

ORTAÖĞRETİM ALAN ÖĞRETMENLİĞİ TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI DERSLERİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ: EGE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ¹

Dr. Nilay T. Bümen
Dr. Gülsen Ünver
Dr. Makbule Başbay
Ege Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada bir üniversitenin Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programı'nda (OAÖTYLP) yer alan tüm derslerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama yöntemiyle yürütülen çalışmada 2005-06 ile 2006-07 öğretim yıllarında (toplam üç dönem) ilgili programda öğrenim gören tüm öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen (kuramsal ve uygulamalı dersler için ayrı olmak üzere) iki anket kullanılmıştır. Her dönem sonunda o dönemde programda yer alan tüm dersler için anketler uygulanmıştır. Bulgulara göre, derslerin tümünde öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Kuramsal derslerden ikisi hariç diğer dokuz derste de “öğrencilerin konuları paylaşması ve sırayla sunması” şeklinde ders işlendiği ifade edilmektedir. Ölçme yöntemi olarak sınav, sunum ve ödevlerin kullanıldığı ve derse katılımın puanlandığı, ancak öğrencilerin sınav yerine ödev ve sunum yapmayı istedikleri görülmüştür. Uygulamalı üç derste de en az sekiz ders gözlemi yapıldığı, öğretim elemanlarının uygulama okuluna çok az geldikleri görülmüştür, ancak öğrencilerin çoğu bunu yeterli bulmaktadır. Sonuç olarak öğrenci görüşlerine göre, OAÖTYLP derslerinin etkili bir şekilde yürütüldüğünü söylemek güçtür ve birçok açıdan geliştirmeye gereksinim bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler

Öğretmen yetiştirme, Ortaöğretime öğretmen yetiştirme, Program değerlendirme, Tezsiz yüksek lisans programı.

© 2010, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9 (17), 41-62

¹ Bu çalışma, Ege Üniversitesi B.A.P. Şb. Md.'nce desteklenen 05 EGF 003 no'lu proje ile elde edilen bulgulardan yararlanılarak hazırlanmıştır.

PRE-SERVICE TEACHERS' PERSPECTIVES TOWARDS SECONDARY TEACHER EDUCATION GRADUATE COURSES AT EGE UNIVERSITY

Dr. Nilay T. Bumen

Dr. Gulsen Unver

Dr. Makbule Basbay

Ege University

Abstract

In this study, investigating whole lessons found in the secondary teacher education non-thesis master's degree program was aimed. It was intended to reach all the students that attended the program in 2005-2006 and 2006-2007 (totally three semesters) with this study that was conducted by using the descriptive method. Two instruments, developed by the researchers, were used for data collection (theoretical and practical lessons were apart). At the end of each semester, questionnaires were used for all the lessons that were found in the program in that semester. According to the results, it was seen that the relationship of the academic staff with the students was positive in all lessons. Except two out of theoretical lessons, in nine lessons it was expressed that the lessons were conducted by students' sharing the subjects and presenting one by one. As an assessment tool, it was seen that exam, presentation and homework were scored; however, it was also seen that students were willing to do homework and make presentations instead of exams. It was also witnessed that at least eight lesson observations were verified in three practical lessons; and during this time, academic staff seldom came to the practice school but students found that enough. Consequently, it is impossible to utter that secondary teacher education non-thesis master's program lessons were conducted effectively and improvement is needed in several ways.

Keywords

Teacher education, Teacher training for secondary schools, Program evaluation, Non-thesis master's degree.

GİRİŞ

Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme görevi 1982'de üniversitelere verilmiştir. Buna göre farklı fakültelerin lisans mezunları pedagojik formasyon dersleri alarak öğretmen olmaya hak kazanmışlardır. Zaman içerisinde bu derslerde pek çok değişiklik yapılmıştır. İlk pedagojik formasyon programında (1982) yer alan dersler Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Teknolojisi, Rehberlik, Özel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Yönetimi ve Özel Öğretim Uygulamaları'dır (YÖK, 1998a). Bu programın uygulanmaya başlanmasından üç yıl sonra (1985) Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yazılı isteği üzerine programdaki derslerde değişiklik yapılmış ve yeni zorunlu dersler Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Programları, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Öğretim Metotları olarak belirlenmiştir (Kavak, Aydın & Akbaba Altun, 2007). 1996 yılı başlarında YÖK ve MEB işbirliği ile ülkenin öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenmiştir (YÖK, 1998a). Daha nitelikli ortaöğretim alan öğretmeni yetiştirmek amacıyla alan fakültesi mezunları için 4+1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans programlarının açılıp yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Böylece öğretmen yetiştirme tarihimizde ilk kez yüksek lisans eğitimiyle ortaöğretim öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır.

Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı (OAÖTYLP) adıyla anılan bu programdaki dersler (toplam 45 kredilik) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Özel Öğretim Yöntemleri I, Okul Deneyimi I, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri II, Seçmeli I, Okul Deneyimi II, Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Rehberlik, Öğretmenlik Uygulaması ve Seçmeli II dersleridir (YÖK, 1998a).

Alanyazında, 1997'de yürürlüğe konan öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin çeşitli eleştiriler yapılmıştır. Yapılan ilk eleştirilerden biri (Ataman, 1998), en az 70 yıllık öğretmen yetiştirme deneyimi dikkate alınmadan, söz konusu programları geliştiren çalışma gruplarında yeterli sayı ve nitelikteki Türk uzmandan çok, yabancı uzmanlardan yararlanılmasıdır. Buna karşın, programda öğretim yöntemleri ve uygulamalarına daha çok yer verilmesi (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Kavcar, 2002) olumlu karşılanmıştır. Ancak Kavcar (2002) uygulama okulunda yürütülmesi gereken derslerin, öğrenci sayısının çokluğu nedeniyle çok zor gerçekleştirileceğini belirtmektedir. Çakıroğlu ve Çakıroğlu (2003) ortaöğretim alan öğretmenlerinden yüksek lisans düzeyinde eğitim almaları beklentisinin, öğretmen eğitiminde önemli bir adım olduğunu ifade etmektedir. Kavcar (2002) ise bu uygulamanın Türkiye gerçeklerine uymadığını, öğretmen aday adaylarının kalitesinin baştan düşmesine neden olacağını iddia etmektedir. Program, lisans derslerinden oluştuğu halde mezunlarına yüksek lisans diploması verilmesinin, bu programdan mezun olan ve eğitim fakültelerinden mezun olan öğret-

menler arasında bazı adaletsizlikler/ikilikler oluşturacağı (Kavcar, 2002), hatta programın adının “yüksek lisans” olması eleştiri konusu olmuştur (Semerci ve Çerçi, 2002). Yılman (2006) tezsiz yüksek lisans programı açmak için yeterli kapasiteye sahip olup-olmamanın ölçütleri belli olmadığından ciddi sorunlar oluşabileceğini ve bunun uygulanması zor bir sistem olduğunu belirtmektedir. Kavcar (2002) bu programla öğretmenlik meslek sevgisinin, hizmet duygusunun ve meslek ruhunun kazandırılmayacağını iddia etmektedir; O'na göre, tezsiz yüksek lisans için öngörülen derslerin lisans dersleri olması, ancak verilecek diplomanın yüksek lisans diploması olması, zaman içinde akademik kavramlarda ve değerlerde yozlaşmaya sebep olabilecek bir durumdur. Ünal ve Özsoy (2004) ise bu düzenlemenin öğretmen yetiştirme alanında çözdüğünden daha çok soruna neden olduğunu ve eğitim bilimlerine zarar verdiğini belirtmektedir. Bütün bu eleştirileri inceleyen Kavak, Aydın ve Akbaba Altun'a (2007) göre derslerle ilgili temel sorun ve yetersizlikler şunlardır: a) Programlarda yer alan derslerin içeriği ve ilgili okul düzeyindeki öğretim alanının içeriği arasında tutarsızlıklar vardır, b) Dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal bir ilişki kurulamamaktadır, c) Teorik derslere daha fazla ağırlık verilmekte ve uygulama geniş ölçüde ihmal edilmektedir, d) Alanın öğretim yöntemlerine ilişkin dersler yetersizdir, e) Programlarda açılan dersler öğretmen adaylarının ve ilgili okul düzeyinin ihtiyaçlarından çok, öğretim elemanlarının yönelimleri ve tercihleri doğrultusunda şekillenmiş ve bu nedenle ders sayıları ve zorunlu kredi yükü çok artmıştır, f) Programlardaki zorunlu ders yükü gereğinden fazla olduğundan öğrencilerin bireysel ilgilerini geliştirmelerine yönelik seçmeli derslere zaman ayırlamamakta, programın bütünü ile okullarda yapılan uygulama arasında tutarsızlıklar bulunmaktadır.

