

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ
DUYUŞSAL ÖZELLİKLER KAZANDIRMASI BAKIMINDAN
HAMMOND DEĞERLENDİRME KÜPÜ MODELİ
İLE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Doktora Tezi

İbrahim KARAGÖL

Eskişehir 2020

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ
DUYUŞSAL ÖZELLİKLER KAZANDIRMASI BAKIMINDAN HAMMOND
DEĞERLENDİRME KÜPÜ MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ**

İbrahim KARAGÖL

DOKTORA TEZİ

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2020

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1807E269 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ DUYUŞSAL ÖZELLİKLER KAZANDIRMASI BAKIMINDAN HAMMOND DEĞERLENDİRME KÜPÜ MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

İbrahim KARAGÖL

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2020

Danışman: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Bu araştırmanın amacı öğretmenlik mesleğine dönük tutum, değer ve akademik motivasyon bağlamında sınıf öğretmenliği lisans programının duyuşsal özellikleri geliştirmesi açısından Hammond Modeli ile değerlendirilmesidir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu 121 öğretmen adayı; nitel boyutu 23 öğretmen aday, 11 öğretim üyesi ve beş yönetici olmak üzere toplam 39 katılımcı ile bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verileri “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği”, “Portre Değerler Ölçeği” ve “Akademik Motivasyon Ölçeği” ile yarı yapılandırılmış görüşme formları, doküman incelemesi, gözlem formları ve saha notları ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda açılan seçmeli ders sayısının yetersiz olduğu, kalabalık ve büyük sınıfların etkili bir eğitim açısından uygun olmadığı, sınıflardaki fiziksel olanakların öğretmen adaylarının duyuşsal gelişimleri açısından yeterli olmadığı; öğretmen adaylarının bilişsel hazırbulunuşluklarının düşük olduğu, mesleğe yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri yüksek olmasına rağmen derslerdeki tutum ve motivasyonlarının düşük olduğu; programdaki duyuşsal alana yönelik kazanım sayısının oldukça az ve yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmenliği programı, Hammond değerlendirme modeli, Program değerlendirme, Duyuşsal özellikler, Yakınsayan paralel desen.

ABSTRACT

EVALUATION OF ELEMENTARY TEACHING PROGRAM IN TERMS OF AFFECTIVE FEATURES THROUGH HAMMOND'S EVALUATION MODEL

İbrahim KARAGÖL

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, December 2020

Supervisor: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

This study aims to evaluate the elementary teaching program in the context of attitude, value and academic motivation towards the teaching profession in terms of improving affective features through Hammond's evaluation model. The study employed convergent parallel design from mixed-method designs. The quantitative dimension of the study was carried out with 121 teacher candidates, while the qualitative dimension of the study was carried out with a total of 39 participants, 23 teacher candidates, 11 faculty members and five executive faculty members in a state university. The data were collected through "Teaching Profession Attitude Scale", "Portrait Values Questionnaire", "Academic Motivation Scale", semi-structured interview forms, document analysis, observation forms and field notes. As a result of the study, it is concluded that the number of elective courses is inadequate, crowded and large classes are not suitable for effective education, physical facilities in the classrooms are not sufficient for the affective development of teacher candidates, the cognitive readiness of the teacher candidates is low; although teacher candidates' attitude and motivation levels towards the profession are high, their attitude and motivation in the classrooms is low; there is a limited number of objectives for affective domain in the curriculum.

Keywords: Elementary teaching program, Hammond's evaluation model, Curriculum evaluation, Affective features, Convergent parallel design.

TEŞEKKÜRLER

Doktora tez çalışmamın başından sonuna kadar her türlü destekte bulunan, bilgi ve tecrübeleriyle bana destek olan değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez İzleme Komitesi'nde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Veda ASLIM YETİŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA'ya çalışmama verdikleri destek ve katkılar için teşekkürlerimi sunarım. Tez Savunma Komitesi'nde yer alan, değerli görüş ve önerileriyle tezime önemli katkılar yapan Prof. Dr. Tuğba YELKEN ve Prof. Dr. Işıl TANRISEVEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde görüş, düşünce, önerileri ve yardımlarıyla her zaman desteklerini hissettiğim iş arkadaşlarım Dr. Yakup ÖZ, Arş. Gör. Emrullah ESEN, Arş. Gör. Betül BABAYİĞİT, Arş. Gör. Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ, Arş. Gör. Mehmet TURHAN, Arş. Gör. Yasemin KALAYCI TÜRK ve Arş. Gör. Doğan ÖZLÜK'e, bu süreçte yanımda olan sevgili eşim Ayfer ve biricik oğlumuz Eymen'e çok teşekkür ederim.

İbrahim KARAGÖL

Eskişehir 2020

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 sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

İbrahim KARAGÖL

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜRLER.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Tutum.....	11
1.2.1. Öğretmenlik mesleği ve tutum ilişkisi.....	17
1.3. Değer	18
1.3.1. Değerlerin sınıflandırılması	21
1.3.2. Öğretmenlik mesleği ve değer ilişkisi.....	28
1.4. Motivasyon	32
1.4.1. Öğretmenlik mesleği ve motivasyon ilişkisi.....	43
1.5. Duyuşsal Özellikler ve Örtük Program	45
1.6. Program Değerlendirme.....	47
1.6.1. Hammond değerlendirme küpü modeli.....	50
1.6.1.1. Öğretim boyutu	52
1.6.1.2. Kurum boyutu	54
1.6.1.3. Davranış boyutu	55
1.7. Amaç	57
1.8. Önem.....	57
1.9. Varsayımlar	58
1.10. Sınırlılıklar	58
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	60
2.1. Öğretmen Eğitiminde Duyuşsal Özellikler ile İlgili Yapılan Araştırmalar..	60
2.2. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programını Değerlendiren Araştırmalar.....	66

2.3. Hammond Değerlendirme Küpü Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	75
3. YÖNTEM	80
3.1. Araştırmanın Modeli	80
3.2. Çalışma Grubu	82
3.2.1. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubu	82
3.2.2. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubu	83
3.3. Veri Toplama Araçları	83
3.3.1. Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği.....	84
3.3.2. Portre değerler ölçeği	85
3.3.3. Akademik motivasyon ölçeği	87
3.3.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formları	88
3.3.5. Katılımcı gözlem ve video kayıtları.....	90
3.3.6. Doküman incelemesi.....	91
3.3.7. Saha notları	92
3.4. Veri Toplama Süreci.....	92
3.5. Verilerin Analizi.....	94
3.5.1. Nitel verilerin analizi	94
3.5.2. Nicel verilerin analizi.....	95
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	95
3.7. Araştırmada Etik	97
4. BULGULAR.....	99
4.1. Organizasyon Boyutuna Yönelik Bulgular.....	99
4.1.1. Derslerin organizasyonu	99
4.1.2. Sınıfların fiziki organizasyonu.....	107
4.1.3. Fakülte iklimi	117
4.1.4. Öğretmen adayı hazırbulunuşluğu	125
4.1.5. Beklentiler	141
4.1.6. Bilgi paketi.....	143
4.2. İçerik Boyutuna Yönelik Bulgular	148
4.2.1. Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken değerler	148
4.2.2. Kazandırılmaya çalışılan değerler	151
4.2.3. Kazandırılmaya çalışılan sosyal beceriler	155

	<u>Sayfa</u>
4.2.4. Kazandırılmaya çalışılan tutumlar	157
4.2.5. Kazandırılmaya çalışılan düşünme becerileri.....	158
4.2.6. İçeriğin organizasyonu	160
4.3. Yöntem Boyutuna Yönelik Bulgular.....	161
4.3.1. Öğretim yöntem ve teknikleri.....	162
4.3.2. İstenmeyen öğretmen adayı davranışlarına yönelik önlemler.....	168
4.3.3. İletişim biçimi.....	173
4.3.4. Değer kazandırma yaklaşımı	178
4.3.5. Öğretim üyesi yaklaşımı.....	183
4.3.6. Sınıf yönetimi	186
4.3.7. İdeal öğretmen adayı	188
4.3.8. Motivasyonu artıran etmenler	189
4.3.9. Motivasyonu düşüren etmenler	197
4.4. İmkânlar ve Maliyet Boyutuna Yönelik Bulgular	201
4.4.1. Fakülte imkânları	201
4.4.2. İdeal ders süreci	206
4.4.3. Maddi imkânlar	209
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	213
5.1. Organizasyon Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	213
5.2. İçerik Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	227
5.3. Yöntem Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	232
5.4. İmkânlar ve Maliyet Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	237
5.5. Öneriler.....	241
5.5.1. Uygulamaya dönük öneriler	241
5.5.1.1. <i>Organizasyon boyutuna ilişkin öneriler</i>	241
5.5.1.2. <i>İçerik boyutuna ilişkin öneriler</i>	243
5.5.1.3. <i>Yöntem boyutuna ilişkin öneriler</i>	244
5.5.1.4. <i>İmkânlar ve maliyet boyutuna ilişkin öneriler</i>	244
5.5.2. Araştırmaya dönük öneriler	245
KAYNAKÇA.....	246
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Duyuşsal alanın öğeleri.....	9
Tablo 3.1. Araştırmanın yöntemsel özellikleri.....	81
Tablo 3.2. Nicel çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler.....	83
Tablo 3.3. PDÖ'nün iç tutarlık güvenirlikleri.....	86
Tablo 3.4. Akademik motivasyon ölçeğinin iç tutarlık güvenirlikleri.....	88
Tablo 3.5. Uzman dönütü sonrasında taslak görüşme formunda yapılan değişikliklere yönelik örnekler.....	89
Tablo 3.6. Gözlem yapılan dersler, süre ve tarihe ilişkin bilgiler.....	91
Tablo 3.7. Kazanım sınıflama formu.....	92
Tablo 3.8. Güz ve bahar döneminde gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler.....	93
Tablo 3.9. Geçerlik ve güvenirliğe ilişkin nitel ve nicel araştırmalarda kullanılan kavramların karşılaştırılması	96
Tablo 4.1. Organizasyon boyutuna ilişkin temalar.....	99
Tablo 4.2. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ön test-son test betimsel istatistikleri.....	130
Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının ön test-son test tutum puanları Wilcoxon testi sonuçları.....	131
Tablo 4.4. Değer yönelimleri düzeylerine ilişkin ön test-son test betimsel istatistikler.....	134
Tablo 4.5. Değer yönelimleri ön test-son test puanları Wilcoxon testi sonuçları.....	135
Tablo 4.6. Akademik motivasyon ölçeği ön test-son test betimsel istatistikleri.....	136
Tablo 4.7. Akademik motivasyon ön test-son test puanları Wilcoxon testi sonuçları..	137
Tablo 4.8. Sınıf öğretmenliği programındaki derslerin amaç ve kazanımlarının öğrenme alanlarına göre sınıflaması.....	145
Tablo 4.9. İçerik boyutuna ilişkin temalar.....	148
Tablo 4.10. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken değerlerin sıklık dağılımı.....	148
Tablo 4.11. Öğretim üyelerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken değerlerin sıklık dağılımı.....	149

Tablo 4.12. Öğretmen adayı görüşlerine göre öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan değerlerin sıklık dağılımı.....	151
Tablo 4.13. Öğretim üyesi görüşlerine göre öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan değerlerin sıklık dağılımı.....	152
Tablo 4.14. Yönetici öğretim üyelerinin görüşlerine göre öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan değerlerin sıklık dağılımı.....	153
Tablo 4.15. Öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan sosyal becerilerin sıklık dağılımı.....	155
Tablo 4.16. Öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan tutumların sıklık dağılımı.....	157
Tablo 4.17. Öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan düşünme becerilerinin sıklık dağılımı.....	158
Tablo 4.18. Yöntem boyutuna ilişkin temalar.....	162
Tablo 4.19. İdeal öğretmen adayı niteliği sıklık dağılımı.....	188
Tablo 4.20. İmkânlar ve maliyet boyutuna ilişkin temalar.....	201
Tablo 4.21. Bilimsel, sosyal ve kültürel etkinlikler.....	205

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Duyuşsal alan.....	6
Şekil 1.2. Duyuşsal alan taksonomisi.....	8
Şekil 1.3. Hammond değerlendirme küpü modeli.....	52
Şekil 3.1. Yakınsayan paralel desen tasarımı.....	81
Şekil 3.2. Araştırmada veri toplama süreci.....	93
Şekil 4.1. Derslerin organizasyonuna ilişkin alt temalar.....	100
Şekil 4.2. Sınıfların fiziki organizasyonuna ilişkin alt temalar.....	107
Şekil 4.3. Fakülte iklimine ilişkin alt temalar.....	117
Şekil 4.4. Öğretmen adayı hazırbulunuşluğuna ilişkin alt temaları.....	125
Şekil 4.5. Beklentilere ilişkin alt temalar.....	141
Şekil 4.6. Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin alt temalar.....	163
Şekil 4.7. İstenmeyen öğretmen adayı davranışlarına yönelik önlemlere ilişkin alt temalar.....	169
Şekil 4.8. İletişim biçimine ilişkin alt temalar.....	173
Şekil 4.9. Değer kazandırma yaklaşımına ilişkin alt temalar.....	179
Şekil 4.10. Öğretim üyesi yaklaşımına ilişkin alt temalar.....	183
Şekil 4.11. Motivasyonu artıran etmenlere ilişkin alt temalar.....	189
Şekil 4.12. Motivasyonu düşüren etmenlere ilişkin alt temalar.....	197
Şekil 4.13. Fakülte imkânlarına ilişkin alt temalar.....	202
Şekil 4.14. İdeal ders sürecine ilişkin alt temalar.....	207
Şekil 4.15. Maddi imkânlarla ilişkin alt temalar.....	209
Şekil 5.1. Öğretmen adaylarının değer yönelimleri (Kalın punto ile yazılan değerler görüşme ve gözlemlere dayalı olaral elde edilen sonuçlardır.).....	215
Şekil 5.2. Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken değerler.....	228
Şekil 5.3. Sınıf öğretmenlerine kazandırılmaya çalışılan değerler.....	229

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde teknolojik ve bilimsel gelişmeler her alanda köklü değişiklikler yaşanmasına neden olmaktadır. Bireylerin bu değişimlere uyum sağlamasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Günümüzün toplumsal ve bireysel eğitim gereksinimleri doğrultusunda, öğrenme-öğretme yaklaşımları eğitim ortamındaki öğretmen ve öğrenci rollerini yeniden tanımlamıştır. Türkiye’de uzun yıllar öğretmen ve konu merkezli bir eğitim anlayışı süregelmiştir. Bu eğitim anlayışında eğitim öğretmen merkezli sürdürülürken öğretmen bilgiyi aktaran kişi, öğrenci ise bilgiyi alan durumundadır. 21. yüzyıl yeterlikleri bağlamında eğitim programları yapısında benimsenen yaklaşımlar öğretmeni bilgiyi aktaran konumundan çıkarmış; onu, öğrenme yollarını öğreten ve öğrenmeye rehberlik eden kişi konumuna getirmiştir. Bu yönüyle etkili bir öğretmen, öğrenci başarısının önemli bir unsuru olarak düşünüldüğünde (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Marzano, 2007; Pollock, 2007; Şen ve Erişen, 2002; Darling-Hammond, 1999; Sünbül, 1996); öğrencilere yol gösterecek, gelecek nesillerin yetişmesinde etkili olacak öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için yeterli nitelik ve becerileri kazanmış olmaları önemli görülmektedir (Erden, 1998).

Eğitim sistemimiz içinde önemi her geçen gün artan öğretmen yeterlikleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin; genel kültür, alan ve meslek bilgisine sahip olmalarının yanı sıra iyi bir kişiliğe sahip olmaları da beklenmektedir (Özmen, 1999). İnsanın yetiştirilmesinde en önemli kişi konumunda olan öğretmenlerin nitelikleri (Dilekman, 2008) ve sahip oldukları kişisel özellikleri öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi açısından öğretmenlerin görev ve sorumlulukları dikkate alındığında, bu konudaki en önemli sorumluluğun sınıf öğretmenlerine düştüğü söylenebilir. İlköğretimin ilk yıllarında öğrencilere çevreleri ile uyum ve hayatlarını daha iyi devam ettirebilmelerine yönelik temel bilgiler kazandırılır (Pilatin, 2010). Öğrencilerin bu dönemde kazandığı bilgi ve beceriler ileriki eğitim kademelerinde öğrenmelerine temel oluşturur. Öğrencilerin bu dönemde kazandıkları tutum ve davranışlar öğrencilerde önemli etkiler bırakabilmekte ve hayat boyu izlerini sürdürebilmektedir (Gökçe, 2003). Sınıf öğretmenleri, bu bağlamda, programdaki

içerikleri öğrencilere aktarmanın yanı sıra onları yaratıcılığa, araştırmaya, girişkinliğe yöneltme; öğrenmeyi sevme, okula ve dış dünyaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olma, etkili iletişim becerileri ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlama gibi pek çok önemli görevler üstlenmekte ve öğrencilerin çevreye uyumunu kolaylaştırmaktadırlar. Dolayısıyla geleceğin önemli insanların nitelikleri büyük ölçüde o günkü sınıf öğretmenlerinin niteliklerinden etkilenmektedir. Toplumdaki iyi vatandaşların; nitelikli anne, baba, politikacı ve meslek adamlarının temelleri sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulmaktadır (Tok ve Bozkurt, 2010, s. 763). Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu nitelikler ve özellikler bu bağlamda öğrencileri etkileyebilmekte ve onların yaşamına yön vermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin kişisel sorunları ile ilgilenirken ve sınıf içi etkileşimlerinde duyuşsal açıdan duyarlılığı ön plana çıkmaktadır (Özçep, 2007, s.7). Duyuşsal eğilimi yüksek bir öğretmen öğrencilerinin duygularına önem verir ve olumlu benlik geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerinin duygu ve ihtiyaçları ile ilgilenir, öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeylerine uygun öğrenme yaşantıları sağlar (Can, 2004), duygularını kontrol altında tutar, düşünce ve davranışları ile öğrencilere model olur ve sınıfta yapıcı bir dil kullanır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu yönüyle duyuşsal özelliklerin eğitim-öğretimde önemli bir yere sahip olduğu; özveri, sabır ve sevgi gerektiren sınıf öğretmenliği mesleği için önemli bir yer tuttuğu söylenebilir (UNESCO, 1992).

Öğretmen eğitiminde duyuşsal özelliklere önem verilmesi (Gündüz, Saygılı ve Sulak, 2014) ve göz ardı edilmemesi gerektiği de sıkça ifade edilmektedir (Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008). Benzer şekilde duyuşsal özelliklerin öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin başında geldiği (Yakar ve Duman, 2017; Özmen, 1999) ve bu özelliklerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin bu özelliklere sahip olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak önemine rağmen duyuşsal özelliklere öğretmen eğitiminde yeterince ağırlık verilmemektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen eğitiminde duyuşsal özelliklerle ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu (Aktan, Toraman ve Orakçı, 2020; Delamarter ve Wiederholt, 2020; White ve Malkus, 2019; Duman ve Yakar, 2017; Hamsher ve Dieterich, 2017; Taneri, 2017; Preszler, 2014; Aksoy ve Karatekin, 2011; Shoffner, 2009; Carrier, 2002; Kassem, 2002; Pigge ve Marso, 1995; Woodford, 1979), bu alanın arka plana atıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini etkili kullanabilmelerinde sahip oldukları duyuşsal özelliklerin önemi dikkate

alındığında (Denizoğlu, 2008), öğretmen eğitiminde ve eğitim-öğretim sürecinde duyguların ihmal edilmemesi gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Zhang ve Zhang, 2013; Tharp, Gould ve Potter, 2009).

Duygu, genel olarak harekete geçme dürtüsü ile ilgilidir (Frijda ve Mesquita, 2000). Farklı bakış açılarıyla değerlendirilen bu kavramın alanyazında birçok tanımı bulunmaktadır. Goleman (2009) duyguyu psikolojik ve biyolojik bir durum olarak incelemiş, duyguyu bir his ve bu hisse yönelik düşünceler olarak tanımlamıştır. Lazarus (1982) duyguları, kişinin çevresindeki uyarıcıları değerlendirmesi ve bu değerlendirme sonucu meydana gelen yaşantılar olarak ele almıştır. Schachter ve Singer (1962) duyguyu fizyolojik bir uyarılma durumu ve bu uyarılma durumuna uygun biliş olarak tanımlamıştır. Kısa süreli, yoğun duygusal durum duygu olarak ifade edilirken, uzun süreli ve yoğun olmayan duygu durumu ise ruh hali (mood) olarak ifade edilmektedir (Broekens, Kusters ve Verbeek, 2007, s. 398). Duygusal durumun yönü ise ister olumlu ister olumsuz olsun, duygu olarak tanımlanmaktadır (Russell, 2004). Duyuş terimi, his ve duygulara yönelik edebi bir anlam taşımaktadır (Sharma, Pathak ve Sinha, 2017, s. 27) ve genellikle bu kavramlarla eş tutulmuştur (American Heritage Electronic Dictionary, 2018; Ramalingam, Kasilingam ve Chinnavan, 2014; Taylor, 2014; Stone ve Glascott, 1997; Ross ve Stanley, 1985; Sheahan, 1980; Foshay, 1978; Vicary, 1976). Duyuş; duyguları, tutumları veya ruh hallerini ifade etmektedir (Dominici ve Roblek, 2015; Juslin ve Sloboda, 2010; Boyle vd., 2007). Benzer şekilde Zeidner, Matthews ve Roberts (2012) duyuşu, duyguları ve ruh hallerini içeren duygu durumlarına yönelik şemsiye bir kavram olarak tanımlamaktadır (s. 375). Bazı araştırmacılar duyuşu, duygusal deneyim olarak (VandenBos, 2015; Osler, 2013), bazıları öğrenmeye yönelik psikolojik ve duygusal uyarılma durumu (Titsworth, 2001), eylemin arkasında yatan duygu (Watts ve Alsop, 1997) ve bir deneyimle ilişkili duygusal tepki (Venes, 2005) olarak ele almışlardır. Duygusal tepkilerden davranışsal bağlılığa, seçici dikkatten fikirlerin içselleşmesine kadar geniş bir alana yayılan bu kavramın (Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964); tutum, algı, motivasyon, his, duygu, değer, inanç gibi çok çeşitli kelimelerle ifade edildiği görülmektedir (Holt, 2017; Osler, 2013; Cahoy ve Schroeder, 2012; Pierre ve Oughton, 2007; Boyd, Dooley ve Felton, 2006; Vidmar, 1998).

Duyuşsal alan ise inançların, değerlerin, duyguların, davranışların ve tutumların birbiriyle ilişkili boyutlarını içerir (Lomas, Grootenboer ve Attard, 2012; Shephard, 2008). Birnie (1978, s. 29) duyuşsal alanı takdir, ilgi, tutum, inanç, duygusal set ve

önyargı gibi kişilik özellikleri; McKenzie vd. (2017) his ya da duygulardaki büyüme olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre duyuşsal alan, bilişsel alanın ötesine geçtiği düşünülen inanç, duygu ve ruh halini yansıtmaktadır (Koballa, 2013; Kirk, 2007; McLeod, 1992). Bir diğer tanıma göre duyuşsal alan bir konu ya da içeriğe yönelik olumlu tutumların içselleşme sürecidir (Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964). Duyuşsal alan öğrenmeleri denilince genellikle tercihler, tutumlar, duygular, inançlar, ahlak ve değer gibi duygu boyutunu ifade eden kavramlar anlaşılmakta olup (Akbaş, 2004, s. 35); duyuşsal davranışların kişilerin ilgilerinden bireysel özelliklerine ve toplumsal tutumlarına kadar oldukça geniş bir alana yayıldığı görülmektedir (Turgut, 1990, s. 150). Bu nedenle duyuşsal alanın farklı şekillerde tanımlanmış birbiriyle ilişkili çeşitli boyutlara sahip olduğu görülmekte (Lomas, Grootenboer ve Attard, 2012) ve alanyazında farklı duyuşsal alan sınıflamalarının olduğu göze çarpmaktadır (Martin ve Briggs, 1986; Foshay, 1978; Gephart ve Ingle, 1976; Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964). Bu sınıflamaların en önemlilerinden biri Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) tarafından geliştirilen ve duyuşsal alanın alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirme olmak üzere beş temel basamağa ayrıldığı sınıflamadır. Hiyerarşik bir yapı izleyen bu taksonomi genel hatları ile şu şekildedir (Allen ve Friedman, 2010; Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964):

1. Alma: Bu basamak taksonominin en alt basamağıdır. Bu basamakta birey belirli fenomen ve uyarıların varlığına karşı duyarlı hale gelir. Bireyin ilgili uyarıcıya almaya yönelik istekliliği söz konusudur. Alma basamağı farkındalık, almaya açıklık, kontrollü/seçici dikkat olmak üzere kendi içerisinde üç alt basamağa ayrılır.
2. Tepkide Bulunma: Bu basamak öğrencinin uyarıcıya yönelik aktif katılımıyla ilgilidir ve öğrencinin çalışmaktan mutlu olacağı bir konu ya da etkinliğe dahil olma isteğine işaret eder. Uysallık, isteklilik ve doyum olmak üzere kendi içerisinde üç alt basamağa ayrılır.
3. Değer Verme: Bu düzeydeki bir davranış bireyin bir konu ya da etkinlikte görmüş olduğu değerlerle ilgili olup; o değer, tutum ya da davranışı kabul etmeyi ve ona uygun ve tutarlı davranmayı kapsar. Öğrenciler, yeni materyalleri mevcut fikirleri, inançları ve tutumlarıyla karşılaştırdıkça bir bakıma öğrenme sürecini de başlatmış olurlar. Bu seviyedeki öğrenciler bir değeri ifade edebilir, savunabilir ve mantığını açıklayabilir. Değeri kabullenme, değeri yeğleme ve değere

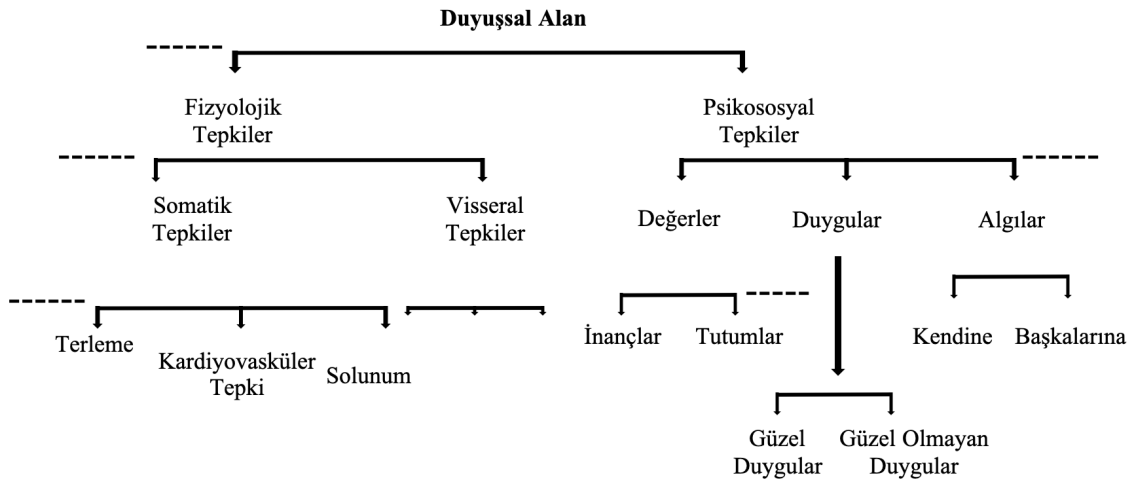
adanmışlık olmak üzere kendi içerisinde üç alt basamağa ayrılır.

4. Örgütlenme: Birey değerleri art arda içselleştirdikçe, birden fazla değer in alakalı olduğu durumlar ile karşılaşır. Bu durum, değerlerin bir sistemde örgütlenmesi, aralarındaki karşılıklı ilişkilerin belirlenmesi ve baskın olanların benimsenmesi gerekliliğini ortaya çıkarır. Böyle bir sistem kademeli olarak oluşturulur ve yeni değerler eklendikçe değişebilir. Bu değişim yetişkinlerde, çocuklara oranla daha zor olabilmektedir. Değeri kavramsallaştırma ve değeri örgütlenme olmak üzere kendi içerisinde iki alt basamağa ayrılır.
5. Kişilik Haline Getirme: Bireyin bu basamakta sergilediği davranışlar onun karakterini, yaşam felsefesini yansıtır. Birey, bu düzeyde içselleştirdiği değerlere uygun olarak tutarlı bir biçimde hareket eder. Genelleşmiş örüntü ve karakterlenme olmak üzere kendi içerisinde iki alt basamağa ayrılır.

Duyuşsal Alan Taksonomisi (Krathwohl, Bloom ve Massia, 1964) bir tutum veya değerin zaman içinde bireyin bir parçası haline geldiği içselleştirme teorisine dayanan ve en çok kullanılan taksonomilerden biri olmasına rağmen, çok genel ve soyut olması, kapsamının dar olması, önemli duyuşsal alan bileşenlerini göz ardı etmesi ve bilişsel alana daha yakın olması yönüyle eleştirilmiştir (Bohlin, 1998; De Landsheere, 1977; Sharma, Pathak ve Sinha, 2017). Kapsamının dar olması ile ilgili olarak Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) taksonomiye tutumlar, değerler, duygular gibi çeşitli duyuşsal yapıların dahil olduğu farklı organizasyon şemaları ile düzenlemeye çalıştıklarını; fakat yapıların tanımlanmasındaki zayıflık ve eksiklik nedeniyle kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

Alanyazında bu taksonomi dışında çeşitli duyuşsal taksonomilerin geliştirildiği görülmektedir (Martin ve Briggs, 1986; Foshay, 1978; Gephart ve Ingle, 1976; Hoepfner, 1972'den aktaran Schroeder ve Cahoy, 2010; Nunally, 1967'den aktaran Payne, 1976). Bu sınıflandırmalar biri Nunally (1967'den aktaran Payne, 1976, s. 64) tarafından yapılmıştır. Duyuşsal alanı tutum, ilgi, duyarlılık ve değer olmak üzere dört kategoriye ayıran Nunally (1967) ilgiyi, herhangi bir etkinliğe yönelik tercih; değeri, daha geniş yaşam odaklı bir hedef ve tutumu, belirli nesnelere yönelik his olarak tanımlamıştır. Hoepfner (1972'den aktaran Schroeder ve Cahoy, 2010) duyuşsal alanı yedi kategoride incelemiştir. Bunlar; kişisel mizaç, sosyal mizaç, tutumlar, fikirler ve inançlar, ihtiyaçlar, ilgiler ve değerlerdir. Hoepfner (1972) ve Nunally'nin (1967) sınıflamasında tutum, ilgi, değerler ortak başlıklar olarak yer almaktadır.

Gephart ve Ingle (1976) duyuşsal alanı fizyolojik ve psikososyal yaklaşım temelinde sınıflandırmışlardır. Fizyolojik tepkileri terleme, kardiyovasküler ve solunum gibi vücut tepkilerini yansıtmaktadır. İkinci kategori olan psikososyal tepkilerin eğitime daha uygun olduğu görülmektedir. Değerler, duygular ve algılar psikososyal tepkilerin bir parçasıdır. Değerler, inançlar ve tutumlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Duygular, güzel olan ve güzel olmayan duygular olarak ikiye ayrılmaktadır. Algılar ise, bireyin kendine ve başkalarına yönelik algıları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yazarlar, taksonominin tam anlamıyla kapsayıcı olmadığını ve diğer kategorilerin de olabileceğini göstermek için noktalı çizgilere yer vermiştir. Gephart ve Ingle (1976) psiko-sosyal tepkilerin eğitim ve psikoloji alanları ile yakından ilişkili olduğunu söylerken; fizyolojik davranışların tıp alanı ile yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Örneğin; somatik tepkiler (örn; kan basıncındaki değişimler) ve visseral tepkiler (örn; kas kasılmaları) sinir sistemi ile ilişkilidir ve eğitimcileri çok fazla ilgilendirmez.



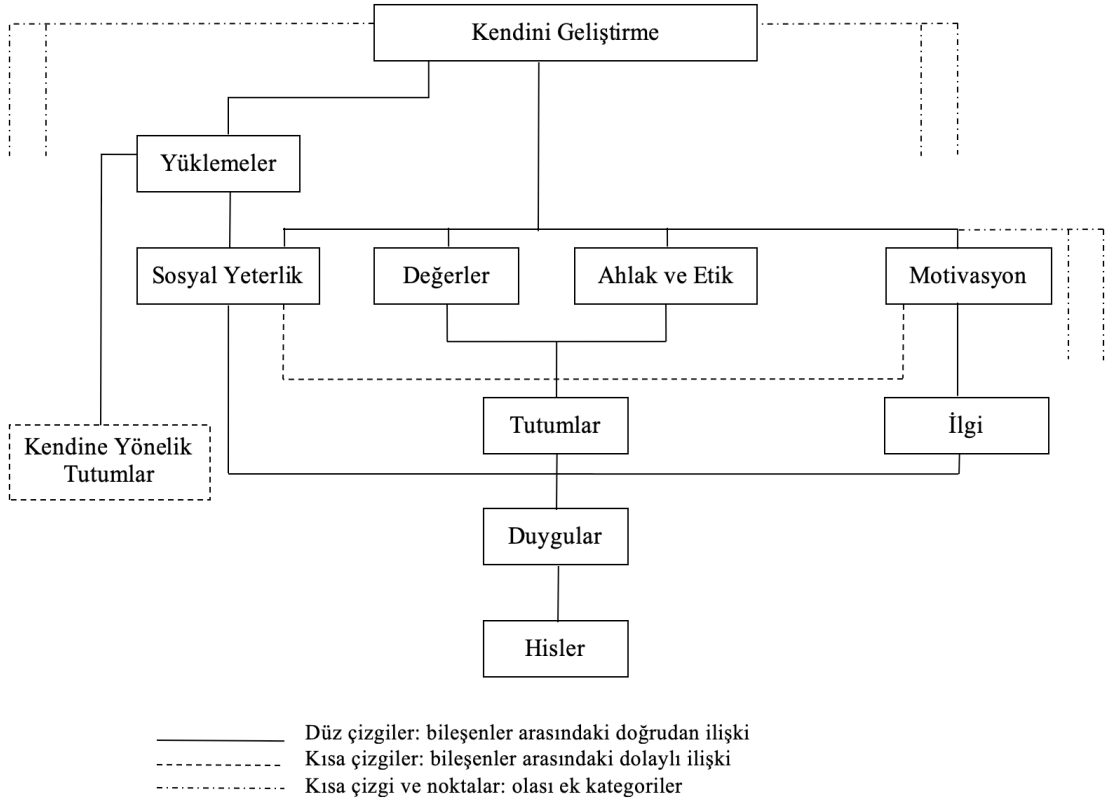
Şekil 1.1. Duyuşsal alan (Gephart ve Ingle, 1976, s. 188)

Martin ve Briggs (1986), taksonominin deneme niteliğinde olması ve soyut kavramların farklı düzeylerini göstermeyi amaçlamasına rağmen oldukça kullanışlı bir sınıflama olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda Gephart ve Ingle'in (1976) taksonomisi, Krathwohl'un taksonomisinde yer almayan pek çok olası davranışı içermekte ve duyuşsal alanın genişliğini göstermektedir (Martin ve Briggs, 1986, s. 84). Taksonominin, duyuşsal alanın çoğunu kapsıyor olsa da motivasyon ve güven gibi duyuşsal alanla ilişkili önemli yapıları ihmal ettiği; araştırmacılar ve program geliştirme

uzmanları için çok kullanışlı olmadığı belirtilmektedir (Bohlin, 1998, s. 40).

Bir başka duyuşsal alan sınıflaması Foshay (1978) tarafından yapılmıştır. Foshay (1978) öğrenmenin altı temel alanı olduğunu belirtmiştir. Öğrenmeyi; zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel, estetik ve manevi olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflama, Gephart ve Ingle'in (1976) sınıflandırmasında olduğu gibi, duyuşsal alanın sınırlarını biraz daha genişletmiştir. Foshay'ın (1978) sınıflamasından dördü eğitimin duyuşsal bileşenine işaret etmektedir. Duygusal boyut, his ve duyguların gelişimini; sosyal boyut, sosyal gelişimi ve ahlak gelişimini; estetik boyutu, resmi, teknik, anlamlı ve hissi gelişimi; manevi boyut ise bireysel anlam arayışını ifade etmektedir. Bu taksonominin önceki taksonomilerden farkı, duyuşsal alana manevi ve estetik boyutlarını eklemiş olmasıdır.

Bir diğer duyuşsal alan sınıflaması, Martin ve Briggs (1986) tarafından, duyuşsal alana ilişkin alanyazının kapsamlı bir şekilde incelenmesinden sonra geliştirilmiştir. Martin ve Briggs'e (1986) göre kendini geliştirme, taksonominin her bir bileşenini içerdiğinden duyuşsal alan taksonomisinin en tepesinde yer alır. Şekil 1.2'de gösterildiği üzere değerler, tutum, duygu, his, ilgi, motivasyon, sosyal yeterlik, ahlak ve etik gibi birçok ortak duyuşsal bileşenlerin bu taksonomide yer aldığı görülmektedir. Düz çizgiler duyuşsal alanın bileşenleri arasındaki doğrudan ilişkiyi, kısa çizgiler bileşenler arasındaki dolaylı ilişkiyi, kısa çizgi ve noktalar ise duyuşsal alanın geliştirilecek olası ek alanlarını göstermektedir. Yazarlar duyuşsal yapılar arasında belirli ilişkilerin olduğunu belirtmişlerdir. Kendini geliştirme, duyuşsal alanın en üstünde yer alır ve önkoşul olarak sosyal yeterlik, değerler, motivasyon, ahlak ve etiği gerektirir. Değerler ile ahlak ve etik önkoşul olarak tutumları; motivasyon ise önkoşul olarak ilgiyi gerektirir. Tutumlar önkoşul olarak sırasıyla duyguları, duygular önkoşul olarak hisleri gerektirir (Martin, 1989). Bu taksonomide alt seviyeler üst seviyelerin ön koşulu niteliğindedir. Yazarlar, taksonomideki yüklemeler (attributions) ile ilgili detaylı bir açıklamaya yer vermemiş, bunu okuyucuların görüşüne bırakmışlardır.



Şekil 1.2. Duyuşsal alan taksonomisi (Martin, 1989, s. 11)

Martin ve Briggs (1986) duyuşsal alanı, duyuşsal eğitime yönelik hedefler ve çıktılar açısından tasarlayarak Krathwohl'un taksonomisindeki uygulama eksikliğini gidermeye çalışmışlardır. Bu taksonomi duyuşsal alana yönelik daha kapsamlı bir tanım sağlasa da duyuşsal yapılara ait ögeler bakımından daha sınırlı bir görüntü çizmektedir.

Duyuşsal alanla ilgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde çeşitli sınıflama ve tanımlamaların olduğu, bu alanın çeşitli ögeleri içerdiği göze çarpmaktadır. Buradan yola çıkarak alanyazında duyuşsal alana yönelik yapılan sınıflamalar ve tanımlar incelenmiş, duyuşsal alanın neleri kapsadığını yönelik bir tablo ortaya çıkarılmıştır. Aşağıdaki tablo duyuşsal alanın en yaygın ögelerini göstermektedir.

