliştirmektir. Çıraklık yoluyla becerilerin gelişiminin önemini vurgulamaktadır. Özellikle öğretmen eğitimi tahta başında öğretim olarak savunan perspektiftir. *Eleştirel yönelim* ise öğretmenleri ne baskın grupların teknisyenleri ya da hizmetkârları, ne kendilerine bağlı öğrencileri olan zanaatkârların ustaları, ne de ideologlar olarak görülürler; öğretmenler hem pratikle olan ilişkileri hem de entelektüel uzmanlıkları nedeniyle eğitim sorunlarına bakma ve bunları analiz etme yolları sunma ve mevcut politika ve uygulamalara ilişkin bilinçli yorum ve eleştirilerde bulunma konusunda özellikle nitelikli bir grup insan olarak görülürler (Hartnett ve Naish, 2012).

Kirk'in Sınıflandırması

Kirk (1986) ise öğretmen eğitimi çevreleyen teorik yapıyı her birinin bir önceki yönelimde algılanan eksikliklere tepki olarak gelişmesi ile oluşan geleneksel görüş (traditionalism), rasyonalist görüş (rationalism) ve radikal görüş (radicalism) olarak üç şekilde sınıflamıştır. *Geleneksel yaklaşım* pek çok programın da benimsediği üzere, öğretmen eğitimi büyük ölçüde mesleki sosyalleşme ve mesleğe uyum süreci olarak görmektedir. Bu görüşe göre, öğretimle ilgili bilgi birikimi büyük oranda deneme yanılma yoluyla oluşturulur ve deneyimli ve başarılı uygulayıcıların bilgeliğinde ve gözetiminde bilgi oluşturulur (Giroux ve McClaren, 1986). Bu bakış açısına göre, öğretmen adayları sıklıkla uzun süreler boyunca sınıflarda öğretmenlik yapmak üzere görevlendirilirler ve okul, kolej ve üniversite mentorları bu deneyim için en doğrudan iş başında yardım sunarlar. Usta öğretmeni model alan öğretmen adayına yetenekler, bilgiler ve tutumlar

model yoluyla aktarılır. *Rasyonalist yaklaşıma* göre ise nesnel, metodik ve titiz bir şekilde öğretim hakkında daha fazla bilgi edinmek ve bu bilgiyi öğretmen eğitimi sürecini iyileştirmek için kullanmak mümkündür. Ama rasyonalist ideoloji de diğer taraftan öğretmen eğitiminin hedeflerini öğretme/öğrenme ortamının teknik bilgisiyle sınırlama eğilimindedir. Özetle, rasyonalist görüşe göre öğretmen eğitiminde öngörülebilirlik ve kontrol sağlayan kurallara sıkı sıkıya bağlı kalınarak aynı mühendislik ve tıpta olduğu gibi, öğretim de bilimsel araştırmaların bulgularından yararlanılarak bilimsel bir temele oturtulabilir görüşü hakimdir. *Radikal görüş* ise öğretmen eğitimi ile ilgili sorunların, tartışmaların ana nedenlerinden birini pozitivist sosyal bilimler olarak işaret etmektedir. Bu görüşü savunanlar öğretmen eğitiminin sosyoekonomik eşitsizliği azaltmaya çalışmak yerine, bunu meşrulaştırmaya ve sürdürmeye hizmet etmesini eleştirmektedir. Öğretmenlerin sınıfta teknik ustalığın ötesine geçerek eğitimin siyasi boyutlarının ve öğrettikleri konunun değerinin farkında olmaları ve mantıklı ve yapıcı bir argüman sağlamaları gerekmekte ve böylece öğretmen eğitimi eleştirel bir pedagoji ile sonuçlanmalıdır (Kirk, 1986)

Zimpher ve Howey'in Sınıflandırması

Zimpher ve Howey (1987) ise öğretmen eğitiminin kuramsal yapısını oluşturan yönelimleri teknik yeterliliğe dayalı öğretmen eğitimi görüşü, klinik öğretmen eğitimi görüşü bireysel öğretmen eğitimi görüşü ve eleştirel öğretmen eğitimi görüşü olarak dörde ayırmıştır. *Teknik yeterliliğe dayalı öğretmen eğitimi görüşü* (technical view) teknik yeterliği artırmak için denetim, öğretim metodolojilerinde ustalaşmaya odaklanır. *Klinik öğretmen eğitimi görüşü* (clinical view) öğretmenin bir uygulamacı olarak rolüne ve John Dewey'in sınıfta sorgulama ve problem çözme felsefesini benimsemesine dayanır. *Bireysel öğretmen eğitimi görüşü* (personal view) güçlü bir kişilerarası boyutun kilit bir bileşenidir. *Eleştirel öğretmen eğitimi görüşü* (critical view) alanında öğretmen değişimin öznesidir.

Kennedy'nin Sınıflandırması

Öğretmenliğin teknik beceri uzmanlığı (Expertise as technical skills) olarak görüldüğü görüşe göre öğretimin uzmanlığı öğretimin teknik görevini tanımlama

girişimleri olarak tanımlanmaktadır (Kennedy, 1987). Uzmanlığın teknik-beceri olarak görüldüğü görüş öğretmenlik becerilerini oluşturan yetenekleri belirleme, bu becerileri potansiyel uygulayıcılara aktarma ve bu becerileri uygulamada uygun şekilde kullanma becerisine dayanır. *Kuramsal bilgi uzmanlığı* (expertise as application of theory) görüşünde ise bir üniversitenin, katı teorik veya bilimsel ilkeler üzerine kurulmadığı sürece meşru bir şekilde mesleki eğitime ev sahipliği yapamayacağı görüşü hakimdir. *Eleştirel analiz yapma uzmanlığına* (expertise as critical analysis) değinilen görüşte ise öğrencilerin eleştirel analizciler olarak geliştirmesi gereklidir ve bunu sadece kodlanmış kuramsal bilgi sağlayarak başarmak mümkün değildir. *Uygulama uzmanlığı* (Expertise as deliberate action) görüşünün ise uygulama deneyimini geliştirdiği ve değiştirdiği varsayılır, ancak deneyim ancak uygulayıcılar bundan ders çıkarabilirse uzmanlığa katkıda bulunabilir.

Feiman-Nemser’in Sınıflandırması

Feiman-Nemser (1990) öğretmen eğitimindeki kavramsal ve kuramsal yönelimleri incelediği çalışmasında öğretmen eğitimini çevreleyen kuramsal yapıyı akademik kuramsal yönelim (academic orientation), bireysel yönelim (personalistic orientation), teknolojik yönelim (technological orientation), eleştirel yönelim (critical orientation) ve pratik yönelim (practical orientation) olarak ele almıştır. *Akademik kuramsal yönelimde* bilginin aktarımı önemli görülmektedir ve bu kuramsal perspektifte öğretmen entelektüel bir lider, akademisyen ve konu uzmanıdır. Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanış süreci konu alanı bilgisi ve liberal bir eğitim süreci ile ilişkilendirilir. İyi bir öğretmen eğitimi temel becerilerin öğretilmesini, öğrencilerin bilimsel disiplinlere dahil edilmesini veya akademik disiplinlerin “anlamalı” bir şekilde anlaşılmasını teşvik etmelidir. *Bireysel yönelime* göre merkezde öğretmen-öğrenci vardır ve öğretmekten çok öğrenmeye odaklanılır. Öğretmenin kendini anlama ve kişisel anlam arayışı önemlidir. Bu süreçte öğretmenin rolü öğrenmeyi destekleyen koşulları yaratan bir kolaylaştırıcıdır. Öğretmen eğitimi programları öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgilerini ve umutlarını beslemelidir ve bu süreçte öğretmen adayları da hizmet öncesi eğitimlerinde bağımsız bir eğitim deneyimi yaşamalıdır. Öğretmen eğitimi öğrencilerin kendi öğretim pedagojilerini belirleyebilecekleri saha çalışması fırsatlarını desteklemektedirler. Ayrıca, bu kuramsal yönelim danışman olarak hizmet veren ve öğretmen adaylarının sorunları,

durumları, kendilerini ve diğerlerini keşfetmelerine yardımcı olan öğretmen eğitimcileriyle bire bir görüşmeler yapmanın değerini vurgulamaktadırlar.

Teknolojik yönelim eğitimde bilimsel araştırmalarından elde edilen bilgiye vurgu yapmaktadır. Mesleki bilgiyi öğretimsel görevlerde kullanabilen öğretmenler yetiştirmek öğretmen eğitiminin temel amacıdır. Öğretmen adaylarının yeterlikleri performanslarıyla ölçülmektedir. Bu yönelime göre öğretmeyi öğrenme sürecinde öğretmen adayları önce teori ve öğrenilen şeyin arakasında yatan felsefe ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmalı ve sonra bunu iyi örneklerine tanıklık etme şansını yakalamalıdır. Öğretmen adayları pratik yapmalı ve süreç sonunda da geri bildirim almalıdır. Pratik uygulamalar için “güvenli” bir ortam daha uygun görülmektedir böylece öğretmen adayları gerçek sınıflarda ortaya çıkan tüm sorunlarla uğraşmak zorunda kalmadan yeni davranışları öğrenmeye odaklanabilirler. *Eleştirel yönelim*de ise bir yandan eğitimin yeni bir toplumsal yapının oluşturulmasına katkıda bulunabileceğine dair olumlu bir inanç varken, diğer yandan da okulların toplumsal adaletsizliklerin sürdürülmesinde önemli bir rol oynadığına dair ciddi kabul ediş hakimdir. Bu sebeple öğretmenler sosyal reform için ne kadar önemliyse, öğretmen eğitimi de daha eşitlikçi ve adil bir toplum inşa etme planının bir parçası olarak görülmektedir. *Pratik yönelim* yetkin uygulayıcıların sergiledikleri öğretmenliğin teknik ve zanaat yönlerine odaklanmaktadır. Ayrıca, doğrudan edinilen deneyimin öğretim hakkında en iyi bilgi kaynağı ve nasıl öğretilceğini öğrenmenin en iyi yolu olduğu görüşündelerdir. Bu yönelim öğretmenin esnekliğine ve yargıda bulunma gücüne vurgu yapmaktadır çünkü sınıf ortamının çelişkili alternatifler sunan yapısından dolayı öğretmenler kolaylıkla uygulanabilir çözümlerin olmadığı durumlar için geçici çözümler geliştirebilmelidir (Feiman-Nemser, 1990).

Zeichner’ın Sınıflandırması

Zeichner (1993) öğretmen eğitimi programlarının sahip olduğu eğitim programı kuramlarını incelediği çalışmasında dört farklı program kuramına değinmiştir. Bunlar akademik (academic tradition), toplumsal fayda (social efficiency tradition), gelişimci (developmentalist tradition) ve toplumsal yeniden yapılandırma (the social reconstructionist tradition) program kuramlarıdır. *Akademik yönelim* öğretmen adaylarının liberal eğitim almaları gerektiğini savunmakla beraber bu eğitime okullarda yapılacak çıraklık eğitiminin de eklenmesini savunur. Öğretmenin rolü bilim insanı ve

konu alanı uzmanı olarak görülmektedir (Zeichner, 1993). Akademik yönelim öğrencinin anlamasını desteklemek için konu alanı üzerinde derinlemesine düşünmeyi vurgular. Yıllarca bu yönelimin savunucuları, öğretmenlerin öğretmenlik uzmanlığı kazanmak için yapmaları gereken tek şeyin, öğretmen eğitimi programlarında çok sayıda alan dersi almaları olduğunu savunmuşlardır. Çok fazla matematik bilen matematik öğretmenlerinin ve çok fazla biyoloji bilen biyoloji öğretmenlerinin iyi öğretmenler olacağına ve öğretmenliğin pratikliği hakkında bilmeleri gereken her şeyi bir okuldaki kısa bir çıraklık deneyiminden öğrenebilecekleri görüşü hakimdir (Zeichner ve Liston, 1996).

Toplumsal fayda yöneliminde ise öğretmen eğitimi programlarına temel oluşturmak için bilimsel çalışmaların gücüne vurgu yapılmaktadır. Başarılı öğretmenlerin performanslarının dikkatli ve adım adım analizleri temel alınarak öğretmen eğitimi programlarının sistematik biçimde geliştirilmesi söz konusudur. Öğretmen eğitime bu genel yaklaşım spesifik ve gözlenebilir öğretme becerilerinin aday öğretmenlere kazandırılması gerektiğini savunur (Zeichner, 1993). Toplumsal fayda yöneliminde, öğretim üzerine yapılan araştırmalar tarafından önerilen öğretim stratejilerinin titiz bir şekilde uygulanması gerekmektedir. *Gelişimci yönelim* öğrencilerin geçmişlerine, ilgi alanlarına, düşüncelerine ve gelişimsel büyüme kalıplarına duyarlı olan ve bunlar üzerine inşa edilen öğretimin altını çizer. (Zeichner ve Liston, 1990). Bu yönelim öğretmenleri doğacı, sanatkâr ve araştırmacı olarak görmektedir. Öğrencilerini iyi gözlemleyen ve sınıf etkinliklerini gözlemleri doğrultusunda planlayan öğretmen adayları yetiştirmek önemlidir. Dans, yaratıcı drama, yazma, resim yapma, hikâye anlatma gibi birçok beceri ve deneyimi edinmeleri için öğretmen adaylarına olanak sağlayan öğretmen eğitimi programlarının önemini savunur. Öğretmen eğitimcileri gelişimci yaklaşımda öğretmen adaylarının sınıflarında eylem araştırmaları yapma konusunda da bilgi ve gelişimlerini sağlamalıdır. Son olarak, *toplumsal yeniden yapılanma yöneliminde* daha adil ve insancıl bir toplum için öğretmen eğitiminin görevini önemli görmektedir. Öğretmen eğitimi programları ülkenin ve toplumun sosyal, politik ve ekonomik problemlerini anlayabilen, mevcut koşulları iyi yönde değiştirmeye gayretli olan ve sosyal problemler hakkında bilinçli olan ve yansıtıcı düşünebilen öğrenciler yetiştirebilen öğretmenler yetiştirmeyi amaç edinmelidir (Zeichner, 1993). Okul, eğitiminin sosyal ve politik bağlamı hakkında derinlemesine düşünmeyi ve okullarımız ve toplumumuzdaki eşitliği, adaleti ve daha insancıl koşulları geliştirme yetenekleri açısından sınıf eylemlerinin değerlendirilmesini vurgular (Zeichner ve Liston, 1990).

Calderhead ve Shorrock'un Sınıflandırması

Calderhead ve Shorrock (1997) da temel inanç ve değerlere dayalı olarak öğretim ve öğretmen eğitime yönelik beş teorik yönelim kategorisi tanımlamıştır. İlk olarak *akademik yönelim* (academic orientation) öğretmenlerin konu uzmanlığını vurgular ve öğretmenlerin kendi alan bilgilerinin kalitesini mesleki güçleri olarak görür. *Pratik yönelim* (practical orientation) ise öğretmeni bir zanaatkar olarak görerek öğretmenin sanatını ve sınıf tekniğini vurgular. Bu görüş, öğretmeyi öğrenmek için sınıf deneyimine ve çıraklık modellerine önem verir. *Teknik yönelim* (technical orientation) öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve davranışsal becerileri vurgular. Mikro öğretim ve yetkinlik temelli yaklaşımlarla ilişkilidir ve davranışçı bir öğretim ve öğrenme modelinden türemiştir. *Bireysel yönelim* (personal orientation) sınıfta kişiler arası ilişkilerin önemini vurgular ve öğretmeyi öğrenmeyi bir oluş ya da kişisel gelişim süreci olarak görür. Kişisel güçlerin keşfedilmesini ve ortaya çıkarılmasını teşvik eden güvenli bir ortam sunma şeklini alır. Son olarak, *eleştirel yönelim* (critical orientation) okulların demokratik değerleri teşvik etme ve sosyal eşitsizlikleri azaltmadaki rolünü vurgular ve okullaşmayı bir sosyal reform süreci olarak görür. Öğretmen eğitiminin amacı, öğretmenlerin eleştirel, yansıtıcı değişim ajanları olmalarına yardımcı olmaktır.

Öğretmen eğitimi programları alan yazınında baskın kavramsal ve kuramsal yönelimler Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Eğitimi Programlarında Kuramsal Yönelimler

Joyce (1975)	Hartnett ve Naish (1980)	Kirk (1986)	Zimpher ve Howey (1987)	Kennedy (1987)	Feiman- Nemser (1990)	Zeichner (1993)	Calderhead ve Shorrock (1997)
Akademik (Academic)	İdeolojik (Ideological)			Kuramsal Bilgi Uzmanlığı (Expertise As Application Theory)	Akademik (Academic)	Akademik (Academic)	Akademik (Academic)
Yeterlik (Competency)	Teknolojik (Technological)	Rasyonalist (Rationalism)	Teknik (Technical)	Teknik Beceri Uzmanlığı (Expertise As Technical Skills)	Teknolojik (Technological)	Toplumsal Fayda (Social Efficiency)	Teknik (Technical)
Bireysel (Personalistic)			Bireysel (Personal)		Bireysel (Personalistic)	Gelişimci (Developmentalist)	Bireysel (Personal)
İlerlemecilik (Progressive)	Eleştirel (Critical)	Radikal (Radicalism)	Eleştirel (Critical)	Eleştirel Analiz Yapma Uzmanlığı (Expertise As Critical Analysis)	Eleştirel (Critical)	Toplumsal Yeniden Yapılandırma (Social Reconstructionist)	Eleştirel (Critical)
Geleneksel (Traditional)	Klinik (Clinical)	Geleneksel (Traditionalism)	Klinik (Clinical)	Uygulama Uzmanlığı (Expertise As Deliberate Action)	Pratik (Practical)		Pratik (Practical)

Kaynak. Feiman-Nemser, 1989, s. 22

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alan yazın taraması sonucu yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalardan bu araştırma ile en ilişkili olanlar bulunmuş ve aşağıda özetlenmiştir. Alan yazın incelemesi sonucunda eğitim programları kuramlarını konu edinen çalışmaların 1990'lı yıllardan sonra ağırlık kazandığı görülmüştür. İncelenen çalışmalara ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Eğitim Programı Kuramları ile İlgili Çalışmaların Analizi

Yazar	Yıl	Yöntem	Çalışma Grubu	Çalışmaların Odağı
Babin	1978	Nicel	Öğretmenler	Eğitim Programı Yönelimi Profili Envanterinin (A Curriculum Orientation Profile) Geliştirilmesi
Cunningham Johnson ve Carlson	1992	Nicel	Öğretmenler	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Schiro	1992	Karma	Öğretmenler, yöneticiler	Eğitim Programı Yönelimindeki Değişimin Belirlenmesi
Wyatt	1994	Karma	Öğretmen eğitimcileri & Eyalet program denetmenleri	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Lee, Adamson ve Luk	1995	Nicel	Öğretmen adayları	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Ryu	1998	Nicel	Öğretmenler & öğretmen eğitimcileri	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Cheung	2000	Nicel	Öğretmenler	Program Yönelimleri Ölçeğinin Geliştirilmesi
Cheung ve Ng	2000	Nicel	Öğretmenler	Fen Bilimleri Programı Yönelimleri Ölçeğinin Geliştirilmesi
Cheung ve Wong	2002	Nicel	Öğretmenler	Program Yönelimleri Ölçeğinin Geliştirilmesi & Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Volante ve Earl	2004	Karma	Öğretmen adayları	Ölçek Geliştirilmesi & Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Shelton	2004	Nicel	Öğretmenler	Eğitim Programı Yönelimindeki Değişimin Belirlenmesi
Clarke ve Jarvis-Selinger	2005	Nicel	Uygulama öğretmenleri	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Lichty ve Johnson	2006	Nitel	Öğretmenler	Eğitim Programı Yönelimindeki Değişim
Crummey	2007	Nicel	Öğretmenler	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması

(Devam Ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Eğitim Programı Kuramları ile İlgili Çalışmaların Analizi

Yazar	Yıl	Yöntem	Çalışma Grubu	Çalışmaların Odağı
Rajuan, Beijaard ve Verloop	2007	Nitel	Öğretmen adayları & uygulama öğretmenleri	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Van Driel, Bulte ve Verloop	2008	Nicel	Öğretmenler	Kimya Programı İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Kimya Programına İlişkin Yönelimlerin Görünümlerinin Açığa Çıkarılması
Reding	2008	Nicel	Öğretmenler ve okul yöneticileri	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Foil	2008	Nicel	Okul yöneticileri	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Wang, Elicker, McMullen ve Mao	2008	Karma	Öğretmenler	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Jenkins	2009	Nicel	Öğretmenler	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Mahlios, Friedman-Nimz, Rice, Peyton ve O'brien	2010	Nicel	Öğretmenler	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Eren	2010	Nicel	Öğretmen adayları	Program Yönelimleri Envanterinin Uyarlanması ve Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Azman	2011	Nicel	Öğretmen eğitimcileri	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Brown, Lake ve Matters	2011	Nicel	Öğretmenler	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Geçitli	2011	Nicel	Öğretmenler	Eğitim Programı Yönelimleri Envanterinin Uyarlanması ve Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Horn	2011	Nitel	Öğretmenler	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Tanju, Darıca ve Büyüköztürk	2011	Nicel	Öğretmenler	Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programına Yönelik İnançlar Ölçeğinin Uyarlanması & Eğitim Felsefeleri ve Program İnançları Arasındaki İlişkinin Açığa Çıkarılması

(Devam Ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Eğitim Programı Kuramları ile İlgili Çalışmaların Analizi

Yazar	Yıl	Yöntem	Çalışma Grubu	Çalışmaların Odağı
Ashour, Khasawneh, Abu-Alruz, ve Alsharqawi	2012	Nicel	Öğretmen adayları	Eğitim Programları Yönelimleri Envanterinin Uyarlanması ve Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Aakbaryborng, Jafarisuany, Ahanchian ve Kareshki	2012	Nicel	Öğretim görevlileri	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir	2012	Nicel	Öğretmen adayları	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Abakay, Şebin ve Şahin	2013	Nicel	Öğretmen adayları	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Singleton	2013	Karma	Öğretmenler	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Farahani ve Maleki	2014	Nitel	Öğretim görevlileri	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Işık	2014	Nicel	Öğretmenler	Öğretmenlerinin Program Yönelimleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Marulcu ve Akbıyık	2014	Nicel	Öğretmen adayları	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Tanrıverdi ve Apak	2014	Nicel	Öğretmen adayları	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Babalola	2015	Karma	Öğretmenler	Çevrimiçi Derslerde Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim Programı Kuramlarının Açığa Çıkarılması
Salleh, Hamdan, Yahya ve Jantan	2015	Nicel	Öğretmen eğitimcileri	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Norozi, Maarefat, Neamati Zeyarati, Ve Mirshekari	2015	Nicel	Öğretmenler	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Türe	2017	Karma	Öğretmenler	Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Envanterinin Geliştirilmesi & Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması

(Devam Ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Eğitim Programı Kuramları ile İlgili Çalışmaların Analizi

Yazar	Yıl	Yöntem	Çalışma Grubu	Çalışmaların Odağı
Tahirsylaj	2017	Nitel (Literatür Taraması)	-	Eğitim Programı Kuramlarının Tarihsel Bağlamının ve Abd'deki Etkilerinin İncelenmesi
Alsalem	2018	Nicel	Öğretmenler	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin ve Benimsenen Eğitim Felsefelerinin Arasındaki İlişkinin Açığa Çıkarılması
Mäkinen	2018	Nitel	Öğretmen adayları	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Eren ve Çetin	2019	Nicel	Öğretmen adayları	Öğretmenlik Mesleğine İlişkin İnançlar, Eğitim Programı Yönelimleri ve Bireysel Sorumluluklar Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi
Kasuga	2020	Nicel	Öğretmen adayları	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Peña-Sandoval, ve Jiménez	2020	Nitel	Öğretmen adayları	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması ve Sosyal Adalet ve Çeşitlilik Kavramlarının Betimlenmesi
Karaduman ve Uçar	2020	Nicel	Öğretmen adayları	Öğretmen Adaylarının Eğitimleri Süresince Eğitim Programı Yönelimlerini ve Eğitim Felsefelerini Nasıl Değiştirdiklerinin Tespit Edilmesi
Salimi	2020	Nicel	Öğretim görevlileri	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Peña-Sandoval ve Parra	2021	Karma	Öğretmen adayları	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması ve Sosyal Adalet Yönelimli Öğretmen Eğitime Yönelik Çıkarımlarda Bulunulması
Mızıkacı, Sarioğlu, Issoufou, ve Enginyurt	2021	Nitel	Öğretmenler	Farklı Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerin Açığa Çıkarılması
Yaşar ve Aslan	2021	Nitel (Literatür Taraması)	-	Eğitim Programı Kuramı Kavramının Tarihsel Gelişiminin ve Alana Yansımalarının İncelenmesi
Türe	2023	Nicel	Öğretmen adayları	Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kuramları Yönelimlerini Ayırtıran Değişkenlerin Belirlenmesi
Bilir ve Mızıkacı	2023	Nitel (Literatür Taraması)	-	Paulo Friere ve Michael Apple'ın Tanıtılması ve Radikal Eğitimin Türkiye'deki Programlara Yansımalarının Tartışılması
Toptaş ve Erdem	2024	Nitel (Literatür Taraması)	-	Hilda Taba'nın Eğitim Programı Teorisinin İncelenmesi

Tablo 4’te görüldüğü gibi eğitim programı kuramı kavramının ele alındığı çoğu çalışmanın yurtdışında 90’lı yıllardan sonra ülkemizde ise ancak 2000’li yıllardan sonra ağırlık kazandığı görülmektedir. Çalışmalar daha çok nicel yöntemleri kullanılmıştır fakat karma yöntem ve daha az sayıda olmakla birlikte nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalar hem farklı çalışma grupları ile yürütülmüş ve hem de çalışmaların odak noktaları farklı olmuştur. Çoğu çalışma farklı eğitim programı yönelimlerinin açığa çıkarılmasına odaklanırken bazı çalışmalar ise ölçme aracı geliştirmeyi odağına almıştır.

İncelenen çalışmalarda eğitim programı kuramı kavramının eğitim programı yönelimleri (curriculum orientation) olarak (Aakbaryborng vd., 2012; Abakay vd., 2013; Alsalem, 2018; Azman, 2011; Ashour vd., 2012; Babin, 1978; Bay vd., 2012; Cheung, 2000; Cheung ve Ng, 2000; Cheung ve Wong, 2002; Crummey, 2007; Cunningham vd., 1992; Eren ve Çetin, 2019; Foil, 2008; Geçitli, 2011; Horn, 2011; Işık, 2014; Jenkins, 2009; Lee vd., 1995; Lichty ve Johnson, 2006; Norozi vd., 2015; Reding, 2008; Ryu, 1998; Salimi, 2020; Salleh vd., 2015; Singleton, 2013; Tanrıverdi ve Apak, 2014; Wyatt, 1994), eğitim programı anlayışları (curriculum conceptions) olarak (Brown vd., 2011), eğitim programı inançları (curriculum beliefs, curricular beliefs) (Eren, 2010; Mahlios vd., 2010; Schiro, 1992; Tanju, vd., 2011; Van Driel vd., 2008; Wang vd., 2008); eğitim programı ideolojileri (curriculum ideologies) (Farahani ve Maleki, 2014; Kasuga, 2020; Mäkinen, 2018; Peña-Sandoval ve Jiménez, 2020; Peña-Sandoval ve Parra, 2021) olarak ve eğitim programı teorileri (curriculum theories) (Türe, 2017) olarak ele alındığı belirlenmiştir. Üzerinde ortak bir kavramsal birliğin oluşmadığı eğitim programı kuramlarının çalışıldığı ulusal ve uluslararası araştırmalar bu nedenle alan yazında eğitim programı yönelimleri (curriculum orientation), eğitim programı anlayışları (curriculum conceptions), eğitim programı inançları (curriculum beliefs, curricular beliefs), eğitim programı ideolojileri (curriculum ideologies) ve eğitim programı teorileri (curriculum theories) anahtar kelimeleri ile taranmıştır. Ulusal tezler ise Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tez merkezinde de yine aynı anahtar kelimeler ile taranmış ve ayrıca özetinde bu anahtar kelimelerin geçtiği tezler de ilgili araştırmalar kapsama alınmıştır.

Çalışmaların büyük bir kısmı (Aakbaryborng vd., 2012; Abakay vd., 2013; Alsalem, 2018; Azman, 2011; Ashour vd., 2012; Babin, 1978; Bay vd., 2012; Brown vd., 2011; Cheung, 2000; Cheung ve Ng, 2000; Cheung ve Wong, 2002; Crummey, 2007; Cunningham vd., 1992; Eren, 2010; Eren ve Çetin, 2019; Foil, 2008; Geçitli, 2011; Işık, 2014; Jenkins, 2009; Lee vd., 1995; Mahlios vd., 2010; Norozi vd., 2015; Reding, 2008;

Ryu, 1998; Salimi, 2020; Salleh vd., 2015; Shelton, 2004; Tanju vd., 2011; Tanrıverdi ve Apak, 2014; Van Driel vd., 2008; Yeşilyurt, 2012) nicel yöntem kullanılarak yürütülmekle birlikte, nitel (Horn, 2011; Lichty ve Johnson, 2006; Mäkinen, 2018; Schiro, 1992) ve karma yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar (Singleton, 2013; Türe, 2017; Wang vd., 2008; Wyatt, 1994) da mevcuttur.

Tablo 4 incelendiğinde, eğitim programı kuramlarını ele alan çalışmaların büyük bir oranının (Alsalem, 2018; Ashour vd., 2012; Babin, 1978; Brown vd., 2011; Cheung, 2000; Cheung ve Ng, 2000; Cheung ve Wong, 2002; Crummey, 2007; Cunningham vd., 1992; Eren ve Çetin, 2019; Geçitli, 2011; Horn, 2011; Işık, 2014; Jenkins, 2009; Lichty ve Johnson, 2006; Mahlios vd., 2010; Norozi vd., 2015; Reding, 2008; Ryu, 1998; Schiro, 1992; Shelton, 2004; Singleton, 2013; Tanju vd., 2011; Türe, 2017; Van Driel vd., 2008; Wang vd., 2008) öğretmenlerle yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalar içinde daha az olmakla birlikte öğretmen adaylarının (Abakay vd., 2013; Bay vd., 2012; Eren, 2010; Mäkinen, 2018; Tanrıverdi ve Apak, 2014; Yeşilyurt, 2012; Azman, 2011), okul yöneticilerinin (Foil, 2008; Reding, 2008), öğretim görevlilerinin (Aakbaryborng vd., 2012; Salimi, 2020) ve öğretmen eğitimcilerinin (Azman, 2011; Lee vd., 1995; Wyatt, 1994; Ryu, 1998; Salleh vd., 2015) eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalar da bulunmaktadır.

Eğitim programı kuramlarının incelendiği nicel çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının süreç içerisindeki gelişimi incelendiğinde ise öncelikle Babin (1978)'in çalışmasından başlamak gerekir. Babin (1978)'deki ölçek geliştirme çalışmasında Eisner ve Vallance (1974) ve McNeil'in (1977) çalışmalarından ve eğitim programı yönelimi sınıflandırmalarından yararlanarak program yönelimlerini oluşturan 57 soruluk bir yapı belirlemiştir. Bu çalışma güvenilirlik ve geçerlik incelemelerinin sistematik bir biçimde yapılmamış olsa da (Cheung, 2000) program yönelimlerine ilişkin alan yazında yapılan ilk çalışma ve ilk ölçek çalışması olarak değerlendirilebilir. Schiro (1992) çalışmasında eğitimcilerin eğitim programı inanç sistemlerindeki değişiklikleri izlemek için bir Eğitim Programı İdeolojisi Tercihi envanteri kullanmıştır. Ölçme aracında eğitim programı ideolojisi tercihleri olarak da akademik disiplinler, toplumsal fayda, toplumsal yeniden yapılandırma ve çocuk çalışması sınıflandırması kullanılmıştır ancak kullanılan envantere ilişkin çalışmada hiçbir ayrıntı bildirilmemiştir (Cheung, 2000; Cheung ve Wong, 2002). Cheung (2000) ise McNeil (1996)'in dört eğitim programı kuramını referans noktası olarak almış ve 32 maddelik Eğitim Programı Yönelimi Envanterini geliştirmiştir. Cheung'nin (2000) geliştirdiği envanter doğrulanmış ve gerekli

analizleri yapılmış ilk hiyerarşik eğitim programı yönelimleri modeli örneğidir (Cheung ve Wong, 2002). Cheung ve Wong (2002)'de Cheung (2000)'nin geliştirdiği araç üzerinde düzeltmeler yapmış ve bu süreçte eğitim programının amacı, içeriği, organizasyonu, öğretim stratejileri ve değerlendirme boyutları göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın sonunda 30 maddelik tekrar düzenlenmiş Eğitim Programı Yönelimi Envanteri oluşturulmuştur. Mahlios, Friedman-Nimz ve Peyton (2007) Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen 30 maddelik Eğitim Programı Yönelimi Envanterinde değişiklik yapmış ve Düzenlenmiş Eğitim Programı Yönelimi Envanteri (Modified- Curriculum Orientation Inventory)'ni Schwab'den (1978) Eklektik eğitim programı kuramını da ekleyerek 36 madde şeklinde yenilemiştir. Yine bu ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarından ayrı olarak, Schiro'nun (2008) kitabında sunduğu Program Kuramları Envanteri de bazı çalışmalarda (Farahani ve Maleki, 2014; Kasuga, 2020; Peña-Sandoval ve Jiménez, 2020; Peña-Sandoval ve Parra, 2021) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Eğitim programı kuramlarının araştırıldığı ilk çalışmalardan birini yapmış olan Babin (1978) araştırmasında Eğitim Programı Yönelimi Profili Envanterini (A Curriculum Orientation Profile) geliştirmiştir. Eisner ve Vallance'ın (1974), McNeil (1977) ve Hyman (1973)'in araştırmalarından yola çıkarak oluşturulan envanterde eğitim programı kuramları bilişsel süreçlerin gelişimi, teknolojik eğitim programı, kendini gerçekleştirme, toplumsal yapılandırmacılar ve akademik rasyonalizm şeklinde kodlanmıştır. Envanter öğretmenlerin program ve program kararları ile ilgili bireysel bakış açılarının belirlenmesine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Envanteri lisansüstü derslerindeki öğretmenlere uygulamıştır. Araştırmada envanterin geçerlik ve güvenirlik bilgileri hakkında herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir.

Cunningham ve diğerleri (1992) tarafından ev ekonomisi öğretmenlerinin program kuramlarının belirlenmesine yönelik yapılan bir başka çalışmada ise ölçme aracı olarak Babin (1978) tarafından geliştirilen, Carlson (1991) tarafından düzenlenen Eğitim Programı Yönelimi Profili Envanteri kullanılmıştır. Ev ekonomisi öğretmenlerinin en fazla bilişsel süreçler yaklaşımına sahip oldukları ve bu yaklaşımı sırası ile kendini gerçekleştirme ve sosyal yapılandırmacılık yaklaşımlarının izlediği ve en az ise akademik

program yaklaşımına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim programı kuramlarında mezun olunan yıla, mezun olunan okula, görev yapılan okul türüne, lisans üstü programlarında alınan ders sayısına göre anlamlı fark bulunmazken, alınan hizmet içi eğitim kurslarına göre öğretmenlerin benimsedikleri kuramlar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Öğretmenlerin meslek hayatları süresince eğitim programı kuramlarında meydana gelen değişimleri ve değişimlerin nedenlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada Schiro (1992) Eğitim Programı İdeolojisi Tercihi ve eğitim program ideolojileri hayat hikayesi ölçeği aracını kullanmıştır. Hayat hikayeleri ile ilgili diyagramlar çizdirilmiş, katılımcıların özgeçmişleri incelenmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya 76 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin eğitim programı kuramlarının dört yılda bir değiştiği, ilk değişimin çalışma hayatına başladıktan üç yıl sonra gerçekleştiği, eğitim program ideolojilerinin değişiminin ise öğretmenlerin okul veya öğretim sağladıkları seviyenin değişimi, hizmet edilen öğrenciler ya da toplumun ihtiyaçlarına uyum sağlama, mentor ile çalışma, lisansüstü eğitime katılma, kariyerdeki geçici kırılmalar, öğretmenlikten yönetim kadrosuna geçilmesi ve yönetim kadrosu içindeki değişik görevlendirilmeler sebepleriyle oluştuğu belirlenmiştir.

Wyatt (1994) doktora tezi çalışmasında ev ekonomisi bölümünde görev yapan 177 öğretmen eğitimcisi ve 35 eyalet program denetmeninin eğitim programı yönelimlerini belirlemeyi ve bu yönelimlerin yaş, medeni durum, mesleki deneyim, meslekteki gelecek planları, kadro statüsü ve mesleki dereceleri gibi farklı değişkenlere göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma kapsamında ayrıca eğitim programı dokümanları da belirli değişkenlere göre incelenmiştir. Eğitim programı yönelimlerini belirlemek için Cunningham (1992) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Yönelimi Profili ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen eğitimcileri ve eyalet program denetmenleri arasında eğitim programları yönelimleri açısından çok büyük bir fark ortaya çıkmamıştır. Eğitim programları yönelimleri en fazla benimsenen bilişsel süreçler yönelimi olmak üzere, eleştirel yeniden yapılandırmacı, kendini gerçekleştirme, teknik ve son olarak akademik yönelim şeklinde sıralanmıştır. Eyalet program denetmenleri ile öğretmen eğitimcilerinin kişisel ve mesleki özellikleri ile akademik rasyonalizm ve teknik eğitim programı yönelimi arasında anlamlı fark bulunmuştur.

İngilizce öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının eğitim programı yönelimlerini demografik özellikleri açısından incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında Lee ve diğerleri (1995) bu amaç için 28 öğretmen adayına Eğitim Programları Yönelimi

Profili ölçeği uygulamışlardır. Öğretmen adaylarının yarısı bilişsel süreçler yönelimini diğer yönelimlere göre daha çok benimsemişlerdir ve bilişsel süreçler yönelimini ise Hümanistik ve Toplumsal Yeniden Yapılandırmacı yönelimleri takip etmiştir.

Ryu'nın (1998) çalışmasında Kore'de bir ortaokulda görev yapan ev ekonomisi öğretmenleri ve öğretmen eğitimcilerinin benimsedikleri program kuramlarını, bu kuramların uygulamalarıyla olan ilişkisi ve ekonomisi öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinin benimsedikleri program kuramları ve sınıf uygulamaları arasında fark olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Babin'in (1978) geliştirdiği Cunningham (1992) tarafından revize edilen Eğitim Programı Yönelimi Profili Envanteri ve Chatrathom (1989) tarafından geliştirilen ve Laster tarafından (1996) revize edilen Mesleki Öğretim Uygulamaları ölçeği ve Bireysel ve mesleki özellikler anketi kullanılmıştır. 268 ev ekonomisi öğretmeni ve 46 öğretmen eğitimcisinin katıldığı bu çalışmada hem ev ekonomisi öğretmenlerinin hem de öğretmen eğitimcilerinin en çok tercih ettikleri eğitim programı kuramı akademik rasyonalizm olmuştur. Teknolojik ve akademik rasyonalizm kuramları öğretmenlere göre öğretmen eğitimcileri tarafından daha çok benimsenmiştir.

Cheung (2000), McNeil'in (1977) yaptığı sınıflamayı temel alarak eğitim programı kuramları arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamış ve buna yönelik bir ölçme aracı oluşturmuştur. Yapılan ölçek geliştirme çalışması iki farklı öğretmen grubuna uygulanmış ve geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Her bir eğitim programı kuramı sekiz maddeden oluşmuştur. Öğretmenlerin eğitim programı inanç ortalamaları incelendiğinde ise en yüksek eğitim programı inancının teknolojik kuram olduğuna ve öğretmenlerin insancıl ve akademik eğitim programı inançlarının da yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim programı tasarımı hakkındaki inançlarını araştırdıkları çalışmalarında Cheung ve Ng (2000) ölçme aracı olarak 33 maddeden oluşan Fen Bilimleri Programı Yönelimleri Ölçeğini geliştirmişlerdir. Geliştirilen ölçek aracılığı ile akademik (academic), bilişsel süreçler (cognitive processes), toplum merkezli (society centered), insancıl (humanistic) ve teknolojik (technologic) eğitim programı kuramları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma Hong Kong'da görev yapan 810 fen bilgisi öğretmeni, kimya, biyoloji ve fizik öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, fizik dersi öğretmenlerinin diğer branştaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde toplum merkezli yönelime sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim programı kuramları öğretmenlikteki deneyimlerine göre değişiklik göstermemiştir fakat öğretmenlik

mesleğindeki deneyim arttıkça öğretmenlerin insancıl ve bilişsel süreç kuramlarını benimseme düzeyleri artmıştır.

Öğretmenlerin farklı demografik özellikleri ile farklı eğitim programı yönelimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında Cheung ve Wong (2002) eğitim programı kuramlarının Eisner ve Vallance'ın (1974) beşli eğitim programı kuramı sınıflamasını temel alan beş faktörlü bir yapı altında açıklanabileceğini göstermişlerdir. Ölçme aracı Hong Kong' da görev yapan 648 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerin ilk öğretim ya da orta öğretim kademesinde görev yapmaları ve cinsiyet eğitim programı kuramları arasında anlamlı farklılık yaratmazken, öğretmenlerin meslekteki deneyimleri ve branşlarının ise seçilen eğitim programı kuramı bağlamında anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojik kurama olan yönelimleri diğer kuramlara göre anlamlı biçimde farklılık göstermiştir.

Nebreska'da 1993 yılında eğitim programı değişimi projesinde yer almış olan 21 öğretmenin 10 yıl içinde eğitim programı yönelimlerindeki değişimi ve bu değişimi neyin tetiklediğini ya da önlediğini araştırdığı çalışmasında Shelton (2004) araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun bu 10 yıl içerisinde benimsedikleri eğitim programı yönelimlerinde değişim gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Hazırbulunuşluluk ve kişisel gelişim bu değişimlerin en önemli nedeni olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin en sık deneyimlediği değişim teknolojik yönelimden bilişsel süreçler yönelimine olmuştur.

Volante ve Earl (2004) kavramsal ve kuramsal yönelimleri değerlendirmek için ölçme aracı geliştirmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın katılımcılarını öğretmen adayları oluşturmuştur. Yapılandırılmış bir anket kullanarak kavramsal yönelimleri değerlendirmek için ölçme aracı geliştirme süreci açıklanmaktadır. Feiman-Nemser'in (1990) makalesinde yer alan kavramsal yönelimlerin tanımları, her bir yönelimle yakından ilişkili olan anket maddelerini oluşturmak için kullanılmıştır.

Uygulama öğretmenlerinin öğretim perspektiflerini ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmalarında Clarke ve Jarvis-Selinger (2005) bu amaç için Öğretim Perspektifleri Envanterinden yararlanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan uygulama öğretmenlerinin büyük bir bölümünün öğrencilerini önemseyen, ilgi ve güven ortamını teşvik eden destekleyici perspektifi benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama öğretmenleri arasında toplumsal reform perspektifinin neredeyse hiç gözlenmediği ve uygulama öğretmenlerinin sırasıyla destekleyici (nurturing), çıraklık (apprenticeship), aktarma (transmission), gelişimsel (developmental) ve toplumsal reform (social reform) yönelimlerini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Lichty ve Johnson (2006) öğretmenlerin öğretim inançlarının ve bu inançların eğitim programı kuramlarına ait kararlarına etkisini incelenmeyi amaçladıkları çalışmalarında 1992 program değişimi projesinde yer almış olan 21 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programları yönelimlerindeki değişim incelendiğinde ise bu süreçte öğretmenlerin eğitim programı kuramlarının teknolojik yönelimden bilişsel süreçler yönelimine dönüştüğü sonucuna varılmıştır.

Alternatif eğitim programları ile çalışan öğretmenler ve normal eğitim programları ile çalışan öğretmenlerin benimsedikleri eğitim programı kuramlarını araştırmayı amaçladığı çalışmasında Crummey (2007) ABD’de görev yapan 95 öğretmen ile çalışmayı yürütmüştür. Çalışmasında Mahlios, Rice ve Thomas (2004) tarafından güncellemesi yapılan ‘Eğitim Programı Yönelimleri Envanterini kullanmıştır. Bu envanterde eğitim programı kuramları akademik, bilişsel, toplumsal yeniden yapılandırmacı, insancıl, teknolojik ve eklettik şeklinde sınıflandırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin en fazla insancıl kuramı, en az ise toplumsal yeniden yapılandırmacı kuramı benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenler ise kadın öğretmenlere göre teknolojik eğitim program kuramını daha çok benimsemişlerdir. Ayrıca alternatif eğitim programları ile öğretim yapan öğretmenlerin toplumsal yeniden yapılandırma ve eklettik kuramları, normal eğitim programları ile öğretim yapan öğretmenlerin ise bilişsel süreçler yaklaşımlarını daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

40 uygulama öğretmenin ve 78 öğretmen adayının öğretmen adayı ve uygulama öğretmeni ilişkisine yönelik beklentilerindeki benzerlik ve farklılıklara odaklan çalışmalarında Rajuan ve diğerleri (2007) odak grup tekniğini kullanmışlardır. Calderhead ve Shorrocks'un (1987) teorik çerçevesi, katılımcıların beklentilerini eğitim programı yönelimleri kategorilerine göre analiz etmek için kullanılmıştır. Her iki grup katılımcının yönelimlerinin çıraklık ve teknik yönelime daha yakın oldukları, öğretmen adayı grubunun uygulama öğretmenlerine göre daha fazla bireysel görüşe yakın olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Orta okul seviyesinde görev yapan kimya öğretmenlerinin alana özgü program inançlarını belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında Van Driel ve diğerleri (2008) kimya öğretmenlerinin kimya dersi programının derse ilişkin temel kavramları ve entelektüel gelişimi vurgulaması gerektiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

380 öğretmen ve yöneticinin benimsedikleri eğitim programı kuramları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmasında Reding

(2008) çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlerini hizmet yılı, cinsiyet, hangi kademedede ne görevde bulundukları, eğitim seviyeleri, dini tercihleri ve çalıştıkları okul türü gibi demografik özelliklere göre incelemiştir. Çalışmada Mahlios ve diğerleri (2004) tarafından uyarlanmış Eğitim Programları Yönelim Envanteri ve Friedman-Nimz (2007) tarafından uyarlanmış Öğretim İnançları ve Uygulamaları Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre, Katolik okullarında ve devlet okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticilerin eğitim programları kuramları arasında ortak noktalar bulunmaktadır. Aralarındaki ilişki düzeyi en az olan kuram sistematik ve toplumsal yeniden yapılandırmacı kuramlar, aralarındaki ilişki düzeyi en fazla olan kuramlar ise hümanist ve eklektik kuramlar olmuştur. Çalışmada cinsiyet değişkenine göre sadece insancıl eğitim programı kuramında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulguya göre, kadın öğretmen ve yöneticiler, erkek öğretmen ve yöneticilere göre daha çok insancıl eğitim programı kuramını benimsemiştir. Öğretmen ve yöneticiler en fazla bilişsel süreçler, en az ise toplumsal yeniden yapılandırmacı yönelimi benimsemişlerdir. Görev yapılan okul türüne göre ise, ilköğretim kademesinde bulunan öğretmenlerin anlamlı farkla daha çok insancıl yönelimi benimsedikleri bulunmuştur. Öğretmen ve yöneticilerin eğitim seviyelerine göre sistematik ve eklektik program yönelimleri farklılık göstermiştir. Doktora seviyesindeki öğretmen ve yöneticilerin sistematik ve eklektik program yönelimlerine diğer gruptakilere göre daha düşük düzeyde sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmada diğer demografik bilgilere göre anlamlı fark bulunmamıştır.

ABD’de görev yapan 889 okul yöneticisinin eğitim programı yönelimlerini ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçladığı çalışmasında Foil (2008) okul yöneticilerinin eğitim programı yönelimlerini ölçmek için bir ölçme aracı geliştirmiştir. Okul yöneticilerinin en fazla bilişsel süreçler, en az ise toplumsal yeniden yapılandırmacı yönelimi benimsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Demografik özelliklere göre cinsiyet, görev yapılan eyalet, sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre eğitim programı yönelimlerine göre anlamlı farklılık bulunurken, yöneticilik görevindeki deneyim yılı ile eğitim programı yönelimleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Erkek yöneticiler bayanlara göre eklektik eğitim programı yönelimine daha çok eğilim göstermişlerdir.

Wang ve diğerleri (2008) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı inançları ve sınıf uygulamaları arasındaki tutarlılığı, Amerikalı ve Çinli öğretmenlerin eğitim programı inançları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ve

öğretmenlerin bireysel, mesleki ve sosyokültürel özellikleri ile eğitim programı inançları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmaya 216 Çinli ve 146 Amerikalı okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Ayrıca her ülkeden on öğretmen ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin uygulamaları ve program inançları ilişkili bulunmuştur. Çinli öğretmenlerin eğitim seviyeleri, meslekte katıldıkları eğitimler, okullarının konumları, sınıf mevcutları gibi özelliklerin program inançları ile oldukça ilişkili iken, Amerikalı öğretmenlerin sadece eğitim seviyeleri eğitim programları inançları ile ilişkili bulunmuştur. Çinli öğretmenler programın öğretmenin merkezde olduğu aktivitelerden oluşması ve esnek olamayan, hedef odaklı bir yapıda olması gerektiğine inandıkları, Amerikalı öğretmenlerin ise tam tersine programın öğrenci merkezli ve esnek olması gerektiğine inandıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Eğitim programı kuramları ve demografik özellikler arasındaki ilişkileri belirlemek için 308 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmada Jenkins (2009) ölçme aracı olarak Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen ve Mahlios ve diğerleri (2004) tarafından da eklektik program kuramı da eklenerek aynı yapı üzerinden düzenlemesi yapılan Eğitim Programı Yönelimleri Envanterini kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler en çok hümanist daha sonra sırasıyla bilişsel süreçler, davranışsal, eklektik, toplumsal yeniden yapılandırıcılık ve akademik program kuramını benimsemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet, öğretim verilen okul düzeyi, branş ve meslekteki deneyim yılı değişkenleri açısından da öğretmenlerin program yaklaşımları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Araştırmaya katılan kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre hümanist ve eklektik eğitim programı kuramlarına daha çok eğilim göstermişlerdir. Ders verilen düzey ve eğitim programı kuramları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise ilköğretim öğretmenlerinin hümanist, orta öğretim öğretmenlerinin ise toplumsal yapılandırıcı eğitim programı kuramlarını benimsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlikteki deneyim süresi 23 yılın üzerinde olan öğretmenler deneyim süresi beş yılın altında olan öğretmenlere göre anlamlı farklılıkla davranışçılık ve bilişsel süreçler eğitim programı kuramını daha çok benimsemişlerdir.

379 öğretmenin eğitim programı yönelimi tercihlerini çeşitli değişkenler (yaş, ders verilen seviye, uzmanlık alanı) açısından inceledikleri çalışmalarında Mahlios ve diğerleri (2010) eğitim programları yönelim tercihlerini belirlemek için Eğitim Programları Yönelimi Envanterini (Cheung ve Wong, 2002) kullanmışlardır. Öğretmenlerin demografik özellikleri ile tercih edilen eğitim programı yönelimi arasında

ilişki bulunamazken, eğitim programı yönelimlerinin kendi içlerinde bir tutarlılığa sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

11 farklı üniversitede görev yapan 506 öğretmen eğitimcisinin katıldığı araştırmasında Azman (2011) Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen Eğitim Programları Yönelimi Envanteri kullanmıştır. Öğretmen eğitimcilerinin en dominant eğitim programı yönelimi tercihlerinin bilişsel süreçler ve teknoloji yönelimleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmen eğitimcilerinin cinsiyetleri ve benimsedikleri eğitim programı yönelimi arasında ise cinsiyete ilişkin fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmalarında Brown ve diğerleri (2011) öğretmenlerin en çok akademik ve insancıl eğitim programı yaklaşımına, en az ise toplumsal yeniden yapılandırmacı yaklaşıma sahip olduklarını bulmuşlardır. Öğretmenlerin teknolojik eğitim programı yönelimleri ise görev yapılan iki bölgeye göre farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin eğitim programı kuramları ise görev yapılan eğitim kademesine göre farklılık göstermemiştir.

Online eğitim veren beş öğretmenin eğitim programı yönelimi tercihlerini araştırmayı amaçladıkları çalışmasında Horn (2011) yarı yapılandırılmış görüşme formları ile öğretmenlerin kendi eğitim programı yönelimi tercihlerini tarif edebilmeleri yoluyla daha geniş ve derin bir betimleme elde etmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerinin aynı olduğu ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin bakış açısına değer verdiklerini belirlenmiştir.

Ashour ve diğerleri (2012) çalışmalarında Ürdün’de yaptıkları çalışmada aday öğretmenlerin eğitim programı kuramlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada Cheung ve Wong’un (2002) Eğitim Programları Yönelimleri Envanteri’nin uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu uyarlama çalışmaları sonucunda, ölçme aracının İngilizce ve Arapça versiyonlarının boyutlarının uyduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 259 aday öğretmenin en yüksek düzeyde benimsedikleri eğitim programları yönelimi bilişsel süreçler ve toplumsal yeniden yapılandırmacı yaklaşımdır. Bu yaklaşımları sırasıyla hümanistik, davranışçı ve akademik rasyonalizm yaklaşımları izlemiştir. Sadece bilişsel süreçler eğitim programı kuramında erkekler kadınlardan daha yüksek düzeyde bu yönelimi benimsemişlerdir.

Mashhad Üniversitesi’nde öğretim görevlilerinin katıldıkları çalışmalarında Aakbaryborng ve diğerleri (2012) öğretmenlerin eğitim programları yönelimlerini ve bu yönelimlerin cinsiyet, akademik derece ve öğretim yaklaşımlarına göre değişimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bulgulara göre, davranışçılık, bilişsel süreçler ve eklektik

eğitim programı kuramlarının akademik rasyonalizm, toplumsal yapılandırıcılık ve hümanistik eğitim programı kuramlarından daha fazla benimsendiği bulunmuştur. Katılımcıların eğitim programı yönelimleri cinsiyetlerine göre farklılaşmazken, online eğitim veren eğitmenler ile yüz yüze eğitim veren eğitmenlerin eğitim programı kuramları farklılık göstermektedir. Ayrıca asistanların profesörlere göre daha yüksek düzeyde hümanist eğitim programı kuramı yönelimine sahip oldukları bulunmuştur.

Eğitim programı kuramlarının öğretmenlerin program kararlarını çevrimiçi sınıflarda nasıl etkilediğini bulmayı amaçladığı çalışmasında Singleton (2013) nitel ve nicel yöntemleri beraber kullanmıştır. 47 öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlerin en az benimsedikleri eğitim programı kuramının toplumsal yeniden yapılandırıcılık, teknolojik ve hümanist eğitim programı kuramlarının ise en çok tercih edilen eğitim programı kuramları olduğu görölmüştür. Çevrimiçi ve geleneksel yöntemlerle öğretim sağlayan öğretmenlerin eğitim programı kuramları karşılaştırıldığında ise, eğitim programı kuramı tercihlerinin aynı olduğu sonucuna ulaşıldıysa da tek farkın toplumsal yeniden yapılandırıcılık kuramına ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin toplumsal yeniden yapılandırıcılık eğitim programı kuramlarını benimseme düzeyi çevrimiçi öğretim sağlayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Eğitim bilimleri faköltesinde görev yapan 95 fakölte üyesinin eğitim programı kuramlarını incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında Farahani ve Maleki (2014) Schiro'nun (2008) kitabında sunduğu Program Kuramları Envanterini kullanmış ve katılımcıların eğitim programı kuramları yönelimlerini amaç, öğretim, öğrenme, bilgi, öğrenci ve değerlendirme faktörleri bağlamında incelemişlerdir. Öğrenci merkezli kuram en çok tercih edilen kuram olurken, en az tercih edilen kuram ise akademik disiplinler kuramı olmuştur.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı kuramları tercihlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında Babalola (2015) karma yöntem kullanmıştır. Çevrimiçi eğitim veren öğretmenlerin görüşlerinin genellikle tüm eğitim programı kuramları yönelimlerini temsil ettiğine ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile programa ilişkin görüşler, eğitim programı kuramı yönelimleri arasında dağılmıştır. En çok tercih edilen eğitim programı kuramı bilişsel süreçler kuramı ve en az tercih edilen eğitim programı kuramı ise toplumsal yeniden yapılandırma kuramı olarak belirlenmiştir. Çevrimiçi eğitim veren öğretmenler ve geleneksel yöntemle eğitim veren öğretmenlerin görüşleri yalnızca sosyal yeniden yapılandırma kuramında farklılaşmıştır.

Salleh ve diğerkleri (2015) öğretmen eğitimcilerinin eğitim programı yönelimlerini araştırmak için bir çalışma yapmışlardır. Veri toplamak için Cheung ve Wong (2002) tarafından uyarlanmış olan Eğitim Programı Yönelimi Envanteri kullanılmıştır. Dokuz farklı öğretmen okulunda eğitim veren 472 öğretmen eğitimcisi çalışmaya katılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen eğitimcileri en fazla teknolojik en az bilişsel süreçler eğitim programı yönelimi olmak üzere tüm eğitim programı yönelimlerini benimsemektedirler. Öğretmen eğitimcilerinin mesleki deneyimlerine göre ise eğitim programları yönelimleri farklılık göstermektedir. Mesleki deneyim yılı 18-23 yıl arası olan daha deneyimli öğretmen eğitimcileri mesleki deneyim yılı 12-17 yıl arası olan daha az deneyimli öğretmen eğitimcilerine göre daha yüksek düzeyde bilişsel süreçler eğitim programı kuramını benimsemektedirler.

368 öğretmenin eğitim programı yönelimlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında Norozi ve diğerkleri (2015) öğretmenlerin altı eğitim programı yönelimine de değerk verdiklerini ama en az düzeyde davranışçı yönelimi benimsediklerini bulmuşlardır. Öğretmenlerin meslekteki deneyimleri ve cinsiyetlerine göre tercih ettikleri eğitim programı yönelimi değışmezken, farklı okul seviyelerine göre öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Doküman analizi olarak yaptığı çalışmasında Tahirsylaj (2017) ABD’de eğitim programı alanının gelişimini sorunsallaştırmayı ve bu alana tarihsel mercekten bakmayı amaçlamıştır. Dört eğitim programı ideolojisinin ABD’de eğitime nasıl yansıdığı ve bu yaklaşımlar üzerindeki Avrupa etkileri ele alınmıştır.

Alsalem (2018) çalışmasında lise öğretmenlerinin eğitim programı yönelimlerinin ve eğitim felsefelerinin arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin eğitim programları yönelimlerini belirlemek için Cheung ve Wong’ın (2002) geliştirdiği Eğitim Programı Yönelimi Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, hümanist eğitim programı yönelimi en çok tercih edilen yaklaşım olurken, bilişsel süreçler yaklaşımı ise en az tercih edilen eğitim programı yönelimi olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin benimsedikleri eğitim programı yönelimi ile eğitim felsefeleri arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının program ideolojilerini araştırdığı 155 öğretmen adayının katıldığı çalışmasında Mäkinen (2018) öğretmen adaylarının yazdıkları ve onların deneyimlerini, ön yargılarını ve öğretimle ilgili algılarını içeren öz yansıtma raporlarını incelemiş ve program ideolojisi çerçevesinden geçirerek yorumlamıştır. Araştırmacı metinleri Schiro’nun (2008) program ideolojileri sınıflamasını temel alarak

yorumlamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının program ideolojileri Schiro'nun (2008) akademik disiplinler (scholar academic) ve öğrenen merkezli (learner centered) kuramlarına karşılık gelen bilgiye karşı deneyim (knowledge versus experience) ve toplumsal fayda (social efficiency) ve toplumsal yeniden yapılanmacılar (social reconstruction) kuramlarına karşılık gelen benimsemeye karşı yeniden yapılandırma (adoption versus reconstruction) şeklinde iki uçtadır.

202 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmasında Kasuga (2020) Schiro'nun (2008) program ideolojileri sınıflamasını temel almış ve ona ait olan envanteri kullanmıştır. Öğretmen adayları Toplumsal yeniden yapılanma kuramını, öğrenme, öğrenci ve değerlendirme faktörleri açısından en çok tercih ederken, okulun rolü, öğretmenlerin rolü ve bilginin rolü faktörleri açısından da en az tercih etmişlerdir. Okulun rolü ve bilginin doğası faktörlerinde akademik disiplinler, öğretmenin rolü boyutunda ise öğrenci merkezli kuram en çok tercih edilen kuram olmuştur.

Çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitim programı kuramları tercihleri ve onların sosyal adalet ve farklılık algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan Peña-Sandoval ve Jiménez (2020) araştırmalarını 231 katılımcı ile gerçekleştirmiştir. Schiro'nun (2008) program ideolojileri sınıflamasını temel almış ve ona ait olan envanteri kullanmışlardır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeler de yapılmıştır. Sonuçlara göre, öğrenen merkezli ideolojinin baskın olduğu ve önemli sayıda katılımcının ideolojik eklektizm gösterdiği görülmüştür. Akademik disiplinler ve toplumsal fayda kuramlarını savunan öğretmen adayları az sayıda da olsa vardır. Eğitim programı ideolojileri ile farklılık ve sosyal adalet algıları arasında, belirgin bir tutarlılıktan tam bir ilişkinin yokluğuna kadar değişen dereceli bir ilişki olduğu görülmüştür.

Salimi (2020) üniversitelerde görev yapan eğitimcilerin eğitim programı yönelimlerini belirlemek için Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen ve Mahlios ve diğerleri (2004) tarafından yeniden uyarlanan Eğitim Programları Yönelimleri Envanterini kullandığı çalışmasında araştırma bulgularına göre eğitimcilerin en fazla akademik rasyonalizm ve bilişsel süreçler yönelimlerini benimsediklerini bu yönelimleri hümanistik, toplumsal yeniden yapılandırmacı ve teknoloji eğitim programı yönelimlerinin izlediğini belirtmiştir. Eğitimcilerin eğitim verdiği fakültelere göre ise benimsedikleri eğitim programı yönelimlerinin farklılaştığı bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının eğitim programı kuramlarını belirlemeye ve bunların eşitsizlikle karakterize edilen bir bağlamda sosyal adalet için öğretme anlayışlarıyla nasıl ilişkili olduğunu anlamaya çalıştıkları araştırmalarında Peña-Sandoval ve Parra (2021) 88

öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Katılımcılar Schiro'nun (2008) Program Kuramları Envanterini cevaplamış ve ayrıca bir grup öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler de yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adayları arasında öğrenci merkezli ideolojinin baskın olduğu ve önemli bir oranda ideolojik eklektizm varlığının bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenen merkezli ve toplumsal yeniden yapılandırma eğitim programı kuramları arasında ideolojik bir melezliğin ortaya çıktığı bulunmuştur.

Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Eren (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim programı inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. 647 öğretmen adayının katıldığı çalışmada ölçme aracı olarak Cheung ve Wong (2002)’un geliştirdiği ve Eren (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Program Yönelimleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının program inançlarının görünümünün incelendiği bu araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının program inançlarının akademik, bilişsel süreçler, toplumsal yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknoloji faktörleri aracılığıyla incelenebileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Program Yönelimleri Envanterinin boyutları arasındaki ilişkiler pozitif yönlü ve orta düzeyde bulunmuştur. Ek olarak, öğretmen adaylarının program inançlarının yüksek düzeyli ve düşük düzeyli olarak adlandırılan iki ayrı kümede tanımlanabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre eğitim programları yönelimlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında Geçitli (2011) araştırmaya katılan 433 ilköğretim okulu öğretmeninden Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından uyarlanan Eğitim Programı Yönelimleri Envanterini cevaplamalarını istemiştir. Sonuçlara göre, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin eğitim programları yönelimlerinin insancıl boyutta daha yüksek olduğu ve tüm yönelimler açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ortalama puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Deneyim yılı az öğretmenler insancıl eğitim programı yöneliminde daha yüksek puana sahipken, deneyim yılı arttıkça akademik eğitim programı yönelimine doğru bir yönelme görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin tercih ettikleri eğitim programı yönelimleri cinsiyet,

branş, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre farklılık gösterirken bu farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Davranışsal, gelişimsel, duyuşal-bilişsel ve bilişsel olmak üzere dört faktörlü yapıya sahip Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programına Yönelik İnançlar Ölçeğini Türkçe'ye uyarlamak ve katılımcıların eğitim felsefelerine bakış açılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında Tanju ve diğerleri (2011) öğretmenlerin gelişimsel etkileşim, duyuşal-bilişsel ve bilişsel yaklaşım olmak üzere üç eğitim felsefesini öğretmen adayları ile karşılaştırıldığında daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizini yapmak amacıyla Bay ve diğerleri (2012) araştırmalarına katılan 297 öğretmen adayının program yaklaşımlarını belirlemek için Chung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen, Eren (2010) tarafından da Türkçeye uyarlanan Program Yönelimleri Envanterini cevaplamalarını istemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adayları en çok insancıl program yaklaşımı en az ise akademik program yaklaşımını tercih etmektedirler. Program yaklaşımlarının kendi arasındaki korelasyon incelendiğinde ise, en yüksek korelasyonun bilişsel süreçler ile toplumsal yeniden yapılandırmacı; en düşük korelasyonun da akademik ile toplumsal yeniden yapılandırmacı ve insancıl program yaklaşımları arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının program yaklaşımları anlamlı farklılık göstermemektedir. Bölüm değişkenine göre ise, en az iki grup arasında program yaklaşımları açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının bilişsel süreçler program yaklaşımını sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşilyurt (2012) çalışmasında bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretmen adaylarının inançlarını belirlemek amacıyla Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen, Eren (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Program Yönelimleri Envanterini kullanmıştır. Araştırmaya katılan 415 öğretmen adayı akademik, bilişsel süreçler, toplumsal yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknoloji yönelimlerini yüksek düzeyde tercih etmişlerdir. Öğretmen adaylarının eğitim programı yönelimleri cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, eğitim görülen program türü demografik değişkenleri açısından incelendiğinde, öğretmen adaylarının program inanç düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni dışında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

165 öğretmen adayının katıldığı çalışmalarında Abakay ve diğerleri (2013) öğretmen adaylarının eğitim programı yönelimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen, Eren (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Program Yönelimleri Envanteri ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının insancıl eğitim programı yönelimini en çok tercih ettikleri belirlenmiş ve öğretmen adaylarının insancıl eğitim programı yöneliminden sonra sırasıyla bilişsel, teknolojik, akademik ve toplumsal yeniden yapılanmacı eğitim programı yönelimlerini tercih ettikleri saptanmıştır. İnsancıl ve teknolojik eğitim programı yönelimleri arasında güçlü bir korelasyon bulunmuşken, cinsiyet ve akademik başarı demografik değişkenlerine göre öğretmen adaylarının eğitim programı yönelimleri anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim programı inançlarını incelemek amacıyla 242 öğretmen adayından veri topladıkları çalışmalarında Marulcu ve Akbıyık (2014) veri analizi sonucunda, öğretmen adaylarının bakış açılarının çocuk merkezli kuram açısından düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ise öğretmen adayları arasındaki en baskın görüş olarak bulunmuştur. Öğretmen adayları eğitimin amacını daha iyi bir toplum yaratmak olarak görmekte, bu da toplumun istikrarsız ve işlevsiz olduğuna inandıklarını göstermiştir.

Tanrıverdi ve Apak (2014) çalışmalarında farklı bölümlerde eğitim gören 805 öğretmen adayının program yönelimlerini belirlemek için Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen, Eren (2010) tarafından da Türkçe'ye uyarlanan Program Yönelimleri Envanterini kullanmışlardır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının en fazla tercih ettikleri yönelim hümanistik, en az tercih ettikleri yönelim ise toplumsal yeniden yapılanmacı yönelim olduğu bulunmuştur. Program yönelimleri arasındaki en yüksek korelasyonun ise teknolojik eğitim programı yönelimi ve insancıl eğitim programı yönelimi arasında bulunmuştur. Öğretmen adaylarının eğitim programı yönelimlerinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve eğitim görülen bölümlere göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bölüm değişkenine göre, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin diğer tüm bölümlere oranla daha yüksek düzeyde skorlar elde etmişlerdir. Erkek öğrenciler hümanistik, teknolojik ve akademik eğitim programı yönelimlerinde kadın öğrencilere göre daha düşük puan almışlardır. Ayrıca, fakültelerinin birinci ve ikinci sınıfında eğitim gören öğretmen adaylarının eğitim programı yönelimleri daha yüksektir.

Ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlandığı çalışmada Işık (2014) araştırmaya katılan 388 öğretmenin program yönelimleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu çalışmada ölçme aracı olarak, Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Program Yönelimleri Envanteri (Curriculum Orientation Inventory) ve Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (Constructivist Learning Environments Questionnaire) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sırasıyla akademik, bilişsel süreçler, toplumsal yeniden yapılandırmacı, teknoloji ve hümanist program yönelimlerini tercih ettikleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma konusunda ise genel olarak kendilerini çok yetkin gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin akademik program yönelimleri ile sınıfta kullandıkları yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin görev süresi, branşları, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve eğitim düzeyleri ile tercih ettikleri eğitim programı yönelimleri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini ve bu yönelimleri yordayan değişkenleri belirlemeyi amaçladığı çalışmada Türe (2017) bu amaca ek olarak öğretmenlerin görüş ve uygulamalarının, eğitim programı teorisine ilişkin yönelimleri ile uyumlu olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından Marsh ve Willis'in (2007) sınıflamasından yola çıkılarak Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Envanteri geliştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kuralcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri, betimleyici eğitim programı teorileri ve eleştirel açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerine göre daha yüksek düzeyde tercih ettikleri bulunmuştur. Ayrıca, sosyo-ekonomik düzey demografik değişkeninin öğretmenlerin eğitim programı teorisine ilişkin yönelimlerini yordayan ortak yordayıcı değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan görüşme ve gözlem sonucunda ise, öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri ile öğretime ilişkin görüşleri ve öğretim uygulamaları arasında yakın ilişki olduğu tespit edilmiştir.

743 öğretmen adayının katıldığı çalışmalarında Eren ve Çetin (2019) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin inançları, eğitim programı yönelimleri ve bireysel sorumlulukları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, insancıl ve toplumsal yeniden yapılandırmacı program yönelimlerinin

öğretmenlik mesleğine ilişkin inançlarında (mesleğin uzmanlığı ve mesleğin zorluğu) ve öğretmen adaylarının bireysel sorumluluk duygularında aracı değişken rolü taşıdıkları bulunmuştur.

Karaduman ve Uçar (2020) çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitimleri süresince eğitim programı yönelimlerini ve eğitim felsefelerini nasıl değiştirdiklerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında pedagojik yaklaşımlarını ve eğitim programı kuramlarını nasıl değiştirdiklerini bulmayı amaçlayan bu çalışma bulgularına göre, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça insancıl yaklaşımı tercih etme eğilimleri azalmış ve son senelerinde benimsedikleri eğitim felsefesi ise ilerlemecilikten, daimiciliğe kaymıştır.

Öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini akademik disiplinler, toplumsal fayda ideolojisi, öğrenci merkezli ideoloji ve toplumsal yeniden yapılanma ideolojisi boyutlarıyla değerlendirerek öğretmenlerin hangi ideolojiye daha yakın olduklarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında Mızıkacı ve diğerleri (2021) ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 15 öğretmen ile görüşme yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin eğitimin amacını, bilginin kaynağını, öğrenmenin tanımını, öğretimin amacını, öğrenciyi değerlendirmenin amacını, program değerlendirme anlayışlarını Schiro'nun toplumsal fayda ideolojisine göre tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ayrıca bilginin kaynağını, öğrenmenin tanımını, öğretimin amacını ve öğrenci değerlendirmesini akademik disiplinler kuramına göre tanımladıkları bulgusuna da ulaşılmıştır. Bu bulgulara ek olarak, öğrencilerin değerlendirilmesinde ve program ihtiyaçlarının belirlenmesinde öğretmenlerin az da olsa öğrenen merkezli ideolojiye göre tavır alıkları da görülmüştür. Araştırmanın sonuçları ışığında, öğretmenlerin felsefi görüşlerinin güçlendirilmesinin gerektiği yorumu yapılmıştır.

Yaşar ve Aslan (2021) literatür taraması kapsamında yaptıkları çalışmalarında program kuramı kavramının tarihsel gelişimini, program geliştirme çalışmalarına ve öğrenme-öğretme süreçlerine yansımalarını incelemeyi amaçlamışlardır. ABD'de ve Türkiye'de program geliştirme çalışmalarına yön veren kuramsal yapı incelenmiş ve program kuramlarının farklı sınıflandırılmasına ve bu kuramlarının program olaylarına yansımalarına dikkat çekilmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlerini farklılaştıran değişkenleri ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmada Türe (2023) eğitim fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonucunda, kadın lisans öğrencilerinin betimleyici program

yönelimlerinin daha yüksek olduğu, sosyo-ekonomik düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin eleştirel-açıklayıcı program kuramları yönelimlerinin daha yüksek olduğu ve derslere daha sık katılan öğrencilerin kuralcı ve betimleyici program kuramları yönelimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilir ve Mızıkacı (2023) radikal anlayışın eğitimdeki yansımalarını incelemişler ve bu eğitim programı kuramını değerlendirmişlerdir. Çalışma da Michael Apple ve Paulo Freire'in yaklaşımları açısından bu kuram incelenmiştir.

Hilda Taba'nın eğitim programı teorisini incelemeyi amaçladıkları doküman incelemesi kapsamındaki çalışmalarında Toptaş ve Erdem (2024) paradigma, teori ve model ilişkisi, eğitim programı teorilerinin sınıflamaları, Taba'nın biyografisi, eğitim programı teorisi, eğitime ve eğitim programına bakış açısı, program geliştirme süreci ve Taba modelini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre, ulusal alan yazının eğitim programı teorisi konusunda yetersiz kalması dolayısı ile bu konuya daha çok eğilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli ve desenine, evren-örnekleme ve çalışma grubuna, çalışma belgelerine, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine, verilerin çözümlenmesine ve son olarak araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, eğitim programı kuramlarına ilişkin ana paydaşlar olarak uygulama öğretim elemanları olarak üniversitelerde görev yapan öğretmen eğitimcilerinin ve MEB' e bağlı okullarda görev yapan uygulama öğretmenlerinin programlara ilişkin algılarını ve deneyimlerini öğrenmeye çalışarak öğretmen eğitimi sürecinde hangi eğitim programı kuramlarının doğrudan ya da dolaylı etkisinde kaldığının, hangi düşünsel alt yapıların bu süreci yönlendirdiğinin ortaya çıkarılmasını çalışan nitel bir durum çalışması (*case study*) olarak tasarlanmıştır. Bu araştırma derinlemesine betimleme, yorumlama ve aktörlerin bakış açılarını anlamayı sağlayan (Glesne ve Peskin, 1992; Merriam, 2009), belirli bir olay ya da durumda ne olup bittiğini detaylı bir şekilde betimlemeye yarayan ve bütüncül bir betimlemeye daha fazla vurgu yapan (Corbin ve Strauss, 2015; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, s. 426; Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2021) bir nitel araştırma çalışmasıdır.

Nitel araştırmalar bireylerin yaşamının gerçek ortamında çalışılmasını, kişilerin görüş ve bakış açılarının temsil edilmesini, gerçek dünyadaki bağlamsal koşullara açık bir şekilde katılmak ve bu koşulları göz önünde bulundurmak, bireylerin davranış ve düşüncelerinin açıklanabilmesi için mevcut ve yeni kavramlara karşı anlayış geliştirmeyi ve tek bir veri kaynağına bağlı kalmak yerine birden çok veri kaynağına başvurulmasını gerektirmektedir (Yin, 2016). Tablo 5'te nitel araştırmaların temel özellikleri detaylandırılmıştır.

Tablo 5

Nitel Araştırmaların Temel Özellikleri

Bogdan ve Biklen (2007)	Natüralist olması. (Naturalistic). Doğrudan veri kaynağı olarak gerçek ortamlarda veri elde edilmesi ve araştırmacının anahtar bir rol üstlenmesi. Betimleyici veri elde edilmesi. (Descriptive Data). Toplanan verilerin sayılardan ziyade kelimeler veya resimler şeklinde olması. Araştırmanın yazılı sonuçlarının verilerden elde edilen alıntılarını içermesi. Verilerin görüşme dökümlerini, alan notlarını, fotoğrafları, video kasetleri, kişisel belgeleri, kısa notları ve diğer resmî kayıtları içermesi. Süreçle ilgililik (Concern with the Process). Yalnızca sonuç veya ürün odaklı olmaktan ziyade süreçle ilgilenilmesi. İnsanlar anlamı nasıl aktarırlar? Belirli terimler nasıl kullanılır? Araştırmaya konu olan olayların zamansal akışı nedir? Gibi soruların süreç içinde cevap bulması. Tümevarımsal olması. (Inductive). Nitel araştırmacıların verilerini tümevarımsal olarak analiz etme eğiliminde olmaları. Çalışmaya başlamadan önce sahip oldukları hipotezleri kanıtlamak veya çürütmek için veri veya kanıt aranmaması, bunun yerine, soyutlamaların, toplanan verilere ilişkin detayların birlikte gruplandırıldıkça oluşturulması. Anlam (Meaning). Farklı kişilerin hayatlarının, deneyimlerinin nasıl anlamlandırıldığı ile ilgilenilmesi.
Creswell (2007) Creswell ve Poth (2018)	Doğal ortam. (Natural setting). Katılımcıların çalışılan konu ya da sorunu deneyimledikleri alandan verinin toplanması. Temel araç olarak araştırmacı. (Researcher as key instrument). Araştırmacının veriyi bizzat kendisinin toplaması. Bağlamsal olması. (Context-dependent). Bağlamsal koşullara dikkat edilmesi. Tüme varım ve Tümden gelim yolu ile akıl yürütme. (Complex reasoning through inductive and deductive logic). Verilerin tümevarımsal biçimde analiz edilmesi ve oluşturulan temaların da tümdengelimsel yollarla temalarla karşılaştırılması Çoklu yöntemler. (Multiple methods). Tek bir veri kaynağına bağlı kalmaktan ziyade çoklu kaynaklara başvurulması. Katılımcı yorumları. (Participants' multiple perspectives and meanings). Geliştirilen temaların katılımcıların farklı bakış açılarını yansıtmaları. Zamanla beliren desen. (Emergent design). Başlangıç planının bazen net belirlenemeyeceği ve alana girildikten ve veri toplama süreci başladıktan sonra da sürecin değişebilmesi. Yansıtıcılık. (Reflexivity). Araştırmacının kendini konumlandırması. Bütüncül açıklama. (Holistic account). Çalışma sonuçlarına ait genel resmin ortaya çıkarılması.
Merriam ve Tisdell (2016)	Süreçe ve anlama odaklanılması (The focus on process, understanding, and meaning). Kişilerin deneyimlerini nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl kurdukları ve deneyimlerine ne anlam yükledikleri ile ilgilenilmesi. Detaylı betimleme (Rich description). Bağlamin, katılımcıların, deneyimlerin detaylı betimlenmesi. Görüşme dökümlerinin detaylı yazılması ve verilerin sunulmasında alıntılara yer verilmesi. Temel araç olarak araştırmacı. (The researcher as the primary instrument). Anlama ve anlam çıkarma ana amaç olduğundan araştırmacının rolünün önemli görülmesi. Tümevarımsal bir süreç olması. (Inductive Process). Pozitivist araştırmalarda olduğu gibi tümdengelimli olarak hipotezleri test etmek yerine kavramlar, hipotezler veya teoriler oluşturmak için veri toplanması.

(Devam ediyor)

Tablo 5 (Devam)

Nitel Araştırmaların Temel Özellikleri

Patton (2015)	1. Doğal araştırma (Naturalistic inquiry). Verilerin doğal ortamlarında önceden belirlenmiş sınırlamalar olmadan elde edilmesi. 2. Ortaya Çıkan desenin esnekliği (Emergent design flexibility). Anlam geliştikçe deseni uyarlamaya açık olma ve önceden belirlenmiş katı desen kuralları içerisine girilmemesi. 3. Amaçlı örneklem (Purposeful sampling). Çalışılan örneklemin zengin bilgi içermeleri ve aydınlatıcı olmaları sebebiyle seçilmesi. 4. Nitel veri (Qualitative data). Yoğun ve zengin betimlemeye olanak sağlayan, katılımcıların deneyimlerine ilişkin görüşmelerin, durum çalışmalarının ve belgelerin analiz edildiği çalışmaların yapılması. 5. Kişisel deneyim ve bağlılık (Personal experience and engagement). Araştırmacının doğrudan bağlantı kurması ve araştırmanın bireysel deneyimlerinin önemli görülmesi. 6. Empatik tarafsızlık ve farkındalık (Empathic neutrality and mindfulness). Görüşmelerde tarafsız bir tutum sergilenmesi ve gözlemlerde de am olarak orada bulunmayı temsil etmesi. 7. Dinamik sistemler (The dynamic systems perspective). Sürecin önemsenmesi ve değişimin sürekli görülerek durum dinamiklerine dikkat edilmesi. 8. Özgün durum yönelimi (Unique case orientation). Her durumun özel ve eşsiz olduğundan hareketle bireye ait durumların detaylarının yakalanması ve saygı duyulması. 9. Tümevarımsal analiz ve yaratıcı sentez (Inductive analysis and creative synthesis). Örüntü, tema ve ilişkilerin keşfedilmesi ve yaratıcı sentez yaparak sürecin sonlandırılması. 10. Bütüncül bakış açısı (Holistic perspective). Belirli durum veya programın sosyal dinamiğinin kapsamlı ve eksiksiz bir resmini oluşturmak için incelenen ortamın birçok yönü hakkında veri toplanması. 11. Bağlama duyarlı olma (Context sensitivity). Çalışma bulgularının bağlama duyarlı olması ve sosyal, zamansal ve tarihsel bir bağlam içinde ele alınması. 12. Ses, bakış açısı ve dönüşlülük (Voice, perspective, and reflexivity). Araştırmacının kendi sesi ve bakış açısı üzerine derinlemesine düşünmesi ve olayların kendi üzerindeki yansımalarının farkında olunması.
Yin (2016)	1. Kişilerin hayatlarının anlamının gerçek dünyadaki rollerinin içerisinde incelenmesi. 2. Kişilerin görüş ve bakış açılarının temsil edilmesi. 3. Gerçek dünyadaki bağlamsal koşullara (sosyal, kültürel, kurumsal ve çevresel) açık bir şekilde dikkat çekilmesi. 4. Sosyal davranış ve düşünceyi açıklamaya yardımcı olabilecek mevcut veya yeni kavramlara yönelik öngörülere katkıda bulunulması. 5. Yalnızca tek bir veri kaynağına güvenmek yerine birden çok veri kaynağının kullanılması.

Kaynak. Bogdan ve Biklen; 2007; Creswell, 2007; Creswell ve Poth, 2018; Merriam ve Tisdell, 2016; Patton, 2015; Yin, 2016

Nitel araştırmaların Tablo 5'teki temel karakteristikleri göz önüne alındığında tabloda belirtilen birçok özelliği de (detaylı betimlemeler yapılması, verilerin sayısal olarak sunulmaktansa betimsel olarak aktarılması, görüşmelerin bizzat anahtar rolde olan araştırmacı tarafından yapılması, bir teorinin test edilmesinden ziyade katılımcıların deneyimlerinin açıklanması ve doküman içeriklerinin yansıtılması, amaçlı örnekleme kullanılması, tümdengelimsel ve tümevarımsal yaklaşım yolları ile analiz yapılması, çoklu veri kaynaklarına başvurulması, empatik tarafsızlık ve farkındalık özellikleri dikkate alınarak görüşmeler sırasında ve doküman analizi sürecinde tarafsız bir biçimde veri elde edilmesi, dönüşümlülüğü sağlamak amacı araştırmacının çalışma içerisinde kendini konumlandırmasının sağlanması) kapsaması sebebiyle bu araştırmanın doğasının nitel araştırma paradigması ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Nitel durum çalışması yöntemi, bir ortamın veya tek bir konunun, tek bir belge deposunun veya belirli bir olayın ayrıntılı incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Dörnyei (2007) durum çalışmalarının kültürel bir bağlama gömülü karmaşık bir sosyal sorunun kapsamlı bir tanımını elde etmek için mükemmel bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Durum çalışmalarının başka hiçbir yöntemin sağlayamayacağı zengin ve derinlemesine içgörüler sunarak, araştırmacıların karmaşık bir dizi koşulun nasıl bir araya geldiğinin ve sosyal çevreyi şekillendirmede nasıl etkileşime girdiğinin incelemesine olanak tanıdığını açıklamıştır.

Durum çalışması, özellikle bir olgu ve bağlam arasındaki sınırlar net olmadığında ve araştırmacının olgu ve bağlam üzerinde çok az kontrolü olduğuunda olay veya durumları, ilgilenilen olguya ilişkin “nasıl” veya “neden” sorularını ele alarak araştıran ampirik bir araştırmadır (Yin, 2014). Güncel bir olguyu derinlemesine ve gerçek dünya bağlamında araştıran, veri toplama ve analize rehberlik etmek için teorik önermelerin önceden geliştirilmesinden yararlanılan ve çoklu kanıt kaynaklarına dayanan ampirik bir yöntemdir (Yin, 2018). Nitel durum çalışmasını, Merriam (1998) bir program, bir kurum, bir kişi, bir olay, sosyal birim gibi sınırlı bir olgunun yoğun, bütüncül bir tanımını ve analizi olarak ele alırken, Stake (1995) ise durum çalışmasının tek bir durumun özelliği ve karmaşıklılığının incelenmesi ve bu durumun önemli koşullar içindeki faaliyetinin anlaşılmasına yönelik yapılan bir araştırma biçimi olduğunu belirtmiştir. Miles ve Huberman (1994) durum çalışmasını belirli bir bağlamda meydana gelen bir olgunun araştırılması olarak tanımlamıştır. Creswell (2007) de olgunun sınırlarının çizilmesine dikkat çekerek durum çalışmalarını gerçek yaşam ya da sınırları çizilmiş bir durumun ya

da çoklu durumların birden fazla veri kaynağının işe koşularak detaylandırıldığı bir nitel araştırma deseni olarak ele almıştır.

Bu çalışmada öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin kendilerinden doğrudan görüşleri alınmıştır ve süreci farklı şekillerde deneyimleyen katılımcıların sürece ilişkin algılarına ve deneyimlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitimi içerisindeki algı ve deneyimlerine odaklanan bu çalışma öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin uygulamalarını ve seçimlerini yönlendiren eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlerini yapılan görüşmelerle betimlemeyi ve MEB ve YÖK dokümanlarının incelenmesi ile eğitim programı ideolojilerine ilişkin çıkarımlar yapmayı amaçlayan bir durum çalışmasıdır.

Merriam (2009, s. 46) nitel durum çalışmasını tek, sınırlı bir birim ya da olgunun yoğun, bütüncül tanımı ve analizi olarak ele almıştır. Bu bağlamda durum çalışmalarının sınırlandırılmış, yoğun ve bütüncül tanım ve analizi ele alan yapısı ile ilişkili olarak bu çalışma da eğitim programı kuramlarının öğretmen eğitimi sürecinde ele alınış şekline bir bütün olarak yoğun bir şekilde odaklandığı için bu çalışmanın deseni durum çalışması desenine uygundur. Bütüncül tek durum çalışmaları tasarımı yolu ile neredeyse hiç kimsenin ulaşamadığı veya üzerinde çalışmadığı durumlar araştırılabilir, bu desen kullanılarak bu çalışmalar bazı bilinmeyen veya belirsiz konuların ortaya çıkmasını kolaylaştırır ve bu alanda gelecekteki araştırmalara temel oluşturur ve öncülük eder (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışma da özellikle öğretmen eğitimi sürecini çevreleyen eğitim programı kuramlarının az bilinen ve çok fazla çalışılmamış bir olgu olduğu alan yazın derinlemesine incelendikten sonra değerlendirilmiştir. Bağlam hakkında yoğun araştırma ve okumalar yapılmış ve başkalarının durumla ilgili neler yaptıklarına ya da ne bulduklarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu sebeple öğretmen eğitimi sürecini, alınan kararları, uygulamaları etkileyen eğitim programı kuramlarının bütüncül ve derinlemesine araştırılması gerektiğine karar verilmiştir. (Tez önerisi üzerinde çalışıldığı sırada ‘eğitim programı teorisi’, ‘eğitim programı yönelimi’, ‘eğitim programı ideolojileri’ ve ‘eğitim programı inançları’ gibi anahtar kelimeler kullanılarak Science Direct, Jstor, Google Scholar, Proquest ve Yöktez’de yayınlanan makale ve tezlere dayalı olarak literatür taraması yapılmıştır. Veri kaynakları olarak derinlemesine görüşmeleri ve doküman analizlerini içeren nitel bir durum çalışması tasarımıyla bu tarz bir çalışmanın daha önce yapılmadığı tespit edilmiştir.

Durum çalışmaları, bir olguyu, özellikle olgu ile bağlam arasındaki sınırlar açıkça belirgin olmadığında, gerçek yaşam bağlamı içinde ve derinlemesine araştıran araştırmalar olduğundan ve bir olgunun kendi bağlamında incelenmesinin durum çalışmalarının en belirgin özelliği olduğundan (Yin, 2014), araştırmacı bu araştırma probleminin cevaplanabilmesi için durum çalışması desenini seçerek bu olguya gerçek yaşam bağlamında yani öğretmen eğitimi programlarında odaklanmayı amaçlamıştır. Durum çalışmalarında neden ve nasıl sorularına cevap ararken tek bir veri kaynağının incelenen durum/durumları açıklamada yeterli olmayacağı düşüncesinden hareketle farklı veri toplama kaynakları vasıtasıyla veri toplamak gerekmektedir (Akar, 2019). Bu çalışmada da durum çalışması deseni dolayısıyla bağlama ilişkin zengin bir betimleme yapabilmek için hem görüşmelerden hem de doküman analizlerinden yararlanılmıştır.

Buraya kadar sunulan bilgiler ışığında, bir bütün olarak nitel durum çalışması deseninin temel özelliklerinin bu çalışmanın amaçlarına ve doğasına en uygun olduğu söylenebilir. Temelde öğretmen eğitimi programlarının karar verme, uygulama süreçleri ile ilgili olan ve öğretmen eğitimi sürecine ilişkin deneyimlerini nasıl betimledikleri, öğretmen eğitimi sürecindeki görevlerinin onlar için anlamının ne olduğu, mesleki deneyimleri bağlamında bir eğitim programının düşünsel temelini ne olması gerektiğine ilişkin algılarının ne olduğu derinlemesine analiz edilmiş ve kapsamlı bir şekilde yorumlanmıştır. Ayrıca MEB ve YÖK resmî dokümanları incelenerek öğretmen eğitimi sürecini yöneten program ideolojilerine ilişkin betimleme yapılmıştır.

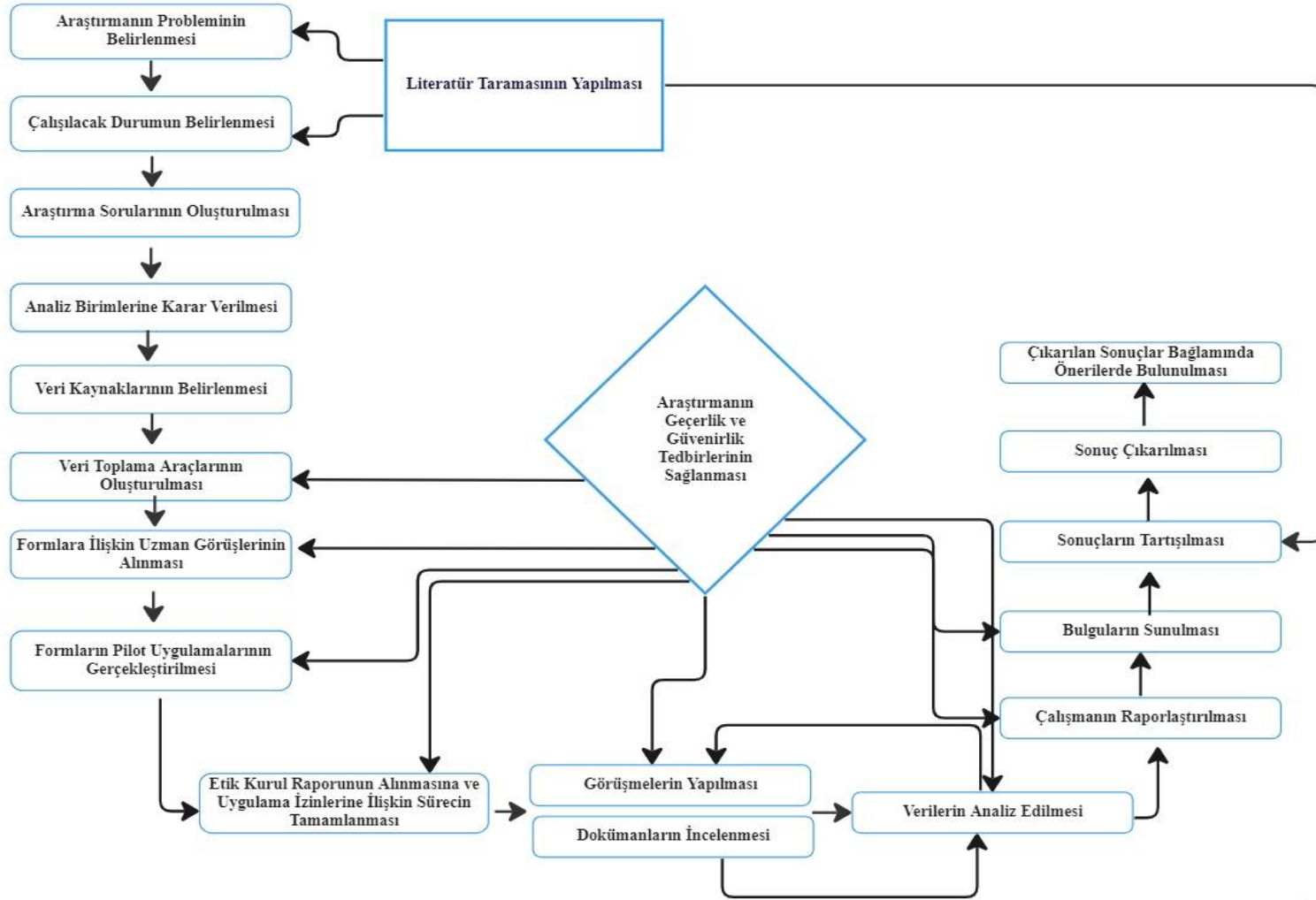
Farklı araştırmacılar durum çalışmalarını yürütebilmek için farklı modeller belirlemişlerdir (Mills ve Gay, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2021; Yin, 2014; Akt. Akar, 2019). Bunlar, ardışık durum çalışması modeli (Yin, 2014), sistematik durum çalışması modeli (Yıldırım ve Şimşek, 2021), beş aşamalı durum çalışması modeli (Mills ve Gay, 2019)'dir. Bu çalışmada Yin'in (2014) planlama, tasarlama, hazırlanma, verileri toplama, verileri analiz etme ve çalışmayı paylaşma aşamaları olan Ardışık Durum Çalışması Modeli kullanılmıştır. Bu modelde, çalışmanın neden durum çalışması olarak yürütüldüğü açıklanmalı ve ne zaman sürece başlanacağı belirlenmelidir. Ardışık durum modeli kullanılarak yürütülen durum çalışmalarında veriler ardışık bir biçimde toplandıkça analiz edilmektedir (Akar, 2019).

Planlama aşamasında öncelikle araştırma problemi üzerine derinlemesine düşünülmüştür. Bu çalışma için neden durum çalışması deseninin uygun olduğuna ilişkin gerekçeler sunulmuştur. **Tasarım aşamasında** ise problemle bağlantılı olarak incelenecek durum belirlenmiştir. Araştırma soruları, araştırma probleminden, ilgili literatürden ve

araştırmacının deneyimlerinden esinlenilerek oluşturulmuştur. Analiz birimleri ise “öğretmen eğitimcileri, uygulama öğretmenleri, MEB dokümanları ve YÖK dokümanları olarak belirlenmiştir. Yin (2009) durum çalışmaları ile ilgili olarak, etnografi ve gömülü teori çalışmalarından farklı olarak çalışmanın tasarım şamasında kuram geliştirmenin rolünün altını çizer ve bu tür teorilerin çok iddialı veya sağlam temelli olması gerekmediğini de belirtir. Ona göre, söz konusu kuram oluşturma sürecinin hiçbir şekilde sosyal bilimlerdeki kapsamlı teori geliştirme olarak değerlendirilmemesi gerekir ve buradaki amaç usta bir teorisyen gibi işlev göstermekten ziyade çalışma için yeterli bir plana sahip olmak adına konuya ilişkin birkaç öngörü belirlenmesi kapsamındadır çünkü oluşturulan ön görüş kanıt için nereye bakılması gerektiği ile ilgili bilgi verir. Bu bağlamda, bu çalışmanın temel teorisi “bu durum çalışması, ana paydaşların algıları, sürece ilişkin deneyimleri ve sürece yön veren dokümanlar ele alındığında öğretmen eğitimi sürecinin hangi eğitim programı kuramları etkisinde olduğunu gösterecektir” şeklindedir. Ayrıca çalışmada bu tür öngörü geliştirmeye yönelik bir çabanın, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini tehlikeye atacak araştırmacı yanlılığı yaratmamasına ilişkin önlem alınmıştır. Yin' in (2009) araştırma tasarımının kalitesini değerlendirmek için kriter olarak önerdiği gibi, geçerlilik ve güvenilirlik ilkeleri titizlikle yürütülmüştür. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine yönelik kontroller, gerekli tüm aşamalarda döngüsel bir şekilde dikkatlice uygulanmıştır ve araştırmada detaylı bir biçimde rapor edilmiştir. **Hazırlanma aşamasında** ise Yin'in (2014) da belirttiği üzere durum çalışması araştırmacısı olarak çalışmaya ilişkin bilgi ve becerileri geliştirmek için Akar (2019), Merriam (1998), Stake (1995), Yıldırım ve Şimşek (2021) ve Yin (2014) kaynakları başta olmak üzere kaynaklar sürekli incelenmiş ve çalışmanın detayları oluşturulmuştur. Veri kaynakları yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman analizleri olarak belirlenmiştir. Formlara ilişkin uzman görüşleri alındıktan sonra pilot görüşmelerle ve uygulamalarla denenmiştir ve TİK üyelerinden farklı döngülerde hem bireysel eposta yoluyla hem de TİK öncesi ve sonrası yapılan görüşmelerle formlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşmelere ilişkin onam formu oluşturulmuş ve çalışmaya ilişkin resmî ve etik izinler alınmıştır. **Veri toplama aşamasında** ise katılımcılar, ölçüt örnekleme ve ölçüt örnekleme eşlik eden kartopu örnekleme yoluyla (öğretmen eğitimcileri n=21 ve uygulama öğretmenleri n=7) seçilmiştir. Öncelikli veri kaynağı çalışma kapsamında öğretmen eğitimcileri ve uygulama öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Yüz yüze ve online görüşmeler yapılmış ve veriler gerekli izinler tamamlandıktan sonra (Ocak 2023-Mayıs 2024 tarihleri arasında) toplanmıştır. Ayrıca MEB ve YÖK dokümanları da program

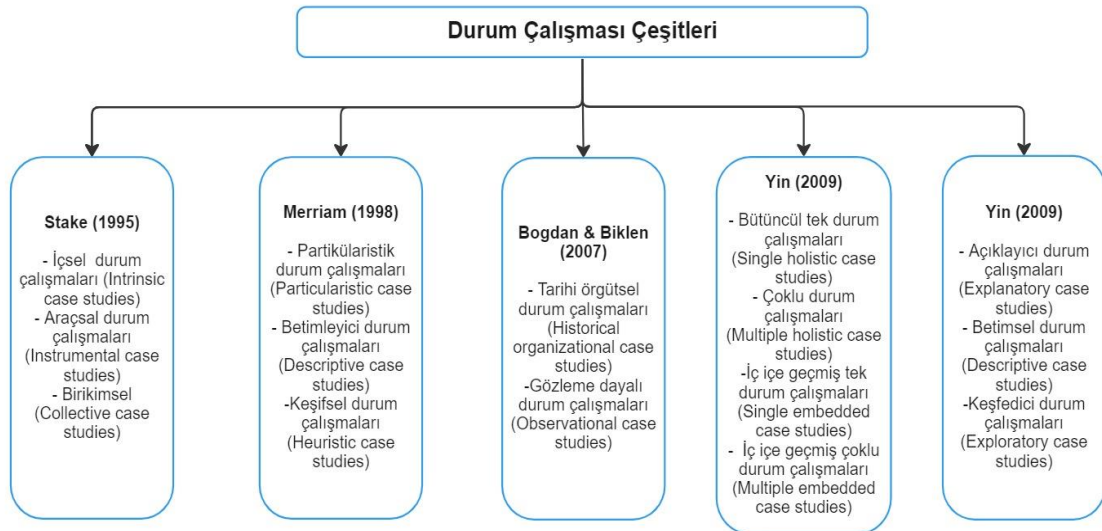
ideolojileri açısından doküman analizine tabi tutulmuştur. Farklı veri kaynaklarından verilerin elde edilmesi, bu veri kaynaklarının sürekli olarak birbirine katkıda bulunmasına ve büyük olasılıkla bu veri kaynakları tek başlarına ele alındığında ulaşılamayacak kadar değerli analitik ipuçlarının çalışmaya kazandırılmasına destek verdiği düşünülmektedir.

