



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ
PROGRAM BİLGİSİ DÜZEYLERİNİN
ARTTIRILMASINA YÖNELİK TASARLANAN
“EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME”
DERSİNİN ETKİLİLİĞİ**

**Doktora Tezi
Halil DÜZENLİ
Eskişehir 2022**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROGRAM BİLGİSİ DÜZEYLERİNİN
ARTTIRILMASINA YÖNELİK TASARLANAN “EĞİTİMDE PROGRAM
GELİŞTİRME” DERSİNİN ETKİLİLİĞİ**

Halil DÜZENLİ

DOKTORA TEZİ

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2022**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROGRAM BİLGİSİ DÜZEYLERİNİN ARTTIRILMASINA YÖNELİK TASARLANAN “EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME” DERSİNİN ETKİLİLİĞİ

Halil Düzenli

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2022

Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eğitimde program bilgisi düzeylerinin artırılmasına yönelik tasarlanan *Eğitimde Program Geliştirme* dersinin etkililiğini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için çok aşamalı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu desen, gereksinim belirleme aşaması, ders programı tasarımı aşaması ve uygulama değerlendirme aşamaları ile yapılandırılmıştır. Gereksinim belirleme aşamasında öğretmenler (n=178) ile eğitim programları ve öğretim alanında uzman öğretim elemanları (n=10) için gereksinim belirleme anketleri kullanılmış, öğretmen adayları için de gözlem (n=63) ve yarı yapılandırılmış görüşme (n=10) tekniklerinden faydalanılmıştır. Gereksinim belirleme bulguları kapsamında tasarlanan ders programı 2020/2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde uygulanmıştır. Uygulama değerlendirme aşamasında, tasarlanan ders programının etkililiğini belirlemek için deney (n=30) ve kontrol gruplu (n=62) yarı deneysel desen, öğretmen adayı yarı yapılandırılmış görüşmeleri (n=12) ve öğretmen adayı ders ürünleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerinin, bu kavram çerçevesinde tasarlanan bir ders aracılığı ile artırılabilirliğini göstermiştir. Öğretmen adayları tasarlanan dersin öğretmenlik hayatında faydalı olacağını ve dersin etkili ve verimli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca program bilgisi alt boyutları açısından alan yazına farklı alt boyutlar ve uygulama önerileri sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eğitimde program geliştirme, Program bilgisi, Ders programı tasarımı, Öğretmen gereksinimleri

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF “CURRICULUM DEVELOPMENT” COURSE DESIGNED TO INCREASE CURRICULUM KNOWLEDGE OF TEACHER CANDIDATES

Halil DÜZENLİ

Department of Educational Sciences, Program in Curriculum and Instruction
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2022

Supervisor: Prof. Dr. Meral GÜVEN

The aim of this research is to examine the effectiveness of the *Curriculum Development* course designed to increase the level of curriculum knowledge of teacher candidates in education. To achieve this goal, a multi-stage mixed method design was used. This design is structured with the needs analysis phase, the course design phase, and the application evaluation phases. In the stage of needs analysis, needs identification questionnaires were used for teachers (n=178) and teaching staff (n=10) who are experts in curriculum and instruction field. Observation (n=63) and semi-structured interview (n=10) techniques were used for teacher candidates. The course designed within the scope of the needs analysis findings was implemented in the Fall Semester of the 2020/2021 Academic Year. In the implementation evaluation phase, semi-experimental design with experimental (n=30) and control groups (n=62), teacher candidates semi-structured interviews (n=12) and teacher candidates' course work were used to determine the effectiveness of the designed course. The results of the research showed that the curriculum knowledge levels of teacher candidates can be increased through a course designed within the framework of this concept. Teacher candidates stated that the designed course was effective and productive and would be beneficial in their teaching career. In addition, different sub-dimensions and application suggestions were presented to the literature in terms of curriculum knowledge sub-dimensions.

Keywords: Curriculum Development, Teacher training, Curriculum knowledge, Course design, Teacher needs

TEŞEKKÜR

Uzun ve zorlu bir süreç olan doktora eğitimim süresince desteklerini ve tavsiyelerini esirgemeyen, tez sürecinde de rehberliği ve verdiği ilham ile öğrenme sürecime ışık tutan danışmanım sayın Prof. Dr. Meral GÜVEN'e sonsuz teşekkür ederim.

Doktora tez sürecimde Tez İzleme Komitesi'nde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU ve Dr. Öğretim Üyesi Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU'na dönüt ve destekleri için teşekkür ederim. Tez Savunma Komitesi'nde yer alan ve değerli görüş ve önerileriyle tezime büyük katkıda bulunan Doç. Dr. Çiğdem Suzan ÇARDAK ve Dr. Öğretim Üyesi Emine Aysın ŞENEL hocalarıma da teşekkürlerimi sunarım.

Öğrenmenin sürekli ve doyurucu bir yolculuk olduğunu göstermek ve özellikle oğlum Kaan için örnek olmak umuduyla çıktığım bu yolculuğun bir bölümünü burada tamamlıyorum. Zamanından ve ilgisindenden çaldığım canım oğlum Kaan DÜZENLİ'ye verdiği moral ve destek için teşekkür ederim. Sevgili eşim Hülya DÜZENLİ'ye doktora sürecimin en başından beri verdiği destek, moral ve özverisinden dolayı çok teşekkür ederim.

Bu yolculuktaki öğrenme arkadaşlarım sayın Abdulkadir DURMUŞ'a, Erhan YAVAŞLAR'a ve Ali Ulus KIMAV'a sendelemenin düşmeye bahane olmayacağını gösterdikleri için ayrıca teşekkürlerimi iletirim.

Halil DÜZENLİ

Eskişehir 2022

29.06.2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

İmza

Halil Düzenli

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
GÖRSELLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Öğretmen Eğitiminde Temel Bilgi Alanları.....	2
1.2. Öğretmen Eğitiminde Program Bilgisi Kavramı ve Özellikleri	6
1.2.1. Dikey Program Bilgisi	13
1.2.2. Yatay Program Bilgisi	14
1.2.3. Ulaşılabilir ve Alternatif Materyaller Bilgisi	17
1.2.4. Okul, Öğrenme Bağlamı, Öğrenci Özellikleri ve Alan Konularını İlişkilendirme Bilgisi.....	18
1.2.5. Öğretimi Program Amaçları Doğrultusunda Değerlendirme Bilgisi	19
1.2.6. Program ve Süre Uyumu Bilgisi	20
1.3. Farklı Ülkelerde Öğretmen Eğitiminde Program Bilgisinin Yeri	21
1.4. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Program Bilgisinin Yeri	28
1.4.1. MEB Öğretmenlik Mesleği Genel yeterlikleri Kapsamında Program bilgisi	29
1.4.2. YÖK Eğitim Fakülteleri Çerçeve Programları Kapsamında Program Bilgisi	34
1.5. Eğitimde Program Geliştirme	36
1.6. Problem Durumu	42
1.7. Araştırmanın Amacı	46

	<u>Sayfa</u>
1.8. Araştırmanın Önemi	47
1.9. Sınırlılıklar	48
1.10. Tanımlar	48
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	50
3. YÖNTEM	56
3.1. Araştırmanın Deseni	56
3.2. Araştırmanın Aşamaları	57
3.2.1. Gereksinim Belirleme Aşaması	59
3.2.1.1. Gereksinim Belirleme Aşaması Süreci ve Veri Toplama Araçları	61
3.2.1.2. Gereksinim Belirleme Aşaması Katılımcıları	69
3.2.1.4. Gereksinim Belirleme Aşaması Verilerinin Analizi	74
3.2.2. Ders Programı Tasarım Aşaması.....	77
3.2.2.1. Ders Programı Tasarımında Pilot Uygulama Süreci	78
3.2.2.2. Ders Programı Tasarımında Temel Alınan Yaklaşım, Model ve İlkeler	89
3.2.2.3. Ders Programı Tasarısı Uzman Değerlendirme Süreci	93
3.2.3. Ders Programı Uygulanması ve Değerlendirilmesi Aşaması.....	93
3.2.3.1. Ders Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesi Aşaması Veri Toplama Araçları	93
3.2.3.2. Ders Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesi Aşaması Katılımcıları	100
3.2.3.3. Ders Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesi Aşaması Verilerinin Analizi	102
3.3. Araştırmacı Rolü	103
3.4. Araştırmada Etik	104
4. BULGULAR VE YORUM	105
4.1. Gereksinim Belirleme Aşamasına İlişkin Bulgular ve Yorum	105
4.1.1. Katılımcı Gözlem Bulguları	105
4.1.2. Öğretmen Adayı Açık Uçlu Beklenti Anketi Bulguları	109
4.1.3. Öğretmen Adayı Ders Değerlendirme Anketi Bulguları	112

4.1.4. Öğretmen Adayı Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeleri Bulguları	114
4.1.5. Öğretim Elemanı Açık Uçlu Gereksinim Belirleme Anketi Bulguları	119
4.1.6. Öğretmen Gereksinim Belirleme Anketi Bulguları.....	125
4.2. Ders Programı Tasarım Aşamasına İlişkin Bulgular ve Yorum	153
4.2.1. Ders Programı Tasarısının Genel Amacı ve Kazanımlarına İlişkin Bulgular	153
4.2.2. Ders Programı Tasarısının İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Bulgular	158
4.3. Ders Programı Tasarısının Uygulanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorum	179
4.3.1. Program Bilgisi Bilgi Testine İlişkin Bulgular	179
4.3.2. Öğretmen Adayı Ders Ürünlerine ilişkin Bulgular	181
4.3.2. Uygulama Sonu Yarı-Yapılandırılmış Öğretmen Adayı Görüşmelerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	188
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	196
5.1. Sonuç	196
5.2. Tartışma	202
5.3. Öneriler	211
KAYNAKÇA	215
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Bazı araştırmacılara göre alan eğitimi bilgisi kapsamı	7
Tablo 1.2. Chauvot'a (2008) göre program bilgisi boyutları	10
Tablo 1.3. Program bilgisi boyutları	12
Tablo 1.4. UNESCO öğretmenler için BİT yeterlikleri çerçevesi	26
Tablo 1.5. Güncellenmiş öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri	32
Tablo 1.6. Güncellenmiş öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri içerisinde program bilgisi	33
Tablo 1.7. Sahin ve Soylu (2017)'nin çalışmasının bulguları	44
Tablo 3.1. Araştırmanın aşamaları ve veri toplama süreci	58
Tablo 3.2. Öğretim elemanı açık uçlu gereksinim belirleme anketi uzman değerlendirmeye katılan öğretim elemanları	65
Tablo 3.3. Öğretmen gereksinim belirleme anketi uzman değerlendirmeye katılan öğretim elemanları	67
Tablo 3.4. Katılımcı gözlem süreci, öğretmen adayı açık uçlu beklenti anketi, öğretmen adayı açık uçlu ders değerlendirme anketi katılımcıları	70
Tablo 3.5. Öğretim elemanı açık uçlu gereksinim belirleme anketi katılımcıları	70
Tablo 3.6. Öğretmen gereksinim belirleme anketinin katılımcıların branşlarına göre dağılımları	72
Tablo 3.7. Katılımcıların çalıştıkları okul kademesine, mesleki deneyime ve lisans mezuniyetine göre dağılımları	73
Tablo 3.8. Eğitimde program geliştirme dersi ders İzlenesi	83

Tablo 3.9. Deney ve kontrol gruplarına ait ön test puan ortalamalarının incelenmesi ..	94
Tablo 3.10. Elde edilen indekslere göre değerlendirmeler	96
Tablo 3.11. Teste yönelik yapılan madde analizi sonucu (n = 114)	97
Tablo 3.12. Testin maddelerine yönelik zorluk değerlendirmeleri	98
Tablo 3.13. Testin maddelerine yönelik ayırt edicilik değerlendirmeleri	99
Tablo 3.14. Deney ve kontrol grupları katılımcıları	101
Tablo 3.15. Uygulama sonu yarı yapılandırılmış görüşme katılımcıları	102
Tablo 3.16. Uygulama sonu yarı yapılandırılmış görüşme programı	102
Tablo 4.1. Birleştirilmiş katılımcı gözlem verileri	107
Tablo 4.2. Öğretmen adayı açık uçlu beklenti anketi sonuçları	110
Tablo 4.3. Öğretmen adayı ders değerlendirme anketi analiz sonuçları	112
Tablo 4.4. Öğretim elemanı açık uçlu gereksinim belirleme anketi bulguları program bilgisi boyutu	120
Tablo 4.5. Öğretim elemanı açık uçlu gereksinim belirleme anketi bulguları: Ders programı tasarımı boyutları	122
Tablo 4.6. Öğretmenlerin program bilgisine yönelik gereksinimleri	126
Tablo 4.7. Öğretmenlerin gereksinimlerinin çalışılan okul kademesi açısından incelenmesi	128
Tablo 4.8. Öğretmenlerin gereksinimlerinin mesleki deneyim açısından incelenmesi	139
Tablo 4.9. Öğretmenlerin gereksinimlerinin lisans mezuniyeti açısından incelenmesi	144

Tablo 4.10. Öğretmenlerin gereksinimlerinin branşları açısından incelenmesi	148
Tablo 4.11. Eğitimde Program Geliştirme ders programı tasarısı kazanım boyutları ve kazanımları	156
Tablo 4.12. Ders program tasarısı içeriği, kazanımları ve bilişsel alan düzeyleri	159
Tablo 4.13. Öğretmen adaylarının program bilgisini arttırmaya yönelik tasarlanan Eğitimde Program Geliştirme dersi izlencesi	169
Tablo 4.14. Modül 3 haftalık ders planı akış şeması	171
Tablo 4.15. Normallik değerlendirmesi	179
Tablo 4.16. Deney grubu ön-test ve son-test sonuçları ile ve kontrol grubu ön-test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılması	180
Tablo 4.17. Deney ve kontrol grupları açısından ön-test ile son-test puan ortalamalarının incelenmesi	181
Tablo 4.18. Uygulama sonu yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bulgular	189

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Lisans programlarında meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi derslerinin yoğunluğu.	4
Şekil 1.2. Dikey ve yatay program bilgisi - Sosyal bilgiler dersi için örnek şekil	14
Şekil 1.3. Problem temelli program bütünleştirme örneği.....	16
Şekil 1.4. Eğitimde program çalışmaları kavram haritası	37
Şekil 1.5. Dick, Carey ve Carey'nin öğretim tasarımı modeli	41
Şekil 3.1. Araştırma süreci aşamaları	57
Şekil 3.2. Gereksinim belirleme aşamasında izlenen aşamalar ve gerçekleştirilen süreçler	61
Şekil 3.3. Madde zorluk seviyesi – soru dağılım oranı	98
Şekil 3.4. Madde ayırt edicilik – soru dağılım oranı	99
Şekil 4.1. Öğretmen adayı yarı-yapılandırılmış görüşmeleri ana ve alt temaları	115
Şekil 4.2. Eğitim programının temel özelliklerine yönelik ortalamalar	133
Şekil 4.3. Eğitimde program geliştirme ile ilgili temel kavramlara yönelik ortalamalar	132
Şekil 4.4. Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin görev ve yetkilerine yönelik ortalamalar	133
Şekil 4.5. Dönem veya yıl sonu program uygulama raporu ile program haritası oluşturmaya yönelik ortalamalar	134
Şekil 4.6. Aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirmeye yönelik ortalamalar	134

Şekil 4.7. Program ve teknolojisi ilişkisine yönelik ortalamalar	135
Şekil 4.8. Merkezi öğretim programlarında yapılan değişikliklerin izlenmesine yönelik ortalamalar	135
Şekil 4.9. Eğitimde program değerlendirme süreçlerine yönelik ortalamalar	136
Şekil 4.10. Alan öğretim programında önerilen yöntem ve tekniklere yönelik ortalamalar	136
Şekil 4.11. Alan öğretim programı için ulaşılabilir ve alternatif materyaller bilgisine yönelik ortalamalar	137
Şekil 4.12. Alan öğretim programı için ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve tekniklere yönelik ortalamalar	138
Şekil 4.13. İlgili öğretim programına alternatif programlara yönelik ortalamalar	138
Şekil 4.14. Eğitimde gereksinim belirlemeye yönelik ortalamalar	142
Şekil 4.15. Alan öğretim programının sınıf düzeylerinde konu hiyerarşisine yönelik ortalamalar	147
Şekil 4.16. Alan öğretim programı için ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve tekniklere yönelik ortalamalar	147
Şekil 4.17. Eğitim programlarının tarihi, felsefi, psikolojik, toplumsal ve ekonomik temellerine yönelik ortalamalar	149
Şekil 4.18. Eğitimde program değerlendirme süreçlerine yönelik ortalamalar	150
Şekil 4.19. Aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirmeye yönelik ortalamalar	150
Şekil 4.20. Alan öğretim programı için ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve tekniklere yönelik ortalamalar	151

Şekil 4.21. Deney ve kontrol gruplarına yönelik ön-test ile son-test puan ortalamaları	180
Şekil 4.22. Uygulama Sonu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bulgularında Öne Çıkan Temalar	188
Şekil 5.1. Çalışma sonuçlarına göre program bilgisi boyutları	210



GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1. EDMODO üzerinde açılan Eğitimde Program Geliştirme dersi ana sayfası	82
Görsel 3.2. Çizim ile matematik etkinliği örnek ürün	86
Görsel 4.1. Dördüncü haftaya ait gözlem notları	106
Görsel 4.2. MERGEN ÖYS ders modülleri sayfası	164
Görsel 4.3. Etkinlik katılım puanlama anahtarı	165
Görsel 4.4. Modül 4 – Alan öğretim programları ve öğrenme öğretme süreci puanlı etkinlik örneği.....	166
Görsel 4.5. Kısa Ödev Örneği	167
Görsel 4.6. Modül 3’e ait MERGEN ÖYS içerik sayfası	172
Görsel 4.7. Modül 3’e ait giriş bilgileri sayfası	172
Görsel 4.8. Modül 3’e ait etkinlik 9-oku-izle-düşün etkinliği	173
Görsel 4.9. Modül 3’e ait etkinlik 10-grup tartışması etkinliği	174
Görsel 4.10. Modül 3’e Ait Kısa Ödev	177
Görsel 4.11. Modül 3’e ait özet ve sonraki modüle ilk bakış sayfası	178
Görsel 4.12. Öğretmen adayı ders ürünü 1.....	182
Görsel 4.13. Öğretmen adayı ders ürünü 2.....	183
Görsel 4.14. Öğretmen adayı ders ürünü 4.....	186
Görsel 4.15. Grup tartışması örneği	187

KISALTMALAR DİZİNİ

AK	: Avrupa Komisyonu (EC- European Comission)
BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
CEFR	: Avrupa Ortak Dil Çerçevesi
DFE	: İngiltere Eğitim Bakanlığı (Deparment of Education, England.)
GSE	: Global Scale of English – Küresel dil ölçeği
INTASC	: ABD Göreve Yeni Başlayacak Öğretmenler için Destek ve Değerlendirme Birliği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NIE	: National Institute of Education, Singapur – Singapur Milli Eğitim Kurumu
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ÖMB	: Öğretmenlik Meslek Bilgisi
FETEMM	: İngilizce STEM (Science, Technology, Engineering and Mathmatics) uygulamalarının Türkçeleştirilmiş hali.
PBT	: Program Bilgisi Testi
TYÇ	: Türkiye Yeterlikler Çerçevesi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Eğitim programlarının başarısı programların kendi özelliklerinin yanında, yönetsel karar ve uygulamalara, programın uygulanacağı okul bağlamına ve uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin programla olan ilişkilerinin nasıl olduğuna bağlıdır (Lochner vd., 2015; Wiles ve Bondi, 2014). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na (madde 43) göre öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmakta ve öğretmenlerin bu görevlerini Türk milli eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yürütmekle yükümlü oldukları ifade edilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Bu noktada programın uygulayıcısı öğretmenler, bir eğitim programının başarıyla uygulanmasında, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesinde başat rollere sahiptir denilebilir (Marsh, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2008). Programın uygulanması esnasında bütün aşamaları birincil gözle görebilmekte oldukları için öğretmenlerin programa ilişkin değerlendirmeleri de ayrı bir önem kazanmaktadır. Bir eğitim programının, geliştirilmesinden, uygulanması ve değerlendirilmesine kadar bütün süreçlerde dinamik bir yapıda olduğu düşünüldüğünde (Demirel, 2020), bu dinamizmin farkında olan öğretmenlerin programın bütün bu süreçlerine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülebilir. Bu bağlamda, uygulamakta olduğu eğitim programı ve bu program kapsamında yürüttüğü öğretim programının bütün süreçleri hakkında bilinçli bir farkındalık düzeyine sahip olan bir öğretmenin programın başarılı olmasında önemli bir rolünün olduğu kabul edilebilir. Burada bahsedilen bilinçli farkındalığın oluşması için ise öğretmenlerin eğitim programları ve alanlarına ait öğretim programları ile ilgili bilgi düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimi temel bilgi alanları (YÖK, 2018) içerisinde yer alan *program bilgisi* düzeyleri bu bağlamda önemli bir yere sahiptir.

Bu doktora tezi çalışmasında, önce öğretmen eğitimde temel bilgi alanları özetlendikten sonra bu temel bilgi alanları içerisinde program bilgisinin yeri açıklanmıştır. Daha sonra öğretmen eğitiminde program bilgisi kavramının özellikleri ve boyutları ile ilgili bilgiler verilmiş, ardından da eğitimde program geliştirme kavramı ele alınmış ve konu ile ilgili yapılmış ilgili araştırmalar özetlenmiştir. Çalışmanın giriş bölümünden sonra ise, çalışmanın problem durumu, amaçları, yöntemi, bulguları ve sonuçları bulunmaktadır.

1.1. Öğretmen Eğitiminde Temel Bilgi Alanları

Bu bölümde Türkiye’de öğretmen eğitimindeki yapısal değişikliklerin bir özeti ve ardından öğretmen eğitiminde temel bilgi alanları olan öğretmenlik meslek bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve genel kültür bilgisi ile ilgili kuramsal altyapı özetlenmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Türkiye’de öğretmen eğitimi sürekli değişim göstermiştir. Bu değişiklikler genellikle bilimsel verilerin yanında, siyasi ve ideolojik sebeplerle yapılmıştır. İki yıllık eğitim enstitüleri, köy öğretmen okulları ve köy enstitüleri gibi çeşitli öğretmen yetiştirme modelleri kullanılmıştır (Akyüz, 2014). 1974 yılında, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde, her düzeyde öğretmenlerin yüksek öğrenim yoluyla yetiştirilmesi kararıyla birlikte, ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. 1982 yılında bu kurumlar, eğitim yüksek okulları adı altında üniversitelere bağlanmışlardır. Bu okulların öğrenim süreleri, 1989 yılı itibariyle 4 yıla çıkarılmıştır. Cumhuriyet döneminde ortaöğretim kurumlarına (ortaokul ve liseler) öğretmen yetiştirilmesi ise eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları yoluyla gerçekleştirilmiştir. Her iki kurum da 1982 yılında üniversiteler bünyesine alınmış, bu tarihten itibaren öğrenim süreleri 4 yıl olarak eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür (Baskan vd., 2006).

Türkiye’de öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurum olan eğitim fakültelerine girebilmek için bir kişinin ulusal yükseköğretime geçiş sınavını geçmesi gerekmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenir ve üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından yürütülür (YÖK, 2018). 2022 yılı itibariyle, YÖK’ün 2020 yılı ağustos ayındaki “Eğitim Fakültelerinin Müfredatlarına Yönelik Karar” başlıklı kararı doğrultusunda, üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmenlik lisans programlarının tasarımı, sahip olması gereken dersler ve bu derslerin programları ile ilgili çalışmalar eğitim fakültelerine bırakılmıştır. Bu kapsamdaki çalışmalarda üniversitelerin, YÖK’ün 2018 (YÖK, 2018) programlarında kabul ettiği alan eğitimi bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgi alanları ayrımının, derslerin gruplanmasında kullanılması ve ders sayısı, saati ve yoğunluğu ile ilgili kararlarda bu gruplamanın kullanılması YÖK tarafından şart koşulmuştur (YÖK, 2020).

Bu kararlardan anlaşılacağı üzere, Türkiye’de öğretmen yetiştirme lisans programları öğretmen adayları için üç bilgi alanı altında yapılandırılan dersleri içermektedir. Tarihsel olarak bakıldığında bu bilgi alanları ilk olarak 1739 sayılı kanuna uygun olarak “eğitme- öğretme yeterlilikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ve “özel

alan bilgi ve becerileri” olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Küçükahmet (2007) bu üç bilgi alanını aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Öğretmenlik meslek bilgisi: Kim, niçin, nerede, nasıl öğretmelidir? sorularına cevap veren derslerdir.

Alan bilgisi: Öğretim alanı hakkında derin ve engin alan bilgisi veren derslerdir.

Genel kültür: Küçük bilgi, olgu ve olay kategorilerini büyük yapılara oturtmaya yaracak genel kültürü veren derslerdir.

2018 yılı YÖK yeni öğretmen yetiştirme lisans programlarında “alan bilgisi” alanı yerini “alan eğitimi bilgisi”ne bırakmıştır. Programlar oluşturulurken her programın özellikleri dikkate alınarak esnek bir düzenleme kullanılmış; alan eğitimi dersleri %45-50, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %30-35, genel kültür dersleri ise %15-20 olmuştur (YÖK, 2018). Ayrıca uygulamalı eğitim kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliği içinde öğretmenlik uygulaması dersleri yürütülmektedir. 2018 yılı öğretmenlik lisans programlarındaki alan eğitimi, Meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin yoğunluk dağılımı Şekil 1.1’de verilmiştir (YÖK, 2018).

Program	Meslek Bilgisi (%)	Genel Kültür (%)	Alan Eğitimi (%)
Almanca Öğretmenliği	34	19	47
Arapça Öğretmenliği	34	18	48
Beden Eğitimi Öğretmenliği	33	18	49
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	32	16	52
Biyoloji Öğretmenliği	34	18	48
Coğrafya Öğretmenliği	34	18	48
Felsefe Grubu Öğretmenliği	32	17	51
Fen Bilgisi Öğretmenliği	34	18	48
Fizik Öğretmenliği	34	18	48
Fransız Dili Öğretmenliği	34	18	48
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	18	48
İngiliz Dili Öğretmenliği	34	18	48
Japonca Öğretmenliği	31	17	52
Kimya Öğretmenliği	34	19	47
Matematik Öğretmenliği	34	18	48
Müzik Öğretmenliği	32	17	51
Okul Öncesi Öğretmenliği	35	19	46
Özel Eğitim Öğretmenliği	28	13	59
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	31	18	51
Resim-İş Öğretmenliği	33	17	50
Sınıf Öğretmenliği	35	19	46
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	34	18	48
Tarih Öğretmenliği	33	18	49
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	32	17	51
Türkçe Öğretmenliği	33	18	49

Şekil 1.1. Lisans programlarında meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi derslerinin yoğunluğu (YÖK,2018)

Şekil 1.1’de, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde, eğitim fakültelerine YÖK tarafından çerçeve olarak sunulan programlarda da görüldüğü üzere öğretmenlik için gerekli bilgiler kategoriler halinde düzenlenmiş ve ilgili bilgi alanı kategorisi altında çeşitlendirilen dersler halinde sunulmuştur.

Çeşitli araştırmacılar özellikle 1980 yılı sonrasında, bu ana bilgi alanlarının içeriğini, sınıflandırılmasını, doğasını ve yapısını anlamlandırmaya çalışmışlardır. Elbaz (1981), bu bilgi alanlarını uygulamadaki önemlerini de düşünerek beş kategoride

sınıflandırmıştır. Bu bilgi alanlarının aslında dinamik olup, her öğretmen adayının kendisi tarafından şekillendirildiğini savunarak, öğretmenin bilmesi gereken her şeyin aslında, alan bilgisi, program bilgisi, öğrenme-öğretme süreci bilgisi, öğretmenin kendisi hakkında bilgisi ve çevre-bağlam bilgisi başlıkları altında incelenebileceğini söylemiştir. Alan bilgisi, öğretmenin alanına ait olan (İngiliz dili, matematik, vs.) bilgi alanını, program bilgisi yine öğretmenlik alanına ait olan öğrenme süreçlerini okul yapısına bağlı olarak düzenleyen öğretim programları hakkındaki bilgisini ifade etmektedir. Öğrenme-öğretme süreci bilgisi ise hem genel hem de alana özel öğretim yöntem, teknik ve öğrenciler ile ilgili bilgileri, öğretmenin kendisi hakkındaki bilgi, kendisini öğretmen olarak nasıl değerlendirdiği hakkındaki bilgisini, çevre-bağlam bilgisi ise diğer öğretmenlerle ilişkisi, okul ortamı ile etkileşimi ve okulun toplumdaki yeri ve görevi hakkındaki bilgiyi ifade etmektedir. Shulman (1986) da öğretmen bilgilerinin kavramsallaştırılması konusunda çalışmalar yapmış, özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda akademisyenlerin bazı sorulara yanıt bulmakta zorlandığını ileri sürmüştür. Bu sorular aşağıdaki gibidir:

- Öğretmenlerin ders içi anlatımlarının kaynağı nedir?
- Öğretmenler ne öğreteceklerine nasıl karar verir?
- Öğretmenler öğretecekleri şeyleri nasıl sunmaktadır?
- Öğretmenler sınıftaki içerik sorunları ile nasıl başa çıkmaktadırlar?

Shulman (1986) bu sorulara açıklık getirebilmek adına öğretmenler için üç temel bilgi alanı olması gerektiğini söylemiş ve bunları; içerik (alan) bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve program bilgisi olarak sıralamıştır. İçerik bilgisi alanla ilgili gerçekler ve kavramlar ile yapısını anlamayı; alan eğitimi bilgisi, kavram düşünce ve gerçeklerin sunumu ve bunların başkaları için nasıl daha anlaşılır hale getirileceği hakkında bilgiyi içerir. Aynı zamanda içeriğin öğrenilmesi zor ve kolay olan yönlerini anlamayı ve çözüm üretmeyi de kapsar. Program bilgisi ise amaçlar ve bu amaçlara hizmet edecek öğretim programı ve materyalleri hakkındaki bilgi anlamına gelmektedir. Sonraki yıl Shulman (1987), çalışmalarını genişleterek, öğretmenler için temel bilgi alanlarını bu kez yedi ana sınıfta incelemenin daha doğru olacağını savunmuştur. Bunlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

- Eğitim amaçları bilgisi: Eğitimin genel amaçları ve felsefi temelleri gibi bilgiyi içerir.

- Program bilgisi: Alan ğretim programının amaçları, kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve sınama durumlarına ait bilgiyi içerir.
- Alan bilgisi: ğretime konu olan alanın kavramsal, ilkesel ve yapısal bilgisini içerir.
- Alan eğitimi bilgisi: Çeşitli ğrenme ve öğretme stratejileri, yöntemleri ve teknikleri ile bir dersin veya konunun nasıl öğretilebileceği hakkındaki bilgiyi içerir.
- Genel pedagojik bilgi (meslek bilgisi): ğrenme ğretme süreçleri ile ilgili genel kuramlar ve yaklaşımlar, sınıf yönetimi, lme değerlendirme ilke ve stratejileri hakkında bilgiyi içerir.
- Eğitim bağlamı bilgisi: sınıf, okul ve ğretmen grupları hakkındaki bilgi ve okulun bulunduğu evre ve kültür hakkındaki bilgiyi içerir.
- Öğrenenler ve özellikleri hakkındaki bilgi: Öğrencilerin fiziksel, sosyal ve psikolojik durumları ve gelişimleri hakkındaki bilgi ile öğrenen özellikleri ve gereksinimleri hakkındaki bilgiyi içerir.

Bu sınıflama incelendiğinde, genel pedagojik bilgi, öğrenenler ve özellikleri hakkında bilgi ve eğitim amaçları bilgisi; Türkiye’de öğretmenlik meslek bilgisi temel bilgi alanına işaret etmektedir. Öğretmenlerin bilmesi gerekenler arasında alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi ayrı olarak listelenmiştir. Burada dikkat çeken bilgi türü ise program bilgisinin ayrı olarak gösterilmesidir.

1.2. Öğretmen Eğitiminde Program Bilgisi Kavramı ve özellikleri

Öğretmenlerin program bilgisi kavramı ilk olarak Shulman (1986) tarafından öne sürülmüştür. Alan eğitimi bilgisi kavramını da ilk kez ortaya atan Shulman (1986), program bilgisini öğretmenlerin sahip olması gereken ayrı bilgi alanı olarak gösterilmiştir. Program bilgisi kavramına daha yakından bakmadan önce, bu bilgi alanının ilişkili olduğu alan eğitimi bilgisi kavramına yakından bakmak gerekmektedir. Çünkü Shulman (1987), program bilgisi kavramını, alan eğitimi bilgisinden ayırırken bazı araştırmacılar program bilgisini alan eğitimi bilgisi içinde yer alan bir alt kategori olarak kabul etmektedir Grossman, 1990; Tamir, 1988).

Alan eğitimi bilgisi; alan bilgisi ve meslek bilgisinin ortak alanı olan, alan ve meslek bilgisinin birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği varsayımını kabul eden, alan bilgisinin öğretici gözüyle düzenlenmesini ve sunulmasını içeren bilgi alanı olarak tanımlanmaktadır (Park ve Oliver, 2008). Alan yazında, alan eğitimi bilgisinin kapsamı ile ilgili olarak; hangi araştırmacıların program bilgisini alan eğitimi içerisinde kabul edilmesi gereken bir bilgi alanı olarak ele aldığını incelemek için aşağıdaki Tablo 1.1 incelenebilir (Park ve Oliver, 2008).

Tablo 1.1. Bazı araştırmacılara göre alan eğitimi bilgisi kapsamı (Park ve Oliver, 2008)

Yazar	Alan Amaçları	Öğrenci Bilgisi	Program Bilgisi	Öğretme öğrenme Str. Yön.	Araçlar	Değerlendirme	Alan Bilgisi	Bağlam	Pedagoji
Shulman (1987)	A	İ	A	İ	Y	Y	A	A	A
Tamir (1988)	Y	İ	İ	İ	Y	İ	A	Y	A
Grossman (1990)	İ	İ	İ	İ	Y	Y	A	Y	Y
Marks (1990)	Y	İ	İ	İ	İ	Y	İ	Y	Y
Smith ve Neale (1989)	İ	İ	Y	İ	Y	Y	A	Y	Y
Chauvot (2008)	Y	İ	A	Y	Y	Y	İ	İ	İ
Cochran vd. (1990)	Y	İ	Y	Y	Y	Y	İ	İ	İ
Geddis (1993)	Y	İ	İ	İ	Y	Y	Y	Y	Y
Hasweh (2005)	İ	İ	İ	İ	Y	İ	İ	İ	İ
Loughran (2006)	İ	İ	Y	İ	Y	Y	İ	İ	İ

A: Yazar bu bilgi alanını alan eğitimi dışında ayrı bir bilgi alanı olarak tanımlamıştır.

İ: Yazar bu bilgi alanını alan eğitimi içerisinde kabul etmektedir.

Y: Yazar bu bilgi alanını ayrı şekilde tartışmamıştır.

Tablo 1.1 incelendiğinde, araştırmacıların en çok “alan bilgisi”, “öğrenme öğrenme strateji yöntem ve teknikleri” ve “öğrenci bilgisi” konularındaki bilgilerin alan eğitimi içerisinde yer alması gerektiğini bildirdikleri görülmektedir. Cochran vd. (1993), alan eğitimi bilgisini, öğretmenin mesleki bilgisinden, konu alanı bilgisinden, öğrencilerinin özelliklerinden ve öğrenmenin ve okulun çevresel bağlamından elde edilen entegre bir anlayış olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle, alan eğitimi bilgisi, konuyla ilgili kavramları, öğrenme süreçlerini ve bir disiplinin özel içeriğini öğretmek için öğrencilerin belirli bir bağlamda kendi bilgilerini etkin bir şekilde yapılandırmalarını sağlayacak şekilde öğrenme-öğretme stratejilerini kullanabilmek olarak yorumlanmaktadır (Cochran vd., 1993). Bu şekilde bakıldığında, program bilgisinin, öğretmenlerin diğer bilgi alanlarının birleşimi ile kaçınılmaz olarak kendiliğinden oluşan ve zaman ve şartlar ile değişim ve gelişim gösterebilen bir bilgi alanı olarak kabul edilmekte olduğu söylenebilir.

Smith & Neale (1989) ise, içerikten bağımsız öğretim becerisi ve stratejilere, hatta belirli program içeriklerine odaklanan hizmet-içi eğitim programlarından ziyade, öğretmenlerin belirli bir içeriğe ve bu içeriğin öğretimde nasıl kullanıldığına odaklanılmasının özellikle yararlı olduğunu belirterek, öğretmen eğitiminin mümkün oldukça mikro ölçekte ele alınan içerik ve bu içeriklerin öğretimi üzerinden yürütmesi gerektiğini savunmuştur. Bu bakış açısı, program bilgisi bilgi alanının tümevarım yoluyla mikro-öğretim süreçlerinin birleşimi ile oluşacağını kabul etmektedir denilebilir.

Tablo 1.1’e göre program bilgisi yedi araştırmacı tarafından araştırmalarına dahil edilmiş, beş tanesi tarafından alan eğitimi bilgisi içerisinde bir alt alan olarak kabul edilmiştir (Hasweh, 2005; Geddis, 1993; Marks, 1990; Grossman, 1990; Tamir, 1988). Park ve Oliver, (2008) bu bilgi alanını; öğretmenlerin belirli bir konunun öğretimi için ulaşılabilir materyallerin bilgisi ve öğretim programının ilgili sınıfa ait ders programını ve diğer sınıfları da kapsayan bütünü ilişkilendirme bilgisi olarak tanımlamıştır. Aynı çalışmada bu bilgi alanı; öğretmenlerin alan öğretim programını bilmesi ve bu bilgi ile okul, öğretme bağlamı, öğrenci bilgisi ve alan konularını ilişkilendirmesi, öğretim tasarımlarını yapması ve öğretimi program amaçları doğrultusunda değerlendirmesi şeklinde de tanımlanmaktadır (Park ve Oliver, 2008). Behar ve George (1994) tarafından yapılan tanıma göre ise program bilgisi, eğitim programını planlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili teorik ilke ve davranışları, öğretimi farklılaştırmada ve sınıf ortamının sosyal bağlamına ve dinamiklerine yanıt verme kapasitesini artırmada kullanma bilgisidir. Bu tanımlama ışığında, program bilgisinin hem genel olarak eğitim

programları bilgisi hem de ilgili alanın ęretim programı bilgisi olarak ele alınmış olduğu görünmektedir.

Benzer şekilde, ęretmen eğitiminde alan bilgisi derslerinin gerekliliğini savunan Marks (1990), program bilgisinin de alan dersleri tasarlanırken gz önünde bulundurulması gereken bir bilgi alanı olduğunu söylemiştir. Başka bir deyişle, ęretmenlerin meslek hayatında sorumlu ve yetkili olacakları ęretim programları kapsamındaki alan konularının, ęretmen eğitimi programındaki alan derslerini şekillendirmesinde kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu anlayış ile program bilgisi, alan eğitimi ile birlikte alan bilgisi dersleri için bir dinamik olarak kabul edilmektedir denilebilir.

Program bilgisi, çeşitli ęretim materyalleri, süreçleri ve ęrenme hedeflerinin farkındalığını da içerir. ęretmenler genellikle uygun araçları seçmek için farklı tür program malzemeleri kullanırlar. ęretmenlerin başka araçlar da seebileceklerini, alternatif ęrenme yöntemlerinin mevcut olduğunu ve bir dersi veya programı, bütünleştirici bir şekilde yapılandırmanın farklı yolları olduğunu fark etmesi önemlidir (Shulman, 1986). Bu alternatif program materyalleri bilgisi Shulman'ın (1986) aıkladığı farklı program bilgisi formunun ilkidir. Diğer ikisi ise yatay ve dikey program bilgisidir.

Yatay program bilgisi ile Shulman (1986), ęretmenlerin ęrencilerin çeşitli konularda aynı anda ne ęrendiklerini bilme yeteneklerini ifade eder. Bir ęretmenin kendi sınıflarının dışında ne yaptıklarının farkında olmalarını beklediğini belirterek genel bir varsayımda bulunur. Ayrıca, kendi dersinde işlediği konunun anlaşılması için ęretmenlerin, kavramların diğer okul dersleriyle de nasıl ilişkili olduğunu bilmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir. Buna ek olarak, Rogers (1997), ęretmenlerin kendi inançları, normları ve uygulamaları dahil olmakze kendi alt kültürleriyle olan derin ilişkilerini vurgulamaktadır. Bu zellikler, genellikle günlük işleri yönlendiren, ancak ifade etmesi kolay olmayan, gizli bilgi biçimindedir. Bu alt kültürlerin bilgisi olmadan, programlar arası koordinasyon kısıtlanabilir. Yatay program bilgisi, branş ęretmenlerinden yüksek taleplerde bulunmakta ve okullarda bilgi paylaşımını gerektirmektedir. Yine de, bu tür bilgiler program bilgisi için birçok biçimde bir önkoşuludur (Niemel ve Tirri, 2018). Diğer bir program bilgisi boyutu olan dikey program bilgisi ise, ęretmenlerin derslerinde daha önce nelerin ęretildięini ve gelecekte neyin ęretilceęini bilmesi anlamına gelir (Shulman, 1986). Bu tür bir bilgi, bir dersin

içeriğini bağlantılı ve anlamlı hale getirip, aynı zamanda dersi öğrencilerin bilincinde bir bütün olarak deneyimlenen bir ders haline getirmek için temel oluşturur denilebilir.

Geddis (1993) ise, program bilgisini, öğretim programını verilen sürede uygulayabilmek ile anlamlı öğretim süreçleri yaratabilmek arasındaki çatışmayı çözme bilgisi olarak tanımlamıştır. Chauvot (2008), Shulman'ın (1986; 1987) çalışmalarının üzerine koyarak; program bilgisi kavramını, programın boyutları arasındaki ilişkileri bilme, programın sınıflar bazındaki (1. Sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf) ders programlarının bilgisine sahip olup konu ve çıktı hiyerarşisine hâkim olma ve diğer alan öğretim programları ile ilişkilerin farkında olma gibi özelliklerle açıklamıştır. Bu boyutlar aşağıda Tablo 1.2'de incelenebilir.

Tablo 1.2. Chauvot'a (2008) göre program bilgisi boyutları.

Boyutlar	Açıklama
Program ve Materyaller Bilgisi	İlgili Program kapsamındaki tüm içeriklerin bilgisi, alakalı materyal ve araçların çeşitliliği hakkında bilgi aynı konu alanındaki farklı alternatif programların artı ve eksilerini bilme
Göstergeler ve Ters Göstergeler Bilgisi	Özel şartlarda ilgili programın uygulanmasını destekleyen ve desteklemeyen olguları bilme, esneklik şartlarını belirleyebilme,
Yan Alanlar Program Bilgisi	Programın uygulandığı öğrencilerin sorumlu olduğu diğer eş zamanlı derslerin programlarının bilgisi
Dikey Ders Programları Bilgisi	Konu alanının sınıflar hiyerarşisine göre içerik kapsamı ve konular ve amaçlardaki öncelik sonralık ilişkilerini bilme

Tablo 1.2 incelendiğinde, Chauvot'un (2008), Shulman'ın (1986) da belirttiği dikey program bilgisi, yatay program bilgisi ve alternatif program ve materyaller bilgisini, program bilgisinin ana boyutları arasında gösterdiği görülmektedir. Chauvot'a (2008) göre, bu boyutlara ek olarak program bilgisinin, öğretmenin programı uygularken ne kadar esnek olabileceğinin farkında olması ve esneklik koşullarını belirleyebilmesi, zaman sıkıntısı veya programı yetiştirme kaygılarını çözebilmesi de bu bilgi alanına dahil olabilmektedir. Ayrıca, kalabalık sınıflar veya maddi yetersizlikler gibi öğretmenin kontrolünde olmayan olumsuzluklarla karşılaşılması durumunda programı nasıl

uyarlayabileceği, okul ortamını programın bütününe göz önüne alarak düzenleyebilmesi gibi etkin rollerini nasıl yerine getireceğini bilmesi de program bilgisinin esneklik ile ilgili boyutu kapsamında değerlendirilebilmektedir (Yaman, 2009).

Sonuç olarak, program bilgisi kavramının Shulman'nın (1986) çalışmasından başlayarak, çeşitli tanımlarla ve boyutlarla incelendiği görölmektedir. Program bilgisi ile ilgili alan yazında ulaşılan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin program bilgisinin aşağıda Tablo 1.3'teki boyutları içerdiği görölmüştür:



Tablo 1.3. Program bilgisi boyutları

Program Bilgisi Boyutları	Açıklama	Örnek Kaynak
Dikey Program Bilgisi	Öğretmenlerin derslerinde daha önce nelerin öğretildiğini ve gelecekte neyin öğretileceğini bilmesi, konu alanının sınıflar hiyerarşisine göre içerik kapsamı ve konular ve amaçlardaki öncelik sonralık ilişkileri hakkında bilgi	Park&Oliver (2008), Shulman (1986), (Chauvot, 2008), Tamir (1988),
Yatay Program Bilgisi	Öğretmenlerin, diğer derslerinde ne yaptıklarının farkında olma, kavramların diğer okul dersleriyle nasıl ilişkili olduğunu bilme, eş zamanlı derslerin programlarının bilgisi	Shulman (1986), Chauvot, (2008), Tamir, (1988),
Ulaşılabilir ve Alternatif Materyaller Bilgisi	Uygun araçları seçmek, alternatif öğrenme yöntemleri bilgisi, alakalı materyal ve araçların çeşitliliği hakkında bilgi	Park&Oliver (2008), Chauvot (2008), Shulman(1986), Tamir (1988),
Okul, Öğrenme Bağlamı, Öğrenci Özellikleri ve Alan Konularını İlişkilendirme Bilgisi	Programın uygulanmasını destekleyen ve desteklemeyen olguları hakkında bilgi, esneklik koşullarını belirleyebilme, öğretmenin kontrolünde olmayan olumsuzluklarla karşılaşılması durumunda programı nasıl uyarlayabileceğini bilme, okul ortamını, programın bütünü göz önüne alarak düzenleyebilme hakkında bilgi	Park&Oliver (2008), (Chauvot, 2008), Geddis (1993)
Öğretimi Program Amaçları Doğrultusunda Değerlendirme Bilgisi	Ölçme ve değerlendirme tür, yöntem ve araçları tanıma ve alana özel olanları seçebilme hakkında bilgi	Park&Oliver (2008)
Program ve Süre Uyumu	Öğretim programını süreçte kapsayabilmek ile anlamlı öğretim süreçleri yaratabilmek arasındaki çatışmayı çözebilme bilgisi	Geddis (1993), Chauvot, (2008),

Tablo 1.3’e göre, program bilgisinin altı ana boyuttan oluşan bir bilgi alanı olduğu görülmektedir. Bu boyutlar; dikey program bilgisi, yatay program bilgisi, ulaşılabilir ve alternatif materyaller bilgisi, okul, öğrenme bağlamı, öğrenci özellikleri ve alan konularını ilişkilendirme bilgisi, öğretimi program amaçları doğrultusunda değerlendirme bilgisi ve program ve süre uyumu bilgisidir. Bu boyutlar aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmaktadır.

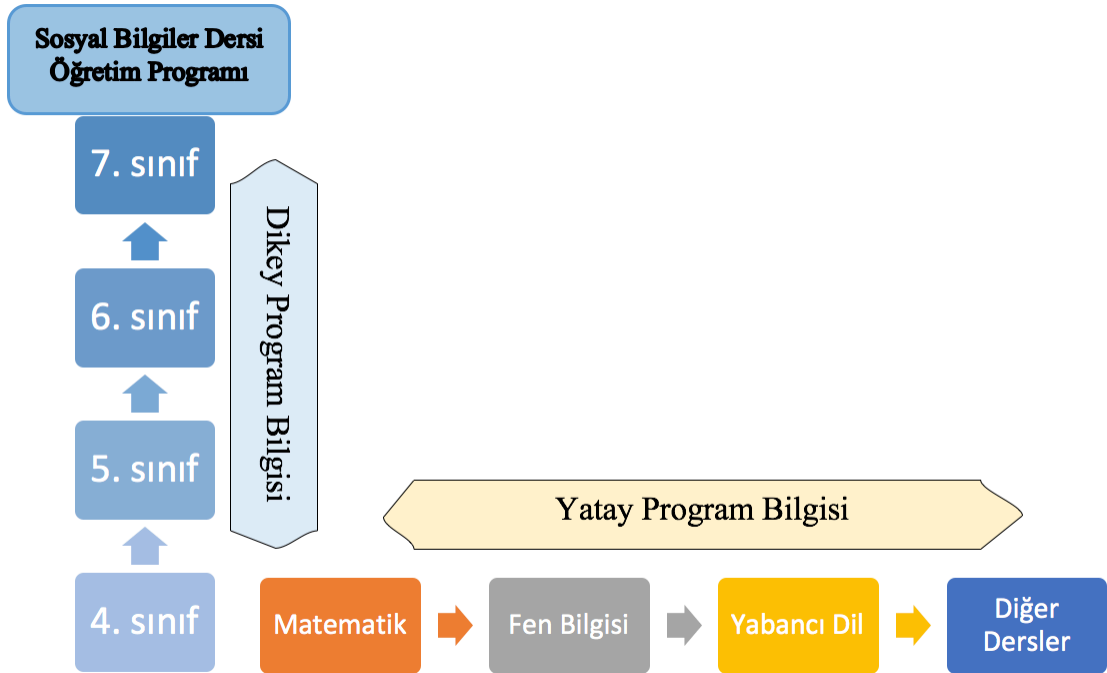
1.2.1. Dikey Program Bilgisi

Dikey program bilgisi, öğretmenlerin alanlarına ait öğretim programlarında daha önce ne öğretildiğine ve gelecekte ne öğretileceğine ilişkin bilgisini ifade eder. Bu tür bir bilgi, bir konunun içeriğini daha bağlantılı hale getirmek ve öğrencilerin konuları bir bütün olarak deneyimleyebilmesini sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Niemelä ve Tirri, 2018; Shulman, 1986). Örnek olarak İlkokul ve Ortaokul 4.5.6.7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programı ele alındığında, bir sosyal bilgiler dersi öğretmeni için dikey program bilgisi, bu öğretim programında yer alan her kazanım ve bu kazanımların bağlı olduğu içeriğin sınıf düzeyleri yükseldikçe nasıl değiştiğini bilmesi ve bu bilgi ile öğretim tasarımlarında programın önüne geçmemesi veya eksik kalmamasını sağlaması anlamına gelmektedir. Özellikle öğrenme sürecinin etkili olmasının sağlanması açısından, öğrencilerin henüz hazır olmadıkları içeriklerle karşılaşmasının önlenmesi gerekmektedir. Bu program bilgisi boyutu öğretmenlerin, öğrencileri ile ilgili “bu ders kapsamında dört yıl boyunca öğrenecekleri konuları ve zorluk derecelerini” bilmesini sağlayarak etkili öğrenmeye katkı sağlayabilir.

Bir bakıma dikey program bilgisi öğrenmenin gelişimi bilgisidir. Dikey bilgi, okulda önceki ve sonraki yıllarda aynı ders kapsamında öğretilmiş ve öğretilecek konu ve konulara ve bunları somutlaştıran materyallere aşina olmayı içerir (Shulman, 1986, s. 10). Bu dikey bilgi, öğretmenler tarafından gelecek için plan oluşturma ve diğer sınıf düzeylerindeki aynı ders öğretmenleri ile ekip oluşturma bilgisi ile desteklenebilir. Confrey (2012), önceki ve sonraki sınıf düzeylerini düşünerek öğrenmeyi planlayan öğretmenin öğrenci öğrenmesinin nasıl ilerlediğine bağlı olarak öğretimini daha etkili hale getirebileceğini belirtmektedir. Buna ek olarak, aynı dersin sınıf düzeyleri arttıkça bu dersin her öğretmenin neden o derse ait öğrenme gelişiminde kritik bir role sahip olduğunu vurgulamıştır (Confrey, 2012).

1.2.2. Yatay Program Bilgisi

Bir öğretmenin, dersini yürüttüğü sınıfın aldığı diğer derslerde öğrendiklerine ve o derslerin programları ve materyallerine aşina olması da önemlidir (Shulman, 1986). Bu yatay program bilgisi (özellikle ortaokul ve lise öğretmenlerinin çalışmalarına uygun), öğretmenin belirli bir dersin veya dersin içeriğini diğer derslerde aynı anda tartışılan konular veya konularla ilişkilendirme becerisinin temelini oluşturur. Bu program bilgisinin dikey karşılığı, okulda önceki ve sonraki yıllarda aynı konu alanında öğretilen ve öğretilecek olan konu ve konulara ve bunları içeren materyallere aşinalıktır. Dolayısıyla dikey ve yatay program bilgisi bir öğretmen için dikey ve yatay ekseninde program bilgisi anlamına gelmektedir. Şekil 1.2’de, bir sosyal bilgiler öğretmeni için dikey program bilgisi, mavi renk ve tonlarında dikey yerleştirilmiş, yatay program bilgisi ise turuncu, gri, sarı ve mavi renkler ile yatay şekilde yerleştirilmiştir.

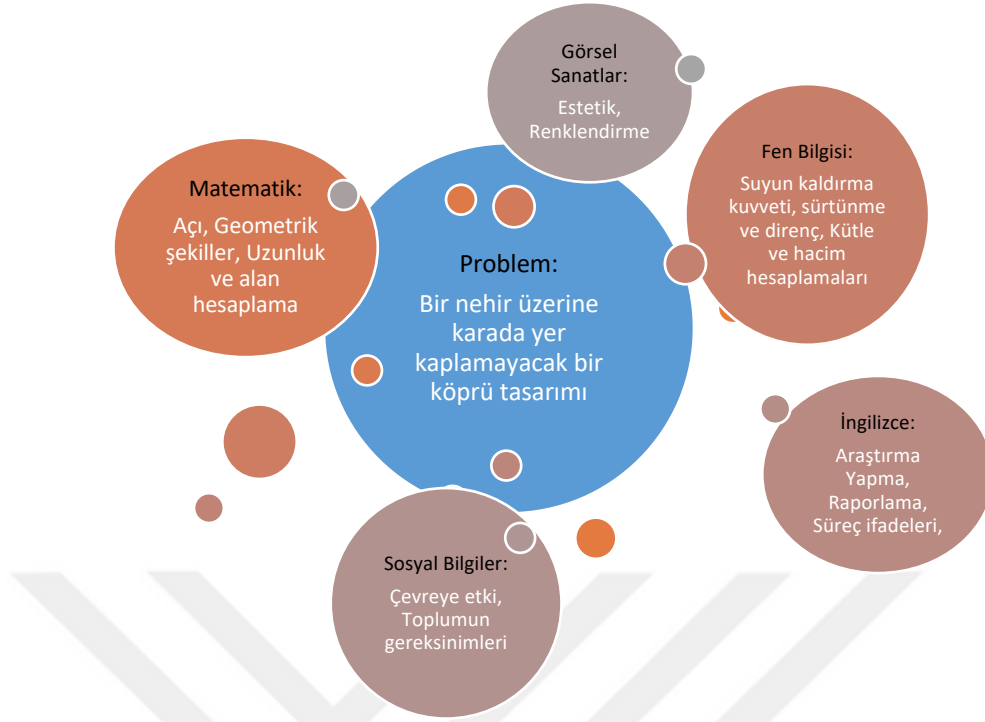


Şekil 1.2. Dikey ve yatay program bilgisi. Sosyal bilgiler dersi için örnek şekil.

Şekil 1.2 incelendiğinde, 4. Sınıflarda ders yürüten bir sosyal bilgiler öğretmeni için yatay program bilgisi, 4. Sınıfların aldığı diğer derslerin (Matematik, Fen Bilgisi, Yabancı dil, vb.) programlarıyla ilgili bilgisi anlamına gelmektedir.

Yatay program bilgisi aynı zamanda “program bütünleştirme” kavramı ile de yakından ilişkilidir. Bu kavram daha çok, zorunlu eğitimde konu ve disiplin temelli yaklaşıma karşı, sorun ve problem temelli disiplinler arası bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Beane, 1995). Temel olarak ayrı dersler halinde öğrenilen bilgilerin birbiri ile etkileşimin zor olduğunu ve gerçek hayata pek uygun olmadığını savunur. Bunun yerine farklı konu alanı ve disiplinlere ait bilgilerin birlikte bütünleşik olarak kullanılabilmesi eğitsel ortam, problem ve konuların daha önemli görülmesi gerektiği savunulur. Öğretmenler için yatay program bilgisi de bu yaklaşımın tam merkezinde yer almaktadır (Loepp, 1999). Bir öğretmenin öğrencilerinin kendi dersi dışında ne öğrendiklerini bilmesi, etkili öğrenmeyi destekleyebilecek olan program bütünleştirme etkinlikleri yapabilmesine olanak tanıyacaktır yorumu yapılabilir.

Temel eğitim kademesinde lise ve üniversite seviyelerine göre çok daha fazla program bütünleştirme uygulaması gerçekleştiği ve bu uygulamaların, ilköğretim ve ortaokul düzeyinde disiplinler arası temalar etrafında inşa edilmesi yönünde olduğu belirtilmektedir. Lise ve üniversite düzeyinde ise program bütünleştirme uygulamalarının problemlere dayalı olduğu görülmüştür (Loepp, 1999). Program bütünleştirmeye ilişkin araştırmalar genellikle iki veya üç içerik alanı arasındaki bütünleştirme örneklerine odaklanır. Tüm içerik alanlarını bütünleştirmek gerekli değildir. Örnek olarak genellikle bütünleştirilen iki içerik alanı, Dil ve Sosyal Bilgiler veya Fen ve Matematiktir (Wall ve Leckie, 2017). Özellikle yabancı dil derslerinin tema yönünden zenginliğe açık olması, içerisinde diğer dersler ile program bütünleştirme uygulamalarına çok uygun olduğu söylenebilir. Program bütünleştirme uygulamaları genellikle iki model ile yürütülmektedir (Loepp, 1999). Bunlardan ilki problem temelli program bütünleştirme modelidir. Özellikle fen, teknoloji ve matematik konu alanlarında çokça başvurulan bu model aynı zamanda FETEMM (STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics) uygulamalarının da temelini oluşturmaktadır. Bu modelde merkezde bir problem bulunmakta ve birden çok disiplinden veya konu alanından bir araya getirilen bilgi ve beceriler ile bu problemin çözümü için çalışmalar yapılmaktadır. Bu model için bir örneğe Şekil 4’te yer verilmiştir:



Şekil 1.3. Problem temelli program bütünleştirme örneği

Şekil 1.3 incelendiğinde merkezde yer alan problemin bir nehir üzerinde, karada yer kaplamayacak bir köprü tasarımı olduğu görülmektedir. Öncelikle bu problemin bir bağlam içerisinde verilir, problemin gerçek hayatla ilişkisi sağlanır. Örneğin, köprünün yapılacağı yerde yapılaşmanın nehir kıyısına çok yakın olması ve otoyol ağının değiştirilemeyecek şekilde olması söylenebilir. Daha sonra öğretmen tarafından gerekli rehberlik sağlanarak öğrencilerin bu problemi çözmek için gereksinim duyacağı bilgi ve işlemler ile ilgili hazırlıklar yapılır. Arkasından, bireysel, çiftler halinde veya grup çalışması yoluyla yönerge verilerek; süre, bitirme şartları ve sonuçları sunma şekli ile ilgili bilgiler paylaşılır. Son olarak öğrenciler belirlenen sürede hazırladıkları çözümlerini sınıfla paylaşırlar.

Program Bütünleştirme uygulamalarında kullanılan diğer bir model ise Tema temelli program bütünleştirme uygulamalarıdır. Bu modelde bir problem durumunun merkezde olması yerine bir veya birkaç anahtar kavramın merkezde olması önemlidir. Örneğin “hava durumu” kavramı merkeze alınıp, hayat bilgisi ve İngilizce derslerinde birbirine benzer olan kazanımlar da dikkate alınarak, İngilizce dersi kapsamında hayat bilgisi dersi kazanımları ile bütünleşmiş bir ders tasarımı yapılabilir. Benzer şekilde Fen bilgisi dersi içerisinde kütle ve hacim ile ilgili kavramlar merkeze alınıp, Matematik dersi kesirler ile ilgili kazanımlar da dikkate alınarak bir ders tasarlanabilir.

Program bütünleştirme uygulamaları temelde öğrenciler için hem öğrenilenlerin tekrarı ve pekiştirilmesi hem de alanlar arası ilişki kurma ve yaratıcılığın gelişmesi açısından önemlidir. Bir program bilgisi boyutu olan yatay program bilgisi de bu bağlamda öğretmenler için bu tür uygulamaları yapabilmenin ön şartı olarak görülmelidir.

1.2.3. Ulaşılabilir ve Alternatif Materyaller Bilgisi

Öğretmenler için program bilgisinin önemli bir boyutu olarak Shulman (1986) tarafından tanımlanan ulaşılabilir ve alternatif materyaller bilgisi boyutu, öncelikle konu alanına ait farklı öğretim programlarının varlığından, özelliklerinden ve farklılıklarından haberdar olmayı ifade etmektedir. İkinci olarak ise alana ait öğretim programına hizmet edebilecek kaynak, materyal ve araçların bilgisini içermektedir. Chauvot (2008)'a göre ise program bilgisinin bu boyutu aşağıdaki dört konu hakkında bilgiyi içermektedir:

1. Alana ait çeşitli öğretim programlarının modelleri, yapısı ve farklılıkları
2. Uygulanan öğretim programları kapsamındaki yöntem ve materyaller
3. Alana ait ders kitabı ve diğer materyallerin özellikleri ve ulaşılabilirliği
4. Alana ait olup diğer beceriler için materyaller ve özellikleri (iş birlikli öğrenme, eğitim teknolojileri, vb.)

Bu maddeler incelendiğinde, bir öğretmen için ulaşılabilir ve alternatif materyaller bilgisinin, ilk olarak, öğretmenin alanına ait ulaşılabilir ve alternatif öğretim programları hakkında bilgi ile başladığı görülmektedir. Örnek vermek gerekirse, bir İngilizce öğretmeni için, dünya genelinde kabul gören temel İngilizce kazanım çerçevelerinin bilgisi, öğretim programlarının anlaşılması, uygulanması ve geliştirilmesi için çok önemlidir. Aynı zamanda doğru ders kitabı ve materyallerinin seçimi de bu bilgiye bağlıdır. Küresel olarak, İngilizce öğretimi alanında öğretim programı ve materyal seçimlerini doğrudan etkileyen dil çerçeveleri bulunmaktadır. Bu çerçevelerden ilki Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR)'dir. Bir diğeri ise Küresel İngilizce Ölçeği (GSE – Global Scale of English)'dir. Dünyada kullanılan İngilizce kitaplarının çoğunlukla bu iki çerçeveye göre hazırlandığı göz önüne alınırsa, bir öğretmenin bu konudaki bilgisi program bilgisi kapsamında değerli görülmelidir. MEB İngilizce öğretim Programları da bu çerçevelerden ilki baz alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018). Dolayısıyla bu program bilgisi boyutu kapsamında yeterli bilgi sahibi bir öğretmenin öğretim programlarını uygulamada daha başarılı olacağı söylenebilir.

İkinci olarak, bir öğretmenin, alanında uygulanmak üzere tasarlanan, geliştirilen veya seçilen bir öğretim programı kapsamında, ilgili öğretim programının içerdiği strateji, yöntem, teknik ve materyaller hakkında bilgisi de ulaşılabilir ve alternatif materyaller bilgisi kapsamında değerlendirilir (Chauvot, 2008). Bu açıdan, öğretmenlerin uygulayacakları öğretim programlarının içerik ve özellikle öğrenme öğretme süreçleri hakkındaki bilgileri önemli görülmektedir denilebilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin alan öğretim programlarında doğrudan ders kazanımı olarak yer almayan ama önemli beceriler arasında gösterilen işbirlikli öğrenme, yaratıcı düşünme, teknoloji vb. gibi konularla ilgili materyal, yöntem ve teknik bilgisi de bu kapsamda değerlendirilmektedir (Chauvot, 2008).

1.2.4. Okul, Öğrenme Bağlamı, Öğrenci Özellikleri ve Alan Konularını İlişkilendirme Bilgisi

Okul, öğrenme bağlamı, öğrenci özellikleri ve alan konularını ilişkilendirme bilgisi, öğretim programının, okulun bulunduğu yer, okulun türü ve özellikleri ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uyarlanabilirliği yanında, uygulama öncesi veya sırasında gelişen ve değişen toplumsal, ekonomik koşullara göre programın esnekliğini ifade etmektedir (Jonker vd., 2020; Chauvot, 2008). Eğitim programlarında esneklik önemli bir ilkedir. Öğretim programlarına esnek bir yaklaşım, öğrencilerin ve bağlamın değişen özelliklerine ve gereksinimlerine yanıt verebilen bir bakış açısı ile mümkün olmaktadır.

Bu program bilgisi boyutu, işlemsel hale getirildikçe programlarda süreçte değişiklik yapma becerisini geliştirebilir. Örneğin, potansiyel olarak öğretim programı boyutlarından herhangi birinde veya bağlı olarak hepsinde değişiklik yapılabilir:

1. Amaçlar: Yerel ve ulusal gereksinimleri karşılamak için programa başka hedeflerin eklenmesi gerektiğinde veya değişen dış faktörler doğrultusunda ayarlanabilir.

2. İçerik: Örneğin derste çok fazla materyal/konu var gibi görüldüğünde, öğretmenler uygun ayarlamaları yapabilir ve ağırlığı değişmesi gereken konulara karar verebilir.

3. Öğrenme Öğretme Süreçleri: Öğrencilerden gelen biçimlendirici geri bildirim, öğrenme/öğretme yöntemlerini değiştirme ihtiyacına yol açabilir. Ayrıca değişen toplumsal özellikler de eğitim araçlarının ve teknolojinin entegrasyonu konusunda değişiklikleri gerektirebilir.

4. Değerlendirme: Ders uygulandıkça öğretmenler farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin daha uygun olacağını fark edebilirler.

Yukarıdaki dört madde incelendiğinde öğretmenlerin, öğretim programlarının öğrenci bireysel farklılıklarına göre, toplumsal gelişme ve değişmelere göre, ve okul bağlamındaki farklılaşan şartlara göre programın dört boyutu ile ilişkili esneklik kararları alabilecekleri söylenebilir.

Özellikle 2020 yılından itibaren toplumların hayatını hemen her yönüyle etkileyen Covid19 Salgını ile eğitim, ulaşım, sanayi ve hizmet sektörü büyük değişiklikler yapmak durumunda kalmıştır. Eğitim programları da bu değişimden etkilenmiş, program bilgisi kapsamındaki program esnekliği boyutunun önemini tekrar vurgulanmasına sebep olmuştur. Tüm eğitim kademelerinde acil uzaktan eğitim uygulamalarının yarattığı gereksinimler neticesinde tüm öğretim programları hızlı olarak uzaktan eğitim araç ve yöntemleri ile uygulanmaya başlanmıştır. Bu süreçte programların özellikle eş zamanlı ve farklı zamanlı ortamlarda öğretim ilkelerine ve eğitimde teknoloji kullanımına karşı esnekliği ve uyarlanabilirliğinin önemi anlaşılmıştır. Bu açıdan öğretmenlerin programların gerektiğinde bu tür değişimlere nasıl ayak uydurabileceğini bilmesi, eğitimin kalitesi ve sürdürülebilirliği açısından önemli görülmelidir.

1.2.5. Öğretimi Program Amaçları Doğrultusunda Değerlendirme Bilgisi

Ölçme ve değerlendirme tür, yöntem ve araçlarını tanıma ve alana özel olanları seçebilme ile ilgili bir program bilgisi boyutu olan öğretimi program amaçları doğrultusunda değerlendirme bilgisi (Park ve Oliver, 2008), genel anlamda eğitimde ölçme ve değerlendirme bilgisine ek olarak, öğretmenin uyguladığı alan öğretim programında yer verilen ölçme ve değerlendirme ilke, yöntem ve önerilerinin farkında olma, kavrama ve uygulama bilgisi anlamına gelmektedir. Örneğin, bir Ortaokul İngilizce öğretmeni için MEB İngilizce 2-8. Sınıflar İngilizce Öğretim programında bulunan aşağıdaki bölümler bu anlamda ilgili öğretmen için en önemli kaynaktır. Bu kaynaklar aşağıdaki başlıklar ile ilgili öğretim programında yer almaktadır:

1. Testing and evaluation approach of the curriculum (Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı)
2. Suggested testing techniques for the assessment of language skills (Dil becerilerinin ölçülmesinde tavsiye edilen ölçme teknikleri)

Öğretim programlarında bulunan bu bölümler, öğretmenlere programın amaçlarına en uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini tavsiye etmekle kalmayıp, uygulama esasları ve gerekçeleri ile ilgili bilgiler de vermektedir. Örneğin bahsi geçen öğretim programında, alternatif ölçme araçları ve süreç değerlendirme yöntemlerine ağırlık verilmesi ve öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme olanaklarının yaratılması konularında özellikle vurgu yapılmıştır. Bunun bilgisine sahip olamayan bir öğretmen öğrenme yaşantılarının sonucunda yanlış ölçme değerlendirme tercihi yaparak öğrenciler açısından emek ve zaman kaybına sebep olabileceği gibi güdülenme ve endişe gibi duyuşsal özellikleri bakımından öğrencileri olumsuz etkileyebilir. Özellikle düzey belirleyici değerlendirme uygulamalarının programda söylenenin tersine ağırlığının artması programın başarısını da olumsuz etkileyebilir. Bu etkinin önemini Hamp-Lyons (2004) şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir sınavın içeriği yayınlandıktan sonra, bu hangi bilgi veya davranışın ödüllendirileceğinin (veya cezadan kaçınılacağı) az çok kesin bir tanımlaması haline gelir. Amaç belirli bir materyalin ezbere öğrenilmesi olduğunda bu uygun olabilir... ancak bir programın daha az tanımlanmış ve daha yaratıcı yönleriyle ilgili olduğunda kısıtlayıcı ve katıdır. Tekdüzelik ne kadar büyükse, kristalleşme ve karama tehlikesi de o kadar fazladır. (s.502) “

Hamp-Lyons'un (2004) vurguladığı tehlike, öğretmenlerin ilgili öğretim programında bazı kazanımların ölçülüp değerlendirilmesinde yöntem ve araç tercihinin ne kadar önemli olabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri hakkındaki bilgisi özellikle alan öğretim programlarının ölçme değerlendirme yaklaşım ve ilkelerini bilmesini ifade etmektedir.

1.2.6. Program ve Süre Uyumu Bilgisi

Geddis (1993)'in kimya öğretmenleri ile yaptığı çalışmasının sonucu olarak ortaya sürdüğü bu program bilgisi boyutu, öğretim programının tamamının kapsanması ile etkili öğrenme yaşantıları oluşturma arasındaki dengeye dikkat çekmektedir. Burada ilk olarak zamanı etkili kullanma kavramı çerçevesinde üç adet bilginin program süre uyumu bilgisini oluşturacağı söylenebilir. Bunlar şu biçimde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin önceki öğrenmeleri hakkında bilgi
2. Etkili ve verimli öğretme stratejileri hakkında bilgi
3. Öğretim programının kapsamı ve öne çıkan konular hakkında bilgi

Öğrencilerin halihazırda bildiklerinin farkında olma bir öğretmen için zaman kaybını önlediği gibi, yeni konularda etkili ders planları yapma konusunda da etkili

olabilir. Bu programın yetiştirilmesi konusunda oluşabilecek kaygıları önlemekte faydalı olabilir. Diğer taraftan etkili ve verimli öğrenme-öğretme stratejileri hakkında bilgi bir veya birkaç kazanımın daha kısa sürede ama daha kalıcı olarak öğrenilmesine hizmet edebilecek öğretim tasarımları için farklı fırsatlar yaratabilir. Son olarak programda sıralı veya sarmal olarak ilerleyen içeriği ve bu içeriğin hangi bölümlerinin birlikte daha anlamlı olabileceğini veya konular arası ilişkilerin nasıl daha etkili kurulabileceğini bilmek, öğretmen için programı kapsama ve süre endişelerini giderme açısından önemli olduğu söylenebilir.

Göreve yeni başlayan öğretmenler çoğu zaman, bir bilgi transfer etme yöntemi benimseyerek ve ardından bunda ısrar ederek programı yetiştirme kaygısı ile başa çıkmaya çalışmaktadırlar (Geddis, 1993). Öğrenciler de bolca not alarak, birbirinden kopuk bilgileri ezberleyerek ve sınav için hepsini yeniden hatırlamaya çalışarak bu sıkıcı ve yorucu sürece yanıt verirler. Böyle bir ders süreci de öğrenilenleri kalıcı hale getiremeyen, bu yüzden öğrendiklerini okul dışı bağlamlarda kullanmakta büyük zorluk çeken ve güdülenme sıkıntısı yaşayan öğrencileri beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, program bilgisinin bu boyutu içerisinde birçok dinamik barındırmasına rağmen, öğretmen eğitiminde üzerinde durulması gereken bir program bilgisi boyutu olarak ortaya çıkmaktadır.

1.3. Farklı Ülkelerde Öğretmen Eğitiminde Program Bilgisinin Yeri

Program bilgisi farklı ülkelerde çeşitli yetkili kurumlar tarafından öğretmenlerden beklenen bilgi alanları içerisinde ve yeterli belgelerinde yer almaktadır.

ABD Göreve Yeni Başlayacak Öğretmenler için Destek ve Değerlendirme Kuruluşunun (INTASC), göreve yeni başlayacak öğretmenler için belirlediği 10 standart tüm eyaletlerde belirleyici bir çerçeve olarak kabul edilmektedir. (INTASC, 2013). Bu standartlara açıklamaları ile birlikte aşağıda yer verilmektedir.

“Standart 1, Öğrenci Gelişimi: Öğretmen, öğrencilerin nasıl değiştiğini ve geliştiğini anlar, öğrenme ve gelişme kalıplarının bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal ve fiziksel alanlar içinde ve bunlar arasında bireysel olarak farklılık gösterdiğini kabul eder ve gelişimsel olarak uygun ve etkili öğrenmeyi tasarlar, uygular ve deneyimler.

Standart 2, Öğrenme farklılıkları: Öğretmen, her öğrencinin yüksek standartları karşılamasını sağlayan kapsayıcı öğrenme ortamları sağlamak için bireysel farklılıklar ve farklı kültürler ve toplulukların özelliklerini dikkate alır.

Standart 3, Öğrenme ortamları: Öğretmen, bireysel ve işbirlikli öğrenmeyi destekleyen ve olumlu sosyal etkileşimi, öğrenmeye etkin katılımı ve içsel güdülenmeyi teşvik eden ortamlar yaratmak için başkalarıyla birlikte çalışır.

Standart 4, İçerik bilgisi: Öğretmen, öğrettiği disiplin(ler)in temel kavramlarını, süreçlerini ve yapılarını anlar. Disiplinin bu yönlerini öğrenenler için erişilebilir ve anlamlı kılan öğrenme deneyimleri yaratır.

Standart 5, Öğrenme yaşantıları: Öğretmen, yerel ve küresel konularla ilgili eleştirel düşünme, yaratıcılık ve işbirlikli problem çözmeye öğrencileri dahil etmek için kavramları nasıl bağlayacağını ve farklı bakış açılarını nasıl kullanacağını anlar.

Standart 6, Değerlendirme: Öğretmen, öğrencileri kendi gelişim süreçlerini izlemeye dahil etmek, öğrencinin ilerlemesini izlemek ve öğrencinin karar verme süreçlerine rehberlik etmek için birden çok değerlendirme yöntemini anlar ve kullanır.

Standart 7, Öğretim için planlama: Öğretmen, içerik alanları, öğretim programı, disiplinler arası beceriler ve pedagoji bilgilerinin yanı sıra öğrenciler ve topluluk bağlamına ilişkin bilgilerden yararlanarak her öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmasını destekleyen öğrenme yaşantıları planlar.

Standart 8: Öğretim stratejileri: Öğretmen, öğrencileri içerik alanları ve içerik bağlantıları hakkında derin bir anlayış geliştirmeye ve bilgiyi anlamlı şekillerde uygulama becerilerini geliştirmeye teşvik etmek için çeşitli öğretim stratejilerini anlar ve kullanır.