Bu tür eleştiriler ve 10 yıllık uygulama ışığında 2006'da lisans programlarında değişikliğe gidilmiş ve bu değişiklik tezsiz yüksek lisans programlarına da yansıtılmıştır. YÖK'ün 11 Temmuz 2007 tarihli toplantısında eğitim fakültesi dışındaki öğrenciler için uygulanan 4+1,5 uygulamasının sürmesine karar verilmiş ancak derslerde bazı değişiklikler yapılması da karara bağlanmıştır (Kavak, Aydın & Akbaba Altun, 2007). İlginç bir şekilde bu karardan 10 ay sonra (22.05.2008 tarihli YÖK Genel Kurul toplantısıyla) tekrar değişikliğe gidilmiş ve 4 + 1,5 yıl tezsiz yüksek lisans programı 4 + 1 yıllık tezsiz yüksek lisans programına dönüşerek (program bir buçuk yıldan bir yıla düşürülerek), ders içerikleri aynı kalmak suretiyle, çoğu dersin kredisi (toplam 34 krediye) düşürülmüştür (YÖK, 2008). Buna göre son yayınlanan programdaki dersler Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Program Geliştirme ve Öğretim, Özel Öğretim Yöntemleri, Okul Deneyimi, Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretmenlik Uygulaması, Rehberlik, Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Alan Eğitiminde Araştırma Projesi ve Seçmeli Ders'tir. Bu programdaki önemli değişikliklerden biri de derslerin Meslek Bilgisi (MB), Alan Bilgisi (AB) ve Genel Kültür (GK) şeklinde sınıflandırılmış olması ve 11 tanesinin MB dersi olarak yayınlanmasıdır.

Görüldüğü gibi, ortaöğretime öğretmen yetiştirmede uygulanan öğretmenlik meslek bilgisi programları 1982'den bu yana beş kez değiştirilmiş ve son değişiklik, önceki program bazı üniversitelerde uygulamaya dahi geçirilmeden (10 ay içinde) yapılmıştır. Yılman (2006), "eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma" adı altında öğretmenlik meslek bilgisi açısından getirilen en somut değişikliğin ders sayılarında ve isimlerinde yapıldığını belirterek, bunun gerçekten yenileşme niteliği taşıyan bir değişme olup-olmadığını sorgulamaktadır. Bu değişikliklerin öğretim elemanı niteliklerine hiç önem verilmeden yapıldığını, öğretmen eğitimiyle doğrudan ilgisi, bilgisi, deneyimi olmayanlara ders verildiğini, alanla ilgili bilimsel çalışması ve yayını olmanın geçerli sayılmadığını ve etkin bir denetimin yapılmadığını belirtmektedir. 2008 yılında yapılan değişiklikte MB, AB ve GK kodlarına yer verilmesinde bu tür eleştirilerin etkili olduğu söylenebilir.

OAÖTYLP ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların daha çok programın geneli (Örn. Semerci & Çerçi, 2002; Başer, Günhan & Yavuz, 2005; Aycan, Aycan & Türkoğuz, 2005; Peker & Tambağ, 2007; Kaya Şengören ve ark. 2007) ya da bazı derslerini değerlendirmeye yönelik (Örn. Bayraktar & Burgul, 2004; Eryılmaz, 2005; Boz & Boz, 2006) olduğu görülmektedir. Bu incelemeler de daha çok uygulamalı derslere odaklanmaktadır. Genel olarak bakıldığında, 4+1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans eğitimiyle öğretmen yetiştirmenin etkililiği ya da süreçte yaşanan sorunlarla ilgili çalışmalar düşündürücü sonuçlar vermektedir. Örneğin Peker ve Tambağ (2007), öğrencilerin programı uygulama ve özel öğretim yöntemleri boyutlarında yeterli bulmadığını, öğretim elemanlarını etkinlikler ve araç-gereç kullanımı açısından eleştirdiğini ve 1,5 yıl sürmesinin uygunluğu konusunda kararsız kaldıklarını belirtmektedir. Semerci ve Çerçi (2002), programın Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerini "oyalama ve zamanlarını boşa harcama aracı" olarak nitelendiren öğrenciler bulunduğunu, bu öğrencilerin programın 1,5 yıl yerine 1 yıl, hatta 3 ay gibi bir zamanda tamamlanabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Çelikten (2008), programdaki ders işleme biçimlerinin hemen hemen lisans öğretimine benzediğini, hattâ derslerin kodları değişse de çoğu zaman öğretim elemanlarının lisans düzeyinde anlattıkları bilgi ve kaynakları lisansüstü düzeyde de anlatmaya devam ettiklerini, öğretim araç-gereçleri ve laboratuvar açısından eksiklikler bulunduğunu, derslerin çeşitliliği ve bu dersleri verecek öğretim elemanların yeterliliklerinin oldukça sınırlı olduğunu belirtmektedir. Hatta çoğu zaman derslerin yapılmadığı ya da ciddi olmayan ödevlerle geçiştirildiği de ifade edilmektedir. Benzer şekilde öğrenci görüşlerine göre, OAÖTYLP programının geleneksel formasyon eğitiminden farklı olmadığı, programa yüksek lisans denildiği halde yüksek lisans düzeyine uygun ders verilmediği ve sürenin (1,5 yıl) çok uzun olduğu belirtilmektedir (Aycan, Aycan ve Türkoğuz, 2005).

Görüldüğü gibi, ortaöğretime öğretmen yetiştirmede uygulanan öğretmenlik meslek bilgisi programları son 29 yılda beş kez değiştirilmiş, buna rağmen eleştiriler almaya devam etmiştir. Programda yer alan derslere ilişkin araştırmalara

bakıldığında, derslerin süresi, kredisi, içeriği, sıralanışı, işleniş biçimi, ölçme-değerlendirmesi ve nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkısı gibi konularda ciddi sorunlar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmalarda, ortaöğretime öğretmen yetiştiren programların içeriğinde yer alan tüm derslerin birlikte incelenmediği saptanmıştır. Bu nedenle, OAÖTYLP’nda yer alan tüm derslerin bir arada değerlendirilmesine gereksinim olduğu düşünülmüştür.