Tablo 1.1. Duyuşsal alanın ögeleri

Tutum	Ornstein ve Hunkins, 2018; Holt, 2017; Kablan, 2017; Taneri, 2017; Grootenboer ve Marshman, 2016; Yeşilyurt, 2016; Batt, 2015; Wadhwa, Barlow ve Jadeja, 2015; Oppong, 2014; Carrigan, 2013; Dormann, Whitson ve Neuvians, 2013; Koballa, 2013; Osler, 2013; Demirel, 2012; Gould, 2012; Hall, 2011; Şimşek, 2011; Jerome, 2010; Singaravelu, 2010; Tharp, Gould ve Potter, 2009; Utley, 2010; Yanofsky ve Nyquist, 2010; Vinson, 2009; Shephard, 2008; Wirth ve Perkins, 2008; Pierre ve Oughton, 2007; DeBellis ve Goldin, 2006; Miller, 2005; Smith ve Ragan, 2005; Sönmez, 2004; Sözer, 2003; Anderson ve Bourke, 2000; Bohlin, 1998; Johnson, 1998; Tennyson ve Nielsen, 1998; McNabb, 1997; McLeod, 1992; Martin ve Briggs, 1986; Simpson ve Troost, 1982; Woodford, 1979; Gephart ve Ingle, 1976; Johnson, 1974; Hoepfner, 1972; Nunally, 1967; Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964; Bloom, 1956
Değer	Ornstein ve Hunkins, 2018; Taneri, 2017; Grootenboer ve Marshman, 2016; Yeşilyurt, 2016; Oppong, 2014; Carrigan, 2013; Koballa, 2013; Osler, 2013; Gould, 2012; Hall, 2011; Şimşek, 2011; Jerome, 2010; Singaravelu, 2010; Utley, 2010; Yanofsky ve Nyquist, 2010; Shephard, 2008; Wirth ve Perkins, 2008; Pierre ve Oughton, 2007; DeBellis ve Goldin, 2006; Miller, 2005; Smith ve Ragan, 2005; Sönmez, 2004; Anderson ve Bourke, 2000; Bohlin, 1998; Johnson, 1998; Tennyson ve Nielsen, 1998; Martin ve Briggs, 1986; Simpson ve Troost, 1982; Woodford, 1979; Gephart ve Ingle, 1976; Christensen, 1975; Johnson, 1974; Hoepfner, 1972; Nunally, 1967; Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964; Bloom, 1956
Motivasyon	Yeşilyurt, 2016; Batt, 2015; Wadhwa, Barlow ve Jadeja, 2015; Oppong, 2014; Carrigan, 2013; Koballa, 2013; Osler, 2013; Demirel, 2012; McConnell ve van der Hoeven Kraft, 2011; Singaravelu, 2010; Tharp, Gould ve Potter, 2009; Vinson, 2009; Wirth ve Perkins, 2008; Miller, 2005; Smith ve Ragan, 2005; Sönmez, 2004; Sözer, 2003; Bohlin, 1998; Tennyson ve Nielsen, 1998; Main, 1992; Martin ve Briggs, 1986
İlgi	Kablan, 2017; Yeşilyurt, 2016; Wadhwa, Barlow ve Jadeja, 2015; Carrigan, 2013; Koballa, 2013; Demirel, 2012; Jerome, 2010; Sönmez, 2004; Sözer, 2003; Anderson ve Bourke, 2000; Bohlin, 1998; Martin ve Briggs, 1986; Simpson ve Troost, 1982; Woodford, 1979; Christensen, 1975; Hoepfner, 1972; Nunally, 1967; Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964; Bloom, 1956
İnanç	Holt, 2017; Taneri, 2017; Umakalu, 2017; Grootenboer ve Marshman, 2016; Yeşilyurt, 2016; Dormann, Whitson ve Neuvians, 2013; Koballa, 2013; Hall, 2011; Şimşek, 2011; Tharp, Gould ve Potter, 2009; Utley, 2010; Pierre ve Oughton, 2007; DeBellis ve Goldin, 2006; Bohlin, 1998; McLeod, 1992; Gephart ve Ingle, 1976; Hoepfner, 1972; Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964
His	Holt, 2017; Taneri, 2017; Umakalu, 2017; Oppong, 2014; Osler, 2013; Gould, 2012; Freedberg, 2011; Singaravelu, 2010; Tharp, Gould ve Potter, 2009; Wirth ve Perkins, 2008; Tennyson ve Nielsen, 1998; McNabb, 1997; Martin ve Briggs, 1986; Woodford, 1979; Christensen, 1975; Johnson, 1974
Duygu	Taneri, 2017; Grootenboer ve Marshman, 2016; Gould, 2012; Freedberg, 2011; Tharp, Gould ve Potter, 2009; Wirth ve Perkins, 2008; DeBellis ve Goldin, 2006; Brett vd., 2003; Kupermintz, 2002; Tennyson ve Nielsen, 1998; McNabb, 1997; McLeod, 1992; Martin ve Briggs, 1986; Gephart ve Ingle, 1976; Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964
Kaygı	Yeşilyurt, 2016; Sönmez, 2004; Anderson ve Bourke, 2000; Bohlin, 1998; Tennyson ve Nielsen, 1998
Fikir	Wadhwa, Barlow ve Jadeja, 2015; Koballa, 2013; Christensen, 1975; Hoepfner, 1972
Takdir etme	Oppong, 2014; Osler, 2013; Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964; Bloom, 1956
Öz-benlik	Yeşilyurt, 2016; Batt, 2015; Sönmez, 2004
İstek	Carrigan, 2013; Anderson ve Bourke, 2000; Christensen, 1975
Algı	Osler, 2013; Tharp, Gould ve Potter, 2009; Gephart ve Ingle, 1976
Öz-saygı	Kuboja ve Ngussa, 2015; Anderson ve Bourke, 2000; Simpson ve Troost, 1982

Tablo 1.1. (Devam) *Duyuşsal alanın ögeleri*

Öz-yeterlik	Yeşilyurt, 2016; Anderson ve Bourke, 2000; Bohlin, 1998
Kişilik	Kablan, 2017; Wadhwa, Barlow ve Jadeja, 2015; Sönmez, 2004
Mizaç	Kablan, 2017; Kupermintz, 2002; Hoepfner, 1972
Ahlak ve etik	DeBellis ve Goldin, 2006; Martin ve Briggs, 1986
Eğilim	Hall, 2011; Şimşek, 2011
Uyum gösterme	Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964; Bloom, 1956
Davranış	Tharp, Gould ve Potter, 2009; Shephard, 2008
Güven	Yeşilyurt, 2016; Bohlin, 1998
Hayal	Christensen, 1975
Duyarlılık	Nunally, 1967
Sosyal yeterlik	Martin ve Briggs, 1986
Kendini geliştirme	Martin ve Briggs, 1986
Uyarılma	Bohlin, 1998
Görüş	Bohlin, 1998
Memnuniyet	Bohlin, 1998
Estetik	Johnson, 1998
İhtiyaç	Hoepfner, 1972
Akademik benlik	Simpson ve Troost, 1982
Kontrol odağı	Simpson ve Troost, 1982
Beğeniler	Wadhwa, Barlow ve Jadeja, 2015

Tablo 1.1 incelendiğinde, duyuşsal alan ile ilgili en sık kullanılan ilk üç terimin tutum, değer ve motivasyon olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanında ortak terimler olarak ilgi, inanç, his ve duygu terimlerinin de yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Kaygı, fikir, takdir etme, öz-benlik, istek, algı, öz-saygı, öz-yeterlik, kişilik, mizaç, ahlak ve etik, eğilim, uyum gösterme, davranış, güven, hayal, duyarlılık, sosyal yeterlik, kendini geliştirme, uyarılma, görüş, memnuniyet, estetik, ihtiyaç, akademik benlik, kontrol odağı ve beğeniler gibi duyuşsal alanla ilgili olup daha az kullanılan kavramların da olduğu görölmektedir. Buradan hareketle araştırma kapsamında duyuşsal alanla ilgili en sık kullanılan ilk üç kavrama, yani, tutum, değer ve motivasyon kavramlarına odaklanılmıştır.

1.2. Tutum

Tutum kavramı sosyal psikoloji ve eğitim alanında üzerinde çokça durulmuş bir kavramdır. Bu alanda çalışan çeşitli araştırmacılar benimsedikleri yaklaşıma göre tutumu tanımlamaya çalışmışlardır. Bu yüzden tutum ile ilgili çok fazla tanım olduğu göze çarpmaktadır.

Psikoloji ve eğitim alanında tutuma yönelik farklı bağlam ve bakış açılarından çeşitli tanımların yapıldığı görölmektedir. Allport (1935’den aktaran Alıhmalı, 2007, s. 7) tutumu, “bireyin ilişkili olduğu bütün nesne ve durumlara tepkisi üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkisi olan ve deneyimlerle örgütlenen zihinsel ya da sinirsel hazır olma durumu” olarak tanımlamıştır. Burada tutumun bireyin davranışını yönlendiren bir etkiye sahip olduğu ve tutum oluşumunun öğrenme süreci olarak ele alındığı görölmektedir. Kretch (1946) tutumu bireyin sosyal dünyayı anlama girişimi olarak tanımlamıştır. Bu tanımda tutum “problem çözme girişimleri” olarak betimlenmiştir. Doob (1947, s. 136) tutumu toplumda önemli olarak kabul edilen örtük ve dürtü üreten tepki olarak tanımlamıştır. Doob davranışçı bir bakış açısıyla yaklaşmış ve tutumları öğrenmenin bir parçası olarak görmüştür. Doob’un tanımında örtük tepkiler olarak tanımlanan tutumların davranışçı kuramda olduğu gibi koşullanma yoluyla elde edildiğı belirtilmektedir (Foxall, 2002). Katz (1960) tutumu bireyin çevresindeki obje ya da konuyu olumlu ya da olumsuz şekilde değerlendirme eğilimi olarak ifade etmiştir. Bu tanımda tutumun iki yönü olabileceğı ve bireylerin çevrelerine karşı bir değerlendirme eğiliminde olduğu vurgulanmıştır. Kolasa (1979) da benzer şekilde tutumu herhangi bir olay, yer veya kişi karşısında olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Sherif ve

Sherif (1996) ve Kretch ve Crutchfield (1967) tutum tanımına güdü kavramını eklemişlerdir. Sherif ve Sherif (1996) tutumları bilişsel, güdüselsel ve davranışsalsel sistemler bütünü olarak tanımlarken; Kretch ve Crutchfield (1967) tutumu kişinin dünyasındaki bir olaya karşı bilişsel, duyuşsal, algısal ve güdüselsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesi olarak tanımlamıştır.

Bazı araştırmacılar tutuma psikolojik bir eğilim olarak bakmış ve bu açıdan tanımlamışlardır. Bununla ilgili olarak Katz (1960) ve Ajzen (1989) tutumu bireyin bir obje, insan, konu ya da olaya yönelik olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimi; George ve Jones (1997) belirli kişi, grup, fikir veya durumlara tutarlı şekilde tepki verdiren eğilimler; Eagly ve Chaiken (2007) belirli bir nesne, obje ya da varlığı bir dereceye kadar beğenme ya da beğenmeme olarak ifade edilen psikolojik eğilim olarak tanımlamıştır. Tutumla ilgili yapılan diğer tanımlar incelendiğinde tutumun değerlendirci bir tepki olduğu vurgulanmaktadır. Bununla ilgili olarak Gardner (1985, s. 9) tutumu bireyin herhangi bir obje, nesne ya da kavram hakkındaki inanç ya da görüşlerine dayanarak bu obje, nesne ya da kavrama vermiş olduğu değerlendirci bir tepki; Ptatkanis ve Greenwald (1989) bireyin obje ile ilgili değerlendirmeleri; Robbins (1994, s. 17) ise nesne, obje ya da insanlar hakkında olumlu veya olumsuz değerlendirme ifadeleri olarak tanımlamaktadır.

Türkiye’de yapılan tanımlar incelendiğinde tutumun bireyin yaşantısında yer alan olgu ve olaylar karşısında geliştirdiği psikolojik örgütlenmenin bireyin kendi davranışlarını etkileyen bölümü (Keleş, 1976, s. 26); kişinin çevresindeki herhangi bir konuya yönelik sahip olduğu bir tepki eğilimi (Baysal, 1981; İnceoğlu, 2000, s. 1); organize olmuş uzun süreli davranış eğilimleri (Cüceloğlu, 1991); bireylerin belirli bir kurum, düşünce, kişi ya da grubu kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen duyuşsal bir eğilim (Özgüven, 1994); öğrenme yoluyla sonradan kazanılan duyuşsal özellikler (Aydın, 2002); bireyin psikolojik bir olayla ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleyen bir eğilim (Yenilmez ve Özabacı, 2003); kişinin sahip olduğu değerler sistemine bağlı olarak bir kişiyi, bir nesneyi iyi ya da kötü, faydalı ya da zararlı olarak algıladığı bir düşünce şekli (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985) olarak çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Türkiye’de yapılan tanımlar da diğer tanımlarla benzerlik göstermekte ve tutumun davranışı etkileyen bir ön eğilim olduğu ve öğrenmeyle kazanıldığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda tutumlar bireyin çevresindeki nesnelere, kişilere, olaylara, durum ya da

etkinliklere yönelik düşünce ve hislerini oluşturan duyuşsal eğilimler olarak tanımlanabilir.

Varsayımsal yapılar olarak kabul edilen tutumların (Baker, 1988) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu vardır (Ajzen, 1989; Bohner ve Wanke, 2002; Franzoi, 2003; Taylor, Peplau ve Sears, 2010). Tutum, bu üç boyut arasındaki örgütlenmenin sonucunda ortaya çıkan psikolojik bir olgudur (Demirel ve Ünişen, 2018). Tutumun bu boyutları arasında etkileşim olduğu varsayılmaktadır (Le ve Nguyen, 2014; Solomon, 2018).

Tutumun bilişsel boyutu, tutum nesnesine yönelik sahip olunan inanç, düşünce ve bilgilerin tümünü kapsar (Güney, 2006; Taylor, Peplau ve Sears, 2010). Birey çevresi ile olan iletişimde bilişsel sisteminden faydalanır. Günlük yaşamında çok fazla uyarıcıya maruz kalan bireyin bu uyarıcıların hepsini ayırt edebilmesi oldukça zordur (Baysal, 1981). Bu nedenle birey birçok uyarıcıyı belirli kategorilerde toplar ve bu kategorileri daha sonra birbirleriyle ilişkilendirir (Özgür, 1986). Bu kategorileştirme süreci bireyin çevresine olan uyumunu kolaylaştırır (İnceoğlu, 2000). Birey farklı kaynaklardan tutum nesnesi hakkında bilgi alır, bu bilgileri kendisinde var olan bilgilerle birleştirir ve bir inançlar sistemi oluşturur. Bu inançlar bireyin tutum nesnesini iyi-kötü, olumlu-olumsuz, yeterli-yetersiz şeklinde değerlendirmesine yol açar. Bilişsel boyut tutumun yönünü belirleyen önemli bir faktördür (Güney, 2006).

Tutumun duyuşsal boyutu, bireyin tutuma konu olan şeylere karşı hissettiği heyecanlarını ifade etmektedir (Taylor, Peplau ve Sears, 2010). Tutum nesnesine yönelik sevilme ya da sevilme gibi durumlar tutumun duyuşsal boyutunu oluşturur. Duyuşsal boyut tutuma devamlılık kazandırır, onu şekillendirir.

Kişinin herhangi bir tutum nesnesine olumlu ya da olumsuz duygular beslemesi geçmiş deneyimlerine bağlıdır. Bireyin herhangi bir tutum nesnesine yönelik tutumlarının olması, onun daha önce bu tutum nesnesi ile ilgili yaşantılar geçirdiğini göstermektedir. Kişinin tutum nesnesini gördüğü zaman heyecanlanması, kalbinin daha hızlı atması, terlemesi gibi fizyolojik tepkiler duyuşsal boyutu ifade eder (Güney, 2006).

Tutumun duyuşsal boyutu bilişsel ve davranışsal boyutları ile içiçedir. Bireyin bilgi birikimleri, bir konu hakkındaki deneyimleri duyuşsal boyutun gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bireyin tutum nesnesine yönelik olumlu ya da olumsuz duygular beslemesi önceki deneyimleri ile ilişkili bir süreçtir. Bireyin bir uyarıcıya karşı olumlu ya da olumsuz tutumları varsa bu, bireyin daha önce bu uyarıcılarla ilişkisi olduğunu ve

bu deneyimleri sonucunda bu tutumları kazandığını göstermektedir (İnceoğlu, 2000). Bireyin bu uyarıcıları hatırlaması o tutum nesnesine yönelik tepkilerinin de aynı şekilde olumlu ya da olumsuz olmasına neden olacaktır. Bununla beraber duyuşsal boyutu güçlü olan bir tutumun değişmesi ise daha zordur (İnceoğlu, 2000) ve tutumların ölçülmesinde daha çok duyuşsal boyut öne çıkmaktadır (Özgür, 1986).

Bireyin bilgi ve inançları sonucunda ortaya çıkan yargısı, onu belirli bir objeye yönelik olumlu ya da olumsuz harekete eğimli kılacaktır (Demirel ve Ünişen, 2018). Bu eğilim tutumun davranışsal bileşenini oluşturur. Tutumun sözlü ya da eylemsel ifadesini oluşturan davranışsal bileşenler gözlemlenebilir nitelik taşıır (Tavşancıl, 2014). Örneğin, çevreyi sevme ve korumaya karşı olumlu tutuma sahip bir bireyin çöplerini yere değil de çöp kutusuna atması tutumun davranışsal boyutuna örnek gösterilebilir.

Tutumlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlardan oluşan psikolojik değişkenler olarak ele alındığında, tutum kavramı üzerinde çok fazla ve karmaşık süreçlerin etkisinin olduğu görülmektedir (İnceoğlu, 2000). Bu üç boyut kendi arasında bireyin çevresine tepkisini kolaylaştırmak açısından bir tutarlık sergiler (Güney, 2006). Yani, bu üç boyut karşılıklı etkileşim içindedir ve birinde oluşan değişiklik, tutarlılığı korumak için, diğer boyutlarda da değişime sebep olur. Bireyin bir tutum objesine yönelik hoşlanma/hoşlanmama durumu değiştiğinde, o objeye yönelik bilişsel ve davranışsal boyutu da yeniden düzenlenir (İnceoğlu, 2000). Örneğin, daha önce matematik dersinin zor olduğunu düşünen ve matematik dersinden hoşlanmayan bir öğrenci, farklı bir öğretmenden matematik dersi alıp bu dersi sevmeye başladığında, bir süre sonra matematik dersinin zor olduğu düşüncesini kafasından atar ve derse yönelik olumlu tutumlar beslemeye başlar.

Tutumların kendilerine has bazı özellikleri vardır. Bu özellikler hem tutumların kendisi hem de boyutları için geçerlidir. Bu özellikleri bakımından tutumlar ve boyutları birbirinden farklı özellikler sergileyebilmektedir. Tutumların başlıca özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Howe ve Krosnick, 2017; Singh, 2015; Güney, 2006; Aydın, 2002; Baysal, 1981; Kağıtçıbaşı, 1979):

Tutumların güç derecesi: Her tutumun kendine has gücü vardır. Tutumların gücü bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutunun toplamı olarak düşünülebilir. Tutumlar güçleri bakımından genellikle birbirinden farklıdır. Örneğin, bir öğretmen adayının hem Türkçe hem de İngilizce dersine yönelik olumlu tutumları olabilir fakat bu öğretmen adayının Türkçe ya da İngilizce dersine yönelik tutumlarından birinin güç derecesi

diğerinden daha fazla olabilir. Aynı şekilde tutumların boyutlarının de güç derecesi birbirinden farklı olabilir. Örneğin, matematik dersinin gereksiz bir ders olduğunu düşünen biri yine de devamsızlıktan kalmamak için bu derse katılabilmektedir. Bu durumda o kişinin matematik dersine yönelik tutumunun boyutlarından davranışsal boyutunun güç derecesi bilişsel boyutunun güç derecesinden daha az olduğu yorumu yapılabilir.

Tutumların karmaşıklık derecesi: Bir tutumun ya da boyutlarının karmaşıklık derecesi içerdikleri unsurların çeşitliliğine ve sayısına bağlıdır. İçerilen unsur sayısı arttıkça karmaşıklık derecesi de artar. Örneğin, pi sayısının sadece 3.14'e denk geldiğini bilmek çok yalın bir bilişsel ögeye sahip olduğunu gösterir. Buna karşılık pi sayısının dairenin çevresinin çapına bölümünden elde edilen bir oran olduğunu, devirli bir sayı olduğu için tam olarak ifade edilemediğini, sembolünün Yunan alfabesinden geldiğini, frekansların dalga boyutlarının hesaplanması ve açısal hız hesaplamalarında da pi sayısının kullanılabileceğini bilmek pi sayısı hakkındaki daha üst düzey bilişsel özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Örneklerden de anlaşılacağı gibi tutumların karmaşıklık ve güç dereceleri arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Karmaşık tutumlar basit tutumlardan daha kuvvetlidir ve bu tutumların değiştirilmesi daha zordur.

Tutumların boyutları arasındaki tutarlık: Tutum konusu üzerine yapılan araştırmalar tutumların boyutları arasında bir tutarlık olduğunu göstermiştir. Tutumların boyutlarından biri olumlu ise diğerleri de genellikle olumlu, biri olumsuz ise diğerleri de genellikle olumsuz olmaktadır. Örneğin, matematik dersinin önemli ve faydalı bir ders olduğunu bilmek bilişsel bir unsur olarak ele alınırken, matematik dersine karşı geliştirilen korku duyuşsal bir özellik olarak kabul edilmektedir. Bu durumlarda, tutumun bilişsel boyutu olumlu, duyuşsal boyutu ise olumsuz olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla boyutları arasında tutarlık bulunmayan tutumların değiştirilmesi daha kolaydır. Bir kişinin bir nesne, kişi ya da konuya yönelik tutumunu değiştirmenin en kolay yolu, tutumunun boyutları arasında çelişki oluşturmaktır. Örneğin, matematik dersinin onun hayatında hiçbir işe yaramayacağını düşünen ve matematik dersini sevmeyen bir öğrencinin matematik dersine yönelik bu tutumunu değiştirmek için, öğrencinin matematiği günlük hayatında nasıl kullanabileceği ve nasıl değerlendirebileceği öğretilir. Böylelikle öğrencinin matematik dersine yönelik bilişsel tutumu değiştirilip tutum boyutları arasında çelişki oluşturması sağlanarak matematiğe yönelik olumlu tutumlar kazanmasına yardımcı olunabilir.

Bir tutumun diğer tutumlarla ilişkisi: Bireyin bir konu hakkındaki tutumu diğer konudaki tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Bireyin bazı tutumları diğer tutumları ile yakından ilişkiliyken, bazen de bir konu hakkındaki tutumu diğer konulardaki tutumu ile çok az ilişkili olabilir. Örneğin, bir öğrencinin matematik dersine olan tutumu onun matematikle ilgili kitapları okuma, matematikle ilgili televizyon programlarını takip etme, matematik öğretmeni olma gibi konulara yönelik tutumlarının oluşmasında etkili olabilir. Fakat bir insanın kitap okumaya yönelik tutumu ülkeleri sevme, renkleri tercih etme konusundaki tutumlarını etkilemeyebilir. Bir tutumun yakından ilişkili olduğu tutumların sayısı arttıkça, bu tutumun değişme olasılığı o derece azalır.

Tutumların yönü: Bütün tutumların olumlu ya da olumsuz bir yönü vardır. Tutumlar olumlu yönde olduğunda ilgili objeye karşı olumlu duygular, eğilimler beslenirken; olumsuz olunca bunun tam tersi bir durum söz konusudur. Örneğin, Ayşe matematik dersine yönelik olumlu tutumlar beslediği için matematik dersini çok sevmekte ve dersi çok iyi dinlemektedir.

Merkezilik: Merkezilik, bir grup tutum arasında en önemli olan tutumu ifade etmektedir. Tutumlardan biri merkezdeyken, diğer tutumlar onun çevresinde toplanmıştır. Merkeziliğin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar üzerinde etkileri vardır. Değer verilen tutumların merkezde yer alma ve bazı eylemleri harekete geçirecek motivasyonu sağlama olasılığı yüksektir. Benliğe ilişkin tutumlar merkeziliğe örnek verilebilir.

Belirginlik: Belirginlik, bir tutumun bireydeki önceliğini ifade eder. Bazı tutumlar bireyin bilincini devamlı meşgul eder ve bu tutumlar çeşitli durumlarda kendini gösterir.

İki yönlü çekim: Bireyin tutum objesine karşı beslediği hem olumlu hem de olumsuz duyguları ifade eder. Karşıt yöndeki eğilimler ne kadar eşit derecede ise, iki yönlü çekimin de o kadar güçlü olacağı belirtilmektedir.

Esneklik: Esneklik, tutumun çeşitli baskılar altında değişme kolaylığını ifade etmektedir. Esnekliğin karşıtı tutumun katılığı olarak belirtilmektedir.

Özellikleri yönüyle farklılıklar sergileyen tutumların bireyin yaşamında önemli işlevleri bulunduğu söylenebilir. Katz (1960) tutumların bilgi işlevi, araçsal veya faydacı işlev, içsel değerlerin ifade edilmesi işlevi ve egoyu savunma işlevi olmak üzere dört temel işlevi olabileceğini belirtmektedir. Bilgi işlevi bireylerin çevresini anlamlandırmalarına yarar. Günlük yaşamdaki olayların değerlendirilmesi ve bu olaylara açıklık getirilmesine netlik ve tutarlılık getirir. Dolayısıyla bireylerin davranışları sahip oldukları tutumlara göre açıklanır. Araçsal veya faydacı işleve göre tutumların birçoğu

yapılan ya da yapılmayan davranışların ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması neticesinde oluşmaktadır. Oluşan bu tutumlar bireyin sosyal, ruhsal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olur. İçsel değerlerin ifade edilmesi işlevi bireylerin inançlarını, kişisel değerlerini ifade etmeye yarar. Bireyler tutumlarını karşısındakilere belirtmeleriyle, giyim kuşamlarıyla ve konuşma biçimleriyle kendi kişiliklerini ortaya koymuş olurlar. Egoyu savunma işlevi bireylerin kendileriyle ilgili temel gerçeklere karşı kendilerini korumalarına yarar. Her insan farklı düzeyde de olsa savunma mekanizması kullanır. Bireyin sahip olduğu tutumlar da bu savunma mekanizmasına destek olur. Savunma mekanizması, bireyin dürtülerine ya da dışardan gelen tehditlere karşı onu koruyarak, bu tür sorunların yarattığı endişeleri en aza indirir.

Öğretmenlik mesleği açısından düşünüldüğünde, öğretmenlerin mesleklerine karşı geliştirmiş oldukları tutumların, öğretmenlerin mesleki davranışlarını etkileyebileceği söylenebilir. Mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip öğretmenlerin mesleklerini severek yerine getirdikleri ve öğrencilere iyi birer rol model oldukları ifade edilebilir. Bu bağlamda tutumların öğretmenlik mesleği açısından önemli bir yere sahip olduğundan bahsedilebilir.

1.2.1. Öğretmenlik mesleği ve tutum ilişkisi

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumları, mesleğe karşı daha ilgili olmaları, mesleki yeterlikleri için çaba sarf etmeleri ve farklı öğrenme ortamları oluşturarak öğrenme sürecini daha verimli kılmaları açısından büyük önem taşımaktadır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Çiçek-Sağlam, 2008; Çeliköz ve Çetin, 2004; Semerci ve Semerci, 2004). Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının ve yeterliklerine yönelik inançlarının öğrenciyi derse katma çabalarını, sınıf yönetimi yaklaşımlarını, kullanacakları yöntem, teknik ve stratejileri etkilediğini ifade etmiştir. Çeliköz ve Çetin'e (2004) göre öğretmen adayları mesleklerine yönelik olumlu tutuma sahip olarak yetiştirilirse, öğretmen olduklarında; öğrencilere karşı daha olumlu davranışlar sergiler, öğrencileri daha kolay motive eder, zamanlarını etkin kullanır, araştırmacı olur, yenilikleri öğrenme ortamına yansıtabilir, öğrencilere içten ve samimi davranabilir, kısaca mesleklerini severek yapar, dolayısıyla öğretmenin görev ve sorumluluklarını daha iyi bir şekilde yerine getirebilirler. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum kazanmalarının, mesleki yaşamdaki başarılarının belirleyicisi olduğu söylenebilir (Karadağ, 2012, s. 45).

Mesleğini severek ve zevk alarak yapan bir öğretmen alanıyla ilgili gelişmeleri takip eder, öğrenme-öğretme sürecini daha verimli hale getirmek için çalışır, öğrencilerine anlayış, sevgi ve şefkatle yaklaşarak onları kazanmaya çabalar. Mesleğine duydukları heyecanla derslerini işler ve etkili bir öğrenme süreci gerçekleştirir. Mesleğine duyduğu heyecanı davranışlarına, beden ve yüz hareketlerine yansıtarak öğrencilerle daha kolay iletişim kurar, öğrencileri motive eder ve öğrencilerin okula, derse ve öğretmenlere karşı olumlu tutum geliştirmelerine destek olur.

Bir diğer taraftan, öğretmenlik mesleğine karşı olumsuz tutumlar besleyen bir öğretmen ise mesleğini yerine getirirken yaşamış olduğu mutsuzluğu davranışlarına, öğrenme-öğretme sürecine yansıtır. Unutulmamalıdır ki bu durum sadece öğretmenin kendisini değil, öğrencileri de etkilemektedir. Öğretmenin derse, konuya ve olaylara yaklaşımı, farklı yöntem ve teknikler kullanarak öğrenciyi derse çekmesi, öğrencilerle iletişim şekli, davranışları, ses tonu, jest ve mimikleri öğrenciler üzerinde etki bırakmaktadır. Öğretmenin rol model olarak sergilediği tutum ve davranışlar öğrencileri etkileme yönünden önemli olduğundan, öğrencilere kazandırmak istediği davranışları önce öğretmenin kendisi sergilemeli ve yaşantısıyla da öğrencilere örnek olmalıdır (İpek, 2015). Öğrenciler birçok davranışı gözlem yoluyla ve rol model olarak öğrendikleri dikkate alındığında (Bandura, 1977), geleceğin öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu ve olumsuz tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumları iyileştirme yönünde çalışmaların yapılması önemli görülmektedir.

1.3. Değer

Latince “güçlü olmak, kıymetli olmak” anlamlarına gelen değer kavramı, “valere” kökünden türetilmiştir (Angeles, 1992, s. 329). Değerler felsefe, psikoloji, sosyoloji, iktisat, tıp, eğitim gibi birçok bilim dalında kullanılmakta olan geniş bir kavramdır. İlk kez Znaniecki tarafından sosyal bilimler alanyazına kazandırılan değerler (Zavalloni, 1980’den aktaran Bilgin, 1995, s. 83) kişinin çevresiyle olan etkileşimi sonucunda içselleştirdiği, eylem ve davranışlarını yönlendiren standartlar olarak ifade edilmektedir (Akbaş, 2004). Alanyazında bu kavram ile ilgili birçok tanıma rastlamak mümkündür.

Değer kavramı, bireyin kişisel bütünlüğüyle yakından alakalı olup onun eylem, davranış ya da inançları için bir referans noktası oluşturan ilkeler, idealler ya da yaşam standartlarını ifade etmektedir (Halstead ve Taylor, 1996, s. 4). İnsanların hayatında yol

gösterici bir rol oynayan ve arzu edilen hedefler olarak nitelendirilen bu kavram (Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris ve Owens, 2001) Germaine’e (2001, s. 50) göre anlamın kaynağı olup, benlik saygısının ayrılmaz bir parçasını oluştururlar. Özgüven’e (1999, s. 367) göre değerler, birey ya da toplum tarafından kabul edilen birleştirici olgu, bireyin bilincinde yer eden, eylem ve davranışları yönlendiren güdülerdir. Forest (1973) değerleri önyargılar, standartlar ya da eylemlerimizi haklı kılan temeller olarak betimlemiştir. Komblum (2011, s. 47) değerleri toplumun önemli gördüğü düşünceler olarak tanımlamıştır. Değerler bireylere nelerin tercih edilmesi gerektiği, nelerin önemli olduğu, nasıl yaşanılması gerektiği hakkında bilgi veren (Akbaş, 2008), onlara nasıl düşüneceği, nasıl davranacağı konusunda bir çerçeve sağlayan köklü inançlardır (Brand, 1999). Bir diğer tanıma göre değerler bireyin belirli bir durumu bir diğerine tercih etmesine neden olan eğilimler (Sarı, 2005; Erdem, 2003); bireylerin kendileri ve başkaları için anlamlı buldukları davranışlar ve bu davranışları üreten şemalar (Dökmen, 2012), davranışlara kaynaklık eden ve onları değerlendirmeye yarayan anlayışlar (Erdem, 2003, s. 56), bireyin eylem ve davranışlarını destekleyen motive edici güç (Hodkinson, 1983’den aktaran Germaine, 2001, s.12), ölçütler (Matthews vd., 2007; Schwartz, 1992), tercihler (Erdem, 2003) ya da kültürel öğelerdir (Dilmaç, 2007). Alanyazındaki değer tanımları incelendiğinde, değerlerin tanımı ile ilgili beş ortak özellikten bahsedilebilir (Schwartz ve Bilsky, 1990; 1987; Schwartz, 1992):

1. Değerler, belirli durumlara özgü değerlerdir.
2. Değerler; eylemlerin, olayların ve insanların seçimine ve değerlendirilmesine rehberlik eder.
3. Değerler, davranış biçimleriyle ilgilidir.
4. Değerler, inançlardır.
5. Değerler, değer öncelikler sistemi oluşturmak için önem sırasına göre sıralanmıştır.

Bireyin davranışlarını etkileyen değer kavramının farklı disiplinlerde farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Timuçin (2000, s. 69) felsefi anlamda değerleri “insan için önem taşıyan; insan için geçerli olan” şeklinde tanımlamıştır. Bolay’a (2009, s. 74) göre değerler arzu edilen, olaylarla ilgili insan tavrıdır. Bir diğer tanıma göre değerler “sadece arzu edilen değil, arzu edilebilir olan her şey”dir (Tokatlı, 1973, s. 101). Başka bir tanıma göre ise değerler, nesnelerin birey ve toplum için taşıdığı olumlu ya da olumsuz anlamlarını gösterecek şekilde, toplum tarafından kabul edilmiş değerlendirilmeleridir

(Frolov, 1997, s. 98). Cevizci (2005, s. 432) ise felsefe sözlüğünde değeri ilgileri, arzuları, amaçları, belli duyguları, ihtiyaçları ve fiilleri olan öznelere olguya yüklediği nitelik olarak tanımlamıştır.

Psikoloji değeri kavramına felsefeden farklı bir bakış açısıyla yaklaşır. Psikolojide değerin önemi, onun objektif bir temele dayanıp dayanmamasında değil, bireyin davranışlarının yol göstericisi olarak üstlendiği roledir (Güngör, 1998, s. 28). Hançerlioğlu (1988, s. 102) değerleri, “nesne ve olayların insanca önemini belirleyen niteliği” olarak tanımlamıştır. Corsini (2002) değerleri birey ya da toplum tarafından değeri verilen hedef ya da standartlar olarak ele almıştır. Amerikan Psikoloji Derneği Psikoloji Sözlüğü (APA Dictionary of Psychology, 2006, s. 975) değerleri, neyin iyi, önemli ya da istenilen olduğunu belirlemede birey ya da toplum tarafından kabul edilen sosyal, ahlaki ya da estetik ilkeler olarak tanımlanmış ve değeri sistemini sosyal, ahlaki, ekonomik, estetik ve dini olarak sınıflandırılmıştır.

Sosyoloji açısından incelendiğinde değerlerin “kişiyi ve gruba faydalı olan, kişi ve grup için istenilir veya kişi ve grup tarafından beğenilen her şey” (Seyyar, 2004, s. 156); insanların uygun davranışlar hakkında neyin doğru ve neyin yanlış olduğunu, neyin istenilen ve neyin istenilmeyen davranış olduğunu gösteren fikirler olarak tanımlandığı görülmektedir (Marshall, 1999). Avcı (2007, s. 20) sosyolojik bağlamda değerleri toplumun, bireylerin, hedeflerin, örüntülerin ve diğer sosyo-kültürel nesnelerin önemliliği üzerindeki değerlendirmeleri içeren, topluma ve kültüre önem ve anlam veren ölçütler olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre değerler grup veya toplumun, bireylerin, hedeflerin ve diğer sosyokültürel nesnelerin önemlerini ölçmeye yarayan kriterlerdir (Fichter, 2004). Diğer bir tanıma göre “açıklanmış beğeni dizgilerinden çıkarılan ve arzuya değeri şeyleri belirten kavramlardır” (Lundberg, Schrag ve Larsen, 1970, s. 441).

Değerlerin psikolojik yönüne odaklanan tanımlarda değerlerin bireyin hayatına ve davranışlarına yön veren ilkeler olduğu görülmektedir. Bu bakımdan psikolojinin değeri bir inanç olarak ele aldığı söylenebilir (Güngör, 1998). Felsefi tanımlarda değerlerin niteliği ve eleştirisi üzerine odaklanılırken, değerlerin inançlardan kaynaklı öznel özellikler gösterdiği üzerinde durulmuştur. Değerler, toplumdan topluma ve çağdan çağa değişebilmektedir (Dilmaç, 2007). Bu durum, değerlerin göreceliliğini öznelliğini ortaya koymaktadır. Sosyolojinin değeri kavramına yüklediği tanımlar incelendiğinde ise, değerlerin kültürel ve sosyal yapının temelini oluşturduğu söylenebilir. Sosyolojinin bu

bağlamda değerlerin ortaya çıkışı ile ilgilendiği ve toplumlar üzerindeki etkileri konularına odaklandığı ifade edilebilir. Değerlere yönelik yapılan tanımlar dikkate alındığında değerlerin bireysel, toplumsal ve kültürel yönlerinin olduğu; inançlardan meydana geldiği, tutumlara ve davranışlara yön verdiği; kültürden kültüre ve toplumdan topluma farklılıklar gösterebileceği söylenebilir.

Değerler, bireysel ve toplumsal davranışları belirlemede, toplumda nelere dikkat edilmesi, nelere özen gösterilmesi gerektiği hususunda bireylere yol gösteren önemli ölçütlerdir. Bu yönüyle değerler davranışların belirlenmesi ve biçimlenmesinde önemli görevler üstlenmekte, içinde bulundukları kültürel yapı bağlamında birtakım işlevleri yerine getirmektedirler. Değerler, toplumsal olayların değerlendirilmesinde ölçüt olarak kullanılırlar (Knafo ve Schwartz, 2004); bireylerin sosyal rollerini seçmesinde ve oluşturmada onlara rehberlik ederler; sosyal kontrol ve baskı aracı olarak kullanılırlar; dayanışma aracı olarak işlev görürler, toplumdaki ideal düşünme ve davranış şekillerini oluştururlar (Fichter, 2004, s. 176). Değerler, bireye amaç ve yön belirler; bireylerin eylem ve davranışlarını değerlendirmesinde onlara yardımcı olurlar; bireysel ve toplumsal eylemlerin esaslarını belirler, bireyin kendisinden ne beklenildiğini ve başkalarından ne bekleyebileceğini bilmesini sağlarlar; bireyin haklı ve haksız, doğru ve yanlış, ahlaklı olan ve olmayanı ayırt etmesini sağlarlar (Stanley, Argan ve Shores, 1957).

Özetle değerlerin, sosyal yaşamda güçlü etkileri olduğu için sosyal rollerin ve grup hareketlerinin belirlenmesinde önemli bir güce sahip olduğu söylenebilir (Hüseyinklioğlu, 2010). Ayrıca bireylere iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan ayırt etmelerinde; bağlama uygun eylemlerde bulunmalarında, problemlere nasıl yaklaşılacağı ve çatışmaların nasıl çözüleceği konusunda onlara rehberlik ettiği ve bu doğrultuda değerlerin oldukça önemli işlevler üstlendiği ifade edilebilir. İşlevleri yönüyle toplumun önemli unsurlarını oluşturan değerlerin farklı bilim dallarına konu olması yönüyle alanyazında çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir.

1.3.1. Değerlerin sınıflandırılması

Değerlerin çeşitli bilim dallarına konu olması, değer kavramının ne olduğu ve kapsamı hakkında çok sayıda tanımın yapılmasına neden olmuştur. Değer kavramına yönelik farklı disiplinlerin getirdiği farklı bakış açıları, değerlere yönelik farklı sınıflamaları da beraberinde getirmiştir. Alanyazında yaygın kullanılan sınıflamalardan

birini Spranger (1928) yapmıştır. Spranger (1928) bireyleri sahip oldukları kişilik tiplerine ayırmış ve herkesin altı temel değer tipinden birinde bulunabileceğini ileri sürmüştür (Güngör, 1998). Spranger (1928) bu değerleri; kuramsal, estetik, politik, ekonomik, sosyal ve dini değerler olmak üzere altı başlık altında incelemiştir (Hermans ve Oles, 1994):

Teorik değerler: Gerçeğe ve bilgiye önem verir. Bu değere sahip bireyler problemlere analitik bir bakış açısıyla yaklaşırlar ve durumlar hakkında kanıt toplarlar.

Estetik değerler: Bu değere sahip bireyler hayatın sanatsal yönüne değer verir, duyguları doğrultusunda karar verme eğilimi gösterirler.

Siyasi değerler: Bu değere sahip bireyler kişisel olarak güçlü ve etkili olmaya önem verirler.

Ekonomik değerler: Bu değere sahip bireyler faydalı ve kullanışlı olana önem verirler.

Sosyal değerler: Bu değere sahip bireyler başkalarına önem verir, insanlara karşı yardımseverdirler.

Dini değerler: Bu değere sahip bireyler mistik konulara ilgi duyarlar ve evreni bir bütün, kendilerini de bu bütünlüğün bir parçası olarak algırlarlar.

Allport, Vernon ve Lindzey (1960), Spranger'ın (1928) değer sınıflamasını temel almış ve değerleri estetik, teorik, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerler olarak altı boyutta ve aynı başlıklarda incelemiştir (Turan ve Aktan, 2008). Forest (1973), değerleri sosyal-psikolojik, sosyo-politik, psikolojik ve sağlık, ekonomik, eğitim, çevre ve doğal kaynaklar, ekolojik ilişkiler olmak üzere yedi başlık altında incelemiştir. Rokeach (1973), değerleri amaçsal ve araçsal değerler olmak üzere iki grupta incelemiştir. Amaçsal değerler yaşamın temel amaçları ile ilgiliyken (eşitlik, sosyal kabul, mutluluk, özgürlük, ulusal güvenlik, iç huzur, gerçek sevgi, öz-saygı, arkadaşlık, bilgelik, aile güvenliği, dünya barışı, başarıma duygusu, sanat ve doğadaki güzellik, refah, zevk, kurtuluş, heyecanlı bir hayat), araçsal değerler bu amaçlara ulaşmada kullanılabilecek davranışlarla (hırslı, neşeli, sorumluluk sahibi, dürüst, yardımsever, geniş görüşlü, cesaretli, affedici, öz-kontrol, bağımsız, itaatkâr, şefkatli, kibar, mantıklı, temiz, yaratıcı, entelektüel, yetenekli) ilgilidir (Nelson ve Quick, 2005; Bilgin, 1995, s. 84). Amaçsal değerler kişi ve toplum merkezliyken, araçsal değerlerin daha çok ahlaki değer içerikli ve yeterliliğe ilişkin olduğu söylenebilir.

Kahle (1983'den aktaran Beatty vd., 1985), değerleri ait olma, hayattan zevk alma, başkalarıyla yakın ilişkiler kurma, özsaygı, güvende olma, başkalarından saygı görme,

kişisel gelişimini sağlama ve başarılı olma olmak üzere sekiz kategori altında sınıflandırmıştır.

İnsanın evrensel gereksinimlerini dikkate alarak değerlere yönelik en geniş ve kapsamlı çalışmalardan birini Schwartz ve Bilsky (1990, 1987) yapmıştır. Çalışma, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 54 farklı ülke ve büyük çoğunluğunu öğretmen ve üniversite öğrencilerinin oluşturduğu 44000 kişiden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Schwartz ve Bilsky (1990, 1987), çalışmalarında Rokeach'ın (1973) değerler sınıflamasını temel alarak 56 değeri güdüsel yönden 10 temel başlık altında incelemiştir. Sınıflama kendi içerisinde “yeniliğe açıklık/muhafazakarlık” ve “öz aşkınlık/öz-zenginleştirme” olmak üzere iki ana boyutta gruplandırılmıştır (Schwartz, 1992). Bu boyutlar şu şekildedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Schwartz, 1992):

1. Boyut

Yeniliğe Açıklık: Bireyin düşünsel ve duygusal ilgilerini izlemelerini mümkün kılan değerlerden oluşur. Bu boyuta yönelik sınıflama “öz-yönelim, uyarılım ve yaşamdan haz duyma” başlıklarından oluşmaktadır.

- Öz-yönelim: Seçme, yaratma ve keşfetme gibi özgür düşünce ve eylemleri kapsar. Bu sınıflama yönelik değerler özgür olma, bağımsız olma, meraklı olma, yaratıcı olma, öz-saygı ve kendi amaçlarını belirlemedir.
- Uyarılım: Heyecan dolu yaşama isteğini kapsar. Bu sınıflamaya yönelik değerler heyecanlı bir yaşama sahip olma, dinamik bir yaşama sahip olma ve cesur olmadır.
- Yaşamdan haz duyma: Bu sınıflama yönelik değerler zevk alma ve hayattan tat almadır.