Standart 9, Mesleki gelişim ve etik uygulamalar: Öğretmen sürekli mesleki gelişim süreçlerine katılır ve uygulamalarını, özellikle seçimlerinin ve eylemlerinin başkaları (öğrenciler, aileler, diğer profesyoneller ve diğer profesyoneller) üzerindeki etkilerini sürekli olarak değerlendirir. Her öğrencinin gereksinimlerini karşılamak için uygulamalarını uyarlar.

Standart 10, Liderlik ve işbirliği: Öğretmen, öğrencinin öğrenmesi için sorumluluk almak, öğrencilerle, ailelerle, meslektaşlarıyla, diğer okul çalışanlarıyla ve topluluk üyeleriyle öğrencinin gelişimini sağlamak ve işbirliği yapmak için uygun liderlik rolleri ve fırsatları arar.” (INTASC, 2013, s. 8,9)

Doğrudan program bilgisi ile ilgili 7. maddenin yanı sıra, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme ile ilgili maddeler de öğretmenlerin öğretim programını iyi anlaması ve yeterli program bilgisine sahip olması ile ilişkili görünmektedir. Ek olarak, programın esnekliği ve program-süre uyumu gibi program bilgisi boyutları da 1, 2, ve 3. maddelerde ifade edilen bireysel farklılıklar ile öğretimin farklılaştırılması konularında öğretmenlerin becerileri ile doğrudan ilgili olarak kabul edilebilir.

Avrupa Komisyonu üye uzmanlarından oluşan bir çalışma grubu tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleriyle ilgili “Öğretmen Yeterlikleri ve Nitelikleri için Ortak Avrupa İlkeleri” belgesi, üç geniş yetkinlik alanı sınıflandırmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2010). Bu alanlar ve açıklamaları aşağıda özetlenmiştir.

1. İşbirlikli çalışma: Öğretmenler toplumsal değerlere dayalı olan ve her öğrencinin potansiyelinin beslenmesi gereken bir meslekte çalışmaktadırlar. İnsanın gelişimi hakkında bilgi sahibi olmaları ve başkalarıyla ilişki kurarken kendilerine güven duymaları gerekir. Öğrencilerle birey olarak çalışabilmeleri ve onları toplumun tam katılımcı ve etkin üyeleri haline gelmeleri için desteklemeleri gerekir. Ayrıca, öğrencilerin kolektif zekasını artıracak şekilde çalışabilmeli ve kendi öğrenme ile öğretmelerini geliştirmek için meslektaşlarıyla iş birliği yapabilmelidirler.

2. Mesleki bilgi ve teknoloji ile çalışma: Öğretmenlerin çeşitli bilgi türleri ile çalışabilmeleri gerekir. Eğitimleri ve mesleki gelişimleri onları bilgiye erişme, analiz etme, doğrulama, yansıtma ve uygun olduğunda teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma konusunda donatmalıdır. Pedagojik becerileri, öğrenme ortamları oluşturmalarına, öğrenme-öğretme süreçlerini yönetmelerine ve uygun yöntem, materyal ve ortam seçimlerini yapmalarına izin verecek seviyede olmalıdır. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) bilgileri, bu teknolojileri etkili bir şekilde öğrenme ve öğretme amaçlı kullanabilmelerine izin vermelidir. Bilginin bulunabileceği ve oluşturulabileceği ağlarda öğrencilere rehberlik edebilmeli ve destekleyebilmelidirler. Alan eğitimi bilgisini sürekli geliştirmeli ve öğrenmeyi yaşam boyu bir yolculuk olarak görmelidirler. Uygulamalı ve kuramsal becerileri, kendi deneyimlerinden öğrenmelerine ve çeşitli öğretme ve öğrenme stratejilerini öğrencilerin gereksinimlerine uygun hale getirmelerine izin vermelidir.

3. Toplum ile ve toplum için çalışma: Öğretmenler öğrencilerin AB vatandaşları olarak rollerinde küresel olarak sorumlu olmaya hazırlanmasına katkıda bulunurlar. Öğretmenler, Avrupa'da hareketliliği ve iş birliğini teşvik edebilmeli ve kültürler arası saygı ve anlayışı teşvik edebilmelidir. Öğrenenlerin kültürlerinin çeşitliliğine saygı duymak ve bunların farkında olmak ile ortak değerleri belirlemek arasındaki dengeyi anlamalıdır. Ayrıca toplumda sosyal uyumu ve dışlanmayı yaratan faktörleri anlamaları ve bilgi toplumunun etik boyutlarının farkında olmaları gerekir. Yerel toplulukla ve eğitimdeki ortaklar ve paydaşlar -ebeveynler, öğretmen eğitimi kurumları

ve temsilci gruplar- ile etkili bir şekilde çalışabilmelidirler. Deneyimleri ve uzmanlıkları, kalite güvence sistemlerine katkıda bulunmalarını da sağlamalıdır.

Avrupa Komisyonu (2010) Öğretmen Yeterlikleri ve Nitelikleri için Ortak Avrupa İlkeleri, özellikle 2. maddede görüldüğü üzere, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri sırasında mesleki bilgi anlamında donanımlı olmalarına, gerektiğinde öğretim programlarını toplumsal değerler, bireysel farklılıklar ve teknolojik imkanlar çerçevesinde uygulayabilmek ve uyarlayabilmek için, bu bilgilerini etkili şekilde kullanabilmelerine vurgu yapmaktadır. Özellikle diğer meslektaşları ile iş birliğinin önemine yer verilmesi dahil olabilecekleri program geliştirme süreçlerinde sahip olmaları gereken bir beceri olarak da yorumlanabilir.

Caena (2011), Avrupa komisyonun bu raporuna ek olarak yine komisyon için hazırladıkları öğretmen yeterlikleri ile ilgili derleme çalışmalarının sonucu olarak aşağıdaki bilgi, beceri ve değer başlıkları altında grupladıkları öğretmen yeterliklerine ulaşmışlardır:

“1. Bilgi

- Alan bilgisi
- Pedagojik alan bilgisi (Alan Eğitimi Bilgisi)
- Pedagojik bilgi
- Program bilgisi
- Eğitim bilimleri temelleri (kültürlerarası, tarihi, felsefi, psikolojik, sosyolojik bilgi)
- Eğitim politikalarının bağlamsal, kurumsal, örgütsel yönleri
- Kapsayıcılık ve çeşitlilik sorunları
- Yeni teknolojiler
- Gelişim psikolojisi
- Grup süreçleri ve dinamikleri, öğrenme teorileri, motivasyon sorunları
- Değerlendirme ve değerlendirme süreçleri ve yöntemleri.

2. Beceriler

- Öğretimi planlama, yönetme ve koordine etme
- Öğretim materyalleri ve teknolojileri kullanmak

- Öğrencileri ve grupları yönetmek
- Öğrenmeyi izleme ve değerlendirme
- Meslektaşlar, ebeveynler ve sosyal hizmetler ile işbirliği
- Müzakere becerileri
- Profesyonel topluluklarda öğrenim için işbirlikli, yansıtıcı, kişilerarası beceriler
- Çapraz etkilerle çok seviyeli dinamiklere uyum sağlama yeteneği (hükümet politikalarından öğrenci, sınıf ve okul dinamikleri)

3. Değerler

- Epistemolojik farkındalık (özellikler ve tarihsel gelişimle ilgili konular hakkında) diğer konu alanlarıyla ilgili olarak, konu alanı ve durumu)
- Değiştirilecek eğilimler
- Tüm öğrencilerin öğrenimini teşvik etme taahhüdü
- Geleceğin Avrupa vatandaşları olarak öğrencilerin demokratik tutum ve uygulamalarını teşvik etme eğilimleri
- Esneklik ve sürekli öğrenme eğilimleri
- Kişinin kendi uygulamalarını inceleme, tartışma ve sorgulama eğilimleri.”

(Caena, 2011, s.8)

Caena (2011)’nın oluşturduğu yukarıdaki öğretmen yeterlikleri incelendiğinde, bilgi başlığı altında “program bilgisi”nin doğrudan yer aldığı görülmektedir. Ek olarak program bilgisinin boyutları düşünüldüğünde listedeki “Eğitim politikalarının bağlamsal, kurumsal, örgütsel yönleri” ile “Değerlendirme ve değerlendirme süreçleri ve yöntemleri” maddeleri de program bilgisi ile doğrudan ilişkili olarak kabul edilebilir. Ayrıca, öğretim teknolojilerinin kullanımı ile programın ve öğretimin çeşitli bağlamlara ve değişimlere uyarlanması ile ilgili maddeler de program bilgisi kapsamında sahip olunması gereken bilgilerden “okul, öğrenme bağlamı, öğrenci özellikleri ve alan konularını ilişkilendirme bilgisi” ile paralel görünmektedir.

UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)’nün (2011) *Öğretmenler için Bilgi İletişim Teknolojileri Yeterlikleri Çerçevesi* raporu öğretmenlerin 21. yy’da sahip olması gereken dijital yeterlikleri belirlerken öncelikle modern

toplumların gittikçe artan oranda bilgiye dayalı hale geldiğini vurgulamış, bu bağlamda toplumların başlıca görevlerini sıralamıştır:

a. Bilgiyi işlemek için BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) becerilerine sahip ve bilgi üretmek için yansıtıcı, yaratıcı ve problem çözmede usta olan işgücü oluşturmak

b. Vatandaşların bilgili ve becerikli olmalarını sağlamak, böylece kendi hayatlarını etkili bir şekilde yönetebilmesini ve dolu ve tatmin edici bir hayat sürebilmesini sağlamak.

c. Tüm vatandaşları topluma tam olarak katılmaya ve hayatlarını etkileyen kararlara katılmaya teşvik etmek

Bu sosyal ve ekonomik görevlerin başarılabilmesi için, bu görevlerin öncelikle eğitim sistemlerinin temel odağı olması gerektiği savunulabilir. Eğitim sisteminin temel bileşenlerinden olan öğretmenlerin bu amaçları gerçekleştirebilmeleri de kendilerinin bu yönde donanımlı olmasını zorunlu kılmaktadır denilebilir. UNESCO (2011) raporu öğretmenlerin BİT alanında yetkin olmalarının gerekliliği yanında, bu bilgi ve becerileri öğrencilerine öğretebilmesi gerektiğini de vurgulamaktadır. Bu kapsamda hazırlanan öğretmenler için BİT yeterlik çerçevesi Tablo 1.4’te gösterilmiştir (UNESCO, 2011).

Tablo 1.4. UNESCO öğretmenler için BİT yeterlikleri çerçevesi

	Teknoloji Okuryazarlığı	Bilgi Derinleştirme	Bilgi Yaratma
Eğitimde BİT’i anlama	Politika farkındalığı	Politikaları kavrama	Politika üretme
Eğitim Programları ve Ölçme Değerlendirme	Temel bilgi	Uygulama	Bilgi üretme süreçlerine katılım
Pedagoji	Teknoloji entegrasyonu	Karmaşık problem çözme	Öz- yönetim
BİT	Temel araçlar	Karmaşık araçlar	Yaygın araçlar
Düzenleme ve Yönetim	Standart sınıf	İşbirlikli gruplar	Öğrenme örgütleri
Öğretmen Mesleki Gelişimi	Dijital okuryazarlık	Yönetim ve rehberlik	Model öğrenen olarak öğretmen

Tablo 1.4 incelendiğinde, öğretmenlerin BİT yeterlikleri ile ilgili üç farklı düzey ile temel çerçevesinin oluştuğu görülmektedir. Bu üç düzey, *Teknoloji okuryazarlığı*

(Öğrencilerin BİT kullanmasını sağlayarak daha etkili öğrenme elde etme), *Bilgi derinleştirme* (öğrencilerin okul konuları hakkında derinlemesine bilgi edinmelerini ve bunu gerçek dünyadaki problemlere uygulamalarını sağlama) ve *Bilgi yaratma*, (öğrencilerin, toplumla daha uyumlu olması ve ekonomik açıdan bireysel ve toplumsal refahı destekleyebilecek bilgiyi yaratmasını sağlama)'dır. Bu üç düzey de, altı adet yeterlik alanının düzeyini tasvir etmek için kullanılmaktadır. Çerçeve de bulunan ikinci yeterlik alanı olan “Eğitim programları ve ölçe değerlendirme bilgisi”, teknoloji okuryazarlığı düzeyinde, teknoloji aracılığıyla ilgili eğitim programında var olan becerilerinin ve BİT becerilerinin geliştirilmesini içerir, bu da derslere ilgili BİT kaynakları ve üretkenlik araçlarının dahil edilmesini içermektedir (UNESCO, 2011).

UNESCO (2011) *Öğretmenler için Bilgi İletişim Teknolojileri Yeterlikleri Çerçevesi* raporuna göre öğretmenler, uyguladıkları programlar hakkında üst düzey bilgiye ve ilgili değerlendirme stratejileri bilgisine sahip olmalıdır. Ayrıca öğretmenler, teknoloji kullanımını uyguladıkları programlarla bütünleştirebilmelidir. Tablo 1.4'teki ikinci yeterlik düzeyi olan *bilgi derinleştirme* düzeyinde ise içeriğin kapsamı yerine öğrenmenin derinliğini vurgulayan eğitim programı değişiklikleri ve öğrenmenin gerçek dünya sorunlarına ve sosyal önceliklere uyarlanmasını vurgulayan ölçme ve değerlendirme anlayışının gerekliliği ifade edilmektedir. Son düzey olan *bilgi yaratma* ise eğitim programına, problem çözme, iletişim, işbirliği ve eleştirel düşünme gibi *bilgi toplumu* becerilerini açıkça dahil etmek için sadece program içeriğindeki bilgilere odaklanmanın ötesine geçmeyi ifade etmektedir. UNESCO'nun bu çerçevesinde program bilgisi BİT bağlamında ilişkilendirilerek üç düzeyde ifade edilmiş, modern toplumun gereklilikleri için eğitim sisteminde öğretmenin bilmesi gerekenler arasında önemli bir yeri olan bir bilgi alanı olarak sunulmuştur.

Son yıllarda eğitim sistemindeki başarısı ile öne çıkan ülkelerden Singapur'da (OECD, 2019), Singapur Millî Eğitim Bakanlığı (NIE-National Institute of Education), 21. yy. Öğretmen Eğitimi Modeli raporunda, Mezun Öğretmen Temel Yeterlikleri içerisinde; Değer, Bilgi, Beceri başlıkları bulunmaktadır. 2000 yılından itibaren, NIE, orijinal TBB modelinden (Tutumlar, Beceriler ve Bilgi) aşamalı olarak DBB modeline (Değerler, Beceriler ve Bilgi) evrimleşmiştir. DBB çerçevesi, Singapur öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve iyileştirilmesine rehberlik etmiştir. Bu uygulama, değerlerin öğretmen yetiştirmede merkezi olduğu büyük bir değişimi temsil etmiştir. Didaktik bir ortamın ötesine geçen ve öğretmeni öğrenmenin kolaylaştırıcısı,

bilgi ortamının bir aracı ve öğrenme ortamlarının tasarımcısı olarak kucaklayan bir rol modelleme ortamı yaratmak amaçlanmıştır (National Institute of Education (NIE), 2009). Bu rapora göre mezun öğretmen yeterlikleri şu biçimde özetlenebilir:

1. Değer:

- Öğrenci merkezli değerler (Empati, tüm öğrencilerin öğrenebileceğine olan inanç, kültürel çeşitliliğe verilen önem, vb.)
- Öğretmen kimliği ile ilgili değerler (Öğrenme isteği, Uyum sağlayabilme ve sebat, vb.)
- Mesleğe ve topluma hizmet ile ilgili değerler (iş birliğine açıklık, danışmanlık rolünü sahiplenme, vb.)

2. Beceri: İletişim, yansıtıcı düşünme, yönetim becerileri, teknoloji becerileri, pedagojik beceriler, sosyal ve duygusal zekâ, yenilikçi ve girişimci düşünme becerileri.

3. Bilgi: Öğretmenin kendisi hakkında bilgi, öğrenciler hakkında bilgi, alan bilgisi, pedagojik bilgi, program bilgisi, küresel farkındalık, çevresel farkındalık.

Bu sınıflamaya bakıldığında bilgi ana başlığı altında program bilgisinin 21. Yüzyılda öğretmen eğitimi için doğrudan bir bilgi alanı olarak kabul edildiği görülmektedir.

Tüm bu sınıflamalara dayalı olarak dünyadaki bu örnekler incelendiğinde; “Program Yeterlikleri” kavramından çok öğretmen yeterlikleri içerisinde “program bilgisi” kavramının tercih edilmekte olduğu ve öğretmen yeterliklerinin genel olarak üç başlıkta (bilgi, beceri ve değer) ele alınmakta olduğu görülmektedir. Program bilgisi de bilgi başlığı altında düzenlenmekte olup, öğretmenlerin ulusal eğitim amaçları doğrultusunda, alanına ait öğretim programı hakkında bilgi sahibi olması gerektiği vurgulanmaktadır denilebilir.

1.4. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Program Bilgisinin Yeri

Dünyada ABD, İngiltere ve Singapur gibi daha birçok ülkede, öğretmen eğitimi, üniversitelerde olduğu kadar, sertifikalandırılmış özerk öğretmen eğitimi kurumlarında da yürütülmektedir (DfE, 2022; Tan, 2018; Ries, 2016). Türkiye’de ise öğretmen eğitimi sadece üniversitelerde, eğitim fakülteleri lisans programlarında ve gereksinimlere göre belli zamanlarda, farklı bölümlerdeki öğrenciler için lisansüstü düzeyde öğretmenlik

eğitimi verilerek sağlanmaktadır. Bu anlamda ğretmen eğitimi konusunda karar verici kurum, üniversitelerin şemsiye kurumu olan Yüksek ğretim Kurumu (YK)’dur. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile, hizmet öncesi ğretmen eğitiminden beklentilerini yayınlamaktadır (MEB, 2017). MEB, tüketicisi konumunda olduğu ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimi uygulamalarını yürüttüğü için, ğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin hizmet öncesi ğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecindeki paydaşlara temel bir referans olmasının amaçlandığı belirtilmiştir (ÖYGM, 2020).

1.4.1. MEB ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Kapsamında Program Bilgisi

Türkiye ğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin hazırlanma amacı ile ilgili MEB’in (2017) açıklaması aşağıdaki gibidir:

“Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin “ğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şefflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmıştır” (MEB, 2017).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 2006 yılında yayınlanan şekli ile, altı yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşacak şekilde hazırlanmıştır (ÖYGM, 2006). Aşağıda altı genel yeterlik alanı ve program bilgisi ile ilgili “Program ve içerik bilgisi alanı 3 alt yeterliği verilmiştir.

“Genel Yeterlik alanları:

- a. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
- b. Öğrenciyi Tanıma
- c. ğrenme ve ğretme Süreci
- d. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

e. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

f. Program ve İçerik Bilgisi

f1- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri

f2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi

f3- Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme” (ÖYGM, 2006).

2006 yılı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri incelendiğinde; program ve içerik bilgisinin, öğrenme öğretme sürecinin ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirmenin ayrı bir yeterlik alanı olarak tanımlandığı görülmektedir. Program ve içerik bilgisi alt yeterliğine ait performans göstergeleri ise şu şekilde düzenlenmiştir.

“Program ve İçerik Bilgisi Alt yeterlikleri

F1.Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri

F1.1. Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeleri bilir.

F1.2 Eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılâp ve ilkelerini ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliğini temel olarak alır.

F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi

F2.1.Özel alan öğretim programının amaç, ilke ve yaklaşımını plânına yansıtır.

F2.2.Özel alan öğretim programının ilke ve yaklaşımlarını uygular.

F2.3.Özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırır.

F2.4. İçeriği konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralar.

F2.5.Özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretim sürecini düzenler ve uygular.

F2.6.Özel alan öğretim programının gerektirdiği farklı bilgi ve becerileri kazanma yolunda çaba harcar.

F3. Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme

F3.1. Özel alan öğretim programındaki değişimleri izler.

F3.2.Özel alan öğretim programının geliştirilmesi sürecine, belirlediği ihtiyaç ve önerilerle katkıda bulunur.

F3.3.Öğrenilenlerin özel alan programı içindeki önemini belirler ve açıklar.

F3.4.Özel alan programı kapsamında öğrenilenlerin diğer programlarla bağlantısını kurar.

F3.5.Özel alan programı kapsamında öğrenilenlerin öğrencilerin öğrenmelerine ve gelişimlerine olan katkısını açıklar.

F3.6.Özel alan programı kapsamında öğrenilenleri öğrenci gereksinimlerine uygunluğu bakımından gerekçelendirir.

F3.7.Özel alan programı kapsamında öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektikleri konuları belirler.

F3.8. Özel alan programı kapsamında hazırlanan öğretim materyallerini (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu, ansiklopedi, dergi vb.) içerik düzenleme ilkeleri bakımından değerlendirir.

F3.9. Özel alan programı kapsamında hazırlanan öğretim materyallerinde (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu, ansiklopedi, dergi vb.) yer alan içeriği alandaki gelişmeler ve yenilikler doğrultusunda değerlendirir.

F3.10.Özel alan programı kapsamında hazırlanan öğretim materyallerinde (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu, ansiklopedi, dergi vb.) yer alan içeriği bilimsel doğruluk bakımından değerlendirir.” (ÖYGM, 2006).

Yukarıdaki program ve içerik bilgisi alt yeterlikleri ve bu alt yeterliklere ait göstergelerin özel olarak alan öğretim programları etrafında yoğunlaştığı görülmektedir.

ÖYGM (MEB, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü), 2006 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin güncellenmesi yolunda daha sonra bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışma sürecine gerekçe olarak aşağıdaki süreç açıklanmıştır (MEB,2017):

“23/04/2008 tarihinde Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini kabul etmiştir. Tavsiye niteliğinde olan bu kararla ülkelerin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile ilişkili şekilde ulusal yeterlilik çerçeveleri oluşturmaları istenmiştir. Türkiye de buna uygun olarak 19/11/2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmî Gazete’de Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik yayımlanmış ve böylelikle “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)” yürürlüğe girmiştir. Söz konusu yeterlilikler çerçevesine dayalı Türkiye Referanslama Raporu 29-30 Mart 2017 tarihlerinde Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Danışma Kurulu’na sunulmuş; TYÇ’nin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile referanslanması ve Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (AYA-YÇ) ile uyumluluğu onaylanarak resmîyet kazanmıştır. Ayrıca 2000 yılında yayınlanan Lizbon Stratejisi hedefleri ve Türkiye’nin 2001 yılında dâhil olduğu Bologna Süreci hedeflerine yönelik olarak “Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi” ve “Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Temel Alan Yeterlilikleri” 13/01/2017 tarihinde kabul edilmiştir” (MEB, 2017).

Ulusal ve uluslararası düzeydeki bu düzenlemelerin yanı sıra, eğitim alanındaki yeni gelişmeler ile eğitim sistemindeki yeniliklere uyum sağlayabilmek adına Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin güncellenmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu gereksinim doğrultusunda başlatılan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine yönelik güncelleme çalışmaları süresince çok sayıda paydaşın görüşüne başvurulmuştur (MEB, 2017). YÖK, ÖSYM, Mesleki Yeterlik Kurumu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Bakanlığın diğer birimlerinin yanı sıra çok sayıda akademisyen ve öğretmen ile de iş birliği gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, uluslararası kuruluşların eğitim ve öğretmenlikle ilgili temel politika metinleri ve ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa, Hong-Kong, İngiltere, Kanada ve Singapur gibi birçok farklı ülkenin yeterlik belgeleri incelenmiş, paydaşların katıldığı toplantılar düzenlenmiş ve öğretmen yeterlikleri geniş ölçekli bir katılımı ile güncellenmiştir (MEB, 2017). Aşağıda Tablo 1.5’te güncellenmiş Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri verilmiştir (MEB, 2017).

Tablo 1.5. Güncellenmiş öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2017)

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İşbirliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	Kişisel ve Mesleki gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Tablo 1.5 incelendiğinde, 2017’de düzenlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde, öğretmenlerin program ile ilgili yeterliklerinin ayrı bir yeterlik alanı olmasından vazgeçildiği göze çarpmaktadır. Ayrıca yeterlik kavramı yerine; mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler kavramlarının kullanıldığı görülmektedir.

Program bilgisi ile ilgili ilk yeterlik grubu mesleki bilgi ana başlığı altındaki alan eğitimi bilgisi altında ifade edilmiştir. Alan eğitimi bilgisi Altı ayrı yeterlik göstergesi ile açıklanmıştır. Bu göstergeler Tablo 1.6’da verilmiştir (MEB, 2017).

Tablo 1.6. Güncellenmiş öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri içerisinde program bilgisi (MEB,2017)

A2. Alan eğitimi bilgisi Alanın öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hakimdir	A2.1. Alanın öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar.
	A2.2. Alanın öğretim programını diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.
	A2.3. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir.
	A2.4. Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.
	A2.5. Alanın öğretiminde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.
	A2.6. alanın öğretiminde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.

Tablo 1.6 incelendiğinde, program yeterliklerinin alan eğitimi bilgisi altında bir “bilgi” alanı olarak gösterildiği görülmektedir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde, program bilgisinin, alan öğretim programını tüm ana boyutlarıyla açıklama ve alan öğretim programını ilgili diğer öğretim programlarıyla ilişkilendirme göstergeleriyle doğrudan vurgulanmaktadır. Dolaylı olarak ise, A2.3, A2.4, A2.5, A2.6 göstergelerinde, program bilgisinin programın boyutları bağlamında farklı bilgi düzeylerinde ifade edildiği görülmektedir denilebilir.

MEB aynı zamanda, “Öğretmenlerimizle 2023’e Projesi” (MEB, 2018) kapsamında, 02-27 Nisan 2018 tarihleri arasında, mahalli eğitimlerde gerçekleştirilen izleme değerlendirme çalışmaları doğrultusunda, Yalova Esenköy Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü ve ASO’da, Fizik, Kimya, Biyoloji, Fen ve Teknoloji, İlköğretim Matematik, Matematik, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Bilişim Teknolojileri, Müzik ve Okul Öncesi Öğretmenliği alanlarından farklı üniversitelerden 32 akademisyen ve farklı illerden 61 öğretmenin katılımıyla her alana yönelik olarak hizmet içi eğitim içeriği güncelleme çalışması gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen çalışma sonucunda; Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Öğretmen Strateji Belgesi ve 2018’de yenilenen öğretim programları dikkate alınarak aşağıdaki alanları kapsayan eğitimci eğitimleri planlanmıştır (MEB, 2018):

- Tanışma (buz kırma) etkinliklerini,

- Yenilenen öğretim programlarında dikkat edilmesi gereken noktaları,
- Öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeyi sağlayacak örnek ders içi etkinlikleri (Nasıl hazırlanır? Hazırlık yaparken nelere dikkat edilmelidir? vb.),
- Yenilenen öğretim programlarında yer alan kazanımların etkinliklerle ilişkilendirilmesini,
- Etkinlik temelli örnek ders sunumlarını,
- Ölçme değerlendirme sürecini

Yukarıdaki listede bulunan konularda eğitimcilerin eğitimi ve devamında öğretmenler için hizmet içi eğitim programları uygulanması planlanmıştır. Yapılan gereksinim analizi çalışmasının sonuçlarında yenilenen öğretim programlarında dikkat edilmesi gereken noktalar ve yenilenen öğretim programlarında yer alan kazanımların etkinliklerle ilişkilendirilmesi maddeleri gereksinimlerin iki tanesini oluşturmuştur. Öğretmenlerin program bilgisi dahilindeki gereksinimleri yapılan “Öğretmenlerimizle 2023’e Projesi” çalışmasında da önemle vurgulanmıştır.

1.4.2. YÖK Eğitim Fakülteleri Çerçeve Programları Kapsamında Program Bilgisi

Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme, başlı başına bir çalışma alanı olup her alanda hazırlanan programlar, değişen ihtiyaç ve talepler doğrultusunda zaman içinde yeniden hazırlanmak durumundadır. Bu süreçte mevcut eğitim fakülteleri lisans programlarıyla ilgili çeşitli araştırma ve değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucu, alan eğitimine yönelik derslerle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden oluşturulması ve programlarda bunlara ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zamana yayılması ve daha yapılandırılmış bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmen yetiştirme lisans programlarının Millî Eğitim Bakanlığının yeniden hazırlayarak uygulamaya koyduğu ders programlarıyla uyumlu hale getirilmesi, bir gereksinim olarak gündeme gelmiştir (YÖK, 2018).

2018 öncesi programlarda sadece “Özel Öğretim Yöntemleri 2 ” dersinin içine sıkıştırılan ilgili alanın öğretimi, öğrenme ve öğretim yaklaşımları, öğretim programları vb. konulara 2018 çerçeve programlarında daha fazla ağırlık verilmiştir. Bu kapsamda programlara dersin adının başına ilgili alanın adı getirilerek “... Öğretim Programları” ve “...Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları” adındaki dersler, ortak ve ilgili öğretmenlik alanının öğretimine yönelik Alan Eğitimi (AE) dersleri olarak eklenmiştir. Böylelikle mevcut programlarda ilgili alanın öğretimiyle doğrudan ilişkili üç kredilik bir ders var

iken, güncellenen programlarda, alan öğretimiyle ilgili hem ders sayıları hem de kredileri dört katına çıkartıldığı gibi bu derslerin işlevselliği de artırılmıştır (YÖK, 2018).

Çoğunlukla programın uygulayıcısı rolü ile kendilerinden programın başarısı yönünde çalışmaları beklenen öğretmenler için, öğretmen eğitimi aldıkları süreçte eğitim programları bilgisi çeşitli dersler altında kazandırılmaya çalışılmaktadır. Örnek olarak; program bilgisi ile ilişkili İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında üç ilgili dersin tanımları ve kapsamaları şu şekildedir (YÖK, 2018):

“İngilizce Öğretim Programları Dersi: Öğretim programlarıyla ilgili temel kavramlar; İngilizce dersi öğretim programlarının geçmişten günümüze gelişimi; güncel İngilizce dersi öğretim programının yaklaşımı, içeriği, geliştirmeyi amaçladığı beceriler; öğrenme ve alt öğrenme alanları; kazanımların sınıflara göre dağılımı ve sınırları, diğer derslerle ilişkisi; kademler arasındaki İngilizce dersi öğretim programlarının ilişkisi; kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller; ölçme değerlendirme yaklaşımı; öğretmen yeterlilikleri.

Eğitimde Program Geliştirme: Program geliştirmeye ilgili temel kavramlar; program geliştirmenin teorik temelleri; program türleri; öğretim programlarının felsefi, sosyal, tarihi, psikolojik ve ekonomik temelleri; program geliştirme ve öğretim programlarının özellikleri; program geliştirmenin aşamaları; programın temel öğeleri (hedef, içerik, süreç, değerlendirme) ve öğeler arasındaki ilişkiler; hedeflerin sınıflandırılması ve programın öğeleriyle ilişkisi; içerik düzenleme yaklaşımları; eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi; program geliştirme süreci ve modelleri; eğitim programı tasarım yaklaşımları; program değerlendirme modelleri; program okur-yazarlığı; öğretim programlarının geliştirilmesinde öğretmelerin görev ve sorumlulukları; MEB öğretim programlarının özellikleri; öğretim programlarının uygulanması; dünyada ve Türkiye’de program geliştirmede yeni yaklaşımlar ve yönelimler.

Eğitimde Program Dışı Etkinlikler: Eğitimde formal program ve program dışı etkinlikler/örtük program kavramları; örtük programla ilgili yaklaşımlar; bilişsel ve duyuşsal alan öğrenmeleri ve örtük program; bir ritüel yeri olarak okul; okulda program dışı etkinlikler olarak okul törenleri; okulda sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal etkinliklerin önemi ve yönetimi; değerler eğitiminde örtük programın yeri ve önemi; değerler eğitimi açısından program dışı (anma, kutlama, buluşma, mezuniyet vd.) etkinlikler.” (YÖK, 2018)

YÖK’ün (2018) öngördüğü, *Eğitimde Program Geliştirme ve Eğitimde Program Dışı Etkinlikler* dersleri eğitim fakültelerinde Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı sorumluluğunda yürütülmektedir. *Alan Öğretim Programları* dersi ise alan eğitimi bilgisi kapsamında değerlendirilen bir ders olduğu için (YÖK, 2018), ilgili alan öğretim elemanları yükümlülüğünde görülmektedir denilebilir. Bu dersin meslek bilgisi mi yoksa alan eğitimi bilgisi mi olarak kabul edilmesi gerektiği tartışmaya açıktır. Sonuç olarak, Türkiye’de hem YÖK hem de MEB, yurtdışındaki

benzer kurum ve kuruluşlarda olduğu gibi, öğretmenlerin program bilgisini önemli bir bilgi alanı olarak görmekte ve özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

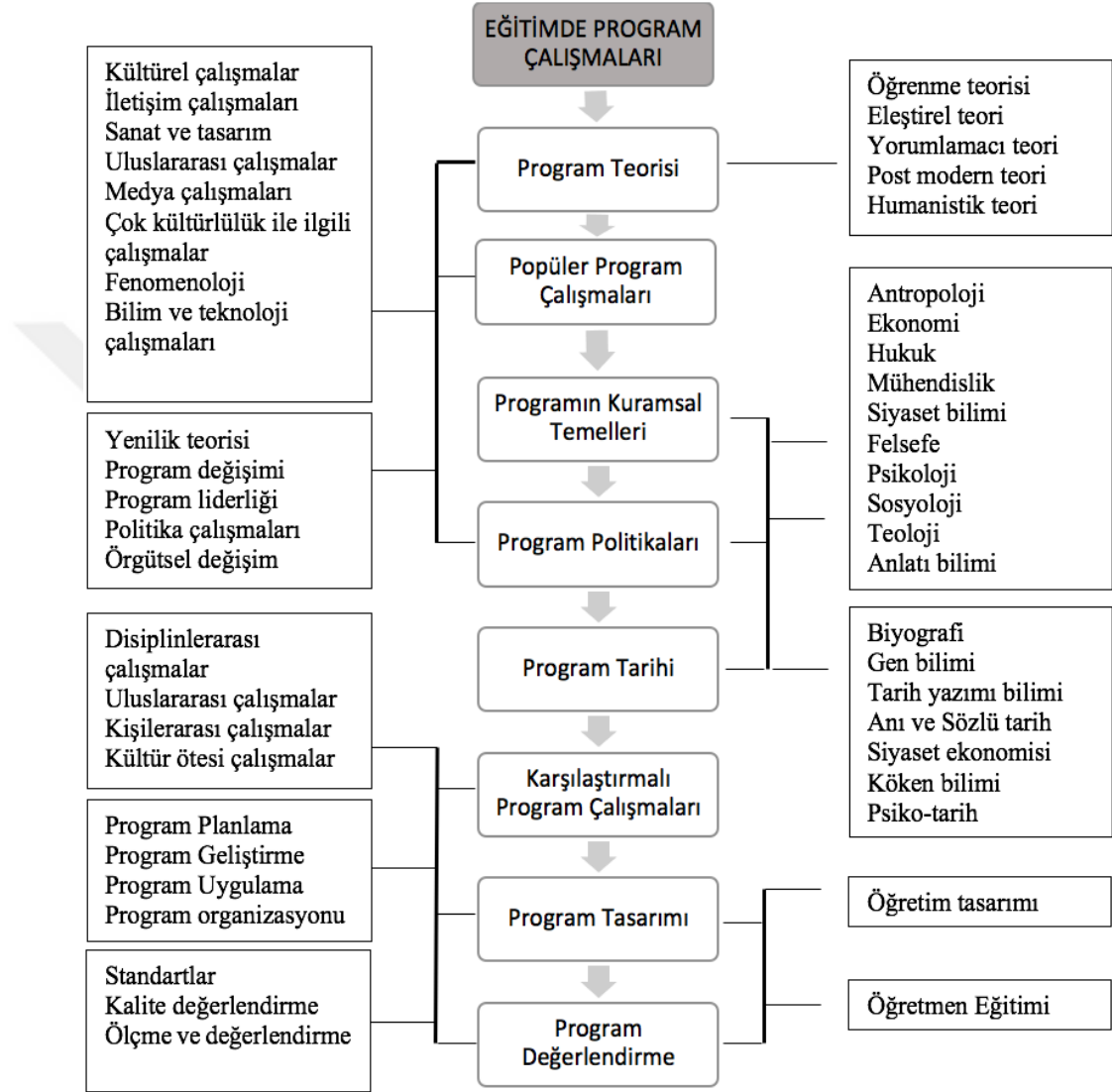
2020 yılı Ağustos ayında alınan bir karar ile 2018 öğretmen yetiştirme lisans çerçeve programlarının içeriği ile ilgili olarak derslerin belirlenmesi, ders yoğunluğunun belirlenmesi ve kapsam ile ilgili kararlar üniversitelerin eğitim fakültelerine bırakılmıştır.

1.5. Eğitimde Program Geliştirme

Eğitim programları bir çalışma alanı olarak, eğitimde program kavramı, program tasarımı, program geliştirme ve program değerlendirme gibi kavramları içinde barındırmaktadır. Eğitim programı kavramı tarihsel olarak değişen ve gelişen tanımlara sahip olmuştur. Güncel olarak “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” (Demirel, 2020, s.4) olarak tanımlanmaktadır. Ek olarak, bu kavram, öğrenci deneyimlerini merkeze alan, bilgi alanları, araştırmalar ve uzmanları içeren bir konu ve içerikler planı olarak da (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 26-27) tanımlanabilir. Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere eğitim programı kavramı içerisinde planlama, öğrenme yaşantıları, okul içi ve dışı etkinlikler gibi anahtar kavramları barındırmaktadır.

Hiyerarşik olarak İngilizce dilindeki eğitim programı kavramı “curriculum”, Türkiye dışındaki ülkelerde hem bir eğitim kademesini kapsayacak şekilde “*Elementary school curriculum (ilkokul programı)*”, hem bir dersin tüm sınıf düzeylerini kapsayan programını “*Elementary Math curriculum (İlkokul matematik programı)*” hem de bir dersin bir sınıf düzeyindeki programını “*4. Grade Math Curriculum (4. Sınıf matematik programı)*” ifade edecek şekilde kullanılmaktadır. Türkiye’de ise eğitim programı kavramı bir eğitim kurumunda bireyler için sağlanan milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm eğitim sürecini anlatmak için kullanılmaktadır. Bir derse ait eğitim programı ise içerisinde birden fazla sınıf düzeyi barındıracak şekilde o dersin sınıf düzeyleri boyunca tüm etkinliklerini barındırır. Bu eğitim programı türü de “öğretim programı olarak adlandırılır (Varış, 1988., Demirel, 2020). Örnek olarak MEB İngilizce Dersi 2-8. Sınıflar Öğretim Programı verilebilir. Bir derse ait sadece bir sınıf düzeyindeki veya planlanmış bir ders süresi içerisindeki program ise “ders programı” olarak adlandırılmaktadır (Gültekin, 2017; Küçükahmet, 2009).

Eğitimde program çalışmalarının kapsamı net olarak çizilememekle birlikte, Petrina (2004)'nın bir araya getirdiği kavram haritası bu bağlamda bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçevenin uyarlanmış hali aşağıda Şekil 1.4'te görülebilir.



Şekil 1.4. Eğitimde program çalışmaları kavram haritası

Şekil 1.4'te görüldüğü üzere program tasarımı kavramı, programların tasarımı, planlanması, uygulanması ve geliştirilmesini kapsamaktadır. Program tasarımı programa ilişkin düşünme ve tasarlama aşamasıdır (Görgeç, 2015). Program tasarımı için programın boyutlarını göz önüne alarak yürütülecek etkinliklerin tasarlanması aşamasıdır denilebilir. Program geliştirme ise program tasarımının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini kapsayacak şekilde programın boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü ile ilgili tüm çalışmaları kapsayan bir kavramdır (Demirel, 2020. S.5., Marsh, 2009). Program çalışmalarının işlemsel bölümünü oluşturan program tasarımı ve program geliştirme çalışmaları temel olarak Tyler'in (1949) düzenlediği, programın dört temel boyutunun tek tek ve birbirleriyle ilişkilerinin planlanması ve tasarlanması süreçlerini içermektedir. Bu boyutlar şu biçimde sıralanabilir:

- a. *Amaçlar:* Program elde etmek istediği eğitsel amaçlar nelerdir?
- b. *İçerik:* Amaçlara ulaşmada hangi içerik ve öğrenme öğretme süreçleri seçilmelidir?
- c. *Öğrenme öğretme süreçleri:* Etkili bir öğretim için öğrenme yaşantıları nasıl düzenlenmelidir?
- d. *Değerlendirme:* Öğrenme öğretme süreçlerinin etkililiği nasıl değerlendirilmelidir?

Farklı araştırmacılar tarafından farklı program tasarım ve geliştirme modelleri bulunsada temelde her modelde programın bu boyutlarının varlığı kabul edilmektedir (Demirel, 2020; Marsh, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2008). Aynı zamanda Tyler (1949) eğitsel amaçların belirlenmesinde bir gereksinim belirleme çalışmaları sürecinden ve bu gereksinimlerin üç adet kaynağı olduğundan söz etmiştir. Bu kaynaklar, konu alanı, öğrenenler ve toplumdur. Hilda Taba (1969, akt. Petrina, 2004), Tyler'in amaç odaklı model çalışmalarını daha detaylı bir model ile devam ettirmiş ve öğretmenlerin program geliştirmedeki rolünün önemini vurgulamıştır. Taba (1969 akt. Petrina, 2004)'a göre bir program tasarımı veya geliştirme çalışması süreci aşağıdaki adımlar ile yapılabilir:

1. Gereksinimlerin belirlenmesi
2. Eğitsel amaçların yazımı
3. İçeriğin seçimi

4. İeriğın düzenlenmesi
5. ğrenme ğretme süreçlerinin seçimi
6. ğrenme ğretme süreçlerinin düzenlenmesi
7. Neyin değerlendirileceğinin seçimi ve buna uygun araç seçimi

Program tasarım ve geliştirme modelleri temelde programın dört boyutunun gereksinimlere göre sırasıyla ve bütünleşik olarak düşünülmesi ve işlemlerin buna göre yapılandırılmasını öngörmektedir.

1970’lerde başlayan ve işlemsel program çalışmalarının (program tasarımı, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi) bir eleştirisi olarak öne çıkan ve W.F. Pinar’ın başını çektiği yeniden kavramsallaştırma akımı eğitsel süreçlerin siyasi, kültürel, toplumsal cinsiyet ve tarihsel boyutlarıyla bilimsel bir disiplin olarak anlaşılmasını savunur (Bümen ve Aktan, 2014). Burada yeniden kavramsallaştırma kavramı, program çalışmalarının nasıl? sorusundan çok ne? sorusuna odaklanarak önemli olanın programı anlama olduğuna dönüşen kavramsallaştırmayı anlatmaktadır. Bu açıdan bakıldığında program çalışmalarının aslında büyük bir bölümünün işlemsel olmaktan çıkmaya başladığı söylenebilir.

Öte yandan program tasarım çalışmalarının merkeze aldığı yaklaşım bakımından da farklılaştığı görülmektedir. Alanyazında temelde üç farklı program tasarım yaklaşımından söz edilmektedir (Demirel, 2020 s.84, Seker 2012, s. 72, Ornstein ve Hunkins, 2008, s. 186). Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Konu merkezli yaklaşım
2. Öğrenen merkezli yaklaşım
3. Sorun merkezli yaklaşım

Konu merkezli program tasarımı, matematik, edebiyat veya biyoloji vb. gibi belirli bir konu veya disiplin etrafında döner. Bu program tasarımı modeli, öğrenciden çok konuya odaklanma eğilimindedir. MEB programlarında bulunabilen en yaygın standartlaştırılmış program modelidir. Öğretmenler, konuların listelerini ve bunların nasıl çalışılması gerektiğine dair ders planları yaparlar. Yüksek ğretimde, bu metodoloji genellikle üniversitelerin belirli bir konu veya disipline odaklandığı bilim dallarındaki programlarda görülür. Konu merkezli program tasarımı ğrenci merkezli değildir ve

model, diğer program tasarımı biçimlerine kıyasla bireysel öğrenme stilleriyle daha az ilgilidir. Bu, öğrenci katılımı ve güdülenmesi ile ilgili sorunlara yol açabilir ve bu modele yanıt vermeyen öğrencilerin geri kalmasına neden olabilir.

Öğrenci merkezli program tasarımı öğrenci ihtiyaçları, ilgi alanları ve hedefleri etrafında döner. Öğrencilerin tek tip değil, özgün ve şahsına özgü bireyler olduğunu ve bu nedenle her durumda standart bir programa tabi olmaması gerektiğini kabul eder. Bu yaklaşım, öğrencilerin eğitimlerini seçimler yoluyla şekillendirmelerini sağlamayı amaçlar. Farklılaştırılmış öğretim planları, zamanında ve ilgili olan ödevleri, öğretme ve öğrenme deneyimlerini veya etkinlikleri seçme fırsatı sunar. Program tasarımının bu biçiminin öğrencileri daha katılımcı olamaya teşvik ettiği ve güdülediği gösterilmiştir (Soloway vd. 1996). Program tasarımının bu biçiminin dezavantajı, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve tercihleri etrafında içerik oluşturma baskısı yaratabilmesidir. Bireysel öğrenci ilgileri ile programın gerekli çıktılarını dengelemek zorlayıcı bir görev olabilir.

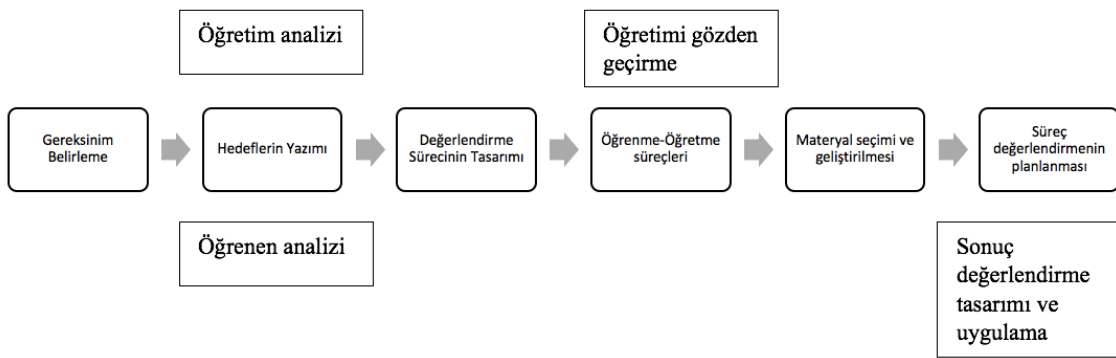
Problem merkezli program tasarımı, öğrencilere bir probleme nasıl bakılacağını ve bir çözüm elde etmeyi öğretir. Problem merkezli bir program yaklaşımı, öğrencilerin gerçek dünyaya aktarılabilen gerçek yaşam sorunlarına ve becerilerine maruz kaldıkları için otantik öğrenmeyle meşgul olmalarına yardımcı olur. Problem merkezli program tasarımının programın geçerliliğini arttırdığı ve sınıfta yaratıcılığı, yeniliği ve işbirliğini teşvik ettiği gösterilmiştir (Dolmans vd. 1996). Bu modelin dezavantajı, öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve ilgilerinin her zaman hesaba katılmamasıdır.

Eğitim programı tasarımında en başta belirlenmesi gereken program tasarımı yaklaşımı, programın ait olacağı okul, çevre ve yönetsel kurumların bağlamına göre değişebilmektedir. Program tasarım yaklaşımları daha çok birden fazla disiplin veya konu alanını içeren eğitim programlarında, program geliştirme uzmanlarına bir başlangıç noktası olarak hizmet etmektedir. Tek bir dersin programının tasarımında da uzmanlara kararlarında yol gösterici olabilirler.

Ders tasarımı ve öğretim tasarımı kavramları ise genellikle birbirine eşdeğer şekilde tanımlanmaktadır. Bir program tasarımı süreci içerisinde dönemlik veya yıllık süresi olan sadece bir dersin program amaçları doğrultusunda tasarımına ders tasarımı denilmektedir. Önceki sayfalarda tanımlandığı gibi bu kavram aynı zamanda ders programı tasarımı kavramı ile aynı anlamda kullanılabilir. Öğretim tasarımı ise bir eğitim programı çerçevesinde bir ders tasarımı ile aynı anlama gelebileceği gibi, sadece bir konunun, bir veya birden fazla ders saatinin veya bir ders haftasının öğretiminin

programın amaçlarına uygun şekilde etkili ve verimli olarak tasarlanma süreci anlamına da gelmektedir (Fer, 2015).

Bu bağlamda ders tasarımı ve öğretim tasarımı süreçlerinin de alanyazında öğretim tasarım modelleri ile açıklandığı görülmektedir. Bu modellerin hemen hepsi, program tasarım ve geliştirme modelleri ile temel boyutları açısından benzeşmektedir (Gagne vd. 2005., Dick ve Carey, 2001. Morrison vd. 2019). Örnek olarak Dick, Carey ve Carey (2001)'nin öğretim tasarımı modeli verilebilir:



Şekil 1.5. Dick, Carey ve Carey'nin öğretim tasarımı modeli (Fer, 2015, s.77.)

Şekil 1.5'te görüldüğü üzere öğretim tasarımı da sürecin içeriği bakımından program tasarımı modellerine benzer olarak, gereksinim belirlemeden başlayarak amaç belirleme, içerik seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme öğretme süreçlerinin seçimi ve düzenlenmesi ve değerlendirme yöntem ve araçlarının belirlenmesini kapsayan modeller içermektedir.

Yükseköğretimde ders tasarımı ise özellikle 2000'li yıllardan başlayarak uzaktan eğitim teknolojilerinin ve internet tabanlı uygulamaların yaygınlaşması ve gelişimi ile birlikte harmanlanmış öğrenme uygulamalarını daha çok benimsemektedir (Castro, 2019., Galvis, 2018., Alammary vd., 2014.) Hibrit öğrenme olarak da bilinen *harmanlanmış öğrenme*, çevrimiçi eğitim materyallerini ve çevrimiçi etkileşim fırsatlarını geleneksel sınıf tabanlı sınıf içi yöntemleriyle birleştiren bir eğitim yaklaşımıdır. Zaman, yer, yol veya hız üzerinde öğrenci kontrolünün bazı unsurlarıyla birlikte var olduğu hem öğretmenin hem de öğrencinin fiziksel varlığını da gerektiren bir tasarım gerektir (Graham, 2006). Üniversiteler, potansiyel avantajları nedeniyle eğitim

ve öğretim için genellikle harmanlanmış öğrenmeyi benimsemektedir (Bitzer, Söllner ve Leimeister, 2016). Harmanlanmış öğrenme, eş zamanlı yüz yüze ve farklı zamanlı teknoloji tabanlı uzaktan öğrenme etkinliklerinin güçlü yönlerinin birlikte kullanılmasına olanak tanır (Garrison ve Kanuka, 2004).

Üniversitelerde ders tasarımları özünde öğretim tasarım modellerini takip etmekle birlikte, birçok üniversite kendi ders tasarımı rehberlerini öğretim elemanlarının kendi derslerini daha etkili tasarlayabilmeleri için kullanıma sunmaktadır (Harvard Üniversitesi, 2022; Toronto Üniversitesi, 2022; Cambridge Üniversitesi, 2022).

Bu doktora tez çalışmasında, ders tasarımı süreci bir eğitim programının temel boyutları ve öğretim tasarımı modellerinin aşamaları ve güncel yükseköğretim düzeyi ders tasarımı rehberleri dikkate alınarak araştırmanın yöntem bölümünde araştırma desenine yansıtılmıştır.

1.6. Problem Durumu

Öğretmenler eğitim sisteminin temelidir. Başarılı öğretmenler olmadan başarılı okullardan ve dolayısıyla başarılı bir eğitim sisteminden söz etmek mümkün değildir. Öğretmenlerin kariyerleri boyunca, özellikle de öğrenme eğrisinin en dik olduğu hizmet öncesi öğretmen eğitimleri sırasında, eğitim sisteminin gereksinimlerine uygun bir eğitim süreci geçirmeleri bu açıdan önemli görülmektedir. Öğretmenlerin görevlerine başlamadan önce, öğretmenlik alanında doyurucu ve başarılı bir kariyer için onları hazırlayan bilgi, uygulama ve çalışma alışkanlıklarını geliştirebilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin, uygulayacakları öğretim programlarının, öğrencilerin başarısı için milli eğitim amaçlarına hizmet eden, öğrencilerinin öğreneceği bilgi, beceri ve değerlere ilişkin vizyonunu belirlemesine olanak tanıyan bir eğitim sistemi bileşeni olduğunu bilmeleri de önem arz etmektedir (DFE, 2019). Öğretmenler ile alanlarına ait öğretim programları arasındaki ilişki farklı şekillerde ortaya çıkmakta ve öğretmenlerin uygulamakta olduğu eğitim ve öğretim programı ile ilişkisi birden çok kavram ile açıklanmaktadır. Bu kavramlar program yeterlikleri, program okuryazarlığı ve program bilgisidir. Ancak, uluslararası alan yazında öne çıkan kavram, öğretmenlerin *program bilgisi* kavramıdır (Park&Oliver 2008); Chauvot, 2008; Tamir 1988; Shulman 1986).

Program bilgisi kavramı ile Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında sadece iki adet çalışmanın (Tan-Şişman, 2021; Şahin ve Soylu, 2017) yapıldığı görülmüştür. Şahin ve Soylu’nun (2017) yaptığı çalışma uluslararası bir dergide yayımlandığı için İngilizce

yazılmış ve Türkçe alan yazında program bilgisi kavramının kullanımına yeterli katkı sağlayamamıştır. Ayrıca bu çalışma matematik öğretmenlerinin, özel olarak ilköğretim matematik öğretim programları ile ilgili program bilgilerindeki eksiklikleri ortaya çıkarmak ile sınırlıdır. Tan-Şişman (2021) tarafından yapılan çalışma da öğretmen adaylarının *program geliştirme bilgisi* kavramı ile çerçeve oluşturmakta olup, öğretmenlerin eğitim programları bağlamında bilmesi gerekenler açısından sınırlı görünmektedir.

Türkiye’de araştırmacıların program bilgisi kavramına yakın olarak, daha çok *program okuryazarlığı* kavramı çerçevesinde çalışmalar yürüttüğü görülmüştür (Çetinkaya ve Tabak, 2019; Erdem ve Eğmir, 2018; Bolat, 2017). Bu çalışmaların tamamının da Bolat (2017) tarafından yapılan program okuryazarlığı ölçeği geliştirme çalışmasına dayanan ve bu ölçeği kullanan çalışmalar olduğu bulunmuştur. Program okuryazarlığı kavramı bu çalışmalarda eğitim programlarının dört temel boyutu olan amaçlar, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme ile sınırlı olarak “öğretmenlerin eğitim programından etkili bir şekilde faydalanabilmeleri için eğitim programının bileşenlerine hâkim olmaları” (Bolat, 2017) şeklinde tanımlanmıştır. Bütün bu bilgiler ışığında Türkçe alan yazında öğretmenlerin eğitimde program kavramı ve öğretim programları konusunda bilmesi gerekenleri ifade eden kavram konusunda karmaşa yaşandığı sonucu çıkarılabilir. Ek olarak, uluslararası alan yazında 1980’lerden (Shulman, 1986) bu yana, alan eğitimi bilgisi içerisinde veya alan eğitimi bilgisinden ayrı şekilde tanımlanan program bilgisi kavramının Türkçe ilgili alan yazında sınırlı olarak yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan program bilgisi kavramının özellikleri ve boyutlarını temel alan ve bu konudaki alan yazını derleyen bir çalışmanın yapılması gereklidir denilebilir.

Öğretmenlerin program bilgisi konusunda bilmesi gerekenleri içeren öğretmen yeterlikleri ve standartları ile ilgili uluslararası raporlar bulunmaktadır. Bu raporlarda öğretmenlerin program bilgisi çoğunlukla bilgi, beceri ve değer boyutlarından “bilgi” boyutu içerisinde gösterilmektedir (INTASC, 2013, UNESCO, 2011, Avrupa Komisyonu, 2010, NIE, 2009). Benzer şekilde MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri de program bilgisine bilgi ana başlığı altında yer vermiştir (MEB, 2017). Öğretmenlerin programlar açısından bilmesi gerekenlerin açıklandığı bu belge ve raporlar ışığında araştırmacı tarafından yapılan incelemede, ulusal ve uluslararası alan yazında öğretmenlere ve öğretmen adaylarına program bilgisi kazandırılması konusunda kapsamlı

bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan öğretmen adaylarına program bilgisi kazandırma konusunda kapsamlı çalışmalar yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Program bilgisi kavramı ile ilgili olarak uluslararası alan yazında araştırmacılar tarafından, bu bilgi alanının neleri kapsamı gerektiği konusunda sonuçlar çıkaran çalışmalar yapılmıştır (Park ve Oliver, 2008; Chauvot, 2008; Geddis, 1993). Hızla değişen ve gelişen eğitim alanında, program bilgisi kapsamının tekrar değerlendirilmesinin ve boyutları açısından Türkiye’de güncel bir çalışmanın yapılmasının ilgili ulusal ve uluslararası alan yazına katkı sağlayabileceği savunulabilir.

Türkiye’de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programları alanı ve alan öğretim programları kapsamında gereksinimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Sahin ve Soylu (2017)’nin çalışmasında bu gerekliliklerle ilgili çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada kullanılan sorular ve verilen yanıtların yüzdesi önemli görüldüğü için aşağıda Tablo 1.7’de verilmiştir:

Tablo 1.7. Sahin ve Soylu (2017) ’nun Çalışmasının Bulguları

Sorular	Doğru cevap veren son sınıf Öğrencileri (f)
Aşağıdaki hedef davranışların hangi üst amaca ait olduğunu yazınız.	%0
Öğretim programında geçen ana matematiksel kavramlar nelerdir?	%9,1
Program hangi öğrenme yaklaşımını benimsemektedir? Bu yaklaşımın özellikleri nelerdir?	%2,9
Program hangi temel becerileri içermektedir?	%22,7
Programın felsefesi ışığında, hangi strateji, yöntem ve teknikler daha anlamlı öğrenme sağlayabilir?	%27,3
Programa göre öğretmen ve öğrenci rolleri nelerdir?	%2,3
Son 10 yılda programda yapılan değişiklikleri anlatınız.	%4,5
Matematik öğretim programına nasıl ulaşabilirsiniz?	%31,8
Aşağıdaki kavramları öğrenmeden önce, öğrencilerin hangi ön bilgilere ihtiyacı vardır?	%11,4
Programdaki kazanım ifadelerinin özellikleri nelerdir?	%9,1
Programa göre hazırlanmış bir ders planının ana bileşenleri ve özellikleri nelerdir?	%4,5

Tablo 1.7’de bulguları verilen çalışma (Şahin ve Soylu, 2017) Türkiye’de ilgili ölçme aracını yanıtlayan matematik öğretmen adaylarının program bilgisi açısından ne kadar eksik olduklarını göstermesi dolayısıyla önemlidir. Sonuçlardan en dikkat çekici olanı da ilgili öğretim programına nasıl ulaşacağını bilen son sınıf öğrencisi oranının çok düşük olmasıdır. Soruların ve yanıtların genel olarak değerlendirilmesi ise öğretmen adaylarının program bilgisi konusunda çok eksik olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde Tan-Şişman (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin hem alan öğretim programları ilgili hem de program geliştirme ile ilgili bilgi gereksinimlerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının program bilgisi kapsamındaki gereksinimlerinin detaylı olarak incelendiği çalışmalara gereksinim olduğu savunulabilir.

Öğretmen eğitiminden sorumlu üniversitelerden, YÖK çerçeve programları ışığında öğretmenlere ilgili öğretim programı bilgisini kazandırmaları öngörülmüştür (YÖK, 2018). Ancak, çerçeve programlarda bulunan *Alan Öğretim Programları* dersleri ile ilgili hiçbir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. YÖK’ün öğretmen yetiştirme lisans programlarının içeriği konusunda eğitim fakültelerine yetkiyi devretmesi (YÖK, 2020) ile öğretmenlik lisans programlarında program bilgisi ile ilgili olabilecek derslerin nasıl olması gerektiği ile ilgili bilimsel çalışmalara daha çok gereksinim duyulacağı söylenebilir. Benzer şekilde, MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde (MEB, 2017), alan eğitimi bilgisi içerisinde baskın şekilde önemi vurgulanan öğretmenler için program bilgisi bilgi alanının eğitim fakülteleri lisans programlarındaki yeri ve önemi göz ardı edilemez denilebilir. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinde hem YÖK’ün hem de MEB’in beklentilerinin gerçekleşmesi için program bilgisinin kapsamı ve özellikleri temelinde ders tasarımı çalışmaları yapılmasının eğitim fakültelerine öğretmenlik lisans programları çalışmalarında fayda sağlayacağı düşünülebilir. Hem uluslararası alan yazında hem de Türkiye’de yapılan çalışmalarda program bilgisini temel alan bir ders tasarımı çalışmasına rastlanmamıştır.

Ek olarak, eğitim fakülteleri programlarında bulunan ilgili derslerin program bilgisi bilgi alanını ne kadar kapsadığı ve bu derslerin gereksinimleri karşılayıp karşılamadığı bilinmemektedir. YÖK (2018) çerçeve programlarında bulunan *Eğitimde Program Geliştirme*, *Özel Alan Öğretim Programları* ve *Eğitimde Program Dışı Etkinlikler* dersleri arasında *Eğitimde Program Geliştirme* dersi de program bilgisi bilgi alanı ile ilgili bir ders olarak değerlendirilebilir. Türkiye’de bazı üniversite eğitim fakülteleri programlarındaki ders tanımlarıyla değerlendirildiğinde bu dersin kapsamı ile ilgili

aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır (Anadolu Üniversitesi, 2020; Hacettepe Üniversitesi, 2020; Marmara Üniversitesi, 2020; Bahçeşehir Üniversitesi, 2020):

- Eğitimde program geliştirmenin kuramsal temelleri,
- Eğitim programları özellikleri ve boyutları,
- Program geliştirme modelleri,
- Eğitimde program tasarımı
- Eğitimde program değerlendirme,

Yukarıdaki ders kapsamı değerlendirildiğinde, bu içerikler temelinde yürütülecek bir dersin öğretmenlerin program bilgisi gereksinimlerini karşılamak için yeterli olamayacağı söylenebilir. Bu nedenle eğitim fakülteleri öğretmenlik lisans programları için program bilgisi temelinde bir ders programı tasarımı çalışmasının yapılması gerekli görülmektedir denilebilir.

1.7. Araştırmanın Amacı

Ortaya konan problem durumundan yola çıkarak bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini artırmaya yönelik tasarlanan *Eğitimde Program Geliştirme* dersinin etkililiğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) Program bilgisine yönelik gereksinimler nelerdir?
 - a) Öğretmen adaylarının program bilgisine yönelik gereksinimleri nelerdir?
 - b) Öğretmenlerin program bilgisine yönelik gereksinimleri nelerdir?
 - c) Alan uzmanlarının görüşlerine göre öğretmen adaylarının program bilgisi gereksinimleri nelerdir?
- 2) Gereksinim belirleme sonuçlarına göre *Eğitimde Program Geliştirme* dersinin tasarımı nasıl olmalıdır?
- 3) Tasarlanan dersin öğretmen adaylarının program bilgisi düzeyleri üzerindeki etkisi nedir?
- 4) Tasarlanan dersin uygulanması sonrası öğretmen adaylarının ders programı tasarısı ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.8. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini arttırmak için *Eğitimde Program Geliştirme* dersinin tasarısını yapmak ve bu ders programı tasarısını uygulayıp değerlendirmektir. Bu çalışma ile, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program bilgisi kapsamındaki gereksinimleri belirlenecektir. Bu sayede çalışmanın ilgili alan yazına, eğitim fakültelerine ve MEB bünyesindeki hizmet içi eğitim süreçlerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma ile eğitim programları ve öğretim alanı ile ilişkili derslerin, alan öğretim programları merkeze alınarak daha uygulamalı hale gelmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma bu anlamda, farklı alan öğretmenlik programlarında kullanılabilecek program bilgisi temelinde bir örnek bir ders programı tasarısı sunacaktır. Bu ders tasarısının ilgili öğretim elamanları için bir kaynak oluşturabileceği değerlendirilmektedir.

Öğretmen program ilişkisinde tanımlayıcı rolü olan program bilgisinin kapsamı ve özelliklerinin; öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve alan uzmanlarının gereksinimleri doğrultusunda nasıl bir değişime uğradığını göstermesi açısından, bu çalışma, alan yazına program bilgisinin kapsamı ve özellikleri ile ilgili yeni bilgiler ve yeni bir bakış açısı kazandırabilecektir. Ayrıca Türkçe alan yazında yaşanan öğretmen program ilişkisi ile ilgili kavram kargaşası da bu çalışma ile giderilebilecektir. Özellikle program okuryazarlığı ve program bilgisi kavramlarının yeri ve kapsayıcılığı konusunda alan yazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu çalışmada program bilgisi temelinde tasarlanan ders programı ile öğretmen adayları, Türkiye’de uygulanmakta olan merkezi öğretim programları hakkında yeterli bilgiye sahip olarak programların en iyi şekilde uygulanması konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahip olabilecektir. Bunun başarılması da daha başarılı öğrenciler ve mesleki tatmin düzeyi yüksek öğretmenlerin sayısının artması anlamına gelebilecektir. Ayrıca, öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra, program geliştirme süreçlerine etkin olarak katılımı söz konusu olduğunda, bu süreçlerde zorlanmayacakları ve değerli katkılar sunacakları değerlendirilmektedir.

Bu çalışma COVID19 Salgın dönemi süresinde önemi daha belirgin olarak kabul edilen uzaktan eğitim uygulamaları ile yüz yüze, eş zamanlı ve farklı zamanlı öğretim tasarımlarını birleştiren harmanlanmış öğrenme uygulamalarının Öğretim Yönetim Sistemleri (ÖYS) üzerinde bir ders programı kapsamında nasıl tasarlanabileceği ile ilgili

bir örnek oluşturması açısından, tüm ğretim elemanlarının yararlanabileceği bir bilimsel kaynak olarak da değerli görülmektedir.

1.9. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırmanın nicel veri toplama süreci 2019-2020 eğitim ğretim yılında Eskişehir ili içerisinde görev yapmakta olan öğretmenler ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ğrenim görmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırmada yapılan ğretmen adayı yarı-yapılandırılmış görüşmeleri, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde *Eğitimde Program Geliştirme* dersini 2019-2020 eğitim ğretim yılı Gz ve Bahar ve 2020-2021 eğitim ğretim yılı Güz döneminde alan öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Araştırma kapsamında geliştirilen “Program Bilgisi Testi” geliştirme süreci Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ğretmen adayları ile sınırlıdır.

1.10. Tanımlar

Eğitim Programı: ğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği (Demirel, 2020).

Program bilgisi: Eğitim programını planlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili teorik ilke ve davranışları, ğretimi farklılaştırmada ve sınıf ortamının sosyal bağlamına ve dinamiklerine yanıt verme kapasitesini artırmada kullanma bilgisidir (Behar ve George, 1994).

Program tasarımı: Bir eğitim/ğretim programının geliştirilmesi hedefiyle ilgili uzmanlar ve paydaşlar yardımıyla gerekli eğitim felsefesinin ve öğrenme kuramlarının belirlenmesi sonucunda hedeflerinin, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme ögelerinin seçilerek düzenlenmesi süreci (zkara ve Güven, 2018).

Alan Eğitimi Bilgisi (Pedagojik Alan Bilgisi): Alan bilgisi ve meslek bilgisinin ortak alanı olan, alan ve meslek bilgisinin birbirinden ayrı dşnlemeyeceği varsayımını kabul eden, alan bilgisinin öğretici gözüyle düzenlenmesini ve sunulmasını içeren bilgi alanı (Shulman, 1986).

Dikey Program Bilgisi: Öğretmenlerin derslerinde daha önce nelerin öğretildiğini ve gelecekte neyin öğretileceğini bilmesi, Konu alanının sınıflar hiyerarşisine göre içerik kapsamaları ve konular ve amaçlardaki öncelik sonralık ilişkilerinin bilinmesi (Shulman, 1986).

Yatay Program Bilgisi: Öğrencilerin bir öğretmenin kendi sınıflarının dışında ne yaptıklarının farkında olma, kavramların diğer okul dersleriyle de nasıl ilişkili olduğunu bilme, eş zamanlı derslerin programlarının bilgisi (Shulman, 1986).

Program Bütünleştirme: Farklı konu alanı ve disiplinlere ait bilgilerin birlikte bütünleşik olarak kullanılabileceği eğitsel ortam, problem ve konuların ilgili eğitim programları düşünülerek bütünleştirilmesi (Beane, 1995).



2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alan yazında öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin mesleki gereksinimleri ve özel olarak eğitim programları bağlamındaki gereksinimleri ile ilgili çalışmaların yanı sıra, program bilgisi ile ilgili gereksinimleri ve program bilgisi düzeyleri ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. 1986 yılında Shulman'ın Alan Eğitimi Bilgisi bilgi alanını ve bu alanın içerisinde program bilgisini tanımlamasının ardından, bu bağlamdaki ampirik çalışmalar 1990'lerden sonra görülmeye başlanmıştır. Bu bölümde Türkiye dışında farklı ülkelerde ve Türkiye'de ulaşılabilen çalışmalar özetlenmiştir.

Schroeder ve Curcio (2022) yaptıkları çalışmada, program bilgisi kapsamında öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ve öğretme materyallerini kullanma davranışlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Öğretmen adaylarına (n=17) verilen ödevlerin video kayıtlar şeklinde toplandığı ve analiz edildiği çalışmada, öğretmen adaylarının uygulayacakları öğretim programı için çevrimiçi araç ve öğrenme malzemelerinin seçiminde dikkat etmeleri gereken noktalar belirlenmiş ve raporlanmıştır. Bu noktalar; ulaşılan kaynaklarda içeriğin doğru olup olmadığı, kaynakların öğrenci gereksinimlerine ve program çıktılarına uygunluğu, kaynakların toplumsal ve kültürel gerçeklere uygunluğu, kaynakların nasıl uyarlanabileceği ve geliştirilebileceğidir. Bu çalışma özellikle program bilgisi alt boyutlarından ulaşılabilir ve alternatif materyaller bilgisi ile ilgili bir öneri sunmaktadır.

Leite vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin ulusal öğretim programlarına verdikleri önemi ve bu programları nasıl okul bağlamına göre yorumladıklarını belirlemeyi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin en çok kullandıkları program uygulamalarına odaklanan bir karma yöntem çalışması olan bu çalışmada bir anket aracılığıyla elde edilen öğretmen yanıtlarının (n=236) analizi, daha geleneksel bakış açılarına uygun program uygulamaları ile öğretmen-öğrenci-bilgi etkileşimlerine dayanan karma bir yapıyı ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, daha yüksek eğitim kademelerinde- ortaöğretim – görev yapan öğretmenler, ilkökul öğretmenlerine göre programın okul bağlamına göre uyarlanmasını gerektirmeyen daha geleneksel uygulamaları tercih etme eğiliminde olarak belirtilmiştir. Bu sonuçlar öncelikle öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarını ve tam gelişimini desteklemek için ulusal programları okul bağlamına uyarlama konusunda istekli olduklarını göstermekle birlikte esas olarak ulusal sınavların varlığı ve öğretim programlarının uzunluğu ve yoğunluğu ile ilgili sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Land ve Drake (2014), ilkököl matematik öğretmenleri adayları ($n=34$)'nın sadece bir ders planı üzerinden program bilgilerini ölçme amaçlı yaptıkları çalışmalarında, önce öğretmen adaylarının bir matematik konusu ve iki adet kazanımı içeren ders planını uygulamalarını istemiş ve ardından adayların uygulama ile ilgili görüşlerini açık uçlu sorular ile toplamıştır. Bu sorulardan elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmen adaylarının program bilgilerini derse yansıtma durumlarının bazı ana başlıklara ayrıldığı görülmüştür. Bunlar, kazanım ifadelerinin yorumu, öğretim programındaki öğrenme yaşantıları ile ilgili önerilerin dikkate alınması, öğretim programındaki ölçme değerlendirme önerilerinin dikkate alınması, öğretim programı dahilinde uyarlama ve esnekliktir. Bu durumların üç düzeyde (sınırlı-orta-ileri) gerçekleştiği görülmüştür. Bu çalışmaya bakarak, öğretmen adaylarının program bilgisinin ve kullanımının çeşitlilik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Tomašević ve Trivić (2015) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, kimya öğretmenlerinin kimya öğretim programlarının yapısı, içeriği, uygulaması ve boyutları ile ilgili mesleki bilgilerinin kapsamı araştırılmıştır. Araştırma, 69 okuldan (25 ilköğretim okulu ve 44 meslek ortaokulu) 119 öğretmenenden oluşmaktadır. Araştırma betimsel yöntem ile gerçekleştirilmiş ve kullanılan ankette yer alan sorular genel program bilgisi, kimya öğretim programları bilgisi ve halihazırda yürürlükte olan öğretim programında yapılması gereken değişikliklere ilişkin öğretmenlerin görüş/değerlendirmelerine atıfta bulunmuştur. Öğretmenlerin yanıtları, çalışmaları için programın en önemli boyutlarının amaçlar ve öğrenme öğretme süreçleri olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, program bileşenlerindeki bilgilerin, belirli bir planlama düzeyi için uygun olmasına rağmen kullanılmadığını göstermiştir. Örneklemdaki öğretmenler, öğretim programından en çok öğrenme öğretme süreçleri boyutunu önemseyerek, göstererek anlatma yöntemleri ve problem çözme yoluyla öğrenme yöntemlerini uygulamıştır.

Nisabende ve Mobida'nın (2012) nitel çalışması, ilköğretim öğretmenlerinin Svaziland ilköğretim programlarında var olan süreç değerlendirme ile ilgili uygulama yönergeleri ve önerilerine ne kadar hâkim olduğu, bu uygulamaları sınıflarına yansıtıp yansıtmadıklarını sorgulamıştır. Araştırmada sekiz tane 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Veri toplama aracı olarak uygulama gözlemi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin klasik ve geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmaya devam ettikleri ve bu uygulama davranışlarının çoğunlukla öğretmenlerin ilgili öğretim programları ile ilgili

yeterli bilgiye sahip olamamalarından kaynaklı olduğu bulunmuştur. Ayrıca problem olarak öğretmenlerin sorumlu oldukları programlar bağlamında yeterli iş birliği yapmadıkları da vurgulanmıştır.

Brown (2011) kuramsal çalışmasında, başarılı öğretmenlerin program bilgisini üç farklı şekilde kullandığını savunmaktadır. Bunlar, 1. Birebir kullanan 2. Uyarlayan 3. Doğaçaşandır. Araştırmacıya göre her öğretmenin birer caz müzisyeni gibi müziği farklı yorumlamasının kaçınılmaz olduğu gibi, bu üç kullanım türü, öğretmenlerin öğretim programı kaynaklarını kendi tasarımları içinde uygun hale getirmelerinin farklı yollarını bulmaları, normaldir. Araştırmacı; öğretmenlerin, kişisel kaynaklarının yanında öğretim programı ve ders kitabı kaynaklarından yararlanarak, öğretim materyallerinden (birebir) etkinliklere, çalışma sayfalarına ve pedagojik adımlara dayandıkları bir öğretim tasarımı hazırlayabileceklerini belirtmiştir.

Remillard ve Bryans (2004) çalışmalarında, ilkököl öğretmenleri için yeni (2004 yılı için) tasarlanmış ilkököl matematik programı ve onun materyallerinin nasıl kullanıldığı ve bu kullanım ile görülen program bilgisinin öğretmen eğitimi için bir sonucu olup olmayacağı sorularına yanıt aramıştır. Bu amaçla ve öğretim programının öğretmen öğrenimini desteklemede oynayabileceği rolü anlamak için, aynı okuldaki 8 öğretmenin öğretim programını nasıl kullandıklarını incelemişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin, öğretim programlarına bir karşı görüş belirtmemelerine rağmen, onları kullanma biçimlerini etkileyen yönelimleri olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, programların farklı kullanımları, öğrenci ve öğretmen öğrenmesi için farklı fırsatlara yol açmıştır. Deneyimsiz öğretmenlerin programa yönelik uygulayıcı temelli bir duruş sergilemeleri ve tüm kaynaklarını tam olarak kullandıkları da görülmüştür.