1997 Programı olarak bilinen OAÖTYLP, Ege Üniversitesi’nde 2002-2003 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu araştırmanın yürütüldüğü sırada programda yukarıda sözü edilen 2007 tarihli kararlar uygulamaya konulmamış olduğundan önceki dersler (1,5 yıllık, 39 kredilik -12 zorunlu ve 6 kredilik 2 seçmeli ders) yer almakta idi. Yukarıda görüldüğü gibi, alanyazında bu program kapsamındaki bazı dersler incelenmekle birlikte, programın tüm derslerinin değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, OAÖTYLP’ni nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak değerlendiren üç yıllık kapsamlı bir projenin parçasıdır (bkz. Ünver, Bümen ve Başbay, 2008). Projede, OAÖTYLP’nda yönetici, öğretim elemanı ve öğrenci konumundaki bütün katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Öğretim elemanlarının her bir ders için ayrıntılı görüşlerine ilişkin bir araştırma yayınlanmıştır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Ancak bu makale öğrenci görüşleriyle sınırlıdır ve temel olarak “Ege Üniversitesi’nde Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı derslerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Çalışmayla Ege Üniversitesi’nde, ortaöğretim kurumlarına alan öğretmeni yetiştiren tezsiz yüksek lisans programı derslerinin üstün ve aksayan yönlerinin belirlenmesi sağlanabilir. Bu sayede tezsiz yüksek lisans programındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin süresi, kredisi, içeriği, sıralanışı, işleniş biçimi, ölçme-değerlendirmesi ve nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkısı gibi konularda bir profil elde edilerek, gelecekte hazırlanacak programlara geribildirim sunulabilir. Bu sayede ilgili programın etkililiğine katkıda bulunulurken, aynı zamanda Türkiye’de öğretmen yetiştirme planlarına yön verecek sonuçlara ulaşılabilir. Programdaki her dersin öğrenci görüşleriyle tek tek incelenmesi, hem genel örüntü- re ulaşma, hem de ders özelindeki sorunlara odaklaşma imkânı sağlayabilir. Son 29 yılda ortaöğretime öğretmen yetiştirme sürecindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin beş kez değiştirildiği düşünüldüğünde, bulguların ilgili kararlara yön verebilecek bir alt yapı sağlayabilmesi mümkündür. Ayrıca ileride yapılabilecek ortaöğretime alan öğretmeni yetiştirme programlarını değerlendirme çalışmaları için yönlendirici olabilir. Türkiye genelinde aynı program uygulandığından derslerin kur tanımları ortaklık göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın bazı bulgularından programı uygulayan diğer üniversiteler de yararlanabilir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ege Üniversitesi'nde, 2005-06 Güz dönemi ile 2006-07 Güz dönemi arasında uygulanan (toplam üç dönem) OAÖTYLP'nda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Söz konusu dönemlerde ilgili programda öğrenim gören tüm öğrencilere (toplam 10 bölüm, 308 öğrenci) ulaşılmaya çalışılmıştır. Derslere göre anketlere cevap veren öğrenci sayıları Çizelge 1'de sunulmuştur. Bu çizelgede görüldüğü gibi anketi dolduran öğrenci sayısı 167 ile 223 arasında değişmiştir. Buna göre çalışma evreninin en az %54'üne, en çok %72'sine ulaşılmıştır.

Çizelge 1. Anketlere cevap veren öğrenci sayıları

Dersin Adı	Öğrenci Sayısı		
	Erkek	Kadın	Toplam
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	53	158	211
Gelişim ve Öğrenme	45	140	185
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	49	160	209
Özel Öğretim Yöntemleri I	44	130	174
Okul Deneyimi I	42	167	209
Özel Öğretim Yöntemleri II	46	155	201
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	52	171	223
Sınıf Yönetimi	35	143	178
Okul Deneyimi II	43	155	200
Seçmeli I	31	136	167
Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	47	150	197
Rehberlik	49	170	219
Öğretmenlik Uygulaması	45	141	186
Seçmeli II	35	149	184

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kuramsal ve uygulamalı derslerin birbirlerinden farklı yapıda olmaları nedeniyle araştırmacılar tarafından geliştirilen iki ayrı anket kullanılmıştır. Öncelikle kuramsal ve uygulamalı dersler için, açık uçlu sorulardan oluşmuş iki anket taslağı hazırlanmıştır. Bu anket taslakları, sekiz bölümden toplam 56 (23 kuramsal ve 33 uygulamalı ders anketi) öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamadan alınan geribildirimlere göre bir form düzenlenmiş ve bu form için üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan eleştiri ve öneriler ışığında hazırlanan *Kuramsal Dersler Anketi* deneme formu 12 bölümde öğrenim gören, 78'i erkek, 102'si kadın olmak üzere toplam 180 öğrenciye uygulanmıştır. Anketin Likert tipi maddelerinin deneme uygulaması ölçümleri üzerinde güvenilirlik çalışması

olarak madde korelasyon katsayıları hesaplanmış ve madde-test korelasyonu .30'un altında olan ve eksi değer alan maddelerin anketten çıkarılmasına karar verilmiştir. Anketin 92 maddelik deneme ölçümleri üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .96, belirlenen maddeler çıkarıldıktan sonra 81 maddelik hali üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Ankette Çizelge 2'de görülen yedi bölüm yer almaktadır.

Uygulamalı derslere yönelik öğrenci anketinin geliştirilebilmesi için *Uygulamalı Dersler Anketi* deneme formu 12 bölümden, 76'sı erkek ve 105'i kadın olmak üzere toplam 181 kişiye uygulanmıştır. Yukarıda açıklandığı gibi bu ölçümler üzerinde de madde korelasyon katsayıları hesaplanmış ve .30'un altında olanlar anketten çıkarılmıştır. Anketin 75 maddelik deneme ölçümleri üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .96, belirlenen maddeler çıkarıldıktan sonra 68 maddelik hali üzerinde hesaplanan değer ise .96'dır. Öte yandan, Okul Deneyimi I ve II dersleri için üç uzmandan yeniden görüş alınmış, küçük değişiklikler yapıldıktan sonra son hali oluşturulmuştur. Ankette Çizelge 3'te görülen dört bölüm yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri OAÖTYLP'nın 2005-06 öğretim yılı güz dönemi başlayıp, 2006-07 öğretim yılı güz döneminde sona eren uygulaması boyunca (toplam üç dönem) toplanmıştır. Böylece her dönem sonunda, o dönem okutulan derslere yönelik anketler uygulanmıştır. Anketler, öğrenciler sıfıftayken ve değerlendirmeye konu olan dersin öğretim üyesi sınıfta yokken uygulanmaya çalışılmıştır. Uygulamalarda gönüllülük esasına özen gösterilmiş, isteksiz öğrenciler zorlanmamıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Anketlerin çözümlenmesi için tüm derslere ilişkin frekans ve yüzdeler elde edilmiş ve tabloleştirilmiştir. Ancak bu çalışmada her ders için (toplam 14 ders) ayrıntılı tabloların verilmesi mümkün olmadığından farklı bir sunuma gidilmiş ve öncelikle olumsuz ifadeler içeren maddeler tespit edilerek tersten (recode) puanlanmıştır. Daha sonra 5'li Likert tipinde işaretlenen maddeler için, her maddenin aritmetik ortalaması (\bar{X}) hesaplanmıştır. Maddelerin bulunduğu boyuttaki tüm maddelerin aritmetik ortalamaları alındıktan sonra, ilgili boyuttaki aritmetik ortalamalar madde sayısına bölünerek ortalamaların ortalaması elde edilmiştir ($\bar{\bar{x}}$). Likert tipinde işaretlenmeyen maddelerin analizinde ise frekans ve yüzdeler hesaplanmış ve tüm dersler için birleştirilerek sunulmuştur.