Muhafazakârlık: Bireyin yakın olduğu kişi ve geleneklerle olan ilişkilerinde sürekliliği sağlayan değerleri içerir. Bu boyuta yönelik sınıflama “güvenlik, uyma ve geleneksellik” başlıklarından oluşmaktadır.

- Güvenlik: Bu sınıflamaya yönelik değerler sağlıklı olma, ulusal güvenlik, temiz olma, aile güvenliği, sosyal düzenin sürmesini isteme, bağlılık duygusu, iyiliğe karşılık vermedir.
- Uyma: Diğer insanlara zarar verebilecek olan dürtü, eğilim ve eylemlerin bastırılmasını kapsar. Bu sınıflamaya yönelik değerler

kibar olma, öz-disiplinli olma, itaatkâr olma, anne-babaya ve yaşlılara değer vermeyi kapsar.

- Geleneksellik: Geleneksel kültür ve dini inanç, düşünce ve davranışları kapsar. Bu sınıflamaya yönelik değerler alçakgönüllü olma, hayatın verdiklerini kabul etme, geleneklere saygılı olma, samimi olma, ılımlı bir hayat sürme, dünyevi endişelerden el ayak çekmeyi kapsar.

2. Boyut

Öz-aşkınlık: Bireyin, tüm insanlığın ve doğanın yararı için bencil davranışlarından vazgeçmesine yönelik değerleri kapsar. Bu boyuta yönelik sınıflama “yardımseverlik ve evrensellik” başlıklarından oluşmaktadır.

- Yardımseverlik: bireyin çevresindeki insanların iyiliğini gözetmesini kapsar. Bu sınıflamaya yönelik değerler yardımsever olma, sorumluluk sahibi olma, bağışlayıcı olma, dürüst olma, sadık olma, sevgi, gerçek arkadaşlık, manevi bir hayat sürme ve anlamlı bir hayat sürmeyi içerir.
- Evrensellik: Bu sınıflamaya yönelik değerler doğayla bütünlük içinde olma, erdemli olma, sanat güzellikleriyle dolu bir dünyaya sahip olma, sosyal adaleti gözetme, açık fikirli olma, çevreyi koruma, barıştan yana olma, iç uyum ve eşitliği kapsar.

Öz-zenginleştirme: Bu boyut, başkalarının zararına bile olsa kişinin kendi çıkarları doğrultusunda hareke geçmesine olanak sağlayan değerlerden oluşur. Bu boyuta yönelik sınıflama “başarı ve güç” başlıklarından oluşmaktadır.

- Başarı: Bireyin sosyal standartlar çerçevesinde göstermiş olduğu kişisel başarıları kapsar. Bu sınıflamaya yönelik değerler başarılı olma, sözü geçen biri olma, hırslı olma, yetkin olma ve zeki olmaktır.
- Güç: Toplum içindeki sosyal statü ve saygınlığı kapsar. Bu sınıflamaya yönelik değerler sosyal güç sahibi olma, otorite sahibi olma, insanlar tarafından benimsenme, toplumdaki imajını koruma, zengin olmaktır.

Lickona (1991) saygı, sorumluluk, dürüstlük, doğruluk, hoşgörü, sağduyu, öz disiplin, şefkat, yardımseverlik, cesaret, işbirliği ve demokratik değerler olmak üzere 12

temel değer üzerinde durmuştur. Eyre ve Eyre (1993), değerleri sahip olunması gereken değerler ve gösterilmesi gereken değerler olarak iki kategoride ele almıştır. Sahip olunması gereken değerler “biz kimiz?” sorusunun cevabı olabilecek değerlerdir. Ölçülü olma, özgüven, cesaret, dürüstlük, barış, denetim, güç, iffet ve vefa sahip olunması gereken değerler arasındadır. Gösterilmesi gereken değerler “insanlara nasıl davranmalıyız?” sorusunun cevabı olabilecek değerlerdir. Saygı, sevgi, dostluk, bağlılık, iyilik, affetme, güvenilirlik, bencil olmama, duyarlılık ve adil olma gibi değerler gösterilmesi gereken değerler arasındadır.

Güngör (1998), ahlaki değerlerin değer sisteminin bir parçası olduğunu öne sürerek, Spranger’ın (1928) geliştirmiş olduğu sınıflamaya ahlaki değerleri yeni bir boyut olarak eklemiştir. Venkataiah (1998, s. 3-4) değerleri ahlaki, manevi, davranışsal, kişisel ve sosyal olmak üzere beş başlık altında incelemiştir:

Ahlaki değerler: Neyin doğru ve erdemli olduğuna uygun olarak bireyin kişilik ve karakteriyle ilgili olan değerlerdir. Bu değerler bireyin öz-kontrol becerilerini gösterir. Dürüstlük, doğruluk, şefkat, sorumluluk hissi gibi değerler bu sınıflandırmaya örnek verilebilir.

Manevi değerler: Kişinin iç derinliklerinden doğan değerlerdir ve insanların birleşmesinin de anahtarıdır. Manevi değerler farkındalığın kendisi olup saflık, Tanrı’ya adanmışlık, öz-disiplin, sabır, ruhani bilgelik, dindarlık ve huzur gibi değerler bu sınıflandırmaya örnek verilebilir.

Davranışsal değerler: Hayatı daha başarılı ve mutlu hale getirmek için ihtiyaç duyulan bütün iyi görgü ve davranışlardır. Bu değerler günlük yaşamda bireyin tutum ve davranışlarında görülür. Davranışsal değerler bireyin yaşamına arkadaşlık, sevgi, samimiyet katar.

Kişisel değerler: Bireyin sosyal ilişkilerine bakmaksızın kendisi tarafından arzu edilen ve istenen değerlerdir. Öz-motivasyon, çalışkanlık, memnuniyet, hırs, cesaret, temizlik, kararlılık, iş ahlakı, özgüven, dakiklik, sadelik gibi değerler bu sınıflandırmaya örnek verilebilir.

Sosyal değerler: Toplumun oluşturduğu, toplumla ilgili değerlerdir. Kişisel değerlerin aksine, sosyal değerler iki ya da daha fazla kişinin etkileşimini gerektirir. Kardeşlik, sportmenlik, paylaşma, takım ruhu, sorumluluk, hoşgörü, nezaket, saygı, arkadaşlık, adalet, misafirperverlik, minnettarlık, sevgi, pişmanlık, diyalog gibi değerler bu sınıflandırmaya örnek verilebilir.

Winter, Newton ve Kirkpatrick (1998) değerleri sosyal değerler, bireysel değerler, dini değerler ve ailevi değerler olmak üzere dört temel kategoride incelemiştir. Fernandes (1999, s. 4) değerleri organik değerler, rekreasyonel değerler, etik değerler, ekonomik değerler, politik değerler, bireysel değerler, manevi değerler ve entelektüel değerler olmak üzere sekiz kategoride ele almıştır. Phi Delta Kappa'nın 2000-2001 yıllarında gerçekleştirdiği temel değerlerle ilgili çalışmasında öğrenme, nezaket, dürüstlük, işbirliği, başkalarına yardım etme, özgürlük ve sorumluluk değerleri temel değerler olarak ele alınmıştır (Brynildssen, 2002). Prencipe ve Helwing (2002) değerleri 6 gruba ayırmıştır:

1. Başkalarının adalet, refah ve hakları ile doğrudan ilişkili olan ahlaki değerler
2. Başkalarının refahı, hakları ve bireyin kişilik ve karakter özellikleri ile de yakından ilişkili olan ahlaki karakter değerleri,
3. Bireyin kişilik ve karakter özellikleri ile ilgili ahlaki olmayan karakter değerleri
4. Siyasi ahlaki değerler
5. Vatanseverlik gibi diğer siyasi değerleri içeren geleneksel siyasi değerler
6. Dini değerler

Ülken (2002), değerleri içkin değerler (sanat, fikir, teknik), aşkın değerler (dini ahlak) ve normatif değerler (iktisat, hukuk, dil) olarak üçe ayırmıştır. Evin ve Kafadar (2004), değerleri evrensel ve ulusal değerler olmak üzere iki kategoride incelemiştir. Ulusal değerler olarak vatan, ordu, millet, devlet, cumhuriyet, ulusal simgeler (bayrak, ulusal marşlar), dil, kahramanlık, gelenek ve görenekleri ifade etmişlerdir. Ulusal değerler kategorisinde uygarlık, eşitlik, barış, demokrasi, insan hak ve özgürlükleri, sanat, çevre duyarlılığı, bilim ve bilimsel düşünce ve sevgiyi belirtmişlerdir. Refshauge'ye (2004) göre temel değerler dürüstlük, mükemmellik, saygı, sorumluluk, işbirliği, katılım, önemseme, adalet ve demokrasiden oluşmaktadır. Dilmaç, Arıca ve Cesur (2014) ise değerleri toplumsal değerler, kariyer değerleri, entelektüel değerler, maneviyat, materyalist değerler, insan onuru, romantik değerler, özgürlük ve cömertlik/cesaret olmak üzere dokuz grupta sınıflamıştır.

Alanyazındaki diğer değer sınıflamaları incelendiğinde, değerlere yönelik yapılmış pek çok sınıflandırmanın olduğu görülmektedir. Çoğu sınıflandırmanın ise aslında birbiriyle örtüştüğü ve bazı sınıflandırmaların diğerlerini kapsadığı söylenebilir. Örneğin; Allport, Vernon ve Lindzey'in (1960), Spranger'ın (1928) değer sınıflamasını temel aldığı ve değerleri aynı başlıklarda incelediği, bu doğrultuda iki sınıflandırmanın da

kavramsal olarak birbirine benzediği ifade edilebilir. Allport, Vernon ve Lindzey (1960) ile Schwartz ve Bilsky'nin (1990) değerlere yönelik sınıflamaları da birbirleriyle kavramsal olarak benzerlik göstermektedir. Allport, Vernon ve Lindzey'in (1960) sınıflamasında siyasi değerlerin Schwartz'ın güç değerleri; sosyal değerlerin iyilikseverlik değerleri; ekonomik değerlerin başarı değerleri; teorik değerlerin öz-yönelim değerleri; dini değerlerin geleneksellik değerleri ve estetik değerlerin evrensellik değerleri ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde Rokeach'n amaçsal ve araşsal değerleri ile karşılaştırıldığında Schwartz'ın değerler sınıflamasının kavramsal olarak amaçsal ve araşsal değerleri kapsadığı görülmektedir. Schwartz'ın değerler sınıflaması ile karşılaştırıldığında, Eyre ve Eyre'nın sınıflamasında geçen değerlerin Schwartz'ın iyilikseverlik, evrensellik, güvenlik, uyma, güç, başarı ve uyarılım değerleriyle benzerlik gösterdiği ve Schwartz'ın sınıflamasının bu değerleri kapsadığı söylenebilir. Schwartz'ın sınıflamasında iyilikseverliğin Venkataiah'ın sınıflamasında ahlaki ve davranışsal değerler; gelenekselliğin manevi değerler; başarı ve güvenliğin kişisel değerler; iyilikseverlik, evrensellik ve uyma değerlerinin sosyal değerlerle örtüştüğü ve kavramsal olarak bu değerleri kapsadığı görülmektedir. Schwartz'ın sınıflandırmasında öz-yönelim, başarı, güvenlik, uyma, iyilikseverlik ve evrensellik değerlerinin Refshauge'nin değer sınıflandırmasını kapsadığı söylenebilir. Benzer şekilde Schwartz'ın sınıflandırmasında iyilikseverlik ve gelenekselliğin Dilmaç, Arıca ve Cesur'un (2014) sınıflandırmasında toplumsal değerler; öz-yönelimin kariyer değerleri ve özgürlük; başarının entelektüel değerler; iyilikseverliğin maneviyat; gücün materyalist değerler; evrenselliğin insan onuru; yaşamdan haz duymanın romantik değerler ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Bu doğrultuda Schwartz ve Bilsky'nin (1990, 1987) yapmış olduğu sınıflamanın oldukça geniş kapsamlı olduğu, alanyazındaki birçok değeri ve değer sınıflandırmalarını içerdiği söylenebilir.

Farklı tanım ve sınıflandırmalara sahip değerlerin oldukça geniş bir alana yayıldığı görülmektedir. Bireye amaç ve yön belirleyen, davranışları biçimlendiren, toplumsal düzenin devamlılığını sağlayan değerler öğretmenlik mesleğinin de önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çalışkan olma, azimli olma, dürüst olma, adil olma, hoşgörülü olma, sevgi, saygı gibi pek çok değeri davranışlarına yansıtabilmesi ve bu değerleri öğrencilere aşılayabilmesi gerektiği dikkate alındığında, öğrencilerin Türk milletinin ulusal, milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlerini benimsemelerinde öğretmelerin ve öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin önemli bir rol oynadığı

söylenbilir.

1.3.2. Öğretmenlik mesleği ve değer ilişkisi

Öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 43. Maddesinde “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak ifade edilmektedir (MEB, 1973). Öğretmen ise öğretimi sağlayan (Erden, 2007), uygun öğrenme yaşantıları seçerek ve düzenleyerek öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran kişi olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 2013). Eğitim-öğretimin amacına ulaşmasında ve toplumun kalkınma gücünü oluşturacak, topluma yön verecek nesillerin yetiştirilmesinde öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenin niteliği eğitimin de niteliğini belirlemektedir. Bu bağlamda öğretmen niteliğinin öğrenme sürecinin başarıya ulaşmasında etkili bir faktör olduğu söylenebilir.

Eğitimin temel taşlarından olan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde çeşitli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. İlköğretim kurumları yönetmeliğinde öğretmenlerin kendilerine verilen öğretim faaliyetlerini programlarda belirtilen esaslara göre planlayıp uygulama, ders dışında okulun eğitim ve öğretim işlerine katılma, mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirme gibi sorumlulukları olduğu belirtilmiştir (MEB, 2014). Öğretmenlerin ayrıca öğrencilerle iletişim kurma ve etkileşimde bulunma, öğrenci davranışlarını değerlendirme, yönetsel görevlerini yerine getirme, öğretimi planlama ve düzenleme, kendini ve öğrenciyi geliştirme, sınıf yönetimini sağlama, öğrencilere danışmanlık yapma görevleri de bulunmaktadır (Erden, 2007; Oğuzkan, 1981; Tunca, 2012). Öğretmenlerin resmi programlar aracılığıyla öğrencilere çeşitli bilgi ve becerileri aktarmanın yanı sıra onlara iyi bir vatandaş olmayı öğretme, içinde bulunduğu topluma ve çağa ayak uydurma, toplumun kültürel ve manevi değerlerini aktarma gibi önemli sorumlulukları da vardır.

Öğretmenlik mesleği açısından incelendiğinde, öğretmenlerin konumları gereği sahip oldukları değerlerin çok önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenler, öğrencilerin değer eğitimiyle ilgili olumlu kararlar almalarında onlara yardım edebilecek önemli bir konuma sahiptirler (Suh ve Traiger, 1999). Öğretmenlerin işi sadece sınıfta yaptıkları öğretim işiyle sınırlı değildir ve sahip oldukları roller öğrencinin hayatında önemli izler bırakabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin her bir öğrenciyi ayrı bir birey olarak görmesi ve onlara değer vermesi gerekmektedir. Öğretmenler sadece bilgi veren konumunda olmamalı, aynı zamanda öğrencilere kişiliklerini tamamlamalarında

yardımcı bir rehber olmalı ve davranışlarıyla oluşturduğu öğretmen modelinin her şeyden daha fazla etkili olduğu bilinci ve sorumluluğuyla hareket etmelidirler (Bahçekapılı, 2011; Gordon, 2002). Öğrencilerinin ilgilerini, sosyo kültürel farklılıklarını dikkate almalı ve öğrencilerde geliştirmek istedikleri değer, tutum ve kişilik özelliklerini kendi davranışlarında göstermelidirler (Yılmaz, 2009, s. 112).

Alanyazında öğretmen mesleğinin dürüstlük, açıklık, eşitlik, çalışkan olma, hoşgörölü olma, empatik olma, güvenilir olma, adil olma, fedakârlık, insana saygı, bilimsellik, gönüllölük gibi birçok değere sahip olmayı gerektirdiğinden bahsedilmektedir (Oğuz, 2012; Yılmaz, 2006; Freire, 2005; Rogers ve Freiberg, 1994). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri incelendiğinde, üç yeterlik alanından biri olan “tutum ve değerler” yeterlik alanında “milli, manevi ve evrensel değerler” alt yeterliliğinin göstergeleri ve öğretmenlerin sahip olması gereken değerler şöyle açıklanmıştır (MEB, 2017, s. 16):

- Çocuk ve insan haklarını gözetir.
- Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.
- Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetiştirilmelerine katkıda bulunur.
- Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.

Ulusal ve uluslararası alanyazında öğretmenlerin sahip olması gereken değerler incelendiğinde, bu değerlerin birbirinden farklılık gösterdiği ve öğretmenlerin sahip olması gereken değerlerle ilgili tam bir görüş birliğinin sağlanamadığı görölmektedir (Yazar, 2018). Örneğin, İngiltere Hükümeti’nin yayımladığı Nitelikli Öğretmen Statüsü adlı yayında öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki değerler şu şekilde belirtilmiştir (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 3-4):

- Öğretmenler öğrencilerinden yüksek beklenti içerisinde olmalı; öğrencilerin kültürel, sosyal, dini ve etnik kökenlerine saygı duymalı ve onların akademik başarılarını yükseltmek için çaba göstermeli;
- Öğrencilerine sevgi ve saygı göstermeli, öğrenen bireyler olarak onların gelişimleriyle ilgilenmeli;
- Öğrencilerinden bekledikleri olumlu değer, tutum ve davranışları göstererek onların bu değerleri kazanmalarını teşvik etmeli;
- Ebeveynlerin öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili rol, sorumluluk ve ilgilerini dikkate alarak onlarla etkili bir iletişim kurmalı;

- Okulun kurumsal yaşamına katkıda bulunmalı ve bu konuda sorumluluk almalı;
- Eğitim-öğretim faaliyetlerinde meslektaşlarına ve destek personele yardımcı olmalı;
- Meslektaşlarının etkili uygulamalarından öğrenerek kendilerini geliştirebilmeli;
- Parçası oldukları sistemin yasal sorumluluklarını bilmeli ve bu yönde hareket etmeli.

Amerikan Eğitimciler Birliği (Association of American Educators [AAE], 2015), öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerini; (i) Öğrencilere karşı etik davranış, (ii) performans ve uygulamalarda etik davranış, (iii) meslektaşlarına karşı etik davranış ve (iv) ebeveynler ve topluma karşı etik davranış başlıkları altında toplamışlardır. Boon (2011) nitelikli öğretmenleri öğretmen-öğrenci ilişkileri pozitif, öğrencileri önemseyen, güven duygusu oluşturan, mesleki etiğe önem veren eğitsel inanç ve değerleri oturmuş bireyler olarak tanımlamaktadır. Rogers ve Freiberg (1994) ve Freire (2005) öğrenmenin en iyi hale getirilmesinde ve iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulabilmesinde bir öğretmenin sahip olması gereken değerlere odaklanmışlardır. İdeal öğretmeni duygusal ve psikolojik açıdan kararlı biri olarak ele alan Rogers ve Freiberg (1994) öğretmenlerin sahip olması gereken değerleri şöyle sıralamıştır:

Güvenilir olma: Güvenilir olma öğretmenin öğrencileriyle ilişkisinde gerçek ve samimi olması, okul içerisinde ve okul dışında benzer davranışları sergilemesi, anın duygu ve düşüncelerini yaşamasıyla ilgilidir. Öğretmen sıkılmış, kızgın, duyarlı, sempatik ya da istekli olabilir. Burada önemli olan böyle bir durumda öğretmenin farklı bir kimlik sergilememesi, duygularını kabul etmesidir. Bu duyguları kabul ederken de kendi duygularını öğrencilerine dayatmamalıdır.

Öğrencilere değer verme ve güvenme: Öğretmenin öğrencilerini tanımasını ve onlara değer vermesi ile ilgilidir. Öğrencilere değer veren ve güvenen öğretmenler öğrencilerinin bazı durumlardaki ilgisizliğini ve kayıtsızlığını normal karşılarlar. Öğrencilerinin anlayacağı şekilde onlarla iletişim kurarlar, öğrencilerine yukarıdan bakmazlar. Bu özellikleri sahip bir öğretmenin sınıfında öğrenciler kendilerini önemli hissederler, bazı şeyleri kendi başlarına yapabilecekleri inancına sahip olurlar ve kendilerini bu öğretmenler karşı daha yakın hissederler.

Empatik olma: Öğretmenin öğrencilerinin öğrenmeyle ilgili olarak ne düşündüğü ve nasıl hissettiklerini anlamasıyla ilgilidir. Bu değere sahip öğretmenler öğrencileri karşı duyarlı

bir anlayış gösterirler. Öğrencilerini yargılamaz, kendilerini öğrencilerinin yerine koyarak onların ne hissettiklerini anlamaya çalışırlar.

Freire (2005) ise nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken değerleri şu şekilde sıralamıştır:

Alçakgönüllü olma: Öğretmenin kendi sınırlarını bilmesi, otoriter bir sınıftan ziyade demokratik bir sınıf ortamı oluşturmasıyla ilgilidir.

Sevgi dolu olma: Hem öğrenci hem de öğretmenliği sevmekle ilgilidir.

Cesaretli olma: Öğretmenin kendi korkularını yenmesiyle ilgilidir.

Hoşgörülü olma: Farklılığa saygı duymakla ilgilidir. Ancak hoşgörülü olma tahammül edilemez olanı kabul etmek, saygısızlığın üstünü kapamak ya da onu gizlemek anlamına gelmemektedir. Hoşgörülü olma farklılıklarla yaşayabilmeyi öğreten bir erdemdir. Farklılıklara saygı duymayı ve onlardan öğrenmeyi öğretir.

Karar alabilme/kararlı olma: En iyi seçimleri yapabilmekle ilgilidir. Bu seçimleri yaparken mümkün olduğunca demokratik bir şekilde hareket etmek önemlidir.

Bilge kişi olma: Sabırlı ve sabırsızlık arasındaki gerginliği yaşamakla ilgilidir. Tek başına sabır öğretmeni istifa etme konumuna ya da öğretmeni konuyla ilgili hiçbir şey yapmamaya itebilir. Tersine, sabırsızlık da öğretmeni olumsuz çıktılarla sonuçlanabilecek ve üzerinde çok düşünülmeyen bir harekete yol açabilir.

Huzurlu olma: Hem öğretmeye hem de hayata kendini adanmakla ilgilidir. Bu değere sahip öğretmenler içinde bulundukları bütün olumsuzluklara, engellere rağmen mutlu bir okul ortamı oluşturmaya katkıda bulunurlar. Bu amaç uğruna hiçbir şey yapmamak yerine, risk alır ve içinde bulundukları ortamı daha iyi bir yer haline getirmeye çalışırlar.

Yazar (2018) öğretmenlerin sahip olması gereken değerleri sorumluluk, saygı, sevgi, adil olma, dürüstlük, alçak gönüllülük, bilimsellik, sabır, hoşgörü ve fedakârlık olarak sıralamıştır. Yıldız (2017), öğretmenlerin sahip olması gereken değerleri sorumluluk bilinci, sevgi, hizmet etme bilinci, denge, adil olmak, işbirliği, sabır, kendiliğinden harekete geçme, hakikat bilinci, saygısı ve sevgisi, istekle gayret etmek, güven, şükür duygusu, empati, dürüstlük, hoşgörü ve kararlı olma olarak belirtmiştir. Tunca ve Sağlam (2013, s. 141) öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki değerleri farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olmak üzere dört başlık altında toplamıştır. Karabacak (2016) öğretmenlerin sahip olması gereken değerleri öğrenciye değer verme, empati becerisi geliştirebilme, araştırmacı öğretmen olma, mesleğine, öğrenciye, veliye ve topluma karşı

sorumluluk, mesleğini özümseme, bilimsel tutuma sahip olma, aileyle, çevreyle, veliyle, meslektaşlarıyla işbirliği yapabilme becerisine sahip olma, günceli takip etme ve paydaşlarla etkili iletişim becerisi kazanma şeklinde belirtmiştir.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin sahip olması gereken değerlerin farklı şekillerde ele alındığı ve bu değerlerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere önemli rol ve sorumluluklar düştüğü belirtilmektedir. Bu noktada eğitimin önemli yapıtaşını oluşturan öğretmenlerin ve geleceğin öğretmen adaylarının Türk milletinin ulusal, milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlerini benimsemeleri, toplumun gelişimine katkıda bulunmaları, temel ahlaki değerleri öğrencilere kazandırmaları, onlara örnek ve rehber olmaları önemli görülmektedir (Acat ve Aslan, 2011, s.9). Bu nedenle geleceğin öğretmen adaylarının da kendi öğrencilerine etkili ve nitelikli bir rol model olabilmeleri için mesleğin gerektirdiği temel değerleri edinmiş olmaları ve bunları davranışlarında göstermeleri büyük önem arz etmektedir.

1.4. Motivasyon

Latince “movere” kökünden türeyen motivasyon kavramı harekete geçmek anlamına gelmektedir (Pintrich ve Schunk, 1996; Steers ve Porter, 1975). Motivasyon, bir şey yapmaya yönelik dürtü ya da meyilli olma durumu (Baumeister ve Vohs, 2007); amaç odaklı etkinliklerin teşvik edildiği ve sürdürüldüğü bir süreç (Pintrich ve Schunk, 1996, s. 4) ya da bireye amaç ya da yön veren itici güç (APA Dictionary of Psychology, 2006) olarak tanımlanabilir. Daha genel bir ifadeyle motivasyonun dürtüleri, gereksinimleri, arzuları, istekleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olduğu söylenebilir (Cüceloğlu, 1991; Güney, 2006).

Williams ve Burden (1997) motivasyonu, belirli bir amaca ulaşmak için devamlı bir çaba gerektiren ve bilinçli bir şekilde harekete geçmeye yönelten bilişsel ve duyuşsal uyarılma hali; Harmer (2001) kişiyi bir şeyi başarmaya iten bir tür içsel dürtü; Şahin (2004) bireyin hareketlerinin yönünü tayin eden, onun inançları, umutları ve düşünceleri; Fidan (1986, s. 128) belli bir amacı yerine getirmeye yönelik bir güç kazanma hali; Ergül (1996) kişiyi belirli durumlarda belirli davranışlara yönlendiren faktör olarak tanımlamıştır. Psikolojik ya da fiziksel etkinliklerin başlatılması, sürdürülmesi ve yönlendirilmesi süreci olan motivasyon (Masaroğulları ve Koçakgöl, 2011; Corsini, 2002) bir anlamda bireylerin belirli bir amacı gerçekleştirmek için kendi istekleri ile davranışları durumudur (Genç, 2005). Alanyazında motivasyon kavramına yönelik

tanımlar incelendiğinde çok fazla motivasyon tanımı yapıldığı görülmektedir (Oxford ve Shearin, 1994). Benzer şekilde Kleinginna ve Kleinginna (1981) yapmış oldukları çalışmalarında motivasyon kavramıyla ilgili 102 farklı tanım ve bu tanımların teorik konular temelinde sınıflandırıldığı dokuz ayrı kategori olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazındaki tanımlar doğrultusunda motivasyonun genel olarak davranışı harekete geçiren istek, dürtü; davranış ya da eylemin kendisi, bir amaç ve bir tür geribildirim olduğu ifade edilebilir.

Tarihsel açıdan bakıldığında öğrenme kuramlarının motivasyon kavramını farklı çerçevelerden ele aldığı ve farklı kuramların geliştirildiği görülmektedir. Bu kavram ilk olarak davranışçı bakış açısıyla açıklanmaya çalışılmış ve ihtiyaç, uyarılma, içgüdü, dürtü, pekiştireç, değer, beklenti gibi terimlerle ilişkili olarak “organizmayı harekete geçiren itici güç” şeklinde tanımlanmıştır (Weiner, 1990). Davranışçı kuramlar motivasyon kavramını dışarıdan gelen uyarıcılara organizmanın verdiği tepki (klasik koşullanma) ya da herhangi bir uyarıcının varlığında dışa vurulan tepki (edimsel koşullanma) olarak açıklamaktadırlar (Schunk, 2012).

Davranışçı kuramlar motivasyon kavramıyla ilgili olarak çevre ile ilgili deneyimlerden kaynaklanan davranış değişikliklerine odaklanmışlardır (Eggen ve Kauchak, 2010). Bu kurama göre organizma pekiştirilen davranışları tekrar etme eğilimindedir ve bireyin davranışları pekiştireçler yoluyla şekillendirilebilir (Erden ve Akman, 1995). Öğrenciler, pekiştirilen eylem ve davranışlar için motive olurken, cezalandırılan davranışlarda motivasyon kaybı yaşamaktadırlar (Moreno, 2010). Motivasyona yönelik davranışçı kuramlar dışsal motivasyonla yakından ilişkilidir (Moore, 2001). Bu kurama göre birey olumlu pekiştireç aldığı davranışları tekrar etme eğilimine gider. Benzer durumlarda aynı davranışı gösterdiğinde olumlu pekiştireç alacağını bildiği için motivasyon düzeyini de korur. Bu yüzden öğrencilere uygun zamanda uygun pekiştireçlerin verilmesi hem öğrenmeyi teşvik etmek hem de öğrencinin motivasyonunu artırmak için önemlidir. Burada önemli bir nokta, öğrenci sürekli dışsal motivasyona maruz kaldığında kendi istek ve ihtiyaçlarını göz ardı edebileceğidir. Böyle bir durumda öğrenci yapmış olduğu davranışları içselleştirmediği için, sergilenen davranışlar öğrencinin istekleri doğrultusunda değil dışsal olarak gerçekleştirilecektir.

Davranışçı kuramda motivasyonun kaynağı dürtü ve ihtiyaç olarak görülmüş, pekiştireç ve cezaların ise bu kaynağı beslediği belirtilmiştir (Akpur, 2015). Davranışçı kuramların önemini kaybetmesi ve bilişsel kuramlara yönelik ilginin artmasıyla birlikte

psikologlar bireyin kendi davranışlarındaki rolünü sorgulamaya başlamışlardır (Weiner, 1990). Bireysel farklılıklar; kaygı, başarı ihtiyacı ve kontrol odağı gibi psikolojik kavramlarla açıklanmaya çalışılmış; öz-yeterlik, öğrenilmiş çaresizlik ve atfetme gibi bilişsel kavramların alana kazandırılmasıyla birlikte başta tepki, pekiştireç, dürtü gibi kavramlarla açıklanan motivasyon kavramı alana kazandırılan bu yeni kavramlarla birlikte daha fazla kişisel özellik ve bireysel farklılık sergileyen bir çerçevede tartışılmaya başlanmıştır (Kebrawi, 2009).

Bilişsel kuram davranışçı kurama tepki olarak gelişmiştir. Bilişsel kuramcılara göre eylemler geçmişte ödüllendirilen ya da cezalandırılan davranışlar tarafından değil, bireyin kendi düşünceleri tarafından belirlenir (Woolfolk, 2016, s. 473). Yani insanlar açlık gibi fiziksel koşullardan ya da dışsal olaylardan çok, bunları yorumlama biçimlerine göre tepkide bulunurlar (Erden ve Akman, 1995, s. 237). Bilişsel motivasyon kuramları öğrencilerin düşüncelerine, beklentilerine, inançlarına ve tutumlarına odaklanır (Schunk, 2012; Eggen ve Kauchak, 2010). Bilişsel kuramda motivasyon kavramı “bireyin zihinsel yapılarının karmaşık ve farklılaştırılmış gelişimine yönelik yerleşik bilinçdışı bir çaba” olarak ifade edilmektedir (Oxford ve Shearin, 1994, s. 23). Bu kurama göre bireyler problemlere çözüm arayan aktif ve meraklı kişilerdir. Bu nedenle bilişsel kuramlarda dışsal motivasyondan çok içsel motivasyon vurgulanmakta, içsel motivasyonun başarıyı daha çok artıracakı belirtilmekte ve benzer koşullar altında bazı öğrencilerin diğerlerinden daha başarılı ve motive olmaları bilişsel süreçlere bağlanmaktadır (Moreno, 2010, s. 334).

1950’li yıllarda ortaya çıkan hümanistik kuram davranışçı ve bilişsel kuramların aksine özgürlük, ölüm ve kimlik gibi yaşamın temel konularına odaklanmış ve motivasyon kavramı ihtiyaçlar hiyerarşisi çerçevesinde incelenmiştir (Moreno, 2010). Bu kurama göre bireyin motivasyonu, onun temel ihtiyaçları karşılandığı sürece sağlanabilmektedir. Bu kuram motivasyonu “bireyin kendini gerçekleştirme girişimi” olarak görür (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Bu kurama göre bireyin motivasyonunu anlamak onun duygu, düşünce ve davranışlarını anlamayı gerektirir (Schunk & Zimmerman, 2006). Hümanistik kuramın temel varsayımlarını Maslow (1968) şu şekilde açıklamıştır:

- Her bireyin bir dereceye kadar doğal, esas, değiştirilemez ya da değişmeyen içsel bir doğası vardır.
- Her birey kısmen kendine özgü, kısmen de tüm insanlıkla ortak içsel bir doğaya

sahiptir.

- Bu içsel doğayı bilimsel olarak incelemek ve nasıl bir şey olduğunu anlamak mümkündür.
- Bu içsel doğanın bilindiği kadarıyla özünde ya da zorunlu olarak kötü olmadığı söylenebilir.
- Bireylerin içsel doğası kötü değildir. Tam tersine iyi ya da nötr olduğu için bunu açığa çıkarmak en iyisidir.
- Bu içsel doğa hayvanların güdülerini gibi güçlü ve kesin değildir. Zayıf ve hassastır. Alışkanlık, kültürel baskı ve yanlış tutumlarla kolayca kırılabılır.

Hümanistik kurama göre bireylerin belirli bir düzeyde motive olabilmeleri için öncelikle birtakım gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir. Bu kurama göre insanlar, ihtiyaçlar hiyerarşisinin en alt basamaklarında yer alan temel ihtiyaçlarını karşılamaya motive olmuşlardır (Erden ve Akman, 1995). İnsanlar bu alt basamaklardaki ihtiyaçlarını giderdikten sonra üst basamaklardaki ihtiyaçlarını karşılamaya motive olurlar (Demirel, 2012). Bu ihtiyaçlar arasında fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma ve sevgi ihtiyacı, statü kazanma ihtiyaçları temel ihtiyaçlar olarak ifade edilmektedir (Moreno, 2010). Fakat insanların sahip olduğu bütün potansiyeli kullanabilmesi için temel ihtiyaçların karşılanması yeterli olmamaktadır. İnsanlar temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra kendi potansiyellerinin farkına varırlar ve ihtiyaçlar hiyerarşisinin en tepesinde yer alan kendini gerçekleştirme aşamasına ulaşırlar (Erden ve Akman, 1995). Bu aşama merak giderme, bilme ve anlama, estetik ve yaratıcı olma gibi ihtiyaçları içermektedir.

İhtiyaçlar hiyerarşisi içerisinde motivasyon kavramı önemli bir yere sahiptir. Bu kuramda, bireyin motive olma durumu dış dünyadan ziyade kendi içindeki ihtiyaçlarına bağlanmıştır. Yani, davranışçı kuramda yer alan pekiştireç, ödül, ceza, uyarıcı gibi değişkenlerin hümanistik kuramda bahsedilen motivasyon kavramından oldukça farklı olduğu söylenebilir.

Sosyokültürel kuram ise bireyin, öğrenmeye değer veren ve destekleyen topluluklara katılımının önemini vurgular (Eggen ve Kauchak, 2010). Bu kurama göre bireyler, öğrenmeye değer veren bir sınıfta yer alıyorsa öğrenmeye motive olurlar (Woolfolk, 2016, s. 473). Nasıl ki insanlar sosyalleşme yoluyla nasıl konuşulacağı, nasıl giyinileceği ve bir lokantada nasıl yemek sipariş verileceğini öğreniyorsa, bireyler de içinde bulundukları toplumun üyelerini gözlemleyerek öğrenirler. Bu kurama göre

öğrenme çevresi, bireyin tek başınayken yapmayacağı ya da yapmak istemeyeceği etkinliklere katılmasına motive eder. Öğrenme çevresi, bütün öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katıldığı, öğrencilerin fikir ve düşüncelerine saygı duyulduğu, öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışarak herkesin öğrenmesine yardımcı olduğu bir topluluktur. Motivasyona yönelik sosyokültürel kuram, öğrenme topluluklarındaki bireylerin, işbirliğinin az olduğu ve rekabetin yüksek olduğu sınıf ortamındaki bireylerden daha fazla motive olduklarını ileri sürmektedir (Eggen ve Kauchak, 2010, s. 288).

Motivasyon kavramı psikoloji biliminin üzerinde çok sık durduğu ve açıklamaya çalıştığı temel kavramlardan biridir. Bu yüzden bu konuda geçmişten günümüze çok sayıda çalışma yapılmış ve kuramlar geliştirilmiştir. Son 30 yıldır sosyal bilişsel kuramlar bu alana hükmetmiş, motivasyon ve akademik motivasyon kavramlarını açıklamada oldukça etkili olmuştur (Wentzel ve Wigfield, 2009, s. 1). Bu kuramlardan biri sosyal bilişsel kuramdır. Sosyal Bilişsel Kuram, Bandura (1977; 1997) tarafından geliştirilmiştir. Bireyin davranışlarını bilişsel, davranışsal ve çevresel belirleyiciler arasındaki karşılıklı etkileşim açısından açıklanmaya çalışan bu kuram öğrenmelerin sosyal çevrede meydana geldiğini öne sürer (Bandura, 1977). İnsanlar başkalarıyla etkileşime girerek bilgi, beceri, inanç, kural ve tutumları öğrenirler (Schunk ve Usher, 2012). Gözlemler yapar ve davranışlarının uygunluğu ve sonuçları hakkında bilgi edinirler. Gözlem yaparak öğrenme kişilerin basit bir şekilde taklit etmekle değil, gerçekleşen olayları bilişsel olarak işlemekle kazanılır (Gültekin, 2012). Bu kuramın temel varsayımları şu şekildedir (Ormrod, Anderman ve Anderman, 2006):

- Bireyler çevresindeki insanları gözlemleyerek öğrenebilirler.
- Pekiştireç ve cezanın öğrenme üzerinde dolaylı bir etkisi vardır ve bu etki doğrudan etkiden daha fazladır.
- Öğrenme, davranış değişikliği meydana getirebilecek ya da getirmeyecek içsel bir süreçtir.
- Davranış kendi kendine düzenlenir.

Sosyal öğrenme kuramı her ne kadar davranışçılıkla benzerlik gösterse de öğrenmeye bakış açısı, davranış, çevre ve kişisel faktörlerin etkileşimi ve pekiştireç ve cezaya bakış açıları bakımından farklılık göstermektedir (Eggen ve Kauchak, 2010).

Motivasyon ve akademik motivasyon kavramlarını açıklayan bir diğer kuram yükleme kuramıdır. Yükleme kuramı akademik başarı/başarısızlıkları ve öğrenme motivasyonlarıyla ilgili olarak öğrencilerin açıklamaları ile gerekçeleri arasındaki ilişkiyi

ortaya koymaktadır (Moreno, 2010, s. 342). Diğer bir ifadeyle bu kuram öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarının sebeplerine yönelik inançlarını ve bu inançların öğrenme motivasyonunu nasıl etkilediğini açıklamaya çalışır (Eggen ve Kauchak, 2010).

Weiner (1985) tarafından geliştirilen bu kuram başarı ve başarısızlıkla ilgili olarak “neden” sorularına verilen cevapları içerir. Kuramın iki temel varsayımı bulunmaktadır. İlk varsayıma göre bireyler kendilerini ve çevrelerini anlama ve bu konuda ustalaşma amacıyla motive olurlar (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Bu amaç davranışın temel tetikleyicisidir. Nasıl ki bilim insanları gelecekteki olayları tahmin etmek ve kontrol etmek amacıyla dünyayı anlamaya motive olurlar, insanlar da kendi dünyalarını daha öngörülebilir ve kontrol edilebilir hale getirmek için onu anlamaya yönelik motive olurlar (Pintrich ve Schunk, 1996, s. 108). İkinci varsayıma göre bireyler kendi davranışlarının yanı sıra başkalarının davranışlarının nedenlerini de anlamaya çalışan saf bilim insanlarıdır. Bireylerin sahip olduğu bu özellik onları, insanların yaptıkları ve söyledikleri şeyi neden yaptıklarını anlamaya ve aramaya yöneltir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

Kuram kararlılık, odak ve kontrol edilebilirlik olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır (Weiner, 1985). Bu üç boyutun başarı beklentisi, öz-yeterlik inancı, duyuş ve davranış üzerinde önemli etkileri vardır (Pintrich ve Schunk, 1996). Kararlılık boyutu, bir nedenin zaman içerisindeki kararlılığı ya da değişkenliği; odak, algılanan nedenin içsel mi yoksa dışsal mı olduğu; kontrol edilebilirlik ise nedenin kontrol edilebilir olup olmadığıyla ilgilidir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Örneğin, bir öğrenci akademik başarısını çok ve uzun süreli çalışmaya yüklüyorsa odak açısından içsel, kararlılık açısından kararlı, kontrol edilebilirlik açısından kontrol edilebilir olduğu; bu başarısını şansa yüklüyorsa odak açısından dışsal, kararlılık açısından değişken ve kontrol edilebilirlik açısından kontrol edilemez özelliklere sahip olduğu söylenebilir (Demir GÜDÜL, 2015, s. 21).