Barnes ve Shinn-Taylor (1988) İngiltere’de beş ilköğretim okulunda öğretmen yeterliliği ve öğretmen uzmanlığı üzerine bir araştırma gerçekleştirmiş, 50 öğretmen ve beş okul müdürü ile anket ve görüşme yoluyla veri toplamıştır. Tüm öğretim programlarının karşılaştırmalı bir incelemesinin ardından, öğretmenlerin en çok müzik ve fen dersleri programları ile ilgili yetkinliklerini yetersiz buldukları görülmüştür. Araştırmanın devamında müzik dersi için çalışmaya katılan öğretmenlerin sadece %15’inin ilgili müzik öğretim programını uyguladıkları görülmüştür. İngiltere’de beş ilköğretim okulunda öğretmen yeterliliği ve öğretmen uzmanlığı üzerine bir araştırma gerçekleştirmiş, 50 öğretmen ve beş okul müdürü ile anket ve görüşme yoluyla veri toplamıştır. Tüm öğretim programlarının karşılaştırmalı bir incelemesinin ardından,

öğretmenlerin en çok müzik ve fen dersleri programları ile ilgili yetkinliklerini yetersiz buldukları görülmüştür. Araştırmanın devamında müzik dersi için çalışmaya katılan öğretmenlerin sadece %15'inin ilgili müzik öğretim programını uyguladıkları görülmüştür.

Türkiye’de doğrudan program bilgisi ile ilgili ulaşılabilen tek çalışma Şahin ve Soylu’nun (2017) çalışmasıdır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının matematik alanına ilişkin program bilgisi gelişimlerini incelemek amacıyla karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı-doğrulayıcı araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında, betimsel bir araştırma türü olan ve deneysel olmayan araştırma desenlerinden biri olan kesitsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye’de bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden eşit sayıda olan 176 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının program bilgisi gelişimlerini incelemek amacıyla görüşme, gözlem (gözlem notları, ders video kayıtları, sınıf içi gözlem formu), ve bilgi testi araç olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının Matematik Öğretim Programları Bilgi Testi puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında bu puanlar normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan bir test olan Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının program bilgilerine ilişkin bilgi düzeylerinin sınıf düzeyine ile doğru orantılı olarak geliştiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının program bilgisi açısından bilgilerinin istenilen düzeyde olmadığı da belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının yanıtların genel olarak dikkate alındığında, öğretmen adaylarının program bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkiye’de 2015 yılından sonra bu alanda “program okuryazarlığı” kavramı popülerlik kazanmış ve öğretmen ve öğretmen adaylarının program okuryazarlığının ölçülmesine dönük çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan birisi Bolat (2017)’nin 313 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışmada ölçek maddelerinin yazımında eğitim programının boyutları temel alınarak dört temel boyutta bazı okuryazarlık yeterlikleri kullanılmıştır. Bu çalışmada program okuryazarlığı bir beceri grubu ile ifade edilmiştir. Bu beceriler iki temel faktörde “okuma” ve “yazma” olarak ayrılmıştır. Toplam 29 madde, iki ana boyuttan oluşan ölçek takip eden başka çalışmalarda da kullanılmıştır. Bu çalışmaya konu olan program okuryazarlığı kavramı

böylelikle okuma ve yazma ile ayrılan programın dört temel boyutu ile ilgili bir beceri grubu olarak tanımlanmıştır. Bu ölçek geliştirme çalışmasının öğretmen ve öğretmen adaylarının program bilgilerini ölçmede değil, programın dört boyutuna ait bilgilerine yönelik öz yeterlik inançlarını ölçmek için bir araç olduğu söylenebilir.

Bu ölçeğin kullanıldığı bir çalışma Erdem ve Eğmir (2018) tarafından Afyon Kocatepe Üniversitesinde 210 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Adaylar Türkçe, İlköğretim matematik ve Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileridir. Adayların bölüm, yaş, cinsiyet ve akademik başarı değişkenleri ile program okuryazarlığı arasında anlamlı ilişki olup olmadığına bakılan araştırmada, adayların sadece bölüm ve akademik başarı değişkenleri arasında bir anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Matematik bölümü öğrencileri en düşük puanı alırken, akademik başarıları yüksek olan öğrenciler de en yüksek ölçek puanlarını almışlardır. Çalışmada dikkat çeken başka bir bulgu toplamda ölçekten en yüksek puan alınan maddelerin hedefler ile ilgili okuma ana boyutundaki maddeler olması, en düşüklerin ise içerik ile ilgili yazma boyutundakiler olmasıdır.

Benzer bir çalışma Çetinkaya ve Tabak (2019) tarafından Samsun 19 Mayıs üniversitesinde yapılmıştır. Sınıf öğretmenliği, Fen, matematik ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 386 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada, program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmış ve adayların program okuryazarlık düzeylerinin ana bilim dalları ve sınıf düzeyleri ile anlamlı ilişkisi olup olmadığı sorularına cevap aranmıştır. Araştırma sonucunda son sınıf öğrencilerinin program okuryazarlığı ölçeği puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma boyutunda okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı şekilde yüksek puan aldığı bulunmuştur.

Tan-Şişman (2021) *Eğitimde Program Geliştirme* dersi ile ilgili program geliştirme bilgisinin kazandırılması başlıklı çalışmasında, Ankara ilinde 473 öğretmen adayı ile program geliştirme bilgi testi ve öğretim programı anketi kullanılarak veri toplanmıştır. Bu çalışmada program bilgisinin hem eğitim programları hakkında genel hem de öğretim programları hakkında özel olması gerektiğinin vurgulandığı söylenebilir. Çalışma sonuçlarına göre lisans düzeyinde öğretmen adaylarının aldıkları *Eğitimde Program Geliştirme* ve alan öğretim programları ile ilgili derslerin yeterli olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının alan öğretim programları ile ilgili kendilerini yeterli hissetmedikleri, eğitimde program geliştirme konusunda da sınırlı ve yüzeysel bilgilere sahip oldukları görülmüştür.

İlgili araştırmalar incelendiğinde uluslararası alan yazında ulaşılan çalışmaların program bilgisi kavramı kullanarak gerçekleştirilen ve genellikle karma yöntem deseni ile yapılmış çalışmalar olduğu görülmüştür. Türkiye’de ise program bilgisi kavramı ile ilgili bir tane çalışmaya ulaşılmış, program okuryazarlığı kavramı çerçevesinde yapılan çalışmaların da sınırlı olduğu görülmüştür.



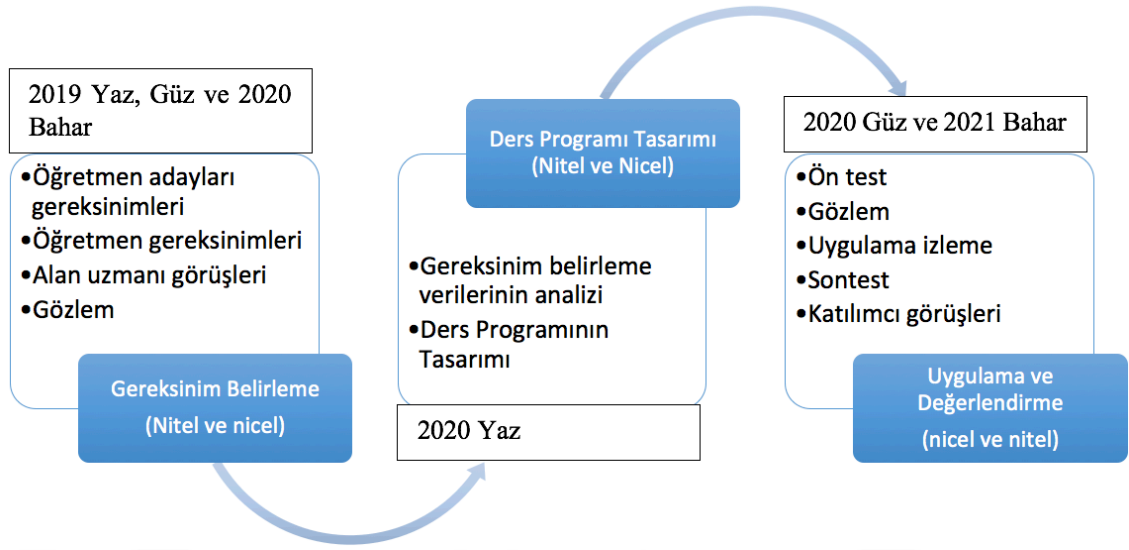
3. YÖNTEM

Bu bölümde önce çalışmanın araştırma deseni ve aşamaları açıklanmış, daha sonra kullanılan veri toplama araçları, katılımcılar ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler çalışmanın üç aşaması için ayrı şekilde düzenlenerek verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini artırmaya yönelik tasarlanan *Eğitimde Program Geliştirme* dersinin etkililiğini belirlemektir. Araştırma amacına bağlı olarak, araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla karma araştırma desenlerinden *çok aşamalı karma yöntem deseni* kullanılmıştır (Creswell, 2013). Bu desen, araştırma soruları ve hipotezler için nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve analizini içermektedir. Analiz işlemleri ve değerlendirilmesi için veri toplamanın zamanlanması (ardışık veya eş-zamanlı) ve her veri tabanına verilen önemle (eşit veya eşit olmayan) beraber sonuçlar araştırmaya dahil edilir (Creswell, 2013). Ders programı tasarımı sürecini içeren bu araştırmanın hem program tasarım modelleri hem de öğretim tasarımı modelleri düşünüldüğünde birden fazla veri toplama ve analizi sürecini içermesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu süreçlerin de aşamalı ve sıralı olması, aynı zamanda birbirini besler özelliğe sahip olması gerekmektedir. Bu yüzden bu çalışma çok aşamalı araştırmalar dizisi ile hem nitel hem de nicel veri toplama ve analizini gerektirmektedir. Bu nedenlerle *çok aşamalı karma yöntem* deseni tercih edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında *çok aşamalı karma yöntem* deseni, nitel ve nicel veri toplama tekniklerini içeren üç aşamada yapılandırılmıştır. Çalışmanın aşamalarına ait bilgiler Şekil 3.1’de görülebilir.



Şekil 3.1. Araştırma Süreci Aşamaları

Şekil 3.1 incelendiğinde, araştırmanın ilk aşamasının gereksinim belirleme, ikinci aşamasının ders programı tasarımı, üçüncü aşamasının da uygulama ve değerlendirme olduğu görülmektedir. İlk aşama 2019 Yaz döneminde başlamış ve çalışmanın tamamı son aşamanın 2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bitmesiyle sonlanmıştır. Çalışmanın bir ve üçüncü aşamaları da kendi içlerinde farklı karma yöntem desenleri içermektedir. Çalışmanın ilk aşaması olan gereksinim belirleme aşaması eş zamanlı farklı ve birden fazla nitel ve nicel veri toplama süreci ve analizini içerdiği için eş zamanlı üçgenleme (Creswell, 2013) deseninde tasarlanmıştır. Çalışmanın üçüncü aşaması ise eş zamanlı iç içe desen olarak da tanımlanan gömülü deneysel desende (Creswell, Plano-Clark, 2015) tasarlanmıştır. Çalışmanın üç aşaması için ayrı şekilde olmak üzere katılımcılar, veri toplama teknikleri ve araçları, veri kaynakları ve verilerin analizi ile ilgili detaylı bilgiler devam eden bölümde verilmiştir.

3.2. Araştırmanın Aşamaları

Bu çalışma, çalışmanın araştırma sorularına yanıt vermek üzere, yararlanılan araştırma desenine uygun olarak üç aşama şeklinde yapılandırılmıştır. Her aşamaya ait veri toplama araçları, katılımcılar, veri toplama süreci ve veri analiz süreçleri ayrı başlıklar altında açıklanmaktadır. Araştırma aşamalarına göre veri toplama araçları, veri toplama tarihleri ve katılımcı bilgileri Tablo 3.1’de incelenebilir.

Tablo 3.1. Araştırmanın Aşamaları ve Veri Toplama Süreci

Aşamalar	Veri Toplama Aracı	Katılımcılar	Tarih
Gereksinim Belirleme	Ders Gözlem Formu	Öğretmen adayları (n=63)	2019/2020 Güz Dönemi
	Öğretmen Adayı Açık Uçlu Beklenti Anketi	Öğretmen adayları (n=57)	2019/2020 Güz Dönemi 2. hafta
	Öğretmen Adayı Ders Değerlendirme Anketi	Öğretmen adayları (n=34)	2019/2020 Güz Dönemi 14. hafta
	Öğretmen Adayı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğretmen Adayları (n=10)	2019/2020 Güz Dönemi 14. hafta
	Öğretim Elemanı Açık Uçlu Gereksinim Belirleme Anketi	Öğretim Elemanları (n=10)	2019/2020 Bahar Dönemi
	Öğretmen Gereksinim Belirleme Anketi	Öğretmenler (n=178)	2019/2020 Bahar Dönemi
Tasarım	Ders Programı Tasarısı Amaçları Uzman Değerlendirme Formu	Öğretim Elemanları (n=4)	2020 Ağustos- Eylül
Uygulama ve Değerlendirme	Program Bilgisi Testi Geliştirme süreci	Öğretmen adayları (n=114)	2020 Ağustos- Eylül
	Program Bilgisi Testi	Öğretmen adayları (Deney grubu n=30, Kontrol grubu n=62)	2020/2021 Güz Ön test: 15 Ekim 2020 Son test: 7 Ocak 2020
	Öğretmen Adayı Ders ürünleri	Öğretmen Adayları (n=44)	2020/2021 Güz Dönemi
	Uygulama Sonu Öğretmen Adayı Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğretmen Adayları (n=12)	2020/2021 Güz Dönemi 14. hafta

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmanın ilk aşaması olan gereksinim belirleme aşaması, 2019/2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde *Eğitimde Program Geliştirme* dersi içerisinde katılımcı gözlem yoluyla başlamıştır. İlgili dönemde bu dersin hali hazırda kullanılan ders programına müdahale edilmemiş olup, araştırmacı ikinci sorumlu

öğretim elemanı olarak dersleri, asıl sorumlu öğretim üyesi ile birlikte yürütmüştür. Ders süresinde sırasıyla katılımcı gözlem, öğretmen adayı beklenti anketi, öğretmen adayı ders değerlendirme anketi ve öğretmen adayı ders sonu değerlendirme görüşmeleri uygulanmıştır. Bir sonraki dönem olan 2019/2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde de aynı şekilde araştırmacı aynı derste yardımcı öğretim elemanı unvanı ile yer almış, ders asıl öğretim üyesi ile birlikte yürütülmüştür. Bu dönemde ise 2019/2020 eğitim öğretim yılı güz döneminden farklı olarak araştırmacı, ders programında “eğitim ortamı, kullanılan materyaller ve program bilgisinin boyutları ile uyumlu içerikler açısından bazı değişiklikler yapmış ve süreci takip etmiştir. Bu değişiklikler çalışmanın pilot uygulama süreci başlığında açıklanmaktadır. Ayrıca 2019/2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi sırasında öğretim elemanı gereksinim belirleme açık uçlu anketi ile öğretmen gereksinim belirleme anketi verileri toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu süreç ile ilgili ayrıntılı bilgiler takip eden *Gereksinim Belirleme* ve *Ders Programı Tasarım* aşamalarında verilmiştir.

Tasarım aşamasında, gereksinim aşamasında elde edilen tüm bulgular birlikte değerlendirilerek öğretmen adaylarının program bilgilerini artırmaya yönelik ders programı tasarımı yapılmıştır. Daha sonra bu tasarı alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılarak 2020/2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde uygulanmak üzere hazır hale getirilmiştir. Tasarım sürecinde Program Bilgisi Testi (PBT) geliştirme süreci de tamamlanmıştır.

Uygulama ve değerlendirme aşamasında tasarlanan *Eğitimde Program Geliştirme* dersi uygulanmıştır. Bu aşamada Program Bilgisi Testi ön test ve son test uygulaması yapılmış, öğretmen adayları ders ürünleri seçimi tamamlanmış ve uygulama sonu yarı yapılandırılmış öğretmen aday görüşmeleri yapılmıştır.

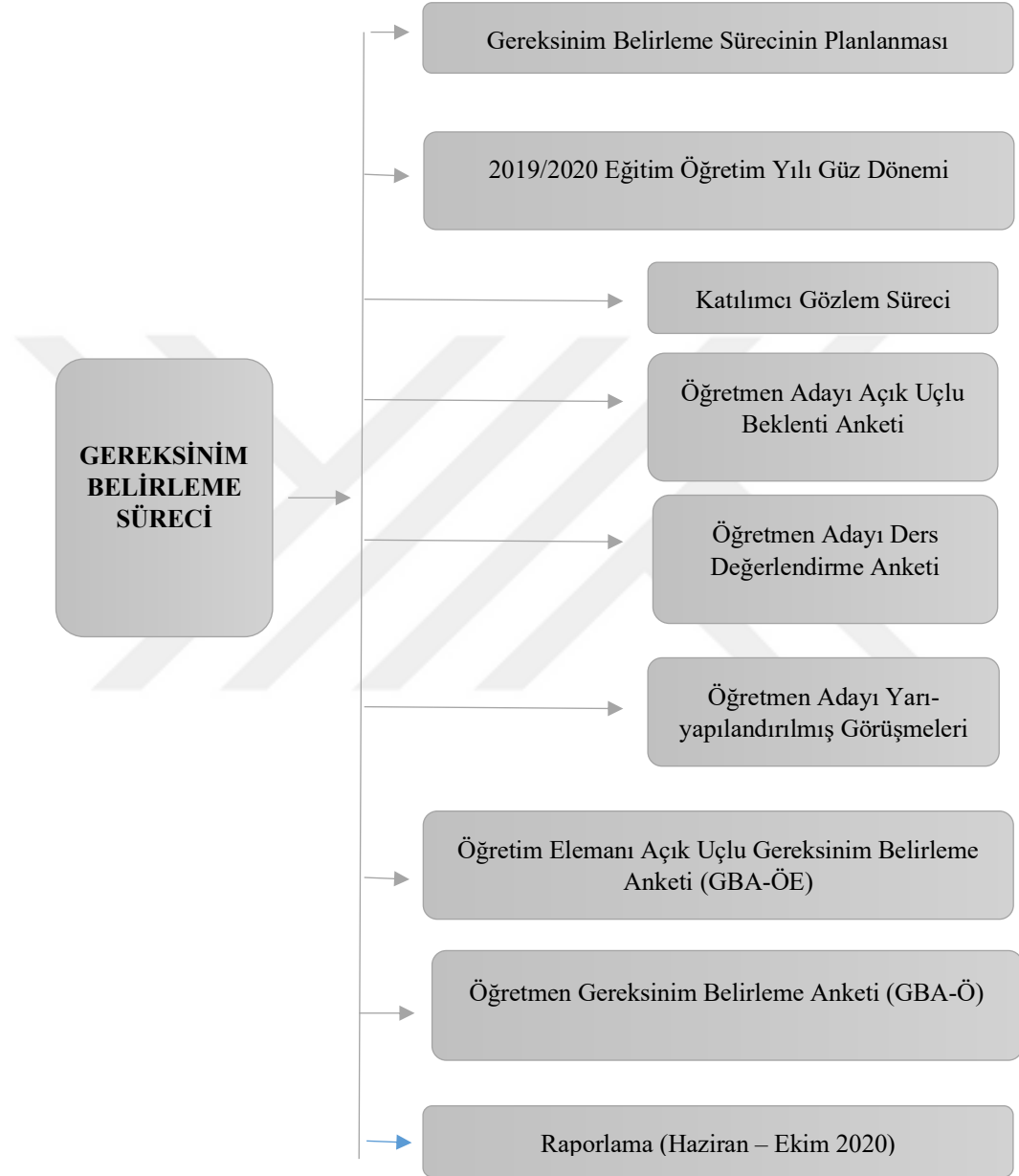
3.2.1. Gereksinim Belirleme Aşaması

Eğitim bilimleri alanında, gereksinim belirleme farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Demirel’e (2020) göre gereksinim analizi, “Ne?” ile “Ne olmalı?” arasındaki farkın, kurumlar ya da bireyler açısından belirlenmesi ve bu farkın nasıl kapatılacağı ile ilgili önceliklerin ortaya çıkarılması sürecidir. Bir başka tanımlama ile, eğitimde gereksinim analizi, uygulama problemlerinin doğasını anlama ve çözüm yolları bulmayı amaçlayan bir süreçtir (Molenda vd., 1996). McArdle (1998)’ın gereksinim analizi tanımı ise bir kurumdaki eksiklikleri belirlemek ve eğitimin bu sorunları çözmek için uygun bir araç

olup olmadığını saptamak üzere yapılan bir seri çalışma olduğu şeklindedir. Gereksinim belirleme çalışmalarında çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar temelde demokratik, analitik ve betimsel yaklaşım olarak ayrılırlar (Demirel, 2020). Demokratik yaklaşımda hedef topluluğu temsil etme kabiliyeti olan başat grupların isteği göz önüne alınır. Bu yaklaşıma göre ne kadar çok paydaşın fikri alınır ve değerlendirilirse gereksinimler o derece geçerli kabul edilir (Demirel, 2020). Bu çalışmada; öğretmen, öğretmen adayı ve alan uzmanlarının görüşleri merkeze alındığı için, demokratik yaklaşım tercih edilmiştir. Ek olarak, gereksinim belirleme çalışmalarında, çeşitli veri toplama teknikleri kullanılabilmektedir. Halihazırda alan yazında tanımı ve kapsamı ile ilgili yeterli veri bulunan program bilgisi kavramının ve bu kavram temelinde bir gereksinim analizinin Delphi tekniği gibi kavramsal olarak boşluk bulunan durumlarda uygulanan bir tekniğe ihtiyacı olmadığı düşünülmüştür. Bu sebeple, bu çalışmada anket, görüşme ve gözlem veri toplama yöntemleri tercih edilmiştir.

3.2.1.1. Gereksinim Belirleme Aşaması Süreci ve Veri Toplama Araçları

Gereksinim belirleme aşamasında izlenen süreç ve veri toplama araçları şu şekildedir:



Şekil 3.2. Gereksinim belirleme aşamasında izlenen aşamalar ve gerçekleştirilen süreçler

Şekil 3.2’de araştırma sürecinin gereksinim belirleme aşamasında takip edilen adımlar ve veri toplama araçları detaylı bir biçimde görselleştirilmeye çalışılmıştır. Aşağıda bu veri toplama süreçlerine ait veri toplama araçları, katılımcılar ve verilerin analizine dair detaylar bulunmaktadır.

2019-2020 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde araştırmacı, tez danışmanı olan dersin öğretim üyesi ile birlikte *Eğitimde Program Geliştirme* dersini iki dönem boyunca yürütmüştür. 2019-2020 Güz döneminden elde edilen veriler nihai ders tasarımı için analiz edilmekle birlikte, 2019-2020 Bahar döneminde yürütülen ders kapsamında da kullanılmış, elde edilen veriler ışığında gerekli iyileştirmeler yapılmıştır. Gereksinim belirleme süreci kapsamında aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır.

- *Katılımcı Gözlem Formu*

Katılımcı gözlem temel bir nitel veri toplama tekniğidir ve doğrudan veya katılımcı olmayan gözlemden, araştırmacının rolü bakımından farklıdır (Punch, 2013). Araştırmacı bu kapsamda, *Eğitimde Program Geliştirme* dersinde öncelikle katılımcı gözlemci rolü ile yer almıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde kullanılan katılımcı gözlem formu (EK-1), ders programı tasarımına eğitim programlarının temel boyutları açısından bilgi vermesi istendiği için, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları kapsamında hazırlanmıştır. Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora unvanına sahip uzman bir öğretim elemanının uzman görüşü alındıktan sonra form düzenlenip kullanılmıştır. Dersin uygulandığı 14 hafta boyunca her hafta ders sonrası gözlem formları doldurulmuştur. Sınav haftası (7. Hafta) ve araştırmacının rahatsızlığından dolayı ders yapılamayan hafta (9. Hafta) gözlem formu hazırlanmamıştır. Toplam 12 gözlem formu daha sonra birleştirilmiş ve katılımcı gözlem sonuçları raporlanmıştır.

- *Öğretmen Adayı Açık Uçlu Beklenti Anketi*

Öğretmen Adayı Açık Uçlu Beklenti Anketi (EK-2), açık uçlu 3 soru ile öğrencilerin “eğitim programı” kavramından ne anladıklarını, program bilgisi kavramının kapsamı konusundaki fikirlerini ve bu dersten bu kapsamda ne beklediklerini öğrenmek için hazırlanmıştır. Daha sonra anket uzman görüşüne sunulmuştur. Görüş bildiren iki uzmandan bir tanesi eğitim programları ve öğretim alanında profesör, diğeri ise doktor unvanına sahip bir öğretim elemanıdır. Uzman görüşü sonrası gerekli düzenlemeler yapılarak 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminin ikinci haftasının 2. dersinde uygulanmıştır. Ders sürecinin başında böyle bir anket uygulanmasının nedeni, öğrencilerin, dersten henüz etkilenmemişken, konu ile ilgili nasıl bir gereksinim

hissettiklerini bulmak ve bu verileri öğretmen gereksinim belirleme anketi geliştirme sürecinde kullanmaktır.

- *Öğretmen Adayı Açık uçlu Ders Değerlendirme Anketi*

2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminin ders uygulaması son haftasındaki son derste öğrencilere uygulanmak üzere altı açık uçlu sorudan oluşan ders değerlendirme anketi (EK-3) hazırlanmıştır. Bu anketin ilk sorusu gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığı ile ilgili olup, bu sorunun amacı öğretmen adaylarının farkında oldukları gereksinimlerini ortaya çıkarmak olmuştur. Ek olarak, anketin sorularının dört tanesi ders programı tasarımlarının dört temel boyutu olan amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme temalarından oluşturulmuştur. Anketin son sorusu ise ders tasarım sürecinde tasarım çalışmalarına faydası olabileceği düşünüldüğü için, öğrencilerin kendilerinden sonra bu dersi alacak öğrencilere tavsiyelerini sormuştur. Eğitim programları ve öğretim alanında doktor unvanına sahip iki uzmanın görüşü ve gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından anket uygulanmıştır.

- *Öğretmen Adayı Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu*

2019/2020 eğitim öğretim yılı güz döneminin son iki haftası (16-24 Aralık 2019) boyunca öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler (EK-4) yapılmıştır. Açık uçlu değerlendirme anketine ek olarak bu görüşmelerin de yapılmasının nedeni, öğretmen adaylarının gereksinimleri ile ilgili daha derinlemesine veri toplayabilmek ve veri çeşitliliği sağlamak olmuştur. Görüşmelerde sorulan 13 soru, ders programının boyutları özelinde öğrenci görüşlerini almak ve gereksinim belirleme sürecinde bunları kullanmak amacıyla detaylı hazırlanmıştır. Özellikle program bilgisi temel boyutları bağlamında kendilerinin en faydalı buldukları bilgi alanları ve dersin tasarımı için önerilerini yoklayan sorular eklenmiştir. İlgili görüşme formu ve soruları Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman iki öğretim elemanının görüşü sonrası düzenlenmiştir. Daha sonra bir adet öğretmen adayı ile pilot görüşme yapılmış, bu görüşme sonrası anlaşılamayan sorular ve süre yönetimi ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmeler öncesi, altında görüşme sorularının da bulunduğu katılımcı onam formları (EK-4) ile katılımcıların gönüllü katılımları için imzaları alınmıştır. Asıl görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından görüşmeler sesli kaydedilmiştir. Aynı zamanda öğrenci yanıtları ana hatlarıyla not alınmıştır. Görüşme kayıtları deşifreleri görüşmelerden hemen sonra

tamamlandıktan sonra katılımcılara teyit ettirilmek üzere gösterilmiş ve onayları alınmıştır. Son olarak, veri analizi için sadeleştirme süreci tamamlanmış ve veriler kodlamaya hazır hale getirilmiştir.

- *Öğretim Elemanı Açık Uçlu Gereksinim Belirleme Anketi*

Eğitim programları ve öğretim alanında uzman olan öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının program bilgisi temelinde ve *Eğitimde Program Geliştirme* dersi kapsamındaki gereksinimleri ile ilgili görüşlerini almak amacıyla ilk olarak bir yarı yapılandırılmış görüşme planlanmıştır. Ancak, Ocak 2020 içerisinde başlayıp kısa sürede tüm dünyayı etkilen Covid-19 virüsü küresel salgını sebebiyle yüz yüze eğitim öğretim faaliyetlerine ara verilmesi (YÖK, 2020) dolayısıyla, görüşmelerin yapılamayacağı anlaşılmıştır. Araştırmacı tarafından, uzaktan erişim ve video konferans yöntemlerinin ise verimli olamayacağı, olası teknik altyapı problemleri ile katılımcıların görüşmeler için arzulanan zaman ve süreyi ayıramayabileceği öngörülerek, ilgili ölçme aracının açık uçlu anket formunda düzenlenmesine karar verilmiştir (EK-5). Bu karar ile öğretim elemanlarının kendi ayarladıkları zaman ve sürelerde anketi yanıtlayabilmeleri amaçlanmıştır.

Öğretim elemanı açık uçlu anketi, ilk olarak üç adet demografik soru ve 7 adet gereksinim belirleme sorusundan oluşmuştur. Demografik kısımda, öğretim elemanının alan deneyimi ve *Eğitimde Program Geliştirme* dersi deneyimini yoklayan sorular bulunmaktadır. Gereksinim belirleme kısmında ise alan uzmanları gözünden öğretmen adaylarının ve görevdeki öğretmenlerin program bilgisi gereksinimlerini soran 2 soru, bu doğrultuda tasarlanacak ders programının öğeleriyle ilgili görüşlerini yoklayan 5 soru bulunmaktadır.

Hazırlanan anket, anketin uzman değerlendirme formu (EK-6) ile birlikte, sekiz alan uzmanına görüşleri alınmak üzere gönderilmiş, altı uzmandan dönüş olmuştur. Uzman görüşü belirten alan uzmanlarının bilgileri aşağıda Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretim elemanı açık uçlu gereksinim belirleme anketi uzman değerlendirmeye katılan öğretim elemanları

	Alan	Ünvan
1	Eğitimde Programları ve Öğretim	Dr. Öğretim Üyesi
2	Eğitimde Programları ve Öğretim	Dr. Öğretim Üyesi
3	Eğitimde Programları ve Öğretim	Dr. Öğretim Üyesi
4	Eğitimde Programları ve Öğretim	Öğretim Görevlisi Dr.
5	Eğitimde Programları ve Öğretim	Dr. Öğretim Üyesi
6	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Dr. Öğretim Üyesi

Uzman değerlendirme formu, her anket maddesi için, “uygundur”, “uygun değildir”, “uygundur ama düzeltilmeli” ve “açıklama” sütunlarından oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Dönüş sağlayan alan uzmanlarının uygundur ancak düzeltilmeli ve açıklama sütunlarında verdikleri görüşler doğrultusunda, anket yeniden düzenlenmiştir. Aşağıda bu kapsamda yapılan düzeltmeler maddeler halinde verilmiştir:

1. Anketin yönerge kısmında dil kullanımı ile ilgili düzeltmeler yapılmıştır.
2. Demografik kısımda bulunan “alan tecrübesi” ifadesi “mesleki deneyim” olarak değiştirilmiştir.
3. Mesleki deneyim yıl aralıkları binişik olduğu için 1-5, 6-10, 11 ve üzeri şeklinde yeniden düzenlenmiştir.
4. Öğretim elemanı unvan bilgisini soran madde ankette çıkarılmıştır. Bu maddenin çalışmanın amaçları kapsamında gerekli bir değişken olmadığına ve mesleki deneyim ile ilgili maddenin yeterli olduğuna karar verilmiştir.
5. Anketin gereksinim belirleme bölümü üçüncü maddesindeki “bilgi alanı düzeyleri ifadesi” “bilişsel alan düzeyleri” şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca belirtilen gereksinimlerin hangi düzeylerde olacağı doğrudan sorulmuştur.
6. Anketin gereksinim belirleme bölümü beşinci maddesindeki öğrenme-öğretme süreci ile ilgili soruda, alt madde kapsamı üçten altıya çıkarılmış, bu sayede kapsamı genişletilmiştir.
7. İki alan uzmanı anketin gereksinim belirleme bölümü dördüncü maddesi için “Program bilgisi gereksinimleri dikkate alınarak tasarlanacak olan yeni bir dersin içerik ögesi ile ilgili düşünceleriniz/önerileriniz nelerdir” ifadesi yerine “...içerik

öğesinde hangi konular yer almalıdır?” ifadesini önermiştir. Ancak bu ifadenin anketin gereksinim ile ilgili 1 ve 2 sorusu ile binişik olarak algılanabileceği düşünüldüğü için önerilen değişiklik yapılmamıştır.

Gerekli düzenlemeler yukarıdaki şekilde yapıldıktan sonra maddelerin Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) hesaplaması için uygundur ve uygun değildir şeklinde işaretlenen maddelere bakılmıştır. KGO hesaplanırken uygun değildir ama düzeltilmeli şeklinde görüş bildirilen maddeler, gerekli düzenleme yapıldıktan sonra uygundur işaretli maddeler arasında sayılır (Alpar, 2016). Bu şekilde altı uzmanın uzman değerlendirme formatında her madde için yaptıkları uygundur ve uygun değildir işaretlemelerinin bir formülle hesaplanmasıyla KGO bulunur. Ancak uzman değerlendirme formu verileri incelendiğinde, gerekli düzenlemelerin yapıldığı maddeler ile birlikte tüm maddelerin “uygundur” şeklinde işaretlendiği görülmüştür. Dolayısıyla KGO oranını hesaplamaya gerek duyulmamıştır.

Çalışmaya dahil edilecek anket sorularının pilot çalışması için 3 adet alan uzmanı öğretim elemanı ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu öğretim elemanları ve verdikleri yanıtlar gerçek çalışma sürecine dahil edilmemiş olup bu katılımcılardan elde edilen veriler sadece pilot çalışma amacıyla kullanılmıştır. Uygulanan pilot çalışma sonucunda anketin soruları tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreç sonunda bazı dil ve anlatım değişiklikleri dışında soru değişikliği, eksilme, arttırma yönünde bir değişiklik yapılmamıştır.

- *Öğretmen Gereksinim Belirleme Anketi*

“Eğitimde Program Geliştirme” dersi için öğretmen adaylarının gereksinimlerini belirleme süreci, hem öğrencilerin lisans eğitimleri sırasında hissettikleri gereksinimleri hem de mezun olup öğretmenlik mesleğini yaparlarken gereksinim duyacakları bilgileri ortaya çıkarmayı kapsamalı istenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin görevlerini yaparken öğretim programları temelinde hangi gereksinimleri hissettiklerinin belirlenmesi bu çalışma için önemli görülmüştür.

Görüşme ve gözlem gibi veri toplama teknikleri yerine, daha çok sayıda öğretmene ulaşabilecek, kolay cevaplanır ve kısa bir veri toplama aracı geliştirilmesi uygun görülmüştür. Bu doğrultuda aşağıdaki kaynaklar kapsamında inceleme yapılarak bir anket oluşturulmuştur (EK-7).

1. Yapılan alan yazın incelemesi sonucu ortaya çıkan program bilgisi kapsamı
2. Öğretmen adayı gereksinim belirleme süreci
3. *Eğitimde Program Geliştirme* dersi mevcut içeriği

Anket, demografik bölüm, kapalı uçlu 5li likert tipinde gereksinim belirleme bölümü ve açık uçlu gereksinim belirleme bölümü olmak üzere üç bölümden oluşmuştur. Demografik bölümde, öğretmenlerin branşı, çalıştığı okul kademesi ve mesleki deneyimleri sorulmuştur. İkinci bölümde ise; eğitimde program kavramı ve temelleri, eğitimde program tasarımı ve program geliştirme, eğitimde programların uygulanması ve eğitim programları konusunda destek bilgileri ana temalarında olmak üzere toplam 24 madde bulunmaktadır. Üçüncü bölüm ise, öğretmenlerin kapalı uçlu olan ikinci bölümdeki gereksinim noktalarından farklı olarak belirtmek istediği gereksinimlerini ve görüşlerini yazabilmesi için bir soru, *Eğitimde Program Geliştirme* dersi tasarımı ile ilgili görüş ve önerilerini belirtebilecekleri ikinci bir sorudan oluşmaktadır.

Hazırlanan anket, anketin uzman değerlendirme formu (EK-8) ile birlikte, sekiz alan uzmanına görüşleri alınmak üzere gönderilmiş, beş uzmandan dönüş sağlanmıştır. Uzman görüşü belirten alan uzmanlarının bilgileri aşağıda Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmen gereksinim belirleme anketi uzman değerlendirmeye katılan öğretim elemanları

Alan	Unvan
1 Eğitimde Programları ve Öğretim	Dr. Öğretim Üyesi
2 Eğitimde Programları ve Öğretim	Dr. Öğretim Üyesi
3 Eğitimde Programları ve Öğretim	Dr. Öğretim Üyesi
4 Eğitimde Programları ve Öğretim	Öğretim Görevlisi Dr.
5 Eğitimde Programları ve Öğretim	Dr. Öğretim Üyesi

Uzman değerlendirme formu, her anket maddesi için, “uygundur”, “uygun değildir”, “uygundur ama düzeltilmeli” ve “açıklama” sütunlarından oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Dönüş sağlayan alan uzmanlarının uygundur ancak düzeltilmeli ve açıklama sütunlarında verdikleri görüşler doğrultusunda, anket yeniden düzenlenmiştir. Aşağıda yapılan düzeltmeler maddeler halinde verilmiştir:

1. Ankette dil kullanımı ile ilgili düzeltmeler yapılmıştır.
2. Demografik kısımda Tecrübe (yıl) şeklinde olan madde “mesleki deneyim” olarak düzeltilmiştir.
3. Demografik kısma bir adet madde eklenmiştir. Bu madde öğretmenlerin mezuniyetini yoklayan, “eğitim fakültesi ve diğer fakülteler+ OAÖTYL veya PFP: *Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagogik Formasyon Programını başarı ile tamamlayanlar*” seçeneklerinden oluşmaktadır.
4. Okul kademesi maddesine “okul öncesi” seçeneği de eklenmiştir.
5. Kapalı uçlu kısma “alan öğretim programında önerilen yöntem ve teknikler” ve “alternatif yöntem ve teknikler” maddeleri eklenmiştir.
6. “Eğitimde program tasarım süreci” maddesi “eğitimde program geliştirme süreci” maddesi ile binişik olabileceği düşünülmüş anketten çıkarılmıştır.
7. “Eğitim programı tanımı ve özellikleri” maddesi “eğitimde program kavramının özellikleri” şeklinde değiştirilmiştir.
8. “Paralel diğer derslerin öğretim programları ile program bütünleştirme” ifadesi “Aynı sınıf düzeyindeki derslerin öğretim programları ile program bütünleştirme” şeklinde değiştirilmiştir.
9. Uzmanlardan bazılarının “Eğitim programlarında amaçların alanları ve düzeyleri” maddesinin daha detaylı olarak amaç alanları için ayrı ayrı ve her alana ait düzeyler için ayrı ayrı maddelere dönüşmesi önerisi değerlendirilmiştir. Ancak, öğretmenlerden bu kadar detaylı bilgi istenmesi hem anketi uzatacak, hem diğer maddelerin de eşit düzeyde detaylandırılması gerekliliğini ortaya çıkaracak olduğu düşünüldü, ilgili maddede değişiklik yapılmamıştır.
10. Bazı uzmanlar tarafından ankette, yıllık ve günlük plan hazırlama ile ilgili maddelerin de olabileceği önerilmiştir. Ancak EPG dersi ve program bilgisi bilgi alanı için bu maddelere ihtiyaç olmadığı değerlendirilmiştir.

Uzman değerlendirmeleriyle yapılan değişiklikler sonucu ankete demografik bilgiler bölümü dört madde, gereksinimler bölümü 25 madde, açık uçlu bölümü iki maddeden oluşacak şekilde son hali verilmiştir. Bu anket formu ile pilot uygulamaya geçilmiştir.

Bu anket çalışmasına dahil edilecek anket sorularının pilot çalışmasına kartopu yöntemiyle ulaşılan 18 tane öğretmen katılmıştır. Pilot uygulamadan toplanan verilerin istatistiksel analizi konusunda herhangi bir sorun olup olmadığına bakmak için veriler SPSS paket programına girilmiştir. Anket maddelerinde katılım düzeyini belirten 1-5 arası puanların her birinin bir anlamı olması yerine, her maddeye ait gereksinim ifadelerinin gereklilik düzeyine dönük puanlama şeklinde algılandığı görülmüştür. Bu durum verilerin analizinde bir sorun teşkil etmemiştir. Her madde için ortalama puanın gereklilik seviyesini gösteriyor oluşu yapılacak ortalama hesapları ve ilişki testleri için uygun bulunmuştur. Anketin olduğu haliyle ve maddelerin “gereksizden gerekliye” doğru yükselen 1-5 arası puanlanması da bu yüzden uygun görülmüştür.

3.2.1.2. Gereksinim Belirleme Aşaması Katılımcıları

Ders programı tasarımı için toplanan gereksinim belirleme veri toplama süreci katılımcıları ile ilgili bilgiler aşağıda her araç için ayrı olarak verilmiştir.

- *Katılımcı Gözlem Süreci, Öğretmen Adayı Açık Uçlu Beklenti Anketi, Öğretmen Adayı Açık uçlu Ders Değerlendirme Anketi ve Öğretmen Adayı Yarı yapılandırılmış Görüşmelerinin Katılımcıları*

2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde araştırmacının tez danışmanı öğretim üyesi ile yürüttüğü *Eğitimde Program Geliştirme* dersine kayıtlı olan 63 öğretmen adayı katılımcı olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Açılan ders öğretmenlik programlarının 2. yılında verilmek üzere açıldığı için katılımcıların hepsi 2. Sınıf öğrencisidir. Bu çalışma grubu seçilirken *Eğitimde Program Geliştirme* dersi şubelerinden bir tanesi amaçlı örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2013) yoluyla seçilmiştir. Ders programının tasarımı amaçlanan bu ders çeşitli öğretmenlik programları için ortak ders olmasından dolayı, sınıflar farklı öğretmenlik programları öğrencilerinden oluşmaktadır. Ancak, kayıt dönemlerinde İngilizce öğretmenliği öğrencileri genellikle aynı şubede yoğunlaşmaktadır. Araştırmacının lisans eğitimi İngilizce öğretmenliği

olmasından ve dersin, alan öğretim programlarıyla yoğun çalışma içereceği ön görüldüğünden, tek öğretmenlik programı yoğunluğunda olan bir şube seçilmiştir. Ders sürecinin ilk haftasında uygulanan *Öğretmen adayı açık uçlu beklenti anketine* 57, *Öğretmen adayı açık uçlu ders değerlendirme anketine* 34, *Öğretmen adayı ders değerlendirme anketine* ise 10 öğretmen adayı katılmıştır. Gereksinim belirleme aşamasına konu olan bu sınıfın katılımcı bilgileri aşağıdaki gibidir (Tablo 3.4):

Tablo 3.4. Katılımcı gözlem süreci, öğretmen adayı açık uçlu beklenti anketi, öğretmen adayı açık uçlu ders değerlendirme anketi ve öğretmen adayı yarı yapılandırılmış görüşmelerinin katılımcıları

Öğretmenlik programı	Cinsiyet	Sayı
İngilizce Öğretmenliği	Erkek	11
	Kadın	47
Sınıf Öğretmenliği	Erkek	0
	Kadın	4
Resim Öğretmenliği	Erkek	0
	Kadın	1
Toplam		63

- *Öğretim Elemanı Açık Uçlu Gereksinim Belirleme Anketi Katılımcıları*

Öğretim elemanı açık uçlu gereksinim belirleme anketi, eğitim programları ve öğretim alanında görev yapmakta olan, 33 adet öğretim elemanına e-posta yoluyla gönderilmiş. 26 Mayıs 2020 tarihi itibarıyla 10 öğretim elemanı ankete dönüş yapmıştır. Aşağıdaki tabloda ankete katılan 10 öğretim elemanın unvanları ve çalıştıkları üniversiteler gösterilmektedir (Tablo 3.5).

Tablo 3.5. Öğretim elemanı açık uçlu gereksinim belirleme anketi katılımcıları

Çalıştığı Üniversite	Unvan	Sayı
Anadolu Üniversitesi	Profesör	1
	Dr. Öğretim Üyesi	1
Mimar Sinan Üniversitesi	Doçent	2
	Profesör	1
Dumlupınar Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	1
	Profesör	1
Ege Üniversitesi	Profesör	1
Çukurova Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	1
Ankara Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	1
Toplam		10

Tablo 3.5 incelendiğinde katılımcıların toplam 5 farklı üniversiteden en az öğretim üyesi unvanında oldukları görülebilmektedir.

- *Öğretmen Gereksinim Belirleme Anketi Katılımcıları*

Anketin uygulanması için öncelikle Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin tamamının evren (N=1.077.000) kabul edilmesine karar verilmiştir (MEB, 2018). Örneklem belirleme süreci ile ilgili karar verirken takip eden olgular göz önüne alınmıştır. Eğitimde Program Geliştirme dersi, YÖK Eğitim Fakülteleri 2018 yılı programlarında tüm öğretmenlik programları için bir seçmeli ders olarak öngörülmüştür. Aynı zamanda Türkiye’de öğretmenlerin çalışacağı okul türleri ve yerleri lisanslarını tamamladıktan sonra belli olmaktadır. Dolayısıyla evrenin Türkiye’deki tüm öğretmenler olması gerekmektedir. Araştırmada ulaşılabilir evren ise Eskişehir/Tepebaşı ilçesi kabul edilmiştir. Tepebaşı ilçesinde farklı branşlarda görev yapan öğretmen sayısı 2970’tir (Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2020). Koltrik ve Higgins (2001)’e göre ulaşılabilir evren 2000 ise örneklem büyüklüğü 189, 4000 ise 198 katılımcı yeterli kabul edilmektedir. Hazırlanan anket, öğretmenlerin salgın sürecinde evlerinde olması ve sosyal mesafe kuralları sebebiyle çevrimiçi ortamda tekrar düzenlenmiştir.

Öncelikle seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden kartopu tekniği ile öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu teknik ile 40 öğretmene ulaşılmıştır. Daha sonra araştırma izni alınan okul listesi üzerinden seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme tekniği ile okullar seçilmiş ve sırasıyla önce e-mail yolu ile daha sonra telefon ile okul yöneticilerine ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinden anketi öğretmenlere ulaştırması istenmiştir. Bu süreç yaklaşık 3 hafta sürmüştür ve sonunda toplam 521 öğretmene anket ulaştırılmış, 178 öğretmenden ankete dönüş sağlanmıştır. Tablo 3.6’da katılımcıların branşlarına ait dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.6. Katılımcıların branşlarına göre dağılımları

Branş	n	%
Sınıf Öğretmeni	48	27,0
İngilizce Öğretmeni	34	19,1
Matematik	12	6,7
Beden Eğitimi	11	6,2
Okul Öncesi	9	5,1
Rehberlik	9	5,1
Fen Bilgisi	8	4,5
Türkçe	7	3,9
Teknoloji ve Tasarım	5	2,8
Türk Dili ve Edebiyatı	5	2,8
Kimya	4	2,2
Sosyal Bilgiler	4	2,2
Elektrik-Elektronik	3	1,7
Görsel Sanatlar	3	1,7
Bilişim Teknolojileri	2	1,1
Biyoloji	2	1,1
Coğrafya	2	1,1
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	2	1,1
Fizik	2	1,1
Müzik	2	1,1
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	1	0,6
Felsefe	1	0,6
Özel Eğitim	1	0,6
Tarih	1	0,6
Toplam	178	100,0

Tablo 3.6'ya göre, çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin çoğunluğu (%27) sınıf öğretmeni ve İngilizce öğretmeni (19.1) iken, daha az sayıda çocuk gelişimi ve eğitimi, felsefe, özel eğitim ve tarih gibi branş öğretmenlerinin (%0,6) yer aldığı görülmektedir. Tablo 3.7'de ise katılımcıların çalıştıkları okul kademesine mesleki deneyimine ve lisans mezuniyetine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.7. Katılımcıların çalıştıkları okul kademesine, mesleki deneyime ve lisans mezuniyetine göre dağılımları

Değişken	Grup	n	%
Okul Kademesi	Okul Öncesi	10	5,6
	İlkokul	58	32,6
	Ortaokul	69	38,8
	Lise	41	23,0
	Toplam	178	100,0
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	10	5,6
	6-10 Yıl	34	19,1
	11 Yıl ve Üzeri	134	75,3
	Toplam	178	100,0
Lisans Mezuniyeti	Eğitim Fakültesi	126	70,8
	Diğer Fakülteler + ÖATYL veya PFP	52	29,2
	Toplam	178	100,0

Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre dağılımlarına bakıldığında, ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu (%38,8), okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin ise en az olduğu (%5,6) söylenebilir. Mesleki deneyime göre dağılımlara bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğunun 11 yıl ve üzerinde (%75,3) deneyime sahip olduğu, 1-5 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerin en az olduğu (%5,6) görülmektedir. Lisans mezuniyetine bakıldığında ise eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin daha çok olduğu (%70,8), diğer fakültelerden, ÖATYL (Öğretmenlik Meslek Bilgisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı) ya da PFP (Pedagojik Formasyon Programı) 'den mezun olan öğretmenlerin daha az olduğu (%29,2) belirtilebilir.

3.2.1.3. Gereksinim Belirleme Aşaması Verilerinin Analizi

Gereksinim belirleme aşamasında kullanılan veri toplama araçları hem nitel hem de nicel verileri içermektedir. Bu verilerin analizi ile ilgili bilgiler, bu şekilde iki başlık altında ilgili veri toplama araçları ile ilişkilendirilerek verilmiştir.

Nitel Verilerin Analizi

Gereksinim belirleme sürecinde uygulanan *Katılımcı Gözlem, Öğretmen Adayı Açık Uçlu Beklenti Anketi, Öğretmen Adayı Açık uçlu Ders Değerlendirme Anketi ve Öğretmen Adayı Yarı Yapılandırılmış Görüşmeleri ve Öğretim Elemanı Açık Uçlu Gereksinim Belirleme Anketi* nitel veri toplama süreçlerini içermektedir. Nitel analiz yaklaşımlarından tümevarım yaklaşımı, toplanan verilerin önceden belirlenmiş temalara oturtulmadan, verilerin içinden ortaya çıkan temalara ulaşmayı kapsamaktadır (Braun ve Clarke, 2006). Alan yazında içerik analizi yöntemi olarak da bilinen (Yıldırım ve Şimşek, 2013) bu yaklaşımın önceden ortaya konmuş olası tema ve kategorilerin olmadığı durumlarda başvurulacak bir analiz yöntemi olduğu söylenebilir. Tümdengelim yaklaşımı ise hazır tema ve kategorilerin olduğu durumlarda, verilerin bu tema ve kategoriler altında toplandığı süreçlerde başvurulacak bir analiz yaklaşımıdır (Braun ve Clarke, 2006).

Bu çalışmada, program bilgisi kavramı ve ana boyutları temelinde öğretmen adaylarının gereksinimleri öncelikle tümdengelimsel yaklaşımı kullanmayı gerektirmiştir. Ayrıca tasarlanan ders programının boyutları çerçevesinde gereksinimler de belirlenmeye çalışıldığı için tümdengelim yaklaşımı uygun görülmüştür. Ancak, katılımcıların kendilerinin ortaya çıkaracakları tema ve içeriklerin (örn.: öğretmenlerin öğretim programlarının uzaktan eğitime uyum sağlama kapasitesi ile ilgili görüşleri) göz ardı edilemeyeceği de düşünülüp, tümevarım yönteminin de birlikte kullanılmasına karar verilmiştir.

Her katılımcının verilerinin incelenmesinde, "anlam birimleri", benzer anlamlar taşıyan kelime ve cümleler tanımlanmış ve kodlarla etiketlenmiştir (Graneheim & Lundman, 2004). Kodlama süreci, büyük metin bölümlerinin ve bilgi bölümlerinin yeni yollarla yorumlanmasına izin vermiştir. Bu anlam birimlerinin hazır temalarla nasıl bağlantılı olduğunun değerlendirilmesinin ardından, hazır temalara temalarla bağlantılı olmayanların da kendi temalarını oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Veri analizinin geçerliliği için, kodlayıcılar arası güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır (Thomas ve

Magilvy, 2011). Bunun için kodlama sürecinde hem dökümlerin kayıtlarla karşılaştırılması aşamasında hem de kodlama sürecinde düzenli toplantılar yapılmıştır. Bu toplantılar araştırmacı ile birlikte eğitim programları ve öğretim alan uzmanı iki öğretim elemanı ile yapılmıştır. Kod ve temalarla ilgili uyumsuzluklar ve/veya belirsizlikler toplantılarda giderilmeye çalışılmıştır. Nitel verilerin tema ve kategoriler halinde gösterimi sırasında sıklık ve yüzde analizlerine de başvurulmuştur.

İnandırıcılık: Nitel veri toplama ve analizi süreçlerinde, nicel araştırmalarda istenen geçerlik ve genellenebilirlik özellikleri, nitel araştırmaların öznel ve derinlemesine bilgiyi merkeze alan doğasına uymamaktadır. Bunun yerine nitel araştırmalarda inandırıcılık, güvenilirlik, aktarılabilirlik, ve teyit edilebilirlik araştırmanın inandırıcılığını sağlayan unsurlar olarak kabul edilmektedir (Lincoln ve Guba, 1986). Nitel araştırmaya süreçlerinde inandırıcılık; verilerin çeşitlenmesi, katılımcılar ile uzun süre geçirme ve veri toplama ortamında uzun süre bulunma, verilerde derinlik sağlama, uzman görüşlerine sıklıkla başvurulması ve kodlama teyidi gibi stratejiler ile sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 301-302). Bu çalışmada gereksinimlerin belirlendiği aşama dahilinde öğretmen adaylarının gereksinimleri için, öğretmen adaylarından, öğretmenlerden ve öğretim elemanlarından veri toplanarak veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı katılımcı gözlem süreci sayesinde veri toplama ortamında hem yüz yüze hem de uzaktan öğrenme araçları ile üç eğitim öğretim dönemi geçirmiştir. Verilerde derinlik sağlamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında sondaj sorularından faydalanılmıştır. Ayrıca, bazı sorulara verilen yanıtların yetersiz olduğu düşünüldüğünde aynı soru görüşme sonuna doğru farklı ifadelerle tekrar sorulmuştur.

Teyit edilebilirlik ölçütü için de Miles ve Huberman (2015) 'nın görüş birliği görüş ayrılığı hesaplaması bu çalışmada bir ölçüt olarak kullanılmıştır. Bu hesaplamada kodlayıcılar arası uyumun .70 ve üzeri olması kodlama güvenilirliği için yeterlidir. Bu çalışmada nitel verilerin kodlanması sırasında Eğitim programları ve öğretim alanında doktor ünvanına sahip iki uzman tarafından, araştırmacının kodlamaları üzerinden teyit kodlamaları yapılmıştır. Kodlayıcıların talepleri ile belirlenen zamanlarda kodlama toplantıları düzenlenmiştir. Kodlayıcılar ile düzenli toplantıların yapılmış olması ve kodlamalar arası fark olduğunda, bu toplantılarda kodlar üzerinde uzlaşma sağlanması güvenilirlik ve teyit edilebilirliğin sağlanması için etkili görülmüştür. Yine de hesaplama yapıldığında, kodlayıcılar arası uyum, uzlaşma toplantıları sonrası öğretmen adayı açık uçlu beklenti anketi verileri için 0,97, öğretmen adayı ders değerlendirme anketi için 0,98,

öğretmen adayı yarı yapılandırılmış görüşmeleri için 0,97 ve öğretim elemanı açık uçlu gereksinim belirleme anketi için 0,99 bulunmuştur.

Nicel Verilerin Analizi

Gereksinim belirleme aşamasının tek nicel veri seti *Öğretmen Gereksinim Belirleme Anketi*’nden gelmiştir. Bu veriler önce demografik ve gereksinimlere ait verilerin sıklık ve yüzde hesapları yapılarak betimsel nicel analize tabi tutulmuştur. Çalışma kapsamında toplamda 182 kişiden veri toplanmıştır. Toplanan veriye yapılan ön kontrol neticesinde 18 kişiye ait veride maddeleri tekrar eden puan işaretlemesi yapan yanıtların olduğu tespit edilmiştir. Buradaki 14 yanıtta anketin son iki sorusunu temsil eden nitel kısma yorum yapılarak yanıt verildiği görülürken dört yanıtta bu kısma yorum yapılmadan yanıt verildiği belirlenmiştir. Dolayısıyla hem maddeleri tekrar eden puan işaretlemesine sahip hem de nitel kısma yorum yapılmayan dört yanıtın veri setinden çıkartılmasına karar verilmiştir.

İstatistiksel çalışmalarda kullanılan birçok testin yapılabilmesi, çalışmada kullanılan verinin normal veya normale yakın olmasını gerektirdiğinden dolayı, normallik sayıltısı kontrol edilmesi gereken önemli bir durumdur (Kalaycı, 2017, s.53). Normallik, tek değişkenli ve çok değişkenli olmak üzere iki başlıkta değerlendirilebilir. Tek değişkenli normallik, veri setindeki bir değişkene ilişkin gözlemlerin normal dağılım şekli gösterdiği anlamına gelir. Çok değişkenli normallik ise veri setinde yer alan gözlemlerin, değişkenlerin tüm kombinasyonları açısından normal dağılım göstermesi demektir (Çokluk vd., 2016, s.15-16). Bu çalışma kapsamında da veri analizine geçilmeden önce “öğretmenlerin gereksinimlerine” yönelik sorulan maddelerin tek değişkenli normalliği sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir.

Öte yandan, çok değişkenli bir istatistik kullanılmadığı için çok değişkenli normallik sayıltısı kontrol edilmemiştir. Tek değişkenli normallik sayıltısının kontrolü için alan yazında önerilen Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin anlamlılıklarının değerlendirilmesi, söz konusu testlerin örnekleme hassas testler olmalarından dolayı incelenmemiş, onun yerine iki aşamalı başka bir yaklaşım uygulanmıştır (Pallant, 2011, s.63; Sposito vd., 1983, s.271). Bu yaklaşımın ilk aşamasında maddelere ilişkin eğiklik ve basıklık değerlerinin mutlak 2,2 sınır değerinin üzerinde yer alıp almadığı kontrol edilmektedir (Sposito vd., 1983, s.271). Eğer bu değer üzerinde olan maddeler söz konusuysa ikinci aşamaya geçilmekte, bu maddelere

ilişkin %5 kırılmış ortalamalar ile normal ortalamalar arasındaki farklar incelenmektedir. İnceleme sonucunda bu farklar çok yüksek değilse ($<0,10-0,15$) maddelerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Pallant, 2011, s.63). Bu bağlamda ilk aşamada, öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik sorulan maddelerin mutlak eğiklik ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda 11 maddeye (S14, S9, S18, S12, S17, S23, S13, S24, S11, S10, S20) ilişkin eğiklik ve basıklık değerlerinin mutlak 2,2 değerinin üzerinde yer aldığı görülmüş ve ikinci aşamaya geçilmiştir. İkinci aşamada bu maddelere yönelik ortalamalar ile %5 kırılmış ortalamalar arasındaki farkların mutlak değer olarak 0,06 ile 0,09 arasında yer aldığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular kapsamında da öğretmenlerin gereksinimlere yönelik sorulan maddelerin tek değişkenli normallik sayıltısını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında öğretmenlerin gereksinimlerinin a) çalışılan okul kademesi, b) mesleki deneyim ve c) lisans mezuniyeti açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla da çıkarımsal istatistiklerden bağımsız örneklem t-test (lisans mezuniyeti) ve tek yönlü varyans analizinden (çalışılan okul kademesi, mesleki deneyim) faydalanılmıştır. Böylelikle de öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik sorulan maddelerin söz konusu demografik değişkenler bağlamında farklılık gösterip göstermeme durumları incelenmek istenmiştir.

Gerçekleştirilen bu analizler sonucunda bağımsız örneklem t-test istatistiği için Levene istatistiği, öğretmenlerin gereksinimlerinin lisans mezuniyeti grupları açısından homojen dağıldığını gösterdiğinde ($p>0,05$) eşit varyanslar seçeneğinin anlamlılığı; homojen dağılmadığını gösterdiğinde ($p<0,05$) eşit olmayan varyanslar seçeneğinin anlamlılığı değerlendirilmiştir (Pallant, 2011, s.241-242). Öte yandan, tek yönlü varyans analizi için Levene istatistiği, öğretmenlerin gereksinimlerinin çalışılan okul kademesi ve mesleki deneyim grupları açısından homojen dağıldığını gösterdiğinde ($p>0,05$) ANOVA istatistiğinin anlamlılığı; homojen dağılmadığını gösterdiğinde ($p>0,05$) ise Brown-Forstye istatistiğinin anlamlılığı kullanılmıştır (Pallant, 2011, s.253).

3.2.2. Ders Programı Tasarım Aşaması

Bu aşamada gereksinim belirleme aşamasında elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan gereksinimler sonucunda bu uygulamaların program tasarısına katkıları değerlendirilmiştir. Daha sonra ders programı dört temel boyutta (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme) tasarlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur.

Son olarak uzman görüşleri doğrultusunda son haline getirilerek 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir. Gereksinim belirleme aşamasından elde edilen bulgular ve ortaya çıkan ders programı tasarısı çalışmanın bulgular bölümünde yer almaktadır. Aşağıda pilot uygulama ve uzman görüşü süreci ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.2.2.1. Ders Programı Tasarımında Pilot Uygulama Süreci

Eğitimde Program Geliştirme dersi, 2019-2020 Güz döneminde araştırmacı ve tez danışmanı olan dersin asıl öğretim elemanı tarafından yürütülmüştür.

Bu dersin, tez süresi boyunca her dönem, araştırmacı ve dersin asıl öğretim elemanı tarafından yürütülmesi planlanmıştır. Bu ilk dönemde, henüz gereksinim belirleme ve ders tasarımı yapılmadığı için asıl amaç, katılımcı gözlem yapabilmek ve ön veri toplamak olmuştur. Dersin amaçları ve ders programının diğer boyutları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Ders Tanımı:

Bu ders, eğitim programlarının yapısının, özelliklerinin ve geliştirilmesinin altında yatan prensipleri incelemek için tasarlanmıştır. Program önceliklerini, amaçlarını, kapsamını, işleyişini ve örgütsel kalıpları belirleme yöntemlerine vurgu yapılacaktır. Bu ders eğitim programlarının, kuramlarının, eğilimlerinin ve program yapısının tarihsel, sosyolojik, felsefi ve psikolojik etkenlerinin incelemesini içerir. Buna ek olarak, alanda önde gelen teorisyenlerin çalışmalarına dayanarak inceleme ve yorumlama süreçleri barındırmaktadır.

Dersin Genel Amacı:

Bu dersin genel amacı; öğretmen adayını, öğretme ve öğrenme sürecinin bir parçası olarak sınıfta uygulanması gereken en iyi uygulamalar hakkında kararlar almaya hazırlamak başta olmak üzere, programın uygulanması, öğretim ve değerlendirme konuları üzerinde yetkin hale getirmek, program tasarımının ve geliştirilmesinin öğrencinin öğrenme fırsatlarını nasıl kolaylaştırdığını ve uluslararası/ulusal standartlar ve kriterler ile nasıl bağdaştığını incelemektir.

Amaçlar

Bu ders kapsamında öğrencilere kazandırılacak amaçlar şu biçimde sıralanabilir:

- Eğitim programları ve öğretim ile ilgili temel kavramları tanımlayabilme.
- Program türlerini özelliklerine göre açıklayabilme.
- Eğitim programının özelliklerini sıralayabilme.
- Eğitim programının öğelerini tanımlayabilme.
- Eğitim programının dayandığı tarihi temelleri açıklayabilme.
- Eğitim programının dayandığı felsefi temelleri kavrayabilme.
- Eğitim programının dayandığı psikolojik temelleri yorumlayabilme.
- Eğitim programının dayandığı ekonomik temelleri açıklayabilme.
- Eğitim programının dayandığı sosyal temelleri açıklayabilme.
- Program geliştirme sürecini kavrayabilme.
- Eğitimde amaç türlerini sıralayabilme.
- Eğitimde amaçların aşamalı sınıflamasını yapabilme.
- Eğitimde amaçların yazılma ilkelerini kavrayabilme.
- Aşamalı sınıflamaya ve yazım ilkelerine uygun amaç yazabilme.
- İçeriğin seçimi ve düzenlenmesi ile ilgili temel ölçütleri açıklayabilme.
- Öğretim durumlarının düzenlenmesine ilişkin temel ilkeleri tanımlayabilme.
- Farklı öğretim yöntemleri ve tekniklerinin özelliklerini açıklayabilme.
- Eğitimde ortaya çıkan yeni yönelimleri kavrayabilme.
- Değerlendirme durumlarının düzenlenmesi ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme.
- Türkiye’de eğitim programlarında yaşanan değişimleri değerlendirebilme.

Dersin İçeriği:

Program geliştirmeyle ilgili temel kavramlar, program geliştirmenin teorik temelleri; program türleri; ğretim programlarının felsefi, sosyal, tarihi, psikolojik ve ekonomik temelleri; program geliştirme ve ğretim programlarının özellikleri; program geliştirmenin aşamaları; programın temel öğeleri (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreç, değerlendirme) ve öğeler arasındaki ilişkiler; hedeflerin sınıflandırılması ve programın öğeleriyle ilişkisi; içerik düzenleme yaklaşımları; eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi; program geliştirme süreci ve modelleri; eğitim programı tasarımı yaklaşımları; program değerlendirme modelleri; program okur-yazarlığı; ğretim programlarının geliştirilmesinde ğretmelerin görev ve sorumlulukları; MEB ğretim programlarının özellikleri; ğretim programlarının uygulanması; dünyada ve Türkiye’de program geliştirmede yeni yaklaşımlar ve yönelimler; ğretim programının uygulanmasında ğretmen görev ve yetkileri; Okul ortamının düzenlenmesi; Beklenmeyen durumlara göre programın uyarlanması; Programda Zaman-ğrenme kalitesi ilişkisi; Türkiye’de ve Dünyada program geliştirmede yeni yaklaşımlar ve yönelimler; Program ve Teknoloji; Program Haritalama; Program Bütünleştirme; Program Teorisi; Programı etkileyen diğer etkenler.

ğrenme/ğretme Süreci

Bu ders hem sınıf ortamında hem de evrimii ders ortamında yürütülmüştür.

Öğrencilerden sınıf ortamı derslerinde:

1. İlgili kaynakları okuyarak gelmesi,
2. Sınıf tartışmaları ve soru cevap süreçlerine katılması,
3. Sınıf içi bireysel, eşli ve grup etkinliklerine katılması,
4. Derste kendi öğrenme stratejilerini kullanması

istenmiştir.

Öğrencilerden evrimii ortamda:

1. Öğretim elemanı ve diğer öğrencilerin paylaşımlarını takip etmesi,
2. Verilen görevlerin zamanında ve eksiksiz yapılması,

3. Paylaşımlara yorum ve soruları ile katılım göstermesi, istenmiştir.

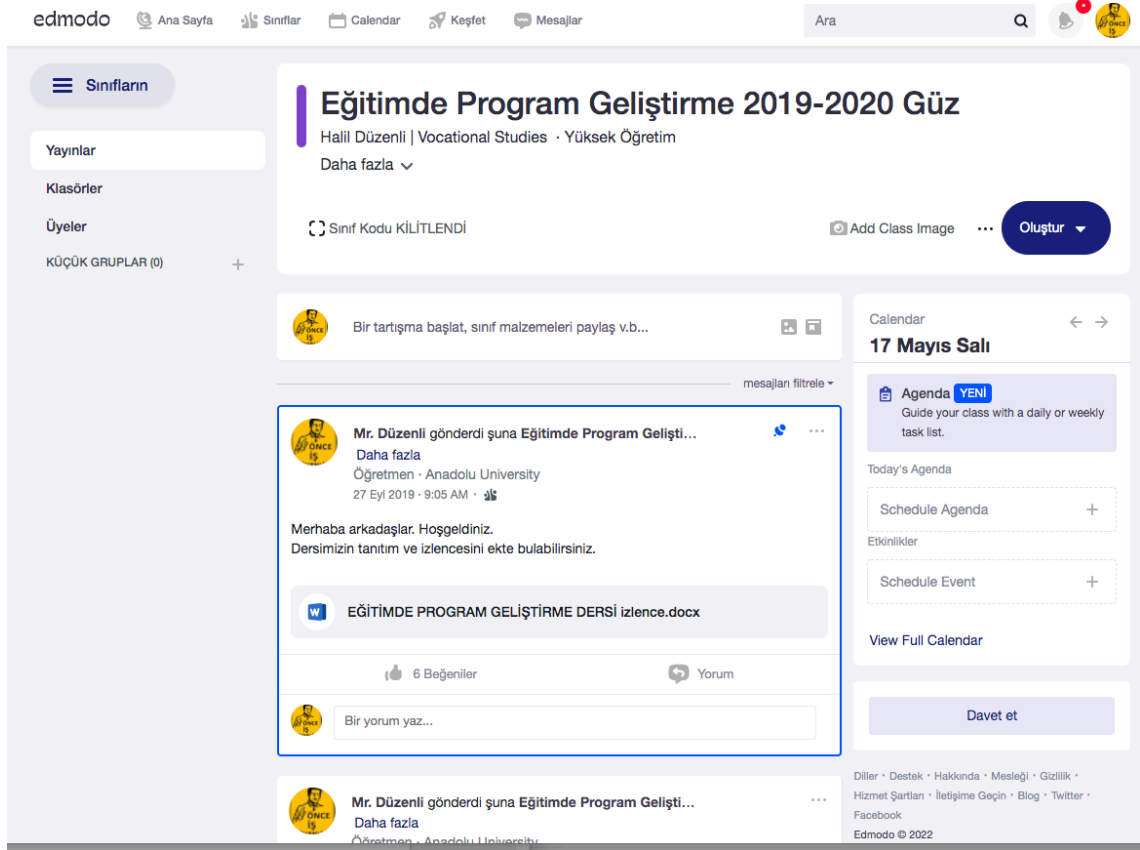
Değerlendirme:

Öğrencilerin ders geçme notu aşağıdaki araçlar ile oluşturulmuştur.

1. Arasınnav (%30)
2. Öğrenci e-dosyası ve çevrimiçi derse katılım* (e-dosya, çevrimiçi ödevler ile çevrimiçi ortamda oluşturulmuştur.) ($\%25 + \%5 = \%30$)
3. Final sınavı (%40)

**Çevrimiçi ders ortamında öğretim elemanı tarafından en az 5, en fazla 10 adet görev atanmıştır. Ödevlerin her biri 20 puan üzerinden, ödevde özel bir rubric (dereceli puanlama anahtarı) ile değerlendirilmiştir. Çevrimiçi derse katılım ise paylaşım, yorum ve sorular ile tartışmalara katılımın nitelik ve nicelik olarak ölçülmesi ile değerlendirilmiştir.*

Eğitimde Program Geliştirme dersi, haftalık ders saatinin sadece 2 saat olması ve sınıfın kalabalık olması sebebiyle harmanlanmış öğrenme ilkelerine göre yürütülmüştür. Çevrimiçi ders ortamı için EDMODO web aracı kullanılmıştır. Bu web aracı ders kapsamında uygulanması düşünülen bazı farklı zamanlı etkinlikler için takibi kolay, ücretsiz, dönüt mekanizması bulunan ve öğretmen adayları ve öğretim elemanı arasındaki iletişime kolaylaştıran bir araç olması sebebiyle seçilmiştir. Bu web aracında açılan sınıfın ana sayfa görseli Resim 3.1’ de görülebilir.



Görsel 3.1. EDMODO üzerinde açılan Eğitimde Program Geliştirme dersi ana sayfası

Öğretmen adaylarının yaş grubu dikkate alındığında, sosyal medya kullanımlarından gelen alışkanlıkları (akış sayfasına hakimiyet, gönderi beğenme ve yanıtlama gibi) bu web aracının tercih edilmesinde etkili olan başka bir sebep olmuştur. Bu ortamda açılan sınıfta bu özelliklerin var olmasının yanında, ödev atama, ödev takibi, zamanlayıcı, notlandırma aracı, dönüt aracı ve ödül mekanizmaları gibi başka özellikleri de bulunmaktadır.

Eş zamanlı yüz yüze dersler de dersliklerde yürütülmüştür. Bu derslerde de araştırmacı tez çalışması kapsamındaki program bilgisi boyutları ile ilgili bazı çalışmaları derslere katmaya ve denemeye başlamıştır. Aşağıda ders sırasında takip edilen izlence Tablo 3.8’de verilmiş, ardından yapılan denemeler açıklanmıştır.

Tablo 3.8. Eğitimde program geliştirme dersi izlencesi

Eğitimde Program Geliştirme Dersi İzlencesi			
Hafta	Konu	Kaynaklar	Çevrimiçi Akış
Hafta 1 23 Eylül	Tanışma ve Ders Tanıtımı	<i>Ders Tanıtım belgesi ve Ders İzlencesi</i> MEB İngilizce Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) MEB İngilizce Öğretim Programı (9-12.Sınıflar) *	<i>Tanıtım ve Bilgilendirme</i>
Hafta 2 30 Eylül	Program Nedir? Temel Kavramlar ve Program Türleri		<i>Bilgilendirme, Kayıtların Tamamlanması, İlk paylaşımlar (Kişisel görüş ve beklentiler).</i> <i>Öğretim Elemanının kaynakları paylaşması</i>
Hafta 3 7 Ekim	Öğretim Programlarının Felsefi, Sosyal, Tarihi, Psikolojik Ve Ekonomik Temelleri;		<i>Kaynak okuma ve tartışma</i>
Hafta 4 14 Ekim	Programın Temel Öğeleri Öğeler Arasındaki İlişkiler; Hedeflerin Sınıflandırılması Ve Programın Öğeleriyle İlişkisi		Ödev 1: ilgili öğretim programını incelenip, programı şekillendiren temellerin tartışılması 
Hafta 5 21 Ekim	Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları İçerik Düzenleme Yaklaşımları		Kaynak okuma ve tartışma
Hafta 6 28 Ekim	Program Geliştirme Süreci Ve Modelleri Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi		Ödev 2. İlgili programın İçerik düzenleme yaklaşımının programdan örneklerle anlatılması, dikkat edilecek hususların belirlenmesi 

Tablo 3.8. (Devam) *Eğitimde Program Geliştirme dersi İzlenesi*

	ARASINAV HAFTASI		Kaynak okuma ve tartışma
Hafta 8 11 Kasım	Program Geliştirme Süreci Ve Modelleri Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi		Ödev 3. <i>İlgili programın Program geliştirme sürecini araştırıp raporlayınız.</i> 
Hafta 9 18 Kasım	Eğitimde Program Değerlendirme Ve Program Değerlendirme Modelleri;		Kaynak okuma ve tartışma
Hafta 10 25 Kasım	Öğretim Programının Uygulanmasında Öğretmen Görev Ve Yetkileri; Okul Ortamının Düzenlenmesi, Beklenmeyen Durumlara Göre Programın Uyarlanması Programda Zaman-Öğrenme Kalitesi İlişkisi		Ödev 4. <i>İlgili programın uygulanmasında, verilen senaryoya göre eylem planı oluşturulması</i> 
Hafta 11 2 Aralık	Öğretim Programlarının Geliştirilmesinde Öğretmelerin Görev Ve Sorumlulukları;		Kaynak okuma ve tartışma
Hafta 12 9 Aralık	Türkiye’de Ve Dünyada Program Geliştirmede Yeni Yaklaşımlar Ve Yönelimler: Program Ve Teknoloji Program Haritası (Curriculum Mapping) Program Bütünleştirme (Curriculum Integration)		Ödev 5. <i>İlgili programın bir sınıf düzeyi için Program haritası uygulama planı hazırlanması</i> 
Hafta 13 16 Aralık	Program Teorisi, Programı Etkileyen Diğer Etkenler		Kaynak okuma ve tartışma
Hafta 14 23 Aralık	Ders Özeti Ve Genel Değerlendirme		Ödev 6. <i>Öğrencinin kendi Öğrenmesini değerlendirme raporu hazırlaması</i> 

Tablo 3.8’deki izleni incelendiğinde, dersin halihazırdaki amaçları ve içeriğinde eksiltme yapılmadığı gereksinim belirleme aşaması öncesi ders izlencesinin kullanıldığı görülmektedir. Program bilgisi boyutları ile ilişkili olarak, öğretim programının uygulanmasında öğretmen görev ve yetkileri; okul ortamının düzenlenmesi, beklenmeyen durumlara göre programın uyarlanması, programda zaman-öğrenme kalitesi ilişkisi, program bütünleştirme ve dikey program bilgisi (program haritalama konu başlığı ile)

konuları programa dahil edilmiştir. Bu içerikler dahil edilirken, öğretmen adaylarından gereksinim verileri toplarken, elde edilen verilerin öğretmen adaylarının program bilgisi ile ilgili birtakım kavramları bilerek ve bunları gereksinimleri temelinde düşünerek verdiği yanıtlardan gelmesi amaçlanmıştır. Ancak bu içeriklere bu 14 hafta içerisinde mevcut içerik ve kazanımlara ayrılan sürelerden dolayı doğrudan yer verilememiştir. Araştırmacı bu konuları diğer içerikler için tasarladığı etkinliklerde dolaylı olarak dahil etmeye çalışmıştır. Örnek olarak, aşağıdaki etkinlik örneği, program bütünleştirme konusu kapsamında, programın temel öğelerinden “öğrenme öğretme süreci” konusu için hazırlanan bir etkinlik içerisine dahil etmeyi amaçlamıştır.