BULGULAR

OAÖTYLP öğrencilerinin programda yer alan tüm derslere ilişkin görüşleri frekans ve yüzde cinsinden analiz edildiğinde elde edilen çizelgelerin çok yoğun olması sebebiyle, [Ünver, Bümen ve Başbay, (2008) tarafından hazırlanan proje raporundan incelenebilir] bu makalede yukarıda belirtildiği şekilde analiz edilerek açıklanmıştır. Öğrenci görüşleriyle ilgili diğer nicel bulgular ise proje raporundan (Ünver, Bümen ve Başbay, 2008) özetlenerek sunulmuştur. OAÖTYLP öğrencilerinin üç dönemde aldıkları kuramsal derslere ilişkin görüşleri Çizelge 2’de, uygulamalı derslere ilişkin görüşleri ise Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 2. Kuramsal derslere ait ortalamaların ortalaması

Kuramsal Dersler	Dersin hedefleriyle ilgili yargılar	Dersin konularıyla ilgili yargılar	Dersin işlenişi ile ilgili yargılar	Kullanılan kaynak ve araç-gereçlerle ilgili yargılar	Derste uygulanan ölçme-değ. etkinlikleriyle ilgili yargılar	Öğretim elemanının iletişimiyle ilgili yargılar	Derse yönelik genel yargılar
	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3.55	3.70	3.48	3.48	3.52	4.07	3.72
Gelişim ve Öğrenme	3.60	4.10	3.61	3.69	3.51	4.02	3.96
Öğr.Planl. ve Değerlendirme	3.79	3.77	3.66	3.71	3.84	4.15	3.84
Özel Öğretim Yöntemleri I	3.66	3.75	3.58	3.63	3.88	4.02	3.77
Öğr.Tek. ve Materyal Geliş. Sınıf Yönetimi	3.99	3.99	3.86	3.86	4.04	4.21	4.03
Özel Öğretim Yöntemleri II	3.44	3.81	3.53	3.57	3.64	3.91	3.62
Seçmeli I	3.62	3.60	3.57	3.48	3.83	3.79	3.60
Seçmeli II	3.76	3.85	3.75	3.62	3.48	4.18	3.88
K.Alanı Ders Kit.İncelemesi	3.64	3.54	3.67	3.55	3.86	3.99	3.69
Rehberlik	3.46	3.79	3.56	3.61	3.54	3.71	3.62
Seçmeli II	3.67	3.80	3.71	3.66	3.68	4.07	3.85

Çizelge 2’de görüldüğü gibi dersin hedefleriyle ilgili yargılar açısından en yüksek değer Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersindedir. Bu ders, eğitim durumları, ölçme değerlendirme, öğretim elemanı ile ilişkiler ve genel yargılar açısından da en yüksek ortalamalara sahiptir. En düşük ortalamalar ise her bo-

yutta farklı derslerde bulunmaktadır. Buna göre, dersin hedefleri ve öğretim elemanının öğrenci-öğretmen ilişkisi açısından Rehberlik, içerik açısından Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, işleniş ve araç-gereç kullanımı açısından Öğretmenlik Mesleğine Giriş, ölçme değerlendirme açısından Seçmeli I ve genel yargılar açısından Özel Öğretim Yöntemleri II dersleri en düşük ortalamalara sahiptir. Uygulamalı derslere bakıldığında ise (Çizelge 3), Okul Deneyimi I dersinin uygulama öğretmeni dışındaki boyutlarda en yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın, Öğretmenlik Uygulaması dersi uygulama öğretmenin davranışları açısından en yüksek ortalamaya sahiptir.

Çizelge 2 incelendiğinde, en yüksek ortalamaların dersi okutan öğretim elemanının öğretmen-öğrenci iletişimiyle ilgili yargılar boyutunda yer aldığı görülmektedir. Bulgulara göre, derslerin tümünde öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimlerinin olumlu olduğu, özellikle güler yüzlülük ve anlayışlılık gibi kişilik özellikleri ile ilgili yargılara katılım oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, “*Öğretim elemanının iletişim becerileri örnek alınmalıdır*” yargısına öğrencilerin %70 oranında katıldığı ders sayısı sadece birdir. Başka bir deyişle, 11 kuramsal dersten 10’unda öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin örnek alınacak kadar iyi durumda olmadığı söylenebilir. Ayrıca genel yargılar boyutunda yer alan “*Dersin öğretim elemanı gibi bir öğretmen olmak istiyorum*” maddesine katılım oranı hiçbir derste %70 düzeyine erişememekte ve ortalama % 50 düzeyinde kalmaktadır.

Çizelge 3. Uygulamalı derslere ait ortalamaların ortalaması

Uygulamalı Dersler	Dersin hedefleriyle ilgili yargılar	Öğretim elemanının davranışlarıyla ilgili yargılar	Uygulama öğretmenin davranışlarıyla ilgili yargılar	Derse yönelik genel yargılar
	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
Okul Deneyimi I	3.79	3.92	3.54	3.86
Okul Deneyimi II	3.75	3.81	3.69	3.77
Öğr. Uygulaması	3.75	3.79	3.80	3.79

Kuramsal derslerin içeriği ile ilgili olarak, öğrencilerin çoğu konuları güncel, anlamlı, gerçek yaşamla tutarlı, meslek hayatında gerekli ve ilgi çekici bulmaktadır. Ancak sadece Gelişim ve Öğrenme dersinde sürenin yeterli olmadığı yönünde görüşler dikkat çekmektedir. Dersin işleniş açısından ise, Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinde yarıyıl boyunca öğretim elemanı tarafından anlatım yapıldığı, diğer derslerde ise “*dersin konularının öğrenciler arasında paylaşılması, herkesin payına düşen konuyu sunması*” şeklinde ders işlendiği görülmektedir. Bu durumda programda yer alan 11 kuramsal dersten dokuzunda derslerin bu şekilde yürütüldüğü söylenebilir. Bu derslerde, “*öğrenciler payına düşen konuları sunduktan sonra öğretim elemanı eksikleri tamamladı*” maddesinin de yüksek oranda tercih edilmesi, önceki bulguyu doğrulamaktadır.

Kuramsal derslerde en çok anlatım ve soru-cevap tekniklerinin uygulandığı; tartışma, örnek olay, rol yapma ve grup çalışması gibi yöntem-tekniklerin daha az tercih edildiği görülmektedir. Öğrenciler Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme derslerinde öğretim elemanının dersi anlatırken güncel örnekler verdiğini (en az %72 oranında) ifade etmektedir. Tüm derslerde “*dersin konusuyla ilgili çalışma yapırları dağıtılıp, doldurmamız istendi*” maddesinin çok az işaretlendiği görülmektedir. Gösterip- yaptırma, örnek olay, rol oynama, problem çözme ve deney yapma gibi yöntem-tekniklerin çok az derste ve çok az düzeyde uygulandığı dikkat çekmektedir.

Kuramsal derslerin işleniş sırasında araç-gereç olarak en çok ders kitabının, daha sonra ise sırasıyla yazı tahtası, tepegöz, bilgisayar ve projeksiyon kullanıldığı görülmektedir. Laboratuvar aletleri, gerçek eşyalar, coğrafi haritalar, teyp ve teyp kaseti, video, televizyon kullanımının ise çok az olduğu ortaya çıkmaktadır. Özel Öğretim Yöntemleri II ve Rehberlik dışındaki dokuz derste, dersliklerin fiziksel özelliklerinin hem araç-gereç kullanımı, hem de öğretim açısından uygun olmadığı yönünde görüşler çoğunluktadır.