Diğer bir kuram başarı motivasyonu kuramıdır. Başarı motivasyonu kuramı Atkinson (1957) tarafından oluşturulan, bireylerin başarı görevlerini seçme, bu görevleri sürdürme ve onları gerçekleştirme çabasını anlamaya ışık tutan bir kuramdır (Wigfield ve Eccles, 1992). Atkinson’a göre davranış güdü, başarı olasılığı ve güdüleyici değerlerin etkileşimine dayalı olarak ortaya çıkmaktadır (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Güdüler, öğrenilmiş fakat istikrarlı ve kalıcı bireysel farklılıkları ya da eğilimleri temsil etmekte ve başarıya yaklaşma güdüsü ve başarısızlıktan kaçınma güdüsü olarak iki temel başarı güdüsünü içermektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Bireyin başarı güdüsü

yüksekse ilgili göreve isteyerek katılacaktır. Başarısızlıktan kaçınma güdüsü ise bireylerin başarısızlık korkusunu göstermektedir. Başarısızlıktan kaçınma güdüsü yüksek olduğunda birey ilgili görevden kaçınma eğilimi gösterecektir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

Atkinson'ın kuramındaki ikinci ana bileşen olan başarı olasılığı, kişinin ilgili göreve yönelik başarı olasılığı hakkındaki inancıdır. Üçüncü bileşen ise bireyin başarıda yaşadığı gurur olarak tanımlanan başarının güdüleyici değerleridir (Atkinson, 1957). Görev çok kolay olduğunda birey ilgili görevi yerine getirdiği için çok fazla gurur yaşamaz (Wigfield, Tonks ve Kaluda, 2009). Fakat zor bir görev olduğunda bireyin yaşadığı gurur daha fazla olacaktır. Dolayısıyla güdüleyici değer ile başarı olasılığı arasında olumsuz bir ilişki vardır. Bu iki bileşen arasındaki ilişki göz önüne alındığında, görevler orta zorlukta olduğunda başarı motivasyonun en yüksek düzeyde olacağı belirtilmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

Motivasyon ve akademik motivasyon kavramlarını açıklayan bir başka kuram beklenti-değer kuramıdır. Beklenti-değer kuramı Atkinson'ın (1957) başarı motivasyonu kuramı dikkate alınarak Eccles vd. (1987'den aktaran Wigfield, 1994) tarafından geliştirilen bir kuramdır. Bu kuram öğrencilerin akademik başarıya ilişkin beklenti ve akademik görevlere ilişkin değerlerine odaklanmaktadır (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Beklenti, bireyin bir görevi yerine getirip getiremeyeceği hakkındaki inancıdır (Atkinson, 1957). Değer ise bireyin bu görevi yapmasındaki nedenlere yönelik inancıdır (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

Bu kuram; davranışın, bireyin belirli bir sonuca ulaşma beklentisine ve kişinin bu sonuca ne kadar değer verdiği düşüncesine dayanmaktadır (Schunk, 2012). Buna göre, bireyler farklı sonuçlara ulaşma ihtimallerini değerlendirir ve görevin imkânsız olduğunu düşünürlerse motive olmazlar (Wigfield, 1994). Davranışın gerçekleşmesinde bireyin kendi yeteneklerine ilişkin inançları tek başına yeterli değildir. Bunun yanı sıra kişinin o davranışa değer vermesi de gerekmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000). Görevin yapılabilir olduğuna yönelik inançla beraber görevin değerli olduğu düşüncesi insanları harekete geçirir ve onları motive eder (Schunk, 2012).

Motivasyon ve akademik motivasyon kavramlarını açıklayan bir diğer önemli kuram öz-belirleme kuramıdır. Öz belirleme kuramı psikolojik ihtiyaçlar, enerji ve canlılık, yaşam amaçları, öz düzenleme, kişilik gelişimi, kültür ve motivasyon ilişkisi, sosyal çevrenin duyuş, davranış ve iyi oluş üzerine etkisi gibi temel konuları ele

almaktadır (Deci ve Ryan, 2008). Bu kuram insanların doğuştan proaktif olduğunu, iç dünyalarını şekillendiren dürtü, ihtiyaç ve deneyimlerinin yanı sıra dış dünyayı da öğrenme ve uyum sağlamaya yönelik doğal bir eğilime sahip olduğunu belirtir (Ryan ve Deci, 2009). Öz belirleme kuramına göre bireyler kendi gücünü ve sınırlarını bilirler, buna göre seçim yapar ve ihtiyaçlarını nasıl karşılayacaklarını belirler (Pintrich ve Schunk, 1996).

Cinsiyet, kültür, yaş ve sosyoekonomik durum gibi çok çeşitli olayları inceleyen bir motivasyon kuramı olan öz-belirleme kuramı nelerin insan davranışlarını harekete geçirdiğini inceler (Deci ve Ryan, 2015). Hümanist varsayımlara dayanan bu kurama göre bireyler başkalarıyla iletişim kurarak; ihtiyaç, istek ve ilgilerini besleyerek, yeni deneyimler elde ederek kendilerini anlamaya ve ufuklarını genişletmeye çalışırlar (Legault, 2017). Öz belirleme kuramı insanların yeterlik ihtiyacı, özerklik ihtiyacı ve başkasıyla ilişki kurma ihtiyacı olmak üzere üç temel ihtiyacı olduğunu belirtir (Ryan ve Deci, 2000a). Yeterlik ihtiyacı, bireyin etkin bir şekilde çalışabilme becerisini (Eggen ve Kauchak, 2010), özerklik ihtiyacı gerektiğinde çevreyi değiştirme yeteneğini ve özgürlük ihtiyacını (Eggen ve Kauchak, 2010), başkalarıyla ilişki kurma ihtiyacı ise başkalarına bağlı hissetme arzusunu ifade eder (Moreno, 2010). Bu üç ihtiyaç yerine getirildiğinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarının daha yüksek olabileceği belirtilir (Ryan ve Deci, 2000a). Ryan ve Deci (2000b) öz-belirleme kuramında eylemin oluşmasına sebep olan nedenlere göre motivasyonu içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üçe ayırmıştır.

İçsel motivasyon, eylemin içsel doyum elde etmek için gerçekleştirilmesini ifade eder (Deci ve Ryan, 1985). Bireyin yenilikleri arama, yeteneklerini genişletme ve kullanma, keşfetme ve öğrenme eğilimiyle ilgili olan içsel motivasyon (Deci ve Ryan, 2000) tamamen özerk olduğu için en ideal motivasyon tipini temsil eder (Vansteenkiste vd., 2009). İçsel olarak motive olan bireyler eylemlerini davranışın sonunda gelecek olan ödüller yüzünden değil, onu arzuladığı, ondan haz duyduğu ya da psikolojik doyum elde etmek için yapar (Ryan ve Deci, 2000b).

İçsel motive olunduğunda öğrenmenin daha etkili olacağını ve bunun da bağımsız öğrenmeyi kolaylaştıracağını öne süren Reid (2007, 16) içsel motivasyonu sağlamak için öğrencilerin sorgulayıcı olmaları, öğrendikleri şeyi anlamaları, öğrenme sürecine geniş bir perspektiften bakmaları, öğrenmeden zevk almaları gerektiğini belirtmektedir. Reid (2007) ayrıca içsel motivasyonu attırmak için şu stratejilerin izlenebileceğini ifade

etmektedir:

- Yaratıcılığın teşvik edilmesi
- Öğrenme stillerindeki farklılığın teşvik edilmesi
- Her öğrencinin bireysel stiline tanınması
- Ulaşılabilir ve küçük adımlarla başarının sağlanması
- Öğrencilere gelişimleri hakkında dönüt verilmesi
- Öğretmenin yanı sıra öğrenmeye de odaklanması
- Öğrencilerin kendi yeteneklerine inanması
- Öğrencinin yaşına ve ilgisine uygun görevler verilmesi
- Sınıfta farklı öğrenme stilleri yönelik etkinliklerde bulunulması
- Baskının azaltılması
- Grup çalışmalarının teşvik edilmesi
- Öğrencide bireysel sorumluluk duygusunun geliştirilmesi
- Öğrenciye kendi öğrenme sorumluluğunun verilmesi

İçsel motivasyon ile özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarının karşılanması arasında güçlü ilişkiler olduğu, başkalarıyla ilişki kurma ihtiyacının da içsel motivasyon için önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Bunun yanında çevre de içsel motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çevrenin bireyin psikolojik ihtiyaçlarını desteklemesi ya da engellemesi sonucu bireyin içsel motivasyonunun artabileceği ya da azalabileceği ifade edilmektedir (Ryan ve Deci, 2000b).

Dışsal motivasyon, etkinliğin kendisiyle ilgili olmayan unsurlarıyla ilgilidir. Diğer bir ifadeyle birey etkinliğin kendisiyle değil, etkinliğin ona ne kazandıracağıyla ilgilenir (Schunk, 2012). Dışsal motivasyonu ödül ya da ceza gibi dış faktörler oluşturur (Woolfolk, 2016).

Deci and Ryan (1985) öz-belirleme kuramında içselleştirme sürecine bağlı olarak dört tür dışsal motivasyon tanımlamıştır. Bunlar en az özerk olandan en çok özerk olana doğru dışsal düzenleme (external regulation), içe yansıtılmış düzenleme (introjected regulation), özdeşleşmiş düzenleme (identified regulation) ve bütünleşmiş düzenleme (integrated regulation) olarak adlandırılır. Dışsal düzenlemede birey bir ödül almak ya da cezadan kaçınmak için davranışı gerçekleştirir (Wigfield, Cambria ve Eccles, 2012). Ödevini öğretmenin övgüsünü almak için yapan bir öğrencinin dışsal düzenlendiği söylenebilir. Dışsal düzenleme dışsal motivasyonun en az özerk halidir (Deci vd., 1991).

İçe yansıtılmış düzenleme içselleştirme sürecinin ilk aşamasını oluşturur. Bu tür motivasyonda birey davranışlarının nedenlerini içselleştirmeye başlar. İçe yansıtılmış düzenleme bireyin benliğinin bir parçası haline gelmemiş davranışlarla ilgili olduğundan motivasyon hala daha özerk değil, kontrollüdür. Birey, davranışı utanç duygusu yaşamamak ya da baskı hissetmemek için gerçekleştirir. Örneğin, bir kişi belediye seçimlerinde oy kullanmak istemeyebilir, fakat oy kullanmak vatandaşlık görevi olduğu için oy kullanması gerektiğini hisseder (Vallerand ve Ratelle, 2002). Özdeşleşmiş düzenlemede ise birey davranışın önemini kavramış ve bunu benliğinin bir parçası haline getirmiştir (Ryan ve Deci, 2009). Örneğin, bir öğrenci kişisel olarak önemli olduğunu düşündüğü için matematik notlarını gözden geçirmek amacıyla sabah erkenden kalkmaya karar veriyorsa bu öğrencinin özdeşleşmiş bir şekilde düzenlendiği söylenebilir (Vallerand ve Ratelle, 2002). Birey davranışı yapmayı kendi istediğinden özdeşleşmiş düzenleme daha özerk bir düzenleme şeklidir. Bununla beraber davranış hala dışsaldır. Birey davranışı gönüllü bir şekilde ve kendi isteğiyle yapmasına rağmen davranış, ilgili davranışın bazı araçsal değer ve çıktılarına yönelik olarak yapılmıştır (Ryan ve Deci, 2000a). Dışsal motivasyonun gelişimsel olarak en gelişmiş hali bütünleşmiş düzenlemedir (Ryan ve Deci, 2009). Bu düzenlemede birey davranışla tamamen bütünleşmiştir ve davranış bireyin ihtiyaçları, değerleri ve kişiliği ile uyumludur (Deci vd., 1991). Birey davranışının nedenlerini ne kadar çok özümser ve onu benliğiyle bütünleştirirse, dışsal motivasyon davranışları da o kadar çok özerk bir hal alacaktır. Buna rağmen davranış dışsaldır. Çünkü bütünleşmiş düzenlemede davranış, davranıştan ayrı olarak davranışın bazı sonuçlarına ilişkin araçsal değerleri için gerçekleştirilir (Ryan ve Deci, 2000a).

Motivasyonsuzluk ise istek ve motivasyonun olmayışını ifade eder (Woolfolk, 2016). Motivasyonsuz bireyler davranışlarının sonuçlarını önceden öngöremezler. Davranışlarının altında yatan nedenleri algılayamadıkları için davranışlarından sürekli olarak şüphe duyarlar (Pelletier vd., 1999). Motivasyonsuz kişiler davranışa değer vermez ya da davranışı gerçekleştirmeye yönelik dışsal bir baskı hissetmezler, davranışları üzerinde çok az ya da hiç kontrolleri olmadığı hissine kapılırlar (Demir GÜDÜL, 2015).

Öz-belirleme kuramı bireyin doğuştan öğrenme eğilimine sahip olduğu varsayımına dayanır (Demir GÜDÜL, 2015). Bu kurama göre çocukluk yıllarındaki öğrenmelerin temelini oyun davranışları oluşturmakta; çocuk, içsel motivasyonuna bağlı olarak merak ettiği şeylerle oynamakta ve bundan zevk almaktadır. Benzer şekilde

yetişkinlik döneminde de öğrenme etkinliklerinin öğrenen için ilgi çekici olması durumunda içsel motivasyona bağlı öğrenmelerin gerçekleşebileceği ve bu öğrenmelerin daha kalıcı olacağı vurgulanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985).

Motivasyonu artırmak ve öğrenmeyi daha kolay hale getirebilmek için öğrenen özerkliğinin desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Fortier, Vallerand ve Guay, 1995). Guay ve Vallerand (1997) bu noktada öğretmenlerin ve okul yönetiminin öğrenci özerkliğini desteklemesi gerektiğinin altını çizmiş, özerkliği desteklenen öğrencilerin daha yetkin ve özerk hissedeceklerini, bunun sonucunda artan motivasyona bağlı olarak akademik başarılarının da artacağını belirtmiştir. Schunk, Meece ve Pintrich (2014) ise öğrencilere seçim şansı sunulduğunda, yapmaktan keyif aldıkları görevleri seçeceğini, zorluklar karşısında hemen pes etmeyeceğini, mücadele edeceklerini ve sonunda başarıya ulaşacaklarını ileri sürmektedir.

Öz-belirleme kuramı kapsamında öğrencilerin akademik motivasyon türleri incelenirken Vallerand vd.'nin (1992) akademik motivasyon türlerine yönelik yapmış oldukları sınıflama dikkate alınmaktadır. Bu sınıflamaya göre içsel motivasyon bilmeye, başarmaya ve deneyime yönelik içsel motivasyon olmak üzere üçe ayrılmakta, tek bir genel yapı sergilememektedir. Bilmeye yönelik içsel motivasyon, bireyin bir etkinliği onu öğrenirken ve araştırırken elde ettiği doyum ve zevk için yapmasıdır. Başarmaya yönelik içsel motivasyon, bireyin bir etkinliği onu hazırlama ve başarma deneyiminden elde ettiği doyum ve zevk için yapması olarak tanımlanmaktadır. Deneyime yönelik içsel motivasyon ise bireyin bir etkinliği uyarılma duygusunu deneyimlemek için yapmasıdır. Dışsal motivasyonun sınıflandırılması da orijinal modelden biraz farklılık göstermektedir. Dışsal motivasyon dört tür yerine dışsal, içe yansıtılmış ve özdeşleşmiş düzenleme olmak üzere üçe ayrılmıştır. Araştırmalar bütünleşmiş düzenlemenin özdeşleşmiş düzenlemeden farklılaşmadığını göstermiş, bu yüzden tek bir yapı olarak düzenlenmesinin daha uygun olacağı belirtilmiştir. Motivasyonsuzluk boyutunda ise bir değişiklik yapılmamıştır. Bu sınıflamayı temel alan Akademik Motivasyon Ölçeği farklı kültürlerle uyarlanmış ve akademik motivasyonun akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (Özen, 2019; Özder ve Motorcan, 2013; Barkoukis vd., 2008; Guay ve Vallerand, 1997; Fortier, Vallerand ve Guay, 1995).

Sonuç olarak, öz-belirleme kuramı kapsamında öğrencilerin yetkin, ilgili ve özerk olmalarını destekleyici sosyal çevrenin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Özerkliği destekleyici şekilde verilen olumlu dönütlerin içsel motivasyonu artırdığı, olumsuz

dönütlerin ise algılanan yeterliği düşüreceği için içsel motivasyonu da düşüreceği ifade edilmektedir (Deci vd., 1991). Bu yüzden öğrencilere olumsuz dönüt vermekten kaçınılması, baskıcı olunmaması ve öğrencilerin kendilerini rahat hissedebileceği öğrenme ortamlarının oluşturulmasına dikkat edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4.1. Öğretmenlik mesleği ve motivasyon ilişkisi

Öğretmenler, nitelikli bir eğitim sürecindeki en önemli faktörlerin başında gelir. Mesleğini severek yapan öğretmenler öğrencilerine olumlu davranışlar kazandırma ve güdülenmiş nesiller yetiştirmede kilit rol oynayan, eğitim sürecinin en önemli öğelerinden birini oluşturur. Bu nedenle öğretmenin motive olması öğrencilerin de motive olmaları ve etkili bir öğrenme süreci açısından önemlidir.

Öğretmenlik mesleği açısından motivasyon etkili bir öğrenme sürecinde aktif rol oynayan önemli bir duyuşsal özelliktir. Öğretmenlerin mesleklerindeki motivasyonlarının yüksek olması iş performanslarının yükselmesi açısından önemlidir. Motivasyonun, bu bağlamda, öğretmenlerin yaratıcı düşüncelerine geliştirme, yetenek ve becerilerini geliştirme, psikososyal ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olma, iş ve yaşam doyumu elde etmelerini sağlamak gibi birçok faydası bulunmaktadır (Genç, 2012).

Öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olmaları öğrencilerin başarılarını da olumlu yönde etkileyen önemli bir faktördür (Yılmaz, 2009). Aksi halde, motive olamamış öğretmenler kendilerini yeterince işlerine adayamamakta ve öğrencilere tam olarak fayda sağlayamamaktadırlar (Çelik, 2019). Benzer şekilde öğretmenlerin yaygın olarak öğrencileri derse güdülemeyeyle ilgili problemler yaşadıkları ifade edilmektedir (Uçar, 2015). Öğretmenlerin motivasyonları düşük olursa bu tür problemlerin daha da yaygınlaşacağı ve zorlaşacağı söylenebilir.

Öğretmenin mesleki başarısı, mesleğindeki motivasyona bağlıdır (Büyükses, 2010). Bu nedenle hizmet içi eğitimler süresince öğretmen adaylarının akademik motivasyonların yüksek tutulması etkili ve nitelikli bir öğretmen olma açısından önemlidir. Duyuşsal alana yönelik kazanımların ölçülmesinin zor olması gibi nedenlerden dolayı çoğu zaman tutum, değer ve motivasyon gibi öğrenme sürecinin önemli duyuşsal bileşenleri göz ardı edilebilmekte, bu durum eğitim programlarında duyuşsal özelliklerle ilgili amaç ve kazanımların sınırlı sayıda yer almasına neden olmaktadır. Fakat etkili bir öğrenme süreci için bu tür duyuşsal amaç ve kazanımlara

eğitim programlarında daha fazla yer verilerek anlamlı öğrenmelerin desteklenmesi sağlanmalıdır.

Eğitim amaçlarının gerçekleşmesi eğitim programları aracılığıyla sağlanır. Eğitim programları aracılığıyla nasıl bir insan yetiştirileceği ve hangi bilgilerin öğretileceği gibi soruların cevaplarını aramada ise felsefe yol gösterir (Akpınar, 2017). Bu yol gösterme aşamasında felsefenin alt dalı olan eğitim felsefesi öne çıkmaktadır. Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi felsefi akımlar eğitim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarını şekillendirir. Örneğin, ilerlemeci felsefeye göre eğitimin temel amacı fayda sağlamak, demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmek olmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2018). İçerik, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından kopuk matematik, coğrafya, tarih gibi disiplinlerin ayrı öğretimi şeklinde değil, yakın çevrelerinden başlayıp giderek genişleyen bir çerçevede ele alınmalı, deneyim merkezli ve güncel bilgilerden oluşmalıdır (Sönmez, 2002). Öğrenme-öğretme sürecinde demokratik bir öğrenme ortamı sağlanmalı, problem çözme ve bilimsel araştırmalar ön planda tutulmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Öğretmen, rehber olmalı ve öğrenme süreci danışmanı rolü üstlenerek öğrenci merkezli uygulamalara ağırlık vermelidir. Değerlendirme aşamasında süreç izleme ve gözleme dayalı değerlendirmelere yer verilmeli (Sönmez, 2002), öğrencilere yaşamın içinden gerçek problem durumları sorularak bu problemleri bilimsel araştırma yöntemleri ile çözmeleri istenmelidir (Demirel, 2012).

Programlarda benimsenen felsefe nasıl bir insan yetiştirileceği ve buna bağlı olarak hangi bilgi, beceri ve özelliklerin nasıl kazandırılacağına yönelik eğitimcilere rehberlik eder. Bu bağlamda öğrencilerden manevi, kültürel değerlerini benimseyen ve onu koruyan, milletini seven, insan hakları ve demokrasiye bağlı, kendi görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş bireyler yetiştirilmesi isteniyorsa, bu özelliklerin programlarda amaç ve kazanım olarak yazılması, bu amaç ve kazanımların hangi içerikler aracılığıya aktarılacağına belirlenmesi, bu içeriklerin öğrenme-öğretme sürecinde nasıl kazandırılacağı ve belirlenen kazanımların elde edilip edilmediğinin nasıl sınanacağına yönelik detaylı bilgilere programlarda yer verilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde öğretmen adaylarına belirli duyuşsal özellikler kazandırılması isteniyorsa, programın boyutlarında bu özelliklere yer verildiğinden emin olunmalıdır.

Öğretmen yetiştirme programlarındaki alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür

derslerinin kur tanımları, amaç ve kazanımları incelendiğinde, öğretmen adaylarına kazandırılması düşünülen duyuşsal özelliklerin neler olduğunun açık ve yeterli olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilişsel ve psikomotor gelişimleri kadar duyuşsal gelişimleri de önemlidir. Bu yüzden öğretmen adaylarına duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından da etkili bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Fakat öğretmen eğitimi programlarında duyuşsal alana yeterince ağırlık verilmediği ve genellikle öğrenmenin zihinsel boyutu olan bilişsel alan öğrenmelerine daha fazla odaklanıldığı vurgulanmaktadır (Paykoç, 1997).

Öğrencilerin duyuşsal özellikleri sadece okul ortamında şekillenmemekle birlikte, okulda geçirmiş oldukları yaşantılar, bireye sağlanan olanaklar, öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrenme sürecinde yer alan etkinlikler ve etkileşimde bulundukları kişiler duyuşsal özelliklerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Tuncel, 2008). Öğrencilerin sahip olması gereken duyuşsal özelliklerin neler olduğunun ve bu özelliklerin nasıl kazandırılacağına programlarda açık ve planlı bir şekilde yer almaması duyuşsal özelliklerin kazandırılması görevini örtük programa yüklemektedir (Tuncel, 2008; Bacanlı, 1999). Duyuşsal özelliklerin kazanımı bu noktada daha çok örtük programın kapsamına girmekte ve onun önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Çubukçu, 2012; Margolis vd., 2001; Kirk, 1992).

1.5. Duyuşsal Özellikler ve Örtük Program

Örtük program, okulun amaçlarını yerine getirecek şekilde okul ortamını, yaşamını, politikalarını bilinçli ve kasıtlı olarak organize eder (Sarı ve Doğanay, 2009, s. 926), eğitim hayatının sürekliliğini ve bağlantılarını keşfetmeye yönelik teorik bir yapı sunar (Hafferty ve Gaufberg, 2013, s. 52). Bu kavram öğrencilerin resmi program dışında öğrendikleri bilgi, beceri, değer, inanç, tutum, norm ve eğilimleri ifade eder (Hamilton ve Powell, 2007; Watson, 2005; Apple, 2004; Skelton, 1997; Kirk, 1992). Programlarda açıkça belirtilmeyen ama okullarda öğretilen dersler de yine örtük programla ilişkilidir (Collins ve O'Brien, 2003, s. 164). Okullarda ve dersliklerde öğrenme sürecinin bir parçası olmayan ve amaçlanmayan tüm bilgi, değer ve inançları içeren (Horn, 2003, s. 298); tutumsal, ahlaki ve sosyal olmak üzere geniş bir alanı kapsayan örtük program (Czajkowski ve King, 1975, s. 279), aynı zamanda resmi program dışındaki program olarak kabul edilir (Sarı ve Doğanay, 2009; Yüksel, 2002; Portelli, 1993;). Öğretmen ve yöneticilerin inançları, davranışları ve değer yargılarını; dersleri, ders dışı etkinlikleri,

okul için yazılı olmayan kural ve rutinleri, okul içerisindeki etkileşim örüntüsü gibi birçok faktörü içeren bu yapı (Tezcan, 2003) okul yapısından kaynaklanan gizil mesajlar olarak da tanımlanabilir (Illich, 1978).

Örtük programın en önemli işlevi öğrencilerin duyuşsal özellikleri kazanması ve topluma uyum sağlamasında üstlendiği roldür (Yüksel, 2002, s. 35). Duyuşsal özellikler resmi olarak öğrenildiği kadar örtük olarak da öğrenilmekte ve tutum, inanç, değer gibi duyuşsal özelliklerin genellikle kasıtsız ve farkında olmadan kazanıldığı belirtilmektedir (Halstead ve Xiao, 2010). Örtük program, duyuşsal gelişim sürecini destekleyen önemli bir yapıdır. Tutumları, beklentileri, normları, değerleri, sosyal etkileşimi, ahlak ve etiği içeren, topluma ve kültüre uyumlu davranışların kazanılmasında ve bu davranışların şekillenmesinde kilit bir role sahiptir. Doğası gereği dolaylı, informal ve deneyimsel olduğu için kişilerin duyuşsal özellikleri üzerinde oldukça etkilidir (Tuncel, 2008, s. 22). Örtük program, sosyalleşmenin ve topluma uyum sağlamanın önemli bir aracı olarak, öğrencilere istenilen sosyal beceri ve değerleri kazandırmada önemli bir unsur olarak görülmektedir (Gair ve Mullins, 2001). Duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında birçok bakımdan resmi programdan daha etkili olabilmektedir. Örtük programın tutarlı, istikrarlı olması ve yaşamın içinde deneyimler sunması onu daha da etkin kılmaktadır (Bloom, 1972). Alanyazın bununla ilgili olarak örtük programın duyuşsal özellikler üzerindeki önemine değinmekte, örtük programlar aracılığıyla toplumun istek ve beklentilerine uygun duygu, düşünce ve tutumların geliştirilebileceğini vurgulamaktadır (Azizoğlu, Gökmenoğlu ve Bozcan, 2018; Akman vd., 2017; Boztaş, 2015; Halstead ve Xiao, 2010; Chi-Hou, 2004; Doğanay ve Sarı, 2004; Yüksel, 2002; Ryan, 1993).

Genel olarak bakıldığında öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum, öğretmenlerin sahip olması gereken değerler ve akademik motivasyonun öğretmenler ve öğretmen adayları için önemli duyuşsal özellikler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitimi programlarında tutum, değer ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklere yer verilmesi, öğretmen adaylarına olumlu tutum ve değerlerin kazandırılması ve akademik motivasyonlarının desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Programların tutum, değer ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklerin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı ve bu duyuşsal özelliklere programlarda ne kadar yer verildiği yapılacak olan program değerlendirme çalışmalarıyla belirlenebilir. Bu nedenle, 2018 yılında yürürlüğe konan sınıf öğretmenliği lisans programının tutum, değer ve

motivasyon gibi duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.6. Program Değerlendirme

Program değerlendirme bir eğitim/öğretim programının etkililiği hakkında yargıya varma sürecidir. Tyler (2014) program değerlendirmeyi, programın belirlenmiş hedeflerinin ne kadarını kazandırdığını belirleyen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Erden (1998) de benzer şekilde program değerlendirmeyi, çeşitli veri toplama araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, bu verileri yorumlama ve programın etkililiğine yönelik karar verme süreci olarak tanımlamaktadır. Program değerlendirme, hem dersi daha etkili hale getirmede kullanılabilecek verilerin edinmesini sağlar hem de programın geleceğine, etkin kullanımına yönelik kararlar alınmasına dayanak oluşturur (Welch, 1969). Bu noktada karar vericiler elde ettikleri verilere dayanarak programı kabul etme, değiştirme ya da sonlandırmaya yönelik eylemlerde bulunurlar.

Programlar ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, uygulamaya konulduktan sonra birtakım eksiklikler ortaya çıkabilir. Bu nedenle hazırlanan programların değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Yapılan değerlendirme çalışmalarıyla programların aksayan, işlemeyen yönlerinin ortaya konarak ve alandaki gelişmelere göre yeniden düzenlenerek programlarının geliştirilmesi beklenmektedir. Programların geliştirilmesi ise değerlendirme çalışmaları sonuçlarının, alandaki değişim, yenilik ve eğilimlerin program geliştirme çalışmalarına aktarılması ile gerçekleştirilebilir.

Program değerlendirme sürecinde program değerlendirme çalışmasının amacı ve bağlamını dikkate alarak farklı program değerlendirme yaklaşım ve modellerinden faydalanılabilir. Bu modeller program değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi sürecinde yol göstericidir. Alanyazındaki program değerlendirme modellerine bakıldığında bu modellerin farklı başlıklar altında incelendiği görülmektedir. Örneğin, Gredler (1996'dan aktaran Özüdoğru, 2016) program değerlendirme modellerini faydacı ve sezgisel/çoğulcu olmak üzere iki başlık altında incelemiştir. Faydacı değerlendirme yaklaşımı karar vericilerin işine yarayacak nicel verileri sağlamakta ve okul bölgesi ya da okulun tamamı gibi büyük gruplara odaklanmaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016). Faydacı değerlendirme yaklaşımına, Provus'un Farklar Yaklaşımı, CIPP Modeli, Stake'in Uygunluk Modeli ve Amaçtan Bağımsız Değerlendirme modelleri örnek

verilebilir. Sezgisel/çoğulcu değerlendirme yaklaşımlarında programın bireyler ya da küçük gruplar üzerindeki etkisini değerlendirmeye yönelik veriler toplanır (Özüdoğru, 2016). Programın değerlendirilmesinde birden çok kriter işe koşulabilir ve program değerlendirilirken, programla ilgisi olan ve programdan etkilenen herkesin görüşü alınır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu yaklaşıma Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli, Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ve Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli örnek verilebilir. Cronbach (1982'den aktaran Ornstein ve Hunkins, 2018) program değerlendirme modellerini bilimsel ve insancıl olmak üzere iki başlık altında incelemiştir. Bilimsel değerlendirme yaklaşımı öğrenenler üzerine yoğunlaşmaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016). Nicel verilerin toplandığı bu yaklaşımda araştırma verileri istatistiksel olarak incelenir ve birbirleriyle karşılaştırılır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu yaklaşıma Stake'in Uygunluk Modeli ve CIPP Modeli örnek verilebilir. İnsancıl değerlendirme yaklaşımı ise deneysel çalışmaları reddeder. Programın uygulandığı sosyo kültürel özelliklerin dikkate alındığı bu yaklaşımda gözlem, görüşme gibi nitel veriler ön plandadır (Özüdoğru, 2016). Bu yaklaşıma Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli ile Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli örnek olarak verilebilir. Scriven program değerlendirme modellerini içsel ve sonuç olmak üzere iki başlık altında incelemiştir. İçsel değerlendirme yaklaşımında değerlendirme kriterleri tanımlanmamıştır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Değerlendiriciler “program ne kadar iyi?” sorusuna yanıt arar; içeriği, içeriğin sıralanışını, doğruluğunu, öğrenme yaşantılarını ve öğrenme materyallerini incelerler (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016). Bu yaklaşım, programın içeriği doğruysa ve sağlam zeminler üzerine oturtulmuşsa, öğrencilerde mutlaka öğrenme gerçekleşeceği varsayımına dayanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu değerlendirme yaklaşımına Eğitsel Eleştiri Modeli ve Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli örnek verilebilir. Sonuç değerlendirme yaklaşımında ise programın etkisine bakılır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016). Değerlendiriciler öntest-sontest ve deney ve kontrol grubu arasındaki farklardan yola çıkarak programın öğrenci, öğretmen, ebeveyn ve yöneticiler üzerindeki etkisini inceler (Özüdoğru, 2016). Bu değerlendirme yaklaşımına Tyler'ın Program Değerlendirme Modeli ve Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli örnek verilebilir. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004), program değerlendirme modellerini yönetim odaklı, uzman odaklı, katılımcı odaklı, tüketici odaklı ve amaç odaklı olmak üzere beş başlık altında incelemiştir. Yönetim odaklı program değerlendirme yaklaşımında programın değerlendirilmesi, programın niteliğiyle

ilgili olarak karar vericilerin bilgilendirilmesi amacıyla yapılır (Yüksel ve Sağlam, 2014). Bu yaklaşıma Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli ve Alcin'in UCLA Değerlendirme Modeli örnek verilebilir. Uzman odaklı program değerlendirme yaklaşımı alanında uzman kişilerin bir kurumu, ürünü, programı veya etkinliği değerlendirdiği bir yaklaşım türüdür (Yüksel ve Sağlam, 2014). Bu modelin temel amacı programların niteliğini, kalitesini profesyonel bir bakış açısıyla incelemek ve değerlendirmektir (Uşun, 2012). Makale değerlendirme için oluşturulmuş hakem kurulları, doktora yeterlilik için oluşturulmuş hakem jürileri bu değerlendirme yaklaşımına örnektir (Yüksel ve Sağlam, 2014, s. 63). Bu yaklaşımın formal uzman değerlendirmeleri, informal uzman değerlendirmeleri, panel değerlendirmeleri ve birey değerlendirmeleri olmak üzere dört farklı uygulama türü vardır (Yüksel ve Sağlam, 2014; Kumral ve Saracaloğlu, 2011; Ornstein ve Hunkins, 2009; Aktan ve Gencel, 2007; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Eisner, 1976). Uzman odaklı değerlendirme yaklaşıma Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli örnek verilebilir. Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımının temel amacı bireye yönelik hizmetlerle ilgili sorunları, çözümleri ve beklentileri gözlemlemek ve tanımlamaktır (Yüksel ve Sağlam, 2014). Bu yaklaşıma Stake'in Uygunluk Modeli, Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli, Katılımcı Değerlendirme ve Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli örnek verilebilir. Tüketici odaklı program değerlendirme yaklaşımı tüketicilerin benzer ürün ve hizmetler arasında seçim yapmalarını sağlamak için ürünle ilgili değerlendirme bilgilerini geliştirmeye odaklanan bir program değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın özü "tüketicinin rekabet halindeki program veya ürünlerden herhangi birisini seçmesine yardımcı olmak"tır (Uşun, 2012, s. 126). Bu yaklaşımda veri toplamada en çok kullanılan yöntemler ürün değerlendirme formları ile kontrol listeleridir (Yüksel ve Sağlam, 2014). Tüketici odaklı program değerlendirme yaklaşımına Scriven'in Kontrol Listeleri örnek verilebilir. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'in (2004) sınıflamasındaki beşinci program değerlendirme yaklaşımı ise bu araştırma kapsamında da kullanılan amaç odaklı program değerlendirme yaklaşımıdır. Amaç odaklı program değerlendirme yaklaşımı eğitimsel amaçların programlarda ne ölçüde kazandırıldığına odaklanır. Bu yaklaşım, programın amaçlarının belirlenmesini ve bu amaçlar doğrultusunda gerçekleşen çıktıların değerlendirilmesini esas alır (Yüksel ve Sağlam, 2014). Bu yaklaşıma Tyler'in Program Değerlendirme Modeli, Metfessel- Michael Değerlendirme Modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli ve Hammond Değerlendirme Küpü Modeli örnek verilebilir.

Bu araştırmada amaç odaklı program değerlendirme yaklaşımlarından Hammond (1967) tarafından geliştirilmiş olan Hammond değerlendirme küpü modeli kullanılmıştır. Model, nicel verilere önem vermesi yönüyle bilimsel, nitel verilere önem vermesi yönüyle de insancıl yaklaşımlara uygunluk göstermektedir. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'in (2004) sınıflamasında amaç odaklı program değerlendirme yaklaşımı kapsamında ele alınan model, önceki değerlendirme modellerinde sıklıkla göz ardı edilen kurumsal ve öğretimsel değişkenleri ayrıntılandırması yönüyle önemli görülmektedir.

1.6.1. Hammond değerlendirme küpü modeli

Hammond, Tyler'ın program değerlendirme modelini geliştirerek daha detaylı bir program değerlendirme modeli ortaya koymuştur (Gusky, 2000). Hammond (1967) program değerlendirmeye yönelik aşırı basit yaklaşımların ve yetersiz verilerin program değerlendirmeyi sadece öğretmen ve öğrencilerin genel isteklilik durumlarıyla sınırlandırdığını belirtmiştir.

Okulların değerlendirmeyi program geliştirmenin temel ölçütlerinden biri olarak görmemesi, eğitimcilerin bu konudaki isteksizliği ve program değerlendirmeyle ilgili açık ve net ilkelerin olmayışı, neyin nasıl değerlendirilmesi gerektiğiyle ilgili net bir çerçevenin oluşmamasına neden olmuştur. Alanyazındaki yönergeler ise başarı ve zekâ testlerini uygulamaya yönelik önerilerden öteye gidememiştir. Hammond (1967) değerlendirme programları ve kılavuzlarının geliştirilmesi ihtiyacından yola çıkarak, ilk ve ortaöğretim programı, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi ve eğitim yönetimini temsil eden bir ekiple on aylık bir planlama sürecinden sonra bu değerlendirme problemine yönelik yeni bir yaklaşım geliştirmiştir.

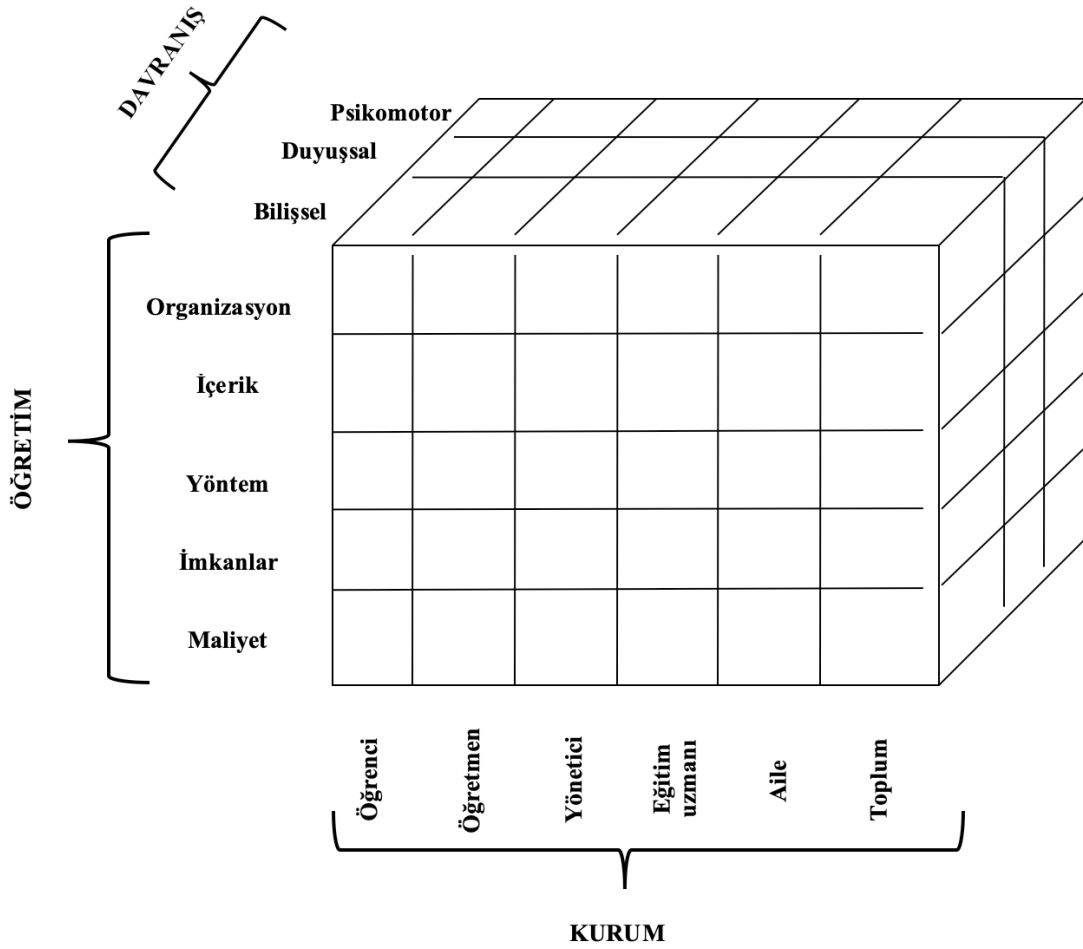
Hammond'un değerlendirme küpünde hedefler boyutu Tyler'ın görüşlerini içermekle beraber, bu modelde öğretim ve kurum boyutlarının tanımı daha açık bir şekilde ele alınmıştır (Alkin ve Christie, 2004). Tyler'ın modeli ile Hammond'un modeli arasındaki temel fark, Hammond'un değerlendirme yaklaşımına üçüncü bir boyutu eklemiş olmasıdır. Hammond'un değerlendirme yaklaşımında amaç öğrencilerden gelen verileri programın hedefleriyle karşılaştırarak programın amaçlanan hedeflere ulaşmadaki etkililiğini belirlemektir (Clark, 1974). Hammond (1967, s. 2) bu bağlamda kendi modeline bakış açısını şöyle ifade etmektedir:

Modern eğitim programlarındaki yeniliklerin başarısı veya başarısızlığı eğitim ortamındaki belirli kuvvetlerin etkileşimi ile belirlenir. Yeniliği etkileyen güçler üç boyutlu bir yapıda

işlev gören belirli boyut ve değişkenler olarak tanımlanır. Üç boyuttaki her bir değişkenin etkileşimi belirli bir programın değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken faktörler olarak tanımlanır. Değişkenlerin seçimini, çalışma için seçilen öğretim programının doğası belirler.

Hammond'un değerlendirme küpünde değerlendirme yaklaşımı bütüncül bir şekilde ele alınır ve küpün üç yüzeyinde ve bu yüzeylerin kesiştiği hücrelerde kapsamlı bir değerlendirme yapılır (Hammond, 1967). 3 x 5 x 6 birim ebatlarındaki toplam 90 hücreden meydana gelen model bilgilendirici, ancak karmaşık ve zaman alıcıdır (Ross, 2010). Bu nedenle program değerlendirme kapsamında hücrelerin her birini değerlendirmek gerekmez. Değerlendirme amacı kapsamında ilgili hücreler dikkate alınır, ilgisiz hücreler elenir ve kalan hücreler kapsamında derinlemesine inceleme yapılır (Fitzpatrick, Sanders and Worthen, 2004). Model bu bağlamda daha küçük parçalara bölünerek kendini bağlama uyarlayabilmekte fakat temelde davranışsal hedefler, öğretim ve kurum olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır.