Verilerin analiz edilmesi, raporlanması ve çalışmanın paylaşılması aşamasında veriler analiz edilmiştir ve bulgular/sonuçlar raporlanmıştır. Veri toplanmasına başlandığında görüşmelerle eşzamanlı olarak görüşmelerin hemen ardından alan notları tutulmuştur. Görüşmelerden hemen sonra verilerin dökümü yapılmış ve veri analizine de başlanmıştır. Raporun son bölümü olarak bulgular yorumlanmış ve tartışılmış, ardından sonuçlara varılmıştır. Sonuç olarak hem ilgili literatür hem de Türkiye'deki öğretmen yetiştirme süreci ve politikaları dikkate alınarak çıkarımlar sunulmuş ve öneriler geliştirilmiştir. Yin'in (2014) önerdiği Ardışık Durum Çalışması Modelinin bu çalışmada ele alınış yolu Şekil 2'deki akış şemasına yansıtılmıştır.



Şekil 2. Yin'in (2014) Ardışık Durum Çalışması Modeline Göre Tasarlanan Çalışmanın Akış Şeması

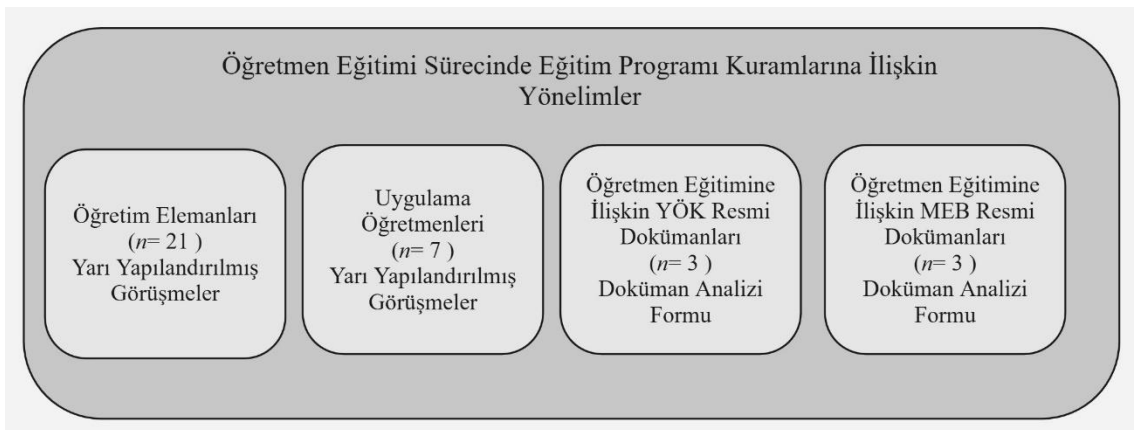
Durum çalışmaları desenleri alan yazında farklı sınıflandırmalarla ele alınmaktadır. Bogdan ve Biklen (2007) durum çalışmalarını tarihi örgütsel durum çalışmaları (historical organizational case studies) ve gözleme dayalı durum çalışmaları (observational case studies) olarak iki grupta, Stake (1995) içsel (intrinsic), araçsal (instrumental) ve birikimsel (collective) olarak sınıflandırırken, Yin (2014) ise kendi sınıflandırması içerisinde de iki grup oluşturmuştur. Yin'in (2014) ilk sınıflandırması açıklayıcı (explanatory), betimsel (descriptive) ve keşfedici (exploratory) durum çalışmaları olarak ve diğer sınıflandırması ise bütüncül tek durum (single holistic case study), çoklu durum (multiple holistic case study), iç içe geçmiş tek durum (single embedded case study) ve iç içe geçmiş çoklu durum çalışmaları (multiple embedded case study) olarak literatürde ele almıştır. Merriam (1998) ise partiküleristik (particularistic), betimleyici (descriptive) ve keşifsel (heuristic) şeklinde bir sınıflandırma yapmıştır (Baxter ve Jack, 2008; Hamilton ve Corbett-Whittier, 2013; Hill ve Millar, 2015). Şekil 3'te durum çalışması çeşitleri sunulmuştur.



Şekil 3. Durum Çalışması Çeşitleri

Şekil 3' te verilen durum çalışması çeşitleri incelendiğinde, bu çalışmanın durum çalışması türleri arasından keşfedici, içsel, betimleyici ve iç içe geçmiş tek durum desenine sahip bir çalışma olduğu söylenebilir. Bu araştırma, öğretmen eğitimi sürecine etki eden eğitim programı kuramlarını hem paydaşlarının algıları ve deneyimleri hem de öğretmen eğitimi sürecine etki eden baskın dokümanlar üzerinden keşfetmeye çalıştığı için ilgili literatüre göre *keşfedici* bir durum çalışması olarak ele alınabilir. Araştırmacının

özellikle ilgilendiği belirli bir durumun (öğretmen eğitimi sürecinde baskın eğitim programı kuramları) ayrıntılarını detaylı bir biçimde inceleme amacıyla olan bu çalışma aynı zamanda *içsel* bir durum çalışmasıdır çünkü araştırmacı eğitim programı kuramlarına doktora eğitiminde aldığı derslerde büyük ilgi geliştirmiş, bu alana ilişkin okumalar yapmış ve çalışma yapmıştır. Dolayısı ile, araştırmacı bu çalışma konusunu kendisi için ilgi çekici olması ve kendisinin bu özel durumun daha iyi anlamak istemesi amacıyla da seçmiştir. Çalışma aynı zamanda incelenen olgunun eksiksiz, birebir, zengin ve detaylı açıklamalarına ulaşmayı amaçladığı için *betimleyici* bir durum çalışması olarak da ele alınabilir. Bu çalışmada öğretmen eğitimi sürecinde ele alınan eğitim programı kuramları bu araştırmanın durumu olarak seçilmiştir çünkü özellikle öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin bireysel amaçları, öğrenme öğretme sürecindeki uygulamalarına ilişkin deneyimleri, bu süreçte öğretmen ve öğrenci rollerinin ne olması gerektiğine ilişkin algıları ve MEB ve YÖK dokümanlarından elde edilen eğitim programı kuramlarına ilişkin çıkarımlar incelenmek istenmiştir. Yani öğretmen eğitimi sürecindeki eğitim programı kuramları çalışmadaki baskın durumu oluşturmaktadır. Öğretmen eğitimi sürecini çevreleyen eğitim programı kuramları baskın durumu öğretmen eğitimcileri, uygulama öğretmenleri ve öğretmen eğitimi sürecine etki eden dokümanlar olmak üzere iç içe geçmiş analiz birimlerine ayrılmıştır. Araştırmada tek bir durumun varlığı ve farklı alt birimlere olan ihtiyaç *iç içe geçmiş tek durum deseninin* kullanılmasını gerekli kılmıştır. Şekil 4'te araştırmada ele alınan durum çalışması yapısı verilmiştir.



Şekil 4. İç İçe Geçmiş Tek Durum Deseninin Yapısı

Şekil 4’te verilen iç içe geçmiş durum çalışması deseni görseline göre, mevcut çalışmadaki durum Türkiye’ de öğretmen eğitimi sürecine etki eden eğitim programı kuramları, araştırma durumunu zengin ve geniş bir perspektiften ele alabilmek için analiz birimleri ise öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin algıları, deneyimleri ve MEB ve YÖK dokümanlarıdır. İç içe geçmiş tek durum desenine birden fazla alt birim ve tabaka dahil olabilir ve araştırma sürecinde çalışmayı yapan kişi ele alınan bütüncül tek durum içerisindeki söz konusu alt tabaka ve alt birimleri ele alır (Yin, 2014). Bu çalışmada da ele alınan tek durum, öğretmen eğitimi sürecini etkisi altına alan eğitim programı kuramları olgusu iken farklı çalışma grupları ve incelenen dokümanlar ise çalışmanın alt birimleri olarak incelenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Öğretmen eğitimi programlarında politika yapıcılardan, öğretmen adaylarına, öğretmen eğitimcilerine ve diğer sektörlere kadar birçok paydaş bulunmaktadır. Bu çalışmanın özelde amacı ise öğretmen eğitimi programlarını yönlendiren ve kilit rolde olan öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin programa ilişkin algı ve deneyimlerinden yola çıkarak öğretmen eğitimi sürecini etkileyen eğitim programı kuramlarına ilişkin çıkarım yapmak olduğundan çalışmada görüşmelerin öğretmen eğitimcileri ve uygulama öğretmenleri ile yapılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda öğretmen eğitimi sürecinin kilit bilgi kaynakları olarak özellikle öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin de çıkarımlar sağlayabilmek düşüncesiyle öğretmen eğitimcileri ve öğretmen eğitimcilerinin bağlantı kurduğu ve yönlendirdiği uygulama öğretmenleri ile de görüşülmüştür.

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yönteminin seçilmesinin amacı araştırma konusu hakkında en ilgili ve en zengin veriyi elde etmek için en önemli kişilere ulaşmaktır (Patton, 2015; Yin, 2016). Amaçlı örnekleme de özellikle araştırma soruları ve amaçlarla ilgili olan belirli kişiler, ortamlar veya faaliyetler başka yollarla elde edilemeyen bilgileri sağlamak için bilinçli olarak seçilir (Maxwell, 2013). Dolayısı ile bu çalışmadaki veri kaynakları, kilit bilgi kaynağı olarak görülen, amaçlı olarak seçilmiş bilgi açısından zengin veri sağlayacağı düşünülen çalışmada odaklanılan olguyu bütün yönleriyle bizzat yaşamış olan katılımcıları kapsamaktadır.

Örneklem seçilirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt temelli örnekleme yöntemi kullanılmış ve çalışma grubu oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme, araştırmanın problemine göre önceden belirlenmiş bir ya da birkaç önemli ölçütü karşılayan, temsil edebilir durumları göz önünde bulundurularak tüm durumları inceleyen ve bu durumları çalışan bir örnekleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Onwuegbuzie ve Collins, 2007; Patton, 2015). Ölçüt örnekleminin seçildiği çalışmalarda hangi ölçütlerin belirlendiği ve bu ölçütlerin neden konulduğu açıklanmalıdır (Ersoy, 2019). Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken araştırmanın yürütüleceği üniversiteye, hizmet yılı ve öğretmenlik uygulaması dersi deneyimine ve branşa yönelik ölçütler belirlenmiştir.

Araştırma üniversitelerinin ülkelerin en nitelikli öğrencilerini ve akademisyenlerini bünyesinde barındıran ve araştırma çıktılarının da büyük kısmını üreten üniversiteler olması bilgisinden hareketle (YÖK, 2022), 17 Mart 2022 tarihinde açıklanan kararla Üniversite A, Üniversite B ve Üniversite C'nin bu statüde olan üniversiteler arasında olması ve ayrıca bu üniversitelerin araştırma üniversiteleri kapsamında olan diğer üniversiteler gibi araştırma performanslarının dolayısıyla da eğitim üzerine, öğretmen eğitimi üzerine yapılan düşüncelerin, yorumların, çıkarımların daha fazla olması, seçilen üniversitelerin araştırma üniversiteleri arasında zaman ve maliyet açısından veri toplama süreçlerini kolaylaştıracağı düşünüldüğünden daha kolay ve ulaşılabilir olmaları, üniversite ve eğitim fakültelerinin belirlenmesinde ise seçilen üniversitelerin öğretmen eğitimi sürecindeki rolü ve derin bir geçmişe sahip olması da ölçüt olarak alınmıştır. Bu üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitimde ve öğretmen yetiştirmede öncü üniversiteler olmaları ve öğretmen eğitimi süreçlerinde köklü geçmişlerinin bulunması sebebiyle araştırmacı tarafından bu üniversiteler araştırmanın yürütüleceği üniversiteler olarak belirlenmiştir.

Hizmet yılı ve öğretmenlik uygulaması dersi deneyimine yönelik ölçüt ile çalışma grubuna dahil edilen öğretmen eğitimcilerini ve uygulama öğretmenlerini meslekte geçirdikleri süre bakımından kontrolde tutmak amaçlanmıştır. Bu çalışmanın da doğası gereği amacın bireyin bizzat deneyimledikleri durumun betimlenmesi olduğundan meslekte belirli bir süre geçirmiş ve yaşantılar biriktirmiş zengin veri kaynağı niteliğindeki katılımcıların çalışmaya dahil olması önemli görülmüştür. Bu sebeple, çalışmaya katılacak öğretmen eğitimcilerinin en az beş yıldır öğretmen eğitimi kurumlarında lisans dersleri veriyor olmaları ve uygulama öğretmenlerinin de en az beş

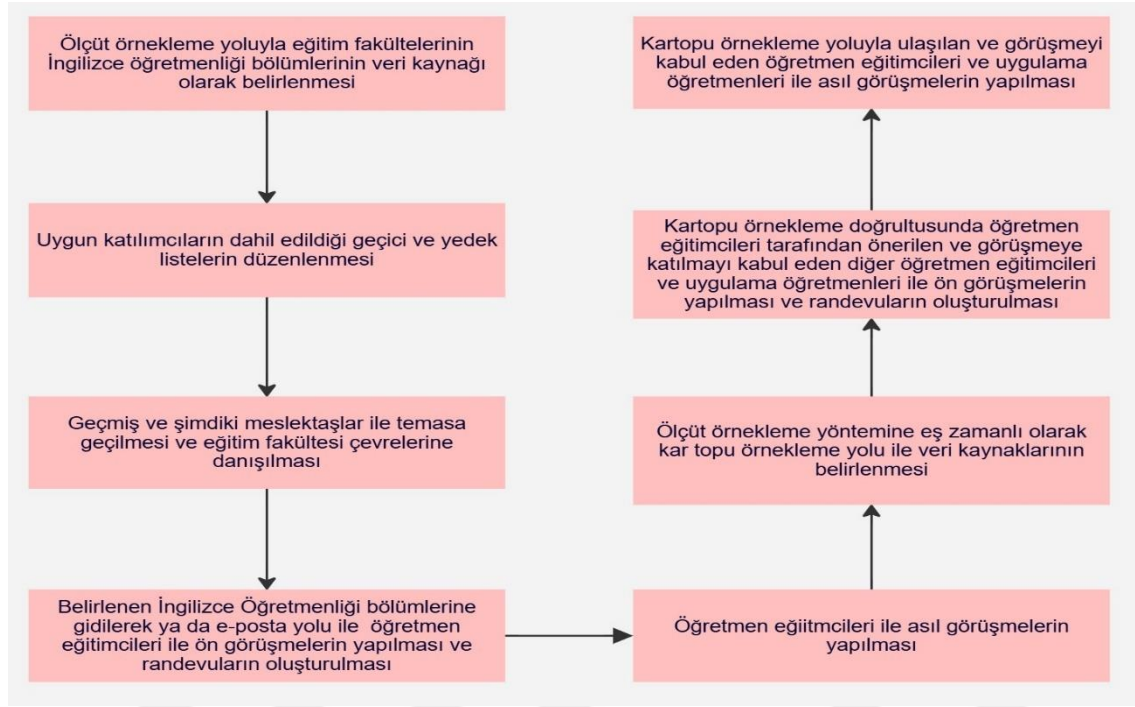
yıldır MEB’e bağı okullarda İngilizce Öğretmenliği yapıyor olmaları ve en az beş yıl da Öğretmenlik Uygulaması derslerine rehberlik sağlamış olmaları ölçütü belirlenmiştir.

Nitel araştırmaların gerektirdiği gibi analiz biriminin derinlemesine incelenebilmesi için tek bir branşa odaklanılması ve bu bağlamın daha ayrıntılı olarak incelenebilmesine olanak bulmak amacıyla bu çalışmada da öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitimi sürecinde yükledikleri anlam ve rol ve sorumluluklarının nasıl algılandığı ile ilgili deneyimlerine ilişkin bilgi edinebilmek yaşantı ve anlamlarını daha net ortaya çıkarabilmek için araştırmacının da lisans eğitimini tamamladığı İngilizce öğretmenliği bölümü araştırmanın katılımcılarının branşı olarak seçilmiştir. Çünkü, araştırmacının görüşülen bireyde güven ve etkileşime dayalı bir empati ortamı oluşturabilmesi çok önemlidir. Böyle bir ortam içinde bireyler kendilerinin bile daha önce farkında olmadıkları ve üzerine düşünmedikleri yaşantı ve anlamları dışarı vurabilir ortaya çıkarabilirler. Yaşantıların derinliğinin ortaya konulabilmesi ve açıklanması için araştırmacının görüşülen bireylerle yoğun bir etkileşim içine girmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 68).

Ölçüt örnekleme ek olarak bu çalışmada zengin veri kaynağı sağlayabilecek kişileri tanıyan kişilere ve bu kişilerin yönlendirmesi ile diğer zengin veri kaynaklarına ulaşılmasını sağlayan (Creswell, 2007; Patton, 2015) kartopu örnekleme yönteminden de yararlanılmıştır. Nitel sorgulamanın açık uçlu doğal doğası, bazen araştırmanın çalışma grubunun çalışma sırasında oluşturulmasını gerekli kılar. Sorgulama geliştikçe bir durum sırayla diğerine yol açar ve çalışma sırasında ortaya çıkan ipuçlarının ve yeni yönergelerin takip edilmesiyle çalışma grubu genişler (Patton, 2015, s. 451). Çalışmanın yürütülmesi sırasında ihtiyaç duyulduğunda (örneğin, görüşme sırasında, araştırma konusu hakkında özellikle bilgili olduğu bilinen başka kişilerle görüşme yapılmasının tavsiye edilmesi yoluyla da) katılımcılar belirlenir (Fraenkel, vd., 2011). Kartopu örnekleme bilgi açısından zengin kilit kişileri veya kritik durumları bulmak için izlenilen bir yaklaşımdır. Kartopu örneklemede süreç şu sorularla başlar: ‘... hakkında kim çok şey biliyor?, Kiminle konuşmalıyım?’ Araştırmacı birkaç kişiye başka kiminle konuşacağını sordukça bilgi açısından zengin yeni durumlar biriktirdikçe kartopu daha da büyür (Patton, 2015, s. 451).

Bu çalışmada da kartopu örnekleme kullanılarak katılımcıların araştırmaya daha iyi katkıda bulunma potansiyeline sahip olmaları amacıyla öğretmen eğitimcileri bilgi açısından zengin ve araştırmaya katkıda bulunma potansiyeline sahip diğer öğretmen eğitimcileri ve uygulama öğretmenleri için tavsiyelerde bulundular. Bu yöntemle hem

üniversitelerdeki hem de okullardaki uygulama öğretmeni yönlendirmeleriyle zincir bir bağlantı ağı üzerinden görüşme yapılabilecek diğer öğretmen eğitimcileri ve uygulama öğretmenleri belirlenmiştir. Bu çalışmada benimsenen çalışma grubu belirleme aşamaları Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Araştırmanın Çalışma Grubunun Belirlenme Aşamaları

Nitel araştırmalarda örneklem sayısının belirlenmesi, yapılan çalışmaya ve toplanan verilerin yeterli düzeyde olup olmamasına bağlı olduğundan veri toplama sürecinde elde edilen verilerden başka yeni verilerin elde edilmeyeceği veya verilerin birbirini tekrarladığı fark edildiğinde doyuma ulaşıldığı düşünülerek veri toplama süreci sona erer (Arber, 2001; Francis ve diğerleri, 2010; Merriam, 2009; Patton, 2015). Mason (2010) ise çalışmanın doyuma ulaşmasını bir örnekle açıklamıştır. Çalışmanın doyuma ulaştığı noktada deneyimli görüşmecinin 10 katılımcı ile elde edeceği verinin niteliği deneyimsiz bir görüşmecinin 50 kişi ile gerçekleştireceği bir görüşmeden daha nitelikli veri sağlayabilir. Bu araştırmada katılımcıların görüşlerinin eğitim programı kuramlarıyla ilgili olarak benzer kategoriler altında toplandığı ve yeni bir kategori ortaya çıkmadığı belirlendiği takdirde kategorilerin doyum noktasına ulaştığı nokta temel alınarak veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Çalışma grubunun seçilmesinde belirlenen ölçütlere uyulmuştur. Ölçüt ve kartopu örnekleme ile ulaşılan ve görüşme yapmayı kabul eden öğretmen eğitimcileri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin dökümleri katılımcıların baş harfleri ile kodlanmıştır. Öğretmen eğitimcileri için ‘ÖE’ ve uygulama öğretmenleri için ‘UÖ’ harfleri kullanılmış ve görüşmeler ÖE 1, ÖE 2, UÖ 1, UÖ 2 şeklinde rastgele numaralandırılmıştır.

Öğretmen Eğitimcileri

İlk katılımcı grubu, Üniversite A, Üniversite B ve Üniversite C eğitim fakültelerinde İngilizce Öğretmenliği Bölümünde görev yapan bilgi bakımından zengin arka plana sahip, öğretmen eğitimi programlarına ilişkin düşünsel alt yapıya, hâkim ideolojiye, uygulama ve anlayışa yönelik katkıda bulunmaya ilgi duyan ve görüşlerini ve deneyimlerini paylaşmaya hevesli olan öğretmen eğitimcilerinden oluşmuştur. Araştırma kapsamında A, B ve C üniversitelerinde görev yapmakta olan ve ölçütleri karşılayan İngilizce öğretmenliği bölümü öğretmen eğitimcilerine (n=50) ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen eğitimcilerinin sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 6’da verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen eğitimcilerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler ise Tablo 7’de sunulmuştur

Tablo 6

Çalışmaya Katılan Öğretmen Eğitimcileri

Üniversite	Öğretmen Eğitimcisi Sayısı	Çalışma Grubu
Üniversite A	20	5
Üniversite B	8	5
Üniversite C	22	11
<i>Toplam</i>	50	21

Tablo 7

Öğretmen Eğitimcilerinin Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Unvan	Cinsiyet	Mesleki Deneyim (Yıl)	Öğretmenlik Uygulaması Derslerini Yürütme Deneyimi (Yıl)	Çalışılan Kurum
ÖE1	Prof. Dr.	Kadın	27	7	Üniversite A
ÖE 2	Öğr. Gör. Dr.	Kadın	20	12	Üniversite A
ÖE 3	Doç. Dr.	Kadın	35	10	Üniversite A
ÖE 4	Öğr. Gör. Dr.	Kadın	15	11	Üniversite A
ÖE 5	Prof. Dr.	Erkek	18	10	Üniversite A
ÖE 6	Öğr. Gör. Dr.	Erkek	16	15	Üniversite B
ÖE 7	Prof. Dr.	Erkek	35	15	Üniversite B
ÖE 8	Öğr. Gör. Dr.	Kadın	15	5	Üniversite B
ÖE 9	Öğr. Gör. Dr.	Kadın	15	15	Üniversite B
ÖE 10	Doç. Dr.	Erkek	10	5	Üniversite B
ÖE 11	Doç. Dr.	Kadın	10	8	Üniversite C
ÖE 12	Öğr. Gör. Dr.	Kadın	9	5	Üniversite C
ÖE 13	Prof. Dr.	Kadın	15	15	Üniversite C
ÖE 14	Öğr. Gör. Dr.	Kadın	12	12	Üniversite C
ÖE 15	Prof. Dr.	Erkek	38	30	Üniversite C
ÖE 16	Prof. Dr.	Erkek	26	26	Üniversite C
ÖE 17	Öğr. Gör. Dr.	Kadın	12	10	Üniversite C
ÖE 18	Doç. Dr.	Kadın	15	7	Üniversite C
ÖE 19	Öğr. Gör. Dr.	Kadın	10	5	Üniversite C
ÖE 20	Dr. Öğr. Ü.	Kadın	10	6	Üniversite C
ÖE 21	Dr. Öğr. Ü.	Kadın	10	6	Üniversite C

Uygulama Öğretmenleri

Öğretmen eğitimcilerinden kartopu örnekleme bağlamında beraber çalıştıkları uygulama öğretmenlerine yönlendirme yaparken özellikle öğretmen eğitimi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin zengin bilgi birikimine sahip olduklarını düşündükleri (ölçüt örnekleme kriterlerini karşılayan) uygulama öğretmenlerine yönlendirmeleri istenmiştir. Çalışmaya katılan uygulama öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Uygulama Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Mesleki Deneyim (Yıl)	Öğretmenlik Uygulaması Derslerini Yürütme Deneyimi (Yıl)
UÖ 1	Kadın	25	5
UÖ 2	Kadın	23	12
UÖ 3	Kadın	21	5
UÖ 4	Kadın	20	5
UÖ 5	Kadın	27	12
UÖ 6	Kadın	15	5
UÖ 7	Kadın	21	6

Araştırmanın Çalışma Belgeleri

Doküman analizi yaparken doğru dokümanlara ulaşmak çok önemlidir. Dokümanlara gerçekten neden ihtiyaç duyulduğu, ne tür dokümanlara ihtiyaç duyulduğu gibi soruların cevaplarının verilebilmesi gerekir. Bu sorulara tatmin edici cevaplar verilemezse araştırmacı zamanını çalışması için öneme sahip olmayan dokümanlarla harcayabilir. İkinci olarak da araştırmacı dokümanın özgünlüğünü mutlaka kontrol etmelidir. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırmanın problemi ile ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu çalışmada doküman analizi yapılacak kaynaklar olarak öğretmen eğitimi ile MEB sitesinde yayımlanan Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge, Öğretmen Strateji Belgesi, Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve YÖK sitesinde yayımlanan Fakülte-Okul İş birliği Belgesi, 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları belgesi ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi kullanılmıştır. Dokümanların seçiminde incelenen belgelerin resmî kurumların ürünü olması, öğretmen eğitimi süreci ve öğretmenlik uygulamaları ile birebir ilgili YÖK ve MEB kuruluşları tarafından yayınlanması, herkes tarafından ulaşılabilir olması, öğretmen eğitimi sürecini ele alan güncel bilgiler içeren kapsamlı dokümanlar olması ölçütlerine dikkat edilmiştir. Belgelere ilişkin detaylı açıklamalar ve bilgiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Doküman Analizinde Kullanılan Belgelere İlişkin Detaylar

Doküman Adı	Kurum/Yazar	Yıl	Link	Özgün ve güvenilir olma durumu	İzin durumu	Sayfa Sayısı
Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge	MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	2021	https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/13135500_Yone rge.pdf	Kurumun kendi sitesinden özgün metin	Erişime açık metin	16

(Devam ediyor)

Tablo 9 (Devam)

Doküman Analizinde Kullanılan Belgelere İlişkin Detaylar

Doküman Adı	Kurum/Yazar	Yıl	Link	Özgün ve güvenilir olma durumu	İzin durumu	Sayfa Sayısı
Öğretmen Strateji Belgesi	MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	2017	https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf	Kurumun kendi sitesinden özgün metin	Erişime açık metin	31
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Dokümanı	MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	2017	https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/486	Kurumun kendi sitesinden özgün metin	Erişime açık metin	19
Fakülte-Okul İş Birliği Belgesi	YÖK	1998	https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Fakulte-Okul-Isbirligi.pdf	Kurumun kendi sitesinden özgün metin	Erişime açık metin	126
2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Belgesi	YÖK	2018	https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-LisansProgramlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf	Kurumun kendi sitesinden özgün metin	Erişime açık metin	19
Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Dokümanı	YÖK	2010	http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=33	Kurumun kendi sitesinden özgün metin	Erişime açık metin	1

Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge

Öğretmen yetiştiren fakültelerin son sınıfında okuyan veya öğretmenlik meslek bilgisi tezsiz yüksek lisans programı/pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden uygulama öğrencileri öğretmenlik uygulamalarını “Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” ‘de belirtilen hükümlere göre gerçekleştirmektedirler. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 28.01.2021 tarihinde yayımlanan Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi dokümanında amaç, kapsam, dayanak ve tanımlar, öğretmenlik uygulamasının esasları, görev, yetki ve sorumluluklar, uygulamanın gerçekleştirilmesi ve çeşitli ve son

hükümler şeklinde beş bölümden oluşmaktadır. Yönerge genel olarak MEBBİS sistemine, öğretmenlik uygulamasının ne olduğuna ve detaylarına, uygulama öğrencisi, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanının kim olduklarına, bu uygulamaların esaslarının ne olduğuna, öğretmenlik uygulaması sürecinde sorumlu kişilerin görevlerine, uygulamanın dönemi, süresi, planlanması ve değerlendirmesine dair bilgiler içermektedir. Araştırma kapsamında 16 sayfalık raporun hepsi incelenmiştir.

Öğretmen Strateji Belgesi

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayımlanan bu belge öğretmen yetiştirme, geliştirme ve istihdam süreçlerine ilişkin olarak öğretmenliğe yönelik hizmet öncesi eğitim, öğretmenlik mesleğine adayların seçimi ve istihdamı, adaylık ve uyum eğitimi, kariyer geliştirme ve ödüllendirme, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve sürekli mesleki gelişim olmak üzere altı temel alana odaklanmaktadır. Belgede bu altı bileşene ilişkin amaçlar ve eylem planları yer almaktadır.

Yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak ve öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek olarak üç ana amaç altında toplanan strateji belgesinde toplamda 31 sayfalık olan belgenin hepsi çalışma kapsamına alınmıştır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Dokümanı

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayımlanan bu belge aslında öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında sahip olmaları gereken yeterliklere değinmekte ve mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler bağlamındaki yeterliklere değinmektedir. Bu bağlamda öğretmen adayı yetiştirilirken nelerin öncelenmesi gerektiğine ve önemli görüldüğüne ilişkin belgenin çalışmaya katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Belge toplamda 19 sayfadan oluşmaktadır ve çalışma kapsamına önsöz ve giriş de dahil olmak üzere 19 sayfası da dahil edilmiştir.

Fakülte-Okul İş Birliği Belgesi

1998 yılında YÖK tarafından yayımlanan ve YÖK'ün resmî sitesinden indirilen Fakülte-Okul İş Birliği Belgesinde eğitim fakültesi ve uygulama okulu iş birliği, kurumların ve bireylerin Görev ve sorumlulukları, tarafların karşılıklı beklentileri, öğretmen yeterlikleri ve değerlendirilmesi, okulların ve uygulama öğretmenlerinin seçimine, öğretmenlere verilecek seminere, ödenecek ücrete, sağlanacak hizmetlere ve öğretmen adayının uyması gereken kurallara dair işleyişi açıklayan bölüm bulunmaktadır. 126 sayfalık belgenin ekler hariç 46 sayfası doküman analizi kapsamında incelenmiştir.

2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Belgesi

2018 yılında YÖK tarafından resmî sitesinde yayımlanan belge 2018 programlarının güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları hakkında bilgi vermektedir. 19 sayfadan oluşan bu dokümanın bu çalışmada özellikle sunuş, ön söz, giriş, öğretmen yetiştirme lisans programlarını güncelleme gerekçesi gibi kısımlar incelemenin içine alınmıştır ve belgenin 10 sayfası incelenmiştir.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Dokümanı

Türkiye'de Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi geliştirme süreci 2006 yılında başlamış ve 2010 yılında sona ermiştir. YÖK'ün resmî sitesinden ulaşılan Türkiye'de Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde 6. Düzey (Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri bir tablo içerisinde gösterilmiştir. Bu tablo lisans diplomasına sahip bir kişinin sahip olması gereken nitelikler ve yeterliklere karşılık gelmektedir. Kuramsal ve olgusal bilgi, bilişsel ve uygulamalı beceriler, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü yetkinlik gibi yetkinliklere bu tabloda yer verilmiştir. Öğretmen adaylarına ve öğretmenlere atfedilen rollerle bu çerçevedeki rollerin uyumuna bakmak amacıyla bu çerçeve de doküman analizi sürecinde incelenmiştir.

Çalışma belgeleri ile veri toplama sürecinde Tablo'10'da sunulan adımlar takip edilmiştir.

Tablo 10

Doküman İncelemesinin Aşamaları

Aşamalar	Sorular	Bu araştırmada uygulanan süreç
Planlama, Dokümanların Bulunması ve Seçilmesi	Dokümanlara ihtiyaç var mıdır? Hangi dokümanlara ihtiyaç vardır? Potansiyel çalışma havuzunuz olarak ne tür belgeler düşünülecek? Bu dokümanlar nereden ve nasıl elde edilebilir?	Araştırmanın amacına en iyi şekilde cevap verecek dokümanın hangisi olduğuna karar verilmiş ve ilgili dokümanlara ulaşılmıştır. Araştırmanın amacına en iyi hizmet edecek dokümanların araştırmanın öğretmen eğitimi ile ilgili olmasından hareketle öğretmen eğitimin iki ayrılmaz parçası olan MEB ve YÖK tarafından yayımlanmış resmî belgeler olacağına karar verilmiştir. Araştırmacı MEB ve YÖK tarafından yayımlanan ve yayımlanacak olan dokümanları belirli aralıklarla kontrol etmiştir.
Dokümanların Orijinalliğinin Kontrol Edilmesi ve Değerlendirilmesi	Dokümanları kim geliştirdi? Dokümanlardaki veri araştırmaya konu olan kişi kurum ve kuruluşlara ilişkin görünüyor mu? Elde edilen dokümanlar asıllarının aynısı mıdır? Dokümanların kimler tarafından kaleme alındığı ve geliştirildiği belli mi? Dokümanları kaleme alanlar ilgili kurum ve kuruluşlarda yasal olarak görevliler mi?	Dokümanların özellikle ilgili kurumların resmî web sitesinden indirilmesine özen gösterilmiştir.
Dokümanları Anlama	Dokümanlar hangi amaçla yazılmıştır? Dokümanlarda hitap edilen okuyucu kimdir? Bir dokümanla ifade edilen şeyler başka bir doküman ile teyit edile biliniyor mu? Dokümanlar arasında ilişkili kısımlar mevcut mu? Dokümanlar arasında farklı bakış açıları ve yorumlar mevcut mu? Dokümanın yazarı, hedef kitle, dokümanın oluşturulma süreci koşulları, türü, dokümanın üslubu, dokümanın içerdiği politik amaç gibi temel de dokümana ilişkin arka plan sorularına cevap aranır.	Dokümanları anlamak için ilgili dokümanlar ayrıntılı bir şekilde birkaç defa okunmuştur. Bu süreçte gözden geçirme (yüzeysel inceleme), okuma (kapsamlı inceleme) ve yorumlama aşamaları (Bowen, 2009) işe koşulmuştur.

(Devam ediyor)

Tablo 10 (Devam)

Doküman İncelemesinin Aşamaları

Aşamalar	Sorular	Bu araştırmada uygulanan süreç
Veri Analizi	Dokümanlar tek başına mı yoksa diğer nitel araştırma yöntemleri ile mi kullanılacak? Soru cevap yöntemi mi yoksa olayları not etme tekniği mi kullanılacak?	Dokümanlar ikincil veri kaynağı olarak görüşmelerle beraber kullanılmıştır. Önceden belirlenen problem ve alt problemler yolu ile ve yapılacak görüşmeler yolu ile doküman analizine temel olacak kategori ve temalar zaten bellidir. Doküman analizini sürecine bu kategori ve temalar yön vermiştir. Yapılan görüşmelerle ortaya çıkan ek kod ve temalara bağlı kalınarak analiz tekrar değerlendirilmiştir. Doküman analizinde soru- cevap yöntemi kullanılmış ve doküman analizi formundaki sorulara her bir belge için cevap verilmiştir.
Veriyi Kullanma	Dokümanların adı geçen kurum ve kuruluşlara zarar gelmeyecek şekilde gizlilikleri nasıl korunabilir?	Dokümanları kaleme alan kişilerin bilgilerine yer verilmemiştir.

Kaynak. Bowen, 2009; Davie ve Wyatt, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2021; Zina, 2017

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın yöntemi ve çalışmanın amacı ile ilgili literatür dikkate alındığında, araştırma sorularının cevaplanmasında en iyi veriyi elde etmek için veri toplama aracı, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak seçilmiştir. Nitel araştırmalarda görüşmeler iki şekilde kullanılabilir. Görüşme yöntemi çalışmadaki baskın yöntem olabilir veya gözlem, doküman analizi veya diğer veri toplama stratejileriyle birlikte kullanılabilirler (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu çalışmada da doküman analizi görüşme yöntemini destekleyici bir rolde kullanılacaktır. Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri ve araçları aşağıda Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları

Araştırma Sorusu	Veri toplama yöntemi	Veri Toplama Aracı	Türü
Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretmen eğitimcilerinin eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri nasıldır?	Görüşme	Öğretmen Eğitimcisi Görüşme Formu	Yarı yapılandırılmış
Okullardaki uygulama öğretmenlerinin eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri nasıldır?	Görüşme	Uygulama Öğretmeni Görüşme Formu	Yarı yapılandırılmış
Öğretmen eğitime ilişkin belgelerde kuramsal yönelim nasıl yer almaktadır?	Doküman Analizi	Doküman Analizi Formu	
Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde hangi eğitim programı kuramları öne çıkmaktadır?	Görüşme Doküman Analizi	Doküman Analizi Formu Uygulama Öğretmeni & Öğretmen Eğitimcisi Görüşme Formları	

Yarı yapılandırılmış Görüşme Formları

Bu araştırmanın yöntemi ve çalışmanın amacı ile ilgili literatür dikkate alındığında, araştırma sorularına en iyi cevapları elde etmek için veri toplama aracı, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak seçilmiştir. Pajares (1992) öğretmenlerin inançlarını anlamlandırmak için derin ve kapsamlı analizlerin gerekli olduğunu ve bu amaç için buna uygun araçların kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Katılımcıların eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlerini yani bir açıdan programlara ilişkin inançlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada en yaygın ve sıklıkla kullanılan nitel araştırma veri toplama aracı olan (Bogdan ve Biklen, 2007; Meriam, 1998; Merriam ve Tisdell, 2016; Stake, 1995; Yin, 2014) derinlemesine görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılacak veri toplama aracı olarak görüşme formlarının geliştirilme süreçlerine ilişkin detaylar ise şu şekildedir;

İlgili Literatür Taramasının ve Kuramsal Dayanakların Oluşturulması. Bu araştırmada görüşme formlarının oluşturulma sürecine araştırmacı tarafından konuya ilişkin literatür taraması yapıldıktan ve kuramsal dayanaklar oluşturulduktan sonra başlanmıştır. Görüşme sorularının kuramsal dayanaklarını (Beauchamp, 1972; Beauchamp, 1982; Eisner ve Vallance, 1974; Ellis, 2004; Kliebard, 2004; Macdonald, 1971; Marsh ve Willis, 2007; McNeil, 1977; Null, 2011; Ornstein ve Hunkins, 1998; Posner, 1995; Schiro, 2012; Schiro, 2020; Schubert, 1996; Walker, 1982) kaynakları oluşturmaktadır.

Yarı yapılandırılmış Görüşme Türünün Kullanılmasına Karar Verilmesi. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde konuşulması muhtemel temalardan yola çıkılarak görüşme soruları hazırlanır ve esnekliği sayesinde görüşme sürecinde farklı alt sorular ile görüşmeye yön verilir (Glesne, 2013; Merriam, 2009; Merriam ve Tisdell 2015; Türnüklü, 2000). Bu sebeple, görüşmenin seyrine göre soruların biçimlendirilmesi, sonda sorularının kullanması ve bu yolla benimsenen eğitim programları kuramlarını ortaya çıkarmak ve daha derinlemesine veri toplamak amacıyla belirli ölçütlere göre seçilen katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Benzer Ölçme Araçlarının Kullanıldığı Çalışmaların İncelenmesi ve Soruların Yazımı. Bir sonraki aşamada eğitim programı kuramlarını konu alan araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının incelenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada eğitim programı kuramlarının belirlenmesinde benzer yöntemleri kullanan araştırmaların sınırlılığı sebebiyle bu konuda ulaşılabilen tüm ölçme araçları (Ashour vd., 2012; Babin, 1978; Bay vd., 2012; Cheung, 2000; Cheung ve Wong; 2002; Crummey, 2007; Foil, 2008; Geçitli, 2011; Işık, 2014; Jenkins, 2009; Lichty ve Johnson, 2006; Wyatt, 1997; Reding, 2008; Ryu, 1998; Schiro, 2020; Türe, 2017) içerik ve yapısal yönden incelenmeye çalışılmıştır. Bu inceleme aşamasından sonra bu aşamaya kadar yapılan işlemlerden elde edilen bilgiler ışığında görüşme sorularının yazım süreci başlamıştır. Ayrıca görüşme soruları yeterli derinliğe ulaşamadığı durumlarda görüşmeyi kolaylaştırmak için alternatif sorular ve yönlendirici ifadelerle güçlendirilmiştir.

Uzman Görüşlerine Başvurulması. Sorular oluşturulduktan sonra görüşme formunun uzman görüşleri alınması sürecine geçilmiştir. Uzman görüşleri için uzman değerlendirme formu hazırlanmış ve görüşme sorularının karşılıklarına uzman görüşlerinin alınabilmesi için ‘Uygun’, ‘Uygun Değil’ ve Açıklama şeklinde üç sütun oluşturulmuştur. Soruların araştırmanın amacına uygunluğunu, dil-anlatım ve teknik açılardan yeterliği açısından değerlendirilmek, kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarına danışılmıştır. Görüşme soruları ile ilgili dört alan uzmanına ve bir nitel araştırma uzmanına danışılmıştır. Alan uzmanlarının görüşlerinde genel olarak görüşme sorularının sayıca çok olduğu ve soru sayısının azaltılmasına gidilmesi gerektiği, bazı soruların aynı noktalara değindiği ve birleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Nitel araştırma uzmanı ise soruların ifade ediliş biçiminin daha yalın olması gerektiği ve birbiri ile ilişkili olan soruların tekrar gözden geçirilmesi ile ilgili görüş belirtmiştir. Tez İzleme Komitesi üyelerinin de görüşme soruları hakkında ilgili içerik ve araştırma amacına uygunluk açısından görüşleri alınarak görüşme formlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulamalardan önce son olarak görüşme formlarının dil-anlatım ve teknik açılardan yeterliği ile ilgili dönüt vermesi için bir Türk Dili uzmanına danışılmıştır. Türk Dili uzmanı ise formda anlaşılması zor bir sorunun bulunmadığını formdaki soruların net ve anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular revize edilmiştir.

Pilot Görüşmeler Yapılması. Pilot çalışma süreci ise çalışmanın tasarımı, saha uygulaması süreçleri, veri toplama araçları veya veri analiz süreçleri gibi nihai çalışmanın bir veya daha fazla yönünü test etmeye ve iyileştirmeye yardımcı olur (Yin, 2016). Soruların amaçlandığı gibi çalışıp çalışmadığını ve hangi düzeltmelerin yapılması gerekebileceğini belirlemek için görüşme formunun mümkün olduğunca asıl uygulamalarda birlikte çalışılacak çalışma grubuna benzer görüşmecilerle pilot uygulaması yapılmalıdır (Mawell, 2013). Bu sebeple, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra çalışma grubunun belirlenmesinde temel alınan ölçütlere ve özelliklere en yakın özelliklere sahip iki öğretmen eğitimcisi ve iki uygulama öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 35 dakika-1 buçuk saat arası sürmüştür. Pilot görüşmelerden sonra görüşme metinleri deşifre edilmiştir. İçerik analizi yapılmış ve geçici ön tema, kategori ve kodlar elde edilmiştir. Sorulara ve verilen cevaplara ilişkin notlar, görüşme kayıtlarının deşifreleri, analiz sonucunda elde edilen veriler ve

katılımcıların sorularla ilgili görüşleri tez danışmanı ve tez izleme komitesi üyeleri ile paylaşılmıştır. Bu toplantıdaki görüşler sonrasında sorular yeniden düzenlenmiş ve tekrar uzman görüşüne sunulup görüşme formlarına son hali verilmiştir. Tablo 12’de pilot uygulamaya katılan katılımcılara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 12

Pilot Uygulamaya Katılan Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Okul Türü	Cinsiyet	İl	Kademe	Mesleki Deneyim	Öğretmenlik Uygulaması Dersi Deneyimi	Görev
Devlet okulu	Kadın	Ankara	Lise	28 yıl	10 yıl	Uygulama öğretmeni
Devlet okulu	Kadın	Ankara	Lise	15 yıl	3 yıl	Uygulama öğretmeni
Özel üniversite	Kadın	Ankara	Üniversite	10 yıl	5 yıl	Öğretmen eğitimcisi
Devlet üniversitesi	Kadın	Ankara	Üniversite	6 yıl	5 yıl	Öğretmen eğitimcisi

Doküman Analizi Formu

Belgeler, onları kaleme alanların ideolojilerini ve değer sistemlerini yansıtan ve mecazi olarak temsil eden metinler ve görüntüler içerir. Bir belgenin amacı, resmî belgeden ticari belgeye, kişisel belgeye atıfta bulunulmasına kadar değişebilir ve her biri dikkatlice incelenirse ilk bakışta içerdiğinden daha fazlasını önerir ve ortaya çıkarır (Saldana, 2011). Dil mesajları okuyuculara ve dinleyicilere ileten bir sembol sistemi olduğundan belgelerde özellikle yazar veya konuşmacı tarafından ifade edilen kelimeler ve kombinasyonlar belirli bir maksadı iletmeyi amaçlar (Saldana ve Omasta, 2018). Doküman analizi süreci nesnel bir süreç olması sebebiyle güçlü bir yöntem olarak kabul edilir çünkü araştırmacı gözlem ve görüşme gibi diğer nitel veri toplama araçlarında yaptığı gibi veriyi yorumlayarak değiştirmez (Merriam, 2009).

Belgeler, kurumsal bağlamlardaki sosyal gerçekleri anlamak için yararlı olabilir (Flick, 2009). Yazarlarının ilgi alanlarını ve bakış açılarını yansıtan toplumsal ürünler oldukları için kasıtlı olsun ya da olmasın “değerler ve ideolojiler” taşırlar (Hammersley ve Atkinson, 2007; Hitchcock ve Hughes, 1995; Akt. Saldana ve Omasta, 2018). Çünkü belgeler bir boşlukta var olmazlar, amaçları ve güdülerini olan bireyler ve gruplar tarafından üretilirler. Belirli amaçlar için, hedeflenen bir izleyici kitlesi için biçimlendirilirler ve

genellikle yazarların gerçeklik anlayışının bir resmini çizerler (Davie ve Wyatt, 2021). Bu sebeplerden dolayı amacı öğretmen eğitimi kuramlarını açığa çıkarmak olan ve öğretmen eğitimi sürecini yöneten düşünce sisteminin ve alt yapının nasıl bir yapıya sahip olduğunu değerlendirmek isteyen bu araştırmada politik ve kuramsal duruşun en çok sergilendiği veri toplama araçlarından olan belgelerden yararlanılmıştır.

Bu araştırmada doküman olarak MEB ve YÖK sitesinde yayımlanan öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulaması süreçleri ile ilişkili yönerge ve raporlar kullanılmıştır. Öğretmen eğitimi sürecini yöneten bu dokümanların ideolojik duruşunu yani hangi eğitim programı kuramlarına daha yakın bir duruşta olduklarını belirlemek amacıyla dokümanların sistematik bir şekilde incelenebilmesi için araştırmacı tarafından Doküman Analizi Formu hazırlanmıştır (EK 8). Uzman değerlendirmesinin (1 ölçme değerlendirme uzmanı) ardından forma son şekli verilmiştir. Formun ilk kısmında incelenen dokümanlara ilişkin bilgi (yayın yılı/elde edilen kaynaklar/sayfa sayısı) kısmı yer alırken, diğer kısmında ise evet/hayır ve açıklamalar şeklinde oluşturulan ve toplam beş sorunun yer aldığı bir bölüm yer almaktadır.

Görüşme formlarının detaylarının tartışıldığı kısımda belirtildiği gibi görüşme formları Schiro (2020) (amaç, bilgi, çocuk, öğrenme, öğretim ve değerlendirme boyutları) & Null' un (2011) (öğretmenler, öğrenciler, konu alanı, bağlam ve program yapma süreci) çalışmalarında yer verdiği boyutlara bağlı olarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda, doküman analizi formları da öğretmen eğitiminin amacı, öğrenme-öğretme-değerlendirme süreci, öğretmen rolü, öğrencinin rolü ve genel kanı ve ek notlar şeklinde beş bölümden oluşmuştur. Yani doküman analizine temel olacak ana boyutlar zaten bellidir ve doküman analizi sürecine bu kategori ve temalar yön vermiştir. Analiz sırasında her ayrı doküman için bu beş soru detaylı olarak cevaplandırılmıştır.

Bu araştırmada görüşme ve doküman analizinin beraber kullanılması yoluyla hem veri çeşitlemesinin sağlanması hem de araştırmanın güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır. Çünkü dokümanların oluşturulması ve kullanım bağlamlarının dikkate alınması koşuluyla, diğer veri toplama biçimleriyle beraber kullanıldıklarında verimli veri toplama süreci oluşturulur (Flick, 2009).

Verilerin Toplanması

Verilerin elde edilmesi için Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan, uygulamanın yapılacağı üniversitelerden ve MEB'den gerekli yasal izin alınmıştır. Öğretmen eğitimcileri ve uygulama öğretmenleri ile yapılan görüşmeler 2022/2023 akademik yılında Ocak ayında başlamış 2023-2024 akademik yılı Mayıs ayına kadar sürmüştür. Veri toplama süreci öncesi çalışma grubundaki öğretmen eğitimcilerine bu süreçte izlenecek adımlarla ilişkin bilgilendirmeler yapılmış ve onamları alınmıştır. Etik onay ve araştırma izni EK 1'de, MEB'den alınan yasal izin EK 2'de ve uygulamanın yapılacağı üniversitelerden alınan izinler de EK 3'te sunulmuştur.

Görüşme yöntemini kullanmadan önce araştırmacının görüşme sürecini nasıl yürüteceğine ilişkin ön bir plana ihtiyaç vardır (Stake, 1995). Araştırmanın özelliklerine uygun ölçütleri taşıyan ve araştırmacının ulaşabildiği öğretmen eğitimcileri ile görüşme yapılabilmesi için randevu talep edilmiş ve görüşmeyi kabul eden kişiler araştırmacının katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmen eğitimcileri ile yüz yüze yapılan görüşmelerde çalıştıkları kurumun fiziki koşulları dahilinde toplantı odaları, derslikler veya öğretmen eğitimcisinin kendi ofisi görüşme için kullanılmıştır. Aynı şekilde okullarda görev yapan uygulama öğretmenleri ile yüz yüze yapılan görüşmelerde de okullarının fiziki koşulları dahilinde kütüphane, bireysel destek odası, öğretmen odası, toplantı odaları ya da sınıflarda görüşmeler planlanmıştır. Bu çalışmada görüşme yapılan grubun yoğun iş temposundan dolayı görüşme sürecini planlarken onların programlarını olabildiğince esnek tutmaya çevrim içi ya da yüz yüze hangi ortam onlar için daha uygun ise o ortamın seçilebileceğine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Üç katılımcı ile yüz yüze olarak katılımcıların ofislerinde ve diğer katılımcılarla da çevrim içi görüşmeler yolu ile evlerinde ya da ofislerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bogdan ve Biklen (2007) katılımcıların görüşmelere kendi ortamlarında katılmalarının rahatlama duygularına katkıda bulunduğu belirtmiş ve nitelikli görüşmelerin katılımcıların rahat olduğu ortamlarda gerçekleştiğini ifade etmiştir. Çevrim içi platformları özellikle video kayıt seçeneği de olması ve çoğu katılımcının video kaydına izin vermeleri sayesinde de etkili bir şekilde kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama süreci devam ederken ülkemizde 06.02.23 tarihinde meydana gelen deprem felaketi sonrası üniversitelerin uzaktan eğitime geçmesi de araştırmacının görüşmelerin büyük bir kısmını çevrim içi şekilde yürütmesinde rol oynamıştır.

Çoğu görüşme havadan sudan sohbetle başlar. Bu sohbetin hizmet ettiği amaç, ise görüşmeci ve katılımcı arasındaki etkileşimi geliştirmektir. Bu etkileşimi sağlama sürecinde ise bir ilişki kurmaya başlamak için ortak bir zemin aranır ve katılımcının araştırmacıyı tanıdığı durumlarda, genellikle hemen görüşmeye başlanabilir ancak araştırmacı ve katılımcının birbirlerine yabancı olduğu durumlarda aradaki buzları kırmak için küçük sohbetlerle görüşmeye başlanır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 103). Görüşme süreci bir etkileşim ve iletişim süreci olduğundan hem araştırmacı hem de katılımcı sürecin etkin elemanı rolündedir. Araştırmacı, özellikle sabırlı ve meraklı olmak, görüşmeye ısınma sohbetiyle katılımcıları rahatlatmak, okul hatıralarını dinleyerek (ve anlatarak), şakalar yaparak vb. yollarla alabildiği en fazla bilgiyi almak için görüşme tekniğini verimli biçimde kullanmaya çalışmıştır.

Görüşmelerin başlarında, katılımcılar amaç hakkında kısaca bilgilendirme yapmaya çalışılır ve görüşmede paylaşılanların gizli tutulacağına dair katılımcılara güvence verilir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 103). Bu çalışmada da görüşme oturumlarının başında, görüşülen kişilere işleyiş hakkında ayrıntılı bir açıklama sunulmuştur ve katılımcılar kurumlardan alınan etik onay bilgileri, araştırma izinleri, görüşme sorularının oluşturulması süreci ve formun uygulanma esasları (kaç sorudan oluştuğu, sürecin nasıl ilerleyeceği, görüşmenin ne kadar süreceği) ile ilgili de bilgilendirilmişlerdir.

Nitel araştırmalarda araştırmacı ve katılımcılar arasında güven bağının oluşturulması çok önemlidir (Fraenkel, vd., 2011; Miller ve Glassner, 2004; Patton, 2015; Yin, 2016). Bu amaçla görüşmelerden önce araştırmacı kimlik, eğitim ve iletişim bilgilerini çalışma grubu ile paylaşmıştır. Her görüşmenin başından sonuna kadar, katılımcıların hem araştırmacıya hem de çalışmanın herhangi bir aşamasına tam olarak güvenmelerine yönelik adımlar dikkatlice izlenmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin asla alınmayacağı ve araştırmada kullanılmayacağı ve görüşme sorularına verilen cevapların sadece bu araştırma kapsamında kullanılacağı ve görüşme detaylarının sadece bu çalışma kapsamında uzmanlıklarına başvurulmuş tez danışmanı ve TİK üyeleriyle paylaşılacağı ile ilgili de bilgi verilmiştir. Tüm çalışmanın anonimliği ve gizliliği özel olarak vurgulanmış ve araştırmacı tarafından yapılan bu açıklamanın tam olarak anlaşıldığına dair onay katılımcıdan alınmıştır (EK4). Katılımcılar ayrıca görüşme sırasında kararlarını değiştirmeleri durumunda sorulara cevap vermeyi bırakabilecekleri ve cevaplamayı uygun bulmadıkları sorulara cevap vermeyi onaylamama haklarının bulunduğu konusunda temin edilmişlerdir.

Görüşme süreci genelde sorulması planlanan sorular bağlamında gitse de katılımcılar akışı değiştirebilir ve bu değişiklik onların deneyimlerini yansıtma açısından oldukça değerli bilgiler verebilir bu nedenle gelişigüzel değişen akışın araştırma için özel bir önemi olabilir (Ersoy, 2019). Bu sebeple araştırmacı görüşme sürecinde etkileşimli bir süreç geçirmenin öneminin farkında olmuştur ve görüşmenin nabzını tutarken araştırmaya katkı sunabilecek ama soruların dışında gelen deneyimleri de görüşme kapsamı içinde tutmuştur.

Katılımcıların deneyimleri ve bakış açıları hakkında derinlemesine düşünmelerini ve kendilerini tam ve derinlemesine ifade etmelerini sağlamak önemlidir. Katılımcıyı iyi bir biçimde dinlemek genellikle katılımcıyı konuşmaya teşvik eder. Katılımcılar görüşmeler sırasında hayatlarının iniş çıkışlarını anlatırken, uygun duygularla onlarla empati yapılması, göz teması kurulması ve katılımcıların ciddiye alındıklarının gösterilmesi üzerine konuşulacak konuların açılmasına ve deneyim paylaşımlarının derinleşmesine katkıda bulunur (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 107). Araştırmacı da görüşme sırasında katılımcıları dinleyerek, göz teması kurmaya ve anlatılan şeyle ilgili olduğu gösterilerek başka bir ifade ile aktif dinleme yaparak katılımcıları konuşmaya ve paylaşımda bulunmaya açık hale getirmeye özen göstermiştir.

Görüşme oturumları sırasında, görüşme yapılan kişinin ofisinde/evinde gerçekleştirildiği ortamı tarif etmek ve/veya beden dilini vb. değerlendirmek için küçük notlar alınmıştır. Yapılan görüşme oturumlarından önce ve sonra değerli bilgiler içermeye ihtimali olan katılımcılarla yapılan plansız ve gayri resmî görüşmeler, kısa görüş alışverişleri vb. üzerine yansıtma notları (reflective notes) alınmıştır. Veri toplama sırasında ortaya çıkan analitik içgörülerin kaydedilmesi ve izlenmesi saha çalışmasının bir parçası ve nitel analizin ise başlangıcıdır (Patton, 2015, s. 764). Burada vurgulanması gereken nokta, eğer bir araştırmacı sahada veri topluyorsa, verilerin yönlendirdiği içgörülerinin unutulmadan not edilmesi gerekliliğidir (Corbin ve Strauss, 2015, s. 288). Görüşmeler sırasında oluşan fikirler ve anılar büyük olasılıkla ileriki zamanlarda kaybolacağı ya da unutulacağı için görüşmeden hemen sonra beyin materyali yeniden düzenlemeye ve bağlantılar kurmaya çalıştığı için görüşme anılarının ve fikirlerinin not edilmesi, bu notlar üzerine derinleşilmesi ve notların tekrar tekrar okunması analizin sonraki aşamaları için önemlidir (Charmaz, 2006; Corbin ve Strauss, 2015; Wengraf, 2001). Bu araştırma kapsamında da araştırmacı, görüşmelerden hemen sonra katılımcılar ve görüşme ilgili deneyimlerini öyküleyici nitelikte not alarak görüşmeye dair analitik içgörülerin kaydedilmesi ve örüntülerin yakalanmasını sağlamaya çalışmıştır. Bu notlar

sayesinde bulguların anlamlandırılmasının kolaylaşması amaçlanmıştır fakat geçerlik prensibi göz önünde tutulduğu için bu notlar veri analizine tabi tutulmamıştır. Alan notlarından bir örnek Ek 9’da sunulmuştur.

Görüşmeler sırasında pek çok katılımcı ilk başta çekingen hisseder, kendini gizleyen bir tavırla söyleyecek önemli bir şeylerinin olmadığına ilişkin vurgular yaparlar. Bu durumlarda, görüşmeci güven verici ve destekleyici olmalıdır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 103). Bu çalışmada da katılımcılar sıklıkla ‘Bilmiyorum size ne kadar yararlı olabiliyorum? Sanki aynı şeyleri söylüyormuşum gibi geliyor bence çok yeterli bilgiler veremiyorum. Yani ben size katkı sağlayamayacağım gibi geliyor’ gibi cümleleri görüşmeler sırasında sıklıkla kullanmışlardır. Araştırmacı bu durumlarda paylaşılan zamanın ve deneyimlerin çok değerli olduğuna dair katılımcıları ikna etmeye ve onları açık bir biçimde deneyim paylaşmaya teşvik etmeye çalışmıştır.

Görüşmeyi yapan kişi, katılımcının bazı noktaları açıklığa kavuşturulmasını isteyebilir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 104). Bu çalışma sırasında da açık olmayan ve anlaşılamayan noktalarda araştırmacı "Burada ne demek istediniz? Burayı biraz daha açıklayabilir misiniz? derken neyi ima etmek istediniz?" gibi ifadeler kullanarak anlaşılmadık kısımları anlamaya ve deneyimleri derinleştirmeye çalışmıştır.

Bu bilgilendirmelerden sonra çalışma grubu ile yapılan görüşmeler sırasında katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı yapılmış ve notlar alınmıştır. Verilerin güvenliği için iki farklı kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılardan üç kişi yüz yüze yapılan görüşmeler sırasında (kaydedilmemiş görüşmedeki bilgiler görüşme sırasında not edilmiş ve oturumun sonunda katılımcılar ile alınan notlar karşılıklı doğrulanmıştır) kayıt alınmasına karşı çıkmıştır. Corbin ve Strauss (2015, s.118) da her ihtimale karşı görüşmeye gelirken kayıt cihazının yanı sıra kalem ve kâğıt getirmenin önemli olduğunu bazen görüşülen kişinin kayıt cihazı kapalı haldeyken konuşurken kendini daha rahat hissedebileceğini bu durumda da sadece not alarak sürecin ilerlediğini belirtmiştir. Çevrim içi şekilde yapılan görüşmelerde ise bir katılımcı kamerasını kapatmak şartı ile kayıt alınmasına izin vermiş ve görüşme bu şekilde sürdürülmüştür. Her görüşmeden sonra görüşme kaydı aynı gün veya ertesi gün araştırmacı tarafından dikkatle dinlenmiş, eksiklik veya yetersiz bilgi olup olmadığı konusunda incelenmiştir. Görüşmelere ayrılan süreler Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13

Görüşmelere Ayrılan Süreler

ÖE 1	37 dakika
ÖE 2	1 saat 7 dakika
ÖE 3	50 dakika
ÖE 4	1 saat 19 dakika
ÖE 5	32 dakika
ÖE 6	1 saat 22 dakika
ÖE 7	61 dakika
ÖE 8	54 dakika
ÖE 9	36 dakika
ÖE 10	44 dakika
ÖE 11	45 dakika
ÖE 12	1 saat 36 dakika
ÖE 13	30 dakika
ÖE 14	44 dakika
ÖE 15	1 saat 18 dakika
ÖE 16	1 saat 35 dakika
ÖE 17	1 saat 5 dakika
ÖE 18	57 dakika
ÖE 19	1 saat 10 dakika
ÖE 20	59 dakika
ÖE 21	56 dakika
UÖ 1	34 dakika
UÖ 2	1 saat 12 dakika
UÖ 3	34 dakika
UÖ 4	1 saat 6 dakika
UÖ 5	43 dakika
UÖ 6	48 dakika
UÖ 7	47 dakika

Öğretmen eğitimcilerinin toplam görüşme süresi 1294 dakika, uygulama öğretmenlerinin toplam görüşme süresi ise 333 dakika sürmüştür. Tüm katılımcılarla toplam 1627 dakika görüşme yapılmıştır. Tüm görüşme oturumlarının ortalama süresi 58 dakikadır.

Veri toplama süreci doküman analizi kapsamında ise Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge, Öğretmen Strateji Belgesi, Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve YÖK sitesinde yayımlanan Fakülte-Okul İş birliği Belgesi, 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları belgesi ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ise açık erişime sahip resmî belge ve yönergeler olduklarından ilgili kurumların web sitelerinden indirilerek gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Veri analizi süreci nitel araştırmalarda daha esnek ve daha yaratıcı bir süreç halinde ilerlemektedir. Araştırmanın ve araştırma verilerinin özellikleri bağlamında araştırmacı var olan analiz yöntemlerini ele alarak çalışması için en uygun yöntemi ve planı işe koymalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Analiz ilk görüşmeyle, ilk gözlemle; okunan ilk belge ile başlar. Bu, araştırmacının inanılır ve güvenilir bulgular üretmesini sağlayan baştan sona etkileşimli bir süreçtir (Merriam, 2009).

Yıldırım ve Şimşek (2021) nitel çalışmalarda veri analizini betimleme, analiz ve yorumlama olarak üçe ayırmıştır. Betimleme aşamasında ‘ne’ sorusu cevaplanmaya çalışılır. Araştırmaya katılanlar ne söylemektedir, dokümanlarda ne yazmaktadır, gözlemlerde ne gözlenmektedir gibi sorulara cevap aranır. Analiz kısmında ise araştırmacı kodlamalar yardımıyla elde edilen temalar arasında ilişkiler elde etmeye çalışır ve ‘nasıl ve neden’ sorularına cevap arar. Son olarak, yorumlama aşamasında ise araştırmacı elde ettiği verilerden anlamlandırdıklarını yorumlar.

Veri çözümleme süreci bulgulara ulaşmayı sağlamak için toplanılan görüşme dökümlerini, alan notlarını ve diğer verileri sistematik olarak arama ve düzenleme sürecidir. Bu aşama verilerle çalışmayı, onları düzenlemeyi, onları yönetilebilir birimlere ayırmayı, kodlamayı ve sentezlemeyi içerir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 159). Merriam (2009, s. 175) da aynı şekilde veri analizi sürecini verilerden anlam çıkarmayı, katılımcıların söylediklerini ve araştırmacının gördüklerini ve okuduklarını birleştirmeyi, azaltmayı ve yorumlamayı içeren bir anlam oluşturma süreci olarak tanımlamıştır. Nitel veri analizi sıklıkla içerik analizi olarak ele alınır ve verilerin kavramsallaştırılması ve kavramlar arasında anlamlı örüntülerin ortaya çıkarılması süreçlerini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Belgelerin oluşturulması, metinlerin okunması ve notlar alınması ve ilk aşama kodlamanın yapılması, durum ve bağlamın betimlenmesi, kategorilerin bir araya getirilmesi ve temaların oluşturulması, direkt yorumların ve doğal genellemelerin yapılması ve incelenen durumun detaylı sunumunun yapılması veri analizinin aşamalarını oluşturur (Creswell, 2007, s. 156).

Nitel veri analizinde iki farklı içerik analizi sürecinden bahsedilebilir. Veri analizi, somut veri parçaları ve soyut kavramlar arasında, tümevarım ve tümdengelim olarak iki farklı içerik analizi yolu ile açıklama ve yorumlama arasında gidip gelmeyi içeren karmaşık bir süreçtir. Bulgular, betimleyici ifadeler, temalar veya kategoriler biçiminde veya verileri açıklayan modeller ve teoriler biçiminde olabilir (Merriam, 2009, s. 176).

Daha önceden oluşturulmuş kavramsal bir çerçevenin, var olan kuramsal temellerin analiz sürecini yönlendirmesi tümünden gelimci içerik analizi olarak ele alınırken ve verinin içinden çıkan kavram ve temaların ön planda olduğu içerik analizi süreci ise tümevarımcı içerik analizi olarak ele alınmaktadır. Alan yazında betimsel analiz olarak da ele alınan analiz türü tümünden gelimci analiz türüne, alan yazında içerik analizi olarak ele alınan analiz türü ise tümevarımcı analiz türüne karşılık gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 243). Bu araştırmada tümünden gelimci içerik analizi ve tümevarımcı içerik analizi kavramları kullanılmıştır. Görüşme verileri için hem tüm dengelim ve tüme varım analiz yöntemleri kullanılırken, doküman analizi için ise tümünden gelim yoluyla görüşme verilerinde oluşan yapıya bağlı kalarak analiz yapılmıştır.

Tablo 14’te çalışmanın araştırma sorularını açıklığa kavuşturmak için kullanılan veri türlerini ve veri analizini yöntemlerini betimlemek amaçlanmıştır.

Tablo 14

Çalışmada Kullanılan Veri Türleri ve Veri Analizi Yöntemlerinin Özeti

Araştırma Sorusu	Veri Türü	Veri Analizi Yöntemi	İçerik Analizi Türü
Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretmen eğitimcilerinin eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri nasıldır?	Nitel veri	İçerik Analizi: Tema, Kategori ve Kodlar	Tümünden Gelimci İçerik Analizi ve Tümevarımcı İçerik Analizi
Okullardaki uygulama öğretmenlerinin eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri nasıldır?	Nitel veri	İçerik Analizi: Tema, Kategori ve Kodlar	Tümünden Gelimci İçerik Analizi ve Tümevarımcı İçerik Analizi
Öğretmen eğitimine ilişkin belgelerde kuramsal yönelim nasıl yer almaktadır?	Nitel veri	İçerik Analizi: Tema, Kategori ve Kodlar	Tümünden Gelimci İçerik Analizi
Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde hangi eğitim programı kuramları öne çıkmaktadır?	Nitel veri	İçerik Analizi: Tema, Kategori ve Kodlar	Tümünden Gelimci İçerik Analizi ve Tümevarımcı İçerik Analizi

Görüşme Verilerinin Çözümlemesi

Creswell (2007, s.148) nitel analiz süreçlerinde öncelikle araştırma verilerinin anlamlı parçalara indirgendiğini ve bu parçaların isimlendirildiğini daha sonra elde edilen

kodların geniş kategoriler ya da temalar altında birleştirildiğini ve grafik ve çizelgelerde karşılaştırmalar yaparak yorum yapıldığını belirtmiştir. Yazıya dökülen veriler kendi içlerinde ortak noktalarına veya farklarına göre kodlara ayrılır ve bu kodlara göre daha geniş temalar belirlenir. Belirlenen temalar ise, yapılan çıkarımlar ve literatür desteği ile kuramsal bir temele oturtulmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu çalışmada çoğunlukla verilerin analizi ve veri toplama süreci eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesine başlamadan önce görüşmelerin yazılı hale getirilmesi bilgisayar ortamında araştırmacının kendisi tarafından tamamlanmıştır.

Bu çalışmada görüşmelerden önce, ilgili literatür taramasının desteği ile elde edilen bilgiler, araştırma soruları ve görüşme protokolü çerçevesinde geçici olarak kavramsallaştırılmış ve daha sonra geliştirilmeleri gerekebileceği göz önünde bulundurularak birkaç (geçici) alt tema ve tema formüle edilmiştir ve bu tema ve alt temalar ise çalışma boyunca değiştirilmiş veya değiştirilmiştir.

Creswell (2017, s. 152) veri analizi yaparken araştırmacıların, veri tabanının uzunluğuna bakılmaksızın detaylı kod listeleri elde etmeden önce az sayıda veri ile kısa bir geçici kod listesi elde etmelerini ve daha sonra veri tabanını daha detaylı incelemelerini ve tekrar tekrar okumaya devam ettikçe kategorileri genişletmelerini önermektedir. Bu sebeple, veri analizi yapılırken hem üniversitede hem de MEB'e bağlı okullarda görev yapan uygulama öğretmenleri ve öğretmen eğitimcileri ile yapılan görüşmelerden ikişer tanesinin dökümleri kodlanmış ve yeni kodlar/kavramlar, kategoriler ve temaların da ortaya çıktığı görülmüştür ve bu bağlamda daha önceden geliştirilen alt tema ve temaların gerekli modifikasyonlar ve yeniden formülasyonlar yapılarak tekrar düzenleneceği belirlenmiştir.

Görüşme verileri, MAXQDA 2024 programı kullanılarak kodlanmış ve bu görüşme verilerinin birkaç kere tekrar tekrar okunarak incelenmesi ve derinlemesine değerlendirmelerin yapılmasından sonra kodların kategoriler altında kategorilerin de uygun temalar altında düzenlenmesi sağlanmıştır.

Bu çalışmada görüşme verilerinin analizi hem tümünden gelim hem de tümevarımcı yolla nasıl yapıldığı Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından tanımlanan ve bazı güncellemeler yapılarak uygulanan dört aşama ile açıklanabilir:

1. Verilerin Kodlanması (Ayrıntılı Kodlama)

Farklı kapsamda da olsalar hem tümevarımcı hem tümünden gelimci içerik analizi yaklaşımında içerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır. Tümünden gelimci

yaklaşımında farklı olarak önceden belirlenmiş kod ve temalar çerçeve olarak alınıp veriler kodlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada da kuramsal ve kavramsal çerçeve ve görüşme sürecinde yer alan boyutlar veri analizi sürecine çerçeve oluşturmuştur. Schiro (2020) ve Null (2011)'un çalışmalarında eğitim programı kuramlarını ele aldığı boyutlar araştırmacı tarafından yenilenmiş ve görüşme süreci de bu boyutlara göre şekillendirilmiştir. Bu boyutlar, öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitimi sürecindeki amaçları, öğretmen eğitiminde öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme, eğitim programı kuramı yönelimlerindeki değişimleri, kendi rollerini nasıl değerlendirdikleri ve öğretmen adaylarının süreç içerisindeki rollerini nasıl değerlendirdikleri olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda temalar önceden belirlenmiş ve bu genel temaların altına yerleştirilebilecek daha ayrıntılı kodlar ve kategoriler ise verilerin incelenmesi sırasında ve sonrasında ortaya çıkmış, değiştirilmiş ve geliştirilmiştir.

2. Temaların belirlenmesi ve yeniden düzenlenmesi (Tematik Kodlama)

Önceden kuramsal çerçevesi iyi çizilmiş tümden gelimci içerik analizinin uygulanacağı bir araştırmada temaların en azından bir bölümünün belirtilen kuramsal çerçeveye göre belirlenmesi ortaya çıkan kodların bu temalar altına toplanması gerekirse de yeni temalar eklenmesi de gerekmektedir. Bu aşamayla temalara son hali verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada da verilerden ortaya çıkan kodlar, kategoriler ve temalar birlikte değerlendirilip son halleri verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2021, s. 255) tematik kodlama yapılırken temaların altındaki verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığının dolayısıyla iç tutarlılığının sağlanmasının önemli olduğunun ve ortaya çıkan temaların bütününe araştırma verilerini açıklayabilmesi yani dış tutarlılığının sağlanabilmesi önemlidir.

Bu bağlamda bu çalışma sırasında tematik kodlama yapılırken iç ve dış tutarlığın sağlanması için veri seti dikkatli bir biçimde incelenmiş ve elde edilen temaların veri setini yeterli bir biçimde temsil edip etmediği üzerinde sürekli düşünülmüştür. Tematik kodlama yapılırken iç ve dış tutarlığın sağlanmasına önlem alabilmek için araştırmacı uzman görüşüne başvurmuş ve temaların veri setini temsil gücünün değerlendirilmesi istenmiştir.

3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması

Toplanan verinin işlenmiş bir biçimde okuyucuya sunulmasını amaçlayan bu aşamada veriler hedef kitlenin anlayabileceği bir biçimde sunulmuş ve ortaya çıkan veri

setinin ilk elden yorumlanmadan sunulmasına ve oldukça tanımlayıcı bir aktarımla yansıtılmasına çalışılmıştır.

4. Bulguların yorumlanması

Elde edilen bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve sonuçların çıkarılması bu son aşamada yapılmaktadır. Çalışmanın bu aşamasında veri toplama sürecinin en önemli öznesi olan araştırmacının yorumlarının önemi vurgulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 256). Bu çalışmada da bu aşamada bulgular arasındaki ilişkiler açıklandı, neden-sonuç ilişkileri kuruldu, bulgulardan sonuçlar çıkarıldı, yorumlar yapıldı ve son olarak sonuçlara ve önerilere ilişkin açıklamalar yapıldı.

Özetle, görüşme verilerinin analizinde ilk olarak yazılı metinlerden kodlar elde edilmiştir. Daha sonra çıkarılan kodlar bir araya getirilip incelenecek ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları belirlendikten sonra aralarında ilişki olduğu düşünülenler kategoriler altında toplanmıştır. Sonraki aşamada ise elde edilen kategorilerin hangi temalar çevresinde toplandığı belirlenmiştir. Temaların altında belirlenmiş olan kategoriler bağlamında da veriler literatür çerçevesinde yorumlanmıştır.

Doküman Verilerinin Çözümlemesi

Görüşmelerden elde edilen verileri destekleyici nitelikte olan doküman analizi süreçlerinden elde edilen veriler görüşme formlarının analizinden elde edilen yapı ile bağlantılı olarak tümünden gelim analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2021, s. 197) dokümanların diğer veri kaynakları ile beraber kullanıldığı durumlarda karmaşık bir veri analizi sürecinin benimsenmesine gerek olmayabileceğini çünkü araştırmacının bu durumda dokümanları gözlem ya da görüşme verilerini destekleyici, ek açıklamalar getirici ya da çürütücü amaçlarla kullanmakta olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada da dokümanlardan elde edilen veriler, görüşme verilerini desteklemek amacıyla kullanıldığından ve zaten görüşme verilerinin analizi sonucunda analize temel olacak tema, kod ve kategoriler belli olduğundan karmaşık bir veri analizi süreci benimsenmemiştir. Verilerin analizine ilişkin bilgiler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Doküman Verilerinin Analizi

Amaç	Analiz Süreci	Doküman Sayısı	Veri Seti
Öğretmen eğitime ilişkin belgelerde kuramsal yönelim nasıl yer almaktadır?	- Veri analizine verilerin MAXQDA 2024 programına aktarılması ile başlanmıştır. - Baştan sona iki defa okunmuştur. - Betimsel ve in-vivo kodlanmıştır. - İlk başta oldukça fazla, düzensiz olan kodlar veri azaltma sürecine tabii tutulmuştur. - Görüşme verilerinin analizi sonucunda analize temel olacak tema, kod ve kategoriler belli olduğundan tümünden gelimci analiz benimsenmiştir. -Kodlar bir araya getirilerek alt kategoriler ve kategoriler oluşturulmuştur. -İlişkili kategoriler temalaştırılmıştır. -Veri okunarak kategoriler düzenlenmiş, bu çalışmadaki duruma özgü olarak ortaya çıkan alt kategori ve temalar oluşturulmuştur. -Bu işlem birkaç kez tekrarlanmıştır. -Kod, kategori ve temalara son hali verilmiştir.	6	*Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge-16 sayfa *Öğretmen Strateji Belgesi- 31 sayfa *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Dokümanı- 19 sayfa *Fakülte-Okul İş Birliği Belgesi- 46 sayfa *2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Belgesi 19 sayfa *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Dokümanı-1 sayfa

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın inandırıcılığı bilimsel araştırmaların en önemli ölçütü olarak kabul edilmekle birlikte geçerlik ve güvenirlik bu açıdan kullanılan en önemli iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Geçerlik, araştırmacıların özellikle topladıkları verilere dayanarak yaptıkları çıkarımların uygunluğu, anlamlılığı ve kullanışlılığı anlamına gelirken, güvenirlik bu çıkarımların zaman, konum ve koşullar üzerindeki tutarlılığını ifade eder (Fraenkel, vd., 2011). Güvenirlik, bulgunun araştırmanın tesadüfi koşullarından bağımsız olma derecesi iken, geçerlilik ise bulgunun doğru bir şekilde, olduğu şekliyle tarafsız gözlemleme derecesi anlamına gelir (Kirk ve Miller, 1986).

Geçerlik ve güvenirlik terimleri alan yazında farklı şekillerde ele alınmıştır. Örneğin, Eisner (1991) yapısal doğrulama, mutabık geçerlik ve bilgi yeterliliği; LeCompete ve Goetz (1982) bu kavramları iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve objektiflik; Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılık, transfer edilebilirlik (aktarılabirlik), tutarlılık ve doğrulanabilirlik (onaylanabilirlik); Maxwell (1992) betimleyici geçerlik, yorumlayıcı geçerlik, kuramsal geçerlik, genellenebilirlik ve değerlendirmeci geçerlik; Merriam (2009) iç geçerlik ya da inandırıcılık , güvenirlik ya da tutarlılık ve dış geçerlik; Yin (2014) yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirlik olmak üzere dört farklı ölçüt belirlemişlerdir.

Yukarıda belirtildiği gibi alan yazında çok farklı geçerlik ve güvenirlik kavramı bulunmaktadır. Bu araştırmada karışıklığa neden olmamak için nitel araştırmalarda geçerlilik ölçütleri iç geçerlilik (inandırıcılık- doğruluk), dış geçerlilik (aktarılabirlik- uygunluk), dış güvenirlik (teyit edilebilirlik/tarafsızlık) ve iç güvenirlik (tutarlılık/denetlenebilirlik) çerçevesinde analiz edilmiştir. Geçerli ve güvenilir bir çalışma, verilerin uygun şekilde yorumlandığına dair güvence sağlar ve böylece bulgular ve sonuçlar üzerinde çalışılan dünyayı doğru bir şekilde yansıtır ve temsil eder. Hiçbir çalışma tam geçerliliğe ulaşamayacak olsa da başvurulacak birkaç yöntemle geçerlilik ve güvenirlik güçlendirilebilir (Yin, 2016). Geçerliği ve güvenirliği arttırmayı sağlayacak stratejilerden çoğunlukla aynı noktalara değinen ve aynı amaçlara hizmet eden fakat alan yazında farklı şekillerde adlandırılan stratejiler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Geçerliği ve Güvenirliği Arttırma Stratejileri

Creswell ve Miller (2000) Creswell ve Poth (2018)	Lincoln ve Guba (1985) Guba ve Lincoln (1989)	Maxwell (2013)	Merriam (2009) Merriam ve Tisdell (2016)	Yin (2014)
1. Uzun süreli etkileşim (Prolonged engagement in the field)	<u>İnandırıcılık</u> 1. Uzun süreli etkileşim (Prolonged engagement)	1. Uzun süreli etkileşim (Intensive long-term field involvement)	<u>İç Geçerlik/İnandırıcılık</u> 1. Veri toplama sürecine aktif katılım (Adequate engagement in data collection)	<u>Yapı Geçerliği</u> 1. Çeşitleme/çoklu veri kaynakları kullanma (Triangulation/ Using multiple sources of evidence)
2. Çeşitleme (Triangulation)	2. Sürekli gözlem (Persistent observation)	2. Çeşitleme (Triangulation)	2. Çeşitleme (Triangulation)	2. Kanıt zinciri oluşturma (Establishing chains of evidence)
3. Uzman incelemesi (Peer debriefing)	3. Çeşitleme (Triangulation)	3. Katılımcı geçerliği (Respondent validation)	3. Uzman değerlendirmesi (Peer review/examination)	3. Taslak durum çalışması raporunun gözden geçirilmesi (Draft case study report reviewed by key informants/Member checking)
4. Katılımcı iş birliği (Collaboration)	4. Uzman incelemesi (Peer debriefing)	4. Araştırmacı müdahalesi (Intervention)	4. Katılımcı kontrolü (Member checks /Respondent validation)	<u>İç geçerlik</u> 4. Yerleşik analitik tekniklerin kullanılması (The use of established analytic techniques)
5. Onaylamayan kanıtların keşfedilmesi (Disconfirming evidence)	5. Olumsuz durum analizi (Negative case analysis)	5. Araştırılardan farklı durum ve kanıtları araştırma (Search for discrepant evidence and negative cases)	<u>Dış Geçerlik/Aktarılabilirlik</u> 5. Zengin, ayrıntılı betimleme (Rich, thick descriptions)	<u>Dış geçerlik</u> 5. Analitik genellemeler (Analytic generalization)
6. Katılımcı Denetimi (Member checking)	6. Referans Yeterliliği (Referential adequacy)	6. Zengin veri (Rich data)	6. Maksimum çeşitlilik (Maximum variation)	<u>Güvenirlik</u> 6. Durum çalışması protokollerinin kullanılması (Using case study protocols)
7. Detaylı betimleme (Thick, rich description)	7. Katılımcı denetimi (Member checks)	7. Sayıları kullanma (Numbers)	7. Araştırmacının rolü (Researcher's position or reflexivity)	7. Veri tabanı geliştirme (Creating a case study database)
8. Araştırmacının önyargılarının açıklanması ve yansıtıcılığı (Researcher reflexivity)	8. Kapsamlı betimleme (Thick description)	8. Karşılaştırma (Comparison)	8. Dış denetim (Audit trail)	
9. Dış denetim/ Denetim izi (The audit trail)	9. Amaçlı örnekleme (Purposive sampling)			
	10. Yansıtıcı günlük (Reflexive journal), alan notları (fieldnotes) tekniği			
	<u>Tutarlılık</u> 11. Adım adım tekrarlama (Stepwise replication)			
	12. Kodlayıcılar arası tutarlılık (Inter-rater reliability)			
	<u>Doğrulanabilirlik</u> 13. Dış denetim (Audit trail)			

İç Geçerliğin Sağlanması ve İnandırıcılık/ Doğruluk

İç geçerlik ‘inandırıcılık (credibility)’ olarak ele alınırken, incelenen olgunun gerçek bir resminin sunulmakta olduğunu göstermeye çalışır. İç geçerlik çalışmanın doğruluk değeri ile ilgili olup çalışmanın bulgularının okuyucular ve katılımcılar açısından inanılır olup olmaması ile açıklanmaktadır (Miles ve Huberman, 2019). Çalışmanın gerçek değerini sorgulamak ve ‘Yapılan çalışmanın geçerli bir değeri var mıdır?’ sorusuna açıklık getirmek gerekmektedir (Akar, 2019, s. 162). Öncelikle, iç geçerliğin sağlanabilmesi için araştırmacının veri toplama, veri analizi ve yorumlanması sürecinde hep tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması gerekmektedir. Araştırmaya sürekli eleştirel bir gözle bakılmalı ve bulgu ve sonuçların gerçeği yansıtmayı yansıtmadığının denetlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bir çalışmanın inandırıcılık/doğruluk (iç geçerlilik) niteliklerine sahip olmasını sağlamak için uygulanabilecek bazı stratejiler vardır.

Uzun süreli etkileşim stratejisi (*prolonged engagement in the field*) bu stratejilerden biridir. Hem yeterli keşfin sağlanması hem de bulguların doğrulamasının sağlanması için araştırmacılar sahada bu strateji ile uzun bir süre boyunca veri toplamalıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2011). Bu tür bir zaman yatırımı, araştırma ile ilişkili olan bağlamsal koşullar hakkındaki anlayışı artıracaktır. Uzun süreli bir zaman içinde sahada olmak kanıtları sağlamlaştırır çünkü araştırmacılar verileri ve önsezilerini kontrol edebilir ve görüşme verilerini gözlemsel verilerle karşılaştırabilir. Alanda ne kadar uzun süre kalınırsa, katılımcılardan çoğulcu bakış açıları o kadar çok duyulur ve katılımcı görüşlerin bağlamı daha iyi anlaşılır (Creswell ve Miller, 2000). Bu strateji görüşmelerin yapıldığı çalışmalara kıyasla çok daha uzun süreli etnografik çalışmaların yürütülmesinde tercih edilen bir geçerlik stratejisi olsa da görüşmelerin yapıldığı çalışmalarda da etkin bir strateji olarak kullanılabilir (Denzin, 2009). Bu çalışmada, araştırmacı veri toplama süreci boyunca öğretmen eğitimcilerle yapılan ön görüşmelerde, randevuların alınması sırasında alanda uzun süre bulunarak ve veri toplama süreci boyunca veri kaynaklarıyla uzun süreli bir etkileşim süreci izleyerek iç geçerliğin sağlanmasına katkıda bulunmuştur.

İç geçerliği artırma yollarından bir diğeri olan ‘zengin veri (*rich data*)’ ile çalışmaya ilişkin tam ve net bir resim elde edilmesi sağlanır (Maxwell, 2013). Zengin veri, resmin tamamının doğru bir şekilde temsil edilmesi için yeterli veriye sahip olmayı ve incelenen olgu hakkında eksiksiz bir gözlem yelpazesi sağlamayı kolaylaştırır

(FitzPatrick, 2019). Bu çalışmada da zengin veri sağlamak amacı ile veri toplama sürecinde detaylara özen gösterilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında sonda sorular kullanılarak detayların keşfedilmesi sağlanmıştır. Görüşme sırasında katılımcılara sorular atlanmadan tüm soruların sorulduğu sürekli kontrol edilmiş ve katılımcılarının sözünün kesilmemesi sağlanmıştır.

'Katılımcı teyidi ya da kontrolleri (respondent validation, member checking) geçici yorumların/bulguların elde edildikleri kişilere geri götürülmesini ve akla yatkın olup olmadıklarının sorulmasını içermektedir (Creswell ve Miller, 2000; Creswell ve Poth, 2018; Merriam ve Tisdell, 2016). Yin'in (2014) durum çalışmalarında yapı geçerliğini arttırma önlemlerinden biri olarak belirttiği bu prosedür, raporun sadece meslektaşlar tarafından değil aynı zamanda vakadaki bilgi verenler ve katılımcılar tarafından da gözden geçirilmesidir. Bu yolla görüşmelerin hatasız olması sağlanmaya ve iç geçerliğin sağlanmasına çalışılır. Katılımcılardan veriler ve sonuçlar hakkında geri bildirim istemek, katılımcıların söylediklerinin ve yaptıklarının anlamını, bakış açılarını ve gözlemlenen şeylere ilişkin yanlış anlamaları ve yanlış yorumlama olasılığını ortadan kaldırmanın en önemli yoludur (Maxwell, 2013). Çünkü, veriler, analizler, yorumlar ve sonuçlar katılımcılara değerlendirebilmeleri için geri götürülür (Creswell, 2007). Örneğin, katılımcılarla görüşmeler sonunda görüşmelerden araştırmacının anladığı ve not aldığı şeylerin katılımcının gerçekten ima ettiği şeyler olup olmadığı kontrol edilebilir (Guba ve Lincoln, 1989). Bulgular hakkında geçici sonuçlar çıkardıktan sonra, genellikle çalışmanın katılımcılarına dönülür ve bulgular kontrol edilerek geri bildirim alınır (Given, 2021).

İç geçerliği sağlamak ve inandırıcılığı arttırmak için *veri çeşitleme (triangulation)* yöntemi de kullanılmıştır. Veri kaynaklarının çeşitlemesi, yöntem çeşitlemesi, teori ve yönelim çeşitlemesi ve araştırmacı çeşitlemesi olarak yapı geçerliğinin sağlanması için dört farklı çeşitleme yöntemi mevcuttur. (Akar, 2019; Patton, 2015). Çeşitleme yoluyla farklı kaynaklardan gelen kanıtlar doğrulanır ve verileri gerçekten çeşitlendiğinde çalışmanın bulguları tek bir kanıt kaynağından daha fazlası tarafından desteklenmiş olur. (Creswell, 2007; Yin, 2014). Veri çeşitlemesi durum çalışmasının yapı geçerliliğini güçlendirmeye yardımcı olur ve birden fazla kanıt kaynağı, esasen aynı olgunun birden fazla farklı şekillerde ölçümünü sağlar (Yin, 2014). Farklı bireylerden, ortamlardan birçok farklı yöntem kullanarak veri toplama anlamına gelen çeşitleme (Christensen vd., 2011) belirli bir yöntemin seçilmesiyle ortaya çıkabilecek şansa bağlı sonuçlar ve oluşabilecek sistematik önyargı riskini azaltır ve araştırmacının açıklamaların

genellenebilirliğinin daha iyi değerlendirilmesine olanak tanır (Maxwell, 2013). Bu yolla, farklı veri toplama yöntemleriyle benzer ya da örtüşük bulgular elde edilir (Akar, 2019). Gözlemler, görüşmeler ve belgeler gibi ana ve ikincil temaları belirlemek için tek bir olay veya veri noktası yerine birden çok kanıt biçimine güvenilir ve birden çok yöntemle toplanan doğrulayıcı kanıtlar sağlanır (Creswell, 2000). Veri toplama yöntemi, araştırmacı ve veri kaynağı çeşitlemesi yapılmıştır. Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme ve doküman incelemesi ile yöntem çeşitlemesi, çalışmaya katılan katılımcıların birbirinden farklı özelliklerde katılımcılar olmalarına dikkat edilmiştir bu noktada da veri kaynağı çeşitlemesinin sağlandığı düşünülmektedir. Çalışmanın analiz sürecinde başka bir araştırmacıya danışıp uzman görüşü alınmıştır bu da araştırmacı çeşitlemesinin sağlandığını göstermektedir. Analiz ve yorumları desteklediği için görüşmeler sırasında ve sonrasında ortam ve görüşmelerle ilgili alınan kısa notlar ve memolar da çeşitleme elementleri olarak sayılabilmektedir (Denzin, 2009). Bu çalışmada da görüşmeler sırasında alan notları alınmış ve çeşitlemeye katkı sağlanmıştır.

Uzman incelemesi (peer review, debriefing) ise araştırmaya veya araştırılan olguya aşina olan biri tarafından verilerin ve araştırma sürecinin gözden geçirilmesidir. Bu kişiler araştırmacılara yazılı geri bildirim sağlayabilir veya sadece fikirler için bir ses yansıtıcısı görevi görürler (Creswell ve Miller, 2000; Creswell ve Poth, 2018). Yin (2014) kanıt zinciri oluşturularak yapı geçerliliğinin sağlanması yoluyla aynı şekilde harici bir gözlemcinin araştırma sorularından nihai çalışma sonuçlarına kadar çalışmayı takip etmesine izin vererek geçerliğin arttırılacağını belirtmiştir. Bu çalışmada, uzun yıllar öğretmenlik deneyimine sahip, eğitim programları alanında doktora derecesine sahip, öğretmen eğitimi alanında çalışmalar yapan iki uzman da verilerin uygun bir biçimde toplanıp toplanmadığına ve yöntem ve veri toplama araçlarına ilişkin değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Söz konusu iki uzman ile araştırmacı araştırma süreci boyunca iki kere online bir kere de telefon aracılığı ile konuşmuş ve yapılan mini toplantıda araştırmacıya uzmanlar tarafından araştırma sürecine ilişkin etkin geri bildirim sağlanmıştır. Ayrıca TİK üyeleri ve tez danışmanı ile yapılan toplantılarda da araştırmaya ilişkin etkin geri bildirim süreçleri yürütülmüştür.

Olumsuz durum analizi (search for discrepant evidence and negative cases, disconfirming evidence) yöntemi ile geçerliği arttırma ise araştırmacıların bir çalışmada ilk olarak ön temaları veya kategorileri oluşturduğu ve ardından bu temalarla tutarlı olan veya bu temaları çürüten kanıtlar için verileri araştırdığı bir süreçtir (Creswell ve Miller, 2000). Araştırmacılar rakip düşünceye kulak vererek çalışmalarını güçlendirebilirler. Bu

tarz bir düşünce, araştırmayı yürütürken sürekli bir şüphecilik duygusu ile beraber olayların ve eylemlerin görüldüğü gibi olup olmadığı, katılımcıların konuşurken en samimi yanıtlarını verip vermedikleri ve bir konu ve onun özellikleri hakkında araştırmacının kendi varsayımlarının gerçekten doğru olup olmadığı konusunda detaylı düşünmeyi gerektirir (Yin, 2016). Araştırmacı çalışmasına başlamadan önce geçici tema ve kategorilerini oluşturduktan sonra kendi sonuçlarını destekleyen veya desteklemeyen durumları kendi araştırmasına yansıtması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırır (Creswell ve Miller, 2000). Çünkü, bir araştırmanın bulgularının hepsi elde edilen kod ve tema modeline uymayacaktır araştırma sürecinde bu olumsuz analizi rapor etmek gerekir ve bunu yaparken araştırmacı incelenen olgunun gerçekçi bir değerlendirmesini sağlar (Creswell ve Poth, 2018).

Dış Geçerliğin Sağlanması ve Aktarılabilirlik/ Uygunluk

Miles ve Huberman (2019) dış geçerliği (aktarılabilirlik) (transferibility) çalışmanın sonuçlarının daha geniş anlamlarının bulunup bulunmadığının belirlenmesi ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dış geçerlik sonuçların dış dünyayı temsiline karşılık gelmekle birlikte nitel araştırmalarda benzer grup ve ortamlara genelleme yapabilmek nitel araştırmalarının zayıf bir yönünü oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda yapılacak genelleme nicel araştırmalardaki gibi doğrudan ve sayısal değil, dolaylı bir biçimde deneyim ve örneklerin analitik bir genellemesi olarak yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Dış geçerliliğe ilişkin önemler alınarak bulguların aktarılabilirliği ve analitik genellemelerin yapılması sağlanabilir (Akar, 2019; Yin, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Böylelikle zengin veri ve bulguların detaylı aktarımının sağlanması ile hem dış hem de iç geçerlik sağlanabilir (Akar, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Akar (2019) dış geçerliğin sağlanabilmesi için araştırmacının çalışmasına ait ayrıntıları detaylı bir şekilde raporlamasının yanı sıra çalışmasına ait sınırlılıklardan da bahsetmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir çalışmanın bulgularının genellenebileceği alanın tanımlanması ve çalışma tasarımının “nasıl” ve “neden” sorularıyla desteklenmesi (ve ek verilerin toplanması) son derece yararlı olabilir (Yin, 2014).

Verilerin ve bulguların yoğun betimlenmesi (*thick description*) yolu ile bu araştırmada dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularının benzer ortamlara aktarılabilirliğini ve dolayısı ile dış geçerliği sağlamak için ham verinin

doğrudan yorumlanmadan aktarılması (Yıldırım ve Şimşek, 2021) sağlanmıştır. Görüşme yolu ile veri toplanan araştırmalarında, bu tür veriler, yalnızca önemli olduğu düşünülen notları değil, genellikle bu görüşmelerin birebir dökümlerini gerektirir. Katılımcıların görüşmelerinden alınan doğrudan alıntılar nitel araştırmalarda kullanılması gereken geçerliği arttıracak bir yöntemdir (Christensen, vd., 2011). Bu çalışmada da veriler ve bulgulara ilişkin detaylı betimlemeler yapılmıştır. Çalışma grubu, çalışma belgeleri, kavramsal çerçeve, veri toplama süreçleri ve analizleri detaylı bir şekilde çalışmada raporlanmıştır. Bulgular da detaylı bir biçimde aktarılmış ve ham veri doğrudan yorumlanmadan aktarılmış ve yapılan görüşmelerden keşfedilen kod ve kategorilere ilişkin kanıtlar doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Dış geçerliliğin sağlanıp analitik genelleme şansının arttırılabilmesi için araştırmanın sınırlılıklar bölümü detaylandırılmıştır.

Dış Güvenirliğin Sağlanması ve Teyit Edilebilirlik/Tarafsızlık

Dış güvenirlilik olarak ele alınan ‘tarafsızlık’ ya da tekrar edilebilirlik, teyit edebilirlik (confirmability)’ kriteri ile de en azından gelecekte bir araştırmacının çalışmayı benzer şekilde tekrar etmesini sağlamak için önlemler alınır. Dış güvenirliliği sağlamak için ise bulguların araştırmacının kendi yatkınlıklarından değil, verilerden ortaya çıktığını göstermek için adımlar atmalıdır (Shenton, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Birbirinden bağımsız araştırmacılar benzer yöntemle benzer bir bağlamı incelediklerinde örtüşük, binişik ve benzer bulguları çıkarıyorlarsa bu araştırmanın dış güvenirliliğinden söz edilebilir (Akar, 2019).

Lecompte ve Goetz (1982) dış güvenirliliğin sağlanabilmesi için araştırmacının kendi rolünün, çalışılan durumla ilgili olan deneyimlerin, katılımcıların, kavramsal çerçevenin, verilerin elde edildiği ortamın, veri toplama süreçlerinin ve analizlerinin detaylı bir şekilde betimlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada da araştırmacının rolünün anlatıldığı farklı bir bölüme, katılımcıların, araştırmanın kavramsal çerçevesinin ve analiz süreçlerinin detaylı açıklamasına yer verilmiş ve bu şekilde iç güvenirliliğe ek olarak dış güvenirliliğin de sağlanmasına çalışılmıştır. Bu şekilde aynı konuda çalışacak diğer araştırmacılara ne tür roller üstlenecekleri ile ilgili, örneklem oluştururken nelere dikkat etmeleri gerektiği ile ilgili, verilerin elde edildiği sosyal ortama ilişkin ayrıntılarla ilgili, benzer çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşabilmek için kavramsal çerçevenin

detayları ile ilgili ve benzer araştırmalarda veri toplama ve analizleri süreçlerinin nasıl olması gerektiğine yardımcı olacak detaylı betimlemeleri vasıtasıyla bu süreçler hakkında yardımcı olunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmacı müdahalesi, araştırmacı düşünümelliği (intervention, researcher reflexivity) yöntemi çalışılan grup veya araştırılan konu hakkında fikir geliştirmek veya test etmek için kullanılabilir. Araştırmacının varlığı her zaman bazı yönlerden çalışmaya bir müdahaledir (Maxwell, 2013). Bu süreç, araştırmacıların araştırmalarını şekillendirebilecek kişisel inançlar, değerler ve önyargılar hakkında rapor verdiği süreçtir. Araştırmacıların, karşı tarafın kendi konumlarını anlamalarına olanak sağlamak için araştırma sürecinin başlarında sürece dahil olan inanç ve önyargılarını kabul etmeleri ve tanımlamaları ve ardından çalışma ilerledikçe bu araştırmacı önyargılarını parantez içine almaları veya askıya almaları özellikle önemlidir (Creswell ve Miller, 2000).