Kuramsal derslerin ölçme değerlendirme etkinliklerine bakıldığında, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Özel Öğretim Yöntemleri I ve Rehberlik derslerinde sınav ve sunum yapmanın daha çok uygulandığı, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Özel Öğretim Yöntemleri II, Seçmeli I, Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi ve Seçmeli II derslerinde ise sunum ve ödevlerin daha çok uygulandığı ortaya çıkmaktadır. Derse katılım en az %19, en fazla %65 düzeyinde puanlanmaktadır. Öğrencilerin genel olarak derslerde sınav yapılmasını uygun bulmadığı, onun yerine ödev ve sunum yapmayı istedikleri görülmektedir. Öğretim elemanının daha çok sunum ve ödevle ölçme değerlendirme yaptığı derslerde de öğrenciler durumdan memnun olduklarını, bu yöntemin uygun olduğunu ifade etmektedir.

Uygulamalı dersler açısından, öğrencilerin uygulama okullarında yaptıkları gözlemlere bakıldığında, üç derste de (Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması) sekiz ve daha fazla ders gözlemi yapan öğrenci sayısının fazla olduğu (sırasıyla %33.3, %52 ve %45.2) görülmektedir. Ancak Öğretmenlik Uygulaması dersinde daha az sınıf gözlemi, daha çok öğretim yapılması gerekmektedir (YÖK/Dünya Bankası, 1998). Bu durumda Öğretmenlik Uygulaması dersiyile ilgili bulguların düşündürücü olduğu söylenebilir. Öğrencilere bu sayıların yeterli olup olmadığı sorulduğunda, %71 - %83 oranında yeterli buldukları görülmektedir.

Öğrencilerin uygulamalı derslerde görev alan öğretim elemanlarının uygulama okuluna gelme ya da uygulama sırasında gözlem yapma sayısı ile ilgili görüşlerine bakıldığında, Okul Deneyimi I ve II derslerinde öğretim elemanlarının çoğunlukla sadece bir kez okula geldiği (sırasıyla %60.3 ve %58.7) görülmüştür. Öğ-

retmenlik Uygulamasında ise “*hiç gelmedi*” seçeneği %41.6, “*bir kez geldi*” seçeneği ise %40.5 oranında tercih edilmiştir. Bu seçeneklerin çokça tercih edilmiş olması düşündürücüdür. Ancak daha ilginç olan, öğrencilere bu sayıların yeterli olup olmadığı sorulduğunda %62 - %65 oranında bir kısmının durumu yeterli bulmasıdır. Başka bir deyişle öğrenciler, öğretim elemanlarının okula fazla gelmemesinden memnun görünmekte ya da bunun eksikliğini hissetmemektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi uygulamalı derslerde yapılan etkinlikler birbirinden farklıdır. Bu nedenle üç dersin işlenişleriyle ilgili bulgular da farklılıklar göstermektedir. Okul Deneyimi I dersinde en çok “*Öğretmenin ve öğrencinin okuldaki bir gününü nasıl geçirdiğini anlamak için*” ve “*öğretmenin sınıfta veya laboratuvarında işlediği ders(ler)i görmek için*” gözlem yapılırken, Okul Deneyimi II dersinde mikroöğretim etkinlikleri yapılmıştır. Ancak mikroöğretim etkinliklerinin çok az yapıldığı görülmektedir, zira “*hiç*”, “*1-2 kez*” mikroöğretim yaptığını belirten öğrencilerin toplam oranı %79’dur. Yine çok ilginç bir şekilde öğrencilere bu etkinliklerin yeterli olup olmadığı sorulduğunda, %57.5’i yeterli, %40’ı az ve %2,5’i çok bulduğunu belirtmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adaylarının uygulama okullarında ders işleme saatleriyle ilgili bulgular Çizelge 4’te görülmektedir. Çizelge 4’ten öğrencilerin yaklaşık yarısının 6 saat ve daha az süreli ders işledikleri anlaşılmaktadır. Bu sayıların yeterli olup olmadığı sorulduğunda, öğrencilerin %83.6’sı “*yeterli*” yanıtı vermiştir.

Çizelge 4. Öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersinde işledikleri ders saatleri

Öğrencilerin Uygulama Okulunda İşledikleri Ders Sayısı	f	%
3 saat ve daha az	45	25.7
4-6 saat	34	19.4
7-9 saat	16	9.1
10-12 saat	26	14.9
13-15 saat	11	6.3
16-18 saat	28	16.0
19-21 saat	4	2.3
22-24 saat	11	6.3
Toplam	175	100.0

Uygulamalı derslerde öğrenciler gelişim dosyası hazırlamaktadır. Her üç uygulamalı derste de dosyada yer alan materyaller farklıdır ve konuyla ilgili bilgiler Çizelge 5’te sunulmaktadır. Her üç uygulamalı derste de öğrencilerin bir kısmı (n = 31 – 42) gelişim dosyası hazırlamadığını belirtmiştir. Bu durumun nedenleri sorulduğunda, “*Bana, gelişim dosyası hazırlayacağımı belirten bir yazılı evrak verilmedi*” ve “*Öğretim elemanımız böyle bir dosya hazırlamamızı istemedi*” yanıtlarının daha çok tercih edildiği görülmektedir.

Çizelge 5. Öğrencilerin gelişim dosyasında bulunan materyaller

Gelişim Dosyasında Bulunan Materyaller		f	%
Okul	Uygulama okuluna ilişkin genel bilgiler	123	91.8
Deneyimi I (n= 141)	Okul yöneticileri ile görüşme formu	96	76.2
	Öğretmenin okuldaki bir günü	139	98.6
	Öğrencinin okuldaki bir günü	132	94.3
	Okuldaki eğitsel kol çalışmalarına ilişkin bilgiler	93	72.1
	Okuldaki rehberlik çalışmalarına ilişkin bilgiler	98	79.0
	Uygulama okulundaki gözlemlerimi kaydettiğim formlar	117	90.7
Okul Deneyimi II (n=143)	Mikroöğretim planları	85	75.9
	Mikroöğretim etkinlikleri sonrasında kendimi değerlendirmek için yazdığım notlar	54	56.3
	Yıllık plan	116	87.2
Öğretmenlik Uygulaması (n= 133)	Ders planları (İşlenen dersler için)	128	96.2
	Bilgi yapıları / ders notları (İşlenen dersler için)	112	84.2
	Öğretim materyalleri (araç-gereçleri)	98	73.7
	Belirtke tablosu	63	47.4
	Ölçme aracı (Sınav soruları)	87	65.4
	Öğretmen adayının kendini değerlendirme raporu	92	69.2
	Uygulama öğretmeni gözlem formları	85	63.9
Arkadaş gözlem formları	61	45.9	

Uygulamalı derslerin ölçme ve değerlendirme etkinlikleri incelendiğinde, sınav, gelişim dosyası, uygulama öğretmeni değerlendirmeleri ve öğretim elemanı gözlem sonuçlarının kullanıldığı görülmektedir. Okul Deneyimi I dersinde en çok gelişim dosyalarının (%67.5), en az sınavın (%27.8), Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde ise en çok uygulama öğretmenin değerlendirme sonuçlarının (%71 ve %78.5) dikkate alındığı ifade edilmektedir. Bu iki derste öğretim elemanı gözlem sonuçlarının (%58 ve %65.6) uygulama öğretmenin değerlendirilmelerinden daha az dikkate alınıyor olması şaşırtıcı bir bulgudur. Yine ilginç olarak, öğrenciler Okul Deneyimi II dersinde bu durumu uygun bulurken, Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama öğretmenin değerlendirmelerinin fazla dikkate alınmasını uygun görmemektedir. Öğrenciler öğretim elemanının yaptığı gözlemlerin değerlendirmeye şu anda olduğundan daha fazla katılması gerektiğini, hattâ sınavla da değerlendirme yapılabileceğini belirtmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmadan elde edilen bulgular, ortaöğretime öğretmen yetiştirme düzenimizle ilgili önemli sonuçlara işaret etmektedir. Programdaki dersler açısından bakıldığında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi ortalamaları, altı boyut açısından da en yüksek değerlerdedir. Bu ders, benzer yöntemlerle yapılan iki

çalışmada da programdaki en etkili dersler arasında sayılmaktadır (Bayraktar ve Burgul, 2004; Eryılmaz, 2005). Diğer taraftan bulgulara göre en az yararlı bulunan dersler ise Öğretmenlik Mesleğine Giriş ve Rehberliktir. Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi Eryılmaz (2005)'in çalışmasında da en az yararlı bulunan üç dersten biridir (diğerleri Okul Deneyimi I ve II). Bu noktada dersleri veren öğretim elemanlarının bulgulardan haberdar edilmesi önemli bir ilk adım olabilir. Ayrıca derslerin etkililik derecesinin yükseltilmesi için neler yapılabileceği üzerine bir arayış içine girmenin ve bu konuda işbirliği yapılmasının yararlı olduğu söylenebilir.