Üç boyutlu bu değerlendirme modelinde programın kazanımlarına nasıl ulaşıldığı kadar neden ulaşılmadığı da önemli görülmektedir. Bu yüzden model, üç boyut arasındaki bağlantılara odaklanacak değerlendirme soruları oluşturabilmesi ve programı bu üç boyut açısından değerlendirmeye olanak sağlaması yönüyle kullanışlı bir modeldir. Model ayrıca program değerlendirme çalışmalarında ortaya çıkabilecek soru türlerini belirlemeye ve bunlar incelemeye imkân vererek daha ayrıntılı değerlendirme sonuçlarına ulaşılmasına da yardımcı olur. Bu araştırmada küpün kurum boyutunda eğitim uzmanı, aile ve toplum ögesi; davranış boyutunda bilişsel ve psikomotor öğeleriyle ilgili olarak herhangi bir hususun göz önünde bulundurulması gerekmediğinden küpten bu öğeler çıkarılmıştır. Hammond değerlendirme küpü modeli Şekil 1.3'te gösterilmiştir.



Şekil 1.3. Hammond değerlendirme küpü modeli (Hammond, 1967, s. 3).

Değerlendirme küpünün bölüm ve alt bölümleri şu şekildedir (Hammond, 1967):

1.6.1.1. Öğretim boyutu

Bu boyut belirli değişkenler açısından yenilikleri tanımlayan bir boyuttur. Bu değişkenlerin ilki organizasyondur. Organizasyon, öğretimin gerçekleştirildiği ortamı tanımlar. Bu yapı zaman ve mekân olmak üzere iki bileşene ayrılır. Zaman, öğretilen konulara ayrılan süreyi tanımlar. Derslerin süresi ve haftalık saati buna örnek verilebilir. Mekân, öğrencilerin dikey ve yatay düzlemdeki organizasyonunu ifade eder. Dikey organizasyon öğrencileri sınıflandırmaya ve programa girişlerinden mezun oluncaya kadar üst düzeye geçmelerine hizmet eder. Yatay organizasyon öğrencileri öğretmenler arasında bölüştürür. Her iki sınıflama homojen ve heterojen olabileceği gibi karışık da olabilir.

Dikey organizasyon: Okullar dikey olarak, sınıflandırılmış, sınıflandırılmamış ya da ikisinin arasında bir yerde olabilirler.

Sınıflandırılmış: Tamamen sınıflandırmada öğretim programının içeriği ve düzenlenmesi konunun ve öğretim materyallerinin sınıf seviyelerine uygunluğuna göre belirlenir.

Sınıflandırılmamış: Sınıflandırılmamış okullarda içerik öğrencilerin konu alanına özgü zorluklarla başa çıkabilme becerilerine göre belirlenir. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre hareket edilen bu okullarda her öğrencinin gelişimini sağlamak önemlidir.

Yatay organizasyon: Okullar yatay olarak çeşitli şekillerde organize edilebilirler. Bu yatay yapılar kaynağını öğrenci, program, okulun felsefesi ve öğretmen niteliği olmak üzere dört bileşenden alır. Programın uygulandığı sınıfların fiziki durumu, sınıf mevcudu, sınıfların büyüklüğü, okul kültürü, öğretmen niteliği ve sayısı; öğrenci sayısı, niteliği ve hazırbulunuşluğu gibi değişkenler bu bileşenlere örnek verilebilir.

İkinci değişken içeriktir. İçerik, sınıflarda ele alınacak belirli konuları içerir. Bir diğer tanımla içerik, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmasında seçilen ve düzenlenen bilgiler kapsar (Hammond, 1967). İçerik, belirli bir sınıfta ele alınacak belirli konular açısından da tanımlanabilir. İçerik belirlenirken bireysel fayda ve toplumsal fayda göz önünde bulundurulmalı, öğrenme ve öğretme ilkeleri dikkate alınmalıdır (Varış, 1994). Bu doğrultuda belirlenen içeriğin felsefi bilgiyle donanık, çağdaş, sanatsal, bilimsel ve öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun olması önemlidir (Sönmez, 2008). Bunun yanında içerik düzenlenirken konuların bilinenden bilinmeyene, anlamlıdan anlamsıza, yalından karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta, bütünden ayrıntıya ve benzerliklerden farklılıklara doğru sunulmasına ve eski öğrenmelerin yeni öğrenmeler üzerine inşa edilmesine dikkat edilmelidir (Şimşek, 2000).

Üçüncü değişken yöntemdir. Yöntem, öğrenmeyi kolaylaştırmak için tasarlanan öğrenme-öğretme sürecidir. Bu süreç öğretim etkinlikleri (anlatım, tartışma, soru-cevap, yuvarlak masa, sempozyum, saha gezileri, ödev, araştırma yapma, medya vb.), etkileşim türü (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, medya-öğrenci, öğretmen-öğretmen) ve öğrenme ilke ve yaklaşımları olmak üzere üçe ayrılır (Hammond, 1967). Bu aşamada öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşabilmesi için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi gerekmektedir (Erden, 2007). Öğrenme yaşantıları düzenlenirken öğrencileri programın merkezinde tutabilmek için kazanımlarla tutarlı

(Demirel, 2012), öğrencilerin ilgisini çekecek, derslere katılım ve motivasyon düzeylerini artıracak öğrenme etkinliklerine yer verilmesine dikkat edilmelidir.

Dördüncü değişken imkânlardır. İmkânlar bir eğitim programını desteklemek için gerekli olan özel ekipman ve materyaller, sarf malzemeleri ve saha gibi olanakları içerir (Hammond, 1967). Eğitim kurumunun teknolojik araç gereçler bakımından mevcut durumu, sınıflardaki öğrenme materyallerinin çeşitliliği, sayısı ve fiziksel durumu, öğrenme ortamının etkili bir öğrenme süreci açısından uygunluğu ve sınıf içi/dışı yapılan etkinliklerin çeşitliliği ve sayısı imkânlar değişkenine örnek verilebilir.

Beşinci değişken ise maliyettir. Maliyet, öğrenme etkinlikleri için sağlanan bütçe, hizmet, ekipman ve personel giderleri için gerekli olan maddi kaynaklardır (Hammond, 1967). Öğrencilere yönelik gerçekleştirilen eğitim, seminer, çalıştay, konferans, söyleşi, konser, sergi, kongre, panel, sempozyum, festival, gezi, gösteri, spor, tiyatro ve yarışma gibi çeşitli bilimsel, sosyal ve kültürel etkinliklerin ve öğrenme-öğretme sürecinde gerekli olan materyallerin alımı için gerekli olan maddi kaynaklar maliyet değişkenine örnek verilebilir.

1.6.1.2. Kurum boyutu

Programdaki kişi ya da grupların özellikleri bu gruba girmektedir. Program, programdaki bireylerin özelliklerden etkilenir. Bu nedenle değişkenlerin her biri program üzerinde doğrudan etkisinin olabileceği alt değişkenler olarak tanımlanır. Öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı, aile ve toplum bu boyutun değişkenlerini oluşturur (Hammond, 1967).

Öğrenci: Yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, aile özellikleri, sağlık durumu, akademik başarı, yetenek, ilgi ve sosyo-ekonomik değişkenleri kapsar.

Öğretmen: Cinsiyet, yaş, sağlık durumu, iş deneyimi, eğitim geçmişi ve kişilik özelliklerini kapsar.

Yönetici: Cinsiyet, yaş, sağlık durumu, iş deneyimi, eğitim geçmişi ve kişilik özelliklerini kapsar.

Eğitim uzmanı: Cinsiyet, yaş, sağlık durumu, iş deneyimi, eğitim geçmişi ve kişilik özelliklerini kapsar.

Aile: Ailenin büyüklüğü, evlilik durumu, ekonomik durum, eğitim seviyesi ve aile üyelerinin bağlı bulundukları dernekleri kapsar.

Toplum: Tarih, demografik, ekonomik özellikler, coğrafi konum, sosyal ve siyasal özellikleri kapsar.

1.6.1.3. Davranış boyutu

Değerlendirme, bir süreç olarak, en iyi davranışsal olarak ifade edilmiş hedefler aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Değerlendirme yapısının bu aşamasında hedefler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç temel alanda sınıflandırılır. Bilişsel alan; bilginin hatırlanması, anlanması, uygulanması ile analiz, sentez, değerlendirme gibi entelektüel becerilerin kullanımını içerir. Bu alandaki testlerin en iyi örneğini standartlaştırılmış başarı testleri oluşturur. Programların çoğunda başarı ve başarısızlığı tanımlamada bu testler kullanılır. İkinci değişken duyuşsal alandır. İlgi, tutum, eğilim, his ve duygular bu alana girmektedir. Üçüncü ve son değişken psikomotor alandır. Fiziksel beceri ve özellikler bu alana girmektedir (Hammond, 1967).

Bu model, bir yenilik üzerinde doğrudan etkisi olan unsurların belirlenmesi için bir çerçeve sağlamaktadır. Modelin üç boyutunda bulunan her bir değişkenin birbiriyle olan etkileşiminden oluşturulan unsurlar istenilen derinlikte incelenip araştırılabilir. İlk aşama matematik, tarih, İngilizce dersi gibi programın tek bir konu alanıyla başlamak olmalıdır. Zaman faktörü nedeniyle ilk aşamanın belirli bir sınıf sayısı ile sınırlanması önerilmektedir. İkinci aşama, öğretim ve kurum boyutundaki betimleyici değişkenleri tanımlama aşamasıdır. Bu aşamada kurum boyutundaki bütün değişkenler ile öğretim boyutunda maliyet değişkeni dışındaki tüm değişkenler tanımlanır. Üçüncü aşama kazanımların belirlenmesi aşamasıdır. Bu aşama değerlendirme sürecinin en önemli adımlarından birini oluşturur. Doğru bir şekilde belirtilen kazanımlar;

- öğrencinin kazanıma ulaştığına kanıt olarak kabul edilecek davranışları belirler
- hangi koşullar altında davranışın gerçekleşeceğini gösterir
- öğrencinin ne kadar performans göstermesi gerektiğini açıklayarak performans ölçütlerini belirtir (Hammond, 1967).

Kazanımları belirleme aşamasında değerlendirme küpü içerik, öğrenen, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların yanında ihtiyaç duyulan kazanımları belirlemek için kullanılır. Dördüncü aşama performansın değerlendirilmesi aşamasıdır. Bu aşamada standartlaştırılmış başarı testleri, gözlem, ölçek, açık uçlu sorular gibi çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları kullanılabilir. Beşinci aşama sonuçların analiz edilmesi ve programdaki kazanımlarla varılan sonuçların karşılaştırılması aşamasıdır. Bu aşamada

elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretim programında değişiklikler yapılabilir. Elde edilen sonuçlar, her öğrencinin ihtiyacına uygun yaşantılar sağlayabilmek adına önemli kararlar alınabilmesi için okul kuruluna ve yöneticilere gerekli verileri sağlar (Hammond, 1967).

Modelin her değerlendirme modelinde olduğu gibi bazı sınırlılıkları ve güçlü yönleri bulunmaktadır. Sınırlılıklar kapsamında, nitel verilerin analizinde araştırmacının görüş ve inancının yorumları etkileyebileceği söylenebilir. Değerlendirme verilerinin daha çok öznel ve nitel olması, verilerin güvenilirliğini düşürebilir. Nicel verilerin analizinde araştırmacı önyargısı örneklem seçimi, istatistiksel analizlerin seçimi, bulguların seçimi ve sunumunu etkileyebilir. Bir diğer sınırlılık ise zaman ve ekonomik kaynaklar ile ilgilidir. Model kapsamında çeşitli veri toplama araçları kullanıldığı için verilerin toplanması ve analizi geniş bir zaman dilimine yayılabilmekte ve finansal destek gerektirebilmektedir. Ayrıca değerlendiricinin birden fazla yöntem ve yaklaşımı nasıl uygun bir biçimde kullanılacağı konusunda deneyimli olması gerekmektedir.

Modelin sınırlılıklarının yanından güçlü yönleri de bulunmaktadır. Model hem nitel hem de nicel verilerin toplanarak bağlamın derinlemesine incelenmesine olanak tanır. Araştırmacının mümkün olduğunca kapsamlı bir şekilde araştırma yapmasına imkân verir. Değerlendirme çalışması kapsamında ilgili hücrelere odaklanılabildiğinden hücrelerin kapsamlı bir şekilde ele alınmasına ve önemli değerlendirme verilerine ulaşılmasına olanak tanır. Model davranış, öğretim ve kurum boyutları arasındaki bağlantılara odaklanacak değerlendirme soruları oluşturabilmeye ve programı bu üç boyut açısından derinlemesine incelemeye olanak sağlar. Ayrıca araştırma kapsamında gerçek yaşam durumları betimlenebilir ve programın kritik özellikleri ortaya çıkarılabilir.

Bu araştırmada Hammond değerlendirme küpü modeli ile 2018 yılında uygulamaya konan sınıf öğretmenliği lisans programının mesleki tutum, değer ve akademik motivasyon açısından derinlemesine keşfetmek mümkün olacaktır. Ayrıca, modelde çeşitli veri toplama araçlarının kullanılmasının araştırma desenine uygun olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte modelin davranış boyutundaki duyuşsal özellikler ile öğretim ve kurum boyutları arasındaki ilişkinin üç boyutlu ve bütüncül bir şekilde incelenmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada 2018 yılında uygulamaya konan sınıf öğretmenliği lisans programının mesleki tutum, değer ve akademik motivasyon açısından Hammond değerlendirme küpü modeline göre

incelenerek programda yaşanan sorunlar belirlenmeye ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

1.7. Amaç

Bu araştırma ile öğretmenlik mesleğine dönük tutum, değer ve akademik motivasyon bağlamında sınıf öğretmenliği lisans programının duyuşsal özellikleri geliştirmesi açısından Hammond Modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenliği programı kapsamında öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine dönük;

- 1) Organizasyon boyutunda gerçekleştirilenler nelerdir?
- 2) İçerik boyutunda gerçekleştirilenler nelerdir?
- 3) Yöntem boyutunda gerçekleştirilenler nelerdir?
- 4) İmkânlar ve maliyet boyutunda gerçekleştirilenler nelerdir?

1.8. Önem

Eğitim sisteminin amacı nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Eğitim sistemi bu amacını bünyesindeki öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirir. Öğretmenler mesleğe bakış açılarıyla, sahip olduğu nitelik ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olmakta ve genç nesillerin yetişmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler içerisinde sınıf öğretmenleri ilgilendikleri öğrencilerin yaş grubundan dolayı ayrı bir öneme sahiptir. Öğrencilerin, öğretmenlerini model alarak onlar gibi davranma eğilimini en yoğun olarak gösterdikleri dönemi 6-11 yaş arası, yani, ilköğretime yeni başlamış çocuklar oluşturmaktadır. Bu yaş aralığındaki öğrenciler, öğretmenlerinin davranışlarını gözlemlemekte ve onların davranışlarından büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu öğrencilerin, öğretmenlerini rol model aldığı göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin belirli duyuşsal özellik ve becerileri kazanmasında hem bir eğitimci hem de bir model olarak sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu duyuşsal özelliklerin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda geleceğin sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine etkili rol model olabilmeleri için öğretmenlik mesleğine karşı besledikleri tutum, sahip oldukları ve sahip olacakları değerler, mesleklerini etkili bir şekilde devam ettirmelerini sağlayacak motivasyonları önemli görülmektedir. Sınıf öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde bu duyuşsal özellikleri kazanmaları ve mesleklerine sadece bilişsel olarak değil, duyuşsal olarak da hazır olmaları gerekmektedir. Bunun için sınıf öğretmenliği

programının bu duyuşsal özellikleri öğretmen adaylarına kazandıracak şekilde hazırlanması önemli görölmektedir. Hazırlanan programın başarılı olabilmesi için, duyuşsal özelliklerin kazanımı açısından programın öğretim üyesi ve öğretmen adaylarının ihtiyaç ve beklentilerini ne derecede karşıladığının belirlenmesi ve uygulamadaki sorunların ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünölmektedir. Bu durum 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle yürürlöğe konan güncellenmiş sınıf öğretmenliğı lisans programının değeriendirilmesini gerektirmiştir.

Araştırma hedeflediğı kazanımlar, hedef kitle ve kullandığı program değeriendirme modeli ile ayrı öneme sahiptir. Hedeflediğı kazanımlar için sınıf öğretmenliğı lisans programını duyuşsal özellikler açısından kapsamlı şekilde inceleyen ilk değeriendirme çalışmalarından biri olması nedeniyle diğeri program değeriendirme çalışmalarına örnek örnek teşkil edeceği umulmaktadır. Bu araştırmanın hedef kitlesini sınıf öğretmenliğı lisans programı öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenliğı programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları için bu araştırmadan elde edilen veriler, onların sınıf öğretmenliğı programının amaçları doğrultusunda yetiştirilmelerine, güncel beceri ve duyuşsal özelliklerle donatılmalarına, dolayısıyla daha etkili, duyarlı ve başarılı öğretmen olmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Bunun yanında Hammond değeriendirme küpü modeli kullanarak yapılan ilk program değeriendirme çalışmalarından biri olduğı için bu modeli kullanarak yapılacak program değeriendirme çalışmalarına da kaynak teşkil edeceğinden ayrı bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda araştırmanın; duyuşsal özellikler açısından sınıf öğretmenliğı programının uygulanmasında yaşanan sorunları, programın aksayan, işlemeyen veya eksik yönlerini bulma ve bunları iyileştirme noktasında karar vericilere ve programın paydaşlarına rehberlik edeceği ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağından önemli olduğı düşünölmektedir.

1.9. Varsayımlar

Katılımcıların gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1.10. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılığı, yüz yüze yapılması planlanan bireysel görüşmelerin bir kısmının koronovirüs salgını nedeniyle telefon üzerinden gerçekleştirilmesidir. Telefon üzerinden yapılan görüşmelerin bir kısmında telefonların ara sıra çekmemesinden dolayı iletişim kaybı yaşanmış, bazı soru ve cevaplar tekrarlanmak durumunda kalmıştır.

Görüşmeci ve katılımcılar birbirini göremediği için görüşme esnasında sözsüz iletişim unsurlarından (jest, mimik vs.) yararlanılamamış, katılımcıların anlık tepkileri ve cevapları gözlemlenememiştir. Diğer bir sınırlılık yeni sınıf öğretmenliği programının iki sene önce yürürlüğe girmesinden dolayı araştırmanın sadece birinci ve ikinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilebilmesidir. Araştırma ayrıca Hammond değerlendirme modelinin davranış boyutu duyuşsal alan; öğretim boyutu organizasyon, içerik, yöntem, imkânlar ve maliyet; kurum boyutu öğrenci, öğretmen ve yönetici öğeleriyle sınırlıdır.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında öğretmen eğitiminde duyuşsal özellikler ile ilgili, sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendiren ve Hammond değerlendirme küpü modeli ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğretmen Eğitiminde Duyuşsal Özellikler ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Aktan, Toraman ve Orakçı (2020) öğretmenlerin mesleki değerleri, tutumları ve öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırma, 509 kadın, 203 erkek olmak üzere 712 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 201'ini sınıf, 156'sını Türkçe, 128'ini matematik, 105'ini Türk dili ve edebiyatı, 44'ünü fen, 28'ini sosyal bilgiler, 13'ünü kimya, 11'ini fizik, 10'unu biyoloji, 9'unu tarih ve 7'sini coğrafya öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Mesleki Değerler Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları mesleki değer ve kaygı arasında düşük düzeyde, anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Mesleki değer ve tutum arasında pozitif, orta derecede anlamlı; mesleki tutum ve kaygı arasında düşük düzeyde, anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, değerlerin kaygının ve tutumun önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başak (2020) öğrenci velilerinin fen bilimleri öğretmenlerinden duyuşsal alanla ilgili beklentilerini incelemiştir. Özel durum yaklaşımı olarak desenlenen araştırma 320 öğrenci velisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak toplanmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre velilerin, Fen Bilimleri öğretmenlerinden okula gelirken ve giderken öğrencilere selam vermeleri, yardımsever olmaları, kişilik ve karakter bakımından düzgün olmaları, toplumun değerlerine saygılı olmaları konularında beklentilere sahip olduğu görülmüştür. Veliler, öğretmenlerden öğrencilerin okul dışındaki uygun olamayan davranışlarına müdahale etmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerden temizliğe dikkat etmeleri, öğrenciler için rol model olmaları, iletişim kurallarına dikkat etmeleri ve derse zamanında girmeleri yönündeki beklentilerin yüksek olduğu görülmüştür.

Delamarter ve Wiederholt (2020) öğretmen adaylarının duyuşsal çıktılar ile akademik çıktılara yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma, 99 kadın ve 13 erkek olmak üzere 112 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve öğretmen adaylarının duyuşsal çıktılara mı yoksa akademik çıktılara mı daha fazla önem verdiklerini ölçmeye yarayan bir ölçek ile toplanmıştır. Duyuşsal ölçek ve akademik ölçekten alınan puanlar cinsiyet, program türü ve öğretim seviyesi değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının duyuşsal çıktılara akademik çıktılarından daha fazla önem verdiklerini göstermiştir. Yaş değişkeni açısından duyuşsal ve akademik ölçek puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Öğretmen eğitimi programlarının duyuşsal ve akademik çıktıların birbiriyle olan ilişkisini açık ve programlı olarak ele almaları gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

White ve Malkus (2019) duyuşsal öğretim tasarımının öğretmenlik mesleğine yeni başlamış öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını nasıl geliştirdiğini, matematik üzerindeki etkisini ve öğrencilerinin duyuşsal deneyimlerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Araştırma bir anaokulu öğretmeni ve onun on beş öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak video kayıtları, saha notları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları duyuşsal eğitim tasarımının öğretmenin yeni öğrenmeleri ile uygulama arasında köprü oluşturmaya yardımcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenin duyuşsal eğitim tasarımını kullanarak öğrenciler için olumlu öğrenme deneyimlerine olanak sağlayan yeni öğretim yaklaşımlarını kullanabildiği görülmüştür.

Duman ve Yakar (2017) tüm derslerin öğretimi için kullanılabilecek duyuşsal farkındalığa yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında önce Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğinde yer alacak boyutlar belirlenmiştir. Araştırma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 386 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) duyuşsal alan taksonomisinden yararlanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipine göre ve beş faktörlü (alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, kişilik haline getirme) ve tek boyutlu (duyuşsal farkındalık) olacak şekilde geliştirilmeye çalışılmıştır. Ölçeğin ön deneme formu için alanyazın

taranmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Toplam 66 madde hazırlanmış, fakat uzman dönütleri doğrultusunda 58 maddeye düşürülmüştür. Dil ve anlam bakımından bir eksiklik olup olmadığını incelemek amacıyla 36 öğretmen adayı ile pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğe 37 madde kalmasına karar verilmiştir. Ölçeğin beş faktörlü ve tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .507-.837 arasındadır. Ölçeğin faktörlerinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .71-.91 arasında olup tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 bulunmuştur. Elde edilen bulgular öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Hamsher ve Dieterich (2017) olumlu bir çevrimiçi atmosfer oluştururken en önemli ve en önemsiz duyuşsal değişkenlerin hangisi olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma çevrimiçi bir derse katılan toplam 186 öğretmen adayı ve lisansüstü öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adayları ve lisansüstü öğrencilerinin açık bir şekilde tanımlanmış yönerge ve gereksinimleri, yapıcı geri bildirimleri, zamanında verilen geri bildirimleri ve web güncellemeleri ve duyurularının sağlanması gibi lojistik davranışları en önemli duyuşsal davranışlar olarak belirttiklerini göstermiştir. Çevrimiçi dersler kapsamında en az önemli iki duyuşsal ögenin eğitimle kişilerarası ilişki ve içerikle ilgili mizah kullanımı olduğu görülmüştür. Eğitmenin dersin organizasyonu sağlayamaması, etkili dönütler ve anlamlı ödevler verememesiyle ilgili davranışlarının ise dersin atmosferini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Taneri (2017) eğitim fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen adaylarının duyuşsal gelişimi ilişkin görüşlerini incelemiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada 21 farklı şehirden 220 öğretim üyesinin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların 120'si kadın, 100'ü erkektir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve kişisel yeterlilikler, kişilerarası yeterlilikler, benlik kavramı ve mesleki beceriler olmak üzere dört faktörden oluşan öğretmen adaylarının özellikleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının empati geliştirme, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip olma, duyarlılık, öz-saygı, sevgi ve benlik kavramı gibi pek çok duyuşsal yeterliliğin öğretmen adayları için büyük öneme sahip olduğunu göstermiştir. Fakat öğretmen eğitimi programlarının hiçbirinin öğretmen adaylarının gereksinim duyuşsal duyuşsal ihtiyaçları tam olarak karşılayamadığı görülmüştür.

Yakar ve Duman (2017) duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada yansız olarak seçilen deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri akademik başarı testi, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve araştırmacı kontrol listesi ile toplanmıştır. Deney grubunda 30, kontrol grubunda ise 32 öğretmen adayı bulunmaktadır. Araştırmada deneysel işlemler öncesinde her iki grubu da akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Deneysel işlemler sırasında araştırmacı kontrol listesi doldurarak araştırmanın planlı ve amacına uygun bir şekilde devam etmesini sağlamıştır. Deneysel işlemler sonrasında akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği her iki gruba tekrar uygulanmıştır. Deneysel işlemler toplam 10 hafta sürmüştür. Deney grubunda öğretmen adaylarına duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim süreçleri kapsamında bilişsel alan kazanımları yanında duyuşsal alan kazanımlarının da gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut yöntem ve tekniklere dayalı olarak bilişsel alan kazanımlarının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, mevcut yöntem ve tekniklere dayalı öğretimin uygulandığı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından daha olumlu bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Preszler (2014) ilköğretim öğretmen adaylarının araştırma odaklı matematik sınıflarındaki duyuşsal deneyimlerini ve bu deneyimlerin öğretmen adaylarının gelecekteki öğretim uygulamaları üzerindeki muhtemel etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış ve altı öğretmen adayı ile araştırma yürütülmüştür. Araştırma verileri ders dönemi boyunca toplanmıştır. İlk aşamada araştırmacı araştırma odaklı matematik sınıfında dönemin ilk haftası, dönemin ortaları ve dönemin son haftasında gözlemlerde bulunmuştur. İkinci aşamada dersin

öğretim üyesi ile görüşme yapmıştır. Üçünü aşamada öğrencilere temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği uygulanmıştır. Dördüncü aşamada araştırmanın çalışma grubu ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve takip görüşmeleri yapılmıştır. Dönemin son haftasına doğru çalışma grubu ile tekrar yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmış ve en son aşamada yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının matematikte kendilerini daha yetkin hissettikleri, matematiksel akıl yürütme becerisi özerkliğine sahip olmaya değer verdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının araştırma odaklı matematik dersine katıldıktan sonra matematik öğretimi konusunda daha olumlu hissettikleri ve bu dersin, gelecekteki matematik öğretimi uygulamalarında öğrenci araştırmalarını destekleme isteklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hovey vd. (2012) beden eğitimi öğretmen adaylarının açık hava eğitimi dersindeki duyuşsal eğilimleri ile öğretim performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada bir öğretmen eğitimi programından alınan ikincil veriler kullanılmıştır. Duyuşsal eğilimler liderlik, izleyicilik, saygı, girişim, problem analizi, iletişim, mesleki yönelim ve çevre etigi kapsamında incelenmiştir. Öğretmen adaylarının duyuşsal eğilimleri ile öğretim performansının bileşenleri arasındaki ilişkileri araştırmak için ikili bir korelasyon matrisi kullanılmıştır. Duyuşsal eğilimler ile öğretim performansının bileşenleri arasında zayıf ilişki olduğu görülmüştür ($r \leq .20$). Bu iki deneyim arasında öngörücü bir ilişkinin olmaması, öğretmen eğitimi sürecinde öğretim performansının kendine has özelliklerinin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy ve Karatekin (2011) sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının duyuşsal eğilimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada Uşak Üniversitesi Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı ve Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Anabilim Dallarında öğrenim gören toplam 305 öğretmen adayı ile araştırmayı gerçekleştirilmiştir. Çevreye yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği ve kişisel bilgi formu ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin yüksek olduğu; kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin daha olumlu olduğu; çevre merakı düzeyi arttıkça çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerin de olumlu derecede arttığı görülmüştür.

Carrier (2002) hem lisans hem de lisansüstü programlarda duyuşsal alanın öğretmenin gelişimindeki rolünü incelemiştir. Araştırma çoklu durum çalışması şeklinde

desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim okullarında görev yapan ve mesleki gelişime önem veren beş öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen eğitimi lisans programlarında duyuşsal alan kazanımlarına çok az yer verildiği görülmüştür. Öğretmenler lisansüstü programlar aracılığıyla güvenli öğrenme ortamları sağlama, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına saygı gösterme ve empati kurma gibi yeterlikler geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Duyuşsal gelişime yönelik öğretmen gelişim kurslarının, genişletilmiş staj ve duyuşsal mentorluğun mesleklerinin ilk yıllarındaki genç öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaya önemli katkılar sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Pigge ve Marso (1995) öğretmen adayının duyuşsal farklılıklarını incelemiştir. Araştırma 1985 yılında bir öğretmen eğitimi programında öğrenim gören 154 öğretmen adayı ile 1991 yılında aynı programda eğitim gören 239 öğretmen adayı olmak üzere toplam 393 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Myers Briggs Tip Göstergesi, Öğretim Kaygısı Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği, Kapsamlı Temel Beceri Testi ve araştırmacıların geliştirmiş olduğu Öğretime Yönelik Güven Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları görev kaygısı, öğretim kaygısı ve öğretime yönelik güven düzeylerinde iki grup arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. 1991 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adaylarının daha görev odaklı oldukları, mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin daha az olduğu ve bir öğretmen olarak gelecekteki başarıları açısından kendilerine daha fazla güven duyguları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Johnson (1995) İngilizce öğretmeniği programında büyük ölçekli bir simülasyon etkinliğinin kullanımını anlatmıştır. Simülasyon, farklı bir ülkede eğitim gören öğrencilerin deneyimledikleri rahatsız edici ortamları oluşturmak için tasarlanmıştır. Dönemin ilk üç haftasında öğrencilerden derse giri ve çıkışlarda Yoruba kültüründe kullanılan selamlama yöntemleri ile birbirlerini selamlamaları istenmiştir. Simülasyonun duyuşsal düzeydeki odak noktası öğretmen adaylarına empati becerisi kazandırarak kendilerini kültürel varlıklar olarak tanımalarına yardımcı olmak ve kültürel inançların kendi öğrenme süreçlerini etkileyebileceği öğretmektir.

Pigge ve Marso (1990) öğretmen adaylarının öğretime yönelik tutum, endişe, kaygı ve güven gibi duyuşsal özelliklerindeki değişimleri boylamsal olarak incelemiştir. Çalışma Bowling Green State Üniversitesi'nde öğrenim gören 153 öğretmen adayı ile

gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Öğretmen Endişe Anketi, Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği, Öğretim Kaygısı Ölçeği ve öğretime yönelik güven duygusunu ölçen bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Süreç içerisinde öğretmen adaylarının öğretim göreviyle ilgili daha endişeli oldukları görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine yönelik yüksek tutumlar sergiledikleri ve öğretimle ilgili kaygılarının süreç içerisinde azaldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının zaman içerisinde öğretime yönelik kaygılarının düşmesinin nedeninin öğretimle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmelerinden kaynaklanabileceği ileri sürülmüştür. Öğretmen adayları, öğrencileri üzerinde bırakacakları etkiler bağlamında yüksek endişe içerisindeyken, etkili öğretmen olabilme noktasındaki algılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen eğitiminde duyuşsal özellikler ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde değerlerin tutum ve kaygının önemli yordayıcısı olduğu; kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin daha olumlu olduğu; öğretmen adaylarının duyuşsal çıktılara akademik çıktılardan daha fazla önem verdikleri; öğretmenlerin dersin organizasyonu sağlayamama, etkili dönütler ve anlamlı ödevler verememelerinin dersi olumsuz etkilediği görülmektedir.

2.2. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programını Değerlendiren Araştırmalar

Asrial vd. (2019) pedagojik yeterlilik ve dil yeterlilikleri açısından sınıf öğretmenliği programını incelemiştir. Betimsel nitel araştırma olarak desenlenen çalışma 340 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri görüşme yöntemi ve çoktan seçmeli 32 adet sorudan oluşan bir test aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının pedagojik yeterliklerini kötü, dil yeterliklerini ise iyi olarak sınıflandırdıkları tespit edilmiştir. Çoktan seçmeli sorulardan elde edilen sonuçlara göre, dil yeterliklerinin beklenen yeterliklerle uyumlu olmadığı görülmüştür. Bunun dil öğrenimi sırasında yaşanan motivasyon eksikliğinden kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının pedagojik yeterlik konusundaki tutumlarının iyileştirilmesi gerektiği, öğrencinin kendinden ya da arkadaşlarından ve öğretim elemanlarından kaynaklanan dışsal motivasyonun sağlanması gerektiği ve öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen adaylarının sıkılmasını engelleyecek yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

Kılıç-Özmen (2019) sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda 2018 sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendirmiştir. Araştırma

durum çalışması olarak desenlenmiştir. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme yöntemi kullanarak belirlenmiştir. Çalışma 39 öğretmen adayı ve 47 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 86 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, açık uçlu sorulardan oluşan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Öğretmen adayları yeni bir program hazırlanacak mevcut programdaki derslerden en çok Genel Fizik, Genel Biyoloji, Genel Kimya, Sosyoloji, Uygarlık Tarihi, Türk Eğitim Tarihi, Felsefe ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri derslerini çıkarmak istediklerini belirtmiştir. Bunun nedenlerini ise “derslerin içeriği ağır”, “dersler etkili yöntem ve tekniklerle öğretilmiyor”, “bazı dersler işimize yaramıyor” şeklinde açıklamışlardır. Öğretmen adayları ayrıca stajın her dönem olması gerektiğini, derslerin davranışçı yaklaşımla işlendiğini ve MEB-YÖK uyumunun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler etkili bir sınıf öğretmeni yetiştirmek için lisans programında “yoğun içerikler yerine işlevsel içerikler belirlenmeli”, “uygulamaya ağırlık verilmeli”, “İçerik belirlenirken ilkökul öğrencilerinin yaş seviyeleri dikkate alınmalı” şeklinde önerilerde bulunmuştur.

Karataş (2018) kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem benimsenmiş ve karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel katılımcıları tipik durum örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Nitel çalışma grubunu altı farklı üniversitenin sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 10’u erkek, 12’si kadın toplam 22 öğretmen adayı ile 13 üniversitenin sınıf öğretmenliği programında görevli 14’ü erkek, 9’u kadın toplam 23 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel katılımcıları uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Araştırmanın nicel çalışma grubunu yedi coğrafi bölgede bulunan 26 farklı üniversitenin sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 1366 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları göre kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili gerekli yaşantıların gerçekleşmediği; öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında mesleki hazırbulunuşluklarının sağlanamadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının kişisel hazırbulunuşluklarının yüksek olduğu; değişim programlarına katılım sağlama, ikinci bir dile sahi olma ve cinsiyetin kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşlukları üzerinde bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Sınıf öğretmenliği programının sınıf

öğretmeni adaylarına kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili becerileri kazandırmada yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akdoğan ve Uşun (2017) sınıf öğretmenliği lisans programını öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmiştir. Tarama modelinde desenlenen araştırma Bülent Ecevit Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören 354 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri “Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Programın bağlam boyutunda “orta derecede yeterli” olduğu belirten öğretmen adaylarının alan bilgisi, programın işlevsel olması ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sayısının yeterli olması maddelerine “biraz katıldıkları” görülmüştür. Öğretmen adayları programın girdi boyutunda belirtilen maddelere “biraz katılmadıkları” yönünde görüş belirtmiştir. Girdi boyutu kapsamında “Dersliklerdeki teknolojik imkânlar yeterlidir” maddesinin en düşük ortalama sahip olduğu görülmüştür. Programın süreç ve ürün boyutlarının “orta derecede yeterli” olduğu görülmüş ve sınıf öğretmeni adaylarının beklentilerinin tam olarak karşılanamadığı belirlenmiştir. Programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına yönelik öğretmen adayları görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken, üniversite değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Taş, Kunduroğlu-Akar ve Kiroğlu (2017) sınıf öğretmenliği programını öğretmen adaylarının ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirme amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilmiştir. Araştırma, Ankara’da bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 10 öğretmen adayı ve bu programda ders veren üç öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında bireysel görüşmeler ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları göre öğretmen adayları ile öğretim üyelerinin alan derslerin ağırlıklarının azaltılması gerektiği; genel kültür, meslek bilgisi ve seçmeli derslerin ağırlıklarının ise artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri alan derslerinin ağırlıklı olarak ilk yıllarda alınmasının uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Seçmeli derslerin sadece dördüncü sınıfta değil, her sınıfta ve her dönemde olması gerektiği; sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, özel eğitim, materyal tasarımı ve

ilköğretimde kaynaştırma gibi derslerin uygulamalarının olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akdoğdu (2016) sınıf öğretmenliği programını Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç ve ürün program değerlendirme modeline göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Marmara, Bülent Ecevit ve Kırıkkale Üniversitelerinin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında son sınıfta öğrenim görmekte olan 354 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri kişisel bilgi formu ve sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendirme ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları göre programın bağlamdaki en eksik yönünün öğretmen adaylarına özel alan yeterliği kazandırmak olduğu; öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisi derslerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Programın süreçteki en eksik yönünün öğretim elemanlarının ders işleyiş yöntem ve tekniklerinin öğrenmeyi kolaylaştırmasında olduğu belirtilmiştir. Programa ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde bağlam, süreç ve ürün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Girdi değişkeni açısından erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde ise sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen yetiştirmek için yeterli düzeyde olmadığı ve programın uygulanmasından üniversiteler arası farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Fırat-Durdukoca ve Ege (2016) sınıf öğretmenliği programındaki genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan eğitimi ders içeriklerini öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 88 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre alan eğitim derslerinin içeriklerinin bilişsel donanım için yeterli olmadığı, meslek bilgisi derslerinin içeriğinin sınıf öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı sorunların çözümünde yeterli olmadığı, derslerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik katkı sağlamadığı ve uygulama derslerinin az olduğu tespit edilmiştir. Genel kültür derslerin öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir. Derslerin içeriklerine yönelik yapılan olumsuz değerlendirmelerin “genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan eğitimi derslerinin uygulama boyutlarının yetersizliği ve öğretim elemanlarının nicelik ve nitelik açısından yetersizliği” görüşlerinde birleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bağcı (2014) sınıf öğretmenliği programını, programda öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları, okul müdürleri, il denetmenleri, öğretim elemanları ve programdan mezun olmuş sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 105 sınıf öğretmeni, 14 okul müdürü, altı ilköğretim denetmeni, yedi öğretim elemanı ve 79 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar genel biyoloji, genel kimya ve genel fizik derslerinin sınıf öğretmenliği alanıyla ilgili olmadığını, bu derslerin meslek hayatlarında önemli bir katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. İlk okuma ve yazma dersinin en temel ders olduğu ve öğretmen adaylarının meslek hayatlarında yararlanacakları en önemli ders olduğu belirtilmiştir. Sınıf yönetiminin etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin en önemli şartı olarak görüldüğü fakat bu dersin teoride kaldığı, uygulama kısmının eksik olduğu ve seçmeli derslerin çeşitliliğinin artırılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çoban (2011) sınıf öğretmenliği lisans programını incelemek ve programa yönelik görüşleri değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2005-2006 öğretim yılı sınıf öğretmenliği programı mezunlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 125 mezun katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre meslek bilgisi, genel kültür ve alan derslerinin sınıf öğretmenliği programı için yeterli ağırlığa sahip olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenliği mesleğini icra ederken genel kültür, meslek bilgisi ve alan derslerini erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok işe yarar gördükleri; Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, İlköğretimde Drama, Sağlık ve Trafik Eğitimi derslerinin daha çok işe yaradığı, Fen Bilimleri dersinin çok fazla işe yaramadığı; meslek bilgisi, genel kültür ve alan dersleri içerisinde en fazla meslek bilgisi derslerinin işe yaradığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Skepple (2011) sınıf öğretmenliği lisans programının kültürel değerlere duyarlı pedagoji bilgisini sağlamaya yönelik etkililiğini öğretim elemanları ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmada veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve anket kullanılmıştır. Araştırma 11 öğretim elemanı ve 82 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre programın

öğretmen adaylarına kültürel değerlere duyarlı pedagoji bilgisi ve beceri kazandırma üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Öğretmen adayları farklı alan deneyimlerinin farklı eğitim ortamlarında öğretmenlik yapmaya yönelik hazırbulunmuşlukları üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecinde farklılaştırılmış öğretim teknikleri üzerinde durarak, sınıf öğretmeni adaylarını farklı kültürlerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazırlamaları gerektiği tespit edilmiştir.