Araştırmacının yorumlarını etkileyebilecek inanç ve önyargılar ve deneyimleri çalışmanın araştırmacı rolü kısmında açıklanmıştır. Araştırmacı katılımcılarla aynı branşa sahip olması nedeniyle onlarla kendini özdeşleştirmiş ve görüşmeler sırasında görüşülen kişiler bir meslektaşlarıyla konuşurken kendilerini çok rahat hissettikleri için bu durum çalışma için bir avantaj oluşturmuştur. Ancak, bu durumun aynı zamanda bir tehdit olabileceğini düşünen araştırmacı görüşme sürecinde tarafsız bir tutum sergilemeye dikkat etmiş ve zaman zaman gerçekten istemesine rağmen katılımcıları etkilememek için görüşmeler sırasında jest ve mimiklerden kaçınmış ve tarafsız olmaya önem göstermiştir.

Denetleme kayıtları (audit trail) ile geçerliği sağlama stratejisi yolu ile dış güvenirliliğin sağlanması için araştırma hakkında bir ön bilgisi olmayan dış denetçinin uzmanlığına başvurulur. Bu şekilde resmî ve dış bir denetimin amacı, araştırma sürecini incelemek ve bulguların güvenirliliğini belirlemektir. Günlük tutma ve not tutma yoluyla sorgulama sürecini belgeleyen, tüm faaliyetlerin bir araştırma kaydını tutan, bir veri toplama kronolojisi geliştiren ve veri analizi sürecini net bir şekilde kaydeden araştırmacılar tarafından bir denetim izi oluşturulur. Dış denetçi de araştırmacı tarafından oluşturulan bu belgeleri inceler ve araştırma sürecini bir dış göz olarak denetler (Creswell ve Miller, 2000). Yin (2014) de bir veri tabanı oluşturarak durum çalışmasından elde edilen tüm verilerin ayrı ve düzenli bir derlemesinin dış güvenirliliğe katkı sağlayacağını bu tür bir veri tabanı sayesinde tüm çalışmanın sonra incelenmek üzere saklanabileceğini belirtmiştir. Bu şekilde, bir vaka çalışması veri tabanının oluşturulması, tüm vaka çalışmasının güvenirliliğini önemli ölçüde artırır. Dış değerlendirmeler için araştırmaya ilişkin tüm veri ve dokümanları güvenli bir biçimde saklamak dış güvenirliliğin

sağlanmasına katkı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada da veri toplama araçları, ses kayıtları, deşifreler, veri analizleri ve uzman geri bildirim notları bir denetim izi oluşturmak için saklanmıştır.

İç Güvenirliğin Sağlanması ve Tutarlık/Denetlenebilirlik

İç güvenirliliği sağlama kriteri olan ‘değişmezlik ya da tutarlık (dependability or consistency) kriteri araştırma sonuçlarının benzer bir örnekleme de benzer ve yakın sonuçları verebilmesi kriteri olarak ele alınır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Aynı dış güvenirlilik gibi iç güvenirlilik de nitel araştırmalarda farklı bir anlam kazanmaktadır çünkü iki farklı araştırmacının aynı veriyi farklı yorumlaması ve analiz etmesi çok olağandır. Bu sebeple iç güvenirlilik nicel paradigmada olduğu gibi teşhis etme ve test etme amacıyla değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Akar (2019) iç güvenirliliği sağlayabilmek için somut ve anlaşılır açıklamalar getirilmesini, çalışmaya ait ham verilerin bir kenarda saklanmasını, çalışmaya başka bir araştırmacının da desteğinin sağlanmasını ve katılımcılarla deşifrelerin paylaşılıp onaylarının alınması gibi veri doğruluğunu teyit etme stratejilerinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Miles ve Huberman (1994, s. 278) da tutarlılığın farklı bir kodlayıcı tarafından verilerin bir bölümünün kodlanması ve aradaki görüş birliğinin sağlanma oranının hesaplanması ile sağlanacağını belirtmiştir. Bu şekilde kodlayıcılar arası güvenilirlik yolu ile kodlar aynı şekilde güvenilir bir şekilde yorumlanır veya başka araştırmacılar da aynı şekilde veriyi güvenle kullanabilir (Richards, 2009).

Araştırmanın tutarlılığını arttırmak için araştırmaya dışarıdan başka bir gözün de bakmasını sağlamak ve bu şekilde araştırma sürecinde baştan sona tutarlı bir şekilde ilerlendiğini ortaya koymak gerekmektedir. Böylece araştırmacıya bağlı hata ve yanlılık payı ihtimalinin en aza indirilmesi sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada, tutarlılığı sağlamak için Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip, on yılı aşkın süredir öğretmenlik yapan, öğretmen eğitimi alanında çalışmalar yapan ve daha önce nitel çalışmalar yapmış ve doktora sürecinde eğitim programı kuramları dersini almış ve bu konuya aşina olan üç uzman ile çalışılmıştır. Uzmanlar veri toplama sürecinde öğretmen eğitimeileri ve uygulama öğretmenleri ile yapılan ilk iki görüşmeye katılarak araştırmacıya uzman olarak veri toplama süreci ile ilgili dönüt vermiştir. Ayrıca uzmanlardan ikisi verilerin uygun bir biçimde toplanıp toplanmadığına,

yöntem ve veri toplama araçlarına ilişkin online ve telefon yolu ile yapılan eleştirel inceleme toplantılarında değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Veri analizi tamamlandığında ise kodlayıcı güvenilirliğinin tespit edilmesinden önce bu iki uzmana görüşme metinlerinden ve doküman analizinden elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar ve görüşme deşifreleri (görüşmelerin ve dokümanların sadece %10'u) gönderilmiş ve değerlendirme yapmaları istenmiştir. Değerlendiricilerin bu noktada ayrıca bir kodlama yapması istenmemiş bulguların kod-kategori-tema sınıflamasının ve ifadelerin doğruluğuna ilişkin değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Eleştirel inceleme toplantıları sonrasında kodlayıcı güvenilirliği de tespit edilmiştir. Bu aşamada Miles ve Huberman (1994, s. 64) kodlayıcılar arası güvenilirliğin tespit edilebilmesi için deşifre edilmiş 5-10 sayfalık bir ham verinin farklı bir kodlayıcı tarafından kodlanmasını önermiştir. Farklı bir kodlayıcının ham verinin belirli bölümünü kodlamasından sonra ise güvenilirlik katsayısının görüş birliği sağlanan toplam kodlama sayısının görüş birliği sağlanan kodlama sayısı ile görüş birliği sağlanamayan kodlama sayısının toplamına bölünmesi ile elde edileceğini belirtmiştir. Aradaki uyumun %80 ya da üzeri çıkması durumunda çalışmada bu katsayının kodlayıcılar arası görüş birliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada da kodlayıcı güvenilirliği için üçüncü bir uzmandan yardım alınmıştır. Görüşme veri setinden bir örneklem seçilmiş ve araştırmanın amacı, araştırma soruları, deşifre edilmiş görüşme ve geçici temalar uzmana gönderilmiştir. Uzman kodlamayı bitirdikten sonra kodlama sonuçları geri bildirimle gönderilmiştir. Sonuçlar araştırmacının kodlamaları ile karşılaştırılmış ve görüş birliğinin %80'in üzerinde olduğu bulunmuştur.

Çalışmada literatürde önerilen geçerliğin ve güvenilirliğin artırılmasına katkı sağlayacak diğer bazı stratejilerden de yararlanılmıştır. *Karşılaştırma stratejisi (comparison)* bu çalışma bağlamında kullanılan bu ek stratejilerden biridir. Geçerliği arttırma stratejilerinden karşılaştırma stratejisinin nitel araştırmalarda, özellikle çoklu durum çalışmalarında çok sayıda kullanımı vardır. Tek durumlu nitel araştırmalar veya nispeten homojen bir grupla görüşmeler yapmayı kapsayan nitel çalışmalar, genellikle sonuçların yorumlanabilirliğine katkıda bulunan karşılaştırmalar içerir (Mawell, 2013).

Bulguların "tipik", "nadir" veya "yaygın" olduğunu belirten sıfatlardan ziyade *gerçek sayıları kullanma (numbers) yöntemi* ile çalışmanın geçerliliği artmaktadır (Yin, 2016). Sayılar ve bunlarla beraber tablo ve grafikler çalışmadaki eylem ve bakış açılarının çeşitliliğini belirlemek ve iletmek için etkili bir yöntemdir. Sayıları nitel bir çalışmada bu

şekilde kullanmak, bir çalışmayı nicel yapmaz, sadece çalışmanın var olan örtük nicel doğasını açık ve daha kesin hale getirir (Maxwell, 2013).

Bu çalışmada geçerliği ve güvenirliği arttıran yöntemlerden hangilerinin ne şekilde kullanıldığı Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Bu Çalışmanın Geçerliği ve Güvenirliği ile İlgili Alınan Önlemler

Ölçütler	Çalışmada kullanılan stratejiler
İnandırıcılık/Doğruluk (Credibility) (İç geçerlilik)	Uzun süreli etkileşim (Prolonged engagement): Görüşmeler ve doküman analizleri bir akademik yıla yakın sürede alana aktif katılımı yapılmış ve veri ile uzun süre etkileşim sağlanmıştır. Ayrıntılı ve zengin veri toplanması (Rich data): Görüşme ve doküman analizleri yoluyla zengin veri elde edilmiş ve detaylı bir şekilde sunulmuştur. Veri detaylı ve derinlemesine toplanmış ve görüşmeler sırasında sondalar kullanılmıştır. Görüşmelerin kesilmemesine özen gösterilmiş ve tüm soruların sorulduğundan emin olmak için görüşme formundan soruların sorulup sorulmadığını sürekli kontrol edilmiştir. Çeşitleme (Triangulation): Veri toplama yöntemi, araştırmacı ve veri kaynağı çeşitlemesi yapılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Farklı özelliklere sahip katılımcılar araştırmaya katılmışlardır. Veri toplama ve analizi sürecinde bulgular ve yapılan analizlerin başka bir araştırmacının uzman görüşüne sunulmuştur. Meslektaş incelemesi (Peer review): Uzmanlara veri toplama süreci, yöntem ve veri toplama araçları ile ilgili aralıklı toplantılarla danışılmıştır. Katılımcı Tevidi (Member check): Katılımcılarla görüşmeler sonunda ve görüşmeler sırasında not alınan ya da anlaşılan şeylerin gerçekten söylenmek istenen şey olup olmadığı kontrol edilmiş, görüşme süreci sonunda görüşme ile ilgili dönüt istenmiş ve veri toplanırken de tam anlaşılamayan ya da yanlış yorumlamaya açık olabilecek noktalarda katılımcılarla ek sorular sorulmuştur fakat inandırıcılığı teyit edebilmek için ham verileri katılımcıların tekrar görmesi fırsatı yaratılamamıştır.
Aktarılabirlik /Uygunluk (Transferability) (Dış geçerlilik)	Yoğun betimleme (Thick description): Çalışmanın içeriksel özellikleri ve bağlamı detaylı betimlemelerle anlatılmıştır. Çalışmaya katılan katılımcıların, kavramsal çerçevenin, verilerin elde edildiği ortamın, veri toplama süreçlerinin ve analizlerinin detaylı bir şekilde betimlenmesine önem verilmiştir. Verilerin detaylı bir şekilde sunulması sağlanmıştır. Ham veri doğrudan yorumlanmadan aktarılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmesi: Bu bölümde yer alan bilgiler doğrultusunda başka çalışmalara yapılacak analitik genellemenin bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak yapılacağını sağlandığı düşünülmektedir.

(Devam ediyor)

Tablo 17 (Devam)

Bu Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği ile İlgili Alınan Önlemler

Ölçütler	Çalışmada kullanılan stratejiler
Teyit edilebilirlik/Taraf-sızlık (Confirmability) (Dış Güvenirlik)	<u>Araştırmacının önyargılarının açıklanması araştırmacı müdahalesi/düşünümselliği (Intervention, researcher reflexivity):</u> araştırmacının yorumlarını etkileyebilecek inanç ve önyargılar ve deneyimleri araştırmacı rolü bölümünde açık ve detaylı bir biçimde paylaşılmıştır. Araştırmacı görüşme sürecinde tarafsız bir tutum sergilemeye dikkat etmiş beden dilini kullanmaktan kaçınmıştır ve vücut diliyle ve söylemleri ile tarafsız bir tutum sergilemeye azami ölçüde dikkat etmiştir. <u>Dış denetim yapılması için veri ve dokümanları saklama (Audit trail):</u> Tüm veri toplama araçları, ham veriler, doküman verileri, ses kayıtları, deşifreler, yapılan kodlamalar ve uzman değerlendirme notları dış denetim için saklanmıştır.
Denetlenebilirlik Tutarlılık (Dependability /Consistency) (İç güvenirlilik)	<u>Aynı alandan uzmanlara danışılması:</u> Uzmanlar veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve veri analizine ilişkin değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar ve görüşme deşifrelerine ilişkin (görüşmelerin sadece %10'u ve iki doküman) değerlendirme yapmaları istenmiştir. <u>Kodlayıcılar arası güvenirliliğin hesaplanması:</u> Bir uzmana bir katılımcı görüşmesinin deşifresi gönderilmiş ve kodlama yapması istenmiş ve kodlayıcılar arası güvenirlilik hesaplanmıştır.
Kullanılan diğer önlemler	<u>Sayıları ve görsel verileri kullanma (numbers):</u> Yardımcı görseller, şemalar ve sayısallaştırmalardan yararlanılmıştır. <u>Karşılaştırma stratejisi (comparison):</u> Bu çalışmada eğitim programları kuramlarına ilişkin yönelimlerin öğretmen eğitimcileri, uygulama öğretmenleri ve dokümanlar arasında karşılaştırılarak görsellerle sunulması ile bu strateji işe koşulmuştur.

Kaynak. Creswell ve Miller, 2000; Creswell ve Poth, 2018; Lecompte ve Goetz, 1982; Lincoln ve Guba, 1985; Maxwell, 2013; Merriam ve Tisdell, 2016; Yin, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021

Araştırmacının Rolü ve Etik

Nitel araştırmalarda araştırmacının değer yargıları, geçmişi, araştırma sürecindeki rolü ve araştırmacının yorumlarını etkileyebilecek deneyimleri açıkça paylaşılmalıdır (Creswell, 2009, s. 177). Moch ve Gates (1999) tarafından da belirtildiği gibi araştırmacının süreç boyunca kendi konumunu düşünmesi gerekmektedir. Nitel araştırmada, araştırmacının rolünü açık bir şekilde tanımlaması hem geçmişini çalışmayla ilişkilendirmesi hem de araştırma sürecindeki konumunu açıklaması açısından önemlidir.

2011 yılında İngilizce Öğretmenliği Lisans Programından mezun oldum ve aynı yıldan itibaren iki farklı yabancı diller yüksek okulunda öğretim görevlisi olarak çalıştım ve çalışmaya devam ediyorum. Öğretim deneyiminin olması üniversitelerin hazırlık

okullarındaki eğitim programlarının mikro sistemlerini deneyimlememe yardımcı oldu ve mesleki deneyimimin başlarında lisansüstü eğitimde eğitim programları ve öğretim alanında çalışmalarına devam etmemin daha geniş bir perspektifle ve bakış açısı ile eğitim programı çalışmalarını anlamama ve analiz etmeme katkı sağlayacağını düşündüm. Bu alanda lisansüstü dersler aldıktan sonra eğitim programı ve öğretimi alanındaki konulara olan ilgim ayrıca doktora sürecinde aldığım öğretmen eğitimi dersleri ile de derinleşti. Bu süreç de beni bu çalışmanın konusuyla ilgilenmeye yönlendirdi.

Öncelikle bu çalışmadaki konumumu netleştirmem gerekirse, eğitim programı kuramları ve eğitim programı ideolojileri kavramları ile Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans ve doktora eğitimlerim boyunca gerek aldığım derslerde gerekse çalışmalarında sıklıkla karşılaştığımı ve bu konuda okumalar yapmaktan hep zevk aldığımı söyleyerek başlayabilirim. Ama bu alanla özellikle ilgilenmem ve bu kavramlarla daha derinlemesine karşılaşmam ise Eğitim Programları ve Öğretim doktora eğitimim sürecinde aldığım Eğitim Programı Kuramları dersinde başlamış ve devam etmiştir. Bu derste yaptığımız okumalar, tartışmalarımız ve benim bu alan üzerine yaptığım ek okumalar bu kavramı araştırma yönünde bir merak duymaya başlamamı sağladı ve bu alanı çalışmaya ilişkin motivasyonumu artırdı.

Süreç içerisinde konuya ilişkin yaptığım okumalarda ve çalışmalarda eğitim programları kuramlarının hem Türkiye’deki Eğitim Programları alan yazınında çok fazla yer almadığını ve dolayısıyla hak ettiği yeri görmediğini düşündüm. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar ise öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yöneldikleri Eğitim Programı Kuramları üzerine yoğunlaşmaktaydı ve daha çok nicel veriler yoluyla bir sonuca varılmaya çalışılmıştı. Okumalarım vasıtasıyla böylesine düşünsel temeli yoğun bir konunun nitel bir çalışmayla derinlemesine ve farklı katmanlardaki anlamlarına ulaşabilme ihtimali beni heyecanlandırdı. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programı kuramlarına ilişkin yapılan çalışmalara rağmen görev başındaki öğretmenlerin ve öğretmen olacak öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca etkisinde kaldıkları öğretmen eğitimcilerinin hangi eğitim programı kuramına daha yakın olduklarının ve bu anlamdaki yatkınlığın ne yönde olduğunun bilinmemesi benim bu çalışmayı öğretmen eğitimcileri ile yapmak istememdeki en önemli neden oldu. Böylece hem çok ilgimi çeken eğitim programı kuramları konusunu çalışacaktım, hem bu konuya farklı bir yöntemle daha derinlemesine ulaşmaya çalışacaktım hem de tüm sistemi asıl etkileyen özne olan öğretmen eğitimcilerinin eğitim programı kuramlarına olan yönelimlerini incelemiş olacaktım.

İngilizce Öğretmenliği lisans programından mezun olmuş olmam dolayısıyla öğretmen eğitimi sürecinin içerisinde geliyor olmamın, on yılı aşkın süredir bir öğretim tecrübesine sahip olmamın ve yüksek lisans, özellikle de doktora eğitimim boyunca sıklıkla öğretmen eğitimi üzerine düşünmüş, okumuş ve tartışmış bir araştırmacı olmamın öğretmenlik, öğretmen eğitimi süreci ve bu süreçte programa ilişkin inançlara ve ideolojilere ilişkin bana rehber olacağına inanmaktaydım.

İngiliz dili eğitimi lisans programlarından mezun olmamın da etkisiyle doktora tezimi, İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğretmen adaylarına rehberlik sağlayan öğretmen eğitimcilerinin farkında olarak ya da olmayarak sınıflarına, materyallerine, etkinliklerine, öğrenci-öğretmen ilişkilerine, değerlendirmelerine yani öğretmen eğitiminde etkiledikleri her şeye eğitim programı ideolojilerinin ne şekilde yansıdığını araştırmak üzere kurgulamaya başladım. Çalışmamı kurgularken danışmanımla yaptığım görüşmeler sonrasında da öğretmen adaylarına uzun bir süre rehberlik eden, MEB' e bağlı okullarda öğretmenlik uygulama derslerini yönlendiren uygulama öğretmenlerinin de öğretmen eğitiminin ideolojik yapısına ilişkin bir resim elde etmemde önemli bir kaynak olduğu sonucuna da vardım. Bu noktada çalışmamı üniversitelerde ve MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin eğitim programı kuramlarına ilişkin çıkarımlar yapmak olarak yapılandırdım.

Katılımcılar ile açık iletişim kurarak kendi öğretmen eğitimi sürecinde yaşadıklarımın, meslek yaşamımdan da referanslar paylaştım ve bu sayede görüşmeler bu durumdan olumlu etkilendi çünkü katılımcılar başta beni sadece bir araştırmacı rolünde görürken o noktadan sonra hem meslektaş hem de araştırmacı olarak kabul ettiler ve aramızda daha açık bir iletişim sağlandı. Ayrıca çalışmamı özellikle İngilizce öğretmenliği bölümü öğretmen eğitimcileri ile yapmamın görüşmeler sırasında onlarla daha açık bir ilişki kurabilmek adına olduğunu söyleyebilirim. Örneğin, görüşmelerde katılımcılar sıklıkla 'Siz de bu bölümden mezun muşsunuz.', 'Siz de bilirsiniz.', ya da 'Siz de İngilizce öğretmeni olduğunuz için bu söyleyeceğim size de tanıdık gelecek.' gibi paylaşımlarda bulunmuşlar ve kendilerinin onların alanlarını anlayan bir kişi tarafından dinlenmelerinin katılımcılarda oluşturduğu pozitif etki görüşmelere de yansımıştır.

Veri toplama süreci öncesinde öğretmen eğitimcilerinin benimseyebilecekleri eğitim programı kuramlarına ilişkin birtakım öngörülerim olsa da bu ideolojilerin öğretmen eğitimi sürecine nasıl yansıdığını açıklayabilmem çok mümkün değildi. Nitekim konuyla ilgili yapılan çalışmalar da öğretmen eğitimi sürecinden ziyade

öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin öğretimlerinde ele aldıkları ve etkisinde kaldıkları eğitim programı kuramlarına odaklanmaktaydı.

Bunca yıldır hem öğretmen eğitimi sürecinin içerisinde gelmiş olmam hem de yüksek lisans ve doktora sürecinde yapmış olduğu okumalar ve almış olduğum derslerdeki tartışmalar neticesinde kendimi araştırmanın yürütüldüğü kültürün bir noktada bir parçası olarak görmem sebebiyle öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen eğitimcilerinin hangi eğitim programı kuramlarına daha yakın olabileceğine araştırmaya başlamadan önce bir takım deneyim ve yargılara sahiptim. Bu noktada çalışma sonucunda program ideolojilerine ilişkin oluşabilecek çerçeveye dair öngörülerim olsa da bu fikirlerimi askıya alarak süreci tarafsız bir şekilde ele alan bir araştırmacı olarak yürüttüm. Görüşmeler sırasında beden dilimi kullanmaktan kaçınarak tarafsız bir biçimde sahip olduğum ön kabul ve yargıların görüşmeleri etkilemesini engellemeye çalıştım. Bu tarafsızlık çerçevesinde de objektifliği olabildiğince sağlamak için araştırma sürecimin her adımını detaylı bir biçimde yansıtmaya çalıştım. Bu nedenle, çalışmanın bu bölümünde ve diğer bölümlerinde de mesleki geçmişim, deneyimim, düşüncelerim, hislerim, öngörülerim önyargılarımı gerekli olduğunu düşündüğüm yerlerde açık bir biçimde yansıttım.

Bu çalışmada araştırmanın etik gereklilikleri ise etik izin başvurusunun yapılması, bilinçli onaylarının alınması, gizliliğe uyulması, özel hayata saygı gösterilmesi ve zarar vermemek konusunda hassas davranılması, katılımcıları aldatmama/yanıltmama hususuna dikkat edilmesi ve verilere sadık kalınması yollarıyla araştırmanın etik gereklilikleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmada veri toplama sürecine asla gerekli izinler alınmadan başlanmamış ve tüm izinlerin alınması sürecinin tamamlanması beklenmiştir. Veri toplama süreci öncesinde araştırmanın yapıldığı üniversitenin İnsan Araştırmaları Değerlendirme Kurulundan etik kurul izni (EK 1) alınmıştır. Bu izin alındıktan sonra da çalışmanın yapılacağı her bir üniversiteden ve MEB'den izin alınmıştır. MEB bağlı okullarda araştırma yapabilmek için MEB'den alınan izin EK 2' de sunulmuştur. Üniversitelerden alınan izinler EK 3'te üniversite isimleri gizli tutularak verilmiştir. Veri toplama sürecine başlamadan katılımcılarla görüşülmüş ve gönüllülük esası ile çalışmaya katılmalarına önem verilmiştir. Bu doğrultuda çalışma ile ilgili olarak detaylı bir biçimde bilgilendirilmiş ve bilgilendirilmiş onam formu (EK 4) karşılıklı doldurulmuştur. Görüşme sırasında ses kaydı alınmasına izin vermeyen katılımcıların yine izinleri doğrultusunda görüşmeler sırasında görüşme notları tutulmuştur. Görüşmelerden önce

katılımcılar görüşme verilerinin sadece bu çalışma için kullanılacağı, çalışmanın danışmanı ve TİK üyeleri ve uzman görüşleri alınacak uzmanlar dışında kimse ile paylaşılmayacağı konusunda telkin edilmiştir. Çalışmada katılımcıların kimlikleri kesinlikle gizli tutulmuş ve isimler için kodlamalar kullanılmıştır. Görüşmelerden önce ve sonra katılımcılarla her konuya şeffaf bir iletişim sağlanmış bu süreçte asla yanıltılmamış ve aldatılmamışlardır. Ayrıca veriler toplanırken ve analiz sırasında dikkatli ve özenli olunmuş, bulgular raporlanırken araştırma verilerine sadık kalmaya özen gösterilmiş ve görüşmelerden verilen doğrudan alıntılarda da bu şeffaflık sürdürülmüştür.

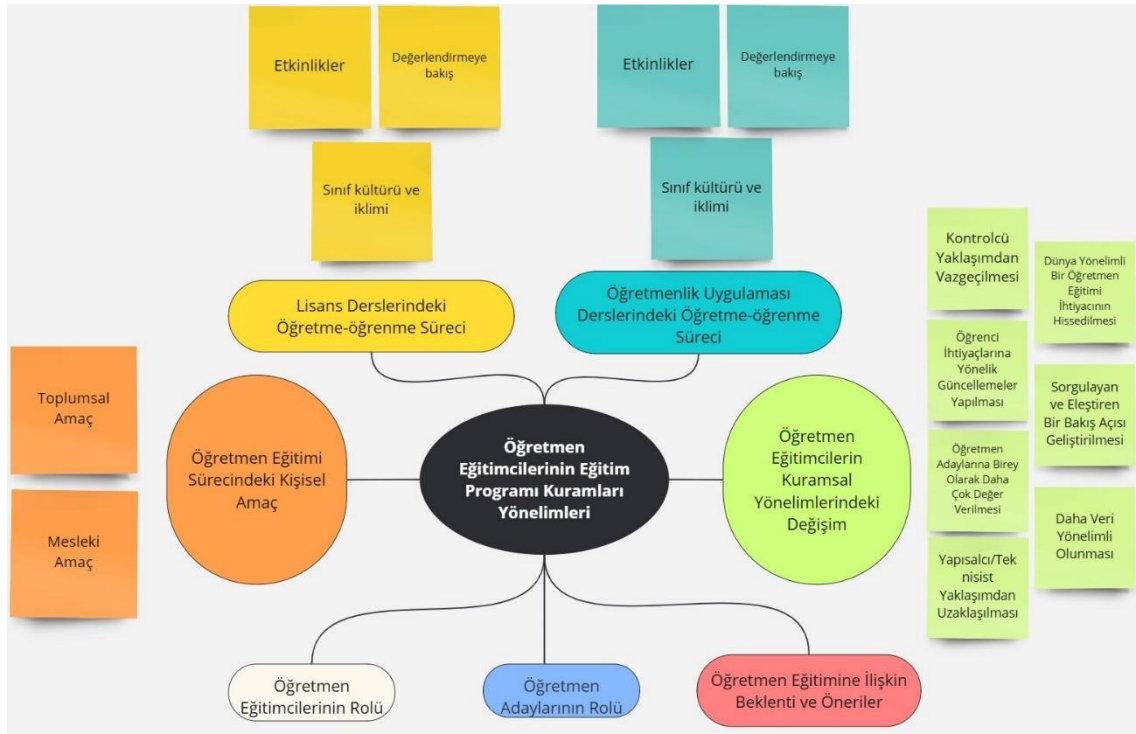


BÖLÜM 4

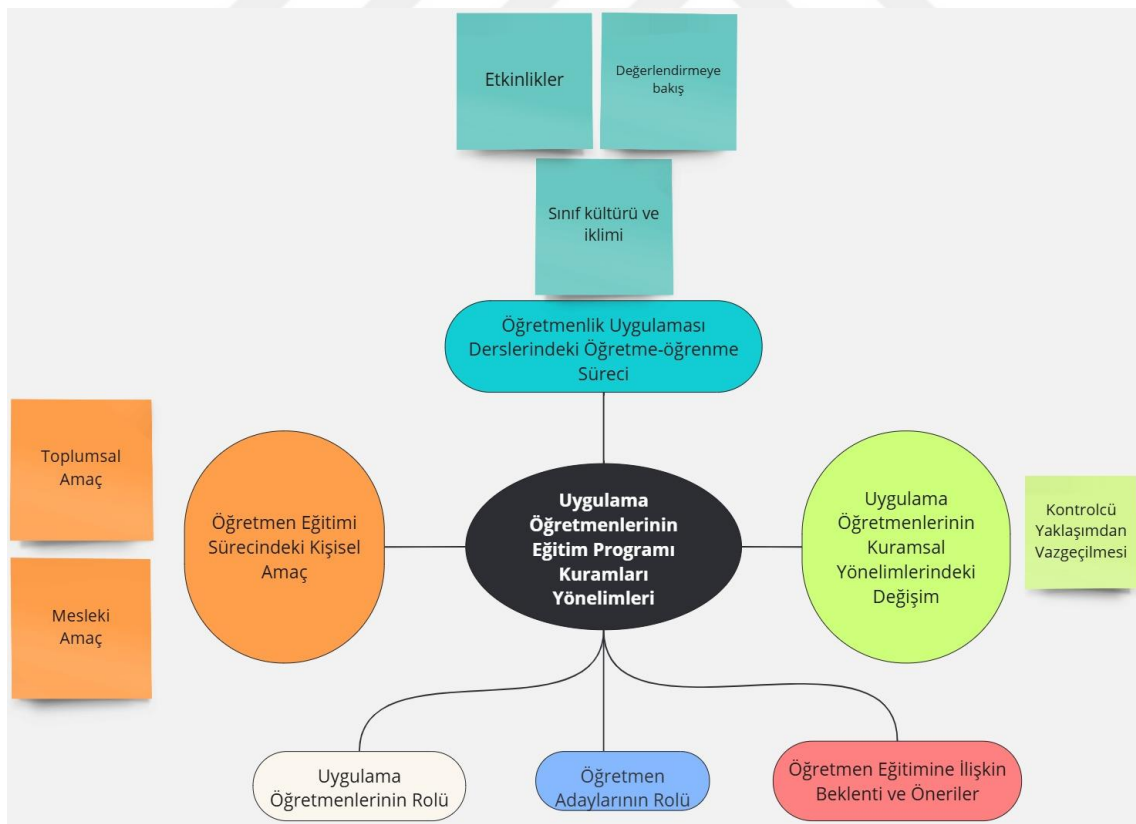
BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Veri toplama işlemi bittikten sonra veri seti dikkatli bir biçimde incelenerek tematik bir analiz gerçekleştirilmiş (Bowen, 2009) ve Merriam'ın (2009) önerdiği gibi bu analizden sonra elde edilen geçici bulgular düzenlenip organize edilmiştir. Elde edilen kodlar ve kategoriler arasındaki ortak noktalar, farklılıklar kontrol edilip ve veri seti daha da geliştirilmiştir (Cohen, Lawrence ve Morrison, 2007). Veri yorumlama süreci, bulgular hakkında fikir geliştirmeyi ve bunları literatürle ve daha geniş tartışmalarla ve kavramlarla ilişkilendirmeye karşılık gelmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 159). Bu bağlamda öncelikle bulgular sunulmuş ve ilgili alan yazınla yorumlanmıştır.

Araştırmanın alt amaçları kapsamında öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin eğitim programı kuramları yönelimlerinin nasıl olduğu ve öğretmen eğitimine ilişkin belgelerde kuramsal yönelimlerin nasıl yer aldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Şekil 6 ve 7'de görüldüğü üzere, bu alt amaçlara ilişkin bulgulara 'Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Kişisel Amaç, Lisans Derslerindeki Öğretme-öğrenme Süreci, Öğretmenlik Uygulaması Derslerindeki Öğretme-öğrenme Süreci, Öğretmen Eğitimcilerin/Uygulama Öğretmenlerinin Kuramsal Yönelimlerindeki Değişim, Öğretmen Eğitimcilerinin/Uygulama Öğretmenlerinin Rolü, Öğretmen Adaylarının Rolü ve Öğretmen Eğitime İlişkin Beklenti ve Öneriler' şeklinde ayrı temalar altında yer verilmiştir. Belgelere ilişkin bulgular ise 'Öğretmen Eğitiminin Amacı, Öğretme-Öğrenme Süreci, Öğretmen Roller ve Öğretmen Adaylarının Roller' şeklinde dört ana tema altında incelenmiştir.



Şekil 6. Öğretmen Eğitimcileri ile Yapılan Görüşmelerin Tema ve Kategorilerinin Genel Görünümü



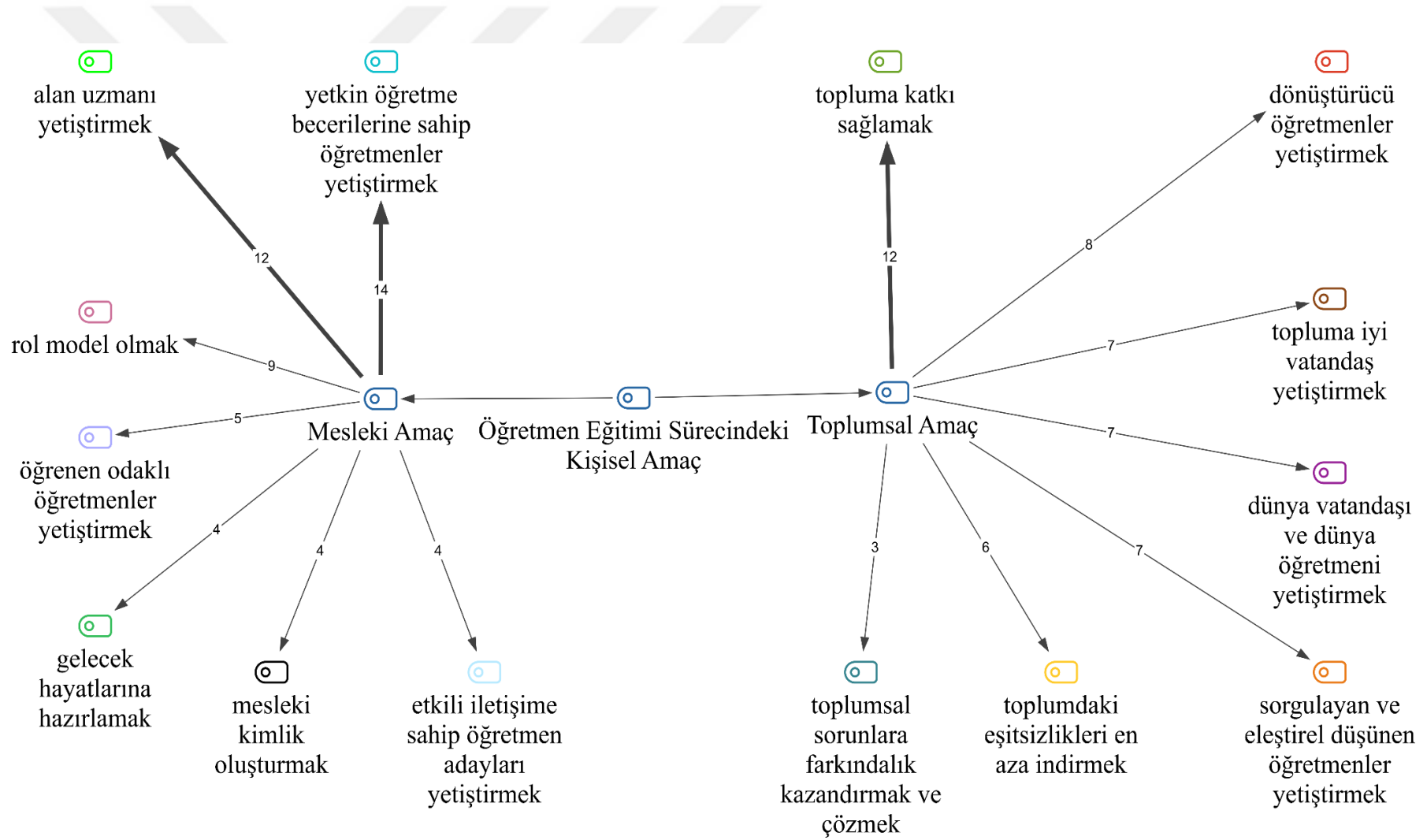
Şekil 7. Uygulama Öğretmenleri ile Yapılan Görüşmelerin Tema ve Kategorilerinin Genel Görünümü

Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Amaçların Kuramsal Görünümüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmen eğitimcilerinin, uygulama öğretmenlerinin ve belgelerin öğretmen eğitimi sürecindeki amaçlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara ayrı ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Kişisel Amaçlarının Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri

Öğretmen eğitimcilerine öğretmen eğitimi sürecinde kişisel amaçlarını nasıl betimledikleri sorusu sorulduğunda cevaplarının toplumsal ve mesleki yönde oluştuğu belirlenmiştir. Şekil 8’de verilen hiyerarşik kod alt kod modeli incelendiğinde, öğretmen eğitimcilerinin amaçları sırasıyla ‘*yetkin öğretme becerilerine sahip olmak, alan uzmanı yetiştirmek, topluma katkı sağlamak, rol model olmak*’ şeklinde, daha ziyade toplumsal fayda ve akademik disiplinler kuramları ile ilişkiliyken, ‘*dönüştürücü öğretmenler yetiştirmek, dünya vatandaşı ve dünya öğretmeni yetiştirmek, sorgulayan ve eleştiren öğretmenler yetiştirmek ve toplumsal eşitsizlikleri en aza indirmek*’ gibi orta düzeyde seyreden amaçlarının ise toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Şekil 8’de öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimi sürecine ilişkin benimsedikleri amaçlar mesleki ve toplumsal amaçlar kategorileri altında detaylandırılarak sunulmuştur.



Şekil 8. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Kişisel Amaçlarının Ne Olduğuna İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Mesleki Amaç. Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimi sürecindeki amaçlarının ne olduğuna ilişkin görüşlerinden alt temalar ve kodlar elde edilmiştir. Şekil 8 incelendiğinde mesleki amaç kategorisi altındaki en sık tekrarlanan kodlar detaylandırılmıştır. Hiyerarşik kod alt kod modeli incelendiğinde, mesleki amaç kategorisinde en yüksek frekansa sahip birinci kod '*yetkin öğretim becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek*' tir. Bu alt kategori incelendiğinde öncelikle öğretmen eğitimcilerinin büyük çoğunluğunun öğretmen eğitimde yer alma hedefleri konusunda öğretmen adaylarını mesleki becerilerle donatmak konusunda hemfikir oldukları görülmektedir.

Öğretmen eğitimcileri ile yapılan görüşmelerden anlaşıldığı üzere, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarını geliştirmek, onları mesleki yeterliliğe sahip öğretmenler olarak yetiştirmek önemlidir. Bu süreçte öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarının pedagojik ve metodolojik bilgi ve becerileri kazandırmaya, sınıf yönetimi ve öğretmenlik meslek becerilerini edinmelerine odaklanmaktadır. Bu alt kategoriye ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bazı görüşler şunlardır:

Benim her duruşum mesleki anlamda onlara da yansıyacak o yüzden ciddi bir sorumluluk hissediyorum. O yüzden verdiğim bilgilerde öğrencilerin mesleki becerilerindeki ihtiyaçlarını gözetiyorum genelde (ÖE 8).

O açıdan onların mesleki yeterliklerle donatılmış becerilere hâkim donanımlı öğretmenler olarak yetiştirmelerinde sorumluluk hissediyorum (ÖE 12).

Öğretmen eğitimcilerinin bu ifadelerinden de anlaşılabileceği gibi, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamak ve mesleki bilgileri kazandırmak amacı en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. Toplumsal fayda kuramının izlerini taşıyan bu yaklaşıma sahip öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına bu süreçte spesifik ve gözlenebilir öğretim becerilerinin kazandırılmasına, öğretim metodolojilerinde ustalaşmaya ve öğretmenlik zanaatına önem verdikleri anlaşılmaktadır (Joyce, 1974; Zeichner, 1993, Zimpher ve Howey, 1987). Pozitivist epistemoloji ve davranışçı psikolojiye dayanan öğretmen eğitimi paradigmalarında da paralel şekilde öğretmen eğitiminde belirli ve gözlenebilir becerilerin gelişimi ve öğretim davranışları öne çıkarılmaktadır (Becker, Kennedy ve Hundersmarck, 2003; Cochran-Smith ve Fries, 2008; Elliot, 2003; Zeichner, 1996). Öğretmen eğitime yönelik hümanistik yaklaşımın destekçileri, öğretmen eğitimi programlarının çoğunda uygulandığına inandıkları mekanik ve beceri odaklı yaklaşımları sıklıkla sert bir şekilde eleştirmiş ve bunun

mekanik ve tutkusuz bir eğitimle sonuçlandığına inanmışlardır (Zeichner, 1993). Kilpatrick (1933) de öğretmen eğitiminin geleneksel biçimlerini, daha geniş amaçları göz önünde bulundurmadan tekniğe vurgu yaptıkları için eleştirmiştir. Teknik ve mekanik süreçlerle bombardımana tutulan böyle bir eğitimle, öğretmenler eğitimin hedeflerini analiz etmekte, çeşitli öğrenci gruplarına ilişkin öğrencilerin eğitimi sorgulamakta, politika ve ekonominin eğitim ile bağlantısını anlamlandırmakta zorlanmakta ve kendi dönüştürücü rollerini düşünememektedirler (Kincheloe, 2004).

Geleneksel öğretmen eğitimi programları, çıraklık modelini kullanarak toplumsal fayda kuramının izlerini taşımakta ve öğretmen adaylarına önceden belirlenmiş pedagojik beceri ve stratejileri kazandırmayı amaçlamaktadır (Zeichner ve Liston, 1990). Geleneksel öğretmen eğitimi programının prensiplerini benimseyen teknisist öğretmen eğitimi yaklaşımında önemli olan, öğretimin amacı değil, nasıl öğretim yapılacağıdır (Tezgiden Cakcak, 2016, s.2). Bu sebeple, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimine atfettikleri bu amaç teknisist ve beceri odaklı bir öğretmen eğitimi vurgulamaktadır.

Özellikle '*alan uzmanı yetiştirmek*' ve alan bilgisinin edinilmesinin çok önemli görüldüğü bazı öğretmen eğitimcisi ifadelerinde göze çarpmaktadır. Aşağıdaki ifadede de olduğu gibi öğretmen eğitimcileri alan uzmanlığı ile donanmış öğretmen adayları yetiştirmek, alan bilgisi düzeyini arttırmak, bilgiyi hayat felsefesi yapmak, akademik bilgi olarak olabilecek en iyi şekilde yetiştirmek, alanı çok iyi bilmek, alanda yetkin olmak, teori ve kuramsal temelin çok iyi oluşturulmasının önemi ve alana katkı sağlamaya olan inanç gibi konularda görüşlerini alan uzmanlığının önemi üzerine belirtmişlerdir.

İktisat bölümünü düşünelim. Öğrenciye iktisat bölümüne girdiği zaman siz en baştan şu olacaksınız demezsiniz. Siz bir vizyon kazandırabilirsiniz. Bilgi sağlarsınız. Öğrenci de der ki mezun olduğunda ben bu bilgi ve bu vizyonla, elde ettiklerimle bunu yapmak istiyorum. Şimdi siz en baştan dersiniz ki sen öğretmen olacaksınız. Bu bir meslek edindirme kursu gibi olur. Bu da bana göre bu uygun bir vizyon olamaz bir üniversite programı için. Evet öğretmen oldu matematik öğretmeni oldu ama matematik bilmiyor. İngilizce öğretmeni oldu ama İngilizce bilmiyor. Şimdi kim kazandı? Kim kaybetti? Dört yıl biz ne yapmış olduk? Bu beni çok rahatsız ediyor. Onun için bir dil bölümüyse bu örneğin öğrencinin öncelikli olarak o dille ilgili formasyonun uzmanlığının doğru olması gerekiyor (ÖE 5).

Konu alanına hâkim olmayan bence öğretmen olamaz. Alanı iyi bilen öğretmen adayının yöntemi bir şekilde esnetebileceğine inanıyorum (ÖE 16).

Eğitim programı kuramlarından disiplinin detaylarını tanıtmaya odaklanan, konu içeriğini ve bilgisini daha çok önceleyen, programın daha çok entelektüel disiplin

açısından görüldüğü, daha akademik bir eğitime dayanan yani akademik bir disiplini anlamaya, disiplinin içeriğini, kavramsal çerçevelerini ve düşünme biçimlerini kavramaya azami önem gösteren akademik eğitim programı kuramı (Ellis 2004; McNeil, 1977; Marsh ve Willis, 2007; Pratt 1994, Schiro, 2008) ve konu alanının detaylarını öğrenmeyi öğretmen eğitiminin ana hedefleri olarak gören görüşten hareketle (Feiman-Nemser,1990; Joyce 1974; Zeichner, 1993) alan bilgisinin detaylarını öğrenmeyi ve öncelikle bu alanın uzmanı olmayı öğretmen eğitimini çevreleyen diğer unsurlardan çok daha önemli gören bu görüş öğretmen eğitimcilerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere alanı ve alanın detaylarını iyi bilmenin önemine vurgu yapmaktadır. Doğanay ve Sarı (2003) tarafından öğretmen adaylarının kuramsal yönelimlerini belirlemek için yapılan çalışmada da bu çalışmada öğretmen eğitimcileri ile paralel olarak öğretmen adaylarının alan bilgisi uzmanlığının önemini vurguladığı sonucuna ulaşılmıştır.

'*Rol model olmak*' ise öğretmen eğitimcileri tarafından sıklıkla vurgulanan bir diğer amaç ifadesi olmuştur. Öğretmen eğitimcilerinin büyük bir kısmı örnek alınmak, model olmak, ilham kaynağı olabilmek, doğru duruş sergilemek gibi konulara vurgu yaparak öğretmen eğitimi sürecinde var olma amaçlarını daha çok öğretmen adaylarına rol model olmak bağlamında yoğunlaştırmışlardır. Öğretmen eğitimcisinin duruşu, giyimi, alan uzmanlığı, mesleki becerisi, sınıf içerisindeki davranışları ile bir bütün olarak öğretmen adaylarına örnek olması gerektiği ve bu şekilde öğretmen adaylarının da öğretmen eğitimcilerini gözleyerek nasıl iyi öğretmen olunacağı konusunda bir görüş geliştirebileceği düşünülmektedir.

Bu amaç bağlamında, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişiminde rol model olmanın önemi vurgulanmaktadır. Öğretmenler, sınıf içi ve dışındaki davranışları, konuşma biçimleri ve öğrencilere yaklaşımlarıyla öğrenciler için birer rol model teşkil etmektedir. Öğretmenlerin duruşu, ilkeleri ve uygulamaları arasındaki tutarlılık önemlidir, çünkü öğrenciler öğretmenlerini gözlemleyerek gelecekteki mesleki hayatlarını şekillendirmektedir. Öğretmen yetiştirici konumundaki öğretmen eğitimcileri de öğretmen adaylarına iyi birer rol model olmaya çalışmaktadır. Onların öğrencilere ilham kaynağı olması, onlara doğru davranışları göstermesi beklenmektedir. Rol model olmak amacına ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Hani öğretmen duruşu. Öğretmen böyle olmalı dediğimiz şeyler var ya. O olduktan sonra ve o öğretmenlerin sınıflarda da çok fark yaratacağını düşünüyorum. Bu sadece dili öğretmek açısından değil. Doğru bir duruşla doğru öğrenci yetiştirirsiniz (ÖE 13).

Ben bunca yıldır yani bu derslerde gerçekten kendimi hep şöyle sınamaya çalıştım. Bir iyi bir rol model olabiliyor muyum? Anlattıklarım ile yaptıklarım çelişiyor mu? Çünkü anlattığınız şeyleri uygulamada öğrenciye gösteremezseniz o zaman bir çelişki ortaya çıkıyor. Yani benim en çok dikkat ettiğim konu budur (ÖE 15).

Her öğretmen kimin hayatına girerse girsin varoluşuyla duruşuyla örnek olabilen insanlar. Belki de birçok öğretmen bu misyonlarını fark etmiyor ben de dahil bazen bunu unutabiliyoruz ama her zaman sınıfın merkezinde ve gözdesindeyiz. O yüzden o an yaptığımız her hareket ya ibret olur ya örnek olur (ÖE 17).

Öğretmen eğitimcisi ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, öğretmen eğitimcileri model olma, örnek öğretmen davranışlarını sergileme gibi amaçsal ifadeleri ön plana almışlardır. Öğretmen eğitimi sürecindeki amaçlarını örnek olmak amacıyla açıklayan öğretmen eğitimcilerinin ‘usta öğretmeni model alan’ kuramsal yaklaşımda hareket ettikleri ve yeteneklerin, becerilerin ve davranışların büyük ölçüde örnek olarak öğrenildiğine inandıkları söylenebilir (Kirk, 1986). Güneş (2016) öğretmen eğitimindeki yaklaşımlarla ilgili çalışmasında davranışçı yaklaşımın davranış değiştirme amacı ile öğretmen adaylarına istendik davranışları kazandırma ve alışkanlık oluşturma amacıyla olduğunu ve bu yaklaşımda öğretmenin ise sınıfta öğrencilere örnek olarak davranışlarını değiştirmesi üzerinde durduğunu belirtmiştir.

Dolayısı ile, toplumsal fayda kuramının prensiplerini benimseyen bu yaklaşımda başarılı öğretmenlerin davranışlarının adım adım analizleri yapılarak ve gözlenerek iyi öğretmen becerilerinin örnek alınmasının en temel unsur olduğu söylenebilir (Feiman-Nemser, 1990; Schubert, 1996; Zeichner, 1993).

Öğretmenlerin sosyal çevrelerindeki insanlara rol model olmanın ve mesleklerini sınıf ve okul ortamında öğrencilere göstermenin yanı sıra, sınıf dışındakiler için de olumlu rol modeller olarak hareket etmelerinin, “öğretmen” unvanının hakkını vermelerinin, bu unvanın sorumluluklarını üstlenmelerinin, nasıl giyindiklerinin, başkalarıyla nasıl etkileşimde bulunduklarının, farklı olaylar hakkında nasıl hissettiklerinin ve nasıl konuştuklarının da önemli olduğu düşünülmektedir (Karataş, 2020). Bu durumda öğretmen adayının mesleki gelişimini sağlamanın sorumluluğu sanki öğretmen adayının kendi sorumluluğu değil de öğretmen eğitimcisinin görevi gibi düşünülmektedir. Bu sebeple, öğretmen eğitiminde bazı beceri ve tekniklerin örnek alınması etkin yöntem olarak ele alınsa da bu yaklaşımı baskın hale getiren bir öğretmen eğitimi anlayışının öğretmen adaylarının süreçteki aktif katılımına engel olacağı unutulmamalıdır (Richards, 1989).

‘Öğrenen odaklı öğretmenler yetiştirmek’ amacını önemseyen öğretmen eğitimcileri ise öğrenciyi tanımaya önem veren, öğrenci ihtiyaçlarını belirlemeyi önceleyen, program kararlarını öğrenciyi de göz önüne alarak beraber alan, öğrencilerin öğrenmesini daha etkin kılan, aktif öğrenmeyi amaçlayan, etkileşimsel sınıf ortamları yaratan öğretmenler yetiştirme amaçlarından bahsederek bu durumun öğretme-öğrenme sürecini olumlu etkileyeceğini dile getirmişlerdir. Öğretmen yetiştirme süreçlerinin etkileşimsel bir şekilde ele alınması, öğrenen odaklı sınıf ortamları oluşturulması hedeflenmektedir. Etkili bir öğretmen, artık bilgiyi aktaran değil, öğrenciyi tanıyan, onun ihtiyaçlarına göre planlama yapabilen bir profil olarak tanımlanmaktadır. Bu duruma ilişkin amaç ifadelerine de aşağıdaki şekilde yer verildiği görülmüştür.

Yani bir öğretmen adayından öğrenciyi tanıması ondan sonra ona onun ihtiyaçlarını belirleyecek şekilde elindeki programa göre planlama yapabilmesini ister bunu amaçlarım (ÖE 1).

Etkili bir öğretmeni düşündüğümüz zaman bilgiyi aktaran değil. Yani bilgiyi aktarma misyonunun artık çok daha gerilerde kaldığını düşünüyorum. Burada bilgiyi yani öğrencilerin öğrenmesini daha etkin kılacak, onlara öğrenme sevgisini aşılayacak, aktif öğrenmeyi sağlayacak, öğrencilerine gerçekten yaşam boyu öğrenme nosyonunu edindirecek bir öğretmen yetiştirmemiz çok çok önemli (ÖE 2).

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanarak, sınıfta etkin oldukları ve etkileşimsel bir sürecin yürütüldüğü bir öğrenme-öğretme ortamını sağlayacak öğrenen odaklı öğretmenler yetiştirmeyi öğretmen eğitimi sürecindeki amaçları olarak ifade eden öğretmen eğitimcilerinin amaç ifadelerinde öğrenen merkezli kuramın izlerinin var olduğu söylenebilir. Çünkü hümanist, öğrenen merkezli ya da bir diğer adı ile gelişimsel eğitim programı kuramında eğitim programı uygulamaya konup, öğrenme-öğretme süreci yürütülürken hangi bilginin daha önemli olduğu ve programın yapılanması öğrencilerin gereksinimlerine ve ilgi alanlarına bağlıdır (Eisner ve Vallance, 1974). Öğrenme-öğretme sürecinin asıl amacı öğrencilerin kendi içsel yeteneklerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Tsiane ve Motebang, 2023). Bu kuramsal yönelimde öğretmen eğitimcilerinin ifadelerinde de örneklendiği gibi, toplumun ihtiyaçlarına ya da akademik disiplinlere odaklanmak yerine öğrencilerin ilgi, ihtiyaçlarına ve ilgilerine odaklanır (Ellis, 2004; Kliebard, 2004; Schrio, 2012).

Öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlik meslek becerilerini edinmeleri yolu ile öğretmen adaylarının mesleğe daha hazır ve güvenli başlamaları, gelecekteki rollerine

daha iyi hazırlanmalarını amaçladıkları da görüşmelerde çıkan bir diğer amaç ifadesidir. Öğretmen adaylarını ‘*gelecek hayatlarına hazırlamak*’ alt kategorisine ilişkin aşağıdaki alıntı incelendiğinde;

İşte nerelere başvurabilecekleri, ne yapabileceklerini. Hani daha çok onları hayata mesleklerine hazırlamaya da çalışıyorum bir taraftan aslında. Sadece bilgi birikimi değil de mesela yazma becerisi değil sadece. Ne bileyim öğretmenliğin öyle de olması gerektiğini düşünüyorum aslında birazcık (ÖE 14).

ÖE 14’ ün ifadesinde öğretmen adaylarını hayata ve mesleklerine hazırlamaya olan vurgu ise toplumsal fayda eğitim programına dayandığı düşünülmektedir. 20. yüzyılın başlarında Bobbitt’ in (1913, 1918) okul müfredatının, çocukların gelecekte topluma katkıda bulunan yetişkin üyeler olarak işlev görmeleri için ihtiyaç duydukları becerilerden oluşması gerektiğini savunması görüşü ile de bağlantılı olarak (Cotti ve Schrio, 2004) öğretmen eğitimcilerin öğretmen eğitimindeki amaçları öğretmen adaylarının toplumdaki gelecek hayatlarına, öğrencilerin mezun olduklarında yetişkin olarak tamamlamaları gereken rollere odaklanmaktadır ve gelecek hayat ve rollere hazırlama prensipleri toplumsal fayda kuramı ilkelerine dayanmaktadır (Klibeard, 2004, Null, 2011).

Öğretmen eğitimcileri ayrıca öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına ‘*mesleki kimlik oluşturmaya*’ ve öğretmenlik kimliklerine uyumlarını güçlendirmeyi amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen eğitimi sürecindeki temel amaç, öğretmen adaylarının mesleğe ve sektöre en iyi şekilde uyum sağlamalarını sağlamaktır. Bu süreçte öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarına mesleki kimlik kazandırmayı önemli görmektedirler. Öğretmen eğitimcileri, bu süreçte öğretmen adaylarının mesleki disiplin, öğrencilerle iletişim ve derse hazırlık gibi temel yetkinlikleri kazanmalarına odaklanmaktadır. Öğretmen adayları da bu süreçte kendi mesleki tercihlerini netleştirmekte, öğretmenlik mesleğine uygunluklarını keşfetmekte ve öğretmenlik kimliklerini oluşturmaktadır. Böylece, öğretmen eğitimi süreci, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarını ve kimliklerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Aşağıdaki örnek ifadede öğretmen eğitimcisinin mesleki kimlik geliştirmek için süreç içerisinde nasıl bir yol izlediğine ilişkin ifade bulunmaktadır.

Ben üçüncü ve dördüncü sınıfta çocuklara öğretmenim diye hitap ederim. Nedenini de söyleyeyim. Çünkü artık mesleki olarak bir kimliği oluşturma sürecindeler ve ben ona onlara bunu yapmak için öz güveni vermek zorundayım. Her zaman bunu amaçlarım bu süreçte. (ÖE 15).

Öğretmen yetiştirme programlarının temel hedeflerinden biri, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik iyi bir tutum oluşturmalarıdır (Başbay, Ünver ve Bümen, 2009). Öğretmen eğitiminde geleneksel yaklaşım öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen eğitimini büyük ölçüde mesleki sosyalleşme ve mesleğe uyum süreci olarak görmektedir (Kirk, 1986). Öğretmen adaylarını gelecekteki rollerine ve mesleklerine uyum sağlamaya ve yakınlaştırmaya verilen bu çabanın gelecek rollere hazırlanmaya olan vurgusu sebebiyle toplumsal fayda eğitim programı kuramının izlerini taşıdığı söylenebilir (Kliebard, 2004).

‘Etkili iletişime sahip olan’ öğrencileriyle yüksek düzeyde sosyal etkileşime sahip öğretmen adaylarının yetiştirilmesinin de öğretmen eğitimcileri tarafından önemli görüldüğü aşağıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır.

Onlarla etkili bir iletişim kurabilecek. Aynı zamanda sınıftaki iletişim, öğrencilerle etkileşim ve sınıf etkileşimi uygun bir şekilde başaracak bir öğretmene çok ihtiyacımız var (ÖE 2).

Kendi kişisel iletişim becerilerinin de bizlerin sayesinde ya da bizle kurdukları iletişim sayesinde iyi geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum (ÖE 15).

Sınıftaki iletişime, etkileşime, kişisel iletişim becerilerinin artırılmasına vurgu yapan öğretmen eğitimcilerinin öğrenen merkezli kuramın yansımalarını barındırdıkları söylenebilir çünkü öğrenen merkezli kuramın da birincil aracı insan ilişkilerinin etkili kurulmasıdır (Pratt, 1994). Öğrencileriyle sıcak ve güvenilir bir ilişki kuran öğretmenler, onların kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olacak ve bu da bilişsel, duygusal ve kinestetik gelişimlerini artıracaktır. Bu sebeple, öğretmenler ayrıca öğrencilerinin sorunlarını dinlemeli, çözmelerine yardımcı olmalı ve akıllıca kararlar almaları için onları desteklemelidir (Karataş, 2020). Jenkins (2009) de ayrıca, öğrencilerin özgün kişiler olarak kişisel gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla, öğrenmenin yönlendirilmediği, aksine açık ve iletişimsel bir bağlamda keşfedildiği bir ortam oluşturmak için öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte etkili iletişim içerisinde çalışması gerektiğini vurgulamaktadır.

Toplumsal Amaç. Şekil 8 de verilen hiyerarşik kod alt kod modelinde öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimi sürecinde var olma amaçlarını öncelikle *‘topluma katkı sağlamak’* olarak ifade ettikleri görülmektedir. Aşağıdaki öğretmen eğitimcilerinin ifadelerinde de görüldüğü üzere, öğretmen eğitimcilerinin topluma katkı sağlamak

amaçları toplumun kendini devam ettirebilmesini sağlamayı ve topluma yarar sağlamayı, topluma iş gücü yaratmayı ve toplumun kalkınmasını sağlamayı içermektedir. Öğretmen eğitimcilerinin aşağıdaki ifadelerinde öğretmen eğitimi sürecinde bulunma misyonlarının topluma katkı sağlamak olarak betimlendiği söylenebilir.

Dünyaya açılan pencerede neler olup bittiğini de görebilen, iletişim kurabilen iş hayatında da bunu belli oranda etkili kullanabilen, bir iş gücü yaratacaksak bunun yolu öğretmenlerden geçiyor (ÖE 13).

... yaptığınız işler çalışmalar topluma katkı sağlıyor yaptığınız işler siz öldükten sonra da topluma yön veriyor. Tez yazmak akademik dünyada başlı başına var olmak akademik dünyada var olmak insanların hayatlarına dokunmak bu çok değerli ve kutsal bir iş (ÖE 18).

Bu ülkede doğduk büyüdük sıkıntılarını görüyoruz falan kaçmak istiyoruz ama kopamıyoruz mesela. Bizim yetiştirdiğimiz öğretmen adayları ülkenin her yerine dağılacaklar ülkenin sorunları da öğretmenler yardımı ile çözülecek. Biz de öğretmenlerle çalıştığımız için de o öğretmenler gittikleri yerlerde ellerinden gelenin en iyisini yapsınlar ki biz ülke olarak daha iyi yerlere gelebilelim hem öğretmen açısından hem toplum açısından (ÖE 19).

Eğitim, bir toplumun gelişimi üzerinde önemli ve olumlu bir etkiye sahiptir ve bu gelişimin topluma katkı sağlayıcı bir unsuru ve temel göstergesidir. Dolayısı ile, istenilen insan tipinin belirlenmesi ve buna göre planların, program içeriklerinin belirlenmesi ve uygulanmasının öğretmen eğitiminin amacına ulaşması için çok önemli olduğu belirtilmiştir (Genç, 2000). Öğretmen eğitimcileri ile yapılan görüşmelerden alınan alıntılarda da toplumsal fayda kuramının izlerinin yansıdığı çünkü bu ifadelerde öğretmen eğitiminin amacının topluma katkı sağlayıcı, toplumun ihtiyaçlarına hizmet edici yararlı bireyler yetiştirmek olarak görüldüğü söylenebilir. Mızıkacı ve diğerleri de (2021) bu kuramda eğitimin amacının, bireylere toplumda da yararlı olacak beceriler kazandırmak olduğunu belirtmişler ve çalışmalarında bu araştırmanın bu bulgusu ile paralel olarak öğretmenlerin eğitimin amaçlarından birini toplumsal ihtiyaçlara hizmet etmek ve bireyi toplumla uyumlu hale getirmek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Schiro (2008) da toplumun ihtiyaçlarına vurgu yaparak toplumsal fayda kuramında eğitim amacını toplumun ihtiyaçlarını etkili bir biçimde karşılanması ve bireylerin topluma yarar sağlaması ve katkıda bulunması olarak ele almıştır.

Öğretmen eğitimcileri ile yapılan görüşmelerden öğretmen eğitimi sürecinde toplumu dönüştürecek lider nitelikli öğretmenler yetiştirmeye de önem verildiği anlaşılmaktadır. Öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre, öğretmenler, geleceğin

yetişkinlerini şekillendirecek ve toplumun geleceğini belirleyecek konumda oldukları için öğretmenliğin büyük bir güç ve sorumluluk gerektiren bir meslek olduğu, öğretmenlerin toplum mühendisleri ve insan mühendisleri olarak görülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi sürecinde, öğretmen eğitimcileri öğretmenlerin toplumsal dönüşüm sağlayabilecek "değişim öznesi" rolünü üstlenmelerini hedeflenmektedir. Böylece, öğretmenler, kişisel amaçlarının ötesine geçerek, toplumsal dönüşüme öncülük edebilecek nitelikli bireyler olarak yetiştirilmektedir. ‘*Dönüştürücü öğretmenler yetiştirmek*’ alt kategorisine ilişkin öğretmen eğitimcilerine ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Bir de tabii ki Türkiye’deki eğitim politikaları ve eğitim sistemimiz düşünüldüğünde yani bu tarz bir öğretmenin gelişimine aslında çok uygun bir zeminin olmadığını düşünüyorum. Bu yolda da tabii ki çok fazla engel var ama ya bir şekilde öğretmenlere en azından gerçekten toplumda bir değişim öznesi olmaları noktasında bir vizyon kazandırmak (ÖE 2).

Öğretmenlerin çok büyük bir gücü var. Mesela ben pazarda gördüğümde öğretmenimi şaşırmıştım. Çünkü o kadar hani şey bakıyor ki insan öyle bir yere koyuyor ki öğretmenini pazara gidemez gibi. Bu gücü değerlendirmemiz lazım (ÖE 3).

Çünkü biz toplum liderlerini yetiştiriyoruz. Öğretmenlik insan mühendisliğidir. Çünkü her bir öğrencimiz ileride kendi sınıfının lideri olacak. Toplumda belki çok farklı noktalara gelecek kişileri etkileyecek kişi olarak (ÖE 6).

Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimindeki bu amaçlarının toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü toplumsal yeniden yapılandırma kuramında eğitim programının en önemli amacı toplumsal bir reform yaratmak ve daha iyi bir toplum oluşturmaktır ve bu sebeple okullar bu reformu gerçekleştirmek, toplumu değiştirmek ve yeniden düzenlemek için en güçlü araçtır (McNeil, 1977; Null, 2011; Pratt, 1994; Schubert, 1996) ve öğretmenler ve öğretmen eğitimi toplumsal reform için önemli bir misyona ve güce sahiptir (Feiman-Nemser,1990).

Öğretmen eğitimcilerinin süreç içerisindeki amaçlarının ne olduğuna ilişkin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, ‘*topluma iyi vatandaş yetiştirmek*’ alt kategorisi altında iyi ahlak, tavır ve davranışlara sahip olmak, iyi yetişmiş kişilikte olmak, iyi insan olmak gibi ifadeler yer verildiği görülmüştür.

Şimdi amaçlarımdan birkaçı. Zaten bilinen hedefimiz iyi öğretmen yetiştirmek. Daha sonra iyi insan yetiştirir, iyi bir vatandaş yetiştirmek. Bunların üçü zaten birbirinden bağımsız olamazdı. Yani iyi bir insan olmadan iyi bir öğretmen, iyi bir vatandaş bulunamaz. Bunların hepsi bizim hedefimiz. (ÖE 6).

İleride yetiştirdiğimiz öğretmenlerin kendi çocuklarımızın kendi torunlarımızın da öğretmeni olacağını düşünerek sadece mesleki anlamda iyi yetişmeleri değil aynı zamanda kişilik olarak da iyi yetişmelerini istiyoruz (ÖE 15).

İnsan yetiştirme düzeninin en önemli unsuru olarak öğretmen eğitimi karşımıza çıkmaktadır. "Davranış mühendisi" olan öğretmenlerin iyi insan olarak yetiştirilmesi gerekir bu da öğretmen eğitimi ile mümkündür (Genç, 2000). Öğretmen eğitimi kapsayan geleneksel görüşe göre öğretmen eğitiminin ana amacı iyi insan yetiştirmektir (Grow-Maienza, 1996). Öğretmen eğitimcilerinin iyi insan, iyi vatandaş yetiştirmek üzerine ifadeleri akademik disiplinler kuramı ile ilişkilendirilebilir. Çünkü, bu kurama göre eğitim öğrencilerin toplumda iyi birer vatandaş olmalarını sağlayacak bir kültürlenme süreci olarak görülür (Schiro, 2020: 15).

Toplumsal yapılandırmacı felsefenin savunucularından Freire'nin görüşüne göre ise eğitim örnek yurttaşlar yetiştirmek için çabalamaktadır ve bu yolla vatandaşları evcilleştirmekte ve sessizlik kültürü içerisinde asimile olmalarına neden olmaktadır. Bu kültüre uyum sağlayabilecek iyi vatandaş eleştirme ve sorgulama değil kabullenme davranışını benimseyen bir vatandaşdır (Yılmaz, 2016).

'Dünya vatandaşı ve dünya öğretmeni yetiştirmek' alt kategorisi incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğretmen eğitimi sürecinde var olma amaçlarını ifade ederken sıklıkla 'dünyaya neler olup bittiğinin farkında olan, küresel anlamda bir dünya öğretmeni olan hem ulusal hem uluslararası bir öğretmen olan öğretmen adaylarını yetiştirmek' kavramlarını sıklıkla vurguladıkları gözlenmiştir. Dünya öğretmenleri ve dünya vatandaşlarının yetişmek amacıyla olan bir öğretmen eğitiminde eğitim eleştirel bilinç geliştirmek amacıdadır (Freire, 2005). Schiro (2008) da aynı şekilde toplumsal yeniden yapılandırmacı eğitim ideolojisi, öğrenenleri küresel sorunlara duyarlı hale getirmekte ve öğrenenler dünya vatandaşları olarak yetiştirilmektedir. Böyle bir eğitim öğrencileri yalnızca akademik bilgiyle donanmalarını değil, küresel adalet için mücadele eden bireyler olmalarını sağlar (Giroux, 1988). Aşağıda örnek olarak verilen öğretmen eğitimcisi ifadelerinden de küresel bir öğretmen yetiştirme amaçlarının öğretmen eğitimi sürecinde var olma amaçları arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Yani günümüzün öğretmeni artık hem bireysel olarak bu çabada bu vizyonda olmalı hem de bunu bir grupla birlikte gerçekleştirebilmeli ve hem ulusal hem uluslararası bir öğretmen iletişim ağının bir parçası olmalı (ÖE 2).

Kuru kuruya bir ders, konu ezberle, 12 yılın sonunda hiçbir şey yapamama değil de, dünyaya açılan pencerede neler olup bittiğini de görebilen, iletişim kurabilen iş hayatında da bunu belli oranda etkili kullanabilen öğretmenler yetiştirmekten geçiyor (ÖE 13).

Öğretmen eğitimcilerle yapılan görüşmeler vasıtasıyla öğretmen eğitimcilerinin bu süreçte ‘*sorgulayan ve eleştiren öğretmenler yetiştirmeyi*’ amaçladıkları da çıkarılabilmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin bir bölümü öğretmen eğitimi sürecinde özellikle bilgiyi olduğu gibi alan, etkinlikleri onlara sunulduğu şekilde kabul edip uygulayan öğretmen adaylarından ziyade sisteme sorgulayan, eleştiren öğretmen adaylarının kazandırılmasını amaçlamaktadırlar. Özellikle, öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının kritik, sorgulayan, çok yönlü düşünebilen, alternatif çözüm yolları sunabilen, alınan kararların arka planını sorgulayan öğretmenler olarak yetiştirmelerini öğretmen eğitimi sürecindeki amaçları arasında öncelemişlerdir. Konuya ilişkin öğretmen eğitimcilerinden elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Hep bir soru işareti olsun. Dünyaya farklı baksınlar ama çok da sistematik değildi bu yani. Ha ben o zaman dönüştürücü öğretmen yetiştirmek için ne yapabilirim?... Hem teknikleri bilsinler ama eğitimin bundan ibaret bir şey olmadığını da bilsinler istiyorum. Hem bir entelektüel olarak dünyayı sorgulasınlar istiyorum. Ben de öyle bir misyon edinmeye çalışıyorum (ÖE 4).

‘Yani bunu böyle mi yapalım? Yoksa böyle mi yapalım?’ dediğinizde çok yönlü, eleştirel düşünen insan alternatif çözüm üretebilir. İşte bizim toplumda bu tür insanlara ihtiyacımız var. Klişeler dışına çıkabilmeliyiz veya bize dayatılan çözümlerin dışına çıkabilmeliyiz. Temel çözüm olarak görülen çözümlerin dışında alternatif üreterek en basitinden Atatürk’ü örnek veriyorum (ÖE 6).

Freire’ nin (2000b) de belirttiği gibi, eğitimciler bilgi aktarmanın yanı sıra öğrencileri eleştirel düşünme becerileriyle de donatmalıdır. Karadeniz (2006) ve Yeşilpınar ve Doğanay (2014) çalışmalarında ülkemizde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme konusunda kendi öğrencilerine yol gösterecek nitelikte eğitim almadıklarına ve öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını eleştirel düşünmeye sevk edecek biçimde yapılandırılması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Toplumsal yeniden yapılandırmacı eğitimin hedefi, toplumsal meseleleri eleştirel bir bakış açısıyla analiz edebilen, eleştirel düşünme süreçlerini teşvik eden, savunulabilir

kararlar alabilen ve hayal ettikleri toplumu yaratmak için harekete geçebilen insanlar yetiştirmektir (McNeil, 1977; Tsiane ve Motebang, 2023). Bu sebeple, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini vurgulayan öğretmen eğitimcisi ifadelerinin toplumsal yeniden yapılandırmacı görüş ile uyduğu söylenebilir fakat bu hususta bu kurama göre eleştirel düşünme ve sorgulamanın tek başına yeterli olmadığı bu kavramlar ancak dönüştürücü eylemlerle birleştirildiğinde toplumsal bir değişim yaratabilir. Eğitim bu düşünme becerilerini de geliştirmekle birlikte toplumu dönüştürme sorumluluğunu da ele almalıdır. (Freire, 2005). Toplumsal yeniden yapılandırmacı görüş ışığında toplum sorunları ve eğitim sorunlarını analiz eden ve yorum ve eleştirilerde bulunan, öğretmen eğitiminin eleştirel pedagoji ile el ele yürümesi gerektiğine inanan görüşe göre öğretmen adayları eleştirel analizciler olarak yetişmelidirler (Feiman-Nemser, 1990; Hartnett ve Naish, 2012; Kennedy, 1987; Kirk, 1986).

Öğretmen eğitiminde bulunma amaçlarını '*toplumdaki eşitsizlikleri en aza indirmek*' ve sosyal adaleti sağlamak bağlamında ele alan öğretmen eğitimcilerine göre ise önyargısız öğretmen yetiştirmek hedeflenmektedirler. Farklılıklara saygı duyan, dezavantajlı gruplara yardım eden, insan haklarına saygılı öğretmenler yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar. Öğrencilerin farkındalıklarını artırmak, farklı dillere ve kültürlere saygı göstermek öğretmen eğitimcilerinin dile getirdikleri önemli hedefler arasındadır. Böylece, öğretmen adaylarının kendilerini ötekileştirilmiş hissetmeyeceği, kapsayıcı bir eğitim ortamının yaratılması sağlanabilir.

Öğretmen adayları okullarda ırksal, sınıfsal ve kültürel farklılıklara olan ayrıma karşı aktif rol almalıdırlar ve öğretmen eğitimcileri de görüşmelerde sosyal adalet duygusu gelişmiş öğretmen adaylarını topluma kazandırmayı önemli amaçlarından biri olarak ifade etmişlerdir. Eleştirel yapıdaki bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı okulların ve toplumun sosyal, ekonomik ve siyasi yapılarındaki eşitsizliklere eleştirel yaklaşan ve daha fazla eğitimsel, ekonomik ve sosyal adalet için çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesini amaçlamalıdır (Zeichner ve Flessner, 2009, s. 24).

Toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ile örtüşen bu görüşe göre amaç öğrencilerin toplumda var olan eşitsizliklerin ve adaletsizliklerin üstesinden gelmeleri için gereken problem çözme becerilerini kazanmalarına yardımcı olmaktır (Marulcu ve Akbıyık, 2014). Bu kuram toplumun üyelerine karşı yapılan ırksal, cinsel, sosyal ve ekonomik ayrımcılıkların farkındadır ve bu eşitsizlikleri azaltma amacındadır (Kliebard, 2004; Schiro, 2012; Schubert, 1996). Öğretmen eğitimi boyutunda ise toplumsal yeniden yapılandırma kuramı daha adil ve eşitlikçi bir toplum için öğretmen eğitiminin ve

öğretmenlerin rollerinin önemine vurgu yapmaktadır (Kirk, 1986, Feiman-Nemser, 1990; Zeichner, 1993; Zeichner ve Liston, 1996). Öğretmen eğitimcileri ile yapılan görüşmelerden birkaç alıntı örneği aşağıda sunulmuştur.

Bizim böyle bir misyonumuz var yani tek misyonumuz bizim İngilizce öğretmek değil, İngilizce öğretmeyi de fetiş haline getirmeye de gerek yok yani biz dilciyse başkalarının ana dillerine saygı göstermeliyiz. Yabancı öğrenci varsa Arapça konuşuyor Kürtçe konuşuyor mesela. Yani onu da onun bir değeri olarak görmeliyiz. Onlara da hani saygı gösterip onları da derse dahil edelim. O yüzden yani benim amacım misyonum öğrencilerde bir farkındalık, bir duyarlılık oluşturmak. Ve hani bu şekilde nihai olarak toplumu, okulu, sınıfı, daha eşitlikçi, daha demokratik daha insancıl bir yer haline dönüştürmek (ÖE 4).

Ben bu sisteme önyargısız öğretmen adayları yetiştirmeye çalışıyorum. Farklılıklara saygı duyan (ÖE 16).

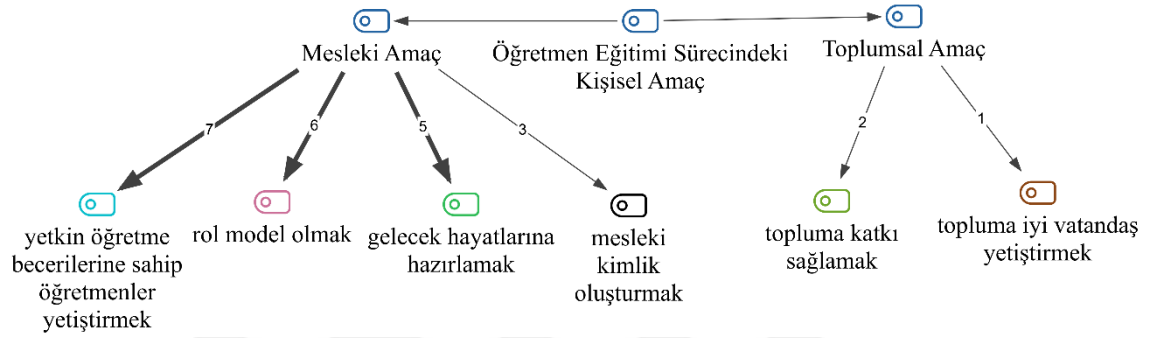
Öğretmen eğitimi sürecindeki amaçlarını *'toplum sorunlarına farkındalık kazandırmak ve çözmek'* olarak betimleyen öğretmen eğitimcileri ise ifadelerinde özellikle görüşmelerde toplumsal sorunlara vurgu yapmışlardır. Okulların bir diğer görevini toplumsal sorunları keşfetmek ve çözmek olarak gören (Ellis, 2004; Schiro, 2008) toplumsal yeniden yapılandırma kuramına göre içinde yaşanılan toplumun problemleri programın odağında ele alır. Öğretmen eğitimi bağlamında ise bu kurama göre öğretmenler toplumsal sorunlara çözüm yolları geliştirme ve analiz etme rolünü edinmelidir (Hartnett ve Naish, 2012; Zeichner, 1993). Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitiminin toplumsal sorunları çözme üzerine vurgusuna ilişkin ifadeleri aşağıda örneklenmiştir.

Toplumsal daha dönüşümcü bir öğretmen yetiştirmek. Daha toplum sorunlarına kafa yoran bir öğretmen. Yani şöyle biz genelde şey yapıyoruz. Sınıf içinde olan meselelerle okulun dışındaki meseleler sanki birbirinden bağımsızmış gibi. Oysaki çok bağlı. Toplumda olan her şey bizim sınıfımızın içini de etkiliyor (ÖE 4).

Toplum için birey, birey için toplum yok edilmez. Toplumla ve toplumun sorunları ile iş birliği içinde olabilen öğretmenler yetiştirmek amaçlarımdan birisidir (ÖE 16).

Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Kişisel Amaçlarının Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında uygulama öğretmenlerine öğretmenlik uygulaması sürecindeki kişisel amaçlarını nasıl betimledikleri sorusu sorulduğunda cevapların Şekil 9'daki hiyerarşik kod alt kod modelindeki gibi toplumsal ve mesleki yönde oluştuğu belirlenmiştir.



Şekil 9. Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Kişisel Amaçlarının Ne Olduğuna İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Şekil 9 incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin amaçsal olarak sırasıyla *yetkin öğretme becerilerine sahip olmak, rol model olmak, gelecek hayatlarına hazırlamak ve mesleki kimlik oluşturmak, topluma katkı sağlamak ve topluma iyi vatandaş yetiştirmek* bağlamında daha toplumsal fayda ve akademik disiplinler kuramları ile ilişkili amaçlarının olduğu görülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitimi sürecine ilişkin benimsedikleri amaçları mesleki ve toplumsal amaçlar kategorileri altında aşağıda detaylandırılarak sunulmuştur.

Mesleki Amaç. Öğretmenlik uygulaması boyutunun da öğretime olan görüşler ve ideolojiler tarafından şekillendiği ele alındığında (Clarke ve Jarvis-Selinger, 2005) uygulama öğretmenlerinin öğretime ilişkin ideoloji ve perspektiflerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitiminde nasıl var oldukları ya da onlardan neler beklendiği net bir şekilde anlaşılmadan, öğretmenlik uygulamalarının en iyi şekilde nasıl destekleneceğini ya da kolaylaştırılacağını anlamak zor olacaktır (Clarke, vd., 2014).

Uygulama öğretmenlerinin amaçlarına ilişkin hiyerarşik kod alt kod modeli incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitiminde bulunma amaçlarının toplumsal olmaktan ziyade daha çok mesleki olduğu görülmüştür. Mesleki amaç kategorisinde en yüksek frekansa sahip birinci kod ise '*yetkin öğretme becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek*' tir. Bu alt kategori incelendiğinde, öncelikle uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına öğretme becerileri kazandırmak amacına önem verdikleri görülmüştür.

Uygulama öğretmenlerinin bu alt kategori altında öğretme becerilerini kazandırmak amacı ile öğretmen adaylarının farklı öğrenci profilleri için uygun öğretim yöntemlerini seçebilmelerini, sınıf yönetimi becerilerini ve pedagojik alan bilgilerini geliştirmelerini önemli gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının teorik bilgileri pratiğe dönüştürebilmeleri, mesleki becerilerini geliştirmeleri de önemli görülmektedir. Böylece, öğretmen adaylarının yetkin öğretmenler olarak yetiştirilmesinin amaçlandığı düşünülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin yetkin öğretme becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek alt kategorisi altındaki görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Benim ailemde de herkes öğretmen ben de bir şekilde göre göre de edinmişim bu mesleği. Hani mesela bir ayakkabıcı çırağı nasıl babasının ayakkabı yaptığını işleyerek bir deneyim kazanıyor ya öğretmenlik de böyle bir şey. Bunu vermeye çalışıyorum (UÖ 2).

Aslında öğretmenlik meslek becerilerine odaklanıyoruz. Yani bize seminerde söylenen hani eğitimini aldık. Uygulayıcı öğretmen olarak aldığımız seminerde de üç gün sürdü onda da odak noktası öğretmen meslek becerileriydi. Biz de o şekilde davranıyoruz amacım bu diyebilirim (UÖ 6).

Öğretmenliği bir bilgi bütünü olarak değil, bir dizi beceri olarak kavramsallaştıran daha geleneksel ve teknik öğretmen eğitimi biçimlerinin (Kincheloe, 2004) yaptığı öğretmen eğitimi vurgusu buradaki uygulama öğretmenlerinin görüşlerinde de öne çıkmaktadır. Okul uygulamaları, öğrencilere becerileri nasıl öğreteceklerini öğretmeye çalışan yöntem dersleriyle de desteklenen bir süreçtir (Kirk, 1986). Uygulama öğretmenlerinin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleklerinde başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları beceri ve yeterlilikleri kazandırdığından, öğretmen eğitiminin teknik ustalığına olan vurgunun staj aşaması boyunca esas olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu görüş bir uygulama öğretmenin danışmanlık uygulamasına rehberlik ederse, öğretmen adayları, o uygulama öğretmeni

tarafından meslekte ustalığa götürülen önceden belirlenmiş bir dizi görevi sadakatle uygulayan teknisyenler olarak görülmektedir (Zeichner ve Liston, 1987).

Toplumsal fayda kuramının beceri edinimine olan vurgusundan yola çıkarak, bu kuramın staj sürecinde öğretmenlik becerilerine yapılan aşırı vurgunun öğretmen eğitiminin amacını öğretme/öğrenme ortamında teknik ustalık kazanmaya indirgediği düşünülmektedir (Kirk, 1986). Bu kuram davranışçı bir öğretme ve öğrenme modelinden türemiştir, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve davranış becerilerini vurgular ve öğretmen eğitime yönelik mikro öğretim ve yetkinlik temelli yaklaşımlarla ilişkilendirilmiştir (Calderhead ve Shorrock, 1997).

Uygulama öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, öğretmen eğitiminde bulunma amaçları olarak ifade ettikleri '*rol model olmak*' amacını önemli gördükleri ve konuşma biçimleri, hareketleri, öğrencilere verdikleri geri bildirimler ile örnek olmaya çalıştıkları sonucuna varılmıştır. Uygulama öğretmenleri görüşmelerde öğretmenlerin duruşunun, davranışlarının ve uygulamalarının önemli olduğunu ve öğretmen adaylarının doğru yetiştirilmesi için öğretmenlerin iyi birer rol model olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen yetiştirici uygulama öğretmenleri olarak, kendi deneyim, bilgi ve ilkelerini öğrencilere doğru bir şekilde aktarmak onlar için önemlidir. Bu sebeple, uygulama öğretmenlerinin kendilerinin de iyi birer öğretmen olması gerekir çünkü sınıfta kullandıkları yöntemler öğrencilerin gelecekteki mesleki hayatlarını da şekillendirir.

Öğretmen adaylarına iyi bir rol model olmaya çalışıyorum falan. O dönemde ben baya ders çalıştım hem okul yeni hem IB programı hem hazırlık sınıfı hem de öğretmen adaylarının sorumluluğu. Yeni jenerasyonla beraber olmak çok önemli ben öğrenciye davranışım duruşumla iyi bir rol model olmak istiyorum (UÖ 4).

Rol model olmayı önemsiyorum. Örnek olmak önemli (UÖ 7).

Bu çalışma da uygulama öğretmenlerinin rol model olmak amaçları toplumsal fayda kuramı ile ilişkilendirilebilir. Rajuan vd., (2007) da bu çalışma ile paralel olarak uygulama öğretmenlerinin ideolojik yönelimlerini inceledikleri çalışmalarında uygulama öğretmenlerinin kendilerini rol model, örnek ve sınıf yönetimi eğitmeni olarak görmekte oldukları bulgusuna ulaşmış ve bu sebeple toplumsal fayda kuramı ile aynı prensipleri taşıyan teknik yönelimi benimsedikleri yorumunu yapmıştır.

Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasındaki en önemli rollerinden biri uygulamanın modellenmesi olarak görülmektedir. Öğretmenlik uygulamasının modellenmesi, diğer stratejilerin göz ardı edilip birincil yöntem olarak var olduğunda,

modelleme olumsuz bir süreç olarak düşünülebilir. Fakat uygulama öğretmenleri öğretmen adayları sürece ilk dahil olduklarında ve sınıfta öğretmeyi keşfettiklerinde uygulamayı modelleyecekleri ve ama daha sonra kendilerini daha bağımsız hissedecekleri ve yansıtıcı uygulamaya geçecekleri kademeli bir geçiş izlerse modellemenin olumsuz etkileri ortadan kaldırılmış olacaktır (Clarke, vd., 2014). Uygulama öğretmenlerinin rol model olduğu bir süreçte çıraklık modeli hakimdir çünkü genellikle öğretmen adayları önce uygulama öğretmenlerini izlerler sonra ise kendi uygulamalarını uygulama öğretmenlerini taklit ederek gerçekleştirirler. (Brown, 1938; Zeichner, 1996; Zeichner ve Liston, 1990).

Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarını geleceğin yetkin öğretmenleri olarak yetiştirmek için ‘*gelecek hayatlarına hazırlamaya*’ çaba göstermektedirler. Bu süreçte öğretmen adaylarının mesleki gerçeklikle tanışmaları, farklı deneyimleri paylaşmalarını sağlamaya çalışmaktadırlar. Böylece öğretmenlik mesleğine daha hazır ve güvenli bir şekilde başlamalarına ve mesleklerinden tatmin olmalarına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin buna ilişkin amaç ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Onların gelecek rollerine mesleklerine hazırlanıp doğru yerde miyim diye sorgulamaları ve rol model almaları benim için çok önemli (UÖ 2).

Mesleki anlamda bir faydadan bahsediyorum mesleki hayatlarının başlangıcını şekillendirmek (UÖ 3).

Stajlar sayesinde öğretmen adayları gelecekteki meslekleri ve geliştirmeleri gereken yetenek, beceri ve bilgiler hakkında daha fazla bilgi edinebilirler (Lobo, 2023). Toplumsal fayda kuramında eğitimin amaçlarından biri bireyin gelecekte anlamlı bir yetişkin hayatına yönlendirilmesi konusunda gereken işlevleri gerçekleştirmektir (Schrio, 2020). Bu sebeple, öğretmen adaylarının gelecek rollerine, gelecek hayatlarına olan hazırlığa yapılan vurgu toplumsal fayda kuramı ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersleri, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamıyla ilk kez tanışmaları ve öğretmenlik kimliklerini geliştirmeye başladıkları kritik bir aşama olarak kabul edilir. Uygulama öğretmenlerine göre, öğretmen adayları, staj sürecinde kendi kararlarını netleştirmekte, öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadıklarını keşfetmektedirler. Bazıları öğretmenlik yapmak istemezken, bazıları da bu mesleğe yönelmeye karar vermektedir. Bu amaçla, uygulama öğretmenleri öğretmenlik

uygulaması derslerindeki amaçlarından bir diğerini de '*mesleki kimlik oluşturmak*' olarak tanımlamışlardır.

Ya bence doğrusu bu öğrenciler bunu hak ediyorlar madem bir sene staj ayrılmış hakkıyla yapmaları lazım. Topluma dokunacaklar belki bu mesleği yapamayacağını anlayacak ya da tam bu mesleğe uygun olduklarını öğrenecek (UÖ 1).

Bu öğrenciler çünkü kendi kararlarını stajda netleştiriyorlar. Hocam benim yerim burası diyen var, ben bu kadar sabır gösteremem akademisyenliğe döneceğim diyen var. Ben bambaşka planlar yapıyordum ama şimdi öğretmen olmak istiyorum diyen var. Onlar öğretmenliği orda hissediyorlar ben bu misyonu orda fark ettim (UÖ 2).

Görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının kendi rollerini algılamaları ve öğretmenlik rollerini tanımlamaları, mesleki kimliklerini oluşturmaları için önemli bir unsur olarak belirtilmiştir. Adayların, öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmenlik sorumluluklarını deneyimdekileri ve bu durumun da kendi mesleki kimliklerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Beijaard ve diğerleri (2004) de öğretmen adaylarının deneyimleriyle değerleri ve inançları kimliklerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde oluştuğunu ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ile kendi öğretmen kimliklerini keşfettiğini ve geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Mesleki kimlik geliştirme amacının öğretmen adayının öznel algıları, değerleri, becerileri ve mesleğe olan aidiyet duyguları ile ele alınabileceği düşüncesinden hareketle bu amacın toplumsal fayda ideolojisine karşılık geleceği düşünülmektedir. Bu ideolojide insanların eylemlerinin toplumu bir bütün olarak geliştirmesi düşüncesi öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini ve geliştirme vasıtasıyla hem bireysel hem de bir bütün olarak toplumsal faydayı onları gelecekteki rollerine daha hazır hale artırabilir. Schiro'nun (2008) toplumsal fayda kuramının eğitimcileri, okulları toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına uygun insan sermayesi üretmekten sorumlu kurumlar olarak gördüğü düşüncesi ile ilişkili olarak, öğretmen adaylarının gelecekteki toplumsal rollerine hazırlanmaları süreçte sağlanan beceri edinimi ve öğretmen davranışlarının bu süreçte şekillendirilmesi ile açıklanabilir.

Toplumsal Amaç. Toplumsal amaç alt temasına ait elde edilen kodlar mesleki amaç kategorisine göre elde edilen kodlara göre daha az frekanstadır. Şekil 9'da verilen

hierarchy kod alt kod modeli incelendiğinde bu kategori altındaki en sık tekrarlanan kodlar aşağıda detaylandırılmıştır.

İki uygulama öğretmeninin '*topluma katkı sağlamak*' amacıyla öğretmenlik uygulaması süreçlerinin içerisinde olduklarını vurguladığı görülmüştür. Uygulama öğretmenleri, öğretmenlerin topluma katkı sağlamasını bu süreçte olmalarının önemli bir nedeni olarak vurgulamışlardır. Uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlerin toplumsal rollerini ve mesleki becerilerini geliştirerek, onların topluma katkı sağlamasını ve toplumun geleceğine yön vermesini amaçladıkları düşünülmektedir.

Toplumsal görevi sorumluluğu anormal bir meslek. Benim ailemde de herkes öğretmen. Ben de bir şekilde göre göre de edinmişim bu mesleği. ...Toplumun bir şekilde bir yerlerine dokunabiliriz aslında öğretmen olarak (UÖ 2).

Mesleki becerilerini geliştirmeleri ve topluma katkı sağlamalarını istiyorum. Bir öğretmen olarak yetiştirilen öğrenci bu topluma geri dönecek o yüzden ne kadar iyi öğrenci yetiştirirsek bize katkısı olacaktır. Yani benim öğrencilerim ilerde dönüp bana gelen öğrencilerim var ben onları topluma kazandırmışım gibi düşünüyorum (UÖ 4).

Uygulama öğretmenleri de görüşmelerde topluma katkı sağlamak, topluma dokunmak ve öğretmen adaylarının topluma dönerek iş gücü oluşturulmasının önemini vurgulamışlardır. Bu görüşlerde toplumsal fayda ideolojisinin izlerinin olduğunu söylemek mümkündür çünkü toplumsal fayda ideolojisi toplumun ihtiyaçlarına azami önem vermektedir (Schrio, 2020). Toplumun taleplerini karşılamak için bilgi ve yeteneklerin faydalı kullanımını vurgular ve programlar işgücü ve bir bütün olarak topluma katkılarda bulunabilecek yetenekli insanlar yaratmak için oluşturulmalıdır (Mäkinen, 2018).

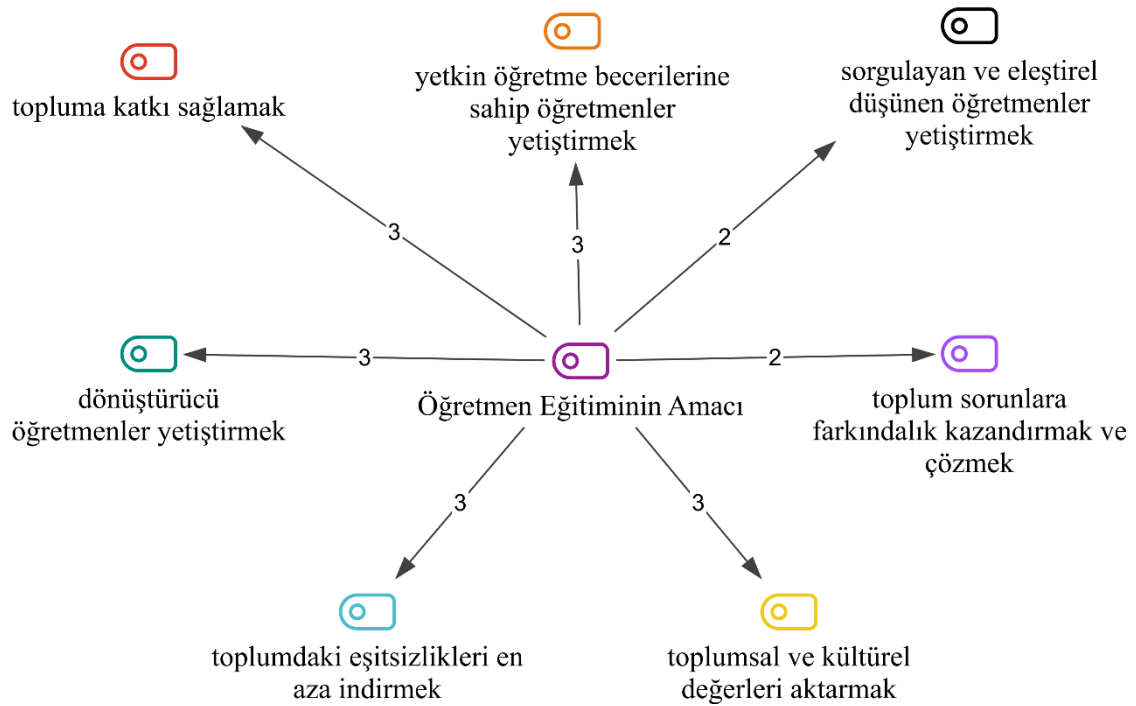
UÖ5 ise '*topluma iyi vatandaş yetiştirmek*' amacı ile öğretmen adaylarının kişilik gelişimi, ahlaki değerleri ve doğruluğunu önemli görmektedir. UÖ5 Öğretmenlerin alan bilgisinden ziyade, öğrencilere aktarılabilecek değerlerin ön planda olduğunu düşünmektedir.

Ben veli toplantılarında da aynı şeyi söylerim İngilizceyi unutacaklar tekrar öğrenebilirler, önemli görmeyebilirler. Bunlar sonradan kazanılacak nitelikler. Ama bazı şeyler yaşında kazanılmalı doğruluk, dürüstlük güzel ahlak, bu şekilde gençler yetiştirmek en önemlisi. Siz ona o sevgiyi verirsiniz öğretmen adayına o bilgiyi alır ilerde mesleki süreçte de. Alan bilgisi sonradan kazanılacak şeyler doğruluk dürüstlük güzel ahlak iyi vatandaş olma benim için her zaman bu öne çıkmıştır bir genci yetiştirmek (UÖ 5).

Akademik disiplinler kuramı ile ilişkilendirilebilen iyi vatandaş yetiştirme vurgusunun (Schiro, 2008) uygulama öğretmeninin görüşünden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlik mesleği ve alan becerilerinden daha önemli bir noktadadır. Örneklenen alıntıdan anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının dürüstlüğü, ahlaki ilkeleri ve kişilik gelişimi, toplumun ahlaki açıdan dürüst ve sorumlu üyelerini yetiştirmek için gereklidir. Batane ve Ngwako' ya (2016) göre de uygulama öğretmenliği rehberliği öğretmen adaylarının ahlaki öğretim uygulamalarını benimsemeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Öğretmen Eğitimi Sürecine İlişkin Belgelerde Öğretmen Eğitiminin Amacının Kuramsal Yapısı

Öğretmen eğitimi sürecine ilişkin incelenen belgelerde öğretmen eğitiminin amacı teması altında Şekil 10'da görüldüğü üzere amaç *yetkin öğretme becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek, topluma katkı sağlamak, dönüştürücü öğretmenler yetiştirmek, toplumdaki eşitsizlikleri en aza indirmek, toplumsal ve kültürel değerleri aktarmak, toplum sorunlarına farkındalık kazandırmak ve çözmek ve sorgulayan ve eleştirel düşünen öğretmenler yetiştirmek* üzerine yoğunlaşmıştır.



Şekil 10. Belgelerde Öğretmen Eğitiminin Amacı Temasında Aktarılan Kuramsal Yapıya İlişkin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Belgelerde öğretmen eğitiminin amacına ilişkin aktarılan kuramsal yapıya ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli incelendiğinde en sık tekrarlanan kodlardan biri '*yetkin öğretme becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek*' alt kategorisi olmuştur. Bu kategoride belgelerde alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik yönlerden donanımlı, yetkin, yüksek nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenlere vurgu yapılmaktadır. Bu amaç ifadesi öğretmen eğitimcileri ve uygulama öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde de en çok rastlanan amaç olmuştur. Öğretmen eğitimi çevreleyen dokümanlarda da mesleki becerilerin ve öğretmenlik donanımının vurgulandığı alıntılar aşağıda örneklenmiştir.

Bir toplumda eğitim öğretimin başarısı pek çok faktörün yanı sıra öğretmenin başarısıyla da yakın ilişkilidir. Bu sebeple başarılı bir eğitim öğretim sistemine sahip olabilmek için yüksek nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenlere sahip olmak önemlidir (MEB-Strateji Belgesi).

Alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik yönlerden donanımlı, motivasyonu yüksek, toplumun temel değerlerini ve ideallerini özümsemiş üstün niteliklere sahip öğretmen adayları yetiştirmek, ülkemiz için en hayati konudur. Yeni lisans programlarının hazırlanması sürecinde üzerinde en çok vurgu yapılan hususlardan biri budur (2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Uygulama Yönergesi).

Dokümanlardaki alıntılarda da görüldüğü gibi öğretmen becerilerine ve yetkinliğine yapılan bu vurgu toplumsal fayda ideolojisinin izlerini taşır. Bu ideolojide öğretmenlerin kullandığı yöntem teknik ve becerilere vurgu vardır (Null, 2011). Bu ideolojide bir etkinliğin en etkili şekilde nasıl gerçekleşeceğini belirleme, gerekli öğrenmeyi mümkün olan en verimli şekilde ortaya koymak (Schrio, 2020) önemlidir. Öğretmen eğitime de uyarlanan bu genel yaklaşım spesifik ve gözlenebilir öğretme becerilerinin aday öğretmenlere kazandırılması gerektiğini savunur (Zeichner, 1993). Öğrencilere belirli bir amaç için özelleştirilmiş bir dizi beceri kazandırmak amaçlanmaktadır (Schiro, 2020, s. 98).

Öğretmen eğitiminin amacını kapsayan dokümanlarda en çok vurgulandığı belirlenen bir diğer alt kategori '*topluma katkı sağlamak*' tır. Aşağıda topluma katkı sağlamak alt kategorisine ilişkin belgelerden alınan örnek ifadeler verilmiştir.

Öyle ki "Bana bir harf öğretenin kırk yıl kölesi olurum." söylemi toplumda geniş bir kabul görmüştür. Öğretmenlik mesleğine yüklenen bu anlam öğretmenlerin toplumsal sorumluluklarını daha da arttırmıştır (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi).

Öğretmenler toplumlar için sahip oldukları rol model özelliklerinin yanı sıra nitelikli bireylerin yetiştirilmesi sorumluluklarıyla toplumsal kalkınmada da öncelikli göreve sahip olan kimselerdir (MEB-Strateji Belgesi).

Bu alt kategoride toplumsal beklentileri, milli eğitimin temel amaçları, milletin ihtiyaç ve talepleri, öğretmenlik mesleğinin topluma olan faydası, topluma iş gücü yaratan ve toplumsal kalkınmada rol alan ifadeleri belgelerde öne çıkan kelimeler olmuştur. Schiro (2020, s. 70) de bu durumu vurgulamış ve toplumsal fayda ideolojisinde toplumun temsilcisi olan eğitimcilerin toplumun ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları karşılayacak ürünleri belirlemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kurama göre eğitimcilerin ve okulların topluma uygun ve topluma katkı sağlayacak bireyleri yetiştirmesi dışında daha önemli bir işi yoktur.

Öğretmen eğitimi dokümanlarına benzer bir şekilde öğretmen eğitimcileri ile yapılan görüşmelerde topluma katkı sağlamak amaç ifadelerinin yoğun bir biçimde vurgulandığı görülmüştür. Uygulama öğretmenleri de toplumun ihtiyaçlarını etkin bir şekilde karşılama ve fayda sağlama amacını öğretmen eğitiminde var olma amaçları içerisinde saymışlardır. Bu bulgulara bakarak, yapılan görüşme sonuçlarının doküman sonuçları ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmen eğitime yüklenen ve toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ile ilişkili olan '*dönüştürücü öğretmenler yetiştirmek*' amacı da belgelerde öne çıkmıştır. Aşağıda dokümanlardan yapılan alıntılarda da görüldüğü gibi, ülkede ve toplumda yapılan ve yapılacak olan değişikliklerin ve toplumun yapılanmasının öğretmenlerin elinde olduğu bu sebeple de öğretmenlerin ve öğretmen eğitiminin toplumu değiştirici gücünün belgelerin misyon ve vizyon ve öğretmen eğitiminin amacı ifadelerinde öne çıktığı görülmektedir.

(...) inisiyatif alan, araştıran, sorgulayan ve eleştirel düşünme becerilerine sahip özgür bireyler yetiştirebilmektir. Bu niteliklere sahip bireylerden oluşacak bir toplumun inşasında en önemli görev ise öğretmenlere düşmektedir (MEB-Strateji Belgesi).

(...) sosyal, kültürel, moral, entelektüel yönlerden donanımlı ve gelişmiş bir kişiliğe sahip olarak yetiştirilmesi, daha insani ve erdemli bir ülkenin ve dünyanın inşasında aktif rol alacak ahlaki ve kültürel liderler olarak yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu nedenle programlardan mezun olacak öğretmen adayının (...) (2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Uygulama Yönergesi).

‘Toplumdaki eşitsizlikleri en aza indirmek’ alt kategorisine ilişkin belgelerin amaç ifadelerinde ise sosyal adaleti sağlayıcı, eşitsizlikleri yükseltmeyen ama azaltan, farklılıklara saygılı bir öğretmen eğitimi vurgusu vardır. Belgelerde bu koda ilişkin alıntılar aşağıda örneklendirilmiştir.

21. yüzyıl becerileri olarak sayılan karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme, yenilikçi üretim, etkili iletişim, kültürel farklılıklara saygılı, yüksek düzeyde iş birliği geliştirilebilme (...) (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi).

Sosyal hakların evrenselliği, sosyal adalet kalite kültürü, kültürel değerlerin korunması ile çevre koruma ve iş sağlığı güvenliği gibi konularda yeterli bilince sahip olma (Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi).

Belgelerdeki bu amaç ifadeleri toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ile ilişkilendirilebilir çünkü bu ideolojiye göre eğitim toplumsal bir süreçtir ve bilginin toplumsal değerler taşıdığının anlaşılmasına yardımcı olur (Schrio, 2020). Örneklenen alıntılara göre, daha adil, memnun edici, demokratik, eşitlikçi, insancıl bir toplumu yeniden oluşturacak bir eğitimin amaçlandığı anlaşılmaktadır (Schrio, 2020: 187). Okul eğitiminin sosyal ve politik bağlamı hakkında derinlemesine düşünmeyi ve okullarımızda ve toplumumuzdaki eşitliği, adaleti ve daha insancıl koşulları geliştirme yetenekleri açısından sınıf eylemlerinin değerlendirilmesini vurgular (Zeichner ve Liston, 1996). Bu ideolojide okullar, var olan egemen ekonomik ve sınıfsal ilişkileri sürdürmek için gerekli olan toplumsal ilişkileri ve tutumları sürdüren veya yeniden üreten kurumlar olarak görülür (Mclaren, 2007).

‘Toplumsal ve kültürel değerleri aktarmak’ incelenen belgelerdeki amaç ifadelerinde vurgulanmıştır. Toplumun değerlerini ve ideallerini özümsemiş, değerlerini koruyan, sürdüren ve toplumsal ve kültürel değerlerini farkında olan öğretmen adaylarının yetiştirilmesi önemli görülmüştür. Toplumsal ve kültürel değerleri aktarmak alt kategorisi akademik disiplinler kuramı ile ilişkilendirilebilir çünkü akademik disiplinler ideolojisinde kültürel mirasını aktarımı amaçlanır (Cheung ve Wong 2002). Akademik disiplinler kuramı savunucularından Isaac L. Kandel. Kandel’in görüşleri doğrultusunda da toplumu devam ettirmek için okullar çocuklara gerekli olan ortak anlayışları, ortak bilgileri, ortak değerleri ve ortak bir söylem dilini öğretmektedir. Bu öğretim süreci çocukları toplumun kültürel geleneklerine ve yaşam biçimine alıştırmaktadır. Çağlar boyu muhafaza edilip düzenlenmiş bu bilgi ve bilgelik zenginliğini öğrenmek hem toplum hem de çocuklar için pek çok fayda sağlamaktadır.

Bu sebeple öğretmenler bu mirası öğrencilerine aktarmalı, öğrencilerin kendi kültürlerini ve toplumlarını anlamalarına ve toplumun geleneklerine, adetlerine erişmelerine ve bunları korumalarına yardımcı olmalı ve demokratik bir toplumda başarılı bir şekilde faaliyet göstermek için gereken entelektüel ve ahlaki disiplini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Ravitch, 2000). Belgelerde var olan toplumsal ve kültürel değer vurgusu aşağıdaki alıntılarda örneklendirilmiştir.

Alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik yönlerden donanımlı, motivasyonu yüksek, toplumun temel değerlerini ve ideallerini özümsemiş üstün niteliklere sahip öğretmen adayları yetiştirmek, ülkemiz için en hayati konudur (2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Uygulama Yönergesi).

Millî kültüre sağlam bir şekilde kök salmış ancak tüm dünya ile barışık, entelektüel yönden gelişmiş, estetik duygusu olan ve gücünü oluşturduğu etkiden alan bu yeni öğretmen modelinde mesleki saygınlık ve statü, toplumsal ve kültürel değerlerin yanında liderlik becerileri üzerine kurulu uzman gücüne dayanmaktadır (MEB-Strateji Belgesi).

Son olarak, belgelerde *‘sorgulayan ve eleştirel düşünen öğretmenler yetiştirmek’* ve *‘toplum sorunlarına farkındalık kazandırmak ve çözmek’* kategorileri öğretmen eğitimi amacı olarak ifade edilen diğer kategoriler olarak ele alınmıştır. Her iki amaç da toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ile ilişkilendirilebilir. Bu kurama göre, eğitimin temel amacı, öğrencilerin sorgulama ve eleştirel farkındalık kapasitelerinin geliştirmesi olduğundan (Schiro, 2008), dokümanlardaki amaç ifadelerine göre toplumsal sorunları keşfetmek ve çözmek de önemlidir. Yaşam sorunları, toplum ilişkileri ve gerçek dünya sorunları programın odağındadır (Ellis, 2004). Ülkenin ve toplumun sosyal, politik ve ekonomik problemlerini anlayabilen, mevcut koşulları iyi yönde değiştirmeye gayretli olan ve sosyal problemler hakkında bilinçli olan ve yansıtıcı düşünebilen öğrenciler yetiştirebilen öğretmenler yetiştirmek amaç edinilmelidir (Zeichner, 1993) ve bu vurgu incelenen örneklerde de mevcuttur. Alıntılardan anlaşılacağı üzere, çatışmaları ve sorunları çözülmüş daha iyi bir toplum görüşü geliştirilmelidir (Shiro, 2020). Bu amaçları örneklendiren alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Günümüz dünyasında öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, takım üyesi olma ve eleştirel düşünme ile bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yetkinliği öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler olarak ön plana çıkmıştır. Bu beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması hususunda öğretmenlere yeni görevler yüklenmiştir (MEB-Strateji Belgesi).

Tek ebeveynli ailelerde yaşayan çocukların sayısının artması; öğretmenlerin, ırk, din, dil, ekonomik durum, kültür, madde bağımlılığı vb. birçok farklılık ve sorunlarla karşı karşıya olması; okulların, öğretmenlerin ve eğitimcilerin işini zorlaştırmaktadır. Buna bağlı olarak birçok ülkede öğretmen yetiştirme programlarında sürekli güncelleme ve reformlar yapılmaktadır (2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Uygulama Yönergesi).

Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretme-öğrenme Sürecinin Kuramsal Görünümüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmen eğitimcilerinin, uygulama öğretmenlerinin ve belgelerin öne çıkardığı öğretme-öğrenme sürecinin kuramsal görünümüne ilişkin bulgulara ve yorumlara ayrı ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

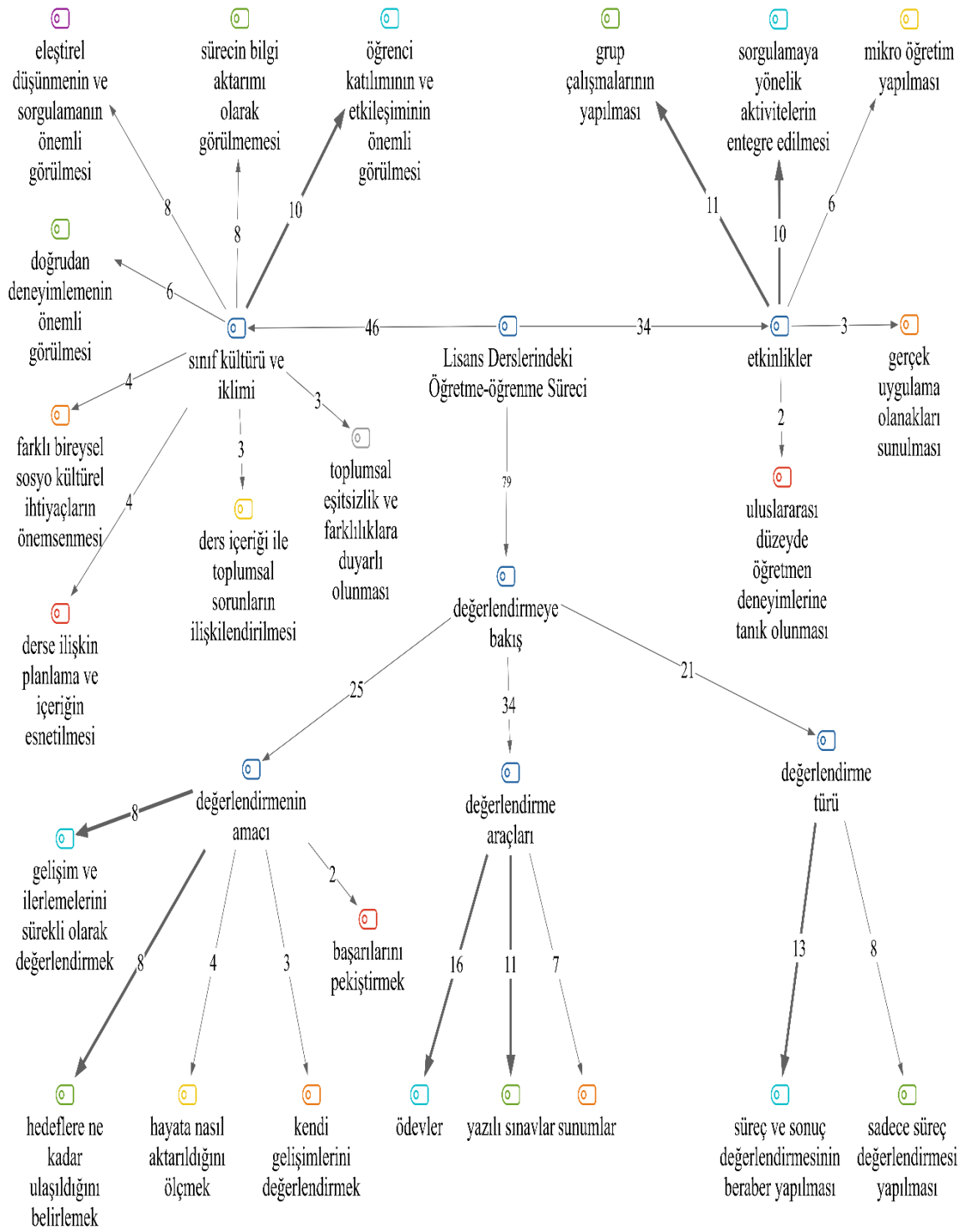
Öğretmen Eğitimcilerinin Lisans Derslerindeki Kuramsal Yönelimlerinin Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında öğretmen eğitimcilerine öğretmen eğitimi sürecinde verdikleri lisans derslerinin öğretme-öğrenme sürecini betimlemeleri istenmiştir. Bu soruya verdikleri cevaplarda herhangi bir lisans dersine odaklanılmamış öğretmen eğitimcilerinin kendilerinin seçtikleri bir derslerini betimlemeleri istenmiştir. Bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde öğretmen eğitimcilerinin lisans derslerinde yürüttüğü süreçlere ilişkin üç alt tema (sınıf kültürü ve iklimi, etkinlikler ve değerlendirmeye bakış) olduğu belirlenmiştir. Lisans derslerindeki öğrenme-öğretme sürecine ait elde edilen alt tema ve kodlar ise Şekil 11'deki hiyerarşik kod alt kod modelindeki gibidir.

Sınıf Kültürü ve İklimi. Bu kategoriye ilişkin kodları açıklamaya başlamadan önce sınıf kültürü ve sınıf iklimi adının koda neden uygun görüldüğü açıklanmaya çalışılmıştır. Sınıf kültürü bir dersin asıl amacı, izlenen prosedürler ve sorunları çözmek için kullanılan yöntemleri, geleneklerini, göreneklerini, tutumlarını, inançları ve ön kabullerini içeren bir yapıdır (Cicco, 2017; Schweig, Hamilton ve Baker, 2019). Bir sınıfın veya okulun kültürü, zaman içindeki ilişkiler yoluyla oluşturulur ve ona belirgin bir kişilik kazandırır (Schweig, vd., 2019). Sınıf iklimi ise Schmuck ve Schmuck (1978) tarafından bir sınıfa mensup öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimler sırasında

ortaya çıkan tüm grup süreçlerinin toplamı olarak ifade edilmiştir. Sınıf içerisindeki kişiler arası etkileşimler, duygusal tonlar, sınıfın düzenlenme şekli, öğretmenin öğrencilere yönelik beklentileri ve tutumları, disiplinle ilgili durumlar, öğrencilerin yaşları ve cinsiyetleri sınıf ikliminin unsurları olarak betimlenmiştir (Schmuck ve Schmuck, 1978; Schweig, vd., 2019). Bu konudaki alan yazın dikkate alındığında, dersteki etkileşime, dersin içeriğine, izlenilen prosedürlere, öğretmenlerin tutum ve inançlarına karşılık gelen kodlamalar için bu isimlendirmenin uygun olduğu düşünülmüştür.





Şekil 11. Öğretmen Eğitimcilerinin Lisans Derslerindeki Kuramsal Yönelimlerinin Ne Olduğuna İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Sınıf kültürü ve iklimi kategorisi altında öğretmen eğitimcileri görüşleri ise sırasıyla ‘*öğrenci katılımı ve etkileşiminin önemli görülmesi, sürecin bilgi aktarımı olarak görülmemesi, eleştirel düşünmenin ve sorgulamanın önemli görülmesi, doğrudan deneyimlemenin önemli görülmesi, farklı bireysel sosyal kültürel ihtiyaçların önemsenmesi, derse ilişkin planlama ve içeriğin esnetilmesi, ders içeriği ile toplumsal sorunları ilişkilendirilmesi, toplumsal eşitsizlik ve farklılıklara duyarlı olunması*’ alt kategorilerine ayrılmıştır.

Sınıf kültürü ve iklimi kategorisi altında öğretmen eğitimcilerinin ders içerisindeki prosedürlerini anlatırken en çok vurguladıkları konu öğretmen eğitimcilerinin derste aktif ve etkileşimli bir süreç geçirmeleri olmuştur. Öğretmen eğitimcileri ‘*öğrenci katılımı ve etkileşimini*’ önemli görmektedirler. Aşağıdaki öğretmen eğitimcisi ifadelerinden de anlaşılacağı üzere öğretmen eğitimcileri derslerde pasif duran, fikirlerini söylemeyen derste kaçınan bir duruş sergileyen öğretmen adayları yerine süreç içerisinde aktif rol alan ve dersin her alanında kendi varlığını açıkça gösteren öğretmen adaylarının varlığını önemsemekte ve bunu gerçekleştirmeye yönelik adımlar atmaktadırlar.

Özellikle bizim toplumumuzda özgüvenli, fikirlerini açık rahat ve güzel bir şekilde ifade eden insanlar yetiştirmede çok başarılı olmadığımızı düşünüyorum. Bu benim derslerimi çok etkiliyor. Çünkü dönem boyunca yani ben zorlamasam hiç ağzını açmayacak, ona bir görev verip konuşturmasam konuşmayacak öğretmen adayları var. Bu konularda onları çok cesaretlendirmeye çalışıyorum başka motivasyon kaynakları buluyorum. Şiirler, yazılar, okumalar üzerinden gidiyorum. Yalnız olmadıklarını hepimizin bu konuda ortak bir şeyleri olduğunu söyleyerek onları katmaya çalışıyorum (ÖE 3).

Bu iki saat bana bir dakika gibi geliyor. Bazen öğrencilerinde sizin yaptığınız aktivitelere katılımı dersinize olan olumlu duruşu, bakışı o yüzden yüz yüze derslere bayılıyorum. O aşamadaki o etkileşim bile sana farklı bir dinamikle dersin geçmesini sağlıyor (ÖE 17).

Akademik disiplinler eğitim programı kuramı prensiplerine göre yürütülen bir derste, öğrenciler genellikle öğrenme süreçlerinde pasif bir rol oynarlar ve didaktik öğretme ve öğrenme yaklaşımları kullanılır. Toplumsal fayda kuramı ise iyi bir öğretime- öğrenme sürecinde içeriğin öğrencilere etkili ve verimli bir şekilde aktarılması gerektiğini savunur (Ng ve Cheung, 2002). Bu yönelimlerle benzeşen bir noktada teknisist bir öğretmen eğitimi anlayışında bulunmaktadır çünkü bu anlayışta öğretmen adaylarına pasif alıcılar gibi davranılmakta ve deneyimleri, yaratıcılıkları veya bilgilerine gerekli

önem verilmemektedir (Tezgiden Cakcak, 2016). Kincheloe (2008) da aynı doğrultuda, bu anlayışta öğretmen adaylarının kendi eğitimleri üzerinde gerçek bir etkiye sahip olmadıklarının bir gerçek olduğunu çünkü okulların şu anda hem öğretmeni hem de öğrenciyi itaatkâr bir role yerleştiren egemen ideoloji sisteminin korunduğu ve çoğaltıldığını belirtmektedir.

Freire'nin ünlü kitabı Ezilenlerin Pedagojisi, geleneksel eğitim sisteminden “banka konsepti” olarak bahsetmektedir. Freire’ye (2000b) göre, geleneksel eğitimde eğitimler bilgiyi öğrencilere aktarırken, öğrenciler de bilgiyi pasif bir şekilde özümsemektedirler. Freire’ye göre, bankacı eğitim modeli, öğrencilerin yaratıcılığını bastırmakta bu yolla da öğrenciler baskıcıların fikir ve düşüncelerini sorgulamadan isteyerek benimsemektedirler. Bu eğitim sisteminin içerisindeki öğrenci ise sessiz kalmaya alışmakta ve okuldan, sınıftan, öğretilen içerikten kopma eğilimini gösterme ve öğretmen sınıf içinde konuşmakta, öğrenciler de can kulağıyla öğretmeni dinlemektedirler. Öğrenciler bu araştırma bağlamında ise öğretmen adayları kendilerine dayatılan bu pasif rolü ne kadar bütünüyle kabullenirlerse, dünyaya ve içlerine yerleştirilen parçalanmış gerçeklik görüşüne o kadar çok uyum sağlama eğiliminde olurlar (Freire, 2000b).

Tüm bu sebeplerle aslında bu bulgu ile ilişkili olarak, öğretmen eğitimcilerinin de karşılarında aktif olan, sorumluluk alan, seslerini duyuran öğretmen adayları görmek istedikleri yorumu yapılabilir. Öğrenen merkezli ve Toplumsal Yeniden yapılandırmacı eğitim programı kuramlarının öğrencilerin kendi dünyalarının aktif temsilcisi olmaları, kendi gelişimlerini kendilerinin yönlendirmeleri, kendi anlamlarını oluşturmaları ve toplumun kontrol ve etkilerinden bağımsız bireyler olmaları gibi ilkeleri (Schiro, 2020) incelendiğinde öğretmen eğitimcilerin bu iki kuramın etkisinde bu görüşleri ifade ettikleri sonucuna ulaşılabilir. Aslında bu noktada öğretmen eğitimcilerinin ne anlamda aktif katılımı ifade ettikleri önemlidir çünkü öğretmen eğitimcilerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının derslerine aktif olarak katılmasını önemseyen öğretmen eğitimcilerinin bu ifadeyi sadece öğretme-öğrenme süreçlerine olan geleneksel biçimdeki katılımı ima ettikleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmen eğitimcilerin aktif katılım görüşleri toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ile değil, öğrenen merkezli kuramla ilişkilendirilebilir.

Öğretmen eğitimcileri ayrıca lisans derslerinde neler yaptıklarını sürecin nasıl ilerlediğini anlatırken sıklıkla ‘derslerinin bilgi aktarımı olarak görülmemesi’ için

çabaladıklarını aktarmışlardır. Sürecin bilgi aktarımı olarak görülmemesine ilişkin öğretmen eğitimcilerinden elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Onların ne bilmediklerini anlamaya çalışıp kendi bilgilerimi doğru şekilde aktarmaya çalışıyorum. Doğru şekilde aktarmak ne demek? Neye göre değişiyor? İşte az önce saydığım faktörlere göre değişiyor. Ama yani şey olarak görmüyorum kendimi. Hani sınıfa gir bilgilerini aktar. Önce alsın yazsın gitsin değil, daha ziyade varsayımlarımızı sınamamız gerekiyor. Onu yapmaya çalışıyorum. Bu doğrultuda da ders programımı revize ederek, gerekirse derste, anında, o anda revize ederek bir hani bir alışveriş gibi görüyorum daha ziyade (ÖE 5).

Ben orada şu pozisyonda değilim hocam dikte eden, sadece benim dediğim doğrudur diyen. Ben de öğretmen adaylarının görüşlerinden çok etkilenebiliyorum derste. Bizim mottomuz şu oluyor. Beraber oluşturalım, beraber öğrenelim. Beraber bir şey üretmek, beraber ortaya koymak, iş birliği içerisinde (ÖE 12).

Didaktik, öğrencilerin dinlediği öğretmenlerin çoğunlukla konuştuğu bir öğrenme-öğretme sürecinde akademik disiplinler ve toplumsal fayda kuramının prensiplerine göre hareket edilmektedir (Cheung ve Ng, 2000). Öğretmen eğitiminin bu şekilde bilgi aktarım süreci gibi görülmesinden ve kendilerinin de bilgi aktarıcısı olarak görülmesinden rahatsız olan öğretmen eğitimcilerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, öğretmen eğitimcilerinin öğretimin işlevini bilinenlerin bilmeyenlere aktarılması ya da yönergelere katı bir biçimde bağlı devam eden öğretim biçimini savunan akademik disiplinler ve toplumsal fayda kuramlarının aksine öğrencilerin anlam oluşturacakları deneyimler sunulmasını ve iyi toplumu oluşturacak etkenlere karşı öğretmen adaylarının aktif rol aldıkları bir süreç olarak gördükleri ve öğretme-öğrenme sürecini bu ilkeleri benimseyerek yönlendirdikleri anlaşılmaktadır (Schiro, 2020). Toplumsal yeniden yapılandırmacı kuramın savunucularından olan Freire'ye (2000a) göre de eleştirel öğretmen eğitiminin anahtarı, öğretmenliğin bilgi aktarmaktan ziyade bilgi yaratma fırsatlarını kolaylaştırmakla ilgilidir, bilgi aktarımı ve düz anlatımın baskın olduğu bir eğitimin dönüştürücü değil gerçeklikten koparıcı bir nitelikte olduğunu da vurgulamıştır.

Öğretmen eğitimcilerinin derslerinin eleştirel bir boyutu olmasına, öğrencilerin süreçte alınan kararları, tasarladıkları planları, etkinlikleri sorgulamalarına, ders içerisinde sorgulayıcı tartışmalara girmelerine önem verdikleri öğretmen eğitimcisi görüşmelerinden anlaşılmaktadır. Öğretmen eğitimcileri tarafından '*eleştirel düşünmenin ve sorgulayıcı yaklaşımın önemli görüldüğü*' ve geliştirilmesini hedefledikleri yapılan görüşmelerden çıkarılmıştır. Görüşmelerden de anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının

farklı perspektiflerden düşünebilecekleri etkinlikler tasarlanmakta, tartışma ve yaratıcı düşünme becerilerinin kullanılması teşvik edilmektedir. Öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirdikleri aktiviteler kullanmakta, alternatif çözümler üretebilmelerini sağlamaya çalışmaktadırlar. Öğretmen eğitimcileri toplumumuzda özgüvenli ve fikirlerini rahatça ifade edebilen bireylerin yetiştirilmesinin önemine dikkat çekmektedirler. Tüm bunlara ilişkin öğretmen eğitimcisi ifadelerine de aşağıda yer verilmiştir.

Biz bu dersi biraz daha eleştirel bir perspektiften yapacağız diyorum onlara. Yani sorgulaya sorgulaya, sorgulata sorgulata. Okumaları yüklüyorum. Farklı makaleler, işte genelde eleştirel bir boyutu olan ama teknik de boyutu olan şeyler, videolar. Özellikle daha çok sizce şöyle mi, böyle mi, öyle mi? Böyle olursa ne yaparsınız gibi daha çok gidiyor derslerim (ÖE 4).

Yani işimizin bilgi aktarımı olduğunu da düşünmüyorum. Çünkü artık bilgiye her yerden ulaşıyor. Şöyle bilgi şart, tabii ki bilgi olmazsa o değerlendirmeler de sınırlı kalacaktır. O yüzden dersten önce okuma yapmaları genel hatlarıyla bir bilgi aktarımı var. Tabii ki derslerde bu olmazsa olmaz ama asıl önemsedğim öğrenci katılımı öğrencinin eleştirel yaklaşması, değerlendirme yapabilmesi, bunu ve gerçekçi yaklaşması (ÖE 8).

Buradan hareketle bu derslerin kesinlikle önemli olduğunu düşünüyorum ama içeriğini yetersiz buluyorum eleştirel düşünme programa çok geç geldi. Sadece eleştirel düşünme ve yazma ile sınırlı. Bu aslında bütün metot dersinde olması gereken bir şey. Onlara İngiltere'den bir kitap satın almıştım. 'Teaching Children to Think' kitabın adı. Çocuklara gerçekten düşünerek yapacakları etkinlikler sunmalı. Sıradan video ve sıradan oyun istemiyorum planlarında. Eleştirel düşünmeye yönelik etkinlikler tasarlamalarını istiyorum (ÖE 18).

Bu noktada öğretmen eğitimcilerinin eleştirel bir boyutta öğretmen eğitimi sürecini yürütmeyi önemsediklerini ama bu eleştiri ifadesinin eğitmenin aktardığı bilgi, ders içeriği, kullanılan etkinliklerle sınırlı olduğu öğretmen eğitimcilerinin ifadelerinden kolayca anlaşılabilmektedir. Başka bir deyişle, sadece yapılan etkinliklerle sınırlı olan eleştirel düşünme ve sorgulamanın Freire'nin (2000a) eleştirel bilinç kavramının herhangi bir eleştirelliğin gelişmesine yol açmadığı düşünülmektedir. Liston ve Zeichner (1987) da genel olarak, öğretmen eğitimi yoluyla eleştirel pedagoji geliştirme çabalarının değişmeden kalan genel program ve kurumsal bağlamlar içinde sadece belirli derslerin veya program bileşenlerinin değiştirilmesiyle eş değer görüldüğünü belirtmiştir.

Toplumsal yeniden yapılanma eğitim programı kuramı eleştirel bir bilinç geliştirmeye çalışır (Apak ve Tanrıverdi, 2014). Toplumsal yeniden yapılanma eğitim

programı kuramının eleştirel düşünme ve sorgulama prensiplerine paralel olarak, öğrencilere sosyal sorumluluk ve eleştirel farkındalık kapasitelerini geliştirme fırsatı sunmak eğitimin birincil amacı olmalıdır. Toplumsal yeniden yapılandırmacı eğitim, toplumsal meselelerin eleştirel analizini yapabilen, haklı sonuçlara varabilen ve hayal ettikleri toplumu kurmak için harekete geçebilen, sorgulayan bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Schiro, 2008). Öğretmen eğitimi sürecinde bu eleştirel analizi yapamadan öğretmen adaylarının sorgulamadan edindikleri inanç ve ön yargılar mesleki hayatta onların uygulamalarını etkileyebilir. Bu sebeple öğretmen adaylarına varsayımlarını sorgulayabilecekleri görevler sunulmalıdır (Tezgiden Cakcak, 2016). Öğretmenler, kendi varsayımlarının ve değerlerini bilmeli ve sorgulamalı, sosyal, ekonomik ve politik görüşler hakkında sorular sorabilmeli ve bu anlamda eleştirel analizler kurabilme becerisine sahip olmalıdırlar (Mclaren, 2007; Zeichner ve Liston, 2014). Bununla birlikte, eğitim fakülteleri, rollerini teknik beceriler kazandırmak olarak gördükleri için, öğretmen adaylarını toplumsal eleştiri ve toplumsal değişime yönelik bir duyarlık geliştirmeye teşvik etmemektedir (Tezgiden Cakcak, 2016). Aynı şekilde, Giroux (1984) da öğretmen eğitiminin bu şekilde teknikleştirilmesinin sonucunun, öğretim deneyimlerinden geri duramayan ve bu deneyimler ve beceriler dışında çözümler arayamayan eleştirel olmayan öğretmenlerin sisteme dahil olması olduğunu belirtmiştir. Başka bir ifade ile, öğretmen eğitiminin sağlandığı üniversitelerde deneyimli eğitimcilerin ya da öğretmen adaylarının derin düşünme içeren bir sorgulama süreci içine girecekleri imkanlar sınırlıdır. Öğretmen adayları öğretmen eğitimcileri ile ya da uygulama öğretmenleri ile bir araya geldiklerinde eleştirel ve öğretimlerinin epistemolojik yönlerine değil de çoğu zaman öğretmenlik becerilerine ilişkin teknik konuşmalar yaparlar (Cochran-Smith, 2004).

Altı öğretmen eğitimcisi '*doğrudan deneyimlemenin*' süreç içerisinde çok önemli bir payı olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda özellikle fikirlerini bilginin her şekilde öğrenebileceğini, öğretmenlik gibi bir meslekte önemli olanın öğrenilen bilginin ilk elden uygulanması olduğu gibi ifadelerle deneyimlemenin önemini fikirlerinde açıkça vurgulamışlardır. Öğretmen eğitimcileri ile yapılan görüşmelerde, öğretmen adaylarının lisans eğitiminde öğretme-öğrenme sürecine yönelik uygulamalı deneyimlerin önemli görüldüğü belirlenmiştir. Öğretmen adayları, ders planları hazırlayarak ve bunları uygulayarak öğretmenlik becerilerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar. Öğretmen eğitimcilerinin ifadelerinden anlaşıldığı üzere, öğretmen adaylarının final ödevi olarak sınav hazırladıkları ve bu sınavı stajda uyguladıkları ve bunun gibi görevler sayesinde sorunlarına ilişkin çözümleri doğrudan deneyimleyebildikleri vurgulanmıştır. Öğretim

sürecinde aktif öğrenme ve uygulamaya yönelik aktivitelere ağırlık verilmekte, salt bilgi aktarımından ziyade bilginin nasıl kullanılacağına odaklanılmaktadır. Doğrudan deneyimlemenin önemli görülmesi alt kategorisine ilişkin öğretmen eğitimcilerine ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ben size gümüş kaşıkla her şeyi vermeyeceğim. Özellikle yaratıcı olarak yapılan ödevlerim çok var benim. Hadi bir bilgiyi paylaşalım ama sonra bunu nasıl kullanacağımızı öğrenelim. O yüzden yaparak öğrenme, deneyimleyerek öğrenme bunları muhakkak ilk dersimde tanıtımda programımın üzerinden geçerken muhakkak tartışıyoruz (ÖE 9).

Ben onları hazırlık okuluna götürüyorum. Ölçme ofisi ile onlara iki saatlik bir ders yaptırıyorum. Onlar sınav hazırlama süreçlerini, yaşadıklarını anlatıyorlar. Benim öğrencilerim de final ödevi olarak bir sınav hazırlamış oluyorlar ve stajda uygulayacakları için her türlü sorunlarını da birinci elden sorma fırsatı buluyorlar. (ÖE 18).

Hümanist eğitim programı kuramı her öğrenciye kendi kişisel gelişimini desteklemek için özünde tatmin edici deneyimler sunmanın ve tam potansiyellerini geliştirebilecekleri deneyimleri sağlamanın önemli olduğunu vurgular (Cheung ve Wong, 2002; Mcneil, 1977; Pratt, 1994). Öğrencilerin deneyimleri programın odağındadır ve deneyimler okul dışında da olan her şeyi kapsadığı için program çok geniş çapta düşünülmelidir (Posner, 1995; Schubert, 1996). Öğretmen adayları da hizmet öncesi eğitimlerinde aynı şekilde bağımsız bir eğitim deneyimi ile karşı karşıya bırakılmalıdırlar (Feiman-Nemser, 1990). Toplumsal yeniden yapılandırma eğitim programı kuramında da aynı biçimde öğrenme mümkün olabildiğince ilk elden deneyimleme şeklinde olmalıdır. İlk elden deneyimlemenin mümkün olmadığı durumlarda bile birincil kaynaklardan verilen açıklamalar ya da simülasyonlar öğretimde önemli yer tutar (Schiro, 2020, s. 194).

Öğretmen eğitimcilerinden bazıları lisans derslerini nasıl şekillendirdiklerini hangi noktaları önemli gördüklerini anlatırken derslerini *'farklı bireysel sosyal kültürel ihtiyaçlara göre şekillendirmenin'* de önemine değinmişler her yöntemin ve uygulamanın her sınıfta işe yaramayacağı her sınıfın ikliminin, anlayış ve ihtiyaçlarının farklı olabileceği gerçeğinden hareketle farklı ihtiyaçlara dönük bir sürecin öneminden bahsetmişlerdir. Öğretmen eğitimcileri, öğrencilerin farklı anlama güçlükleri olabileceğini göz önünde bulundurarak, bazen daha fazla yazılı, bazen daha fazla sözlü yöntemler kullanmaktadır. Öğretmen eğitimcileri yapılan görüşmelerde sınıf kültürü ve iklimini oluştururken, öğretmen eğitimcilerinin çeşitli ihtiyaçlarını karşılayacak farklı materyaller ve teknikler kullanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıdaki ifadelerde de

öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının bireysel farklarına göre derslerini tasarlamının önemine vurgu yapmıştır.

Benim gibi yani ders yani derste ki öğrenci sayısına bağlı olarak değişiyor bu. Hani yöntemleri bir çalışıyorum. Bazı öğrencilerin anlama güçlüğü çekebileceğini düşünerek bazen daha fazla yazılı olarak, bazen daha fazla sözlü olarak bunu yapmaya kaynakları önceden paylaşmaya çalışıyorum (ÖE 5).

Mesleğinizin getirmiş olduğu teknikleri, yöntemleri, yaklaşımları çeşitlendirmeniz gerekebilir. Her sınıfta aynı yöntem yürümez. Çünkü şeyden bahsedersiz hani kültürel çeşitlilikten bahsedersiz. Öğrencinin geldiği yere göre farklılık arz eder. Fakir bir aileden gelen öğrenci vardır. Zengin bir aileden gelen öğrenci vardır. Kırsaldan gelen vardır. Kentten gelen vardır. Ne bileyim yurtta kalan vardır, evde kalan vardır, ailesiyle kalan vardır, aileden uzak kalan vardır. Her birinin anlayışı, bakışı, yaşam şekli, hayata bakış açısı, beklentisi kültürün parçalarıdır ve farklılık gösterir. Her bir sınıf farklıdır. Onun dışında her bir sınıfın gerçeği vardır. Siz de her bir bildiğiniz yöntemi tekniği o sınıfın gerçeklerine göre harmanlar kullanırsınız (ÖE 7).

Öğretmen eğitimcilerinin görüşmelerinden alınan yukarıdaki alıntılardan hareketle programa ve dersin yürütülmesine ilişkin kararların temelinde öğrenci ihtiyaçlarının olması gerektiğine ilişkin vurgu vardır. Öğrenen merkezli eğitim programı kuramının ilkelerine göre de programa öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yön verilmeli ve öğrencinin gerçek ilgi, ihtiyaç ve öğrenme biçimleriyle uyumlu bir süreç yürütülmelidir (Ellis, 2004; Klibeard, 2004; Schiro 2008, Zeichner ve Liston, 2014). Aynı doğrultuda, Feiman-Nemser (1990) de öğrenen merkezli kuramın yansımalarını taşıyan bir öğretmen eğitiminin öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgilerini ve umutlarını beslemesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen eğitimcileri dersleriyle öğrencilerin, toplumun ihtiyaçlarına göre oynayabilme ve esnetebilme özgürlüğünün önemine vurgu yapmışlardır. Bu esnekliği sağlayabilen öğretmen eğitimcilerin sayılarının az da olsa görüşmelerden anlaşılacağı üzere, öğretmen eğitimcileri lisans derslerindeki öğretme-öğrenme sürecinde sınıf kültürü ve iklimini iyileştirmek ve '*ders içeriğini esneterek*' güncellemek için çaba göstermektedir. Görüşmelerde öğretmen eğitimcileri başlangıçta mevcut ders programlarını ve içeriklerini aynen kullanma eğilimindeyken, zamanla öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak değişiklikler yapmaya başlamışlardır. Örneğin, yazma dersi kapsamında öğretmen adaylarının akademik yazma becerilerini geliştirmek için konuları güncel ve öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde seçmektedirler. Alıntılardan da anlaşılacağı üzere, öğretmen eğitimcileri toplumsal ve güncel ihtiyaçları dikkate alarak,

ders içeriklerini sürekli güncellemekte ve öğrencilerin eleştirel düşünme, okuma ve yazma becerilerini destekleyecek etkinlikler planlamaktadırlar. Sınıfın gerçekliğine göre programlar ve ders üzerinde oynayabilmenin onlara daha çok alan açtığını aşağıdaki ifadelerinde de dile getirmişlerdir.

Derslerin eleştirel bir boyutu olmalıydı öğretmen yetiştiriyoruz sonuçta. En başta şikâyet ediyordum sadece. İşte izin vermiyorlar programda yok yapamıyorum bilmem ne. Sonra dedim ki yani niye şikâyet ediyorsun? İşte bir sürü dersin var. Sen bu derslerin içine bunları yedir o zaman. Ondan sonra işte çeviri dersinde mesela feminizm üzerine bir şey çevirdik. Metot dersinde mesela sıklıkla şu soruları tartışırız. Niye İngilizce öğretiyoruz? İngilizce öğretmek zorunda mıyız hangi türünü öğreteceğiz? Niye herkes İngilizce öğreniyor? İngilizce öğrenince bazıları avantajlı bazıları dezavantajlı mı oluyor? (ÖE 4).

.... Bir şeylerin değişmesi gerektiğini hissettim ve hocalarımla paylaştım ve gerekli güncellemelere başladım. Yazma dersi ile başladım çocuklara makale yazdırıyoruz ama konular küresel ısınma, turizm falan. Ama çocuk bunu bölüm derslerine sentezleyemiyor. Değiştiriyorum ben de. Örneğin İngilizcenin ortak iletişim dili olmasının hayatımızdaki etkileri nelerdir? gibi. Yani öğrenciye, topluma ve güncel ihtiyaçlara yönelik güncellemeler yapıyorum (ÖE 18).

Öğrenen merkezli kuram öğrencilerin geçmişlerine, ilgi alanlarına, düşüncelerine ve gelişimsel büyüme kalıplarına duyarlı olan ve bunlar üzerine inşa edilen öğretimin altını çizmektedir (Zeichner ve Liston, 1990). İçeriğin belirlenmesinin merkezinde öğrenci vardır ve bu süreç büyük ölçüde öğrencinin ihtiyaç ve hedeflerine dayanır. Programda hangi bilgilerin yer alması gerektiği, öğrencilerin gereksinimlerine ve ilgi alanlarına bağlıdır (Eisner ve Vallance, 1974). Schiro (2020) toplumsal yeniden yapılanma kuramına bağlı olarak da programın eğitimci tarafından esnetildiğini ve uyarlandığının altını çizmiştir.

Bu esnekliğe ek olarak, öğrencilerin de kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmeleri için programlara ilişkin söz haklarının olması gerektiği unutulmamalıdır. Freire (2000b) öğrencileri eğitime ne kadar çok katarsak ne öğrenmek istediklerine kendileri karar verebildiklerini belirtmiştir bu sebeple öğrenciler de program yapma ve programla ilgili kararlar alma sürecine aktif olarak katılmalıdırlar. Öğrenen merkezli eğitim programı kuramı da kişisel anlam üzerine vurgu yapar ve eğitim programlarının öğrencilerle iş birliği içinde geliştirildiğini belirtir (Reding, 2008). Böylece programlar öğrencinin gerçekliğinden parçalar barındırır. Eğer öğrenci gerçekliğini yansıtmayan programlar içerisinde kalınırsa ve öğretmenler sadece kendi gerçekliklerini programa yansıtırlarsa kendilerini pasif teknisyen olarak konumlandırmış olurlar (Giroux, 1988).

Dolayısı ile, öğretmen eğitimcilerinin kendilerini bu konunun dışında tutarak öğrencilerin ilgi ve bireysel ihtiyaçlarına göre programda güncellemeler yapmaları öğrenen merkezli ve toplumsal yeniden yapılanma eğitim programı kuramı ile ilişkilendirilebilir.

Çoğunluk olmasa da üç öğretmen eğitimcisi ders içeriklerinde toplumu çevreleyen güncel olayları, çevresel olayları, toplumsal aşınmaları, eğitimsel problemleri derslerinin önemli bir parçası olarak görmektedirler. *‘ders içeriği ile toplumsal sorunları ilişkilendirilmesini önemli gören’* öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre, öğretmen adaylarının, toplumsal sorunlara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Öğretmen eğitimcileri, ders içeriklerini toplumsal sorunlarla ilişkilendirmeyi deneyerek, öğretme-öğrenme sürecini zenginleştirmektedir. Bu öğretmen eğitimcilerinin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

İşte son zamanlarda toplumda çok görmediğim duyarlılık, saygı, başkasını düşünme. Bunlardan uzaklaşıp işte yargılama, ötekileştirme, kendini düşünme yerini aldı. İşte kısa kısa videolardan gidip onları biraz düşündürüp bu konuda ne yapabiliriz? Başkasını düşünmek için daha iyi bir toplumda yaşamak için neler yapabiliriz? Yani ben aslında içeriklerimi hep böyle etrafındaki sorunlara bakıp onlar üzerine odaklamaya çalışıyorum (ÖE 3).

Bir gün meclisin önünde eylem var tecavüz yasası ile ilgili. Ben derse gideceğim. Ama ben orada olmak istiyorum çünkü çok kanıma dokunuyordu. Ya ben de buradayım derse gidiyorum falan dedim kendi kendime. Sonra bir an dedim ki ya saçmalama. Sen orada değilsin, buradasın ama sen burada ne yapabilirsin? Madem bunu gündeme getir dersinde. Dersime yarım saat kala ofiste bir iki tane rehber kitap bu konuda ne varsa onları indirdim. Hepsini doğru dürüst okumadım bile yani vaktim yoktu çünkü. Derse gittim ve dedim ki bugün böyle bir gündem var. Bence biz de bunu konuşalım staj dersimizde. Madem oraya gidemiyoruz. Ne yapabiliriz biz? Sınıfımızda böyle bir olay olsa? Bir tane öğretmen vardı Saadet öğretmen diye. Tacizi ortaya çıkarmıştı. Videosunu izledik. Herkes ağlamaya başladı o anda ve yani hepimizin böyle hafızasına kazındı o an. Sonra Saadet öğretmeni de buraya çağırdık. Geldi burada konuşma yaptı falan. Yani çok acayip, çok etkileyici (ÖE 4).

Toplumsal yeniden yapılandırma kuramı toplumun sorunları, eğitim sorunlarını, öğretmen eğitimi sorunlarını programın odağında görmektedir (Ellis, 2004; Hartnett ve Naish, 2012; Kirk, 1986; Schiro, 2008). Bu kuramın etkisinde olan bir program öğrencilerin bir kitap okumanın, su kaynağını korumanın, bütçeyi dengelemenin veya barış için oy kullanmanın ne anlama geldiği konusundaki derin anlayışları geliştirebilmelerine olanak sağlayacak soruları sormalarını sağlamalıdır (Grumet, 1989).

Programlar tartışmalı toplumsal konuları vurgulayarak öğrencileri toplumlarını geliştirmeye aktif olarak katılmaya teşvik eder. Öğrencileri günün ve toplumun önemli sosyal meseleleri hakkında eğitmek ve seçenekleri tartışmaları, iyi bilgilendirilmiş görüşler oluşturmaları ve uygun eylemlerde bulunmaları için onlara ilham vermek eğitimcilerin sorumluluğudur (Apak ve Tanrıverdi, 2014). Bu sebeple, yukarıda alıntılarına yer verilen öğretmen eğitimcilerinin toplumsal yeniden yapılanma kuramının ilkelerine bağlı olarak derslerini yönlendirdikleri söylenebilir. Öğretmen eğitimcilerinin toplumsal sorunlara duyarlı olan, problemlere çözümler düşünebilen ve inisiyatif alabilen öğretmen adayları yetiştirmeyi amaç edindikleri düşünülmektedir. Brown (1938) da benzer şekilde öğretmen okullarının görevinin ülkenin sosyal, siyası ve ekonomik sorunlarının farkında olan, toplumsal sorunları araştırmaya ve çözmeye istekli öğretmenlerin sisteme kazandırılması olduğunu belirtmiştir.

Üç öğretmen eğitimcisinin yapılan görüşmelerde derslerine kaynaştırma eğitimi, sosyal adalet, kültürel çeşitlilik, dezavantajlı grupları görme, bireysel farklılıklara saygılı olma gibi konuları entegre ettikleri ve '*toplumsal eşitsizlik ve farklılıklara duyarlı olunmasını*' öğrenme-öğretme sürecinde önemli gördükleri anlaşılmaktadır. Bu öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının lisans eğitiminde, toplumsal eşitsizlik ve farklılıklara duyarlı bir sınıf kültürü ve iklimi oluşturmayı önemli gördükleri söylenebilir. Öğretmen eğitimcilerinin ifadelerinden anlaşılaacağı üzere, bireysel çabaları ile de olsa öğretmen adayları çeşitli konularda (sürdürülebilir kalkınma hedefleri, toplumsal adalet, kültürel çeşitlilik, kapsayıcı eğitim, küresel İngilizce) ders planları hazırlayarak, bu hassas konuları derslerine entegre etmeyi öğrenmektedirler. Özellikle, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, öğretmenlerin İngilizce öğretiminden önce, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamaya ve onları korumaya odaklanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen eğitimcilerinin bu duruma ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Mesela bu öğretmenlik uygulaması derslerine bir sunum boyutu ekledim ben ama bu sunum boyutunda böyle bir dizi konu verdim ve bu konular hep yani günümüzdeki şu anda yirmi birinci yüzyıl öğretmenin sahip olması gereken becerileri geliştirmeye yönelik konular. Mesela kaynaştırma eğitimi, küresel bir dil olarak İngilizce, sosyal adalet, kültürel çeşitlilik. Bu konuları araştırarak öğrenciler grup halinde bunları nasıl derslere entegre edebilecekleri konusunda bir yol haritası geliştiriyorlar ve bunu bizimle paylaşıyorlar yani bu mesela yaptığım uygulamalardan biri (ÖE 2).

Yani bazı öğrenciler atanıyor ve çok karışık sosyoekonomik açıdan çok problemlili yerlere gidiyorlar. Çok açlık var, yoksulluk var, taciz var. İnsanlar elli kişi bir evde yaşıyor falan. Yani sen de orada İngilizce öğretmeye çalışıyorsun. Zaten muhtemelen öğretmiyorsun yani. Sayıdan, renkten öteye geçemiyorsun. Öğrencilerin çok ciddi başka sorunları var. O öğrencilerin esas dezavantajlarının bulunduğu bölgelere ilişkin dominant bilgiye ihtiyacı var (ÖE 4).

Yapılan görüşmelerde öğretmen eğitimcilerinin çoğunluğun bireysel farklılıklar denildiğinde sadece öğrencilerin bilişsel farklılıklarını düşündükleri görülmüştür. Bu durumda öğretmen eğitimcilerinin din, dil, etnik köken ve cinsel yönelim gibi bireysel farklılıkları göz ardı ettikleri söylenebilir (Kincheloe, 2008). Zaten sosyal adalet vurgusuna önem veren öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen eğitimi programlarında kendileri programa ilişkin güncellemeler yaparak ve inisiyatif alarak bireysel çabalarla bu tarz konuları öğretmen adaylarının karşısına getirdikleri anlaşılmaktadır. Pennycook (1994) da aynı doğrultuda eşitsizlik adaletsizlik gibi toplumsal sorunların öğretmen eğitimi programlarında yerini tam bulamadığını belirtmiştir. Aslında özellikle üniversite sınıflarının halihazırda çok ırklı ve çok düzeyli olduğu göz önüne alındığında bireysel farklılıklara değer verilmesinin önemli bir gereklilik olduğu düşünülmektedir (Power, 1998). Çünkü demokratik toplum, ekonomik, ırksal, cinsiyet ve dini farklılıklarla bölünmüş olsa da okulların tüm öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olması gerekmektedir (Zeichner ve Liston, 2014).

Öğretmen eğitiminin bir parçası olarak adil ve ırkçılık karşıtı pedagojileri savunan çok sayıda araştırmanın olduğu bilinmektedir. (Cochran-Smith 2004; Paris ve Alim 2017). Bu bağlamda buna önem veren ve inisiyatif alan, derslerinde eşitsizlikleri beslemeyen ama farklılıklara, ayrıcalıklara ve dezavantajlara karşı tavır alan bir öğretmen eğitimcisinin görüşlerinin toplumsal yeniden yapılanma eğitim programı kuramının izlerini taşıdığı söylenebilir. Bu görüş, her bir öğrencinin kendine özgü ihtiyaç ve özelliklerinden daha çok sosyokültürel faktörlere odaklanır. Bu eğitim programı kuramına göre, öğrenciler eşitsiz güç ilişkilerinden kaynaklanan sorunlardan kurtarılmalıdırlar (Tsiane ve Motebang, 2023). Yani özetle, toplumsal yapılandırmacı eğitim programı kuramına dayanan bir öğretmen eğitimi sadece eleştirel değil, aynı zamanda geleceğin öğretmenlerini ve öğrencilerini özgürleştirmeye yardımcı olmayı vaat eden bir eğitim sunmalıdır (Liston ve Zeichner, 1987).

Bu konuda Apple' ın (2019) uyarısını da göz ardı etmemek gerekir. Apple (2019) öğretmenlerin bilerek ya da bilmeyerek bu eğitim sistemindeki sosyal eşitsizliklerin sürdürülmesine katkıda bulunabilecekleri konusunda bir uyarıda bulunmaktadır.

Öğretmenler belirli çocuklara yardım sağladıklarına inandıkları durumlarda bile, farkında olmadan belirli öğrenci gruplarının sahip olduğu ayrıcalıkları devam ettirmektedirler. Bu sebeple, sistemde öğretmenleri kendilerine biçilen rolün tuzağına düşmemek için eğitimcilere, eğitimin siyasi yönünün ve statükonun sürdürülmesinde oynadığı rollerin farkında olmaları gerektiğini konusunda uyarmaktadır. Bu sebeple birden çok ırkın, kültürün, sosyoekonomik düzeyin ve farklı bilişsel seviyelerin olduğu bir sınıfta öğretme eylemi gerçekleştirilirken eşitlik ve özgürlük idealiyle öğretilen grupta bulunanların bireysel farklılıklarına, değer ve inanç sistemlerine saygı gösterilmesi gerekmektedir (Power, 1998).

Bu değerlere olan saygının göz ardı edildiği bir sistemde sosyal adalet, eşitlik, fırsat ve aydınlanma umudu taşıyan okullar aslında toplumu kontrol eden kurumlar olarak işlev görmektedir. Öğretmen eğitimi toplumsal eşitsizliği yeniden üretmek ve meşrulaştırmak için değil, iyileştirmek var olmalıdır (Giroux, 1984). Öğretmen eğitimcileri sınıflarında ırk, sınıf ve cinsiyet temelli ayrımcılık gibi konuları ele almaya başlamadığı sürece ne öğretmen eğitiminde ne de okullarda reform yapma çabalarında çok fazla yol kat etmek mümkün değildir (Liston ve Zeichner, 1987).

Etkinlikler. Öğretmen eğitimcileri ile yapılan görüşmelerden anlaşıldığı üzere, öğretmen eğitimcilerin kullandıkları etkinlikler '*grup çalışmalarının yapılması, sorgulamaya yönelik aktiviteler entegre edilmesi, mikro öğretim yapılması, gerçek uygulama olanaklarının sunulması ve uluslararası düzeyde öğretmen deneyimlerine tanık olunması*' olmuştur.

'Grup çalışmalarının yapılması' öğretmen eğitimcileri tarafından en sık kullanılan etkinlik olarak belirtilmiştir. Çoğunluk öğretmen eğitimcisinin lisans derslerindeki etkinliklerine ilişkin öğretmen adaylarının ekip çalışması, takım çalışması, grup tartışmaları yapmasını önemli gördükleri ve bu ifadelerle çok sık bir şekilde yer verdikleri görülmüştür. Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının genellikle küçük gruplarda çalışmalarını, fikirlerini paylaşmalarını ve tartışmalarını önemli görmektedir. Öğretmen eğitimcilerine göre, grup tartışmaları yolu ile, öğretmen adayları birbirlerinin fikirlerini dinleyebilmekte, farklı bakış açılarını keşfedebilmekte, iş birliği yapabilmekte, birbirlerinden öğrenmekte ve sürece aktif katılmaktadırlar.

Başka konu da şu ki öğrencilerin grup halinde çalışması lazım. Yani iletişimsel becerilerini geliştirmeleri ekip çalışması, takım çalışması yapmayı öğrenmeleri ve

takım halinde bazı projeler yapmaları, mikro öğretim yapmaları, bazı araştırmalar yapmaları, çünkü öğrencilerin her aşamada araştırmacı olması gerekiyor (ÖE 1).

Grup çalışmalarına çok önem veriyorum derslerimde. Yani sınıf içinde grup içi tartışmalar ve öncesinde ödevler ve tüm sınıfça yapılan tartışmalar genel olarak her ne kadar konuşmayı sevip zaman zaman kaptırsam da arada bir ben çok domine ettim öğrenciyi de katayım diye etkileşimli yapmaya çalışıyorum grup çalışmalarıyla (ÖE 3).

Toplumsal yeniden yapılanma kuramı grup deneyimlerine, grup dinamiklerine ve öğrencilerin eleştirel bilincinin ve sosyal sorumluluk duygusunun geliştirilmesine vurgu yapmaktadır (Cheung 2000; Schiro, 2020). Bu kurama göre, problem çözme ve grup dinamikleri çok önemli becerilerdir çünkü bu faaliyetler gözlem, eleştirel düşünme ve karar verme gibi yansıtıcı kapasiteleri geliştirir (Zeichner ve Liston, 1987). Öğretmen eğitimcilerinin sınıfta en çok kullandıkları teknik olarak dile getirdikleri grup çalışmaları bu bağlamda bu kuramla ilişkilendirilebilir. Nattiv, Winitzky ve Drickey (1991) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının çoğunun grup dinamiklerine değer verdiklerini ve kendi sınıflarında da bu yöntemi kullanmaya istekli olduklarını belirtmiştir. Watson (1995) da aynı şekilde yaptığı çalışmasında grup çalışmalarının öğretmen eğitiminde ders materyalini öğrenmek, öğretmen adaylarını motive etmek ve birbirlerine yardım etmek için onları cesaretlendirmek bağlamında çok yararı olduğunu belirtmiştir. Model olma, taklit etme ve uygulama gibi geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığına inanan düşünsel öğretmen eğitimi modeline göre, öğretmen adaylarına, sınıfta karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için grup proje ödevleri ve problem çözme etkinlikleri verilir (Tezgiden Cakcak, 2016). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının süreci daha aktif geçirdikleri, sorgulamaya teşvik eden, araştırma yapmalarını sağlayan, eleştirel bilinçlerini kullanmaya sevk eden grup temelli aktivitelerin öğretmen eğitiminde çok değerli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi öğretmen eğitimcilerinin çoğu tarafından önemli bir hedef olarak görüldüğü görüşmelerden anlaşılmaktadır ve bu sebeple '*sorgulamaya yönelik aktiviteleri derslerine entegre etmeye*' çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen eğitimcileri bu amaç için ders etkinlikleri kapsamında çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Örneğin, öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak konuya giriş yapılmakta, onları düşündüren sorular sorulmakta ve tartışma ortamları oluşturulmaktadır. Öğretmen eğitimcilerinin ifadelerinden öğretim sürecinde öğretmen adaylarının aktif katılımı ve çok

sesliliklerinin önemli görüldüğü belirlenmiştir. Öğretmen eğitimcilerinin lisans derslerinde monoton bir biçimde devam eden klasik yöntemlerden ziyade öğretmen adaylarının sorgulamasını sağlayan ve düşündürten sorular ve etkinliklerle sürece eleştirel bir tutum dahil etmeye çalıştıkları öğretmen eğitimcilerinin aşağıdaki ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Derste slayt kullanıyorum ancak slaytlarda daha çok soru, yani kritik sorular yazıyorum. Siz bu anlamda ne gibi zorluklar yaşadınız? Nelere ihtiyaç duyduunuz? Öğretmen olsaydınız ne yapardınız? gibi sorularla başlamayı çok önemsiyorum. Bazen hatta çok basit sorular. Dinleme becerisi nedir? diye böyle çok temel, genel sorular tercih ediyorum çok fazla soru cevap şeklinde ilerliyor. (ÖE 8).

Ben o yüzden düz anlatım ağırlıklı derslerimde de öğrenciye düşünmeye yönelik sorgulamaya yönelik aktivitelere yöneliyorum. Bu bir soru oluyor bazen örnek bir senaryo getiriyorum. İşte ona dair bir tartışma ortamı oluyor sınıfta. Öğrenciler de pasif bir şekilde dinleyip de dersten ayrılmıyorlar (ÖE 17).

Ancak, öğretmen eğitimcilerinin bu görüşlerine rağmen, Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde YÖK’ün belirlediği içeriğin öğretilmesi ve öğretmen adaylarının da doğru kabul edilen bu içerikteki bilgileri öğrenmesi hedeflenmekte, ayrıca KPSS sınavında da bu bilgilerin öğrenilip öğrenilmediği ölçülmektedir bu koşullarda da öğretmen adayının bilgi üzerinde eleştirel düşünmesi, sorgulayıcı bir bakış açısına erişmesi ve bilgisini kendisinin yapılandırması oldukça güçtür (Ünver, 2021). Halbuki, toplumsal yeniden yapılandırmacı Freire’ye (2000) göre eğitimcinin amacı yalnızca içeriği öğretmekten öteye geçmeli, öğrencilerin doğru şekilde düşünmesi ve sorgulaması sağlanmalıdır. Çünkü, iyi bir eğitim sistemi için düşünen öğretmenler yetiştirmek önemlidir. Zeichner ve Liston (2014) kendi çalışmalarını yönlendiren, değerleri, varsayımlarını sorgulamayan bir öğretmen için düşünen öğretmen denemeyeceğini belirtmişlerdir. Örneğin, öğretmen adaylarının kendi uygulamalarını ve bu uygulamaların gerçekleştiği ortamları sorgulamalarına ve incelemelerine fırsat veren eylem araştırmaları sayesinde sınıfın ahlaki normları, belirli öğretim biçimlerinin olası sonuçları ve öğretmenlerin çalışma ortamlarına ilişkin soruların araştırılması sağlanabilir (Liston ve Zeichner, 1987).

Bu bilgiler ışığında anlaşılmaktadır ki, pozitivist bir öğretmen eğitimi okullarda öğretmen rolleri, bilginin değeri ve okullaşmanın toplumsal rolü hakkında eleştirel bir kavrayışa sahip öğretmenler yetiştirmekte başarısız olmaktadır (Kirk, 1986). Bu durumda karşılaşılabilecek olası tehdit ise dikkat çekicidir. Çünkü, sorgulamadan ve eleştirel

yönelimden uzak öğretmen eğitimi programları gelecek nesil öğretmenlerini sosyal düzeni destekleyen beceri, tutum ve eğilimleri eleştirmeden kabul eden öğretmenler olarak eğitmektedir (Giroux, 1984).

Öğretmen eğitimcilerle yapılan görüşmelerde derslerinde '*mikro öğretim yöntemini kullananların*' çoğunluk olmasa da mevcut oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmen eğitimcileri sınıf ortamında gerçekleştirdikleri mikro öğretim uygulamaları sayesinde, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratiğe dökme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak, sınıf gerçekliği ile mikro öğretim arasında farklılıklar olduğu da öğretmen eğitimcileri tarafından belirtilmiştir. Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının genellikle kendi arkadaşlarına mikro öğretim yapmakta olduğunu ve gerçek sınıf ortamı deneyimi yaşayamadıklarını belirtmiştir. Görüşmelerden anlaşılaçağı üzere, bu yöntemi etkili bir öğretmen eğitimi etkinliğı olarak bulanların yanında gerçek ortam uygulamalarının azlığı sebebiyle mecburen mikro öğretim uygulamalarına yer veren öğretmen eğitimcilerinin de var olduğu belirlenmiştir. Konuya ilişkin öğretmen eğitimcilerinden elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Evet yani sınıfta uygulamalarını ben çok anlamlı bulmuyorum. Çünkü sınıfta arkadaşlarına yapıyorlar. Yani okulda yapsalar anlamlı olacak. Ama yine de bazen içinden bir şey seçtirip hani biz bunu yapalım diye bir aktiviteyi bazen mikro öğretim yaptırıyoruz. Ama daha çok ders planı üzerine konuşuyoruz (ÖE 4).

Bol demolu bizim tabii bu üniversitenin İngilizce Öğretmenliğı bölümü zaten meşhurdur sürekli demoların yapıldığı yer olarak. Yani bol demoların ve mikro öğretimlerin olduğu dersler oluyor aslında (ÖE 11).

4. sınıfa geldiklerinde de istiyoruz ki iletişimci ağırlıklı yöntemleri kullanarak ders işlesinler derslerinde İngilizceyi kullansınlar sınıfa gittiğimizde ne öğrettiyse onu görmek istiyoruz ama sınıf gerçekleri onlar için çok farklı oluyor. Bölümde mikro öğretim yapıyorlar ama kendi arkadaşlarına yapıyorlar yapay bir ortamda. Eğer başka bir yerde de çalışmadılarsa sınıfın gerçekliğinden den bir haber oluyorlar (ÖE 19).

Öğretmen adaylarına pratik bilgilerini geliştirmeleri için yeterli zaman verilmesi gerekli görölse de Tezgiden Cakcak (2016) çalışmasında öğretmen eğitimcilerin metodoloji derslerindeki gerçekçi olmayan ortam nedeniyle bu mikro-öğretimlerin sınırlı yardım sağladığını belirtmiştir. Mikro öğretim teorik temeli davranışçılık kuramına bağılı olarak ortaya çıkmıştır ve sunduğı yapay ortam sebebiyle etkililiğı çokça sorgulanmaktadır (He ve Yan, 2011).

Öğretmen eğitimindeki geleneksel anlayışa göre, öğretmen adayları uzman ve yetkin öğretmenleri model alarak ya da ispatlanmış teknik ve yöntemleri modelleyerek mesleğe hazırlanırlar. Örneğin, mikro öğretim öğretmen adaylarının yeni becerileri ve davranışları öğretmen eğitimcisinin önünde modellemesine ve aynı şekilde mikro öğretim yapan diğer arkadaşlarını izleyen öğretmen adaylarının ise gözlem yapmasına olanak sağlar (Richards, 1989). Öğretmen eğitiminde 'yetkinlik temelli' modellerden olan mikro öğretim somut, gözlemlenebilir davranış kriterlerinin öğretmen eğitimi için temel olarak görmektedir (Korthagen, 2016). Toplumsal fayda eğitim programı kuramına göre, öğretmen adaylarının sahip olması gereken bilgi ve beceriler, genellikle davranışsal terimlerle önceden belirlenir ve öğretmen adayları öğretim, yönetim ve değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi için mikro öğretim yolu ile izlenirler (Calderhead ve Shorrock, 1997; Zeichner ve Liston, 1990). Öğretmen eğitiminde başarılı performansların dikkatli ve adım adım analizleri, teknik beceride uzmanlaşma, öğrencilerin pratik yeterliliklerini ve uygulamayı analiz etme ve başarılı örnekleri modelleme toplumsal fayda kuramı ile ilişkilendirilmektedir (Feiman-Nemser, 1990; Hartnett ve Naish, 2012; Joyce, 1974; Kennedy, 1987; Kirk 1986).

Bu kurama göre, aday öğretmenlerin öğretmenlik becerilerinin gelişimi gerçek sınıflarda ortaya çıkan tüm karmaşıklıklarla uğraşmak zorunda kalmadan yeni davranışlarda ustalaşmaya odaklanabilecekleri nispeten “güvenli” bir ortamda gerçekleşmelidir (Feiman-Nemser, 1990). Bu bağlamda, mikro öğretim yöntemini derslerinin önemli bir parçası olarak gören öğretmenlerin ise bu noktada toplumsal fayda kuramının etkisinde yol aldıkları söylenebilir.

Öğretmen eğitimcileri öğretmen eğitimindeki yapay uygulama fırsatlarından gerçek hayattan kopukluğu nedeniyle memnun olmadıklarını dile getirmişler ve çok az sayıda öğretmen eğitimcisi ise kendi olanakları ile öğretmen adaylarına gerçek uygulama olanakları sunduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması dışında ‘*gerçek uygulama olanakları sunulması*’ için fırsatlar yaratan öğretmen eğitimcilerinden alıntılanan bazı görüşler şunlardır;

Her şeyi deneyimleyerek öğrendiklerinde aslında daha iyi öğrendiklerini düşünüyorum. O yüzden deneyim önemli. Bazen şey de yapıyorum. Gönderiyorum okullara on saat bir okul öncesi kurumundan izin alın diyorum. Mesela metot dersi anlatıyorsun ama o öğrenci için o metot. Tarih, psikoloji gibi derslerden bir farkı yok yani ama okullara giderlerse ve bunu yaşarlarsa bambaşka. Ama bu benim inisiyatifimde bir uygulama. Gerçek bir uygulama olmalı. Öğrencilere işte diyorum bazen iki dil bir bavuldaki yaşadığın sorunları

metot kitabına bak bakalım çözebilecek misin söylüyor mu bir çözüm? Söylemiyor. Çünkü söyleyemez zaten. Yani zaten öğretmenlik böyle bir şey (ÖE 4).

Birbirlerini gözlemlemeleri özellikle hani deneyimleyerek öğrenme dediğimiz, yaparak yaşayarak öğrenme dediğimiz aslında metodu uygulamaya çalışıyorum. Üçüncü sınıfta hatta mümkünse yaptıkları, hazırladıkları dersleri ve aktiviteleri gerçek hayatta da işte belki üç beş tane çocuk bulup uygulamalarını istiyoruz (ÖE 11).

Öğrenen merkezli eğitim programı teorisyenleri deneyimin kendisini eğitimin nihai odağı olarak görürler ve oldukça önemserler (Pratt, 2022). Öğrenen merkezli eğitim programı kuramı öğrenme-öğretme sürecinin tatmin edici deneyimlerden oluşması gerektiğini ve doğrudan edinilen kişisel deneyimin çok değerli olduğunu savunmaktadır (Kennedy, 1987; McNeil, 1977; Pratt, 1994). Feiman-Nemser (1990) öğretmen adaylarına sunulabilecek kendi öğretim pedagojilerini de belirleyebilecekleri saha çalışması fırsatlarının gerçek uygulama olanaklarının sağlanması sebebiyle öğretmen adaylarına bağımsız bir eğitim deneyim sunduğunu belirtmiştir. Burada öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcilerinin inisiyatifleri ile öğretmenlik uygulaması dışında da uygulamalarda bulunması bu fırsatları arttırmalarını sağlamaktadır. Çünkü bu kurama göre, öğrenme en iyi öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyaya ilişkin kendi bilgilerini ve anlayışlarını oluşturmalarına olanak sağlayan yaşantılara aktif bir şekilde katıldıklarında gerçekleşmektedir (Schiro, 2020, s. 260).

İki öğretmen eğitimcisi '*uluslararası öğretmenlik deneyimlerinin farkındalığına*' çok önem verdiklerini ve bunu derslerinde mutlaka kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının uluslararası düzeyde öğretmen deneyimlerine tanık olmalarının onların kendilerini daha geniş bir bağlamda görebilmelerini sağlamasının ve sanal değişim projeleri aracılığıyla, öğretmen adaylarının farklı kültürlerle iş birliği yapma fırsatı bulabileceğinin ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri gibi küresel konularda çalışmalar yürütebileceklerinin önemini vurgulamışlardır. Bu tür uluslararası deneyimler, öğretmen adaylarının dönüştürücü öğretmen olma vizyonunu desteklediğini ve onların hem bireysel hem de işbirlikçi bir yaklaşım geliştirmelerini sağladığını düşünmektedirler. Bu etkinlikler yolu ile öğretmen adaylarının ulusal ve uluslararası öğretmen iletişim ağlarının bir parçası haline geldiklerini belirtmişlerdir. Uluslararası öğretmenlik deneyimlerine öğretmen adaylarının tanık olması için çaba gösteren öğretmen eğitimcilerinin görüşmelerinden alınan bir örnek alıntı aşağıda verilmiştir.

Bir diğeri bu sanal değişim projelerini ben çok sıklıkla yapıyorum. Farklı kültürlerle. Mesela bu çalışmalardan birinde Birleşmiş Milletler'in sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda bir çalışma da yaptı öğrenciler Meksikalı grup arkadaşlarıyla. Her biri, her bir grup farklı kalkınma hedeflerinden birini ele alarak bu konuda kendi ülkelerinin hangi durumda bulunduğunu, bu konuda yaşanan zorlukları ve bu zorlukları nasıl aşabilecekleri konusunda bir yol haritası geliştirdiler. Ve bu konuda bir sunum yaptılar (ÖE 2).

Değerlendirmeye Bakış.

Değerlendirme Amacı. Öğretmen eğitimcilerinin ölçme-değerlendirme prosedürlerini anlatırken mevcut değerlendirme yöntemlerini ne amaçla kullandıkları sorulduğunda çoğunluğun *'hedeflere ne kadar ulaşıldığını belirlemek'* ve *'gelişim ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirmek'* amaçlarıyla değerlendirme yaptıkları anlaşılmıştır.

'Hedeflere ne kadar ulaşıldığını belirlemek' için değerlendirme yapan öğretmen eğitimcileri ifadelerinde 'teorik bilgiyi test etmek, ne anlatıldıysa onu ölçmek, alana hâkimiyeti görmek, öğretileni ölçmek ve ne kadar öğrenildiğini anlamak' gibi ifadeler dikkat çekmektedir. *'Gelişim ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirmek'* amacıyla olan öğretmen eğitimcileri ise dönüt vermek, hatalardan öğrenmek, değiştirme ve güncelleme gereken kısımlara rehberlik etmek gibi noktalara odaklanmışlardır. Bu iki amaçla ölçme-değerlendirme yapan öğretmen eğitimcilerinin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ne anlattıysam onu ölçmeye çalışıyorum. Çünkü bizler de öğrenci olduk. Öğrencilerimiz de bunun farkında. İstersek çok iyi dersler işleyelim ama dersin sonunda o dönemin sonunda öğretmenim ne soracaksınız derler. Yani biz aslında nasıl ölçüyorsak öğrenciler o şekilde motive olarak öğrenmeye başlıyorlar (ÖE 12).

Sınav yapıyorum açık uçlu. Ne kadar öğrendiler? Alana ne kadar hâkim oldular? Bunları görmek önemli benim için (ÖE 16).

Şu an sınavın ağırlığını düşük tutuyorum ve ders içerisindeki katılım ve ödevlerini yapmalarına ağırlık veriyorum. Sürecim sadece not vermek değil süreç içinde yaptıkları şeyleri değerlendirmek ve gelişimlerine katkı sağlamak (ÖE 20).

Eğitimciler, öğrencilerin değerlendirilmesinde materyalleri ve içeriği anlamalarına, yeterlilik kazanmalarına odaklanıyorlarsa, öğretmenlerin öğrenci değerlendirmelerine ilişkin görüşleri, akademik disiplinler ve toplumsal fayda eğitim programı kuramlarını desteklediğini gösterir (Tsiane ve Motebang, 2023). Akademik

disiplinler eğitim programı kuramına göre, öğrenciler disipline ait hiyerarşideki yerlerini belirleyebilmek için standartlara göre değerlendirilirken, toplumsal fayda kuramında ise öğrencilerin belirli becerilere sahip olduğunu kanıtlama amacı vardır (Schiro, 2020). Zeichner (1993) da öğretmen adaylarının belirli yetkinliklerin kazanılmasını izlemek için amaçlanan değerlendirme yönteminin toplumsal fayda kuramından etkilendiğini belirtmiştir. Öğretmen eğitimcilerinin de ifadeleri incelendiğinde, asıl olarak hedeflere ne kadar ulaşıldığını belirlemek amacını taşıyan öğretmen eğitimcilerin akademik disiplinler ve toplumsal fayda eğitim programı kuramlarının etkisinde öğretmen eğitiminde ölçme-değerlendirme sürecini yönlendirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu bulgu Mızıkacı ve diğerlerinin de (2021) öğretmenlerle yaptıkları çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Çünkü öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin hedefe ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek için öğrenci değerlendirmesi yaptığını ve bu durumun da akademik disiplinler ve toplumsal fayda kuramları ile ilişkilendirilebileceğini belirtmişlerdir.

Bu çalışmada her ne kadar çoğunluk öğretmen eğitimcisinin ölçme-değerlendirme yönünden kuramsal yönelimlerinin akademik disiplinler ve toplumsal fayda kuramları olduğu belirlenmişse de aynı çoğunlukta bir grup öğretmen eğitimcisi de öğretmen eğitimcilerin *'gelişim ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirebilmek'* amacı ile değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir.

Gelişim ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirmek amacı ile değerlendirme yapan öğretmen eğitimcilerinin ise öğrenen merkezli eğitim programı prensiplerine bağlı kalarak bu amaçla değerlendirme yaptıkları düşünülmektedir. Çünkü öğrenen merkezli eğitim programı kuramında ölçme-değerlendirme öğrencilerin hatalarından öğrenmelerine olanak sağlamak, daha fazla ilerleme gösterebilsinler diye ihtiyaçlarını sürekli olarak tespit etmek ve gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılmaktadır (Schiro, 2020). Öğrenen merkezli ideolojide değerlendirme, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim içerisinde olduğu, gözlem yapılan ve ilgi, ihtiyaç ve ilerlemelerini durmaksızın değerlendirildiği bir süreçtir (Edwards, 2002).

Öğrenilen bilginin *'hayata nasıl aktarıldığını ölçmek'* için değerlendirme yapan öğretmen eğitimcilerinin ise gerçek hayat, uygulama, hayata aktarma gibi konulara değindikleri gözlemlenmiştir. Ölçme değerlendirmeyi bilginin hayata transfer edilmesinin test edilmesi olarak gören ve bunu önemseyen öğretmen eğitimcileri aşağıdaki gibi görüş bildirmişlerdir.

Benim değerlendirmem şöyle. Çok az derste yazılı sınav veririm. Genelde uygulama üzerinedir, bir şey üretmesi gerekir ve bunu gerçek ortamda uygulaması gerekir (ÖE 9).

Bir ünite tasarlatıyoruz öğrenciye. O ünite tasarlanmanın adımlarını tartıştıktan sonra tabii ki ve mümkün olursa bu tasarlanan üniteyi de stajda da uygulamalarını sağlıyoruz. Genel hatlarıyla değerlendirme sürecim böyle (ÖE 21).

Öğrenen merkezli eğitim programı kuramına göre öğrenci değerlendirmesi zaman, mekân ya da materyallerin bir kenara bırakılmasını gerektiren bir şey değildir ve yeni yaşantılar öğrenenlerin anlam yapılarında aktif bir şekilde özümsemesi amacı ile değerlendirilir. Toplumsal yeniden yapılandırma eğitim programı kuramında ise öğrencilerin ne öğrendikleri ancak öğrencilerin okul dışındaki gündelik yaşantılarında ölçülebilir (Schiro, 2020). Bu doğrultuda, öğretmen eğitimcilerinden birkaçının hem öğrenen merkezli hem de toplumsal yeniden yapılandırma eğitim programı kuramı ilkelerine bağlı olarak değerlendirmenin öğrenilenlerin sınıf dışında da gösterebilmesine olanak sağlamasına önem verdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin öz değerlendirme yapmasına önem veren öğretmen eğitimcilerinin ölçme-değerlendirme yapma amaçlarından biri de öğrencilerin '*kendi gelişimlerini değerlendirmek*' olarak belirlenmiştir. Öğrenen merkezli eğitim programı kuramı öğrencilerin öz değerlendirme (Ng ve Cheung, 2002; Schiro, 2020) yapmalarını ölçme-değerlendirme prensiplerinin içerisine almaktadırlar. Kendi gelişimlerini değerlendirmek alt kategorisine ilişkin öğretmen eğitimcilerden elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Eskiden sınav veriyordum. Şimdi artık sınav da vermiyorum. Öğrenciler iki mikro öğretim etkinliği planlıyorlar ve sunuyorlar. Ve bunun sonucunda kendilerini değerlendiriyorlar. Bu mikro öğretim etkinliklerinden puan alıyorlar ama bu aldıkları puan da üçe ayrılmış şekilde. Dersin planı. Ve ders planının kapsamı. Dersin uygulanması yani bunu öğretmen olarak sınıfta yapmaları ve öz değerlendirmeleri, kendilerini nasıl değerlendiriyorlar? Ben bu üçünü dikkate alarak değerlendiriyorum mikro öğretimleri (ÖE 1).

Bütün derslerimde öğrenciler kendilerini değerlendirirler. Güçlü yönleri, zayıf yönleri, neleri değiştirmeleri gerektiği gibi. Yani bunlar ne düşünüyorlar, neler iyi gitti, söylediklerinin kanıtı nedir? Gerçekten etkin ve aktif bir yansıma yapabilmeleri için öğrencilerin mutlaka dersi çok iyi gözlemlemeleri gerekiyor (ÖE 2).

İki öğretmen eğitimcisi ise öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının derse katılımlarını, daha çok çalışmalarını, derse yönelik güdülenmelerini öğretmen adaylarına pekiştirici sözler söylemek ya da ek bonus puanlar vermek yoluyla sağladıklarını

belirtmişlerdir. *‘Başarıları pekiştirmek’* öğretmen adayları için bir değer ölçme-değerlendirme amacı olarak kabul edilmiştir. Bu amaçla değerlendirme yapan bir öğretmen eğitimcisi görüşünü aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

Başarılıysa ödül kullanıp onların başarılarını övmeyi ki buna da çok ihtiyaç duyuyorlar bence hocam. Övgü duymak öğrencilerin iyi yaptığı bir şey için övülmesi önemli. Aslında bazen sınıfta rekabet ortamı oluyor ama benim bonus puan dediğim bir yöntemim daha var. Şimdi derste çok can alıcı noktalar olabiliyor. Önümüzdeki hafta bakıyorum ki bu sorular beliriyor ve bir öğrencim gerçekten doğru hatırlayarak doğru cevap veriyor. Ben bunun için ek bonus puan kullanıyorum. Bu da onlara çok motive edici oluyor. Derse hazırlanmalarına, katılmalarına motive ediyor (ÖE 12).

Öğrenen merkezli eğitim programı kuramında geri bildirimin dışsal bir kaynaktan değil de doğrudan değerlendirilenlerin etkileşim kurduğu kaynaklardan gelmesi gerektiğine inanılır (Schrio, 2020, s. 227). Tam tersine, toplumsal fayda kuramının prensiplerine göre ise öğretim, davranışsal hedefler ve pekiştirme ile yönlendirilir (Cotti ve Schrio, 2004). Bu bağlamda, öğretmen eğitimcilerin başarılarını pekiştirmek için yapılan ve bu süreçte kullanılan yöntemlerin dışsal kaynaklardan geldiği düşünüldüğünde, bu bulgunun öğrenen merkezli kuramla tamamen zıt olduğu söylenebilir.

Değerlendirme Araçları. Öğretmen eğitimcilerinin ölçme-değerlendirme yaparken kullandıkları araçlar yapılan görüşmelerde üç alt kategori şeklinde ortaya çıkmıştır. Bunlar *‘ödevler, yazılı sınavlar ve sunumlar’* şeklindedir. Öğretmen eğitimi sürecinde değerlendirme sürecinin çoğunlukla *‘ödevler’* üzerinden gittiği söylenebilir. Öğretmen eğitimcileri görüşmelerde sıklıkla ödevler verdiklerini bunların dersin teorik içeriğinin tekrarlanmasına yönelik olan, pratik uygulamalar yapma, ders planı hazırlama, yansıtıcı yazılar yazma, bir video izleme ve makale okuma gibi görevleri içeren ödevler olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik ifadeler aşağıda sunulmuştur;

Genelde ödev. Yani yansıtma yazıları yazıyorlar. Makaleler üzerine sınıf tartışmaları üzerine birkaç tane. Sonra da işte metot dersi için işte birkaç ders planı yaptırıyorum. Onları da mikro öğretim gibi değil de daha çok sınıfta plan üzerinde konuşsunlar istiyorum. İşte burada bunu yapacağız. Burada şunu yapacağız. Ama şunu düşündünüz mü? Buraya şunu mu ekleseniz gibi tartışmalarla. Daha çok böyle sınıfta üzerinde başarıyla yapmış olmaktan ziyade eksiklerimizi gördüğümüz bir süreç. Ama daha çok üzerine konuşuyoruz bu işler mi? Ne olur bunu nasıl iyileştirebiliriz falan gibi (ÖE 4).

Yani teorik çerçeveyi çizdikten sonra çok somut hemen uygulanabilir pratik uygulamalar yapma görevi veriyorum. Bu da onların zaten vize ya da final notları oluyor. Örneğin, ders içeriği geliştirmede bir ders planı hazırlama üzerine yoğunlaşıyoruz. Ama kazanımlar somut. Yani Milli Eğitim'in oluşturduğu kazanımları önümüze alıp çeşitli gruplarda onların içerisinden o kazanımlara uygun hazırlamaları (ÖE 11).

Bunu oku, öyle gel diyorum. Teorik kısmı benim anlattığım kısmı anlayabilmen için bunu okuman lazım. Ben o makaleyi okuyup okumadıklarını kontrol etmek için de her birinden bireysel olarak yansıtma yazısı istiyorum. Ne yaptırmak için silah zoruyla o makaleleri okutturmak için (ÖE 15).

Ödevlerini veriyorum. Bazen araştırma ödevi bazen yansıtma yazısı görevi bazen video izleme ödevi öğretmen eğitim seminerlerinin videolarını izleyip şu sorulara cevap arayın diyorum. Onların soruları varsa alıyorum. Söylemek paylaşmak istedikleri var ise (ÖE 18).

Öğretmen eğitimcilerinin değerlendirme amacı ile verdikleri ödevlerde çokça yansıtıcı ödevlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Toplumsal yapılandırmacı eğitim programı kuramı yansıtma yapmaya ve öğretmen eğitiminde yansıtıcı etkinliklere çok önem vermektedir. Yansıtıcı günlük yazma, sınıfa yönelik çok kişisel tepkileri ifade etmek ve bu tepkiler üzerinde düşünmek için fırsat sunar ve bu yolla kişisel tepkileri mesleki yaşamları ve içinde bulundukları koşullarla ilişkilendirmeleri için mükemmel bir yol sunar (Lison ve Zeichner, 1987). Öğrenen merkezli eğitim programı kuramı da özellikle öğrenme günlüklerini ön plana çıkarmaktadır (Schiro, 2020).

Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile ilgili de dikkat edilmesi gereken bir durum vardır. Çünkü, öğretebilmek için öğretim hakkında düşünmek gereklidir ve öğretimle ilgili her düşünme yansıtıcı düşünme değildir. Eğer bir öğretmen çalışmasına rehberlik eden hedefleri ve değerleri hiç sorgulamıyorsa, öğrettiği bağlamı hiç göz önünde bulundurmuyorsa ya da varsayımlarını hiç sorgulamıyorsa o zaman bu tür bir düşünme yansıtıcı düşünme içermemektedir (Zeichner ve Liston, 2014). Bu durumda yansıtıcı ödevlerin hepsinin yansıtıcı düşünmeyi tetiklemesi aktif sorgulama ile sonuçlanması gerekmektedir.

Öğretmen eğitimcilerinin bir kısmı ise '*yazılı sınavlar*' aracılığı ile ölçme-değerlendirme yapmaktalar. Bu yöntemi kullanırken teorik bilgi test etmek için yapılan sınavlar, ders notlarını, cep telefonlarını kullanabildikleri sınavlar ya da uygulamaya olanak veren sınavların tercih edildiği görülmektedir. Yazılı sınavları kullanan öğretmen eğitimcileri amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir.

Yazılı sınav ama yani olabildiğince ezberden uzak. Olabildiğince ders kitaplarının açık olduğu veya dersine bağlı olarak internete bağlı olabildikleri, cep telefonlarını kullanabildikleri bir ölçme değerlendirme sistemi kullanmaya çalışıyorum (ÖE 5).

Ama şu anda yazılı sınava geri döndük ve iyi ki de geri dönmüşüz. Çünkü çok fazla teorik bilginin sadece uygulamaya odaklanırsak maalesef kaybolduğunu gördük ya da yazılı sınavlarla ölçmenin yapılması gerektiğini gördük (ÖE 11).

En son final sınavında şunu yapıyoruz. İki bölümü var final sınavımızın. Yani ben kendim için bir bölümünde teorik altyapıyı test edici yapıyorum sınavı. Bunu biraz da şunun için yapıyorum. Onu da itiraf edeyim. Bunlar sınavlara giriyorlar ya ÖABT gibi. Bazen çoktan seçmeli, bazen açık uçlu bir teorik bölümü oluyor final sınavımızın. Bir de aynı derste yaptığımız gibi bir tane aktivite geliştirin diyorum. (ÖE 15).

Akademik disiplinler ve toplumsal fayda eğitim programı kuramlarında yazılı sınavlar gibi geleneksel değerlendirme yöntemleri popülerdir (Cheung ve Ng, 2000). Aktarılan bilginin yansıtılma becerisini test etmek ve belirli becerileri yerine getirme derecesini test etmek amacı ile bu iki eğitim programı kuramı da geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine daha yakındır (Schiro, 2020). Burada ÖE 5 kodlu öğretmen eğitimcisine ayrı bir parantez açmak gerekli görülmüştür. Çünkü ÖE 5 yazılı sınav yapmakta ama bunu öğrencilerin kitap ve kaynaklarının açık olduğu bir sisteme dönüştürerek aslında süreç içinde öğrenmelerini teşvik ederek sonuç değerlendirme yapmamaktadır. Sunumları ölçme-değerlendirme sistemlerinin bir parçası olarak gören öğretmen eğitimcilerinden bazıları ise bunu aşağıdaki cümlelerdeki gibi ifade etmişlerdir.

Hiçbir zaman değerlendirmeyi tek bir sınavla yapmam. Hatta kâğıt üstündeki sınavların çok kısıtlı olduğunu düşünürüm o yüzden bütün bir dönem boyunca performansa dayalı şeyler çok olur. Mikro öğretim. Bir araştırma. Ne bileyim bir sunum. Grup çalışması gibi şeyleri mutlaka olur. Bir sunum yaptıklarında kendilerinininkinden yüzde on öğreniyorlarsa herkesin yaptığından geri kalan yüzde doksanı öğrendiklerini düşünürüm. O yüzden hepsinin hepsinde var olması ve katılımcı olması gerekir (ÖE 13).

Eğer benim sıramsam ben sunum yapıyorum onların sırası ise grup, partnerli ya da bireysel olarak sunumlarını yapıyorlar. Her sunumdan sonra hem akran değerlendirmesi hem de benim değerlendirmemi alıyorlar. Bir sonraki gruba ya da sunucuya geçiyoruz (ÖE 18).

Değerlendirme Türü. Öğretmen eğitimcilerinin değerlendirme yöntemlerine ilişkin ‘sadece süreç değerlendirme yapılması’ ya da ‘süreç ve sonuç değerlendirmesinin beraber kullanılması’ şeklinde tercihlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile

öğretmen eğitimcileri öğretmen eğitimcileri değerlendirmelerini sadece sonuç değerlendirmesine bağlı kalmadan ya sadece süreç değerlendirmesi kullanmışlardır ya da süreç ve sonuç değerlendirmelerini beraber kullanmışlardır. Aşağıda öğretmen eğitimcilerinin konuya ilişkin ifadeleri yer almaktadır.

Eskiden sınav veriyordum. Şimdi artık sınav da vermiyorum. Öğrenciler iki mikro öğretim etkinliği planlıyorlar, sunuyorlar. Ve bunun sonucunda kendilerini değerlendiriyorlar. Bu mikro öğretim etkinliklerinden puan alıyorlar ama bu aldıkları puan da üçe ayrılmış şekilde. Dersin planı. Dersin uygulanması ve öz değerlendirmeleri. Bu süreçten sonra ben bu üçünü dikkate alarak değerlendiriyorum mikro öğretimleri. Dönem içinde öğrenciler dört tane yansıtma ödevi yazıyorlar (ÖE 1).

Ben hem formatif hem sonuç değerlendirme yapıyorum. Bu yazma dersi verirken de böyleydi, metot dersi verirken de böyle. Mesela şöyle söyleyeyim çocuklara yabancı dil öğretimi için hem vize hem final hazırladığım rubrik var. Her ders için özel öğretim yöntemleri, dil becerilerinin öğretimi. Ölçme-değerlendirme dersi için bu rubriğimi onlarla paylaşıyorum. Orda her şey net. Sizden ne bekliyorum kriterlerim neler şeklinde. Süreç içinde ise derse katılımı notlandırıyorum her hafta aktif katılım, soru sorma, söz alma, paylaşımda bulunma artı eksi olarak öğrencilere dönüyor. Araştırma ödevleri ise yine süreç değerlendirme kapsamında (ÖE 18).

Öğrenen merkezli yaklaşımda özetleyici değerlendirme yapılmaz aynı şekilde toplumsal yeniden yapılandırma eğitim programı kuramının ilke edinildiği bir öğrenme-öğretme ortamında da nesnel ve özetleyici değerlendirme yöntemleri kullanılmaz. Bu kurama göre, öğrencileri değerlendirmenin amacı, yeteneklerinin gelişimini bütünsel ve spesifik olmayan değerlendirme yöntemleri ile ölçmektir (Schiro, 2020).

Öğrencilerin gelişimini, yeni edindikleri bilgi ve becerileri mevcut toplumsal sorunları ele almak için kullanma kapasiteleri açısından ölçen biçimlendirici değerlendirme, sosyal yeniden yapılandırma eğitimcilerinin güçlü bir şekilde desteklediği bir ölçme-değerlendirme yöntemidir (Tsiane ve Motebang, 2023). Öğrenen merkezli ve toplumsal yapılandırmacı yaklaşımda alternatif değerlendirme yöntemleri, geleneksel objektif testlere tercih edilir. Portfolyo, doğrudan gözlem, öz değerlendirme, öğretmen günlükleri, öğrenme günlükleri ve akran değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirme yöntemleri, geleneksel objektif testlere tercih edilir (Ng ve Cheung, 2002; Schrio, 2020).

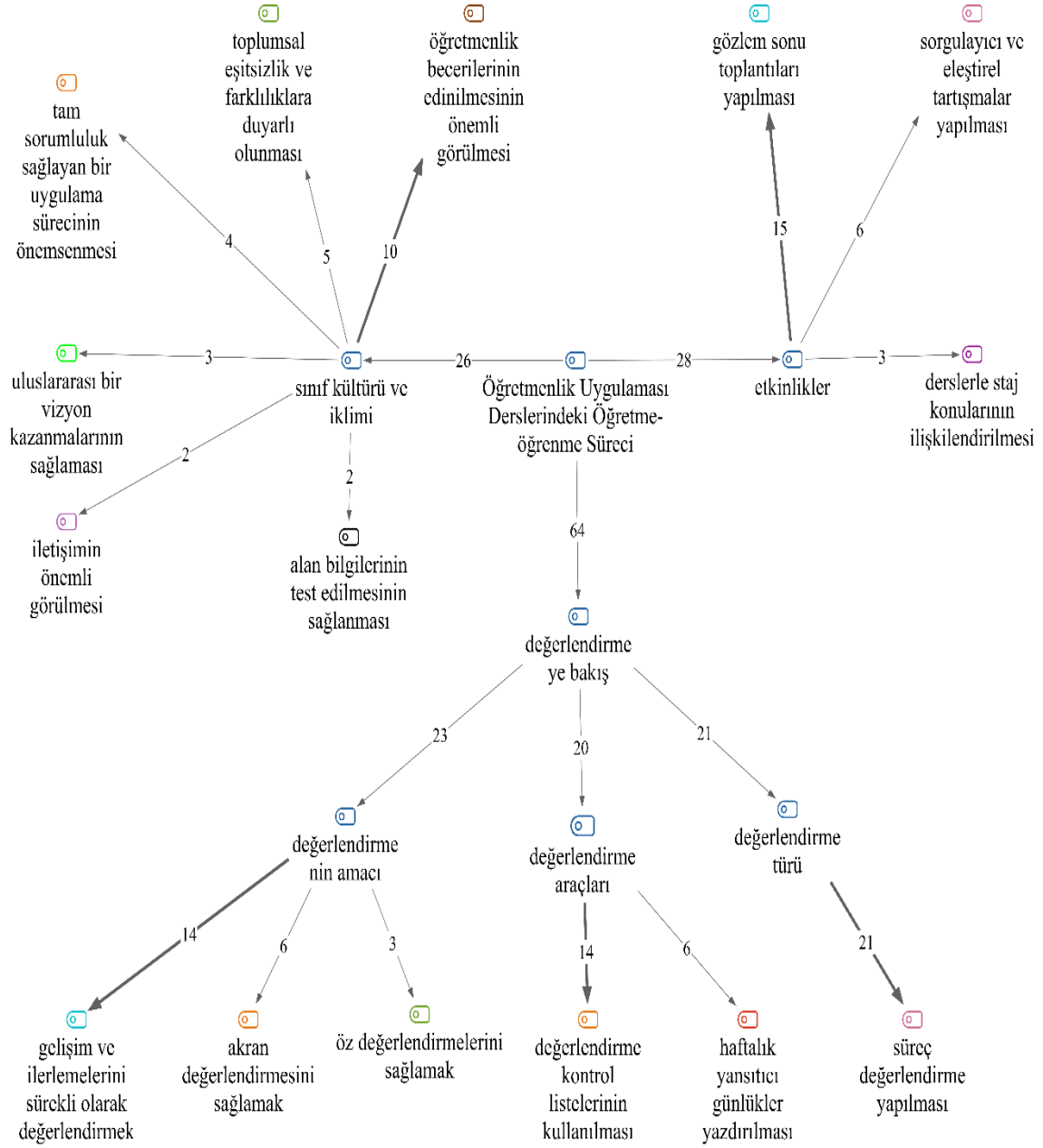
Toplumsal yeniden yapılandırma eğitim programı kuramına göre, öğrencilerin performansını değerlendirmek için, bir öğretmen genellikle öğrencilerin eyleme katkılarına ve belirli bir toplumsal soruna verdikleri eleştirel yanıtlara dair kanıt arar (Ng ve Cheung, 2002). Görüşme yapılan öğretmen eğitimcileri toplumsal sorunları ölçme-

değerlendirme sürecinin ana öznesi yaptıkları bir öğretim sürecinden bahsetmemişlerdir fakat derse katılımın değerlendirilmesi, araştırma ödevleri, yapılan sunumlar, yansıtma yazıları gibi araçlar süreç değerlendirme araçları olarak kullanılmıştır.

Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmenlik Uygulaması Derslerindeki Kuramsal Yönelimlerinin Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında öğretmen eğitimcilerine öğretmen eğitimi sürecinde verdikleri öğretmenlik uygulaması derslerinde neler yaptıklarını (etkinlikler, ölçme-değerlendirme, süreçte nelerin önemli görüldüğü vb.) betimlemeleri istenmiştir. Öğretmenlik uygulaması derslerindeki öğrenme-öğretme sürecine ait elde edilen alt temalar ise yine '*sınıf kültürü ve iklimi, etkinlikler ve değerlendirmeye bakış*' şeklinde Şekil 12'de hiyerarşik kod alt kod modelinde sunulmuştur.

Sınıf Kültürü ve İklimi. Dersin amacı, bu süreçteki tutumlar, inançlar, neyin süreç içerisinde öncelendiği, ön kabullerin kapsandığı bir yapı olan (Cicco, 2017; Schweig, vd., 2019) sınıf kültürü ve iklimi öğretmenlik uygulaması derslerinde de öğretmen eğitimcilerinin bu sürece yaklaşımlarını ve nelerin süreç içerisinde daha çok vurgulandığı üzerine öğretmenlik uygulaması dersleri ile ilgili bilgi vermiştir. Öğretmen eğitimcileri görüşmelerde öğretmenlik uygulaması sürecinde sırasıyla '*öğretmenlik becerilerinin edinilmesinin önemli görülmesi, toplumsal eşitsizlik ve farklılıklara duyarlı olunması, tam sorumluluk sağlayan bir uygulama sürecinin önemsenmesi, uluslararası bir vizyon kazanmalarının sağlanması, iletişimin önemli görülmesi, alan bilgilerinin test edilmesinin sağlanması*' gibi konulara değinmişlerdir.