Bulgulara göre derslerde hedeflerin öğrencilerle paylaşıldığının ifade edilmesi sevindiricidir. Hem model olma açısından (Bandura 1977), hem de öğrencilerin derse yönelik beklentiler geliştirmesi açısından doğru bir uygulama olduğu söylenebilir. Ders içeriklerinin de öğrenciler tarafından beğenilip, yararlı görülmesi olumlu bir sonuçtur. Ancak bu olumlu durumların derslerin işlenişi hakkındaki yargularla değiştiği söylenebilir. Zira kuramsal derslerden ikisi hariç, diğer dokuz derste de “*öğrencilerin konuları paylaşması ve sırayla sunması*” şeklinde ders işlendiği ifade edilmektedir. Yüksek lisans eğitiminde öğrencilerin ders konuları hakkında sunum yapmalarının yararlı olduğu düşünülebilir ancak bu uygulamanın akademik etkililik bakımından tartışılmaya ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu konuya dikkat çeken Ün Açıkgoz (2002, s.304) önemli uyarılarda bulunmaktadır:

“Bazı öğretmenler, konuları öğrenciye paylaştırıp anlatırmanın aktif öğrenme olduğunu düşünmektedir. Ancak bu durum aktif öğrenmenin uygulandığı anlamına gelmemelidir. Çünkü sonuç olarak bir kişi anlatmakta, diğerlerinin onu edilgin bir biçimde dinlemesi beklenmektedir. Ya da en iyi olasılıkla; soru-yanıt, tartışma vb. etkileşimli öğrenme yöntemlerine yer verilmektedir. Üstelik anlatıcılık rolü, konunun uzmanı olan öğretmenden konuyu yeni öğrenmekte olan öğrenciye geçmiştir. Çoğu zaman, anlatanın konuya hakim olmaması ve etkili anlatım yapamaması nedeniyle böyle sınıflar, öğretmenin baskın olduğu, normal geleneksel sınıflardan daha kötü sonuç vermektedir.”

Bu uygulamanın bir başka sınırlılığı da öğrencilerin sadece görev almış olduğu alt bölüme odaklanması ve diğer bölüm/alt bölümlerle ilgili bir sorumluluk hissetmemesidir. Dönem başında payına düşen konuyu sunan bir öğrenci –eğer sınıf da kalabalıksa– bir daha hiçbir konuyla ilgili hazırlık yapma ya da okuma çabası göstermeyebilir. Derste sadece sunumlara bakılarak ölçme değerlendirme yapıldığı (sınav yapılmadığı) durumlarda ise bu uygulama daha kötü sonuçlara neden olabilmektedir. Her ne kadar bulgulara göre öğrenciler ödevle / sunumla değerlendirilmeyi tercih etse de, bu uygulama hem ölçmelerin geçerlik ve güvenilirliği açısından, hem de akademik etkililik açısından uygun görünmemektedir. Sadece bir konu başlığı şeklinde verilen sunum görevlerinin, öğrencilerin fazla bir araştırma/tarama yapmasına gerek bile olmadan internet yoluyla elde edilmesi mümkündür. Bu durumda derslerin etkililiği ya da yararı büsbütün sorgu-

lanır hale gelmektedir. Bütün bu nedenlerle “*öğrencilerin konuları paylaşması ve sırayla sunması*” şeklinde ders işlenmesinin ilgili öğretim elemanlarınca gözden geçirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin derse katılımının bu yolla sağlanmasından ziyade, alanyazında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmaya çalışılmasında yarar vardır.

Dersleri okutan öğretim elemanlarının iletişim becerileriyle ilgili olumlu yargılar bulunması, öğretmen yetiştirmede model olunması bakımından mutluluk vericidir. Tüm derslerde öğrencilerle iletişimin olumlu olduğu, öğretim elemanlarının güler yüzlü ve anlayışlı davrandığı görülmektedir. Ancak çelişkili bir biçimde, öğretim elemanlarını örnek alma konusunda kararsızlık yaşanmaktadır. “*Dersin öğretim elemanı gibi bir öğretmen olmak istiyorum*” maddesine katılım oranı hiçbir derste %70 düzeyine erişememekte ve ortalama 0.50 düzeyinde kalmaktadır. Sosyal Bilişsel Kuramının savunucusu Bandura (1977), gözlemcilerin “*uygun olduğunu düşündüğü davranışları*” ve “*yeterli, yüksek statüli kişileri*” model aldığı belirtmektedir (Akt. Erdamar, 2007). Bu durumda yukarıda belirtilen bulgulardan hareketle öğretim elemanlarının, öğrencilerinin öğretmen olduğunda göstermeleri istenilen özellikleri/ davranışları kendilerinin yeterince göstermediği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca öğretim elemanlarının öğretimsel becerilerinin yeterli bulunmadığı da düşünülebilir. Nitekim Eryılmaz’ın (2005) çalışmasında ortaöğretim öğretmen adayları, eğitimleri sırasında kullanılan öğretim yöntemleri ile uygulamalı derslerde kullanmaları istenilen öğretim yöntemleri arasında çelişkiler olduğunu belirtmiştir. Başer, Günhan ve Yavuz (2005), öğrencilerin ders içeriklerini beğenmelerine karşın, işlenişini kısmen beğendiklerini, öğretim üyelerinden çağdaş öğretim tekniklerini kullanmalarını istediğini ifade etmektedir. Peker ve Tambağ (2007) da derslerdeki öğretme-öğrenme etkinlikleri ve kullanılan araç-gereçlerin yeterliği konusunda kararsızlık yaşadığını ortaya koymuştur. Bu durumda öğretim elemanlarının örnek alınacak davranışlar sergileme bakımından özeleştiri yapmalarında yarar görülmektedir.

Uygulamalı derslerle ilgili bulgular, *Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu*’ndaki (YÖK/Dünya Bankası, 1998) işleyiş ilkeleri ile karşılaştırıldığında, bu ilkelerin yeterince uygulamaya geçirilemediği görülmektedir. Örneğin, bu kılavuza göre, her öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında bir öğretim dönemi boyunca *haftada en az üç ders saati* bir sınıfta bizzat ders işlemesi beklenmektedir. Ancak çalışmanın ilgili bulgusu, öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının ancak iki haftalık uygulama yaptığını göstermektedir. Yine bu kılavuzda öğretim elemanlarının her öğretmen adayının en az iki dersini gözlemesi gerektiği belirtilirken, çalışmada öğretim elemanları tarafından uygulama dersleri hiç gözlenmeksizin, yalnızca uygulama öğretmenin değerlendirme sonuçları ve/veya gelişim dosyası puanları dikkate alınarak, bu dersten yılsonu notu alan öğretmen adaylarının olduğu bulunmuştur. Öğretim elemanlarının haftalık ders yükü ve öğrenci sayısının fazlalığı gibi etmenler bu sonuç için gerekçe gösterilebilir. Elbette bu durumlar öğretim elemanının uygulama ağırlıklı derslerdeki

görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini sınırlandırabilir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme konusundaki duyarlılık düzeyinin yüksek olması bu etmenlerin olumsuz etkisini azaltabilir.