Topal, Aksu ve Karadeniz (2011) sınıf öğretmenliği programını içerik yönünden öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 36 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının %30'u biyoloji, fizik ve kimya derslerinin birleştirilebileceği ifade etmişlerdir. Seçmeli derslerin yeterli düzeyde olmadı fakat programın uygulama süresinin yeterli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kumral (2010) eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının meslek bilgisi derslerini kapsayan kısmını değerlendirmiştir. Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 30 öğretmen adayı ile bu bölümün meslek bilgisi boyutunda ders veren dört öğretim elemanı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre meslek bilgisi derslerinin programının yapısal sorunlar içerdiği görülmüştür. Bu bağlamda Eğitim Bilimine Giriş dersinin öğretmenlik mesleğini tanıtmaya ve sevdirmeye dönük olmadığı; Eğitim Psikolojisi dersinin, gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi ve öğretim konularını kapsadığı; Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin ders süresinin yetersiz olduğu görülmüştür. Meslek bilgisi derslerinin uygulanması sürecinde sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Bu bağlamda meslek bilgisi derslerinin düz anlatım yöntemiyle anlatıldığı ve bu durumun meslek bilgisi derslerini ezber dersler haline getirdiği; öğretmen adaylarına yeterince dönüt verilmediği, öğretmen adaylarının uygulama beklentilerinin karşılanamadığı; öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına iyi birer model olamadıkları belirtilmiştir. Meslek bilgisi derslerinin öğretiminde öğrenci ve öğretim elemanı direnci ile karşılaşıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Taçman (2009) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) sınıf öğretmenliği programını öğretmen adaylarına öğretim becerilerini kazandırma yönünden değerlendirmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu KKTC'de bir üniversitede sınıf öğretmeni yetiştiren 10 öğretim elemanı, Atatürk Öğretmen Akademisi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programından mezun 15 sınıf öğretmeni ve 1985 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programından mezun 15 sınıf öğretmeni ve gözlem amacıyla seçilen 30 sınıf öğretmenin sınıflarındaki toplam 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak program değerlendirme formu, gözlem formu ve bir öğrenci anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanları 2006 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının, programda yer alan bütün öğretim becerilerini kazandığı yönünde görüş bildirirken, 1985 ve 1997 programlarının daha az öğretim becerisi kazandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. 1997 programından mezun sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerinin 1985 programından mezun sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Eraslan (2008) 2006 yılında güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programı öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, alan bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri bağlamında karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programının oransal olarak %50-60 alan bilgisi, %25-30 öğretmenlik meslek bilgisi ve %15-20 genel kültür derslerini içerdiğini; öğretmen adaylarının toplumun güncel sorunlarını belirleme ve bunlara çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlamaları amacıyla "Topluma Hizmet Uygulamaları" adında yeni bir ders konulduğunu; genel kültür derslerinin oranlarının artırıldığını; öğretmen adaylarına köylerde, birleştirilmiş sınıflarda ve yatılı ilköğretim bölge okullarında okul uygulaması yapabilme fırsatı sağlandığını ve yeni uygulama ile öğretmen adaylarının kendi alanlarında derinlemesine eğitim görebilecekleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

McDermott (2008) siyahi ağırlıklı bir üniversitenin sınıf öğretmenliği programını incelemiştir. Tasarım araştırması ilkeleri kullanılarak program geliştirme ve program tasarım süreçleri analiz edilmiştir. Programın büyük bir kısmı revize edilmiştir. Öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi ve matematik bilgilerini artırmak amacıyla eğitim programında değişiklikler yapılmıştır. Programın mesleki eğitim bölümünde önemli değişiklik yapılmıştır. "Değerlendirme, Program Geliştirme ve Düzeltici Okuma" ile ilgili dersler eklenmiştir. "Öğretmenler için Beden Eğitimi, Sağlık, Beslenme ve Müziğin

Temelleri” dersi “Hareket ve Sanat Yöntemleri” dersi adı altında birleştirilmiştir. “Sınıf İçi Davranışlar” dersinin başlığı ve odağı değiştirilerek “Sınıf Yönetimi” olarak yeniden düzenlenmiştir. “Çoğulcu bir Toplumda Öğrenmenin Hukuki ve Etik Sorunları” dersi “Şehir Eğitimi, Karakter Eğitimi ve Sınıf Yönetimine Giriş” altında birleştirilmiştir. Araştırma sonucunda hem öğrenci kazanımları hem de programın etkinliğini izlemeyi amaçlayan bir değerlendirme sistemi oluşturulmuştur.

Shephard (2007) sınıf öğretmenliği programını incelediği çalışmasında eğitim alanında istihdam ve katılımcıların akademik ve maddi ihtiyaçları konularına odaklanmıştır. Nicel betimsel modelin kullanıldığı araştırmada veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma 207 mezun öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların %71’i öğretmenlik yapıyorken, %29’unun öğretmenlik yapmadığı görülmüştür. Ekonomik seviyesi düşük bölgelerdeki öğrencilerin derslerine uzmanlık alanı dışındaki öğretmenlerin girdiği tespit edilmiştir. Programın iyileştirilmesi açısından kariyer danışmanlığı, öğretmen niteliği, alan tecrübesi, seçmeli ders çeşitliliği, akşam dersleri ile özel eğitim, yabancı dil, teknoloji gibi özel kurslara daha fazla önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Kilimci (2006) Fransa, Almanya ve İngiltere’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarını incelemiş ve Türkiye’deki sınıf öğretmeni yetiştirme programıyla karşılaştırmıştır. Ülkeler arası karşılaştırmalı eğitim araştırması olan çalışmada veriler doküman inceleme kullanılarak toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Sınıf öğretmeni olabilmek Almanya 3 yıl, Fransa 3+2 yıl, İngiltere 3+4 yıl ve Türkiye 4 yıl süre ayırmıştır. Ülkelerin hepsinde sınıfı etkin bir şekilde yönetebilmek, öğrenme-öğretme sürecinde konu alanına özgü yöntem ve teknikleri kullanmak, öğrencilere bilgi ve beceri konusunda rehberlik etmek ve öğrencilerin kişisel farklılıklarının farkına varabilmek ortak hedefler olarak görülmüştür. Türkiye’de Almanya ve Fransa’daki gibi tamamen uygulamaya ayrılan bir süre olmadığı ya da İngiltere’deki gibi nitelikli bir öğretmen yetiştirme çalışması yapılmadığı görülmüştür. Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yeniden yapılanmaya gidilmesinin uygun olacağı; üniversiteye giriş şartları, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması konularının yeniden düzenlenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türkoğlu (2004) öğretmen adaylarının görüşlerine göre Mersin ve Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği programını değerlendirmiştir. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Merin

Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü 30 öğretmen adayı ve Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü 213 öğretmen adayı olmak üzere toplam 243 son sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yarısının bölümleri seçmesinde çalışma koşulları etkili olmuştur. Derslerin ve ders dışı etkinliklerin çoğunlukla bilişsel alana yönelik hazırlandığı; haftalık ders saatlerinin yetersiz olduğu, derslerinde düz anlatım yönteminin çok kullanıldığı; öğretmen adaylarının yeterince güdülenmedikleri için derslere kısmen katıldıkları; okul deneyimi için ayrılan sürenin yetersiz olduğu; sınavların çoğunun ezbere yönelik olduğu ve ders dışı etkinliklerin kısmen yeterli bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hayes (2002) öğretmen adayları, öğretim elemanları, öğretmenler ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda sınıf öğretmenliği programını değerlendirmişlerdir. Araştırma verileri anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları kazanımlara ulaşma açısından programın başarılı olduğunu göstermiştir. Programın başarılı bir şekilde uygulandığı ve öğretmen adaylarının gelişimleri açısından oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının öğretim elemanlarında yeterince destek göremedikleri belirtilmiştir. Paydaşlar arasına yeterli iletişimin sağlanamadığı görülmüştür. Genel olarak bütün paydaşlar programın hedeflerine etkili bir şekilde ulaştığı konusunda hemfikir olsalar da programın geliştirilmesi gereken yanlarının olduğu ortaya konmuş ve programın etkililiğinin düzenli olarak değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (1999) öğretim elemanı, öğretmen adayı ve mezun öğrencilerin görüşlerine göre sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırmada programın temel boyutları ile sosyal etkinlikler ve rehberlik açısından sahip oldukları yeterliklere yönelik olgusal veriler toplanmıştır. Araştırma farklı üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümlerinde görevli 104 öğretim elemanı, 306 son sınıf öğretmen adayı ve 64 mezun öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri anket aracılığıyla toplanmıştır. Programın temel boyutları ile sosyal etkinlikler ve rehberlik açısından sahip oldukları yeterliklere yönelik öğretim elemanı, öğretmen adayı ve mezun öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendiren araştırmalar incelendiğinde farklı alan deneyimlerinin öğretmen adaylarının farklı eğitim ortamlarında öğretmenlik

yapmaya yönelik hazırbulunuşlukları üzerinde olumlu etkileri olduğu; meslek bilgisi, genel kültür ve alan derslerinin sınıf öğretmenliği programı için yeterli ağırlığa sahip olmadığı; program değerlendirme çalışmalarının büyük çoğunluğunda herhangi bir program değerlendirme modelinin kullanılmadığı görülmektedir.

2.3. Hammond Değerlendirme Küpü Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Ünal (2019) 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk, hak ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem ve program değerlendirme modeli olarak da “Hammond Değerlendirme Küpü Modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri için 54, nicel verileri için 634 sekizinci sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırma verileri vatandaşlık bilinci ölçeği, kişisel bilgi formu, görüşme ve olay metinleri formları ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin sorumlulukları yerine getirme bilincinin daha yüksek olduğunu; katılımcılık, hak ve sorumluluk boyutlarına ilişkin öğrenci görüşlerinde şehir merkezinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu; anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Vatandaşlık bilinci durumlarının cinsiyet ile düşük düzeyde ve negatif yönde; sorumluluklarını yerine getirme ve okulda katılım ile orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin aile ve okulda sorumluluklarını yerine getirmenin, insanlara ve hayvanlara yardım etmenin önemli olduğunu düşündükleri; hak arama bilgi, beceri ve değerlerine sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Altay (2018) 9. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler beraber kullanılmıştır. Karma yöntem ile tasarlanan araştırmada yakınsak karma yöntem deseni kullanılmıştır. İngilizce öğretim programı, program değerlendirme modellerinden “Hammond Değerlendirme Küpü Modeli” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda küme örnekleme yöntemi kullanış ve sekiz Anadolu Lisesinde öğrenim gören 378’i kadın, 215’i erkek olmak üzere 593 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda tipik örnekleme yoluyla örnekleme alınan yedi lise arasından üç lisede görev yapan sekiz İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Öz-Bilgi Ölçeği”, “İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği”, “MEB İngilizce Kazanım Kavrama Revizyon Testi”, öğretmen ve öğrenci görüşme formları ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre psikomotor alan ve içerik bağlamında öğrencilerin bilişsel ve psikomotor alanda yazma ve konuşma becerilerini geliştirmeye çabaladıkları, yazma etkinliklerinin sınırlı sayıda olduğu, öğrencilerin konuşmaya yönelik çabalarının daha fazla olduğu; konuşma becerisine yönelik etkinlikler kapsamında daha çok soru-cevap ve diyalog etkinliklerinin yapıldığı, okul dışında nadiren konuşma pratiklerinin yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmek için konuşma becerilerine daha çok önem verdikleri, derslerde çoğunluklu konuşma becerilerine odaklandıkları, bunun için de soru cevap etkinlikleri kullandıkları ve öğrencilerle İngilizce diyalog kurmaya çaba gösterdikleri, derslerde İngilizce konuşarak onlara rol model olmayı amaçladıkları görülmüştür. Duyuşsal alan ve içerik bağlamında, öğrencilerin dersin içeriklerinden memnun oldukları görülmüştür. Bilişsel alan ve aile bağlamında aile ekonomik geliri yüksek olan öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve algı ortalamaları ile çabaya yönelik algı ortalamalarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Anne eğitim ve baba eğitim düzeyine göre üstbiliş boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bilişsel alan bağlamında, kadın öğrencilerin İngilizce öğrenme çaba ve üstbiliş algılarının erkek öğrencilerin İngilizce öğrenme çaba ve üstbiliş algılarından daha yüksek olduğu; duyuşsal alan ve aile bağlamında ise ekonomik geliri yüksek olan öğrencilerin motivasyona yönelik algı ortalamalarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Jumaeda, Djaali ve Rahayu (2018) Yatılı bir okulun eğitim programını değerlendirmiştir. Araştırmada CIPP program değerlendirme modeli (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) ile Hammond'un üç boyutlu değerlendirme küpü modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri doküman inceleme, görüşme, anket ve gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları bağlam boyutunda kapsamında programın dini geleneklerin korunması, dil ve din bilimlerinin gelişimi açısından önemli eğitim hizmetler sunduğu ve programın yerel halkın ihtiyaçlarına cevap verdiğini göstermiştir. Kurumdaki sosyal tesislerin ve altyapının yetersiz olduğu görülmüştür. Derslere ayrılan sürenin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Araç-gereç kullanımı, öğretim yöntemi ve öğretim elemanı niteliklerinden memnun olunduğu tespit edilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde programın girdi, süreç ve ürün boyutlarında eksiklikler olduğu ve bu boyutların geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Nur (2018) Ma'had Aly programını Hammond değerlendirme küpü modeli ile değerlendirdiği araştırmada bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda gerçekleşen

kazanımları incelemiştir. Betimsel modelde tasarlanan araştırmada veri toplama araçları olarak anket, görüşme ve doküman inceleme kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretim elemanlarının kullandığı öğretim yöntemin öğrenci özellikleri ve etkili bir ders açısından uygun olmadığını göstermiştir. Derste kullanılan materyallerin yeterli olmadığı, öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme süreçlerinde kullandığı materyallerin derslerin süresi açısından uygun olmadığı ve derslere ayrılan sürenin yeterli gelmediği görülmüştür. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan kazanımlarının yeterli olduğu saptanmıştır.

Ayuningtyas, Slameto ve Dwikurnaningsih (2017) çalışmalarında Kurum İçi Eğitim (IHT) programının öğretimsel, kurumsal ve davranışsal boyutlarını değerlendirmişlerdir. Araştırmada Hammond değerlendirme küpü modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri doküman inceleme, görüşme ve anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları göre programın içerik, materyal, yöntem, olanaklar ve maliyet boyutları yönünden yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. İçeriğin öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına uygun olduğu, öğrenci-öğretim elemanı arasındaki iletişimin olumlu olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının nitelikli olduğu, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinden memnun oldukları saptanmıştır. Programın öğretmen yeterliklerini geliştirme açısından olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak kurumun öğrenme materyal seçiminde daha özenli davranması gerektiği; bütün kazanımlara eşit önem verilmesi gerektiği ve bu kazanımlara ulaşabilmek için öğrenme süreçlerinin iyi yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir.

Hıdıroğlu, Kandemir ve Tuncel (2016) öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubu küme örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü 2. sınıfında öğrenim gören 30 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel verileri için ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi, kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış odak ve bireysel görüşme formları ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ön test ve son test başarı testinden elde edilen sonuçlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ve dersin bilişsel hedeflere ulaşmada etkili olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının performansları hakkında nitelikli dönütler almada sorun yaşadıkları, öğrendiklerini gerçek hayatta uygulama

imkânı bulamadıkları, grup çalışmasına alışık olmadıkları için grup çalışması şeklinde yürütülen derslerde sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim üyesinin ölçme ve değerlendirmede alternatif değerlendirme tekniklerinden yararlandığı ve süreç değerlendirme önem verdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim düzeylerinin çok yüksek olmadığı; hizmet içi eğitimin ilk yılında verilen Gelişim Psikolojisi ve Eğitim Bilimine Giriş derslerindeki eksikliğin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde verilen eğitimi ve öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hussin, Darusalam ve Ali (2016) Malezya'daki özel bir üniversitede verilen İslami Çalışmalar dersini öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler açısından öğrenci davranışlarındaki değişiklikler incelenmiştir. Program değerlendirme modeli olarak Hammond değerlendirme küpü modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre boyutların uygulama düzeylerinde yüksek bir başarı oranı bulunmuştur. Ayrıca yaş, eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak gelecekte bütün yüksek öğretim kurumlarında bu tür dersleri açabilmek için bir çerçeve programının oluşturulması gerektiği belirtilmiştir.

Ismail (2015) Raden Fatah State Islamic Üniveritesi Tarbiyah Fakültesindeki İslami Eğitim Araştırması, Arapça Eğitimi Araştırması ve İlkokul Öğretmenliği Programlarındaki program uygulamalarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemiyle desenlenen araştırmada program değerlendirme modellerinden “Hammond Değerlendirme Küpü Modeli” kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak görüşme, anket, gözlem ve doküman inceleme kullanılmıştır. Araştırma sonuçları göre kurumsal derslerin, fakülte derslerinin ve çalışma programı derslerinin kredi ve sunumlarında eksikler olduğu; görev çeşitliliğinin ve toplantı saatlerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Fakülteye öğrenci alımlarının yetenek testleri kullanılmadığı, öğretim üyelerinin doktora yeterliklerinin düşük olduğu, öğretim üyesi ve öğrenci oranının ideal olmadığı ve öğrencilerin pedagojik becerilerinin düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eser (2011) Bilim ve Sanat Merkezleri'nin (BİLSEM) programlarını öğrenci, öğretmen, sınıf öğretmeni, veli ve yönetici görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama yöntemi ve program değerlendirme modellerinden

“Hammond Değerlendirme Küpü Modeli” kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye genelinde 12 BİLSEM ve 115 BİLSEM öğretmeni, 88 sınıf öğretmeni, 35 yönetici ve bu kurumlara aktif bir şekilde devam eden 205 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile 100 öğrenci velisi katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci, yönetici, sınıf öğretmeni, BİLSEM öğretmeni ve velilerin BİLSEM’le ilgili organizasyonlara katılmaktan mutlu olduğu; fakat sınıf öğretmenlerinin diğer katılımcılara göre daha az mutlu olduğu görülmüştür. BİLSEM öğretmeni, sınıf öğretmeni ve yöneticilerin mesleki tecrübeleri arttıkça öğrencilere yönelik hazırlanan eğitim programlarının etkililiğinin de arttığı; BİLSEM’de daha rahat bir ortam içerisinde bulundukları için öğrencilerin mutlu olduğu; BİLSEM öğretmenlerinin öğrencileri değerlendirirken en fazla proje çalışmaları, düşünme becerileri eğitime yönelik materyaller, ilgi ve yeteneklerini takip yoluna başvurdıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hammond değerlendirme küpü modeli ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların ilkökul, lise ve üniversite düzeyinde gerçekleştirildiği; sınıf öğretmenliği programını değerlendiren herhangi bir çalışmanın olmadığı ve Hammond değerlendirme küpü modeli kullanılarak yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

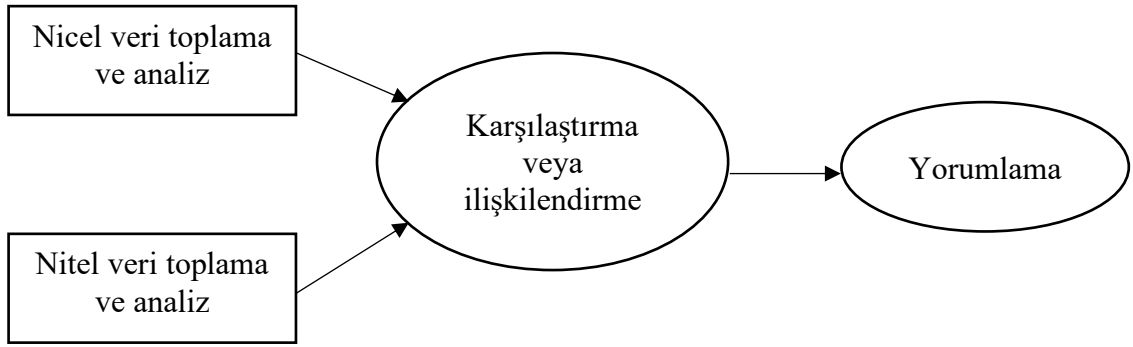
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği ve araştırmada etik konularına yönelik detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanımını içeren karma yöntem kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Karma yöntem, araştırmacının nitel ve nicel yöntemleri kullanarak verileri toplayıp analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği, çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma türüdür (Tashakkori ve Creswell, 2007). Karma yöntem araştırmalarında yöntemlerin birleştirilmesi, araştırmacıya, farklı durumlarda farklı analitik teknikler gerektirebilen son derece karmaşık problemleri çözmesinde yardımcı olabilmektedir (Hesse-Biber ve Leavy, 2006). Bu yöntemin temelinde “bütün parçalarının toplamından daha büyüktür” anlayışı yatmaktadır (Greene ve Caracelli, 1997b, s. 13’den aktaran Hesse-Biber ve Leavy, 2006).

Karma yöntem araştırmalarının, verilerin toplanma sırası, analiz edilme ve yorumlanma şekillerine göre farklı türleri bulunmaktadır. Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desende nicel ve nitel yöntemlere eşit ağırlık verilir, çözümleme sırasında bu aşamalar birbirinden ayrı tutulur, daha sonra genel yorumlama yaparken sonuçlar birleştirilir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Yakınsayan desenin amacı, araştırma problemini en iyi şekilde anlamak için aynı konu üzerinde farklı fakat birbirlerini tamamlayan veriler toplamaktır. (Creswell, 2012). Bu desenin temel gerekçesi bir yöntemle toplanan verilerin, diğer yöntemle toplanan verilerin zayıflıklarını gidermesidir (Creswell, 2009). Bu desenin güçlü tarafı ise iki yöntemin de güçlü yönlerini birleştirmesidir. Niceliksel veriler genelleştirilebilirlik sağlarken, nitel veriler bağlam hakkında bilgi verir. Verileri farklı zamanlarda toplamaya olanak sağlaması, bir yöntemle toplanan verilerin diğer yöntemle toplanan verilerin zayıflıklarını gidermesi ve hem nitel hem de nicel yöntemlerin güçlü yönlerini birleştirmesi nedeniyle araştırmada yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Yakınsayan paralel desen tasarımı Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Yakınsayan paralel desen tasarımı (Creswell, 2012, s. 541)

Şekil 3.1’de görüldüğü üzere araştırmacı yakınsayan paralel desende nicel ve nitel verilere eşit ağırlık verir. Çalışma süresince verileri eş zamanlı olarak toplar. Daha sonra nicel ve nitel verilerin benzer sonuçlar verip vermediğini belirlemek için karşılaştırma yapar. Araştırmanın yöntemsel özellikleri Tablo 3.1’de özetlenmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın yöntemsel özellikleri

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Verinin Türü	Katılımcılar	Veri Toplama Zamanı	Veri Analiz Yöntemi
Sınıf öğretmenliği programı kapsamında öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine dönük organizasyon boyutunda gerçekleştirilenler nelerdir?	Görüşme, Gözlem, Video Kayıtları, Saha Notları	Nitel	23 Öğretmen Adayı, 11 Öğretim Üyesi, 5 Yönetici Öğretim Üyesi	2019- 2020 Güz ve Bahar Dönemi	Betimsel Analiz ve İçerik Analizi
	Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği, Portre Değerler Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği	Nicel	121 Öğretmen Adayı	2019- 2020 Güz ve Bahar Dönemi	Betimsel ve Yordayıcı İstatistikler
	Doküman İncelemesi	Nitel	-	2019- 2020 Bahar Dönemi	Betimsel Analiz

Tablo 3.1. (Devam) *Araştırmanın yöntemsel özellikleri*

Sınıf öğretmenliği programı kapsamında öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine dönük içerik boyutunda gerçekleştirilenler nelerdir?	Görüşme, Gözlem, Video Kayıtları, Saha Notları	Nitel	23 Öğretmen Adayı, 11 Öğretim Üyesi, 5 Yönetici Öğretim Üyesi	2019-2020 Güz ve Bahar Dönemi	Betimsel Analiz ve İçerik Analizi
Sınıf öğretmenliği programı kapsamında öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine dönük yöntem boyutunda gerçekleştirilenler nelerdir?	Görüşme, Gözlem, Video Kayıtları, Saha Notları	Nitel	23 Öğretmen Adayı, 11 Öğretim Üyesi, 5 Yönetici Öğretim Üyesi	2019-2020 Güz ve Bahar Dönemi	Betimsel Analiz ve İçerik Analizi
Sınıf öğretmenliği programı kapsamında öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine dönük imkânlar ve maliyet boyutunda gerçekleştirilenler nelerdir?	Görüşme, Gözlem, Video Kayıtları, Saha Notları	Nitel	23 Öğretmen Adayı, 11 Öğretim Üyesi, 5 Yönetici Öğretim Üyesi	2019-2020 Güz ve Bahar Dönemi	Betimsel Analiz ve İçerik Analizi

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplandığı için iki tip çalışma grubu belirlenmiştir.

3.2.1. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ön-testler kapsamında 151 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Beş öğretmen adayını veri toplama araçlarını eksik doldurduğundan ve 13 öğretmen adayının verilerinde eşleşme sağlanamadığından 133 öğretmen adayının doldurmuş olduğu veriler dikkate alınmıştır. Son-testler kapsamında 144 öğretmen adayına ulaşılmış ancak 23 öğretmen adayının ön-testlerle eşleşmesi sağlanamadığından araştırma 121 öğretmen adayından toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Nicel çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.2’de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. *Nicel çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler*

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	96	79,3
	Erkek	25	20,7
Sınıf	1. Sınıf	60	49,6
	2. Sınıf	61	50,4
Toplam		121	100

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının 96’sı kadın, 25’i erkektir. Birinci sınıfta 60, ikinci sınıfta 61 öğretmen adayı öğrenim görmektedir.

3.2.2. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubu

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunun örneklem seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının seçiminde kullanılan tutum ölçeği ölçütümüzü oluşturmaktadır. Bunun için öğretmen adayları ilk olarak Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlara göre yüksekten düşüğe doğru sıralanmışlardır. Daha sonra her bir sınıf düzeyi için öğretmenlik mesleğine yönelik yüksek tutuma, orta derecede tutuma ve düşük tutuma sahip olan öğretmen adaylarından güz ve bahar döneminde her bir kategori için iki öğretmen adayı seçilerek maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretim üyelerinin ve yönetici öğretim üyelerinin seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Sınıf öğretmenliği programında meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür derslerini yürüten 11 öğretim üyesi ile eğitim programları ve öğretim anabilim dalı başkanı, rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı anabilim dalı başkanı, ölçme ve değerlendirme anabilim dalı başkanı ve eğitim fakültesi dekan yardımcısı olmak üzere beş yönetici öğretim üyesi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu böylelikle Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği programı birinci ve ikinci sınıflarında öğrenim gören 23 öğretmen adayı, sınıf öğretmenliği programında ders veren 11 öğretim üyesi ve beş yönetici öğretim üyesi olmak üzere toplam 39 katılımcının gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada belirlenen yöntem çerçevesinde araştırmanın amacına yönelik olarak nicel ve nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun

verileri “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği”, “Portre Değerler Ölçeği” ve “Akademik Motivasyon Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunun verileri ise “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Adayı Görüşme Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Öğretim Üyesi Görüşme Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu”, “Gözlem Formu” “Doküman İncelemesi” ve “Saha Notları” kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1. Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği

Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Çetin (2006) tarafından 2001-2002 eğitim-öğretim yılı Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dallarında dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanarak geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak alanyazındaki benzer ölçekler taranmış ve incelenmiştir. Daha sonra dördüncü sınıf öğretmenlik programlarında öğrenim gören 200 kişilik bir öğrenci grubundan “öğretmenlik mesleğine nasıl baktıkları” konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonlardan hareketle olumlu ve olumsuz tutum cümleleri tespit edilmiş ve cümleler “kuvvetle katılıyorum” seçeneğinden “asla katılmam” seçeneğine doğru 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Bu aşamada olumlu ve olumsuz maddelerin eşit dağılım göstermesine ve bu maddelerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor ifadeleri içermesine önem verilmiştir. Bu maddeler kapsam geçerliği açısından uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 100 maddelik deneme formu 341 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin kaç faktörlü olduğunu tespit etmek için Temel Bileşenler Analizi yapılmış, ölçeğin alt faktörlerini belirlemek için varimax dik döndürme yöntemi kullanılmış ve faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak 0.45 değeri temel alınmıştır. Madde toplam korelasyonları 0.25’in altında olan maddeler elenmiştir. İlgili tüm ölçütler dikkate alındığında 65 madde ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan analizler ölçeğin sevgi (22 madde), değer (8 madde) ve uyum (5 madde) olmak üzere üç faktörden oluştuğunu göstermiştir. Ölçekte 20’si olumlu, 15’i olumsuz olmak üzere 35 madde yer almıştır. Birinci faktör olan sevgi faktörü 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 23. 24. ve 26. maddelerden; ikinci faktör olan değer faktörü 21. 22. 25. 27. 28. 30. 33. ve 35. maddelerden; üçüncü faktör olan uyum faktörü 20. 29. 31. 32. ve 34. maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yüklerinin .48 ile .80 arasında değişmektedir. Her bir faktöre

yönelik madde toplam korelasyonları birinci faktör için .56 ile .77; ikinci faktör için .25 ile .47 ve üçüncü faktör için .30 ile .61 arasındadır. Bu değerler dikkate alındığında her bir maddenin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları iyi bir şekilde ayırt ettiği belirtilmiştir. Birinci faktörün açıkladığı varyans oranı yüzde 29.6, ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı yüzde 12.2, üçüncü faktörün açıkladığı varyans oranı yüzde 9.4 ve toplam da ise yüzde 51.2'dir. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında Aşkar ve Erden tarafından 1968 yılında geliştirilen ve geçerliği ve güvenirliği çok defa test edilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ölçüt olarak kullanılmıştır. Çetin (2006) bu ölçekle birlikte kendi ölçeğini 100 kişilik bir öğrenci grubuna uygulamış ve iki ölçek arasındaki korelasyon .85 bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin yapılan modifikasyonlarla birlikte uyum indeksleri $\chi^2/sd=1.681$, RMSEA=.053, GFI=.941, AGFI=.934, NFI=.933, RFI=.929 ve PNFI=.874 olarak hesaplanmıştır. Her bir faktöre yönelik alpha katsayısı ön-test için sırasıyla .94, .80 ve .71; son-test için .96, .86 ve .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçek EK-1'de sunulmuştur.

3.3.2. Portre değerler ölçeği

Portre Değerler Ölçeği (PDÖ) Schwartz vd., (2001) tarafından geliştirilen ve 40 maddeden oluşan bir ölçektir. Her maddede iki cümle yer almakta ve cümleler bir bireyi tanımlamaktadır. 6'lı Likert tipinde hazırlanan ölçekte katılımcılardan tanımlı verilen bireye ne kadar benzediğini 1) Bana hiç benzemiyor, 2) Bana benzemiyor, 3) Bana çok az benziyor, 4) Bana az benziyor, 5) Bana benziyor ve 6) Bana çok benziyor seçeneklerinden birini işaretleyip göstermeleri beklenmektedir. Bunun sonucunda birey sözel olarak portresini ortaya çıkarmaktadır. Sözel portreler, bireyleri açık bir şekilde etiketlemeden onların değerlerini gösterir ve kendileri için önemli olan konularla ilgili olarak bireyleri tanımlamakta kullanılır.

Schwartz bireysel değerlerin davranış ve toplumsal değerler üzerindeki etkisini sosyo-psikolojik bakış açısıyla incelenmiş ve birçok ülkede gerçekleştirdiği çalışması ile dünyanın kültürel haritası ortaya çıkarılmıştır (Er, 2013, s. 43). PDÖ, 10 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler; Güç (3 madde), Başarı, (4 madde), Hazcılık (3 madde), Uyarılım (3 madde), Öz yönelim (4 madde), Evrensellik (6 madde), Yardımseverlik (4 madde), Geleneksellik (4 madde), Uyuma (4 madde) ve Güvenlik (5 madde) boyutlarını içermektedir. Schwartz vd.'nin (2001) çalışmasında ölçeğin alt boyutların test-tekrar test güvenirlik katsayıları güç .84; güvenlik .88; uyuma .86; geleneksellik .81; yardımseverlik

.82; evrensellik .83; öz-yönelim .66; uyarılma .74, hazcılık .84 ve başarı .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kültürlerarası geçerliği ve güvenilirliği çeşitli araştırmacılar tarafından doğrulanmıştır (Bilsky, Janik ve Schwartz, 2011; Cieciuch ve Schwartz, 2012; Demirutku, 2007; Dobricki, 2011; Schwartz vd., 2001; Vecchione, Casconi ve Barbaranelli, 2009) Vecchione, Casconi ve Barbaranelli'nin (2009) İtalya'da 9847 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmada ölçeğin uyum indeksleri $\chi^2(695)=12800.21$, $p<.001$, SRMR = .06, RMSEA = .06 bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre modelin doğrulandığı görülmüştür.

Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Demirutku (2007) tarafından yapılmıştır. Uyarlama aşamasında ilk olarak PDÖ'nün orijinal versiyonu yazarlar ve bir sosyal psikolog tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiş ve her üç çeviri değerlendirilerek taslak bir form oluşturulmuştur. Taslak, üniversitede çeviri dersleri veren iki okutman ve bir klinik psikolog tarafından İngilizceye geri çevrilmiştir. Bu çeviriler üzerinde değerlendirmelerde bulunulmuş ve Schwartz'dan da dönütler alınarak PDÖ'nün Türkçe formuna son hali verilmiştir. Türkçe formun pilot çalışması 381 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, SYSTAT 11 programı kullanılarak incelenmiş ve EKUA analizi yapılmıştır. Schwartz'ın (1992) on değer tipinin ufak sapmalarla birlikte çembersel bir konumlanma gösterdiği görülmüştür. Bir madde hariç bütün maddeler olması gereken alanda toplanmıştır. Geleneksellik ve uyma boyutları birleşmiştir. Fakat birbirine komşu alanların birleşmesinin benzer çalışmalarda da gözlemlenmesinden dolayı bu durum önemli bir sapma olarak değerlendirilmemiştir. Ölçek, Demirutku (2007) tarafından test-tekrar test güvenilirliği için öğrencilere dört hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları Tablo 3.3'de gösterilmektedir.

Tablo 3.3. PDÖ'nün iç tutarlık güvenilirlikleri

Değer Tipi	Birinci Uyg.	İkinci Uyg.	Test-Tekrar Test Güv.	Maddeler
Güç	.71	.77	.81	2, 17, 39
Başarı	.82	.84	.81	4, 13, 24, 32
Hazcılık	.78	.81	.77	10, 26, 37
Uyarılım	.58	.61	.70	6, 15, 30
Öz-yönelim	.56	.65	.65	1, 11, 22, 34
Evrensellik	.79	.79	.72	3, 8, 19, 23, 29, 40
Yardımseverlik	.59	.69	.66	12, 18, 27, 33
Geleneksellik	.61	.63	.82	9, 20, 25, 38
Uyma	.75	.77	.75	7, 16, 28, 36
Güvenlik	.62	.71	.80	5, 14, 21, 31, 35

Bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için en küçük alan analizi (Smallest Space Analysis, SSA) yapılmıştır. SSA analizleri sonucunda yabancılaşma katsayısı .21 bulunmuştur. Kuramsal modelden küçük sapmalar gözlenirse de genel olarak modelin doğrulandığı gözlemlenmiştir (Demirutku ve Sümer, 2010). Bu araştırmada ölçeğin yapılan modifikasyonlarla birlikte uyum indeksleri $\chi^2/sd=1.908$, RMSEA=.046, GFI=.941, AGFI=.983, NFI=.984, RFI=.982 ve PNFI=.877 olarak hesaplanmıştır. Her bir faktöre yönelik alpha katsayısı ön-test için sırasıyla .51, .72, .74, .50, .60, .71, .54, .60, .55 ve .68; son-test için .66, .76, .76, .56, .55, .79, .61, .63, .60 ve .69 olarak hesaplanmıştır. Ölçek EK-2’de sunulmuştur.

3.3.3. Akademik motivasyon ölçeği

Akademik motivasyon ölçeği, Vallerand vd. (1992) tarafından üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonunu ölçmek için geliştirilmiş Fransızca bir ölçektir. Ölçeğin İngilizce versiyonu da Vallerand vd. (1992) tarafından uyarlanmıştır. Öz-belirleme kuramına dayanan ölçek 28 maddeden oluşmaktadır ve “Hiç uygun değil” seçeneğinden “Tamamen uygun” seçeneğine doğru 7’li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçek, içsel motivasyonla ilgili olarak bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarılmayla yönelik içsel motivasyon olmak üzere üç alt ölçek; dışsal motivasyonla ilgili olarak dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve özdeşleşme olmak üzere üç alt ölçek ve motivasyonsuzlukla ilişkili bir alt ölçek olmak üzere yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin İngilizce uyarlama çalışması 484 kadın, 261 erkek olmak üzere toplam 745 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Fransızcadan İngilizceye çevirisi yapılmış, daha sonra tekrar Fransızcaya geri çevirisi yapılmıştır. Çeviriler ikidilli iki psikolog ve ikidilli sosyal psikoloji mezunu iki öğrenci tarafından yapılmıştır. Daha sonra çeviriler, çevirileri yapan kişiler ve yazarların oluşturduğu komite tarafından gözden geçirilmiş ve forma son hali verilmiştir. Modelin yedi boyut altında toplandığı ve her boyutun dört maddeden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin yapılan modifikasyonlarla birlikte uyum indeksleri ($\chi^2= 748.64$, $df= 303$, $p\leq.001$), NFI=.93 AGFI=.91, GFI=.94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerinin iç tutarlık katsayılarının özdeşleşmiş düzenleme alt boyutu (.62) hariç .80’lerde olduğu görülmüştür. Ölçeğin birinci uygulamaya ait güvenilirlik katsayıları ile bir ay süreyle 57 öğrenci ile gerçekleştirilen ön test-son test ve test-tekrar test güvenilirlik

katsayıları Tablo 3.4’de gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Akademik motivasyon ölçeğinin iç tutarlık güvenirlikleri

Altboyutlar	Birinci Uyg. (n: 745)	Ön test (n: 57)	Son test (n: 57)	Test-Tekrar Test Güv.
Motivasyonsuzluk	.85	.91	.88	.83
Dışsal düz.	.83	.85	.89	.83
İçe yansıtılmış düz.	.84	.76	.83	.73
Özdeşleşmiş düz.	.62	.72	.78	.71
Bilmeye yön. iç. m.	.84	.85	.90	.79
Başarmaya yön. iç. m.	.85	.90	.87	.83
Deneyime yön. iç. m.	.86	.88	.84	.80

Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışması Karagüven (2012) ve Can (2015) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında Can’ın (2015) uyarlamış olduğu ölçek kullanılacaktır. Uyarlama çalışmasının ilk aşamasında ölçeğin İngilizce versiyonu ikidilli bir uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu çeviri daha sonra ölçeğin İngilizce versiyonunu görmeyen başka bir ikidilli uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Aynı işlem ikidilli uzmanlar tarafından tekrar yapılmış ve ölçek İngilizceden Türkçeye ve Türkçeden İngilizceye tekrar çevrilmiştir. Çeviriler bir komite tarafından kültürel uygunluk, kavram eşitliği ve madde yanlılığı gibi hususlar göz önünde bulundurularak incelenmiş ve 28 maddelik ölçeğin Türkçe formuna son hali verilmiştir. Ölçek Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesinde öğrenim gören 797 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analizler ölçeğin yedi boyutlu orijinal yapısının doğrulandığını göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin yapılan modifikasyonlarla birlikte uyum indeksleri $\chi^2 = 1,076.46$, $df = 329$, $p < .01$, NNFI=.96 AGFI=.97, GFI=.98, SRMR=.059, RMSEA=.071 olarak hesaplanmıştır. Her bir faktöre yönelik alpha katsayısı ön-test için sırasıyla .82, .70, .84, .65, .84, .85 ve .81; son-test için .78, .63, .84, .69, .89, .86 ve .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçek EK-3’te sunulmuştur.

3.3.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formları

Öğretmen adaylarının, öğretim üyelerinin ve yönetici öğretim üyelerinin sınıf öğretmenliği programını duyuşsal özellikler açısından değerlendirmek ve programa ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan görüşme formları Hammond değerlendirme küpü modelinin kuramsal çerçevesi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu doğrultuda modelin öğretim boyutu kapsamında organizasyon, içerik, yöntem, imkânlar

ve maliyet değişkenleri ve davranış boyutu kapsamında duyuşsal alan değişkeni dikkate alınarak, kurum boyutu kapsamında öğretmen adayları, öğretim üyeleri ve yönetici öğretim üyelerine yönelik ilgili sorular hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında alanyazına başvurulmuş, araştırmanın kuramsal temeli ve program değerlendirme modeli kapsamında çeşitli görüşme soruları oluşturularak taslak görüşme formları hazır hale getirilmiştir. Oluşturulan taslak görüşme formları kapsam geçerliği için en az doktor unvanına sahip ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli dört uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Gelen dönütler araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda gözden geçirilmiştir. Taslak formda birbirine benzer sorular çıkarılıp ek sorular eklenmiş ve görüşme formlarına son halleri verilmiştir. Uzman dönütü sonrası görüşme formlarında yapılan düzenlemelere ilişkin örneklere Tablo 3.5’de yer verilmiştir.

Tablo 3.5. Uzman dönütü sonrasında taslak görüşme formunda yapılan değişikliklere yönelik örnekler

Uzman Görüşü Öncesi Sorular	Uzman Görüşü Sonrası Sorular
Sınıf öğretmenliği lisans programındaki derslerinizi dikkate aldığınızda etkili bir eğitim-öğretim açısından;	Sınıf öğretmenliği lisans programındaki derslerinizi dikkate aldığınızda etkili bir eğitim-öğretim açısından;
• derslerinizin süresini ve saatini, • sınıfların fiziki durumunu, • öğrenci niteliklerini nasıl değerlendirirsiniz?	• derslerinizin süresini ve derslerinizin başlama saatini, • sınıfların fiziki durumunu, • öğrenci niteliklerini, • fakülte iklimi ve yönetim anlayışını, • öğretim üyeleri arasındaki işbirliğini • nasıl değerlendirirsiniz?
Öğretim üyeleri derslerinde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyor?	Öğretim üyeleri derslerinde öğrenme-öğretme sürecini nasıl gerçekleştiriyor? Derslerini nasıl işliyorlar?
a. Öğretim üyelerinin kullandığı yöntem ve teknikler derse karşı seni motive ediyor mu?	a. Öğretim üyelerinin kullandığı yöntem ve teknikler derse karşı seni motive ediyor mu?
b. Başarılı ve etkili bir öğretmen olunabilmesi için derslerinin nasıl işlenmesini istersin?	b. Anlamlı ve etkili bir öğrenme süreci için derslerinin nasıl işlenmesini istersin?
c. Öğretim üyeleri ders kapsamında etkinlikler gerçekleştiriyor mu? (Gezi, gözlem, inceleme, kulüp etkinlikleri, tiyatro, doğa gezisi vb.) Ne tür etkinlikler, kısaca bahsedebilir misiniz?	c. Öğretim üyeleri ders kapsamında etkinlikler gerçekleştiriyor mu? (Gezi, gözlem, ders sürecinde farklı uygulamalar, inceleme, kulüp etkinlikleri, tiyatro, doğa gezisi vb.) Ne tür etkinlikler, kısaca bahsedebilir misiniz?
	d. Sen ne tür etkinliklerin olmasını istersin, neden?

Her bir görüşme formu için pilot görüşmeler yapılarak soruların anlaşılabilirliği denetlenmiştir. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür. Görüşmeler, katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları EK-4, EK-5 ve EK-6’da sunulmuştur.