Şekil 12. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmenlik Uygulaması Derslerindeki Kuramsal Yönelimlerinin Ne Olduğuna İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Modeli

Şekil 12 incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması derslerinde çoğu öğretmen eğitimcisinin öncelikli olarak 'öğretmenlik becerilerinin edinilmesini önemli gördükleri' belirlenmiştir. Çünkü, öğretmen eğitimcilerle yapılan görüşmelerde süreç içerisinde öğretmen adaylarının daha yönlendirilmiş bir yaklaşım ile belirli pedagojik konulara daha fazla odaklanmalarının sağlandığı belirtilmiştir. Yerine getirilmesi gereken görevler arasında materyal hazırlama, test geliştirme, sınıf ortamını, öğretmenin ders işleyişini ve öğrencilere soru sorma biçimini gözlemlemeleri ve raporlamaları gibi farklı uygulamalar

da yer almaktadır. Aşağıdaki örnek olarak sunulan öğretmen eğitimcilerinin ifadelerinden de ders içeriklerinin belirlenmesinde spesifik pedagojik ve metodolojik konulara odaklanan bir uygulama sürecinin dikkate alındığı anlaşılmaktadır.

İlk dönem mesela daha yapılandırılmış farklı konulara odaklanan haftalık staj deneyimlerinde farklı bir konuya odaklanıyorlar. Mesela soru sorma, söz hakkı verme gibi. Her haftanın farklı bir odak noktası var (ÖE 2).

Öğrencilerde 6 saati okullarda geçiriyorlar. Şimdi bu durumda biz o iki saatte ne yapıyoruz? Ben her haftaya hap bilgi gibi kısa kısa konular seçiyorum. Bunu sınıfta tartışmaya açıyorum. Mesela doğru geri bildirim verme, sınav hazırlama, veli ile iletişim. (ÖE 17).

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşıldığı gibi, çok sayıda öğretmen eğitimcisi öğretmenlik uygulaması süreçleri ile ilgili mesleki becerilerin edinilmesini ve bu becerilerin yetkinleştirilmesini çok önemli görmektedirler. Öğretmen eğitimcilerinin ifadeleri odağında, buradaki amacın belirli pedagojik yeterliklerin edinilmesini ve gelecek mesleki hayatlarına olabildiğince hazır olabilmelerini sağlamak olduğu düşünülmektedir. Gözlenebilir becerilerin geliştirilmesi, toplumdaki edinilecek gelecek rollere hazırlanmak ve öğretim metodolojilerinde ustalaşmaya ve öğretmenlik zanaatına önem veren toplumsal fayda eğitim programı kuramı ile bu bulgu ilişkilendirilebilir (Joyce, 1974; Kliebard, 2004; Schiro, 2012; Zeichner, 1993, Zimpher ve Howey, 1987).

Oysa, Dewey (2008) öğretmenler için sınıf içi yeterlilik becerileri geliştirmenin ötesine geçen bir öğretmen eğitimi programını savunmakta ve öğretmen eğitimi programlarında olan beceri kazanımına ve sınıf yönetiminin mekaniğine olan fazla vurguyu eleştirmiştir. Fennell (1993) de öğretmen adaylarının öğretimle ilgili pratik bilgileri öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu, ancak eleştirel yansıtıcı düşüncenin incelemesinden bağımsız olarak pratik ve teknik bilginin çok daha fazla vurgulandığı bir sürecin, öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde sınırlı bir değeri olduğunu düşünmektedir. Teknik bilgi, bir öğretmenin bilgi birikiminin yalnızca küçük bir bölümünü oluştursa da öğretmenlik uygulamasında genellikle teknik bilgiye odaklanılmaktadır. Öğretmen adayları en çok zanaat becerilerini geliştirme ve sınıf yönetimi tekniklerini bileme fırsatlarıyla ilgilenirken, sadece bu mesleki becerilerin kazanılması gerekli olsa da profesyonel öğretmenlik rolü için yeterli olmamaktadır. Oysa ki, öğretmenlik uygulaması öğretmen adaylarına okul deneyimlerinde öncelikle bir performans duruşu yerine bir öğrenme duruşu benimsemeye teşvik etmelidir. (Schulz, 2005). Zeichner (1996) da aynı doğrultuda uygulamada sadece sınıfta çocuklarla eğitimin

pedagojik getirilerine odaklanmanın, önemli olmasına rağmen, öğretmen adaylarını öğretmenlik sorumluluklarının tamamına hazırlamadığını belirtmektedir.

Öğretmen eğitimcileri ile yapılan görüşmelerden öğretmenlik uygulaması derslerindeki öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen eğitimcilerinin '*toplumsal eşitsizlik ve farklılıklara duyarlı olunmasını*' önemli olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının sadece mesleki beceri kazanmaya ve yetkinleşmeye odaklanmaktan ziyade staj sürecinde öğrencilerin sosyokültürel arka planlarını anlamaya çalışmaları gerektiğini ve buna uygun öğretim tasarımları geliştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sebeple, staj sürecinde mentörler titizlikle gözlenmeli ve öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olup olmadıkları ve eşitlikçi davranıp davranmadıkları incelenmeli ve irdelenmelidir. Aşağıdaki ifadede de olduğu gibi öğretmen eğitimcileri, süreç içinde toplumsal eşitsizlik ve farklılıklara karşı hassasiyet gösteren bir öğretmenlik uygulaması anlayışının gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Ondan sonra da genelde işte şeyleri konuşuyoruz. Tabakalaşma, toplumsal tabakalaşma işte alt kesimden gelen öğrenciler hep dezavantajlı maalesef. Kapıcının çocuğu hep dezavantajlıdır. Fakir çocuklar işte, kâğıt toplayan var. Sınıfınızda olsa ne yaparsınız? Biz derste yapıyoruz yani bu tartışmayı. Ders dediğim ama böyle tartışma. Başlıyorlar zaten bir sürü şikâyet. İşte, hoca şöyle yaptı. Hocam hiç burada konuştuklarınız gibi değil. Hoca çok cinsiyetçi bir dil kullanıyor. Hiç olur mu böyle bir şey hoca bir öğrenciye şöyle dedi, böyle davranılır mı hocam? Falan gibi (ÖE 4).

En son eklemelerimden sonra ders planı hazırlıyorlar. Bir buçuk ya da iki ay süre veriyorum onlara sosyal adalet konusunu gerek orta okul gerek lise seviyesine indirgeyerek etkinliklere 40 dakikalık bir ders planı hazırlamalarını istiyorum. Ama o haftalık iki saatte de ben sosyal adalet eğitimi veriyorum. Sonra da hazırladıkları sosyal adalet vurgulu planı stajda uyguluyorlar (ÖE 18).

Liston ve Zeichner (1987) de toplumsal eşitsizlik ve farklılıklara karşı hassasiyet göstermeyen bir öğretmen eğitiminde okulların adaletsizliğe ve eşitliğe katkıda bulunduğunu düşünmektedir. Okullar sosyal eşitsizliklerin korunmasında önemli bir rol oynamaktadır ve öğretmen nasıl sosyal reformda önemli bir rol oynuyor ise, öğretmen eğitiminin de daha adil ve demokratik bir toplum yaratma stratejisinin bir parçası olduğu unutulmamalıdır (Feiman-Nemser, 1990). Irksal, cinsel, sosyal ve ekonomik eşitsizliklerden kaynaklanan adaletsizliklerin giderilmesi ve sosyal adalete dayalı bir süreç yürütülmesi (Kliebard, 2004; Marulcu ve Akbıyık, 2014; Schiro, 2008) bağlamındaki görüşler toplumsal yeniden yapılanma kuramının prensiplerinin işe koşulduğu bir uygulama süreci yürütmeyi amaçlamaktadır. Burada dönüştürücü bir

süreçten bahsetmek mümkündür çünkü böyle bir uygulama anlayışında öğretmen eğitimcileri öğrencilerine eleştirel bir zihniyet benimsemeleri ve okullarda ve genel olarak baskı ve adaletsizliğe karşı harekete geçmeleri için ilham verirler (Kumaravadivelu, 2003).

Öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen eğitimcileri tarafından öğretme-öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni olan sınıf kültürü ve ikliminin oluşturulmasında *‘tam sorumluluk sağlayan bir uygulama sürecinin gerekliliği’* vurgulanmaktadır. Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının okul prosedürleri, yıllık planlar, demografik yapı gibi genel bilgileri edinmelerinin yanı sıra sınıf içi etkileşimleri, öğrenci davranışları, okul yönetimi ve fiziksel ortam gibi daha spesifik gözlemlere odaklanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere, öğretmen eğitimcileri uygulama için gittikleri okullarda her türlü sorumluluğu alarak okulun prosedürlerine hâkim olmalıdırlar.

Herkesin kazanacağı bir sistem. Yani kazan kazan, okul da kazanıyor, toplum da. Bir öğretmen kazanıyor çünkü. Öğrenci de kazanıyor, öğretmen adayı da kazanıyor. Çünkü bir sene boyunca oranın havasını teneffüs ediyor, sistemi öğreniyor. Şimdi bize gelen en büyük eleştirilerden biri öğrencilerden ki ben bunu kabul ediyorum. Siz bizi gerçek hayata hazırlamıyorsunuz. Çok doğru. Hazırlamıyoruz. Mevzuat öğretilmiyor Sistem öğretilmiyor. Öğretmen-öğretmen, öğretmen- yönetici ilişkileri nasıl yürüteceği, 657, Öğretmenlik Meslek Kanunu hiçbir şekilde bunlara girilmiyor zaten. Peki biz öğrenciyi o zaman niye yetiştiriyoruz? O zaman bir yandan diyoruz ki biz seni evrensel ölçütlerde hazırlıyoruz. Bir yandan da bunu yapmıyoruz. Yani o zaman bir oyun oynuyoruz. E şimdi bunlardan herkesin rahatsız olması gerekiyor. Ben çok rahatsızım. Öğrenci de rahatsız (ÖE 5).

Stajda okulun prosedürleri ile ilgili de bilgiye mutlaka sahip olmalılar (ÖE 16).

Günümüzde öğretmen eğitimi programlarındaki öğretmenlik uygulaması dersleri öğretmen adaylarını sadece öğrencilerin öğrenmelerine odaklanmaktadır. Böylece mesleğe başladıklarında bir öğretmenin üstlenmesi gereken pek çok rol göz ardı edilmiş olmakta ve tam kapsamlı bir öğretmenlik rolünün edinilmesi ve öğretmen rolünün tüm kapsamını anlamaları mümkün olmamaktadır (Zeichner, 1996). Buradaki vurgu daha çok öğretmen adaylarını gelecekteki mesleklerine tam kapsamlı ve donanımlı olarak hazırlama çabasından gelmektedir.

Burada yansıtıcı uygulamanın önemi de ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik uygulamaları öğretmen adaylarının kendi öğretimleri ve/veya öğrencileri üzerindeki yansımalarına odaklanılırken, öğretmenlerin sınıftaki çalışmalarını etkileyen

okullaşmanın sosyal koşulları ihmal edilmektedir. Öğretmen adaylarının kendi sınıflarının sınırlarının ötesindeki konularla ilgilenerek, temel eğitim misyonlarına ek olarak öğretmenliğe hazır ve içinde çalışacakları bağlamın şekillendirilmesine katılabilecek şekilde mesleğe hazırlanmaları sağlanmalıdır (Clarke ve Jarvis-Selinger, 2005). Bu sebeple, okulun her türlü sosyal bağlamının, güç ilişkilerinin, sorunlarının ve öğretmeni ilgilendiren daha birçok sosyal bağlamın da öğretmenlik uygulaması sürecinde önemli görülmesinin ve tam sorumluluğun sağlanmasının toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ile ilişkilenebileceği düşünülmektedir.

Üç öğretmen eğitimcisi öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarına *‘uluslararası bir vizyon kazandırmasını’* önemli buldukları söylenebilir. Bunun için öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının farklı kültürleri tanımaları, kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Buna ilişkin öğretmen eğitimcisi görüşleri de aşağıdaki gibidir.

Daha global ve uluslararası bir vizyon kazanmaları konusunu çok önemsiyorum. Kendileri gibi farklı milletlerden öğretmen adayları birbirlerinin stajda yaşadıkları problemlere nasıl katkıda bulunabilecekleri ile ilgili ve bu konudaki farkındalıkların artırılması konusunda adım adım hani direkt olarak şu konuda ne yapardın değil de. Önce sorular sorarak, daha sonrasında değişik çözüm önerilerinde bulunarak onların farkındalıklarını artırma gibi bir çalışmam ve çabam da oldu (ÖE 2).

Bir de bizim projemizde ortaya çıkan bir şey olmuştu kritik olaylar dizini toplamıştık. Türk ve Polonyalı öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı durumları topladık. Materyal geliştirme, ölçme değerlendirme, sınıf yönetimi, sosyal adalet, ayrımcılık gibi. Bunlara yönelik sorular geliştirdik ve onlara ödev veriyorum her hafta bir durumu okuyorlar ve soruları cevaplıyorlar ve sınıfta bunu tartışıyoruz dolayısı ile yoğun bir programım var stajda (ÖE 18).

Öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen eğitimcileri *‘iletişimin önemini’* vurgulamaktadırlar. Öğretmen adaylarının kendi aralarında ve mentörleriyle ayrı ayrı whatsapp grupları bulunmaktadır. Öğretmen adayları, öğrencilere yönelik etkinlikleri planlarken iletişim kanallarını (zoom, whatsapp ses kayıtları) kullanmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları ile ders sonrasında da bir araya gelerek uygulamaları değerlendirmekte ve sorunlar tartışılmaktadır. Aşağıda örnek olarak sunulan ifadesinde de öğretmen eğitimcisi öğretmen adayları ile staj sürecinde etkileşim içerisinde olmayı önemli gördüğünü ifade etmektedir.

Şöyle yani hani önceden yapıyordum ama bu aralar her birine zoom toplantısı çok zor oluyor. Bu sene şey yaptım yani sesli kayıt ya da işte WhatsApp'tan ses kaydı atıyorum. Onlar bana atıyor. Ben onlara atıyorum falan böylece biraz daha çabuk oluyor. Sonra da dersten sonra işte zoom üzerinden toplantı yapıyoruz herkese yarım saat ayıracak şekilde. Bayağı konuşuyoruz işte şu olmazsa olurdu, bu nasıl olurdu diye. Gidip izlediğimde de dersten hemen sonra kantinde falan oturup konuşuyoruz üzerine (ÖE 4).

Öğretmen eğitimi öğrencilerinin kendi öğretim tarzlarını keşfedebilecekleri ve öğrenciler hakkında kişisel bilgi edinebilecekleri saha deneyimleri önerilmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının sorunları, olayları, kendilerini ve diğerlerini keşfetmelerine yardımcı olan danışman olarak işlev gören öğretmen eğitimcileriyle kişisel etkileşimlerinin bu süreçte önemi büyüktür (Combs, 1978).

Öğretmen adaylarının '*alan bilgilerinin yeterliliğinin test edilmesinin*' iki öğretmen eğitimcisi tarafından önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmen adaylarının alan bilgilerinin test edilmesi, geliştirilmesini ve güçlendirilmesine ilişkin görüşlerinden bir örnek sunulmuştur.

Bir yandan da sınıftaki deneyimleri konuşuyoruz ama hocam en çok önemsedığım şey şu oluyor aslında. Onların kendilerinden emin olarak bir öğretmen olmalarını sağlayabilmek. Şu açıdan alan bilgileri tam mı buna güveniyorlar mı? (ÖE 12).

Sonuç olarak, öğretmenlik uygulaması sürecinde önemli görülen teorik bilgi, toplumsal eşitsizlik ve farklara duyarlılık, güçlü bir iletişim süreci ve eleştirel yansıtma gibi bileşenlerin hepsi, öğretmen adaylarının uygulama sırasında pedagojik uzmanlıklarını şekillendirmektedir. Bu bileşenler birlikte, profesyonel kimliklerin ve başarılı öğretim stratejilerinin gelişimini desteklemekte ve öğretmen hazırlık programlarında iyi organize edilmiş bir uygulamanın altını çizmektedir.

Etkinlikler. Öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretme-öğrenme sürecinde, mentör öğretmenlerle ve öğretmen eğitimcileri ile yapılan '*gözlem sonrası toplantıları yapılması, sorgulayıcı ve eleştirel tartışmalar yapılması, dersle staj konularının ilişkilendirilmesi*' gibi çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin görüşmelerde vurguladıkları bu etkinlikler aracılığıyla öğretmen adaylarının pedagojik gelişimleri desteklenmekte, teorik bilgilerin uygulamaya aktarılması sağlanmakta ve öğretmenlik mesleğine yönelik farkındalıkları artırılmaktadır.

Öğretmen eğitimcilerinin çok büyük bir çoğunluğu ‘gözlem sonu toplantıları’ yolu ile öğretmen adaylarının sınıf gözlemlerinden elde ettikleri sonuçlar ve öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlara eğilmektedirler. Gözlem sonrası toplantılarda, öğretmen adayları, mentor öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri bir araya gelerek, öğretim sürecindeki deneyimleri ve gözlemleri paylaşmakta, pedagojik açıdan değerlendirmeler yapmaktadırlar. Bu toplantılarda, öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarına ilişkin geri bildirimler alarak ve öğretmenlik becerilerini geliştirme fırsatı bulduklarına ilişkin aşağıda örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

Yani her gözlemden sonra öğrencilerle buluşmuyorum, toplu buluşmalar yapıyorum. Çünkü bir öğrenciye, bir öğretmen adayına verdiğim geri bildirimin diğerine de faydalı olacağını düşündüğüm için hep beraber tartışarak aslında birbirimize dönüt veriyoruz (ÖE 11)

Daha çok şöyle oluyor, şimdi mentor hocalarla online yapıyoruz toplantıları. Yani anlatımlar bitiyor. Haftanın sonunda bir online görüşme ayarlıyoruz. Ben daha çok ben mentor hocaya söz veriyorum. Açıkçası o yönetiyor yani süreci. Ben daha çok hani gerekirse ya da hoca benim fikrimi de sorarsa fikrimi beyan ediyorum (ÖE 21).

Fennel’in (1993) çalışmasında öğretmen adaylarının yansıtıcı tartışmalar yapmayı değerli gördüklerini ve bu tür tartışmaların öğretmen adaylarınca ortak sorunların var olup olmadığını görmelerine yardımcı olduğunu ve daha sonra tartışıp diğerlerinin bunlarla nasıl başa çıktığını görebilmelerini sağladığını ve bazı sorunlara da ışık tutabildiğini belirttikleri görülmüştür. Gözlem sonu toplantılarda karşılıklı fikir alışverişi yapmanın, tartışmanın, sorgulamanın önemli görüldüğü vurgulanmıştır. Böyle bir diyalogun toplumsal yapılandırmacı Freire’nin savunduğu eğitim anlayışında da ayrı bir önemi vardır, öğretmenler, konuşmadan önce öğrencilerini dinlemeyi, benimseyen iletişim ve diyaloga dayalı bir strateji benimsemelidir (Vittoria, 2017).

Öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarının gözlemledikleri durumları detaylı olarak anlatmalarını ve kendilerinin ileride öğretmen olduklarında nasıl davranacakları konusunda hayali senaryolar üzerinde tartışmalarını sağlayacak ‘sorgulayıcı ve eleştirel tartışmalar yapılması’ da öğretmen eğitimcilerince önemli görülmüştür. Örneğin, aşağıdaki alıntılarda öğretmen eğitimcileri öğretmenlik uygulaması sürecinde sadece mesleki açıdan var olan durumu betimler bir gözlem yapmalarından ziyade, bu süreçte eleştirel bir gözlem yürütmenin ve sürecin her bir elementine sorgulayıcı yaklaşmanın önemini vurgulamıştır.

Hani siz nasıl bir öğretmen olmak istiyorsunuz? İşte sizin öğretmenleriniz nasıldı? Siz öğretmen olsanız nasıl olursunuz? Okulda gözlemlediğiniz öğretmenler nasıl öğretmenler? Ama sadece oraya öğretmeni izlemeye gitmiyorsunuz. Sınıfı da gözlemlemeye gidiyorsunuz. Öğrenciler neye tepki veriyor? Ne yapıyorlar? Hangi öğrenci diğeriyle nasıl anlaşıyor? Okul yönetimi nasıl? Duvarlarda neler var? Panolarda neler var? Kitaplarda neler var? Diyelim çok sıkıcı bir ders izliyorsunuz, oturup puflamak yerine siz bir düşünün ne yapardınız? Önceki öğretmenleriniz böyle miydi? Siz ne düşünüyorsunuz? Öğretmenliğe bakışınız ne? Yani genelde mutlaka bu öğretmenliğin durumu, statüsü. Biz ne yapabiliriz? Değişir mi değişmez mi? Mutlaka bu konuyu da bir tartışıyoruz (ÖE 4).

Yani öğrenciler için şu sorular var. Hani şu noktada neyi gözlemlediniz? Mentör nasıl mesela durumu idare etti. Bu durumda siz olsanız ne yapardınız tarzı? Mesela kapsayıcı eğitim temasında neye şahit oldunuz? Olayı detaylı anlatmalarını istiyorum. ‘Mentör hocanız ne yaptı ve siz ne yapardınız? Sizin yaklaşımınız bu konuya nedir?’ diye. Mesela kapsayıcı eğitim dersi alıyorlar. Saha ne verdi bize bu konuda diye soruyorum. Bunun gibi temaların üzerine yoğunlaştığımız için hani verimli olduğunu düşünüyorum. (ÖE 21).

Fennell (1993) öğrencilerin öğretim uygulamaları hakkında eleştirel düşüncelerini sağlayacak yansıtıcı stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmanın, uygulamada ders çerçevesinin geliştirilmesi en zor alanı olduğunu belirtmiştir. Bu zorluğun bir nedeni, staja hazırlık dersinin, öğrencilerin eylemde bulunmaları, öğretmeleri ve ardından öğretme eylemleri üzerine düşünceleri gereken tek ders olması olabilir. Toplumsal yeniden yapılandırma kuramında derin tartışmaların önemine vurgu yapan Schiro (2020), bu tür tartışmaların öğrencilerin düşünce ve değerleri üzerine konuşmalarını, sorgulamalarını ve kendi düşünce ve görüşlerini yeniden yapılandırmalarını sağladığını belirtmiştir. Freire’nin problem tanımlayıcı eğitim anlayışına göre de bilgi aktarılmaktan ziyade kavranır. Dolayısı ile, bireyler çevrelerini eleştirel bir gözle inceleme, sorgulama ve seçimleri için hesap verme sorumluluğunu alma becerisi kazanırlar. Bu şekilde sorgulama etkinlikleri ile bireysel özgürlük kazanan bireyler toplumsal özgürlük için de adım atmış olurlar (Yıldırım, 2016).

Öğretmen eğitimcileri lisans derslerinde teorik olarak görülen konuların stajda uygulamasının yapılmasını önemli görmekte örneğin son sınıfta, ölçme ve değerlendirme dersinde geliştirilen sınavların, staj sırasında uygulamasını yaptıklarını ve bu şekilde ‘dersleriyle staj konularını ilişkilendirdiklerini’ belirtmektedirler. Saha ödevleri, öğrencilerin üniversite derslerinde öğretilen kavramları sınıf içi uygulamalarla ilişkilendirmelerine yardımcı olur (Feiman-Nemser, 1990).

Son sınıfta az önce söylemişim ölçme değerlendirme dersinde geliştirdikleri sınavı stajda uygulamalarını istiyorum. Şu an stajda benden ölçme dersi alan öğrenciler ödevlerini bu şekilde yapıyorlar. Öğrencinin değerlendirme kağıtlarını, rubrikleri, cevap anahtarları her şeyini bana teslim ediyor ve stajın dördüncü ödevi olarak notlandırıyorum (ÖE 18).

Değerlendirmeye Bakış.

Değerlendirme Amacı. Öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlik uygulaması derslerini yürütürken ölçme-değerlendirme stratejilerinin ne olduğuna ilişkin ifadelerinden çoğunlukla süreç değerlendirmeye yer verdikleri ve *‘gelişim ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirmek’*, *‘akran değerlendirmesini sağlamak’* ve *‘öz değerlendirmelerini sağlamak’* amaçlarıyla değerlendirme yaptıkları anlaşılmıştır.

Öğretmen eğitimcilerinin büyük bir çoğunluğu öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini hatalara verilen dönütlerle, süreç içerisinde yapılan değerlendirmelerde *‘gelişim ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirmeyi’* amaçlamışlardır. Görüşmelerden anlaşıldığı üzere, öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının performanslarını sürekli değerlendirmeye çalıştıklarını ve öğretmen adaylarının öğretme becerilerinin gelişimini takip ettiklerini belirtmişler, gözlemler sırasında detaylı notlar aldıklarını ve sonrasında öğretmen adayları ile bu notları paylaşarak geribildirim verdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, öğretmen adaylarının hatalarını vurgularken, onların nasıl geliştirebileceklerini de tartıştıklarını, olumlu değişimleri de göz önünde bulundurarak, öğretmen adaylarının ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen eğitimcisi ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ben bilhassa hocam hani eleştirmek elbette olacak ama ben destekleyici ve yapıcı tarzda gidiyorum. İşte burada bu hatan vardı. Bunu yanlış yaptın ama sence nasıl olmalıydı? Nasıl geliştirebiliriz? (ÖE 12).

Gözlemlerde çok detaylı not alıyorum başlıklarım var ama içeriğini ben dolduruyorum. Sonrasında her şeyi konuşuyorum öğrencilerimle. Benim için Mebbis boyutu biraz daha işin yapılması gereken boyutu ama ana değerlendirme kriterim kendi notlarım. Sürekli iletişim ve dönüt halinde olduğumuz bir süreç. (ÖE 19).

‘Akran değerlendirmesini sağlamak’ amacına vurgu yapan öğretmen eğitimcisi ifadelerinde başkalarına verilen dönütlerden yararlanmak, hataların ortaklığının farkına varmak, fikir alışverişi ve beyin fırtınası yapabilmek, eleştirel boyutu arttırmak gibi

sebeplerle öğretmen eğitimcilerinin akran değerlendirmesini de öğretmenlik uygulaması derslerinin önemli bir boyutu olarak düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının birbirlerinin derslerini gözlemleyerek performansları hakkında geribildirim vermeleri yoluyla ve yapılan toplu geribildirim oturumları ile akran değerlendirmesini teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir.

Gözlem sonrası görüşmelerle etkileşimsel olarak ve pedagojik olarak öğretmen adayıyla görüşlerimi paylaşıyorum. Aynı zamanda birbirlerine de yine hazırladığım bu on beş soru üzerinden dönütler veriyor stajyerler. Yani tamamen olayın böyle etkileşimsel yönetimini daha etkin kılmaya yönelik ilerliyor. İlk görüşmemiz takım görüşmesi oluyor ve takım görüşmesinde hem herkesin yaptığı ortak bazı hatalara dikkat çekip hem de işte aslında kişisel olarak gözlemlerimi de paylaşıyorum. Bunu neden yapıyorum? Çünkü herkesin hani sadece bu benim yanılsım veya sadece bu benim zorlandığım bir şey duygusuna kapılmaması için takım görüşmesiyle başlıyorum (ÖE 10).

Diyelim ki işte İrem'i izlemedim. Ama Ayşe'yi izledim o hafta. Uygulamanın devamında bizim biliyorsun bir iki saatlik dersimiz var. Bunu düzenli olarak her hafta toplanıp yapıyoruz. Orada da şunu yapıyoruz. Ayşe sen ne anlatmıştın bu hafta? Şunu anlattım. Ben seni izlemeye gelmedim. Şimdi bana dersteki performansını arkadaşların da duyabileceği şekilde özetle diyorum. Ama mesela İrem'i izlemişsem o hafta İrem kendi yaptığı arkadaşlarına anlatıyor. Hatta onu izleyen arkadaşları da konuşturuyorum ve geri bildirim alıyor onlardan da. Ondan sonra en son diyorum ki ben evet ben de aldığım notları şimdi İrem hakkındaki görüşlerimi sizinle paylaşıyorum (ÖE 15).

Son olarak, öğretmen adaylarının '*öz değerlendirmelerini sağlamak*' amacına yönelik ise öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarına kendi performansları hakkında görüşlerini sorduklarını ve onların kendi değerlendirmelerini yapmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının öz değerlendirme yapmalarını sağlamanın önemine değinen görüşleri aşağıdaki gibidir.

Fakat sonrası daha önemli benim için çünkü dersi anlattılar sonra ben, sınıf hocası ve öğretmen adayı üçümüz bir araya geliyoruz mutlaka zaman ayırıyoruz buna. Sen nasıl buldun dersini benim zaten geribildirim oturumlarım da hep böyledir Önce kendisine sorarım ben hiçbir şey söylemem o anlatır anlatır genellikle bazen öğrenciler kendileriyle ilgili o kadar katı olabiliyorlar ki yerden yere vurabiliyor iyi yaptığını bile göremiyor bunun yanında çok feci olan birinin özgüveni tavan yapmış olabiliyor falan. Neyse önce sen nasıl buldun kendi anlattığın dersi eksiklerin nelerdi nasıl gitti falan gibi bunun üzerinden geçiyorum ... (ÖE 3).

Genelde iyi geçiyor. Onlara soruyorum sizce nasıldı, neleri iyi yaptınız, sizin yorumlarınız nasıldı diye. Sonrasında ben kendi aldığım notlar üzerinden ben bunu böyle gördüm ama sence şöyle olabilir miydi şeklinde daha farklı şekilde yapabilir miydin şeklinde sorular soruyorum. Sen bunu yaparken öğrenciler

konusuyordu öğrencileri uyarmalıydın gibi ya grup ya da ikili konuşuyoruz. Onlar da söz hakkı vererek. Kendi notlarım üzerinden soru cevap üzerinden yürüyor (ÖE 19).

Öğretmen eğitimcilerinin ölçme-değerlendirme amaçları genel olarak incelendiğinde, gelişim ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirmek, akran değerlendirmesini sağlamak ve öz değerlendirmelerini sağlamak amaçlarının öğrenen merkezli ideoloji ile örtüştüğü söylenebilir (Schiro, 2008). Öğretmen adaylarını gelişimleri için sürece yayılan bir değerlendirme sistemine dahil etmek performansı tek bir noktada değerlendirmek yerine öğretmen adaylarının sürekli gelişimlerinin ve öğrenmelerini desteklenmesini sağlar. Akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme amaçları ise yine iş birliğini, düşünmeyi ve öğrenen özerkliğini teşvik ettiği (Schiro, 2008) için öğrenen merkezli kurama yakın olarak yorumlanmıştır.

Öğretmen eğitimcilerin lisans derslerinde ve öğretmenlik uygulaması derslerindeki amaç ifadelerinin farklılaştığı sonucu bu bulgudan kolayca çıkarılabilir. Öğretmen eğitimcilerinin hedeflere ne kadar ulaşıldığını belirlemek ve öğretmen adaylarının başarılarını pekiştirmek amaçları lisans derslerinde değerlendirmelerini yönlendiren toplumsal fayda kuramı merkezli amaçlar olarak yorumlanabileceğinden, öğretmen eğitimcilerin lisans derslerindeki konu alanı uzmanlığı ve beceri odaklı yaklaşımlarının değerlendirme süreçlerine de yansıdığı, öğretmenlik uygulaması süreçlerinde ise daha öğrenen merkezli değerlendirme yaklaşımları seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Değerlendirme Araçları. Öğretmen eğitimcileri ile yapılan görüşmelerde öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlik uygulaması değerlendirmelerini yapmak için '*değerlendirme kontrol listelerini*' kullandıkları belirlenmiştir. Bazı öğretmen eğitimcileri MEB'in değerlendirme formlarını kullanmakta, ancak bu formların yetersiz olduğunu ve alan spesifik özellikleri değerlendirmek için uygun olmadığını düşünmektedirler. Bazı öğretmen eğitimcileri ise kendi gözlem formlarını ve değerlendirme sistemlerini kullanmakta hatta kendi alanlarına özgü geliştirdikleri değerlendirme ölçütlerini kullanmaktadır. Genel olarak, öğretmen eğitimcilerinin değerlendirme sürecinde daha esnek ve kapsamlı yaklaşımlar benimsemekte oldukları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve alanlarına özgü özelliklerini göz önünde bulundurdıkları söylenebilir.

Yani böyle boş boş bakmak istemiyorum. Sonuçta hani beni de orada neye dikkat etmemi gerektiren şeyleri fark edebilmem için o formla gidiyorum. Bazı soruları mantıksız buluyorum. Bazı sorular mantıklı. Hani mantıklı bulduklarım zaten iyi yetişmiş diye hani orayı şey yapıyorum ama önemli olan şeylerde notlarımı alıyorum. İşte mesela materyali seçmede sınıftaki iletişimde dönüt vermedi. Mesela bunlar benim için önemli ayrıntılar orada gördüklerimi not alıp onları paylaşıyorum (ÖE 9).

Çok etkili bulmuyorum. Çok genel yazılmış. Onlar tabii bütün öğretmen adaylarını kapsıyor ve İngilizce öğretmenliği başka bir şey, her alanın öğretmenliği kendine has bence. O yüzden formları dolduruyorum ama onun dışında oradaki yazmayan bir sürü şey hakkında değerlendirme, dönüt veriyoruz (ÖE 11).

Şimdi o formlar aslında tüm alanlara ortak olarak geliştirilen formlar. İngilizce öğretmenliğinin kendi içerisinde farklı dinamikleri vardır. Matematik öğretmenliğinin daha farklıdır. Ama onlar mümkün mertebe daha genel olarak şekillendirilen formlar. Ölçek olarak ya da o gösterge olarak uymayan yerlerde elbet olabiliyor kendi alanımızla ama biz orada biraz da pedagojik bilgilerinden yola çıkarak öğrencilerimizin doldurmaya çalışıyoruz (ÖE 12).

‘Haftalık yansıtıcı günlükler yazdırılması’ da öğretmen eğitimcileri tarafından tercih edilen bir diğer araçtır. Görüşmelerden anlaşıldığı üzere, öğretmen adaylarından haftalık yansıtıcı günlükler yazmaları istenmekte ve bu günlüklerde öğretmen adayları, gözlemledikleri derslerdeki yöntem ve teknikleri, karşılaştıkları zorlukları ve bunlara yönelik çözüm önerilerini paylaşmaktadırlar. Öğretmen eğitimcilerinin yansıtıcı günlükleri önemli bir değerlendirme aracı olarak kullandığına yönelik alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ama her hafta bir makaleye yansıtma yazısı yazıyorlar. Okudukları hakkında. Ben çok önemiştir. Öğretmenlik mesleği, dönüşümü hakkında falan. Mahmut Hocam makalesine yaptık en son mesela. Halkçı öğretmenden daha teknisyen öğretmene dönüşümü anlatıyor (ÖE 4).

Öğretmenlik uygulamasını birinci dönem bol görev veriyoruz. Her hafta çeşitli gözlemler yapmalarını ve onların üzerine yansıtma yazısı yazmaları. Örneğin okulda uygulanan öğretmenin oradaki uyguladığı yöntemler nelerdi? Ne işe yaradı? Her hafta yaklaşık birinci dönem on tane görev var çeşitli temalar üzerinden (ÖE 11).

Bolin (1988) yansıtıcı günlüklerin öğretmen eğitimcileri tarafından öğretmen adaylarını simüle edilmiş ve gerçek öğretim deneyimlerini daha açık bir şekilde analiz etmeye ve yansıtma zorlamak için kullanılabileceğini belirtmiştir. Pedagojik becerileri geliştirmek için bir strateji olarak eleştirel yansıtmanın uygulama sırasında öğretim

etkinliğini artırabileceğini düşünülmektedir (Miftah, Widiati, Wulyani ve Sharif, 2023). Yansıtıcı günlükler tutulması etkili kullanıldığında her ne kadar öğretmen adayları için çok değerli görülse de öğretmen adaylarının deneyimlerinin anlamlı bir parçası olarak görülmediğinde ise yansıtıcı günlük tutmak öğretmen eğitimcileri tarafından sıkıcı bir egzersiz olarak görülebilir (Bolin, 1988).

Öğretmen eğitiminde yansıtma yapmak için büyük bir potansiyel olmasına rağmen koşullar sınırlayıcıdır çünkü öğretmen eğitiminin somut bilgi doğası ve öğretmen adaylarına öğrenenlerden ziyade uygulayıcılar olarak bakılması bu süreci zorlaştırmaktadır. Öğretmen eğitiminde etkin yansıtma yapma süreçlerinin işe koşulabilmesi için okul-üniversite iş birlikleri ve mentör öğretmenlerin öğretmen eğitiminin teorik temelleri hakkında daha fazla farkındalığa sahip olunması gibi hususlar oldukça önemlidir (Ottesen, 2007).

Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme çalışmalarının farklı kuramlar bağlamında yorumlanabileceği düşünülmektedir. Örneğin, Zeichner ve Liston' a (1996) göre toplumsal fayda kuramı öğretmen adaylarının derste kullanılan öğretim stratejilerine ve becerilerine yansıtma yapmalarına önem verirken, toplumsal yeniden yapılanma kuramında öğretmen adaylarının yansıtma yapma süreci daha çok okullaşmanın sosyal ve politik bağlamı üzerine düşünmeyi ve sınıf içi eylemlerin okullarda ve toplumda eşitlik, adalet ve daha insani koşulları geliştirme becerileri açısından değerlendirilmesini vurgulanmakta, öğrenen merkezli kuramda ise öğrencilerin geçmişleri, ilgi alanları, düşünceleri ve gelişimsel büyüme örüntülerine yansıtma yapmak önemli görülmektedir

Değerlendirme Türü. Öğretmen eğitimcilerin öğretme-öğrenme sürecindeki değerlendirme yaklaşımları incelendiğinde, '*süreç değerlendirmesinin*' ön planda olduğu görülmektedir. Yapılan görüşmelerden anlaşıldığı üzere, öğretmen eğitimcileri haftalık gözlemler ve dönütler yoluyla öğretmen adaylarının gelişimini takip etmekte, ders planları ve uygulamaları üzerinde öğretmen adayları ile çalışmaktadırlar. Öğretmen eğitimcilerinin değerlendirme sürecinde, öğrencilerin geribildirim ve yansıtmalarına da önem verdikleri, sürece yayılan bir değerlendirme süreci ele aldıkları aşağıdaki örnek ifadelerden de anlaşılmaktadır.

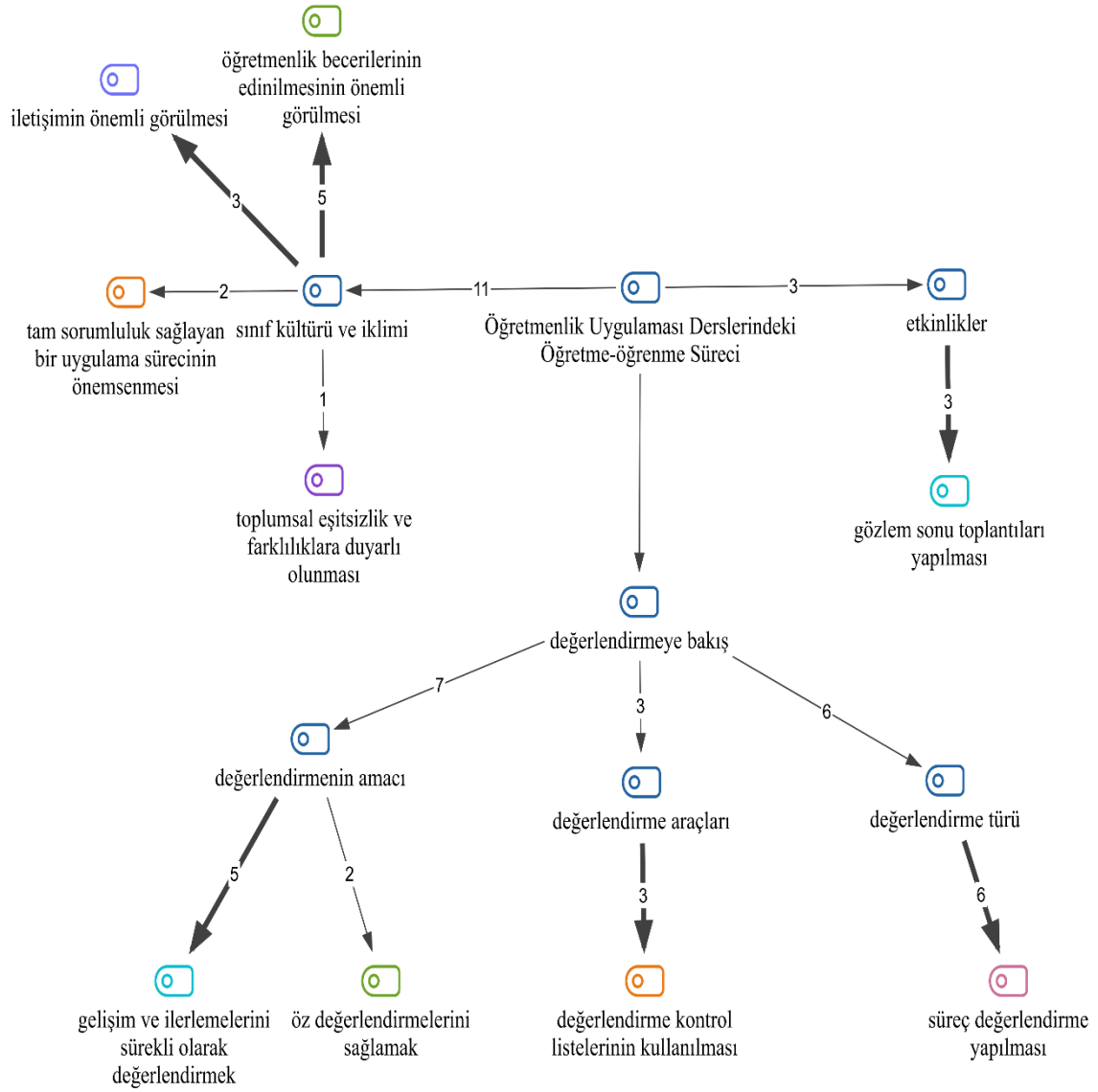
Onları strese sokmadan gerçekten öğretmenlik mesleğinin aslında sınıfta ne olduğunu anlayacakları bir süreç yaşamaları için destek oluyoruz tabii. Sadece bizler komple bilgiyi bilen ve aktaran kişiler olmayacağımız için değerlendirme de onların asıl dönüt ve yansıtıcı yazıları daha önemli oluyor bence (ÖE 11).

Ben yansıtıcı günlükler yazdırmadım hiç. Süreç içerisinde öyle bir şey yapmıyorum. Özellikle staj dersi için bence artık 4. Sınıf olmuşlar amaç değerlendirmek değil bence işin sadece formalite kısmı benim için değerlendirme. Öğrencilerin daha iş birliği içerisinde oldukları bir yerden daha iyi yere gelerek farkındalığa ulaştıkları bir nokta. Haftalık gözlemlerim oluyor notlarımı bu toplantılara gözlemlere göre veriyorum. Tamamen o havayı solusunlar mesleğe ilişkin gerçek bir olayın içine girmeleri aslında (ÖE 19).

Toplumsal yeniden yapılandırma ve öğrenen merkezli eğitim programı kuramı biçimlendirici ve sürece yayılan bir değerlendirme prensibi benimsemektedir (Schiro, 2020). Bu açıdan öğretmen eğitimcilerin öğretmenlik uygulaması derslerinde süreç değerlendirmesini işe koşmaları sebebiyle bu iki kurama bağlı kalarak değerlendirme sürecini yönlendirdikleri söylenebilir. Cheung (2000) toplumsal yeniden yapılandırma eğitim programı kuramında değerlendirmenin birincil amacının öğrencilerin toplumsal sorunları anlamak ve bilinçli kararlar almak için gerekli olan becerileri ne kadar etkili bir şekilde öğrendiklerini belirlemek olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin gelişimini, yeni edindikleri bilgi ve becerileri mevcut toplumsal sorunları ele almak için kullanma kapasiteleri açısından ölçen süreç değerlendirme, toplumsal yeniden yapılandırma eğitimcilerinin güçlü bir şekilde desteklediği bir konudur (Tsiane ve Motebang, 2023). Öğrenen merkezli eğitim programı kuramına göre de öğrencilerin gelişimlerini izlemeyi kolaylaştırmak amacı ile süreç değerlendirmesi yapılmaktadır (Schrio, 2020).

Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Derslerindeki Kuramsal Yönelimlerinin Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri

Sınıf Kültürü ve İklimi. Şekil 13'teki hiyerarşik kod alt kod modeli incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretme-öğrenme süreçlerinde sırayla *'öğretmenlik becerilerinin edinilmesinin önemli görülmesi, iletişimin önemli görülmesi, tam sorumluluk sağlayan bir uygulama sürecinin önemsenmesi, toplumsal eşitsizlik ve farklılıklara duyarlı olunması'* gibi alt kategorileri önemli gördükleri belirlenmiştir.



Şekil 13. Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Derslerindeki Kuramsal Yönelimlerinin Ne Olduğuna İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Uygulama öğretmenleri '*öğretmenlik becerilerinin edinilmesini*' öğretmenlik uygulaması süreçlerinin en önemli ögesi olarak görmektedirler. Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini geliştirmesi ve mesleki beceriler konusunda yetkinleşmesinin önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Uygulama öğretmenlerine göre, öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması derslerinde öğrendikleri teknikleri uygulama fırsatı bulmakta ve mesleki becerilerini geliştirmektedirler.

Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması süreçlerinde neyi öncelikledikleri incelendiğinde sadece mesleğin teknik kısmına olan vurgunun yoğun olması toplumsal fayda kuramı ile ilişkilendirilebilir. Uygulama öğretmenleri öneri

Zeichner' in (1996) de önerdiği gibi öğretmenlik uygulamasını öğrenilenlerin gösterilmesinden ziyade büyüme ve öğrenme için önemli bir fırsat olarak görmelidir. Uygulama öğretmenlerinin mesleki beceriler vurgusu aşağıdaki alıntılarla örneklenmiştir.

Uygulama derslerimde toplumdaki gelecek rollerine hazırlanmalarını, mesleki becerilerini geliştirmelerini istiyorum (UÖ 4).

Buranın en önemli özelliği öğrendiklerini teknikleri uygulamaları ve mesleki alanda uzmanlaştıkları ve bu becerileri kullandıkları bir alan (UÖ 5).

Öğretmenlik uygulaması derslerindeki öğretme-öğrenme sürecinde sınıf kültürü ve ikliminin oluşturulmasında uygulama öğretmenlerinin '*iletişimin önemli olduğu*' görüşünde oldukları belirlenmiştir. Uygulama öğretmenleri öğretmen adayları ile WhatsApp grupları aracılığıyla yoğun iletişim halinde olduklarını ve bu iletişim sayesinde, öğretmen adaylarının derslere daha hazır geldiklerini, heyecanlarını kontrol edebildiklerini ve uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimleri rahatça paylaşabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri arasında yapılan özel buluşmalar da iletişimi güçlendirmekte ve sınıf ikliminin oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Mesela onlarla yemeğe mutlaka gidiyoruz. Oralarda konuşuyoruz. Onlar üniversitede ortamda yaşadıklarını anlatıyorlar. Öğretmen adayları akademik ortamda sırça köşklerinde teorik olarak iyi gittiğini sorunsuz gittiğini düşünüyorlar (UÖ 2).

Bazen de bana hemen planını atıyor WhatsApp'tan ben plan üstünde de değişiklik yaptırıyorum bazen. Her zaman WhatsApp'tan özelden gruptan bana soruyorlar gece gündüz yazıyorlar. Ben de o rahatlığı veriyorum (UÖ 7).

Hagenauer, Waber ve Zordo (2021) öğretmenlik uygulaması sürecinde destekleyici bir ortam sağlamak için mentörlerin etkili iletişim kurabilmesi ve hem mesleki hem de kişilerarası becerilere sahip olması gerektiğini belirtmiş ve yapıcı kişiler arası dinamiklerin çevrelediği bir öğretmen eğitimi sürecinin daha tatmin edici uygulama deneyimleriyle sonuçlanabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Öğretmenlik uygulaması derslerinde '*tam sorumluluk sağlayan bir uygulama sürecinin önemsenmesi*' gerektiği uygulama öğretmenleri tarafından da vurgulanmıştır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının okulun prosedürleri, yıllık planları ve demografik yapısı hakkında bilgi sahibi olmaları, okul kültürünü ve iklimini anlamalarının önemli görüldüğü belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının okul dışı faaliyetlere de

katılmaları, öğretmenlik mesleğinin tüm yönlerini deneyimlemeleri açısından önemli görülmüştür. Tam sorumluluk sağlanmasına ilişkin ifadeler aşağıda örneklendirilmiştir.

Öğretmen adayları gözlem yaparlar teneffüste yanıma gelirler ben yanımda durmalarını isterim mesela nöbetçiysen okul dışı faaliyetleri de görmelerini istiyorum (UÖ 4).

Yol gösterici hem gözlemleyecek benim yaptığımı uygulamaya çalışacak biraz da şunu yap bunu yap demektense beni gözlemlemelerini sağlıyorum benimle nöbet tutsun öğrenci ile sohbet etsin (UÖ 5).

Öğretmenlik uygulamaları genellikle sınıf yönetimi ve etkili öğretim gibi teknik becerilere odaklanmaktadır (Field ve Latta 2001). Uygulama öğretmenlerinin görüşlerinden anlaşılağı üzere, uygulama öğretmenleri öğretmenlik uygulamasına ilişkin dar kavramların genişlemesini önemli görmektedir. Öğretmen adaylarını tek tek sınıflara yerleştirmek ve dikkatlerini neredeyse yalnızca o sınıfın duvarları içinde öğretimin daha teknik yönlerine ve becerilerine odaklamak, öğretmenliğe ilişkin dar kavramları pekiştirir ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sıklıkla gerçek okul ortamı şoku ile karşı karşıya kalmasına sebep olur (Knowles ve Cole, 1996). Ne yazık ki, öğretmenlik uygulamaları öğretmen adaylarını mesleki değerleri, kimlikleri ve uygulamaları üzerine derinlemesine düşünmeye teşvik etmek yerine daha yapısal bir formatta ilerlemektedir (Busher, Gündüz, Çakmak ve Lawson, 2015). Bu sebeple, öğretmenlik uygulamaları teknik beceri donanımına yapılan vurgudan sıyrılarak okul ve sınıf ortamındaki gerçekliği ve karmaşıklığı daha iyi betimlemeli ve öğretmen adaylarının gelecekte karşılaşma ihtimalleri olan karmaşık öğretmen rollerine iç görü kazanabilecekleri deneyimlerle donatılmış olmalıdırlar (Guyton ve McIntyre, 1990; Zeichner, 1992, Zeichner ve Liston, 1987).

Etkinlikler. Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarıyla yapılan öğretme-öğrenme sürecindeki '*gözlem sonrası toplantılarını*' öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerini değerlendirmek ve iyileştirmek için çok önemli bulmaktadırlar. Bu toplantılarda öğretmen adayları geri bildirim alır, kendi gözlemlerini paylaşır ve mentörler ile birlikte çözüm yolları üzerinde tartışırlar. Uygulama öğretmenlerine göre bu etkileşimli ve işbirlikçi süreç, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlar. Bu görüşlere ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir;

Ders bittikten sonra her hafta zoom görüşmesi yapıyoruz cumartesi günü. Tüm gün okuldayım ve çok konuşma fırsatımız da olmadığı için bu şekilde yapıyoruz. Gelecek haftanın planlamasını yapıyoruz. Beraber karar veriyoruz onların da fikrini alıyorum. Bu hafta konuya devam edelim mi diğer üniteye geçelim mi falan gibi (UÖ 3).

İkinci haftadan sonra ders anlatıyorlar bazen sınıfları değiştiriyorum onları da görsünler diye. Onun dışında hemen ders bitiminde kısa bir geri bildirim veriyorum sonrasında da bütün gözlemlerden sonra zoomda öğretim elemanı öğrenciler ve ben toplantı yapıyoruz genel gözlemlerden sonra (UÖ 7).

Pedagojik mesleki becerilerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve öğretimin etkinliğini artırmak için öğretmen adaylarına sağlanan geri bildirim süreci çok gereklidir (Yeşilyurt, Deniz ve Kaya, 2021). Öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerini eleştirel bir şekilde yansıtabilmeleri için hem üniversitelerde hem de uygulama okullarında mentörlük yapan eğitmenlerin hızlı ve faydalı geri bildirimler sağlaması gerekir (Jons, 2019). Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarına çok sayıda geribildirim sağlasa da bu geribildirimler dar, özel ve teknik olma eğilimindedir. Oysaki, aday öğretmenlerin uygulama üzerinde derinlemesine ve kapsamlı düşüncelerini teşvik eden geribildirimlere ihtiyaçları vardır (Clarke, vd., 2014). Çünkü, öğretmen adayları öğretmen olmanın ne anlama geldiğine ilişkin kapsamlı tartışmalar yapmaktan teknik becerilere odaklanan süreçlerden daha büyük fayda görmektedirler (Rajuan 2008). Bu da etkin bir şekilde düzenlenen gözlem sonu toplantılarla mümkün olabilmektedir.

Değerlendirmeye Bakış.

Değerlendirme Amacı. Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecindeki *'gelişimlerini ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirmek'* gerektiğini düşünmektedirler. Onlar için değerlendirmenin amacı, öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini tespit etmek ve onlara yol göstermektir. Değerlendirme sürecinde öğrencilere yapıcı geribildirimler verilmekte, onların kendilerini değerlendirmeleri de istenmektedir bu yolla öğrenciler hatalarından ders çıkararak ilerleyebilmekte ve öğretmenlik becerilerini geliştirebilmektedirler. Bu değerlendirme amacına ilişkin alıntı örnekleri aşağıdaki gibidir;

Hemen ders anlattıktan sonra yanıma geliyorlar. Kendilerini değerlendirmelerini istiyorum sonra bende onların söylediklerine ekliyorum. Önce bireysel alıyorum kendini değerlendir diyorum ben de notlarımla ona eklemeler yapıyorum. Onlarla

sürekli bir fikir alışverişi içerisindeyim daha iyi olsunlar hatalarından öğrensinler istiyorum (UÖ 4).

Yine derslerde gösterdiği performans, çocuğun seviyesine inebilmiş mi, yoksa çok mu üstünde? Çocuğun alması gerekeni tamamıyla verebilmiş mi? O kazanımı sağlayabilmiş mi? Bunlara çok dikkat ediyorum hatalarından öğrensin isterim. Ya da dersin sonunda etkinlik yaptırmış mı daha iyi anlaşılabilmesi için? Web2 araçlarını teknolojiyi kullanmış mı? Çocukları tamamıyla derse dahil etmiş mi? Öğrenci merkezli mi yoksa öğretmen merkezli mi? Teknoloji zaten şu an çok önemli biz de derslerimizde yoğun kullanıyoruz (UÖ 6).

Öğretmen adaylarının 'öz değerlendirmelerini sağlamak' öğretme-öğrenme sürecinin bir diğer önemli bir parçası olarak görülmüştür. Bu süreçte öğretmen adaylarının ilk olarak kendi performanslarını değerlendirdiklerini ve deneyimlerini paylaştıklarını daha sonra da öğrencilerin kendi değerlendirmeleri de dikkate alınarak, farklı bakış açıları da eklenerek geri bildirim verildiği belirtilmiştir. Uygulama öğretmenlerinin öz değerlendirme ile ilgili görüşlerine örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ses tonu ve vücut dilinizi kullanın. Sınıfın ortasında durun. Mutlaka onlarla bireysel görüşme yapıyorum siz kendinizi nasıl buldunuz diyorum. Kendilerinin farkında olsunlar ve değerlendirsınler istiyorum. Sonra ben dönüt veriyorum (UÖ 1).

Hemen ders anlattıktan sonra yanıma geliyorlar. Kendilerini değerlendirmelerini istiyorum sonra bende onların söylediklerine ekliyorum. Önce bireysel alıyorum kendini değerlendir diyorum ben de notlarımla ona eklemeler yapıyorum (UÖ 4).

Değerlendirme Araçları. Görüşmelerden anlaşıldığı üzere, öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretme-öğrenme sürecinin değerlendirilmesinde, uygulama öğretmenleri değerlendirme kontrol listelerini kullanmakta ama genellikle kendi geliştirdikleri değerlendirme kriterlerine önem vermektedirler. Mebbis'teki formların çok genel ve holistik olduğunu, kendi daha özel ve ayrıntılı kriterlerini tercih ettiklerini aşağıdaki alıntılarda da belirtmişlerdir.

Prosedür için o formları tamamlıyoruz ama önemli olan yapılandırmacı verdiğim dönütler ama diğerlerini de tamamlamak zorundayız (UÖ 4).

Değerlendirme formlarımız var genel gözlemlerde o kriterlere göre değerlendirme yapıyorum. Mebbisteki formları çok kullanmıyorum çok alakalı değil mesleğe

saygılıdır mesleğe duyarlıdır ama çok genel ve holistik. Biz kendi kriterlerimizi kullanıyoruz (UÖ 7).

Değerlendirme Türü. Uygulama öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenlik uygulaması derslerindeki öğretme-öğrenme sürecine yönelik değerlendirme yaklaşımları incelendiğinde, '*süreç değerlendirmesine*' önem verdikleri görülmektedir. Bu görüşe ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ondan sonra da ders saatlerinde dönüt veriyorum. Önce kendilerini değerlendirmelerini istiyorum olumlu ve olumsuz şeyleri. Günlük değerlendirme de yapıyoruz her hafta dönem sonunda da genel değerlendirme yapıyoruz. (UÖ 1).

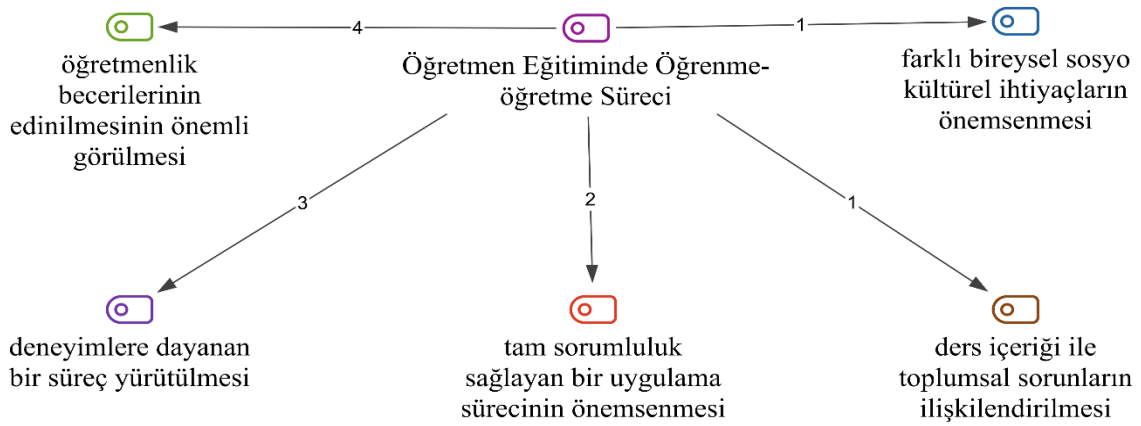
Her ders değerlendirmek gerekir belki ama ben daha çok genel değerlendiriyorum. En sonda tabii bir form var ama. Çok düşük vermiyoruz zaten. Ben iyi olduklarını da düşünüyorum. Sürece dönük bir değerlendirme yapıyorum açıkçası ellerinden geleni yapıyorlar. Çok baskı altına almadan onlara çok eleştirel davranmıyorum. (UÖ 3).

Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasındaki ölçme-değerlendirmeye bakış açıları sahip olunan program ideolojilerine göre değerlendirildiğinde ise uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının gelişim ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirmeleri yaşam boyu öğrenmeyi ve kişisel gelişimi sağlamanın aracı olarak görülen ilerici felsefeyle uyumlu olarak yorumlanabilir çünkü öğrenen merkezli ideolojide öğrenme, öğrenenlerin sürekli değerlendirme vasıtasıyla her bir öğrencinin gereksinimlerine ve yeteneğine göre farklı şekillerde uyarlanır. Bu görüşün temeli Dewey'in (1997) sürekli deneyimler sağlanmasının eğitimin temelini oluşturması gerektiği ve bu şekilde ölçme-değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin gelecekteki performanslarına yön vermesi şeklinde ifadesi ile öğrenen merkezli kuramla ilişkilendirilebilir. Aynı şekilde, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının öz değerlendirme yapmalarını sağlama amaçları da ilerici eğitim prensibi ile açıklanabilir. Schrio' ya (2008) göre, öğrenen merkezli kuramda öğrenmenin bireyselliği, en az konu alanı kadar önemlidir ve eğitim kişisel gelişimi teşvik etmek için kullanılmalıdır. Öğrenenlerin kendi gelişimleri üzerine düşüncelerine, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunun bilincinde olmalarına ve öğrenme deneyimlerini hedef ve gelişimleri bağlamında yönlendirmelerine fırsat tanımak için öz değerlendirme teşvik edilir. Öğrenme sürecinin içeriğin kendisi kadar önemli olduğu bireysel gelişimi teşvik eden bir araç olarak görürler. Öz değerlendirme, öğrencilerin ilerlemelerini yansıtmaları,

öğrenmelerini sahiplenmeleri ve deneyimlerini kişisel hedefleri ve büyümeleri ile uyumlu hale getirmeleri için bir yol olarak teşvik edilir. Beceri ve yeterlik temelli değerlendirme kontrol listelerinin normal bağlamda toplumsal fayda kuramı prensipleri ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Çünkü Schrio' nun (2008) da ifade ettiği gibi bu kuramda bireysel öğrenme çıktılarının toplumsal ihtiyaçlarla uyumunu sağlamak için kontrol listeleri gibi araçlara güvenilmektedir. Ama uygulama öğretmenlerinin ifadelerinden bu yapısal formlara çok fazla bağlı kalınmadığı öğretmen adaylarını değerlendirirken daha holistik davrandıkları ve değerlendirmelerini öznellediklerini anlaşılmaktadır.

Öğretmen Eğitimi Sürecine İlişkin Belgelerde Öğretmen Eğitiminin Öğretme-Öğrenme Sürecinin Kuramsal Yapısı

Öğretmen eğitimi sürecine ilişkin incelenen belgelerde öğretmen eğitiminde öğrenme-öğretme süreci teması altına Şekil 14'teki hiyerarşik kod alt kod modelinde görüldüğü üzere beş kategori sunulmuştur.



Şekil 14. Belgelerde Öğrenme-Öğretme Süreci Temasında Aktarılan Kuramsal Yapıya Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Şekil 14 incelendiğinde süreç içerisinde 'öğretmenlik becerilerinin edinilmesinin önemli görülmesi' de altı dokümanın dördünde çokça vurgulanmıştır. Gözlenebilir becerilerin geliştirilmesi ve öğretim yöntemlerinde ustalaşmaya olan vurgu toplumsal fayda eğitim programı kuramı ile ilişkilendirilebilir (Schiro, 2012; Zeichner, 1993, Zimpher ve Howey, 1987). Öğretmen eğitimini çevreleyen dokümanlarda öğretmenlik

becerilerine yoğun bir şekilde vurgu yapılmıştır. Aşağıda dokümanlardaki örnek cümleler alıntılanmıştır.

... bir öğretmende var olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB-Strateji Belgesi).

Dolayısıyla dünyadaki gelişmeler doğrultusunda programlar, alan bilgisinin yanı sıra, alanın eğitime ve öğretime yönelik mesleki bilgi ve beceriler kazandırmayı önceleyerek oluşturulmuştur (2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Uygulama Yönergesi).

Öğretmen eğitime yapılan '*deneyimlere dayanan bir süreç yürütülmesi*' vurgusu ise dokümanlarda rastlanan bir diğer kategori olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik sadece teorik sınıfları olan bir meslek olarak değil fazlasıyla uygulamanın içinde beslenen bir meslek olarak ele alınmıştır. Öğretmen eğitiminin teorik sınırları aşarak uygulama odaklı bir süreç olarak yürütülmesinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Bu kategori uygulamaya ve pratiğe dönüklük olarak dokümanlarda ele alınmıştır. Deneyimlere ve uygulamaya dönüklük ise öğrenen merkezli kurama odağın olduğunu göstermektedir. Çünkü, bu kurama göre, programın öğrenciler için kişisel olarak tatmin edici deneyimlerden oluşması gerekir (McNeil, 1977). Öğrencinin süreç içinde deneyimlerinin önemine vurgu yapılır (Schubert, 1996). Merkeze öğretmen adayının süreç içinde tatmin edici deneyimler kazanmasını alan bu kategoriye dokümanlardan alıntılanan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen adayı yetiştiren kurumlarda yapılan iş, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasıdır. Oysa öğretmenin uygulama içinde yetiştirilmesi ve geliştirilmesi, hazırlık eğitimi kadar hatta bundan daha fazla önem taşımaktadır (2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Uygulama Yönergesi).

Öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretim programlarını uygulama ağırlıklı olarak yapılandırmak; lisans programlarından mezun olanlara uygulanacak öğretmen yetiştirme programlarını da uygulama ağırlıklı olacak şekilde yeniden düzenlemek (MEB-Strateji Belgesi).

Öğretmen eğitimi sürecine ait belge, yönerge ve formlarda öğretmenlik uygulaması derslerinde '*tam sorumluluk sağlayan bir uygulama süreci*' iki dokümanda vurgulanmıştır. Bu alt kategori hem öğretmen eğitimcileri tarafından hem de uygulama öğretmenleri tarafından görüşmelerde de vurgulanmıştır. Dokümanlarda vurgulanan bu ifade öğrenen merkezli kuram ve toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ile ilişkilendirilebilir. Tam sorumluluk sağlayan bir öğretmenlik uygulaması sadece

öğretmenlik becerilerini kapsayan teknisist bir süreçten ziyade kapsamlı bir öğretmenlik rolünün edinilmesi ve öğretmen rolünün tüm kapsamının anlaşılabilmesine olanak sağlamaktadır (Zeichner, 1996; Zeichner ve Liston, 1987). Bu kategoriye ilişkin örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen adayına öğretmenlik becerilerini öğreneceği, deneyeceği, geliştireceği ve öğretmenlik mesleğinin tüm sorumluluklarını üstlenme fırsatı bulacağı bir okul ortamı sağlanması (...) (Fakülte-Okul İş birliği Belgesi).

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm görev ve sorumluluk alanlarını kapsayacak şekilde ve çeşitlilikte planlanması ve yürütülmesi (2021 Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge).

Öğretmen eğitiminde öğrenme-öğretme sürecinde *'ders içeriği ile toplumsal sorunların ilişkilendirilmesi'* ve *'farklı bireysel sosyal kültürel ihtiyaçların önemsenmesi'* ise sadece bir belgede değinilen alt kategoriler olarak belirlenmiştir. Öğrenen merkezli ve toplumsal yeniden yapılandırma kuramları ile ilişkilendirilen bu kategoriler ve aşağıda belgelerden alınan örnek alıntılar şeklinde sunulmuştur.

Gerek yükseköğretim alanında gerekse eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında, giderek etik, moral, ahlaki, kültürel konuların önem kazandığı ve bu konularla ilgili sorunların önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Bu nedenle yeni lisans programlarında öğretmen adaylarının, alanıyla ilgili mesleki bilgi ve beceriler yönünden yeterli bir donanıma sahip olmaları yanında sosyal, kültürel, moral, entelektüel yönlerden donanımlı ve gelişmiş bir kişiliğe sahip olarak yetiştirilmesi, daha insani ve erdemli bir ülkenin ve dünyanın inşasında aktif rol alacak ahlaki ve kültürel liderler olarak yetiştirilmesi beklenmektedir (2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Uygulama Yönergesi).

... öğretmen yetiştirme programlarında söz konusu seçmeli dersler yer almakla birlikte, giderek seçmeli derslerle ilgili olarak fakültelerde yüzlerce farklı ad altında seçmeli ders açıldığı görülmüştür. Yeni güncelleme çalışmalarında seçmeli derslerle ilgili seçmeli ders havuzlarının oluşturulması bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır (2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Uygulama Yönergesi).

Kuramsal Yönelimlerin Deneyime Bağlı Değişiminin Ne yönde Olduğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

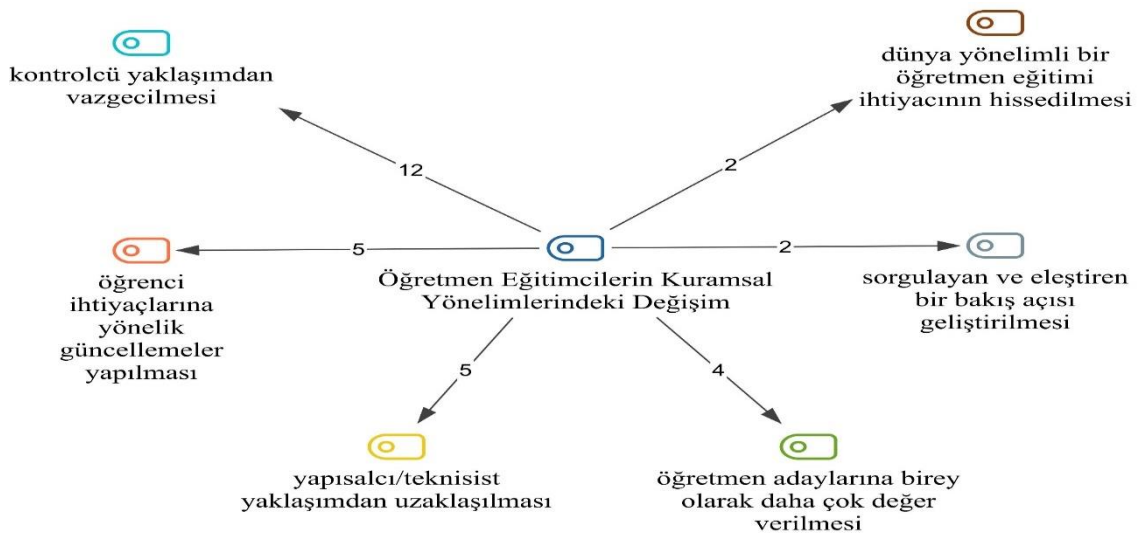
Bu başlık altında araştırmanın birinci ve ikinci araştırma sorusu kapsamında öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin kuramsal yönelimlerindeki

değişimin ne yönde olduğuna ilişkin bulgulara ve yorumlara ayrı ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Öğretmen Eğitimcilerin Kuramsal Yönelimlerindeki Değişimin Ne Yönde Olduğuna İlişkin Görüşleri

Schrio (1992) çalışmasında öğretmenlerin her dört yılda bir benimsedikleri eğitim programı kuramları bağlamında değişiklik yaptıklarını ve ilk değişimin çalışma hayatına başladıktan üç yıl sonra gerçekleştiğini bulmuştur. Bu başlık altında öğretmen eğitimcilerine öğretmen eğitimi sürecinde anlayışlarında, uygulamalarında, yönelim ve yaklaşımlarında bir değişiklik olup olmadığı sorulmuştur. Görüşme yapılan 21 öğretmen eğitimcisiinden sadece 2 tanesi görüşlerinde değişiklik olmadığını bunun sebeplerinin de sürekli kendilerini güncellemelerinin, alan literatürünü takip etmelerinin ve öğretmen eğitimciliğinden önce de öğretmenlik yapmış olmalarının olabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmen eğitimcilerine sorulan bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde, *‘kontrolcü yaklaşımdan vazgeçilmesi, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik güncellemeler yapılması, yapısalcı ve teknisist yaklaşımdan uzaklaşılması, öğretmen adaylarına birey olarak daha çok değer verilmesi, sorgulayan ve eleştiren bir bakış açısının geliştirilmesi ve dünya yönelimli bir öğretmen eğitimi ihtiyacının hissedilmesine’* ilişkin değişimlerin olduğu belirlenmiştir. Öğretmen eğitimcilerin kuramsal yönelimlerindeki değişimin ne yönde olduğuna ilişkin görüşlerine ait elde edilen alt tema ve kodlar ise Şekil 15’teki Hiyerarşik kod alt kod modelindeki gibidir.



Şekil 15. Öğretmen Eğitimcilerin Kuramsal Yönelimlerindeki Değişimin Ne Yönde Olduğuna İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Kontrolcü Yaklaşımdan Vazgeçilmesi. Öğretmen eğitimcileri ile yapılan görüşmeler neticesinde kuramsal yönelimlerinde önemli bir değişim olduğu söylenebilir. Geçmişte daha kontrolcü ve mükemmeliyetçi bir yaklaşım sergileyen eğitimciler, günümüzde daha esnek ve öğrenci merkezli bir anlayışa yönelmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine daha fazla önem veren, onları eğitim-öğretim sürecine daha çok dâhil eden bir tutum benimsediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen eğitimcileri, geleneksel sınav uygulamalarından da vazgeçmeye başlamış, daha bütüncül ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı değerlendirme yaklaşımları benimsemişlerdir. Öğretmen eğitimcilerin bu yöndeki değişimleri aşağıdaki alıntılarla örneklendirilmiştir.

Yani örneğin mesleğimin başında tabii ki ben kendimi sınıfın merkezinde konumlandırıyordum. Tabii ki biraz da kaygılarımdan dolayı tecrübesizliğimden dolayı bir şekilde kendi üzerime oynuyordum. Ölçme değerlendirme de dediğim gibi daha liberal yöntemlere yöneldim. Daha fazla sınav uygularken şimdi kitapları açık bırakıyorum. Mesela ölçme değerlendirmeyi daha çok bir öğrenme yöntemi olarak görmeye başladım (ÖE 5).

İlk yıllarımda çok mükemmeliyetçi yaklaşıyordum gözlem esnasında. Mesela diyordum ki bu öğrenci bu kadar ders almış bu ders planını yapacak. Halbuki evet o çocuk o dersleri almış ama ilk defa gerçek bir sınıf için yapıyor bunu hep göz ardı ediyordum artık daha ılıman bakabiliyorum bu kişisel olarak değişimim. (ÖE 17).

Öğrenci İhtiyaçlarına Yönelik Güncellemeler Yapılması. Öğretmen eğitimcilerinin yapılan görüşmelerde geçmişe kıyasla, öğretim aktivitelerini daha çeşitli ve öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı hale getirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen eğitimcileri toplumsal ve güncel ihtiyaçları dikkate alarak, öğretim materyallerini ve yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirip güncellediklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin ifadeler aşağıdaki gibidir:

Hatalarımı örtmeye çalışıyordum. Daha az bilmediğim zaman bunu daha az açıkça ifade ediyordum. Şimdi öyle değil tabii ki. Şimdi öğrenci bazlı gidiyorum. İstemediğim şeyi yapmak zorunda kalıyorum gerekirse. Sadece öğrenci fayda görsün diye. Yani deniyorum. Çok istediğim bir şeyi deniyorum örneğin. Mesela bir videoyu göstermek istiyorum. Çok değerli olduğunu düşünüyorum. Ama işlemediğini görüyorum sınıfta. O videoyu değiştiriyorum. Çünkü öğrenci de işe yaramadığını görüyorum. Tahta kullanmayı seven biri değilim. Çok fazla ama geçmiş yıllara bakıp ya ben bunu tahtaya yazdığımda bu konu daha iyi anlaşılıyor dediğim ve tahtaya yöneldiğim çok konu oldu mesela (ÖE 5).

Eleştirel okuma yazma anlatım becerileri daha çok alana yönelik. Şu an öğrenci toplumsal ve güncel ihtiyaçlara yönelik güncellemeler yapıyorum (ÖE 18).

Yapısalcı/Teknisist Yaklaşımdan Uzaklaşılması. Öğretmen eğitimcilerinin kuramsal yönelimlerinde öğretmen eğitime bakış açılarına göre de önemli bir değişim gözlenmiştir. Geçmişte daha yapısalcı ve teknik bir yaklaşım hakimken, günümüzde daha esnek ve öğrenci merkezli bir anlayışlarının geliştiğini belirtmişlerdir. Öğretmen eğitimcileri, öğrenme ve dil teorilerindeki gelişmeleri takip ederek, öğrencileri gerçek hayata daha iyi hazırlayacak uygulamalara ağırlık vermekte olduklarını ve artık salt bilgi aktarımı yerine, öğretmen adaylarının bilgiyi nasıl kullanacağı ve otantik amaçlar için nasıl uygulayacağı üzerinde durmakta olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen eğitimcilerinin ifadelerinden de anlaşılabileceği üzere, bu değişim, öğretmenin daha uygulamaya dönük, esnek ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuşmasını sağlamaktadır.

Mesela önceden daha çok daha çok teknik bilgiye önem verirken şimdi daha çok biraz önce bahsettiğim o geleceğe hazırlama konusunda sanıyorum daha çok önem veriyorum. Yani hayat deneyiminin bilgi birikimi kadar önemli olduğunu düşünüyorum artık (ÖE 14).

Şimdi geçmiş yıllarda bizim alandaki yaklaşımımız biraz daha yapısalcı, daha böyle az önce söylediğim gibi belli kalıplara uyarak, o kalıpların dışına çıkmayarak bir şeyler yapmaya çalışıyorduk ya da yaptırmaya çalışıyorduk adaylara. Ama şimdi baktığın zaman çok daha esneğiz. Bunun nedeni de şudur. Bu süreç artık farklı bir yere doğru evrildi. Yani o kadar dinamik bir süreç var ki bizim dil eğitimi konusunda, dil konusunda. Bunu yakalayamadığın zaman çağın gerisinde kalırsın (ÖE 15).

İnançlar bakımından mevcut kullandığım yöntemler bakımından lisans hocalarımdan gördüğüm gibi göster model ol aynısını yapsın yöntemini uygulardım. Dünya böyle bir şey değil aslında ben kolejde başladığımda ben bunu böyle görmedim demiştim. Ama artık şu an çocukları gerçek ortama hazırlıyoruz. Bir metodu tekniği verirken gerçek ortamda bu olabilir diyorum mesela. Tabi kendi yaklaşımlarımı düşünürken daha uygulamalı bilim, çevre etkileşimi, akran iş birliği, sosyal adalet. Öğretmen eğitimcisi olarak sosyal kültürel teoride kendimi buldum diyebilirim bu teorinin uygulamalarını derslerime yansıtıyorum (ÖE 18).

Öğretmen Adaylarına Birey Olarak Daha Çok Değer Verilmesi. Öğretmen eğitimcilerin kuramsal yönelimlerindeki değişim, öğrenciye olan yaklaşımlarında da değişiklikler getirmiştir. Öğretmen eğitimcileri ile yapılan görüşmelerden anlaşıldığı üzere, artık öğretmen adaylarına birey olarak daha çok değer verilmekte ve onların ihtiyaçlarına daha duyarlı olunmaktadır. Öğretmen eğitimcileri, öğrencileri daha çok

dinlemeye, onların duygularını anlamaya ve onlarla daha derin ilişkiler kurmaya özen gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu sayede, öğrencilerin kendilerini daha değerli hissetmeleri ve eğitim sürecine daha aktif katılmalarının sağlandığı belirtilmektedir. Öğretmen eğitimcilerin bu yöndeki kuramsal değişimleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Yani benim için her insan özünde iyi. Benim için öğrenci anlamaya çalışmak, onu kazanmak en önemli şey oldu öğrenciyi hep kazanmaya, iyi hissettirmeye çalışmak yoksa şey çok kolay öğrencileri etiketlemek. Saygısız, ilgisiz, dersi sevmiyor, umursamaz elbette öğrenciler arasında farklar var bazıları daha özenle bazıları daha özensiz ama her biri tek tek çok değerli mutlaka. Eğer dersle ilgilenmiyorlarsa bir şeyler aksıyorsa mutlaka sebepleri var... (ÖE 3).

Toplumsal fayda kuramının egemen olduğu bir öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler öğrenme faaliyetlerinin denetleyicileri, öğrencilerin önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmaları için çaba göstermelerini sağlayan kişi olarak görülmektedir (Schiro, 2012; Tsiane ve Motebang, 2023). Öğretmen eğitimcilerinden alınan ifadeler incelendiğinde, öğretmen adaylarına yaklaşımları açısından öğretmen eğitimcilerinin akademik disiplinler ve toplumsal fayda kuramlarından öğrenen merkezli kurama doğru bir değişim gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Kontrolcü tutumdan vazgeçmek, süreç odaklı değerlendirme yöntemlerini daha çok işe koşan, öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına göre süreçte değişiklikler yapan, öğretmen adaylarına bir birey olarak daha çok değer veren öğretmen eğitimcilerine evrildiklerini belirtmişlerdir.

Dünya Yönelimli Bir Öğretmen Eğitimi İhtiyacının Hissedilmesi. Öğretmen eğitimcilerin öğretmen eğitimini artık daha makro bir bakış açısıyla ele aldıkları yapılan görüşmelerden anlaşılmıştır. İki öğretmen eğitimcisi son yıllarda sanal değişim ve kültürlerarası etkinlikler yapmaya başladıklarını söylemiştir. Tüm derslerde kültürlerarasılığın ve uluslararası fırsatların ön plana çıkarılması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmen yetiştirme sürecinde ise milliyetçi ve ülke sınırlarına hapsolmuş bir bakış açısından ziyade daha küresel bir bakış açısının benimsenmesi gerektiği ve kültürlerarasılığın, çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün öğretmen eğitiminde daha önemli hale geldiği görüşündedirler. Bu duruma ilişkin ifadeler aşağıda örneklenmiştir.

Dolayısıyla bu değişti. Yani bütün derslerde biraz kültürler arasılığın ön plana getirilmesi ve uluslararası fırsatlar tanınmasının daha iyi olabileceğini düşünüyorum ve tabii yine öğretmen yetiştirme açısından hani kafamda değişen bir şey de hani biraz daha hani yerel bir bakış açısından yani eğitimin yüzde yüz

milli olmasından en azından milliyet ve işte ülke sınırlarının ötesine gidebilecek bir araç olması gibi bir bakış açısı değişimini de yaşadığımı düşünüyorum. Yani bu işte kültürler arasılığı, çok dilliliğin çok kültürlülüğün biraz daha önemini fark etmemle ve bunun aslında hem öğretmene bakış açısı bakımından hem de işte alandaki karşılığı açısından daha büyük bir yere sahip olduğunu düşünmem gibi bir değişiklik de oldu sanırım (ÖE 10).

Dünyayı takip etmek benim için daha ön planda oldu. Önceden daha mikro kontekste düşünüyordum. Şimdi daha makro kontekste öğretmen eğitimini tabii bu yaptığım projelerle de pekişti (ÖE 11).

Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitime bakış açlarına ilişkin değişim incelendiğinde ise, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimindeki teknisist yaklaşımdan uzaklaştıklarını hissettikleri bu bağlamda akademik disiplinler ve toplumsal fayda kuramlarından kalıpsal öğretmenlik becerilerinin dışına çıkan, sosyal adalet konularına, toplumsal ve dünya sorunlarına kafa yoran, yeni bilgiler ışığında sürekli kendini güncelleyen bir anlayışa evrildikleri yani toplumsal yeniden yapılanma ve öğrenen merkezli kuramlara bir yönelmenin olduğu söylenebilir.

Sorgulayan ve Eleştiren Bir Bakış Açısı Geliştirilmesi. Öğretmen eğitimcilerin kuramsal yönelimlerindeki değişimin sorgulayan ve eleştiren bir bakış açısı geliştirilmesini sağladığı da düşünülmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin ifadelerine göre, öğrencilerin dünyaya farklı bir şekilde bakmasını sağlayacak, sistematik olmayan ancak soru işaretleri barındıran bir yaklaşım benimsemeye dönüşen bir bakış açısına eriştikleri söylenebilir. Öğretmen eğitimcilerinin bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Tam öğretmen eğitimcisi olmaya yani bu dersleri vermeye başladığım yıllarda o üçlü öğretmen kategorizasyonu gördüm ve böyle kafamda bir şey çaktı. Ya evet dedim ya işte bu. Ben aslında hep bu üçüncü tip öğretmen olmak istemişim Tam da adını bilmiyormuşum, adını koyamıyormuşum. Hep derslerimde de böyle farklı bir şey yapmak isterdim. Hep bir soru işareti olsun kafalarında öğrencilerin. Dünyaya farklı baksınlar ama çok da sistematik değildi bu yani sonradan değişti ve gelişti. Evet dedim yani buymuş (ÖE 4).

Mesela eleştirel düşünme sorularını kendim koyup dersin içeriğini değiştirdim. Ama yıllar yılı değişiyor her yıl. Bunu gecen sene yapamıyordum bence o yeterliğe sahip değildim sanki (ÖE 19).

Uygulama Öğretmenlerinin Kuramsal Yönelimlerindeki Değişimin Ne Yönde Olduğuna İlişkin Görüşleri

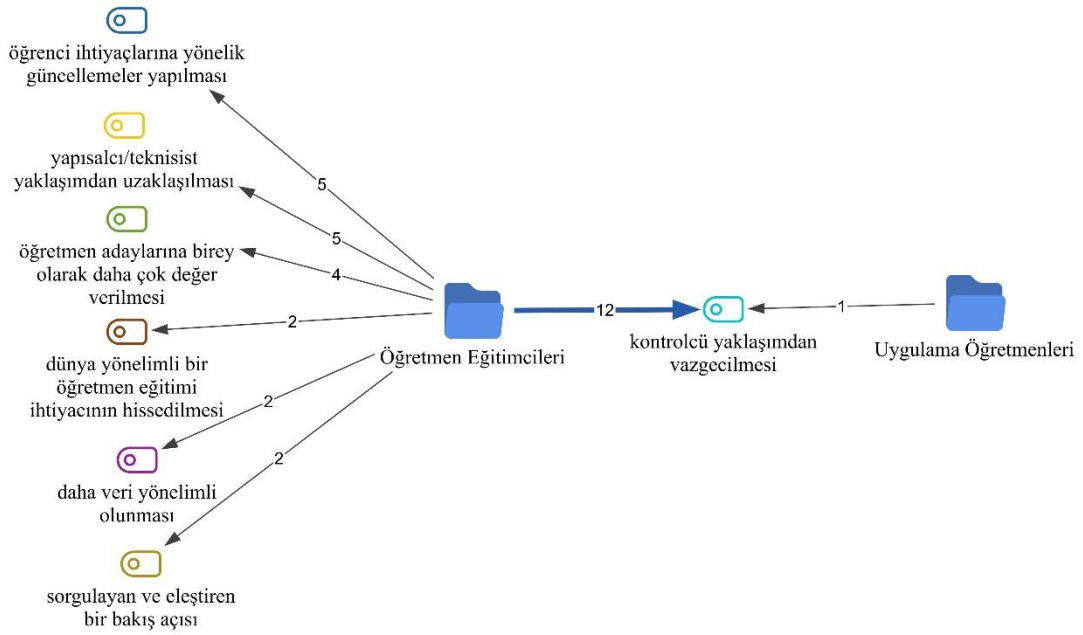
Uygulama öğretmenlerine öğretmenlik uygulaması sürecine başladıklarından bu zamana kadar uygulama ve görüşlerinde bir değişiklik olup olmadığı sorulmuştur. Sadece bir uygulama öğretmeni böyle bir değişimin olduğunu belirtmiştir.

Kontrolcü Yaklaşımdan Uzaklaşılması. UÖ3 öğretmen eğitimi sürecinde kurallar ve ölçme değerlendirme konusunda biraz daha esnediğini ve kontrolü elinde tutma isteğinden yavaş yavaş vazgeçtiğini belirtmiştir. UÖ3' ün kuramsal yönelimindeki değişimine ilişkin ifadesi aşağıdaki gibidir.

Evet daha esneğim artık kurallar konusunda. Biraz notlandırma ile ilgili de esneğim. Önceden daha katı ve gelenekseldim (UÖ 3).

Clarke ve Jarvis-Selinger (2005) uygulama öğretmenlerinin öğretim perspektifleri üzerine yaptıkları çalışmalarında daha uzun yıllar öğretmenlik deneyimi olan uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitimini hala bilimsel teorinin uygulanmasıyla titiz hale getirilmiş, öğretmen etkililiği, süreç-ürün ve öğretmen yeterlilik paradigmaları etrafında şekillenen bir yapı olarak benimsedikleri ve bu sebeple toplumsal fayda kuramına daha yakın olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu mesleki deneyim kazandıkça daha öğrenen merkezli yaklaşımlara yönelen UÖ 3' ün görüşleri ile tam ters şekilde ortaya çıkmıştır. UÖ3 de bu çalışmada, uygulamalarında ve anlayışında mesleki deneyimi arttıkça öğretmenin fabrika işçilerinin denetlendiği gibi öğrencinin çalışmalarının denetlendiği (Schiro, 2020, s.99) toplumsal fayda kuramından uzaklaşmışlardır.

Öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine bağlı olarak programa dayalı ideolojik yönelimlerinde değişiklik olup olmadığı ve değişikliğin hangi noktalarda benzeşip hangi noktalarda farklılaştığı Şekil 16'da verilmiştir.



Şekil 16. Öğretmen Eğitimcilerinin ve Uygulama Öğretmenlerinin Kuramsal Yönelimlerindeki Değişimlerinin Karşılaştırılmasına Ait İki Vaka Modeli

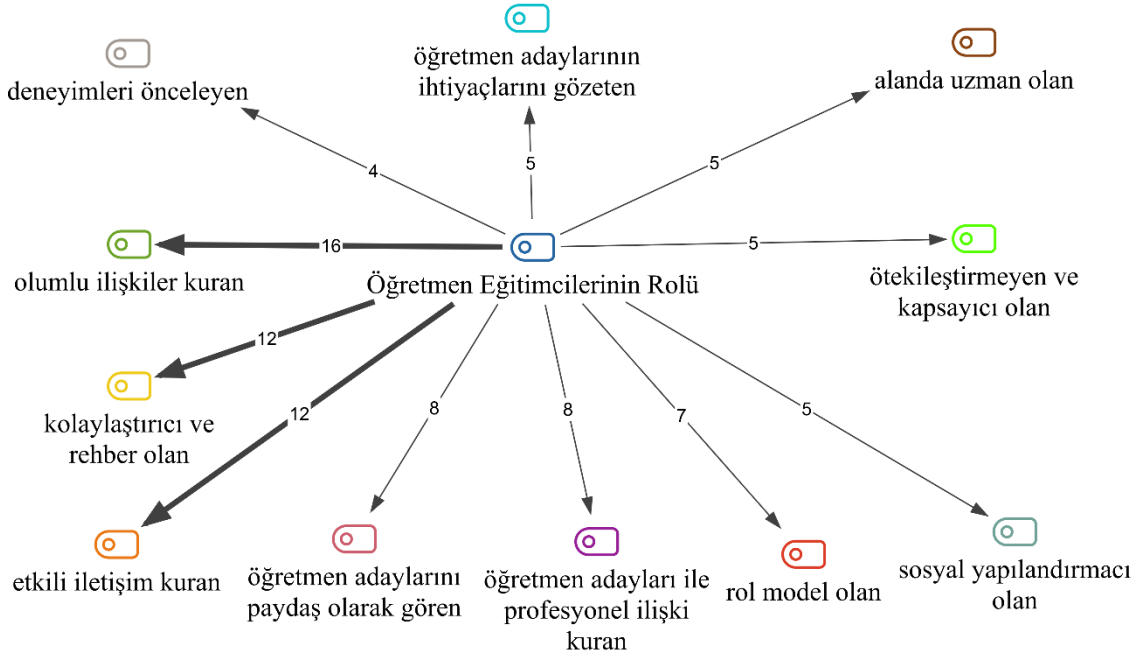
Öğretmen eğitimcilerinin çoğunluğu ve bir uygulama öğretmeni benzer şekilde kuramsal yönelimdeki değişimin kontrolcü yaklaşımdan vazgeçip süreç içerisinde daha esnek davrandıkları bir yaklaşımın benimsenmesi şeklinde geliştiğini belirtmişlerdir. Öğretmen eğitimcilerinin ise uygulama öğretmenlerinden farklı olarak ihtiyaçlara olan vurgu, teknisist yaklaşımdan uzaklaşılması, birey olarak öğrenene daha çok değer verilmesi, dünya yönelimli bir öğretmen eğitimi anlayışının benimsenmesi, sorgulayan ve eleştiren bir bakış açısına evrilme gibi noktalarda görüşlerinin Toplumsal yeniden yapılanma ve öğrenen merkezli kurama doğru yöneldiği söylenebilir. Bu bulgunun Lichty ve Johnson (2006) öğretmenlerin kuramsal yönelimlerindeki değişimlerinin yönünü inceledikleri çalışmalarındaki bulgu ile deneyim arttıkça geleneksel kuramlardan uzaklaşılması bağlamında paralellik göstermektedir.

Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Rollerinin Kuramsal Görünümüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmen eğitimcilerinin, uygulama öğretmenlerinin ve belgelerin öne çıkardığı öğretmen rollerinin kuramsal görünümüne ilişkin bulgulara ve yorumlara ayrı ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Kendi Rollerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimi sürecinde kendi rollerini, profillerini nasıl gördüklerini sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde öğretmen eğitimcilerinden kendi rollerini çok geniş bir yelpazede açıkladıkları bulunmuştur. Öğretmen eğitimcilerin rollerine ilişkin elde edilen kodlar ise Şekil 17'deki hiyerarşik kod alt kod modelindeki gibidir.



Şekil 17. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Kendi Rollerine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Öğretmen ve öğretmen eğitimcisi rolleri literatürde çok kapsamlı ve çeşitli bir şekilde yer almaktadır örneğin, Beijaard (2020) öğretmen eğitimcisi rolleri için alanında uzman olmak, öğrencilere rol model olmak, rehber olmak, paydaş olmak ve araştırmacı olmak şeklinde beş rol tanımlamıştır. Kumaravadivelu (2003) ise öğretmenleri pasif bir teknisyen, düşünen bir uygulayıcı ve dönüştürücü bir entelektüel olarak kategorize etmiştir (Tezgiden Cakcak, 2016). Richards (1989) öğretmen eğitimcilerinin rollerini öğretmen adaylarına fikir vermek, önerilerde bulunmak, sorunlara çözüm getirmek ve dönüt sağlayarak nasıl daha iyi öğretileceğini göstermek olarak tanımlamıştır.

Bu çalışmada da öğretmen eğitimcilerin sınıf içerisindeki rollerine ilişkin farklı görüşler olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmelerde, öğretmen eğitimcilerinin kendilerini sırayla *'olumlu ilişkiler kuran, kolaylaştırıcı ve rehber olan, etkili iletişim kuran, öğretmen adaylarını paydaş olarak gören, profesyonel ilişki kuran, rol model olan, sosyal yapılandırmacı olan, ötekileştirmeyen ve kapsayıcı olan, alanda uzman olan, öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını gözetken, deneyimleri önceleyen'* gibi birçok rolde gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen eğitimcilerinin rollerinin bağdaştığı kuramsal yönelimin incelenmesi önemli görülmektedir. Çünkü örneğin, programa insancıl yönelimi yoğun olan öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarının bireysel özelliklerini önemser, daha bağımsız öğrenme-öğretme ortamları hazırlayabilirler. Bu insancıl yönelimin egemen olduğu bir öğretmen eğitimi kurumunda öğretmen adaylarının program yönelimleri de aynı kuramsal boyutta ilerler (Ünver, 2021). Bu sebeple, öğretmen eğitimcilerinin süreç içerisinde benimsedikleri kuramsal yönelimleri oldukça önemlidir.

Öğretmen eğitimcilerinin çok büyük bir bölümünün, öğrencileriyle *'olumlu ilişkiler kurulmasına'* önem verdiği söylenebilir. Öğretmen eğitimcilerle yapılan görüşmeler incelendiğinde, onların öğrencileriyle açık ve yakın bir iletişim kurdukları, öğrencilerinin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamaya çalıştıkları, anlayışlı, ilgili ve sevecen davranmaya çalıştıkları, öğrencileriyle karşılıklı sevgi, saygı ve hoşgörüye dayanan bir öğrenim ortamı oluşturmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Buna ilişkin öğretmen eğitimcisi ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Vallahi bilmiyorum ama çoğunun bana kullandığı sıfat baba oluyor. Elimden geldiğince korurum kollarım onları yani öyle söylerler hocam anekdotlarınızı çok beğeniyoruz diyenler var. Ben derste satır aralarına parantez açarım hayattan örnek veririm onlara çok hoşlarına gider. Benim baba ve sevecen olarak tanımlarlar. Yüksek bir iletişimim var hocam (ÖE 7).

Elimden geldiğince anlayışlı davranmaya çalışıyorum. Öğrencilerimin beni herhalde tanımlayacakları en çok kullanacakları kelime herhalde sabırlı olur gerçekten sabırlı bir insanım. Genelde hayatta da öyleyim zaten öğrencilere karşı da gerçekten fazlasıyla sabırlıyım. Yani beni çok zorlamadıkları sürece çok sert tepkiler verebilen bir öğretmen değilim. Yani daha doğrusu tepki veriyorum ama hani kırıcı olmamaya, motivasyonların düşürücü olmamaya özen gösteriyorum (ÖE 14).

Öğretmen eğitiminde de insanların birbirleriyle etkileşime geçebilecekleri ve birbirlerini anlayabilecekleri, aynı zamanda kültürel çeşitliliği takdir edip saygı

duyabilecekleri bir süreç yürütülmelidir. Freire (2005) iş birliği ve iletişimin diyalojik eylemin özünde olduğunu problemlere insanların birbirleriyle etkili iletişim içinde çözüm bulmaya çalışmaları gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen eğitimcilerinin kendileri ile ilgili en çok vurguladıkları rollerden bir diğeri ise, öğrencilerin öğrenmelerini '*kolaylaştıran*', yol gösteren ve yönlendiren bir rehber olmaktır. Görüşmelerden anlaşılacağı üzere, öğretmen eğitimcileri, sınıfta öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan, onlara her açıdan destek olan, koordine eden ve organize eden kişiler olmalıdır.

Yol gösteren rehber olan, mesleğe hazırlayan ama en çok mesleği sevdiren ve önemini yani özellikle bizim ülkemizde yabancı dil öğretmeni olmanın önemini, bu ihtiyacın altını çizen öyle yani bunlar aklıma geliyor (ÖE 3).

Yani daha çok kolaylaştırıcı ve yönlendirici diyebilirim aslında. Çünkü biz özellikle bu çağda şu yani şuna çok inanmıyorum. 'Biz işte tamamen öğrenciyi şekillendireceğiz. Tamamen onu ben eğiteceğim.' Aslında bu iş ufak katkılarla bir araya gelerek olacak bir değişim. Yani biz öğrenciyi alıp tamamen değiştireceğiz işte. Tamam sen şimdi oldun diyebileceğimiz bir süreç değil. Bir kere öğretmenlik sürekli gelişen bir şey. Yani ben burada daha çok yönlendirici rolüne sahip olduğumu düşünüyorum. Öğrenciye sunacağım hem düşündürecek hem yönlendireceğim. Yani en azından alanda ne var ne yok onu görecektir ve o yönde bir farkındalık oluşturmayı sağlayacağım aslında (ÖE 8).

Kendi rollerini süreci kolaylaştıran ve rehberlik eden öğretmen eğitimcileri olarak gören katılımcıların öğretmen eğitimcisi rolleri açısından yüksek düzeyde öğrenen merkezli ve toplumsal yeniden yapılanma eğitim programı kuramlarını benimsedikleri söylenebilir. Öğrenen merkezli eğitim programı kuramına göre, öğretmenin rolü öğrenmeyi destekleyen koşulları yaratan bir kolaylaştırıcıdır (Feiman-Nemser, 1990; Tsiane ve Motebang, 2023; Zeichner ve Liston, 1987). Bu kurama göre, öğretmenler öğrencilerin kendileri için anlam üretirken gelişimlerini destekleyen öğrenme ortamlarını tasarlamalı ve kolaylaştırıcı bir rol üstlenmelidir. (Eisner, 2002; Tsiane ve Motebang, 2023).

Hümanistik psikoloji öğrencilerin sınıf ortamına getirdiklerine ve önceki deneyimlerine yüksek değer verir. Kolaylaştırıcı öğretmen tipik olarak, bireylerin kişisel olarak büyümelerine ve yüksek düzeyde kendini gerçekleştirme ve kendini anlamaya ulaşmalarına yardımcı olmaya inanan empatik bir kişidir (Fenstermacher ve Soltis, 2004).