Başka bir bulgu, öğrencilerin çoğuna göre mikroöğretim uygulamalarının çok az yapıldığını göstermektedir. *Fakülte-Okul İşbirliği Kalavuzu* (YÖK/Dünya Bankası, 1998) ve *Okul Deneyimi I-II ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Etkinlik Hazırlama Kalavuzu* (Demirtaş & Güneş, 2004) incelendiğinde, mikroöğretim etkinliğinin Okul Deneyimi II dersi için belkemiği özelliği taşıdığı, dolayısıyla dersin çoğunlukla mikroöğretimlerle yürütülmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, adı geçen dersin bu yönüyle de yetersiz olduğu sonucuna varılmaktadır. Boz ve Boz (2006) ve Karakuş'un (2008) da buna benzer bulgular elde ettiği görülmektedir. Bu dersi hem eğitim programları hem de özel öğretim yöntemleri konusunda uzman olan öğretim elemanlarının okutmasının yaşanan birçok sorunu önleyebileceği düşünülmektedir.

Özetle, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının öğretmen eğitimindeki önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Adams & Krockover, 1997; YÖK, 1998b; Mayer, 1999; Avalos, 2000; Volante 2006; Kavak, Aydın & Akbaba Altun, 2007; Iverson, Lewis & Talbot III, 2008). Yüksek Öğretmen Okullarının yönetmeliğine göre öğretmenlik uygulamasında başarılı olmayan öğrencilerin diğer bütün derslerinden başarılı olmuş olsalar bile diplomalarını alamaması (Yılman, 1987), günümüzde örnek alınması gereken bir uygulamadır. Bunun ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye ilgili karar organları, program geliştirme çalışmalarına katılan ve programların yürütülmesinde rol alan kişilerce benimsenmesi ortaöğretim alan öğretmeni yetiştirmeye büyük katkılar sağlayabilir.

Çalışmadaki ilginç bulgulardan biri de, öğrencilerin sınav yerine sunum ve ödev yapmayı tercih etmeleri, uygulama etkinliklerine çok az yer verilmesine rağmen bu durumu yeterli bulmaları ve öğretim elemanlarının okul ziyaretlerinin az olmasından rahatsız olunmamasıdır. Başka bir deyişle, OAÖTYLP öğrencileri yüksek akademik beklentiler ya da nitelikli eğitim arayışında görünmemektedir. Nitekim OAÖTYLP yüksek lisans değil öğretmenlik için sertifika programı olarak algılanmaktadır (Aycan, Aycan ve Türkoğuz 2005; Karakuş, 2008). Bu durum programdaki sorunların ortak sebeplere dayandığı ve kalıcı çözümler için köklü değişikliklere gidilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, öncelikle ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusundaki duyarlılığın artırılması gerekmektedir. Bu amaçla OAÖTYLP'ni yürütmeye görev alan tüm fakülte ve enstitülerin zaman zaman çeşitli toplantılarla biraraya gelerek sorunları ve çözüm önerilerini paylaşmasında yarar olabilir. Ortaöğretime öğretmen yetiştirme düzenimiz ve programlarla ilgili sempozyum ve paneller düzenlenebilir. Bu tür buluşmalar çözülmesi gereken öncelikli sorunların belirlenmesinde, ortak tutumların gelişmesinde ve kurumsallaşma sürecinde etkili olabilir. YÖK tarafından 2008 yılından itibaren uygulanmak üzere hazırlanan

yeni OAÖTYLP'nın etkililiği üzerine araştırmalar yapılabilir. Söz konusu programda bir çok dersin iki saate düşürülmesinin, bazı derslerin çıkarılmasının, bazı derslerin eklenmesinin ne gibi sonuçlar doğurduğunu belirlemek program geliştirme açısından yararlı olabilir. Öte yandan sadece ders adları ve saatlerinde yapılan değişikliklerin işe yarayıp yaramadığı, sistemin bütüncül gereksinimlerinin neler olduğunun belirlenmesi de önemli adımlar arasındadır. Farklı üniversitelerde yürütülecek bu tür araştırmaların, Türkiye'de ortaöğretim öğretmenlerinin hizmetöncesi eğitimlerini geliştirecek sonuçlar verebileceği de söylenebilir.

Son olarak, bu çalışma Türkiye'de ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programını uygulayan üniversitelerden birinde yapılmıştır. Dolayısıyla bulguların Türkiye'de bu programı uygulayan tüm üniversitelere genellenmesi mümkün değildir. Bununla birlikte, program Türkiye'deki tüm üniversitelerde aynı dersler ve kur tanımlarıyla uygulandığından, bulgulardan hem Yükseköğretim Kurulu'nun hem de diğer üniversitelerin yararlanabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adams, P.E. & Krockover, G.H. (1997). Concerns and perceptions of beginning secondary science and mathematics teachers. *Science Teacher Education*, 81(1), 29-50.
- Ataman, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasının düşündürdükleri. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, 15, 263-270.
- Avalos, B. (2000). Policies for teacher education in developing countries. *International Journal of Educational Research*, 33, 457-474.
- Aycan, Ş., Aycan, N. & Türkoğuz, S. (2005). Fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin tezsiz yüksek lisans programlarından beklentileri ve kaygıları. *DEÜ Buca E.F. Dergisi*, 17, 17-25.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Başer, N., Günhan, B. & Yavuz, G. (2005). Ortaöğretim fen ve matematik alanında öğrenim gören tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin aldıkları eğitimden beklentileri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 95-101.
- Bayraktar, N. & Burgul, F. (2004). Ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının alan bilgisi ve öğretmen yeterlilikleri konusundaki düşünceleri. *XII. Eğitim Bil. Kongresi Bildirileri*, 4, 2511-2527.
- Boz, N. & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353-368.
- Çakıroğlu, E. & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on Teacher Education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264.
- Çelikten, M. (2008). *Tezsiz Yüksek Lisans Eğitiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri: Erciyes Üniversitesi Örneği*. 17.Ulusal EB Kongresi, 01-03 Eylül, Sakarya.
- Demirtaş, H. & Güneş, H. (2004). *Okul Deneyimi I-II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri etkinlik hazırlama kılavuzu*. Ankara: Anı yayıncılık.