3.3.5. Katılımcı gözlem ve video kayıtları

Gözlem, bir ortamda oluşan davranışların ayrıntılı olarak tanımlanmasında kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcı gözlem ise araştırmacının araştırma ortamında bizzat bulunduğu, gözlem ve analiz etmeye bağımsız yaklaştığı bir yöntemdir (Merriam, 2013). Katılımcı gözlem ile araştırma sürecinde olayların nasıl geliştiği ve nasıl bir değişim geçirdiğini görebilmek mümkündür. Katılımcı gözlemin en büyük avantajı katılımcıların, davranışların ve ortamın daha iyi anlaşılmasıdır (Glesne, 2013).

Katılımcı gözlem ile toplanan verilerin geçerliğini artırmak için yaygın olarak not alma ve video kayıt kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Video kayıtlar gözlemci etkisini kontrol etme, gözlemlenmeyen verilerin toplanmasını sağlama ve verilerin yorumlanmasında araştırmanın güvenilirliğini artırma gibi konularda destek sağlamaktadır (Peterson, Bottorff ve Hewatt, 2003'den aktaran Ersoy, 2006). Böylelikle araştırmacının gözlem esnasında başka bir uzmandan yardım almasına ihtiyaç duyulmamaktadır.

Bu araştırmada uygulamada gerçekleşen durumların belirlenmesinde katılımcı gözlemden yararlanılmıştır. Katılımcı gözlem için gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca derslerde video kamera ile çekim yapılacağı için öğretmen adaylarından ve öğretim üyelerinden gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada öğretim üyesi ve öğretmen adaylarının davranışlarını, öğrenci etkinliklerini, etkileşim biçimini incelemek, görüşme ve ölçekler ile elde edilen verileri desteklemek amacıyla yarı yapılandırılmış “Ders Gözlem Formu” hazırlanmıştır. Gözlemler, Hammond değerlendirme küpü modelinin öğretim boyutunun organizasyon, içerik, yöntem, imkânlar ve maliyet değişkenleri kapsamında gerçekleştirilmiştir. Gözlemlenecek dersler amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinden seçilmiştir. Gözlemler 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Gözlemlere yönelik bilgiler aşağıda Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Gözlem yapılan dersler, süre ve tarihe ilişkin bilgiler

1. Sınıf	Süre	Tarih	2. Sınıf	Süre	Tarih
Eğitim Sosyolojisi (MB)	45 dk.	17.10.19	Eğitimde Program Geliştirme (MB)	40 dk.	25.10.19
	50 dk.	24.10.19		40 dk.	01.11.19
	45 dk.	31.10.19		40 dk.	15.11.19
	60 dk.	21.11.19		40 dk.	22.11.19
	55 dk.	28.11.19		60 dk.	29.11.19
Eğitime Giriş (MB)	55 dk.	21.10.19	Türk Eğitim Tarihi (MB)	40 dk.	15.10.19
	50 dk.	18.11.19		75 dk.	22.10.19
	50 dk.	25.11.19		55 dk.	19.11.19
	50 dk.	02.12.19		65 dk.	26.11.19
	80 dk.	09.12.19			
Çevre Eğitimi (AE)	55 dk.	13.02.20	Öğretim Teknolojileri (MB)	35 dk.	23.10.19
	50 dk.	27.02.20		55 dk.	30.10.19
	50 dk.	05.03.20		40 dk.	13.11.19
	45 dk.	12.03.20		50 dk.	11.12.19
İlkokulda Temel Fen Bilimleri (AE)	45 dk.	11.02.20	Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim (AE)	50 dk.	12.02.20
	50 dk.	18.02.20		55 dk.	19.02.20
	50 dk.	25.02.20		85 dk.	26.02.20
	45 dk.	03.03.20		50 dk.	04.03.20
Türk Dili II (GK)	70 dk.	26.02.20	Türkçe Öğretimi (AE)	50 dk.	20.02.20
	70 dk.	04.03.20		65 dk.	27.02.20
	60 dk.	11.03.20		70 dk.	05.03.20
				60 dk.	12.03.20

Tablo 3.6’da görüldüğü üzere gözlemler 3-5 hafta arası sürmüştür. Gözlemler bir kamera ile kayıt altına alınmıştır. Toplamda 2250 dakika gözlem yapılmıştır.

3.3.6. Doküman incelemesi

2018 yılında uygulamaya konan sınıf öğretmenliği lisans programı (1. ve 2. sınıflar) ile eski programa tabi öğretmen adaylarına uygulanan sınıf öğretmenliği lisans programındaki (3. ve 4. sınıflar) derslerin kazanımlarının öğrenme alanlarına göre dağılımını incelemek amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır. Bunun için ilk olarak bir kazanım sınıflama formu hazırlanmıştır. Daha sonra 2020 Nisan ayında Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Programının bilgi paketinde yer alan ve öğretmen adaylarının alması gereken sekiz dönemdeki bütün derslere üniversitenin web sitesinden ulaşılmıştır. Derslerin amaçları ile öğrenme çıktıları kazanım sınıflama

formunda öğrenme alanlarına (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) göre sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir. Kazanım sınıflama formundan bir kesit Tablo 3.7’de gösterilmektedir.

Tablo 3.7. Kazanım sınıflama formu

Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitigi	Öğrenme Alanı		
	Bilişsel	Duyuşsal	Psikomotor
Türkiye’nin jeolojik ve jeomorfolojik özelliklerini açıklar.	x		
Türkiye’nin iklimini ve bitki örtüsünü açıklar.	x		
Türkiye’nin topraklarını açıklar.	x		
Türkiye’nin doğal hayvan topluluklarını açıklar.	x		

3.3.7. Saha notları

Saha notları, araştırmacının çalışma alanında aldığı notlardır. Eğitim araştırmalarında bu, araştırmacının sınıf ya da okul gibi eğitim ortamlarında gözlemde bulunurken ya da gözlemde bulundukları kişilerle görüşme yaparken almış olduğu ayrıntılı notları ifade eder (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Buradan hareketle, araştırmacı gözlemler boyunca saha notları tutmuş; saha notları ile gözlemledikleri ve gözlemlediği kişilerle yaptığı kısa görüşmeleri yazılı olarak not almıştır. Notlarda süreçte karşılaşılan zorluklar ve sürece ilişkin düşüncelere yer verilmiştir. Saha notlarından elde edilen veriler gözlemlerden elde edilen veriler desteklemek amacıyla kullanılmış, ayrı bir şekilde analize alınmamıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma için gerekli etik kurul izinleri alındıktan sonra veri toplama sürecine başlanmıştır (EK-8). Araştırmada kullanılan ölçekler 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Kasım ayının birinci ve ikinci haftalarında uygulanmıştır. Aynı ölçekler Nisan ayının son iki haftasında ikinci kez uygulanmıştır. Araştırma kapsamında her iki dönemde bireysel görüşmeler yapılmıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Aralık ayında hem öğretmen adayları hem de öğretim üyeleri ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Mart ayının son iki haftası ile Nisan ayının ilk iki haftası arasında hem öğretmen adayları, hem öğretim üyeleri hem de yönetici

öğretim üyeleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama sürecine yönelik süreç Şekil 3.2’de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Araştırmada veri toplama süreci

Koronavirüs salgını sebebiyle Mart ayında uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte şehir dışından gelen öğretmen adayları ailelerinin yanlarına geri dönmüşlerdir. Bu nedenle öğretmen adayları ile olan görüşmeler telefon üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğretim üyeleri ve yönetici öğretim üyeleri ile olan görüşmelerin sekizi yüz yüze, ikisi ise video konferans aracılığıyla (VK) gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelere yönelik detaylı bilgiler Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Güz ve bahar döneminde gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler

Katılımcılar	Süre	Tarih	Görüşme Biçimi	Katılımcılar	Süre	Tarih	Görüşme Biçimi
Ö1	33 dk.	06.12.2019	Yüz yüze	ÖÜ1	93 dk.	13.12. 2019	Yüz yüze
Ö2	45 dk.	06.12. 2019	Yüz yüze	ÖÜ2	53 dk.	18.12. 2019	Yüz yüze
Ö3	49 dk.	09.12. 2019	Yüz yüze	ÖÜ3	45 dk.	23.12. 2019	Yüz yüze
Ö4	39 dk.	09.12. 2019	Yüz yüze	ÖÜ4	60 dk.	23.12. 2019	Yüz yüze
Ö5	30 dk.	09.12. 2019	Yüz yüze	ÖÜ5	75 dk.	24.12. 2019	Yüz yüze
Ö6	35 dk.	10.12. 2019	Yüz yüze	ÖÜ6	60 dk.	25.12. 2019	Yüz yüze
Ö7	25 dk.	10.12. 2019	Yüz yüze	ÖÜ7	70 dk.	16.03.2020	Yüz yüze
Ö8	44 dk.	11.12. 2019	Yüz yüze	ÖÜ8	35 dk.	17.03.2020	Yüz yüze
Ö9	28 dk.	16.12.2019	Yüz yüze	ÖÜ9	40 dk.	18.03.2020	Yüz yüze
Ö10	40 dk.	17.12. 2019	Yüz yüze	ÖÜ10	35 dk.	30.03.2020	Yüz yüze
Ö11	47 dk.	19.12. 2019	Yüz yüze	ÖÜ11	65 dk.	03.04.2020	VK
Ö12	35 dk.	26.12.2019	Yüz yüze	Y1	105 dk.	23.03.2020	Yüz yüze
Ö13	35 dk.	20.03.2020	Telefon ile	Y2	60 dk.	26.03.2020	Yüz yüze
Ö14	33 dk.	23.03.2020	Telefon ile	Y3	65 dk.	30.03.2020	Yüz yüze
Ö15	35 dk.	30.03.2020	Telefon ile	Y4	35 dk.	31.03.2020	Yüz yüze
Ö16	25 dk.	30.03.2020	Telefon ile	Y5	40 dk.	11.04.2020	VK
Ö17	25 dk.	31.03.2020	Telefon ile				
Ö18	45 dk.	31.03.2020	Telefon ile				
Ö19	25 dk.	01.04.2020	Telefon ile				
Ö20	30 dk.	02.04.2020	Telefon ile				
Ö21	25 dk.	03.04.2020	Telefon ile				
Ö22	30 dk.	03.04.2020	Telefon ile				
Ö23	35 dk.	04.04.2020	Telefon ile				

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere 23 öğretmen adayı, 11 öğretim üyesi ve beş yönetici öğretim üyesi olmak üzere toplam 39 katılımcı ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma karma araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirildiği için nitel ve nicel boyutta yürütülen veri analiz süreçleri aşağıda detaylı bir şekilde verilmiştir.

3.5.1. Nitel verilerin analizi

Araştırmanın 1., 2., 3. ve 4. araştırma soruları kapsamında yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden ve gözlemlerden yararlanılmıştır. Görüşme verilerinin analizi kapsamında ilk olarak ses kayıtlarının yazılı dökümü yapılmıştır. Her bir döküm için katılımcı teyidi alındıktan sonra analizlere başlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizinden faydalanılmıştır. Betimsel analizde araştırma verileri önceden belirlenmiş temalar kapsamında incelenerek yorumlanır. Bu bağlamda araştırmacı, araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda önemli boyutları belirlemeye çalışmış ve başlangıç temalarını oluşturmuştur. İçerik analizinde ise “temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Bu kapsamda araştırmada betimsel analizin yanı sıra içerik analizinden de faydalanarak veriler kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve oluşturulan yeni kodlar ilgili temaların altına eklenmiştir. Bu işlemin daha sistemli ve derinlemesine bir analiz yapmaya imkân vereceği düşünülmüştür (Adıgüzel, 2019).

Bütün görüşme dökümleri bu şekilde kodlandıktan sonra, kodlamaları içeren dökümlerin %20’si en az doktora unvanına sahip nitel araştırma konusunda deneyimli üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar araştırma hakkında bilgilendirildikten sonra kendilerinden yapılan kodlamalar ve temaların doğruluğunu kontrol etmeleri istenmiştir. Araştırmacının yaptığı kodlamalar ile uzmanların yaptığı kodlamalar arasındaki tutarlık Miles ve Huberman’ın (1994) görüş birliği formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda araştırmacı ve uzmanların görüşleri arasındaki güvenilirlik katsayısı %94, %90 ve %86 olarak hesaplanmıştır. Görüş ayrılığı olan tema ve kodlamalar uzmanların dönütleri ve araştırmanın kuramsal temelleri doğrultusunda tekrar incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylelikle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerin analiz aşaması tamamlanmıştır.

Gözlem kayıtlarından elde edilen veriler araştırmanın kuramsal çerçevesi ve Hammond değerlendirme küpü modeli dikkate alınarak kodlanmış ve analiz edilmiştir. Bu noktada yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen kod listesinden yararlanılmıştır. Kod listesinin yeterli gelmediği durumlarda yeni kodlar oluşturulmuştur. Kodlama aşamasında gözlem formuna alınan notlardan yararlanılmış ve öğretmen adaylarının duygu durumlarına, duygu durumlarındaki değişimlere odaklanılmıştır.

Sınıf Öğretmenliği Programının ders bilgi paketinde yer alan derslerin öğrenme çıktıları doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. 2018 yılında uygulamaya konan sınıf öğretmenliği lisans programı (1. ve 2. sınıflar) ile eski programa tabi öğretmen adaylarına uygulanan sınıf öğretmenliği lisans programındaki (3. ve 4. sınıflar) derslerin amaç ve kazanımları betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir.

3.5.2. Nicel verilerin analizi

Araştırma kapsamında toplanan nicel verilerin analizinde SPSS 25.00 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve t-testleri tekniklerinden yararlanılmıştır. T-testlerini yapabilmek için ilk olarak verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş, basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir değerleri aştığı görülmüştür. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile de değerlendirilmiş ve ilgili değerlerin .05'den küçük olduğu görülmüştür. Öğretmen adayların Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği, Portre Değerler Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varsayım koşullarını sağlamadığı için Wilcoxon T testi kullanılarak incelenmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel ve nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Nitel ve nicel yaklaşımlar arasındaki bu farklılığa yönelik bu kavramlar Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin nitel ve nicel araştırmalarda kullanılan kavramların karşılaştırılması (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Guba, 1981)

Ölçüt	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Kullanılan Yöntemler
Gerçeğin doğru temsili	İç geçerlik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Çeşitleme Katılımcı teyidi Uzman incelemesi Derinlik odaklı veri toplama
Uygulama	Dış geçerlik (Genelleme)	Aktarılabirlik	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
Tutarlılık	İç güvenilirlik	Tutarlık	Tutarlık incelemesi
Nesnel olma	Dış güvenilirlik	Teyit edilebilirlik	Teyit incelemesi

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine inandırıcılık; dış geçerlik yerine aktarılabirlik; iç güvenilirlik yerine tutarlık ve dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır. Bu araştırmada inandırıcılık kapsamında uzun süreli etkileşimi sağlayabilmek adına güz ve bahar dönemi olmak üzere iki dönem boyunca uzun süreli gözlemler yapılmıştır. Yapılan gözlemlerin hemen sonrasında öğretim üyeleri ve öğretmen adayları ile yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çeşitleme kapsamında araştırmada katılımcı gözlem, doküman inceleme, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, ölçekler ve saha notları gibi birden fazla veri toplama tekniği kullanılmıştır. Bu sayede toplanan verilerin birbirini desteklemesi sağlanarak araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Katılımcı teyidi kapsamında, araştırma sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler yazıya aktarılmış ve ilgili katılımcılara sunularak her bir katılımcının teyidi ve onayı alınmıştır. Uzman incelemesi kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formlarının oluşturulması ve ham verilerin bir kısmının kodlatılması süreçlerinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Derin odaklı veriler toplamak amacıyla araştırmada kullanılan görüşme formları ve gözlem formu Hammond değerlendirme küpü modelinin ortaya koyduğu kuramsal çerçeve doğrultusunda oluşturulmuştur. Böylelikle verilerin toplanma ve analiz süreçlerinde araştırmanın odağı dışına çıkılmamış, araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda bulgular arasında neden-sonuç ilişkileri kurulmuştur.

Nitel araştırmalarda aktarılabirliği sağlama kapsamına amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme önerilmektedir (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993). Nicel araştırmalarda genelleme amacıyla seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılırken, nitel araştırmalarda aktarılabirliği sağlamak için araştırılan konuların derinlemesine çalışılmasına olanak veren amaçlı örnekleme yöntemi kullanılır (Erlandson vd., 1993) Bu

araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak daha zengin bulgu ve sonuçlara ulaşılması planlanmıştır. Ayrıca ayrıntılı betimleme kapsamında veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş, görüşme bulguları doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve bulgulara yorum katılmadan olduğu gibi sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda olgular zamana ve ortama bağlı olarak oluştukları ve aynı şekilde tekrar edilmesi mümkün olmadığı için güvenilirliği sağlamak olanaklı değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun yerine nitel araştırmalarda tutarlılık incelemesi yapılması önerilmektedir (Merriam, 2013). Bu doğrultuda araştırmacı tutarlılığı sağlamak için görüşmelerde her bir katılımcıya benzer yaklaşımlarla sorularını sormuş ve kayıt altına almıştır. Verilerin analizi aşamasında farklı veri toplama araçları ile toplanan veriler birbirleriyle karşılaştırılarak yorumlanmış, araştırma sonuçları alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Nitel araştırmalarda tam bir nesnellik söz konusu olmadığı için nicel araştırmalarda kullanılan dış güvenirlik kavramı yerine teyit edilebilirlik kavramı kullanılmakta (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve teyit incelemesinin yapılması önerilmektedir (Erlandson vd., 1993). Bu doğrultuda araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanması için araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Aynı zamanda araştırma süresince toplanan ham veriler ve analiz aşamasında yapılan kodlamalar gerektiğinde böyle bir incelemeye sunulması amacıyla saklanmıştır.

3.7. Araştırmada Etik

Araştırmada bilimsel araştırma etiği göz önünde bulundurularak çeşitli önlemler alınmıştır (Glesne 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında ölçeklerin uygulaması, bireysel görüşmeler ve gözlem çalışmaları için ilgili kurumdan etik kurul izni alınmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel verileri toplanırken katılımcılara araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiş, araştırmanın gönüllülük esasına dayandığı, kişisel haklarının korunması ve gizlilik gibi konularda gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Veriler analiz edilirken katılımcıların kimlikleri korunmuş, isimleri gizli tutulmuş ve her bir katılımcıya kodlar (öğretmen adayları için Ö1, Ö2, Ö3...; öğretim üyeleri için ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3...; yönetici öğretim üyeleri için Y1, Y2, Y3...) verilmiştir. Araştırma

bulguları raporlanırken bilimsel yöntem dışına çıkılmamıştır. Toplanan veriler sadece tez çalışması kapsamında kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında elde edilen nitel ve nicel verilerin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Organizasyon Boyutuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan “Sınıf öğretmenliği programı kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine dönük organizasyon boyutunda gerçekleştirilenler nelerdir?” sorusu öğretmen adayları, öğretim üyeleri ve yönetici öğretim üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen veriler analiz edilerek, Hammond değerlendirme küpü modeli kapsamında organizasyon boyutu altında temalaştırılmıştır. Tablo 4.1’de organizasyon boyutu, temaları ve frekanslarıyla birlikte gösterilmektedir.

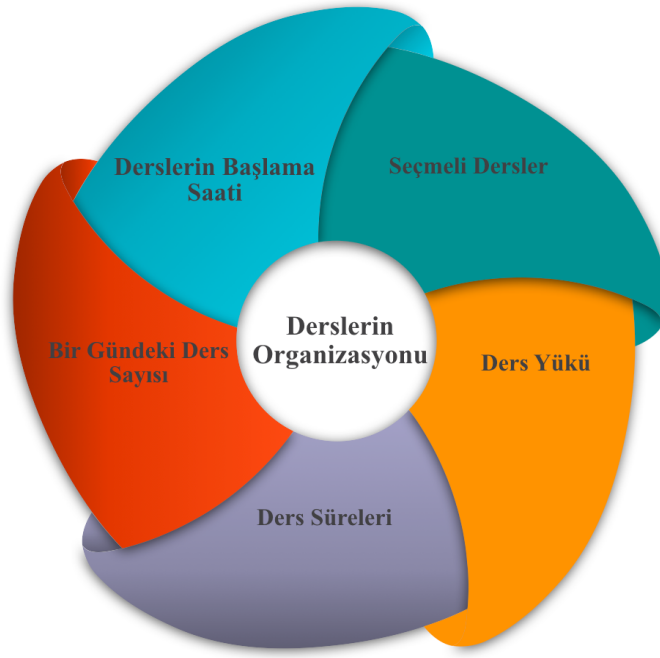
Tablo 4.1. *Organizasyon boyutuna ilişkin temalar*

Tema	Görüş Bildiren Öğretmen Adayı Sayısı	Görüş Bildiren Öğretim Üyesi Sayısı	Görüş Bildiren Yönetici Öğretim Üyesi Sayısı
Derslerin organizasyonu	23	11	2
Sınıfların fiziki organizasyonu	23	11	5
Fakülte iklimi	20	11	5
Öğretmen adayı hazırbulunuşluğu	23	11	5
Beklentiler	-	-	5
Bilgi paketi	-	11	5

Organizasyon boyutu *derslerin organizasyonu, sınıfların fiziki organizasyonu, fakülte iklimi, öğretmen adayı hazırbulunuşluğu, beklentiler* ve *bilgi paketi* temaları altında incelenmiştir.

4.1.1. Derslerin organizasyonu

Derslerin organizasyonu teması *derslerin başlama saati, bir gündeki ders sayısı, ders süreleri, ders yükü* ve *seçmeli dersler* alt temaları altında incelenmiştir (Şekil 4.1).



Şekil 4.1. Derslerin organizasyonuna ilişkin alt temalar

Derslerin başlama saatine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında 12’si derslerin başlama saatini uygun bulurken, 11’i uygun bulmadıklarını ifade etmiştir. Derslerin başlama saatini uygun bulan öğretmen adayları bu görüşlerini sabah erken başlayan derslerde daha dinç ve zinde olmaları nedenleri ile açıklamıştır.

Ö10: “Dokuz bence çok iyi bir saat. Yani biraz erken hazırlanmamız açısından yanıyoruz ama daha geç başlasa daha sıkıntı olabilirdi daha çok uyuyacağız kendimizi veremeyebiliriz. Dokuz iyi oldu diye düşünüyorum.”

Ö22: “Derslerin başlama saati ya 09:00’da olması yine iyi, diğer üniversitelere baktığımızda yine 08:00’de başlayanlar da var. 09:00’da falan ders alıyorduk. Onlar da biraz zorlayıcı oluyordu sabah olması ama alışınca yine gidiyor. Şu an diyoruz ki mesela sabah dersleri daha iyiymiş. Hemen bitiyor, insan zihni de tabii ki beynimiz de daha fazla yorgun olmadan hemen bitiyordu mesela sabahtan dersler. O şekilde daha iyi oluyordu. Ama yani memnunun her iki açıdan da. Öğleden sonra olması da hoşuma gidiyor yani sabahtan olması da.”

Alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Uygun bulmayanlar ise bu görüşlerini sabahları uykularını alamama, zor uyanma, okula ulaşım ve sınıf dinamiği nedenleri ile açıklamıştır.

Ö3: “Kalkmakta ben bir de yavaş hazırlanıyorum yani 9’da gelmem için 7’de kalkmam lazım. Yürümek falan da bir yarım saat çünkü. Biraz erken geliyor bana 9.”

Ö12: Sabah mesela bu derse çok odaklanamıyorum çünkü yemek yiyip geliyoruz ve öğle saati inanılmaz bir uyku çöküyor insana.”

Ö2: “09:00 çok erken oluyor. 09.00’daki dersimin olduğu günleri sevmiyorum... Yanındakinin ruh hali seni etkiler ya, o şekilde etkiliyor olumsuz anlamda. Motivasyonum düşüyor gibi oluyor, uykum yoksa bile geliyor.”

Ö16: “Benim bu dönem seçtiğim derslerin haftanın dört günü saat 09:00’da ve kalkıp gitmekte oldukça zorlanıyorum. Sonra gittikten sonra da dersi dinlemek de zor oluyor bazen çünkü uykusuz kalıp dinleyemediğim oluyor...09:00’daki derslerimden en çok devamsızlık yaptığım ders o ve gittiğimde de yani uykum geliyor ve ilk defa üniversitede uyuduğum ders oydu sanırım.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Derslerin başlama saatine ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında altısı derslerin başlama saatini uygun bulurken, üçü uygun bulmadıklarını ifade etmiştir. Derslerin başlama saatini uygun bulan öğretim üyeleri derslerin başlama saatinin öğretmen adayları üzerindeki etkisine dikkat çekerek bu görüşlerini sabahki derslerde öğretmen adaylarının daha dinç olması, motivasyon düzeylerinin geç saatlerdeki derslerdekine oranla daha yüksek olması nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ3: “Başlangıç saati olarak da 13:00’de başlıyorum çoğunlukla derslerim. Saat 13:00 öğrenciler için çok uygun bir saat değil. Sabah saatlerini de ben açıkçası daha çok tercih ediyorum. Öğrenciler de daha dinç oluyorlar. Saat 13:00’de hemen öğle yemeğinden çıkıp derse gelmiş oldukları için bir rahvet durumu oluyor. Alenen çekinmeden gözümüzün önünde uyumayı tercih eden öğrenciler bile olabiliyor. Tabi bu öğretici olarak sizin motivasyonunuzu olumsuz etkiliyor.”

ÖÜ11: “Bence gayet uygun, süre zaten uygun saatin de 11:00’de olması çok güzel çünkü genelde öğrenciler sabah oldu mu ya da öğleden sonraya kaldı mı özellikle 16:00’dan sonra olduğu zaman açıkçası pek ders dinliyorlar gibi gelmiyor bana. O yüzden saat 11:00’de olması bir de hafta içi bir güne denk gelmesi bence çok uygun.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Uygun bulmayanlar ise bu görüşlerini sabah dokuzdaki derslerde öğretmen adaylarının uykulu olmaları, saat on birdeki derslerin bitiş saatinin hem öğle vaktine hem de başka bir dersin başlama saatine denk gelmesi nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ4: “Sabah başlayan 9’daki bir ders, uykulu geliyorlar. Uyku düzenleri yok.”

ÖÜ5: “... 11:00’de başlıyor. 13:00’de başka bir dersleri var ve arada yemek yemeleri gerekiyordu. Hepsi için bu geçerli değil, bazılarının boştu ama bir şekilde bazılarının dersi vardı ve sonuçta hani 12:30, 12:45 gibi bitirme zorunluluğu getiriyor bu insana... Temiz bir iki saatimiz de olamıyor yani 11:00’de başlaması sebebiyle. Belki 9:30 da başlasa, 12 ye kadar olsa iki saat olması o kadar rahatsız etmezdi ama hani hem öğlene denk geliyor olması hem de 2 saat olması biraz bu dersi psikolojik olarak da etkiliyor, öğrencileri etkiliyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretim üyelerinin ders saatleri kendi programlarına göre farklılaşsa da öğretim üyesi ve öğretmen adaylarının çoğunluğunun derslerin başlama saatinden memnun olduğu, yarıya yakın bir kısmının ise memnun olmadıkları belirlenmiştir. Dersin başlama saatine ilişkin gözlemler ise öğretmen adaylarının çoğunluğu sabah erken saatteki dersler olmak üzere öğleden önce başlayan derslere geç kaldıklarını ve istenmeyen öğrenci davranışı sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca iki öğretim üyesi derse geç kalan öğrenciler derse yetişebilsinler diye sabahki derslerinin başlama saatinde değişiklik yaptıklarını ifade etmiştir (21.10.2019-Saha Notu 1; 03.03.2020-Saha Notu 6).

Eğitim Sosyoloji dersi. Dersi alan 74 öğrenci var. Saat 11:00 ve sınıfta 55 öğrenci var. Saat 11:05’de yedi öğrenci derse geldi. Saat 11:10’da beş öğrenci daha derse geldi ve sıralarına geçtiler. Saat 11:13’de bir öğrenci daha derse geldi. Öğretim üyesi “şöyle alayım sizi” diyor ve öğrencinin ön sırada boş bir yere oturmasını istiyor (17.10.2019-Gözlem No 2).

Eğitime Giriş dersi. Dersi alan 37 öğrenci var. Saat 09:15 ve sınıfta 27 öğrenci var. Saat 09:23’de üç öğrenci derse geldi ve yerlerine geçtiler. Sınıfın arka tarafında iki öğrenci başını masaya koydu, yatıyor. En arka taraftaki öğrenci ders bitimine kadar uyudu (21.10.2019-Gözlem No 3).

Türk Dili II dersi. Dersi alan 29 öğrenci var. Saat 09:00 ve sınıfta 25 öğrenci var. Saat 09:06’da bir öğrenci derse geldi ve boş bir sıraya oturdu (26.02.2020-Gözlem No 28).

İlkokulda Temel Fen Bilimleri dersi. Dersi alan 29 öğrenci var. Saat 09:30 ve sınıfta 26 öğrenci var... Saat 09:41’de bir öğrenci sınıfa girdi. Öğretim üyesi “gel” diyor ve kaldığı yerden dersini anlatmaya devam ediyor (03.03.2020-Gözlem No 32).

Öğretmen adayı ve öğretim üyelerinin ifadelerine ve gözlem bulgularına göre derslerin başlama saatlerinin etkili bir eğitim açısından uygun olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının derslere geç kaldıkları ve bu derslerde istenmeyen öğrenci davranışları sergiledikleri göz önüne alındığında, derslerin saatleri düzenlenirken öğrencilerin temel gereksinimleri ve fizyolojik ihtiyaçlarının dikkate alınması önem taşımaktadır.

Bir gündeki ders sayısına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında ikisi bir gündeki ders sayısını uygun bulurken, üçü uygun bulmadıklarını ifade etmiştir. Bir gündeki ders sayısının uygun bulan öğretmen adayları bu görüşlerini gün içerisinde çok fazla derslerinin olmaması nedeni ile açıklamıştır.

Ö13: “Bir de günde mesela çok fazla sayıda ders olmadığı için çok fazla sıkıntı yaşamıyoruz biz.”

Ö6: “Açıkçası iki ders iki saat için üç saat için okula gelmek hani çok şey gelmiyor bana çok zorlamıyor hatta baya rahat geliyor bana.”

alıntıları bu bulguyu örneklendirmektedir. Uygun bulmayanlar ise bu görüşlerini gün içerisinde çok fazla ders almaları nedeniyle son saatlerdeki derslerde yorgun olmaları ve motivasyonlarının düşmesi nedenleri ile açıklamıştır.

Ö1: “Sabah dokuzdan akşam altıya kadar yaptığımız için son saatlerde olan derslerimde verim alamıyoruz. Yani daha uyku moduna geçiyoruz ve daha verimli olmuyor. Sabahki ve öğlen olan dersler bizim anlayış açımızdan daha verimli oluyor.”

Ö15: “...Ama sadece fazla geç saatlere kalıyor bazen 18:00 gibi mesela. Çünkü 16:00’dan sonra öğrencinin motivesi daha olmuyor, yorgunluk oluyor. Sürekli arkadaşlarımızın da şikâyeti bu, 09:00’da başlıyor derslerimiz 18:00’da bitiyor diyorlar. Geç saatte bitmesi biraz sıkıntı, onun dışında bir sıkıntısı yok.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretmen adayı ifadelerine göre bir gün içerisinde çok fazla ders alma öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediği için etkili bir eğitim açısından uygun olmadığı söylenebilir.

Ders sürelerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında 13’ü ders sürelerini uygun buldukları, üçü uygun bulmadıklarını ifade etmiştir. Ders sürelerini uygun bulan öğretmen adayları bu görüşlerini ders sürelerinin uzun olmaması ve bu süre içerisinde derslerin etkili geçmesi nedenleri ile açıklamıştır.

Ö10: “Ders süresi, yani öğretmenlerimiz genelde üç saatlik ders yapıp ara veriyorlar iki ara veriyorlar, işte iki saatlik ders yapıp bir ara veriyorlar hani başta biraz zorlandım, dinlemek çok sıkıcı geldi 45 dakikalık derslerden sonra ama şu an alıştım ve iyi diye düşünüyorum.”

Ö21: “Ders saatleri de çok uzun olmuyor bazı hocalar blok yapıyor ama dersler güzel işleniyor yani öyle bir sıkıntı olmuyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Uygun bulmayanlar ise bu görüşlerini derslerin uzun sürmesi, bunun dikkat dağınıklığına neden olması ve dersten alınan verimi etkilemesi nedenleri ile açıklamıştır.

Ö14: “Biraz fazla sanki ama hani iki saat üç saat bir yanda aynı dersti görüyoruz. Sadece bir 10-15 dakika ara vererek. O yüzden biraz dikkatimiz çok dağılabiliyor.”

Ö16: “Derslerin süresi de biraz fazla uzun oluyor çünkü belli bir mesela yarım saatten sonra dikkat çok fazla dağılabiliyor. Eğer hoca da bizi derse katmayıp devamlı düz bir şekilde konuşmaya devam ederse gidiyor o ders.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarından,

Ö4: “Sosyoloji açısından hocamız tam iki saati şey yapamıyor iki saat sanırım yeterli olmuyor sosyoloji dersinde. Konuyu bitirme açısından. Konuyu hocamız daha fazla anlatmak istiyor. Bir şeyler daha eklemek istiyor üzerine ama iki saat buna yeterli olmuyor.”

diyerek Eğitim Sosyolojisi dersinin ders sürenin içeriği yetiştirme noktasında yeterli gelmediğini belirtmiştir.

Ders sürelerine ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında üçü ders sürelerini uygun bulurken, sekizi uygun bulmadıklarını ifade etmiştir. Ders sürelerini uygun bulan öğretim üyeleri bu görüşlerini ders sürelerinin ders içerikleri yetiştirme noktasında yeterli olması nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ10: “Derslerin süresinde bir sıkıntı yok zaten 40-45 dakika ders yapıyoruz. Üç saat dersim benim, İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi dersine giriyorum. Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersi de yeterli benim için.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir. Uygun bulmayanlar ise bu görüşlerini ders saatlerinin düşürülmesine karşın içeriğin sabit kalması, ders sürelerinin ders içeriklerini yetiştirebilme noktasında yeterli olmaması nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ2: “Şimdi süre olarak bakıldığında Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiğinde yeni programda şeyimiz azaldı, üç saat iki saate düşürüldü ve bir dönem içerisinde bir yarım yıl içerisinde o kadar çok konuyu öğrencilere vermekte zorlanıyoruz. Yani süremizin bu şekilde kısıtlanması bizi zor durumda bıraktı. Birçok etkinlikten tirpanlamak zorunda kaldık.”

ÖÜ5: “Süre beni bayağı bir kısıtlayan konu oldu bu dersle ilgili. Çünkü iki saat olması itibariyle yani haftada iki saat olması itibariyle çok fazla derinleştiremediğim, hızlı geçmek zorunda olduğumu hissettiğim noktalar oldu.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Bununla beraber ders sürelerini yeterli bulmayan öğretim üyelerinden,

ÖÜ2: “Tabii ki etkiliyor. Tutumumuzu şöyle etkiliyor mesela daha önceleri üç saatken bu ders çok daha fazla çocuklara soru soruyorduk. Çok daha fazla konuda çocukların görüşlerini alıyordum. Ben soru cevap yöntemini çok kullanırım. Çocukların fikirlerini çok kullanırım. Sürekli onlarla konuşup fikir alışverişinde bulunuyorduk, birçok şeyi tartışabiliyorduk ama süremizin azaltılmasına bağlı olarak bunlardan çok fedakârlık yapmak zorunda kaldık. Bu beni biraz üzdü yani çocukların fikirlerini alamamak, biraz daha bunlardan yani buradan kısmak beni biraz üzdü.”

ÖÜ3: “Dersin süresi olumsuz etkiliyor. İki saat çünkü dersi yetiştirmek istiyorsunuz, koştur koştur konuları işliyorsunuz. Çok da öğrenci merkezli olamıyorsunuz bu durumda. Çünkü zaman darlığı var o yüzden evet daha çok öğreticinin ipleri elinde tuttuğu stratejileri, öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerini seçmek durumunda kalıyorsunuz. Bu dönem biraz bocalama yaşıyorum bu noktada”

ÖÜ4: “Şimdi psikolojik temelleri ben üç haftada çok daha dolu dolu işlemek isterdim. Ama işte şeyler de oluyor. Sabah başlayan 09:00'daki bir ders, uykulu geliyorlar. Uyku düzenleri yok. Ben biliyorum mesela Freud'un psikoseksüel gelişimi, Bandura'nın psiko-sosyal gelişimi. Bunları çok daha detaylı işlememiz lazım... Çok iyi gözlemci olmaları lazım. Keşke

ben mesela onların dönemindeki çocuklarla ilgili bunlara ekstra kaynaklar okutabilsem. Videolar seyrettirebilsem. Gözlemi daha fazla çevirseydim... Fakat öğrenme öğretme süreçleri farklı yöntemlerin, modellerin kullanılmasına da müsaade etmiyor. Bu 90 dakikalık süre yüzünden.”

diyerek ders süresinin yeterli olmamasının dersteki tutumlarını olumsuz etkilediğini, süre problemi nedeniyle derslerde çok fazla öğrenci merkezli uygulamalar yapamadıklarını, ders süresinin farklı yöntemlerin kullanılmasına imkân tanımadığını, bu nedenle daha çok düz anlatım yönteminin kullanıldığı ve öğretmen merkezli bir ders işlediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin ifadelerine göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ders sürelerini uygun bulurken, öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun uygun bulmadığı görülmüştür. Bununla beraber ders sürelerinden memnun olmayan öğretim üyeleri içerikleri yetiştirebilme noktasında zorluklar yaşamaları ve öğrenci merkezli uygulamalar yapamamaları nedeniyle ders sürelerini kısa bulurken, bazı öğretmen adaylarının derslerin uzun sürmesi nedeniyle ders sürelerinden memnun olmaması dikkat çekicidir.

Ders yüküne ilişkin görüş bildiren üç öğretim üyesi ders yüklerinin çok fazla olduğunu ifade etmiştir. Öğretim üyelerinden,

ÖÜ6: “Dört farklı derse giriyorum. Dolayısıyla her bir derste bunların iki tanesi yeni ders... Örneğin, bir şeyler yapabilmek için zaman kalmıyor... Üzerimizde 12 saatlik programı yetiştirebilme kaygısıyla hareket ediyoruz. Farklı bir de öğrenciler, farklı hizmet amaçlarına ya da gereksinimlerine anlayıp yönelmek istiyoruz, yetişmiyor. Acaba sınıfa farklı ne yapabilirim noktasında evet hepimizin mutlaka düşünüyoruz bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Ama sonuçta biz de bir yere kadar yetebiliyoruz.”

diyerek fazla ders yükünün üzerinde baskı oluşturduğunu, bu durumun kendisini ve ders sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Ders yüküne ilişkin görüş bildiren iki yönetici öğretim üyesi, öğretim üyelerinin ders yüklerinin çok fazla olduğunu ifade etmiştir. Yönetici öğretim üyelerinden,

Y2: “Hocanın da üzerindeki yükü düşündüğün zaman hoca ne kadar nitelikli olursa olsun o ders yükü işte karşı karşıya kaldığı grubun büyüklüğü de hoca için aslında motivasyonu engelleyen ya da motivasyon düzeyini etkileyebilen bir durum diye düşünüyorum. Evet hocalarımız bence nitelikli ama üzerlerindeki yükler çok fazla.”

diyerek ders yükünün fazla olmasının öğretim üyesi motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyelerinin ifadelerine göre öğretim üyelerinin ders yüklerinin çok fazla olduğu ve ders yükünün etkili bir eğitim açısından uygun olmadığı söylenebilir.

Seçmeli derslere ilişkin görüş bildiren bir öğretim üyesi,

ÖÜ6: “Bence yeteri kadar açılmamış olması... Açılanlarda ağırlıklı olarak gördüğüm kadarıyla eğitim bilimlerinde açıldı. Bizim açıldığımız program geliştirme var, yönetimin açmış olduğu yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi var ve daha az sayıda açıldığı ve öğrencilerin de seçmeli ders ihtiyacı olduğu için dolayısıyla bu dersleri almak zorunda kaldılar. Az sayıda açıldığı zamanda bu seferde gerçekten ilgisi doğrultusunda bir seçim yapmıyor... Zorunda olduğu için geliyor... Zorunlu ders olarak görüldü ve isteğe bağlı olarak gelmiyorlar.”

diyerek yeteri kadar seçmeli derslerin açılmadığını ve öğretmen adaylarının bu dersleri zorunda oldukları için aldıklarını belirtmiştir.

Seçmeli derslere ilişkin görüş bildiren iki yönetici öğretim üyesi açılan seçmeli ders sayısının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Yönetici öğretim üyelerinden,

Y5: “Keşke bütün anabilim dalları seçmeli derslerini diğer anabilim dallarına bol miktarda birim içi kontenjan vererek açsa... Ciddi bağlamda bizim doktorası olan doçentlik almış diğer anabilim dallarında üniversitenin diğer fakültelerindeki ders yükü hiç olmayan ya da yeni bir hedef kitleyle tanışmak isteyen arkadaşlardan destek alabilmemiz lazım. Mobilitayı bu şekilde artırabilmek lazım... Böyle bir şeyi yaratırsanız gruplar en azından ön koşul bilgilere sahip olmamanız gereken genel düzey derslerde inanılmaz güzel bir tartışma ortamı yaratılmasına, o heterojenlik o farklı alanlardan insan tanıma hoca tanıma arkadaş edinmenin bambaşka bir bakış açısı getirmesine neden olabilir.”

diyerek öğretmen adaylarının seçmeli dersleri istedikleri fakülteden alabilmelerinin daha çok teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamış, bunun öğretmen adaylarının farklı bakış açılarını görme ve geliştirme noktasında onlara yardımcı olacağını ifade etmiştir.