Öğrenen merkezli kurama göre, öğretim, reçete yazmak ve şekillendirmekten çok desteklemek ve yardım etmekle ilgilidir ve kolaylaştırıcı olarak öğretmen, öğrenmeyi

teşvik eden koşullar yaratır. Bu sebeple, öğretme-öğrenme sürecinin öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve isteklerini yansıttığı sınıfların ya da mesleğe başladıklarına bağımsız öğrenmeyi teşvik eden sınıf ortamları oluşturabilmek için geleceğin öğretmenlerinin öğretmen eğitimi sırasında aynı bağımsızlığa sahip olmaları gerekmektedir (Feiman-Nemser, 1990). Toplumsal yeniden yapılandırma eğitim programı kuramına göre de öğretmenler bilginin aktarıcısı değil, hazırlayıcısı, kolaylaştırıcısı ve rehberi konumundadır (Richards, 1989; Schiro, 2020). Öğretmenler süreç içerisinde, tartışma ve eleştirel diyalogun kolaylaştırıcısı rolünü oynarlar. Bu kurama göre öğretmenler, öğrencilere “doğru” cevaplar vermeye çalışmazlar, ancak onları inançlarını desteklemek için bilgi toplamaya yönlendirirler (Howard ve Aleman, 2008).

Öğretmen eğitimcilerinin görüşmelerde olumlu ve değer veren yakın ve sıcak iletişim, esnek ve diyaloga açık olma gibi ‘*etkili iletişim kurma*’ özellikleri sıklıkla belirtilmiştir. Öğretmen eğitimcileri ayrıca selamlaşma, hâl hatır sormaya da oldukça önem verdiklerini ve kendilerinin iyi birer iletişimci olmak için çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Hem bir entelektüel olarak dünyayı sorgulasınlar istiyorum. Ben de öyle bir misyon edinmeye çalışıyorum ve onu da diyalogla yapmaya çalışıyorum yani (ÖE 4).

Hani ben öğretmenim değil de daha çok hani bilmiyorum da ne kadar doğru ama daha arkadaşça yaklaşmaya çalışıyorum. Üniversite grubunda hani onlarla gülmek hoşuma gidiyor benim. Yani onların esprilerine cevap vermek de hoşuma gidiyor (ÖE 14).

Etkili iletişim kuran öğretmen eğitimcisi rollerini önemseyen öğretmen eğitimcileri öğretmen adayları ile diyalog kurmayı, tartışmayı ve iletişim kurmayı önemli görmektedirler. Toplumsal yeniden yapılanma kuramında tartışma yöntemi, konuşma ve diyalog önemlidir. Bu ideolojiye göre, öğretmenler ve öğrenciler etkileşimli olarak birbirlerinden öğrenir ve öğretir (Freire, 2005). Yılmaz (2016) Freire’nin diyaloga dönük bir eğitim ortamında aday öğretmenlerle sohbet eden ve sohbet ederken de öğrenen sadece bilgiyi aktaran kişi konumunda olmadığını ve öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim sürecine aktif olarak katıldıklarını ifade etmiştir.

Öğretmen eğitimcileri görüşmelerde öğretmen adaylarını ‘*paydaş olarak*’, meslektaş olarak gördüklerini hatta bazı öğretmen eğitimcileri onlara “öğretmenim” diye hitap ettiklerini belirtmişlerdir. Bu yaklaşım, öğrenen merkezli kuram ya da toplumsal

yeniden yapılandırmacı eğitim programı kuramları ile yorumlanabilir. Aşağıda öğretmen eğitimcilerinin görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

İlk adımı attın mesleğe ve ben üçüncü sınıftan itibaren üçüncü ve dördüncü sınıfta çocuklara öğretmenim diye hitap ederim. Nedenini de söyleyeyim. Çünkü artık mesleki olarak bir kimliği oluşturma sürecinde ben ona o öz güveni vermek zorundayım eğer o dediğimiz kendine olan güven dediğimiz şey yukarılara doğru çıkmazsa, o özgüvensizlik meslek hayatı boyunca kendisiyle devam eder. Mezun olmadan bunu kazanmak zorunda çocuk (ÖE 15).

Artık son sınıfta daha çok özellikle son dönemde bir meslektaş gibi olduğunu düşünüyorum. Yani hani tabi ki yönlendirme hep var. Yani kolaylaştırıcılık hep var ama. Hani dağılımı değişiyor diye düşünebiliriz (ÖE 21).

Toplumsal yeniden yapılandırmacılar, öğretmenleri öğrencileri kontrol eden bir otorite olarak değil, saygı duydukları bir meslektaşları veya arkadaşları olarak görürler (Schiro, 2020, s. 200). Öğrenen merkezli öğretmen eğitimi programlarında da öğretmen eğitimcileri öğrencilerle otoriter bir rol sergilemekten ziyade eşit bireyler olarak empatik bir ilişki sergilerler (Grow-Maienza, 1996). Bu eğitim programı kuramında öğretmen eğitimcilerinin rolleri öğretmen adayları ile iş birliği yapan paydaşlar olarak tanımlanır (Richards, 1989). Yılmaz (2016) da Freire'nin diyaloğa dönük bir eğitim ortamında öğretmen ve öğrencinin hem öğrenen hem öğreten konumunda konumlandığını belirtmiştir.

Öğretmen eğitimcilerinden bazıları '*öğretmen adayları ile profesyonel bir ilişki kurmaya*' özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu görüşmelerden elde edilen bilgilere göre, öğretmen eğitimcileri öğretmen adayları ile çok yakın arkadaşlık ilişkileri geliştirmekten kaçınırlar. Öğretmen eğitimcileri ders sırasında da özel hayatları ile ilgili ve duygusal paylaşımlar yapmaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Görüşmelerde öğretmen eğitimcileri, öğrenci-öğretmen sınırlarını net bir şekilde çizmeye özen gösterdiklerini ve profesyonel bir ilişki yürüttüklerini vurgulamışlardır.

Yani genel olarak şeyimdir, açığımdır destekleyiciyimdir ama arkadaş değilimdir mesela. (ÖE 13).

Ben çok profesyonel bir ilişki götürüyorum. Çok arkadaş da olmuyorum. Genelde çok olumlu bir iletişimim var. Şöyle ya da hani ben sınırlı tutuyorum. Özel hayatımdan asla bahsetmem yani çok genel şeylerden bahsediyorum. Aramızdaki o statü farkının herkes gayet net farkında ama yumuşak bir hocayım genel olarak yani şey olarak yumuşak yüzlü olmayı severim (ÖE 21).

Bu açıklamalara bağılı olarak, akademik disiplinler eğitim programı kuramı bağlamında aktarıcı, toplumsal fayda eğitim programı kuramı bağlamında da yönetici öğretmen rollerin düşünüldüğünde, öğretmen eğitimcilerinin toplumsal yeniden yapılandırma ve öğrenen merkezli eğitim programı kuramlarında olduğu gibi (Schiro, 2020) öğrencilerini arkadaş ve paydaş olarak görmedikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmen eğitimcileri için ‘rol model olma’ sorumluluğu da önemli bir konudur. Öğretmen eğitimcileri yapılan görüşmelerde iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olmanın yanı sıra, dersle ilgili amaç, içerik ve bilgileri en üst düzeye çıkarmak konusunda örnek olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Rol model olma çabasının, öğretmen eğitimcilerinin kendi planlarını ve uygulamalarını gözden geçirmelerini sağladığı görüşmelerden anlaşılmaktadır. Öğretmen eğitimcilerinin rol model olma rollerine ilişkin aşağıdaki ifadeler örnek olarak sunulmuştur.

Model diyebilirim. Genelde model. Model olmam gerektiğini düşünüyorum. Şunu şöyle yapın, bakın şöyle yapın diye değil. Yapın dediğim her şeyi kendim de yapıyorum yani siz de bunu yapmıyorsunuz denecek hiçbir şey yoktur. Kendim de öyle davranırım. Çünkü meslektaş diye bakarım. Öyle hissettiririm. Sanırım en öncü görev öğretmen eğitiminde model olmak. (ÖE 13).

Örnek olmak çok isterim. Ama şu an kendi rolümü bir aracı gibi görüyorum. Ayna tutuyormuşum gibi görüyorum. Kendi oluşturduğu plana derse bir bakmasını sağlıyorum tekrardan. Şu anki rolümü öyle tanımlıyorum (ÖE 17).

Öğretmenlerin kişisel nitelikleri ve sınıftaki davranışları, çocukların entelektüel, duygusal ve sosyal açıdan ne kadar olgunlaştığı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Sünbül, 1996). Öğrenen merkezli kurama göre öğretmen kusursuzluk örneği, model veya insan ötesi erdemleri temsil eden bireylerden ziyade sınıf içerisinde biri olmalıdır (Schiro, 2020, s. 146). Bu görüşün tersine öğretmen eğitimcilerinin rol model olmak ve davranışlarıyla örnek olmak rollerini çok önemsedikleri ifadelerinden anlaşılmaktadır bu bağlamda iyi öğretmen becerilerinin örnek alınmasının, öğretmenin rol model olmasının önemine vurgu yapan toplumsal fayda kuramının prensiplerinin benimsendiği söylenebilir (Feiman-Nemser, 1990; Richards, 1989; Zeichner, 1993). Aksu, Demir, Daloğlu, Yıldırım ve Kiraz (2010) da çalışmalarında öğretmen adaylarının rol model olma vurgusunu önemsediklerini bu vurgunun da geleneksel yaklaşımla ilişkilendirilebileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmen eğitimcileri kendi rolleri ile ilgili olarak, öğrencilerin fikirlerini alarak, ‘öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını gözetenek’ ders içeriğini ve yöntemlerini

uyarladıklarını, farklı yaklaşımlar sunan bir repertuvar kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına duyarlı, esnek bir süreç yürütmenin önemini vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının özerkliğine önem vererek onlara seçenekler sunduklarını ve profesyonel öğrenme fırsatları yarattıklarını belirtmişlerdir.

Dolayısıyla benim için bu çok çok önemli mesela. İyi bir iletişimci olarak tanınıyorlar beni ve her zaman öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlıyım. Aynı zamanda esnek. Çünkü mesela dediğim gibi her ne kadar ders izlencesini ben oluştursam da zaman içinde bunlar üzerinde yani oynamalar yapabiliyoruz uyarlamalar uygulayabiliyoruz. Dolayısıyla yani öğrenenin özerkliği ve ihtiyaçları önemlidir. Bu yüzden her zaman öğrencilere seçenek sunan biriyim. Evet. Yani bu yönümü de hep söylerler (ÖE 2).

Onun için ekleme çıkarma yaparken de öğrenci fikrini alır mıyım? Alırım. Yani sorarım öğrenciye. Az önce memorandum dediğim o. Her dönemin sonunda onlar yazdıktan sonra ben onları satır satır okurum hepsini. Yani neyden memnun kaldı? Neyi beğenmedi? Neyi eleştiriyor? Neye kızıyor? Nerde çok zorlamışım? Nerede çok üstüne gitmişim? Ya da nerede gevşek bırakmışım? Bunların dönütünü almak benim için çok kıymetli ihtiyaçlarına karşılık verebilmek (ÖE 15).

Öğrenen merkezli eğitim programı kuramını benimseyen öğretmen eğitimcileri bireylerin kendi anlamlarını oluşturabilecekleri, ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri ve ilgilerini ortaya koyabilecekleri yaşantılar düzenlemeyi amaçlamışlardır (Schrio, 2020). Öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını gözeterik öğrenme-öğretmen sürecini yöneten ve buna önem veren öğretmen eğitimcilerinin öğrenen merkezli kuramı benimsedikleri söylenebilir.

Görüşmelerden anlaşılacağı üzere, öğretmen eğitimcileri rollerinden birini de öğretmen adaylarını *‘ötekileştirmeden ve kapsayıcı bir yaklaşımla’* eğitmek olarak görmektedirler. Öğretmen eğitimcilerine göre, eğitimciler insan haklarına saygılı olmalı, daha adil, demokratik ve katılımcı bir ortam yaratmalı, sosyal adalet konularına öğrenci sesini yansıtmalıdır. Öğretmen adaylarının yaratıcılığına ve bireyselliğine her zaman değeri verilmeli, onları meslektaş olarak görmeli ve eşit bir ilişki kurmalıdır. Giroux ve McLaren (1986) da öğretmenlerin sınıf, ırk ve cinsiyet ayrımcılığının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin oldukça belirgin olduğunu ve okulların toplumsal, politik ve kişisel anlamların aktarıldığı ve oluşturulduğu yerler olduğu için bu sürecin ana aktörünün öğretmenler olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen eğitimcilerinin bu konuya ait görüşlerine ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

Çünkü gerçekten hani öğrenciler ötekileştirildikleri ve yani kapsayıcı olmadığını düşündükleri bir bütünün parçası olmak istemiyorlar. Ben bunu çok net olarak eğitim profesyonel hayatında gördüm. Bizzat tanık oldum. Dolayısıyla benim için bu çok çok önemli mesela. (ÖE 2).

Onları düşündüren mutlu eden ya da işte bu son zamanlarda toplumda çok görmediğim duyarlılık, saygı, başkasını düşünme bunlardan uzaklaşıp işte yargılama, ötekileştirme, hep ben hep ben kendini düşünme işte kısa kısa videolardan gidip onları biraz düşündürüp bu konuda ne yapabiliriz? Başkasını düşünmek için, daha iyi bir toplumda yaşamak için neler yapabiliriz? (ÖE 3).

Öğretmen eğitimcilerinden bazıları ise kendi rollerini '*sosyal yapılandırmacı olarak*' nitelendirmişlerdir. Öğretmen adaylarını toplumsal konularda yönlendirmeye ve toplumun yeniden yapılandırılması için çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu role ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir;

Yani dönüştürücü olmak istiyorum. Ve ben de öyle olmaya çalışıyorum. Yani hem teknikleri bilsinler ama eğitimim bundan ibaret bir şey olmadığını bilsinler istiyorum. Ve hani hem İngilizceleri gelişsin hem bir entelektüel olarak dünyayı sorgulasınlar istiyorum. Ben de öyle bir misyon edinmeye çalışıyorum ve onu diyalogla yapmaya çalışıyorum yani (ÖE 4).

Tabi kendi yaklaşımlarımı düşünürken daha uygulamalı bilim, taklit yöntemi kimliğindeyken çevre etkileşimi, akran iş birliği, eleştirel düşünme ve sosyal kültürel teoride kendimi buldum diyebilirim bu teorinin uygulamalarını derslerime yansıtıyorum (ÖE 18).

Toplumsal yeniden yapılandırma eğitim programı kuramında eğitim tüm toplumsal sorunları çözecek bir güçtedir ve eğitimin toplumu yenileme ve dönüştürme gücüne inanılmaktadır (Tahirsylaj, 2017). Radikal yönelimli sosyal yapılandırmacı öğretmen eğitimcileri öğretmenlik mesleğini aşlamak ve öğretmen adaylarının kafasına mesleğin gerektirdiği beceri ve yetkinlikleri sokmaya çabalamak yerine, öğretmen adaylarını erdem yüklü toplumsal bir meslek görüşüne ve yansıtıcı bir sorgulama etkinliğine hazırlamaları gerektiği belirtilmiştir (Liston ve Zeichner, 1987). Toplumsal yapılandırmacı bir mentörlük yaklaşımı, ayrıca öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik inançlarını, heveslerini ve iş tatminlerini geliştirir (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders ve Baumert, 2013).

Giroux ve McClaren' a (1986) göre de öğretmen eğitimi programları öğretmenleri dönüştürücü entelektüeller olarak hareket etmeye teşvik etmelidir. Özgürleştirici, öğrencilerin eleştirel analiz yapmalarına ve adil ve demokratik bir devlette yaşamak için seçimler yapmalarına olanak tanıyan uygulamalar öğretmen eğitiminin merkezinde

olmalıdır. Radikal yönelimli öğretmen eğitimcileri öğretmen eğitiminin uygulamalarına ve yeniden yapılandırılması için verilen mücadelelere doğrudan dahil olmalı ve doğrudan bir katılım sağlamalıdır. Aksi bir durumda öğretmen eğitiminde reform yapmaya çalışmak pragmatik olarak mümkün olmadığı gibi ve etik olarak da uygun değildir. Öğretmen eğitimcilerinin öğrencilerinin benimsemesini istedikleri eleştirel yönelimli pedagojik uygulamaların canlı örnekleri olarak hizmet etmesi gerekmektedir. Öğretmen eğitimcileri, öğretmenlik mesleğinin yapısı, çalışma koşulları, öğretmenlere ve velilere okul müfredatı ve okul yönetimi üzerinde daha fazla kontrol sağlayarak demokratikleşmenin desteklenmesi gibi öğretmen eğitimi dışındaki eğitim alanının diğer önemli sorun alanlarının da yeniden yapılandırılmasını desteklemelidir. Toplumda ve dünyadaki adil olmayan ekonomik ve sosyal ilişkileri değiştirme ya da ırk, sınıf ve cinsiyet temelli ayrımcılık konularını ele alma gibi mücadelelere dahil olmalıdırlar (Liston ve Zeichner, 1987).

Öğretmen eğitimcilerinin rolü, *‘alanda uzman olmaları’* ve öğrencilerine en iyi şekilde hizmet etmeleri üzerine odaklanmaktadır. Öğretmen eğitimcileri, mümkün olduğunca alanlarındaki bilgi ve uzmanlıklarını ön planda tutarak mesleğini icra etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Görüşmelerde, öğretmen eğitimcileri alanlarında kendilerini ispatlamış, konularına hâkim ve hazırlıklı kişiler olmalarının önemli olduğu belirtilmiştir. Öğretmen eğitimcilerinin bu rolü aşağıda alıntılarla örneklendirilmiştir.

Kendini uzman olarak ispatlamış kişiler olmalı. Yani ben de öyle olmaya çalışıyorum. Bir saatlik derse bile bazen üç saat çalışıp gidiyorsam ya da hala bazı makaleleri okuyup da bu makalede bunu diyormuş deyip onu derste aktarabiliyorsam. Mümkün merteye günümüz ihtiyaçlarına yönelik bilgiler, uzmanlıklar vermek, alanında uzman ve iletişimi kuvvetli (ÖE 11).

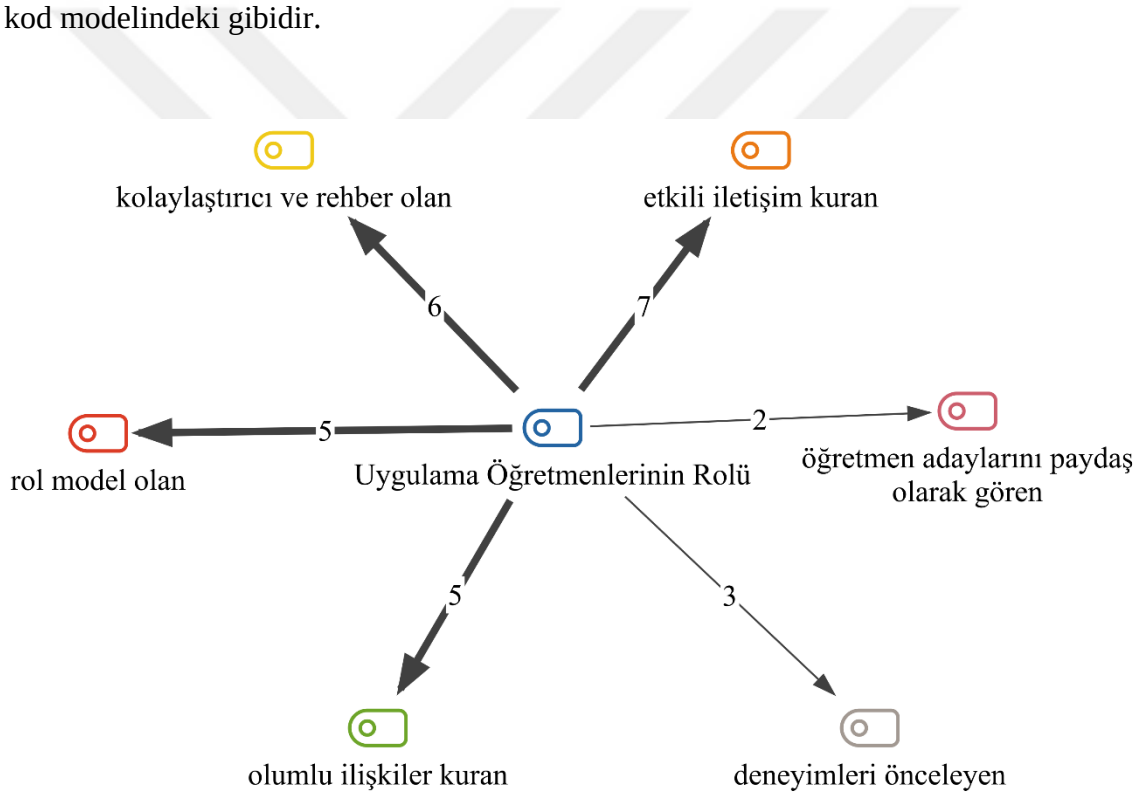
Mümkün olduğunca alana hâkim olmak ben buna çok önem vermeye çalışıyorum. Mümkün olduğunca alanla alakalı bilgimin ön planda olduğu şekilde mesleğimi icra etmeye çalışıyorum o saygınlığı inşa etmeye çalışıyorum (ÖE 20).

Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarına *‘deneyimler sağlamayı’* önemsemekte ve öğretmen adaylarının deneyim kazanması için uygulamalı çalışmalara ağırlık verdiklerini belirtmektedir. Görüşmeler ışığında, öğretmen eğitimcilerinin teoriden ziyade uygulamaya odaklanarak öğretmen adaylarına olabildiğince çok deneyimler kazandırmak amacıyla olduğu söylenebilir. Öğretmen eğitimcilerinin bu rolüne ilişkin örnek alıntı aşağıda sunulmuştur.

Direkt yine o çamuru şekillendirmekten ziyade onlara kili verip, suyu verip deneyimler kazanmasını sağlayarak örnekler göstererek, modeller göstererek kendilerinin inşa etmelerini sağlıyorum diyebilirim. Daha çok o malzemeleri sağlayan kişi olarak görüyorum (ÖE 12).

Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Kendi Rollerine İlişkin Görüşleri

Uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitimi sürecinde kendi rollerini, profillerini nasıl gördükleri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde uygulama öğretmenlerinin kendi rollerini 6 rolde tanımladıkları bulunmuştur. Uygulama öğretmenleri rollerine ilişkin elde edilen kodlar ise Şekil 18’de verilen hiyerarşik kod alt kod modelindeki gibidir.



Şekil 18. Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Kendi Rollerine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Uygulama öğretmenlerinin hepsi süreçteki rollerinden en önemlisi olarak '*etkili iletişim kuran*' rollerinin olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarıyla dost canlısı bir şekilde konuştuklarını, sorunlarını dinlediklerini ve çözüm önerileri sunarlar. Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarıyla açık ve şeffaf bir iletişim kurduklarını, ders

planlaması ve uygulaması konusunda ortak kararlar aldıklarını da aşağıdaki alıntılarda belirtmişlerdir.

Güçlü bir bağ var aramızda yemekler olmazsa olmazımız. Mesela ikinci dönem başka okul olabilir gibi bir şey olmuştu. Biz onlarla da farklı bir bağ kuruyoruz. Bir gün ben çok rahatsızdım hemen geldiler. Siz gidin biz anlatırız dediler. Ben öğretmen arkadaşım diye hitap ediyorum zaten onlara. Çok değerli o durumlar benim için (UÖ 2).

Çok pozitifim arkadaş gibi dertleştiğimiz bile oluyor o hafta performansı kötüyse özel hayatı ile ilgili oturup dertleştiğimiz bile oldu (UÖ 7).

Uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının sık sık diyalog kurması bir dizi destekleyici faaliyet sağlamak için çok önemlidir (Pungur, 2007). Öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinin etkileşimleri mesleki gelişim için hayati önem taşımakta ve uygulama sürecinin meslektaşça, açık ve arkadaşça olması gerekmektedir (Koerner, Rust ve Baumgartner, 2002; Wang 2001).

Rollerini *'kolaylaştırıcı ve rehber'* olarak gören uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve onlara rehberlik etmek için çabaladıklarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelere göre, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını gözlemleyerek onların uygulamalarını desteklediklerini ve yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenleri hem kolaylaştırıcı hem de rehber rolünü üstlendiklerini, öğretmen adaylarının öğrenmelerini kolaylaştırdıklarını ve onlara yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Kolaylaştırıcı ve rehber uygulama öğretmeni rolleri aşağıda örneklenmiştir.

Yol gösterici olarak belki. Zaten çocuklar bilgi birikimi olarak çok iyi geliyorlar. Neyi önce neyi sonra kullanacaklar o anlamda bir yönlendirme yapıyorum. Öğrenci deneyimlerini kolaylaştıran, yönlendiren (UÖ 1).

Hem kolaylaştırıcı hem rehber bir rol ama çok arkadaş şeklinde de değildir. Olabildiğince çok deneyim sağlamaya çalışıyorum. Hazırlıkta girebilirsiniz isterseniz su sınıfta da girebilirsiniz gibi onlara özgürlük de tanırım (UÖ 4).

Uygulama öğretmenleri öğretmenlik uygulaması sürecinde kolaylaştırıcı ve rehber olarak rollerini önemli görmektedirler. Uygulama öğretmenlerinin rollerinin kolaylaştırıcı ve rehber olarak görüldüğü birçok çalışma mevcuttur (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen ve Bergen, 2011; White, Deegan ve Alleksaht-Snider, 1997; Rajuan, vd., 2007). Rajuan, vd. (2007) da çalışmalarında uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik

uygulaması sürecinde kendilerini kişisel destek olan, öğrencilerin karşılaştıkları sorunları anlayan, öğrencilerin ihtiyaç duydukları her şeyde yanlarında olan rollerinde gördüklerini bulmuşlar ve bu rolleri öğrenen merkezli kuramla açıklamışlardır. Bu açıdan bu çalışmada da uygulama öğretmenlerinin rehber ve kolaylaştırıcı rolleri bu kuramla ilişkilendirilebilir.

Uygulama öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ‘*rol model olmayı*’ önemli rollerinden biri olarak anlamlandırdıkları ortaya çıkmıştır. Toplumsal fayda kuramıyla uyumlu olarak beceri, bilgi ve tutumların “usta öğretmeni model alan” öğrenciye örnek olarak aktarılması esastır (Kirk, 1986). Öğretmen eğitimindeki çıraklık modelinin izlerini taşıyan bu görüşe göre öğretmen sanatı ve sınıf tekniği vurgulanır, öğretmen bir zanaatkar olarak görülür (Calderhead ve Shorrock, 1997). Uygulama öğretmenleri dersi işleme biçimleri, giyimleri, konuşma biçimleri, öğrenciye yaklaşımları gibi birçok konuda öğretmen adaylarının kendilerini izleyerek örnek aldıklarını bu yüzden bu sorumluluklarının çok büyük olduğunu aşağıdaki cümlelerde olduğu gibi belirtmişlerdir.

Onları mesleğe hazırlamak, mesleğe ısındırmak asıl misyonum diyebilirim. Çocuklar beni de gözlemliyorlar. Onlara örnek olmaya çalışıyorum hal ve hareketlerimle giyimimle kuşamımla davranışlarımla güzel bir örnek olmak için çalışıyorum. İdeal bir örnek görmeleri konusunda bir çabam var (UÖ 1).

Ben gerçekten bizim mesleğimizin gerektirdiği sorumluluklar dahilinde mesleğimizi dört dörtlük icra eden bir rol model öğretmen olmaya çalışıyorum aslında. Aldığımız o sorumlulukları karşı tarafa gösteren bir uygulama öğretmeni olmaya çalışıyorum (UÖ 6).

Yapılan görüşmelerden uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla ‘*olumlu ve samimi ilişkiler*’ kurdukları anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarıyla dertleştiklerini, yardımlaştıklarını ve hatta sosyal medyada da iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarıyla güçlü bir bağ kurduklarını hatta bazen birlikte yemek yediklerini ve sosyalleştiklerini de belirtmişlerdir.

Anlayışlı olarak tanımlarlar, yardımcı. Çocuklara zorluk çıkarmamaya çalışıyorum. Bu dönem yurtlarından oldular ve online eğitim görüyorlar. İşlerini kolaylaştırmaya çalışıyorum. Daha da şefkatli olmaya çalışıyorum (UÖ 1).

Öğretmen adayları bana kesin samimi derler. Samimi, sevgi dolu, yardımsever derler bence (UÖ 6).

Calderhead ve Shorrock (1997) çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretimle ilgili fikirlerin kaynağı olan ve çeşitli öğretim stratejilerini ustalıkla gösterebilen bir mentöre sahip olmayı faydalı olarak görseler de uygulamalarını en çok etkileyen şeyin mentörleriyle kurdukları ilişkinin niteliği olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. İlişki sempatik, açık ve anlayışlı olduğunda, öğretmen adayları mentörlerine daha fazla güvenebildiklerini, kendi algılarını, deneyimlerini ve zorluklarını onlara daha fazla açabildiklerini hissetmişlerdir. İyi bir ilişkinin var olduğu durumlarda, uygulamayla ilgili tartışmaların daha dürüst olduğu ve öğrencilerin eleştirileri kabul etme ve yanıtlama konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri de bulunmuştur. Böyle bir öğretmenlik uygulaması ortamında da uygulamanın toplumsal yeniden yapılanma ve öğrenen merkezli kuram prensipleri ile yönlendirildiği söylenebilir çünkü bu yaklaşım kişiler arası ilişkilerin önemini vurgular ve genellikle hümanist psikolojiden destek alır (Calderhead ve Shorrock, 1997; Schiro, 2020).

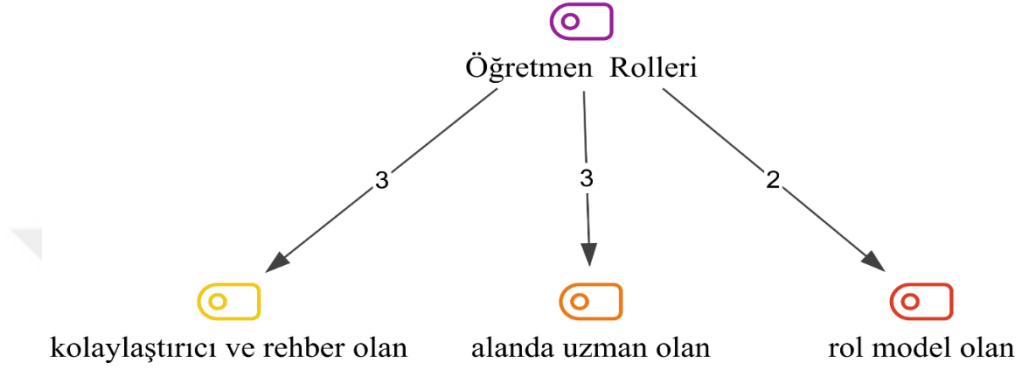
Uygulama öğretmenleri kendilerini ayrıca '*deneyimleri önceleyen*' bir rolde de görmektedirler. Öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimlerini fazlasıyla çeşitlendirmek için çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenleri öğretmenliğin salt bilgi aktarma olmadığını, deneyim kazanmanın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu role ek olarak, iki uygulama öğretmeni de '*öğretmen adaylarını paydaş olarak gören*' bir role sahip olduklarını özellikle karar alma süreçlerinde öğretmen adayları ile iş birliği yaptıklarını ve onlara öğretmenim diye hitap ettiklerini ve arkadaş gibi gördüklerini belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin bu rolleri öğrenen merkezli kuramla ilişkilendirilebilir. Rajuan ve diğerleri (2007) de çalışmalarında öğrenen merkezli kuramı tanımlayan ifadelerden biri olarak uygulama öğretmenlerin rollerini arkadaş olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin bahsedilen bu rollerine ilişkin örnek ifadeler de aşağıdaki gibidir.

Ben öğretmen arkadaşım diye hitap ediyorum zaten onlara. Çok değerli o durumlar benim için. Sizler birer küçük öğretmen siziz. Ben onlara öğretmen arkadaşım diye hitap ediyorum zaten (UÖ 2).

Bizim teneffüslerimizde de öğrencilerle konuşarak geçiririm stajyerlerimi de bunun içine katarım onları da deneyimlemeleri lazım öğretmenlik sadece bilgi aktaran dümdüz bir şey değil bunu da kitaplar yazmaz ancak gözlemleyerek öğrenirler (UÖ 5).

Öğretmen Eğitimi Sürecine İlişkin Belgelerde Öğretmen Rollerinin Kuramsal Yapısı

Öğretmen eğitimi sürecine ilişkin incelenen belgelerde öğretmen eğitimcilerin rolü temasında '*kolaylaştırıcı ve rehber olan, alanda uzman olan ve rol model olan*' öğretmen rolleri öne çıkmıştır. Şekil 19'da bu tema altında öne çıkan kodlar verilmiştir.



Şekil 19. Belgelerde Öğretmen Rolü Temasında Aktarılan Kuramsal Yapıya Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Öğretmenlere atfedilen '*kolaylaştırıcı ve rehber olan*' rolü öğrenen merkezli kuramla ilişkilendirilebilir çünkü bu kuramda öğretmenler öğrenciler için kolaylaştırıcı, asistan, yardımcı ve danışman olarak görev yapmalıdır (Schrio, 2020). Öğretmenlerin kolaylaştırıcı ve rehber rolüne ilişkin alıntılara aşağıda verilmiştir.

Uygulama öğretim elemanı öğretmen adayının alanında öğretimi gerçekleştiren ve öğretmen adayını okuldaki uygulama çalışmaları sırasında gözlemleyerek ona rehberlik ve danışmanlık yapan alan öğretiminde uzmanlaşmış üniversite öğretim elemanıdır (Fakülte-Okul İşbirliği Belgesi).

(...) uygulama eğitim kurumunda yöneticiler dışında fiilen derse giren sınıf, alan ve rehberlik öğretmenleri arasından seçilen, en fazla altı uygulama öğrencisine öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğretmenlik uygulaması/rehberlik uygulaması kapsamında rehberlik edecek öğretmeni (...) (2021 Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge).

Öğretmenlerin '*alanlarında uzman olması*' da belgelerde önemli görülmüştür. Eğitimcilerin alanlarının uzmanları olmaları akademik disiplinler ideolojisi ile ilişkilendirilebilir. Bu eğitim programı kuramının biliş, yani bilgi ve entelektüel becerilere olan yoğun bağımlılığı vardır (Pratt, 1994). Öğrencilere disiplinlerin esaslarını

öğretmenin önemine vurgu vardır (Posner, 1995). Akademik yönelim, öğretimin öncelikle bilginin aktarılması ve anlayışın geliştirilmesiyle ilgili olduğu gerçeğini vurgular ve öğretmenin konu uzmanı olarak rolüne odaklanmaktadır (Volante ve Earl, 2004). Aşağıdaki örnekte verilen alıntıda alan öğretiminde ve alan bilgisinde uzmanlaşmaya olan vurgu dikkat çekmektedir.

Uygulama öğretim elemanı öğretmen adayının alanında öğretimi gerçekleştiren ve öğretmen adayını okuldaki uygulama çalışmaları sırasında gözlemleyerek ona rehberlik ve danışmanlık yapan alan öğretiminde uzmanlaşmış üniversite öğretim elemanıdır (Fakülte-Okul İşbirliği Belgesi).

Son olarak, '*rol model olmak*' ise hem dokümanlarda hem uygulama öğretmenleri ve öğretmen eğitimcileri ile yapılan görüşme bulgularında sıklıkla vurgulanmıştır. Bu görüşün toplumsal fayda kuramı ile eşleştiği söylenebilir. Çünkü bu kuramda etkili öğretmen becerilerinin örnek alınmasının önemi vurgulanmaktadır (Feiman-Nemser, 1990; Zeichner, 1993). Bu role ilişkin belgelerden yapılan alıntılar aşağıdaki gibidir;

Uygulama öğretmeni seçiminde uygulanacak ölçütler: Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olması (Fakülte-Okul İş birliği Belgesi).

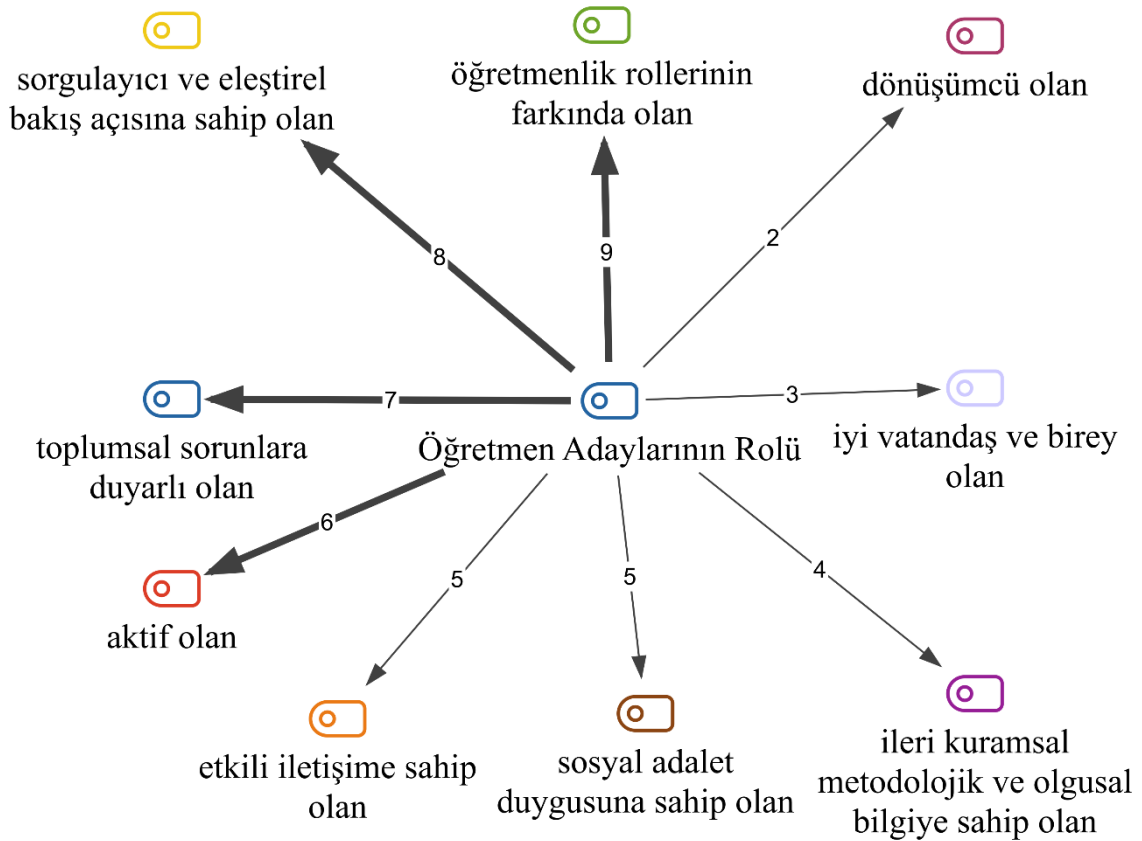
Dünyanın ve ülkemizin karşı karşıya olduğu kimi insani, kültürel ve ahlaki krizlerden ve sorunlardan kurtulabilmesi, her şeyden önce bu konularda rol model olacak öğretmenlerle ve eğitimcilerle mümkün olabilecektir (2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Uygulama Yönergesi).

Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Adaylarının Rollerinin Kuramsal Görünümüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmen eğitimcilerinin, uygulama öğretmenlerinin ve belgelerin öne çıkardığı öğretmen aday rollerinin kuramsal görünümüne ilişkin bulgulara ve yorumlara ayrı ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Adaylarının Rollerine İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında öğretmen eğitimcilerine öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının ideal rollerini nasıl gördükleri sorulmuş ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu soruya verilen cevaplara yönelik yapılan analizlerde öğretmen adaylarının rolleri ‘*öğretmenlik rollerinin farkında olan, sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip olan, toplumsal sorunlara duyarlı olan, etkili iletişime sahip olan, ileri kuramsal metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olan, aktif olan, sosyal adalet duygusuna sahip olan, iyi vatandaş ve birey olan ve dönüşümcü olan*’ şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Analizler ışığında öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının rollerine ilişkin görüşleri Şekil 20’de hiyerarşik kod alt kod modelinde verilmiştir.



Şekil 20. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Adaylarının Rollerine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Öğretmen eğitimcileri çoğunlukla ‘*öğretmen adaylarının rollerinin farkında olmalarını*’ ve bu rollerini içselleştirmelerini önemli görmektedirler. Görüşmelerden anlaşıldığı üzere, bazı öğrenciler öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmemekte, bu

mesleği sadece atanma kaygısıyla veya sosyoekonomik nedenlerle tercih etmektedir. Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının mesleği içselleştirmelerini istemekte ve öncelikle öğretmenlik mesleğini isteyip istemediklerini, bu mesleğe psikolojik ve bilgi birikimi açısından hazır olup olmadıklarını, öğretmenlik mesleğine olan aidiyet duygularını değerlendirmelerinin gerektiğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Biraz artık şey aslında. Ne kadar çok şey yaptıklarından ziyade klasik bilinçli farkındalık dediğimiz şey. Farkında olarak aslında yani neden öğretmenler, neden öğretmen adayı neden ve ne öğreniyor, öğrendiğini bütüncül bakış açısıyla nasıl kullanabilir? Biraz holistik, hümanistik şekilde rolleri olması gerektiğini düşünüyorum. Derslerde de bu şekilde motive etmeye çalışıyorum. Yani sadece bir mesleği icra etmek değil de büyük resimde aslında siz kimsiniz ve nasıl farkındalıkla öğretmenlik yapacaksınız? (ÖE 11).

Hocam maalesef ki küçük bir kısım öğretmen olmak istemiyor. Ya da farklı sebeplerle, sosyoekonomik kaygılarla, bu mesleği seçen hani belki atanırım, maaşım olur diye bakan bir kesim de var böyle. Ve beni üzebiliyor. Çünkü biz istemeyen ya da cidden öğretmeyi sevmeyen öğrencilerimize bu formasyondan geçirmek bizler için de çok zorlayıcı olabiliyor. Öğrencinin yüz ifadesinden istemediği belli olabiliyor. Bu öğrencilerim için biraz zorlu bir süreç olduğunu söyleyebilirim. Çünkü daha neden ben oradayım, bunun cevabını vermeye çalışan öğretmen adayları var. Gerçekten öğretmen olmak isteyen, çok büyük hayalleri olan, kendi memleketlerindeki farklı yerlerde bu alana katkı sağlamak isteyen öğrencilerim var ki öğrencilerimizin amaçları belli olunca bu beni çok mutlu ediyor (ÖE 12).

Öğretmen eğitimcisi görüşlerinden anlaşılabacağı gibi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine uyum sağlama süreçlerinin ve mesleki sosyalleşme rollerinin önemli görüldüğü belirlenmiştir. Mesleki sosyalleşme sürecine ve gelecek rollerine hazırlanan öğretmen adayları öğretmen eğitimi sürecinde mesleğe uyum sağlamaya ve mesleğe yakınlaşmaya çabalamaktadır. Öğretmen adaylarına biçilen bu rolün geleneksel görüş ile yani toplumsal fayda kuramı ile ilişkili olduğu söylenebilir (Kirk 1986; Kliebard, 2004).

Öğretmen eğitimcileri görüşmelerde öğretmen adaylarının '*sorgulayıcı ve eleştirel bir bakış açısına sahip olması*' gerektiğini de vurgulamaktadırlar. Öğretmen adaylarının araştıran, sorgulayan ve eleştirel düşünebilen kişiler olmaları beklenmektedir. Onlardan sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda dünyayı ve toplumu sorgulayan, eleştiren ve sentez yapabilen bireyler olmaları istenmektedir. Öğretmen eğitimcilerine göre öğretmen adaylarının derslerinde edindikleri bilgileri güncel olaylarla

ilişkilendirmeleri, medeni bir şekilde tartışma ortamı oluşturabilmeleri ve yanlışları tespit edebilmeleri önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu rolleri toplumsal yeniden yapılandırma yaklaşımı ile bağlantılı olarak ele alınabilir. Toplumsal yeniden yapılandırma kuramına göre, eğitimin temel hedefi, öğrencilere sosyal sorumluluk ve eleştirel farkındalık kapasitelerini geliştirme şansı vermek olmalıdır (Schiro, 2008). Fenstermacher ve Soltis' e (2004) göre, eğer bir öğretmen özgürleştirici kurama yani toplumsal yeniden yapılandırma kuramı prensiplerine bağlı eğitim yapan ve eleştirel düşünen bir öğretmen değilse ve sınıfında eleştirel düşünmeyi asla örneklemiyor ise öğrencilerine eleştirel düşünmeyi öğretmede başarılı olma olasılığı çok daha düşüktür. Bu sebeple, eleştiren ve sorgulayan nesiller yetiştirmek için öncelikle öğretmen adaylarına eleştirel düşünme ve sorgulama şansı tanınmalıdır. Aşağıda öğretmen eğitimcilerinin bu görüşlerini destekler ifadeleri bulunmaktadır.

Öğretmen olacaksa eğer ama yani dışarıda bir dünya var. Ve siz diyorsunuz ki aynı fabrika işçisi gibi sen sadece gir dersini anlat. Çık. Eleştirme, düşünme Proaktif olma. O zaman hiçbir anlamı yok ki bu işin. Yani sadece öğretmen adayları değil, ne adayı olurlarsa olsun, öğretmen adayları dahil buna tabii ki her şeyden önce sorgulayıcı olmalarını beklerim. Bu toplumda bütün olanları akıl süzgecinden geçirip kendilerini var etmelerini, kendilerini yetiştirmelerini isterim. Yani derste gördükleriyle gazete manşetlerine bakmalarını isterim. Tweetlere bakmalarını isterim. İnanmamalarını isterim. Sorgulayıcı olmalarını isterim hangi ders olursa olsun (ÖE 5).

Eleştirel olmaları bence önemli bir özellik. Ve hani eleştirel tavırlarında da açıklar. Böyle gayet net. Hani medeni bir şekilde tartışma ortamı da sağlayabilecek, yanlış giden şeylere, yanlış diyebilecek bir durumlar bence (ÖE 10).

Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının '*toplumsal sorunlara duyarlı olmaları*' ve bu konuda aktif rol almaları önemli görülmektedir. Bu amaçla, öğretmen adaylarının ilgi duydukları konularda (çevre, siyaset, tarih vb.) araştırma yapmalarına ve sınıfta tartışmalar gerçekleştirmelerine olanak sağlanmalıdır. Öğretmen adayları toplumsal sorunlara karşı bilinçlendirilmeli ve öğretmen eğitimi sürecinde bu yönde faaliyetler düzenlenmelidir. Toplumsal sorunlara duyarlı olan öğretmenler yetiştirmenin önemine vurgu yapan öğretmen eğitimcileri görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır.

Bizim burada yaptığımız her şey politikayı da etkiliyor. O yüzden biz yani nasıl değiştireceğiz? Dünyayı, sınıfımızı. Hepimiz boğuluyoruz, sorunların içinde. Mesela her gün işte kadınlara yönelik şiddet, haber duyuyoruz. İşte cinayet duyuyoruz. E ne yapacağız yani? Ben İngilizce hocasıyım başka bir şey yok mu?

Benim misyonum başka bir şey değil mi yani? Öğretmen yetiştiriyorum. Ama her şey kadın cinayeti konusu. Sadece hani aktivist olarak ben bir kadın örgütüne girsem mi yapabilirim? Hayır. Benim sınıfım var. Sınıfımda ben bu meseleleri konuşayım ben konuşayım ve öğrencilerimde kendi sınıfımda konuşsun ve benim öğrencilerim üniversitede de çalışıyor, lisede de ilkokulda da okul öncesinde de. Her seviyede buluşabiliriz ve hem velilerle hem öğrencilerle farkındalık oluşturabiliriz. Müthiş bir gücümüz var bizim bu sebeple öğretmen adayları toplumun problemlerine duyarlı olmalı işte (ÖE 4).

Eleştirel düşünebilmeli toplumsal olaylara duyarlı olmalı siyasi kimliklerini bir kenara bırakmalı ve akıl ve bilimle hareket etmeliler (ÖE 18).

Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının rollerini toplumsal sorunlara duyarlı olan bireyler olarak görmeleri bulgusunun ise Marulcu ve Akbıyık' ın (2014) çalışması ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının eğitim programı kuramlarını keşfetmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmen adayları arasında toplumsal yeniden yapılandırma ideolojisi en baskın görüş olarak bulunmuştur. Bu çalışmada öğretmen adayları eğitimin amacını daha iyi bir toplum inşa etmek olarak görmüş ve toplumun istikrarsız ve sorunlu olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu rolü toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ile ilişkilidir çünkü toplumsal yeniden yapılandırmacı eğitimin hedefi, toplumsal sorunları eleştirel bir bakış açısıyla analiz edebilen, savunulabilir kararlar alabilen ve hayal ettikleri toplumu yaratmak için harekete geçebilen insanlar yetiştirmektir (Tsiane ve Motebang, 2023).

Öğretmen eğitimcileri yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının, araştırmacı olması ve pasif alıcı değil '*aktif olmaları*' vurgulanmıştır. Örneğin, öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının hırslı ve çalışkan olmalarını, yurt dışı iş birlikleri kurabilmelerini, farklı iletişim kanalları kullanabilmelerini ve projelere gönüllü olarak yer almalarını beklenmektedir. Bu bilgilere ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

Hani daha çok aktif olmalarını ben bekliyorum. Bunu uygulama dersinde de görüyorum. Hocam daha beni dinlemiyor. Ne yapacağım ben derste? Ya da hocam ne yapayım? İki kere vurayım mı tahtaya? Yani direkt benden o sorunun o formülün çözümü varmış gibi cevap istiyor. Tabii ben deneyimlerimi paylaşacağım. Beraber doğruyu bulacağız. Bizim istediğimiz onlar da araştırarak bulsunlar. Bizler de elbette deneyimlerimizden neyin işe yaradığını, yaramadığını, araştırmaların neyi söyleyip söylemediğini onlarla paylaşıyoruz. Ama istiyoruz ki tek veri kaynağı olarak bizi görmesinler. Kendileri de aktif olsunlar bu süreçte (ÖE 12).

Öğretmen adayları pasif değil aktif olmalı bende dediğim gibi öğretimerimi şekillendirirken öyle aktiviteler seçiyorum yani süreç içerisinde aktif olmalılar mümkün olduğunca araştırmacı olmalılar (ÖE 20).

Öğretmenler öğrencilerini pasif veri toplayıcılar olarak değil, aktif olarak anlam yaratan bilinçli varlıklar olarak görmelilerdir (Dede, 1992). Geleneksel yaklaşıma göre, öğretmen adayları öğretmen eğitimcilerden aktarılan becerileri ve bilginin pasif alıcısı konumundadır (Richards, 1989). Schiro (2020) da öğrenen merkezli ve toplumsal yeniden yapılandırmacı ideoloji bağlamında, öğrencilerin kendi dünyalarının aktif temsilcileri ve katılımcıları rolünde olduklarını vurgulamıştır. Bu bilgiler ışığında, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinin aktif öznesi olmaları gerektiğini vurgulayan öğretmen eğitimcilerinin görüşleri bu iki kuram özelinde incelenmelidir.

Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının '*etkili iletişim kurabilmelerini*' öğretmenlik mesleğinin olmazsa olmazı olarak görmektedirler. Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının sosyal yönleri güçlü, meslektaşlarıyla ve öğrencilerin aileleriyle iyi iletişim kurabilen öğretmenler olarak yetişmelerini önemsemektedirler ve öğretmen eğitimcilerinin bu bulguya ilişkin görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Mesleğin gerektirdiği nitelikleri düşündüğüm zaman araştırmacı bir öğretmen, aynı zamanda liderlik özellikleri olan bir öğretmen, iyi bir iletişimci, yani problem çözücü. Çünkü her yerde birtakım problemleri yaşıyoruz. Yani öğretim öğrenme çevrelerinde, öğrenme ortamlarında öğrencilerle, öğretmenlerle birçok şey potansiyel sorun yaşanabiliyor. Ve bunlara yapıcı çözümler getiren, etkili iletişim tekniklerini kullanan ve esnek olabilen ve gerçekten hani yansıtmacı bir öğrenme tarzı sergileyen öğretmenlere çok ihtiyacımız var (ÖE 2).

Benim kafamdaki profil çok farklı. Ben yenilikçi ne bileyim gerekirse ayağına yüzme paleti takıp kafasına şapka, gözüne koca gözlük takıp okul öncesi dönem ya da erken dönemde sınıfa girecek öğretmen adayı da isterim, lise öğrencileriyle abi kardeş arkadaş gibi diyalog kurabilecek olan köye gittiğinde onların hayatına dokunacak öğretmen de isterim (ÖE 7).

Öğrenen merkezli kurama göre, “öğrencileriyle ilişkisinde gerçek bir insan” olmalıdır. Öğretim sırasında sıkılabilir, öğrencilerle ilgilenebilir, kızabilir, hassas ve sepatik olabilir ve bu durumların hepsi sürecin olağan akışında doğal karşılanmalı ve öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendirmelidir. Kritik bağlantıları kurmak ve kritik düşünceyi aktive etmek için öğretmenin öğrencilerle etkili iletişim ve olumlu ilişkiler kurmasına dikkat etmesi gerekir (Fenstermacher ve Soltis, 2004).

Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının '*sosyal adalet duygusuna sahip olmalarını*' ve önyargısız bir şekilde yetiştirilmelerini önemsemektedirler. Öğretmen adayları, aşağıdaki alıntılarda da örneklendirildiği gibi öğretmen olduklarında tüm öğrencilere eşit davranmalı, ayrımcılık yapmamalı ve onları kapsayıcı bir şekilde desteklemelidir.

Onun dışında da gerçekten etik çok önemli. Hani bir öğretmenin, mesela bir öğrenciyi geçirip öbürünü bırakmak. Ya da bazılarını özellikle sevip bazılarını aşağılamak. Bunun gibi asla olmaması gereken davranışlarda var ayrıyeten (ÖE 13).

Aslında ülkemizi dünyaya tanıtmanın elçilerini yetiştiriyoruz. Önyargısız öğretmen adayları yetiştirmeye çalışıyorum. Farklılıklara saygı duyan (ÖE 16).

Öğretmen eğitiminden sorumlu kurumlar eğitsel uygulamaların karmaşık yapısının bilincinde olan ve demokratik, adil ve eşitlikçi bir eğitim anlayışına sahip öğretmenler yetiştirmelidirler (Kincheloe, 2004). Toplumsal Yeniden Yapılandırma kuramı ile uyumlu olan özgürleştirici ideolojinin prensiplerine göre iyi bir öğretmenlik için hayati önem taşıyan bazı ahlaki ve entelektüel özellikler vardır. Bunlar arasında öğrencilerini dikkatle dinleme, ilgilendiği öğrencilerle ilişkilerinde adil ve dürüst olma, kişiler arasındaki farklılıklara saygı gösterme ve öğrencinin denemeye devam etme arzusunu azaltmadan gelişmesine yardımcı olacak şekilde eleştiride bulunma becerisi yer alır (Fenstermacher ve Soltis, 2004). Öğretmen eğitiminde bu kuram okulu bir sosyal reform süreci olarak görür ve okulların demokratik değerleri teşvik etme ve sosyal eşitsizlikleri azaltmadaki rolünü vurgular; bu nedenle öğretmen eğitiminin önemli bir yönü, öğretmen adaylarının okulların sosyal bağlamının ve öğretmen olarak kendi eylemlerinin sosyal sonuçlarının farkına varmalarını sağlamak olarak görülür; bu yönelim dahilinde öğretmen eğitimi, öğretmenlerin eleştirel, yansıtıcı değişim özneleri olmalarına yardımcı olma işlevi görür (Calderhead ve Shorrock, 1997).

Öğretmen eğitimcileri ayrıca öğretmen adaylarının '*ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olmalarını*' önemli görmektedirler. Böyle bir bilgi birikiminin, onların mesleki performanslarını en iyi şekilde yansıtmalarını sağlayacağı düşünülmektedir ve öğretmen eğitimcilerinin öğretmen yetiştirme sürecinde, adayların kendilerini mesleki hayata iyi hazırlamaları ve mezun olduklarında işlerini en iyi şekilde icra etmelerini bekledikleri aşağıdaki ifadelerden de anlaşılmaktadır.

Tabii ki işte bilgi beceri ama bilgiye her zaman için, yani zaten bilgi olmadan beceri de olmaz. Aynı bir mesele ama bilgiye ulaşıyor. İsteyen her türlü bilgiye ulaşıyor. Bunun beceriye dönüşmesini daha çok önemsiyorum. Yani toplumsal boyutu öğretmen adayı açısından daha çok önemsiyorum aslında. İlerdeki toplumsal hayattaki mesleki rollerine hazırlanan ve bunun bilincinde olan öğretmenler (ÖE 8).

Bence rolleri şu olmalı. Biz çünkü öğretmen yetiştiriyoruz kendilerini meslek hayatına iyi hazırlayıp meslekle mezun oldukları zaman iyi bir şekilde icra etmelerini bekliyoruz. Çünkü yaptığımız gayret, çaba onlara verdiğimiz emeğin karşılığında şunu görmek istiyoruz biz de. Gidip özel okul, devlet okulu nerede çalışacaksa, üniversite düzeyi ortaöğretim ya da yükseköğretim nerede çalışıyorsa aldığı bütün her şey performansı orada en iyi şekilde yansıtmasını istiyoruz ki çoğu mezunumuz başarılı (ÖE 15).

Akademik disiplinler ideolojisine göre, öğretmenler, genellikle konu alanını öğrencilere açık ve doğru bir şekilde sunabilen, derin bir konu alanı anlayışına sahip bilginler olmalıdır. Toplumsal fayda kuramında da öğretimin amacı öğrenenleri üretken bir yaşam sürebilmeleri için işyerinde ve evde ihtiyaç duyacakları beceriler ve prosedürler konusunda eğitmektir. Öğrencilerin beceri ve prosedürlerde ustalık kazanması ve bunu sürdürmesi için tekrarlanan uygulamalar yapılır (Cotti ve Schiro, 2004). Bu iki kuramın da prensiplerine bakıldığında, ileri düzeyde kuramsal bilgi ve beceriye olan vurgu sebebi ile öğretmen eğitimcilerinin görüşmelerinden elde edilen bu bulgunun bu iki kuramın izlerini taşıdığı söylenebilir.

İki öğretmen eğitimcisi öğretmen adaylarının mesleki yeterliliğinin yanı sıra kişilik özelliklerini de önemli görmektedir. Öğretmen eğitimcilerine göre, iyi bir öğretmen, sadece akademik bilgi ve becerilerle değil, aynı zamanda ‘*iyi bir birey ve vatandaş*’ olarak da kendini geliştirmelidir.

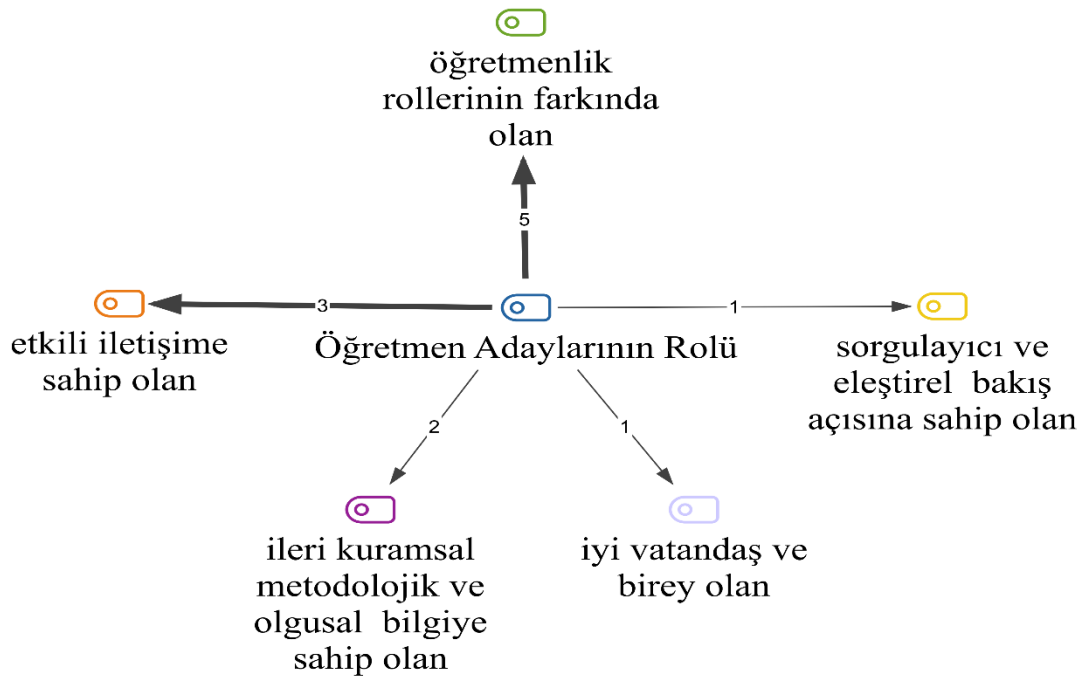
Ben en iyisini vereyim bunu hem rol model olarak yapayım hem de öğretmen olarak onları iyi insan iyi vatandaş olarak yetiştireyim. Ders ile ilgili amaç içerik ve bilgilerini maksimum seviyeye çıkarayım (ÖE 19).

Öğretmen eğitimcilerinin bu görüşü akademik disiplinler kuramı ile ilişkilendirilebilir çünkü bu dünya görüşünü benimseyen programcılar okullardaki örgün eğitimi çocukları topluma kazandırmanın bir yolu olarak görürler, böylece öğrenciler iyi birer vatandaş olarak yetiştirilebilirler (Schiro, 2020). Bu kuram kültürel açıdan yetkin bir yetişkin olarak, çocuklara “modern dünyada başarılı olmak için gereken temel bilgileri” öğretmeyi gerektirir (Hirsch, 1987; Akt. Schiro, 2008). Bobbit (1918) iyi vatandaşın özelliklerini belirlemenin ve eğitime buna göre yön vermenin önemine vurgu yapmış ve

eğitimin görevinin bu özellikleri geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Aksu ve diğerleri (2010) de çalışmalarında öğretmen adaylarının da okulların bireylerin ahlaki karakterini şekillendirmesi ve iyi vatandaşlar olmalarını sağlaması gerektiğini belirttiklerini bulmuşlar ve bu bulgunun da bu çalışmada da olduğu gibi geleneksel öğretmen anlayışı ile ilişkilenebileceğini belirtmişlerdir.

Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Adaylarının Rollerine İlişkin Görüşleri

Şekil 21 incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına ilişkin ‘*öğretmenlik rollerinin farkında olan, etkili iletişime sahip olan, ileri kuramsal metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olan ve iyi vatandaş ve birey olan*’ rollerini önemsedikleri bulunmuştur. Uygulama öğretmenlerinin büyük çoğunluğu öğretmen adaylarının ‘*öğretmenlik rollerinin farkında olan*’ öğretmen adayları olarak gelmesini önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Bazı adayların öğretmenlik yapmak istemeyebileceklerini veya mesleğe uygun olmayabileceklerini bu farkındalığın oluşması gerektiğini belirtmişlerdir.



Şekil 21. Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Adaylarının Rollerine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Daha önce de belirtildiği gibi, öğretmen rollerinin benimsenmesine vurgu yapan öğretmen rollerinin farkında olma rolü de geleneksel görüş ile ilişkilendirilebilir. Uygulama öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden aday öğretmenlerin '*öğretmenlik rollerinin farkında olan*' bireyler olmalarını yani öğretmenlik mesleğini gerçekten istemeleri ve mesleğe uygun olmalarını önemli kriter olarak gördükleri aşağıdaki ifadelerden de anlaşılmaktadır.

Tabii bu işi yapmayı gerçekten istemeli, mesleğe hazır olmalı gelişmeye hazır olmalı, baya bilgi ve donanımla mezun olacaklar ama kendilerini geliştirmeye açık olmalılar, çocukları çok sevmeleri lazım sabırlı olmaları lazım iyi ve güçlü iletişim becerilerinin olması lazım (UÖ 1).

O kadar çok çeşitli karakterde öğretmen adayları geliyor ki. 6 kişi geliyorsa hepsi çok iyi öğretmen olacak diyor muyum bazen de tek tük eksikleri olan oluyor ya öğretmen olmak istemiyorlar ya da cidden uygun değiller. Öğretmen olmak için gelenler çok çalışkan çok üretici öğrenciler. Mesleği seçmeyecek olanlar kendilerini çekiyor genelde stajdan. Öğretmen olmaya kararlı, farkında olan bireyler olarak gelmelidirler. (UÖ 5).

Uygulama öğretmenleri ayrıca öğretmen adaylarının '*etkili iletişime sahip olmaları*' gerektiğini güçlü ve sıcak iletişim becerilerine ve çocuğun kalbine dokunmaya çok önem verdiklerini belirtmişlerdir. Güçlü kişilerarası becerilere sahip öğretmenler, sınıf içi davranışları daha iyi kontrol edebilir ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratabilir (Özsezer ve Saban, 2016). Rajuan ve diğerleri de (2007) çalışmalarında çocukları sevmek ve duyarlı olmak gibi kişilik özelliklerini öğrenen merkezli yaklaşımla açıklamışlardır bu sebeple uygulama öğretmenlerinin bu görüşleri öğrenen merkezli kuramla ilişkilendirilebilir.

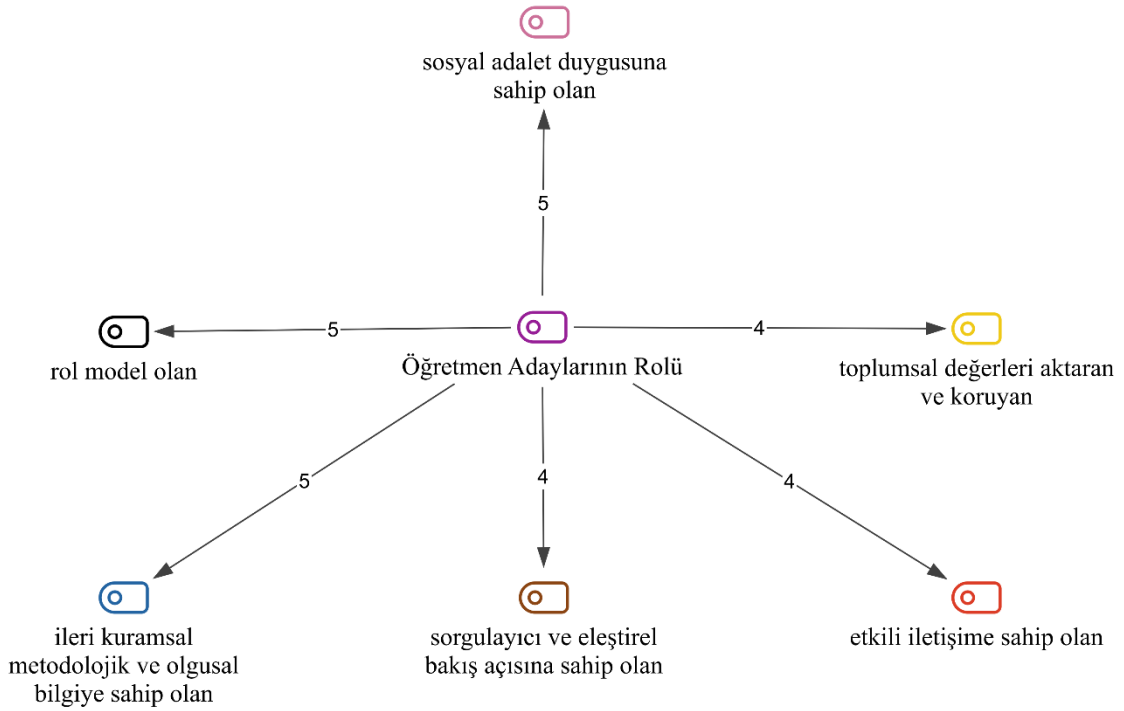
İki uygulama öğretmenin görüşlerine göre de öğretmen adaylarının '*ileri kuramsal metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olmaları*' çok önemlidir ve öğretmen adaylarının yetkin öğretmenler olarak yetişmeleri gerekmektedir. Bu role ilişkin ifadeler de aşağıda verilmiştir.

Mesleki farkındalıklarını arttıran mesleklerine beceriler anlamında tam anlamıyla hazırlanan bireyler olarak görüyorum onları (UÖ 2).

Mesleğe hazırlanan mesleki beceriler açısından yetkin öğretmenler nasıl özelliklere sahip olacaksa öyle olsunlar. Öğretmen olmaya kararlı farkında olan bireyler olarak gelmelidirler (UÖ 5).

Öğretmen Eğitimi Sürecine İlişkin Belgelerde Öğretmen Adaylarının Rollerinin Kuramsal Yapısı

Öğretmen eğitimi sürecine ilişkin incelenen belgelerde öğretmen adaylarının rolü teması altında sırasıyla '*sosyal adalet duygusuna sahip olan, rol model olan, ileri kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olan, sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip olan, etkili iletişime sahip olan ve toplumsal değerlerin aktaran ve koruyan*' öğretmen adayları rolleri bu belgelerde öne çıkan kategoriler olmuştur. Sıklıkla vurgulanan kod ve kategorilere bu temaya ait alt kodlar Şekil 22'de verilmiştir.



Şekil 22. Belgelerde Öğretmen Adaylarının Rolü Temasında Aktarılan Kuramsal Yapıya Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Öğretmen eğitimi sürecine ait belge, yönerge ve formlarda öğretmen adaylarının rollerine ilişkin aktarılan kuramsal yapıya ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli incelendiğinde, en sık tekrarlanan kategori '*sosyal adalet duygusuna sahip olan*' öğretmen adayları rolü olmuştur. Bu kategoriye ilişkin belgelerde öne çıkan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

(...) kişisel ve mesleki gelişimini sürekli sağlamaya çalışma; eşitlik, farklılık, sosyal adalet ve sosyal kapsam konularında duyarlılık sahibi olma; meslektaşlar,

aileler ve toplumla sürekli iş birliği içinde olma (...) (2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Uygulama Yönergesi).

Sosyal hakların evrenselliği, sosyal adalet, kalite kültürü ve kültürel değerlerin korunması ile çevre koruma (...) (Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi).

Belgelerden yapılan örneklemelerden de anlaşılabacağı gibi öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarla uyumlu, insan haklarına saygılı ve sosyal adalet duygusuna sahip kişiler olmaları önemsenmektedir. Öğretmen adaylarına atfedilen bu rol toplumsal yeniden yapılandırma eğitim programı kuramı ile ilişkilendirilebilir. Bu kuram odağındaki öğrenci rollerine göre, öğretmen adayı toplumun sorunlarının ve toplumun üyelerine yapılan ırksal, cinsel, sosyal ve ekonomik eşitsizliklerden kaynaklanan adaletsizliklerin bilincindedir. Eğitimin amacı, toplumun tüm üyelerine maksimum memnuniyet sunan yeni ve daha adil bir toplum inşasını sağlamaktır (Schrio, 2012). Öğretmen eğitimi, daha adil ve demokratik bir toplum yaratmak için daha geniş bir strateji olarak öngörülmektedir ve öğretmen eğitimi her zaman sosyal adalet konularıyla ilgilidir (Volante ve Earl, 2004).

Öğretmen adaylarının '*rol model olabilmesi*' ise onlara yüklenen rollerden bir diğ er en sık rastlananıdır. Belgeler incelendiğinde, öğretmen adaylarının örnek kişilik oluşturm ası ve toplumda hal ve davranışlarıyla, mesleğini icra etme biçimiyle, kültürel ve entelektüel birikimiyle topluma ve mesleğe başladıklarında öğrencilerine örnek olması önemli görülmektedir. İncelenen dokümanlarda öğretmen adaylarının rol model olabilmelerinin önemi ise aşağıdaki alıntılarda örneklendirilmiştir.

(...) problem çözmek ve örnek kişilik ve uzmanlık yoluyla sosyal kabul görmek gibi liderlik becerileri, öğretmenliğin mesleki özelliklerinin bütünleşik bir parçası olmuştur (MEB-Strateji Belgesi).

(...) insani, kültürel ve ahlaki krizlerden ve sorunlardan kurtulabilmesi, her şeyden önce bu konularda rol model olacak öğretmenlerle ve eğitimcilerle mümkün olabilecektir (2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Uygulama Yönergesi).

Null (2011)' e göre öğrenen merkezli eğitim programı kuramı öğretmenleri öğrenme deneyimlerini yönlendiren rehberler olarak görmektedir ve öğretmenlerin görevi rol model olmak değildir. Öğrenen merkezli eğitim programı kuramına göre, öğretmenler kusursuzluk örneği, model ve insan ötesi erdemler temsil eden ideal birey olmaktan ziyade, sınıfın içinden bir kişi olmalıdırlar (Schiro, 2020). Bu bağlamda öğretmen

adaylarına atfedilen örnek kişi olma rolü toplumsal fayda kuramı ile daha yakından ilişkilendirilebilir.

Öğretmen adayları için önemli görülen rollerden bir diğeri de '*ileri kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olmaları*' dır. Öğretmen adaylarının rolleri, belgelerde alana özgü kuramsal bilgilerini en üst düzeye çıkarmak ve sınıf yönetimi, planlama, yöntem, teknik ve yaklaşımları bilme gibi yeterlikleri kazanarak metodolojik bilgilerine katkı sağlamak olarak belirtilmiştir. Bu bağlamda dokümanlardaki örnekler aşağıdaki gibidir.

... meslektaşlar, aileler ve toplumla sürekli iş birliği içinde olma; üst düzeyde öğretme becerilerine sahip olarak düzenli bir sınıf ve okul iklimi oluşturma (2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Uygulama Yönergesi).

Alanındaki güncel bilgileri içeren ders kitapları, uygulama araç gereçleri ve diğer kaynaklarla desteklenen ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olma (Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi).

Toplumsal fayda ve akademik disiplinler ideolojisinin prensipleri ile ilişki olan bu bulgu, öğretmen adayının konu alanı bilgisine ve öğretme becerilerini edinmesine vurgu yapmaktadır. Öncelikle toplumsal fayda kuramı ile ilişkisi öğretmenlerin kullandığı yöntem teknik ve becerilere olan vurgudan dolayıdır (Null, 2011). Bir etkinliğin en etkili şekilde nasıl gerçekleşeceğini belirleme, gerekli öğrenmeyi mümkün olan en verimli şekilde ortaya koyma amaçlanır. Öğretmenler öğrenenin bütünü ile değil becerilerinin gelişimi ile ilgilenirler (Schrio, 2020). Öğretmen eğitime bu genel yaklaşım spesifik ve gözlenebilir öğretme becerilerinin aday öğretmenlere kazandırılması gerektiğini savunur (Zeichner, 1993). Farklı sınıf metodolojilerinin, araştırma yöntemlerinin ve öğrenme teorilerinin altında yatan ilkeler ile ilgili sorular sormak yerine belirli bir bilginin nasıl en iyi nasıl öğretileceği konusunda uzmanlaşmakla ilgili konularla oldukça ilgilidirler. Örneğin, öğretmenlik uygulaması derslerinden sonra yapılan toplantılarda öğrenciler sınıf yönetimini kontrol ederken kullandıkları teknikleri, etkinlikleri nasıl düzenledikleri hakkında konuşurlar (Giroux, 2002). Akademik disiplinler kuramına göre ise eğitimin birincil amacı öğrencilerin akademik disiplinlerde hakimiyet sağlamalarıdır bu sebeple öğretmen adaylarına dokümanlarda atfedilen bu rol bu kuramla da ilişkili görülmüştür.

Belgelerde öğretmen adaylarının '*sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip olmaları*' da önemsenmiştir. Dokümanlarda öğretmen adaylarının araştırma, sorgulama, eleştirme, sorgulayıcı bakış açısına sahip olma gibi rollerine değinen alıntılar aşağıda

örneklendirilmiştir. Öğretmen adaylarının bu rolleri toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ile ilişkilendirilebilir. Öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında *'etkili iletişim kurabilmelerinin'* de belgelerde önemli görüldüğü sonucuna varılmıştır. Sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına ve etkili iletişime sahip olan öğretmen adaylarının gerekliliği öğretmen eğitimcilerle ve uygulama öğretmenleriyle yapılan görüşmeler de de vurgulanmıştır.

Alanda edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme (Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi).

Ayrıca güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalı, eğitim öğretimi etkin bir şekilde planlayabilmeli ve alanına ilişkin derin bir entelektüel bilginin yanı sıra gerekli mesleki becerilere sahip olmalıdır (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Belgesi).

Son olarak, *'toplumsal değerleri aktaran ve koruyan'* öğretmen adaylarına ihtiyaç duyduğu vurgulanmış ve öğretmen adaylarının toplumun değerlerini sürdürmeyi ve koruyup kollamayı ilke edinmelerine belgelerde aşağıdaki gibi değinilmiştir.

... mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra, mesleki değerleri özümseyip meslek hayatı boyunca uygulayan; milli, manevi ve evrensel değerleri içselleştirmiş öğretmenlere ihtiyacımız olduğu gerçeği daima göz önünde bulundurulmuştur (2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Uygulama Yönergesi).

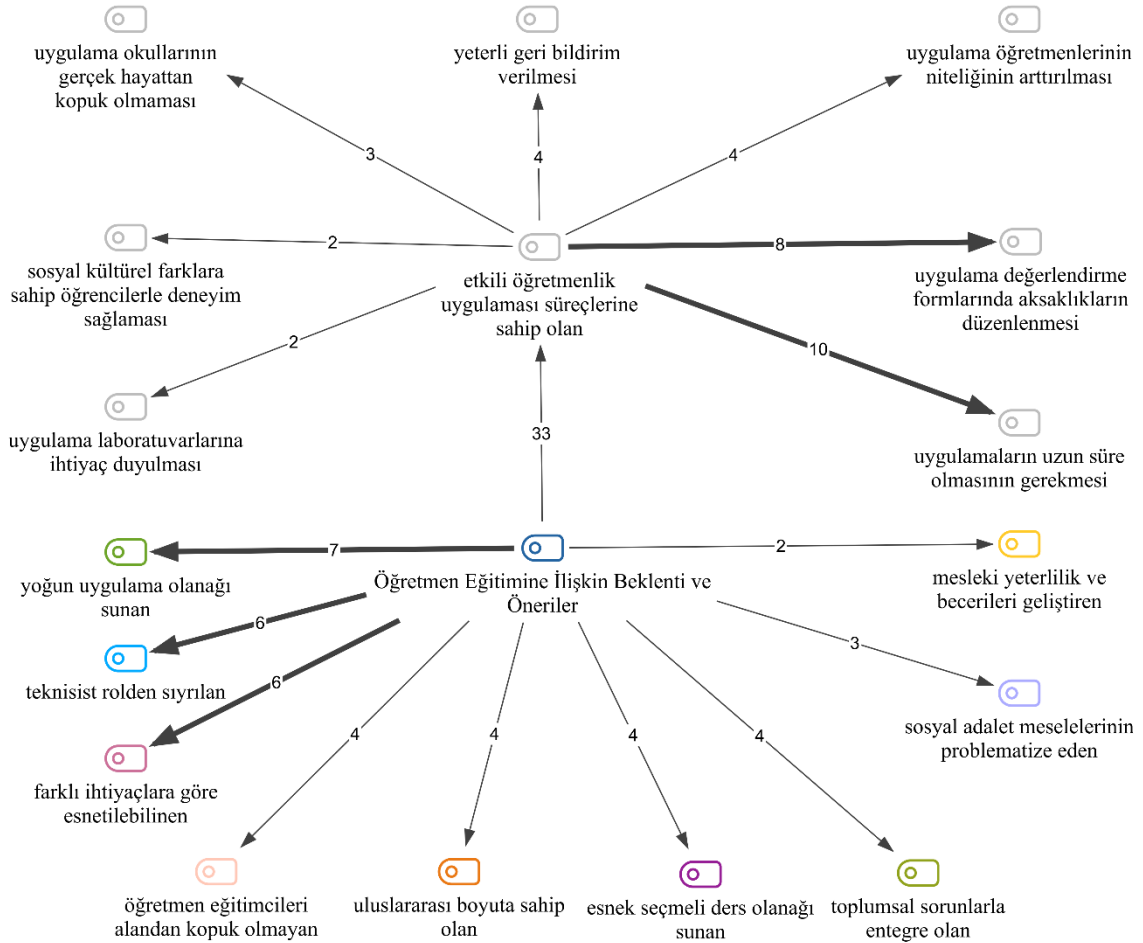
Öğretmen Eğitime İlişkin Beklenti ve Önerilerin Kuramsal Görünümüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın birinci ve ikinci araştırma sorusu kapsamında öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitime ilişkin beklenti ve önerilerin kuramsal görünümüne ait bulgulara ve yorumlara ayrı ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitime İlişkin Beklenti ve Önerileri

Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitime ilişkin beklenti ve önerilerinde öncelikle öğretmen eğitimi programlarında daha fazla uygulama ve staj ağırlıklı bir yapı olması gerektiğini vurguladıkları ve öğretmen adaylarının okullarda daha yoğun ve uzun süreli deneyim kazanmalarının önerildiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlik uygulaması

derslerinin sayısının ve süresinin artırılması, geri bildirim süreçlerinin düzenlenmesi, gerçek hayatla bağlantısının sağlanması, sosyal adalet süreçlerine önem verilmesi gerektiği de ifade edilmektedir. Öğretmen eğitime ilişkin beklenti ve önerilerin geniş resmi Şekil 23’te sunulmuştur.



Şekil 23. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitime İlişkin Beklenti ve Önerilerine İlişkin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

‘Etkili öğretmenlik uygulamalarına sahip olan’ bir öğretmen eğitimi programı vurgusu öğretmen eğitimcileri tarafından vurgulanmıştır. Bu başlığa ait kodlar ise uygulamaların uzun süre olmasının gerekmesi, uygulama değerlendirme formlarında aksaklıkların düzenlenmesi, uygulama öğretmenlerinin niteliğinin artırılması, yeterli geri bildirim verilmesi, uygulama okullarının gerçek hayattan kopuk olmaması, sosyal kültürel farklara sahip öğrencilerle deneyim sağlaması, uygulama laboratuvarlarına ihtiyaç duyulması olarak belirlenmiştir. Öğretmen eğitimcisi görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Benim yani düşüncelerim çok net öğretmen uygulaması da ilgili. Bu derslerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Uygulama biçimlerinin yanlış olduğunu düşünüyorum. Yani hani iki dönem ‘mış gibi’ yaparak hiçbir şeyin olmayacağını düşünüyorum. Nasıl avukatlarda, hekimlerde staj dönemi varsa öğretmenlik uygulamasının da çok daha yoğunluklu bir şekilde okullarda bilfiil bulunarak olması gerektiğini düşünüyorum (ÖE 5).

Uygulamaların uzun süreli olması gerektiğini vurgulayan öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının olabildiğince çok deneyim kazanmasını sağlamak istemektedirler. Ünver (2021) ülkemizdeki uygulama derslerinin süre ve sayısal sınırlılığına dikkat çekmiş ve öğretmen eğitiminin “iş başında öğrenme” paradigmasına oldukça uzak olduğunu belirtmiştir. Dewey (1997) de tüm deneyimlerin gerçekten ya da eşit derecede eğitici olmadığını çünkü bazı deneyimlerin yanlış yönlendirici olabileceğini belirtmiştir. Bu durumdan yola çıkarak, öğretmen adaylarının uzun süreli öğretmenlik uygulaması sürecinde eğitici deneyimlerle karşılaşmaları okullarda ilk elden deneyimlerini kazandıkları için oldukça önemli görülmektedir.

Öğretmenlik uygulamalarında geri bildirim süreçleri ise çoğu zaman bu stajlarda neler olduğuna dair çok az rehberlik ve üniversite çalışmasıyla çok az bağlantı ile oldukça gelişigüzel olmuştur (Darling-Hammond, 2010). Öğretmen eğitimcileri de geri bildirimin öğretmenlik uygulaması sürecindeki en önemli yönlerden biri olduğunun bilincinde olarak bu süreçte çok daha detaylı bir süreç geçirmek istediklerini ama zamanlama ve sınıf mevcutlarının buna el vermediğini vurgulamışlardır. Geri bildirim süreçlerindeki eksikliğe vurgu yapan öğretmen eğitimcileri ayrıca MEB tarafından düzenlenen geri bildirim formlarının gelişigüzel doldurulmak zorunda kalındığını çünkü bu formların hem ayrı ayrı bölümlerin hem de staj sürecinin tüm gerçeklerini kapsamadığını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen eğitimcilerinin staj süreçlerindeki geri bildirim üzerine olan görüşleri örneklendirilmiştir.

Yani ben hiçbir hocayı görmedim hani Milli Eğitim'in oradaki çizdiği çerçeveyi kendi pratiği olarak uygulayan. Çünkü çok pratik değil. Hani bir gözlem aracı olsaydı hani bunu doldurmanız lazım gibi bir şey olsaydı belki olabilirdi. Ama böylesi daha iyi. Milli eğitim hani her şeyi kontrol ederse zaten fakültenin rolü daha azalmış olur (ÖE 10).

Dersimizin teorik kısmı var. Toplantı kısmı var. Orada da onlara dönütler veriyoruz ama yani gidip izlediğiniz süre çok sınırlı. Verebileceğinizi dönüt de ona göre sınırlı oluyor tabii ki (ÖE 7).

Öğretmen eğitimcilerince öğretmen eğitimi sürecine ilişkin beklenti ve öneriler içerisinde uygulama öğretmenlerinin niteliğinin arttırılması gerekliliği de vurgulanmaktadır. Mentör öğretmenlerin sertifika almaları önemli görülmele birlikte, uygulama öğretmenlerinin sürece ilişkin farkındalık ve bilinç düzeylerinin yüksek olması gerektiği belirtilmektedir. Ancak uygulamada, istenen niteliklere sahip mentör öğretmenleri bulmakta zorluklar yaşandığı ifade edilmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen eğitimcisi görüşleri aşağıdaki gibidir;

Yani mentörlükte bir diyalog ve mental bir süreç olarak değil de daha çok yani bir not verme boyutuna indiriyor mentörlerimiz. Çok yetersiz bir dönüt olayı var. Yani bunu da belirtmem lazım. Hani biz elimizden geldiğince dönüt veriyoruz ama daha doyurucu dönüt vermek için belki eğitim verilebilir onlara. Belki o sertifika programına bu dahil edilir (ÖE 2).

Mentör öğretmenlerimiz de sertifika alıyorlar. Farkındalığı yüksek hocalarımızla çalışmamız çok önemli diye düşünüyorum hocam. Çünkü staja giden öğrencilerimiz orada hocalarımızın dedikleri şeyleri doğru kabul edebiliyorlar. Ben doğru model oluşturabilecek mentör hocalarımızın iyi bir eğitimden geçmiş, şu anki güncel yaklaşımlara, yöntemlere uygun güncel bilgileri olan ve bir yandan da tabii sınıfın dinamiklerini, gerçekliğini bilen, öğrenciyi tanıyan bunu sentezleyen eğitimler olmalarını bekliyorum. Böyle hocalarımıza çalışılması gerektiğine inanıyorum. Bu benim önerilerimin arasında bir tanesi (ÖE 12).

Alıntılardan da anlaşılacağı gibi, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının okulun gerçekliğiyle göreve başlamadan önce tek karşılaştıkları yer olan uygulama okullarındaki mentör öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili beklenti ve önerileri vardır. Uygulama öğretmenlerinin seçimi için tek kalite kontrol mekanizması ne yazık ki uygulama öğretmenlerinin uygulama dersleri için gönüllü olmasıdır. Böyle bir durumda öğretmen adaylarının stajda öğrendikleri çoğu şey sıklıkla öğretmen eğitimcilerinin hedefleri ile çelişmektedir. Uygulama öğretmenleri görevleri ile ilgili çok az bir eğitim alırlar ve süreçle ilgili karar verme süreçlerinde süreçle ilgili az yeterliğe sahip olarak yalnız bırakılmaktadırlar (Zeichner, 1996).

Öğretmen eğitimcileri ayrıca öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarını okulun gerçekliğine tam anlamıyla hazırlamakta eksik kaldığını belirtmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen eğitimcisi görüşlerinden anlaşılacağı üzere öğretmen eğitimcileri mesleğe başladıklarındaki hayatlarının stajda gördükleri örneklerle çoğu zaman hiç ilişkisi olmadığını ve toplumun sosyal kültürel yapısına uygun staj süreçlerinin örneklendirilmesinin eksikliği sebebiyle, öğretmen adayları mesleklerine başladıklarında sudan çıkmış balığa dönmektedirler. Öğretmenliğe yeni başlayan pek çok kişi bu mesleğe

dünyayı daha iyi bir konuma getirme ve iyileştirme niyetiyle başlarlar, ancak öğretmenliğin gerek yaşamdaki boyutu ile karşı karşıya kalan yeni öğretmenler okul sisteminde çalışmanın gereklilikleri karşısında kısa sürede bunalır ve asıl motivasyon kaynaklarını kaybederler (Clarke, 2003). Bu durumun da staj süreçlerinin gerçek hayat ilişkisinin çok az olmasından ileri geldiği düşünülmektedir. Stajda sınıf ortamı ile üniversitede öğrendikleri öğretim yöntemlerinin gerçekte uyumsuzluğu öğretmen adaylarının mesleklerinin ilk yıllarında zorlanmalarına sebebiyet vermektedir (Kincheloe, 2004). Okulun sınıfın gerçekliğine ve toplumun özelliklerine olan odak eksikliği nedeniyle uygulama okulları öğretmen adaylarını rollerine tam anlamı ile hazırlayamamaktadır (Zeichner, 1996).

Burada toplumun özelliklerine yapılan vurgu da çok önemlidir. Çünkü öğretmen adayları mesleğe başladıklarında oldukça farklı yapıda örnekler görecektir. Sosyal kültürel anlamda çok farklı mozaikleri bünyesinde barındıran bir ülke için öğretmenlik uygulaması süreçlerinin bu yönü de atlanmamalıdır. Farklı sosyal kültürel özelliklere sahip gruplarla aktif olarak çalışarak ve tüm sosyal/ırksal/kültürel grupları tanımak ve saygı duymak öğretmen eğitimi sürecinin ihmal edilmemesi gereken bir yönüdür (Cochran-Smith, 2009). Çünkü öğretmenlik uygulaması sürecinde farklı okul ortamlarında iş birliği yapılan uygulama öğretmenleri ile yapılan uygulamalar farklı yönelimler ve öğretmen adayları ile çalışma yolları hakkında zengin bir tartışma ve düşünme ortamı sağlayabilir (Clarke ve Jarvis-Selinger, 2005).

Ama tabii okulun gidildiği yer çok önemli. İyi yapılıyor mu dersiniz, doğru mu yapılıyor dersiniz? Bence ne diyeyim? Bu çocuk mezun olduğunda nereye atılacak ücra bir köşeye. Evet. Biz nerede uygulama yaptırıyoruz? Üniversiteye yakın okullarda. Yani çocuğun ilk mezun olduğundaki ilk beş yıllık gerçeği mi bu? Değil. Onun için hani diyor ya sobayı yaktık mı diyor? Annemin söylediği gibi yaktık diyor. Öyle bir hikâye var izlediyseniz bilmiyorum. Yani gittiği yerde çocuklar sobayı yakıyor. Çünkü öğretmen soba yakmayı bilmiyor öğretmenlik mesleğine girerken işte yapılması gereken şeyler var (ÖE 7).

Belki biz Ankara’da bunu gösteremeyiz ama en azından çeşitlilik sağlasak iyi olur. En azından bir döneminde iyi bir okul sonra bir dönemde kolejde bir dönemde daha farklı bir sosyoekonomik düzeye sahip bir okulda geçirilirse eşsiz bir deneyim olur diye düşünüyorum. Kendini tanıma fırsatı bulur (ÖE 17).

Öğretmen eğitimi programlarının etkili öğretmenlik uygulaması süreçlerine sahip olması beklentisi öğretmen eğitimcilerince en çok vurgulanan beklenti olmuştur. Bu beklentiye ek olarak öğretmen eğitimcileri tarafından *yoğun uygulama olanağı sunan*,

teknisist rolden sıyrılan, öğretmen adaylarının farklı ihtiyaçlarına göre şekillenen programlar beklentileri ise yoğunlukla önerilmektedir. Öğretmen eğitimi sürecinde sadece öğretmenlik uygulaması dersleri değil öğretmen adaylarının üniversitelerde aldıkları derslerinde yoğun bir uygulama boyutunun olması gerektiğini öğretmen adayları aşağıdaki gibi vurgulamışlardır.

Maalesef ders saatimiz, dört saatten iki saate indi. O yüzden artık sınıfta uygulama yapacak vaktimiz kalmadı. Sadece yazılı bir şeyden veriyoruz. Çok Üzücü. Öğretmenlik başlı başına bir uygulamadır (ÖE 9).

Öğrendiği kuramsal bilgiyi gerçekten hissedebilsin, uygulayabilsin. Bu ayağımı da ben çok kurguluyorum, öğretim programlarımızın. Belki bu anlamda geliştirilebilir hocam. Dersi görüyorsak tamam öğretmenimize kalmış. Hemen bir uygulama ödevi verebilir ama biraz daha öğretim programlarının bunu vurgulaması gerektiğine ben inanıyorum (ÖE 12).

Öğretmen eğitimcileri ikinci olarak öğretmen eğitiminin '*teknisist rolden sıyrılan*' bir öğretmen eğitimi beklentisinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen eğitimi yalnızca genel eğitim bilgisi, pedagojik alan bilgisi ya da alan bilgisi ile sınırlandırmak ya da bu ögelere olması gerektiğinden fazla odaklanmanın öğretmen eğitimi dar bir çerçeveye soktuğu görüşünde olan öğretmen eğitimcilerinin görüşmelerinden alınan ifadeler aşağıda örneklendirilmiştir.

Hocam ya evet ben zaten feminist biriyim hiç böyle bakmamıştım falan diyor. Ya da işte dördüncü sınıfız ama biz emperyalizmin üzerine ilk defa düşünüyoruz diyor. Ya da böyle makaleleri okuyup, böyle araştırmalar yapınca aslında böyle zevkli bir şey varmış diyor. Hani bu sıkıcı, sadece teknikten ibaret yapı, o teknisist kalmış öğrencileri biraz boğuyor. O yüzden de uzaklaşıyorlar. Hani ben ve birkaç arkadaşım daha onun öyle bir şey olmadığını göstermeye çalışıyoruz (ÖE 4).

Ama bu sistemde olabileceklerini düşünmüyorum. Bakın yani iyi öğretmenleri bu sistemin ürettiklerini düşünmüyorum. Onu bir daha söyleyeyim. Yani iyi öğretmene çıkacak fakat bu sistem sayesinde değil. Bu sisteme rağmen çıkacak. Çıkıyor. Yani ezberci, bu dayatılan bütün bu derslere rağmen yani bakın mesela topluma hizmet dersi var değil mi öğretmenlik programlarında. Allah aşkına ya. Niye var ki? Niye topluma hizmet derslerini mühendislik bölümlerine vermiyorlar? Onlar yapamıyor mu topluma hizmet? Bir tek öğretmen adayları mı yapabiliyor? Ya bu bile şey gösteriyor. Yani öğretmen adaylarını biçilen rolü gösteriyor. Biz karar verimiz sizin ne yapacağınıza. Ya öyle şey olabilir mi hiç ya (ÖE 5).

Giroux (1988), halihazırda yalnızca kendi gerçekliklerinin ve öğrencilerinin gerçekliklerinin dışında inşa edilen programlarda nasıl öğretecekleriyle ilgilenen

öğretmenlerin pasif teknisyenler olduklarını belirtmiştir. Örneğin, öğretmen adaylarını sadece nasıl daha iyi öğretmeleri gerektiğine hazırlayan bir öğretmenlik uygulaması ne yazık ki öğretmen adaylarını öğretmenliğin tüm yönlerine ve sorumluluklarına hazırlayamamaktadır (Zeichner, 1996). Öğretmen adayları alan bilgisi ve pedagojik donanım yönünden yetkin oldukları kadar eleştirel düşünme, sorgulama, karar alabilme gibi birçok yönlerini geliştirmeli ve toplumun aktif ve değişim öznesi olmalıdırlar.

Öğretmen eğitimcileri öğretmen eğitim programlarının '*farklı ihtiyaçlara göre esnetilebilmesini*' de önemli görmektedirler. Bu görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

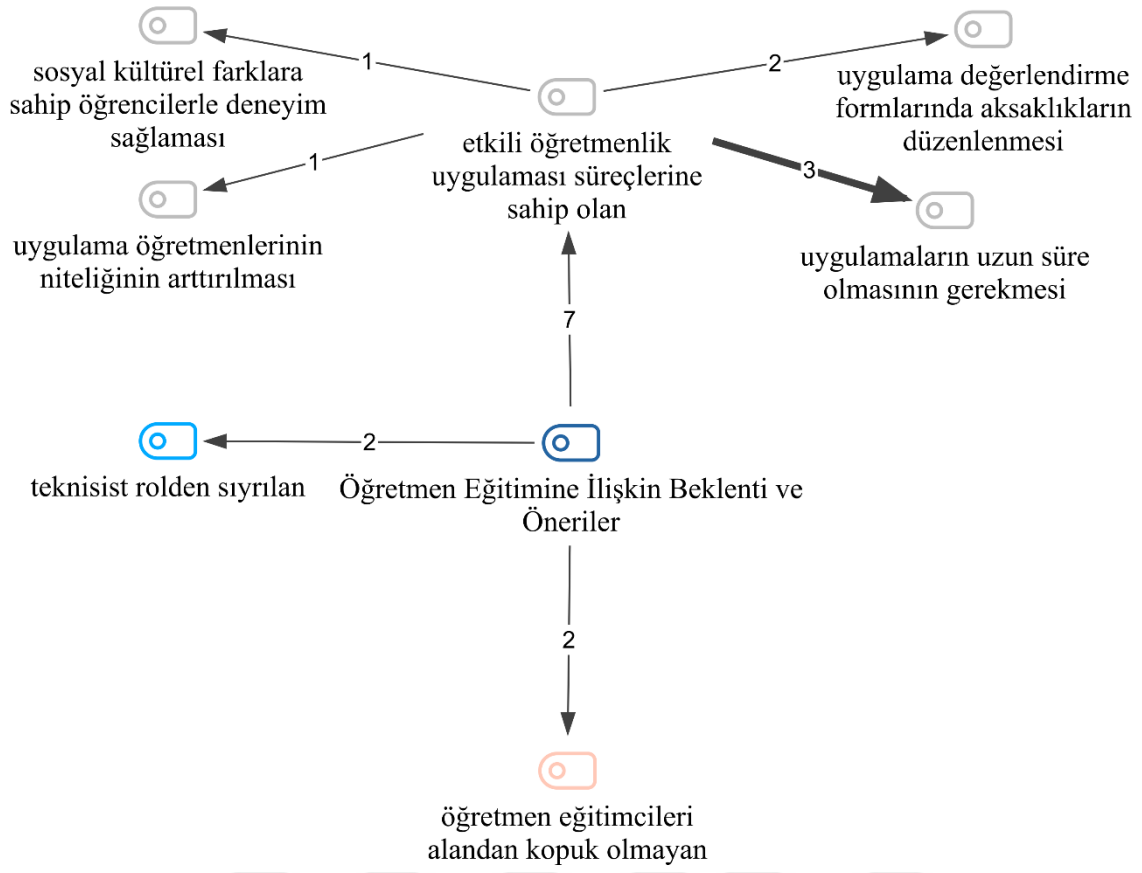
Öğrenciye, bölüme, hocalara, esneklik tanımamı isterim yani herkesin ihtiyacı aynı olabilir mi hiç? Yani siz seçmeli dersleri bile belirliyorsanız bakanlık olarak ya da YÖK olarak o zaman siz demek ki hiç anlamamışsınız bu oyunu. Dolayısıyla bu esnekliğin olması gerektiğini düşünüyorum (ÖE 5).

Farklı ihtiyaçlara göre esnetile bilinen. Yani gökten gelen muhteşem bir program değil programın içinde sizin emeğiniz olmalı. Yani iyi bir program, iyi bir öğretmen eğitimi programından anlayışınız olarak programın daha etkin olabilmesi (ÖE 13).

Öğretmen eğitimi programlarının uluslararası standartlara uygun hale getirilmesi, öğretmen eğitimcilerinin alandan kopuk olmaması, daha esnek bir seçmeli ders seçeneği sunulması, toplumsal sorunlarla bağlantılı olunması, sosyal adalet konularının programa dahil edilmesi, mesleki yeterlilikleri ve becerileri geliştirmesi de diğer beklentiler arasında yer almaktadır.

Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimine İlişkin Beklenti ve Önerileri

Uygulama öğretmenlerine nasıl bir öğretmenlik uygulaması sürecinin onları mutlu edeceği sorulduğunda *etkili öğretmenlik uygulaması süreçlerine sahip olan, teknisist rolden sıyrılan ve öğretmen eğitimcilerinin alandan kopuk olmadığı* bir sürecin uygulama öğretmenlerince önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Şekil 24'te uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitimine ilişkin beklenti ve önerilerinin genel resmi verilmiştir.



Şekil 24. Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimine İlişkin Beklenti ve Önerilerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Uygulama öğretmenleri '*etkili öğretmenlik uygulaması süreçlerine sahip olan*' bir öğretmen eğitimi programı için dört şeyi önemli görmüşlerdir. Bunlar uygulamaların uzun süre olmasının gerekliliği, uygulama değerlendirme formlarında aksaklıkların düzenlenmesi, sosyal kültürel farklara sahip öğrencilerle deneyim sağlaması ve nitelikli uygulama öğretmenlerinin sürece kazandırılmasıdır. Uygulama öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir. Genişletilmiş ve daha uzun öğretmenlik uygulamalarının faydaları literatürde yaygın olarak rapor edilmiştir (Zeichner, 2006; Liaw, 2009). Aynı görüşte olan uygulama öğretmenleri de daha uzun soluklu bir staj süresinin daha etkili olacağını düşünmektedirler.

Staj süresinin uzatılması ve farklı okul türlerinin görülmesi iyi olabilir. Beki bir seneye değil de staj süreci iki seneye yayılabilir. Mesela kademeler sınıflara bölünebilir. İlkokul, okul öncesi, lise hepsini görmeleri sağlanır. Üç saat ilkokulda staj yapar üç saat başka kademede bol bol uygulama bol bol saha olmalı. Atanmadan daha çok tecrübe edinmiş olur (UÖ 4).

Değerlendirme formlarımız var genel gözlemlerde o kriterlere göre değerlendirme yapıyorum. Mebbisteki formları çok kullanmıyorum çok alakalı değil mesleğe saygılıdır, mesleğe duyarlıdır falan. Çok genel ve holistik. Biz kendi kriterlerimizi kullanıyoruz. (UÖ 7).

Prosedür için o formları tamamlıyoruz ama önemli olan yapılandırmacı verdiğimiz dönütler de önemli ama tamamlamak zorundayız (UÖ 4).

Sosyal kültürel farklarını görsünler benim bu söylediğim şeylerin uygulanamayacağı sınıflar karşlarına çıkabilirler bu karşılaştırmayı yapabilmeleri lazım ama bu karşılaştırmayı anca atanınca görecekler. O çeşitlilik artırılabilir bence (UÖ 4).

Bir uygulama öğretmeni de öğretmenlik uygulama süreçlerine ilişkin aldıkları eğitimin yetersizliğinden ve bahsetmiş ve bu sürece ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Bu görüşe ilişkin alıntı aşağıdaki gibidir.

Bana bu görev ilk geldiğinde çok heyecanlandım gerçi eğitimini verdiler ama ilk defa aldım. Ama bu eğitimler daha çok notlandırma üstüneydi. Ben bunu çok doğru bulmuyorum mecburen gönüllü alan var ama biz neden rehberlik ediyoruz, nasıl rehberlik etmeliyiz buna odaklanmalıydı eğitim. Uygulama öğretmeni nedir ve ne yapmalı, adayı nasıl yönlendirmeli buna odaklanmalıydı (UÖ 7).

Uzun yıllardır hâkim olan geleneksel alan deneyimi anlayışına göre, okul temelli öğretmen eğitimcilerinden esas olarak öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması yapabilecekleri bir yer sağlamaları beklenmekte ve genellikle ihtiyaç duyacakları türden bir hazırlık ve destek sağlanmamaktadır (Valencia, 2009). Alan yazın incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yüksek kalitede ve gelişimsel olarak uygun destek sağlamak için yeterince hazırlıklı olmadıklarına dair güçlü görüş hakimdir. Örneğin, uygulama öğretmenleri tarafından sunulan geri bildirimlerin çoğu gözleme dayalı geri bildirimlerdir ve bu nedenle uygulamanın raporlanmamasının ötesine geçerek uygulamanın sorgulanması birçok uygulama ortamında gerçekleştirilmemektedir (Clarke, vd., 2014). Aynı doğrultuda Merç (2015) de aday öğretmenlerin performansını değerlendirmede güvenilir kaynaklar olabilmeleri için uygulama öğretmenlerinin daha iyi mentörlük niteliklerine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

‘Teknisist rolden sıyrılan’ bir öğretmenlik uygulaması sürecinin var olması da uygulama öğretmenlerinin sürece yönelik önerdiği bir diğer noktadır. İki uygulama öğretmenine ait olan bu görüş uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinin yapısalcı ve teknik yapısına olan aşırı vurgusundan rahatsız olduklarını göstermektedir ve bu bağlamda görüşlerinin toplumsal fayda kuramının tam tersi

doğrultusunda öğrenen merkezli ve toplumsal yeniden yapılandırma kuramları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmen eğitiminde teknik becerilere vurgu yapan görüş çıraklık modelinin izlerini taşır ve bu görüşe göre sınıfın ötesinde toplumsal önemi olan konularla yeterli bağlantı kurulmadan öğretmen sanatı ve sınıf tekniği vurgulanır öğretmen bir zanaatkar olarak görülür (Calderhead ve Shorrock, 1997; Rajuan, 2008). Bu bulguya göre de uygulama öğretmenleri öğretmenlik uygulaması sürecinin yapısalcı olmasını eleştirmiş sadece öğretmenlik becerilerine dayanan bir öğretmenlik uygulaması yerine öğretmenliğin sosyal, kültürel tüm yönlerini içinde barındıran bir uygulama deneyiminin var olması gerektiğini aşağıdaki örnek alıntıda olduğu gibi önermişlerdir.

Üniversitedeki öğretilen metot teknik yöntemlerden bazıları gerçek hayatta uygulanabilir değil çok teknik. Sadece İngilizce öğretmenliği değil ki işimiz. Eğitimciyiz nöbet tutuyoruz, sınıf rehber öğretmenliği yapıyoruz, öğrencinin maddi, manevi, sosyal, ekonomik durumu vs. her şeyi hakkında bilgi alıyoruz. Veli-öğrenci ilişkisi hakkında bilgi alıyoruz. Bunların hiçbirine değinilmiyor bence üniversitede. Meslektaş ve zümre ilişkileri mesela. İngilizceyi nasıl iyi öğretirim, hangi yöntem, hangi metot değil olay (UÖ 7).

Yapılan görüşmelerde uygulama öğretmenleri öğretmen eğitimcilerinin gerçek hayattan uzak yöntem ve stratejileri stajda uygulamaya koymaya çalışmaları, okullardaki gerçeklikten kopuk olmalarını da eleştirilmiştir. Bu bulgu farklı toplumsal durum ve bağlamlardan bağımsız olarak mesleki becerilere vurgu yapan toplumsal fayda kuramı ile ilişkilendirilebilir (Rajuan, 2008).

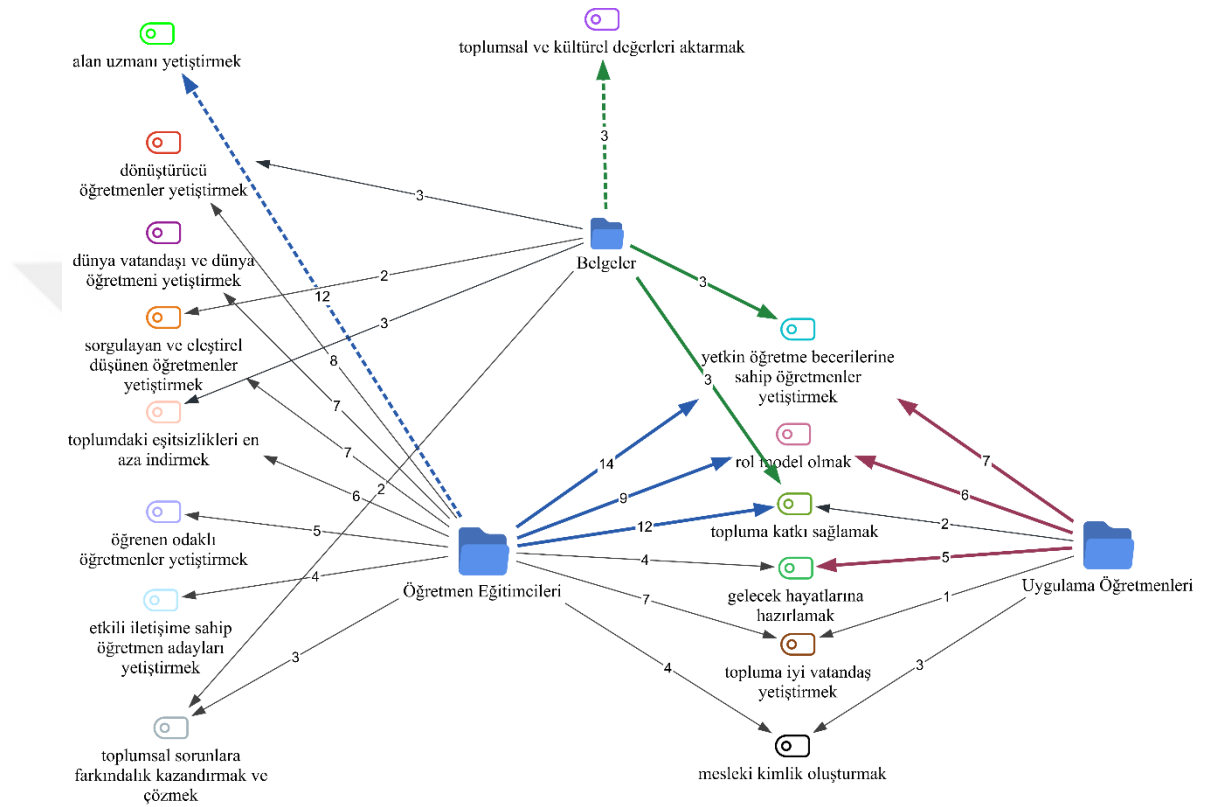
Uygulama alanındaki boşluğun ve akademisyenlerin ilişkisinin geliştirilmesi lazım. Akademisyenler alandan okuldan çok uzaklar teorik konularda mangalda kül bırakılmıyor ama (UÖ 2).

Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öne Çıkan Kuramsal Yönelimlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın dördüncü sorusu olan ‘Hizmet öncesi öğretmen eğitimi alanında öğretmen eğitime dönük hangi eğitim programı kuramları öne çıkmaktadır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla öğretmen eğitiminin amacı, öğretme-öğrenme süreci, öğretmen rolleri ve öğretmen adaylarının rollerine ilişkin kumsal yapıda öne çıkan eğitim programı kuramları açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Amaçlar

Bu başlık altında öğretmen eğitiminde amaçların kuramsal yapısının ne yönde benzeştiği ve farklılaştığı üzerinde durulmuştur. Amaçlarının benzeşen ve farklılaşan noktaları Şekil 25’te verilmiştir.



Şekil 25. Öğretmen Eğitimi Sürecinde Amaçlara İlişkin Öne Çıkan Kuramsal Yönelimlerin Karşılaştırmalı Analizi

Şekil 25'te öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin amaçlarının özellikle yetkin öğretme becerileri kazandırmak, rol model olmak, topluma katkı sağlamak, öğretmen adaylarını gelecek hayatlarına hazırlamak, topluma iyi vatandaş yetiştirmek ve mesleki kimlik oluşturmak amaçları kapsamında ortaklaştığı görülmektedir. Üç veri kaynağının ortaklaştığı amaç ise yetkin öğretme becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek ve topluma katkı sağlamak amaçları odağında kesişmiştir.

‘Yetkin öğretim becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek’ amacı hem öğretmen eğitimcileri hem de uygulama öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından vurgulanmıştır.

Dokümanlarda ise yetkin öğretme becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek amacı görüşmelerle benzer şekilde öğretmen eğitimindeki amaçlardan biri olarak ifade edilmiştir. Öğretme tekniklerinde uzmanlaşmanın ve gözlenebilir becerilerin gelişiminin vurgulandığı bu görüşün (Elliot, 2003; Joyce, 1974; Zeichner, 1993, Zeichner, 1996) toplumsal fayda eğitim programı kuramı prensiplerini taşıdığı söylenebilir. Çünkü öğretmen eğitimcileri ve uygulama öğretmenleri ve dokümanlardaki amaç ifadeleri öğretmen adaylarına mesleki beceriler kazandırmak, yetkin ve donanımlı öğretmenler yetiştirmek amaçlarını vurgulamıştır.

Toplumun ihtiyaçlarını karşılayarak toplumun gelişimine yarar sağlayarak becerilerle donatılmanın önemini vurgulayan toplumsal fayda kuramı hem yapılan görüşmelerde hem de dokümanlarda ‘topluma katkı sağlamak’ amacı ile ilişkilendirilmiştir. Burada öğretmen adaylarının eğitim yoluyla toplumsal görevlerine hazırlanmalarının ve toplumsal sorunluluklarını yerine getirmek ve toplumun katkıda bulunan bir üyesi olmak için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerini geliştirmesine olan vurgu önemlidir (Tyler, 1949). Öğretmen eğitimcileri ve uygulama öğretmenleri için hem de belgeler için bu hedefin merkezde olması, ortak bir toplumsal fayda anlayışını ifade etmektedir. Bu ideolojiye göre eğitim, işgücünün ve toplumun taleplerini karşılayacak sonuçlar vermenin üzere tasarlanmıştır (Bobbitt, 1918). Tyler (1949) da eğitim programlarının oluşturulmasında toplumsal faydaya büyük önem vermektedir. Eğitimin hedefleri belirlenirken hem toplumsal gereksinimlere hem de kişisel gelişime vurgu yapan Tyler, bu süreçte toplumsal ihtiyaçların göz önünde bulundurulmasını önemli görmüş ve bireysel gelişimi sağlamanın yanı sıra, topluma anlamlı katkılarda bulunmanın da eğitimin önemli amaçlarından olduğunu vurgulamıştır. Bu ortak amaç eğitimcilerin gerçek dünya ve pratik sorunlarla başa çıkabilecek ve toplumun yararına ilerleyecek şekilde öğretmen adaylarının eğitilmesinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu da topluma katkıda bulunan, faydalı üyeler geliştirmeyi amaçlayan toplumsal fayda fikriyle uyumludur.

‘Rol model olmak’ ortak amacında ise öğretmen eğitimcilerinin çoğunluğa yakını ve uygulama öğretmenlerinin de çoğunluğu ortak görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin kurumsal ve toplumsal standartları karşılamak için gereken pratik beceriler, tutumlar ve davranışlarla donatılmasına güçlü bir vurgu yapan toplumsal fayda ideolojisi, öğretmen eğitiminde “rol model olma” hedefiyle uyumludur. Usta öğretmeni model alan bir yaklaşımın öğretmen eğitiminin önemli bir amacı olarak görüldüğü yapıda öğretmen adaylarının gerekli yetenekleri, becerileri ve davranışları örnek alarak mesleğe

hazırlanacaklarına olan inanç toplumsal fayda kuramı ile ilişkilendirilebilir. (Feiman-Nemser, 1990; Kirk, 1986). Çünkü bu ideolojiye göre hem toplumun taleplerini hem de eğitim normlarını karşılayan davranış ve becerilerin özümsemesi önemlidir (Bobbitt, 1918). Öğretmen adaylarından öğretmen eğitimcilerinin sergilediği mesleki, ahlaki davranışlar ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumları taklit etmeleri beklenir (Zeichner ve Liston, 1996). Kurumsal ve toplumsal normlara uygun eylem, beceri ve tutumların aktarılmasını garanti altına almak için öğretmen eğitimcileri ve uygulama öğretmenlerinin her ikisi de öğretmen adaylarına örnek olacak davranışları sergileyerek öğretmen adaylarının belirli öğrenme hedeflerine ulaşabilmelerini amaçlarlar ve bu amaçla model olma toplumsal fayda hedefiyle uyumludur (Bobbitt, 1918; Tyler, 1949). Öğretmen eğitimcilerinin yoğunlukla toplumsal fayda kuramı yönelimli amaç ifadeleri de Azman (2011), Ryu (1998), Salleh, vd., (2015) çalışmalarında öğretmen eğitimcilerinin toplumsal fayda kuramını daha yüksek düzeyde benimsemeleriyle aynı doğrultudadır.

Buna ek olarak, öğretmen eğitimcilerinin yarısından fazlası uygulama öğretmenlerinden ve belgelerden farklı olarak *‘alan uzmanı yetiştirmek’* amacını önemli görmüşlerdir. Öğretmen eğitimcileri konu uzmanları yetiştirmeye çalışmaktadır ki bu da konu alanı ustalığı ve entelektüel gelişime öncelik veren akademik disiplinler dünya görüşüyle tutarlıdır. Salimi (2020) de çalışmasında öğretmen eğitimcilerin akademik disiplinler kuramını en çok benimsediklerini ve etkinliklerini ve uygulamalarını bu yönde ilerlettiklerini bulmuştur.

Şekil 25 genel hatları ile incelendiğinde, öğretmen eğitimcilerinin uygulama öğretmenlerinden farklılaşan kodlarının daha toplumsal yeniden yapılandırma ideolojisine karşılık geldiği, ortaklaşan kodlarının da toplumsal fayda kuramı prensipleri ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Belgelerde ise öğretmen eğitimcileri ile aynı kuramsal yönelimde amaç ifadeleri hakimdir.

Öğretmen eğitimcilerinin ise toplumsal fayda ve akademik disiplinler kuramlarından sonra toplumsal yeniden yapılandırma ideolojisi ile ilişkili amaçlarının olduğu söylenebilir. Şekil 25 incelendiğinde, öğretmen eğitimcilerinin farklı olarak *‘dönüştürücü öğretmenler yetiştirmek, dünya vatandaşı ve dünya öğretmeni yetiştirmek, sorgulayan ve eleştiren öğretmenler yetiştirmek ve toplumsal eşitsizlikleri en aza indirmek ve toplumsal sorunlara farkındalık kazandırmak ve çözmek’* amaçlarını da orta düzeyde vurguladıkları görülmektedir. Bu bulgunun da öğretmen eğitimcilerinin program ideolojilerinin orta düzeyde toplumsal yeniden yapılandırma ideolojisi olarak bulgulayan

Farahani ve Maleki (2014), Salimi (2020) ve Wyatt'ın (1994) çalışmalarının bulguları ile örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

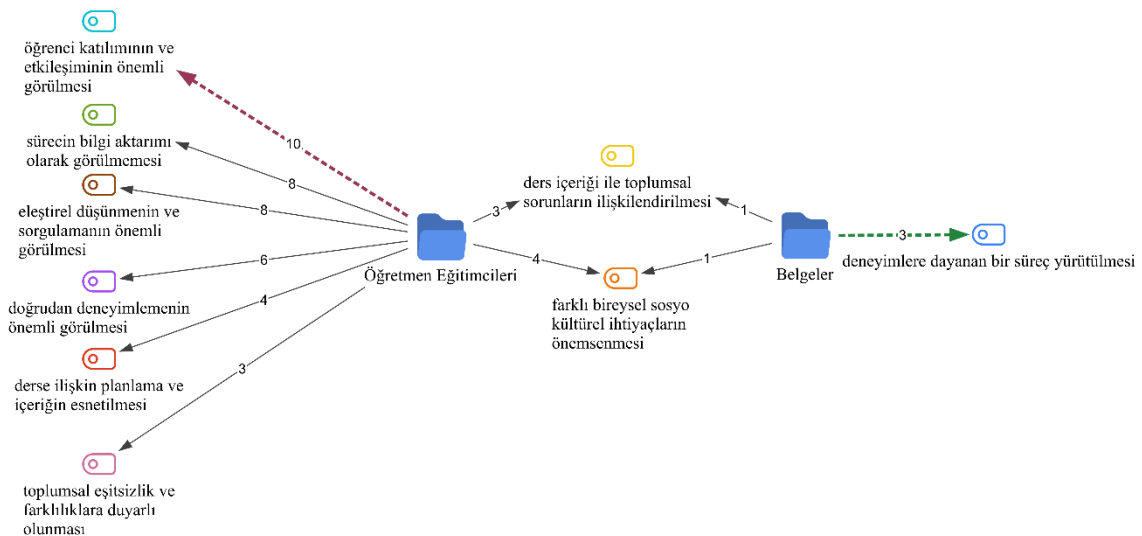
Öğretmen eğitimcileri ve belgeler uygulama öğretmenlerinden farklı olarak dönüştürücü, sosyal adaleti sağlayıcı ve eleştirel hedeflere daha güçlü bir vurgu yapmaktadır. Bu durum da toplumsal dönüşümü vurgulayan toplumsal yeniden yapılandırmacı eğitim programı kuramına daha yakın bir bağlılık anlamına gelir (Giroux, 1988). Aynı şekilde, öğretmen eğitimcileri tarafından daha fazla vurgu yapılan 'dünya vatandaşı yetiştirmek' ve 'eşitsizlikleri azaltmak' gibi hedefler, insanların toplumu değiştirmede rol oynamalarını sağlama amaçları dolayısı ile toplumsal yeniden yapılandırmacı eğitim programı kuramı ile ilişkilidir. Çünkü dünya vatandaşları sadece kendi çevrelerine değil küresel topluma karşı da yükümlülüklerinin farkında olan küresel adaletsizliklere ve sorunlara meydan okuyan ve değişim yaratan bireylerdir (Freire, 2005).

Uygulama öğretmenlerinin uygulama derslerindeki amaçlarının daha çok toplumsal fayda eğitim programı kuramı ile açıklanması Calderhead ve Shorrock (1997), Clarke ve Jarvis-Selinger (2005) ve Rajuan ve diğerlerinin (2007) çalışmaları ile de paralellik göstermektedir. Uygulama öğretmenlerinin amaç ifadelerinde toplumsal yeniden yapılandırma prensiplerine rastlanmaması Clarke ve Jarvis-Selinger (2005) ve Rajuan ve diğerleri (2007) bulgularıyla uyumludur. Clarke ve Jarvis-Selinger (2005) uygulama öğretmenlerinin toplumsal yeniden yapılandırma görüşünü en az tercih etmelerini öğretmen eğitimini sosyal değişim için bir araç olarak gören paydaşlar için özellikle endişe verici olduğunu belirtmiştir. Derslerini sosyal reform ya da sosyal adalet perspektifleri etrafında kavramsallaştıran öğretmen eğitimcileri iş birliği yaptıkları uygulama öğretmenlerinin uygulama süreçlerini bu prensiplerin dışında tutmalarının süreci olumsuz etkilediğini ve öğretmen adaylarının birbirleriyle çelişen uygulamalara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

İncelenen belgelerin öğretmen eğitimcisi ve uygulama öğretmenlerinin amaçlara yönelik görüşlerinden ayrılan yanı ise belgelerdeki '*toplumsal ve kültürel değerleri aktarmak*' amacı olmuştur. Akademik disiplinler ideolojisinde kültürel ve toplumsal geleneklerin aktarılmasına ve korunmasına yapılan vurgu da bununla oldukça uyumludur (Ravitch, 2000; Schiro, 2008). Hirsch 'in 1987 yılında yazdığı Kültürel Okuryazarlık adlı eseri bu amaca önemli bir örnek teşkil edebilir. Çünkü Hirsch eserinde toplumsal bütünlük için ortak bilginin değerini vurgularken, öğrencilerin kültürel çevreleriyle tam olarak ilişki kurabilmeleri için onlara değerlerinin öğretilmesinin altı çizilmiştir (Schiro, 2008).

Akademik disiplinler ideolojisinin insanlığın entelektüel ve kültürel mirasını koruma ve aktarma vurgusu, sosyal ve kültürel değerleri aktarma hedefiyle yakından uyumludur. İncelenen belgelerdeki bu vurgu öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarını bu değerleri anlayacak, değerlendirecek ve iletecek şekilde donatarak kültürel geleneklerle eleştirel etkileşimlerini destekleyebilir ve toplumsal sürekliliğe zemin hazırlayabilir.

Öğretmen Eğitiminde Öğretme-öğrenme Süreci

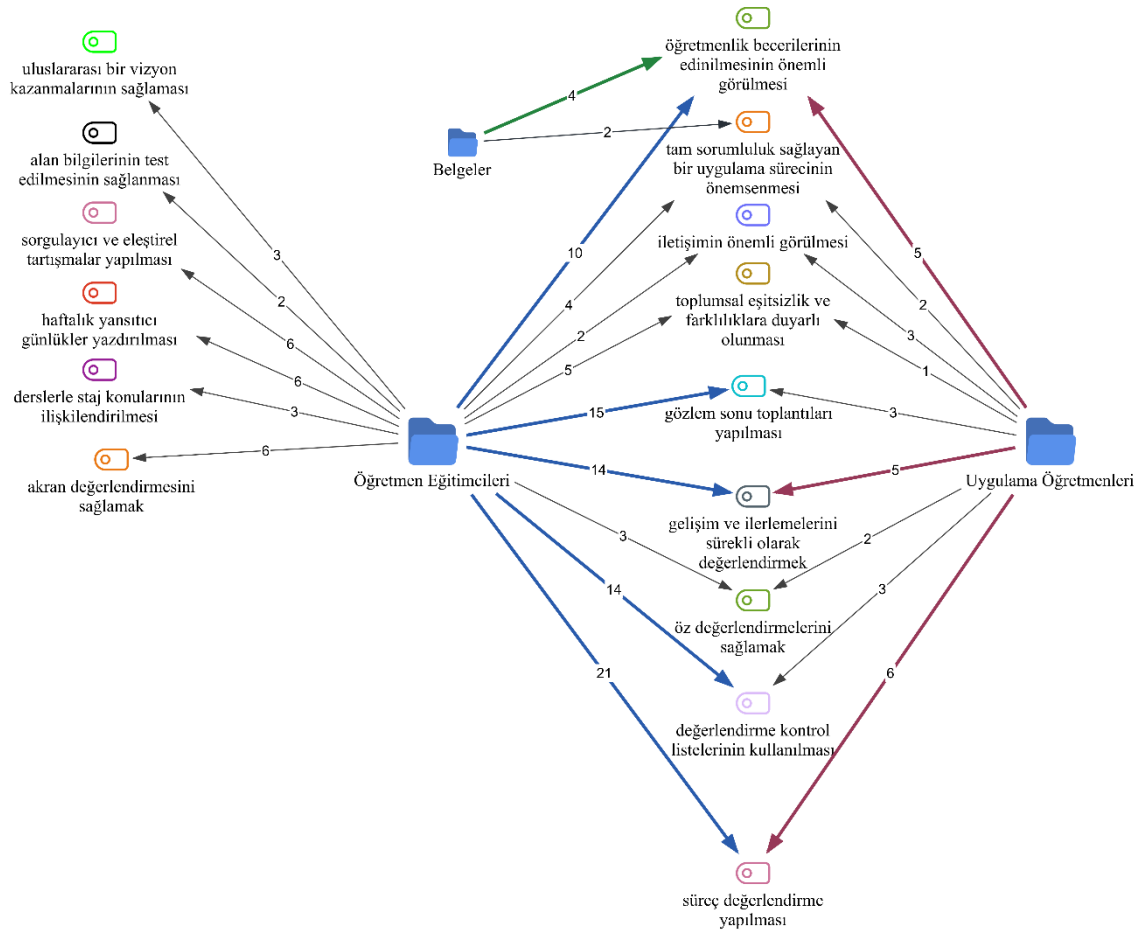


Öğretmen eğitimcilerinin farklı olarak '*öğrenci katılımını*' önemseydiği bulgusu ise hem öğrenen merkezli hem de toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ile ilişkilendirilebilir (Schiro, 2008). Bu iki kuram da aktif öğrenci katılımının önemi konusunda hemfikirdir fakat bu katılımı farklı şekillerde ele alırlar. Toplumsal yeniden yapılandırmacılığa göre katılım, toplumu bir bütün olarak geliştirmenin bir aracı iken, öğrenen merkezli kuram da aktif katılımı kişisel olarak güçlenmenin ve büyümenin bir yolu olarak görmektedir.

Toplumsal yeniden yapılandırmacı kuram sosyal değişim için gerekli olan eleştirel düşünme, ekip çalışması ve sorun çözme becerilerini geliştirmesi sebebiyle öğrencilerin derse aktif katılımının çok önemli olduğunu savunur. Freire (2005) de insanları baskıcı toplumsal sistemlerden özgürleştirmenin yolunun eleştirel düşünce ve söylem olduğunu ve öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için de aktif katılımın önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen eğitimcilerin alıntıları incelendiğinde, aktif katılımın ders kapsamında öğrencilerin söz alması ve derste etkin olmaları bağlamında kullandıkları göz önünde bulundurulduğunda bu alt kategorinin öğrenen merkezli kuramla daha fazla ilişkilenebileceği düşünülmüştür. Öğrenen merkezli kuram her öğrencinin kendine özgü ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını vurgularken anlamlı öğrenmenin olmazsa olmazı olarak aktif katılımı teşvik etmenin önemini vurgular. Bu görüşte öğrenci başarısı için aktif katılım kritik öneme sahiptir ve demokratik sınıf katılımı daha geniş toplum katılımını da yansıtır (Dewey, 1916; Weimer, 2002).

Şekil 27'de öğretmenlik uygulaması sürecindeki kuramsal bağlam incelendiğinde hem öğretmen eğitimcilerinin hem uygulama öğretmenlerinin hem de incelenen belgelerin staj sürecinde '*öğretmenlik becerilerinin edinilmesinin önemli görülmesi ve tam sorumluluk sağlayan bir uygulama sürecinin önemsenmesi*' alt kategorilerinin ortak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yoğunlukla yetkin öğretmenlik becerilerinin edinilmesine odaklanan ve öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerini bu amaçla kullanan öğretmen eğitimcileri ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerinin ve belgelerdeki öğretmenlik becerileri vurgusunun toplumsal fayda kuramı bağlamında incelenebileceği düşünülmektedir.



Şekil 27. Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Öne Çıkan Kuramsal Yönelimlerin Karşılaştırmalı Analizi

‘Tam sorumluluk sağlayan bir uygulama süreci’ vurgusu ise etkili öğretmenlik için gerekli görülmekte ve öğretmen adaylarının kendilerine tam bir sorumluluk sağlayan öğretmenlik uygulamaları sırasında geliştirdikleri mesleki yeterliliklerine vurgu yapılmıştır (Darling-Hammond, 2006b). Zeichner (1992) ve Liston ve Zeichner (1996) da tam sorumluluğun önemine vurgu yapmış ve eğitimleri sırasında tam sorumluluk verilen öğretmen adaylarının, bilinçli ve önemli seçimler yapma, öğretmenlik rollerinin teknik bağlamından ziyade tüm sorumluluklarına hazır olma olasılıklarının daha yüksek olacağını belirtmişlerdir. Başka bir ifade ile, öğretmen adaylarına tam özerklik verilmesi, öğrenciler üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olacak şekilde pratik yapmalarını sağlayacağı için öğretmenlik uygulamasının toplumsal vurgusunu artıracak ve öğretmen adaylarının okulun ve sınıfın gerçekliği ile ilgili daha çok boyutlu deneyimler kazanarak mesleğe başlamalarına yardımcı olacaktır.

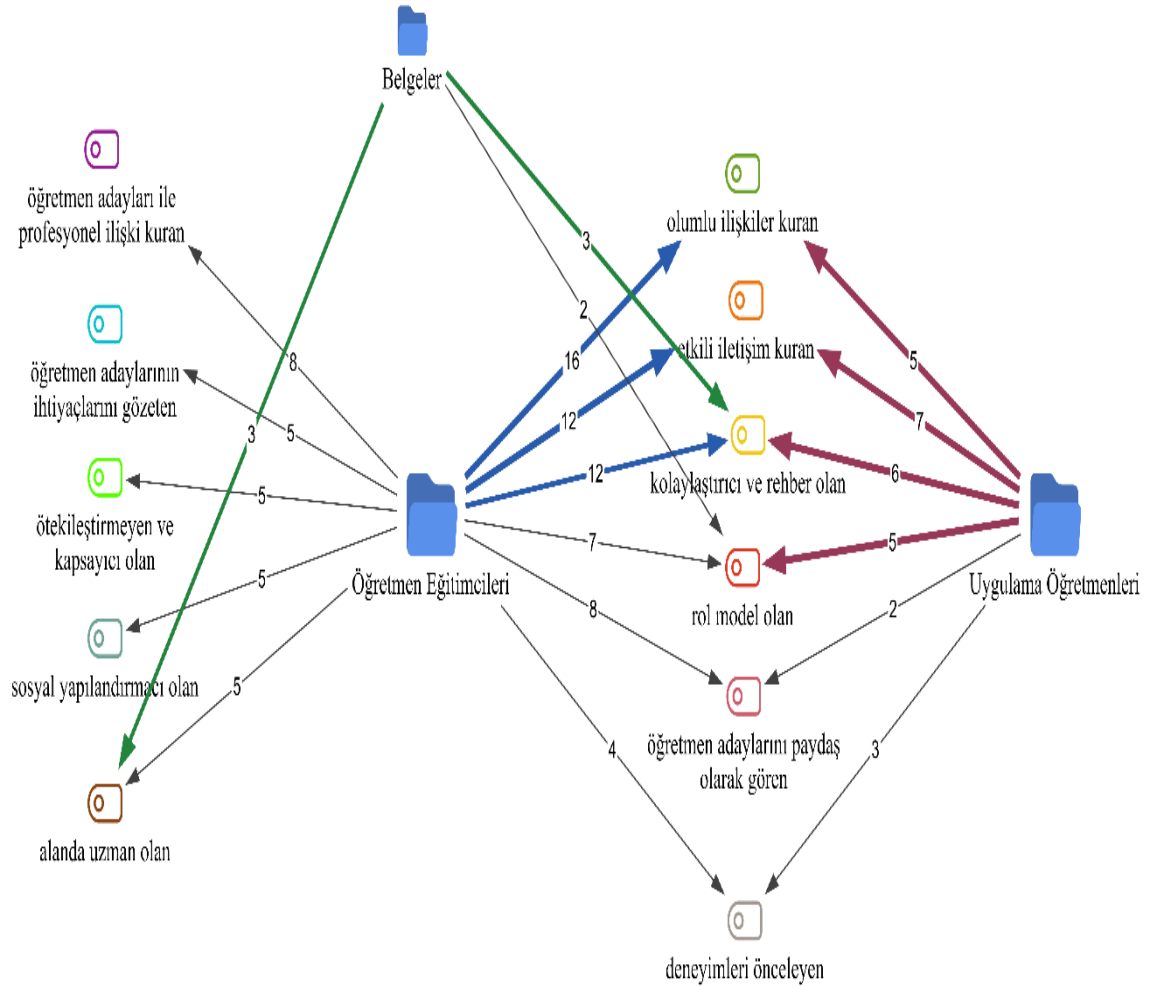
Şekil 27’de öğretmen eğitimcilerinin ‘*toplumsal eşitsizlik ve farklara duyarlı*’ bir öğretmenlik uygulaması sürecinin yürütülmesini önemli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Toplumsal eşitlik ve farklılıklara duyarlı bir öğretmenlik uygulaması ise uygulama öğretmenlerinden sadece bir kişi tarafından belirtilmiştir. Öğretmen eğitimcilerinin uygulama derslerinde az da olsa toplumsal yeniden yapılandırmacı ideolojiye uygulama öğretmenlerinden daha çok önem verdikleri yorumu yapılabilir. Bu bulgu Clarke ve Jarvis-Selinger (2005) ve Rajuan ve diğerlerinin (2007) çalışmalarında da aynı doğrultuda yorumlanmıştır. Bu çalışmalarda da uygulama öğretmenlerinin çoğunlukla beceri gelişimine odaklanmasını onların süreç içindeki sorumluluklarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin başka ek kaygılar için zaman ayrılmasını engellediği ve akademik konuları daha önemli gördükleri dolayısı ile kritik toplumsal meseleler ve toplumsal sorunların sınıfın sınırlarının ötesinde görüldüğü belirtilmiştir.

Uygulama derslerinde kullanılan etkinliklerle ilişkili olarak iki grup da ‘*gözlem sonu toplantılarının yapılmasına*’ önem vermektedir. Öğretmenlik uygulaması derslerinden sonra yapılan toplantıların genelde mesleki ve teknik becerilerle ilgili olduğu (Giroux, 2002), eleştirel düşünmeye sorgulamaya, karşılıklı fikir alışverişine ve diyaloga dayalı gözlem sonu toplantılarının (Fennel, 1993; Rajuan 2008) süreçte var olması gerektiği gerçeğinden hareketle gözlem sonu toplantılarının yapılandırılma biçiminin öğretmen eğitimcisi ve uygulama öğretmenin benimsediği ideolojiye göre şekilleneceği ön görülebilir.

Hem öğretmen eğitimcileri hem de uygulama öğretmenleri ölçme-değerlendirme sürecindeki amaçlarını öğretmen adaylarının ‘*gelişim ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirmek ve öz değerlendirmelerini sağlamak*’ olarak belirtmişlerdir. Ölçme değerlendirme sürecini yürütürken ise iki katılımcı grubunun da ‘*değerlendirme kontrol listeleri kullandıkları ve süreç değerlendirmesi*’ yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmen eğitimcileri ve uygulama öğretmenlerinin öğrenen merkezli ve toplumsal yeniden yapılandırma odaklı bir ölçme-değerlendirme bakış açısına sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmen Eğitiminde Öğretmen Roller

Şekil 28 ise öğretmen eğitimcileri, uygulama öğretmenleri ve belgelerin çoğunlukla öğretmen rollerini benzer rollerde gördükleri ve ‘kolaylaştırıcı ve rehber olan ve rol model olan’ rollerinde ortak görüşe sahip oldukları söylenebilir. Bu bağlamda ortaklaşan rollerden kolaylaştırıcı ve rehber olan öğretmen rolü için daha çok öğrenen merkezli kuram öne çıkarken ve ‘rol model olma’ noktasında da toplumsal fayda kuramının izlerinin görüldüğü söylenebilir. Uygulama öğretmenleri ve öğretmen eğitimcilerinin ortaklaşan rolleri ‘olumlu ilişkiler kurma’ ve ‘etkili iletişim kurma’ bağlamında öğrenen merkezli kuramın etkisindeyken, belgeler ve öğretmen eğitimcilerinin ‘alanda uzman olan’ eğitmen rolünü de önemli gördüğü dolayısı ile akademik disiplinler kuramının da süreç içerisinde öne çıktığı söylenebilir.



Şekil 28. Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Rollerinde Öne Çıkan Kuramsal Yönelimlerin Karşılaştırmalı Analizi

Öğretmen eğitimcilerinin farklılaşan rolleri incelendiğinde ‘sosyal yapılandırmacı olan’ ve ‘ötekileştirmeyen ve kapsayıcı olan’ öğretmen rollerinin incelenen belgelerden ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerinden farklı olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Eğitimlerinde sadece bilgi aktarmanın ötesinde çeşitlilik, eşitlik ve sosyal adaleti de ele alan öğretmen eğitimcilerinin bu görüşleri öğretmenleri sosyal dönüşümü teşvik etmenin kolaylaştırıcıları çerçevesine alan toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ile ilişkilendirilebilir (Freire, 1970; Giroux ve McClaren, 1986; Pinar, 2012).

Öğretmen eğitimcilerinin kendi rollerinde kapsayıcı, ötekileştirmeyen ve sosyal yapılandırmacı öğretmenlik rollerini vurgulamaları esnekliğe, çeşitliliğe ve eleştirel katılıma yüksek değer veren bir öğretmen eğitimi görüşünün varlığına ilişkin az da olsa bir umut ışığı olarak görülebilir. Belgeler ve uygulama öğretmenleri daha geleneksel öğretmen rollerini temsil etse bile, öğretmen eğitimcilerinin sosyal adaleti kolaylaştırıcı ve dönüştürücü rollerinin öğretmen eğitimi için önemli olduğu düşünülmektedir.

Uygulama öğretmenlerinin daha çok geleneksel öğretmen rolleri ile kendilerini eşleştirmeleri Rajuan ve diğerlerinin (2007) çalışmalarında da vurgulanmıştır. Rajuan ve diğerleri (2007) uygulama öğretmenleri ile yaptığı çalışmalarında geleneksel yönelime sahip uygulama öğretmenlerinin kendilerini rol model, örnek ve sınıf yönetiminde ustalaşmayı öğreten eğitmen olarak görmekte olduğunu belirtmişlerdir. Toplumsal fayda kuramını benimseyen uygulama öğretmenlerinin çoğu çalışmada, bilgi aktarmanın, öğrencilere neyin doğru neyin yanlış olduğunu söylemenin ve öğretmen olarak işlerine yarayacak hazır ipuçları vermenin asıl görevleri olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen Eğitiminde Öğretmen Adaylarının Roller

Şekil 29’da öğretmen eğitimcilerinin, uygulama öğretmenlerinin belgelerin öğretmen adaylarının rollerine ilişkin ne derece benzer ve farklı göründükleri sunulmuştur. Üç veri kaynağının da *sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip olan, etkili iletişime sahip olan ve ileri kuramsal metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olan* öğretmen adayları rollerinde ortak bir kuramsal görünüm taşıdıkları bulunmuştur.

geliştirmelerinin önemli olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu görüş toplumsal değişimi gerçekleştirmek için kabul edilmiş bilgelige meydan okuyan toplumsal yeniden yapılanma (Freire, 1970) fikirleriyle uyumludur.

Kapsayıcı ve teşvik edici öğrenme ortamları yaratmak için, öğretmen adaylarının *'etkili iletişim becerilerini geliştirmeye'* odaklanılması gerektiği görüşü iletişimin dönüşümsel gücünü vurgulayan öğrenci merkezli eğitim programı kuramı ve toplumsal yeniden yapılandırma kuramları çerçeveleri bağlamında açıklanabilir. Freire (1970) öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenmeyi teşvik etmek için tartışmalar yaptığı diyalojik bir eğitimin değerini vurgular. Toplumsal yeniden yapılandırma kuramına göre güçlü iletişimciler, öğrencilerin duyulduklarını hissettikleri ve sosyal adalet için grup çabalarına katılmaya motive oldukları sınıf ortamları oluşturabilirler. Öğrenen merkezli görüşün savunucularından Rogers (1969) da öğretmenlerin açık ve empatik iletişim kapasitesine sahip olmalarına önem vermiş bu yolla iyi iletişim, dinamik ve teşvik edici bir öğrenme ortamı geliştirmenin mümkün olacağı belirtmiştir.

Farklı vurgular yapmalarına rağmen, öğrenen merkezli ve toplumsal yeniden yapılandırma teorilerinin her ikisi de iletişimin dönüşümsel potansiyelini vurgulamaktadır. Toplumsal yeniden yapılandırma kuramı toplumu daha iyi hale getirmek için eleştirel düşünmeyi ve grup çabalarını teşvik etmek amacıyla öğretmen adaylarının etkili iletişimin rollerini vurgularken, öğrenen merkezli kuram ise kişisel gelişimi sağlarken her bir öğrencinin gereksinimlerini anlamak ve karşılamak için etkili iletişime sahip olmayı bir öğretmen açısından önemli görmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitiminde öğretmen adayları, bu bakış açılarını birleştirerek etkili iletişimi, öğrencilerini daha büyük sosyal değişimi desteklemeye motive etmek ve kişisel olarak güçlendirmek için kullanabilirler.

Öğretmen eğitimcileri ve uygulama öğretmenlerinin ortak olarak en çok vurguladıkları öğretmen aday rolü ise *'öğretmenlik rollerinin farkında olunması'* olmuştur. Mesleki sosyalleşme sürecine ve gelecek rollerine hazırlanan hazırlanma bağlamında öğretmenlik rollerinin tam kapsamıyla benimsenmesine vurgu yapan bu görüş de toplumsal fayda kuramı ile ilişkilendirilebilir (Kirk, 1986).

Öğretmen adaylarına sadece öğretmen eğitimcilerinin atfettikleri roller ise dikkat çekicidir. *'Toplumsal sorunlara duyarlı olan, aktif olan, sosyal adalet duygusuna sahip olan ve dönüşümcü olan'* öğretmen aday rollerinin birebir toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Sosyal adalet duygusuna sahip öğretmen adayları vurgusu da aynı şekilde belgelerde de öne çıkmıştır. Alan yazında

öğretmen adaylarının benimsedikleri ideolojilerin araştırıldığı çalışmalar (Abakay vd., 2013; Bay vd., 2012; Eren, 2010; Eren, 2019; Peña-Sandoval ve Parra, 2021; Tanrıverdi ve Apak, 2014)) incelendiğinde, öğretmen adaylarının en fazla öğrenen merkezli kuramı benimsedikleri bulgusu hakimdir. Marulcu ve Akbıyık (2014)'ın çalışmasında ise toplumsal yeniden yapılandırma kuramının en çok benimsenen kuram olduğu bulgusuna ulaşılırken, Abakay ve diğerleri (2013), Bay ve diğerleri (2012) ve Peña-Sandoval ve Parra (2021) çalışmalarında tam tersine öğretmen adaylarının toplumsal yeniden yapılandırma kuramını düşük düzeyde benimsediklerini bulmuşlardır. Bu çalışmaların bulguları öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının toplumsal yapılandırmacı rollerine de atfettikleri önem göz önünde bulundurulduğunda dikkat çekicidir.

İleri kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye olma, etkili iletişim ve eleştirel düşünme gibi temel özellikler hem belgelerde tasvir edilmiş hem de öğretmen eğitimcileri ve uygulama öğretmenleri tarafından paylaşılmıştır. Ancak, toplumsal yapılandırmacı roller söz konusu olduğunda, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına atfettikleri roller kayda değer şekilde farklılaşmıştır. Öğretmen eğitimcilerinin toplumu dönüştürmeye ve eşitsizlikleri azaltmaya ve dolayısı ile de eleştirel teoriye önem verdikleri görülmüştür.

Şekil 29 genel hatları ile incelendiğinde, öğretmen eğitimi için öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarını yerleşik yapılara meydan okumaları ve eğitimi daha kapsamlı teorik ve bilimsel çerçevelerle eşleştirmelerine önem verdikleri, uygulama öğretmenlerinin ise daha pratik bağlamlarda topluma yapılacak fayda ve katkı bağlamında ve öğretmenlik rolleri ve becerilerine vurgu yapan bir anlayışa sahip oldukları çıkarımı yapılabilir. Belgelerin farklılaşan rollere olan vurgusu ise öğretmen eğitimi sürecinde toplumsal değer ve hedeflere sıkı sıkıya bağlı ve akademik hedefler ile tutarlı bir öğretmen adayı profilinin önemsendiğini göstermektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında, çalışmanın sonuçlarına ve bu sonuçlara dayanılarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu bölümde; sırasıyla öğretmen eğitimcilerinin, uygulama öğretmenlerinin ve incelenen belgelerin amaçlarının, öğretme öğrenme sürecinin, öğretmen rollerinin, öğretmen adaylarının rollerinin, öğretmen eğitime ilişkin beklenti ve önerilerin kuramsal yapılarının nasıl olduğuna ve son olarak öğretmen eğitimi sürecinde öne çıkan kuramsal yönelimlere ilişkin bulgulara dayalı elde edilen sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

Öğretmen Eğitimi Sürecinde Amaçların Kuramsal Yapısına İlişkin Sonuçlar

Günümüzde öğretmen eğitimi programlarının kendi bilgi temellerini ve bu bilgi temellerinin dayandığı felsefi ve ideolojik varsayımları ifade etmelerine yönelik artan bir talep vardır (Grow-Maienza, 1996). Bu amaçla, bu çalışmada öncelikle öğretmen eğitimcilerinin amaçsal olarak hangi eğitim programı ideolojisine yakın oldukları öğrenilmeye çalışılmış ve bu bağlamda, öğretmen eğitimcilerinin alandaki pratiklerine yön veren bir ideolojik çerçevenin var olduğunu ve bu çerçevenin davranışçı paradigmanın bir yansıması olan teknisyen öğretmen anlayışını vurguladığını ve öğretmen eğitimcilerinin alandaki var olma sebeplerinin önceden tanımlanmış gerekli teknik becerilere sahip öğretmeni yetiştirme, usta öğretmeni örnek alma, toplumun ihtiyaçlarını etkin bir şekilde karşılayarak topluma katkı sağlama amacı doğrultusunda şekillendiği sonucuna varılmıştır.

Öğretmen eğitimcilerinin dönüştürücü öğretmenler yetiştirmek, dünya vatandaşı ve dünya öğretmeni yetiştirmek, sorgulayan ve eleştiren öğretmenler yetiştirmek ve toplumsal eşitsizlikleri en aza indirmek amaç ifadeleri ise tam olarak dönüştürücü

eylemlerde karşılık bulmasa da toplumsal yeniden yapılandırma ideolojisi ile ilişkili olarak yorumlanmıştır. Toplumsal yeniden yapılandırma kuramına dayanan eleştirel bir öğretmen eğitimi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde sadece teknik kaygıları ele almaz. Teknik kaygıları öncelikli hale getirmeyen bir öğretmen eğitimi programının eleştirel olabilmesi için eleştirel kavramsal bilgi, eğitim teorisi ve öğretmenlik uygulamasını içermesi gerekmektedir (Giroux ve McLaren, 1986). Sadece teknik süreçlere odaklanan öğretmen eğitimi sürecinin eksikliğine vurgu yapan Zeichner' e (2009) göre de öğretmen adaylarının eylemlerinin sonuçlarını anlayabilmeleri için öğretimin hem etik hem de teknik yönlerinin ele alınması önemlidir.

Araştırmalar, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının mesleği tanıma ve mesleğe katılma biçimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduklarını ama kendilerinin bu etki gücünün farkında olmadıklarını göstermektedir. Uygulama öğretmenlerinin toplumdaki etki güçlerinin bilincinde olarak öğretmen adaylarına ilettikleri hem örtük hem de açık mesajların ve bu mesajların aday öğretmenlerin öğrenmesini nasıl etkilediğinin farkında olmaları gerekmektedir (Clarke, vd., 2014). Uygulama öğretmenlerinin ilettikleri bu mesajların genel çerçevesini çıkarabilmek için onlara öncelikle öğretmenlik uygulaması sürecinde neden var oldukları yani bu süreçteki amaçlarının ne olduğu sorulmuştur.

Uygulama öğretmenlerinin en çok vurguladığı amaç ifadeleri doğrudan beceri temelli bir öğretmen eğitiminin varsayımları ile ilişkilendirilebilir. Bu sebeple, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını pasif tüketiciler olarak gördükleri düşünülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitimi sürecini bilginin olduğu gibi özümseyip öğrenilecek ve usta öğretmen davranışlarının model alınıp meslek hayatlarına aktarılacak şekilde robotik, teknik donanımlı, düşünsel alt yapıdan uzak bir süreç olarak gördükleri düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen dokümanlar amaç ifadeleri açısından incelendiklerinde yetkin öğretme becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek, topluma katkı sağlamak, dönüştürücü öğretmenler yetiştirmek ve toplumdaki eşitsizlikleri en aza indirmek ve toplumsal ve kültürel değerleri aktarmak gibi amaç ifadelerinin baskın olduğu ve belgelerin toplumsal fayda, toplumsal yeniden yapılandırma ve akademik disiplinler eğitim programı kuramlarının eklektik bir yapısını yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Eğitiminde Öğretme-öğrenme Süreçlerinin Kuramsal Yapısına İlişkin Sonuçlar

Eğitim programı kuramları okullardaki staj uygulamaları da dahil olmak üzere eğitim uygulamalarına şekil ve anlam verir. Bu kuramsal yönelimler öğretimi planlama şekli, öğrencilerle etkileşim kurma şekli, kullanılan öğrenme stratejileri, öğrenmenin gerçekleştiği sosyal ortamın dikkate alınması, yararlanılan değerlendirme stratejileri vb. bilgiyi neyin oluşturduğuna dair hissiyatı ortaya koyar (Clarke ve Jarvis-Selinger, 2005). Bu amaçla bu çalışmada da öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin amaçlarından ayrı olarak uygulamaya dönük süreçte lisans derslerinde, uygulama derslerinde nasıl süreç yürüttükleri, neleri önemli gördükleri, etkileşimlerinin nasıl olduğu, nasıl etkinlikler seçtikleri ve öğretimin değerlendirilmesinde nasıl bir tutum sergilediklerine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının sürecin aktif özneleri ve katılımcıları olmalarını önemli görmüş, ayrıca sürecin saf bilgi aktarımı olarak görülmemesi gerektiği, öğretmen adaylarının doğrudan deneyimlemelerinin sağlanacağı bir sürecin yürütülmesi, eleştirel düşünmenin ve sorgulamanın önemli görülmesi ve öğretmen adaylarının bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre sürecin esnetilmesi gibi hususlara önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen eğitimcilerinin grup temelli çalışmalara ve sorgulamaya yönelik aktivitelere çok önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen eğitimcileri tarafından ele alınan grup çalışmalarının sorgulamaya, yansıtıcı düşünmeye teşvik eden ve eleştirel bilinçlerini kullanmalarını sağlayan çalışmalar olması önemli görülmektedir. Alan yazında öğretmenlerin bu becerileri teşvik eden grup çalışmalarını süreç içerisinde kullanmalarının toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ile ilişkilendirildiği görülmüştür (Cheung 2000; Schiro, 2020; Zeichner ve Liston, 1987). Bu sebeple, nitelikleri önemli olmakla birlikte bu etkinliklerin eleştirel düşünme ve sorgulama ile sonuçlandıkları varsayılırsa toplumsal yapılandırmacı görüşle eşleştirilebileceği sonucuna varılmıştır. Öğretmen eğitimcileri mikro öğretim uygulamalarını da kullanmakta olduğu bulgusundan hareketle ve bu uygulamaların gerçek uygulama olanakları sağlamaması ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve davranışsal becerileri vurguladığı gerçeği göz önünde bulundurularak (Calderhead ve Shorrock, 1997) bu görüşlerinde de toplumsal fayda kuramının yansımalarının olduğu sonucu çıkarılmıştır. Öğretmen eğitimcilerinin ölçme-değerlendirme yaparken ise daha çok hedeflere ne kadar ulaşıldığını öğrenmeyi,

öğretmen adaylarının gelişim ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirmeyi amaçladıkları, değerlendirme araçları olarak yazılı sınavlardan, ödevlerden ve sunumlardan yararlanıldığı hem süreç ve hem sonuç değerlendirmesinin yapıldığı sonucuna varılmıştır. Tüm bu bulgular ele alındığında, öğretmen eğitimcilerin ölçme-değerlendirme sürecindeki anlayış ve uygulamalarında yoğunlukla toplumsal fayda ve öğrenen merkezli kuramların etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğrenme-öğretme sürecindeki ideolojik yapıya ilişkin ise öğretmen eğitimcilerinin amaç ifadelerindeki ideolojik yapının ders etkinliklerine çok yansımadağı yorumu yapılabilir. Amaçlarında daha toplumsal fayda kuramı ekseninde amaç ifadeleri hakimken, öğretmen eğitimcileri etkinliklerinde daha çok öğrenen merkezli ideoloji odağına yönelmişlerdir. Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimi sürecindeki amaç ifadelerinde dönüştürücü öğretmenler yetiştirmeye, toplumsal eşitsizlikleri azaltmaya ve toplumsal sorunları çözmeye ilişkin ifadeler mevcutken, etkinliklerinde toplumsal yeniden yapılandırma ideolojisinin örneklerine sadece eleştirel düşünme ve sorgulamanın önemli görülmesi ekseninde ulaşılabilmiştir. Ancak eleştirel düşünme toplumu değiştirmek için önemli bir araç olsa bile, diğer dönüştürücü eylemlerle birleştirilmezse yetersiz kalır çünkü bu hedeflerin somut, öğretim stratejilerine evrilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitimcilerinin amaçlarında var olan toplumu yapılandırma ve dönüştürme ifadelerinin öğretimin uygulama kısmına gelindiğinde gerçekleşemediğı yorumu yapılabilir. Eğitim programı kuramları çerçevesinden bakıldığında ise bu sonucun öğretmen eğitimcilerinin hedefleri ve yöntemleri arasındaki uyumsuzluğun altını çizdiği düşünülmektedir. Bu durum Schwab'ın (1973) 'The Practical' kavramı çerçevesinde ele alındığında, öğretmen eğitimcilerinin amaç ifadelerinin toplumsal fayda kuramı ve toplumsal yeniden yapılandırma kuramı tarafından destekleniyor gibi görüldüğü; ancak uygulamalar söz konusu olduğunda, bu ideolojik amaçların daha öğrenci merkezli bir yaklaşıma dönüştüğü yorumu yapılabilir. Bu nedenle, söylemde ve uygulamada ideolojik bir çatışmanın var olduğu sonucuna varılmıştır. Joseph Schwab'ın pragmatik yaklaşımına göre konu alanı, öğrenci, öğretmen ve çevre (subject matter, learner, teacher, and milieu) unsurlarının dengelenmesi gerekmektedir. Schwab'e göre teori ve uygulama uyum içinde olmalıdır ve uygulama sürecindeki bu dengesizlik Schwab'ın çerçevesindeki denge sorununu yansıtmaktadır. Kurumsal politikalar, kaynak eksikliği veya zaman kısıtlamaları gibi bağlamsal (milieu) engeller de ideolojik hedeflerin uygulamalara yansıtılamamasının nedeni olabilir. Schwab'ın vurguladığı dört temel unsurdan biri olan öğrenci unsuruna olan aşırı odaklanmanın da toplumsal yeniden

yapılandırma odaklı etkinliklerin göz ardı edilmesine neden olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Uygulama öğretmenlerinin uygulama derslerini yürütürken yine en çok öğretmenlik becerilerine vurgu yapan bir süreci önemsedikleri ve ayrıca gözlem sonu toplantılarının düzenli bir biçimde yapılmasına önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik becerilerine vurgu yapan bir öğretmenlik uygulaması sürecinin öğretim becerilerine ve teknik yeterliğe, öğretmenlik zanaatına ve başarılı öğretmenlerin performanslarının dikkatli ve adım adım analiz edilmesine ve örnek alınmasına odaklanan bir öğretmen eğitimi anlayışının toplumsal fayda kuramı ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir (Calderhead ve Shorrock, 1997; Feiman-Nemser, 1990; Kennedy, 1987; Kliebard, 2004; Joyce, 1974; Zeichner, 1993; Zimpher ve Howey, 1987). Gözlem sonu toplantılarının ise içeriğine ve işlevine göre farklı eğitim programı kuramları ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Sadece teknik becerilere odaklanan gözlem sonu toplantıları daha geleneksel kuramlara yakın olarak düşünülmektedir. Dolayısı ile, bu nitelikteki toplantılardan ziyade öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları üzerine derinlemesine ve kapsamlı düşünmelerini ve sorgulayıcı tartışmalar yapmalarını sağlayan toplantılara ihtiyaçları vardır (Clarke, vd., 2014; Rajuan 2008).

Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin dokümanlarda öğretme becerilerine, öğretmen adaylarına tam sorumluluk verilmesine olan vurgular, görüşmelerde iki katılımcı grubu tarafından da ortak olarak en çok belirtilen hususlar olmuştur. Bu bağlamda belgelerle görüşmelerin öğretmen eğitime ilişkin benzeşik bulgular verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Rollerinin Kuramsal Yapısına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlik ve öğretmen eğitiminde oldukça farklı değer ve bakış açısı benimsenmiştir. Öğretmenlerin ideal rolleri aynı kültür ve toplum içinde bile farklı görülmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin görevlerine rehberlik edecek iyi işlenmiş teorik çerçeveler bulunmamaktadır (Calderhead ve Shorrock, 1997). Bu sebeple de öğretmen eğitimcilerinin rollerinin ideolojik çerçevelerle bağlantısının kurulması önemli görülmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin kendi rollerini yüksek düzeyde öğrenen merkezli kuramla bağdaştırdığı sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarını paydaş olarak gören öğretmen eğitimcileri kadar öğretmen adayları ile samimi ilişkilerden kaçınarak

profesyonel sınırlarda ilişkilerini yürüten öğretmen eğitimcilerinin de var olduğu sonucu çıkarılmıştır. Rol model olan, sosyal yapılandırmacı olan, ötekileştirmeyen ve kapsayıcı olan, alanda uzman olan ve öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını gözetten rolleri ise öğretmen eğitimcilerinin kendilerine atfettikleri diğer roller arasındadır.

Öğretmen eğitimcilerinin rollerine ilişkin genel çerçeve incelendiğinde, öğretmen eğitimcilerinin rollerinin büyük oranda öğrenen merkezli ve orta düzeyde de toplumsal fayda, toplumsal yeniden yapılanma ve akademik disiplinler kuramlarının etkisinde olduğu sonucuna varılabilir. Diğer taraftan, uygulama öğretmenleri ise kendi rolleri için etkili iletişim kuran, kolaylaştırıcı ve rehber olan, rol model olan ve olumlu ilişkiler kuran rollerini öncelemişlerdir ve bu sebeple öğrenen merkezli ve toplumsal fayda kuramları ekseninde bu süreçte faaliyet gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Adayı Rollerinin Kuramsal Yapısına İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının rollerinin öğretmen eğitimcilerinin bakış açısına göre incelenmesi sonucunda ise öğretmen eğitimcilerin özellikle öğretmen adaylarının öğretmenlik rollerinin farkında olan, sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip olan, toplumsal sorunlara duyarlı olan, aktif olan, etkili bir iletişime sahip olan, sosyal adalet duygusuna sahip olan bireyler olmalarını önemsedikleri söylenebilir. Öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının mesleki rollerine ve gelecek hayatlarına uyum sağlayan, öğretmenlik rollerinin farkında olan ve mesleğe hazırlanan bireyler olmalarını önemsenmelerinin toplumsal fayda kuramının mesleki sosyalleşme ve uyuma verdiği önemle açıklanabileceği düşünülmektedir (Kirk, 1986). Bu teknik rollere ek olarak sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip olma, toplumsal sorunlara duyarlı olma, aktif olma, sosyal adalet duygusuna sahip olma gibi toplumsal yeniden yapılandırmacı rollerin vurgulanmasının ise önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü toplumsal yeniden yapılandırma kuramına göre öğretmenler, öğrenenlerin başarılı olmak için eşit fırsatlara sahip olması amacıyla sosyoekonomik, etnik, dilsel, ırksal ve toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için öğretimlerini düzenler ve toplumu dönüştürmek için çalışmaya teşvik ederler (Cotti ve Schiro, 2004).

Dokümanlarda öğretmen adaylarına ilişkin roller ise sosyal adalet duygusuna sahip olan, rol model olan, ileri kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olan,

sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip olan, etkili iletişime sahip olan ve toplumsal değerleri aktaran ve koruyan şeklinde bulunmuştur. Görüşmelerle belgelerin yine çoğunlukla benzer rollere odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının rollerine ilişkin kuramsal yönelimin öğretmen eğitimcileri, uygulama öğretmenleri ve belgelerde tüm eğitim programı kuramlarının ortak yansıması biçiminde olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen Eğitime İlişkin Beklenti ve Önerilerin Kuramsal Yapısına İlişkin Sonuçlar

Öğretmen eğitimcilerin öğretmen eğitimi programlarına ilişkin anlayış ve kuramsal yönelimleri ile ilgili genel bir resim oluşturmak için öğretmen eğitimi programlarına yönelik beklenti ve önerileri belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen eğitimcileri özellikle öğretmenlik uygulaması süreçlerinin daha etkili yürütülmesi, öğretmenlik uygulaması dışında da yoğun uygulama olanakları sunulması, teknisist rolden sıyrılması, farklı ihtiyaçlara göre esnetilebilmesini vurgulamışlardır. Öğretmen eğitimcilerin beklenti ve önerileri bağlamında görüşlerinin daha çok öğrenen merkezli kuram bağlamında ele alınabileceği düşünülmektedir. Eleştirel öğretmen eğitimi yaklaşımının önemli ayırt edici özelliklerinden biri de öğretmen adaylarının okullarda ve topluluklarda edindikleri saha deneyimlerine verdiği merkezi konumdur (Zeichner ve Flessner, 2009). Bu sebeple, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının saha deneyimlerindeki niteliğin artırılmasına yönelik kaygıları toplumsal yeniden yapılanma bağlamında da ele alınabilir. Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin beklentileri ve önerileri boyutunda ise etkili öğretmenlik uygulaması süreçlerinin önemli görüldüğü ayrıca teknisist olmayan ve öğretmen eğitimcilerinin alandan kopuk olmadığı bir öğretmenlik uygulaması beklentisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar, öğretmenlik uygulamalarının daha fazla gerçek dünya deneyimini içermesini, sadece mekanik bir yaklaşımı varsayan, teknisyen odaklı öğretmen eğitiminden kaçınılmasını ve pratik yeterliliği vurgulayan, öğretmen eğitimcileri ile saha temelli uygulamalar arasındaki yakın bağları olan öğretmenlik uygulaması süreçlerinin var olmasına ilişkin bir gerekliliğin hem öğretmen eğitimcilerince hem de uygulama öğretmenlerince ele alındığını göstermektedir. Bilindiği üzere, öğretmen adaylarının

mesleki gelişimi ve öğretim süreçlerinin genel niteliği, öğretmenlik uygulamalarının niteliğinin yükselmesi ile doğrudan ilişkilidir. Burada vurgulanan etkili öğretmenlik uygulaması süreçlerinden etkili sınıf yönetimi becerileri kazandıran bir uygulama süreci anlamı değil, öğretim stratejileri ve okul bağlamları konusunda eleştirel ve sorgulayıcı değerlendirmeyi de teşvik eden bir öğretmenlik uygulaması anlamı çıkarılmalıdır (Darling-Hammond, 2010). Uygulama öğretmenleri ve öğretmen eğitimcileri tarafından öğretmen eğitime yönelik teknisist yaklaşıma yapılan yoğun eleştiri ve mekanik süreçlere olan bu sınırlı odaklanma, öğretmen eğitimi sürecinin öğretmen adaylarını gerçek hayattaki sınıfların karmaşık ve dinamik gerçekliğine yeterince hazırlamayan robotik bir prosedüre dönüştürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen eğitimcilerinin sınıf içi eğitimin gerçeklerine bağlı kalmalarının da ne kadar önemli olduğu söz konusu beklenti ve önerilerde vurgulanmıştır. Aktif olarak sahada bulunan öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına daha etkin mentörlük yapabileceği, ayrıca sadece soyut, teorik modellere dayanan bir öğretimden ziyade sınıf içi öğretimin gerçeklerini yansıtan bir öğretmen eğitimi sürecinin sağlanmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öne Çıkan Kuramsal Yönelimlerin Yapısına İlişkin Sonuçlar

EK 11’ de verilen öğretmen eğitiminde öne çıkan kuramsal yapının karşılaştırmalı görünümünü içeren tabloda öğrenen merkezli eğitim programı kuramı, toplumsal fayda eğitim programı kuramı, akademik disiplinler eğitim programı kuramı ve toplumsal yeniden yapılandırma eğitim programı kuramlarının öğretmen yetiştirmeyi nasıl etkilediğine dair bir özet ilgili literatürle birlikte aşağıda sunulmuştur.

Bu tabloya göre amaçlar incelendiğinde, toplumun mevcut yapısını destekleyecek, topluma katkıda bulunacak ve mesleki becerilerini geliştirecek öğretmenler yetiştirmek bu modelin odak noktasıdır. İncelenen üç veri kaynağının da toplumsal fayda kuramı bağlamındaki amaçlarının baskın olduğu görülmüştür. Bu görüşün Bobbit ve Charters’ın beceri temelli yetişkin hayatındaki becerilerle donatılmış bir öğretme-öğrenme sürecini vurgulayan yapı ile desteklendiği söylenebilir (Kliebard, 1975; Null, 2011; Pinar, vd., 1995).

Öğretmen eğitimi programlarının tarihsel süreç içerisinde geçirdiği değişiklikler incelendiğinde de uygulama odaklı programlardan daha teknisist, alan bilgisi ve metot derslerinin vurgulandığı programlara geçişin toplumsal fayda ve akademik disiplinler kuramlarına doğru olan yönelimin bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Türkiye öğretmen eğitimi tarihsel bağlamı ele alındığında, ideolojik olarak oldukça değişken bir resmin ortaya çıktığı ve kuramsal yönelimin değişen ve güncellenen programlarla beraber değiştiği sonucuna varılabilir. Ülkenin geçtiği farklı tarihsel aşamalar, öğretmen yetiştirme sistemlerinin evrimine de yansımıştır (Toprak, 2024).

Cumhuriyetin ilk yıllarının toplumu değiştirmek, yeni bir ulus yaratmak, reformlar yapmak vurgusu bağlamında öğretmen eğitiminin özellikle de köy enstitüleri bağlamı ele alındığında toplumsal yeniden yapılandırma vurgusunun ön planda olduğu düşünülmektedir. Toprak da aynı şekilde (2024) 1921–1950 tek parti döneminde geliştirilen öğretmen yetiştirme programlarının arzulanan ideolojik reformun gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynadığını, okuryazarlık oranında kayda değer bir artışın yaşandığını, toplumsal modernleşme yolunda önemli temel adımlar atıldığını ve eğitim ile dini etki arasında mütevazı bir ayrışmanın sağlandığını belirtmiştir. Çok partili siyasetin ortaya çıkışından sonra ise dini temaların farklı biçimlerde de olsa eğitim programlarında yeniden yer bulduğunu ve 12 Eylül 1980 darbesini izleyen dönemde öğretmen eğitimi alanında, öğretmen yetiştirme sorumluluğunun bakanlıktan üniversitelere geçmesiyle kayda değer bir değişim yaşandığını ifade etmiştir.

1981 yılında MEB’e bağlı öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının üniversitelere bağlanması, 1982’de Eğitim Fakültelerinde öğretmenlik bilgisi dersleri için eğitim bilimleri bölümü kurulmasının, 1986-1987 öğretim yılında uygulamaya konacak şekilde yapılan pedagojik formasyon dersleriyle ilgili değişikliklerin yapılmasının (derslerin kredilerinin 18-21 olması, sekiz haftalık staj zorunluluğu) (YÖK, 2007) ise öğretmenlik becerilerine, metodolojik uzmanlığa olan vurgunun artmasından dolayı toplumsal fayda kuramı ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi programlarında 1997 yapılanmasına göre oluşturulmuş uygulamayı ön plana çıkaran programlar kuram ve kavram bilgisinin önemini ön plana çıkaran çevrece eleştirilmiş, 2006 yılındaki yapılanmada uygulama odaklı yapılan değişikliklerin çoğu iptal edilmiş ve kuram bilgisi ve genel kültür odaklı dersler programlara eklenmiştir (Yıldırım, 2011). Burada da 1997 yılındaki uygulamaya odaklı yaklaşımdan akademik disiplinler kuramına doğru bir geçiş olduğu sonucuna varılabilir. 2018 yılında yapılan program güncellemesinde ise Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 dersleri dışındaki meslek

bilgisi derslerinin uygulaması saatleri programlarda sıfır olarak yer almış ve 1997, 2006 yapılanmasına göre yapılan programlarla karşılaştırıldığında, 2018 yılında değiştirilen öğretmenlik lisans programlarının en az uygulama saatine ve en çok teorik derse sahip programlar olduğu belirtilmiştir (TEDMEM, 2019). Toprak (2024) aynı şekilde, 2006 ve 2018 yıllarında yapılan bu reformların programın odağını pedagojik derslere daha fazla yakınlaştırdığını ve bu reformların öğretmenin rolünün azalmasına ve öğretmen rollerinin öğretim yöntemleri konusunda uzman bir teknisyene dönüşmesine neden olduğunu belirtmiştir. Radmard ve Soysal (2021) da Türkiye’de öğretmen eğitimi sürecinin bilgi ve beceri aktarma süreci olarak düşünüldüğünü, öğretmen eğitimi kurumlarının öğretmenlere meslek kazandırmayı vaat eden kurumlar olarak nitelendirildiğini ve fabrika eğitim anlayışına hala devam edildiğini belirtmişlerdir.

2018 programlarına ilişkin program belgelerinde aday öğretmenlerin alanıyla ilgili gerekli alt yapıya sahip olmakla birlikte sosyal, kültürel, moral, entelektüel açılardan da yetkin bir birey olarak yetiştirilmesini ve ahlaki ve kültürel yönden gelişmiş bireyler olarak toplumun yeniden yapılanmasında aktif görev almalarının amaçlandığı belirtilmiştir (YÖK, 2018). Program dokümanlarındaki bu amacın uygulamadan bağımsız teorik yoğunluktaki mevcut öğretmen eğitimi programları aracılığı ile ulaşılması zor bir amaç durumundadır (TEDMEM, 2019).

Öğretmen eğitimcilerinin belgelerden ve uygulama öğretmenlerinden farklılaşan alan uzmanı yetiştirmek amacına olan vurgu ise öğretmen eğitimindeki akademik disiplinler kuramı bağlamındaki amaç anlayışına karşılık gelmektedir. Öğretmen adaylarını disiplinin detaylarına ilişkin detaylı anlayış oluşturarak kendi akademik alanlarında otorite ve uzman olmaya hazırlamak amaçlanmaktadır. Yıldırım (2011) da aynı doğrultuda, Türkiye’de öğretmenliğe yüklenen anlamın konu alanı uzmanlığını ön plana çıkardığını ve bu mesleği alan bilgisi odaklı anlayışa indirgediğini belirtmiştir. Kuram temelli ve uygulamadan uzaklaşan anlayışı odağa alan ülkemizdeki öğretmen eğitimi sisteminin karar verme ve sorun çözme gibi becerileri göz ardı ederek teknisyen öğretmen anlayışını ön plana çıkardığını ifade etmiştir.

Öğretmen eğitiminde uygulama öğretmenlerinin amaçları yoğunlukla toplumsal fayda kuramı merkezinde ele alınırken, öğretmen eğitimcilerinin ve belgelerin vurguladığı farklılaşan amaçların da toplumsal yeniden yapılanma kuramının izleri görülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin tamamen toplumsal fayda kuramıyla ilişki amaçlarının olmasının uygulama derslerini öğrenenin ihtiyaçları, sosyal reform, toplumsal sorunlar ya da sosyal adalet perspektifleri etrafında kavramsallaştırmadıklarını

ve uygulama süreçlerini bu prensiplerin dışında tutmalarının sonucu olduğu yorumu yapılabilir. Öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin kuramsal duruşlarındaki farklılığın ise öğretmen adaylarının birbirleriyle çelişen uygulamalara maruz kalmalarına sebep olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen eğitimcileri, uygulama öğretmenleri ve belgelerde amaçlarla benzer bir şekilde öğretmenlik becerilerinin edinilmesinin önemli görülmesi, amaçlar ile beceri odaklı teknisist öğretmen eğitimi anlayışının öğretme-öğrenme sürecine ilişkin kuramsal ifadelerde de var olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretme-öğrenme sürecindeki toplumsal yeniden yapılandırmacı görüşlerin ise uygulamada yer bulmadığı seçilen etkinliklerden ve etkinliklerin uygulanış biçimine ilişkin verilen cevaplardan anlaşılmaktadır. Sosyal adaletin sağlanmaya çalışıldığı, toplumsal sorunlara duyarlılık sağlamanın önemli görüldüğü ve eleştirel düşünme ve sorgulayıcı yaklaşımın öğretme-öğrenme sürecinde önemli görüldüğüne ilişkin görüşlerde çıkan toplumsal yeniden yapılandırmacı ifadeler katılımcıların kullandıkları etkinlikler bağlamında incelendiğinde, gözlem sonu toplantılarının yapılması, grup çalışmaları, mikro öğretim ve yansıtıcı günlükler yazılması bağlamında tam olarak uygulamada yer bulamamış olduklarını düşündürmektedir. Teorik temeli davranışçılık kuramına bağlı olan mikro öğretim çalışmaları yapay ortama sahip olmaları ve gerçek sınıf karmaşıklığından ve gerçekliğinden uzak olmaları sebebiyle öğretmen eğitiminde geleneksel yaklaşımla ilişkilendirilmektedir (Feiman-Nemser, 1990). Toplumsal yeniden yapılandırma kuramı ile ilişkilendirilebilecek söz konusu diğer etkinlikler de görüşmelerde uygulanış biçimleri bakımından öğrenen merkezli kuram odağında sayılabilirler çünkü bu kuramsal yönelime göre bu etkinlikler aktif katılımı teşvik eden iş birliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturmayı hedefler (Fenstermacher ve Soltis, 1992; Ellis, 2004; Pratt, 2004). Bu etkinliklerin toplumsal yapılandırmacı kuram bağlamında ele alınabilmeleri için eleştirel bir bakış açısı kullanarak toplumsal sorunlar hakkında konuşmak ve çözüm önerileri getirmek, toplumu daha adil ve yaşanılabilir bir yere dönüştürmek için aktif tartışmalar yapılmasına odaklanan etkinlikler olmaları gerekmektedir (Joseph vd., 2000; Schiro, 2008; Zeichner, 1983).

Öğretmen rollerinin kuramsal yapısı için ise baskın olan rollerin öğrenen merkezli ve toplumsal fayda rolleriyle bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama öğretmenlerinin görüşlerinden ve belgelerden farklı olarak sosyal yapılandırmacı olan ve ötekileştirmeyen ve kapsayıcı olan öğretmen rollerinin öğretmen eğitimcileri tarafından benimsenmesi; ancak uygulama öğretmenlerinin kendilerini bu rollere uzak görmeleri ise

dikkat çekicidir. Bunun sebebi toplumsal dönüşüm ya da sosyal adalet perspektiflerini uygulama süreçlerinin dışında tutmalarından ve uygulama süreçlerini sadece mesleğe hazırlık basamağında teknik ve metodolojik yeterliklerle donanmak bağlamında ele almalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Belgelerde öğretmen rollerine ilişkin toplumsal yeniden yapılandırmacı ifadelerin yer bulmaması Apple'ın (1993) Official Knowledge adlı kitabında değindiği sistemlerin genellikle mevcut sosyal düzeni ve ekonomik yapıları korumaya yönelik ilerlediği düşüncesi ile açıklanabilir. Apple (1993) ideolojik çerçevelerin ve güç dinamiklerinin eğitim politikalarını sıklıkla etkilediğini belirterek hangi rollerin ve bilgilerin kabul edilebilir ya da resmi sayılacağına kapsamlı sınırladığına dikkat çekmektedir. Toplumu dönüştürücü öğretmen rollerinin kasıtlı olarak belgelerde olmaması öğretmen eğitiminde toplumsal yeniden yapılandırmacı öğretmen rollerinin vurgusunun eksikliği ile sonuçlanmaktadır ve bu sebeple de durumun Apple'ın eğitim sisteminin ideolojik ve mevcut sosyal düzene fayda sağlamak üzere kurulduğu iddiasını desteklediği yorumu yapılabilir.

Öğretmen adaylarının rollerinin ise öğretmen eğitimcileri, uygulama öğretmenleri ve belgeler tarafından tüm kuramsal yönelimlerin bir yansıması şeklinde görünüme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu dört kuramsal yönelimi dengeli bir şekilde bütünleştiren bir öğretmen eğitimi programı ile öğretmen adaylarının rolleri açıklanmıştır. EK 11' de verilen karşılaştırmalı tabloda öğretmen adaylarının rollerine ilişkin dağılımda öğretmen hazırlığına yönelik bütünsel bir yaklaşımın yansıtılmakta olduğu görülmüştür. Bu dağılım, öğretmen eğitime ilişkin çok yönlü bir yaklaşım sergileyerek eleştirel ve toplumsal bilince sahip, etkili iletişim yöntemlerini iyi bir şekilde kullanan, öğretmenlik rollerine hazırlıklı ve mesleki açıdan yetkin kişilerin gelişimini vurgulamaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara ve uygulamalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öncelikle geniş bir bakış açısıyla öğretmen eğitimi parantez içine alarak eğitim programları ve öğretim alanına genel bir öneri yapmanın gerektiği düşünülmektedir. Eğitim programı alanının görgül araştırmalara dayalı, kuramsal çalışmaların sınırlı olduğu ve güncel eğitim programı teorilerinden uzak durulduğu bir çalışma alanı olmaktan çıkarılmalıdır. Schwab ve Jackson'ın yıllar önce program geliştirme alanının zayıflığına ve can çekişmesine olan vurgusu ile ilişkilendirildiğinde, Türkiye'de program geliştirme alanında kuramsal çalışmaların eksikliğinin de aynı bağlamda tehdit edici olduğu söylenebilir. Bu sebeple, Türkiye'de programların, eğitimin ideolojik ve kuramsal yapısının sorgulandığı ve paydaşların kuramsal yönelimlerinin irdelendiği araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Öğretmen eğitimi hakkında kuramsal çalışmalar ve araştırma yapmanın öğretmen eğitiminin kalitesinin sistematik olarak izlenmesi, iyileştirilmesi ve potansiyel iyileştirme yollarına ilişkin içgörüler sunulması sebebiyle önemli faaliyetler olarak görülmektedir. Eğitimin niteliğinin artması için öncelikle öğretmenlik rolüne hazırlanan öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanma süreçleri ile ilgili nitelikli tartışmalar yapabilmeli ve kuramsal çıkarımlarda bulunabilmeliyiz bu durum dolayısıyla öğretmen eğitimine ilişkin kuramsal çalışmaların da sayısı arttırılmalıdır.
- Bu tür nitel araştırma çalışmalarının genellenebilirlik niteliğini arttırmak için bu çalışmayla aynı/benzer konular üzerine karma yöntem ve/veya nicel çalışmalar yapılabilir.
- Uygulama öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmalarda uygulama öğretmenlerinin birçok yönü araştırılmış ancak bu çalışmaları teorileştirmek için çok az girişimde bulunulmuştur. Bu amaçla, uygulama öğretmenlerinin de dahil edildiği kuramsal çalışmaların arttırılması önerilmektedir.
- Öğretmen eğitimi çevreleyen eğitim programı kuramları ile ilgili gelecek araştırmaların öğretmen eğitiminin baskın tek bir ideoloji ile açıklanamayacağını ve her kuramdan bir bileşen içerdiğini göz önünde bulundurarak ilerlemesi ve bu çalışmaların sonuçlarının da bu kuramsal etiketlemeden uzak durması ve eğitim programı ideolojilerinin eklektik yapısına uygun yorumlanması gerekmektedir.

- Gelecekteki çalışmalar öğretmen adaylarını da dahil ederek, öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen eğitimcilerinin eğitim programı kuramları yönelimlerinin karşılaştırılması şeklinde yapılabilir.
- Gelecekteki çalışmalar daha geniş bir örnekleme gerçekleştirilebilir.
- Gelecekteki araştırmalar İngilizce öğretmenliği lisans programlarına ilişkin dokümanların da kuramsal görünümünü belirlemeyi amaçlayabilir.
- Gelecekteki çalışmaların farklı öğretmenlik lisans programlarından öğretmen eğitimcileri ile yapılarak hizmet öncesi öğretmen eğitiminin bütününe kuramsal görünümüne ilişkin daha geniş bir bağlama ulaşılması önerilebilir.
- Öğretmen eğitimi sürecindeki belirli lisans derslerine odaklanılarak bu derslere ilişkin kuramsal görünümünün çıkarılmasına ilişkin araştırmalar da yapılabilir.
- Bu çalışmada katılımcıların eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlerine ilişkin bulgular sadece katılımcılarla yapılan görüşmelerde ifade ettikleri yönelimleri ile sınırlıdır ve katılımcıların ifadeleri ile kuramların ilişkilendirilmesi sadece görüşmeler çerçevesinde yapılmıştır. Bu sebeple, eğitim programı kuramlarının uygulamaya nasıl yansıdığına ilişkin gözleme dayalı daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışmada bulgular sadece Schiro'nun (2020) dörtlü eğitim programı kuramları sınıflandırmasına dayandırılarak ele alınmıştır. Gelecekteki çalışmaların program alanında ortaya çıkan yeni ve güncel eğitim programı kuramlarını da dahil ederek yapılması önerilebilir. Örneğin, Itinerant Curriculum Theory¹ Batı merkezli program kuramlarını eleştirmekte ve buna karşılık devinim ve gelişim halinde olan ve farklı bağlamlardan beslenen gezgin bir program anlayışı önermektedir (Paraskeva, 2024). Program kuramları alanında yapılacak çalışmaların bu yeni yönelimi de içine alacak şekilde kurgulanması önerilmektedir.
- Öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin sınırlılıklarını çokça vurguladıkları değerlendirme kontrol listeleri hususu daha detaylı araştırılmalı ve bu değerlendirme araçlarının öğretmenlik uygulaması sürecinde etkililiğinin artırılması sağlanmalıdır.
- Öğretmen eğitimi ve uygulama öğretmenleri bu çalışmada gözlem sonu toplantılarını kullandıklarını sıklıkla vurgulamışlardır. Ama bu tartışmaların

¹ Türkçe kavramsallaştırma çalışması devam etmektedir.

adayların sadece mesleki becerilerine odaklandığı tek yönlü tartışmalar olup olmadığına ilişkin yeterli kanıt ulaşılamamıştır. Gözlem sonu toplantılarındaki tartışma ortamlarının niteliği ve karşılıklı fikir alışverişi yapmanın, tartışmanın, sorgulamanın önemli görüldüğü kritik toplantılar olup olmadığına ilişkin araştırmalar yapılabilir.

- Katılımcılarca sıklıkla vurgulanan bir alt kategori olan rol model olmanın öğretmen eğitimi sürecinde aday öğretmenlerin gelişimi için ne derece önemli olduğunun, öğretimsel bilgi ve becerilerin gelişimine katkıda bulunup bulunmadığının ayrıntılı çalışmalarla açıklanması ve rol modelliğin öğretmen eğitiminde sadece mesleki becerilerin takip edilmesi kapsamında mı yoksa daha geniş perspektifte mi ele alındığının araştırılması önerilmektedir.
- Bu çalışmada öğrencilerinin derslerine aktif olarak katılmalarına önem verdiklerini ve etkin öğretmen adaylarının varlığının önemini betimleyen öğretim görevlilerinin “aktif katılım” ifadesini yalnızca öğretme-öğrenme süreçlerine geleneksel katılımı ifade etmek için kullandıkları düşünülmektedir araştırmada bu bulgunun hangi kuramla ilişkilendirileceğine ise karar vermekte zorlanılmıştır çünkü öğrenen merkezli ve toplumsal yeniden yapılandırmacı eğitim programı kuramlarının öğretmen adaylarının aktif katılımına önem verdiklerini ama bu durumdaki aktif katılımın öğretmen adaylarının kendi dünyalarının aktif temsilcisi olmaları, kendi öğrenmelerini ve ihtiyaçlarını kendilerinin yönlendirmeleri ve toplumun sorunlarını irdeleyen, eşitsizliklere direnen, kontrol ve etkilerinden bağımsız bireyler olmaları gibi ilkeleri yansıttığı bilinmektedir. Öğretmen adaylarının aktif katılmasını önemsemelerinin ve etken bireyler olmalarının ne anlama geldiği yapılacak araştırmalarla detaylandırılmalıdır.
- Bu çalışmaya ilişkin alan yazın incelendiğinde, ilk aşamada uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitimcisi statüsünde ele alınmasına ilişkin literatüre bağlı kalınarak uygulama öğretmenlerinin de öğretmen eğitimcisi olarak ele alınması amaçlanmıştır. Ama çalışmaya ilişkin daha derinlemesine yapılan alan yazın incelemesi, Türkiye’deki uygulama öğretmenlerinin rollerine ilişkin literatür ve uygulama öğretmenleri ile yapılan görüşmeler uygulama öğretmenlerinin kendilerini bir öğretmen eğitimcisi rolünde görmediklerini ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin rollerini çok azımsadıkları yönünde olmuştur. Gelecekte yapılacak araştırmaların mentör rolündeki uygulama öğretmenlerinin

ulusal bağlamda neden kendilerini öğretmen eğitimcisi olarak görmediklerine ilişkin nedenleri araştırmaları önerilebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Üniversite sınıflarının halihazırda çok ırklı bir yapı, cinsiyet ve cinsiyet kimlikleri, dil ve dilsel farklılıklar, çeşitli deneyimler ve öğrenme gereksinimleri içerdiği göze önüne alındığında hem üniversitelerde hem de öğretmenlik uygulaması süreçlerinde sosyal adalet sağlayıcı bir eğitimin önemi vurgulanmalıdır.
- Toplumsal fayda kuramının baskın olduğu teknisist bir öğretmen eğitimi süreci öğretmen adaylarının kendi fikir ve görüşlerini geliştirmelerinin önünde engel teşkil etmekte, öğretmenlerin sadece belirli teknikleri uygulamaktan daha fazlasını yapmalarının önüne geçmekte ve öğretmen adayları bu kadar yapılandırılmış bir süreçte kitaplara ya da öğretmenlere güvenmektedir. Öğretmen eğitimi sürecindeki paydaşların bireysel çabalarının bu sebeple önemi büyüktür bu çaba sayesinde öğretmen adaylarının eleştirel, meraklı ve özerk bireyler olarak var olmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlik uygulaması süreçlerinin yoğun ve kapsamlı yürütülmesi ve adayların uygulama ile iç içe bir öğretmenliğe hazırlık süreci geçirmeleri planlanmalıdır. Uygun şartlar sağlandığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen eğitimi programlarındaki son yıl beklenmeden dört yıllık eğitimlerinin daha erken bir döneminde en az bir günlerini okulda geçirmeleri sağlanmalıdır.
- Veri yönelimli bir öğretmen eğitimi sağlayabilmek için öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasındaki deneyimleri üniversitede alacakları dersler ve yapacakları eylem araştırmaları ile desteklenmelidir.
- Araştırmanın sonuçları bağlamında, eleştirel ve entelektüel öğretmenler yetiştirilmek istendiği vurgulanmaktadır. Bu becerileri etkili bir şekilde kullanan öğretmen adayları yetiştirebilmek için öğretmen adaylarının sosyal, kültürel, sanatsal ve bilimsel yönlerinin güçlendirilmesi gerekmekte ve öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin de öğretmen adaylarına bu düşünme becerilerini geliştirmeleri için rol model olmaları sağlanmalıdır.

- Öğretmen eğitimi programlarına sadece ders ekleme ya da çıkarmalar ile gerçekten bilen, düşünen, lider ve değişimin öznesi öğretmenler yetiştirmenin mümkün olmayacağı düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi sürecini çevreleyen toplumsal yeniden yapılandırma kuramı etkisi ile daha dönüşümcü ve sosyal yapılandırmacı bir öğretmen adayı yetiştirmeye çalışan bir programa ulaşmada programa çeşitli dersleri eklemek çözümünün bir yol olabileceği; ama uzun vadede bu amacı gerçekleştiremeyeceği düşünülmektedir. Dolayısı ile, ekleme çıkarmalar yerine derslere eleştirel, yapılandırmacı, kapsamlı tartışmalar içeren ve toplumsal olaylarla ilişkilenen bir boyut kazandırarak da sosyal yapılandırmacı bir öğretmen eğitime çıkarımlar sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Öğretmen eğitimi programlarının toplumun gerçeklikleri, sorunları ile ilişkisi sadece öğretmenlik uygulaması ve topluma hizmet uygulamaları gibi derslerle sınırlı durumdadır. Öğretmen eğitimi sürecinde yürütülen her dersin yapısı doğrudan doğruya gerçek hayatı yansıtacak şekilde toplumun gerçeklikleri ve sorunlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulmalıdır.
- Öğretmen eğitimi sırasında öğretmen eğitimcisi-uygulama öğretmeni arasındaki hiyerarşik güçler sebebiyle öğretmen eğitimcileri, uygulama öğretmenleri ve aday öğretmenlerden oluşan ağın tüm katılımcıların eşit derecede değerli bilgi kaynakları olarak görüleceği şekilde yapılandırılması ve herkesin bu süreçte kendini eşit derecede önemli görmesi sağlanmalıdır. Bunu başarmak için MEB ile üniversitelerin iş birliğinde hazırlanacak ayrıntılı bir eğitim programı geliştirilerek tüm paydaşların aralarındaki hiyerarşik ilişkilere son verilerek öğretmenlik uygulaması sürecinin uyum ve iş birliği içerisinde yürütülmesi sağlanmalıdır.
- Uygulama öğretmenleri ile görüşmeler sırasında uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitimini ve yaptıkları işi daha sınırlandırılmış bir bağlam içerisinde teknik ve yapılandırılmış bir çerçevede gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun da sebebi olarak, uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecindeki görevlerini öğretmen eğitimcisi gibi görmediklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Uygulama öğretmenleri ve öğretmen eğitimcilerinin uygulamalarının çelişmemesi, öğretmenlik uygulaması derslerinin sadece mesleki becerilerin test edildiği bir alan olarak görülmemesi için uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitimcisi rolünü benimseyebilecekleri bir öğretmenlik uygulaması süreci sağlanmalıdır.

- Öğretmen eğitimcilerin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitimini sadece becerilerin öğretildiği ve uzmanlaştırdığı bir alan olarak görmek yerine bu sürecin dış dünyadan ayrı bir süreç olmadığı kabul edilmeli, toplumsal problemler ve güncel sorunlar sanki programın tamamen dışındaymış gibi düşünülmemeli ve ders içeriklerine bu konular eklenerek güncellemeler yapılmalıdır. Bu yolla, öğretmen eğitimcilerinin ve uygulama öğretmenlerinin toplumu dönüştürebileceği ve demokratik bir kültürü geliştirebileceği ve toplumsal değişim ve özgürleşme araçları olabilecekleri düşünülmektedir.
- Öğretmen eğitimcilerinin amaç ifadelerinde toplumu dönüştürmek amacı vurgulanırken, öğretmen eğitimcilerinin derslerinde bu amacın daha çok amaç olarak kaldığı söylemde benimsense bile, böyle bir öğretmen eğitiminin uygulamaya yansıtılması için ciddi engeller bulunmaktadır çünkü çoğu öğretmen eğitimcisinin derslerdeki uygulamalarına ilişkin söylemlerinde bu amaca yönelik uygulamalarına ulaşamamıştır. Teknisist anlayışın önüne geçen daha düşünsel ve dönüştürücü öğretmenler yetiştirilebilmesi için öğretmen eğitim kurumlarının daha bağımsız bir biçimde kendi programlarında daha fazla söz almaları gerekmektedir. Öncelikle öğretmenlik mesleğinin beceriye ve yeterliğe olan vurgusundan ziyade bu mesleğin entelektüel yapısına daha fazla odaklanılmalıdır. Eğitim derslerinin yanında öğretmen adaylarına eleştirel pedagoji, güncel eğitimsel sorunlar vb. dersler de sunulmalıdır.
- Öğretmen eğitimcilerinin bireysel farkların önemsenmesine olan vurgusunun çoğunun görüşmelerde öğrenme biçimleri ya da zekâ türleri açısından algılandığı düşünülmektedir. Oysaki öğretmen adaylarının sosyoekonomik geçmişleri, dilleri, dinleri, kültürel geçmişleri, cinsel yönelimlerdeki farklılıkların da aynı derece de önemli olduğu vurgusu yapılmalıdır. Bu farklı kimlikleri öğretmen eğitimi sürecinde önemsemek ve öğretmen eğitiminin içerisine dahil etmek öğretmen eğitimcilerinin de sorumluluğudur.
- Öğretmen adaylarının eşitsizlikleri güçlendiren sınıf içi ve toplumsal uygulamalara, politikalara, etiketlere ve varsayımlara meydan okumalarını sağlayacak derin tartışmalar ve sorgulamalar öğretmen eğitimi sürecinin her aşamasına yansıtılmalıdır.
- Mentör öğretmenler uygulama öğretmeni olmak için aldıkları eğitimin niteliğinden ve içeriğin çok yüzeysel olmasından bu araştırma kapsamında da memnuniyetsizlerini iletmış ve bu eğitimlerin kendilerinin öğretmen adaylarına

yeterli biçimde rehberlik sağlamalarına olanak vermediklerini belirtmişlerdir. Nitelikli seçim olanakları ve sağlanacak eğitimler ile mentörlüğün sorunlu yönlerini tamamen ortadan kaldırmasa da en aza indireceği düşünülmektedir.