Etkinlik Örneği 1: Çizim ile matematik (İlkokul 2. Sınıf düzeyi)

Açıklama: Bu etkinlikte öğrencilerin bir matematik problemini çizim ile görselleştirip doğru sonuca daha kolay ulaşabilmesi amaçlanmaktadır. Öncelikle öğretmen bir dizi seviyeye uygun matematik problemini hazırlar. Daha sonra sınıfa şu yönergeyi iletir:

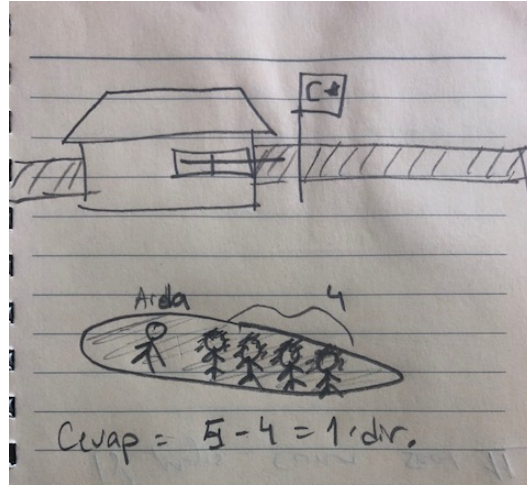
“Şimdi bir adet boş kağıt ve kalem hazırlayınız. Size okuyacağım her cümleyi kendi istediğiniz şekilde çiziniz. Cümle cümle okuyacağım ve herkese yeterli süre vereceğim.”

Ardından öğretmen aşağıdaki problemi cümleler halinde okur ve her cümleden sonra yeterli süre verdiğiinden emin olur.

“ Okul bahçesinde kocaman bir çukur oluştu. Arda öğle tatilinde koşarken çukura düştü. Ardından 5 çocuk daha çukura düştü. Çukura düşenlerden 4 tanesi kızmış.”

“Peki, çukura kaç erkek çocuk düştü?”

Öğretmen son cümlede soruyu sorduğunda öğrencilerden yanıtı resmin altına yazmalarını ister. Aşağıda bir adet örnek öğrenci çalışması verilmiştir.



Resim 3.2. Çizim ile matematik etkinliği örnek ürün

Resim 3.2’de ürünü görülen etkinlik sonunda öğretmen adaylarına farklı derslerin programlarının bu şekilde etkinlikler yoluyla bütünleştirilebileceği, sadece matematik değil, yabancı dil öğretiminde de kullanılabileceği anlatılmış, etkinlik örnekleri için tartışma yapılmıştır. Bu sayede program bütünleştime kavramına giriş niteliğinde bir etkinlik yapılmıştır.

En önemli müdahalelerden birisi de öğretmen adaylarının alanlarına ait alan öğretim programları ile çalışmalarına fırsat tanıyacak etkinlikler ve ödevlere yer verilmesi olmuştur. Alan öğretim programlarına ulaşabilmekle ilgili olanlardan başlayarak, öğretmen adaylarının alan öğretim programları üzerinde inceleme yapma fırsatları bulabileceği bir dizi etkinlik ve ödev ders programına dahil edilmiştir. Örnek olarak aşağıdaki ödev (Etkinlik örneği 2) dönemin ilk ödevi olup çevrimiçi ortamda verilmiş ve teslim alınmıştır. Bu etkinlik ile öğretmen adaylarının meslek hayatları boyunca alan öğretim programlarına nereden ulaşabileceğini bilmesi, ilgili web kaynağında başka hangi tür bilgilerin bulunduğunu keşfetmesi ve alan öğretim programlarının temel yapısını kavraması amaçlanmıştır.

Etkinlik örneği 2: Alan öğretim programına ulaşma ve inceleme

Alan Öğretim Programına ulaşabilir misiniz?

Program türlerini hatırlayalım.

Türkiye MEB'e bağlı örgün eğitim kurumlarında, (devlet veya özel), yine MEB bünyesinde geliştirilen öğretim programları uygulanmaktadır. Her dersin bir(bazen iki) kademedeki (kademe=ilkokul-ortaokul-lise) tüm sınıf düzeylerini kapsayan programa "Öğretim programı" dendiğini öğrenmiştik. Örnek: "Matematik 1-4 sınıflar Öğretim Programı" İlkokul boyunca 4 yıllık matematik öğretimini kapsamaktadır.

Ödeviniz:

1. Alanınıza ait öğretim programlarından 1 tanesine araştırıp ulaşınız. Ulaştığınız öğretim programı belgesini indirip, kapak sayfası ekran görüntüsünü ödevinize yükleyiniz.

2. İndirdiğiniz öğretim programının "içindekiler" sayfasındaki başlıkları inceleyiniz. Bu başlıklara bakınca programın boyutlarını (Amac-İçerik-Öğrenme Yasantıları-Değerlendirme) görebiliyor musunuz? Bir word belgesi içerisinde bu başlıkları, 4 ana boyut altında sınıflandırınız. Bu belgeyi de ödevde yükleyiniz.

Eğitimde Program Geliştirme dersi, 2019/2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde de yürütülmüştür. 2019/2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, aynı yıl güz döneminde kullanılan ders programı ve izlencesi takip edilmiştir. Bu ikinci uygulamada farklı olarak, öne çıkan bazı gereksinimler ve program bilgisi temelinde belirlenen içerikler denenmeye başlanmıştır. Bu uygulamalar aşağıdaki gibidir:

1. Dersin harmanlanmış tasarımının uzaktan çevrimiçi ortamı daha aktif kullanılmıştır. Bu kapsamda dersin ön hazırlıkları, ders sonrası kısa ödevler ve ilişkilendirme soruları çevrimiçi ortamda yürütülmüştür.

2. İlk uygulamada sayı olarak çok ama kısa ödev ve görevlerin uygulanmasına devam edilmiş, içerikleri program bilgisi kapsamına göre yeniden düzenlenmiştir.
3. Araştırma ve ilişkilendirme ödev ve görevlerinin sayısı artırılmıştır. Bilgi toplama ve iletme içeriğine sahip ödevlerin sayısı düşürülmüştür.
4. Yüz yüze ders saatlerinde etkinlik temelli yaklaşımın ağırlığı artırılmıştır. Hemen her ders için etkinlik içeren çalışma yaprakları hazırlanmıştır.
5. Düz anlatım ve sunu üzerinden anlatımın öğretim yöntemi olarak kullanılmamasına karar verilmiştir. İlk uygulamada güdülenme düşüklüğü ve sıkılma belirtilerinin bu tür uygulamalarda arttığı gözlenmiştir.
6. Hızlı ve yerinde dönüt hem yüz yüze saatlerde hem de çevrimiçi ortamda önemli görülmüş ve aksamamasına özen gösterilmiştir. Sınıf içi etkinlikler sırasında anında, çevrimiçi etkinlikler için de, etkinliğin tamamlanmasından hemen sonra (en geç 2 gün içinde) dönüt ve düzeltmeler yapılmıştır.
7. Kişisel iletişime hem sınıf içinde hem de çevrimiçi iletişim araçları yoluyla izin verilmiş ve öğrenciler bunun için teşvik edilmiştir. İlk uygulamada bazı sessiz ve katılımı düşük öğrencilerin, bireysel iletişim kurulduğunda ve ilgileri ile ilgili kendilerini ifade etme şansı bulduklarında, derse katılımlarının ve katılımlarının kalitesinin arttığı görülmüştür.

2020 Yılı Şubat ayı itibariyle ortaya çıkan ve eğitim öğretim sürecine ilk olarak tamamıyla ara verilmesine sebep olan COVID19 Salgını tedbirleri, Mart 2020'nin ikinci haftası itibariyle başlamıştır. Önce 2 hafta sürmesi planlanan eğitim öğretime ara, 2 hafta sonunda 2019/2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi sonuna kadar uzatılmıştır. Bu durumda EPG dersinin zaten uzaktan eğitim boyutuna ağırlık vermiş olduğu için süreçten az etkileneceği düşünülmüş ve ders uygulaması çevrimiçi ortamda (EDMODO) sürdürülmüştür. Bu süreçte tüm gereksinim belirleme verileri toplama süreçleri tamamlanmıştır.

Ancak salgın sürecinin öğretmen adayları üzerindeki psikolojik etkileri, güdülenme kaybına yol açması ve endişe düzeylerini artırması gibi faktörler ders etkinliklerine ve ödevlere katılımı olumsuz etkilemiştir. İkinci uygulama döneminde planlanan müdahaleler ve değişiklikler planlandığı şekilde yapılamamıştır. Bu şekilde pilot uygulama süreci tamamlanmıştır. Ders programının tasarım süreci için tüm gereksinim verileri ve araştırmacı gözlemleri kullanılmıştır.

3.2.2.2. Ders Programı Tasarısında Temel Alınan Yaklaşım, Model ve İlkeler

Program tasarımı, bir kurum veya öğretim elemanının bir ders veya program için bir plan oluşturduğu bir süreçtir. Bu süreç durağan olmayıp, hedeflerin ve diğer program tasarısı boyutlarının gereksinim ve taleplere göre gözden geçirildiği ve güncellendiği sürekli bir iyileştirme çabası içermektedir. Program tasarımı yaklaşımı bütüncül bir konumu yansıtır. Programın geliştirilmesi ve tasarımı, öğrencinin, öğretmenlerin ve program geliştirme uzmanlarının rolü, programın amaç ve hedefleri ve incelenmesi gereken önemli konular hakkında bir bakış açısı ifade eder. Program geliştirmeye yönelik teknik ve teknik olmayan olmak üzere iki temel yaklaşım tanımlanmıştır (Ornstein ve Hunkins, 2008).

Teknik yaklaşım objektiftir ve süreçlerin rasyonel ve sistematik olması beklenir. Teknik yaklaşımda öğretmenler, öğrenmenin amaçlanan çıktılarının ne olması gerektiğine karar verir. Teknik yaklaşım ile tasarlanan bir program, çeşitli sınıf durumlarında uygulanabilir ama genellikle öğrencilerin dersleri dinlediği, bilgi ve olguları ezberlediği, ustalık becerileri kazandığı, sınav odaklı ve öğretmen merkezli bir öğrenme süreci öngörür. Teknik olmayan yaklaşım ise program tasarısı için gerekli bilgilerin ana kaynağı öğrencilerin gereksinimleri, çıkarları veya toplumun ve kültürün gereksinimleri olduğunu kabul eden bir yaklaşımdır. Teknik olmayan yaklaşım, kendi gerçekliklerini geliştirmek için öğrencilere ve içerikle etkileşime girmelerine izin verdiği için gerçekliğin öznel bir yorumuna sahip eğitimciler tarafından tercih edilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2007). Bu yaklaşım ayrımının dışında ayrıca, alan yazında temelde üç farklı program tasarım yaklaşımından söz edilmektedir (Demirel, 2020, Seker 2012, Ornstein ve Hunkins, 2008, s. 186). Bunlar, konu merkezli yaklaşım, öğrenen merkezli yaklaşım ve sorun merkezli yaklaşımdır.

Bu çalışma kapsamında, Program bilgisi temelinde tasarlanan *Eğitimde program Geliştirme* dersi ders programı tasarısı iki farklı toplumsal ve yönetsel değişimin bir gerekliliği olarak ortaya çıkmıştır. Yönetsel anlamda 2018 yılı YÖK Eğitim Fakülteleri için yeni çerçeve lisans programlarında bulunan alana ait öğretim programlarına ait ders önerisi ve 2020 yılında öğretmenlik lisans programları içeriği için yetkiyi eğitim fakültelerine bırakması (YÖK, 2020), toplumsal anlamda da öğrenen gereksinimleri ile teknolojik gelişmelerde yaşanan değişim ve gelişmeler etkili olmuştur. Dolayısıyla bu çalışmadaki ders programı tasarımı süreci teknik bir yaklaşım benimsemesine rağmen, gereksinimleri temele aldığı için teknik olmayan bir yapıda da sürdürülmüştür. Bunun

yanında çalışmanın program tasarımı yaklaşımı, öğrenen gereksinimlerinin hem YÖK hem de toplumsal gelişmeler temelinde merkeze alınmış olması nedeniyle öğrenen merkezli bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

YÖK (2018) çerçeve programlarında bulunan *Alan Öğretim Programları Dersleri*, Öğretim programlarıyla ilgili temel kavramlar; ilgili öğretim programlarının geçmişten günümüze gelişimi; güncel alan öğretim programının yaklaşımı, içeriği, geliştirmeyi amaçladığı beceriler; öğrenme ve alt öğrenme alanları; kazanımların sınıflara göre dağılımı ve sınırları, diğer derslerle ilişkisi; kademler arasındaki alan öğretim programlarının ilişkisi; kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller; ölçme değerlendirme yaklaşımı; öğretmen yeterlilikleri gibi içerikler, eğitim fakültelerinde ilgili dersin ders tasarımı açısından yasal ve yönetsel bir çıkış noktası olarak kabul edilmelidir.

Toplumsal ve teknolojik gelişmeler tarafında ise; yeni koronavirüs pnömonisi (COVID-19) 2019'un sonunda patlak vermiş ve hızla tüm dünyaya yayılmıştır. Bu büyük halk sağlığı acil durumu, eğitim de dahil olmak üzere sosyal yaşamın tüm yönlerini etkileyen bir değişime yol açmıştır. COVID-19'un kampüslere yayılmasını durdurmak ve öğretim elemanları, personel ve öğrencilerin güvenliğini ve sağlığını sağlamak için birçok ülke öğretim yöntemlerini yüz yüzedan çevrimiçiye değiştirmiştir. Aynı şey Türkiye için de geçerli olmuştur. YÖK, 2020 bahar döneminde “Küresel salgında Yeni normalleşme süreci” adlı bir acil durum politikası başlatarak öğrencilerin evde online eğitime başlamasına olanak sağlamıştır. (YÖK, 2020). Bu benzeri görülmemiş süreç, çevrimiçi öğrenme için öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla öğrenme olanakları sağlama ile alakalı karmaşa ve çeşitli çözüm önerileri getirmiştir. Çevrimiçi öğrenmenin birçok avantajı (örneğin, esnek öğrenme yolları, öğrenciler için daha yüksek özgürlük derecesi ve öğrenmenin kalıcılığı) olmasına rağmen (Radović-Marković, 2010; de Oliveira vd., 2018; Srivastava, 2019; Wong, 2020), özellikle iki açıdan bazı dezavantajları bulunmaktadır. Bunlar, öğrenciler için evde özerk öğrenme becerisi seviyelerindeki şüphe ve farklılıklar ve öğretmenler için de çevrimiçi öğretimin kalitesidir. Örneğin, uzaktan öğrenmeye katılan öğrenciler güdülenme eksikliği ve yeterli seviyede planlama, izleme ve yansıtma yapma eksikliği yaşayabilir. Öğretimle ilgili olarak, öğretmenler çevrimiçi öğretimde uygun teorik rehberlikten yoksun olabilir veya öğretmenler ve öğrenciler arasında yeterli etkileşimli iletişim sağlayamayabilirler (Martin ve Bolliger, 2018; Li vd., 2020; Ouyang vd., 2020).

Yukarıda açıklananların hepsi birlikte ele alındığında, öğrencilerin güdülenmesini artırabilecek, yüz yüze dersler dışında da çalışmasına uygun ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılayan derslerin tasarımı önemli hale gelmiştir denilebilir. Bu bağlamda yükseköğretim düzeyinde ders programı tasarımları harmanlanmış öğrenme tasarımına uygun olarak planlanmalı, acil bir durumda tamamıyla uzaktan öğretime geçiş için hazırlıkları belirlenmiş olmalıdır. Bu noktada belli bir program tasarım/geliştirme modeli bu bakış açısıyla kullanılıp ders programı tasarımı yapılabileceği gibi birçok program tasarım modelinde bulunan temel aşamalar da takip edilebilir.

Farklı yaklaşımlar ile birlikte program tasarımına yön veren program geliştirme modelleri temelde değişmeyen birtakım adımlardan oluşmaktadır. Bu adımlar aşağıdaki gibidir:

1. Eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi
2. Amaçları ve öğrenme hedeflerini belirleme
3. Bu amaçlara ulaşabilmek için zengin ve doğru içeriğin seçilmesi.
4. Doğru öğrenme-öğretme süreçlerinin seçimi
5. Öğretme-öğrenme sürecini göz önünde bulundurarak öğrenme yaşantılarını ilgili içerikle organize edilmesi ve/veya entegre edilmesi
6. Yukarıdaki tüm aşamaların ve öğrenmenin zamanında ve doğru bir şekilde değerlendirilmesi.

Çalışmanın araştırma modeline de yansıtıldığı gibi çalışma kapsamındaki ders programı tasarımı yukarıdaki adımlar temele alınarak yapılmıştır. Ders programı tasarımı sırasında hem alan yazında bulunan program geliştirme ilkeleri hem de bu çalışmanın gereksinim belirleme aşamasında elde edilen verilerden yola çıkılarak ulaşılan ilkeler benimsenmiştir. İşlevsellik, esneklik, uygulanabilirlik, ekonomiklik, bilimsellik ve amaca uygunluk (Gültekin, 2017) ilkeleri aşağıdaki ilkelerle desteklenmiştir. Bu ilkelere göre tasarlanmış öğrenme öğretme süreçleri ve içeriklerin örnekleri çalışmanın bulgular bölümünde verilmiştir.

(1) *İlgi ve güdülenmeyi teşvik etme.* İyi bir ders öncelikle öğrencilerin dikkatini çekmelidir. Bu nedenle ders öncelikle öğrencinin ilgi ve güdülenmesini harekete geçirmelidir. Öğretmenler amaçlı olarak öğrencilerin ilgi duyduğu materyalleri, içerikleri ve hikayeleri seçmelidir.

(2) *Bilişsel çatışma*. Bilişsel çatışma, özellikle yeni bilginin, öğrencilerin önceki deneyimleri veya anlayışlarıyla tutarsız olduğunda, öğrencilerin kafası karışmış hissettiği bir durumu tanımlamak için kullanılır (Kang vd., 2004). Kökleri Piaget'nin tutarsızlıkları çözmek için bilişsel çabayı yönlendiren dengesizlik kavramına dayanan bilişsel çatışmanın, öğrencilerin güdülenmelerini artırmada ve ders içeriği hakkında meraklarını uyandırmada yardımcı olduğu bulunmuştur (Kang vd., 2010; Bao vd., 2014).

(3) *Bilginin inşası*. Bilgi inşası, bilginin bilişsel ve sosyal olarak oluşturulmasını içerir. Bilişsel yapılandırma, öğrenenlerin eski ve yeni deneyimlerinin etkileşimi yoluyla gerçekleşen içsel zihinsel temsillerini aktif olarak yapılandırdıkları bir süreçtir (Kakana vd., 2009). Sosyal açıdan ise bilgi oluşturma, Vygotsky'nin sosyal etkileşimin çocukların bilişsel gelişiminde merkezi olduğu görüşüne dayanmaktadır (Vygotsky, 1978). Buradaki sosyal inşa, öğretmen-öğrenci etkileşimlerini ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerini içerir. Öğretmenler, öğrencilerin tartışabilecekleri ve görüşlerini diğer öğrencilerle paylaşabilecekleri tartışma oturumları içeren dersler tasarlamalıdır. Bu süreçte bilgi sosyal olarak yapılandırılır ve belirli düşünme biçimleri karşılıklı olarak pekiştirilir. Ayrıca işbirlikli öğrenme ve akran öğrenme ortaklığı öğrencilerin güdülenmesini artırabilir (Eisenkopf, 2010).

(4) *Üst biliş ve öz-düzenleme*. Üst biliş ve öz-düzenleme neredeyse tüm diğer düşünme yöntemlerinin temelidir. Üst biliş, kişinin düşünme süreçlerinin farkındalığı ve kontrolüdür (Brown, 1987, akt. Li vd., 2021). Öz-düzenleme, öğrencilerin, dikkat dağıtıcıları veya aksilikleri görmezden gelirken, odaklanmış hedefe yönelik faaliyetleri başlatmak ve sürdürmek için güdülenmenin başlatılması veya devamı ile ilgili stratejileri yönlendirilmesini ifade eder (Schunk vd., 2014). İyi bir ders tasarımı, öğrencilere problem çözerken hangi stratejileri kullandıklarını bulma konusunda üst-bilişsel becerilerini geliştirmeleri için rehberlik etmeli ve öğretmenler öğrencilerin düşüncelerini izlemeyi öğrenmelerine, izleme sürecini içselleştirmelerine ve izleme sürecini alışkanlık haline getirmelerine yardımcı olmalıdır.

(5) *Uygulama*. Öğrenme sürecinin belirli ders içeriklerine veya etkinliklere dayandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin bir örnekten çıkarım yapma veya derslerden öğrendiklerini gerçek hayattaki problemlere uygulama becerilerini geliştirmek ders

programı tasarımında atlanmaması gereken bir amaçtır. Bu nedenle, iyi bir ders, öğrencilerin sadece bilgiyi transfer kabiliyetini kolaylaştırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin başarılı bir transfer yaptıklarında öz-yeterlik kazanmalarına yardımcı olan, dolayısıyla öğrendiklerini uygulama güdülerini artıran (Iswahyudi vd., 2019) uygulama ve transfer bileşenini içermelidir.

3.2.2.3. Ders Programı Tasarısı Uzman Değerlendirme Süreci

2019-2020 Yaz döneminde öncelikle hazırlanan ders programı genel amaçları ve kazanımları uzman değerlendirme formu (EK-9) aracılığıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar eğitimde program geliştirme alanında doktora sahibi olan dört öğretim elemanından oluşmuştur. İlgili uzman değerlendirme formunda ders programı tasarımında bulunan genel amaçların ve kazanımların hem sıralaması hem de yazımı ile ilgili uygundur/uygun değildir/uygun ancak düzeltilmeli ve Öneri/açıklama alanları ile değerlendirme yapılması istenmiştir. Gelen yanıtlar tek tek incelenmiş değişiklik gerektiren amaç ve kazanımlarda düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemelerden sonra dersin diğer boyutları ile ders tasarımı tamamlanmıştır. Ders programı tasarımının son hali aynı uzmanların görüşüne sunulduktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak 1 Eylül 2020 tarihi itibarıyla MERGEN Anadolu ÖYS üzerinde tamamen uzaktan öğretim yoluyla olacak şekilde uygulanmaya hazır olarak yapılandırılmıştır.

3.2.3. Ders Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesi Aşaması

Bu bölümde öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini arttırmaya yönelik olarak tasarlanan *Eğitimde Program Geliştirme* dersi ders programı tasarımının uygulanması ve değerlendirmesi hakkında bilgiler verilmiştir. Tasarlanan programın tüm detayları bu çalışmanın bulgular bölümünde yer almaktadır. Uygulama değerlendirme aşamasında kullanılan veri toplama araçları, katılımcılar ve verilerin analizi ile ilgili detaylı bilgiler devam eden bölümlerde detaylarıyla verilmiştir.

3.2.3.1. Ders Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesi Aşaması Veri Toplama Araçları

Ders programı tasarımının asıl uygulaması sürecinde tasarlanan ders programının etkililiğinin değerlendirilmesi için toplanan verilerin çeşitliliğine önem verilmiştir. Bu aşamada üç adet veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bunlar, Program bilgisi testi,

öğrenci ürünlerinin incelenmesi ve uygulama sonu öğretmen adayı yarı yapılandırılmış görüşmeleridir.

Araştırmanın deneysel kısmı karma araştırma desenlerinden gömülü deneysel desen (Creswell, Plano-Clark, 2015) olarak; ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel yapıdadır. Deneysel desen; araştırmacı tarafından ilgili olduğu alan içinde oluşturulan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin test edildiği, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği, kontrole imkân verilen araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2015). Bu araştırmada nicel verilerin elde edilmesi sırasında bağımsız değişkenin (Program bilgisini arttırmaya yönelik ders tasarımı) bağımlı değişken (Program bilgisi başarı testi puanları) üzerindeki etkileri sınıandığından deneysel desenden yararlanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına deneklerin rastgele atanamadığı eğitim araştırmalarında, yarı deneysel araştırma desenlerinin kullanımı uygundur. (Karasar, 2006). Bu desende eğitimsel bir amaç için sınıflar olduğu gibi araştırma kapsamına alınır (Creswell, 2013). Grupların denk olup olmadığını belirlemek üzere gruplara araştırmacı tarafından geliştirilen program bilgisi testi uygulandıktan sonra ön test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile test edilip karşılaştırılmıştır. Tablo 3.9’da bu teste ait sonuç görülmektedir.

Tablo 3.9. Deney ve kontrol gruplarına ait ön test puan ortalamalarının incelenmesi

Puan Türü	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	df	p	d
Ön-Test Puan Ortalaması	Deney	30	14,47	2,98	0,38	90	0,70	-
	Kontrol	62	14,19	3,32				

Deney ve kontrol grupları açısından ön-test puan ortalamalarının incelenmesi sonucunda ön-test puan ortalamalarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

- *Program Bilgisi Testi*

Öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerinin belirlenmesi ve deneysel işlem sürecinde deney ve kontrol grupları arasındaki düzey farklılıklarının ve dolayısıyla ders programı tasarısının etkililiğinin belirlenmesi için ders programı tasarısının kazanımları doğrultusunda 32 çoktan seçmeli maddeden oluşan bir başarı testi oluşturulmuştur.

Öncelikle bu test formu, program bilgisi başarı testi uzman görüş formu (EK-10) aracılığı ile uzman görüşüne sunulmuştur. Görüş formunda, her soru maddesi ve soru maddelerinin hangi kazanımı ölçtüğünü gösteren belirtke tablosu verilmiştir. Uzmanlardan her soru maddesi için uygundur/uygun değildir/uygun ama düzenlenmeli şeklinde görüş bildirmeleri istenmiştir. Görüşüne başvurulmuş dört uzmandan bir tanesi Eğitim programları ve öğretim alanında profesör, diğer üç tanesi aynı alanda doktora unvanına sahip öğretim elemanlarıdır. Uzman görüşleri sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve bu doğrultuda madde sayısı 27 olmuştur. Daha sonra madde analizi için pilot uygulamaya geçilmiştir. Maddelere ait belirtke tablosu EK-10'da verilmiştir.

Pilot uygulama sürecine kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan 114 öğretmen adayı katılmıştır. Ölçülen özellik açısından bireyler arası farklılıkları ortaya çıkartmak, başarı testleri için oldukça önem arz eden bir durumdur. Bu farklılıkları ortaya çıkartmada kullanılan çeşitli bilimsel yaklaşımlar söz konusudur. İlgili yaklaşımların ortak paydası, bir testte yer alan soruların kalitesini belirlemek ve ileride kullanılacak testlerdeki soruların iyileştirilmesini sağlamaktır. Böylelikle hem güçlü hem de güvenilir ölçüm araçları geliştirilebilmektedir. Bu tez çalışması kapsamında da öğretmen adayları için hazırlanmış eğitim program bilgisi başarı testinde yer alan sorulara madde analizi yapılmış ve testte yer alan sorular yakından incelenmiştir. Madde analizi, bir testin maddelerinin incelenerek ilgili teste konulabilecek maddelerin seçilmesi, düzeltilerek teste konulabilecek maddelerin belirlenmesi, bu maddeler üzerinde yapılacak düzeltme çalışmalarının ne doğrultuda olacağının saptanması ve teste konulması mümkün olmayan maddelerin ayıklanması amacıyla yapılmaktadır (Erkan ve Gömlüksiz, 2020, s. 276).

Değerlendirme sonucunda testte yer alan soruya yönelik madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksinin yanı sıra madde varyans, test varyans ve KR-20 skorları hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi, test maddelerinin güçlüğü ve kolaylığını gösteren, 0,00 ile 1,00 arasında bir değer alan katsayıdır. Madde ayırt edicilik indeksi ise ilgili maddenin iyi çalışıp çalışmadığını (kalitesini), ölçülen özelliğe sahip olanlar ile olmayanları ya da bilenler ile bilmeyenleri birbirinden ayırma derecesini gösteren ve -1,00 ile +1,00 arasında bir değer alan katsayıdır. Negatif ayırt edicilik katsayısına sahip maddeler kusurlu kabul edilmekte ve teste alınmamaktadır. İndeks +1,00'a yaklaştıkça maddenin ayırt edicilik gücü artar. Tablo 3.10'da görüleceği üzere madde güçlük indeksi ve ayırt edicilik indeksi, elde edilen katsayılar göre farklı şekilde değerlendirilebilmektedir (Erkan ve Gömlüksiz, 2020, s. 282-283; Koğar, 2020, s. 14-15).

Tablo 3.10 Elde edilen indekslere göre değerlendirmeler

Madde Güçlük İndeksi	Madde Güçlük Seviyesi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Değerlendirmesi
0,00 – 0,19	Çok Zor	0,40 – 1,00	Çok İyi
0,20 – 0,39	Zor	0,30 – 0,39	İyi
0,40 – 0,59	Orta	0,20 – 0,29	Orta
0,60 – 0,79	Kolay	0,19 – 0,00	Geliştirilebilir
0,80 – 1,00	Çok Kolay	0,00 – -1,00	Değiştirilmeli

Tablo 3.10’da yer alan bilgilere göre madde güçlük indeksi 0,00 ile 0,19 arasında yer alan bir soru, çok zor düzeyde bir soru olarak değerlendirilebilirken 0,80 ile 1,00 arasında yer alan bir soru çok kolay bir soru olarak düşünülebilir. Ortalama bir testte bu katsayıların 0,50 civarında olması önerilmektedir (Koğar, 2020, s. 14). Öte yandan, madde ayırt edicilik indeksi 0,40 ve üzerinde olan maddeler test için çok iyi sorular olarak söylenebilirken 0,19 ve altındaki maddeler değiştirilmesi gerekli maddeler olarak değerlendirilmeli ve testte kullanılmamalıdır. Ortalama bir testte bu katsayının mümkün olduğunca 0,30’dan büyük olması beklenmektedir (Erkan ve Gömleksiz, 2020, s.284). Ayrıca madde ve soru kelimeleri birbirlerinin yerine kullanılmıştır. Testte yer alan sorulara yönelik yapılan madde analizi sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3.11’de paylaşılmıştır.

Tablo 3.11. *Teste yönelik yapılan madde analizi sonucu (n = 114)*

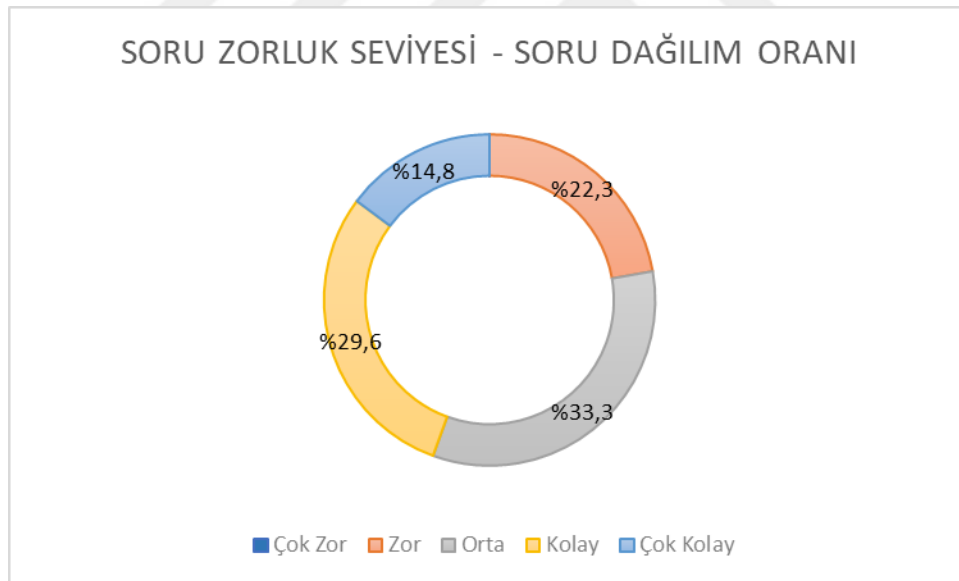
Madde Numarası	Güçlük	Ayırt Edicilik
1	0,505	0,386
2	0,962	0,120
3	0,761	0,386
4	0,228	0,482
5	0,310	0,361
6	0,859	0,313
7	0,391	0,193
8	0,440	0,337
9	0,913	0,217
10	0,630	0,482
11	0,690	0,482
12	0,712	0,482
13	0,560	0,530
14	0,380	0,651
15	0,554	0,675
16	0,935	0,313
17	0,739	0,506
18	0,701	0,410
19	0,495	0,410
20	0,408	0,386
21	0,239	0,217
22	0,777	0,554
23	0,228	0,675
24	0,435	0,578
25	0,565	0,217
26	0,435	0,651
27	0,755	0,627

Öğretmen adayları için hazırlanmış eğitim program bilgisi başarı testinde 27 soru yer almaktadır. Madde güçlük indeksleri 0,228 ile 0,962 arasında dağılım gösterirken madde ayırt edicilik indeksleri 0,120 ile 0,675 arasında dağılmaktadır. Bu katsayılara göre Tablo 3.12'deki soru zorluk değerlendirmeleri ve Tablo 3.13'daki ayırt edicilik değerlendirmeleri yapılmıştır.

Tablo 3.12. Testin maddelerine yönelik zorluk değerlendirmeleri

Güçlük Seviyesi	Soru Numarası	Toplam	
		n	%
Çok Zor	-	0	0,0
Zor	4, 5, 7, 14, 21, 23	6	22,3
Orta	1, 8, 13, 15, 19, 20, 24, 25, 26	9	33,3
Kolay	3, 10, 11, 12, 17, 18, 22, 27	8	29,6
Çok Kolay	2, 6, 9, 16	4	14,8

Tablo 3.12'deki sonuçlara göre testte yer alan soruların %14,8'i çok kolay, %29,6'sı kolay, %33,3'ü orta ve %22,3'ü zordur. Çok zor seviyesinde bir soru yoktur. Bütün sorulara ilişkin ortalama güçlük indeksi 0,578'tir. Dolayısıyla testteki soruların ağırlık olarak orta seviye güçlüğü sahip sorulardan oluştuğu söylenebilir (Şekil 3.3).

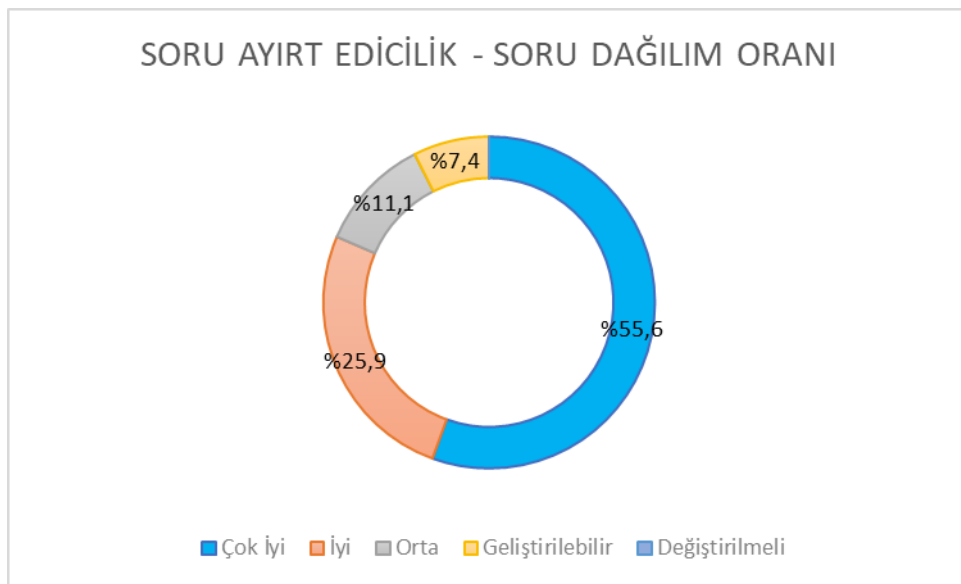


Şekil 3.3. Madde zorluk seviyesi – soru dağılım oranı

Tablo 3.13. Testin maddelerine yönelik ayırt edicilik değerlendirmeleri

Ayırt Edicilik	Soru Numarası	Toplam	
		n	%
Çok İyi	4, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 26, 27	15	55,6
İyi	1, 3, 5, 6, 8, 16, 20	7	25,9
Orta	9, 21, 25	3	11,1
Geliştirilebilir	2, 7	2	7,4
Değiştirilmeli	-	0	0,0

Tablo 3.13'daki sonuçlara göre testte yer alan soruların %55,6'sı çok iyi, %25,9'u iyi, %11,1'i orta seviyede ayırt edicilik düzeyine sahiptir (Şekil 3.4). Bütün sorulara ilişkin ortalama ayırt edicilik indeksi ise 0,431'dir. Bununla birlikte iki sorunun (2, 7) bundan sonraki testlerde kullanım için geliştirilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak, bir sorunun (2) çok kolay olduğu için sonucun böyle çıktığı değerlendirilmiş ve cevap şıklarına güçlü bir çeldirici koyulması önerilmiştir. Bir sorunun (4) ise zor olduğu belirlendiği için soru kökünün yeniden gözden geçirilmesi tavsiye edilmiştir. Bu doğrultuda bu iki test maddesinde çeldirici ve soru köklerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Tekrar uzman görüşü alınarak değişiklikler korunmuştur.



Şekil 3.4. Madde ayırt edicilik – soru dağılım oranı

- *Öğretmen Adayı Ders Ürünleri*

Ders programı asıl uygulaması sırasında öğretmen adaylarının ders kazanımları çerçevesinde üretmiş olduğu ve ölçülebilir ve gözlemlenebilir davranışları yansıtan ürünler seçilerek gösterilmiş ve açıklanmıştır. Özellikle program bilgisi alt boyutları kapsamında, dersin etkili olduğunu ortaya koyan etkinlik tasarımları, inceleme çalışmaları ve araştırma raporları örneklendirilmiştir.

- *Uygulama Sonu Yarı yapılandırılmış Öğretmen Adayı Görüşme Formu*

Ders programının uygulandığı 2020-21 eğitim öğretim yılı güz dönemi sonunda öğretmen adaylarının görüşlerini almak ve bu görüşlerin ders programının değerlendirilmesinde kullanılması amacıyla sekiz sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (EK-11). Sorulardan ilki dersin genel değerlendirmesini isterken, iki ve üçüncü sorular öğretmen adaylarının program bilgisi ile ilgili meslek hayatlarına en çok katkı sağlayacağını düşündükleri konular yoklanmıştır. Kalan sorular ise ders programının boyutları ile ilgili görüş ve önerilerini almak amacıyla amaçlar, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutları ile ilgili soruları içermektedir. Hazırlanan sorular eğitim programları ve öğretim alanında uzman üç öğretim elemanının görüşüne sunulmuş ve gelen yanıtlar doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Covid19 Salgın tedbirleri sebebiyle, bir öğretmen adayı ile yapılan pilot görüşme video konferans yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme sonrası gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra asıl görüşmeler de video konferans yöntemi ile yürütülmüştür. Katılımcıların gönüllü katılım durumları görüşme başında sesli ve görüntülü olarak alınmış ve kaydedilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcı yanıtları ana hatlarıyla not alınmıştır. Görüşme kayıtları deşifreleri görüşmelerden hemen sonra tamamlandıktan sonra katılımcılara teyit ettirmek üzere yine video konferans yoluyla gösterilmiş ve onayları alınmıştır. Son olarak, veriler kodlamaya hazır hale getirilmiştir.

3.2.3.1. Ders Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesi Aşaması Katılımcıları

Araştırmacı, öğretmen adaylarının program bilgilerini arttırmaya yönelik olarak tasarladığı ders programını 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde *Eğitimde Program Geliştirme* dersi A şubesinde yürütmüştür. Kontrol grubu olarak da araştırmacının tez danışmanının yürüttüğü *Eğitimde Program Geliştirme* dersi B şubesi seçilmiştir. Kontrol grubunda YÖK tarafından belirlenen *Eğitimde Program Geliştirme*

dersi programı uygulanmıştır. Tablo 3.14’de deney ve kontrol gruplarına ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.14. *Deney ve kontrol grupları katılımcıları*

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	<i>f</i>	Yüzde	<i>f</i>	Yüzde
Öğretmenlik Programı	İngilizce Öğretmenliği	29	96,3	-
	Sınıf Öğretmenliği	1	3,7	45
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	-	-	17
				27
Toplam	30	100	62	100

Deney grubu katılımcıları %96,3 oranında İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinden oluşmuştur. Deney grubu olan şubeye 46 öğretmen adayı kayıt yaptırmış olmasına karşın derse 33 öğretmen adayı devam etmiştir. Ders programının uygulanması aşamasında ders katılımcı sayısı 33, ön test ve son testlerin ikisine birden katılan öğretmen adayı sayısı ise 27 olmuştur. Kontrol grubu ise %73 oranında okulöncesi öğretmenliği ve %27 oranında ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinden oluşmaktadır ve toplamda 63 kişi ön test ve son testin ikisine de katılmıştır. Kontrol ve deney gruplarındaki kayıtlı öğretmen adayı sayısı araştırmacının etkisi dışında oluşmuştur. Deney grubu seçkili atama yöntemiyle İngilizce öğretmenliği ağırlıklı olan grup olarak seçilmiştir.

Uygulama sonu yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmelerine ise deney grubu öğretmen adaylarından gönüllülük esasına göre seçilmiş 12 öğretmen adayı katılmıştır. Görüşmeler COVID19 pandemi tedbirleri kapsamında uzaktan video konferans yolu ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yapılan katılımcılar, 2020/21 Güz Dönemi *Eğitimde Program Geliştirme* dersine kayıtlı olan 46 öğrenci arasından seçkisiz olarak ve gönüllülük esasına göre seçilen 12 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar ile ilgili demografik bilgiler aşağıda Tablo 3.15’te verilmiştir.

Tablo 3.15. *Uygulama sonu yarı yapılandırılmış görüşme katılımcıları*

Cinsiyet		Bölüm		Toplam
E	K	İngilizce Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	
5	7	11	1	12

Tablo 3.15 incelendiğinde katılımcıların 11 tanesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına kayıtlı iken bir tanesi Sınıf Öğretmenliği Lisans programına kayıtlı olduğu görülmektedir. Aşağıda Tablo 3.16’da katılımcılara ait görüşme programı ve katılımcı kodları verilmiştir.

Tablo 3.16. *Uygulama sonu yarı yapılandırılmış görüşme programı*

Katılımcı Kodu	Görüşme tarihi	Görüşme süresi (Dakika)
OG1	08.01.2021	23,09
OG2	08.01.2021	20,17
OG3	08.01.2021	14,06
OG4	08.01.2021	15,12
OG5	08.01.2021	16,31
OG6	12.01.2021	15,46
OG7	12.01.2021	19,50
OG8	12.01.2021	13,47
OG9	12.01.2021	17,29
OG10	13.01.2021	20,02
OG11	13.01.2021	17,00
OG12	14.01.2021	12,20

Tablo 3.16’da görüldüğü üzere görüşmeler altı günde tamamlanmış ve en kısa süren görüşme 12,20 dakika, en uzun süren görüşme ise 23,09 dakika olmuştur.

3.2.3.1. Ders Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesi Aşaması Verilerinin Analizi

Ders programı uygulamasının etkililiğini belirlemek üzere, çalışmanın bu aşamasındaki nicel verilerin analizi için önce deney ve kontrol gruplarına ait ön-test ve son-test puanlarına ilişkin ortalamaların normal dağılım gösterip göstermediğini test edebilmek için eğiklik ve basıklık değerlerinin z-skorları hesaplanmıştır. Eğiklik ve basıklık değerlerinin z-skorlarını hesaplayabilmek için hem deney hem de kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanlarına ilişkin ortalamaların eğiklik ve basıklık değerleri, kendi standart hatalarına bölünmüştür. Daha sonra elde edilen değerler, Kim (2013)’ün önerdiği eşik değerler kapsamında karşılaştırılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına yönelik ön-test ve son-test sonuçlarının anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla parametrik bir test olan eşlenmiş (bağımlı) örneklem t-test istatistiği kullanılmıştır. Anlamlı farklılıklara ilişkin etki katsayıları, Cohen's *d* hesaplanarak elde edilmiştir. Elde edilen etki katsayılarının yorumlanmasında ise Cohen (1988, s. 284-287)'in önerdiği aralıklar kullanılmıştır. Bu aralıklara göre elde edilen etki katsayısı 0,2 civarındaysa düşük düzeyde etki; 0,5 civarındaysa orta düzeyde etki ve 0,8 ve üzerinde bir değerdeyse büyük düzeyde etkiye sahip olarak yorumlanmaktadır. Ön-test ve son-test puan ortalamasının deney ve kontrol grupları açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test edebilmek için bağımsız örneklem t-test yapılmıştır. Böylelikle ön-testte ve son-testte hangi grubun daha fazla başarılı olduğu tespit edilmek istenmiştir.

Uygulama sonu öğretmen adayı yarı yapılandırılmış görüşme verileri ise gereksinim belirleme aşamasındaki nitel verilerin analizinde olduğu gibi hem tümünden gelim hem de tümevarım yaklaşımı (Braun ve Clark, 2006) temel alınarak analiz edilmiştir. Öncelikle veriler her soru maddesi altında kodlanarak temalandırılmış, daha sonra da hazır temalara uymayan kodlar yeni temalar oluşturacak şekilde gruplanmıştır. Kodlamalar iki tane eğitim programları ve öğretim alanı uzmanı tarafından da ayrıca yapılmıştır. Kodlamalar arası farklılıkların giderilmesi amacıyla uzlaşma toplantısı yapılmış ve kodlama ve temalara son şekli verilmiştir. Ortaya çıkan baskın tema ve alt temaların görülebilmesi için yüzde ve frekans analizi kullanılmıştır. Ana temalar için ise ayrıca şekille gösterim yapılmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, İngiliz Dili öğretimi alanında 17 yıl öğretim elemanı deneyimi olan ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında 8 yıl araştırma deneyimi olan bir araştırmacıdır. Araştırmacı, bu tez çalışmasına konu olan *Eğitimde Program Geliştirme* dersinde, katılımcı gözlemci olarak rol almıştır. Bu süreç dersin asıl öğretim elemanı tez danışmanı ile birlikte yardımcı öğretim elemanı olarak derslerin yürütülmesini de içermiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz dönemi ve 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yardımcı öğretim elemanı ve katılımcı gözlemci rolü olan araştırmacı, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde dersin asıl uygulamasında dersi yürütme rolünü almıştır.

Araştırmacı çalışmanın hiçbir aşamasında katılımcı öğretmen adaylarına karşı önyargı sahibi olmamıştır. Ayrıca teze konu olan program bilgisi temelinde tasarlanan

ders programının uygulanması sırasında ve deneysel süreçte deneysel grubun derslerini yürüttüğü sırada, deneysel gruba karşı kontrol değişkenlerini deneysel grup yararına etkilememeye özen göstermiştir. Bu kapsamda araştırmacı veri çeşitliliğini arttırarak bulguların teyidini sağlamaya çalışmıştır. Bu teyit yöntemi ile yanlılık ile ilgili endişeler giderilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda tez izleme komitesi uzman araştırmacılarının izleme ve dönüt süreçleri ile araştırmacıya rehberlik etmesi de bir kontrol mekanizması olarak kabul edilebilir.

3.7. Araştırmada Etik

Araştırma sürecinde katılımcı olarak yer alan öğretmen adayları süreç boyunca bilgilendirilmiş, veri toplama araçları ile birlikte gönüllü katılım formları ile gönüllü katılımları (EK-15) sağlanmıştır. Katılımcı öğretmen adaylarına araştırmanın istedikleri aşamasında ayrılacakları ve kişisel verilerinin araştırma dışında başka hiçbir yerde paylaşılmayacağı bildirilmiştir.

Araştırmacı deneysel sürecin dış değişkenler tarafından etkilenmemesi için asıl uygulama sırasında deneysel gruba çalışmanın deneysel grubu olduklarına dair bilgi vermemiş ancak bu bilimsel çalışmanın bir parçası oldukları konusunda bilgilendirme yapmıştır.

Araştırma süresinde öğretmenler için hazırlanan veri toplama araçlarının uygulanması için MEB ilgili müdürlüklerinden gerekli araştırma izinleri (EK-12) sağlanmış, ayrıca çalışmaya konu olan *Eğitimde Program Geliştirme* dersinin bulunduğu ilgili üniversite etik kurulu kararı da (EK-13) alınmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini artırmaya yönelik tasarlanan *Eğitimde Program Geliştirme* dersinin öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerine etkisini belirlemenin amaçlandığı bu çalışmanın bu bölümünde, gereksinim belirleme, ders programı tasarımı ve programın uygulama ve değerlendirme aşamalarına ilişkin bulgular ve yorumları bulunmaktadır.

4.1. Gereksinim Belirleme Aşamasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırma kapsamında ele alınan ilk araştırma sorusu “program bilgisine yönelik gereksinimler nelerdir?” sorusudur. Bu soruyu yanıtlayabilmek amacıyla gerçekleştirilen katılımcı gözlem, öğretmen adayı beklenti anketi, öğretmen adayı ders değerlendirme anketi, öğretmen adayı yarı yapılandırılmış görüşmeleri, öğretmen gereksinim belirleme anketi ve öğretim elemanı açık uçlu gereksinim belirleme anketi doğrultusunda ulaşılan bulgular bu bölümde ayrı başlıklar halinde sunulmaktadır.

4.1.1. Katılımcı Gözlem Bulguları

2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde, tez danışmanı öğretim elemanı ile birlikte yürütülen *Eğitimde Program Geliştirme* dersi süresince araştırmacı katılımcı gözlem yoluyla dersi gözlemlemiş, katılımcı gözlem formu (EK-1) aracılığı ile gözlem verileri her hafta düzenli olarak toplanmıştır. Bu gözlem sürecine ait dördüncü hafta gözlem formu örnek olarak aşağıda Görsel 4.1’de gösterilmiştir.

	Gözlem notları	Gözlemlenen gereksinimler
Amaçlar	Tarihsel temeller ile program geliştirmeyi ilişkilendirebilme	Araştırmayı seviyorlar, güdülenme için araştırma ve üretmeye yönelten etkinliklere ihtiyaçları var. Program geliştirme alanı içindeki anahtar gelişmeler yeterli
İçerik ve Kaynaklar	Yapılandırılmış not alma/özet çıkarma çalışma kâğıdı 10 sayfalık kitap bölümü, Hasan Şeker.	Güncel gelişmeler ve son 10 yıl için kaynak lazım. İnterneti daha bilinçli ve aktif kullanmalarına fırsat verilebilir. Not kâğıdında cumhuriyetin ilk yılları için alan biraz daha geniş olmalı. Not/özet kâğıdı diğer konulara göre düzenlenebilir. Öğrenciler sevdi.
Öğrenme/öğretme Durumları ve Araçlar	Info-gap tekniği Grup çalışması Bireysel – grup ile – tüm sınıf sırasıyla çalışma Tartışma	Etkinlik öncesi özet çıkarma/anahtar kelime tespiti gibi bir örnek/açıklama <u>vs</u> olmalı. (Örneğin ilk sıradaki antik çağ, örnek yapılabilir.
Değerlendirme ve araçlar	Vizede bu çalışmaları sayesinde öğrendikleri tarihsel temelleri senaryolar ile ilişkilendirebilirler	Ara sınav soru tipleri arasında senaryo/durum ilişkilendirme soruları olmalı.

Görsel 4.1. Dördüncü haftaya ait gözlem notları

Görsel 4.1’deki örnek gözlem notları incelendiğinde öğretmen adaylarının araştırmacı tarafından gözlenen gereksinimleri aynı formda hem program bilgisi kapsamındaki gereksinimleri hem de ders programı tasarımının nasıl olması gerektiği konusundaki gereksinimlerini kapsayacak şekilde kaydedildiği görülmektedir.

2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde 14 haftaya ait gözlem verileri daha sonra tek bir tablo ile birleştirilmiş, tekrar eden veriler elenerek aşağıda Tablo 4.1’deki son haline ulaşılmıştır. Gereksinimler, hazır ana temalar bulunduğu ve araştırmacının gözlem sürecinde, aynı gözlem verilerini tekrar kaydetmemesinden dolayı sıklık veya yüzde analizine tabi tutulmadan değerlendirilmiştir.

Tablo 4.1. Birleştirilmiş katılımcı gözlem verileri

Tema	Gözlem Sonuçları
AMAÇLAR	Temel kavramların hatırlama ve kavrama düzeyinde gerçekleşmesi zor olmuştur. Sebep sınıf mevcudu (63) ve yazılı materyal eksikliği olmuştur. Felsefe ve psikolojik temeller ilgili dersleri daha önce aldıkları için ilgili amaçlar ve konular uzatılmamalıdır. Sıra olarak: tarihsel- felsefi-toplumsal psikolojik sırası takip edilmelidir. Temeller konusunda yoğun bilgiye gereksinimleri yoktur. Araştırmayı seviyorlar, güdülenme için araştırma ve üretmeye yönelten etkinliklere gereksinim vardır. Öğrencileri program geliştirme nedir ve süreç ve öğeleri nedir sorularının cevabını kavramaları için bunu hissetmeleri gerekir. Bu yüzden örnek üzerinden ilkelere ve sürecin adımlarına ulaşma etkili olabilecektir. Tasarım yaklaşımları ile ilgili öğrenilenlerin örnek üzerinde ilişkilendirilmesi gerekir. Gereksinim belirleme yaklaşım ve teknikleri Meslek hayatlarında öğretmenlerin kendilerinin de uygulayabileceği bir bilgi alanıdır. Program Geliştirme modellerinde Çok detaya gerek olmadığı anlaşılmıştır. Tyler taba ve MEB modelleri yeterlidir.
İÇERİK	MEB programları, ilgili yayın ve kaynaklar gereklidir. Eğitimde temel kavramlara gerek yoktur. Önceki yıl eğitime giriş dersi almış olmaları ve öğretim ilke yöntemleri dersinde de aynı konu işleniyor olması dikkate alınmalıdır. Çevrimiçi ortamda Ders notları paylaşılmalıdır. Önceden okuma verildi ama okunmadı. Teşvik veya görev verilmelidir. Öğretim programları üzerinden senaryolar kullanılmalı. Öğrencilerin somutlaştırmaya gereksinimi vardır. Güncel gelişmeler ve son 10 yıl için kaynak gereklidir. Daha güncel Türkçe kaynaklara ihtiyaç vardır. Yazılı içerik ihtiyaçları vardır. Çeviri yapılabilir. Kaynak ve çalışma kâğıdı her ders sağlanmalıdır.

Tablo 4.1. (Devam) *Birleştirilmiş katılımcı gözlem verileri*

Tema	Gözlem Sonuçları
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	Soru cevap, görev/ödev, araştırma, Kavram haritası önceden hazırlanmalıdır. Öğrencilerin Hazırlıklı gelmesi için önlem alınmalı. Çevrimiçi etkinlikler hazırlanmalıdır. Ders öncesi videolar etkili olmuştur. Yapılandırılmış not alma/özet çıkarma çalışma kağıdı çok etkili oldu. Başka derslerde de kullanılmalıdır. İnterneti daha bilinçli ve aktif kullanmalarına fırsat verilmelidir. Etkinlik öncesi özet çıkarma/anahtar kelime tespiti gibi bir örnek/açıklama vs olmalıdır. İnfo-gap tekniği Grup çalışması Bireysel – grup ile – tüm sınıf sırasıyla çalışma etkili olmuştur. Öğrencilere derste etkin olabilecekleri ve konuyu kendileri yapılandırabilecekleri şekilde ders tasarımı yapılmalıdır. Sınıfta grup çalışmaları özellikle 4 lü sınıflardan dolayı 4 lü gruplar olması, kalabalık olmanın dezavantajını azaltmaktadır. Ödevini ilk gönderenlerin ödevleri paylaşıldı. Bu etkili olmuştur. Sunum ödevleri verilmiş ve öğrenci sunuları derste öğretim elemanı tarafından kullanılmıştır ve etkili olmuştur. Buluş yoluyla öğretme stratejisi kullanılmıştır. Örnek durumlar verilip, örneklerin ortak anahtar kavramları belirlenmiş ve asıl kavrama ulaşılmıştır. Beyin fırtınası ve tartışma yöntemiyle uygulama yapılmıştır.
DEĞERLENDİRME	Örtük program kapsamına girecek durum örneği/senaryo yazmaları istenebilir. Ödev puanı ve ödevlerin puan değerinin net olması gereklidir. Çevrimiçi katılım için katılım puanının da etkileyeceği vurgulanmalıdır. Ödevlerin değerlendirilmesi için kriter de öğrenciyle paylaşılmalıdır. Ara sınav soru tipleri arasında senaryo/durum ilişkilendirme soruları olmalıdır. MEB programlar web sayfası inceleme ödevi etkili olmuştur Ödevlerin kısa ve sürece yayılmış olması ve sayısı (7) yerindeydi. Hem ders tekrarı hem de hazırlık açısından verimli olmuştur.

Tablo 4.1’deki gözlem bulguları incelendiğinde, tasarlanacak olan *Eğitimde Program Geliştirme* ders programının *amaçlar* boyutu kapsamında ilk olarak öğretmen adaylarının alan öğretim programları üzerinde çalıştıkları etkinlikler sırasında gözlemlenen olumlu tutumlar gösterge niteliğinde olmuştur. Bu göstergeler, öğretmen adaylarının alan öğretim programlarını dikey ve yatay olarak inceleme, programın içerisinde bulunan uygulama önerileri, ölçme değerlendirme önerileri ve programda esneklik gibi program bilgisi boyutlarına ait konuların öğretmen adaylarının gereksinimleri arasında gösterilebileceğine işaret etmektedir.

İçerik boyutu kapsamında, derste zorunlu olan bir basılı malzeme olmamasına rağmen öğretmen adaylarının alanlarına ait öğretim programlarının mutlaka basılı olarak edinmeleri gereken bir kaynak olduğu değerlendirilmiştir. Öğretim programı ile ilişkilendirme etkinliklerinin çok etkili olduğu ve alan öğretim programları üzerinde çalışma etkinlikleri için programın tam basılı hali kolaylık açısından gerekli olduğu

gözlemlenmiştir. Ayrıca her ders için bir etkinlik çalışma dokümanının hazırlanması ve bu etkinliklerin etkin öğrenmeyi destekler nitelikte olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Eğitim bilimi temel kavramları ile ilgili içeriklerin çok kısa ve hatırlatıcı özellikte olmasının yeterli olacağı değerlendirilmiştir. Ek olarak, içerik düzenlenirken, çeşitli senaryo etkinlikleri ve tartışma olanakları yaratacak içeriklerin üretilmesi veya seçilmesi gerektiği gözlemlenmiştir.

Öğrenme öğretme süreci açısından bakıldığında, öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda öğretim elemanına kısa sürede ulaşabilmeyi ve etkileşimde bulunmayı olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Öğretim elemanının hazırlıklı olmasının ve dersten önce hazırlanmış ve yapılandırılmış etkinliklerin öğrenci katılımını olumlu etkilediği bulunmuştur. Öğretmen adaylarının oturup dinlemek yerine eşli ya da grupla çalışarak etkin katılımı bulunmayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca düz anlatım yönteminin ders içerisinde çok sınırlı tutulması gerektiği anlaşılmıştır. Buluş yoluyla öğrenme süreçlerine olumlu tepki verdikleri gözlemlenmiş ve beyin fırtınası ve tartışma teknikleri kullanıldığında başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Son olarak harmanlanmış öğrenme uygulamasına olumlu yaklaştıkları ve dersin takibi ve öğrenilenlerin tekrarı açısından fayda sağladıkları değerlendirilmektedir.

Değerlendirme boyutu kapsamında, çevrimiçi ödevlerin araştırma, inceleme isteyen kısa ama etkili ödevler olarak tasarlanması gerektiği görülmüştür. Öğretim elemanının dönüt vermesi ve değerlendirmesi açısından kolay ve öğrenci açısından da verimli ve etkili bir süreç elde edildiği değerlendirilmektedir. Bunlara ek olarak sınıf mevcudunun kalabalık olmaması konusunda da gözlem bulgusuna ulaşılmıştır.

4.1.2. Öğretmen Adayı Açık Uçlu Beklenti Anketi Bulguları

2019-2020 eğitim öğretim yılı güz dönemi *Eğitimde Program Geliştirme* dersi ilk haftasında öğretmen adayı açık uçlu beklenti anketi uygulanmıştır. Bu anketin amacı öğrencilerin ilgili dersi almadan önce hem program bilgisi kapsamındaki hem de bu ders kapsamındaki gereksinimlerini henüz dersten etkilenmeden belirlemek olmuştur. Bu anket verileri analiz edildiğinde üç ana temaya ulaşılmıştır. Bu ana temalar altında ulaşılan alt temalar sıklık analizi ile tablolastırılmış ve Tablo 4.2’ de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmen adayı açık uçlu beklenti anketi sonuçları

Ana Temalar	Alt Temalar	f (n57)
Eğitim programı ve önemi	Plan ve rehber	40
	Etkili ve verimli öğrenme/öğretme sağlayan yapı	8
	Eğitim sisteminin temeli	7
	Eğitimde eşitlik sağlayan yapı	6
	Belirsizlik ve aksamaları engelleyen yapı	5
	Kitlesel eğitimin düzenini sağlayan mekanizma	3
	En iyi yöntem ve etkinlikleri gösteren yapı	3
	Önceden hazırlanmış tüm dersleri kapsayan program	2
	Derse hazırlanma fırsatı veren yapı	2
	“Yetersiz” olarak kodlanan yanıt parça sayısı*	5
	Toplam	81
Öğretmenlik meslek hayatındaki gereksinimler	Alan öğretim programlarının kapsam bilgisine sahip olma	20
	Alan programlarını uygulama bilgisine sahip olma	14
	Programların temelleri ve felsefesini bilme	11
	Programı uyarlama bilgisine sahip olma	10
	Program geliştirme bilgisine sahip olma	12
	Eğitim programlarının boyutlarını bilme	6
	Programlardaki değişiklikleri izlemeyi bilme	4
	Alan programlarının hata/eksikliklerini bilme	2
	Program seçebilme	2
	Program türleri bilgisine sahip olma	2
	Program geliştirmede öğretmen sorumluluklarını bilme	1
	“Yetersiz” olarak kodlanan yanıt parça sayısı*	6
	Toplam	90

Tablo 4.2. (Devam) *Öğretmen adayı açık uçlu beklenti anketi sonuçları*

Ana Temalar	Kodlar	f (n57)
Dersten beklentiler	Etkili program geliştirme bilgisi	15
	Alan programları hakkında bilgi	14
	Programların uygulanması hakkında bilgi	11
	Etkili ders planlayabilme bilgisi	6
	Doğru programı seçebilme bilgisi	3
	Programı uyarlama bilgisi	3
	Program türleri bilgisi	3
	Öğrenci gereksinimlerini belirleme bilgisi	2
	Program geliştirmede öğretmen sorumlulukları bilgisi	1
	Mevcut programları değerlendirebilme bilgisi	1
	Sınıf yönetimi bilgisi	1
	Ders planı hazırlayabilme bilgisi	1
	“Yetersiz” olarak kodlanan yanıt parça sayısı*	3
	Toplam	64

Katılımcıların yanıtları Tablo 4.2’de incelendiğinde eğitim programları ve önemine ilişkin ana tema altında en sık olarak karşılaşılan “plan ve rehber” alt teması olmuştur. Arkasından “Etkili ve verimli öğrenme/öğretme sağlayan yapı” ve “Eğitim sisteminin temeli” alt temaları gelmektedir. Bu tema altında toplanan yanıtlar, öğretmen adaylarının eğitim programlarının öneminin nasıl yorumladıklarını ortaya koymaktadır.

İkinci ana tema öğretmen adaylarının öğretmen lisans programlarından mezun olduktan sonra meslek hayatlarında program bilgisi kapsamında nelere gereksinim duyacakları konusundadır. Burada ortaya çıkan alt temalardan en sık olanı “Alan öğretim programlarının kapsam bilgisine sahip olma” olmuştur. Bu alt temayı sırasıyla Alan “programlarını uygulama bilgisine sahip olma” ve “Programların temelleri ve felsefesi bilgisine sahip olma” takip etmiştir.

Öğretmen adaylarının dersten beklentileri ile ilgili tema altında ise en çok “Etkili program geliştirme bilgisi” alt teması ortaya çıkmıştır. Bunu takip eden kodlar ise “Alan öğretim programları hakkında bilgi” ve “Programların uygulanması hakkında bilgi” olmuştur.

Sonuç olarak tüm alt temalar birlikte düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının program bilgisi temelindeki gereksinimlerinin alan programları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının program bilgisi kapsamında, alan öğretim programları

ile ilgili uygulama düzeyine varan bilgi gereksinimlerini ortaya koydukları değerlendirilmektedir.

4.1.3. Öğretmen Adayı Ders Değerlendirme Anketi Bulguları

2019-2020 eğitim öğretim yılı güz dönemi *Eğitimde Program Geliştirme* dersi sonunda toplam altı açık uçlu soru ile öğretmen adaylarından dersi değerlendirmelerine olanak sağlamak amacıyla bir anket uygulanmıştır. Öğretmen adayları açık uçlu anket verilerine ait analiz sonuçları, ana temalar halinde aşağıda Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen adayları ders değerlendirme anketi analiz sonuçları

Ana Temalar	Alt temalar	f (n34)
Gereksinimler	Gereksinimlerinin karşılanması	34
	Kuramsal yoğunluk olması	1
	Gereksinim belirleme konusunun eksik kalması	1
	Toplam	36
Amaçlar	Amaçlara ulaşılması	34
	Programı etkili olarak uygulayabilme	1
	Programlarda tarihsel temelleri bilme	1
	Kazanımların önemini bilme	1
	Toplam	37
İçerik	Dengeli olması	26
	Yoğun olması	5
	Çalışma kağıtlarının olması	4
	Uygulamalı içeriğe yer verilmesi	3
	İçerik tasarım yaklaşımları konusunun olması	1
	Diğer derslerdeki konularla ilişkilendirmenin olması	1
	Toplam	40
Öğrenme Öğretme Süreci	Dersteki öğretim stratejileri ve yöntemlerinin etkili olması	17
	Harmanlanmış öğrenme uygulamasının etkili olması	10
	Aktif katılımın sağlanması	4
	Öğrenciler arası tartışma ve iletişimin etkili olması	2
	Çevrimiçi ödevlerin etkili olması	2
	Çevrimiçi ortamda öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi	2
	Toplam	37
Sınama Durumları	Genel olarak etkili olması	16
	Ödevlerin nitelikli olması	6
	Süreç değerlendirmesi olması	3
	Değerlendirme çeşitliliği olması	3
	Sınavların etkili olması	2
	Dönütlerin etkili olması	2
	Ödevlerin oranının doğru olması	1
	Açık uçlu soruların olması	1
	Toplam	34

Tablo 4.3 (Devam) Öğretmen adayı ders değerlendirme anketi analiz sonuçları

Ana Temalar	Alt temalar	f (n34)
Öneriler	Ödevleri yapın	10
	Dersi iyi dinleyin	6
	Derse hazırlıklı gelin	5
	Dersi Meral ve Halil hocadan alın ☺	5
	Düzenli çalışın	4
	Mutlaka not alın ve notlarınızı koruyun	3
	Dersleri aksatmayın	3
	Derse mutlaka katılın	3
	Araştırıp sorgulayın	1
	Ders etkinlik kağıtlarını atmayın saklayın	1
	Derste uyumayın	1
	Toplam	42

Tablo 4.3 incelendiğinde, verilen yanıtların ders dönemi başında düşündükleri gereksinimlerinin büyük oranda karşılandığı yönünde olduğu görülmektedir. Bir katılımcı ise dersin geneli ile ilgili yoğunluktan yakınmıştır:

“Fazla terim ve bilgi vardı” (ÖA-3, İngilizce öğretmenliği 2. Sınıf). Başka bir katılımcı ise gereksinim belirleme konusunun yeterince üzerinde durulmadığını “gereksinim belirleme konusu biraz eksik kaldı” (ÖA-01, İngilizce Öğretmenliği, 2. Sınıf) ifadesi ile dile getirmiştir.

Dersin amaçlarına ulaşma durumu ile ilgili olarak verilen yanıtlar katılımcıların dersin amaçlarına büyük oranda ulaşıldığını düşündüklerini göstermiştir. Bir katılımcı bu konuda aşağıdaki ifadeleri kullanarak alan öğretim programı ile ilgili vurgusunu ifade etmiştir: “Öğretmen olunca, programları etkili kullanabileceğimi düşünüyorum, en azından programın neresine bakacağımı nereden bulacağımı öğrendim.” (ÖA-22, Sınıf Öğretmenliği, 2. Sınıf)

İçerik ile ilgili öğretmen adayı görüşlerinde teorik ve uygulamalı içeriğin dengesi üzerine yapılan yorumlar yoğunluktadır. Burada öğretmen adayları çoğunlukla içeriğin bu dengesini olumlu bulmuşlardır. Bunun yanında bazı öğretmen adayları tarafından içeriğin yoğun olduğu, özellikle teorik içeriğin gereğinden fazla olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak uygulamalı içeriğin biraz daha arttırılması gerektiği de vurgulanmıştır. Bazı ders içeriklerinin, öğretmen adaylarının aynı ders döneminde aldıkları diğer dersleri ile olan ilişkileri de olumlu karşılanmıştır.

Dersin öğrenme öğretme süreci ile ilgili görüşler ise öğretim elemanının kullandığı öğretim stratejilerinin etkili olduğu yönündedir. Bu stratejilerden, tartışma, keşfederek öğrenme, etkin katılımın desteklenmesi gibi öğretmen adayının derse katılımını arttıran yöntemlerin etkililiği vurgulanmıştır. Bu tema altında yapılan yorumlardan büyük bir kısmı da harmanlanmış öğrenme uygulamasının olumlu karşılandığını göstermiştir. Buna örnek olarak bir katılımcı şu yorumu yapmıştır. “İstediğim zaman bakabileceğim, geri dönüp arkadaşlarımın yorumunu gördüğüm bir ortam olması bence iyiydi. Tabi burada sizin dönütlere hızlı dönmeniz de iyiydi.” (ÖA-07, İngilizce öğretmenliği, 2. Sınıf)

Dersin eş-zamansız ortamı üzerine yapılan yorumlarda katılımcıların dönüt süreçlerine ve dönütlerin hızlı olmasına verdiği önem, harmanlanmış öğrenme ortamlarında, yüz yüze ders dışında yapılan çalışmaların güdüleyicilerinin en önemlilerinden birisinin dönüt ve düzeltme olduğunu göstermektedir.

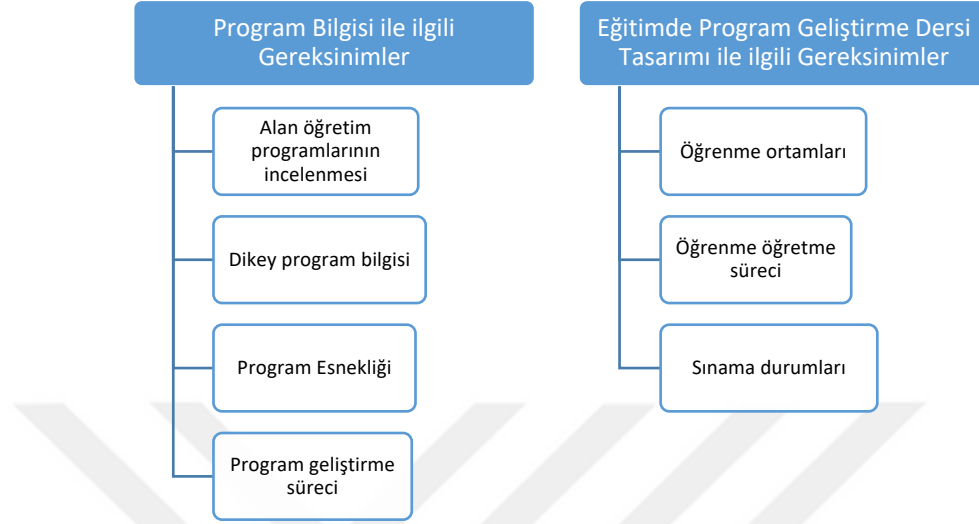
Dersin sınama durumları ile ilgili katılımcı görüşleri, çoğunlukla süreç değerlendirmesi ile ilgili olmuştur. Genel olarak sınama durumları etkili olarak nitelendirilirken, süreç değerlendirmesi kapsamındaki kısa ödevlerin ve katılımın puan etkisinin önemi vurgulanmıştır. Sınama durumları ile ilgili “Değerlendirme çeşitliliğini beğendim” (ÖA-19, İngilizce öğretmenliği, 2. Sınıf), “Çevrimiçi ödevler eğlenceliydi” (ÖA-7, İngilizce öğretmenliği, 2. Sınıf), “ödevler öğrenme açısından etkiliydi” (ÖA-16, İngilizce öğretmenliği, 2. Sınıf) şeklinde yapılan katılımcı yorumları da dersin sınama durumlarında ölçme aracı çeşitliliği ve sürece verilen önemin dersin tasarımında korunması gerektiğini göstermektedir.

Son olarak, öğretmen adaylarına bu dersi gelecekte alacak olan öğretmen adaylarına önerileri çoğunlukla ödevlerin mutlaka yapılması, derse hazırlıklı gelme ve düzenli çalışma üzerine yoğunlaşmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının yüz yüze dersleri dışındaki çalışmalara vermesi gereken önemin sağlandığını göstermektedir. Bu durum da harmanlanmış öğrenme uygulaması açısından bu dersin tasarımı için olumlu bulunmuştur.

4.1.4. Yarı-Yapılandırılmış Öğretmen Adayı Görüşmeleri Bulguları

Öğretmen adayları ile hem program bilgisi konusundaki gereksinimlerini hem de dersin tasarımı ile ilgili gereksinimlerini daha derinlemesine inceleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. 13 soru ve ilgili sondaj sorularından oluşan

görüşmelerde katılımcıların yanıtları analiz edildiğinde aşağıda Şekil 4.1’de verilen ana temalara ulaşılmıştır.