- Erdamar, G.K. (2007). *Sosyal öğrenme kuramı*. Ulusoy, A. *Eğitim Psikolojisi*, 316-352. Ankara: Anı yay.
- Eryılmaz, A. (2005) Development in secondary pre-service mathematics teachers' pre-existing beliefs during the last 1.5 years of the five year integrated program. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, ODTÜ, Ankara.
- Iverson, H.L., Lewis, M.A. & Talbot III, R.M. (2008). Building a framework for determining the authenticity of instructional tasks within teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*. 24, 290–302.
- Karakuş, M. (2008). *Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Uluslararası Eğitim Bilimleri Konferansı, Gazi Mağusa, K.K.T.C.
- Kavak, Y. Aydın, A. & Akbaba Altun, S. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara: YÖK Yayınları-5 [Online]
http://www.yok.gov.tr/duyuruyok_ogretmen_kitabi.pdf adresinden 14.08.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *A.Ü. E.B.F. Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kaya Şengören, S., Tanel, R., Tanel, Z., Sağlam, M., Kavcar, N. & Erol, M. (2007). OAÖ tezsiz yüksek lisans programlarının öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi: DEÜ örneği. *Balkan Physics Letters*, Special Issue, Boğaziçi Univ.Press, 599-604.
- Mayer, D. (1999). *Preparing Secondary Teachers: Building professional identity within the context of school/ university/ community partnerships*. Ulitbase Publishing.
- Okan, Z. & Yıldırım, R. (2004). Some reflections on learning from early school experience. *International Journal of Educational Development*, 24, 603-616.
- Peker, S. & Tambağ, H. (2007) *Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (05-07 Eylül), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, III. Cilt, 654-663.
- Semerci, N. & Çerçi, A. (2002). *Öğretmen yetiştirmede tezsiz yüksek lisans programı ve gelecekte beklenenler*. XI. EB Kongresi, 23-26 Ekim, Yakın Doğu Üniversitesi.
- Ün Açıkgöz, K. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ünal, L. I. & Özsoy, S. (2004). *Bir yol ayrımı öyküsü: Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bil.Kurultayı Bildiri Özetleri, 79-80.
- Volante, L. (2006) Essential elements in teacher education: Preservice student perspectives. *The Alberta Journal of Educational Research*, 52(2), 167-180.
- Ünver, G., Bümen, N.T. ve Başbay, M. (2008). *Ege Üniversitesi'nde yürütülmekte olan ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının değerlendirilmesi*. Ege Ü. tarafından desteklenen 05 EGF 003 nolu proje raporu.
- Ünver, G., Bümen, N.T. ve Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 63-77.

Yılman, M. (1987). Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme sisteminin pedagojik temelleri. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri*. Ankara: Nobel yayın.

YÖK/Dünya Bankası. (1998). *Fakülte-okul işbirliği*. Ankara: YÖK.

YÖK (1998a). Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu. Ankara, [Online] <http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/mart98/tybdurumu.html> adresinden 25.02.2008 tarihinde indirilmiştir.

YÖK (1998b). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.

YÖK (2008). Üniversitemizde uygulanacak olan “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları” açılması için başvuru formu. Ankara, [Online] <http://www.yok.gov.tr/egitim/tezsizyl/tezsizyl.pdf> adresinden 18.06.2008 tarihinde indirilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

In this study it was aimed to evaluate the whole lessons that found in the secondary teacher education graduate program. Reaching all the students (10 departments and 308 students) that attended the program in total three semesters was aimed with through this study which was conducted by descriptive method. The number of the students that filled in the questionnaires changed between 167 and 223. Two instruments, developed by the researchers, were used for data collection. For the development of the instruments expert views were taken and the reliability check was done by testing 180 people as a pilot study. The theoretical lessons' questionnaire Cronbach Alpha was found 0.97 and the practical lessons' questionnaire was found 0.96. At the end of each semester questionnaires were used for all the lessons (total 14) that were found in the program. Questionnaires were tried to be done when the students were in the class and the academic staff was not in. For analyzing the questionnaires, first of all the items that had negative expressions were recoded. After that, for the items that were filled in Likert style, the means of each item were calculated and then those which are in that factor, the means of the means were obtained by dividing item number that were found in that factor. For analyzing the items that were not in Likert style, frequency and percentage were calculated and presented by combining for all lessons.

According to the results, it was emerged out that students regarded the "Instructional Technology and Material Development" lesson the most useful one from the purpose, instructional activities, assessment, the relationship with the academic staff and general situation aspects. "Guidance" from the purposes of the lesson and the relation of the academic staff perspectives; "Analysis of Secondary Education Textbooks" from the content perspective; "Introduction to Teaching Profession" from the conduction of the lesson and the use of equipment perspective; "Elective I" from the assessment perspective; "Special Instructional Methods II" from the general estimations had low means. "School Experience I" lesson had the highest means from the behaviors of academic staff and general judgments perspectives. Regarding the practical lesson teachers' behaviors, "Teaching Practice" lesson had the highest means.

It was seen that all the lesson objectives were read in class and the content of the lessons were found necessary and interesting in professional life by the students. In all lessons academic staff's relation with the students was positive; especially the participation in the judgments related to personality characteristics such as merry and being thoughtful were high. Except two out of theoretical lessons, in nine lessons it was expressed that the lessons were conducted by students' sharing the subjects and presenting one by one. It was seen that, mostly presentation, question and answer, course book, blackboard and projec-

tion were used. For assessment method, exam, presentation were used and participation to lesson was scored. According to practical lessons, eight lesson observations had been done in three lessons and it was seen that students found this enough. Although it was expressed that academic staff only went once to practice school in “School Experience I and II” lessons or they never went or only once they went to the practice school in “Teaching Practice” lesson, most of the students found this enough.

Results indicated significant problems in the qualifications of teaching although the students regarded the lesson subjects as interesting, useful and pleasurable with the communication skills of the academic staff. In practical lessons, it was seen that the frame principals that were prepared by Higher Education Council were not put into practice. Students’ not being in high academic expectations or not being in the search of qualified education were confirmed with the results (so many absences, program’s being regarded as a certification program rather than a graduate program, the practice of teaching’s being boring) of the project that is the part of this study. This situation indicates that the problems in the program had common reasons and for permanent solutions changes should be done.

Consequently, it is impossible to utter that secondary teacher education graduate program lessons were conducted effectively and improvement is needed in several ways.

YAZARLAR HAKKINDA

Dr. Nilay T. Bümen, Ankara Hacettepe Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim alanında eğitim almış olup Ege Üniversitesi'nde doçent olarak çalışmaktadır. İki özel okulda program geliştirme uzmanı olarak görev yapmıştır ve halen program geliştirme, etkili öğretim ve öğretmen yetiştirme alanlarında çalışmaktadır. Dr. Gülsen Ünver, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yardımcı doçent olarak çalışmaktadır. Lisans öğrenimini Gazî Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği programında, yüksek lisans ve doktora öğrenimini Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim alanında tamamlamıştır. Çalışmaları program geliştirme ve öğretmen eğitimi üzerine yoğunlaşmaktadır. Dr. Makbule Başbay Ankara Hacettepe Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim alanında eğitim almış olup, Ege Üniversitesi'nde yardımcı doçent olarak çalışmaktadır. Çalışma alanları program geliştirme, etkili öğretim ve öğretmen yetiştirmedir. İletişim Adresi: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Bornova Kampüsü, 35040 İzmir. E-posta: nilay.bumen@ege.edu.tr

ABOUT THE AUTHORS

Nilay T. Bumen (Ph.D) who originally trained in curriculum and instruction at the Hacettepe University, Ankara, has been working as an associate professor at the Ege University in İzmir-Turkey. She already worked as a curriculum specialist in two private schools and currently works most frequently in the fields of curriculum development, effective teaching and teacher education. Gulsen Unver (Ph.D) is an assistant professor of Curriculum and Instruction at the Education Faculty, Ege University in İzmir-Turkey. She trained on Preschool Education at the Gazî University, Ankara and on Curriculum and Instruction at the Hacettepe University, Ankara. She currently works most frequently in the fields of curriculum development and teacher education. Makbule Basbay (Ph.D) who originally trained in curriculum and instruction at the Hacettepe University, Ankara, has been working as an assistant professor at the Ege University in İzmir-Turkey. She currently works in the fields of curriculum development, effective teaching and teacher education. Correspondence Adress: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Bornova Kampusu, 35040 İzmir, Turkey. Email: nilay.bumen@ege.edu.tr