- Uygulama öğretmenlerinin mevcut mesleki taahhütlerine ek olarak, aday öğretmenlerle çalışma sorumluluğunu üstlenmeleri durumu da göz önünde tutulduğunda, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yeterli düzeyde geri bildirim sağlamaları, rehberlik etmeleri ve bir öğretmen eğitimcisi rolü üstlenmeleri çok olanaklı görülmemektedir. Uygulama öğretmenlerinin mentörlük görevlerini daha adanmışlıkla ve gönüllülükle yapmaları için potansiyel yollar düşünülmeli ve önerilmelidir.
- Öğretmenlik uygulaması eğitici uygulama kriterlerini kapsamalı ve sadece beceri öğrenimine indirgenen öğretmeyi öğrenmenin teknik rasyonel ve çıraklık gibi görüldüğü bir öğretmenlik uygulaması süreci yerine öğretmen adaylarının uygulamaları ile ilgili yapılacak sorgulama, tartışmalar ve alacakları roller ile öğretmen rolünün tam kapsam ve sorumluluğunu anlamak için sınıf duvarlarının ötesine geçmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aakbaryborng, M., Jafarisuany, H., Ahanchian, M. R., & Kareshki, H. (2012). Curriculum orientations among faculty: The role of gender, academic level and learning approach (face-to-face and virtual) in Mashhad university of medical sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 12 (3), 210-219. Retrieved from https://ijme.mui.ac.ir/browse.php?a_id=1812&sid=1&slc_lang=en
- Abakay, U., Şebin, K., & Şahin, M. Y. (2013). Curriculum orientation of pre-service physical education teachers. *Life Science Journal*, 10 (3), 2161-2166. Erişim adresi: https://www.lifesciencesite.com/ljsj/life1003/317_B02118life1003_2161_2166.pdf
- Ağaç, G. (2018). *Etkili Matematik Öğretimine İlişkin Öğretim Elemanlarının Perspektifleri ve Bilgi Kaynakları Üzerine Bir İnceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Akar, H. (2019). Durum Çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. (ss. 139-177). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Aksu, M., Demir, C. E., Daloğlu, A., Yıldırım, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International journal of educational development*, 30(1), 91-101. doi: 10.1016/j.ijedudev.2009.06.005
- Aktan, S. (2013). Curriculum research in Turkey: From the Ottoman Empire to the Republic. In William F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 502-510). New York: Routledge. Retrieved from: https://www.academia.edu/download/47239288/Curriculum_Research_1st_proof_copy.pdf#page=528
- Alakuş, A. O., Oral, B. ve Mercin, L. (2005). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi II Uygulamasına İlişkin Algıları. *Millî Eğitim*, 168, 3-9. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-alakus.htm
- Alsalem, A. S. (2018). Curriculum orientations and educational philosophies of high school Arabic teachers. *International Education Studies*, 11 (4), 92-95. doi:10.5539/ies.v11n4p92
- Altıntaş, S. ve Görgen, İ. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 9 (8), 197-208. Erişim adresi: <http://acikerisim.mu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12809/6557/alt%20nta%20.pdf?sequence=1>

- Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense, *Teachers College Record*, 95 (2), 223-241. Retrieved from: https://people.bath.ac.uk/edspd/Weblinks/MA_CS/PDFs/Session%203/Apple%201993%20TCR.pdf
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Arber, S. (2001). Designing samples. N. Gilbert (Eds.). *Researching social life* (pp. 58-82). London: Sage Publications.
- Ashour, R., Khasawneh, S., Abu-Alruz, J., & Alsharqawi, S. (2012). Curriculum orientations of pre-service teachers in Jordan: a required reform initiative for professional development. *Teacher Development*, 16(3), 345-360. doi:10.1080/13664530.2012.722322
- Ataş, U. (2018). *Professional development and competence profiles of English language teacher educators in Turkey* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ataş, U., Daloğlu, A., & Hildén, R. K. (2021). *Teacher educators in Finland and Turkey: their roles, knowledge base, and professional development profiles*. *European Journal of Teacher Education*, 46 (4), 727-745. doi: 10.1080/02619768.2021.1987412.
- Avcı, E. K. ve İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik Uygulaması-II Dersine İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/309466>
- Aypay, A. (2009). Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Öğretmenlik Eğitimlerini Değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1085-1123. Erişim adresi: https://www.academia.edu/download/55005573/ogretmenlerin_hizmet_ici_egitimlerini_degerlendirmeleri.pdf
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38. doi: 10.5961/jhes.2011.004
- Azman, A. H. N. (2011). *Curriculum orientation of Malaysian university educators in designing learning outcome-based curriculum*. (Unpublished doctoral dissertation). University Putra Malaysia, Seri Kembangan, Malaysia.
- Babalola, N. S. (2015). Curriculum orientations of K-12 virtual teachers in Kansas. *GSTF Journal on Education (JEd)*, 3(1), 17-28. doi: 10.5176/2345-7163_3.1.65
- Babin, P. (1978). A Curriculum Orientation Profile. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED164613>
- Badley, G. (1986). The teacher as change agent. *Journal of In-Service Education*, 12(3), 151-158. doi: 10.1080/0305763860120305

- Bahadır, F., Dikmen, M., Akmençe, A. E., Şimşek, M. ve Tuncer, M. (2018). 2017 Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerine Yönelik Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Uygulama Öğretmenlerinin Yeterliklerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması. *X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. (ss. 347-347). Erişim adresi: http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB_Kongre_Kitap_2018_Ozet.pdf
- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: Boylamsal Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59 (59), 345-366. Erişim adresi: https://www.academia.edu/download/31149740/100805-2011060216021-basbay_260309.pdf
- Baştürk, M. (2022). *Türkiye’de Eğitim Programları ve Öğretim Politikası Yapımı Süreci: Öğretmenler, Akademisyenler ve Devlet Memurlarının Algıları*. (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Baştürk, S. (2009). Investigating teaching practice course according to student teachers’ opinions. *Elementary Education Online*, 8(2), 439-456. Erişim adresi: <https://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-1596681783.pdf?1631026486>
- Batane, T., & Ngwako, A. (2016). Technology use by pre-service teachers during teaching practice: are new teachers embracing technology right away in their first teaching experience? *Australasian Journal of Educational Technology*, 33 (1), 48-61. doi: /10.14742/ajet.2299
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559. Retrieved from: https://www.academia.edu/download/40131683/case_study_ecmple.pdf
- Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D., & Özdemir, D. (2012). Analysis of elementary prospective teachers’ curriculum orientations. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(3), 15-29. Retrieved from <http://ijocis.com/index.php/ijocis/article/download/68/53>
- Beauchamp, G. A. (1968). *Curriculum theory*. Wilmette, Illinois: Kagg press.
- Beauchamp, G. A. (1972). Basic components of curriculum theory. *Curriculum Theory Network*, 3(10), 16-22. doi: 10.2307/1179213
- Beauchamp, G. A. (1982). Curriculum theory: Meaning, development, and use. *Theory into Practice*, 21(1), 23-27. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1476706>
- Beijaard, D. (2020). How do you become a teacher educator? In J. J. Dengerink, & M. Lunenberg (Eds.), *Selection of the Dutch knowledge base of teacher educators 2012* (pp. 17-20). Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001

- Bellack, A. A. (1969). History of curriculum thought and practice. *Review of educational research*, 39(3), 283-292. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543039003283>
- Bıkmaz, F. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Araştırılması: Boylamsal Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 183-196. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4601>
- Bıkmaz, F. H. ve Aslan, B. (2019). Öğretmen Eğitimcilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Ate ve Velon Örneği. In F. H. Bıkmaz ve B. Aslan (Editörler), *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan*. (ss. 19-39). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bilir, G. ve Mızıkacı, F. (2023). Eğitim Programlarının Kuramsal Temelleri: Radikal Eğitim Programları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 12 (1), 71-79. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/12.01._2023_makale_6.pdf
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. New York, NY: Houghton Mifflin.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. Boston: Pearson.
- Bolin, F. (1988). Helping student teachers think about teaching. *Journal of Teacher education*, 39(2), 48-54. doi: 10.1177/0022487188039002
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9 (2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Bozyiğit, E. (2021). *İngilizce Öğretmeni Eğitimcisi Adayları İçin Önerilen Bir Meslek Gelişim Eğitim Programı: Bir Eylem Araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Turkey.
- Brown, G. T. L., Lake, R., & Matters, G. (2011). New Zealand and Queensland teachers' conceptions of curriculum: Potential jurisdictional effects of curriculum policy and implementation. *Curriculum Perspectives*, 31(3), 33-48. Retrieved from <https://repository.eduhk.hk/en/publications/new-zealand-and-queensland-teachers-conceptions-of-curriculum-pot-5>
- Brown, H. (1938). A challenge to teachers colleges. *Social Frontier*, 4(37), 327-329.
- Bryan, L. A. (2003). Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 835-868. doi:10.1002/tea.10113
- Busher, H., Gündüz, M., Cakmak, M., & Lawson, T. (2015). Student teachers' views of practicums (teacher training placements) in Turkish and English contexts: A comparative study. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 445-466. doi: 10.1080/03057925.2014.930659

- Bümen, N. (2020). Türkiye’de Eğitim Programı Uzmanı Olmak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 757-776. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1167138>
- Bümen, N. T. ve Aktan, S. (2014). Yeniden Kavramsallaştırma Akımı Işığında Türkiye’de Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Üzerine Özeleştirel Bir Çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144. Erişim adresi: <https://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12462/4360>
- Büyükgöze-Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimlerinde Gördükleri Eksiklikler ve Çözüm Önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 13-21. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114674>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education*. London: The Falmer Press.
- Carlson, S. (1991). *Secondary home economics teacher change toward a critical consciousness orientation*. (Unpublished masters thesis.) University of Nebraska, Lincoln.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. New York: American Books.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. New York: Macmillan.
- Cheung, D. (2000). Measuring teachers’ meta-orientations to curriculum: Application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Experimental Education*, 68(2), 149–65. doi: 10.1080/00220970009598500
- Cheung, D., & Ng, P. H. (2000). *Science teachers’ beliefs about curriculum design*. *Research in Science Education*, 30(4), 357–75. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02461556.pdf>
- Cheung, D., & Wong, H. (2002). *Measuring teacher beliefs about alternative curriculum design*. *The Curriculum Journal*, 13 (2), 225–48. doi: 10.1080/09585170210136868
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A (2011). *Research methods, design, and analysis*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Cicco, G. (2017). Establishing positive culture and climate in the online classroom: pathways for instructors. *Journal of Educational Technology*, 14(2), 1-5. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1269041.pdf>

- Clarke, A., & Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and teacher education*, 21(1), 65-78. doi: 10.1016/j.tate.2004.11.006
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of educational research*, 84(2), 163-202. doi: 10.3102/0034654313499618
- Clarke, M. A. (2003). A place to stand: Essays for educators in troubled times. Retrieved from <https://philpapers.org/rec/CLAAPT-6>
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28. doi:10.1016/S0742-051X(02)00091-4
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (2006). Teacher education and the need for public intellectuals. *The New Educator*, 2(3), 181-206, doi: 10.1080/15476880600820136
- Cochran-Smith, M. (2009). Toward a theory of teacher education for social justice. *Second international handbook of educational change*, 445-467. Doi: 10.1007/978-90-481-2660-6_27
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research in teacher education: Changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 1050-1093). New York: Routledge.
- Cohen, L., Lawrence, M., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routhledge.
- Combs, A. (1978). Teacher education: The person in the process. *Educational Leadership*, 35, 558-561. Erişim adresi: <https://research.ebsco.com/c/vxop63/search/details/zaqexubwln?db=asn>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- Cotti, R., & Schiro, M. (2004). Connecting teacher beliefs to the use of children's literature in the teaching of mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7, 329-356. Retrieved from: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10857-004-1787-z.pdf>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher education*, 27(2), 320-331. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.014
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Second Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. (Fourth Edition). United States of America: Sage.
- Crummey, M. (2007). *Curriculum orientations of alternative education teachers*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, Lawrence, Kansas.
- Cubberley, E. P. (1919). *Public education in the United States: A study and interpretation of American educational history; an introductory textbook dealing with the larger problems of present-day education in the light of their historical development*. New York: Houghton-Mifflin.
- Cunningham, R. (1992). *Curriculum orientations of Nebraska home economics teachers*. (Unpublished master's thesis). University of Nebraska, Lincoln, USA.
- Cunningham, R., Johnson J., & Carlson S. (1992). Curriculum Orientations of Home Economics Teachers. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED356368>
- Çalık, B., & Yıldırım, A. (2018, September). *Teacher educators' emotions: a phenomenological study of university teachers' emotional experiences*. Paper presented at the European Educational Research Association Conference (ECER), Bolzano, Abstract retrieved from <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/82966>
- Çarpar, M. C. (2020). Sosyolojide İki Niteliksel Desen: Fenomenolojik ve Etnografik Araştırma. *The Journal of Social Science*, 4(8), 689-704. doi: 10.30520/tjsosci.750923
- Çepni, O., Aydın, F. ve şahin, V. (2015). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(1), 35-49. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/314242>
- Çiçek, F. G. (2016). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilikleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çobanoğlu, R., ve Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları: Cumhuriyet’in İlanından Günümüze Tarihsel Bir Analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830. doi: 10.37217/tebd.912329
- Dağ, F. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Türkiye’de Öğretmenlerin Teknolojik Yeterliliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Gelişim Çalışmalarının İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 90-111. Erişim adresi: <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=37233>

- Darling-Hammond, L. (2006a). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. doi: 10.1177/0022487105285962
- Darling-Hammond, L. (2006b). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 35-47. doi: 10.1177/0022487109348024
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Newton, X., & Wei, R. C. (2010). Evaluating teacher education outcomes: A study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of education for teaching*, 36(4), 369-388. doi: 10.1080/02607476.2010.513844
- Davie, G., & Wyatt, D. (2021). *Document analysis*. In The Routledge handbook of research methods in the study of religion (pp. 245-255). London: Routledge.
- Dede, C. J. (1992). Education in the twenty-first century. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 522(1), 104-115. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0002716292522001010>
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 97-111. Erişim adresi: <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/278/241>
- Denzin, N. K. (2009). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Dewey, J. (2008). The relation of theory to practice in education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 157-174). New York: Routledge.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi “Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256443>

- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretmenliği Lisans Programına Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 555-566. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817462>
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 2-14 Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464766.pdf>
- Eisner, E. W. (1967). Curriculum theory and the concept of educational milieu. *The High School Journal*, 51(3), 132-146. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40365913>
- Eisner, E. W. (1985). Five basic orientations to the curriculum. The educational imagination: On the design and evaluation of school programs (pp. 61-86). New York: MacMillan.
- Eisner, E. W. (1991). The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice., New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (2002). The educational imagination. On the design and evaluation of school programs. Merrill Prentice Hall.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Elliott, J. (2003). Reconstructing teacher education. In J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education* (pp. 15-19). London: Routledge.
- Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of curriculum theory*. (First Edition). New York: Eye on Education.
- Ellis, A. K. (2013). *Exemplars of curriculum theory*. (Second Edition). New York: Routledge.
- Eren, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Program İnançlarının Görünüm Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 379-388. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817865>
- Eren, A., & Çetin, G. (2019). Pre-service teachers' beliefs about the teaching profession, curriculum orientations and personal responsibility. *Curriculum Perspectives*, 39(1), 19-32. doi: 10.1007/s41297-018-00061-1
- Eroğlu, C., & Ünlü, H. (2015). Self-Efficacy: Its effects on physical education teacher candidates' attitudes toward the teaching profession. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 201-212. doi:10.12738/estp.2015.1.2282
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. (ss. 82-138). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde Program Geliştirme*. İstanbul: Edge Akademi Yayıncılık.
- ETUCE (2008). *Teacher education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Brussels: ETUCE. Retrieved from https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf
- European Commission. (2007). *Communication from the commission to the council and the European parliament. Improving the quality of teacher education*. Brussels: European Commission. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>
- European Commission. (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. Brussels: European Commission. Retrieved from <https://www.id-e-berlin.de/files/2017/09/TWG-Text-on-Teacher-Educators.pdf>
- Farahani, M. F., & Maleki, M. (2014). A survey on tendency toward curriculum ideologies among academic board members in educational sciences faculties–Tehran 2010–11. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2392-2396. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.579
- Feiman-Nemser, S. (1989). *Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives*. Michigan State University: National Center for Research on Teacher Education. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED31226>
- Feiman-Nemser, S. (1990). *Conceptual orientations in teacher education: Issue Paper 90-2*. National Center for Research on Teacher Education. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323177.pdf>
- Fennell, H. A. (1993). *Student teachers' evaluation of their preparation for internship course: A case study*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED361335.pdf>
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (1992). *Approaches to teaching*. New York: Teachers College Press.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2004). *Approaches to teaching*. (Fourth Edition). New York: Teachers College Press.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2006, Eylül). *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/15340367-Ulusal-egitim-bilimleri-kongresi.html>
- FitzPatrick, B. (2019). Validity in qualitative health education research. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11(2), 211-217. doi: 10.1016/j.cptl.2018.11.014
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.

- Foil, J. (2008). *Determining the curriculum orientations of public-school administrators using the modified curriculum orientation inventory*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, Lawrence, USA. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304617098?accountid=8403>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Francis, J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M., & Grimshaw, J. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology & Health*, 25(10), 1229-1245. doi: 10.1080/08870440903194015
- Freire, P. (2000a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. New York, NY: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2000b). *Pedagogy of the oppressed 30th anniversary edition*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2005). *The Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50, 12-12. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=f56479b5eaf7befc64b9af74b8ed870444fb515a>
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., & Gaskell, J. (2008). Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto. Retrieved from <https://www.uow.edu/Documents/colleges/coeps/academics/Gambhircharacterizing%20initial%20teacher%20education%20in%20Canada.pdf>
- Geçitli, E (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Uygulanan Öğretim Programlarına İlişkin Yönelimlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Genç, A. G. S. Z. (2000). Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(23), 375-386. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108527>
- Giroux, H. A. (1984). *Ideology, culture & the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, Mass: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2002). Teachers as transformatory intellectuals. *EDucate*, 1(2), 46-49. Retrieved from https://www.itacec.org/afed/document/henry_giroux_2_ok.pdf
- Giroux, H., & McClaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-233. Retrieved from: https://digitalcommons.chapman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1152&context=education_articles

- Given, L. M. (2021). 100 Soruda Nitel Araştırma. (A. Bakla ve İ. Çakır, Çev.), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glesne, C., & Peskin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED181864>
- Gökmenoğlu, T., Beyazova, G., & Kılıçoğlu, A. (2015). *Professional development: teacher educators as learners. Elementary Education Online*, 14(2), 574-592. doi: 10.17051/ee.2015.10038
- Göktaş, Y., Yıldırım, S. ve Yıldırım, Z. (2009). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının BT Yeterlilikleri Kullanımları ve Algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 109-125. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77093>
- Grimmett, P. P. (2017). Questioning curriculum theory in teacher education: Nourishing and invisibly repairing the minds of researchers and teachers. *Creative Education*, 8, 1124-1134. doi: 10.4236/ce.2017.87081
- Grow-Maienza, J. (1996). Philosophical and structural perspectives in teacher education. In Frank B. Murray (Ed.) *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 506-525)., San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Grumet, M. R. (1989). Generations: Reconceptualist curriculum theory and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(1), 13-17. doi: 10.1177/002248718904000104
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage Publications.
- Guyton, E., & McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experiences. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-534). New York, NY: Macmillan.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teorik, Çerçeve, Pratik Öneriler, 7 Farklı Nitel Araştırma Yaklaşımı, Kalite ve Etik Hususlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gümüşok, F. (2020). *İngilizce Öğretmeni Eğitimcilerinin Mesleki Kimliklerine ve Öğretmen Eğitimi Sonrası Deneyimlerine Yönelik Bir İnceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Gündüz, G. F. (2023). Program teorileri. M. Güven ve S. Aslan (Editörler), *Çağdaş Gelişmeler Işığında Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. (ss. 28-55). Ankara: Pegem Akademi.

- Güneş, F. (2016). Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1487480>
- Hagenauer, G., Waber, J., & Zordo, L. d. (2021). ‘She never actually let you walk into a trap’: Exploring relational turning point events in the mentor–mentee relationship in the practicum. *Professional Development in Education*, 49(3), 402-415. doi:10.1080/19415257.2021.1876155
- Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education research*. London: Sage Publications.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Hangül, T. (2018). Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretimin Matematiksel Kalitesine Yönelik Değerlendirmeleri Üzerine Bir İnceleme (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Harrison, N. (2022). Curriculum and the rise of theory: learning to be a stranger in the world. *Curriculum Perspectives*, 42(1), 91-96. doi:10.1007/s41297-022-00161-z
- Hartnett, A., & Naish, M. (2012). Technicians or social bandits? Some moral and political issues in the education of teachers. In *Teacher Strategies (RLE Edu L)* (pp. 254-274). Routledge.
- Harwati, L. N. (2019). Ethnographic and case study approaches: Philosophical and methodological analysis. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 150-155. doi: 10.7575/aiac.ijels.v.7n.2p.150
- He, C., & Yan, C. (2011). Exploring authenticity of microteaching in pre-service teacher education programmes. *Teaching Education*, 22(3), 291-302. doi: 10.1080/10476210.2011.590588
- Hill, S., & Millar, N. (2015). Case study research: The child in context. In O. Saracho (Ed.), *Handbook of Research Methods in Early Childhood Education* (pp. 523-545). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Horn, N. (2011). Curriculum orientation of virtual teachers: A basic interpretive study of secondary teachers’ development of curriculum orientations. In M. Koehler, & P. Mishra, (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference* (pp. 1857-1860). Chesapeake, VA: AACE.
- Howard, T. C., & Aleman, G. R. (2008). Teacher capacity for diverse learners: What do teachers need to know? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 157-174). New York: Routledge.
- Huebner, D. (1975). The tasks of the curricular theorist. *Curriculum theorizing: The reconceptualists*, 250-270. Retrieved from http://www.project2061.org/publications/designs/online/pdfs/reprints/2_heubnr.pdf

- Huenecke, D. (1982). What is curriculum theorizing? What are its implications for practice? *Educational leadership*, 39(4), 290-94. Retrieved from http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/8%20Curriculum%20Theory_huenecke.pdf
- Hyman, R.T. (1973). *Approaches in curriculum*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Işık, Y. (2014). *Ortaokul Öğretmenlerinin Program Yönelimleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P.W. Jackson, (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 3-40), New York: Macmillan.
- Jax, J. A. (1986). Home economics curriculum framework. *Illinois Teacher*, 32(5), 105-108.
- Jenkins, S. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified curriculum orientations inventory. *Curriculum Journal*, 20(2), 103-120. doi: 10.1080/09585170902948798
- Jons, L. (2019). The supportive character of teacher education triadic conferences: detailing the formative feedback conveyed. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 116-130. doi: 10.1080/02619768.2018.1550065
- Joseph, P., Bravmann, S., Windschitl, M., Mikel, E., & Green, N. (2000). *Cultures of curriculum*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Joyce, B. (1961). An orientation toward values in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 12(4), 463-465. doi: 10.1177/002248716101200416
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. *Teachers College Record*, 76(6), 111-145. doi: 10.1177/016146817507600606
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Karaduman, B., & Ucar, S. (2020). An investigation on curriculum orientations and educational philosophies of pre-service teachers. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 14(2), 1343-1380. doi: 10.17522/balikesirnef.755701
- Karaman, A. C., Gezgin, A. Ö., Söylemez, A. R., Betil, E., & Akcan, S. (2019). Professional learning in the Elt practicum: Co-constructing visions. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 282-293. doi: 10.17240/aibuefd.2019.19.43815-492119
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1179676>

- Kasuga, W. (2020). Curriculum ideologies underpinning curriculum in Tanzania: a pre-service science teachers' perspectives. *European Journal of Education Studies*, 7(3), 226-235. doi: 10.5281/zenodo.3757359
- Kaşkaya, A. ve Çavuşoğlu, F. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi: Okul ve Öğretmen İçerikli Sinema Filmleri Uygulaması. doi:10.15345/iojes.2017.03.018
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 225-275. doi: 10.1016/S0959-4752(96)00028-X
- Kennedy, M. (1987). Inexact sciences: Professional education and the development of expertise. In E. Rothkopf (Ed.), *Review of research in education* (pp. 133-167). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Kilpatrick, W., Ed. (1933). The educational frontier. *The University of Chicago Press Journals*, 16(2), 236-251. doi:10.1086/705648
- Kincheloe, J. L. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 49-66. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795234.pdf>
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy Primer*. New York, NY: Peter Lang
- Kirk, D. (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching And Teacher Education*, 2(2), 155-167. doi:10.1016/0742-051X(86)90014-4
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. London: Sage.
- Klein, M. F. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, 31(3), 191-197. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/1477103>
- Kliebard, H. M. (1975). The rise of scientific curriculum making and its aftermath. *Curriculum Theory Network*, 5(1), 27-38. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1179327>
- Kliebard, H. M. (1977). Curriculum theory: give me a “for instance”. *Curriculum Inquiry*, 6(4), 257-269. doi: 10.2307/1179647
- Kliebard, H. M. (1982). Curriculum theory as metaphor. *Theory into practice*, 21(1), 11-17. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/147670>
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958*. (First Edition). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958*. (Third Edition). New York: Taylor & Francis.

- Knowles, J. G., & Cole, A. L. (1996). Developing practice through field experiences. In Frank B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 648-688). San Francisco: Jossey-Bass.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72. doi: 10.17679/iuefd.79408
- Koerner, M., Rust, F. O. C., & Baumgartner, F. (2002). Exploring roles in student teaching placements. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 35-58. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/23478290.pdf>
- Korthagen, F. A. (2016). Pedagogy of teacher education. In J. Loughran & M.L. Hamilton (Eds.), *Handbook on teacher education* (pp. 311-346). Dordrecht: Springer Academic Publishers.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-176. doi: 10.1016/j.tate.2004.12.004
- Koyuncu, F. (2020). *Biyoloji Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterliklerinin Tanımlanmasına Doğru: Bir Delphi Çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kridel, C. (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. California: Sage.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Lecompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60. doi: 10.2307/1170272
- Lee, C. K. J., Adamson, R. D., & Luk, C. M. (1995). Curriculum orientation and perceptions of English language instruction in pre-service teachers. In *International Teacher Education Conference (ITEC'95): Teacher Education in the Asian Region* (pp. 191-197). Dept. of Curriculum Studies, The University of Hong Kong.
- Liaw, E. C. (2009). Teacher efficacy of PTs in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25, 176-180. doi: 10.1016/j.tate.2008.08.005
- Lichty, M. E., & Johnson, J. M. (2006). A follow-up study: The examination of teaching beliefs and its influence on curriculum orientation decisions. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 24(2), 36-50. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1040.6463&rep=rep1&type=pdf>
- Lillo, S., & Aponte-Safe, G. (2019). Teachers as change agents: Transforming classrooms and communities. *Forum for International Research in Education*, 5(2), 1-5. Retrieved from <https://fire-ojs-ttu.tdl.org/FIRE/article/view/197>

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Liston, D. R., & Zeichner, K. M. (1987). Critical pedagogy and teacher education. *Journal of education*, 169(3), 117-137. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/42741793.pdf>
- Livingston, K., & Flores, M. A. (2017). Trends in teacher education: a review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years. *European Journal Of Teacher Education*, 40(5), 551-560. doi: 10.1080/02619768.2017.1387970
- Lobo, J. T. (2023). An inquiry on the effectiveness of the teaching internship program based on pre-service teachers' appraisal. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education*, 13(1), 16-26. doi: 10.37134/ jrptte. vol13.1.2.2023
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.001
- MacDonald, J. B. (1971). Curriculum theory. *The Journal of Educational Research*, 64(5), 195-200. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/27536106>
- Mahlis, M., Friedman-Nimz, R., & Peyton, V. (2007). Curriculum orientation inventory, unpublished instrument, University of Kansas, Lawrence, KS.
- Mahlis, M., Friedman-Nimz, R., Rice, S., Peyton, V., & O'Brien, B. (2010). Measuring teachers' curricular beliefs: From Hong Kong to the United States. *Curriculum and Teaching*, 25(2), 81-100. doi: 10.7459/ct/25.2.05
- Mahlis, M., S., Rice, & K. Thomas. (2004, November). *Teachers' views of curriculum: the hedgehog v. the fox*. Paper presented at Thirty-fifth Annual Meeting of the American Educational Studies Association, Kansas City, Missouri.
- Mäkinen, M. (2018). Curriculum ideologies reflecting pre-service teachers' stances toward inclusive education. *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*, 37-50. doi:10.5772/intechopen.76326
- Marsh, C. J. (1997). *Key concepts for understanding curriculum*. (First Edition). London: Routledge
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. (Fourth Edition). London: Routledge.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Prentice Hall

- Marulcu, I., & Akbıyık, C. (2014). Curriculum ideologies: Re-exploring prospective teachers' perspectives. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(5), 200-206. Retrieved from <https://www.academia.edu/download/78064709/24.pdf>
- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3). doi: 10.17169/fqs-11.3.1428
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301. Retrieved from <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/62/3/279/31590>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McClellan, E. F. (2021). Curriculum Theory and the Undergraduate Political Science Major: Toward a Contingency Approach. *Political Science & Politics*, 54(2), 368-372. doi: 10.1017/S1049096520001845
- McCutcheon, G. (1982). What in the world is curriculum theory? *Theory into Practice*, 21(1), 18-22. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1476705>
- Mclaren, P. (2007). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction*. New York: HarperCollins.
- McNeil, J. D. (1977). *Curriculum: A comprehensive introduction*. Boston: Little, Brown.
- Merç, A. (2015). Assessing the performance in efl teaching practicum: Student teachers' views. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 44-56. doi: 10.5430/ijhev4n2p44
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Mızıkacı, F. (2017). Müfredat. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 51-52, 103-104. Erişim adresi: http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/e-p_sozlugu_51-52_mufredat.pdf
- Mızıkacı, F. (2019). Eğitim Programlarının Karmaşık Kodları: İdeoloji, Bilgi, Pedagoji Söylemi ve Değerlendirme. In F. H. Bıkmaz ve B. Aslan (Editörler), *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan*. (ss. 219-229). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. Erişim adresi: <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/67944>

- Mızıkacı, F., Sarioğlu, S., Issoufou, M. B. D., & Enginyurt, D. (2021). An analysis of teachers' reflections on Schiro's classification of curriculum ideologies. *Philosophy Study*, 11(11), 859-875. doi: 10.17265/2159-5313/2021.11.007
- Miftah, M. Z., Widiati, U., Wulyani, A. N., & Sharif, T. I. S. T. (2023). Strategies to develop preservice English teachers' pedagogical competence: A focus on critical reflection as a potential strategy. Retrieved from <https://www.atlantispress.com/article/125986892.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel Veri Analizi*. (Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, J., & Glassner, B. (2004). The 'inside' and the 'outside': Finding realities in interviews. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research theory method and practice* (pp. 125-139). London: Sage.
- Miller, J. P. (1983). *The education spectrum: Orientations to curriculum*. New York: Longman.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. Ankara. Erişim adresi: https://dosyalar.nevsehir.edu.tr/6abc6b12a788b5c3c775b20299f864e1/2754_temmuz_2020.pdf
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey: Pearson.
- Moch, S. D. & Gates, M. F. (1999). Introduction: What about the researcher experience? In SD Moch & MF Gates (Eds.), *The researcher experience in qualitative research* (pp. 3-7). London: Sage Publications.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142. doi: 10.1016/j.tate.2004.12.006
- Murray, J., Swennen, A., & Shagrir, L. (2009). Understanding teacher educators' work and identities. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator* (pp. 29-43). New York: Springer, Dordrecht.
- Namdar, A. O. ve Camadan, F. (2016). Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerilerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 557-575. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/312859>

- Nattiv, A., Winitzky, N., & Drickey, R. (1991). Using cooperative learning with preservice elementary and secondary education students. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 216-225. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=bdd0db4f9c3f3a46221e7b8e7d4548ca2d7bbcde>
- Ng, P. H., & Cheung, S. P. D. (2002). *Student-teachers' beliefs on primary science curriculum orientations*. Retrieved from <http://www.hkta1934.org.hk/NewHorizon/abstract/2002m/page42.pdf>
- Niemi, H. (2016). The societal factors contributing to education and schooling in Finland: The Finnish education: Equity and quality as its main objectives. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The Principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 23-40). Netherlands: Brill Sense.
- Norozi, N., Maarefat, Z., Neamati Zeyarati, H., & Mirshekari, Z. (2015). The identification of the teachers' beliefs about the value of the six curriculum orientations. *Research in Curriculum Planning*, 12(44), 76-88. Retrieved from https://jsr-e.khuisf.ac.ir/article_534366.html?lang=en
- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Oliva, P. F. (1982). *Developing the curriculum*. Boston: Little, Brown & Company Limited.
- Onwuegbuzie, A.J., & Collins, K.M.T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12 (2), 281-316. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ800183.pdf>
- Ornstein, A. C. (1987). The theory and practice of curriculum. *Kappa Delta Pi Record*, 24(1), 15-17. doi: 10.1080/00228958.1987.10517823
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. (Third Edition). Pearson Education Inc.: Boston
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (Seventh Edition). England: Pearson.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective practice*, 8(1), 31-46. doi:10.1080/14623940601138899
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM). (2017a). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLY_K_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM). (2017b). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. Ankara. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf

- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM). (2021). Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. Ankara. Erişim adresi: <https://oygm.meb.gov.tr/www/uygulama-ogrencisi-is-ve-islemleri/icerik/717>
- Öniz, A. S. (2001). *Öğretmen Yetiştiricilerinde (Formatörlerde) Değişimi Başlatma Aracı Olarak Yansıtma ve Eylem: Üç Öğretmen Yetiştiricisi ile Yapılan Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özmutlu, E. B., & Bıkmaz, F. (2022). Teachers' beliefs and possible sources. In F. In Bıkmaz and F. Mızıkacı (Eds.), *Curriculum, teachers and technology in the Turkish and international contexts* (pp. 276-317). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Özsezer, M., & Saban, A. I. (2016). An investigation on teacher candidates' perspectives about behaviors positively affecting classroom atmosphere. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 1-30. doi: 10.14689/ejer.2016.66.8
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy product. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi: 10.2307/1170741
- Panigrahi, S. P., & Naaz, I. (2021). Emerging research trends in teacher education. *Journal of Indian Research*, 9(3&4), 78-85. Retrieved from <https://jir.mewaruniversity.org/wpcontent/uploads/2021/03/JIR%20Volume%209,%20Issue%2034,%20Jul-Dec%202021.pdf#page=86>
- Paraskeva, J. M. (2024). Itinerant curriculum theory: People's theory against the field's epistemicidal ethos. *The Curriculum Journal*, 1-16. doi: 10.1002/curj.320
- Paris, D., & H. S. Alim. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. New York, NY: Teachers College Press
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peña-Sandoval, C., & Jiménez, T. L. (2020). Curriculum ideologies and conceptions of diversity and social justice. *Cadernos De Pesquisa*, 50, 738-757. doi: 10.1590/198053147086
- Peña-Sandoval, C., & Parra, V. A. (2021). "I am Hybrid": Advancing Social Justice-oriented Initial Teacher Education from Identification and Reflection on Curriculum Ideologies. *Linguistica Antverpiensia*, 3, 4197-4223. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/356507679_I_am_Hybrid_Advaning_Social_Justice-oriented_Initial_Teacher_Education_from_Identification_and_Reflection_on_Curriculum_Ideologies
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. New York: Longman
- Peters, F. E. (1976). *Greek philosophical terms / A historical lexicon*. New York: New York University Press.

- Phelan, A. M. (2011). Towards a complicated conversation: Teacher education and the curriculum turn. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 207-220. doi: 10.1080/14681366.2011.582257
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualisation of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214. doi: 10.1080/0022027780100303
- Pinar, W. F. (2007). Curriculum theory since 1950. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 420-430). London: Sage Publications.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* New York: Routledge.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P.M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill Humanities Social.
- Power, K. (1998). No Little I's and No Little You's: Language and Equality in an Adult Literacy Community. In W. Ayers, J. Hunt & T. Quinn (Eds.), *Teaching for social justice: a democracy and education reader* (pp. 102-123). New York: Teachers College Press.
- Pratt, A. B. (2022). Teaching curriculum theory as a Baradian apparatus. *Educational Philosophy and Theory*, 54(12), 2029-2042. doi: 10.1080/00131857.2021.1972415
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Prawat, R. C. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1085493>
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-232. doi: 10.1016/0959-4752(94)90024-8
- Pungur, L. (2007). Mentoring as the key to a successful student teaching practicum: A comparative analysis. In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education* (pp. 267-282). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Radmard, S., & Soysal, Y. (2021). Öğretmen Adaylarının "Öğretmen Adayı" ve "Öğretmen Eğitimcisi" Kavramlarına Yönelik Metaforik İmgelemlerinin İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 367-384. doi: 10.5961/jhes.2021.456

- Rajuan, M. (2008). *Student teachers' perceptions of learning to teach as a basis for supervision of the mentoring relationship*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Eindhoven, Eindhoven, The Netherlands. Retrieved from <https://pure.tue.nl/ws/portalfiles/portal/3188364/200810567.pdf>
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & tutoring*, 15(3), 223-242. doi: 10.1080/13611260701201703
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of battles over school reform*. New York: Simon & Schuster.
- Reding, C. (2008). *Curricular orientations of catholic schoolteachers and administrators*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, Lawrence, USA. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/-304616634?accountid=8403>
- Richards, J. C. (1989). Beyond training: Approaches to teacher education. *PASAA*, 19(2), 76-84. doi: 10.58837/CHULA.PASAA.19.2.10
- Richards, Lyn (2009). *Handling qualitative data: A practical guide*. London: Sage Publications.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and teacher education*, 36, 166-177. doi: 10.1016/j.tate.2013.07.012
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Charles Merrill.
- Rüzgar, M. E. ve Bümen, N. (2022). Didaktik Geleneği ve Türk Eğitimine Olası Yansımaları: Eğitim Programları Geleneği ile Karşılaştırmalı Bir Çözümleme. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(3), 1213-1244. doi:10.30900/kafkasegt.1089482
- Ryu, S. H. (1998). *Curriculum orientations and professional teaching practices reported by Korean secondary school home economics teachers and teacher educators* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio, USA.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Saldana, J., & Omasta, M. (2018). *Qualitative research: Analyzing life*. London: Sage Publications.
- Salimi, J. (2020). Assessing faculty members' curriculum orientations: a case study of university of Kurdistan. *Curriculum Research*, 1(1), 42-52. Retrieved from <https://sanad.iau.ir/Journal/curriculumresearch/Article/933811>

- Salleh, H., Hamdan, A. R., Yahya, F., & Jantan, H. (2015). Curriculum orientation of lecturers in teacher training college in Malaysia. *Journal of Education and Practice*, 6(2), 70-76. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083793.pdf>
- Sayın, A. ve Takıl, N. B. (2017). Türkçe Öğretmen Adaylarının Sosyal ve Akademik Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 868-883. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/321868>
- Scannell, D. P. (1999). *Models of teacher education*. Washington, DC: American Council on Education.
- Schiro, M. S. (1978). *Curriculum for better schools: The great ideological debate*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Schiro, M. S. (1992). Educators' perceptions of the changes in their curriculum belief systems over time. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(3), 250-286. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ442821>
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. USA: Sage Publications.
- Schiro, M. S. (2020). *Eğitim Programı Kuramları: Çatışmalı Görüşler ve Süregelen Sorunlar* (Z. U. Arslan, A. Dinçer, M. H. İmrol, F. Karataş, M. Kartal ve E. Kutlu, Çev.) F. Mızıkacı (Ed.), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Schmuck, R., & Schmuck, P. (1978). Group processes in the classroom. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED137166.pdf>
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Schubert, W. H. (1996). Perspectives on four curriculum traditions. *Educational Horizons*, 74(4), 169-76. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ528961>
- Schubert, W. H. (2021). A chronology of curriculum questions. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1031>
- Schulz, R. (2005). The practicum: More than practice. *Canadian Journal of Education* 28 (1&2), 147-167. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/1602158.pdf>
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The school review*, 78(1), 1-23. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1084049>
- Schwab, J. J. (1973). The practical: Translation into curriculum. *The school review*, 81(4), 501-522. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/1084423.pdf>
- Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education*. University of Chicago Press.

- Schweig, J., Hamilton, L. S., & Baker, G. (2019). School and classroom climate measures. *Rand Corporation*. Retrieved from https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR4200/RR4259/RAND_RR4259.pdf
- Shelton, P. J. (2004). *Family and consumer science curriculum change: A follow-up study* (Unpublished Doctoral Dissertation). California State University, Long Beach, USA. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305035900?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75. Retrieved from https://www.pm.lth.se/fileadmin/_migrated/content_uploads/Shenton_Trustworthiness.pdf
- Singleton, N. Y. (2013). *Curriculum orientations of virtual teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, Lawrence, USA. Retrieved from https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/15093/Singleton_ku_0099D_12906_DATA_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Smith, M. K. (2000). Curriculum theory and practice. *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved from www.infed.org/biblio/b-curric.htm.
- Soyöz Yılmaz, Ü. Ş. (2019). *Online Öğretmen Eğitimci Grubunun Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Spencer, H. (1884). *What knowledge is of most worth?* New York: JB Alden
- Spodek, B. (1974). Teacher education: Of the teacher, by the teacher, for the child. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 597- 607. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108646>
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 131-148. doi: 10.1080/19415250903457893
- Swennen, A., Shagrir, L., & Cooper, M. (2009). Becoming a teacher educator: Voices of beginning teacher educators. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator* (pp. 91-102). New York: Springer, Dordrecht.
- Swennen, A., & White, E. (2021). Introduction to Being a Teacher Educator: Research-Informed Methods for Improving Practice. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Being a teacher educator* (pp. 1-9). New York: Springer, Dordrecht.

- Syomwene, A. (2020). Curriculum theory: Characteristics and functions. *European Journal of Education Studies*. 7(1), 326-337. doi: 10.5281/zenodo.3718433
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Tack, H., Valcke, M., Rots, I., Struyven, K., & Vanderlinde, R. (2018). Uncovering a hidden professional agenda for teacher educators: A mixed method study on Flemish teacher educators and their professional development. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 86-104. doi: 10.1080/02619768.2017.1393514
- Tahirsylaj, A. (2017). Curriculum field in the making: Influences that led to social efficiency as dominant curriculum ideology in progressive era in the U.S. *European Journal of Curriculum Studies*, 4(1), 618-628. Retrieved from: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1173938/FULLTEXT01.pdf>
- Tanju, E. H., Darica, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2011). Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programına Yönelik İnançlar Ölçeğinin Uyarlanması ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 40(1), 120-133. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874834.pdf>
- Tanner, D. and Tanner, L. N. (1995). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan.
- Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2014). Pre-service teachers' beliefs about curriculum orientations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 842-848. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.308
- Tanrıverdi, B. Ö. ve Geçer, A. (2015). Öğretim Yaklaşımları Envanterinin Türkçe 'ye Uyarlanması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 44-62. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/399579>
- Taş, F. (2021). *Matematik Öğretmeni Yetiştiricilerinin Matematik Eğitimi Felsefeleri ve Felsefelerinin Öğretim Ortamına Yansımaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Taş, İ. D., Akar, T. K. ve Kıröğlu, E. (2017). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Öğretim Üyeleri ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 7(3), 578-592. doi: 10.5961/jhes.2017.234
- Taylor, F. W. (1911). *Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- TEDMEM, (2019). 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu. Erişim adresi: <https://educ.tedu.edu.tr/educ/gundem/haberler/tedmem-2018-egitimi-degerlendirme-raporu-yayimlandi>

- Téllez, K., & Waxman, H. C. (2006). Preparing quality educators for English language learners: An overview of the critical issues. In K. Tellez & H. C. Waxman (Eds.), *Preparing quality educators for English language learners: Research, policy, and practice* (pp. 1-23). London: Routledge.
- Tezgiden Cakcak, Y. (2015). *Öğretmen Adaylarını Pasif Teknisyen Olarak Mı, Düşünen Uygulayıcı Olarak Mı, Dönüştürücü Entelektüel Olarak Mı Yetiştiriyoruz?* (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tezgiden Cakcak, Y. (2016). Öğretmen Eğitimin Temel Sorunsalı: Nasıl Bir Öğretmen Yetiştirmeyi Hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji* 43, 60-68. Erişim adresi: <https://open.metu.edu.tr/bitstream/handle/11511/71871/index.pdf>
- Tican-Başaran, S., & Aykaç, N. (2020). Evaluation of 2018 Turkish early childhood teacher education curriculum. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(3), 889-928. doi: 10.14527/pegegog.2020.028
- Toprak, Z. (2024). From Missionary Teacher to Dysfunctional Technician: Teacher Training System in Turkey and Formations of Turkish Modernity. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 1–21. doi: 10.1080/19448953.2024.2414163
- Tsiane, M. R., & Motebang, B. (2023). Accounting teachers' curriculum perspectives towards the accounting syllabus. *Cogent Education*, 10(1), 1-21. doi: 10.1080/2331186X.2022.2160153
- Tunca, N., Şahin, S. A., Oğuz, A., & Güner, H. Ö. B. (2015). Qualities of ideal teacher educators. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 122-148. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/199881>
- Türe, E. (2017). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelimleri ve Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Türe, E. (2023). Variables that differentiating pre-service teachers' curriculum theories orientations. *E-International Journal of Educational Research*, 14(5), 526-550. doi:10.19160/e-ijer.1365894
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24, 543-559. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108517>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1977). Toward improved curriculum theory: The inside story. *Curriculum Inquiry*, 6(4), 251-256. doi: 10.2307/1179646

- Ünlü, İ., Kaşkaya, A. ve Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 18(2), 651-668. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1486907>
- Ünver, G. (2021). Program Çalışmaları İçin Öğretmen Eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(2), 30-55. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1822760>
- Valencia, S. W., Martin, S. D., Place, N. A., & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of teacher education*, 60(3), 304-322. doi: 10.1177/0022487109336543
- Vallance, E. (1986). A second look at conflicting conceptions of curriculum. *Theory into Practice*, 25(1), 24-30. doi: 10.1080/00405848609543194
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2008). Using the curriculum emphasis concept to investigate teachers' curricular beliefs in the context of educational reform. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 107-122. doi:10.1080/00220270601078259
- Van Velzen, C., & Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 345-367. doi: 10.1080/02619760903005831
- Variş, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*: Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vittoria, P. (2017). *Paulo Freire-Diyaloğun Pedagojisine Giden Yol*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Vural, L. (2007). Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Mezunu Öğretmenlerin Program Değerlendirmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 80-96. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/321734>
- Walker, D. F. (1982). Curriculum theory is many things to many people. *Theory into practice*, 21(1), 62-65. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1476713>
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 51-73. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00038-X
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Childhood Development and Care*, 178(3), 227-249. doi:10.1080/03004430600722671
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Wengraf T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. London, United Kingdom: Sage.
- White, C. S., Deegan, J., & Allexaht-Snyder, M. (1997). Changes in roles and relationships in a school-university partnership. *Teacher Education Quarterly*, 24, 53–66. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23477775>
- Wiles, J., & Bondi, J. (2014). *Curriculum development: A guide to practice*. Boston: Pearson.
- Wyatt, M. J. (1994). *Curriculum orientations of home economics leaders and characteristics of recommended home economics curriculum documents* (Unpublished Doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio, USA.
- Yanık, M. (2017). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlik Mesleğine Ait Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 927-940. Erişim adresi: <https://acikerisim.balikesir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12462/3704/mehmet-yan%C4%B1k.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yaşar, G., & Aslan, B. (2021). Curriculum theory: A review study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS)*, 11(2), 237-260. doi: 10.31704/ijocis.2021.012
- Yeşilpınar M. ve Doğanay, A. (2014). Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Algıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 57-82. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/46541#page=63>
- Yeşilyurt, E. (2012). Bir Eğitim Programının Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Adayı İnançları. *Ejournal of New World Sciences Academy*, 8(1), 133- 145. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/185414>
- Yeşilyurt, E., Deniz, H., & Kaya, E. (2021). Exploring sources of engineering teaching self-efficacy for pre-service elementary teachers. *International Journal of STEM Education*, 8(1). doi: 10.1186/s40594-021-00299-8
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar ve Öncelikli Alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191. Erişim adresi: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1935/506>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. ve Namlı, S. (2017). Öğretmenlik Uygulaması Dersine Katılan Uygulama Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(3), 3061-3077.

- Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Program Yönelimleri ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Yılmaz, Z. (2016). Paulo Freire'nin Felsefesinde Özgürleşmenin Aracı Olarak Eğitim. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (22), 299-313. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/804218>
- Yin, R. K. (1981). The case study as a serious research strategy. *Knowledge*, 3(1), 97-114. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6ae86719aad8fe98b7acafaed16dc100a5e25ec3>
- Yin, R. K. (2006). Case study methods. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. (pp. 111-122). Washington: American Educational Research Association.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. (Fourth Edition). Thousand Oaks, CA: Sage
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: Design and methods*. (Fifth Edition). London: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. London: Sage Publications.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118. doi: 10.1080/00220272.2013.764505
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: YÖK. Erişim Adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-YetistirmeLisansProgramlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- Yükseköğretim Kurumu (YÖK). (1998). *Fakülte-Okul İş birliği*. Ankara: YÖK. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Fakulte-Okul-Isbirligi.pdf>
- Yükseköğretim Kurumu (YÖK). (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: YÖK. Erişim Adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>
- Yükseköğretim Kurumu (YÖK). (2022). Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Universiteler/arastirma-universiteleri.aspx>

- Zeichner, K. M. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*, 215-234. Retrieved from <https://www.academia.edu/download/45998326/1995-bookchapter-zeichner-designingeducativepracticumexperiencesforprospectiveteachers.pdf>
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education*, 34(3), 3-9. Retrieved from <https://www.academia.edu/download/106867261/00224871830340030220231023-1-o3ia2m.pdf>
- Zeichner, K. M. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 9, 1–13. Retrieved from https://www.academia.edu/download/45890684/1993-zeichner-traditions_of_practice_.pdf
- Zeichner, K. M. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15. doi: 10.3102/0013189X028009004
- Zeichner, K. M. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340. doi: 10.1177/0022487105285893
- Zeichner, K. M., & Flessner, R. (2009). Educating teachers for social justice. K. Zeichner (Ed.) *Teacher education and the struggle for social justice* (pp. 24-43). New York: Routledge.
- Zeichner, K., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-49. Retrieved from <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED263/Zeichner%20%26%20Liston%20Teaching%20Student%20Teachers%20to%20Reflect%201987%20HER.pdf>
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1990). Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41 (2), 3-20.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction*. New York: Routledge.
- Zimpher, N., & Howey, K. (1987). Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(2), 101-127.
- Zina, O. (2017). *The essential guide to doing your research project*. London: Sage Publications.



EKLER

EK 1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 18/07/2022

Toplantı Sayısı : 14

Karar Sayısı : 200

200-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Gülşah Coşkun Yaşar**'ın "Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Gülşah Coşkun Yaşar**'ın "Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerinin İncelenmesi" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-57550937
Konu : Araştırma İzni

13.09.2022

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 01.09.2022 tarihli ve 637740 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Gülşah COŞKUN YAŞAR'ın "Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında okul ve kurumlarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (3 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi
Bilgi:
25 İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehya>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30

Bilgi için: Erime Kozak

E-Posta: iletisim@meb.gov.tr

İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr

Unvan : Şef

Kep Adresi : mebi@hso1.kep.tr

Fake: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 23cf-de84-3fb6-ae2f2-3ed8 koda ile doğrulanabilir.

EK 3. Araştırma İçin Yükseköğretim Kurumlarından Alınan Araştırma İzinleri



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : E-73050022-903.07.02-476302
Konu : Gülşah COŞKUN YAŞAR

06.10.2022

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün 26.09.2022 tarihli ve E-14267719-302.14.01-647064 sayılı yazısı.
b) Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının 06.10.2022 tarihli ve E-89377925-903.07.01- 474727 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri doktora programı öğrencisi Gülşah COŞKUN YAŞAR'ın, "Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulama yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. [Redacted]
Rektör

Belge Doğrulama Kodu : BSD0051V2Z

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/ankara-universitesi>





T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-755.03-00002537532
Konu : Uygulama İzni (Gülşah COŞKUN YAŞAR)Hk

25.11.2022

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 26.09.2022 tarihli ve E-98761816-302.08.01-638094 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi Gülşah COŞKUN YAŞAR'ın "Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma isteği, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

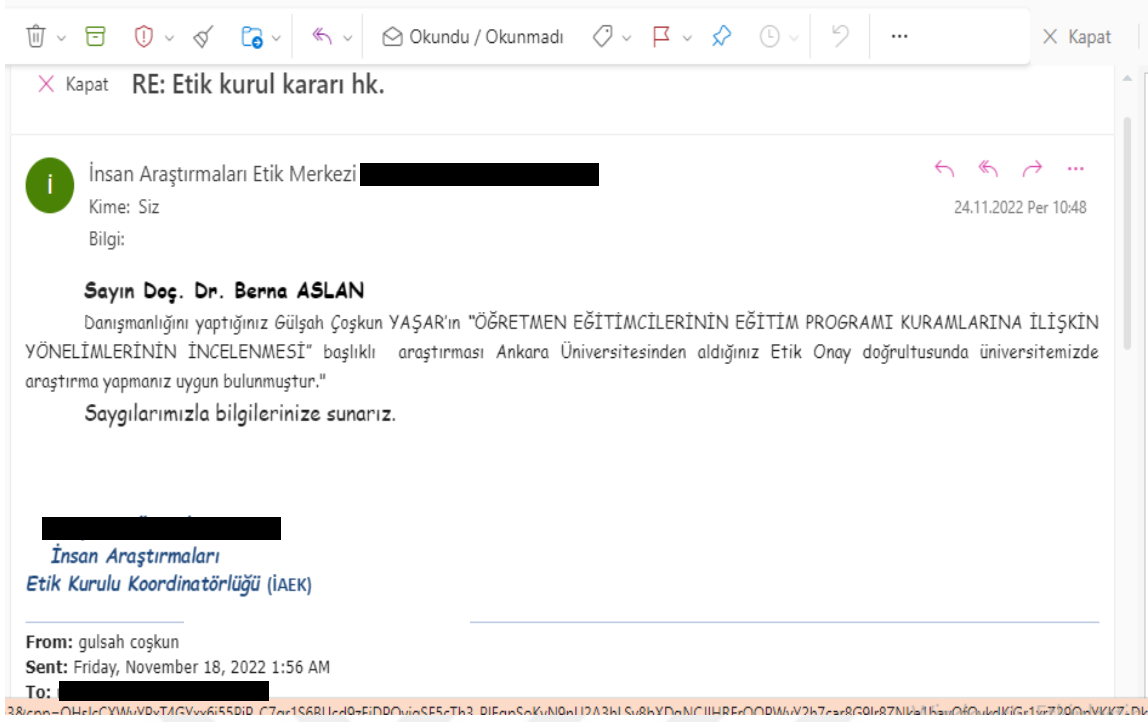
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. 
Rektör

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 5763169A-33AA-4B10-A182-2B62333295D8

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hk.ys>



EK 4. Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın Adı: Öğretmen Eğitiminde Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimler

Sayın gönüllü,

Bu formun amacı katılmanız rica edilen bu çalışmanın detayları ile ilgili sizi bilgilendirmek ve katılımınız ile ilgili izin almaktır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim programındaki doktora tezim kapsamında planlanmış olan yukarıda adı ile ilgili bilgi verilmiş araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu çalışmanın amacı öğretmen eğitimcilerinin eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlerini belirlemek ve bu kuramların öğretim uygulamalarına yansımalarını incelemektir. Bu araştırma 2022-2023 akademik yılı boyunca eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde ve öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarına okullarda rehberlik sağlayan öğretmen eğitimcileri ile yürütülecektir. Eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde görev yapmakta olan öğretmen eğitimcileri ve öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması derslerinde rehberlik yapan uygulama öğretmenleri ile yapılacak bu çalışma için öğretmen eğitimcilerinin en az beş yıllık hizmet sürelerinin bulunması, en az üç yıldır Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 derslerine rehberlik sağlıyor olmaları, öğretmen eğitimcilerinin eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümünde, uygulama öğretmenlerinin ise İngilizce öğretmeni olarak görev yapıyor olmaları ve ek olarak eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcilerinin ise alan eğitimi derslerini ve öğretmenlik uygulaması derslerini veriyor olmaları çalışmaya katılma koşulu olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmen eğitimcilerinin benimsedikleri eğitim programı kuramlarına ilişkin yapıyı ortaya çıkarmak üzere iki farklı görüşme formu ve bu kuramların uygulamaları ile olan bağlantısını ortaya çıkarmak için iki gözlem formu geliştirilmiştir. Ayrıca bu çalışmada MEB ve YÖK sitesinde öğretmen eğitimi ile ilgili yayımlanmış resmi doküman ve yönergelerin doküman incelemesi de yapılacaktır ve bu süreç için ayrı bir veri toplama aracı geliştirilmemiştir. Öğretmen eğitimcisi görüşme formu kişisel bilgilerin de dahil olduğu 10 sorudan, uygulama öğretmeni formu ise kişisel bilgilerin de dahil olduğu 9 sorudan oluşmaktadır. Formlardaki ilk soru kişisel bilgilerle ilişkili sorulardan, diğer kısım ise öğretmen eğitimcilerinin sürece ilişkin amaçlarına, lisans ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin deneyim ve görüşlerine, öğretmen ve öğrenci profillerine ilişkin değerlendirmelerine, öğretmen eğitimi programlarına yükledikleri anlamlara ve eğitim programları kuramları anlayışlarının değişimine ilişkin görüş ve değerlendirmelerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda araştırma kapsamında sizinle yaklaşık 45 dakika sürecek bir görüşme yapılacaktır. Araştırma kapsamında yapılacak tüm görüşmeler izniniz dahilinde ses kaydına alınacaktır.

Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size ek bir ödeme de yapılmayacaktır. Araştırma çerçevesinde yapılacak olan görüşmeler ve doküman analizleri sizin üzerinde herhangi bir olumsuz duruma neden olmayacaktır.

Araştırmaya katılmak tamamen isteğinize bağlı olduğu için araştırmaya katılmayı kabul etmemeniz veya araştırmadan ayrılmanız durumunda herhangi bir olumsuz durum

veya sonuçla karşılaşmayacaksınız. Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Araştırma ile ilgili merak ettiğiniz noktaları Gülşah COŞKUN YAŞAR'a e-posta adresini kullanarak yöneltebilirsiniz.

(Formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmacıya geri veriniz.)

Katkılarınız ve değerli görüşleriniz için teşekkür ederiz.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için tarafıma yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Katılımcının Adı-Soyadı:

Araştırmacının Adı-Soyadı:

Gülşah COŞKUN YAŞAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu

Tarih:

Tarih:

İmza:

İmza:

EK 5. Görüşme Formları Analizi

KURAMSAL TEMEL	BOYUT	GÖRÜŞME SORUSU
Schiro (1992) Eğitimcilerin Eğitim Programı İnanç Sistemlerinde Zaman İçinde Meydana Gelen Değişimlere İlişkin Algıları Schiro (2020) Toplumsal yeniden yapılanma Toplumsal fayda Akademik disiplinler Öğrenen merkezli Null (2011) Radikal Program Kuramı Sistematik Program Kuramı Liberal Program Kuramı Varoluşçu Program Kuramı Pragmatik Program Kuramı Müzakereci Program Kuramı	Schiro (2020) Null (2011) Schiro (2020) (amaç, bilgi, çocuk, öğrenme, öğretim ve değerlendirme boyutları)	
Toplumsal Yeniden yapılanma - Toplumdaki sorunları çözme, algılama, toplumu değiştirmek Toplumsal Fayda - Gençlerin eğitilerek toplumun ihtiyaçlarının karşlanması Akademik disiplinler - Kültürel bilgi birikiminin aktarılması Öğrenen merkezli - İlgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenen öğrenme ortamları sağlamak	Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Amaç	2. Öğretmen eğitimi programlarında verdiğiniz derslerinizde bir öğretmen eğitimsi olarak kişisel amacınızı nasıl betimlersiniz? Neden böyle bir amacınızın olduğunu düşünüyorsunuz? Amacınızın toplumsal/kültürel/öğrenci/bilgi hangi boyutlarda önemli olduğunu değerlendirebilir misiniz? Bu amacınızla ilgili neler hissetmektesiniz? Diğer öğretmen eğitimcileri ya da öğretmen adayları ile bu konu hakkında nasıl konuşursunuz?
Bilgi Toplumsal Yeniden yapılanma - Toplumsal sosyal konular - Toplumsal idealler dizisi, ideallere bağlılık. Toplumsal Fayda - Eylem için gerekli beceri ve yetiler - Denemelerle etkililiği kanıtlanmış bilgi Öğrenen Merkezli - Doğrudan deneyimlerden ve bunlara verilen tepkilerden kaynaklanan bilgi Akademik Disiplinler	Öğretmen Eğitimi Programlarındaki Derslerde Bilgiye/Öğretme- Öğrenmeye Değerlendirmeye Bakış	3. Öğretmen adaylarına verdiğiniz lisans derslerinden birini düşünerek bir ders saatinde yaptıklarınızı en başından başlayarak anlatır mısınız? Sınıfa girdiğinizde ilk önce ne yaparsınız? Dersinizi nasıl yürütürsünüz? Siz derslerde ne yaparsınız? Öğretmen adayları derslerinizde ne yapar? Derse nasıl başlarsınız? Neleri (hangi konuları/alan bilgisi meslek bilgisi dersleri) önemli olarak görürsünüz? Nasıl etkinlikler seçersiniz? Öğretmen adaylarını nasıl değerlendirirsiniz? Dönüt sağlarken nelere dikkat edersiniz? Ne tür problemlerle

• Zaman İçinde Kültür Tarafından Değerli Görülen Bilgi <u>Öğretme-Öğrenme</u> Toplumsal Yeniden yapılanma • toplumsal bir kriz ya da problemin çözümü sağlanmalı Toplumsal Fayda • Olumlu pekiştireçler sağlanmalı • Öğrenen Merkezli • Kendi anlayış ve bilgilerini oluşturmaları ve aktif katılıma motive edilmeleri sağlanmalı Akademik Disiplinler • Edinilecek bilgi net ve doğru şekilde verilmeli <u>Değerlendirme</u> Toplumsal Yeniden yapılanma • Ne öğrenildiği ancak okul dışındaki gündelik yaşantılarında ölçülebilir. • Değerlendirme başarı ölçütleri kullanılmaz. Toplumsal Fayda • Becerileri sergileyip sergileyemediklerinin başkalarına objektif biçimde gösterilmelidir. Belirli görevlerin yerine getirilmesindeki yeterliklere sahip olduğunu göstermek değerlendirmenin amacıdır. Öğrenen Merkezli • Öğrencilerin ihtiyaç ve gelişimleri sürekli olarak tespit edilmelidir. Değerlendirme öğrencilerin yararınadır. Önceden belirlenmiş standartlara göre değerlendirmek değildir. Akademik Disiplinler • Edindikleri bilgi miktarının belirlenmeli. Entelektüel kazanıma en çok ulaşanı tespit etme değerlendirmenin amacıdır.		karşılaşırsınız? Bu durumlara ilişkin deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz? 4. Öğretmen adaylarına verdiğiniz öğretmenlik uygulaması derslerinizi düşünerek bu derslerinizde neler yaptıklarınızı genel hatlarıyla anlatır mısınız? Dersleri nasıl yürütürsünüz? Siz derslerde ne yaparsınız? Öğretmen adayları derslerinizde ne yapar? Bu süreçte neleri önemli görürsünüz? Öğretmen adaylarının uygulamalarını ve gelişimlerini nasıl değerlendirirsiniz? Dönüt sağlarken ve gözlem formlarını doldururken nelere dikkat edersiniz? Ne tür problemlerle karşılaşırsınız? Bu durumlara ilişkin deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz?

Schiro (1992)	Öğretmen Eğitimi Sürecinde Eğitim Programı Kuramı Tercihinde Değişime Yönelik Algılar	5. Mesleki deneyimizin artması ile öğretmen eğitimi programlarındaki derslerinize ilişkin anlayış ve uygulamalarınızda bir değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz? Evet ise, bu değişiklikler ne şekilde oldu ve bu süreci nasıl değerlendirirsiniz? Hayır ise, sizce görüşlerinizde neden bir değişiklik olmadı?
Toplumsal yeniden yapılanma • Çevreyi kullanarak öğrenmelere yardımcı olan rehber • Toplumun düzenlenmesi, yeniden yapılanması öğretmenlerin katılımı olmadan düşünülemez. • Toplumu değiştirme gücü Toplumsal Fayda • Öğrenmeleri en üst düzeye üst düzeye çıkaran danışman Akademik disiplinler • Bilgili insan konu alanı uzmanı • Resmi programı öğrencilere sunan kişi Öğrenen Merkezli • Öğrencilerin anlam çıkaracakları deneyimler sunan yardımcı • Öğrenme deneyimlerini yönlendiren • Öğretmenlerin görevi rol model olmak değildir. Null (2011)	Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmenin Rolüne İlişkin Algı	6. Bir öğretmen eğitimcisi olarak öğretmen eğitimindeki kendi rolünüzü deneyimlerinizden yola çıkarak nasıl değerlendirirsiniz? Sizce öğretmen adaylarına sorsak sizi nasıl bir öğretmen eğitimcisi olarak tanımlarlar? Deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz? Nasıl bir öğretmen eğitimcisi olmak için çabalyorsunuz? Deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz?
Toplumsal yeniden yapılanma • Kendini ve toplumu geliştirme amacıyla olan bireyler • Toplumu dönüştürme gücüne sahip bireyler • Çevrelerinden çok fazla etkilenen bireyler Toplumsal Fayda • Yetişkinlik dönemlerine hazırlanan bireyler • Mezuniyetten sonra gelecek rollerine hazırlanan bireyler Akademik Disiplinler • Entelektüel olarak gelişen bireyler	Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğrencinin Rolüne İlişkin Algı	8. Öğretmen adaylarının derslerinizdeki rollerini deneyimlerinizden yola çıkarak nasıl değerlendirirsiniz? Öğretmen adayları ile ilişkilerinizi nasıl değerlendirirsiniz? Sizce öğretmen adaylarının süreç içerisindeki rolleri nasıl olmalıdır? Nasıl bir öğretmen adayı yetiştirmek için çabalyorsunuz? Deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz?

Öğrenen Merkezli • Doğasına, ihtiyaçlarına, dürtülerine göre hareket eden bireyler • Farklı ilgi ve ihtiyaçları olan biricik eşsiz bireyler Null (2011)		
	İdeal Öğretmen Eğitimi Programına İlişkin Algı	9. İyi bir öğretmen eğitimi programının sizin için anlamı nedir? Nasıl bir öğretmen eğitimi programı sizi bir öğretmen eğitimcisi olarak mutlu eder? İyi bir öğretmen eğitimi programını deneyimlerinizden yola çıkarak nasıl betimlersiniz?

EK 6. Öğretmen Eğitimcisi Görüşme Formu

ÖĞRETMEN EĞİTİMCİSİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarihi	
Görüşmenin Yapıldığı Yer	
Başlama Saati	
Bitiş Saati	
Görüşmeci	

Merhaba ben Gülşah COŞKUN YAŞAR, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak çalışıyorum. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora yapıyorum. Doktora tez çalışması olarak “Öğretmen Eğitiminde Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimler” başlıklı bir araştırma yürütüyorum. Bu görüşmede amacım öğretmen adaylarına öğretmen eğitimi sürecinde rehberlik yapan siz öğretmen eğitimcilerinin öğrenme-öğretme sürecindeki inançlarınızı ve kararlarınızı etkileyen eğitim programı kuramlarının neler olduğuna ilişkin görüşlerinizi ve deneyimlerinizi öğrenmektir. Bu araştırmadan çıkacak sonuçların öğretmen eğitimi çalışmalarına katkı sağlayacağını düşünüyorum.

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgiler saklı tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ayrıca, Görüşme deşifrelerinde ve yayınlarda isminize yer verilmeyecektir.
- Görüşmeye başlamadan önce, sizin belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir şey var mı?
- Görüşmeden elde edeceğim verileri daha iyi analiz edebilmek için eğer izin verirsiniz görüşme sırasında görüşmeyi ses kaydı altına almayı istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık 45 dakika süreceğini planlamaktayım. İzin verirsiniz sorulara geçebilir miyim?

Katkılarınız, içten ve samimi görüşleriniz için şimdiden çok teşekkür ederim.

1. Kendinizden biraz bahseder misiniz?
 - Mezuniyet, Mesleki deneyim süreci, Akademik unvan, Öğretmen eğitimi programlarında yürütülen dersler, öğretmenlik uygulaması derslerine rehberlik etme deneyimi
2. Öğretmen eğitimi programlarında verdiğiniz derslerinizde bir öğretmen eğitimcisi olarak kişisel amacınızı nasıl betimlersiniz? Neden böyle bir amacınızın olduğunu düşünüyorsunuz?
 - Amacınızın toplumsal/kültürel/öğrenci/bilgi hangi boyutlarda önemli olduğunu değerlendirebilir misiniz? Bu amacınızla ilgili neler hissetmektesiniz? Diğer öğretmen eğitimcileri ya da öğretmen adayları ile bu konu hakkında nasıl konuşursunuz?
3. Öğretmen adaylarına verdiğiniz lisans derslerinden birini düşünerek bir ders saatinde yaptıklarınızı en başından başlayarak anlatır mısınız?

- Sınıfa girdiğinizde ilk önce ne yaparsınız? Dersinizi nasıl yürütürsünüz? Siz derslerde ne yaparsınız? Öğretmen adayları derslerinizde ne yapar? Derse nasıl başlarsınız? Neleri (hangi konuları/alan bilgisi meslek bilgisi dersleri) önemli olarak görürsünüz? Nasıl etkinlikler seçersiniz? Öğretmen adaylarını nasıl değerlendirirsiniz? Dönüt sağlarken nelere dikkat edersiniz? Ne tür problemlerle karşılaşsınız? Bu durumlara ilişkin deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz?
- 4. Öğretmen adaylarına verdiğiniz öğretmenlik uygulaması derslerinizi düşünerek bu derslerinizde neler yaptıklarınızı genel hatlarıyla anlatır mısınız?
 - Dersleri nasıl yürütürsünüz? Siz derslerde ne yaparsınız? Öğretmen adayları derslerinizde ne yapar? Bu süreçte neleri önemli görürsünüz? Öğretmen adaylarının uygulamalarını ve gelişimlerini nasıl değerlendirirsiniz? Dönüt sağlarken ve gözlem formlarını doldururken nelere dikkat edersiniz? Öğretmen adaylarını değerlendirdiğiniz günlük ve genel değerlendirme formlarını doldururken nasıl bir süreç yürütürsünüz? Nelere dikkat edersiniz? Ne tür problemlerle karşılaşsınız? Bu durumlara ilişkin deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz?
- 5. Mesleki deneyiminizin artması ile öğretmen eğitimi programlarındaki derslerinize ilişkin anlayış ve uygulamalarınızda bir değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz?
 - Evet ise, bu değişiklikler ne şekilde oldu ve bu süreci nasıl değerlendirirsiniz? Hayır ise, sizce görüşlerinizde neden bir değişiklik olmadı?
- 6. Bir öğretmen eğitimcisi olarak öğretmen eğitimindeki kendi rolünüzü deneyimlerinizden yola çıkarak nasıl değerlendirirsiniz?
 - Sizce öğretmen adaylarına sorsak sizi nasıl bir öğretmen eğitimcisi olarak tanımlarlar? Deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz?
 - Nasıl bir öğretmen eğitimcisi olmak için çabalyorsunuz? Deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz?
- 7. Öğretmen adaylarının derslerinizdeki rollerini deneyimlerinizden yola çıkarak nasıl değerlendirirsiniz?
 - Öğretmen adayları ile ilişkilerinizi nasıl değerlendirirsiniz?
 - Sizce öğretmen adaylarının süreç içerisindeki rolleri nasıl olmalıdır? Nasıl bir öğretmen adayı yetiştirmek için çabalyorsunuz? Deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz?
- 8. İyi bir öğretmen eğitimi programının sizin için anlamı nedir?
 - Nasıl bir öğretmen eğitimi programı sizi bir öğretmen eğitimcisi olarak mutlu eder?
 - İyi bir öğretmen eğitimi programını deneyimlerinizden yola çıkarak nasıl betimlersiniz?
- 9. Konuyla ilgili eklemek istediğiniz görüşleriniz var mı? Varsa lütfen belirtiniz

EK 7. Uygulama Öğretmeni Görüşme Formu

UYGULAMA ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarihi	
Görüşmenin Yapıldığı Yer	
Başlama Saati	
Bitiş Saati	
Görüşmeci	

Merhaba ben Gülşah COŞKUN YAŞAR, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak çalışıyorum. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora yapıyorum. Doktora tez çalışması olarak “Öğretmen Eğitiminde Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimler” başlıklı bir araştırma yürütüyorum. Bu görüşmede amacım öğretmen adaylarına uygulama okullarında öğretmenlik uygulaması derslerinde rehberlik yapan siz uygulama öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecindeki inançlarınızı ve kararlarınızı etkileyen eğitim programı kuramlarının neler olduğuna ilişkin görüşlerinizi ve deneyimlerinizi öğrenmektir. Bu araştırmadan çıkacak sonuçların öğretmen eğitimi çalışmalarına katkı sağlayacağını düşünüyorum.

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgiler saklı tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ayrıca, Görüşme deşifrelerinde ve yayınlarda isminize yer verilmeyecektir.
- Görüşmeye başlamadan önce, sizin belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir şey var mı?
- Görüşmeden elde edeceğim verileri daha iyi analiz edebilmek için eğer izin verirsiniz görüşme sırasında görüşmeyi ses kaydı altına almayı istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık 45 dakika süreceğini planlamaktayım. İzin verirsiniz sorulara geçebilir miyim?

Katkılarınız, içten ve samimi görüşleriniz için şimdiden çok teşekkür ederim.

1. Kendinizden biraz bahseder misiniz? (Mezuniyet, Mesleki deneyim süreci, branşınız, çalışılan okullar, öğretmenlik uygulaması derslerine rehberlik etme deneyimi)
2. Öğretmen adaylarına rehberlik ettiğiniz öğretmenlik uygulaması sürecinde bir uygulama öğretmeni olarak kişisel amacınızı nasıl betimlersiniz? Neden böyle bir amacınızın olduğunu düşünüyorsunuz?
(Amacınızın toplumsal/kültürel/öğrenci/bilgi hangi boyutlarda önemli olduğunu değerlendirebilir misiniz? Bu amacınızlar ilgili neler hissetmektesiniz? Diğer uygulama öğretmenleri ya da öğretmen adayları ile bu konu hakkında nasıl konuşursunuz?)
3. Öğretmen adaylarına rehberlik sağladığınız öğretmenlik uygulaması sürecini düşünerek bu süreçte yaptıklarınızı en başından başlayarak anlatır mısınız?
 - a. Bu süreci nasıl yürütürsünüz? Siz derslerde ne yaparsınız? Öğretmen adayları derslerinizde ne yapar? Neleri önemli olarak değerlendirirsiniz? Öğretmen

adaylarının uygulamalarını ve gelişimlerini nasıl değerlendirirsiniz? Dönüt sağlarken ve gözlem formlarını doldururken nelere dikkat edersiniz? Öğretmen adaylarını değerlendirdiğiniz günlük ve genel değerlendirme formlarını doldururken nasıl bir süreç yürütürsünüz? Nelere dikkat edersiniz? Ne tür problemlerle karşılaşsınız? Bu durumlara ilişkin deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz?

4. Mesleki deneyimizin artması ile öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin anlayış ve uygulamalarınızda bir değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz?
 - a. Evet ise, bu değişiklikler ne şekilde oldu ve bu süreci nasıl değerlendirirsiniz? Hayır ise, sizce görüşlerinizde neden bir değişiklik olmadı?
5. Bir uygulama öğretmeni olarak bu süreçteki kendi rolünüzü deneyimlerinizden yola çıkarak nasıl değerlendirirsiniz?
 - a. Sizce öğretmen adaylarına sorsak sizi nasıl bir uygulama öğretmeni olarak tanımlarlar? Deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz?
 - b. Nasıl bir uygulama öğretmeni olmak için çabalyorsunuz? Deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz?
6. Öğretmen adaylarının bu süreçteki rollerini deneyimlerinizden yola çıkarak nasıl değerlendirirsiniz?
 - a. Öğretmen adayları ile ilişkilerinizi nasıl değerlendirirsiniz?
 - b. Sizce öğretmen adaylarının süreç içerisindeki rolleri nasıl olmalıdır? Nasıl bir öğretmen adayı yetiştirmek için çabalyorsunuz? Deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz?
7. İyi bir öğretmen eğitimi programının sizin için anlamı nedir?
 - a. Nasıl bir öğretmen eğitimi programı sizi bir uygulama öğretmeni olarak mutlu eder?
 - b. İyi bir öğretmen eğitimi programını deneyimlerinizden yola çıkarak nasıl betimlersiniz?
8. Konuyla ilgili eklemek istediğiniz görüşleriniz var mı? Varsa lütfen belirtiniz.

EK 8. Doküman Analizi Formu

Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerinin İncelenmesi Doküman Analizi Formu

İncelenen dokümanlara ilişkin bilgi (Yayın yılı/Elde edilen kaynaklar/Sayfa sayısı):

İlgili araştırma sorusu: Öğretmen eğitimi sürecine ait belge, yönerge ve formlarda eğitim programları kuramlarına ilişkin nasıl bir kuramsal yapı bulunmaktadır?

Doküman analizi bağlamında incelenecek belgeler:

1. Strateji Belgesi
2. 2018 Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları
3. Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge
4. Öğretmenlik uygulamasına ilişkin gözlem formu-günlük değerlendirme formu
5. Fakülte Okul İşbirliği Belgesi
6. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri
7. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)

Doküman analizi sürecinde yararlanılacak ölçütler			
AMAC	1. Öğretmen eğitimcisinin/uygulama öğretmeninin öğretmen eğitimi sürecindeki kişisel amacına, öğretmen eğitiminin misyonuna yönelik ifadeler mevcut mudur? Var ise bu ifadelerde eğitim programı kuramlarına ilişkin çıkarımlar yapılabilmekte midir? Evet ise eğitim programı kuramlarına ilişkin hangi ifadeler göze çarpmaktadır?	Evet /Hayır	
ÖĞRENME-ÖĞRETME-DEĞERLENDİRME SÜRECİ	2. Öğretmen eğitimi sürecinde lisans derslerine ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin ifadeler var mıdır? Bu derslere ilişkin nelerden bahsedilmektedir? Nelerin önemi vurgulanmaktadır? Eğitim programı kuramlarına ilişkin ifadeler göze çarpmakta mıdır? Evet ise hangi ifadeler mevcuttur?	Evet /Hayır	
ÖĞRETMEN ROLÜ	3. Öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen eğitimcisinin/uygulama öğretmeninin rolüne ilişkin ifadeler mevcut mudur? Var ise bu ifadeler eğitim programı kuramları ile ilişkilendirildiğinde hangi yapılar dikkat çekmektedir?	Evet /Hayır	

ÖĞRENCİ ROLÜ	4. Öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adayının rolüne ilişkin ifadeler mevcut mudur? Var ise bu ifadeler eğitim programı kuramları ile ilişkilendirildiğinde hangi yapılar dikkat çekmektedir?	Evet /Hayır	
(VARSA) GENEL KANI VE NOTLAR	5. Genel olarak doküman incelemesi sonucunda Öğretmen eğitimi sürecini etkisi altına alan eğitim programı kuramları bağlamında ne söylenebilir? (<u>Ek</u> notlara ve açıklamalara yer verilir.)	EK NOTLAR:	

EK 9. Görüşmelerde Alınan Yansıtıcı Notlara İlişkin Bir Örnek

ÖE 7

gülsu, 1.05.2024 00:33

Bugün*Üniversitesinden Prof. Dr.*ile yaklaşık 60 dakika görüştük. Hocam başından sonuna kadar olumlu tutum içerisindeydi. yılları aşkın deneyimini öğrencilerinin hayatlarına nasıl dokunduğunu örnek olaylarıyla detaylı bir biçimde benimle paylaştı. Özellikle kekeme bir öğrencisinin hayatında yaptığı olumlu değişim ve bir öğretmen eğitimcisi olarak sınırlarını aşması beni çok etkiledi. Bir öğrencisinin dersini yazarak anlatmayı istediği bir maili üzerine verdiği tepki sonrası öğrencisinin kekeme olduğunu fark etmesi ve bunun üzerine beraber gidip öğrencinin bu sorununun tedavisini üstlenmesini anlattı. öğrencisi 3. sınıfa kadar diğer hocaların hepsine yazılı olarak ders anlatmış. Öğrencisi mezun olmadan kendisine konuşarak ders anlatabilirdi. Bu olayı anlatırken bile gözleri doldu hocamın. Hocam kendisini öğretmen eğitimcisiinden ziyade öğretmen adaylarının babası gibi gördüğü izlenimine kapıldım. Onunla görüşme randevusu alabilmek için 3 kere ofisine gitmiştim her gittiğimde kapısı açıktı ve öğrencileri rahatlıkla yanına girebiliyordu.

Öğretmenliğe başlama sürecini aslında baba mesleği olan kuyumculuğu yapacağını ya da tarımla uğraşacağını ama bir takım özel sebeplerle öğretmenlik mesleğini seçtiğini ve ilk olarak özel bir ilk okulda öğretmenliğe başladığını ama belli bir noktada ben yapıyorum benim hayalim olmak istediğim yer bu değildi dediğini yarın işe gelmeyeceğim diye geçirdiğini ama o akşam mesai bitmeden bir öğrencinin onu öpmek istediğini sonra tüm öğrencilerinin sıra ile onu öpmek için beklediklerini ve o ilk öptüğün onun hem mesleğe tutumunu hem de hayatını değiştirdiğini çok samimi ifadelerle anlattı.

Kendisinin her cümlesinden mesleğine, öğretmen yetiştirmeye ve öğretmenliğe çok bağlı bir kişi olduğu anlaşılıyordu ve onunla konuşurken ondan ders alan öğretmen adaylarının ne kadar hümanist bir eğitim aldıklarını düşündüm bu çok sevindiriciydi.

* Katılımcı ve üniversite bilgisi gizlenmiştir.

EK 10. Kodlar, Kategoriler ve Temalar

Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Kişisel Amaçlarının Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Kişisel Amaç	Toplumsal Amaç	Topluma katkı sağlamak	12
		Dönüştürücü öğretmenler yetiştirmek	8
		Topluma iyi vatandaş yetiştirmek	7
		Dünya vatandaşı ve dünya öğretmeni yetiştirmek	7
		Sorgulayan ve eleştirel düşünen öğretmenler yetiştirmek	7
		Toplumdaki eşitsizlikleri en aza indirmek	6
		Toplumsal sorunlara farkındalık kazandırmak ve çözmek	3
		Ara Toplam	50
	Mesleki Amaç	Yetkin öğretme becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek	14
		Alan uzmanı yetiştirmek	12
		Rol model olmak	9
		Öğrenen odaklı öğretmenler yetiştirmek	5
		Gelecek hayatlarına hazırlamak	4
		Mesleki kimlik oluşturmak	4
		Etkili iletişime sahip öğretmen adayları yetiştirmek	4
		Ara Toplam	52
	Genel Toplam		102

Öğretmen Eğitimcilerinin Lisans Derslerindeki Kuramsal Yönelimlerinin Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Lisans Derslerindeki Öğretme-öğrenme Süreci	Sınıf Kültürü ve İklimi	Öğrenci katılımının ve etkileşiminin önemli görülmesi	10
		Sürecin bilgi aktarımı olarak görülmemesi	8
		Eleştirel düşünmenin ve sorgulamanın önemli görülmesi	8
		Doğrudan deneyimlemenin önemli görülmesi	6
		Farklı bireysel sosyo kültürel ihtiyaçların önemszenmesi	4
		Derse ilişkin planlama ve içeriğin esnetilmesi	4
		Ders içeriği ile toplumsal sorunları ilişkilendirilmesi	3
		Toplumsal eşitsizlik ve farklılıklara duyarlı olunması	3
		Ara Toplam	46
	Etkinlikler	Grup çalışmalarının yapılması	11
		Sorgulamaya yönelik aktivitelerin entegre edilmesi	10
		Mikro öğretim yapılması	6
		Gerçek uygulama olanakları sunulması	3
		Uluslararası düzeyde öğretmen deneyimlerine tanık olunması	2
		Ara Toplam	32
	Değerlendirmeye Bakış	<u>Değerlendirmenin Amacı</u>	
		Hedeflere ne kadar ulaşıldığını belirlemek	8
		Gelişim ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirmek	8
		Hayata nasıl aktarıldığını ölçmek	4
		Kendi gelişimlerini değerlendirmek	3
		Başarılarını pekiştirmek	2
		<u>Değerlendirme Araçları</u>	
		Ödevler	16
		Yazılı sınavlar	11
		Sunumlar	7
		<u>Değerlendirme Türü</u>	
		Süreç ve sonuç değerlendirmesinin beraber yapılması	13
		Sadece süreç değerlendirmesi yapılması	8
		Ara Toplam	80
		Genel Toplam	158

Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmenlik Uygulaması Derslerindeki Kuramsal Yönelimlerinin Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Öğretmenlik Uygulaması Derslerindeki Öğretme-öğrenme Süreci	Sınıf Kültürü ve İklimi	Öğretmenlik becerilerinin edinilmesinin önemli görülmesi	10
		Toplumsal eşitsizlik ve farklılıklara duyarlı olunması	5
		Tam sorumluluk sağlayan bir uygulama sürecinin önemsenmesi	4
		Uluslararası bir vizyon kazanmalarının sağlanması	3
		İletişimin önemli görülmesi	2
		Alan bilgilerinin test edilmesinin sağlanması	2
		Ara Toplam	26
	Etkinlikler	Gözlem sonu toplantıları yapılması	15
		Sorgulayıcı ve eleştirel tartışmalar yapılması	6
		Derslerle staj konularının ilişkilendirilmesi	3
		Ara Toplam	24
	Değerlendirmeye Bakış	<u>Değerlendirmenin Amacı</u>	
		Gelişim ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirmek	14
		Akran değerlendirmesini sağlamak	6
		Öz değerlendirmelerini sağlamak	3
		<u>Değerlendirme Araçları</u>	
		Değerlendirme kontrol listelerinin kullanılması	14
		Haftalık yansıtıcı günlükler yazdırılması	6
		<u>Değerlendirme Türü</u>	
		Süreç değerlendirmesi yapılması	21
		Ara Toplam	64
		Genel Toplam	114

Öğretmen Eğitimcilerin Kuramsal Yönelimlerindeki Değişimin Ne Yönde Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Öğretmen Eğitimcilerin Kuramsal Yönelimlerindeki Değişim	Kontrolcü yaklaşımdan vazgeçilmesi	12
	Öğrenci ihtiyaçlarına yönelik güncellemeler yapılması	5
	Yapısalcı/teknisist yaklaşımdan uzaklaşılması	5
	Öğretmen adaylarına birey olarak daha çok değer verilmesi	4
	Sorgulayan ve eleştiren bir bakış açısı geliştirilmesi	2
	Dünya yönelimli bir öğretmen eğitimi ihtiyacının hissedilmesi	2
	Genel Toplam	30

Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Kendi Rollerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Öğretmen Eğitimcilerinin Roller	Olumlu ilişkiler kuran	16
	Kolaylaştırıcı ve rehber olan	12
	Etkili iletişim kuran	12
	Öğretmen adaylarını paydaş olarak gören	8
	Öğretmen adayları ile profesyonel ilişki kuran	8
	Rol model olan	7
	Sosyal yapılandırmacı olan	5
	Ötekileştirmeyen ve kapsayıcı olan	5
	Alanda uzman olan	5
	Öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını gözetten	5
	Deneyimleri önceleyen	4
	Genel Toplam	87

Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Adaylarının Rollerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Öğretmen Adaylarının Roller	Öğretmenlik rollerinin farkında olan	9
	Sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip olan	8
	Toplumsal sorunlara duyarlı olan	7
	Aktif olan	6
	Etkili iletişime sahip olan	5
	Sosyal adalet duygusuna sahip olan	5
	İleri kuramsal metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olan	4
	İyi vatandaş ve birey olan	3
	Dönüşümcü olan	2
	Genel Toplam	49

Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitime İlişkin Beklenti ve Önerileri

Tema	Kodlar	f
Öğretmen Eğitime İlişkin Beklenti ve Öneriler	Etkili öğretmenlik uygulaması süreçlerine sahip olan	33
	Yoğun uygulama olanağı sunan	7
	Teknisist rolden sıyrılan	6
	Farklı ihtiyaçlara göre esnetile bilinen	6
	Öğretmen eğitimcileri alandan kopuk olmayan	4
	Uluslararası boyuta sahip olan	4
	Esnek seçmeli ders olanağı sunan	4
	Toplumsal sorunlarla entegre olan	4
	Sosyal adalet meselelerinin problematize eden	3
	Mesleki yeterlilik ve becerileri geliştiren	2
	Genel Toplam	73

Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Kişisel Amaçlarının Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Öğretmen Eğitimi Sürecindeki Kişisel Amaç	Toplumsal Amaç	Topluma katkı sağlamak	2
		Topluma iyi vatandaş yetiştirmek	1
		Ara Toplam	3
	Mesleki Amaç	Yetkin öğretme becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek	7
		Rol model olmak	6
		Gelecek hayatlarına hazırlamak	5
		Mesleki kimlik oluşturmak	3
		Ara Toplam	21
		Genel Toplam	24

Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Derslerindeki Kuramsal Yönelimlerinin Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Öğretmenlik Uygulaması Derslerindeki Öğretme-öğrenme Süreci	Sınıf Kültürü ve İklimi	Öğretmenlik becerilerinin edinilmesinin önemli görülmesi	5
		İletişimin önemli görülmesi	3
		Tam sorumluluk sağlayan bir uygulama sürecinin önemsenmesi	2
		Toplumsal eşitsizlik ve farklılıklara duyarlı olunması	1
		Ara Toplam	11
	Etkinlikler	Gözlem sonu toplantıları yapılması	3
	Değerlendirmeye Bakış	<u>Değerlendirmenin Amacı</u>	
		Gelişim ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirmek	5
		Öz değerlendirmelerini sağlamak	2
		<u>Değerlendirme Araçları</u>	
		Değerlendirme kontrol listelerinin kullanılması	3
		<u>Değerlendirme Türü</u>	
		Süreç değerlendirmesi yapılması	6
		Ara Toplam	16
		Genel Toplam	30

Uygulama Öğretmenlerinin Kuramsal Yönelimlerindeki Değişimin Ne Yönde Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Uygulama Öğretmenlerinin Kuramsal Yönelimlerindeki Değişim	Kontrolcü yaklaşımdan vazgeçilmesi	1

Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Kendi Rollerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Uygulama Öğretmenlerinin Roller	Etkili iletişim kuran	7
	Kolaylaştırıcı ve rehber olan	6
	Rol model olan	5
	Olumlu ilişkiler kuran	5
	Deneyimleri önceleyen	3
	Öğretmen adaylarını paydaş olarak gören	3
	Genel Toplam	29

Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimi Sürecinde Öğretmen Adaylarının Rollerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	<i>f</i>
Öğretmen Adaylarının Roller	Öğretmenlik rollerinin farkında olan	5
	Etkili iletişime sahip olan	3
	İleri kuramsal metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olan	2
	İyi vatandaş ve birey olan	1
	Sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip olan	1
	Genel Toplam	12

Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitimine İlişkin Beklenti ve Önerileri

Tema	Kodlar	<i>f</i>
Öğretmen Eğitimine İlişkin Beklenti ve Öneriler	Etkili öğretmenlik uygulaması süreçlerine sahip olan	7
	Teknisist rolden sıyrılan	2
	Öğretmen eğitimcileri alandan kopuk olmayan	2
	Genel Toplam	11

Öğretmen Eğitimi Süreci ile İlişkili Belgelerde Eğitim Programları Kuramlarına İlişkin Aktarılan Kuramsal Yapı

Tema	Kodlar	f
Öğretmen Eğitiminin Amacı, Misyonu, Vizyonu	Yetkin öğretme becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek	3
	Topluma katkı sağlamak	3
	Dönüştürücü öğretmenler yetiştirmek	3
	Toplumdaki eşitsizlikleri en aza indirmek	3
	Toplumsal ve kültürel değerleri aktarmak	3
	Toplum sorunlara farkındalık kazandırmak ve çözmek	2
	Sorgulayan ve eleştirel düşünen öğretmenler yetiştirmek	2
	Ara Toplam	19
Öğretmen Eğitiminde Öğrenme-Öğretme Süreci	Öğretmenlik becerilerinin edinilmesinin önemli görülmesi	4
	Deneyimlere dayanan bir süreç yürütülmesi	3
	Öğretmen adaylarına tam sorumluluk verilmesi	2
	Ders içeriği ile toplumsal sorunları ilişkilendirilmesi	1
	Farklı bireysel sosyo kültürel ihtiyaçların önemsenmesi	1
	Ara Toplam	11
Öğretmen Eğitimcilerinin Rolü	Kolaylaştırıcı ve rehber olan	3
	Alanda uzman olan	3
	Rol model olan	2
	Ara Toplam	8
Öğretmen Adaylarının Rolü	Sosyal adalet duygusuna sahip olan	5
	Rol model olan	5
	İleri kuramsal metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olan	5
	Sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip olan	4
	Etkili iletişime sahip olan	4
	Toplumsal değerleri aktaran ve koruyan	4
	Ara Toplam	27
	Genel Toplam	65

EK 11. Farklı Veri Kaynaklarından Öğretmen Eğitiminin Kuramsal Yapısına İlişkin Elde Edilen Kodların Karşılaştırmalı Tablosu

Temalar	Öğretmen Eğitimcisi	Uygulama Öğretmeni	Dokümanlar
AMAC	<u>Toplumsal Fayda</u> ❖ Yetkin öğretme becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek ❖ Topluma katkı sağlamak ❖ Rol model olmak ❖ Gelecek hayatlarına hazırlamak ❖ Mesleki kimlik oluşturmak <u>Akademik Disiplinler</u> ❖ Alan uzmanı yetiştirmek ❖ Topluma iyi vatandaş yetiştirmek <u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ Öğrenen odaklı öğretmenler yetiştirmek ❖ Etkili iletişime sahip öğretmen adayları yetiştirmek <u>Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Etkili iletişime sahip öğretmen adayları yetiştirmek ❖ Dönüştürücü öğretmenler yetiştirmek ❖ Dünya vatandaşı ve dünya öğretmeni yetiştirmek ❖ Sorgulayan ve eleştirel düşünen öğretmenler yetiştirmek ❖ Toplumdaki eşitsizlikleri en aza indirmek ❖ Toplumsal sorunlara farkındalık kazandırmak ve çözmek	<u>Toplumsal Fayda</u> ❖ Yetkin öğretme becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek ❖ Rol model olmak ❖ Topluma katkı sağlamak ❖ Gelecek hayatlarına hazırlamak ❖ Mesleki kimlik oluşturmak <u>Akademik Disiplinler</u> ❖ Topluma iyi vatandaş yetiştirmek	<u>Toplumsal Fayda</u> ❖ Yetkin öğretme becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek ❖ Topluma katkı sağlamak <u>Akademik Disiplinler</u> ❖ Toplumsal ve kültürel değerleri aktarmak <u>Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Dönüştürücü öğretmenler yetiştirmek ❖ Toplumdaki eşitsizlikleri en aza indirmek ❖ Sorgulayan ve eleştirel düşünen öğretmenler yetiştirmek ❖ Toplum sorunlara farkındalık kazandırmak ve çözmek

ÖĞRENME -ÖĞRETME SÜRECİ	Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Kategori: Sınıf Kültürü ve İklimi <u>Toplumsal Fayda</u> ❖ Öğretmenlik becerilerinin edinilmesinin öneli görülmesi <u>Akademik disiplinler</u> ❖ Alan bilgilerinin test edilmesinin sağlanması <u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ İletişimin önemli görülmesi ❖ Tam sorumluluk sağlayan bir uygulama sürecinin önemsenmesi <u>Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Tam sorumluluk sağlayan bir uygulama sürecinin önemsenmesi ❖ Toplumsal eşitsizlik ve farklılıklara duyarlı olunması ❖ Uluslararası bir vizyon kazanmalarının sağlanması ❖ İletişimin önemli görülmesi Kategori: Etkinlikler <u>Toplumsal Fayda</u> ❖ Gözlem sonu toplantıları yapılması ❖ Derslerle staj konularının ilişkilendirilmesi <u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ Gözlem sonu toplantıları yapılması <u>Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Gözlem sonu toplantıları yapılması ❖ Sorgulayıcı ve eleştirel tartışmalar yapılması	Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Kategori: Sınıf Kültürü ve İklimi <u>Toplumsal Fayda</u> ❖ Öğretmenlik becerilerinin edinilmesinin önemli görülmesi <u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ İletişimin önemli görülmesi ❖ Tam sorumluluk sağlayan bir uygulama sürecinin önemsenmesi <u>Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Toplumsal eşitsizlik ve farklılıklara duyarlı olunması ❖ Tam sorumluluk sağlayan bir uygulama sürecinin önemsenmesi Kategori: Etkinlikler <u>Toplumsal Fayda</u> ❖ Gözlem sonu toplantıları yapılması	Öğretmenlik Uygulaması Dersleri ve Lisans Dersleri <u>Toplumsal Fayda</u> ❖ Öğretmenlik becerilerinin edinilmesinin önemli görülmesi <u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ Deneyimlere dayanan bir süreç yürütülmesi ❖ Tam sorumluluk sağlayan bir uygulama sürecinin önemsenmesi <u>Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Ders içeriği ile toplumsal sorunların ilişkilendirilmesi ❖ Farklı bireysel sosyal kültürel ihtiyaçların önemsenmesi ❖ Tam sorumluluk sağlayan bir uygulama sürecinin önemsenmesi

	<u>Kategori: Değerlendirmeye Bakış</u> <u>Alt kategori: Değerlendirmenin Amacı</u> <u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ Gelişim ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirmek ❖ Akran değerlendirmesini sağlamak ❖ Öz değerlendirmelerini sağlamak <u>Alt kategori: Değerlendirme Araçları</u> <u>Toplumsal Fayda/ Akademik Disiplinler</u> ❖ Değerlendirme kontrol listelerinin kullanılması <u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ Haftalık yansıtıcı günlükler yazdırılması ❖ Değerlendirme kontrol listelerinin kullanılması <u>Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Haftalık yansıtıcı günlükler yazdırılması <u>Alt kategori: Değerlendirme Türü</u> <u>Öğrenen Merkezli/ Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Süreç değerlendirme yapılması <u>Lisans Dersleri</u> <u>Kategori: Sınıf Kültürü ve İklimi</u> <u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ Öğrenci katılımı ve etkileşiminin önemli görülmesi ❖ Sürecin bilgi aktarımı olarak görülmemesi ❖ Doğrudan deneyimlemenin önemli görülmesi ❖ Derse ilişkin planlama ve içeriğin esnetilmesi <u>Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u>	<u>Kategori: Değerlendirmeye Bakış</u> <u>Alt kategori: Değerlendirmenin Amacı</u> <u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ Gelişim ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirmek ❖ Öz değerlendirmelerini sağlamak <u>Alt kategori: Değerlendirme Araçları</u> <u>Toplumsal Fayda/ Akademik Disiplinler/ Öğrenen Merkezli</u> ❖ Değerlendirme kontrol listelerinin kullanılması <u>Alt kategori: Değerlendirme Türü</u> <u>Öğrenen Merkezli/ Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Süreç değerlendirme yapılması	

	❖ Derslerinin bilgi aktarımı olarak görülmemesi ❖ Eleştirel düşünmenin ve sorgulamanın önemli görülmesi ❖ Doğrudan deneyimlemenin önemli görülmesi ❖ Derse ilişkin planlama ve içeriğin esnetilmesi ❖ Farklı bireysel sosyo kültürel ihtiyaçların önemsinmesi ❖ Ders içeriği ile toplumsal sorunların ilişkilendirilmesi ❖ Toplumsal eşitsizlik ve farklılıklara duyarlı olunması <u>Kategori: Etkinlikler</u> <u>Toplumsal Fayda</u> ❖ Mikro öğretim yapılması <u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ Grup çalışmalarının yapılması ❖ Gerçek uygulama olanaklarının sunulması <u>Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Grup çalışmalarının yapılması ❖ Sorgulamaya yönelik aktivitelerin entegre edilmesi ❖ Uluslararası düzeyde öğrenmen deneyimlerine tanık olunması <u>Kategori: Değerlendirmeye Bakış</u> <u>Alt kategori: Değerlendirmenin Amacı</u> <u>Toplumsal Fayda</u> ❖ Hedeflere ne kadar ulaşıldığını belirlemek ❖ Başarılarını pekiştirmek <u>Akademik Disiplinler</u> ❖ Hedeflere ne kadar ulaşıldığını belirlemek		

	<u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ Gelişim ve ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirmek ❖ Hayata nasıl aktarıldığını ölçmek <u>Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Hayata nasıl aktarıldığını ölçmek <u>Alt kategori: Değerlendirme Araçları</u> <u>Toplumsal Fayda/ Akademik Disiplinler</u> ❖ Ödevler ❖ Yazılı sınavlar <u>Öğrenen Merkezli/Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Sunumlar ❖ Ödevler <u>Alt kategori: Değerlendirme Türü</u> <u>Toplumsal Fayda /Akademik Disiplinler/ Öğrenen Merkezli/ Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Süreç ve sonuç değerlendirmesinin beraber kullanılması <u>Öğrenen Merkezli/ Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Sadece süreç değerlendirme yapılması	

ÖĞRETMEN ROLLERİ	<u>Toplumsal Fayda</u> ❖ Öğretmen adaylarına profesyonel ilişkiler kuran ❖ Rol model olan <u>Akademik Disiplinler</u> ❖ Öğretmen adaylarına profesyonel ilişkiler kuran ❖ Alanda uzman olan <u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ Olumlu ilişkiler kuran ❖ Kolaylaştırıcı ve rehber olan ❖ Etkili iletişim kuran ❖ Öğretmen adaylarını paydaş olarak gören ❖ Öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını gözetken ❖ Deneyimleri önceleyen <u>Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Olumlu ilişkiler kuran ❖ Etkili iletişim kuran ❖ Öğretmen adaylarını paydaş olarak gören ❖ Sosyal yapılandırmacı olan ❖ Ötekileştirmeyen ve kapsayıcı olan	<u>Toplumsal Fayda</u> ❖ Rol model olan <u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ Etkili iletişim kuran ❖ Kolaylaştırıcı ve rehber olan ❖ Olumlu ilişkiler kuran ❖ Deneyimleri önceleyen ❖ Öğretmen adaylarını paydaş olarak gören <u>Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> Etkili iletişim kuran ❖ Olumlu ilişkiler kuran ❖ Öğretmen adaylarını paydaş olarak gören	<u>Toplumsal Fayda</u> ❖ Rol model olan <u>Akademik Disiplinler</u> ❖ Alanda uzman olan <u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ Kolaylaştırıcı ve rehber olan

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ROLLERİ	<u>Toplumsal Fayda</u> ❖ Öğretmenlik rollerinin farkında olan ❖ İleri kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olan <u>Akademik Disiplinler</u> ❖ İleri kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olan ❖ İyi vatandaş ve birey olan <u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ Aktif olan ❖ Etkili iletişime sahip olan <u>Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip olan ❖ Toplumsal sorunlara duyarlı olan ❖ Aktif olan ❖ Sosyal adalet duygusuna sahip olan ❖ Dönüşümcü olan	<u>Toplumsal Fayda</u> ❖ Öğretmenlik rollerinin farkında olan ❖ İleri kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olan <u>Akademik Disiplinler</u> ❖ İleri kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olan ❖ İyi vatandaş ve birey olan <u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ Etkili iletişime sahip olan <u>Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip olan	<u>Toplumsal Fayda</u> ❖ Rol model olan ❖ İleri kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olan <u>Akademik Disiplinler</u> ❖ İleri kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olan ❖ Toplumsal değerleri aktaran ve koruyan <u>Öğrenen Merkezli</u> ❖ Etkili iletişime sahip olan <u>Toplumsal Yeniden Yapılandırma</u> ❖ Sosyal adalet duygusuna sahip olan ❖ Sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip olan

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Öğretmen Eğitiminde Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimler” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihâl Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 02.03.2025
Gönderim Numarası	: 2602939487
Sayfa Sayısı	: 295
Sözcük Sayısı	: 80.506
Karakter Sayısı	: 595.323
Benzerlik Oranı	: %6
Savunma Tarihi	: 07.02.2025

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: GÜLŞAH COŞKUN YAŞAR

Tarih: 02.03.2025

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı: Gülşah COŞKUN YAŞAR

E-Posta Adresi:

İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
İngilizce Okutmanı	Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	2011-2012
İngilizce Okutmanı	Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012-2014
Öğretim Görevlisi	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksekokulu	2014-Devam Ediyor

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Yabancı Diller Bölümü/İngilizce Öğretmenliği	Hacettepe Üniversitesi	2011
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2016
Doktora	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2025

Yayınlar:

Makale

Coşkun Yaşar, G., & Aslan, B. (2021). Curriculum theory: A review study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS)*, 11(2), 237-260. doi:10.31704/ijocis.2021.012

Coşkun Yaşar, G., & Yıldız, S. (2018). Kod değiştirme inançları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 461-473. doi:10.24106/kefdergi.389808

Coşkun Yaşar, G., & Yıldız, S. (2017). The relationship between code-switching beliefs of university students in English classes and their attitudes towards English. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS)*, 7(13), 111-129.