Şekil 4.1. Öğretmen adayı yarı-yapılandırılmış görüşmeleri ana ve alt temaları

Şekil 4.1 incelendiğinde katılımcıların görüşlerinden elde edilen gereksinim ile ilgili verilerin iki ana tema altında toplandığı görülmektedir. İlk olarak, program bilgisi ile ilgili gereksinimler, katılımcıların meslek hayatında bu dersten en çok hangi kazanımları kullanacaklarını düşündükleri ve en faydalı buldukları bilgiler ile ilgili görüşlerinden elde edilen alt temalar ile ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, dersin içeriği ve öğrenme öğretme süreci ile ilgili görüşler içerisinde de program bilgisi ile ilgili gereksinimlerinden bahseden görüşlerden ilgili alt temalar bu ana temaya dahil edilmiştir. Bu ana tema altındaki gereksinimler de alan öğretim programlarının incelenmesi, dikey program bilgisi, program esnekliği ve program geliştirme süreci alt temalarını oluşturmuştur. Katılımcıların *Eğitimde Program Geliştirme Dersi* tasarımı ile ilgili gereksinimleri de diğer ana temayı oluşturmaktadır. Bu ana tema altında, katılımcıların gereksinimleri ile ilgili veriler, dersin öğrenme ortamı, öğrenme öğretme süreci ve sınama durumları olmak üzere üç alt tema altında toplanmaktadır.

Program bilgisi ile ilgili gereksinimleri içeren görüşler incelendiğinde katılımcıların alanlarına ait öğretim programlarının incelenmesi alt teması altında aşağıdaki noktaları vurguladıkları görülmüştür:

- Alan öğretim programlarına nasıl ulaşacaklarını bilme
- Alan öğretim programlarını uygulama ile ilgili önemli noktaları bilme

- Alan ğretim programlarını MEB'in belirlediğini bilme
- Alan ğretim programlarında amaçların sorunsuz ama uygulamanın sıkıntılı olduğunu bilme
- Alan ğretim programlarının aslında iyi olduğunu bilme

İlk olarak alan ğretim programlarına nereden nasıl ulaşabileceklerini öğrenmenin vurgulandığı görülmektedir. rnek olarak bir katılımcının şu yorumu gösterilebilir. “En azından ulaşmayı öğrendim. Bir de ders amaçları uygulanmıyor demek ki.” (A-02, İngilizce ğretmenliği, 2. Sınıf).

Bu yorumdan katılımcının programların iyi anlaşılmasının gerekliliğini vurguladığı ve uygulamadaki sorunların belki de buradan kaynaklandığını söylediği de çıkarılabilir. Bir diğerkatılımcı ise “Alan ğretim program oranı iyiydi. Ama artmalı. Materyal geliştirme dersiyle bağlantı kurabildim bu sayede.” (A-01, İngilizce ğretmenliği, 2. Sınıf) yorumuyla hem alan ğretim programının dersteki varlığının arttırılmasını hem de bunun diğerkurslerine faydasını vurguladığı görölmüşür.

Katılımcıların program bilgisi ile ilgili faydalı bulduğu ve meslek hayatında kullanacaklarını söylediği verilerin ilgili olduğu bir diğerkalt tema ise dikey program bilgisi ile ilgili gereksinimlerdir. Burada katılımcıların içerik tasarım yaklaşımları kapsamında, alan ğretim programlarında kazanım ve ieriğintasarımında sınıf düzeyleri arttıkça gözlemlenen sarmallığı keşfettikleri ifade edilmiştir. Katılımcı görüşleri bu konuda alan ğretim programları kazanımları ve ünite kazanım ilişkisini öne çıkaran görüşlerden oluşmaktadır. Bir katılımcının yorumu örnektarak verilebilir. “Yani ben sınıfa girince ne kadar anlatacağım, kitaptakini işlesem yeter mi diye düşünmem. Programda her şey yazıyor. Seneye işlenecek bir konuya hemen kafa yormam.” (A-07, İngilizce ğretmenliği, 2. Sınıf)

Sınıf ortamında öğrencilerin güdülenmesi üzerinde etkisi olan başarısızlık hissi, bazen öğretmenlerin öğrencilere programda yer verilmeyen daha üst sınıflara ait içerikleri öğretmeye çalışmalarından da kaynaklanabilmektedir. Öğretmenlerin ğretim programının sınıf düzeylerine göre yapılması hakkında bilgi sahibi olması bu durumu engelleyebilir. Yukarıdaki katılımcının yorumu bu noktanın dikey program bilgisi kapsamında faydalı ve gerekli olduğunu göstermektedir. Program bilgisi kapsamında değerkendirilebilecek bir başka görüş de programların esnekliğı ile ilgili kabul edilmiştir: “İşime yarayacak programın temelleri, Alan programı. Öğretmen sadece program değildir

bunu öğrendim. Aslında programı bileceğiz ama kitabı yetiştirmek için koşmayacağız” (ÖA-09, İngilizce Öğretmenliği, 2. Sınıf)

Ders uygulaması sırasında bir ders saatinde programların uygulanması ile ilgili uygulayıcı farklılıkları, programın yetiştirilmeye çalışılmasından ziyade öğrenmeye ve öğrenmenin kalıcılığına odaklanılması temelinde bir tartışma süreci yapılmıştır. Bu noktada, öğretmenin öğrenci bireysel farklılıklarına, yere, zamana ve daha birçok farklı değişkene bağlı olarak uyguladığı programa esneklik kazandırabileceği vurgulanmıştır. Öğretmen adayı-09 katılımcısının yukarıdaki görüşü program esnekliği kapsamında bu anlayışın bir gereklilik olarak yorumlanmasını işaret etmektedir.

Ek olarak katılımcı görüşleri arasında, program geliştirmenin materyal geliştirmeden çok farklı olduğu, Eğitimde Program Geliştirme dersinin öğretim ilke ve yöntemleri dersi ile bağlantılı olduğu ve bu dersin öğretmenlik dışında idari veya MEB bağlantılı başka görevleri olursa bu görevlerde çok faydalı olacağı konularında katkı edindiklerini belirten görüşler de bulunmaktadır. Özellikle öğretmenlik yanında program çalışmalarına da katılabileceklerini söylemeleri program geliştirme sürecinin de program bilgisi kapsamında değerlendirilebileceğini göstermektedir. Örnek katılımcı görüşü şu şekildedir:

“Öğretmenlik dışında da görevimiz olabilir. Geliştirmeyi, tasarlamayı öğrenmek beklentilerimi karşıladı diyebilirim.” (ÖA-04, İngilizce Öğretmenliği, 2. Sınıf).

Katılımcının öğretmenlik dışında sorumlu olabileceği görevler sırasında faydası olması açısından program geliştirme süreci ile ilgili bilgileri vurgulaması önemli görülmektedir.

Görüşme verilerinden ulaşılan ikinci ana tema Eğitimde Program Geliştirme dersi program tasarımı ile ilgili görüşlerden oluşmaktadır. Öğretmen adayları dersin çevrimiçi ortamda ve yüz yüze derslerle birlikte harmanlanmış şekilde yürütülmesi ile ilgili olarak genellikle olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu kapsamda çevrimiçi ortamı ile ilgili; farklı yapılarda (belge, video, web sayfası vb.) kaynak paylaşımı, hocanın etkin olması, araştırmaya sevk etmesi, öğrenmenin kalıcılığı, derste ulaşılamayan öğrencilere ulaşma ve kâğıt tasarrufu açılarından çevrimiçi ortamın kullanımını beğendiklerini belirtmişlerdir. Burada dikkat çeken nokta yüz yüze derslerde farklı sebeplerle derse katılmayan veya katılamayan öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda derse katılabildiğidir. Katılımcıların bunu “derste ulaşılamayan öğrenciye ulaşma” şeklinde ifade etmesi de dikkat çekici bulunmuştur. Özellikle kalabalık sınıflarda her öğrenciye

yüz yüze zaman ayırmak mümkün olamadığından, derslerin çevrimiçi bir ortamda da iletişim sağlayacak bir parçası olması gerektiği söylenebilir. Öğrenme ortamları ile ilgili bir yorum şu şekildedir: “Dersi derste öğrenme belki daha iyi ama tekrar ve sınıf dışı çalışma için düzenlilik sağlıyor. Hocanın etkin ve hızlı olması çok iyiydi.” (ÖA-04, İngilizce Öğretmenliği, 2. Sınıf). Bu yorumda katılımcı öğrenilenlerin tekrar edilmesine fırsat tanınması ve düzenli çalışmaya katkı sağlaması açısından dersin çevrimiçi ortamına olumlu görüş bildirmiştir. Ayrıca düzenli ve hızlı dönüt sağlanmasının da olumlu karşılandığı söylenebilir. Gereksinimler açısından bunların da göz önünde bulundurulmasının doğru olacağı söylenebilir.

Öğrenme öğretme süreçleri açısından katılımcıların çoğu bireysel çalışmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar sınıf ortamında çiftler halinde de çalışmayı sevdiğini ancak grup çalışmalarında zorlandıklarını söylemişlerdir. Sınıf dışı etkinlik ve ödevlerde de grup çalışmalarını istemediklerini, bunun sebebinin ortak noktada buluşma, zaman ayarlama, görev dağılımı gibi zorluklar olduğunu bildirmişlerdir. Bu konuda bir katılımcının yorumu şu şekildedir: “Grubu kendim seçersem severim. Zaten biz yardımlaşıyoruz. Herkes tanıdığı ile grup çalışması gibi yardımlaşıyor zaten. Bireysel daha iyi. Sorumluluk dağılımı adil olmaz. Ya da ben beğenmem” (ÖA-08, İngilizce Öğretmenliği, 2. Sınıf). Katılımcının bu yorumu özellikle çevrimiçi ortamda öğretmen adaylarının kendi hızlarında ve kendi ayırdıkları zamanlarda bireysel çalışmayı tercih ettiği yönündedir. Ders tasarımı bu durum da göz önünde bulundurulmalıdır denilebilir.

Çevrimiçi ortamda iletişim yardımlaşma ve tartışma ile ilgili olarak katılımcıların hepsi, çevrimiçi ortamlarda zorunlu yorum, tartışma ve katılımın işe yaramayacağını ve yapmacık olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının özellikle çevrimiçi ortamda bireysel çalışmaya daha olumlu baktığı buradan da anlaşılabilmektedir.

Katılımcıların tamamı genel olarak ölçme değerlendirme durumlarından memnun olduğunu ve ara sınav ve final sınavlarında açık uçlu soruların da olmasının doğru olduğunu ifade etmişlerdir. Ödev ve etkinliklerin sayı bakımından ve etkililik bakımından yeterli olduğu, akılda kalıcı ve eğlenceli olduğu da ifade edilmiştir. Bir katılımcının ilgili görüşü aşağıdaki gibidir:

“Ödevlerin kısa kısa ve döneme yayılmış şekilde olması çok iyi oldu. Bu sayede dönem sonu diğer derslerle birlikte sıkışma hissetmedik. Uzun ödevler dersten soğutuyor. Belki daha proje gibi, makale incele gibi, ödevler de olabilir. Dersleri tekrar etme imkanımız da oldu.” (ÖA-06, İngilizce Öğretmenliği, 2. Sınıf).

Ayrıca, başka bir katılımcı kısa ödevler ile süreç değerlendirme yaklaşımı ile ilgili şu yorumu yapmıştır: “Ödevden sayılan ders öncesi hazırlık etkinlikleri öğrencinin derse hazır gelmesini sağlayabilir.” (ÖA-06, İngilizce Öğretmenliği, 2. Sınıf). Burada katılımcı süreç değerlendirme yaklaşımının yüz yüze derse hazırlıklı gelme konusunda katkı sağladığını vurgulamıştır. Gereksinimler açısından bu durumun tasarımda göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

Bu görüşlere ek olarak katılımcılar aşağıdaki noktalarda da gereksinimlerini ifade etmişlerdir:

- Düz anlatım yolunun hiç tercih edilmemesi gerektiği
- Sadece sunu ile ders yapılmaması gerektiği
- Derslerin daha alan özel olması gerektiği
- Daha çok görsel materyal kullanılması gerektiği
- Bu dersin zorunlu olması gerektiği

Bazı katılımcılar ilk hafta teknik problemlerin hızlı çözülmesi gerektiğini ve etkinlik sürelerinin biraz daha uzun olması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Bu yorumlardan yola çıkılarak, harmanlanmış ders tasarımında çevrimiçi etkinliklerin süreleri ile düzenleme yapılması gerektiği dikkate alınmıştır.

Sonuç olarak katılımcılar çoğunlukla derse olumlu görüş bildirmiş ve dersin asıl uygulaması için hem program bilgisi hem de *Eğitimde Program Geliştirme* dersinin tasarımı ile ilgili gereksinimleri ifade etmişlerdir.

4.1.5. Öğretim Elemanı Açık Uçlu Gereksinim Belirleme Anketi Bulguları

Öğretmen adaylarının program bilgisi gereksinimleri ve bu doğrultuda tasarlanacak olan ders programı açısından gereksinimleri ile ilgili olarak alan uzmanı öğretim elemanlarından toplanan açık uçlu anket verilerinin analizi sonrası ulaşılan gereksinimler ait olduğu ana temaya göre gruplanmıştır. Anket soruları iki ana tema altında hazırlanmış olduğu için bu iki ana tema tümünden gelim yaklaşımı ile oluşturulmuştur. Bu temalar program *bilgisi gereksinimleri ve ders tasarımı boyutlarıdır*. Katılımcıların yanıtları gereksinimlerin bu temalar altında net ifadeleri, gerekçe ve açıklamalarını içermektedir. Öğretim elemanlarının görüşleri program bilgisi gereksinimleri için konu ifadeleri şeklinde (Örn. Programın boyutları ve boyutların birbiriyle ilişkisi, program bağlamında öğretmenlerin birbiriyle ilişkisi), *Eğitimde Program Geliştirme* dersi tasarımı ile ilgili

gereksinimler ise yargı ifadeleri (Örn. Uygulama ağırlıklı olmalı, sürekli iletişim sağlanmalı) şeklinde raporlanmıştır. Ders tasarımı ile ilgili gereksinimlerin program boyutları altında sınıflandırılması uygun bulunmuştur.

Tablo 4.4'te Program bilgisi ana teması altında ifade edilen gereksinimler ve her gereksinim ifadesi için bir örnek veri alıntı şeklinde verilmiştir. Daha sonra bu gereksinim ifadeleri arasından tek bir ifade altında gruplanabilenler birleştirilerek gereksinimler sadeleştirilmiş ve liste halinde sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretim elemanı açık uçlu gereksinim belirleme anketi bulguları program bilgisi boyutu

Program Bilgisi Gereksinimleri	Örnek Görüş
Bağlama göre program esnekliği bilgisi	“Programlara dayalı öğrencilere, okula özgü planlamalar yapma” AnketNo3
Programların felsefesi ve etkisi	“Programların felsefesini ve temel öğelerinin özelliklerini anlama” AnketNo4
Programın boyutları ve boyutların birbiriyle ilişkisi	“Programın öğeleri arasındaki ilişkileri anlamlandıramama, öğeler arasındaki tutarlılık/tutarsızlıkları saptayamama.” AnketNo7
Programın öğrenme öğretme süreci boyutu	“Programın öngördüğü şekilde öğrencilere uygun öğrenme ortamı düzenleme” AnketNo2
Programların uygulanmasında teknoloji kullanımı	“Programların uygulanmasında teknoloji entegrasyonu” AnketNo1
Program bağlamında öğretmenlerin birbiriyle iş birliği	“Programların uygulanmasında öğretmenlerin birbiriyle ve uzmanlarla iş birliği” AnketNo3
Programın uygulanmasında bilimsel bilgilere ulaşma ve kullanma	“Programların etkili uygulanabilmesi için bilimsel bilgilere erişme ve kullanma” AnketNo7
Programlarda yeterlik, amaç, kazanım ve düzeyleri bilgisi	“Öğretmenin öğrenme kazanımlarını kategorileri ve düzeyleri açısından sınıflayabilmesi” AnketNo10
Program geliştirme süreci	“Program geliştirme süreci hakkında bilgi” AnketNo3
Program kavramı, kapsamı ve işlevi	“Dolayısıyla sürecin çok başında oldukları için program kavramını anlamakta güçlük yaşıyorlar” AnketNo1

Tablo 4.4. (Devam) Öğretim elemanı açık uçlu gereksinim belirleme anketi bulguları program bilgisi boyutu

Program Bilgisi Gereksinimleri	Örnek Görüş
Programa göre ders planlama	“Kendi öğretim programlarına dayalı olarak derslerini planlayabilme, yürütme ve değerlendirme konusu” AnketNo6
Program çalışmalarında öğretmen rolü	“Program değerlendirme süreçlerini tanıma, bir programın değerlendirilmesi sürecinde öğretmen ve diğer paydaşların rollerini açıklayabilme “AnketNo6
Program değerlendirme bilgisi	“Program değerlendirme süreçlerini tanıma, bir programın değerlendirilmesi sürecinde öğretmen ve diğer paydaşların rollerini açıklayabilme “AnketNo7
Okul dışı öğrenme ortamları ve eğitim programlarına yansımaları	“Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim programlarına yansımalarını değerlendirme,” AnketNo8

Tablo 4.4 incelendiğinde, program bilgisi kapsamında değerlendirilebilecek gereksinimler, eğitimde program kavramından başlayarak programların özellikleri, anlamı, boyutları ve program geliştirme süreci ile ilgili kavramsal bilgileri içermektedir. Bunun yanında alan öğretim programları ile uygulama düzeyinde program bilgisi de vurgulanmıştır. Bunların arasında programa göre ders planlama, programlarda teknoloji kullanımı gibi gereksinimler sayılabilir. Program bilgisi boyutlarından program bütünleştirmenin gerekliliği ise “*Programların uygulanmasında öğretmenlerin birbiriyle ve uzmanlarla iş birliği*” şeklinde ifade edilmiştir. Tüm görüşler incelendiğinde program bilgisi temelinde aşağıdaki gereksinimlere ulaşılmıştır:

1. Genel anlamda programları ve özel olarak öğretim programlarını anlama
2. Öğretim programlarının etkin kullanımı ile uygulamaya yoğunlaşma
3. Bağlama göre program esnekliği bilgisi
4. Öğretim programlarında teknoloji entegrasyonu
5. Programlardaki değişiklikleri izleme becerisi

Tablo 4.5’te alan uzmanı katılımcıların program bilgisi temelinde tasarlanacak olan *Eğitimde Program Geliştirme* dersinin tasarımı ile ilgili görüşlerine yönelik temalar görüşlerinden alıntılar ile ders programı boyutları altında sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretim elemanı açık uçlu gereksinim belirleme anketi bulguları: ders programı tasarımı boyutları

Ders Tasarısı “Amaçlar” Boyutu	Örnek Görüş
Güncel taksonomi kullanılmalı	“Öncelikle bu konuda yeni taksonominin dikkate alınması gerektiğini düşünüyorum.” AnketNo9
Önkoşul ilkesine dikkat edilmeli	“Üst düzeydeki amaçlar alt düzeydekilere dayalı olmalıdır. Amaçların sıralanmasında önkoşul ilişkisine dikkat edilmelidir.” AnketNo3
En az uygulama basamağına kadar gelmeli	“Kavrama, uygulama ve üstü düzeylerde olmalıdır. Özellikle üst bilişsel düzeylerde olmalıdır.” AnketNo1
En fazla uygulama basamağına kadar gelmeli	“Bir derste, öğrencilerin bilgi, kavrama ve en fazla uygulama basamağında hedeflere ulaşabileceklerini düşünüyorum.” AnketNo3 AnketNo5
Duyuşsal alan için alma ve tepkide bulunma düzeyleri yeterli	“Ancak alma ve tepkide bulunma basamaklarına yönelik amaçlar, farkındalık kazanma, dersin ve programın önemini fark etme açısından ihmal edilmemelidir.” AnketNo6
Ders Tasarısı “İçerik” Boyutu	Örnek Görüş
Güncel ve bilimsel olmalı	“İçerik, amaçlarla ilişkili olmalı, gereksinimlere ve çağdaş bilimsel bilgilere dayalı belirlenmeli, geçerli güvenilir bilgiler olmalıdır.” AnketNo5
Aşamalılık ve önkoşul ilkeleri gözetilmeli	“İçerikte yakından uzağa ve kolaydan zora ilkesi düşünülmeli” AnketNo3
Konu ağı / proje merkezli yaklaşım olmalı	“İçerik düzenleme boyutunda daha çok öğrenci merkezli olan konu ağı-proje merkezli yaklaşımın..” AnketNo310

Tablo 4.5. (Devam) Öğretim elemanı açık uçlu gereksinim belirleme anketi bulguları ders programı tasarımı boyutları

Ders Tasarısı İçerik Boyutu	Örnek Veri
Sarmal yaklaşım olmalı	“Öğretmen adayları için düşünülüyorsa elbette en uygun yaklaşım sarmal program yaklaşımı olabilir.” AnketNo3
Diğer ders içerikleri ile ilişkilendirilmeli	“Lisans derslerinin de içerikleriyle ilişkilendirilmesi, örneklendirilmesine dikkat edilmesi” AnketNo7
Programın temel boyutları sırasıyla gidilmeli	“Programın temel öğeleri ile başlanmalı; kazanımlar, içerik, süreç, ölçme- değerlendirme ile ilgili kavram tanımları verilmeli” AnketNo4
İlgili öğretim programı içerikte yer almalı	“Özellikle lisans düzeyindeki program dersinin, öğretmen adayının programı işlevsel olarak kullanabileceği ve öğrenme ortamına yansıtabileceği bir içerikte tasarlanmasının çözüm yolunda bir adım olacağını düşünüyorum” AnketNo4
Ders Tasarısı “Öğrenme Öğretme Süreci” Boyutu	Örnek Veri
Öğrenen merkezli olmalı	“Kullanılacak model ve tekniklerin öğrenen merkezli olması, uygulamaya dayalı etkinliklere yer verilmesi, yeri geldikçe çeşitli teknolojik materyallere yer verilmelidir.” AnketNo2
Uygulama ağırlıklı olmalı	“Uygulamalı çalışmaların yapılmasına olanak sağlanması daha uygun olacaktır.” AnketNo2
Teknoloji kullanılmalı	“Sınıf içi ve sınıf dışı internet tabanlı yazılım ve diğer teknolojiler,” AnketNo8
Dönüt/düzeltilme etkinlikleri düzenli ve etkili olmalı	“Mutlaka sistematik bir biçimde dönüt verilmesinin oldukça önemli olduğunu söyleyebilirim.” AnketNo3
Sürekli iletişim sağlanmalı	“Öğretici-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişiminin sürekli kılınması” AnketNo6

Tablo 4.5. (Devam) Öğretim elemanı açık uçlu gereksinim belirleme anketi bulguları ders programı tasarımı boyutları

Ders Tasarısı “Öğrenme Öğretme Süreci” Boyutu	Örnek Veri
Harmanlanmış öğrenme ortamı tercih edilmeli	“Harmanlanmış öğrenme ortamları daha fazla tercih edilebilir.” AnketNo9
Aktif katılım olmalı/öğrenci üretimi materyal kullanımı teşvik edilmeli	“Aktif katılımı temel alan yaklaşımlarla desteklenmeli.” AnketNo3
İşbirlikli öğrenme teşvik edilmeli	“Problem çözme, İşbirlikli öğrenme” AnketNo2
Portfolyo oluşturma dersin parçası olmalı	“Ürün geliştirme sürecini önemli görüyorum. Öğrenciler bu derse ilişkin bir öğretim portfolyosu hazırlayarak bu konudaki mesleki gelişimlerini değerlendirebilir,” AnketNo2
Örnek olay/problem çözme etkinlikleri olmalı	“Problem çözme, İşbirlikli öğrenme” AnketNo4
Ders Tasarısı “Değerlendirme” Boyutu	Örnek Veri
Açık uçlu sorular tercih edilmeli	“Açık uçlu sorular, portfolyo değerlendirme, rubrikler” AnketNo3
Portfolyo değerlendirme tercih edilmeli	“Açık uçlu sorular, portfolyo değerlendirme, rubrikler” AnketNo3
Dereceli puanlama anahtarları ile değerlendirme yapılmalı	“Açık uçlu sorular, portfolyo değerlendirme, rubrikler” AnketNo3
Yansıtma ve günlük değerlendirme yapılmalı	“Mümkünse okullarda gözlem yaptırılarak yansıtma günlükleri istenmesi” AnketNo6
Program inceleme ödevleri olmalı	“Mutlaka program incelemelerine yer verilmeli” AnketNo7
Program bilgisi testi geliştirilmeli	“Program bilgisi ile ilgili başarı testi geliştirme çalışması uygulanabilir.” AnketNo1
Projeler yaptırılmalı ve değerlendirilmeli	“Bir portfolyo önerdiğim için puanlama anahtarının uygun olduğunu düşünüyorum” AnketNo3

Tablo 4.5 incelendiğinde katılımcıların *Eğitimde Program Geliştirme* dersi program tasarımı ile ilgili görüşlerinin program boyutları çerçevesinde sınıflandığı görülmektedir. Eğitimde Program Geliştirme ders programı amaçlar boyutu için önkoşul ilkesine dikkat edilmesi ve bilişsel alan kazanımlarında uygulama düzeyine yoğunlaşılması gerektiği görülmüştür. İçerik boyutu açısından, içeriğin güncel, bilimsel ve sarmal olarak tasarlanıp, alan öğretim programlarının merkeze alınması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenme öğretme süreci için, öğrenme yaşantılarının öğrenen merkezli olup, etkin öğrenmeyi temel alması gerektiği vurgulanmıştır.

Ek olarak, harmanlanmış öğrenme ilkelerine uygunluk ve sürekli iletişim ve dönüt süreçlerinin gerekliliği ifade edilmiştir. Ders programı tasarımının değerlendirme boyutu kapsamında süreç değerlendirme yönteminin portfolyo değerlendirme ve puanlama anahtarı kullanılarak yapılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Verilen ve puanlanan ödev ve etkinliklerin alan öğretim programı üzerinde çalışabilecekleri şekilde tasarlanması önerilmiştir. Son olarak bir program bilgisi testi geliştirilmesi de gerekli olarak ifade edilmiştir.

Bu gereksinimler dersin program tasarımında kullanılmak üzere diğer gereksinim bulguları ile birlikte dikkate alınmıştır.

4.1.6. Öğretmen Gereksinim Belirleme Anketi Bulguları

2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde dersin pilot uygulaması sırasında Eskişehir Tepebaşı ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenler için hazırlanan gereksinim belirleme anketi Covid-19 salgın tedbirleri kapsamında kapanan okullar dolayısıyla elektronik ortamda öğretmenlere ulaştırılmaya çalışılmıştır. Toplanan verilerin analizi kapsamında elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

4.1.6.1. Öğretmenlerin Program Bilgisine Yönelik Gereksinimleri

Öğretmenlerin program bilgisine yönelik gereksinimlerin ortalamalarına ait bulgular Tablo 4.6'da gösterilmiştir. Tabloda gereksinim maddeleri ortalamaları yüksekten düşüğe şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin program bilgisine yönelik gereksinimleri

Madde No.	Madde	$\bar{x}$	SS
14	İlgili öğretim programına göre okul ve sınıf ortamının düzenlenmesi	4,71	0,60
9	Eğitimde gereksinim belirleme	4,68	0,62
18	Beklenmeyen durum ve şartlarda programın esnekliği	4,64	0,62
13	Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin görev ve yetkileri	4,63	0,64
12	Öğretim programlarının geliştirilmesinde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları	4,62	0,66
17	Alan öğretim programında önerilen yöntem ve teknikler	4,61	0,65
15	Alan öğretim programının kapsamı	4,58	0,63
23	Program ve teknoloji ilişkisi	4,56	0,64
21	Alan öğretim programı için ulaşılabilir ve alternatif materyaller bilgisi	4,55	0,66
22	Alan öğretim programı için ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve teknikler	4,54	0,62
10	Eğitim programlarında amaçların alanları ve düzeyleri	4,48	0,77
24	Merkezi öğretim programlarında yapılan değişikliklerin izlenmesi	4,48	0,72
16	Alan öğretim programının sınıf düzeylerinde konu hiyerarşisi	4,47	0,71
25	İlgili öğretim programına alternatif programlar	4,46	0,62
11	Eğitimde program değerlendirme süreçleri	4,42	0,79
20	Aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirme	4,34	0,74
1	Eğitimde program kavramının temel özellikleri	4,31	0,84
5	Eğitimde program geliştirme ile ilgili temel kavramlar	4,30	0,84
7	Eğitimde program geliştirme süreci	4,26	0,92
2	Eğitimde program türleri	4,26	0,84

Tablo 4.6. (Devam) *Öğretmenlerin program bilgisine yönelik gereksinimleri*

Madde No.	Madde	$\bar{x}$	SS
8	Program geliştirme modelleri	4,20	0,89
6	Eğitimde program tasarımı yaklaşımları	4,17	0,91
3	Eğitim programı öğeleri ve aralarındaki ilişki	4,11	0,88
19	Dönem veya yıl sonu program uygulama raporu ile program haritası oluşturma	4,07	0,99
4	Eğitim programlarının tarihi, felsefi, psikolojik, toplumsal ve ekonomik temelleri	3,91	0,99

(1 – Hiç gerekli değil; 5 – Kesinlikle Gerekli).

Tablo 4.6'daki betimsel istatistiklerin ortalamalarına bakıldığında, öğretmenlerin en gerekli olarak gördüğü gereksinimlerin başında “ilgili öğretim programına göre okul ve sınıf ortamının düzenlenmesi ($\bar{x}$: 4,71; SS: 0,60)” gelmektedir. Bu gereksinimi sırasıyla “eğitimde gereksinim belirleme ($\bar{x}$: 4,68; SS: 0,62)”, “beklenmeyen durum ve şartlarda programın esnekliği ($\bar{x}$: 4,64; SS: 0,62)”, “öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin görev ve yetkileri ($\bar{x}$: 4,63; SS: 0,64)”, takip etmektedir.

“Program geliştirme modelleri ($\bar{x}$: 4,20; SS: 0,89)”, “eğitimde program tasarımı yaklaşımları ($\bar{x}$: 4,17; SS: 0,91)”, “eğitim programı öğeleri ve aralarındaki ilişki ($\bar{x}$: 4,11; SS: 0,88)”, “dönem veya yılsonu program uygulama raporu ile program haritası oluşturma ($\bar{x}$: 4,07; SS: 0,99)” ve “eğitim programlarının tarihi, felsefi, psikolojik, toplumsal ve ekonomik temelleri ($\bar{x}$: 3,91; SS: 0,99)” gereksinimleri ise son beş sırada yer almaktadır.

Gereksinimlerin ortalamalarının en yüksekte en düşüğe sıralandığı Tablo 4,6'da gereksinimlere yönelik bütün ortalamaların 5'e (kesinlikle gerekli) yakın olduğu, yani öğretmenler açısından neredeyse bütün gereksinimlerin kesinlikle gerekli olduğunun düşünüldüğü ifade edilebilir. Ancak öğretmenlerin bazı gereksinimleri kesinlikle gerekli ve kesinlikle gerekliye yakın olacak şekilde puanladığı (>4.50) bulunmuştur. Program tasarımında ağırlık ile ilgili karar verilirken bu durum değerlendirilmiştir.

4.1.6.2. Öğretmenlerin Gereksinimlerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin program bilgisi gereksinimlerinin çalışılan okul kademesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizde anlamlı farklılık tespit edilen gereksinimlerin hangi gruplar açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini görebilmek amacıyla işlem sonrası testlerinden homojen dağılan varyanslar için Tukey, homojen dağılmayan varyanslar için Tamhane testi kullanılmıştır (Howitt ve Cramer, 2017, s. 353-3544). Elde edilen sonuçlar Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin gereksinimlerinin çalışılan okul kademesi açısından incelenmesi

Madde Nu.	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
1	Okul Öncesi	10	4,40	0,70	3,048	0,030*
	İlkokul	58	4,55	0,65		
	Ortaokul	69	4,23	0,86		
	Lise	41	4,07	0,99		
2	Okul Öncesi	10	4,40	0,97	2,509	0,060
	İlkokul	58	4,47	0,66		
	Ortaokul	69	4,20	0,87		
	Lise	41	4,02	0,94		
3	Okul Öncesi	10	4,30	1,06	2,293	0,080
	İlkokul	58	4,33	0,78		
	Ortaokul	69	3,99	0,88		
	Lise	41	3,95	0,92		
4	Okul Öncesi	10	4,00	0,94	2,336	0,076
	İlkokul	58	4,09	0,88		
	Ortaokul	69	3,67	1,05		
	Lise	41	4,05	1,00		
5	Okul Öncesi	10	4,60	0,70	3,843	0,011*
	İlkokul	58	4,55	0,68		
	Ortaokul	69	4,17	0,84		
	Lise	41	4,07	0,99		

Tablo 4.7. (Devam) Öğretmenlerin gereksinimlerinin çalışılan okul kademesi açısından incelenmesi

Madde Nu.	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
6	Okul Öncesi	10	4,30	1,25	1,461	0,227
	İlkokul	58	4,33	0,83		
	Ortaokul	69	4,16	0,90		
	Lise	41	3,95	0,92		
7	Okul Öncesi	10	4,50	0,97	1,978	0,119
	İlkokul	58	4,47	0,78		
	Ortaokul	69	4,17	1,00		
	Lise	41	4,07	0,93		
8	Okul Öncesi	10	4,40	0,97	1,347	0,261
	İlkokul	58	4,36	0,81		
	Ortaokul	69	4,13	0,86		
	Lise	41	4,05	1,02		
10	Okul Öncesi	10	4,50	1,08	0,837 Brown-Forsythe	0,482
	İlkokul	58	4,62	0,59		
	Ortaokul	69	4,42	0,78		
	Lise	41	4,37	0,89		
11	Okul Öncesi	10	4,50	0,85	3,969 Brown-Forsythe	0,012*
	İlkokul	58	4,71	0,50		
	Ortaokul	69	4,28	0,86		
	Lise	41	4,24	0,89		
12	Okul Öncesi	10	4,90	0,32	2,103 Brown-Forsythe	0,103
	İlkokul	58	4,72	0,49		
	Ortaokul	69	4,55	0,74		
	Lise	41	4,51	0,78		
13	Okul Öncesi	10	5,00	0,00	4,210	0,007**
	İlkokul	58	4,79	0,41		
	Ortaokul	69	4,55	0,70		
	Lise	41	4,44	0,78		

Tablo 4.7. (Devam) Öğretmenlerin gereksinimlerinin çalışılan okul kademesi açısından incelenmesi

Madde Numarası	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
14	Okul Öncesi	10	5,00	0,00	1,478	0,222
	İlkokul	58	4,78	0,46		
	Ortaokul	69	4,64	0,69		
	Lise	41	4,66	0,66		
15	Okul Öncesi	10	4,90	0,32	1,456 Brown-Forsythe	0,229
	İlkokul	58	4,62	0,59		
	Ortaokul	69	4,55	0,70		
	Lise	41	4,51	0,64		
16	Okul Öncesi	10	4,30	0,68	0,574	0,633
	İlkokul	58	4,53	0,60		
	Ortaokul	69	4,41	0,81		
	Lise	41	4,51	0,71		
17	Okul Öncesi	10	4,90	0,32	4,437 Brown-Forsythe	0,005**
	İlkokul	58	4,76	0,51		
	Ortaokul	69	4,45	0,80		
	Lise	41	4,59	0,55		
18	Okul Öncesi	10	5,00	0,00	1,563	0,200
	İlkokul	58	4,64	0,52		
	Ortaokul	69	4,57	0,76		
	Lise	41	4,68	0,52		
19	Okul Öncesi	10	4,60	0,52	3,843	0,011*
	İlkokul	58	4,31	0,75		
	Ortaokul	69	3,99	1,05		
	Lise	41	3,76	1,14		

Tablo 4.7. (Devam) Öğretmenlerin gereksinimlerinin çalışılan okul kademesi açısından incelenmesi

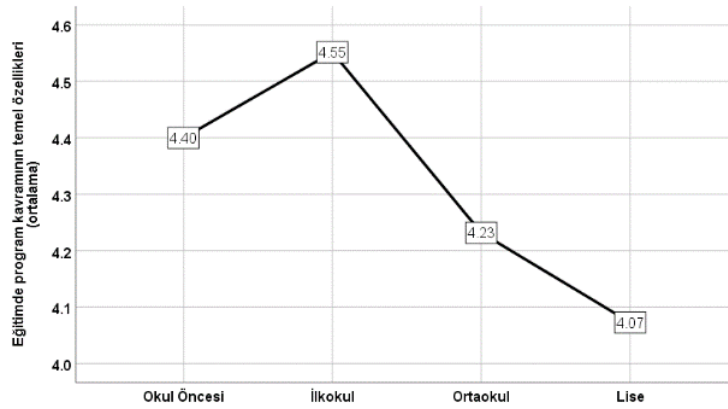
Madde Numarası	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
20	Okul Öncesi	10	4,80	0,42	6,472	<0,001
	İlkokul	58	4,60	0,53		
	Ortaokul	69	4,20	0,76		
	Lise	41	4,10	0,89		
21	Okul Öncesi	10	4,80	0,42	4,240 Brown-Forsythe	0,007**
	İlkokul	58	4,74	0,48		
	Ortaokul	69	4,42	0,74		
	Lise	41	4,44	0,71		
22	Okul Öncesi	10	4,90	0,32	5,006 Brown-Forsythe	0,002**
	İlkokul	58	4,69	0,50		
	Ortaokul	69	4,39	0,73		
	Lise	41	4,51	0,55		
23	Okul Öncesi	10	5,00	0,00	3,086	0,029*
	İlkokul	58	4,66	0,48		
	Ortaokul	69	4,43	0,78		
	Lise	41	4,51	0,60		
24	Okul Öncesi	10	5,00	0,00	3,471	0,017*
	İlkokul	58	4,60	0,53		
	Ortaokul	69	4,39	0,77		
	Lise	41	4,32	0,88		
25	Okul Öncesi	10	4,90	0,32	3,207 Brown-Forsythe	0,025*
	İlkokul	58	4,52	0,63		
	Ortaokul	69	4,39	0,65		
	Lise	41	4,37	0,58		

(1 – Hiç gerekli değil; 5 – Kesinlikle Gerekli); ** $p<0,01$; * $p<0,05$.

Tablo 4.7'deki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik sorulan maddelerden madde 1 (F : 3,048; $p<0,05$), madde 5 (F : 3,843; $p<0,05$), madde 11 (F : 3,969; $p<0,05$), madde 13 (F : 4,210; $p<0,01$), madde 17 (F : 4,437; $p<0,01$), madde 19 (F : 3,843; $p<0,05$), madde 20 (F : 6,472; $p<0,001$), madde 21 (F : 4,240; $p<0,01$), madde 22 (F : 5,006; $p<0,01$), madde 23 (F : 3,086; $p<0,05$), madde 24 (F : 3,471; $p<0,05$)

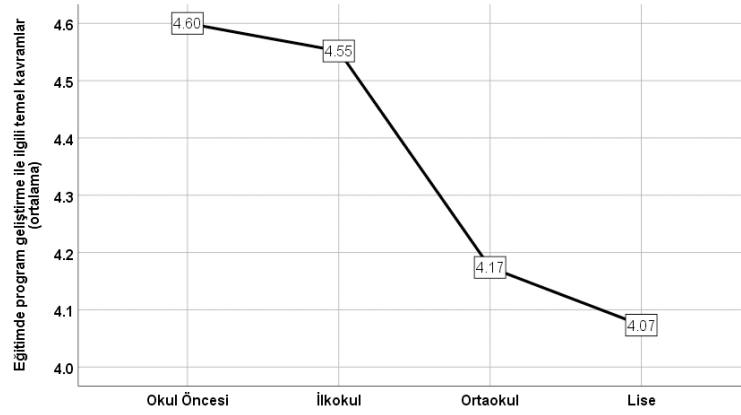
ve madde 25 ($F: 3,207; p<0,05$) kapsamında okul kademesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, madde 2, madde 3, madde 4, madde 6, madde 7, madde 8, madde 9, madde 10, madde 12, madde 14, madde 15, madde 16 ve madde 18 kapsamında anlamlı bir farklılık olmadığı da belirlenmiştir ($p>0,05$).

Madde 1, madde 5, madde 13, madde 19, madde 20, madde 23 ve madde 24’te çalışılan okul kademesi açısından tespit edilen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla işlem sonrası testlerinden (POST-HOC) Tukey testi yapılmıştır. Madde 1 kapsamında Tukey testi sonucuna göre ilkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($md: 0,47; p<0,05$). İlkokulda görev yapan öğretmenler, lisede görev yapan öğretmenlere göre “eğitimde program kavramının temel özellikleri”ni daha fazla gerekli görmektedir (Şekil 4.2).



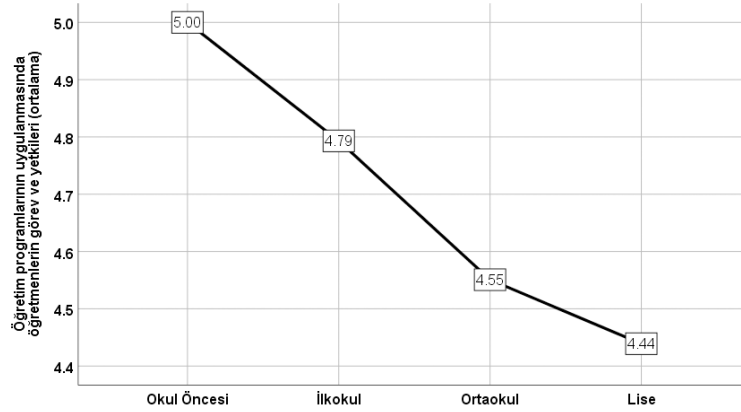
Şekil 4.2. Eğitim programının temel özelliklerine yönelik ortalamalar

Madde 5 kapsamında Tukey testi sonucuna göre ilkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($md: 0,47; p<0,05$). İlkokulda görev yapan öğretmenler, lisede görev yapan öğretmenlere göre “eğitimde program geliştirme ile ilgili temel kavramları” daha fazla gerekli olarak değerlendirmektedir (Şekil 4.3).



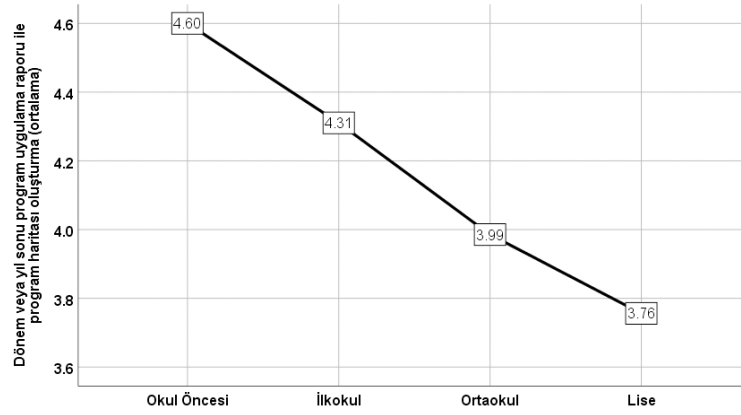
Şekil 4.3. Eğitimde program geliştirme ile ilgili temel kavramlara yönelik ortalamalar

Madde 13 kapsamında Tukey testi sonucuna göre ilkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (md: 0,35; $p < 0,05$). İlkokulda görev yapan öğretmenler, lisede görev yapan öğretmenlere göre “öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin görev ve yetkileri”nin daha fazla gerekli olduğunu düşünmektedir (Şekil 4.4).



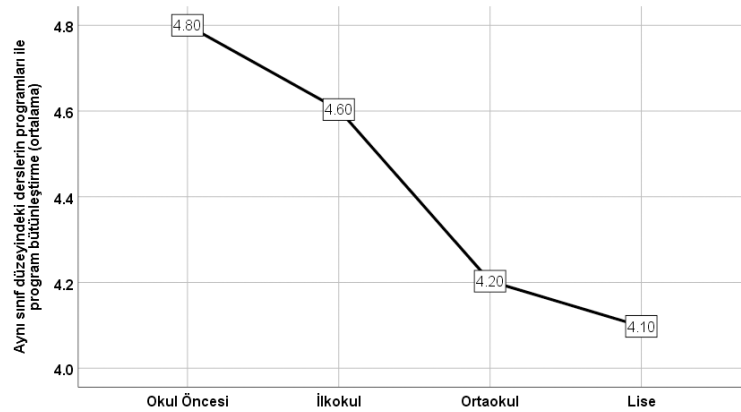
Şekil 4.4. Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin görev ve yetkilerine yönelik ortalamalar

Madde 19 kapsamında Tukey testi sonucuna göre ilkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (md: 0,55; $p < 0,05$). İlkokulda görev yapan öğretmenler, lisede görev yapan öğretmenlere göre “dönem veya yıl sonu program uygulama raporu ile program haritası oluşturma”yı daha fazla gerekli görmektedir (Şekil 4.5).



Şekil 4.5. Dönem veya yıl sonu program uygulama raporu ile program haritası oluşturmaya yönelik ortalamalar

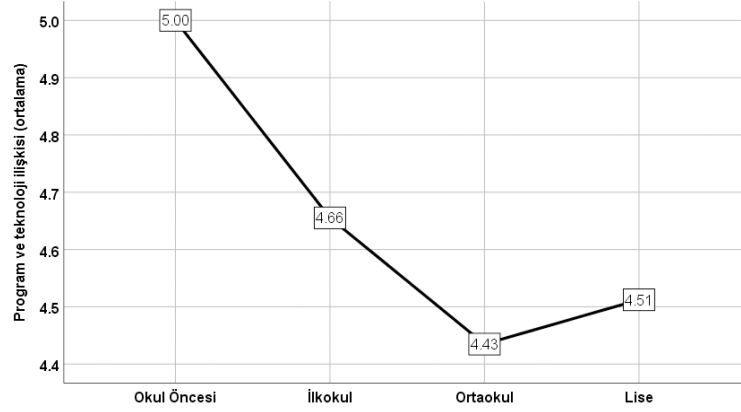
Madde 20 kapsamında Tukey testi sonucuna göre okul öncesinde görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler (md: 0,70; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler (md: 0,40; $p<0,05$) ve lisede görev yapan öğretmenler (md: 0,50; $p<0,01$) arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bulgular ışığında genel bir değerlendirme yapılırsa daha alt eğitim birimlerinde görev yapan öğretmenlerin daha üst eğitim birimlerinde görev yapan öğretmenlere göre “aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirme”nin daha gerekli olduğunu değerlendirmektedir (Şekil 4.6).



Şekil 4.6. Aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirmeye yönelik ortalamalar

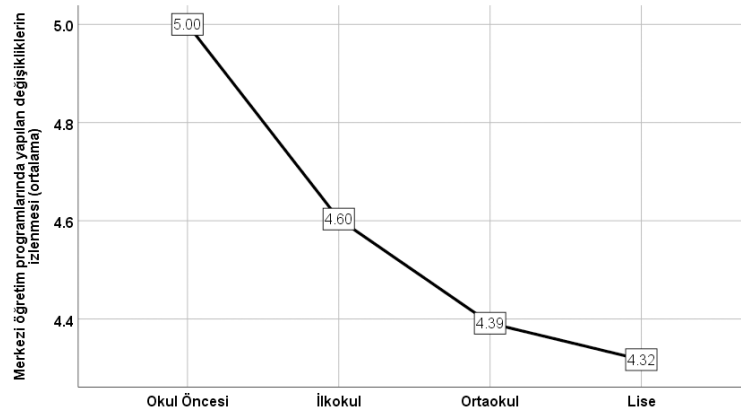
Madde 23 kapsamında Tukey testi sonucuna göre okul öncesinde görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (md: 0,56; $p<0,05$). Okul öncesinde görev yapan öğretmenler, ortaokulda

görev yapan öğretmenlere göre “program ve teknoloji ilişkisi”ni daha gerekli görmektedir (Şekil 4.7).



Şekil 4.7. Program ve teknoloji ilişkisine yönelik ortalamalar

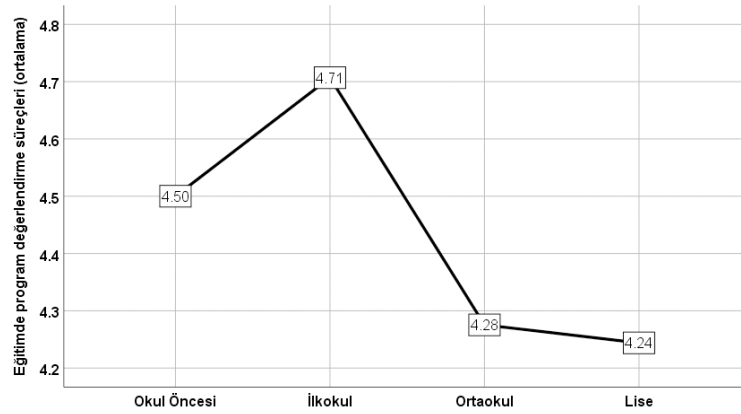
Madde 24 kapsamında Tukey testi sonucuna göre okul öncesinde görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (md: 0,68; $p<0,05$). Okul öncesinde görev yapan öğretmenler lisede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla “merkezi öğretim programlarında yapılan değişikliklerin izlenmesi”nin gerekli olduğunu düşünmektedir (Şekil 4.8).



Şekil 4.8. Merkezi öğretim programlarında yapılan değişikliklerin izlenmesine yönelik ortalamalar

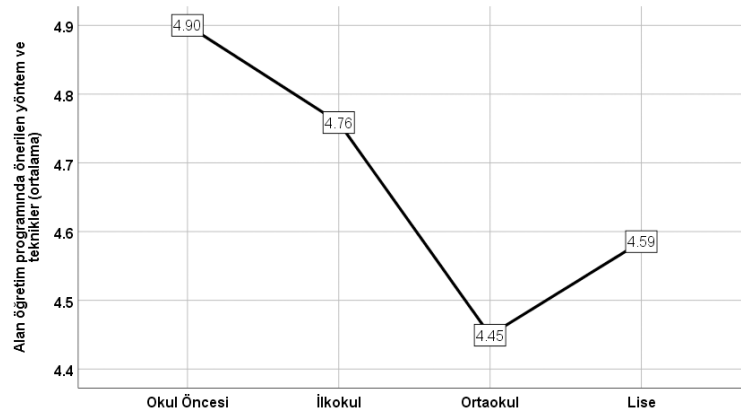
Madde 11, madde 17, madde 21, madde 22 ve madde 25’te çalışılan okul kademesi açısından tespit edilen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla işlem sonrası testlerinden (POST-HOC) *Tamhane* testi yapılmıştır. Madde 11

kapsamında *Tamhane* testi sonucuna göre ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler (md: 0,43; $p<0,01$) ve lisede görev yapan öğretmenler (md: 0,46; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. İlkokulda görev yapan öğretmenler, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha fazla “eğitimde program değerlendirme süreçleri”ni gerekli olarak görmektedir (Şekil 4.9).



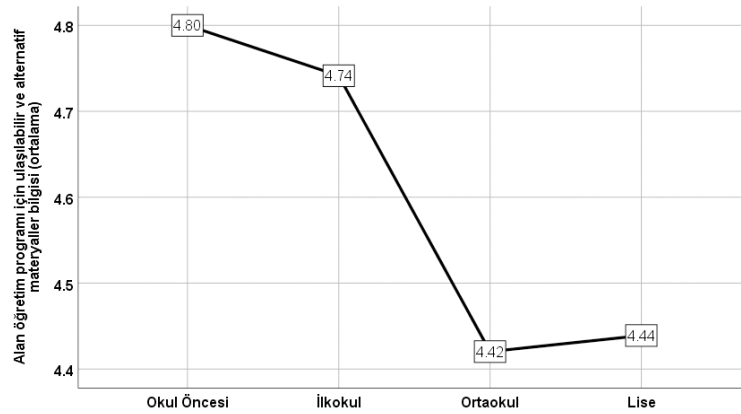
Şekil 4.9. Eğitimde program değerlendirme süreçlerine yönelik ortalamalar

Madde 17 kapsamında *Tamhane* testi sonucuna göre okul öncesi görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (md: 0,45; $p<0,05$). Okul öncesinde görev yapan öğretmenler, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla “alan öğretim programında önerilen yöntem ve teknikler”in gerekli olduğunu düşünmektedir (Şekil 4.10).



Şekil 4.10. Alan öğretim programında önerilen yöntem ve tekniklere yönelik ortalamalar

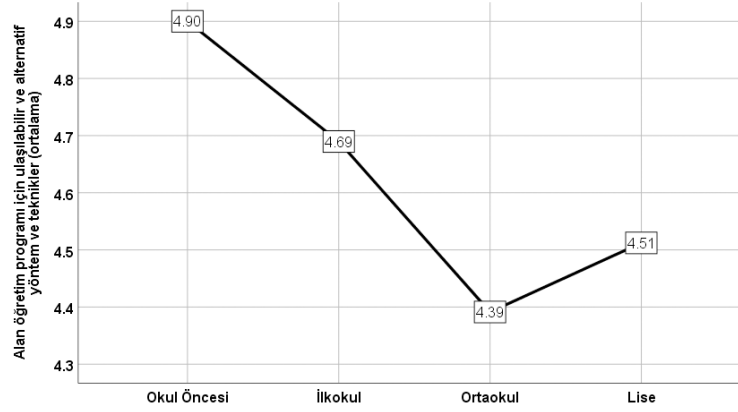
Madde 21 kapsamında *Tamhane* testi sonucuna göre ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (md: 0,32; $p<0,05$). İlkokulda görev yapan öğretmenler, ortaokulda görev yapan öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha fazla “alan öğretim programı için ulaşılabilir ve alternatif materyaller bilgisi”nin gerekli olduğunu değerlendirmektedir (Şekil 4.11).



Şekil 4.11. Alan öğretim programı için ulaşılabilir ve alternatif materyaller bilgisine yönelik ortalamalar

Madde 22 kapsamında *Tamhane* testi sonucuna göre okul öncesinde görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler (md: 0,50; $p<0,01$) ve lisede görev yapan öğretmenler (md: 0,38; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu da tespit edilmiştir (md: 0,29; $p<0,05$). Bu bulgulara göre okul

öncesinde görev yapan öğretmenler, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla “alan öğretim programı için ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve teknikler”in gerekli olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, ilkokulda görev yapan öğretmenler de ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre bu gereksinimin daha gerekli olduğunu değerlendirmektedirler (Şekil 4.12).



Şekil 4.12. Alan öğretim programı için ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve tekniklere yönelik ortalamalar

Madde 25 kapsamında *Tamhane* testi sonucuna göre okul öncesinde görev yapan öğretmenler ile ilkokulda görev yapan öğretmenler (md: 0,38; $p<0,05$), ortaokulda görev yapan öğretmenler (md: 0,50; $p<0,01$) ve lisede görev yapan öğretmenler (md: 0,53; $p<0,01$) anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesinde görev yapan öğretmenler, ilkokulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerle kıyaslandığında daha fazla “ilgili öğretim programına alternatif programlar”ın gerekli olduğunu düşünmektedir (Şekil 4.13).

Öğretmenlerin gereksinimlerinin mesleki deneyim açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin gereksinimlerinin mesleki deneyim açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizde anlamlı farklılık tespit edilen gereksinimlerin hangi gruplar açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini görebilmek amacıyla işlem sonrası testlerinden homojen dağılan varyanslar için Tukey, homojen dağılmayan varyanslar için Tamhane testi kullanılmıştır (Howitt ve Cramer, 2017, s. 353-3544). Elde edilen sonuçlar Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin gereksinimlerinin mesleki deneyim açısından incelenmesi

Madde Nu.	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
1	1-5 Yıl	10	4,00	0,67	0,762 Brown- Forsythe	0,472
	6-10 Yıl	34	4,29	1,00		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,34	0,80		
2	1-5 Yıl	10	3,90	0,74	1,029	0,359
	6-10 Yıl	34	4,32	0,95		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,27	0,82		
3	1-5 Yıl	10	3,80	0,63	0,643	0,527
	6-10 Yıl	34	4,12	1,07		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,13	0,84		
4	1-5 Yıl	10	4,20	0,79	0,853	0,428
	6-10 Yıl	34	4,03	1,11		
	11 Yıl ve Üzeri	134	3,86	0,98		
5	1-5 Yıl	10	4,00	1,05	1,026	0,361
	6-10 Yıl	34	4,21	0,98		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,34	0,79		
6	1-5 Yıl	10	4,10	0,74	0,054	0,947
	6-10 Yıl	34	4,21	0,95		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,17	0,91		

Madde 22 kapsamında Tamhane testi sonucuna göre okul öncesinde görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler (md: 0,50; $p<0,01$) ve lisede görev yapan öğretmenler (md: 0,38; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.8. (Devam) Öğretmenlerin gereksinimlerinin mesleki deneyim açısından incelenmesi

Madde Nu.	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
7	1-5 Yıl	10	4,30	0,68	0,034	0,967
	6-10 Yıl	34	4,29	0,97		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,25	0,93		
8	1-5 Yıl	10	4,00	0,94	0,272	0,762
	6-10 Yıl	34	4,21	0,91		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,22	0,89		
9	1-5 Yıl	10	4,20	0,79	3,261	0,041*
	6-10 Yıl	34	4,74	0,79		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,70	0,55		
10	1-5 Yıl	10	4,30	0,82	0,491	0,613
	6-10 Yıl	34	4,41	0,89		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,51	0,73		
11	1-5 Yıl	10	4,30	0,68	0,321	0,726
	6-10 Yıl	34	4,35	0,98		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,45	0,74		
12	1-5 Yıl	10	4,50	0,71	0,376	0,687
	6-10 Yıl	34	4,56	0,79		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,64	0,63		
13	1-5 Yıl	10	4,50	0,71	0,538	0,585
	6-10 Yıl	34	4,56	0,79		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,66	0,59		
14	1-5 Yıl	10	4,40	0,97	1,051 Brown-Forsythe	0,366
	6-10 Yıl	34	4,62	0,78		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,75	0,50		

Tablo 4.8. (Devam) *Öğretmenlerin gereksinimlerinin mesleki deneyim açısından incelenmesi*

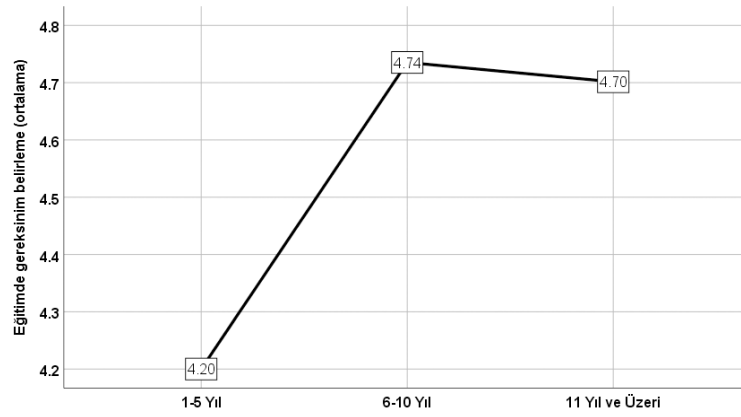
Madde Nu.	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
15	1-5 Yıl	10	4,50	0,71	0,513	0,600
	6-10 Yıl	34	4,50	0,79		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,61	0,59		
16	1-5 Yıl	10	4,40	0,97	0,045	0,956
	6-10 Yıl	34	4,47	0,86		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,47	0,66		
17	1-5 Yıl	10	4,50	0,53	0,789	0,456
	6-10 Yıl	34	4,50	0,86		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,64	0,59		
18	1-5 Yıl	10	4,60	0,52	0,058	0,944
	6-10 Yıl	34	4,62	0,82		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,65	0,57		
19	1-5 Yıl	10	4,20	0,92	0,283	0,754
	6-10 Yıl	34	3,97	1,14		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,09	0,95		
20	1-5 Yıl	10	4,20	1,03	0,317	0,728
	6-10 Yıl	34	4,29	0,84		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,37	0,70		
21	1-5 Yıl	10	4,30	0,68	0,774	0,463
	6-10 Yıl	34	4,56	0,75		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,57	0,63		
22	1-5 Yıl	10	4,60	0,52	0,049	0,952
	6-10 Yıl	34	4,53	0,71		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,54	0,61		

Tablo 4.8. (Devam) *Öğretmenlerin gereksinimlerinin mesleki deneyim açısından incelenmesi*

Madde Nu.	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
23	1-5 Yıl	10	4,30	0,82	0,862	0,424
	6-10 Yıl	34	4,56	0,79		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,57	0,58		
24	1-5 Yıl	10	4,30	1,06	0,555	0,575
	6-10 Yıl	34	4,41	0,86		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,51	0,66		
25	1-5 Yıl	10	4,40	0,70	0,359	0,699
	6-10 Yıl	34	4,38	0,70		
	11 Yıl ve Üzeri	134	4,48	0,60		

(1 – Hiç gerekli değil; 5 – Kesinlikle Gerekli).

Tablo 4.8’deki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik sorulan maddelerin mesleki deneyim açısından yalnızca madde 9’da anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F: 3,261; p<0,05$). Diğer maddeler (madde 1-8; madde 10-25) ise mesleki deneyim açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Madde 9 kapsamında farklılığın hangi mesleki deneyim grupları açısından olduğunu belirleyebilmek amacıyla işlem sonrası testlerinden (POST-HOC) Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonucuna göre 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler (md: -0,53; $p<0,05$) ve 11 yıl ve üzerinde deneyime sahip öğretmenler (md: -0,50; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, 1-5 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenler, 6-10 yıl ile 11 yıl ve üzerinde deneyime sahip öğretmenlere göre daha az düzeyde “eğitimde gereksinim belirleme”nin gerekli olduğunu değerlendirmektedirler (Şekil 4.14).



Şekil 4.14. *Eğitimde gereksinim belirlemeye yönelik ortalamalar*

Öğretmenlerin gereksinimlerinin lisans mezuniyeti açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tespit edebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-test gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu test sonucunda Levene istatistiği, öğretmenlerin gereksinimlerinin lisans mezuniyeti grupları açısından homojen dağıldığını gösterdiğinde ($p>0,05$) eşit varyanslar seçeneğinin anlamlılığı; homojen dağılmadığını gösterdiğinde ($p<0,05$) eşit olmayan varyanslar seçeneğinin anlamlılığı değerlendirilmiştir (Pallant, 2011, s.241-242). Sonuçlar Tablo 4.9’da paylaşılmıştır.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin gereksinimlerinin lisans mezuniyeti açısından incelenmesi

Madde Numarası	Grup+	n	$\bar{x}$	SS	t	df	p
1	Eğitim Fakültesi	126	4,29	0,82	-0,576	176	0,565
	Diğer Fakülteler	52	4,37	0,89			
2	Eğitim Fakültesi	126	4,25	0,84	-0,110	176	0,912
	Diğer Fakülteler	52	4,27	0,84			
3	Eğitim Fakültesi	126	4,08	0,91	-0,645	176	0,520
	Diğer Fakülteler	52	4,17	0,81			
4	Eğitim Fakültesi	126	3,86	0,98	-1,108	176	0,269
	Diğer Fakülteler	52	4,04	1,03			
5	Eğitim Fakültesi	126	4,29	0,84	-0,101	176	0,920
	Diğer Fakülteler	52	4,31	0,85			
6	Eğitim Fakültesi	126	4,13	0,92	-0,898	176	0,370
	Diğer Fakülteler	52	4,27	0,87			
7	Eğitim Fakültesi	126	4,21	0,95	-1,302	176	0,195
	Diğer Fakülteler	52	4,40	0,85			
8	Eğitim Fakültesi	126	4,13	0,88	-1,763	176	0,080
	Diğer Fakülteler	52	4,38	0,91			

Tablo 4.9. (Devam) Öğretmenlerin gereksinimlerinin lisans mezuniyeti açısından incelenmesi

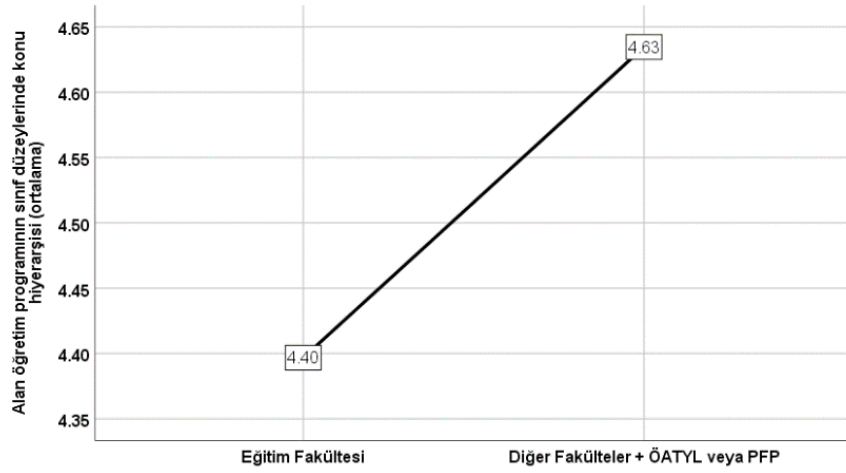
Madde Numarası	Grup+	n	$\bar{x}$	SS	t	df	p
9	Eğitim Fakültesi	126	4,67	0,63	-0,172	176	0,864
	Diğer Fakülteler	52	4,69	0,61			
10	Eğitim Fakültesi	126	4,48	0,76	-0,036	176	0,971
	Diğer Fakülteler	52	4,48	0,80			
11	Eğitim Fakültesi	126	4,43	0,77	0,190	176	0,849
	Diğer Fakülteler	52	4,40	0,82			
12	Eğitim Fakültesi	126	4,60	0,69	-0,462	176	0,645
	Diğer Fakülteler	52	4,65	0,59			
13	Eğitim Fakültesi	126	4,62	0,67	-0,331	176	0,741
	Diğer Fakülteler	52	4,65	0,56			
14	Eğitim Fakültesi	126	4,69	0,64	-0,605	176	0,546
	Diğer Fakülteler	52	4,75	0,48			
15	Eğitim Fakültesi	126	4,57	0,65	-0,419	176	0,675
	Diğer Fakülteler	52	4,62	0,60			
16	Eğitim Fakültesi	126	4,40	0,76	-2,306	127,577	0,023*
	Diğer Fakülteler	52	4,63	0,56			

Tablo 4.9. (Devam) Öğretmenlerin gereksinimlerinin lisans mezuniyeti açısından incelenmesi

Madde Numarası	Grup+	n	$\bar{x}$	SS	t	df	p
17	Eğitim Fakültesi	126	4,59	0,70	-0,621	176	0,535
	Diğer Fakülteler	52	4,65	0,52			
18	Eğitim Fakültesi	126	4,63	0,65	-0,454	176	0,651
	Diğer Fakülteler	52	4,67	0,51			
19	Eğitim Fakültesi	126	4,10	0,94	0,634	176	0,527
	Diğer Fakülteler	52	4,00	1,10			
20	Eğitim Fakültesi	126	4,38	0,70	1,068	176	0,287
	Diğer Fakülteler	52	4,25	0,84			
21	Eğitim Fakültesi	126	4,51	0,69	-1,480	117,096	0,142
	Diğer Fakülteler	52	4,65	0,56			
22	Eğitim Fakültesi	126	4,49	0,67	-2,045	132,306	0,043*
	Diğer Fakülteler	52	4,67	0,47			
23	Eğitim Fakültesi	126	4,47	0,71	-0,266	176	0,791
	Diğer Fakülteler	52	4,50	0,75			
25	Eğitim Fakültesi	126	4,41	0,66	-1,592	124,195	0,114
	Diğer Fakülteler	52	4,56	0,50			

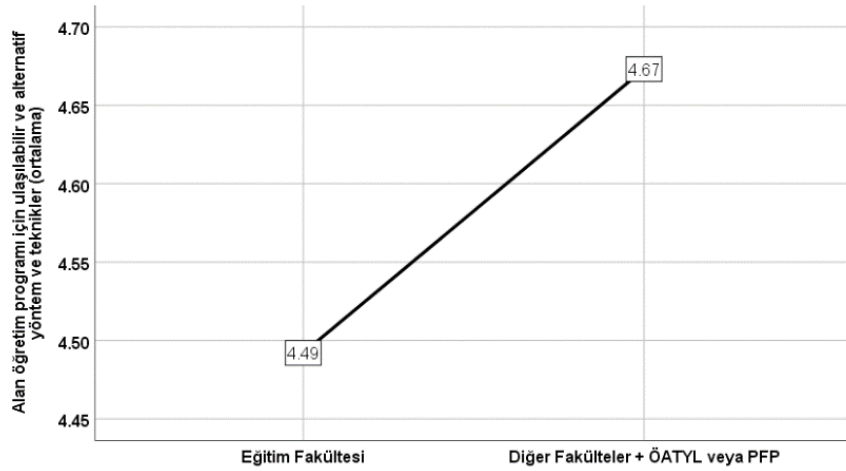
(1 – Hiç gerekli değil; 5 – Kesinlikle Gerekli); +Diğer Fakülteler + ÖATYL veya PFP; * $p<0,05$.

Tablo 4.9'daki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin lisans mezuniyetleri açısından yalnızca madde 16 (t : -2,306; df : 127,577; $p<0,05$) ve madde 22 (t : -2,045; df : 132,306; $p<0,05$)'nin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte, diğer maddelerin (madde 1-15; madde 17-21; madde 23-25) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Elde edilen anlamlı farklılıklara dayanarak diğer fakültelerden diğer Fakülteler + ÖATYL veya PFP'den mezun öğretmenler, eğitim fakültesinden mezun öğretmenlere göre daha fazla “alan öğretim programının sınıf düzeylerinde konu hiyerarşisi”nin gerekli olduğunu değerlendirmektedir (Şekil 4.15).



Şekil 4.15. Alan eğitim programının sınıf düzeylerinde konu hiyerarşisine yönelik ortalamalar

Benzer biçimde, diğer fakülteler + ÖATYL veya PFP’den mezun öğretmenler, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha fazla “alan eğitim programı için ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve teknikler”in gerekli olduğunu düşünmektedir (Şekil 4.16).



Şekil 4.16. Alan eğitim programı için ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve tekniklere yönelik ortalamalar

Öğretmenlerin gereksinimlerinin branşları açısından (yalnızca İngilizce öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tespit edebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-test gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu test sonucunda Levene istatistiği, öğretmenlerin gereksinimlerinin branş grupları açısından homojen dağıldığını gösterdiğinde ($p>0,05$) eşit varyanslar

seçeneğinin anlamlılığı; homojen dağılmadığını gösterdiğinde ($p<0,05$) eşit olmayan varyanslar seçeneğinin anlamlılığı değerlendirilmiştir (Pallant, 2011, s.241-242). Sonuçlar Tablo 4.10’da paylaşılmıştır.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin gereksinimlerinin branşları açısından incelenmesi

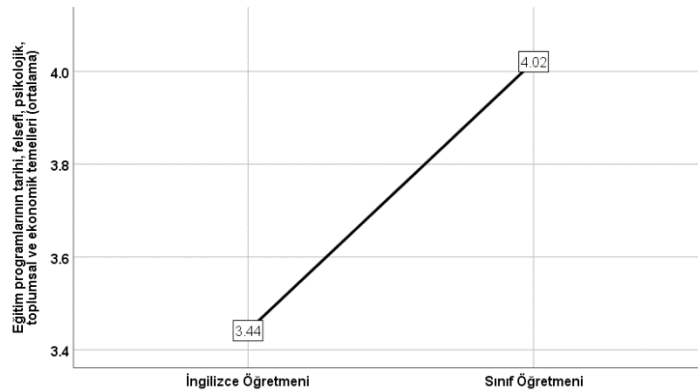
Madde Numarası	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	df	p
1	İngilizce Öğretmeni	34	4,32	0,91	-1,001	80	0,320
	Sınıf Öğretmeni	48	4,50	0,68			
2	İngilizce Öğretmeni	34	4,26	0,96	-1,066	80	0,290
	Sınıf Öğretmeni	48	4,46	0,68			
3	İngilizce Öğretmeni	34	4,12	0,95	-0,886	80	0,378
	Sınıf Öğretmeni	48	4,29	0,82			
4	İngilizce Öğretmeni	34	3,44	1,19	-2,394	59,101	0,020*
	Sınıf Öğretmeni	48	4,02	0,91			
5	İngilizce Öğretmeni	34	4,24	0,96	-1,436	80	0,155
	Sınıf Öğretmeni	48	4,50	0,72			
6	İngilizce Öğretmeni	34	4,18	0,90	-0,932	80	0,354
	Sınıf Öğretmeni	48	4,35	0,81			
7	İngilizce Öğretmeni	34	4,21	0,98	-1,438	80	0,154
	Sınıf Öğretmeni	48	4,48	0,74			
8	İngilizce Öğretmeni	34	4,29	0,87	-0,673	80	0,503
	Sınıf Öğretmeni	48	4,42	0,77			
9	İngilizce Öğretmeni	34	4,74	0,45	-0,140	80	0,889
	Sınıf Öğretmeni	48	4,75	0,48			
10	İngilizce Öğretmeni	34	4,32	0,88	-1,882	52,024	0,065
	Sınıf Öğretmeni	48	4,65	0,57			
11	İngilizce Öğretmeni	34	4,21	0,85	-3,240	48,915	0,002**
	Sınıf Öğretmeni	48	4,73	0,49			
12	İngilizce Öğretmeni	34	4,56	0,71	-0,959	80	0,341
	Sınıf Öğretmeni	48	4,69	0,51			
13	İngilizce Öğretmeni	34	4,71	0,46	-0,885	80	0,379
	Sınıf Öğretmeni	48	4,79	0,41			
14	İngilizce Öğretmeni	34	4,68	0,54	-0,844	80	0,401
	Sınıf Öğretmeni	48	4,77	0,47			
	Sınıf Öğretmeni	48	4,56	0,58			
17	İngilizce Öğretmeni	34	4,56	0,56	-1,578	80	0,119
	Sınıf Öğretmeni	48	4,75	0,53			
18	İngilizce Öğretmeni	34	4,62	0,60	0,107	80	0,915
	Sınıf Öğretmeni	48	4,60	0,54			
19	İngilizce Öğretmeni	34	4,09	0,97	-1,060	80	0,292
	Sınıf Öğretmeni	48	4,29	0,77			
20	İngilizce Öğretmeni	34	4,18	0,80	-2,760	80	0,007**
	Sınıf Öğretmeni	48	4,58	0,54			

Tablo 4.10. (Devam) Öğretmenlerin gereksinimlerinin branşları açısından incelenmesi

Madde Numarası	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	df	p
21	İngilizce Öğretmeni	34	4,50	0,66	-1,708	57,809	0,093
	Sınıf Öğretmeni	48	4,73	0,49			
22	İngilizce Öğretmeni	34	4,38	0,65	-2,277	60,060	0,026*
	Sınıf Öğretmeni	48	4,69	0,51			
23	İngilizce Öğretmeni	34	4,62	0,49	-0,452	80	0,652
	Sınıf Öğretmeni	48	4,67	0,48			
24	İngilizce Öğretmeni	34	4,38	0,74	-1,577	80	0,119
	Sınıf Öğretmeni	48	4,60	0,54			
25	İngilizce Öğretmeni	34	4,53	0,56	-0,095	80	0,924
	Sınıf Öğretmeni	48	4,54	0,58			

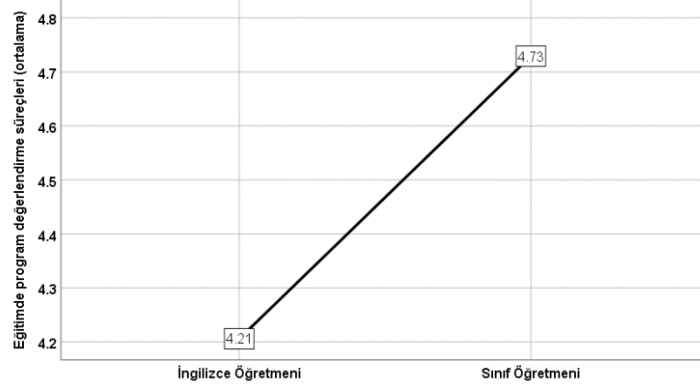
(1 – Hiç gerekli değil; 5 – Kesinlikle Gerekli); ** $p<0,01$; * $p<0,05$.

Tablo 4.10'daki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin branşları açısından yalnızca madde 4 (t : -2,394; df : 59,101; $p<0,05$), madde 11 (t : -3,240; df : 48,915; $p<0,01$), madde 20 (t : -2,760; df : 80; $p<0,01$) ve madde 22 (t : -2,277; df : 60,060; $p<0,05$)'nin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öte yandan, diğer maddelerin (madde 1-3; madde 5-10; madde 12-19; madde 21; madde 23-25) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Elde edilen anlamlı farklılıklara dayanarak madde 4 kapsamında sınıf öğretmenleri, İngilizce öğretmenleriyle karşılaştırıldığında daha fazla “eğitim programlarının tarihi, felsefi, psikolojik, toplumsal ve ekonomik temelleri”nin gerekli olduğunu değerlendirmektedir (Şekil 4.17).



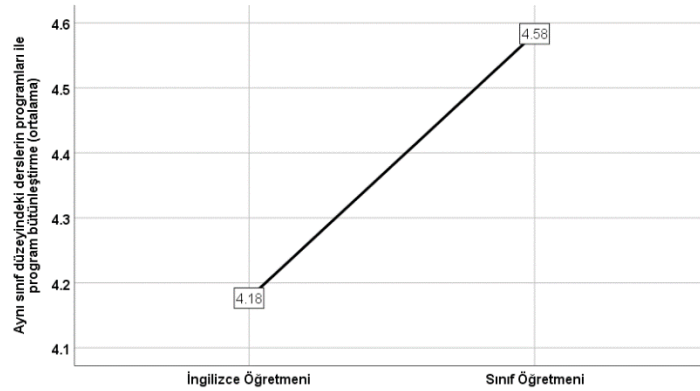
Şekil 4.17. Eğitim programlarının tarihi, felsefi, psikolojik, toplumsal ve ekonomik temellerine yönelik ortalamalar

Madde 11 kapsamında sınıf öğretmenleri, İngilizce öğretmenleriyle kıyaslandığında daha fazla “eğitimde program değerlendirme süreçleri”nin gerekli olduğunu düşünmektedir (Şekil 4.18).



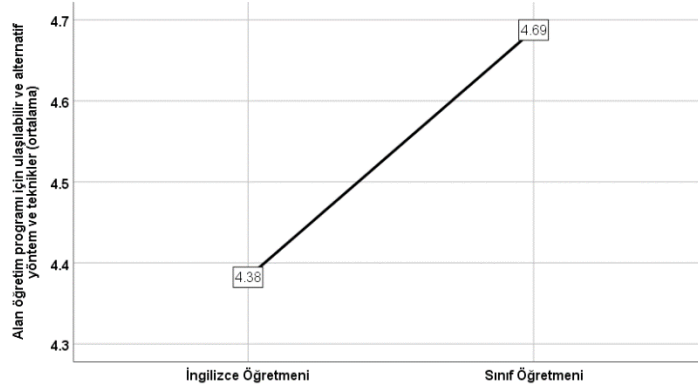
Şekil 4.18. Eğitimde program değerlendirme süreçlerine yönelik ortalamalar

Madde 20 kapsamında sınıf öğretmenleri, İngilizce öğretmenleriyle karşılaştırıldığında daha fazla “aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirme”nin gerekli olduğunu değerlendirmektedir (Şekil 4.19).



Şekil 4.19. Aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirmeye yönelik ortalamalar

Madde 22 kapsamında sınıf öğretmenleri, İngilizce öğretmenleriyle karşılaştırıldığında daha fazla “alan öğretim programı için ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve teknikler”in gerekli olduğunu düşünmektedir (Şekil 4.20).



Şekil 4.20. Alan öğretim programı için ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve tekniklere yönelik ortalamalar

Öğretmen gereksinim belirleme anketi bulgularında 5li puanlama kısmına ek olarak anket sonunda bırakılan açık uçlu yorum bölümüne yanıt veren öğretmenlerin yanıtlarından oluşan temalar “program bilgisi gereksinimleri” ve “program bilgisi temelinde tasarlanacak olan ders ile ilgili öneriler” şeklinde ortaya çıkmıştır. Program bilgisi gereksinimleri ile ilgili öncelikle uzaktan eğitim ve eğitim teknolojilerinin programlardaki yeri ile ilgili gereksinimler ifade edilmiştir. Bir öğretmen “Öğretim programlarının teknolojik gelişmelere göre uyarlanması ve bu konu paralelinde öğretmen gelişiminin sağlanması gerekmektedir” diyerek bu konuda fikrini belirtmiştir. Ek olarak uygulama temelli program bilgisi vurgulanmıştır. Bir öğretmen program bilgisini “Olusturulan programların öğretmen adayları tarafından daha faal olarak kullanarak deneyimlemesi süreci” olarak tanımlanmıştır. Özetle, öğretmenler program bilgisi temelinde tasarlanacak olan ders ile ilgili olarak, ders programı tasarısının uygulamalı ve yaşantı temelli olması, öğrenme süreçlerinde öğretmenlerle iş birliği olması ve uzaktan eğitim ve teknolojilerinin kullanımı konusunda içerik olması yönünde öneriler belirtmişlerdir.

Gereksinim Belirleme Aşaması Bulguları Genel Değerlendirmesi

Öğretmen adaylarının program bilgisini arttırmaya yönelik tasarlanan *Eğitimde Program Geliştirme* dersi ders programı tasarısının gereksinim belirleme aşamasında veri toplama aracı çeşitliliği, veri kaynağı çeşitliliği ve veri analizi çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmen adayları, öğretmenler ve alan uzmanı öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının program bilgisine ve bu temelde tasarlanacak olan bir derse yönelik gereksinimleri konusundaki görüşleri değerlendirilmiştir. Bütün görüşler değerlendirildiğinde program bilgisi temelinde bir ders için gereklilik olduğu saptanmıştır.

Öğretmen adayı, öğretmen ve alan uzmanlarının; program kavramı, kapsamı ve işlevi, alan öğretim programlarının dikey ve yatay olarak incelenmesi, program esnekliği, alan öğretim programlarının öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme konusundaki önerilerinin incelenmesi, program teknoloji ilişkisi ve program geliştirme süreci ile ilgili bildirdikleri gereksinimler, bu konularının ders programı tasarısında kazanımlar arasında olması gerektiği ve kazanımların uygulama düzeyine yoğunlaşması gerektiği sonuçlarına işaret etmektedir.

Tasarlanacak olan ders programının içerik boyutu ile ilgili öğretmen adayı, öğretmen ve alan uzmanı görüşlerine göre içeriğin güncel ve bilimsel olmasının yanında alan öğretim programlarını merkeze alacak şekilde sarmal ve uygulama ağırlıklı olması gerektiği bulunmuştur. Öğrenme öğretme süreçlerinin öğrenen merkezli ve etkin katılımı destekleyen nitelikte olması, teknoloji kullanımına ağırlık verilmesi, sürekli iletişim sağlanması ve dönüt süreçlerinin etkili kullanılması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Ek olarak, öğrenme ortamı açısından da hem yüz yüze hem de uzaktan öğrenmeyi destekleyecek harmanlanmış öğrenme ortamlarının tercih edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Eğitimde Program Geliştirme dersi program tasarısı değerlendirme boyutu açısından bakıldığında, tasarımın süreç değerlendirme ilke ve yöntemlerine ağırlık vermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda tasarlanacak ödev ve etkinliklerin alan programları üzerinde çalışmayı gerektirecek şekilde olması, kısa olması ve araştırma içermesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

4.2. Ders Programı Tasarım Aşamasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada yanıt aranan 2. Araştırma sorusu “Gereksinim belirleme sonuçlarına göre *Eğitimde Program Geliştirme* dersinin tasarımı nasıl olmalıdır? sorusudur. Bu kapsamda, gereksinim belirleme aşamasında program bilgisine yönelik ve ders tasarımına yönelik gereksinimlerin incelenmesinin ardından ders programı tasarısı için *Giriş, Dersin Tanımı, Dersin Felsefi Yaklaşımı ve Dersin Genel Amacı* başlıkları altında giriş bilgileri belirtilmiştir. Daha sonra dersin kazanımları belirlenmiştir. Ardından dersin içerik, öğrenme ortamı ve öğrenme öğretme süreçleri ile ölçme değerlendirme boyutları tasarlanmıştır. Covid19 salgını tedbirleri sebebiyle 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde asıl uygulaması yapılan ders programı tamamıyla uzaktan olacak şekilde tasarlanmıştır. Bu sürecin her aşamasında eğitim programları ve öğretim alanında uzman olan, biri profesör diğer ikisi doktor unvanına sahip öğretim elemanı ile uzman görüş alma ve düzeltme süreçleri tamamlanmıştır.

4.2.1. Ders Programı Tasarısının Genel Amacı ve Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının program bilgisini arttırmaya yönelik tasarlanan *Eğitimde Program Geliştirme* dersi program tasarısına ait bilgilerden, giriş, dersin tanımı, dersin felsefi yaklaşımı ve genel amaca ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

Giriş

Eğitim Fakülteleri öğretmen eğitimi lisans programları üç temel bilgi alanı etrafında şekillenmektedir. Bunlar, ilgili öğretmenlik alanına ait olan alan eğitimi bilgisi, genel ve ilgili alana özel öğrenme ve öğretme süreçlerini kapsayan öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisinden oluşmaktadır. Alan eğitimi bilgisi kapsamında, öğrenci özellikleri bilgisi, pedagoji, değerlendirme süreçleri gibi bilgi alanları bulunmaktadır. Öğretmenler için eğitim programları bilgisi ise alan eğitimi bilgisi kapsamında değerlendirilmekte olup, eğitim fakültesi lisans programlarında “Eğitim programları ve Öğretim”, “Eğitimde Program Geliştirme”, Alan Öğretim Programları” gibi dersler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Bu ders programı tasarımı “*Öğretmen Adaylarının Program Bilgisi Düzeylerini Arttırmaya Yönelik Tasarlanan “Eğitimde Program Geliştirme” Dersinin Etkililiği*” başlıklı doktora tezi çalışması sonucunda ortaya çıkmıştır. Çalışmada, kapsamlı bir

gereksinim belirleme çalışması yapılmış olup, programın tasarımı, uygulaması ve değerlendirilmesi aşamalarında uzman görüş ve değerlendirmeleri dahil olmak üzere çeşitli nicel ve nitel verilerin analizinden yararlanılmıştır.

Dersin tanımı

Eğitimde Program Geliştirme dersi, öğretmen adayları için program bilgisi bilgi alanı temelinde, eğitim programlarının yapısının, özelliklerinin ve geliştirilmesinin altında yatan prensipleri incelemek için tasarlanmıştır. Program önceliklerini, amaçlarını, kapsamını, işleyişini ve örgütsel kalıpları belirleme yöntemlerine vurgu yapılan bu ders eğitim programlarının özellikle de alan öğretim programlarının, kuramlarının, eğilimlerinin ve program yapısının tarihsel, sosyolojik, felsefi ve psikolojik etkenlerinin incelemesini temel alır. Buna ek olarak, alan öğretim programlarında öngörülen program boyutlarının inceleme ve yorumlama süreçlerini barındırmaktadır.

Ders programı tasarısı, eş zamanlı ve farklı zamanlı uzaktan öğrenme uygulamalarının harmanlanmış şekilde düzenlenmesi ile oluşturulmuştur. Ancak, uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim ve harmanlanmış öğrenme ilkelerine göre uyarlanabilir yapıdadır.

Süre: 14 Hafta

Eş zamanlı (yüz yüze veya video konferans) dersler: 28 saat

Farklı zamanlı dersler: 28 saat (Öğrencilerin harcaması gereken tahmini süre)

Toplam ders süresi: 56 saat

Dersin felsefi yaklaşımı

Türkiye’de öğretmen adayları meslek hayatına adım atmalarından itibaren, öğretim programlarıyla doğrudan ilişki kurmaktadır. Bu ilişki, merkezi olarak tasarlanan, geliştirilen ve değerlendirilen öğretim programlarının öncelikle iyi anlaşılmasını, uygulanmasını ve bağlama göre şekillendirilmesini içermektedir. Bu ders bu ilişkinin temellerinin iyi atılmasını sağlayarak, öğretmenlerin, öğretim programlarındaki değişim ve gelişmeleri izleyebilmesini, öğretmenin içinde bulunduğu bağlama göre öğretim programlarını uyarlayabilmesini ve son olarak öğretim programlarının geliştirilmesine katkıda bulunabilmelerini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bu ders, kuram ve uygulamayı harmanlayarak, öğretmenlerin, öğrencilerine ve kendilerine yarar sağlayacak

etkinlikleri programlar bağlamında planlayabilmesi ve tasarlayabilmesini sağlamayı önemli kabul etmektedir. Öğrenen merkezli olmayı ve gerçek yaşamla ilişki kurmayı temele alan bu ders, değişim ve gelişime açık öğretmenler yetiştirmeyi görev olarak kabul etmektedir. Bu açıdan eğitime ilerlemeci yaklaşımı felsefi olarak temele almıştır.

Hem sosyal hem de teknolojik gelişmelerin hızlandığı 21.yy'da, öğrenenlerin hızlı bilgi akışı karşısında, bilgiyi seçme, sınıflama ve kullanma becerileri değişmektedir. Bunun ışığında, bu ders, birikmiş bilgi aktarımından ziyade, gereksinim duyulan bilgilerin nereden, nasıl ve hangi ölçüde edinilebileceğine odaklanmayı ve bu bilgilerle eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi desteklemeyi öncelikli hale getirmiştir.

Dersin genel amacı ve kazanımları

Bu dersin genel amacı öğretmen adaylarının eğitimde program bilgisi çerçevesinde, eğitim programları ile ilgili kavramsal ve uygulamalı bilgileri kazanmasını sağlamak ve alanlarına ait öğretim programları hakkında program bilgisi boyutları çerçevesinde en iyi eğitsel kararları alabilmelerini sağlayacak bilgi ve deneyimler sunabilme olarak açıklanabilir.

Elde edilen gereksinim belirleme çalışması sonuçları doğrultusunda program bilgisine yönelik gereksinimler ve alan yazında belirtilen “program bilgisi” kavramının boyutları temel alınarak, dersin amaçları ve kazanımları düzenlenmiştir. Tablo 4.11’de ders kazanım boyutları ve kazanımları uzman görüşleri sonrası düzenlenmiş olarak verilmiştir.

Tablo 4.11. *Eğitimde Program Geliştirme ders programı tasarısı kazanım boyutları ve kazanımları*

Kazanım Boyutları	Kazanımlar
Eğitim programlarında temel kavramlar bilgisi	Program kavramını açıklar. Programların kapsamını açıklar. Programların işlevini açıklar. Programın boyutlarını açıklar. Programın boyutların birbiriyle ilişkisini açıklar. Program türlerini açıklar. Alan öğretim programlarına ulaşabilir.
Eğitim programlarının temelleri bilgisi	Eğitim programlarının tarihsel temellerini özetler. Eğitim programlarının psikolojik temellerini özetler. Eğitim programlarının toplumsal temellerine örnek verir. Eğitim programlarında temel felsefi yaklaşımları açıklar. Alan öğretim programının felsefesini açıklar. Eğitim felsefeleri ile kendi öğretmenlik uygulamalarını ilişkilendirir.
Ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve materyal bilgisi	Alan öğretim programında tavsiye edilen yöntem ve teknikleri açıklar. Program ve teknoloji ilişkisini açıklar. Programların uygulanmasında teknoloji entegrasyonu yollarına örnek verir. Programın uygulanmasında, yöntem ve araçlarla ilgili bilimsel bilgileri kullanır.
Dikey Program bilgisi	Alan öğretim programının sınıf düzeylerine göre kapsamalarını karşılaştırır. Alan öğretim programının içerik tasarım yaklaşımını açıklar. Alan öğretim programındaki konuların sınıf düzeylerine göre gelişimini tablo ile gösterir.

Tablo 4.11. (Devam) *Eğitimde Program Geliştirme ders programı tasarısı kazanım boyutları ve kazanımları*

Kazanım Boyutları	Kazanımlar
Okul, öğrenme bağlamı, öğrenci özellikleri ve alan konularını ilişkilendirme bilgisi	Bağlama göre program esnekliği konusunda örnekler verir. Örnek verilen okul ve sınıf ortamını, alan öğretim programına göre düzenleme önerileri verir.
Yatay Program Bilgisi	Eğitim programlarında, program bütünleştirme kavramını açıklar Aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirme konusunda örnek verir. Aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirme tasarısı yapar
Program ve süre uyumu bilgisi	Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin görev ve yetkilerini açıklar. Programın yetiştirilmesi ile öğrenme arasındaki dengeyi açıklar.
Öğretimi program amaçları doğrultusunda değerlendirme bilgisi	Alan öğretim programı kapsamındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını açıklar. Alan öğretim programı kapsamındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının amaçlarla ilişkisini inceler.
Program geliştirme süreci bilgisi	Gereksinim belirleme yaklaşımlarını açıklar. Gereksinim belirleme tekniklerini açıklar. Alan öğretim programlarındaki değişiklikleri takip eder. Programların değerlendirme yaklaşım ve tekniklerini açıklar. Alan öğretim programlarındaki eksiklikleri tespit eder. Alan öğretim programını, öğretim programına alternatif programlar ile karşılaştırır. Program çalışmalarında öğretmen rolünü açıklar.

Tablo 4.11. (Devam) *Ders Tasarısı Amaçları, Kazanımları ve Gereksinim Verisi Kaynakları*

Kazanım Boyutları	Kazanımlar
Duyuşsal Alan Kazanımları	Program bağlamında diğer öğretmenlerle işbirliği yapmaya açık olma
	Alan programlarının uygulanmasını etkileyen olayların farkında olma
	Alan öğretim programı kapsamında en etkili öğrenme süreçlerini bulmak için çabalama

Tablo 4.11 incelendiğinde kazanımların bilişsel alanda dokuz kazanım boyutu altında toplam 31, duyuşsal alanda da toplam üç tane olduğu görülmektedir. Alan yazında program bilgisi kapsamında değinilmeyen üç adet kazanım boyutu olduğu görülmektedir. Bunlar, eğitim programlarında temel kavramlar bilgisi, eğitim programlarının temelleri bilgisi ve program geliştirme süreci bilgisidir. Belirlenen kazanımların hangi veri kaynağından gelen gereksinimlerle oluşturulduğuna dair detaylı tablo EK-14’te verilmiştir.

4.2.2. Ders Programı Tasarısının İçerik, Öğrenme Öğretme Süreci ve Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini arttırmaya yönelik tasarlanan *Eğitimde Program Geliştirme* dersi program tasarısına ait kazanımların belirlenmesine ait bulgulardan sonra bu bölümde dersin diğer boyutları olan içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ait bulgular bulunmaktadır.

Dersin Programının İçeriği

Tasarlanan ders programına ait içerik boyutu, dokuz kazanım boyutuna ait içeriğin dokuz adet modül içerisinde yapılandırılması ile oluşmaktadır. Bunun nedeni Covid 19 salgını sebebiyle tamamen uzaktan eğitime geçilmesi dolayısıyla, derslerin Anadolu MERGEN öğretim yönetim sisteminde tasarlanması gerekliliğidir. Bu sistemde derslere ait ana konu veya kazanım grupları “modül” adıyla görülmektedir. Normalde hafta bazlı yapılan planlama yerine modül sitemine geçilmesi uygun görülmüştür. Bu modüllerden altı tanesi birer hafta sürecek şekilde, üç tanesi de ikişer hafta sürecek şekilde

planlanmıştır. Hangi modülün kaç hafta planlandığı ile ilgili bilgi ilerleyen bölümde bulunan kısa ders izlencesinde bulunmaktadır. Aşağıda Tablo 4.12’de dersin içeriği, kazanımlar ve bilişsel alan düzeyleri ile birlikte ilk dört modül için verilmiştir. Modüllerin tamamına ait içerik, kazanım ve bilişsel alan düzeyleri EK-16’da incelenebilir.

Tablo 4.12. Ders program tasarısı içeriği, kazanımları ve bilişsel alan düzeyleri

MODÜL 1	Kazanımlar	İçerik	Bilişsel Alan Kazanım Düzeyi					
			Hatırlama	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
Eğitim programlarında temel kavramlar bilgisi	Eğitimde program kavramını açıklar.	Eğitimde program kavramı						
	Programların kapsamını açıklar.	Programların kapsamı						
	Programların işlevini açıklar.	Programların işlevi						
	Programın boyutlarını açıklar.	Programın boyutları						
	Programın boyutların birbiriyle ilişkisini açıklar.	Programın boyutların birbiriyle ilişkisi						
	Program türlerini açıklar.	Program türleri						
	Alan öğretim programlarına ulaşabilir.	Alan öğretim programları						

Tablo 4.12. (Devam) *Ders program tasarısı içeriği, kazanımları ve bilişsel alan düzeyleri*

MODÜL	Kazanımlar	İçerik	Bilişsel Alan					
			Kazanım Düzeyi					
			Hatırlama	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
2	Eğitim programlarının tarihsel temellerini özetler.	Eğitim programlarının tarihsel temelleri						
	Eğitim programlarının psikolojik temellerini özetler.	Eğitim programlarının psikolojik temelleri						
	Eğitim programlarının toplumsal temellerine örnek verir.	Eğitim programlarının toplumsal temelleri						
	Eğitim programlarında temel felsefi yaklaşımları açıklar.	Eğitim programlarında temel felsefi yaklaşımlar						
	Alan öğretim programının felsefesini açıklar.	Alan öğretim programının felsefesi						
	Alan öğretim programının felsefesinin programın boyutlarına etkisini açıklar.	Alan öğretim programının felsefesinin programın boyutlarına etkisi						
	Eğitim felsefeleri ile kendi öğretmenlik uygulamalarını ilişkilendirir.	Öğretmenlerin felsefi manifestoları						

Eğitim programlarının temelleri bilgisi

Tablo 4.12. (Devam) *Ders program tasarısı içeriği, kazanımları ve bilişsel alan düzeyleri*

MODÜL	Kazanımlar	İçerik	Bilişsel Alan					
			Kazanım Düzeyi					
			Hatırlama	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
3	Alan öğretim programının sınıf düzeylerine göre kapsamlarını karşılaştırır.	Alan öğretim programının sınıf düzeylerine göre kapsamları						
	Alan öğretim programının içerik tasarım yaklaşımını açıklar.	Alan öğretim programının içerik tasarım yaklaşımı						
	Alan öğretim programındaki konuların sınıf düzeylerine göre gelişimini tablo ile gösterir.	Alan öğretim programındaki konuların sınıf düzeylerine göre gelişimi						

Dikey Program bilgisi

Tablo 4.12. (Devam) *Ders program tasarısı içeriği, kazanımları ve bilişsel alan düzeyleri*

MODÜL 4	Kazanımlar	İçerik	Bilişsel Alan					
			Kazanım Düzeyi					
			Hatırlama	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
Ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve materyal bilgisi	Alan öğretim programında tavsiye edilen yöntem ve teknikleri açıklar.	Alan öğretim programında tavsiye edilen yöntem ve teknikler						
	Program ve teknoloji ilişkisini açıklar.	Program ve teknoloji ilişkisi						
	Programların uygulanmasında teknoloji entegrasyonu yollarına örnek verir.	Programların uygulanmasında teknoloji entegrasyonu						
	Programın uygulanmasında, yöntem ve araçlarla ilgili bilimsel bilgileri kullanır.	Programın uygulanmasında, yöntem ve araçlarla ilgili bilimsel bilgiler						

Tablo 4.12 incelendiğinde ilk iki modülde eğitim programları ile ilgili temel kavramlar ve programın temelleri konularının içerikte yer aldığı görülmektedir. Üçüncü modülde dikey program bilgisi konu başlığı olarak “Alan öğretim programları ve ders programları” şeklinde ders tasarımında yer almıştır. Bunun nedeni konu başlığının öğretmen adaylarına daha tanıdık görünmesinin olumlu olacağının düşünülmesidir. Bu konu başlığı içerisinde dikey program bilgisi, ilgili alan öğretim programı içerisinde sınıf düzeylerine ait ders programlarının incelenmesini ve dikey olarak gelişimini çalışmayı içermektedir. Benzer şekilde ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve materyal bilgisi konusu da “Alan öğretim programları ve öğrenme öğretme süreci” şeklinde adlandırılarak ders tasarımına yansıtılmıştır. Bu şekilde konu başlıkları içerisinde hem bir bütünlük sağlanmaya çalışılmış hem de içerikte basitten karmaşığa ilkesini gözeterek bu konu dikey program bilgisi konusundan önceki haftaya yerleştirilmiştir.

Son olarak alan yazında program bilgisi boyutları arasında gösterilmeyen ama gereksinim belirleme aşamasında bulgu olarak ortaya çıkan program geliştirme süreci bilgisi son modülde yer almıştır.

Ders programı tasarımının öğrenme öğretme süreci

Eğitimde Program Geliştirme ders programı tasarısı, uzaktan eş zamanlı olarak yürütülecek canlı dersler ile farklı zamanlı olarak yürütülecek etkinliklerden oluşan çevrimiçi bir ders tasarımıdır. Dersin yürütülmesi için bir Öğretim Yönetim Sistemi (ÖYS) kullanılmaktadır. Anadolu Üniversitesi’nin MERGEN ismiyle altyapısını kullandığı CANVAS ÖYS, temel öğrenme ortamı olarak belirlenmiştir.

Eğitimde Program Geliştirme ders programı tasarısı, harmanlanmış öğrenme ve ters-yüz sınıf uygulama ilkeleri çerçevesinde düzenlenmiştir. Öğrencilerin hatırlama, kavrama ve uygulama düzeyinde etkinlikleri, bireysel olarak farklı zamanlı şekilde düzenlenmiş, canlı dersler ise paylaşım, tartışma ve dönüt süreçleri ile öğrenmeyi pekiştirmek üzere tasarlanmıştır. Buna göre eş zamanlı ve farklı zamanlı etkinliklerin kapsamı aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Farklı zamanlı etkinlikler;

1. Önceki öğrenmelerin hatırlanması etkinlikleri
2. Okuma ve izleme etkinlikleri
3. Tartışma etkinlikleri

4. Kısa Ödevler
5. Kısa sınavlar
6. Özet etkinlikleri

Eş zamanlı (Canlı) Dersler;

1. Etkinlik ve ödev dönütleri
2. Tartışma Etkinlikleri
3. Soru Cevap etkinlikleri
4. Özet Etkinlikleri
5. Sonraki konu için hazırlık etkinlikleri

Her modülde öğrencilerin *etkin öğrenme* uygulamalarına katılımını destekleyecek etkinlik tasarımları yapılmıştır. Ayrıca bazı konular için buluş yoluyla öğrenme ilkeleri baz alınarak araştırma temelli süreçler yerleştirilmiştir. Ders programı tasarımında katılım ve güdülenmenin sağlanması ve korunması amacıyla *oyunlaştırma* öğelerinden “puan toplama”, bir tasarım elemanı olarak işe koşulmuş, etkinlik, tartışma ve ödevlerde kullanılmıştır. Örnek olarak bir adet MERGEN modül içerik sayfası aşağıda Görsel 4.2’de gösterilmiştir.

MODÜL 2: EĞİTİM PROGRAMLARININ KURAMSAL TEMELLERİ		
Giriş Bilgileri-2		
Etkinlik 4: Oku - İzle - Düşün		
Etkinlik 5: Group Tartışması Oct 26, 2020 2 pts		
Etkinlik 6: Oku - İzle - Düşün		
Kısa Ödev 2 Oct 26, 2020 2 pts		
Etkinlik 7: Bireysel Çalışma Oct 26, 2020 2 pts		
Etkinlik 8: Bireysel Çalışma 2 Oct 26, 2020 2 pts		
Özet ve Sonraki Modüle İlk Bakış 2		
MODÜL 3: ALAN ÖĞRETİM PROGRAMLARI ve DERS PROGRAMLARI		
Giriş Bilgileri-4		
Etkinlik 9: Oku - İzle - Düşün-2		
Etkinlik 10: Group Tartışması Nov 2, 2020 2 pts		

Görsel 4.2. MERGEN ÖYS ders modülleri sayfası

Görsel 4.2’de görüldüğü gibi Modül 2, eğitim programlarının kuramsal temelleri konusunda ilk olarak giriş bilgileri sayfası bulundurmaktadır. Bu sayfada öğretmen adaylarından ne beklendiği, modülün kazanımları, bu modülü başarıyla tamamlamak için yapılması gerekenler bulunmaktadır. Bu sayfayı takip eden etkinliklerde öğrenci bireysel çalışmasını ve araştırmasını teşvik eden puanlandırılmış etkinlikler ile bir adet grup tartışması etkinliği bulunmaktadır. Sonra öğretmen adaylarının yine bireysel olarak tamamlayabileceği puanlandırılmış kısa ödev ve iki adet daha etkinlik ile bu modül tamamlanmaktadır. Bu modül sırasındaki canlı derslerde ise yapılan etkinliklerin dönütleri, öğrenci yorumları ve sınıf tartışması yoluyla öğrenmenin pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bir modüle ait ders planı örneği takip eden bölümde değerlendirme boyutunun ardından verilmiştir.

Ders programında ölçme ve değerlendirme

Eğitimde Program Geliştirme ders programı tasarısı farklı zamanlı ve eş zamanlı etkinliklere katılımı temel alan süreç değerlendirme yöntemini benimsemektedir. Bu sebeple katılım ve ders ortamına katkı değerlendirmenin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır.

Bu değerlendirme yöntemi aşağıdaki ölçütlere göre puanlanmaktadır:

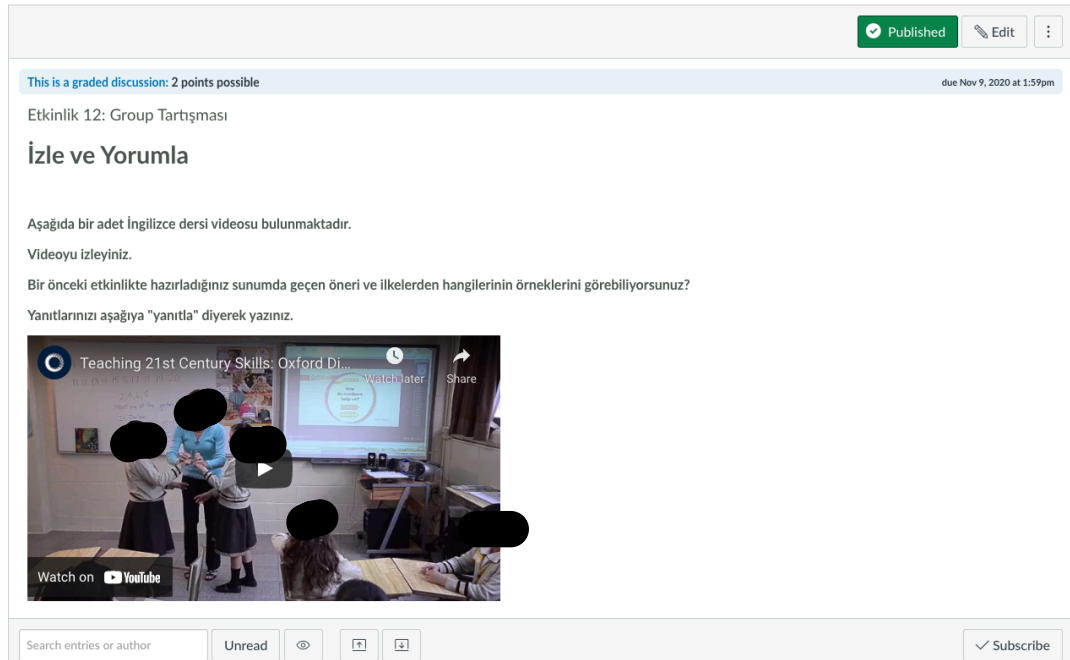
1. *Etkinliklerin başarılı şekilde tamamlanması*
2. *Tartışma etkinliklerine katılım*
3. *Kısa ödevleri tamamlama*
4. *Kısa sınavlarda başarı*

Derse katılım süreci, bir puan toplama süreci şeklinde yürütülmektedir. Puanlama için aşağıda Görsel 4.3’teki kriter kullanılmaktadır.

Etkinlik, tartışma ve Ödev katılım kriteri				
Kriter	Oranlar			Puan
Etkinlik, tartışma ve Ödev katılım kriteri	2,0 puan Yaptı ve başarılı	1,0 puan Yaptı ama eksik	0,0 puan Yapmadı	2,0 puan
Toplam Puan: 2,0 puan				

Görsel 4.3. *Etkinlik katılım puanlama anahtarı*

Görsel 4.3'te görülebileceği gibi öğretmen adayına etkinlik ve kısa ödevlere katılmış ise bir puan, katılım göstermiş ve başarılı olmuş ise iki puan verilmektedir. Katılım göstermiş ama yetersiz veya başarısız ise bir puan verilmektedir. Burada katılımın başarılı olmak kadar değerli olabileceği gösterilmeye çalışılmış, öğretmen adaylarının süreçten kopmasını engellemek de bir başka amaç olarak kabul edilmiştir. Ayrıca puan toplama güdüsünün ortaya çıkarılması da amaçlanmıştır. Aşağıda Görsel 4.4'te puanlı bir etkinlik örnek olarak verilmiştir.



Görsel 4.4. Modül 4 – Alan öğretim programları ve öğrenme öğretme süreci puanlı etkinlik örneği

Görsel 4.4'teki etkinlik öğretmen adaylarının Modül 4 – Alan öğretim programları ve öğrenme yaşantıları konusunda alan öğretim programlarında önerilen ve kabul edilen öğrenme – öğretme yöntem ve tekniklerinin incelenmesi ve tartışılması sonrası yapması için tasarlanmıştır. Etkinlikte, öğretmen adaylarından örnek olarak verilen bir ders videosunu izleyip, modül boyunca öğrendiklerinin ne kadarını bu örnek derste görebildiklerini raporlamaları istenmiştir. Bu etkinlik ile hem öğrendiklerini pekiştirme hem de analiz düzeyinde bilgi edinme şansı yakalamalarını sağlamak hedeflenmiştir. Öğrencilerin yapması gereken ödevler de gereksinim belirleme aşamasında çokça

vurgulandığı gibi kısa, doğrudan modül kazanımlarına yönelik, araştırma, uygulama ve ilişkilendirme içeren en fazla 1-2 sayfalık ödevler şeklinde tasarlanmıştır. Görsel 4.5'te bir adet kısa ödev örneği görülmektedir.

Etkinlik 11: Oku - İzle - Düşün-2

İncele

Bu modülümüz sizin araştırıp hazırlayacağınız sunular ile ilerleyecektir.

İlk olarak,

Alanınız öğretim programlarında, programın uygulanmasına yönelik öğretmenler için hazırlanmış bölümler bulunmaktadır. Her programda, bu bölümler, ortalama 1 ya da 1 buçuk sayfa uzunluğundadır. Bu bölümler, farklı öğretim programlarında aşağıdaki başlıklar altında karşınıza çıkabilir.

- Uygulama Önerileri
- Important Issues For The Application Of The Curriculum
- Öğretim Programının Yapısı Ve Uygulanmasına Dair Açıklamalar
- Guide For The English Curriculum
- Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar

Öğretim programınızda ilgili bölümü bulunuz, daha sonra da bu bölümdeki bilgileri bir PowerPoint sunumu haline getiriniz. Sununuz en az 10 slayttan oluşmalıdır. Aşağıda daha önce başka öğrencilerin hazırladığı 4 adet örnek sunuyu bulabilirsiniz.

[1. Örnek Sunu A](#) ↓

[2. Örnek sunu B](#) ↓

[3. Örnek sunu C](#) ↓

[4. Örnek sunu D](#) ↓

Sunalım

Bir sonraki canlı dersimizde sunumunuzu bizimle canlı şekilde paylaşabileceksiniz.

Lütfen hazırlıklı olunuz.

Görsel 4.5. Kısa ödev örneği

Görsel 4.5 incelendiğinde verilen ödevin öğretmen adaylarını alan öğretim programını incelemeye sevk edecek şekilde, programın öğrenme öğretme süreci boyutunu araştırmalarını ve gerekli bilgileri sınıflayıp özetlemelerini istediği görülmektedir. Öğretmen adaylarına ayrıca açıklayıcı ve yol gösterici bir yönergeye ek olarak önceden hazırlanmış örnek ödevler verilmiştir.

Öğretmen adaylarının ders başarı notu hesaplamasında katılım gösterilebilecek etkinliklerin puan toplamı ve öğretmen adaylarının katılım gösterdiği etkinliklerden topladıkları puanlar ile hesaplama yapılmaktadır. MERGEN üzerindeki etkinliklerin çoğu, ödevler, tartışmalar ve kısa sınavlara katılım notlandırılmaktadır. Notlandırılan etkinliklerin altında puan bilgisi (2 puan) yer almaktadır. Aşağıda ders başarı puanı hesaplaması için kullanılacak formül, örnek ve açıklama ile birlikte verilmiştir:

Arasınay Notu: Ara sınav tarihi itibariyle puanlanan tüm etkinliklere katılımın, etkinlikler toplamından alınabilecek toplam puana oranı hesaplanır. Bu oranın yüz ile çarpılması ile oluşur. $\text{Toplanan Puan} / \text{Alınan Puan} \times 100 = \text{Ara sınav Notu}$

Örnek: Ara sınav öncesi İlk 4 modülde toplam alınabilecek puan "22" olsun. Öğretmen adayı 17 puan toplamış ise bu durumda ara sınav notu aşağıdaki gibi oluşur:

$$(17/22) \times 100 = \underline{77}$$

Arasınay Notu: 77

Final Sınavı Notu: Final sınavı tarihi itibariyle katılımın notu (yukarıdaki gibi hesaplanır) ve bir adet final ödevi notunun ortalaması alınarak oluşur.

Ders Program Tasarısına Ait Kısa Ders İzlenesi

Eğitimde Program Geliştirme ders programına ait hem öğretim elemanının takibini kolaylaştırması hem de öğrencilerle paylaşılması amacıyla kısa ders izlenesi hazırlanmıştır. Tablo 4.13'te bu izlenecesi bulunmaktadır.

Tablo 4.13. Öğretmen adaylarının program bilgisini arttırmaya yönelik tasarlanan Eğitimde Program Geliştirme dersi izlencesi

Ders İzlencesi			
Hafta	Konu	Canlı Dersler	Asenkron Akış
Hafta 1	Giriş, Ders Tanıtımı MODÜL 1: GİRİŞ ve TEMEL KAVRAMLAR	<i>Ders Tanıtım belgesi ve Ders İzlencesi</i>	<i>Tanıtım ve Bilgilendirme</i>
Hafta 2	MODÜL 1: GİRİŞ ve TEMEL KAVRAMLAR	<i>Tartışma, Paylaşım ve Soru Cevaplar</i>	<i>Bilgilendirme, Kayıtların Tamamlanması, İlk paylaşımlar (Kişisel görüş ve beklentiler). Mergen(ÖYS) Etkinlikleri</i>
Hafta 3	MODÜL 2: EĞİTİM PROGRAMLARININ KURAMSAL TEMELLERİ	<i>Tartışma, Paylaşım ve Soru Cevaplar</i>	<i>Mergen(ÖYS) Etkinlikleri</i>
Hafta 4	MODÜL 2: EĞİTİM PROGRAMLARININ KURAMSAL TEMELLERİ	<i>Tartışma, Paylaşım ve Soru Cevaplar</i>	<i>Mergen(ÖYS) Etkinlikleri</i>
Hafta 5	MODÜL 3: ALAN ÖĞRETİM PROGRAMLARI ve DERS PROGRAMLARI	<i>Tartışma, Paylaşım ve Soru Cevaplar</i>	<i>Mergen(ÖYS) Etkinlikleri</i>
Hafta 6	MODÜL 4: ALAN ÖĞRETİM PROGRAMLARI ve ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	<i>Tartışma, Paylaşım ve Soru Cevaplar</i>	<i>Mergen(ÖYS) Etkinlikleri</i>

Tablo 4.13. (Devam) Öğretmen adaylarının program bilgisini arttırmaya yönelik tasarlanan Eğitimde Program Geliştirme dersi izlencesi

Hafta	Konu	Canlı Dersler	Asenkron Akış
Hafta 7	ARASINAV HAFTASI		
Hafta 8	MODÜL 4: ALAN ÖĞRETİM PROGRAMLARI ve ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	<i>Tartışma, Paylaşım ve Soru Cevaplar</i>	Mergen(ÖYS) Etkinlikleri
Hafta 9	MODÜL 5: OKUL, ÖĞRENME BAĞLAMI, ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ ve ALAN KONULARINI İLİŞKİLENDİRME	<i>Tartışma, Paylaşım ve Soru Cevaplar</i>	Mergen(ÖYS) Etkinlikleri
Hafta 10	MODÜL 6: PROGRAM BÜTÜNLEŞTİRME	<i>Tartışma, Paylaşım ve Soru Cevaplar</i>	Mergen(ÖYS) Etkinlikleri
Hafta 11	MODÜL 7: PROGRAM SÜRE UYUMU	<i>Tartışma, Paylaşım ve Soru Cevaplar</i>	Mergen(ÖYS) Etkinlikleri
Hafta 12	MODÜL 8: ÖĞRENMEYİ PROGRAM AMAÇLARI DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRME	<i>Tartışma, Paylaşım ve Soru Cevaplar</i>	Mergen(ÖYS) Etkinlikleri
Hafta 13	<i>MODÜL 9: PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİ</i>	<i>Tartışma, Paylaşım ve Soru Cevaplar</i>	Mergen(ÖYS) Etkinlikleri
Hafta 14	<i>MODÜL 9: PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİ</i>	<i>Tartışma, Paylaşım ve Soru Cevaplar</i>	Mergen(ÖYS) Etkinlikleri
Final Haftası			

Tablo 4.13'te görülen kısa ders izlencesi tarihlerin ve modül hafta ilişkisinin takibi açısından sorumlu öğretim elemanına ve öğretmen adaylarına kolaylık sağlayabilecek yapıdadır.

Ders Planı Örneği

Eğitimde Program Geliştirme ders programı tasarısı kapsamında aşağıda modül 3'e ait ders planı sunulmuştur. İlk olarak Tablo 4.14'te akış şeması verilen Modül 3'e ait ayrıntılı ders akışı takip eden bölümde bulunmaktadır.

Tablo 4.14. *Modül 3 haftalık ders planı akış şeması*

Modül 3 Alan Öğretim Programları ve Ders Programları 5. Hafta	KAZANIMLAR <i>Alan öğretim programının sınıf düzeylerine göre kapsamlarını karşılaştırır.</i> <i>Alan öğretim programının içerik tasarım yaklaşımını açıklar.</i> <i>Alan öğretim programındaki konuların sınıf düzeylerine göre gelişimini tablo ile gösterir.</i>
GİRİŞ	Konuya kısa giriş bilgileri ve modül kazanımlarının gerekçeleri Modülde yapılacaklar listesi
ETKİNLİK 9: oku-İncele- Düşün	İçerik tasarım yaklaşımları sunusunun inceleme ve not alma etkinliği Bir sonraki etkinlikle ilişkilendirme sorusu
ETKİNLİK 10: Grup Tartışması	Sarmal Program yaklaşımı videosunun izlenmesi Alan öğretim programının incelenmesi ve içeriğin sarmal yapısının çözümlemesi Tartışma Sorusu
KISA ÖDEV 3	Öğrencilerin alan öğretim programlarında bir adet konunun sınıf düzeyleri boyunca nasıl geliştiğini tablo ile göstermesi
CANLI DERS	Ödev dönütleri Etkinlik dönütleri Etkinlik soru cevapları Öğrenmenin soru cevap ile kontrolü Tartışma Duyuru ve Hatırlatmalar
ÖZET	Modülde öğrenilmesi beklenenlerin özetlenmesi ve sonraki modülle ilişkilendirilmesi

Tablo 4.14, Modül 3'e ait farklı zamanlı ve eş zamanlı (canlı ders) etkinliklerin akışını göstermektedir. Etkinliklerin farklı zamanlı olarak öğretmen adaylarının kendi hızında ve zamanında tamamlanmasından sonra kısa ödevin de tamamlanması gerekmektedir. Etkinlikler bireysel ve grup tartışmasını içermekte, kısa ödev ise öğrenilenlerin ürüne dönüştürülmesini kapsamaktadır. Canlı ders yapılan kısa ödevin

paylaşımı, tartışılması ve dönüt verilmesini kapsamaktadır. Modül3'ün MERGEN ÖYS görünümü Görsel 4.6'da verilmiştir.

MODÜL 3: ALAN ÖĞRETİM PROGRAMLARI ve DERS PROGRAMLARI				
	Giriş Bilgileri		✓	⋮
	Etkinlik 9: Oku - İzle - Düşün		✓	⋮
	Etkinlik 10: Grup Tartışması 2 puan		✓	⋮
	Kısa Ödev 3 2 puan		✓	⋮
	Özet ve Sonraki Modüle İlk Bakış-3		✓	⋮

Görsel 4.6. Modül 3'e ait MERGEN ÖYS içerik sayfası

Görsel 4.6'da görülen etkinliklerin biri bireysel birisi grup tartışması şeklinde olup, grup tartışması etkinliği ve kısa ödev puanlandırılmaktadır. İlk sayfa olan giriş bilgileri sayfası görünümü Görsel 4.7'de verilmiştir.

Giriş Bilgileri-4



İlk Bakış

Dikey program bilgisi, öğretmenlerin daha önce programda neyin öğretildiği ve gelecekte neyin öğretileceğine ilişkin bilgisini ifade eder. Bu tür bir bilgi, bir konunun içeriğini öğrencilerin bilincinde bir bütün olarak daha bağlantılı ve deneyimli hale getirmek amacıyla tek bir konu içindeki entegrasyon için bir başlangıç noktasıdır.

Bir öğretim programı (örneğin, [İngilizce dersi 9-12. sınıflar öğretim programı](#)) içerisinde sınıf hiyerarşisine göre kazanımların ve buna bağlı içeriğin/konuların da dikey olarak nasıl yapılandırıldığını ve tasarlandığını bilmek bir öğretmen için çok önemlidir. Bu bağlamda, bu modül içerisinde önce öğretim programlarının hangi tasarım yaklaşımları ile içeriklerinin yapılandırılacağını, sonra da alan öğretim programlarınızın bu yaklaşımlardan hangisine göre yapılandırıldığını göreceksiniz ve bu doğrultuda etkinlikler yapacaksınız.

Yapılacaklar

Bu modül içerisindeki adımları ister (sonraki) butonuna tıklayarak, ister yan taraftaki (Modüller) başlığı altından sırasıyla takip ediniz.

Bu modülü başarıyla tamamlayabilmek için:

- Etkinlikler:** Bu başlık altındaki yönergeleri uygulayarak tamamlayınız. Eğer bir tartışma etkinliği ise, Grup tartışmasına katılınız. Tartışmaları, yan taraftaki tartışmalar başlığı altında veya ilgili etkinlik sayfasında bulabilirsiniz.
- Kısa ödev:** Kısa ödev yönergelerini takip ediniz ve tamamlayınız. Kısa ödevlere yan taraftaki ödevler başlığından veya ilgili etkinlik sayfasında ulaşabilirsiniz.
- Kısa sınav:** Kısa sınav yönergelerini takip ediniz ve tamamlayınız. Kısa sınavlara yan taraftaki ödevler başlığından veya ilgili etkinlik sayfasında ulaşabilirsiniz.
- Özet ve sonraki modüle ilk bakış:** Bu bölümde modülün kısa bir özeti ve sonraki modüle ilk bakışı bulacaksınız.

Görsel 4.7. Modül 3'e ait giriş bilgileri sayfası

Görsel 4.7’de görülen giriş bilgileri sayfası ilk olarak konu ile ilgili kısa bilgileri içermektedir. İkinci kısımda ise öğretmen adaylarından bu modül kapsamında beklenenleri içeren yapılacaklar kısmı yer almaktadır. Modül içeriğinin ikinci sırasında bulunan Etkinlik 9-Oku-İzle-Düşün etkinliği aşağıda Görsel 4.8’de verilmiştir.

Etkinlik 9: Oku - İzle - Düşün-2

Oku

Öncelikle [buradan](#) erişebileceğiniz sunuyu inceleyiniz. Sunu içerisinde yaygın olan program tasarım yaklaşımları özetlenmektedir. Okuyup notlarınızı alınız.

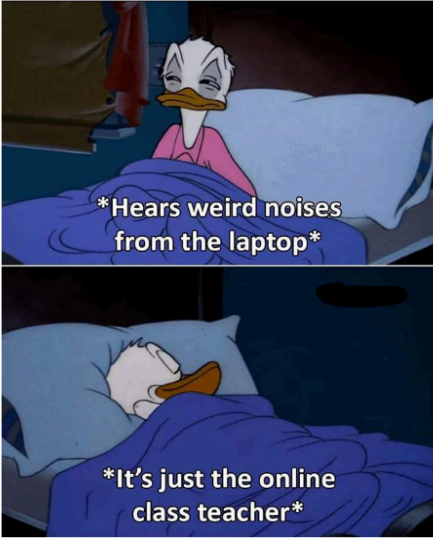
Düşün

Alan öğretim Programı ve Ders programları

Alan öğretim programlarınızdan bir tanesi, örneğin İngilizce Öğretim Programı 2-8. sınıflar, adından da anlaşılacağı gibi 2. sınıf tan başlayarak 8 adet ders programını içermektedir.

!! Peki bu öğretim programı içerisinde düzenlenen 8 ayrı sınıf düzeyine ait içerikler birlikte düşünüldüğünde, sunuda geçen Program tasarım yaklaşımlarından hangisi ile düzenlenmiş olabilir?

Cevabınızı ve gerekçesini not alınız. Bir sonraki canlı dersimizde tartışma konusu olacaktır.



Görsel 4.8. Modül 3’e ait etkinlik 9-oku-izle-düşün etkinliği

Görsel 4.8’de görülen etkinlik öğretmen adaylarından öncelikle Eğitim programlarında içerik tasarım yaklaşımları ile ilgili bir sunuyu çalışmalarını istemektedir. Daha sonra alan öğretim programını bu açıdan incelemeleri ve bu programın hangi içerik tasarımı yaklaşımına örnek olabileceğinin gerekçesi ile birlikte belirlemelerini

istemektedir. Modül 3'e ait sıradaki etkinlik Görsel 4.9'da verilmiştir. Bu etkinlik MERGEN üzerinde aşağı kaydırma özelliği ile uzun sayılabilecek bir içeriğe sahiptir. Bu yüzden birden fazla resim arka arkaya tek MERGEN sayfasını yansıtacak şekilde düzenlenmiştir.

Değerlendirilmiş tartışma: 2 olası puan

bitiş -

Etkinlik 10: Group Tartışması

İzle

Alan öğretim programlarının kazanımlarının ve içeriğinin belli bir yaklaşımla ve belli ilkelere göre tasarlandığını bir önceki sayfada bulunan sunuda görmüştük.

İngilizce Öğretim Programlarının "Sarmal program tasarımı" yaklaşımına göre tasarlandığını tekrar belirtelim.

Sarmal program (Spiral Curriculum) ile ilgili aşağıdaki video görsel bir anlatım sunmaktadır. İlerlemeden önce bu videoyu izleyelim:

Farkettiğiniz gibi, sarmal yapıdaki programlarda konular, sınıf düzeyi arttıkça tekrar tekrar ziyaret edilir. Her ziyarette bu konular daha kapsamlı ve detaylı ele alınarak, öğrencilerin unutması engellendiği gibi, yeni bilgiler eskileriyle güçlü bağlar kurarak anlamlı öğrenme sağlanır.

Dil öğretimi beceriler üzerine kurulduğu için, her becerinin, her sene tekrar tekrar öğretilmesi ve her seferinde daha detaylı ve kapsamlı olması, dil gelişiminin doğasına daha uygundur.

Şimdi bir öğretim programını daha yakından inceleyelim.

Görsel 4.9. Modül 3'e ait etkinlik 10-grup tartışması etkinliği

İncele

Bu aşamada yapacaklarımız, örnek bir öğretim programı üzerinden yürüyecektir.

Daha önce alan öğretim programlarından birisine ulaşmış ve indirmişsiniz. Bu bölümde İngilizce Öğretim Programı 2-8. sınıflar üzerinde çalışacağız. İndirmediyseniz, bu programa [buradan](#) ulaşabilirsiniz.

İndirdikten sonra, ekranınızda bu program(pdf belgesi) açık olmalıdır.

Öncelikle programın 16. sayfasından itibaren sınıf düzeyi programlarının, her sınıf düzeyi için:

- **Kazanımlar** (Learning outcomes),
- **İçerik** (Functions and useful Language),
- **Öğrenme yaşantıları ve değerlendirme** (Suggested Contexts, Tasks and Assignments)

başlıkları altında tablolar ile gösterildiğini farkedeceksiniz. Burada programın temel boyutlarını görebilirsiniz.

Programın amaçları yani kazanımları 4 temel dil becerisi (Dinleme, konuşma, okuma ve yazma) altında gruplanmıştır.

Aşağıda bu becerilerin sınıf düzeyine göre yapılandırılması ile ilgili bir tablo var. İnceleyiniz.

Renkli hücreler "var", beyaz hücreler "yok" anlamına gelmektedir.

Sınıf Düzeyi	Beceri ve Kazanımlar	Listening	Speaking	Reading	Writing
2. sınıf					
3. sınıf					
4. sınıf					
5. sınıf					
6. sınıf					
7. sınıf					
8. Sınıf					

Bu tablo bize ilk olarak öğrencilerin sınıf düzeyine göre öğrenilecek becerilerinin farklılık ve aşamalılık gösterdiğini anlatmaktadır. İlkokul 2-3-4. sınıflar konuşma ve dinleme becerilerine odaklanırken, ortaokula geçtiklerinde önce okuma sonra da yazma becerileri eklenmektedir.

Görsel 4.9. (Devam) Modül 3'e ait etkinlik 10-grup tartışması etkinliği

Şimdi de bir beceriye ait bir konuya daha yakından bakıp, sınıf düzeyi yükseldikçe, sarmal olarak nasıl geliştiğini görelim:

	-Konuşma becerisi- Öneride bulunma (suggestions) ile ilgili kazanımlar	Sarmal ilerleyen içerik
2. sınıf	Students will be able to make suggestions in a simple way.	Making simple suggestions Let's dance. ... jump/skip (rope). ... play
3. sınıf	Students will be able to make simple suggestions.	Making simple suggestions Let's... ... cook ... dance ... drink ... eat ... go ... play ... read ... run ... swim ... sleep ... study ... walk ... watch
4. sınıf	Yok	Yok
5. sınıf	Students will be able to express basic needs and feelings about illnesses Students will be able to accept or refuse suggestions in a simple way.	Making simple suggestions —You should stay in bed. — Have a rest. —Stay in bed. —Visit a doctor. Stories Tables Videos —Take your pills. ill/illness medicine pill sneeze sore throat syrup
6. sınıf	Students will be able to give each other suggestions about the protection of the environment.	Giving and responding to simple suggestions What should we do to save our world? — We should save energy. Contexts —We can use less water and electricity. — We should recycle the batteries. —We should not harm animals. air/water/noise pollution cut down damage garbage
7. sınıf	Students will be able to make suggestions	Making simple suggestions What should we do to protect wildlife? —We should protect wild animals. — We shouldn't hunt them.
8. sınıf	Yok	Yok

Tabloya göre "öneride bulunma" konusu sınıflar boyunca tekrar tekrar işlenmiştir.

4. ve 8. sınıfta bu konu bulunmamaktadır. Buradan anlıyoruz ki her konu her sınıf düzeyinde bulunmayabilir.

Sınıf düzeyi yükseldikçe aynı konu daha detaylı, daha çok sayıda ve yükselen seviyeli kelimeler ile işlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça öneride bulunma ile ilgili kullanılabilecek yapılar zenginleşmiştir.

Tartışma

?? Böyle sarmal bir yaklaşımla tasarlanmış bir programı uygulayan bir öğretmen için, dikkat edilmesi gereken en önemli şey nedir??

Cevabınızı aşağıdan "yanıtla" diyerek gönderiniz.

Görsel 4.9. (Devam) Modül 3'e ait etkinlik 10-grup tartışması etkinliği

Görsel 4.9, Modül 3'e ait puanlandırılmış grup tartışması etkinliğinin MERGEN sayfası görünümünü içermektedir. Bu etkinlikte öncelikle öğretmen adaylarına dikey program bilgisi ile içerik tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkiyi keşfedebilecekleri bir anlatım akışı sağlanmıştır. Daha sonra alan öğretim programlarında kazanımlar ve içeriğin sınıf düzeyleri arttıkça nasıl değiştiği gösterilmiştir. En sonunda da tartışma sorusu olarak öğretmenlerin sarmal içerik tasarımına sahip bir öğretim programını uygularken dikkat etmeleri gereken en önemli şeyin ne olduğu sorulmuştur. Bu etkinliği tamamlayan öğrenciler bir sonraki adımda Modül 3 Kısa ödevini görmektedir. Bu ödev için MERGEN sayfası görünümü Görsel 4.10'da verilmiştir.

Sıra Sizde

Önceki sayfada benim hazırlamış olduğum 2. tabloyu [buradan](#) indiriniz.

İngilizce Öğretim Programı 2-8. Sınıflar belgesini inceleyerek, benim hazırladığım gibi bir tabloyu başka bir konu için hazırlayınız.

Hazırlarken sarmal içerik tasarımı yaklaşımını hatırlayınız.

Aşağıdaki konu örneklerinden birisi veya sizin belirleyeceğiniz başka bir konu olabilir.

- Geçmiş zaman
- Will kipi
- Özür dileme (Apologizing)
- Meslekler (occupations/jobs)
- Tercihleri ifade etme (expressing) preferences

Hazırladığınız tabloyu ödev olarak gönderiniz.

Görsel 4.10. Modül 3'e Ait Kısa Ödev

Görsel 4.10'da verilen Modül 3'e ait kısa ödevde öğretmen adaylarından alan öğretim programlarını öğretim elemanının önceki sayfada yaptığı örnek tabloyu kullanarak incelemeleri ve sarmal ilerleyen kazanım ve içerikleri analiz etmeleri istenmiştir. Bu ödevin yapılmasından sonraki canlı derste yapılan ödevlerden örneklerin paylaşımı hem akran hem de öğretim elemanı dönütleri sağlanması planlanmıştır. Modül 3'e ait son adımda öğretmen adayları “özet ve sonraki modüle ilk bakış” adlı sayfaya geçmektedirler. Bu sayfaya ait görsel Görsel 4.11'de verilmiştir.

Özet ve Sonraki Modüle İlk Bakış-4



Özet

Bu modüle eğitim programlarının farklı tasarım yaklaşımlarına göre düzenlendiğini gördük. Özellikle sarmal yaklaşımın İngilizce öğretim programlarında tercih edildiğini öğrendik.

Sınıf düzeylerine göre düzenlenen içeriğin sarmal olarak düzenlenmesi, sınıf düzeyi arttıkça, kazanım ve içerik hiyerarşisinin birbirinin üzerine koyan ve genişleyen nitelikte olduğunu anladık.

Öğretmenler için dikey program bilgisi (kazanım ve konuların sınıf düzeyleri boyunca nasıl şekillendiğinin bilinmesi), konuların ne fazla basit ne de gereksiz yere karmaşık işlenmesini engellemesi bakımından önemlidir.

Öğretmenlerin dikkat etmesi gereken en önemli konu, programın önüne geçmeyerek, yani bir konuyu işlerken, o konu ile ilgili bildiği herşeyi öğretmeye çalışmayarak; programın içerik boyutunun, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa gibi ilkelerine uymaktır.

Sonraki Modüle İlk Bakış

Sonraki Modüle Eğitim programlarının "nasıl" sorusuna cevap veren "öğrenme yaşantıları" boyutu üzerinde duracağız.

Görsel 4.11. Modül 3'e ait özet ve sonraki modüle ilk bakış sayfası

Görsel 4.11'de görüldüğü üzere modül 3'ün kapanış sayfası öğrenilenlerin bir özetini içermektedir. Ayrıca son olarak bir sonraki modül ile ilgili kısa bir bilgi verilmektedir.

Ders programı tasarısı modüllerin içeriklerinde akış ve bağlantıları pürüzsüz şekilde sağlamak üzere tasarımda bütünlük sağlanmaya çalışılmış, geçiş sayfalarının düzenine ve kullanılan dilin kapsayıcı (sıra sizde, şimdi diğer sayfaya bakalım vb.) tutulmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca her modülde en az bir olmak üzere öğretmen adaylarının yaşına ve ilgi alanlarına uygun resimler ve kısa komik yazılar kullanılmıştır. Bu kısa komik yazılı resimlerin öğrenciler üzerindeki güdüleyici ve ilgi çekici etkisi araştırmacının pilot uygulama sürecinde kaydetmediği gözlem verisi olarak ders tasarımında yer almıştır.

Bir sonraki bölümde öğretmen adaylarının program bilgisini arttırmaya yönelik tasarlanan bu dersin uygulama ve değerlendirme aşamasına ait bulgular yer almaktadır.

4.3. Ders Programı Tasarısının Uygulanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada ele alınan üçüncü ve dördüncü araştırma soruları “Tasarlanan dersin öğretmen adaylarının program bilgisi düzeyleri üzerindeki etkisi nedir?” ve “Tasarlanan dersin uygulanması sonrası öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?” sorularıdır. Bu soruyu yanıtlayabilmek amacıyla uygulama başında ve sonunda yarı deneysel yapıda deney ve kontrol gruplu uygulanan Program Bilgisi Testi, uygulama sürecinde üretilen öğretmen adayı ürünleri ve uygulama sonu öğretmen adayı görüşmelerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

4.3.1. Program Bilgisi Bilgi Testine İlişkin Bulgular

Ders programı uygulamasının etkililiğini belirlemek üzere, çalışmanın bu aşamasındaki nicel verilerin analizi için önce deney ve kontrol gruplarına ait ön-test ve son-test puanlarına ilişkin ortalamaların normal dağılım gösterip göstermediğini test edebilmek için eğiklik ve basıklık değerlerinin z-skorları hesaplanmıştır. Bu analize ilişkin sonuç tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Normallik değerlendirmesi

Grup	Test	Eğiklik			Basıklık		
		Değer	SH	Sonuç	Değer	SH	Sonuç
Deney (n=30)	Ön-test	-0,57	0,43	-1,34	-0,34	0,83	-0,41
	Son-test	-0,79	0,43	-1,85	0,63	0,83	0,75
Kontrol (n=62)	Ön-test	-0,02	0,30	-0,07	0,08	0,60	0,14
	Son-test	-0,05	0,30	-0,16	-0,57	0,60	-0,95

SH=Standart Hata.

Tablo 4.15’deki sonuçlar hem deney grubuna (<1,96) hem de kontrol grubuna (<3,29) ait mutlak eğiklik ve basıklık değerlerinin, eşik değerlerin altında olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol grubuna ait ön-test ve son-test puanlarına ilişkin ortalamaların normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir (Kim, 2013).

Deney ve kontrol gruplarına yönelik ön-test ve son-test sonuçlarının anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla parametrik bir test olan eşlenmiş (bağımlı) örneklem t-test istatistiği kullanılmıştır. Anlamlı farklılıklara ilişkin

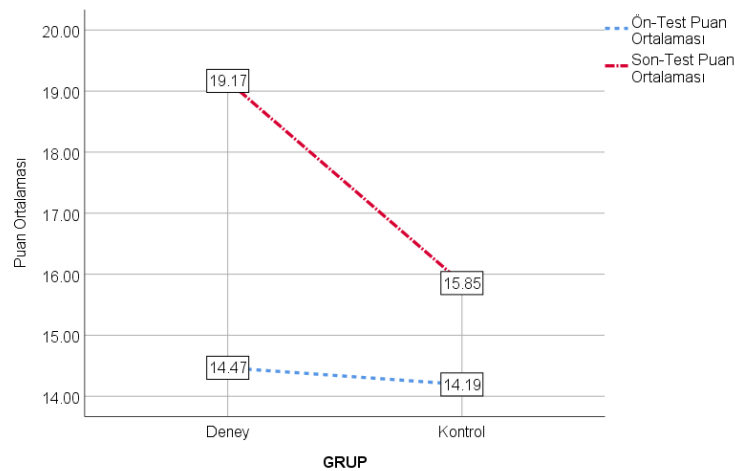
etki katsayıları, Cohen's d hesaplanarak (Cohen, 1988, s. 284-287) elde edilmiştir. Tablo 4.16'da yapılan analiz sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 4.16. Deney grubu ön-test ve son-test sonuçları ile kontrol grubu ön-test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılması

Faktör	n	$\bar{x}$	SS	Eşleşme			
				Ön-Test – Son-Test			
				<i>t</i>	df	<i>p</i>	<i>d</i>
Deney Grubu							
Ön-Test	30	14,47	2,98	-5,36	29	<0,001	0,497
Son-Test	30	19,17	3,50				
Kontrol Grubu							
Ön-Test	62	14,19	3,31	-2,87	61	0,006**	0,119
Son-Test	62	15,85	3,18				

** $p < 0,01$.

Tablo 4.16'da hem deney grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında ($t = -5,36$; $df = 29$; $p < 0,001$; $d = 0,497$) hem de kontrol grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında ($t = -2,87$; $df = 61$; $p < 0,01$; $d = 0,119$) anlamlı bir farklılık söz konusudur. Farklılığa ilişkin etki katsayıları incelendiğinde deney grubu için orta düzeyde etkiden bahsedilebilirken kontrol grubu için düşük düzeyde bir etkinin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarına ilişkin başarı puanlarının ön-testte düşük olduğu ve son-testte yükseliş gösterdiği ifade edilebilir (Şekil 4.21).



Şekil 4.21. Deney ve kontrol gruplarına yönelik ön-test ile son-test puan ortalamaları

Ön-test ve son-test puan ortalamasının deney ve kontrol grupları açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test edebilmek için bağımsız örneklem t-test yapılmıştır. Böylelikle ön-testte ve son-testte hangi grubun daha fazla başarılı olduğu tespit edilmek istenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Deney ve kontrol grupları açısından ön-test ile son-test puan ortalamalarının incelenmesi

Puan Türü	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	df	p	d
Ön-Test Puan Ortalaması	Deney	30	14,47	2,98	0,38	90	0,70	-
	Kontrol	62	14,19	3,32				
Son-Test Puan Ortalaması	Deney	30	19,17	3,50	4,53	90	<0,001	0,185
	Kontrol	62	15,85	3,18				

(0 = Sıfır puan; 27 = Yirmi yedi puan).

Tablo 4.17’ye göre, deney ve kontrol grupları açısından ön-test ile son-test puan ortalamalarının incelenmesi sonucunda ön-test puan ortalamalarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bu bağlamda ön-testte hem deney hem de kontrol grubunun benzer puan ortalamasına sahip olduğu belirtilebilir. Ancak, son-test puan ortalamalarının deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunduğu için ($t = 4,53$; $df = 90$; $p<0,001$; $d = 0,185$) son-test puan ortalamasının deney grubunda daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubunun son-testte daha başarılı olduğu yorumu yapılabilir.

4.3.2. Öğretmen Adayı Ders Ürünlerine ilişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini arttırmaya yönelik tasarlanan *Eğitimde Program Geliştirme* dersinin etkililiğini göstermesi açısından, dersin kazanımlarına uygun olarak etkinlik ve kısa ödevler sonucu ortaya çıkan öğretmen adayları ders ürünleri bu bölümde verilmektedir. Burada örnek olarak verilen her bir öğretmen adayları ders ürünü, ilgili olduğu kazanımlar ile birlikte aşağıda açıklanmaktadır.

İlk öğretmen adayları ders ürünü örneği aşağıda Görsel 4.12’de verilmiştir.

Sınıf Düzeyi	-Konuşma becerisi- Sorgulama yapma (inquiries) ile ilgili kazanımlar	Sarmal İlerleyen İçerik
2. sınıf	Students will be able to make inquiries in a simple way.	Making simple inquiries How old are you? —I am 7. —I am 7 years old.
3. sınıf	Students will be able to make inquiries in a simple way.	Making simple inquiries Are there four dolphins? — Yes, there are four dolphins. — No. There is one dolphin.
4. sınıf	Students will be able to engage in simple conversations about likes and dislikes.	Making simple inquiries Do you like dancing? — Yes, I do. Do you like watching cartoons?
5. sınıf	Students will be able to exchange simple personal information.	Making simple inquiries Where do you study? —I study at Atatürk Secondary School. How many languages do you speak?
6. sınıf	Students will be able to talk about repeated actions.	Describing what people do regularly (Making simple inquiries) What do you do at/after school? —I do my homework. —I play football on Wednesdays. —I finish all my homework. —I go to my step dance class. What does s/he do at/after school? —S/he listens to the teacher. —S/he helps her/his mother. —S/he rests after school.
7. sınıf	Students will be able to report on general truths in various ways.	Making simple inquiries Is there any water on the surface of Mars? What do you know about our solar system? What do you know about planets?
8. sınıf	Students will be able to give a simple description about a process.	Making simple inquiries Do I use two or three eggs? What can/should I use to cook soup?

Görsel 4.12. Öğretmen adayı ders ürünü 1

Görsel 4.12’de görülen öğretmen adayı ürünü, dikey program bilgisi kapsamındaki kazanımlardan “Alan öğretim programındaki konuların sınıf düzeylerine göre gelişimini tablo ile gösterir.” kazanımı ile ilişkilidir. Öğretmen adayı burada İngilizce Öğretim Programını (2-8 Sınıflar) inceleyerek, sınıf düzeylerine göre kazanımların ve içeriklerin nasıl sarmal olarak ilerlediğini ortaya koymuştur. Bu öğrenci ürünü program bilgisi boyutlarından dikey program bilgisinin kazanıldığını göstermektedir denilebilir.

İkinci öğretmen adayı ders ürünü Görsel 4.13’te verilmiştir.

PROGRAM BÜTÜNLEŞTİRME

Sosyal Bilgiler ilgili kazanım

SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.

İngilizce ilgili kazanımlar

E4.8.L1. Students will be able to understand short oral texts about weather conditions and clothing.

E4.8.L2. Students will be able to recognize the names of the seasons and clothes in short oral texts.

E4.8.S1. Students will be able to describe the weather conditions.

E4.8.S2. Students will be able to name the seasons.

E4.8.S3. Students will be able to ask and answer simple questions about weather conditions and clothing items in simple conversations.

E4.8.S.4 Students will be able to make simple request about borrowing.

Sosyal Bilimler dersinde 1. Dönem hava olayları ile ilgili hazırlanan tablo, grafik gibi görsel unsurlar, İngilizce dersinde 2. Dönem işlenecek olan 8. Ünite (My Clothes)’ye giriş esnasında kolaylıkla dikkat çekme aracı olarak kullanılabilir. Ayrıca bu tablo ve grafikler üzerinde düzenlemeler yapılarak yeni bir materyal hazırlanabilir ve bu materyal üzerinde görsele karşılık olan İngilizce karşılıkları seçilecek şekilde bir uygulama yapılabilir.

					
Güneşli	Yağmurlu	Bulutlu	Karlı	Rüzgârlı	Sisli

FoggyWindyCloudyRainySunnySnowy

Haftalık ya da 15 günlük olarak verilmiş bir hava tahmin tablosundan yola çıkarak o günün nasıl olacağı söylenebilir (It’s sunny today; It’s rainy today). Buna bağlı olarak hangi kıyafet ya da malzemenin o gün için gerekli olduğu ifade edilebilir (It’s rainy today; I need an umbrella).

Görsel 4.13. Öğretmen adayı ders ürünü 2

Görsel 4.13'teki öğretmen adayı ders ürünü yatay program bilgisi kapsamında “Aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirme tasarısı yapar.” kazanımı ile ilişkilidir. Bu ödevde öğretmen adaylarından alan öğretim programlarından bir sınıf düzeyindeki kazanım/kazanımları seçip, aynı sınıf düzeyinde başka bir dersin kazanımlarıyla karşılaştırarak bir program bütünleştirme fikri/tasarısı yapmaları istenmiştir. Bu öğretmen adayı 3. Sınıf İngilizce ve 3. Sınıf Sosyal Bilgiler ders programlarından belirlediği kazanımlar ile tematik anlamda program bütünleştirme tasarısı ortaya koymuştur.

Üçüncü öğretmen adayı ders ürünü ise temelde program esnekliği konusunda tasarlanmış bir kısa ödev ürünüdür. Ödevde öğretmen adaylarından üç farklı senaryoda program esnekliği ile ilgili karar vermeleri veya öneride bulunmaları istenmiştir. Ödev düz yazı şeklinde olduğu için, sorular ve öğretmen adayı yanıtları metin olarak aşağıda verilmiştir:

Öğretmen Adayı Ders Ürünü 3

“KISA ÖDEV 5 – Program Esnekliği

6-B sınıfı 48 kişiden oluşmaktadır. İngilizce öğretmeni bu sınıfta programın öngördüğü becerileri, özellikle konuşma becerilerini geliştirecek etkinlikleri yaparken zorlanmakta, çoğu zaman hiç yapamamaktadır. Başarılı olduğu zamanlarda dahi sınıfta sadece 8-10 öğrenciye ulaşabildiğini görmüştür. Herkese zaman ayırmaya çalışsa ders saatleri yetmemektedir. Bu öğretmen ne yapabilir?

Eğer öğretmenin ek ders yapma şansı varsa ek ders yapabilir. Bu şansı yoksa, öğrencilere ödevlendirme yoluyla konuşma becerileri kazandırmaya çalışmalıdır. Bu 6. sınıf kazanımını ele alalım: “Students will be able to ask personal questions.” Bu kazanım için grup ödevi verebilir. 48 kişiyi 4 kişilik 12 gruba ayırıp, her gruptan bir role play hazırlayıp, video kaydına almalarını ya da derste birkaç gruptan hazırladıklarını sunmalarını isteyebilir. Böylece her grup hazırladığını sunarsa da en azından grup içinde gerçekleştirilen konuşmalar öğrenciler için yararlı olur. Kısacası bu öğretmen ders dışı etkinliklere ağırlık vermelidir.

2) Bir meslek lisesinde görev yapmakta olan bir İngilizce öğretmeni, öğrencilerinin derse ilgisizliğinden yakınmaktadır. Öğrenciler İngilizcenin kendileri için gerekli olmadığını düşünmekte, iş hayatlarında işe yaramayacağına

inanmaktadır. Bu sebeple, güdülenme sorunu olmakta ve dersler öğretmeni biktırmaktadır. Bu öğretmen ne yapabilir?

Benzer sıkıntıyı lise öğretmenlerim de yaşıyordu. Anadolu lisesinde olduğumuz için arkadaşlarım İngilizce derslerini, Müzik derslerini , Resim derslerini sadece üniversiteye giden yolda not yükseltme basamağı olarak görüyorlardı. Sadece sınava yönelik çalışmalar yapıp, dersleri asla önemsemiyorlardı ve buna bir çözüm getirildiğini hiç görmedim. Bence sorudaki meslek lisesi öğretmeni, öğrencilere İngilizce'nin gerekliliğini kavratmalıdır. Öğrencilerin ileride kullanacakları makinelerin kullanma kılavuzlarının genellikle İngilizce olacağını, ticaret yapacakları zaman da dilin gerekli olacağını bilmeleri yararlı olabilir diye düşünüyorum. Ayrıca bu öğretmen, dersleri öğrencilerin mesleki alanlarına göre düzenleyebilir, dersleri daha ilgi çekici hale getirmeye çalışabilir.

3) Bir özel ilkokulda 2. sınıfların İngilizce dersine giren bir öğretmen, öğrencilerin programa göre ileride olduklarını fark etmiştir. İngilizce öğretim programları 2. sınıftan başladığı için 2. sınıf programı temel/giriş düzeyindedir. Ancak, özel okullar İngilizce eğitimine 1. sınıflarda başladığı için öğrenciler program kazanım ve içeriğini hafif bulmaktadır. Bu durum derslerin hem öğrenci hem öğretmen için doyurucu olmasını engellemektedir. Bu öğretmen ne yapabilir?

Bu öğretmenin çocuklarla istediği gibi geçirebileceği bir sürü boş vakti olacaktır. Bence bu çocuklara İngilizce'yi sevdirmek, konuşma becerilerini geliştirmek için büyük bir şans. Öğretmen her konunun üstünden tekrar geçebilir, öğrencilere yaratıcı ders içi/ dışı etkinlikler yaptırabilir. Eğlenceli ve aynı zamanda öğretici oyunlar oynatabilir. Böylece derslerin öğrenciler için sıkıcı olmaktan çıkacağını düşünüyorum.” (ÖA-04, İngilizce Öğretmenliği 2. Sınıf’

Öğretmen adayı ÖA-04'e ait ders ürünü; okul, öğrenme bağlamı, öğrenci özellikleri ve alan konularını ilişkilendirme bilgisi kapsamında “Örnek verilen okul ve sınıf ortamını, alan öğretim programına göre düzenleme önerileri verir.” kazanımı ile ilişkilidir. Bu ürünlerin yapıldığı modüldeki canlı derste tüm öğrencilerin önerileri sınıfta tartışılmaya çalışılmıştır.

Bir diğer öğretmen adayı ders ürünü ise alan öğretim programları ve öğrenme öğretme süreci konusunda, “Alan öğretim programında tavsiye edilen yöntem ve teknikleri açıklar.” Kazanımı ile ilişkili olarak öğretmen adaylarından bireysel farklı zamanlı etkinlik kapsamında istenen bir görevdir. Bu görevde öğretmen adayları ilgili

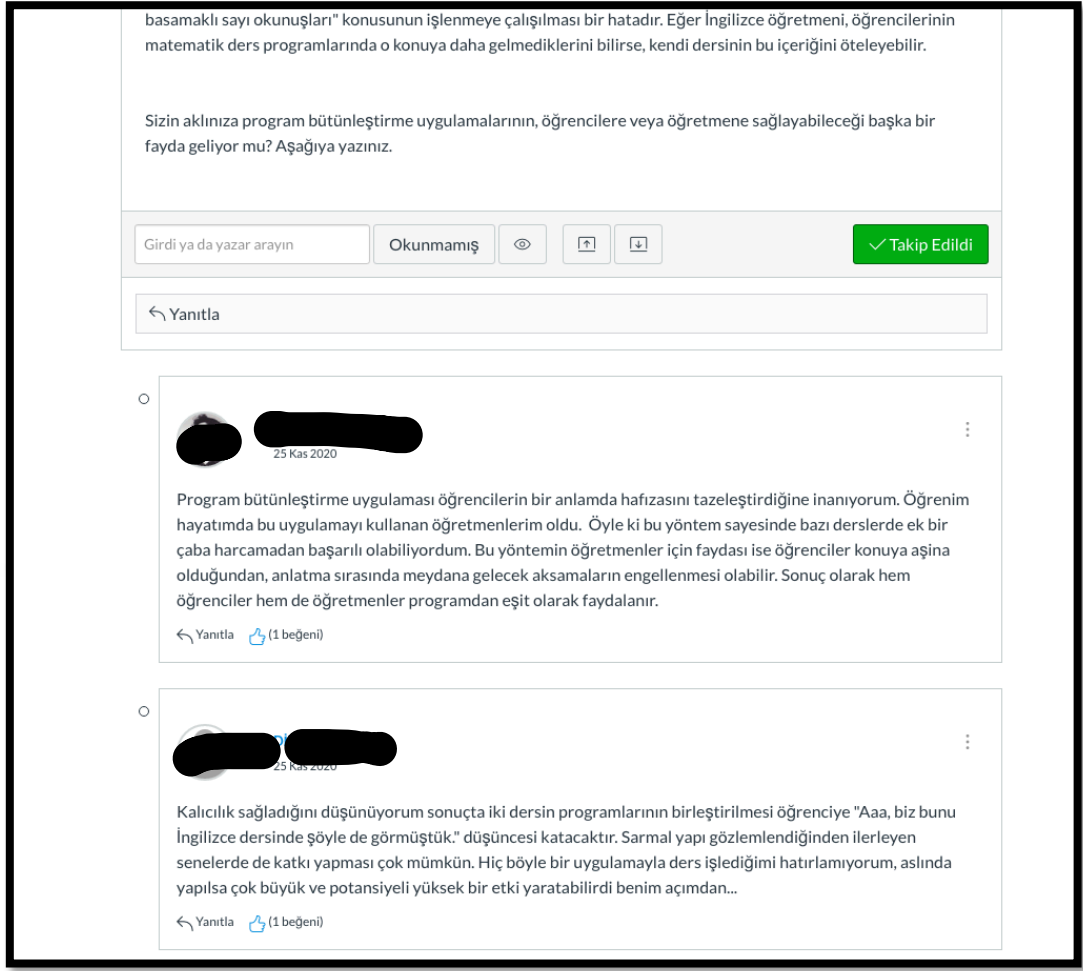
alan öğretim programını inceleyip, programda kabul edilen/tavsiye edilen öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri ile ilgili kısımları özetleyen bir sunu hazırlamışlardır. Aşağıda Görsel 4.14'te bir öğretmen adayına ait sunu sayfalarının bir kısmı örnek olarak sunulmuştur.



Görsel 4.14. Öğretmen adayı Ürünü 4

Görsel 4.14'te görülen öğretmen adayı sunu ürünü ve diğer öğretmen adaylarının hazırladıkları sunulardan, gönüllü olanları o hafta canlı derste sunulmuştur. Arkasından dönüt ve tartışma ile öğretmen adaylarının kendi hazırladıkları ders malzemeleri üzerinden derse olan ilgi ve güdü canlı tutulabilmiştir. Bu ödev sayesinde öğretmen adayları programın uygulanmasındaki görev ve sorumlulukları ile ilgili de inceleme yapma fırsatı bulmuşlardır.

Öğretmen adayı ürünleri arasında grup tartışmaları da yer alabilir. Her modülde grup tartışma etkinlikleri öğretmen adaylarının etkinlikler kapsamında sorulan sorulara verdikleri yanıtları tüm öğretmen adaylarının görebileceği şekilde paylaşmasını içermektedir. Örnek bir grup tartışması etkinliğine ait görsel Görsel 4.15'te verilmiştir.



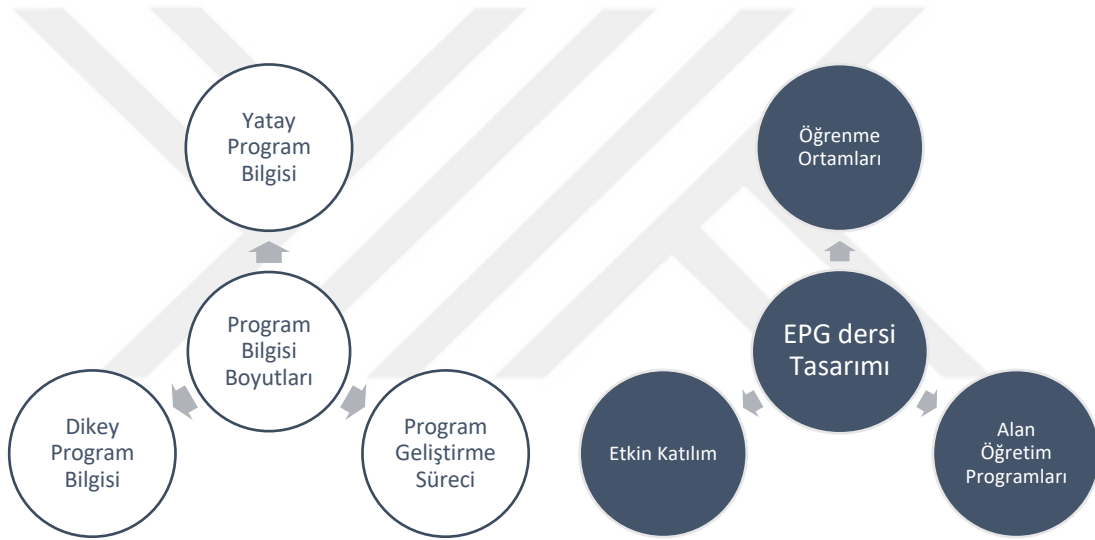
Görsel 4.15. Grup tartışması örneği

Görsel 4.15'te görüldüğü üzere farklı zamanlı etkinlikler arasında bulunan bir grup tartışması etkinliğine verilen yanıtlar, öğretmen adaylarının ilgili kazanım ile ilişkili olarak (Eğitim programlarında, program bütünleştirme kavramını açıklar.) tartışmaya katılabildiğini göstermektedir. Bu örnekte öğretmen adayları program bilgisi boyutlarından yatay program bilgisi kapsamına giren program bütünleştirme uygulamalarının faydaları konusunda görüşlerini paylaşmışlardır.

Öğretmen adayı ders ürünlerinin tamamı düşünüldüğünde öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerinin arttığı söylenebilir. Çoktan seçmeli sınavlar ile ölçülmesi zor olan yukarıda bahsedilen kazanımlara ulaşılma durumu bu tür ürünler ile kanıtlanabilir. Ders programı tasarısının uygulamasının yapıldığı deney grubundaki öğretmen adayları büyük oranda bu tür öğrenme ürünleri üretmişlerdir.

4.1.4. Uygulama Sonu Yarı-Yapılandırılmış Öğretmen Adayı Görüşmeleri Bulguları ve Yorum

Uygulanan ders programına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme süreci *Eğitimde Program Geliştirme* dersi program tasarısının asıl uygulamasının sona erdiği 2020/2021 Güz dönemi sonu derslerin son haftasında tamamlanmıştır. Görüşmelere ait verilerin analizinde öncelikle tüm yanıtlar tüme varım yöntemiyle analiz edilip görüşme verilerinden ortaya çıkan ana temalar soru maddelerinden bağımsız olarak belirlenmiştir. Program bilgisi kapsamında en etkili olan boyutun ne olduğu ve program bilgisi temelinde tasarlanan bu dersin program tasarımında, katılımcıların hangi temaları ön plana çıkardığı incelendiğinde aşağıda Şekil 4.22’deki ana ve alt temalara ulaşılmıştır.



Şekil 4.22. Uygulama Sonu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bulgularında Öne Çıkan Temalar

Şekil 4.22 incelendiğinde katılımcı görüşlerinin temelde iki ana tema altında birleştiği görülmektedir. Bunlar program bilgisi boyutları ve *Eğitimde Program Geliştirme* dersi tasarımıdır. Katılımcıların program bilgisi kapsamına giren konulardan en fazla yatay program bilgisi, dikey program bilgisi ve program geliştirme sürecini ön plana çıkardıkları görülmüştür. Diğer taraftan katılımcıların *Eğitimde Program Geliştirme* dersinin tasarımı ile ilgili olarak da en çok öğrenme ortamları, derse etkin katılım ve ders kapsamında alan öğretim programlarının yeri ile ilgili görüş bildirmişlerdir.

Buna ek olarak, tümdengelim yaklaşımı ile her soru maddesi altında ortaya çıkan tema ve alt temalara ait sıklık ve frekans analizi yapılmıştır. Daha sonra temalar alıntılar

ile örneklendirilerek yorumlanmıştır. Tablo 4.18’de ortaya çıkan ana ve alt temalara ilişkin analiz sonuçları görülebilir.

Tablo 4.18. *Uygulama sonu yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bulgular*

Sorular	Ana Temalar	Alt Temalar	f	%
1. Derse Karşı Tutum	Olumlu	Dersin Tasarımı	14	61
		Duyuşsal Özellikler	9	39
	Toplam		23	100
2. Dersin Öğrenci beklentilerini karşılama Durumu	Alan Öğretim Programı	Alan öğretim programını	6	43
		İnceleme	5	36
		Program Bütünleştirme	3	22
		Program Geliştirme süreci		
	Toplam		14	100
3. Dersi Faydalı Bulma Durumu	Olumlu	Alan Öğretim Programı	13	42
		Program Bütünleştirme	8	26
		Dikey Program Bilgisi	5	16
		Duyuşsal Özellikler	3	10
		Program Geliştirme süreci	2	6
	Toplam		31	100
4. Dersin İçeriği ile İlgili Görüşler	Olumlu	Yoğunluk	26	43
		Güdüleyicilik	25	41
		Alan Öğretim Programları	4	7
		Diğer dersler ile İlişki	3	5
		Ulaşılabilirlik	2	4
	Toplam		61	100
	Farklı zamanlı Etkinlikler İçin Ayrılan Süre	0-2 saat	8	67
		2-4 saat	3	25
		4 saat üzeri	1	8
	Toplam		12	100
5. Dersin Öğrenme Öğretme Süreci ile İlgili Görüşler	Eş-zamansız ÖYS tasarımı	Etkin katılım ve uygulamalı etkinlikler	15	56
		Akış ve Yönergeler	9	33
		Bireysel Çalışma	3	11
	Toplam		27	100
	Eş-zamanlı Dersler	Eş-zamansız dersler ile ilişki	16	80
		Öğrenciye ayrılan süre ve dönüt	4	20
	Toplam		20	100

Tablo 4.18. (Devam) *Uygulama sonu yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bulgular*

Sorular	Ana Temalar	Alt Temalar	f	%
6.Dersin Değerlendirme boyutu ile ilgili görüşler	Süreç Değerlendirme	Duyuşsal Özellikler	16	46
		Ölçme Araçları	12	34
		Oyunlaştırma Öğeleri	4	11
		Dönütler	3	9
	Toplam		35	100
Öğrenci Öz-Değerlendirmeleri	Katılım		8	44
	Düzenli Çalışma		7	39
	Önyargı		3	17
	Toplam		18	100
8. Ek Görüşler	ÖYS Ortamı		3	60
	Canlı dersler		1	20
	Değerlendirme		1	20
	Toplam		5	100

Tablo 4.18 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun derse karşı olumlu tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların tamamı *Eğitimde Program Geliştirme* dersi kapsamında uygulanan program bilgisi temelli bu ders programı için olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin çoğu dersi verimli ve yararlı bulduklarını ifade etmiş, bunun sebepleri olarak da etkinliklerin eğlenceli olmasını, ÖYS üzerindeki ders tasarımı ve canlı derslerin sıcak bir ortama sahip olmasını öne çıkarmışlardır. Bazı öğrenciler de ders sırasında kaygı yaşamadıklarını, etkin katılımlı etkinlikler ve içeriğin düzeni ve akışı sayesinde dersi olumlu değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çoğu ders başında düşündükleri gereksinimlerini belirlemekte zorlanmışlardır. Görüşme sırasında bu duruma çözüm olarak araştırmacı soruyu beklentilerini ön plana çıkaracak şekilde yeniden açıklamıştır. Katılımcıların tamamı gereksinim ve beklentilerinin, ilk soruya paralel olarak, karşılandığını ifade etmişlerdir. Bu beklenti ve gereksinimlerinden de program geliştirme süreci bilgisi ve alan öğretim programlarına ulaşma, tanıma ve inceleme ile ilgili bilgileri öne çıkarmışlardır. Bir öğrenci bu konu ile ilgili: “Alan öğretim programları ne kadar değişirse değişsin, nereden bulacağımı, neresine bakacağımı ve nasıl yorumlayacağımı biliyorum. Her gün değişse fark etmez” (ÖG3) sözleriyle, bu bilginin öğretim programlarındaki değişiklikleri izleme kazanımı özelindeki faydasını vurgulamıştır. Diğer bir vurgulanan konu ise bu dersin diğer meslek bilgisi dersleri ile ilişkisi olmuştur. Bir öğrenci meslek bilgisi derslerine

karşı olumsuz önyargısının yıkıldığını başka bir öğrenci ise bu dersten öğrendiklerini diğer derslerde kullanabileceğini belirtmiştir.

Katılımcıların en öne çıkardıkları konular program bütünleştirme yani yatay program bilgisi ve alan öğretim programlarını inceleme becerisi olmuştur. Bunun yanında öğrencilerin bazıları dikey program bilgisini ön plana çıkartıp, programların sınıf düzeylerine göre değişim ve gelişimini çalışmanın faydasına vurgu yapmışlardır. Buna örnek olarak bir öğrenci: “Bu sarmal yaklaşım vardı ya onları daha çok entegre edebileceğimi düşünüyorum. Neden sarmal ya da neden bu şekilde devam eder diye yani bunu daha net anladım diyebilirim.” (ÖG1) diyerek bu durumu yorumuyla belirtmiştir. Bir başka vurgu ise katılımcıların dersin işlenişi sırasında ve ÖYS üzerindeki farklı zamanlı etkinlikleri ve canlı derslerdeki etkinlikleri örnek göstererek, bu etkinlik örneklerini kendi meslek hayatlarında kullanacaklarını belirtmişlerdir. Burada yine en çok örnek gösterilen etkinlikler program bütünleştirme etkinlikleri olmuştur. Katılımcılardan bazıları da eğitim felsefeleri ve öğretmenin kendi eğitim felsefesini bulma/oluşturma ile ilgili bölümün meslek hayatına çok şey katacağını, bazı öğrenciler ise program geliştirme sürecinde öğretmenin rolü ve alan öğretim programlarında ölme-değerlendirme konularında öğrendiklerinin en faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin tamamına yakını içeriğin yoğun ama zorlayıcı olmadığını ve yorulmadıklarını belirtmişlerdir. İçerik ile ilgili daha detaylı görüşleri istendiğinde, öğrencilerin çoğu öncelikle içeriğin eğlenceli ve ilgi uyandırıcı olduğunu ifade etmişler, daha sonra gerçek gereksinimlerini orada gördüklerini ve içeriğin akıcı ve düzenli oluşunu vurgulayarak ortaya koymuşlardır. Bir öğrenci ise bir dönemde aldıkları derslerin sayısına vurgu yaparak (ortalama 8-9): “Sizin gibi bir-iki hocamız daha böyle yaparsa ben öğrencilerin çok zorlanacağını düşünüyorum. Ne kadar kısa süreli olsa da yaptıklarımız, şu dönemde zaten mental sağlığı korumak zor, her öğretmenin böyle yapması yorabilir. Ama gerçekten verimliydi yaptıklarımız.” (ÖG10) demiştir. Her ne kadar bir öğrenci bunu söylese de öğretim elemanlarının sadece kendi derslerini düşünmesinin bazen öğrencileri tanıma ve bağlamlarının değerlendirilip, öğretim tasarımı öğelerini bu duruna göre düzenleme yapmalarını engelleyebileceği düşünülmüştür. Başka bir öğrenci de benzer olarak ders akışını kaçıran veya geride kalan öğrencileri öne çıkarmıştır. Ancak, bu durumun ders içeriği ve yapılan etkinliklerin dönem sonuna kadar ulaşılabilir olmasını olumlu bulmuştur. Özellikle başka bazı derslerde işlenen içeriğin ÖYS üzerinden kapatılmasını eleştirmiştir.

Dersin öğrenme öğretme süreçleri konusunda, özellikle uzaktan eğitim sürecinde yürütülen bu dersin eş-zamanlı ve eş-zamansız ortam ve etkinliklerin iç içe olarak ders tasarımıyla işe koşulması ve canlı ders ve farklı zamanlı etkinliklerin harmanlanmış şekilde yapılmasının etkileri olumlu olarak değerlendirilmiştir. Bu ders haftada iki saat olacak şekilde ön görülmüş bir ders olmasına rağmen araştırmacı, program bilgisi düzeylerinin artırılması amaçlanan öğretmen adaylarının bu ders tasarımı için gerçekte ne kadar zamana gereksinim duyduklarını belirlemek istemiştir. Bu nedenle 1 saat canlı derse ek olarak eş-zamansız etkinliklere ve araştırma inceleme süreçlerine ne kadar zaman harcadıkları ve ne kadar zamanın yeterli olduğunu düşündükleri sorulmuştur. Katılımcılar 1-4 saat arası değişen aralıkta haftalık zaman harcadıklarını “2.5 saati bulduğu olmuştur” gibi aslında tam net olmayan ifadelerle bildirmişlerdir. Buradan haftada 1 saat canlı ders harici ortalama 2-2.5 saat çalışmanın yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu da araştırmacının gereksinim belirleme sürecinde değerlendirdiği haftalık 3 saat artı 1 saat canlı ders olan ders süresi tüm ders programı tasarısının uygulanmasında yeterli olduğu bulgusuna uygundur.

Katılımcıların çoğunluğu ÖYS üzerindeki farklı zamanlı etkinlikleri ve ders tasarımını akış, yönergelerin açıklığı, düzen, etkin katılımı desteklemesi, akran öğrenmesini desteklemesi ve konuların birbiriyle olan bağlantıları açılarından olumlu bulmuşlardır. Araştırmacı her modül/konu için bir giriş, etkinlik planı, özet ve en sonunda sonraki modüldeki konu için bir kısa girişten oluşan tasarım ana hattı ile öğrencilerin ilgilerini taze tutmayı istemiştir. Bunun başarılı olduğu bir öğrencinin “Etkinlikler labirent gibiydi, sürekli bir kapıyı açıyormuş gibi hissettim” (ÖG2) ifadesiyle desteklenebilir.

Bazı öğrenciler öğrenme yaşantıları boyunca hep yaratıcı düşünmesi gerektiğini hissettiklerini, bazıları da tartışma forumu yazılarının akran öğrenmesini desteklediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları bireysel ve grup çalışmaları ile ilgili görüş bildirmiş ve ders tasarımıyla grup çalışmalarına yer verilmemesini olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu da çalışmanın gereksinim belirleme aşamasında ortaya çıkan sınıf dışı bireysel çalışma tercihinin desteklenmektedir.

Elde edilen en belirgin bulgu, harmanlanmış öğrenme ortamının, öğrencilerin belli bir kurgu ile birlikte bağlantılı şekilde tasarlanmış olan; önce farklı zamanlı etkinlikler sonra canlı derste paylaşım, tartışma ve yorumlama yapısının katılımcıların tamamı tarafından olumlu bulunmasıdır “Söz hakkı alma şansım oldu ders için, bir şeyi bilmeden

dinlemek farklı, bir de bir şeyi bilip üstüne sizin de yorumlarınızla tekrar oturtmak farklı oluyor.” (ÖG3 “Nerede yanlış yaptığımı öğrenmek için canlı dersleri pür dikkat dinliyordum, kaçırmak istemedim dersleri.” (ÖG7)

En önemli vurgu da canlı ders öncesi yapılan çalışmaların, canlı ders sırasında derse katılımı ve etkin öğrenmeyi destekliyor olmasıdır. Başka bir öğrenci de bu yöntemin ilginç bir noktasına değinmiştir:

“Üniversiteyi kazanmış olan aslında herkes bir yerde amaç, biraz da araştırmayı öğrenmek, okumayı çalışmayı öğrenmek, hazırlıklı olmayı öğrenmek belki de. Dolayısıyla önceden hazırlanıp gelmek, faydalıydı. Konuların kalıcılığı anlamında da bence daha çok fayda sağlıyor.” (ÖG4)

Sadece alana ait bilgi beceriler açısından değil bir yaşam becerisi olarak zaman yönetimi ve hazırlıklı olma gibi özellikle öğretmenlik mesleği için önemli olduğu düşünülen bu becerilere vurgu yapılması önemli görülmektedir.

Başka bir vurgu ise canlı derslere önceden yaptıkları hazırlık ile gelen öğrencilerin, derste anlık dönüt şansı bulmasıdır. Bu durum katılımcılar olumlu değerlendirilmiş ve hızlı dönüt alabiliyor olmak ve bunun canlı olmasının önemi vurgulanmıştır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu dersin süreç değerlendirme uygulamasını olumlu bulmuşlardır. Burada en çok üzerinde durulan husus, değerlendirmenin zamana ve çok parçaya ayrılması ile katılımın da değerlendirmeye katılmasının öğrencilerin kaygı ve stres seviyeleri üzerindeki azaltıcı etkisidir. Öğrencilerin çoğunun soru sorulur sorulmaz ilk ifade ettikleri bu olmuştur. Kaygı ve stresin öğrenmeyi olumsuz etkilemesi ve ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri düşünüldüğünde, bu bulgu son derece olumlu görülmektedir. İkinci önemli vurgu ise değerlendirmenin sürece yayılmasının akademik ertelemeyi engellemesi olmuştur. Bazı öğrenciler, bu ders programı tasarısında kullanılan ve bir oyunlaştırma ögesi olan “puan toplama” unsurunun kendilerini güdülediğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu tür değerlendirme yaklaşımının derslere katılım isteklerini artırdığını belirtmişlerdir. Burada başka iki değerli görüş de bireysel farklılıklar ile öz saygı ile ilgili olmuş ve ders programı tasarısı açısından değerli görülmüştür: “Bu tür etkinlikler yani kısa inceleme ve yorumlamaya dayalı olanlar, kişilerarası farklılıklarımızı da aslında bizim için gösterebileceğimiz bir durum.” (ÖG1) “Tek doğrusu olmayan ödev ve sınavlar olması kendimizi değerli hissettirdi,” (ÖG4)

Öğrencilerin tamamına yakını puanlandırılan etkinlik, kısa ödev ve tartışma forumu katılımı için olumlu görüş bildirmiş, bunların sayısı (dönem boyu 29 adet) ve zorluğu için

yeterli yorumunda bulunmuşlardır. Bir katılımcı bu puanlamalar için: “Hem yapmayı kolaylaştırıyordu, çok puanmış daha uzun yazayım, ya da işte 2 puansa ama 2 satır yazıp geçeyim nasılsa iyi alırım düşüncesi oluşmadı, hakkıyla yaparsam puan alabileceğimi gördüm.” (ÖG5) diyerek çalışmalarına verdiği özeni de etkilediğini belirtmiştir.

Katılımcılar büyük çoğunlukla düzenli çalışmaya ve katılıma vurgu yapmışlardır. Düzenli çalışmaya yapılan vurgu sadece sınav zamanı çalışmanın anlamsız olacağına (süreç değerlendirme yaklaşımından dolayı), katılıma yapılan vurgu ise öğrencilerin öğrenme sürecine katılmayı önemsediklerine ve bu dersin, eş zamanlı ve farklı zamanlı etkinliklerin bileşik tasarımı ile bunu başardığına kanıt olarak değerlendirilebilir. Bazı öğrenciler de, dersin öğretmen adaylarının gerçek gereksinimlerine dayalı olduğuna vurgu yaparak ön yargılı olunmaması gerektiğini söylemişlerdir. Bir öğrenci buna örnek olarak şöyle demiştir: “Bence bir kesinlikle öğretmenin işine yarayacak bilgiler. Ya işte ben bunları niye öğreniyorum, işte yani bu bilgiler bana çok mu lazım gibisinden kesinlikle bakmamaları gerekiyor. (ÖG2)

Öne çıkan ilk öneriler Anadolu Üniversitesi öğretim yönetim sistemi olan Canvas tabanlı MERGEN sistemi ile ilgili teknik tavsiyeler olmuştur. Bunlar bildirimlerin sıklığı ve aksaklığı ya da tartışma forumu cevaplarının, öğrenci cevap yazdıktan sonra görünür olması ile ilgilidir. Bazı öğrenciler canlı ders süresinin artmasını önermiştir. Önceki sorularda vurgulanan, öğrencilerin canlı derste, önceden yaptıkları ile ilgili dönüt alabilmesinin önemli oluşu ile buradaki tavsiye ilişkili görünmektedir. Kendisine sıra gelemeyen ve yaptıklarını paylaşamayan öğrencilerin böyle hissetmesi olağandır. Bu durum, bu çalışmada ortaya çıkan ders tasarımının uygulama tavsiyelerine eklenecektir. Son olarak iki öğrencinin son sözleri, dersin değerlendirilmesi açısından önemli görülmüştür:

“Öğretmenliği isteyerek okuyan biri değilim, bu ders beni motive etti. Kendimi öğretmen gibi hissettim” (ÖG1) ve “Öğretmenlik meslek dersi. Önemli bir ders bu ders çünkü programın uygulayıcıları biz olacağız. Öğretmenler olarak. Dolayısıyla programın nereden geldiği nasıl oluştuğu gibi temel bilgilere sahip olmak aslında işin özünü alakalı bilgilenmek demek. Yani bu aynı dilbilim gibi. Nasıl ki bir İngilizceci dil bilimi almadan bazı şeyler eksik kalıyorsa öğretmen de programla ilgili temel bilgileri almadan kesinlikle bir şeyler eksik kalacak” (ÖG6)

Özetle katılımcıların uygulanan ders programını olumlu buldukları söylenebilir. Tüm görüşme analiz bulguları birlikte değerlendirildiğinde ders tasarımının uygulandığı

deney grubu öğretmen adaylarının derse karşı olumlu tutum edindikleri ve öğretmen adaylarının program bilgisini artırmaya yönelik tasarlanan *Eğitimde Program Geliştirme* dersinin etkili olduğu yönünde görüşlerinin olduğu bulunmuştur.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini artırmaya yönelik tasarlanan *Eğitimde Program Geliştirme* dersinin öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerine etkisini belirleme amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlara, sonuçlara ilişkin tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar araştırmanın gereksinim belirleme aşaması, ders programı tasarımı aşaması ve ders programının uygulanması ve değerlendirilmesi aşamaları altında gruplanarak sunulmuştur.

5.1.1. Gereksinim Belirleme Aşması Sonuçları

Araştırmanın genel amacı kapsamında yanıt aranan araştırma sorularından ilki Öğretmen adaylarının program bilgisine yönelik gereksinimleri nelerdir?’ sorusudur. Bu araştırma sorusuna yanıt vermek için öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretim elemanları ile yürütülen gereksinim belirleme süreci bulguları ve ilgili alan yazın değerlendirmesi sonunda ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

- Dersin gözlem süreci bulgularına göre öğretmen adaylarının alan öğretim programları üzerinde çalışmalarına fırsat verilmesinin olumlu karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Dersin gözlem süreci bulgularına göre kalabalık sınıfların ders programının başarısını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Dersin gözlem süreci bulgularına göre öğretmen adayları program bilgisi temelinde bir ders için harmanlanmış öğrenme ortamlarını tercih etmektedir.
- Öğretmen adayları ders beklenti anketine göre öğretmen adaylarının en çok, alan programlarını etkili ve verimli uygulama bilgisi ile ilgili gereksinimleri olduğu bulunmuştur. İkinci ve üçüncü olarak ise programı uyarlama/program esnekliği bilgisi ile program geliştirme bilgisi olarak ortaya çıkmıştır.
- Öğretmen adayları ders değerlendirme anketine göre içeriğin ve öğrenme öğretme süreçlerinin uygulama ağırlıklı olması gerekmektedir.

- Öğretmen adayları ders değerlendirme anketine göre öğretim elemanı merkezli bilgi aktarımının ve düz anlatım yolunun etkisiz olduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğretmen adayları ders değerlendirme anketine göre harmanlanmış öğrenme uygulaması etkili bulunmuştur.
- Yarı-yapılandırılmış öğretmen adayı görüşmeleri bulgularına göre *Eğitimde Program Geliştirme* ders programının etkin katılım ilkelerini benimseyecek şekilde tasarlanmasının gerekli olduğu belirlenmiştir.
- Yarı-yapılandırılmış öğretmen adayı görüşmeleri bulgularına göre öğretmen adaylarının program bilgisi kapsamındaki gereksinimlerinin alan öğretim programları hakkında temel bilgiler, dikey program bilgisi, program esnekliği ve program geliştirme süreci bilgisi olduğu saptanmıştır.
- Yarı-yapılandırılmış öğretmen adayı görüşmeleri bulgularına göre öğretmen adaylarının, *Eğitimde Program Geliştirme* dersi program tasarımı ile ilgili gereksinimlerinin öğrenme ortamlarının etkili tasarımı, öğrenme yaşantılarının güdüleyici ve kolaylaştırıcı olması ve ders tasarımının ölçme değerlendirme boyutunun süreç değerlendirme ilkelerine göre düzenlenmesi olduğu bulunmuştur.
- Alan uzmanı öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretmen adaylarının program bilgisi gereksinimleri genel olarak eğitim programı kavramını anlama ve özel olarak da alan öğretim programlarını inceleme olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda program esnekliği bilgisi, programlardaki değişiklikleri izleme becerisi, öğretim programlarında teknoloji kullanımı bilgisi gereksinimler arasında gösterilmiştir.
- Alan uzmanı öğretim elemanlarının görüşlerine göre program bilgisi temelinde tasarlanan *Eğitimde Program Geliştirme* dersi program tasarımında, kazanımların önkoşul ilkesine bağlı olarak düzenlenmesi ve uygulama düzeyinde yazılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Program tasarımının içeriğinin güncel, bilimsel ve sarmal olması gerektiği ve alan öğretim programlarının merkezde olması gerektiği görülmüştür.
- Alan uzmanı öğretim elemanlarının görüşlerine göre program tasarımında harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkili kullanılması ve bu ortamlarda sürekli iletişim ve dönüt süreçlerine önem verilmesi gerektiği bulunmuştur. Etkinlik

tasarımında alan öğretim programları üzerinde çalışabilecekleri ödev ve etkinliklerin tercih edilmesi gerekmektedir. Ders programının ölçme değerlendirme boyutunda ise süreç değerlendirme uygulamalarının tercih edilmesi ve portfolyo ve puanlama anahtarı kullanılması gerektiği belirlenmiştir.

- Öğretmen gereksinim belirleme anketi bulgularına göre öğretmen adaylarının program bilgisi gereksinimlerinden 10 tanesi “kesinlikle gerekli” olarak nitelendirilmiştir. Kesinlikle gerekli olan gereksinimlerin programlarda esneklik bilgisi, öğretim programlarının uygulanması ve geliştirilmesinde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları bilgisi, alan öğretim programında içerik ve öğrenme öğretme süreci bilgisi ile programlarda teknoloji kullanımı bilgisi olduğu görülmüştür.
- Öğretmen gereksinim belirleme anketi bulgularına göre pedagojik formasyon programları mezunu veya öğretmenlik alanı tezsiz yüksek lisans eğitimi almış eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlere göre program bilgisi gereksinimlerinin iki konuda daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu konular dikey program bilgisi ve alan öğretim programları için ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve teknikler bilgisi olarak ortaya çıkmıştır.
- Öğretmen gereksinim belirleme anketi bulgularına göre ilkokulda görev yapan öğretmenler, lisede görev yapan öğretmenlere göre “eğitimde program kavramının temel özellikleri”ni daha fazla gerekli görmektedir.
- Öğretmen gereksinim belirleme anketi bulgularına göre, ilkokulda görev yapan öğretmenler, lisede görev yapan öğretmenlere göre “eğitimde program geliştirme ile ilgili temel kavramları” daha fazla gerekli olarak değerlendirmektedir.
- Öğretmen gereksinim belirleme anketi bulgularına göre, ilkokulda görev yapan öğretmenler, lisede görev yapan öğretmenlere göre “öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin görev ve yetkileri”nin daha fazla gerekli olduğunu düşünmektedir.
- Öğretmen gereksinim belirleme anketi bulgularına göre, ilkokulda görev yapan öğretmenler, lisede görev yapan öğretmenlere göre “dönem veya yıl sonu program uygulama raporu ile program haritası oluşturma”yı daha fazla gerekli görmektedir.

- Öğretmen gereksinim belirleme anketi bulgularına göre daha alt eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin daha üst eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre “aynı sınıf düzeyindeki derslerin programlar ile program bütünleştirme”nin daha gerekli olduğunu değerlendirmektedir.
- Öğretmen gereksinim belirleme anketi bulgularına göre okul öncesinde görev yapan öğretmenler, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre “program ve teknoloji ilişkisi”ni daha gerekli görmektedir.
- Öğretmen gereksinim belirleme anketi bulgularına göre okul öncesinde görev yapan öğretmenler lisede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla “merkezi öğretim programlarında yapılan değişikliklerin izlenmesi”nin gerekli olduğunu düşünmektedir.
- Öğretmen gereksinim belirleme anketi bulgularına göre okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretimde görev yapan öğretmenler, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla “alan öğretim programında önerilen yöntem ve teknikler”in gerekli olduğunu düşünmektedir.
- Öğretmen gereksinim belirleme anketi bulgularına göre okul öncesinde görev yapan öğretmenler, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla “alan öğretim programı için ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve teknikler”in gerekli olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, ilköğretimde görev yapan öğretmenler de ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre bu gereksinimin daha gerekli olduğunu değerlendirmektedirler.
- Öğretmen gereksinim belirleme anketi bulgularına göre okul öncesinde görev yapan öğretmenler, ilköğretimde, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerle kıyaslandığında daha fazla “ilgili öğretim programına alternatif programlar”ın gerekli olduğunu düşünmektedir.
- Öğretmen gereksinim belirleme anketi bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin program bütünleştirme bilgisi (yatay program bilgisi) ve alan öğretim programları için ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve teknikler bilgisi alanlarında İngilizce öğretmenlerine göre daha yüksek gereksinim bildirmişlerdir.
- Öğretmen gereksinim belirleme anketi ve öğretim elemanları açık uçlu gereksinim belirleme anketi bulgularına göre, öğretmen adaylarının alan öğretim programı bağlamında uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme ortamları ve eğitim teknolojileri hakkında bilgi gereksinimleri olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, Öğretmen eğitimi lisans programlarında, öğretmen adaylarının alanına ait öğretim programlarını merkeze alan, program bilgisi temelinde tasarlanmış bir ders bulunmasının gerekli olduğu bulunmuştur.

5.1.2. Ders Programı Tasarım Aşaması Sonuçları

Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu “*Eğitimde Program Geliştirme* dersinin tasarımı nasıl olmalıdır?” sorusudur. Bu kapsamda elde edilen araştırma sonuçları şu biçimde sıralanabilir:

- Program bilgisi temelinde tasarlanan *Eğitimde Program Geliştirme* dersi programı tasarısı, gerektiğinde yüz yüze + farklı zamanlı çevrimiçi ortam gerektiğinde de canlı ders + farklı zamanlı çevrimiçi ortam biçiminde uygulanabilecek şekilde harmanlanmış öğrenme ilkelerine uygun olarak tasarlanmıştır.
- Tasarlanan bu ders programı dersin isminden bağımsız olarak öğretmenlik lisans programlarında, öğretmen hizmet içi eğitim programlarında, program bilgisini arttırmaya yönelik olarak bağlama göre uyarlandığında kullanılabilir yapıdadır.
- Ders programı tasarısının felsefi yaklaşımı öğretmenlerin mesleki hayatındaki değişim ve gelişmelere açık olarak yetişmesini sağlamak ve bu doğrultuda etkin ve araştırmaya açık öğretmenler yetiştirmeyi içerdiği için ilerlemecilik felsefesini benimsemiştir.
- Ders programı tasarısının genel amacı ve kazanımları program bilgisi kavramı ve boyutları ile gereksinim aşaması bulguları temelinde oluşturulmuştur.
- Ders programı tasarısının içeriği kazanımlara paralel olarak, öğretmen adaylarının ilgisini çekecek ve güdülenmenin devamlılığını sağlayacak şekilde aşamalı, bağlantılı ve sarmal yapıda tasarlanmıştır.
- Ders programının farklı zamanlı ve eş zamanlı canlı dersleri için kurumsal bir öğretim yönetim sistemi kullanılmıştır. Bu ders programı için kullanılan ÖYS, içerik yönetimi, kolay anlaşılır akış ve geçişlere izin vermesi, belge yükleme ve indirme, tartışma sayfaları, mesajlaşma ve web tabanlı öğrenme araçlarının çalışmasına izin verme konularında yeterli bir ÖYS’dir.

- Ders programı tasarısında kuramsal içeriklerin, bireysel olarak öğrenenlerin kendi zamanlarında ve hızlarında okuma, araştırma ve ilişkilendirme etkinlikleri ile farklı zamanlı şekilde çalışılması benimsenmiştir.
- Ders programının eş zamanlı ortamları (yüz-yüze veya canlı ders), düz anlatımdan uzak tutulmuştur. Bunun yerine paylaşım, tartışma, dönüt ve soru cevap etkinlikleri çerçevesinde yürütülmüştür.
- Ders programı tasarısında oyunlaştırma öğeleri (puan toplama) kullanılmıştır. Ayrıca internet ortamı komik yazılı resimlere (*İng: Internet memes*) de farklı zamanlı etkinliklerde güdülenme için yer verilmiştir.
- Ders programının öğretimi değerlendirme boyutu süreç değerlendirme ilkelerine göre düzenlenmiştir.
- Tasarlanan ders programı ayrı bir yazılı ve elektronik doküman halinde, böyle bir ders programı tasarısına gereksinim duyacak öğretim elemanları ve/veya eğitim kurumları ile istendiğinde paylaşılacak üzere saklanacaktır.

5.1.3. Ders Programı Uygulama ve Değerlendirme Aşaması Sonuçları

Bu bölümdeki sonuçlar çalışmanın üçüncü ve dördüncü araştırma sorusu olan “Tasarlanan dersin öğretmen adaylarının program bilgisi üzerindeki etkisi nedir? Tasarlanan dersin uygulanması sonrası öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgulardan edinilen sonuçları sunmaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

- Program Bilgisi Testi bulgularına deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Kontrol grubu için bu farklılık düşük düzeyde iken, deney grubunda orta düzeyde gerçekleşmiştir. Bu açıdan ders programı tasarısının deney grubunda program bilgisi düzeylerin arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.
- Program Bilgisi Testi bulgularına göre deney ve kontrol grupları ön test puan ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Son test sonuçlarına bakıldığında puan ortalamalarının deney grubunda anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda, tasarlanan ders programının deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini arttırdığı söylenebilir.

- Deney grubu öğretmen adaylarının ders ürünleri incelendiğinde tasarlanan ders programının öğretmen adaylarının program bilgisini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ders ürünleri arasında dikey program bilgisi çalışmaları, program bütünleştirme tasarımları ve program esnekliği tartışma yanıtları bulunmaktadır.
- Deney grubu öğretmen adaylarının uygulama sonu görüşlerine bakıldığında, öğretmen adaylarının derse çoğunlukla olumlu tutum geliştirdikleri ve program bilgisi boyutları açısından fayda sağladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda tasarlanan ders programının öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini arttırmada etkili olduğu ve derse karşı memnuniyet geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın aşamalarına ve bulgularına bağlı olarak elde edilen sonuçlar, ilgili alan yazın kapsamında tartışılmaktadır. İlk olarak gereksinim belirleme aşaması sonuçları daha sonra dersin tasarımı ile uygulama ve değerlendirme aşamalarına ait sonuçlar tartışılmıştır. Son olarak program bilgisi kavramının özellikleri ve boyutları ile ilgili sonuçlar ve bu sonuçların alan yazına katkısı değerlendirilmiştir.

İlk olarak, bu çalışmanın gereksinim belirleme aşamasında çeşitli veri kaynaklarından elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının program bilgisi boyutları kapsamındaki gereksinimleri, alan yazında belirtilen program bilgisi boyutları ile örtüşmektedir. Alan yazında belirtilen; dikey program bilgisi (Park&Oliver 2008; Chauvot, 2008; Tamir 1988; Shulman 1986), yatay program bilgisi (Chauvot, 2008; Tamir 1988; Shulman 1986), program esnekliği bilgisi (Park&Oliver 2008; Chauvot, 2008), Program ve süre uyumu bilgisi (Geddis, 1993), Öğretimi program amaçları doğrultusunda değerlendirme bilgisi (Park&Oliver 2008) ve ulaşılabilir ve alternatif materyal bilgisi (Park&Oliver 2008; Chauvot, 2008; Tamir 1988; Shulman 1986), bu çalışma sonuçlarına göre de öğretmenlerin sahip olması gereken program bilgisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Buna ek olarak, çalışmanın özellikle görevdeki öğretmenler ve öğretim elemanlarından gelen verilerin analiz bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin uzaktan eğitim ve eğitim teknolojileri ile ilgili gereksinimleri olduğu açıkça ortaya çıkmıştır. Bu veri kaynakları bu gereksinimlerini program bilgisi ile ilgili bir veri toplama aracında dile

getirmişlerdir. Bu durum bu iki bilgi gereksiniminin alan öğretim programları kapsamında değerlendirildiğini ve özellikle salgın ve kapanma sürecinde şiddetli hissedildiğini göstermektedir. Yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin salgın sürecinde gereksinim duydukları bilgiler arasında, çevrimiçi sınıf yönetimi, eğitsel amaçlara uygun web araçları bilgisi ve uzaktan eğitim teknolojileri gösterilmektedir (Avcı ve Güven, 2021; La Velle, vd., 2020; Spiteri ve Rundgren, 2020). Salgın süreci ayrıca, kapanmaların eğitime ara vermeyi gerektirmediğini göstermiştir. Bu anlamda bu gereksinimlerin salgın sürecine özgü olmadığı, öğretmenlerin alan öğretim programlarını uygularken bu bilgilere her an gereksinim duyabileceği düşünülmelidir.

Program bilgisi boyutları kapsamında bir gereksinim olarak gösterilen diğer bir bilgi olan program geliştirme süreci bilgisi, üç farklı veri kaynağı (öğretmen adayları, öğretmenler, alan uzmanları) tarafından da vurgulanmıştır. Eğitim programları alanındaki çalışmalar planlama, geliştirme, tasarlama, uygulama, değerlendirme ve iyileştirme için donanımlı araştırmacı ve öğretmenlere gereksinim duymaktadır. Öğretmenler program geliştirme süreçlerinde planlayıcı, tasarımcı, yönetici, programcı, uygulayıcı, koordinatör, karar verici, değerlendirici, araştırmacı vb. olarak görev alabilir ve önemli rol oynayabilirler (Yiğit, 2003; Yüksel, 1998). Bu roller de program geliştirme süreci ile ilgili bilgiyi gerektirmektedir. Eğitimde program geliştirme başlı başına çok geniş bir alandır ve tek başına bir ders olarak öğretmen eğitimi programlarında yer almalıdır. Bunun yanında program geliştirme süreci hakkında bilgi program bilgisi temelinde de bir boyut olarak kabul edilmelidir.

Öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimi lisans programlarında program bilgisi boyutları çerçevesinde tasarlanmış bir derse gereksinim duydukları bu çalışma kapsamındaki tüm veri kaynaklarından elde edilen verilerde ortaya konmuştur. Sahin ve Soylu (2017) ve Tan-Şişman (2021)'ın çalışmalarında vurguladığı, öğretmenlerin program bilgisi kapsamındaki bilgi eksiklikleri çalışmanın bu ana sonucu ile örtüşmektedir. Aynı zamanda “Öğretmenlerimizle 2023’e Projesi” (MEB, 2018) kapsamında belirlenen, öğretim programlarında yer alan kazanımların etkinliklerle ilişkilendirilmesi ve öğretim programlarında dikkat edilmesi gereken noktalar ile ilgili öğretmen gereksinimleri de bu tür bir dersin gerekliliğini destekler niteliktedir. Bu bağlamdaki bir dersin programının bu çalışmada elde edilen ders tasarımı sonuçlarına göre tasarlanması öğretmen adaylarının akademik başarısına ve tutumlarına katkı sağladığı bu çalışmayla ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın gereksinim belirleme aşamasında ortaya çıkan ulaşılabilir ve alternatif materyal bilgisine yönelik gereksinimler programda öğrenme ve süre uyumunu ve program esnekliği kapsamında programın uyarlanmasını işaret etmiştir. Ek olarak alan öğretim programlarının öğrenme öğretme süreçleri ile ilgili bilgi gereksinimleri de ortaya çıkmıştır. Schroeder ve Curcio'nun (2022) çalışmalarında ortaya koyduğu program bilgisi kapsamında öğretmen eğitimi gereksinimlerinden birisi ulaşılabilir ve alternatif materyal bilgisidir. Bu program bilgisi boyutu yazarların çalışmasına göre, materyal içeriğinin doğruluğu, kaynakların öğrenci gereksinimlerine, program çıktılarına, toplumsal ve kültürel gerçeklere uygunluğu gibi değerlendirmeleri içermektedir. Ayrıca ders materyallerinin nasıl uyarlanabileceği veya geliştirilebileceği hakkında bilgi de gereksinimler arasında gösterilmiştir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmanın sonuçları Schroeder ve Curcio'nun (2022) çalışmasının sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğretmen gereksinim belirleme anketine göre sınıf öğretmenlerinin program bütünleştirme bilgisi (yatay program bilgisi) ve alan öğretim programları için ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve teknikler bilgisi alanlarında İngilizce öğretmenlerine göre daha yüksek gereksinim bildirdikleri görülmüştür. Bu durumun sınıf öğretmenlerinin birden çok öğretim programından (Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik vb.) sorumlu olması ile açıklanabileceği sonucuna varılmıştır. Park (2008) tarafından ilkokul öğretmenleri ile yapılan ve program bütünleştirme uygulamaları konusunda ilkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları ve bu kapsamdaki gereksinimleri konu edinen çalışmada, öğretmenlerin program bilgisi düzeylerinin özellikle farklı öğretim programlarında bütünleştirme açısından düşük olduğu ve hizmet öncesi eğitimlerinde bu konuda yeterli bilgi edinmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu açıdan çalışma sonuçları, Park'ın (2008) çalışmasının sonuçları ile paralel görünmektedir.

Land ve Drake (2014) tarafından yapılan çalışmada ilkokul öğretmenlerinin aynı öğretim programını uygulamada gösterdikleri farklılıklar gruplanmaya çalışılmış, bu farklılıkların sadece programda önerilen öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme önerilerinin dikkate alınması ve program esnekliği konusundaki tercihleri olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretim programında verilen destekleri alıp verimli bir şekilde kullanabildiği ve bazen programın ötesine bile geçebildikleri görülmüştür. Çalışma bulguları öğretmenlerin program bilgisinin bu bulgularla ilgili boyutlarının program esnekliği, alan öğretim programlarının öğrenme öğretme süreçleri ve alan öğretim programları ve ölçme değerlendirme boyutlarının önemini

vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bu bilgilere hakimiyeti öğretmenler için mesleki başarı getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında, Land ve Drake (2014) tarafından yapılan çalışma, bu çalışmada bulunan ilgili program bilgisi boyutları ile ilgili gerekliliklerle uyuşmaktadır.

YÖK (2018) tarafından 2018 öğretmenlik lisans çerçeve programlarında önerilen ilgili öğretmenlik programına ait *Alan Öğretim Programları* dersleri bir alan dersi olarak kabul edilmiştir. *Eğitimde Program Geliştirme* dersi ise öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında değerlendirilen bir ortak ders olarak tanımlanmıştır (YÖK, 2018). Bu çalışma kapsamında tasarlanan program bilgisi temelli ders ise eğitim programları ile ilgili bilgileri, alan öğretim programlarını ve program bilgisinin bir boyutu olarak program geliştirme sürecini içermektedir. Bu dersin gerekliliği bu çalışma ile ortaya konmuş olmasına rağmen araştırmacı, hangi bilgi alanına ait olacağı ile ilgili bir sonuca varamamıştır. Ancak, bu dersi yürütmek isteyecek öğretim elemanının ilgili öğretmenlik alanında en az lisans derecesine ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip olması gerektiği savunulabilir. Bunun nedeni, bu dersin özel alan öğretim programları ilgili ve yine alana özel kaynak, materyal, yöntem, teknik, ölçme değerlendirme vb. gibi konularda bilgi sahibi olmayı gerektirmesidir. Buna ek olarak bu dersi yürütecek öğretim elemanının eğitim programlarının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili yetkinliklere de sahip olması gerekmektedir denilebilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yatay program bilgisi kapsamında değerlendirilen program bütünleştirme, gereksinim belirleme aşamasında öğretmenler ve özellikle öğretmen adayları tarafından oldukça yüksek önem verilen bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır. Dünyada, eğitim sistemi açısından başarılı olarak kabul edilen Finlandiya ve Singapur gibi ülkelerde eğitim programlarında disiplinlerin bütünleştirilmesi çalışmaları yapılmakta, bütünleşmiş bir program yönünde ulusal süreçler yürütülmektedir (Niemelä ve Tirri, 2018; Lam, vd.,2013). Bu açıdan bakıldığında, Türkiye’de program bütünleştirme konusunda bilgi sahibi öğretmenlerin yetişmesinin, eğitim programları alanında gelişmiş ülkeler ile iş birliği ve öğrenme fırsatlarını çoğaltacağı söylenebilir.

Bu çalışma bulgularında elde edilen, meslek hayatına devam eden öğretmen gereksinimlerine göre sınıf öğretmenliği alanında görev yapan öğretmenlerin yatay program bilgisi ve program bütünleştirme konusunda gereksinimleri İngilizce

öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin birden fazla alana ait öğretim programı ile çalışmak zorunda olmaları olarak yorumlanmıştır. Brough (2012) tarafından gerçekleştirilmiş olan ilkökul öğretmenlerinin program bütünleştirme ve öğrenci katılımı konusundaki çalışmasında, program bütünleştirme uygulamalarının, öğrencilerin gerçek hayatla ilişki kurabildikleri, ilgi çekici ve eşitlikçi öğrenme ortamı sağladığı ve öğrencinin kendine olan güvenlerini arttırmada olumlu etki yarattığı bulunmuştur. Bu bakımdan sonuçlar aynı yönde olarak değerlendirilebilir. Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin bu yönde gereksinim hissetmesi bu bakımdan alan yazın ile uyumludur denilebilir.

Öğretmenlerin mezuniyetleri de gereksinimlerinde birkaç açıdan farklılık ortaya koymuştur. Eğitim fakültesi dışında başka fakültelerden mezun olmuş ve öğretmenlik meslek bilgisi eğitimini farklı şekillerde tamamlamış öğretmenlerin gereksinimleri *dikey program bilgisi* ve alan öğretim programları için *ulaşılabilir ve alternatif materyal, yöntem ve teknikler bilgisi* konularında daha yüksek bulunmuştur. Sever vd., (2015), “Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar” başlıklı çalışmalarında öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlayamama, öğrenciler ile etkili iletişim kuramama, öğretim materyali yetersizliği ve meslektaşları ile iş birliği eksikliği gibi sorunlarla karşılaşılabileceklerini düşündükleri belirlenmiştir. Bu açıdan bu çalışmada yer alan öğretmen grubunun belirttiği gereksinimler Sever vd.,’nin (2015), belirttiği eksiklikler ile “öğretim materyalleri” konusunda benzerlik göstermektedir.

Öğretmen gereksinimleri ile ilgili dikkat çekici başka bir nokta görev süresinin ilk beş yılında olan öğretmenlerle kıyaslandığında, daha deneyimli öğretmenlerin “öğrenci gereksinimlerini belirleme” konusunda daha yüksek düzeyde gereksinim bildirmeleri olmuştur. Bu durum iki şekilde açıklanabilir. İlki, öğretmenlerin deneyimleri arttıkça öğrencilerin bireysel ve grup olarak gereksinimlerine öğretmen tarafından verilen önemin artması olabilir. İkincisi ise, öğretmenlerin deneyimi arttıkça sınıf yönetimi konusunda öğrenci merkezli yaklaşımlara artan şekilde ilgi veya gereksinim duymaya başlamaları bir neden olarak savunulabilir. Türk vd., (2017) çeşitli eğitim kademesindeki 500 öğretmen katılımcı ile öğretmenlerin öğrencilere duydukları sevgi düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmenlik deneyimi arttıkça, öğretmenlerin öğrencilere olan sevgisinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Yukarıdaki olası iki neden de Türk vd.,’nin (2017) çalışmasının sonucu ile paralel görünmektedir.

Öğretmen adaylarının program bilgisini arttırmaya yönelik tasarlanan ders programının sadece yüz yüze derslerle değil sınıf içi (veya canlı ders) ile farklı zamanlı öğrenme ortamları ve etkinliklerinin harmanlanması ile oluşan harmanlanmış öğrenme ortamlarında yürütülmesinin daha doğru olduğu, öğrenci katılımını ve güdülenmesini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ders programının kazanımlarına ulaşmak için öğretmen adaylarının bireysel veya grup olarak ders dışı etkinliklerde bulunması ve araştırma, inceleme, ilişkilendirme ve üretim gerektiren görevleri yaptığını göstermesi gerekmektedir. Bu da ancak ders dışı çalışma ortamını düzenleyen ve rehberlik eden bir ders tasarımı ile mümkün olabilir. Sahni (2009) tarafından yapılan çalışmada yüksek öğretim kademesinde harmanlanmış öğrenmenin yüksek öğrenci katılımı ve akademik başarı getirdiği bulunmuştur. Bu anlamda Sahni'nin (2009) çalışması da bu sonucu desteklemektedir.

Dumford ve Miller (2018) ve Gonzalez vd. (2020) yaptıkları çalışmalarda, yükseköğretimde süreç değerlendirme uygulamalarının hem yaş grubu özellikleri açısından hem de sürekli değerlendirmenin ödül etkisinden dolayı geleneksel sonuç değerlendirme uygulamalarına göre daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu tez çalışmasında da işe koşulan süreç değerlendirme uygulaması öğretmen adayı memnuniyeti, derse hazırlıklı gelme ve öğrenmenin tekrarı açısından olumlu değerlendirilmiştir. Bu anlamda çalışmanın sonuçlarının Dumford ve Miller'ın (2018) çalışmasının sonuçları ile benzeştiği söylenebilir. Ayrıca, süreç değerlendirmede kullanılan puan toplama oyunlaştırma ögesi de öğretmen adayları tarafından olumlu karşılanmıştır. Pitoyo ve Asib (2020) tarafından yapılan çalışmada, ölçme değerlendirmedeki oyunlaştırmanın öğrenmeyi desteklediği yönünde buldukları sonuç bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Öğretmen adayları ek olarak süreç değerlendirme uygulamasının sınav kaygısını azalttığını belirtmişler, öğrendiklerini bu ölçme yöntemi ile daha iyi yansıtabildiklerini ifade etmişlerdir. Biçimlendirici sürekli değerlendirme yöntemlerinin sınav kaygısını azalttığı yönündeki çalışmalar (Mastagli, 2020; Cardozo, 2020) bu bulgu ile örtüşmektedir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının farklı zamanlı ders ortamında grup tartışmalarına katılımı ve canlı derslerde yaptıkları ödev ve etkinlikler temelinde yaptıkları tartışmalar verimli ve etkili olarak bulunmuştur. Öğretmen adayları bu konuda dersten önce yapılan etkinliklerin canlı derse hazırlıklı gelmeyi sağladığını ve derste ve çevrimiçi yazılı tartışma etkinliklerine katılım ve paylaşım isteğini arttırdığını ifade

etmişlerdir. Bond (2020) tarafından yapılan sistematik inceleme çalışmasında ters yüz sınıf uygulamasının (öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarını bireysel olarak gerçekleştirip, sınıf ortamında paylaşım ve tartışmalara katılması) öğrenci güdülenmesini ve öğrenme süreçlerine katılımını arttırdığını bulmuşlardır. Bu anlamda bu tez çalışması bulguları, Bond'un (2020) çalışmasıyla aynı yöndedir denilebilir.

Bu çalışmanın uygulama ve değerlendirme aşamasında başvurulacak gömülü karma deneysel desen kapsamında program bilgisi testi deney ve kontrol gruplarında uygulanmıştır. Deney grubu lehine anlamlı fark çıkmasını etkileyen faktörlerden birisi kontrol grubunun (n=62) deney grubuna göre (n=30) daha kalabalık olması olabilir. Çalışmadaki ders programı tasarısı zamanında ve yoğun olarak kullanılan dönüt ve düzeltme içermektedir. Aynı zamanda öğretmen adayları kısa ödev ve etkinlik ürünlerinin canlı derslerde paylaşımı ve tartışılması da program tasarısı dahilindedir. Çalışma sonuçlarına göre bu uygulamaların kalabalık sınıflarda sürdürülmesinin zor olduğu bulunmuştur. Deney grubu seçilirken bu durum öngörülmüştür. Dolayısıyla ders programı tasarısının kalabalık gruplar ile uygulanması dönüt ve düzeltme ile paylaşım ve tartışmaların etkili ve verimli olmasını engelleyebilir. Öğrenci güdülenmesini ve öğrenme sürecini olumlu etkilediği bilinen dönüt süreçleri (Konold vd., 2004; Coll vd., 2014), bu ders programı tasarısı uygulamasında vazgeçilmez bir özellik olarak kabul edilmiştir.

Türkçe alan yazında öğretmenlerin eğitim ve öğretim programları ile ilgili bilmesi gerekenleri ve öğretmenlerin programlarla ilişkisini açıklamaya çalışan bazı çalışmalarda (Tan-Şişman, 2021; Çetinkaya ve Tabak; 2019; Erdem ve Eymir, 2018; Bolat, 2017), *program okuryazarlığı* kavramı göze çarpmaktadır. İlgili çalışmalar incelendiğinde, hepsinin Bolat'ın (2017) geliştirdiği program okuryazarlığı ölçeğinin uygulanmasına dayandığı görülmektedir. Program okuryazarlığı kavramı bu araştırmalarda okuma ve yazma olmak üzere iki ana faktör ile bu faktörlerin eğitim programlarının dört ana boyutu (amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme) içerisindeki göstergelere dayanmaktadır. Bu çalışmalar, bu tez çalışmasının sonuçları ile büyük oranda farklılık göstermektedir. İlk olarak, öğretmenlerin programlar ile ilgili bilmesi gerekenler duyuşsal bir yapı ile açıklanamaz denilebilir. Bunun yerine öğretmenlerin “bilmesi” gerekenler, bilişsel alan “bilgi” düzeyleri ile açıklanmalıdır yorumu yapılabilir. *Program okuryazarlığı* ölçeğinde bulunan okuma ve yazma boyutları altında ifade edilen becerilerin hepsi bilişsel alan bilgi basamakları ile kolaylıkla açıklanabilir. Örneğin,

ölçekte bulunan “İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilme” maddesi program bilgisi boyutlarından *dikey program bilgisi* altında *analiz* basamağında ifade edilebilir. İkincisi, öğretmenlerin program kavramı ve alan öğretim programları ile ilgili bilmesi gerekenler sadece eğitim programlarının dört ana boyutu ile belirtilmeye çalışıldığında eksik kalmaktadır. Bu eksiklikler, program süre uyumu bilgisi, program bütünleştirme bilgisi, alternatif program, kaynak ve materyaller bilgisi ve en önemlisi programın esnekliği ve uyarlanması konularında ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında *program bilgisi* kavramı *program okuryazarlığı* kavramına göre daha kapsamlı ve açıklayıcı olarak yorumlanabilir. Üçüncü olarak, *program okuryazarlığı* kavramı uluslararası alan yazında bulunmamaktadır. Kavramın İngilizce çevirisi olan *curriculum / curricular literacy* ifadeleri bilimsel çalışma indekslerinde tarandığında sonuca ulaşılamamaktadır. Aksine *program bilgisi* kavramı 1986’da Shulman’ın (1986), alan eğitimi bilgisi ile ilgili çalışmalarından başlayarak uluslararası alan yazında tartışılmakta ve çalışılmakta olan bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Park ve Oliver 2008; Chauvot, 2008; Geddis, 1993; Tamir 1988; Shulman 1986).

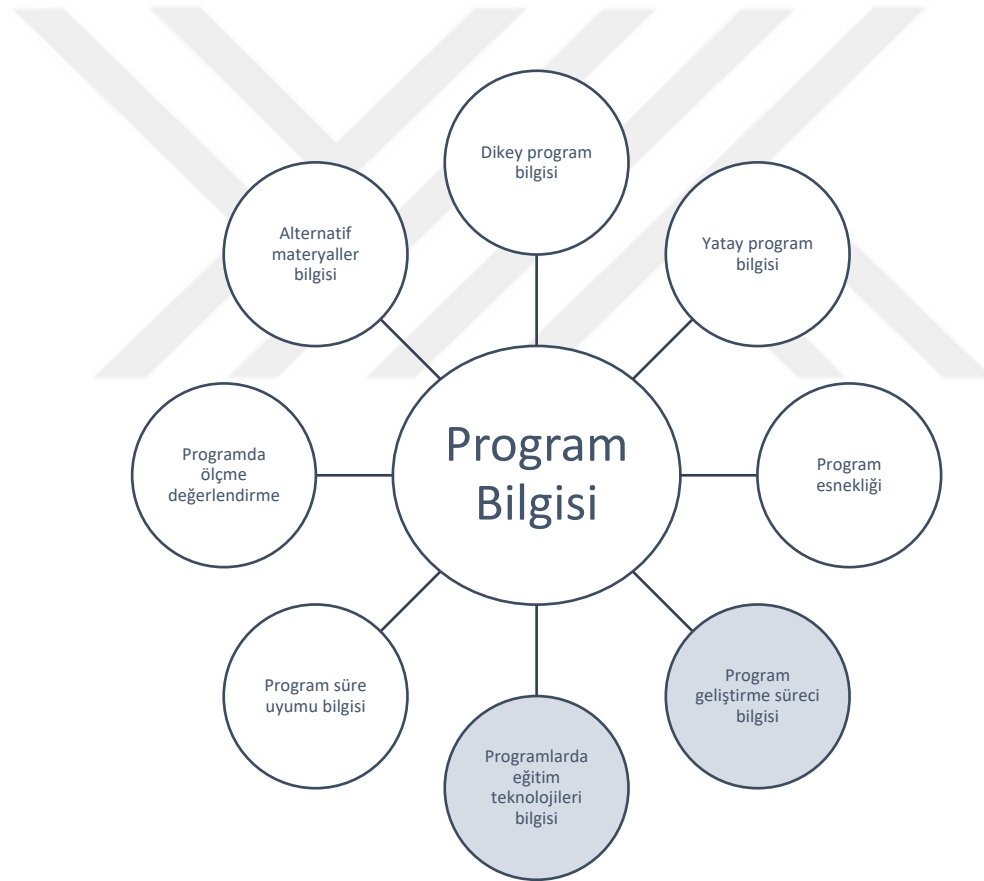
Ek olarak, Türkiye’de ve dünyada öğretmen eğitimi ile ilgili standart, beceri ve bilgi alanları belgelerinde (MEB, 2017; UNESCO 2011; Avrupa Komisyonu, 2010) program ile ilgili öğretmenlerin bilmesi gerekenler içerisinde “okur yazarlık” kavramına rastlanmamaktadır. Son olarak, program bilgisi bir bilgi alanı olarak yapılandırıldığında ölçülebilir ve gözlemlenebilir davranışlar şeklinde yapılandırılabilir. Bu da program bilgisinin öğretmenlere kazandırılması amacıyla yapılan ve yapılacak olan ders tasarımı, hizmet içi eğitim programı tasarımı ve etkinlik tasarımı gibi çalışmalarda araştırmacılara yol gösterici ve kolaylaştırıcı etki yapacaktır denilebilir.

Bu çalışma öncesinde ilgili kuramsal altyapı incelendiğinde, alan yazında bahsedilen program bilgisi kavramının bu çalışmanın sonuçları ile örtüştüğü sonucuna varılmıştır. İngilizce alan yazında program bilgisi kavramının iki şekilde ifade edildiği (İng: Curriculum knowledge ve Curricular Knowledge) görülmüştür (Chauvot, 2008; Behar ve George, 1994; Shulman, 1986). Bu ifadelerin ilki alan öğretim programları hakkında bilgiye ikincisi eğitim programları hakkında genel bilgiye işaret etmektedir. Türkçe ifade ile ise program bilgisi kavramı her iki kavramı kapsayacak şekilde hem genel eğitim programları hakkında bilgi hem de özel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının alan öğretim programları hakkında bilgisini ifade ettiği sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmanın tüm sonuçları değerlendirildiğinde öğretmenler ve öğretmen adayları için eğitimde program bilgisi kavramı şu şekilde tanımlanabilir.

Program bilgisi, öğretmenlerin eğitim programları alanı ile ilgili kavramsal ve uygulamalı bilgilerini ve alanlarına ait öğretim programları özelinde kavramsal ve uygulamalı bilgilerini kapsayan, alan eğitimi bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi bilgi alanlarının ortak bilgi alanıdır.

Program bilgisine ait boyutlar açısından ise alan yazına iki farklı program bilgisi boyutu da eklenmesi gereği duyulmuştur. Böylece program bilgisi kavramının sekiz adet ana boyutu olması gerektiği değerlendirilmiştir. Aşağıdaki Şekil 5.1’de program bilgisi boyutları, bu çalışma sonuçları ile eklenen iki boyut ile birlikte verilmiştir.



Şekil 5.1. Çalışma sonuçlarına göre program bilgisi boyutları

Şekil 5.1.’de bulunan açık renk arka plana sahip program bilgisi boyutları hali hazırda ilgili alan yazında program bilgisi boyutları arasında gösterilmektedir (Park ve Oliver 2008; Chauvot, 2008; Geddis, 1993; Tamir 1988; Shulman 1986). Bu çalışmanın sonuçlarına göre var olan bu boyutlara ek olarak “program geliştirme süreci bilgisi” ve

“programlarda eğitim teknolojileri” bilgisi eklenmiştir. Bu sonuç, çalışmanın gereksinim belirleme aşamasında ortaya çıkan bulgulara dayanmaktadır. Aşağıda bu iki boyuta ait tanımlar yapılmıştır:

Program Geliştirme Süreci Bilgisi, Öğretmenlerin program geliştirme süreçlerinde izlenen adımlar, öğretmen rolleri ve bu kapsamdaki bilimsel süreçler hakkındaki bilgilerini kapsayan program bilgisi boyutudur. Özel olarak, içinde bulunulan bağlama uygun şekilde alan öğretim programlarında yapılan değişiklikleri izlemeyi de içerir.

Programlarda Eğitim Teknolojileri Bilgisi, Öğretmenlerin genel olarak eğitim teknolojileri hakkında uygulama düzeyindeki bilgisi yanında, eğitim teknolojilerinin kendi öğretmenlik alanına ve alan öğretim programlarına uygunluğunu değerlendirme, seçme ve uygulama bilgilerini kapsayan program bilgisi boyutudur.

Buna ek olarak, Covid19 Salgın sürecinde karşılaşılan acil uzaktan eğitim uygulamaları, beraberinde, öğretim programlarının uzaktan eğitim ortamlarına uygunluğu ve uyarlanabilirliği ile ilgili tartışmaları da beraberinde getirmiştir (Bond vd., 2021). Program bilgisi boyutlarından program esnekliği, okul, öğrenme bağlamı, öğrenci özellikleri ve alan konularını ilişkilendirme bilgisini kapsayan bir program bilgisi boyutudur. Bu çalışmanın bulgularına göre program esnekliği boyutunun, alan öğretim programlarının uzaktan eğitim ortamlarına uyarlanabilirliğini de içermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, program bilgisi kavramı öğretmenlerin eğitim programları alanı ve alan öğretim programları ile ilgili bilmesi gerekenleri ve öğretmen-program ilişkisini açıklayabilecek kapsamda ve esneklikte bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini arttırmak için program bilgisi temelinde derslerin tasarlanması bu açıdan gerekçelendirilebilir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarının araştırmacı açısından değerlendirilmesi sonrası yapılan öneriler bulunmaktadır. Bu öneriler, öğretmen eğitimcilerine, öğretmen ve öğretmen adaylarına ve araştırmacılara dönük olarak aşağıda yer almaktadır.

5.3.1. Öğretmen Eğitimcilerine Öneriler

- Öğretmenlerin program bilgisini arttırmaya yönelik bir dersin öğretmenlik lisans programlarında zorunlu ders olarak yer alması önerilmektedir. Programların

başarısının en önemli etkeni olan öğretmenlerin bu konuda donanımlı olarak mezun olmaları ulusal eğitim sisteminin başarısı açısından önemli görülmelidir.

- Program bilgisi temelindeki bu dersin alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisinin ortak alanı olarak kabul edilmesi, dersin ilgili alana ait lisans eğitimi olan Eğitim Programları ve Öğretim alanı uzmanı öğretim elemanları tarafından yürütülmesi önerilmektedir.
- Bu dersin her öğretmenlik lisans programı için farklı şubelerde açılması, sınıflarda aynı öğretmenlik alanı programına kayıtlı öğrencilerin olması alan öğretim programları merkezinde yapılan çalışmalar açısından dikkate alınabilir.
- Program bilgisi temelinde tasarlanan Eğitimde Program Geliştirme dersinin daha etkili ve verimli ders başarısı sağlaması açısından sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından kaçınmayı sağlayacak önlemlerin alınması gerekmektedir.
- Program bilgisi temelinde tasarlanan Eğitimde Program Geliştirme dersi içeriğinin ve öğrenme öğretme süreçlerinin uygulama ağırlıklı olması gerekmektedir.
- Program bilgisi temelinde tasarlanan Eğitimde Program Geliştirme dersi kapsamında öğretim elemanı merkezli bilgi aktarımının ve düz anlatım yolunun etkisiz olduğu sonucuna varılmıştır. Bu yüzden ilgili dersin harmanlanmış öğrenme uygulamaları ve etkin katılım ilkelerini benimseyecek şekilde yürütülmesinin gerekli olduğu belirlenmiştir.
- Program bilgisi temelinde tasarlanan Eğitimde Program Geliştirme dersi programının ölçme değerlendirme boyutunun süreç değerlendirme ilkelerine göre düzenlenmesi önerilmektedir.
- Uzaktan eş zamanlı ve farklı zamanlı öğrenme ortamlarının tasarımı ve etkililiği konularında ilgili fakülte öğretim elemanlarına hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir. Bu eğitim programlarının, öğretim yönetim sistemlerinde öğretim tasarımı, harmanlanmış öğrenme uygulamaları ve farklı zamanlı ödev ve etkinlik tasarımı konularını öncelikli olarak içermesi uygundur denilebilir.
- Bu tez çalışması kapsamında tasarlanan öğretmen adaylarının program bilgisini arttırmaya yönelik ders programı, talep edildiğinde tüm paydaşlarla paylaşılacak üzere saklanmaktadır. Bu konuda araştırmacı ile iletişime geçilmesi önerilmektedir.

- Program bilgisi kapsamında öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri ve bu doğrultuda planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda MEB ilgili birimleri ile iş birliği ve iletişimin artırılması önerilmektedir.

5.3.1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Öneriler

- Öğrenme ve öğretme süreçlerinde ilgili alan öğretim programlarına başvurmayı ihmal etmemeleri ve bu doğrultuda öğretim programlarına rehber olarak bakmaları önerilmektedir.
- Öğretmen adaylarının mezun olmadan önce program bilgisi kapsamında kendilerini geliştirme fırsatları aramaları ve bu fırsatları değerlendirmeleri önerilmektedir.
- Bu tez kapsamında tasarlanan ders, daha sonra tamamen öğrenen özerkliği ile öğretmen ve öğretmen adaylarının kendi kendilerine ilerleyebileceği şekilde bir KAÇED (Kitlese ve Açık Çevrimiçi Ders) olarak uyarlanabilir. Bu anlamda program bilgisi ile ilgili bireysel çaba göstermek isteyen öğretmen ve öğretmen adaylarına araştırmacı ile iletişime geçmeleri önerilmektedir.

5.3.1. Araştırmacılara Öneriler

- Program bilgisi kavramının bu araştırma sonucunda ortaya çıkan sekiz boyutunun daha derinlemesine bir nitel çalışma ile uzman görüşleri ve/veya çalıştaylar ile teyit edilmesi amaçlı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen gereksinimlerinin program bilgisi ile ilgili olanları farklı okul türleri, farklı branşlar ve farklı coğrafi bölgelerde çalışılabilir.
- Program bilgisi ile ilgili farklı ülkeler ve Türkiye bağlamı arasında karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.
- Program bilgisinin her biri için daha ayrıntılı öğrenme öğretme süreçleri tasarımı çalışmaları, bu alan için çok faydalı olacaktır. Böyle bir çalışma yapılırsa araştırmacıların, bu tezin yazarı ile iletişime geçerek yardımlaşmaları önerilmektedir.
- Bu çalışmada kullanılan program bilgisi testinin farklı öğretmenlik alanlarına özel olarak geliştirilmesi yönünde başarı testi geliştirme çalışmaları yapılması önerilmektedir.

- Son olarak, öğretmen ve öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerinin artırılması için farklı ders tasarımları çalışmaları yapılabilir. Bu ders tasarımlarının etkililiği ve kalıcılığı ile ilgili çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca, ders tasarımlarının çeşitli duyuşsal özelliklere etkisi de araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.
- Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4).
- Alpar, R. (2010). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik: spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle*. Detay Yayıncılık.
- Anadolu Üniversitesi, (2019). Program Geliştirme Modelleri Ders tanıtımı. Erişim: <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/enstituler/ders/88225/program-gelistirme-modelleri/ders-tanitim>. Erişim Tarihi: 18.05.2019
- Aria, T. (1991). Growth in Teachers' Curriculum Knowledge through the Process of Curriculum Analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200.
- Avcı, B., & Güven, M. (2021). Öğretmenlerin Çevrim içi Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 345-367.
- Avrupa Komisyonu. (2010). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Erişim: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf> Erişim Tarihi: 18.05.2019
- Bahçeşehir Üniversitesi, (2019). Program Geliştirme ve Öğretimi Ders tanıtımı, Erişim: <https://bau.edu.tr/icerik/4584-program-gelistirme-ve-ogretimi>. Erişim Tarihi: 18.05.2019
- Bao, L., Kim, Y., Raplinger, A., Han, J., and Koenig, K. (2014). Affective factors in stem learning and scientific inquiry: assessment of cognitive conflict and anxiety. *Journal Of Effective Teachers Arxiv* (51), 345-367.
- Barnes, L. R., & Shinn-Taylor, C. (1988). Teacher Competency and the Primary School Curriculum: a survey of five schools in North-East England. *British Educational Research Journal*, 14(3), 283-295.
- Başkan, G. A., Aydın, A., & Tuğba, Ö. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Beaujean, A. A. (2014). *Latent variable modeling using R: A step-by-step guide*. Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315869780>

- Beane, J. A. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *The Phi Delta Kappan*, 76(8), 616-622.
- Behar, L. S., & George, P. S. (1994). Teachers' use of curriculum knowledge. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 48-69.
- Bitzer, P., Söllner, M., & Leimeister, J. M. (2016). Design principles for high-performance blended learning services delivery. *Business & Information Systems Engineering*, 58(2), 135-149.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18): 121-138.
- Bond, M. (2020). Facilitating student engagement through the flipped learning approach in K-12: A systematic review. *Computers & Education*, 151, 103819.
- Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-24.
- Bradford, S., & Cullen, F. (2012). *Research and research methods for youth practitioners*. London: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brough, C. J. (2012). Implementing the democratic principles and practices of student-centred curriculum integration in primary schools. *Curriculum Journal*, 23(3), 345-369.
- Brown, M. W. (2011). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In *Mathematics teachers at work* (pp. 37-56). Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Caena, F. (2011). Literature review Teachers' core competences: requirements and development. *Education and training*, 2020.
- Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2523-2546.

- Cardozo, L. T., Azevedo, M. A. R. D., Carvalho, M. S. M., Costa, R., de Lima, P. O., & Marcondes, F. K. (2020). Effect of an active learning methodology combined with formative assessments on performance, test anxiety, and stress of university students. *Advances in Physiology Education*, 44(4), 744-751.
- Chauvot, J. B. (2008). Curricular Knowledge and the Work of Mathematics Teacher Educators. *Issues in Teacher Education*, 17(2), 83-99.
- Choak, C. (2012). Asking questions: Interviews and evaluations. S. Bradford, & F. Cullen, *Research and research methods for youth practitioners* içerisinde (ss. 90–112). London: Routledge.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coll, C., Rochera, M. J., & De Gispert, I. (2014). Supporting online collaborative learning in small groups: Teacher feedback on learning content, academic task and social participation. *Computers & Education*, 75, 53-64.
- Confrey, J. (2012). Articulating a Learning Sciences Foundation for Learning Trajectories in the CCSS-M. *North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. 12(3), 27–52.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev. Ed: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*, (S. B. Demir ve Y. Dede, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S., & Williams, K. (2008). White middle-class parents, identities, choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 261–272.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve lisrel uygulamaları (4. baskı)*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- de Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T., and Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia* 29, 139–152. doi: 10.5585/dialogia.n29.7661
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya (27. b.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- DfE, (2022). How to Become a Teacher. England Department for Education. Erişim: <https://www.gov.uk/apply-for-teacher-training>. Erişim Tarihi: 20.04.2020
- DfE, (2019). Early Career Framework. England Department for Education. Erişim: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/978358/Early-Career_Framework_April_2021.pdf. Erişim Tarihi: 20.04.2020
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2001). *The systematic design of instruction*. 6th. New York: Longmann.
- Dolmans, D. H. J. M., & Schmidt, H. (1996). The advantages of problem-based curricula. *Postgraduate Medical Journal*, 72(851), 535-538.
- Dumford, A. D., & Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 452-465.
- Eisenkopf, G. (2010). Peer effects, motivation, and learning. *Econ. Educ. Rev.* 29:364374. doi: 10.1016/j.econedurev.2009.08.005
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Nobel Yayın Dağıtım
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum inquiry*, 11(1), 43-71.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Erkan, S. ve Gömleksiz, M. (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Anı Yayıncılık

- Fernández-Balboa, J. M., & Stiehl, J. (1995). The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching and teacher education*, 11(3), 293-306.
- Flick, U. W. E. (2009). An introduction to qualitative research. London: SAGE Publishing.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., Keller, J. M., & Russell, J. D. (2005). Principles of instructional design. *Wadsworth/Thomson Learning*, 2005; pp. 1–17.
- Galvis, Á. H. (2018). Supporting decision-making processes on blended learning in higher education: literature and good practices review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-38.
- Garrison, D. R. & Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education. *Internet And Higher Education*, 7(2), 95–105.
- Geddis, A. N., Onslow, B., Beynon, C., & Oesch, J. (1993). Transforming content knowledge: Learning to teach about isotopes. *Science Education*, 77(6), 575–591.
- Gonzalez, T., De La Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PloS one*, 15(10), e0239490.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.
- Gültekin, M. (2017). *Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar*. B. Oral ve T. Yazar (Editör), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 1-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Hacettepe Üniversitesi, (2019). İlkokulda Program Geliştirme Ders tanıtımı. Erişim: http://akts.hacettepe.edu.tr/ders_detay.php?ders_ref=DRSTNM_000000000000000000000006713&ders_kod=%DDS%D6307&z_s_link=2&prg_kod=455&submenuheader=2modelleri/ders-tanitim . Erişim Tarihi: 27.05.2019
- Harvard Üniversitesi. (2022). Designing your course. Erişim: <https://bokcenter.harvard.edu/designing-your-course>. Erişim Tarihi: 04.01.2020
- Howitt, D., & Cramer, D. (2017). *Understanding Statistics in Psychology with SPSS* (7th edition). Edinburgh: Pearson Education Limited.

- Hamp-Lyons, L. (2004). The impact of testing practices on teaching: Ideologies and alternatives. *Anthology series-seameo regional language centre*, 45, 26.
- Iswahyudi, I., Yohana, C., and Mardi, M. (2019). Impact self-efficacy and supervisor support on transfer of training: two-stage approach analysis. *J. Pendidikan Ekonomi Dan Bisnis (JPEB)* 7, 47–60. doi: 10.21009/jpeb.007.1.5
- INTASC, (2013). Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers. Erişim: https://ccsso.org/sites/default/files/2017-12/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf. Erişim Tarihi: 19.06.2020
- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 68-84
- Kalaycı, ř. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Dinamik Akademi Yayın Dağıtım.
- Kang, S., Scharmann, L. C., and Noh, T. (2004). Reexamining the role of cognitive conflict in science concept learning. *Res. Sci. Educ.* 34, 71–96. doi: 10.1023/B:RISE.0000021001.77568.b3
- Kang, H., Scharmann, L. C., Kang, S., and Noh, T. (2010). Faculty publications: department of teaching, learning and teacher education. *Int. J. Environ. Sci. Educ. (IJESE)* 5, 383–405.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kim, H.Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54.
- Koğar, H. (2020). *R ile geçerlik ve gúvenirlik analizleri: Klasik test kuramı, faktör analizi ve madde tepki kuramı uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Konold, K. E., Miller, S. P., & Konold, K. B. (2004). Using teacher feedback to enhance student learning. *Teaching Exceptional Children*, 36(6), 64-69.
- Kotrlik, J. W. K. J. W., & Higgins, C. C. H. C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research appropriate sample size in survey research. *Information technology, learning, and performance journal*, 19(1), 43.

- Küçükahmet, L. (2007), 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlayan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 203-218.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim* (24. b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- La Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596-608.
- Lam, C. C., Alviar-Martin, T., Adler, S. A., & Sim, J. B. Y. (2013). Curriculum integration in Singapore: Teachers' perspectives and practice. *Teaching and Teacher Education*, 31, 23-34.
- Land, T. J., & Drake, C. (2014). Understanding preservice teachers' curricular knowledge. *Research trends in mathematics teacher education* (ss. 3-22). Springer, Cham.
- Ledesma, R. D., Macbeth, G., & Valero-Mora, P. (2011). Software for computing the tetrachoric correlation coefficient. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 181-189.
- Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2020). National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives. *Educational Studies*, 46(3), 259-272.
- Li, J., Wong, S. C., Yang, X., and Bell, A. (2020). Using feedback to promote student participation in online learning programs: evidence from a quasi-experimental study. *Educ. Technol. Res. Dev.* 68, 485–510. doi: 10.1007/s11423-019-09709-9
- Li, Y., Zhang, X., Dai, D. Y., & Hu, W. (2021). Curriculum innovation in times of the COVID-19 pandemic: the thinking-based instruction theory and its application. *Frontiers in Psychology*, 12, 1140.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 1986(30), 73-84.
- Lochner, B., Conrad, R., & Graham, E. (2015). Secondary teachers' concerns in adopting learning management systems: A US perspective. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 59(5), 62-70. doi:10.1007/s11528- 015-0892-4

- Loepp, F. L. (1999). Models of curriculum integration. *The journal of technology studies*, 25(2), 21-25.
- Marsh, C. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. NewYork: Routledge.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of teacher education*, 41(3), 3-11.
- Marmara Üniversitesi, (2019). Program Geliştirme ve Öğretim Ders tanıtımı. Erişim: <http://ilp.marmara.edu.tr/Ders/program-gelistirme-ve-ogretim/egt352-6779-7>. Erişim Tarihi: 10.08.2019
- Martin, F., and Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learn.* 22, 205–222.
- Mastagli, M., Malini, D., Hainaut, J. P., Van Hoye, A., & Bolmont, B. (2020). Summative assessment versus formative assessment: An ecological study of physical education by analyzing state-anxiety and shot-put performance among French high school students. *Journal of Physical Education and Sport®(JPES)*, 20(Supplement issue 3), 2220-2229.
- McArdle, G. (1998). *Conducting a needs analysis: a fifty minute book* . Boston: Course Technology Crisp.
- Meehan, T., Vermeer, C., & Windsor, C. (2000). Patients' perceptions of seclusion: A qualitative investigation. *Journal of Advanced Nursing*, 31(2), 370–377.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2012). 12 Yıl Zorunlu Eğitim Soru ve Cevaplar, Erişim: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf Erişim Tarihi: 2 Kasım 2020
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2016). Psa 2015 Ulusal Raporu. Erişim http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf Erişim Tarihi: 3 Kasım 2020
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2016). Ortaokul Matematik Öğretim Programı. Erişim: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=179> Erişim Tarihi: 31.10.2020

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Erişim: <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
Erişim Tarihi: 2 Kasım 2020
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim. Erişim: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf. erişim Tarihi: 05.07.2020
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Mesleki Yeterlik Kurumu, (2017). Türkiye Yeterlikler Çerçevesi. Erişim: <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/tuerkiye-yeterlilikler-cercevesi> Tarih: 04.06.2017
- Millî Eğitim Temel Kanunu, (1973). T. C. Resmi Gazete, 1739, 14 Haziran 1973
- Molenda, M., Pershing, J.A., ve Reigeluth, C.M. (1996). *Designing instructional systems*. In Robert Craig (Ed.), *The ASTD Training and Development Handbook*, 4th ed. New York: McGraw-Hill.
- Morrison, G. R., Ross, S. J., Morrison, J. R., & Kalman, H. K. (2019). *Designing effective instruction*. John Wiley & Sons.
- National Institute of Education (NIE). (2009). A teacher education model for the 21st century: A report by the national institute of education, Singapore. Erişim: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21-online-version---updated.pdf?sfvrsn=2 . Erişim Tarihi: 07.07.2020
- Niemelä, M. A. , & Tirri, K. (2018). Teachers' Knowledge of Curriculum Integration: A Current Challenge for Finnish Subject Teachers. In Y. Weinberger, & Z. Libman (Eds.), *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*. IntechOpen. 23(2), 329-345. <https://doi.org/10.5772/intechopen.75870>
- Nsibande, R. N., & Modiba, M. M. (2012). 'I just do as expected'. Teachers' implementation of Continuous Assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education*, 27(5), 629-645.
- OECD (2019), *PISA 2018 Sonuçları (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris. Erişim: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Erişim Tarihi: 21.04.2020.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2008). *Curriculum; foundations, principles and issues* (7. b.). Essex: Pearson.

- Ouyang, F., Chang, Y.-H., Scharber, C., Jiao, P., and Huang, T. (2020). Examining the instructor-student collaborative partnership in an online learning community course. *Instruct. Sci.* 48, 183–204. doi: 10.1007/s11251-020-09507-4
- ÖYGM, (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Electronic Journal.[Online]:* <https://web.archive.org/web/20081106175656/http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html>. Erişim Tarihi: 21.04.2020.
- ÖYGM, (2020). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Hakkında Açıklama. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Daire Başkanlığı. Erişim: <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> . Erişim Tarihi: 21.04.2020.
- Özkara, F. Ç. ve Güven, M. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimine yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 6(3), 158-184.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). New York: Open University Press.
- Park, M. (2008). Implementing curriculum integration: The experiences of Korean elementary teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 308-319.
- Park, S., ve Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in science Education*, 38(3), 261-284.
- Petrina, S. (2004). The politics of curriculum and instructional design/theory/form: Critical problems, projects, units, and modules. *Interchange*, 35(1), 81-126.
- Pitoyo, M. D., & Asib, A. (2020). Gamification-Based Assessment: The Washback Effect of Quizizz on Students' Learning in Higher Education. *International Journal of Language Education*, 4(1), 1-10.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage.
- Radović-Marković, M. (2010). Advantages and disadvantages of e-learning in comparison to traditional forms of learning. *Ann. Univ. Petroşani Econ.* 10, 289–298.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). ‘Strangers in paradise’? Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103-1121.

- Remillard, J. T., & Bryans, M. B. (2004). Teachers' orientations toward mathematics curriculum materials: Implications for teacher learning. *Journal for research in mathematics education*, 35(5), 352-388.
- Ries, F. (2016). A Study of Teacher Training in the United States and in Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 27, 2029-2054.
- Rizopoulos, D. (2006). ltm: An R Package for Latent Variable Modeling and Item Response Analysis. *Journal of Statistical Software*, 17(5), 1–25.
- Rogers, B. (1997). Informing the shape of the curriculum: New views of knowledge and its representation in schooling. *Journal of curriculum studies*, 29(6), 683-710.
- Rubin, H., & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. London: SAGE Publishing.
- Sahni, J. (2019). Does blended learning enhance student engagement? Evidence from higher education. *Journal of E-learning and Higher Education*, 2019(2019), 1-14.
- Schroeder, S., & Curcio, R. (2022). Critiquing, Curating, and Adapting: Cultivating 21st-Century Critical Curriculum Literacy With Teacher Candidates. *Journal of Teacher Education*, 17(3), 165-172.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., and Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, And Applications*, 4th Edn. Boston, MA: Pearson Education.
- Sever, D., Aktaş, B., Şahin, S., & Tunca, N. (2015). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 1-23.
- Smith, D. C., & Neale, D. C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching and teacher Education*, 5(1), 1-20.
- Soloway, E., Jackson, S. L., Klein, J., Quintana, C., Reed, J., Spitulnik, J., ... & Scala, N. (1996, April). Learning theory in practice: Case studies of learner-centered design. In *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems* (pp. 189-196).

- Spiteri, M., & Chang Rundgren, S. N. (2020). Literature review on the factors affecting primary teachers' use of digital technology. *Technology, Knowledge and Learning*, 25(1), 115-128.
- Sposito, V. A., Hand, M. L., & Skarpness, B. (1983). On the efficiency of using the sample kurtosis in selecting optimal lpestimators. *Communications in Statistics-simulation and Computation*, 12(3), 265-272.
- Srivastava, P. (2019). Advantages & disadvantages of e-education & e-learning. *J. Retail Market. Distrib. Manag.* 2, 22–27.
- Şahin, Ö., ve Soylu, Y. (2017). Examining Development of Curriculum Knowledge of Prospective Mathematics Teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 142-152.
- Şeker, H., Görgen, İ., Tuncel, İ., Alci, B., Kablan, Z., Baykara, K., ... & Turan, H. (2012). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. ve Fidell, L. (2012). *Using Multivariate Statistics* (6th Edition). USA: Pearson.
- Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and teacher education*, 4(2), 99-110.
- Tan, A. L. (2018). Journey of science teacher education in Singapore: past, present and future. *Asia-Pacific Science Education*, 4(1), 1-16.
- Tan-Şişman, G. (2021). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde program geliştirme bilgisinin kazandırılması. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 355-400.
- Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, (2020), *Ansayfa, İlçe Öğretmen sayıları*. Erişim: <http://tepebasi.meb.gov.tr/> . Erişim Tarihi: 20.09.2020
- Thomas, E., & Magilvy, J. K. (2011). Qualitative rigor or research validity in qualitative research. *Journal for specialists in pediatric nursing*, 16, 151-155
- Tomašević, B., & Trivić, D. (2015). Chemistry curricular knowledge of secondary school teachers. *Journal of the Serbian Chemical Society*, 80(3), 435-452.
- Toronto Üniversitesi. (2022). Course Design Guide. Erişim: <https://tatp.utoronto.ca/teaching-toolkit/ci-resources/cdg/>. Erişim: 20.07.2020
- Türk, R., Kardaş Özdemir, F., & Kerimoğlu Yıldız, G. (2017). Öğretmenlerin çocuk sevmeye durumlarının belirlenmesi: Kars örneği. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 7(1), 45-52.

- Tyler, W. R. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (Çeviren: Emir Rüzgar ve Berna Arslan) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- UNESCO. (2011). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization ICT competency framework for teachers. Erişim: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475> . Erişim Tarihi: 20.09.2020
- Wall, A., & Leckie, A. (2017). Curriculum Integration: An Overview. *Current Issues in Middle Level Education*, 22(1), 36-40.
- Wong, R. (2020). When no one can go to school: does online learning meet students' basic learning needs? *Interact. Learn. Environ.* 1–17. doi: 10.1080/10494820.2020.1789672
- Yaman, H. (2009). Teachers' Views on the Applicability of the Turkish Course Curriculum in Crowded Primary Classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(1), 349-359.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf Erişim Tarihi: 20.03.2019
- Yiğit, N. (2003). Öğretim programı geliştirmede öğretmenin rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28(296), 27-33.
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), (2020). Küresel Salgında Yeni Normalleşme Süreci, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2020/kuresel-salginda-yeni-normallesme-sureci-2020.pdf> Erişim Tarihi: 20.09.2020
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), (2020). *YÖK Eğitim Fakülteleri Müfredatlarına Yönelik Karar*. YÖK' ten Eğitim Fakültelerine önemli Yetki Devri Kararı. Erişim: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> . Erişim Tarihi: 25.09.2020
- Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 99-106.

EKLER

EK-1. Katılımcı Gözlem Formu

	Gözlem notları	Gözlemlenen Gereksinimler
Amaçlar		
İçerik ve Kaynaklar		
Öğrenme/öğretme Durumları ve Araçlar		
Değerlendirme ve araçlar		

EK-2. Öğretmen Adayları Açık Uçlu Beklenti Anketi

Bölüm:

Bu dersi ilk kez mi alıyorsunuz?: Evet () Hayır ()

Sorular:

1. Soru	Bir öğretmen adayı olarak, “eğitim programı” kavramının ne olduğunu ve neden önemli olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Soru	Sizce bir öğretmen adayının meslek hayatına başlamadan önce ve mesleğini icra ederken eğitim programları ile ilgili neleri bilmesi gerekir?
3. Soru	Eğitimde Program Geliştirme dersi kapsamında, program bilgisi ile ilgili beklentileriniz nelerdir?

Yanıtlar:

EK-3. Öğretmen Adayı Açık uçlu Ders Değerlendirme Anketi

Bölüm:

Sorular:

1. Soru	Öğretmen adayı olarak sizlerin program bilgisi ile ilgili gereksinimleriniz bu dersle karşılandı mı? Hayır ise hangi gereksinimleriniz karşılanmadı?
2. Soru	Sizce dersimizin amaçlarına ne kadar ulaşıldı? Bu amaçlar size öğretmenlik mesleğini icra ederken faydalı olacak mı? Nasıl?
3. Soru	Dersimizin içeriği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? (kapsam, yoğunluk, geçerlik, fayda..vs)
4. Soru	Dersimizin öğrenme öğretme süreci ile ilgili ne düşünüyorsunuz? (öğretim yöntem ve teknikleri, yüz yüze ve çevrimiçi ortam, katılım vs)
5. Soru	Dersimizin ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
6. Soru	Bu dersi daha sonra alacak öğrencilere tavsiyeleriniz nelerdir?

EK-4. Öğretmen Adayı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Onam Formu

Bu çalışmanın amacı Öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini arttırmaya yönelik “Eğitimde Program Geliştirme” dersinin tasarımının yapılması ve bu tasarımın etkililiğinin değerlendirilmesidir. Çalışmanın ilk aşamasında tasarıma yönelik gereksinim belirleme yapılacaktır. Bu kapsamda siz değerli öğrencilerimizin görüşlerine ihtiyaç duymaktayız.

Yapacağınız görüşme ses kaydı ile kayıt altına alınacak olup dökümü çıkarılacaktır. Çalışmanın hiçbir aşamasında kişisel bilgileriniz çalışmanın amacı dışında kullanılmayacak, çalışmayı yapan öğretim elemanı dışında hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Görüşmeyi kabul ettikten sonra da istediğiniz zaman çalışmadan verileriniz çıkarılmasını isteyebilirsiniz. Teşekkür ederim.

Okudum, anladım, görüşmeyi kabul ediyorum.

Ad ve Soyad:

İmza:

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

Sorular	Sondaj örnekler/soruları
Dönem başındaki beklentilerinizi düşündüğünüzde dersiniz beklentilerinizi ne kadar karşıladı?	Genel soru
Derste öğrendiklerinizi düşününce, hangi konuların size meslek hayatınızda en faydalı olacağını düşünüyorsunuz?	Temeller, Programın boyutları, PG süreci vs
Alanınızın öğretim programının derste işe koşulması oranı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?	Her derse getirilmeli mi? Her konu ilişkilendirilmeli mi? Başka nasıl kullanılabilirdi?
Alanınızın öğretim programı ile ilgili öğrendikleriniz içerisinde sizce en faydalı bilgiler nelerdir?	Temelleri, amaçları, tasarım yaklaşımları vs
Dersin harmanlanmış öğrenme ortamı (yüz yüze ve çevrimiçi ortamın birlikte kullanılması) ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?	Daha aktif kullanılmalı mı? Nasıl? Sadece ödev mi yoksa derse hazırlık için mi olmalı? Dersin hangi kısımlarını çevrimiçi ortamda geçirmek isterdiniz?
Çevrimiçi ortamda verilen etkinlik ve ödevler ile ilgili ne düşünüyorsunuz?	Sayısı yeterli mi? Sıklığı uygun mu? Zorluğu nasıl?
Çevrimiçi ortamda ödev ve etkinlikler dışında hangi faaliyetlerde bulundunuz? Neden? Neden bulunmadınız?	Mesaj, yorum ve tartışmalara katıldınız mı? Neden katıldınız veya katılmadınız?
Sınıf ortamı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?	Sınıf mevcudu, farklı lisans programlarından öğrenciler olması, sınıfın fiziksel durumu
Ders etkinlikleri sırasında kullanılan çalışma kağıtları ve etkinlikleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?	Sayı, Kapsam, akış, aktif katılım
Bireysel, çiftler halinde, gruplar halinde ve tüm sınıf olarak etkinliklerin yapılması ile ilgili ne düşünüyorsunuz?	Hangisinde daha iyi öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?
Dersin ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili ne düşünüyorsunuz?	Arasnav, ödevler, final, süreç
Ekleme istediğiniz, beklenti, eleştiri ve tavsiyeler nelerdir?	Genel soru

EK-5. Öğretim Elemanı Açık Uçlu Gereksinim Belirleme Anketi

Değerli Katılımcı,

Bu açık uçlu anket, “Öğretmen Adaylarının Program Bilgisi Düzeylerinin Arttırılmasına Yönelik Tasarlanan *Eğitimde Program Geliştirme* Dersinin Etkililiği” başlıklı doktora tezi çalışması kapsamında görüşlerinize başvurmak üzere hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini arttırmaya yönelik olarak tasarlanan “Eğitimde Program Geliştirme dersi” ‘nin öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adayları ve MEB’e bağlı okullarda görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilecek gereksinim belirleme çalışmasına ek olarak; siz değerli öğretim elemanının görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Belirttiğiniz görüşler, öğretmen adaylarının sorumlu ve yetkili olacakları öğretim programlarıyla ve genel olarak eğitim programları ile ilgili eğitim gereksinimlerini belirlemek için kullanılacaktır. Bu doğrultuda etkili bir ders tasarımı yapmak mümkün olacaktır.

Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde bazı demografik bilgileriniz, ikinci bölümde konuyla ilgili görüşlerinizin istendiği açık uçlu anket soruları bulunmaktadır.

Vereceğiniz yanıtlar sadece bu çalışma kapsamında, isminiz ve diğer kişisel bilgileriniz kullanılmadan değerlendirilecektir. Değerli görüşleriniz araştırmamıza büyük katkı sağlayacaktır. Katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Bölüm I

“Eğitimde Program Geliştirme” dersini lisans düzeyinde daha önce yürüttünüz mü?	Evet: () Hayır: ()
Mesleki deneyiminiz (✓)	1-5 yıl: () 6-10 yıl: () 11 yıl ve üzeri: ()

EK-5. (Devam) Öğretim Elemanı Açık Uçlu Gereksinim Belirleme Anketi

Bölüm II

Bu bölümde yanıtlarınızı soruların altında yer alan boşluklara yazınız. Kelime sınırlaması bulunmamaktadır.

Açıklama:

Bu çalışmaya temel olan “program bilgisi” (İng: Curricular/curriculum knowledge) kavramı, ilgili alan yazında, eğitim programını planlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili teorik ilke ve davranışları, öğretimi farklılaştırmada ve sınıf ortamının sosyal bağlamına ve dinamiklerine yanıt verme kapasitesini artırmada kullanma bilgisi olarak tanımlanmaktadır.

1. Öğretmen adaylarının program bilgisi ile ilgili eğitim gereksinimleri (konu başlıkları/bilgi alanları/yeterlikler halinde yazılabilir) sizce nelerdir?
2. Şu an görev yapmakta olan öğretmenler, meslek hayatında, eğitim programlarıyla ilgili sizce hangi bilgilere gereksinim duymaktadır?
3. Yukarıda belirtmiş olduğunuz gereksinimlere dönük yazılacak öğretimsel amaçlar sizce Bloom’un bilişsel alan taksonomisindeki (bilgi, kav...değer.) hangi düzeylerde olmalıdır ve nelere dikkat edilmelidir?
4. Program bilgisi gereksinimleri dikkate alınarak tasarlanacak olan yeni bir dersin içerik ögesi ile ilgili düşünceleriniz/önerileriniz nelerdir?
5. Program bilgisi gereksinimleri temelinde tasarlanacak bu dersin öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili düşünceleriniz/önerileriniz nelerdir?
 - a. Öğrenme ortamı (yüz yüze, harmanlanmış, ters yüz sınıf, vb.)
 - b. En etkili yöntem ve teknikleri
 - c. Kullanılacak araç gereçler
 - d. Öğretici ve öğrenci rolleri
 - e. Dönüt – düzeltme
 - f. Ve diğer öğrenme yaşantıları
6. Program bilgisi gereksinimleri temelinde tasarlanacak bu ders için en uygun ölçme/değerlendirme yaklaşım ve uygulamaları ile ilgili düşünceleriniz/önerileriniz nelerdir?
7. Yukarıdaki maddelere ek olarak, bu konuda belirtmek istediğiniz diğer görüşleri programın öğelerini dikkate alarak açıklayınız.

EK-6. Öğretim Elemanı Açık Uçlu Gereksinim Belirleme Anketi Uzman
Değerlendirme Formu

Değerli Uzman,

“Öğretmen Adaylarının Program Bilgisi Düzeylerinin Arttırılmasına Yönelik Tasarlanan “Eğitimde Program Geliştirme” Dersinin Etkililiği” başlıklı doktora tez çalışması kapsamında, sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini arttırmaya yönelik tasarlanan “Eğitimde Program Geliştirme Dersi” ‘nin öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adayları ve MEB’e bağlı okullarda görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilecek gereksinim belirleme çalışmasına ek olarak; alan öğretim elemanlarının görüşlerine de ihtiyaç duymaktayız.

Aşağıda öğretim elemanları için hazırlanan açık uçlu anket formu maddeleri yer almaktadır. Her bir sorunun karşısında “Uygundur”, “Uygun değildir”, “Uygun ancak düzeltilmeli” ve “Öneri/Açıklama” şeklinde dört sütun bulunmaktadır. Sizden maddeleri inceleyerek anlaşılabilirlik, araştırma amacına uygunluk ve kapsam konusundaki değerlendirmelerinizi tablo içerisindeki alanlarda belirtmeniz beklenmektedir.

Açıklama:

*Bu çalışmaya temel olan “**program bilgisi**” (İng: Curricular/curriculum knowledge) kavramı, ilgili alan yazında; genel olarak, eğitim programını planlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili teorik ilke ve davranışları, öğretimi farklılaştırmada ve sınıf ortamının sosyal bağlamına ve dinamiklerine yanıt verme kapasitesini arttırmada kullanma bilgisi olarak tanımlanmaktadır.*

Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Danışman:

Demografik sorular	Uygundur	Uygun Değildir	Uygun ancak Düzeltilim	Öneri / Açıklama
“Eğitimde program Geliştirme” dersini lisans düzeyinde daha önce yürüttünüz mü? Evet: () Hayır: ()				
Alan tecrübesi (✓) 1-5 yıl: () 5-10 yıl: () 10 yıl ve üzeri: ()				
Unvan (✓) Profesör: () Doçent doktor: () Doktor öğretim üyesi: () Öğretim görevlisi doktor: () Öğretim görevlisi: () Araştırma Görevlisi doktor: ()				

EK-6. (Devam) Öğretim Elemanı Açık Uçlu Gereksinim Belirleme Anketi
Uzman Değerlendirme Formu

Ana bölüm soruları				
1. Öğretmen adaylarının program bilgisi ile ilgili eğitim gereksinimleri (konu başlıkları/bilgi alanları/yeterlikler) nelerdir?				
2. Şu an görev yapmakta olan öğretmenler, meslek hayatında, eğitim programlarıyla ilgili sizce hangi bilgilere gereksinim duymaktadır?				
3. Yukarıda belirtmiş olduğunuz gereksinimler amaçlara dönüştürülürken, Bloom'un taksonomisindeki bilgi düzeyleri dikkate alındığında, nelere dikkat edilmelidir?				
4. Program bilgisi gereksinimleri temelinde tasarlanacak bu dersin içerik boyutu ile ilgili düşünceleriniz/önerileriniz nelerdir?				
5. Program bilgisi gereksinimleri temelinde tasarlanacak bu dersin genel öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili düşünce/önerileriniz nelerdir? a. Öğrenme ortamı (yüz yüze, harmanlanmış, ters yüz sınıf..vb) b. En etkili yöntem ve teknikleri c. Ve diğer öğrenme yaşantıları				
6. Program bilgisi gereksinimleri temelinde tasarlanacak bu ders için en uygun ölçme/değerlendirme yaklaşım ve uygulamaları ile ilgili düşünceleriniz/önerileriniz nelerdir?				
7. Yukarıdaki maddelere ek olarak, bu konuda belirtmek istediğiniz diğer görüşleri programın öğelerini dikkate alarak açıklayınız.				

EK-7. Öğretmen Gereksinim Belirleme Anketi

Değerli Katılımcı,

Bu açık uçlu anket, “Öğretmen Adaylarının Program Bilgisi Düzeylerinin Arttırılmasına Yönelik Tasarlanan “Eğitimde Program Geliştirme” Dersinin Etkililiği” başlıklı doktora tezi çalışması kapsamında görüşlerinize başvurmak üzere hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini arttırmaya yönelik tasarlanan “Eğitimde Program Geliştirme Dersi”nin öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu amaç dahilinde, MEB’e bağlı okullarda görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilecek anket çalışması içerisinde sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Sağlayacağınız görüşler, öğretmen adaylarının, sorumlu ve yetkili olacakları programlarla ve genel olarak eğitim programları ile ilgili eğitim gereksinimlerini belirlemek için kullanılacaktır.

Bu anket 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgileriniz, ikinci bölümde konuyla ilgili görüşlerinizi isteyen bir bölüm, üçüncü bölümde ise açık uçlu 3 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde her bir maddede yer alan konu başlığının, öğretmen adaylarının lisans eğitiminde gerekli olup olmadığını düşünerek; Kesinlikle gerekli (5) ve Hiç gerekli değil ((1) arasında bir puan seçiniz.

Vereceğiniz cevaplar sadece bu çalışma kapsamında, isminiz ve diğer kişisel bilgileriniz kullanılmadan değerlendirilecektir. Değerli görüşleriniz araştırmamıza büyük katkı sağlayacaktır. Katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.
Öğr.Gör. Halil Düzenli

1. KİŞİSEL BİLGİLER

Branşınız	
Çalıştığınız okul	Okul Öncesi () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Mesleki Deneyim	1-5 () 6-10 () 11 ve üzeri ()
Lisans Mezuniyeti	Eğitim Fakültesi: () Diğer fakülteler + OAÖTYL veya PFP*: ()
* OAÖTYL veya PFP: Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon Programını başarı ile tamamlayanlar	

2. GEREKSİNİMLER

Bu bölümdeki maddelerin tamamını okuduktan sonra cevaplamaya başlayınız. Her bir maddeyi cevaplamamız verilerin geçerliliği ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır ve bize sağlıklı veriler sunacaktır.

Her soru için verilmiş beş seçenektan birini (X) ile işaretleyiniz. Seçenekler şu şekildedir.

- (5) Kesinlikle gerekli
- (4) Gerekli
- (3) Emin değilim
- (2) Gerekli değil
- (1) Hiç gerekli değil

EK-7. (Devam) Öğretmen Gereksinim Belirleme Anketi

Sizce, öğretmen adayları mesleklerini yaparken, aşağıdaki “eğitimde program bilgisi” kapsamındaki konu başlıklarına ne derece gereksinim duyacaklardır?

Eğitimde program kavramı ve temelleri	Hiç Gerekli Değil	Gerekli değil	Emin değilim	Gerekli	Kesinlikle gerekli
1.1. Eğitimde program kavramının temel özellikleri	1	2	3	4	5
1.2. Eğitimde program türleri	1	2	3	4	5
1.3. Eğitim programı öğeleri ve aralarındaki ilişki	1	2	3	4	5
1.4. Eğitim programlarının tarihi, felsefi, psikolojik, sosyal, ekonomik, temelleri	1	2	3	4	5
1.5. Eğitimde program geliştirme ile ilgili temel kavramlar	1	2	3	4	5

Eğitimde program tasarımı ve program geliştirme	Hiç Gerekli Değil	Gerekli değil	Emin değilim	Gerekli	Kesinlikle gerekli
2.1. Eğitimde program tasarımı yaklaşımları	1	2	3	4	5
2.2. Eğitimde program geliştirme süreci	1	2	3	4	5
2.3. Program geliştirme modelleri	1	2	3	4	5
2.4. Eğitimde gereksinim belirleme	1	2	3	4	5
2.5. Eğitim programlarında amaçların alanları ve düzeyleri	1	2	3	4	5
2.6. Eğitimde program değerlendirme süreçleri	1	2	3	4	5
2.7. Öğretim programlarının geliştirilmesinde öğretmelerin görev ve sorumlulukları	1	2	3	4	5

EK-7. (Devam) Öğretmen Gereksinim Belirleme Anketi

Eğitimde programların uygulanması	Hiç Gerekli Değil	Gerekli değil	Emin değilim	Gerekli	Kesinlikle gerekli
3.1. Öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin görev ve yetkileri	1	2	3	4	5
3.2. İlgili programa göre okul ortamının düzenlenmesi	1	2	3	4	5
3.3. Alan öğretim programının kapsamı	1	2	3	4	5
3.4. Alan öğretim programının sınıf düzeylerinde konu hiyerarşisi	1	2	3	4	5
3.5. Alan öğretim programında önerilen yöntem ve teknikler					
3.6. Beklenmeyen durum ve şartlarda programın esnekliği	1	2	3	4	5
3.7. Dönem/yıl sonu program uygulama raporu ile program haritası oluşturma	1	2	3	4	5
3.8. Aynı sınıf düzeyindeki derslerin öğretim programları ile program bütünleştirme	1	2	3	4	5

Eğitim programları konusunda destek bilgileri	Hiç Gerekli Değil	Gerekli değil	Emin değilim	Gerekli	Kesinlikle gerekli
4.1. Alan öğretim programı için ulaşılabilir ve alternatif materyaller bilgisi	1	2	3	4	5
4.2. Alan öğretim programı için ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve teknikler					
4.3. Program teknoloji ilişkisi	1	2	3	4	5
4.4. Merkezi Öğretim programları değişikliklerinin izlenmesi	1	2	3	4	5
4.5. İlgili öğretim programına alternatif programlar	1	2	3	4	5

EK-7. (Devam) Öğretmen Gereksinim Belirleme Anketi

3. AÇIK UÇLU BÖLÜM

1. Yukarıdaki maddelere ek olarak başka hangi konu başlıklarının/bilgi alanlarının/yeterliklerin öğretmen adayları için gerekli olduğunu düşünüyorsunuz? İlave etmek istediğiniz görüşleri aşağıya yazınız.
2. Bu gereksinimlere dayalı olarak tasarlanacak olan Öğretmenlik lisans programları dahilindeki “Eğitimde Program Geliştirme” dersi için, dersin amaçları, içeriği, öğrenme öğretme süreci ve sınama durumları ile ilgili düşünceleriniz ve önerileriniz nelerdir?

Teşekkür Ederim.

EK-8. Öğretmen Gereksinim Belirleme Anketi Uzman Değerlendirme Formu

Değerli Uzman,

“Öğretmen Adaylarının Program Bilgisi Düzeylerinin Arttırılmasına Yönelik Tasarlanan “Eğitimde Program Geliştirme” Dersinin Etkililiği” başlıklı doktora tez çalışması kapsamında, sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini arttırmaya yönelik tasarlanan “Eğitimde Program Geliştirme Dersi” ‘nin öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adayları ve MEB’e bağlı okullarda görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilecek gereksinim belirleme çalışmasına ek olarak; alan öğretim elemanlarının görüşlerine de ihtiyaç duymaktayız.

Aşağıda MEB’e bağlı okullarda görev yapan öğretmenler için hazırlanan anket formu maddeleri yer almaktadır. Her bir sorunun karşısında “Uygundur”, “Uygun değildir”, “Uygun ancak düzeltilmeli” ve “Öneri/Açıklama” şeklinde dört sütun bulunmaktadır. Sizden maddeleri inceleyerek anlaşılabilirlik, araştırma amacına uygunluk ve kapsam konusundaki değerlendirmelerinizi tablo içerisindeki alanlarda belirtmeniz beklenmektedir.

Açıklama:

*Bu çalışmaya temel olan “**program bilgisi**” (İng: Curricular/curriculum knowledge) kavramı, ilgili alan yazında; genel olarak, eğitim programını planlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili teorik ilke ve davranışları, öğretimi farklılaştırmada ve sınıf ortamının sosyal bağlamına ve dinamiklerine yanıt verme kapasitesini arttırmada kullanma bilgisi olarak tanımlanmaktadır.*

Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Demografik sorular	Uygundur	Uygun Değildir	Uygun ancak Düzeltilme	Öneri / Açıklama
Branşınız:				
Çalıştığınız okul kademesi: İlkokul () Ortaokul () Lise ()				
Tecrübe (yıl): 1-5 () 5-10 () 10 ve üzeri ()				

EK-8. (Devam) Öğretmen Gereksinim Belirleme Anketi Uzman Değerlendirme Formu

Ana bölüm sorular (likert-5)	Uygun dur	Uygun Değildir	Uygun ancak Düzeltilmeli	Öneri / Açıklama
Eğitimde program kavramı ve temelleri				
1.1. Eğitimde program tanımı ve özellikleri				
1.2. Eğitimde program türleri				
1.3. Eğitim programı öğeleri ve aralarındaki ilişki				
1.4. Eğitim programlarının tarihi, felsefi, psikolojik, sosyal, ekonomik, temelleri				
Eğitimde program tasarımı ve program geliştirme				
2.1. Eğitimde program tasarımı yaklaşımları				
2.2. Eğitimde program tasarımı süreci				
2.3. Eğitimde program geliştirme süreci				
2.4. Program geliştirme modelleri				
2.5. Eğitimde gereksinim belirleme				
2.6. Eğitim programlarında amaçlar alan düzeyleri				

EK-8. (Devam) Öğretmen Gereksinim Belirleme Anketi Uzman Değerlendirme Formu

Ana bölüm sorular (likert-5)	Uygundur	Uygun Değildir	Uygun ancak Düzeltilmeli	Öneri Açıklama
2.7. Eğitimde program değerlendirme süreçleri				
2.8. Öğretim programlarının geliştirilmesinde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları				
Eğitimde programların uygulanması				
3.1. Öğretim programının uygulanmasında öğretmen görev ve yetkileri				
3.2. İlgili programa göre okul ortamının düzenlenmesi				
3.3. Alan öğretim programının kapsamı				
3.4. Alan öğretim programının sınıf düzeylerinde konu hiyerarşisi				
3.5. Beklenmeyen durum ve şartlarda programın esnekliği				
3.6. Dönem/yıl sonu program uygulama raporu ile program haritası oluşturma				
3.7. Paralel diğer derslerin öğretim programları ile program bütünleştirme				
Eğitimde programları konusunda destek bilgileri				
4.1. Alan öğretim programı için ulaşılabilir ve alternatif materyaller bilgisi				
4.2. Program teknoloji ilişkisi				
4.3. Merkezi Öğretim programları değişikliklerinin izlenmesi				
4.4. İlgili öğretim programına alternatif programlar				

EK-9. Eğitimde Program Geliştirme Dersi Program Tasarısı Amaçları Uzman
Değerlendirme Formu

Değerli Uzman,

“Öğretmen Adaylarının Program Bilgisi Düzeylerinin Arttırılmasına Yönelik Tasarlanan “Eğitimde Program Geliştirme” Dersinin Etkililiği” başlıklı doktora tez çalışması kapsamında, sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini arttırmaya yönelik tasarlanan “Eğitimde Program Geliştirme Dersi” ‘nin öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, alan yazında program bilgisi kavramının kapsamı, öğretmen adayları görüşleri, EPG dersi gözlem sürecinden gelen veriler, MEB’e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ve son olarak alan uzmanlarının görüşleri ile bir gereksinim belirleme ve analizi süreci yürütülmüştür. Bu süreç sonunda “Eğitimde Program Geliştirme” dersi programı tasarısı için aday amaçlar belirlenmiştir.

Aşağıda bu amaçlar bilgi alanları ve kazanımlar şeklinde, siz uzmanların görüşlerini almak üzere düzenlenmiştir. Her bir amaç ifadesinin karşısında “Uygundur”, “Uygun değildir”, “Uygun ancak düzeltilmeli” ve “Öneri/Açıklama” şeklinde dört sütun bulunmaktadır. Sizden istenen, bu amaçların sıralamasına bakarak öncelik sonralık durumunu ve amaç yazım kuralları açısından uygunluğunu değerlendirmenizdir.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Danışman:

EK-9 (Devam)Eğitimde Program Geliştirme Dersi Program Tasarısı Amaçları
Uzman Değerlendirme Formu

Program Bilgisi Alt Alan	Kazanımlar	Uygun dur	Uygun dur	Uygun ancak Düzeltilmeli	Öneri / Açıklama
Eğitim programlarında temel kavramlar bilgisi	Eğitimde program kavramını açıklar.				
	Programların kapsamını açıklar.				
	Programların işlevini açıklar.				
	Programın boyutlarını açıklar.				
	Programın boyutların birbiriyle ilişkisini açıklar.				
	Program türlerini açıklar.				
	Programlarda amaç kavramını açıklar.				
	Programlarda kazanım türlerini örneklendirir.				
	Programlarda kazanım düzeylerini açıklar.				
	Alan öğretim programlarına ulaşabilir.				
Eğitim programlarının temelleri bilgisi	Eğitim programlarında temel felsefi yaklaşımları açıklar.				
	Alan öğretim programının felsefesini açıklar.				
	Alan öğretim programının felsefesinin programın boyutlarına etkisini açıklar.				
Ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve materyal bilgisi	Alan öğretim programında tavsiye edilen yöntem ve teknikleri açıklar.				
	Program ve teknoloji ilişkisini açıklar.				
	Programların uygulanmasında teknoloji entegrasyonu yollarına örnek verir.				
	Programın uygulanmasında, yöntem ve araçlarla ilgili bilimsel bilgileri kullanır.				
Dikey Program bilgisi	Alan öğretim programının sınıf düzeylerine göre kapsamlarını karşılaştırır.				
	Alan öğretim programı sınıf düzeyine göre ders planlar.				

EK-9 (Devam) Eğitimde Program Geliştirme Dersi Program Tasarısı Amaçları
Uzman Değerlendirme Formu

Program Bilgisi Alt Alan	Kazanımlar	Uygundur	Uygun Değildir	Uygun ancak Düzeltilmeli	Öneri / Açıklama
Okul, öğrenme bağlamı, öğrenci özellikleri ve alan konuları	Bağlama göre program esnekliği konusunda örnekler verir.				
	Alan öğretim programına göre örnek verilen okul ve sınıf ortamını düzenleme önerileri verir.				
Yatay Program Bilgisi	Aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirme konusunda örnek verir.				
Program ve süre uyumu bilgisi	Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin görev ve yetkilerini açıklar. Programın yetiştirilmesi ile öğrenme arasındaki dengeyi açıklar.				
Program geliştirme süreci bilgisi	Gereksinim belirleme yaklaşımlarını açıklar.				
	Gereksinim belirleme tekniklerini açıklar.				
	Alan öğretim programlarındaki değişiklikleri takip eder.				
	Programların değerlendirme yaklaşım ve tekniklerini açıklar.				
	Alan öğretim programlarındaki eksiklikleri tespit eder.				
	Alan öğretim programını, öğretim programına alternatif programlar ile karşılaştırır.				
	Program çalışmalarında öğretmen rolünü açıklar.				
Öğretimi program amaçları doğrultusunda değerlendirme bilgisi	Alan öğretim programı kapsamındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını açıklar.				

EK-9 (Devam) Eğitimde Program Geliştirme Dersi Program Tasarısı Amaçları
Uzman Değerlendirme Formu

Duyuşsal Alan Kazanımları	Program bağlamında diğer öğretmenlerle iş birliği yapmaya açık olur				
	Alan programlarının uygulanmasını etkileyen olayların farkında olur				
	Alan öğretim programı kapsamında en etkili öğrenme süreçlerini bulmak için çabalar				



EK-10. Öğretmen Adayları İçin Eğitimde Program Bilgisi Başarı Testi Uzman
Değerlendirme Formu

Değerli Uzman,

“Öğretmen Adaylarının Program Bilgisi Düzeylerinin Arttırılmasına Yönelik Tasarlanan “Eğitimde Program Geliştirme” Dersinin Etkililiği” başlıklı doktora tez çalışması kapsamında, sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız.

Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini arttırmaya yönelik tasarlanan “Eğitimde Program Geliştirme Dersi” ‘nin öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini ölçmek amacıyla bir Program Bilgisi Testi (PBT) tasarlanmıştır.

Sizden beklenen her bir soru maddesinin anlaşılabilirliği ve kazanımlara uygunluğu konusunda görüşünüzü: Uygundur/Düzeltilmeli/Uygun Değildir seçeneklerinden birisini işaretleyerek vermenizdir.

Kazanımlar ve görüş tablosu sorulardan sonraki sayfada bulunmaktadır.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Bu başarı testi öğretmen adaylarının eğitimde program bilgisi düzeylerini ölçmek için tasarlanmıştır. Test çoktan seçmeli 27 adet soru maddesinden oluşmaktadır.

Süre: 45 dk.

Aşağıdaki soruları okuyup, doğru seçeneği işaretleyiniz.

1. “Öğretmenlerin verdikleri sözlü ve sözsüz mesajları, okulun düzeni, kuralları, fiziksel ve psikolojik çevreyi kapsar.”

Bu ifade aşağıdaki program türlerinden hangisi ile ilgilidir?

- a. Eğitim programı
- b. Öğretim programı
- c. Örtük program
- d. Ders programı
- e. Resmi program

2. Öğretmenin, dönem sonu sınavı olarak öğrenci ödevlerini sayması ve notlandırması programın hangi ögesi ile ilgilidir?

- a. İçerik
- b. Değerlendirme
- c. Amaç
- d. Gereksinim belirleme
- e. Öğrenme öğretme süreci

EK-10. (Devam) Öğretmen Adayları İçin Eğitimde Program Bilgisi Başarı Testi
Uzman Değerlendirme Formu

3. Bireyin ve toplumun gereksinimlerinin karşılaması ve içeriğin gerçek yaşamla ilişkili olması eğitim programının hangi özelliğiyle ilişkilidir?
- Bilimsellik
 - Esneklik
 - İşlevsellik
 - Amaçlara görelik
 - Uygulanabilirlik
4. “Örgün eğitimin amacı bireylerin yaşadığı toplumdaki kültürel bilgi birikimini edinmesi ve toplum hayatına hazırlanmasıdır” diyen bir kişinin hangi eğitim felsefesinden etkilendiği söylenebilir?
- Daimicilik
 - Esasicilik
 - İlerlemecilik
 - Yeniden kurmacılık
 - Pragmatizm
5. Aşağıdakilerden hangisi eğitimde gereksinimlerin belirlenmesi sürecindeki temel kaynaklardan biri değildir?
- Konu alanı
 - Toplum
 - Birey
 - Teknoloji
 - Doğa
6. İlkokul İngilizce öğretim programındaki “Çocukların yaptıkları hataları anında düzeltmeyiniz. Ancak bu hataları not ederek ve kendiniz doğrusunu sık sık kullanarak sınıfa hatırlatınız” ifadesi programın hangi boyutu ile ilgilidir?
- Amaç
 - İçerik
 - Öğrenme öğretme süreci
 - Değerlendirme
 - Gereksinimler
7. “Liselere geçiş sınavları, öğretim programlarının amaçlarına ulaşmamızda öğretmenlere ister istemez engel oluyor” diyen bir öğretmenin bu şikâyeti, eğitim programlarını etkileyen hangi kuramsal temel ile daha çok ilişkilidir?
- Teknolojik
 - Psikolojik
 - Toplumsal
 - Tarihsel
 - Ekonomik

EK-10. (Devam) Öğretmen Adayları İçin Eğitimde Program Bilgisi Başarı Testi
Uzman Değerlendirme Formu

8. Müfredat kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
- Eğitim programı
 - Ders programı
 - Yıllık plan
 - Program geliştirme
 - Ders/konu listesi
9. “Geçmişteki uygulamalardan program geliştirme çalışmalarını destekleyecek sonuçları çıkarmak gerekir.” diyen bir uzmanın program geliştirmenin hangi kuramsal temelini önemseydiğini söyleyebiliriz?
- Toplumsal
 - Psikolojik
 - Felsefi
 - Tarihsel
 - Ekonomik
10. Aşağıdakilerden hangisi eğitimde program geliştirmenin psikolojik temelleri ile ilgili değildir?
- Öğrencilerin zihinsel gelişim hızlarındaki farklılık
 - Programlarda değerler eğitimi
 - Doğaya saygı ve ekoloji
 - Derslerde zengin uyarıcılar
 - Dikkat ve güdülemeye verilen önem
11. Öğretmenin çevre incelemesi yaparak, çevrenin ve öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarına dönük ünitelendirilmiş yıllık plan yapması, öğretim programının hangi özelliğinden yararlandığının göstergesidir?
- Esneklik
 - Ekonomiklik
 - Bilimsellik
 - Değişmez ve genel olma
 - 4 temel boyutunun olması
12. Bilişsel, duyuşsal, devinişsel (psiko-motor) davranışlara bazı örnekler şunlardır:
- I. Bilgisayarda verilerin nasıl işlendiğini sıralar.
- II. Markette alışveriş yaparken ihtiyacı olan ürünlere karşı seçici davranır.
- III. Bilgisayarın donanım parçalarını öğretmen gözetiminde söker.
- Yukarıda belirtilen davranışlar, amaç sınıflamasına göre aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak sıralanmıştır?
- I. Duyuşsal, II. duyuşsal, III. devinişsel
 - I. Devinişsel, II. bilişsel, III. duyuşsal
 - I. Bilişsel, II. bilişsel, III. devinişsel
 - I. Bilişsel, II. duyuşsal, III. bilişsel
 - I. Bilişsel, II. duyuşsal, III. devinişsel

13. 4. Sınıf Türkçe dersi kazanımlarından “yazılarında noktalama işaretlerini doğru kullanır” ifadesi, bilişsel alanın hangi basamağında bir hedef cümledir?
- Hatırlama/bilgi
 - Kavrama
 - Uygulama
 - Analiz
 - Değerlendirme
14. Öğretim programlarında kazanımların yazımı ile ilgili belirli kurallar bulunmaktadır. Aşağıda Matematik dersi 3. Sınıf öğretim programı için yazılan kazanımlardan hangisi bu kurallara uygundur?
- Öğretmen çarpma işlemini tahtada yaptırır.
 - Çarpma işleminin öğelerini söylemek.
 - Öğrenciler problem çözer.
 - İki basamaklı sayılarla kalansız bölme işlemini yapar.
 - İki basamaklı sayıları toplar ve çarpar.
15. “2.-8. sınıflar İngilizce öğretim programı içerikleri sınıf düzeyi yükseldikçe birbirini tekrar eder nitelikte görünse de, aynı konular her seferinde daha detaylı ve daha derinlemesine işlenir.”
- Bu açıklamaya göre ilgili programın içerik düzenleme yaklaşımı aşağıdakilerden hangisidir?
- Doğrusal
 - Piramitsel
 - Modüler
 - Çekirdek
 - Sarmal
16. Programın içerik boyutunda aşağıdaki sorulardan hangisine yanıt aranmaktadır?
- Niçin öğretelim?
 - Ne öğretelim?
 - Nasıl öğretelim?
 - Öğrenmeyi nasıl ölçelim ve değerlendirelim?
 - Nerede öğretelim?
17. I. Öğrencilerin belli bir derse, kursa, üniteye başlamadan önce sahip oldukları giriş davranışlarını belirlemek amacıyla yapılır.
- II. Öğrencilerin eğitimsel açıdan gruplandırılması amacıyla yapılır.
- Yukarıda özellikleri verilen değerlendirme türü aşağıdakilerden hangisidir?
- Tanılayıcı (diagnostic)
 - Biçimlendirici (formative)
 - Sonuç değerlendirme (summative)
 - Süreç değerlendirme (process)
 - Öznel değerlendirme (subjective)

EK-10. (Devam) Öğretmen Adayları İçin Eğitimde Program Bilgisi Başarı Testi
Uzman Değerlendirme Formu

18. Aşağıdakilerden hangisi, öğretmenlik mesleğini yaparken, alanınıza ait öğretim program(lar)ına ulaşma yolunu doğru vermektedir?
- Okul müdüründen istekte bulunmak
 - İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yazı yazmak
 - MEB'in ilgili web sitesinden doğrudan indirmek
 - Öğretmen forumlarında soruşturmak
 - MEB'in ilgili web sitesinden resmi istek oluşturmak
19. Bir öğretim programının eğitim felsefesinin ilerlemecilik olması, aşağıdakilerden hangisini açıklar?
- İçeriğin yoğun olmasını
 - Öğrenci merkezli tasarlanmış olmasını
 - Sadece bir kez uygulanmasını
 - Bilimsel verilere dayanarak geliştirilmiş olmasını
 - Klasik bilim ve sanat eserlerini içermesini
20. Aşağıdakilerden hangisi öğretim programlarında içeriğin sarmal tasarlanmasının avantajlarından biridir?
- Konuların ne fazla basit ne de gereksiz yere karmaşık işlenmesini engellemesi**
 - Konuların proje temelli ilerlemesi ve bütünleşmiş program uygulamaları sağlaması
 - Öğretim programının, okul bağlamına göre esnek olmasını sağlaması
 - Kazanımların öğrenciye dönük olarak yazılabilmesi
 - Öğretmenlere konuyu tüm detaylarıyla işleme olanağı sağlaması
21. MEB öğretim programlarının öğrenme öğretme süreci boyutu ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
- Öğretim programları öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerini öğretmene bırakır.
 - Öğretim programları her kazanım için kesin öğrenme yaşantıları belirlemiştir.
 - Öğretim programları öğrenme yaşantıları konusunda öneriler verir.
 - Öğrenme yaşantıları kazanımlar yoluyla ifade edilir.
 - Öğrenme yaşantıları içerik boyutunda bulunan konulardır.
22. Öğretim programı ve süre uyumu öğretmenler açısından düşünüldüğünde aşağıdaki ifadelerden yanlıştır?
- Okul türüne göre programlar esnetilebilir.
 - Programın yetişmesi için gerekirse ödevler verilebilir.
 - Öğretim programının yetişmesi için gerekirse bazı öğrencilere ek ders yapılabilir.
 - Programın gerisinde kaldığında bazı konular tamamen atlanabilir.
 - Öğrenmenin gerçekleşmesi programın yetişmesinden daha önemlidir.

EK-10. (Devam) Öğretmen Adayları İçin Eğitimde Program Bilgisi Başarı Testi
Uzman Değerlendirme Formu

23. “Program bütünleştirme” kavramı aşağıdakilerden hangisinde doğru tanımlanmıştır?
- Bir öğretim programının tüm boyutlarıyla bütünleştirilmesi
 - İki okul kademesine ait programların bütünleştirilmesi
 - Bir sınıf düzeyindeki farklı ders programlarının bütünleştirilmesi
 - Bir öğretim programındaki iki veya daha fazla konunun bütünleştirilmesi
 - Özel okul ve devlet okulundaki eğitim programlarının bütünleştirilmesi
24. Bir İngilizce öğretmenin “yatay program bilgisi” kapsamında yapabilecekleri ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
- Bir konuyu programdaki halinden daha uzun bir süreye yayabilir.
 - Program dahilinde süreç değerlendirme uygulamaları yapabilir.
 - Başka bir alana ait derste öğrenilenleri kendi dersinde kullanabilir.
 - Sonraki yıllara ait konulara zaman olursa geçebilir.
 - Gereksinim belirleme çalışmalarını bir yıla yayabilir.
25. Uyguladığı öğretim programının sürekli gerisinde kalan bir öğretmen için aşağıdakilerden hangisi öneri olarak verilmez?
- Ders kazanımlarının farkında olma
 - Aynı alandaki öğretmen arkadaşlarından yardım isteme
 - Ders materyallerini daha anlaşılır hale getirme
 - Ders materyallerinde nicelik değil nitelik arama
 - İşlenen konuları tekrar etmekten kaçınma
26. MEB Öğretim programlarının esnekliği ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
- Programlar okulların bulunduğu coğrafi konuma göre ayrı ayrı tasarlanır.
 - Program içeriğini öğretmen belirler ve uygular.
 - MEB öğretim programları, okullara esneklik alanını kapalı tutar.
 - Kalabalık öğrenci grupları için, öğretmenler programı uyarlayabilir.
 - Özel okullar ile devlet okulları resmi programları aynı şekilde uygular.
27. Program geliştirme sürecinde, programın genel amaçları aşağıdakilerden hangisine göre belirlenmelidir?
- Ölçme değerlendirme yaklaşımlarına göre
 - Gereksinim belirleme çalışmaları sonuçlarına göre
 - Program geliştirme çalışma grubunun isteklerine göre
 - Dünyadaki benzer programların yapısına göre
 - Geçmiş programların genel amaçlarına göre

EK-10. (Devam) Öğretmen Adayları İçin Eğitimde Program Bilgisi Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu

Program Bilgisi Kazanımları

1. Eğitim programlarında temel kavramlar bilgisi

- a. Eğitimde program kavramını açıklar.
- b. Programların kapsamını açıklar.
- c. Programların işlevini açıklar.
- d. Programın boyutlarını açıklar.
- e. Programın boyutların birbiriyle ilişkisini açıklar.
- f. Program türlerini açıklar.
- g. Alan öğretim programlarına ulaşabilir.

2. Eğitim programlarının temelleri bilgisi

- a. Eğitim programlarının tarihsel temellerini özetler.
- b. Eğitim programlarının psikolojik temellerini özetler.
- c. Eğitim programlarının toplumsal temellerine örnek verir.
- d. Eğitim programlarında temel felsefi yaklaşımları açıklar.
- e. Alan öğretim programının felsefesini açıklar.
- f. Alan öğretim programının felsefesinin programın boyutlarına etkisini açıklar.
- g. Eğitim felsefeleri ile kendi öğretmenlik uygulamalarını ilişkilendirir.

3. Dikey Program bilgisi

- a. Alan öğretim programının sınıf düzeylerine göre kapsamlarını karşılaştırır.
- b. Alan öğretim programının içerik tasarım yaklaşımını açıklar.
- c. Alan öğretim programındaki konuların sınıf düzeylerine göre gelişimini tablo ile gösterir.

4. Ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve materyal bilgisi

- a. Alan öğretim programında tavsiye edilen yöntem ve teknikleri açıklar.
- b. Program ve teknoloji ilişkisini açıklar.
- c. Programların uygulanmasında teknoloji entegrasyonu yollarına örnek verir.
- d. Programın uygulanmasında, yöntem ve araçlarla ilgili bilimsel bilgileri kullanır.

EK-10. (Devam) Öğretmen Adayları İçin Eğitimde Program Bilgisi Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu

5. Okul, öğrenme bağlamı, öğrenci özellikleri ve alan konularını

ilişkilendirme bilgisi

- a. Bağlama göre program esnekliği konusunda örnekler verir.
- b. *Örnek verilen okul ve sınıf ortamını, alan öğretim programına göre düzenleme önerileri verir.*

6. Yatay Program Bilgisi

- a. Eğitim programlarında, program bütünleştirme kavramını açıklar
- b. Aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirme konusunda örnek verir.
- c. Aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirme tasarısı yapar

7. Program ve süre uyumu bilgisi

- a. Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin görev ve yetkilerini açıklar.
- b. Programın yetiştirilmesi ile öğrenme arasındaki dengeyi açıklar.

8. Öğretimi program amaçları doğrultusunda değerlendirme bilgisi

- a. Alan öğretim programı kapsamındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını açıklar
- b. Alan öğretim programı kapsamındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının amaçlarla ilişkisini inceler.
- c. Alan öğretim programı kapsamındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanımına örnek verir.

9. Program geliştirme süreci bilgisi

- a. Gereksinim belirleme yaklaşımlarını açıklar.
- b. Gereksinim belirleme tekniklerini açıklar.
- c. Programlarda amaç kavramını açıklar.
- d. Programlarda kazanım türlerini örneklendirir.
- e. Programlarda kazanım düzeylerini açıklar.
- f. Alan öğretim programlarındaki değişiklikleri takip eder.
- g. Programların değerlendirme yaklaşım ve tekniklerini açıklar.
- h. Alan öğretim programlarındaki eksiklikleri tespit eder.
- i. Alan öğretim programını, öğretim programına alternatif programlar ile karşılaştırır.
- j. Program çalışmalarında öğretmen rolünü açıklar.

EK-10. (Devam) Öğretmen Adayları İçin Eğitimde Program Bilgisi Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu

Soru Maddesi-Kazanım Belirtke Tablosu ve Görüşler

Soru maddesi	Kazanım	Bilişsel alan düzeyi	Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama
1	1f*	Kavrama			
2	1d	Kavrama			
3	1c	Kavrama			
4	2d	Kavrama			
5	9a	Kavrama			
6	1d	Hatırlama			
7	2c	Kavrama			
8	1a	Kavrama			
9	2a	Hatırlama			
10	2c	Kavrama			
11	2b	Kavrama			
12	5a	Kavrama			
13	9d	Kavrama			
14	9e	Kavrama			
15	9c	Kavrama			
16	3a	Kavrama			
17	1d	Hatırlama			
18	8a	Kavrama			
19	1g	Hatırlama			
20	2e	Kavrama			
21	3b	Kavrama			
22	4a	Kavrama			
23	7a	Kavrama			
24	6a	Hatırlama			
25	6a	Kavrama			
26	7b	Kavrama			
27	5a	Kavrama			
28	9a	Kavrama			

*Renk kodları: Aynı renk dolgulu kazanımlar, aynı genel amaç içerisindedir.

EK-11. Uygulama Sonu Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu ve Katılımcı Onam Formu

Bu çalışmanın amacı Öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini arttırmaya yönelik “Eğitimde Program Geliştirme” dersinin tasarımının yapılması ve bu tasarımın etkililiğinin değerlendirilmesidir. Bu kapsamda siz değerli öğrencilerimizin görüşlerine ihtiyaç duymaktayız.

Yapacağınız görüşme ses kaydı ile kayıt altına alınacak olup dökümü çıkarılacaktır. Çalışmanın hiçbir aşamasında kişisel bilgileriniz çalışmanın amacı dışında kullanılmayacak, çalışmayı yapan öğretim elemanı dışında hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Görüşmeyi kabul ettikten sonra da istediğiniz zaman çalışmadan verileriniz çıkarılmasını isteyebilirsiniz. Teşekkür ederim. Okudum, anladım, görüşmeyi kabul ediyorum.

Ad ve Soyad:

İmza:

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

Sorular	Sondaj örnekler/soruları
Dersimizi genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?	Genel soru
Öğretmen adayı olarak sizlerin program bilgisi ile ilgili gereksinimleriniz bu dersle karşılandı mı? Hayır ise hangi gereksinimleriniz karşılanmadı?	Temeller, Programın boyutları, PG süreci vs
Sizce dersimizin amaçlarına ne kadar ulaşıldı? Bu amaçlar size öğretmenlik mesleğini icra ederken faydalı olacak mı? Nasıl?	Somut olarak ne gibi faydalar göreceğinizi düşünüyorsunuz?
Dersimizin içeriği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? (kapsam, yoğunluk, geçerlik, fayda..vs)	Mergen içeriği, Öğretim programları, örnek etkinlikler
Dersimizin öğrenme öğretme süreci ile ilgili ne düşünüyorsunuz? (öğretim yöntem ve teknikleri, yüz yüze ve çevrimiçi ortam, katılım vs)	Asenkron etkinlikler, tartışmalar, Canlı ders
Dersimizin ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili ne düşünüyorsunuz?	Kısa ödevler, etkinliklere katılım, sıklık, derinlik vs. Adil mi?
Bu dersi daha sonra alacak öğrencilere tavsiyeleriniz nelerdir?	Baştan bu dersi alsanız, Neyi farklı yapardınız?
Ekleme istediğiniz, beklenti, eleştiri ve tavsiyeler nelerdir?	Öneri, eleştiri

EK 12. MEB Araştırma İzin Belgesi

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: [REDACTED]



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı [REDACTED]
Konu : Araştırma Projesi

16.03.2020

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/02 sayılı genelgesi.
b) 09/03/2020 tarihli ve 63784619-605.01-E.15299 sayılı yazınız.
c) 12/03/2020 tarihli ve 88074293-605.01-E.5421848 sayılı olur.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş, uygun görülmüş ve ilgi (c) olur ekte gönderilmiş olup, Bakanlığımızın ilgi (a) genelgesinin 25. maddesi gereği; çalışmalarınızda ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

[REDACTED]
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 sayfa)
- 3- Ölçme Araçları (15 sayfa)

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALANMIŞTIR
Tarih: 16 Mart 2020

Evrak Kayıt Tarihi: 23.10.2019 Protokol No: 83106

Tarih: 27.11.2019

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Öğretmen Adaylarının Program Bilgisi Düzeylerinin Arttırılmasına Yönelik Tasarlanan "Eğitimde Program Geliştirme" Dersinin Etkililiği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Meral GÜVEN
TEZ YAZARI:	Halil DÜZENLİ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 (Başkan Yardımcısı- Açıköğretim Fak.)	
 (Başkan Yardımcısı- Açıköğretim Fak.)	 (Eğitim Fak.)
 (Güzel Sanatlar Fak.)	 (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 (Eğitim Fak.)	KATILMADI (Eğitim Fak.)

EK-14. Ders Tasarısı Kazanım Boyutları, Kazanımları ve Gereksinim Verisi Kaynakları

Kazanım Boyutları	Kazanımlar	Alan yazın	Alan uzmanları	Öğretmenler	Öğretmen adayları
Eğitim programlarında temel kavramlar bilgisi	Program kavramını açıklar. Programların kapsamını açıklar. Programların işlevini açıklar. Programın boyutlarını açıklar. Programın boyutların birbiriyle ilişkisini açıklar. Program türlerini açıklar. Alan öğretim programlarına ulaşabilir.		x	x	x
Eğitim programlarının temelleri bilgisi	Eğitim programlarının tarihsel temellerini özetler. Eğitim programlarının psikolojik temellerini özetler. Eğitim programlarının toplumsal temellerine örnek verir. Eğitim programlarında temel felsefi yaklaşımları açıklar. Alan öğretim programının felsefesini açıklar. Eğitim felsefeleri ile kendi öğretmenlik uygulamalarını ilişkilendirir.		x		x

EK-14. (Devam) Ders Tasarısı Kazanım Boyutları, Kazanımları ve Gereksinim Verisi Kaynakları

Kazanım Boyutları	Kazanımlar	Alan yazın	Alan uzmanları	Öğretmenler	Öğretmen adayları
Ulaşılabilir ve alternatif yöntem ve materyal bilgisi	Alan öğretim programında tavsiye edilen yöntem ve teknikleri açıklar. Program ve teknoloji ilişkisini açıklar. Programların uygulanmasında teknoloji entegrasyonu yollarına örnek verir. Programın uygulanmasında, yöntem ve araçlarla ilgili bilimsel bilgileri kullanır.	x	x	x	
Dikey Program bilgisi	Alan öğretim programının sınıf düzeylerine göre kapsamlarını karşılaştırır. Alan öğretim programının içerik tasarımı yaklaşımını açıklar. Alan öğretim programındaki konuların sınıf düzeylerine göre gelişimini tablo ile gösterir.	x	x	x	x
Okul, öğrenme bağlamı, öğrenci özellikleri ve alan konularını ilişkilendirme bilgisi	Bağlama göre program esnekliği konusunda örnekler verir. Örnek verilen okul ve sınıf ortamını, alan öğretim programına göre düzenleme önerileri verir.	x	x	x	x
Yatay Program Bilgisi	Eğitim programlarında, program bütünleştirme kavramını açıklar Aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirme konusunda örnek verir. Aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirme tasarısı yapar	x		x	

EK-14. (Devam) Ders Tasarısı Kazanım Boyutları, Kazanımları ve Gereksinim Verisi Kaynakları

Kazanım Boyutları	Kazanımlar	Alan yazın	Alan uzmanları	Öğretmenler	Öğretmen adayları
Program ve süre uyumu bilgisi	Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin görev ve yetkilerini açıklar. Programın yetiştirilmesi ile öğrenme arasındaki dengeyi açıklar.	x		x	
Program geliştirme süreci bilgisi	Gereksinim belirleme yaklaşımlarını açıklar. Gereksinim belirleme tekniklerini açıklar. Alan öğretim programlarındaki değişiklikleri takip eder. Programların değerlendirme yaklaşım ve tekniklerini açıklar. Alan öğretim programlarındaki eksiklikleri tespit eder. Alan öğretim programını, öğretim programına alternatif programlar ile karşılaştırır. Program çalışmalarında öğretmen rolünü açıklar.		x	x	x
Öğretimi program amaçları doğrultusunda değerlendirme bilgisi	Alan öğretim programı kapsamındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını açıklar. Alan öğretim programı kapsamındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının amaçlarla ilişkisini inceler.	x			x

EK-14. (Devam) Ders Tasarısı Kazanım Boyutları, Kazanımları ve Gereksinim Verisi Kaynakları

Kazanım Boyutları	Kazanımlar	Alan yazın	Alan uzmanları	Öğretmenler	Öğretmen adayları
Duyuşsal Alan Kazanımları	Program bağlamında diğer öğretmenlerle işbirliği yapmaya açık olma Alan programlarının uygulanmasını etkileyen olayların farkında olma Alan öğretim programı kapsamında en etkili öğrenme süreçlerini bulmak için çabalama		x		x

EK-15. Gönüllü Katılım Formu Örneği

Bu çalışmanın amacı Öğretmen adaylarının program bilgisi düzeylerini arttırmaya yönelik “Eğitimde Program Geliştirme” dersinin tasarımının yapılması ve bu tasarımın etkililiğinin değerlendirilmesidir. Çalışmanın ilk aşamasında tasarıma yönelik gereksinim belirleme yapılacaktır. Bu kapsamda siz değerli öğrencilerimizin görüşlerine ihtiyaç duymaktayız

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda gözlem ve anket yoluyla sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler şifreleme ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi YDYO Yabancı Diller Bölümünden Halil Düzenli’ye yönelebilirsiniz.

Araştırmacı Adı :

Adres :

İş Tel :

Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-16. Ders Tasarısına Ait Modül 5,6, 7, 8, ve 9 kazanım ve içerikleri

			Bilişsel Alan					
			Kazanım Düzeyi					
MODÜL 5	Kazanımlar	İçerik	Hatırlama	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
Okul, öğrenme bağlamı, öğrenci özellikleri ve alan konularını ilişkilendirme bilgisi	Bağlama göre program esnekliği konusunda örnekler verir.	Bağlama göre program esnekliği						
	Alan öğretim programına göre örnek verilen okul ve sınıf ortamını düzenleme önerileri verir.	Okul ve sınıf ortamı örnekleri						
			Bilişsel Alan					
			Kazanım Düzeyi					
(MODÜL 6)	Kazanımlar	İçerik	Hatırlama	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
Yatay program bilgisi	Eğitim programlarında, program bütünleştirme kavramını açıklar	Eğitim programlarında program bütünleştirme						
	Aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirme konusunda örnek verir.	Eğitim programlarında program bütünleştirme						
	Aynı sınıf düzeyindeki derslerin programları ile program bütünleştirme tasarısı yapar	Alan öğretim programları Aynı sınıf düzeyi öğretim programları						

EK-16. (Devam) Ders Tasarısına Ait Modül 5,6, 7, 8, ve 9 kazanım ve içerikleri

			Bilişsel Alan					
			Kazanım Düzeyi					
MODÜL 7	Kazanımlar	İçerik	Hatırlama	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
Program ve süre uyumu bilgisi	Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin görev ve yetkilerini açıklar.	Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin görev ve yetkileri						
	Programın yetiştirilmesi ile öğrenme arasındaki dengeyi açıklar.	Programın yetiştirilmesi ile öğrenme arasındaki denge						

EK-16. (Devam) Ders Tasarısına Ait Modül 5,6, 7, 8, ve 9 kazanım ve içerikleri

			Bilişsel Alan					
			Kazanım Düzeyi					
MODÜL 8	Kazanımlar	İçerik						
			Hatırlama	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
Öğretimi program amaçları doğrultusunda değerlendirme	Alan öğretim programı kapsamındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını açıklar.	Alan öğretim programı kapsamındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları						
	Alan öğretim programı kapsamındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının amaçlarla ilişkisini inceler.	Alan öğretim programı kapsamındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları Programın Amaçlar Boyutu						
	Alan öğretim programı kapsamındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanımına örnek verir.	Alan öğretim programı kapsamındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları						

EK-16. (Devam) Ders Tasarısına Ait Modül 5,6, 7, 8, ve 9 kazanım ve içerikleri

			Bilişsel Alan					
			Kazanım Düzeyi					
(MODÜL 9)	Kazanımlar	İçerik	Hatırlama	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
Program geliştirme süreci bilgisi	Gereksinim belirleme yaklaşımlarını açıklar.	Gereksinim belirleme yaklaşımları						
	Gereksinim belirleme tekniklerini açıklar.	Gereksinim belirleme teknikleri						
	Programlarda amaç kavramını açıklar.	Programlarda amaç kavramı						
	Programlarda kazanım türlerini örneklendirir.	Programlarda kazanım türleri						
	Programlarda kazanım düzeylerini açıklar.	Programlarda kazanım düzeyleri						
	Alan öğretim programlarındaki değişiklikleri takip eder.	Alan öğretim programlarındaki değişiklikler						
	Program değerlendirme kavramını açıklar.	Program değerlendirme kavramı						
	Alan öğretim programlarındaki eksiklikleri tespit eder.	Alan öğretim programları						
	Alan öğretim programını, öğretim programına alternatif programlar ile karşılaştırır.	Alan öğretim programına alternatif programlar						
	Program çalışmalarında öğretmen rolünü açıklar.	Program çalışmalarında öğretmen rolü						

ÖZGEÇMİŞ