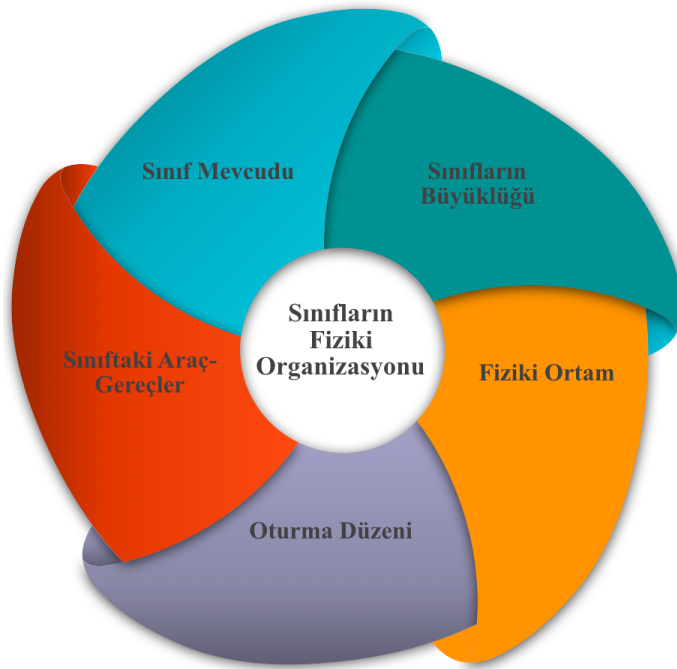
Öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyelerinin ifadelerine göre açılan seçmeli ders sayısının ve çeşitliliğinin az olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen derslerin organizasyonu alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında derslerin başlama saatlerinin etkili bir öğrenme süreci açısından uygun bulunmadığı söylenebilir. Bu durum gözlem verileriyle de desteklenmektedir. Dersin başlama saatine ilişkin gözlemler öğretmen adaylarının çoğunlukla sabah erken saatteki derslere geç kaldıklarını ve istenmeyen öğrenci davranışı sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca gün içerisinde çok fazla ders almanın öğretmen adayları açısından uygun olmadığı, ders sürelerinin yeterli olmadığı, öğretim üyelerinin

ders yüklerinin çok fazla olduğu ve açılan seçmeli ders sayısının yetersiz olduğu söylenebilir.

4.1.2. Sınıfların fiziki organizasyonu

Sınıfların fiziki organizasyonu teması *sınıf mevcudu*, *sınıflardaki araç-gereçler*, *oturma düzeni*, *fiziki ortam* ve *sınıfların büyüklüğü* alt temaları altında incelenmiştir (Şekil 4.2).



Şekil 4.2. Sınıfların fiziki organizasyonuna ilişkin alt temalar

Sınıf mevcuda ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında görüş bildiren 20 öğretmen adayının hepsi kalabalık sınıflardan memnun olmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini kalabalık sınıflarda çok fazla gürültü olması, dikkat dağınıklığı yaşanması, öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilemesi, etkili iletişim ve aktif katılım sağlanamama nedenleri ile açıklamıştır.

Ö1: “Yani bazı derslerimiz, Türk Eğitim Tarihi, Öğretim Teknolojileri olmak üzere çok fazla kalabalığız ve bu yüzden verim aldığımı düşünmüyorum o derslerde. Yani bir taraf susuyor, diğer taraf konuşuyor, bir iki kişinin bile konuşması aşırı gürültüye neden oluyor. Böylece benim dikkatim dağılıyor. Yani tam derse odaklanmışken dersten kopuyorum. Benim için o dersin verimliliği gidiyor... Sınıf mevcudu artınca ister istemez, dediğim gibi sesler olduğu için benim derse katılıp katılmamı, motivasyonumu da fazla etkiliyor.”

Ö11: “Genel olarak bütün derslerimizde sıkıntı yok sınıf olarak yani kalabalık olarak ama bir Eğitim Sosyoloji dersimizde... Bölümdeki öğrencilerin o derse girdiği zaman dersten çok verim almadığımızı düşünüyorum. Kalabalık olunca sınıf büyük yani düşün 70 kişi amfi de değil düz masalar hepsi ve dersi hoca en önde olduğu için hoca gelse de bile önde olsa arkadakiler duymuyor arkaya gelse öndekiler anlamıyor bu sefer katılım sağlanamıyor.”

Ö13: “Sınıfların kalabalık olması hocaların öğrenciyle iletişimde sıkıntılar yaşatabiliyordu. Ondan sonra kalabalık olduğu zaman dikkat dağınıklığı daha çabuk gerçekleşebiliyordu. Böyle sorunlar yaşıyorduk”

Alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Sınıf mevcuduna ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında öğretim üyelerinin hepsi kalabalık sınıflardan memnun olmadıklarını ifade etmiştir. Öğretim üyeleri bu görüşlerini kalabalık sınıflarda çok fazla ses olması, etkili iletişim sağlayamama, motivasyonunun düşmesi, bütün öğrencilere söz hakkı verememe nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ1: “Benim Türk Eğitim Tarihi sınıflarım 80 kişi. Sınıf öğretmenliğinde 80 öğretmen adayıyla biz ders yapıyoruz. Bu eşyanın tabiatına aykırı bir rakam. Çünkü derslikte oturma kapasitesi 78. Yani ben her ders neredeyse 3-5 kişi gelmesin diye dua ediyorum... Yani şimdi sınıfta en ufak bir fısıltı olduğu zaman o direkt büyüyüp bir kakafoniye dönüşüyor, bir gürültü çığına dönüşüyor. O gürültü çığının içerisinde bir şeyleri anlatmaya çalışıyorsunuz. Çoğu zaman arkadaşlar lütfen, arkadaşlar lütfen, biraz daha sessiz olabilir miyiz diye uyarmak zorunda kalıyorum. Çok olumsuz etkiliyor.”

ÖÜ5: “Tabi ki benim zaman zaman motivasyonumu etkiledi. Çünkü beklemek zorunda kalmak uğultunun bitmesini, can sıkıcı bir durum.”

ÖÜ10 “Tabii ki yani mesela 45 kişilik sınıfta derse katılımı etkiliyor, göz teması kuramıyorsun bütün çocuklara söz hakkı veremiyorsun”

Alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Sınıf mevcuda ilişkin yönetici öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında yönetici öğretim üyelerinin hepsi kalabalık sınıfların etkili bir eğitim açısından uygun olmadığını ifade etmiştir. Yönetici öğretim üyeleri bu görüşlerini kalabalık sınıflarda öğretmen adaylarının tahtayı görmede problemler yaşaması, öğretim üyesi motivasyonunun düşmesi, farklı öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilememesi nedenleri ile açıklamıştır.

Y4: “Daha az olması lazım sınıf şey mevcutlarının. Çünkü belli bir sayıyı geçtikten sonra sınıfta teknoloji kullanıyorsunuz örneğin etkileşimli tahta kullanıyorsunuz ama sınıfın yarısı görmüyor ne olduğunu.”

Y5: “80-90 kişilik derslerin olduğu yani durumlarla karşılaşabiliyoruz. Her ne kadar bunlar kuramsal dersler diye düşünsek de bütün dersler bütün konular yeteri kadar az sayıda öğrenciyle yapıldığında yeni beceriler, yeni bilişsel ve duyuşsal kazanımlar elde edilebilecek

alternatif etkinlikler için her zaman fırsat vardır. Maalesef kalabalık sınıflar bu fırsatları kullanmayı birazcık engelleyebiliyor... Bir yerden sonra belli bir yaşı geçmiş bir öğretim üyesinin ... kalabalık sınıflarla bu motivasyonu ve bu etkileşimi ayakta tutabileceğini pek düşünmüyorum açıkçası.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Bunun yanında sınıf mevcuduna ilişkin görüş bildiren yönetici öğretim üyelerinden,

Y4: “Diyoruz ki bizim şey anabilim dalının YÖK tarafından belirlenen kontenjanı 40 kişi olsun diyoruz mesela. Diyelim ki yazıyoruz 40 kişi yazıyoruz, onlar bize gönderiyor 100 kişi. Yani sizin dışınızda bazı şeyler aslında siz kapasitenizi biliyorsunuz, kaç öğrenciye hizmet verebilirsiniz bunun farkındasınız ama ideal olarak. Ama işte eğitim politikaları, ülkedeki yüksek öğretim politikaları örneğin sizin bu kararınızı etkileyebiliyor.”

diyerek Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) eğitim fakültelerinin görüşlerini dikkate almadığını belirtmiştir.

Eğitim fakültesi ders ve sınav programı hazırlama biriminden elde edilen veriler doğrultusunda birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının almış olduğu derslerin genel dağılımları incelendiğinde, derslerin %36.3’ünün (32 ders) 1-20; %30.7’sinin (27 ders) 21-30; %19.3’ünün (17 ders) 41-90 ve %13.7’sinin (12 ders) 31-40 arası öğretmen adayı ile işlendiği görülmüştür.

Öğretmen adayı, öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı olarak kalabalık sınıfları etkili bir öğrenme süreci açısından uygun bulunmadığı belirlenmiştir. Gözlem verileri de benzer bulgular ortaya koymuştur. Sınıf mevcuduna ilişkin gözlemlere dayalı olarak kalabalık sınıflarda öğretmen adaylarının sıkışık bir şekilde oturduğu, öğretmen adaylarının istenmeyen öğrenci davranışları sergiledikleri ve öğretim üyelerinin sınıf yönetimi konusunda zorlandıkları belirlenmiştir.

Türk Eğitim Tarihi dersi. Dersi 80 öğrenci alıyor. Öğrenciler dörderli şekilde sıralara oturuyorlar. Sunum yapacak iki öğrenci akıllı tahtada sunularını ayarlıyorlar...13:30: Orta sıralarda üç öğrenci cep telefonu ile ilgileniyor. 14:43: Sunumunu anlatmak için tahtaya gelen bir öğrenci sınıfa soru soruyor. Bir öğrenci parmak kaldırıp cevap veriyor. Sınıfta uğultu var ve öğrencinin sesi duyulmuyor. Sınıfın arka tarafında duran öğretim üyesi, “Öğretmenim, şöyle bir şey oluyor. Biz sizi hiç duymadık. Yani, eminim çok güzel şeyler söylediniz fakat ben sizi hiç duymadım.” diyor. Öğrenci biraz daha yüksek sesle cevabı tekrar veriyor. 13:50: Sınıfın arka tarafında üç öğrenci kendi arasında konuşuyor (15.10.2019-Gözlem No 2).

Öğretim Teknolojileri dersi. Dersi 61 öğrenci alıyor. Öğretim üyesi “merhaba arkadaşlar” diyerek sınıfa giriyor. Sınıfta konuşmalar ve uğultu var. Öğretim üyesi “evet arkadaşlar” diyor. Sınıfta hala ses var. Öğretim üyesi uzatarak “arkadaşlar” diye tekrar sesleniyor. Sınıf

biraz sessizleştii ama hala uğultu var. Öğretim üyesi “Ne zaman susacaksınız?” diyor. Ses tamamen kesiliyor (30.10.2019-Gözlem No 8).

Eğitimde Program Geliştirme dersi. Dersi 61 öğrenci alıyor 11:16: Öğretim üyesi ders anlatımını sınıf içerisinde dolaşarak yapıyor. Öğretim üyesi dersi anlatırken sınıfın arka tarafında altı öğrenci cep telefonlarıyla ilgileniyorlar...13:34: Öğretim üyesi dersini anlatmak için tahtanın yanına geçtiğinde arka tarafta 12 öğrenci sessiz bir şekilde kendi aralarında konuşmaya başlıyor. Arka tarafta bulunan üç öğrenci ise cep telefonlarıyla ilgileniyorlar...13:39: Öğretim üyesi tahtanın önünde dersini anlatmaya devam ediyor. Arka tarafta bulunan sekiz öğrenci sessizce kendi aralarında konuşuyorlar (01.11.2019-Gözlem No 10).

Öğretmen adayı, öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyelerinin ifadelerine ve gözlem bulgularına göre kalabalık sınıfların etkili bir öğrenme süreci açısından uygun olmadığı söylenebilir. Bu nedenle sınıfların büyüklükleri elverişli bile olsa derslerin çok fazla öğrenci ile yapılmaması önemli görülmektedir.

Sınıflardaki araç-gereçlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında görüş bildiren 12 öğretmen adayının hepsi akıllı tahtalardan memnun olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini akıllı tahtalarda yazılımsal ve donanımsal problemler yaşanması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö13: “Bir şey akıllı tahtalarda bu dönem biraz sıkıntı yaşadık işte. Bazen kasmalar oluyordu. Tam verimli olarak kullanamıyorduk.”

Ö17: “Bir de akıllı tahtalar niyeysen girdiğimiz her sınıfta bozuk.”

Alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Sınıflardaki araç-gereçlere ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında öğretim üyelerinin hepsi akıllı tahtalardan memnun olmadığını ifade etmiştir. Öğretim üyeleri bu görüşlerini akıllı tahtaların eski olması, düzgün çalışmaması ve donanımsal problemleri olması nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ2: “Etkileşimli tahtalarımızda bazı problemlerimiz var. Etkileşimli tahtalarımız tabii artık elektronik araçlar böyledir zaman geçtikçe yavaşlar. Biraz yavaşladılar. İhtiyaca cevap vermede biraz geri kalabiliyorlar ama şu an onları da etkili şekilde kullanıyoruz. İleriki dönemlerde etkileşimli tahtaların elden geçmesi gerekebilir. O konuda bir sıkıntımız var.”

ÖÜ4: “Bazı sınıflarda akıllı tahtaların dokunmatik arızalı. Hatta darbe almış galiba bir sınıfta. Mesela sürekli parmak ona dokunuyormuş gibi oluyor. Ben Mouse ile ona dokunamıyorum. Kaydıramıyorum çünkü o tepki araya giriyor. Kapat aç, yok dokunmatik iptal et falan, işe yarıyor ya da yaramıyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Bununla beraber sınıflardaki araç-gereçlere ilişkin görüş bildiren iki öğretim üyesi kumandaları olmaması ve çalışmaması nedeniyle sınıflardaki LED televizyonlardan yararlanamadıklarını belirtmiştir.

ÖÜ3: “Bizim büyük bir sınıfımız var, ortada bir LED TV’imiz var. Onunda eş zamanlı olarak akıllı tahta ile birlikte çalışsa belki sınıfın o derinliklerinde oturan öğrenciler için ders takip etmek daha kolay olabilir. Ama geçenlerde mesela onun kumandasını sordum, kullanmak istedim çünkü. Akıllı TV ile sunuyu LED TV’ye de taşımak istedim. Kumandalarının olmadığını söylediler. Yok, yani okulda kumandaları yok televizyonların.”

ÖÜ2: “Bir web sayfası okutturacaktım eğitilmiş köpeklerin Alman tanklarının altına girip uzaktan kumandayla havaya uçuruldukları şeylerle ilgili. Onunla ilgili bir yazı okutacaktım. O gün olmadı. Şey büyük sınıflar da sınıflarda 2 ekran var ama arkadaki ekran çalışmıyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Sınıflardaki araç-gereçlere ilişkin görüş bildiren iki yönetici öğretim üyesi akıllı tahtalardan memnun olmadıklarını ifade etmiştir. Öğretim üyeleri bu görüşlerini akıllı tahtaların sürekli sorunlar çıkarması, düzgün çalışmaması ve akıllı tahtalarda virüs olması nedenleri ile açıklamıştır.

Y2: “Akıllı tahtalarımız her sınıfta var ama artık teknoloji çok hızlı ilerliyor evet teknik anlamda kimilerinde sorunlar yaşıyoruz. Burada teknik ekibimiz sürekli müdahale etmeye çalışsa bile bazen bazı sorunları hemen çözemeyebiliyoruz. Sonuçta elektronik bir sistem. Bir dersinizde çalışıyor, geliyorsunuz, ara veriyorsunuz, geliyorsunuz, çalışmıyor.”

Y3: “Son zamanlarda bu akıllı tahtalar da eskidi. Çoğunlukla ya çalışıyor ya çalışmıyor ya işte böyle takılıyor. Yani bazen öğrencinin karşısında hoca şey durumuna düşüyor, teknolojiden anlamayan durumuna düşüyor. Basıyorsun basıyorsun gelmiyor yani takılıp kalıyor. Dolayısıyla bir de tabi önemli bir şey daha var akıllı tahtaların hepsinde virüs de var yani orada kullandığın belleği burada kullanmaman gerekiyor ama bilgiyi alabilmek için o belleğe aktarman gerekiyor. Mail açmaya çalışıyorsun birçok sınıf internete bağlanmıyor”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Bununla beraber sınıflardaki araç-gereçlere ilişkin görüş bildiren öğretim üyelerinden,

Y3: “... Dolayısıyla bakıldığında duyuşsal anlamda öğretmen adayı açısından çok yeterli değil sınıflarımız, ... fiziksel olanaklarımız açısından yeterli değil.”

diyerek sınıflardaki araç-gereçlerin öğretmen adaylarının duyuşsal gelişimlerini destekleme noktasında yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen adayı, öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı olarak sınıflardaki araç-gereçlerin etkili bir öğrenme süreci açısından yeterli bulunmadığı belirlenmiştir. Sınıflardaki araç-gereçlere ilişkin gözlemlere dayalı olarak bütün sınıflarda akıllı tahtaların olduğu, büyük sınıflarda akıllı tahtaların yanı sıra Led TV’lerin

de olduğu görülmüştür. Ancak kumandaları olmadığı için Led TV'lerden hiçbir derste yararlanılamadığı görülmüştür. Akıllı tahtaların kullanımı sırasında yazılımsal ve donanımsal problemlerle karşılaşıldığı, bu tür problemlerin ders sırasında zaman kaybına yol açtığı belirlenmiştir.

Öğretim Teknolojileri dersi. Öğretim üyesi Kahoot uygulamasında hazırlamış olduğu sorularla öğrencilere etkinlik yapıyor. Etkinliği akıllı tahtadan açtı ancak arkadaki öğrenciler tahtayı görmekte zorlanıyor. Sınıfın orta kısmında Led TV var fakat kumandası olmadığı için açılmıyor. Arka tarafta oturan bazı öğrenciler tahtayı görebilmek için ön sıralardaki boş yerlere oturuyorlar (30.10.2019-Gözlem No 8).

Eğitime Giriş dersi. Öğretim üyesi akıllı tahtaya sunusunu atmaya çalışıyor. Fakat akıllı tahtanın kablosu çıkmış. Öğretim üyesi akıllı tahtayı kaldırmak ve kablosunu takmak için iki öğrenciden yardım istiyor. Tahtanın altında boşluk olmadığı için işe yaramıyor. Öğretim üyesi problemi çözemeyeceğini gördükten sonra dersini almış olduğu çıktılar üzerinden anlatmaya başlıyor (18.11.2019-Gözlem No 11).

Çevre Eğitimi dersi. Öğretim üyesi akıllı tahtayı açıyor. Akıllı tahta yavaş açılıyor. Öğretim üyesi öğrencilere dönerek "Siz bunu açsanız olur mu?" diye istekte bulunuyor. Öğretim üyesi akıllı tahtanın açılmasını beklerken, bir yandan kendisi hakkında öğrencilere bilgi vererek kendisini tanıtıyor (13.02.2020-Gözlem No 23).

Türk Dili II dersi. 9:33: Öğrenci sunumunu akıllı tahtaya atmak için tahtanın yanına gidiyor. Akıllı tahta flash belleği tanımadığından, öğrenci sunumunu akıllı tahtaya atamıyor. Başka bir öğrenci yardım için yanına gidiyor. Ancak o da problemi çözemiyor. Öğretim üyesi sınıftan bir öğrenciyi teknik servisten sorumlu memuru yardıma çağırması için gönderiyor. Teknik servisten sorumlu memur sınıfa geliyor. Teknik servis bir yandan problemi çözmeye çalışırken bir yandan da öğretim üyesine akıllı tahtanın çıkardığı problemle ilgili bilgi veriyor. Öğrenciler kendi arasında konuşuyorlar. 09:46: Teknik servis akıllı tahtayla ilgili problemi çözdükten sonra sınıftan ayrılıyor (04.03.2020-Gözlem No 33).

Öğretmen adayları, öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyelerinin ifadelerine ve gözlem bulgularına göre sınıflardaki araç-gereçlerin etkili bir öğrenme süreci açısından yetersiz olduğu söylenebilir. Sınıflardaki araç-gereçlerin neredeyse sadece akıllı tahtalarla sınırlı olması ve bu akıllı tahtaların sürekli olarak hem yazılımsal hem de donanımsal problemler çıkarmasına rağmen önlemler alınmaması düşündürücüdür.

Oturma düzenine ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında görüş bildiren sekiz öğretim üyesinin hepsi oturma düzeninden memnun olmadıklarını ifade etmiştir. Öğretim üyeleri bu görüşlerini oturma düzeninin etkili grup çalışmaları yapmaya olanak vermemesi, göz teması sağlamayı ve sınıf yönetimini zorlaştırması nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ3: “Sıralar sabit, etkileşimli grup çalışmaları yapma noktasında bir grup oluşturamıyoruz. Bir yuvarlak oluşturamıyoruz. Öndekiler arkaya dönmek zorunda. Uzun vadede bu onlar için fiziksel sorun yaratabiliyor. Dolayısıyla aslında çok da eğitim fakültesi ruhuna uygun fiziksel koşullara sahip değiliz. Keşke öğrenci sayımız daha az olsa, keşke daha çok etkileşimli sınıflarımız olsa.”

ÖÜ5: “Sınıfların fiziki durumu bence bir planlama, tasarım hatası kesinlikle var bence. Hani şimdi elimizdeki sınıflar bunlar olduğu için atanıyordur artık ama baştan hani bir eğitim fakültesi için bence bir kere zaten bu tarz bir sınıf tasarlanmamalıydı yani bu kadar dikine, uzunlamasına olan, dar, ince uzun bir sınıf. Arkalara göz temasını çok zorlaştırıyor. Yani ileri geri bir eksende sürekli yürürseniz anca orada göz temasını sağlayabiliyorsunuz. O da çoğu zaman insanı tahtaya uzaklaştırdığı için onu yapamıyoruz her zaman. Ya da onu yaptığımız zaman da bir kısmını gene arkada bırakıp onlarla göz temasını kaybedeceğimiz bir yol çizmemizi gerektiriyor bu. O yüzden bence uygun değil. Ve bu özellikle, ben katılımın daha fazla olmasını arzu edeceğim bir derste sıkıntı çıkarıyor. Sınıf yönetimini de zorlaştırıyor.”

ÖÜ10: “Oturma düzeni olarak ideal değil. Yani 20-22 kişilik sınıf olsa U şeklinde olsa daha etkileşimli olsa, küçük gruplar falan yapma imkânım olsa grup yapayım desem arkalı önlü olması gerekiyor ve bizim sınıf öğretmenliğinde mevcudun az olması önemli hem okul öncesinde hem sınıf öğretmenliğinde. Hem de grup çalışmalarında çocukları özendirmek önemli. Yani grup çalışmalarıyla ilgili sıkıntılar oluyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Oturma düzenine ilişkin görüş bildiren üç yönetici öğretim üyesi oturma düzenini etkili bir eğitim açısından uygun bulmadıklarını ifade etmiştir. Yönetici öğretim üyeleri bu görüşlerini oturma düzeninin sınıf içerisinde yürümeyi, uygulama yapmayı ve öğrenci merkezli etkinlikler gerçekleştirmeyi zorlaştırması nedenleri ile açıklamıştır.

Y2: “Dediğim gibi farklı ihtiyaçları karşılayabilecek sayıca karşılayabilecek sınıflar var ama sınıflarda şöyle de bir sıkıntımız da var, sıkıntı diyorum ben çünkü o sabit sıra sistemi. Şu an fakültemizdeki tüm bloklardaki sınıfların %95 i sabit sıralı. Geri kalan işte hareketli ki onların da kapasiteleri daha az. Bu örneğin sınıflarda uygulama yapmayı güçleştiren bir durum.”

Y3: “Sınıfların fiziksel kapasitesi aslında çok da yeterli değil ve sınıfların kullanış biçimi de aslında çok yeterli değil. Arka arkaya sıralar biçiminde düzenlenmiş bir yapıya sahip. Öğrenciyle temasa geçmek istediğinde ya ortaya kadar yürüyebiliyorsun, kenarlara zaten dolu oradan kesinlikle geçemiyorsun.”

Y4: “İdeal bir öğretmen yetiştirmek için uygun olmadığını söyleyebilirim... Bir de sınıflarımız sabit sıralardan oluşuyor. Öğrencilerin işbirliği yapabileceği, sınıfta farklı etkinlikler yapabileceği bir ortam değil açıkçası. Sadece oturup ders dinlemelerine dönük olarak planlanmış bir sınıf düzeni var.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı olarak oturma düzeninin etkili bir öğrenme süreci açısından uygun bulunmadığı belirlenmiştir. Oturma düzenine ilişkin gözlemlere dayalı olarak sınıfların oturma düzeninin tek yönlü etkileşime olanak sağlayan, yan yana üç ya da dört kişinin oturabileceği sıralı yerleşim biçimi şeklinde olduğu ve yere sabitlenmiş sıralardan oluştuğu belirlenmiştir. Bu bağlamda sınıfların oturma düzeninin öğretmen adaylarının birbirleriyle etkileşime girebileceği, öğrenci merkezli uygulamalar yapmayı kolaylaştırıcı uygulama ve etkinlikler açısından uygun olmadığı söylenebilir.

Fiziki ortama ilişkin görüş bildiren yedi öğretmen adayı fiziki ortam koşullarından memnun olduklarını ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini sınıfların aydınlatma, sıcaklık ve büyüklüklerinin etkili bir öğrenme süreci açısından uygun olması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö6: “Işık ısı büyüklüğü hani normal bir sıkıntı yok.”

Ö10: “Yani kış aylarındayız, sıcak sınıfımız o yüzden çok mutluyum.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Fiziki ortama ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında üçü fiziki ortam koşullardan memnun olduğunu, ikisi memnun olmadığını ifade etmiştir. Fiziki ortam koşullarından memnun olan öğretim üyeleri bu görüşlerini sınıfların aydınlatma, temizlik ve sıcaklığının etkili bir öğrenme süreci açısından uygun olması nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ2: “Sınıfların ısınmasında, aydınlatmasında yine hiçbir problem yaşamıyoruz. Fiziki olarak bir sıkıntımız yok. Sınıflarımız gayet güzel, temiz ve düzenli.”

ÖÜ4: “Tamam aydınlatma güzel, sınıfların temizliği güzel. Sınıflar sıcak, kaloriferler yanmadığında serin oluyor, ona çok bir şey diyemeyiz.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Memnun olmayanlar ise bazı sınıfların yeterli ışık almaması, bazı sınıfların ise çok fazla güneşe maruz kalması nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ1: “Bazen hava çok karanlık oluyor benim dersliklerim genelde alt katta. Alt kata çok iyi ışık gelmeyebiliyor falan işte bunları yakıyoruz.”

ÖÜ11: “Bir de havalar ısındığı zaman, çok da güneş alan bir oda. Gerçi bu gidişle ders yapamayacağız ama sıcak havalarda da orası çok uygun olurmuş gibime gelmedi.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretmen adayı ve öğretim üyelerinin çoğunluğunun fiziki ortam koşullardan memnun olduğu, az bir kısmının ise memnun olmadığı belirlenmiştir. Fiziki ortama ilişkin gözlemlere dayalı olarak sınıfların genel olarak aydınlatma, sıcaklık ve temizlik

durumlarının yeterli olduğu ancak zemin kattaki bir dersliğin ise kantine yakın olması nedeniyle etkili bir öğrenme süreci açısından uygun olmadığı söylenebilir.

Öğretim Teknolojileri dersi. 13:24: Öğretim üyesi kaldığı yerden dersini anlatıyor. Öğrenciler arkalarına yaslanmış, dinliyorlar. Bazı öğrenciler sıkılmış görünüyor, üfleyp püflüyorlar. Bir öğrenci esniyor, kafasını sağa sola oynatıyor. Bir öğrenci saçıyla oynuyor. Dışarda kantinde oturan öğrencilerin konuşma ve kahkahaları sınıftaki öğrencilerin ve öğretim üyesinin dikkatini dağıtıyor. Öğretim üyesi pencereye yaklaşıyor ve dışarıdaki öğrencilere “arkadaşlar biraz sessiz” diyerek uyarıda bulunuyor ve dersini anlatmaya devam ediyor (13.11.2019-Gözlem No 15).

Öğretmen adayı ve öğretim üyelerinin ifadelerine ve gözlem bulgularına göre fiziki ortamın genel olarak etkili bir eğitim açısından uygun olduğu ancak zemin kattaki kantine yakın dersliğin ise etkili bir öğrenme süreci açısından uygun olmadığı söylenebilir.

Sınıfların büyüklüğüne ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında üçü küçük sınıflarda ders işlemeyi daha çok sevdiğini, beşi büyük sınıflarda ders işlemekten memnun olmadığını ifade etmiştir. Küçük sınıflarda ders işlemeyi daha çok seven öğretmen adayları bu görüşlerini küçük sınıflarda kendileri daha rahat hissetme ve öğretim üyesi ile daha kolay iletişime geçebilme nedenleri ile açıklamıştır.

Ö8: “Küçük sınıflarda daha rahat ediyorum. Az kişiyken daha rahat kendimi ifade edebiliyorum.”

Ö21 “Mesela bizim İlköğretimde Temel Fen Bilimleri dersinde dokuz kişiyiz sınıf mevcudu. İstedğim soruyu sorabiliyorum derse katılabiliyorum ama diğer derslerde bu pek mümkün olmuyor. Yani hoca bizi görmüyor, iletişim kuramıyoruz. O yüzden sınıfın büyüklüğü ve sınıf mevcudu çok etkili dersleri.”

Alıntılar bu bulguları örneklendirmektedir. Büyük sınıflarda ders işlemekten memnun olmayanlar ise bu görüşlerini büyük sınıflarda derse odaklanma ve iletişimi sağlamanın daha zor olması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö10: “Ben hocaların herkesle göz göze gelmesi gerektiğini düşünüyorum daha çok. Büyük sınıfta bu çok olanaklı olmuyor ya da sadece tek bir noktada durmak zorunda kalıyor o yüzden kalabalık ortamı çok sevmiyorum.”

Ö18: “Büyük sınıflarda zaten hiçbir şekilde iletişim olmuyor yani. Ancak hocayı seversen, dersi seversen öyle iletişim kurabilirsin.”

Ö21: “Büyük sınıflarda çok konsantre olamıyorum derslere. Çünkü bazı öğrenciler yani bazı arkadaşlarım daha çok söz alıp konuşabiliyorken hani hocayla iletişime girebiliyorken ben genelde onu yapamıyorum.”

Alıntılar bu bulguları örneklendirmektedir.

Sınıfların büyüklüğüne ilişkin görüş bildiren iki öğretim üyesi büyük sınıfların etkili bir ders için uygun olmadığını ifade etmiştir. Öğretim üyeleri bu görüşlerini büyük sınıflarda öğretmen adaylarının tahtayı görmede zorluk yaşaması, iletişim problemleri olması ve büyük sınıfların fiziksel olarak yorucu olması nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ3: “Sınıflar büyük, akıllı tahtada hazırladığım bir PPT sunuyu arkadan sağlıklı bir biçimde göremiyorlar. Keza benim sesimi bile duyamıyorlar. Bu tür sıkıntılarımız oluyor.”

ÖÜ6: “Fiziki durum olarak; fakültede seçmeli derslerde sayı çok olduğu için büyük dersliklerde yapıyoruz. Büyük dersliklerde sıkıntı; ince uzun bir sınıf, basamaklı bir sınıf, kalabalıkta olunca bu biraz da iletişimi azaltıyor. Benim için fiziksel anlamda daha büyük yorgunluk. Çünkü sınıfın ön tarafında durduğunuz zaman; evet onlara ulaşabiliyorsunuz, bu sefer de arka geri planda kalıyor. Arkaya gittiğiniz zaman ön geri planda kalıyor, sürekli o koridor boyunca hareket etmek gerektiğini düşünüyorum, hepsinin ilgisini çekeyim, dikkatleri dağılsın, bu anlamda fiziksel anlamda yoruyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretmen adayı ve öğretim üyelerinin büyük sınıflarda ders işlemekten memnun olmadığı belirlenmiştir. Sınıfların büyüklüğüne ilişkin gözlemlere dayalı olarak büyük sınıflarda ders işleyen beş öğretim üyesinin öğretmen adaylarıyla etkili bir iletişim kurabilmek için sınıfın bütün alanını kullandıkları, arka tarafta oturan öğretmen adaylarının tahtayı görmekte zorluk çektiği ve bu öğretmen adaylarının derse olan ilgilerinin daha çabuk kaybolduğu görülmüştür. Büyük ve kalabalık bir sınıfta ders işleyen bir öğretim üyesinin ise ders boyunca sınıfın ön tarafını kullandığı, dersi daha çok ön tarafta oturan öğretmen adaylarıyla işlediği ve sesinin arka taraftan çok duyulmadığı belirlenmiştir.

Eğitimde Program Geliştirme dersi. Öğretim üyesi kahoot uygulamasından hazırladığı soruları açıyor ve soruları sesli bir şekilde okuyor. Öğrenciler cep telefonları yardımıyla soruları cevaplıyorlar. Arka taraftaki öğrenciler tahtayı okumakta zorluk çekiyorlar. Öğretim üyesi arka tarafta oturan öğrencileri sınıfın ön tarafına davet ediyor. Arka tarafta oturan öğrenciler kalkıp ön taraftaki boş sıralara oturuyorlar (25.10.2019-Gözlem No 7).

Eğitim Sosyolojisi dersi. 11:25: Arka tarafta dört öğrenci cep telefonu ile ilgileniyor. Arka tarafta bir öğrenci başını sıraya koymuş, yatıyor...11:30: Öğretim üyesi tahtanın önünde durarak dersini anlatmaya devam ediyor. Öğretim üyesinin ses tonu hep aynı düzeyde ve arka taraftan çok fazla duyulmuyor. Arka tarafta dört öğrenci başını sıraya koymuş, bir öğrenci önündeki arkadaşının saçını örüyor. Ön taraftaki öğrenciler derse daha ilgili görünüyorlar. Bu öğrenciler öğretim üyesi dersini anlatırken not alıyorlar (31.10.2019-Gözlem No 9).

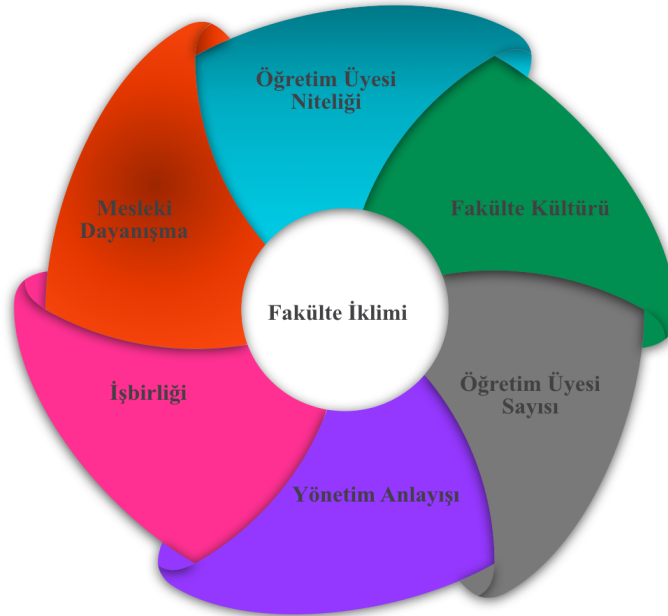
Eğitimde Program Geliştirme dersi. Öğretim üyesi açıklamalarını ve sunumunu sınıfta ileri geri gezerek yapıyor. Sınıfın hem ön tarafına hem de arka tarafına giderek dersini işliyor (01.11.2019-Gözlem No 10).

Öğretmen adayı ve öğretim üyelerinin ifadelerine ve gözlem bulgularına göre büyük sınıfların etkili bir eğitim açısından uygun olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen sınıfların fiziki organizasyonu alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında kalabalık sınıfların etkili bir eğitim açısından uygun olmadığı, sınıflardaki araç-gereçlerin öğretmen adaylarının duyuşsal gelişimleri açısından yeterli olmadığı, sınıfların oturma düzeninin etkili bir eğitim açısından uygun olmadığı, sınıfların fiziki ortam açısından genel olarak uygun bulunduğu, büyük sınıfların ise etkili bir öğrenme süreci açısından uygun bulunmadığı söylenebilir. Bu durum gözlem verileriyle de desteklenmektedir. Gözlem verileri de kalabalık sınıflarda öğretim üyelerinin sınıf yönetimi konusunda problemler yaşadığını, sınıfların farklı araç-gereçler bakımından zengin olmadığını, sınıfların oturma düzeninin öğrenci merkezli uygulama ve etkinlikler açısından uygun olmadığını ve büyük sınıfların etkili iletişim, sınıf yönetimi ve bütün öğrencileri derse katma açısından uygun olmadığını göstermiştir.

4.1.3. Fakülte iklimi

Fakülte iklimi teması *öğretim üyesi niteliği, mesleki dayanışma, işbirliği, yönetim anlayışı, öğretim üyesi sayısı* ve *fakülte kültürü* alt temaları altında incelenmiştir (Şekil 4.3).



Şekil 4.3. Fakülte iklimine ilişkin alt temalar

Öğretim üyesi niteliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında 15'i öğretim üyelerinden memnun olduğunu, 12'si memnun olmadığını ifade etmiştir. Öğretim üyelerinden memnun olan öğretmen adayları bu görüşlerini öğretim üyelerini başarılı, bilgili ve tecrübeli bulmaları ve derslerine seyerek katılmaları nedenleri ile açıklamıştır.

Ö8: “Ben bütün hocalarımdan çok memnunum. Yani hepsinin kendi alanında gayet yeterli olduklarını düşünüyorum. Hepsi de bizim gelişimimiz için gelişmemiz için çok elinden geleni yapıyorlar bence. Bize katabilecekleri çoğu şeyi kattıklarını düşünüyorum.”

Ö9: “Hepsini çok etkili buluyorum açıkçası. Çünkü gerçekten hepsi işini uzun süredir yapan insanlar. Yani zevkle katılıyorum çoğunun dersine. Çoğunun değil hepsinin dersine. Bence güzel.”

Ö17: “Hocalarımdan hepsinden memnunum, bence hepsinin işlerinde başarılı olduğunu düşünüyorum. Severek dinliyorum dersi.”

Ö23: “Yani çok seyerek isteyerek geliyordum derslerine çünkü hem biraz hani çaba görüyordum onlardan bize karşı. Sadece eline aldıkları bir kitabı bize okumuyorlardı ya da sadece tahtaya bir şey açıp bize izlettirmiyorlardı. Daha çok bildikleri şeyi bize aktarmaya çalışıyorlardı ve bu daha güzeldi yani bizim için daha iyiydi. Ve ekstra tecrübeli de bu seneki hocalarımız çok bilgili ve tecrübeli. Çok hissediyoruz yani.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Memnun olmayanlar ise öğretim üyelerini başarılı bulmama, öğretim üyelerinin derste sergiledikleri olumsuz tutum ve derste kullandıkları yöntem ve teknikleri beğenmeme nedenleri ile açıklamıştır.

Ö3: “Ben bir öğretmenin ders işleyişini hiç iyi bulmuyorum. Artık zaten dersine giresim falan da gelmiyor. Şey yapıyor hani mesela yazı yazıp tahtaya çıkarttırıp okuyor. Ben bunu hiç sevmiyorum. Artık derslere bile giresim gelmiyor bir hafta gidip bir hafta gitmiyorum. Gittiğimde de kaldıracığı zaman ben önceki hafta yoktum diyorum. Böyle böyle iki ay oldu.”

Ö15: “Bazı hocalarımız var sanki bir bıkkınlık, hayattan bıkmışlık, böyle stresli, ders bitse de gitsek o havada yani... Kendini geliştirememiş, kabiliyetsiz hocanın dersine gittiğinde şöyle bir hava oluyor. Dersi iyi anlatamıyor, derste bilgiyi iyi vermiyor, derse bizi çekemiyor.”

Ö18: “Çevre Eğitimi hocamız, slayttan açıyor ve slayttan okuyor. Yani çok da farklı bir şey beklemiyoruz ama o kadar monoton anlatıyor ki yani direkt söyleyeyim. Ben açıkçası hiçbir dersini dinlemedim diyebilirim yani. Hep uyudum ya da kafamı koydum böyle sadece dinledim dediği şeyleri ve o da ezbere kaçtı birazcık ama çok monoton anlatıyordu aşırı... Mesela ben çevre eğitimi dersinde dedim ki ben dedim çevreden konuşacağız işte geri dönüşümdü şuydu buydu konuşuruz eğleniriz zaten basit konular dedim ama şu an o dersi hiç sevmiyorum. Yani her gittiğimde de sevmeden gidiyordum o dersi.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretim üyesi niteliğine ilişkin yönetici öğretim üyesi görüşlerine bakıldığında, yönetici öğretim üyelerinin hepsi öğretim üyelerinden memnun olduklarını ifade etmiştir. Öğretim üyelerinden memnun olan yönetici öğretim üyeleri bu görüşlerini öğretim üyelerini alanlarında başarılı bulmaları ve yeterli donanıma sahip olmaları nedenleri ile açıklamıştır.

Y2: “Öğretim elemanları niteliklerine fakülte açısından düşünecek olursak hani fakültemizde bence öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun yeterli ben niteliklere sahip olduğunu düşünüyorum.”

Y3: “Hocalarımızın niteliği de tartışmasız, hepsi kendilerini alanlarında kanıtlamış, çalışma alanlarıyla farklı çalışma alanlarıyla özellikleriyle de kanıtlamış hocalar. Bu anlamda da önemli bir yere sahip. Dolayısıyla bakıldığında anabilim dalımız aslında bütün yeterliliklere sahip olan, öğrenciyi de olumlu yönde etkileyen araştırma görevlisinden profesörüne kadar tüm öğretim elemanlarıyla başarılı bir anabilim dalı olarak görmekteyim.”

Alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Ayrıca yönetici öğretim üyelerinden,

Y5: “Öğretim üyelerinin bu motivasyonları, kendini yetiştirme arzuları, derslerini güzel yapma arzuları tamamen vicdanlarıyla kendileri arasında kalmaya başlıyor... Öğretim üyelerinin tamamen vicdanına bırakılmış durumda ve bir yerden sonra dersleri tamamen yıllardır değişmeyen notlarla ve çok kısa keserek ve düz anlatımla yapan bir öğretim üyesiyle her dersten önce ve sonra çok vakit harcayan bir öğretim üyesi arasında görünürde bir fark yokmuş gibi geliyor ama gerçekten bu mesleğe kendini adanmış insanlar arada büyük bir fark olduğunu, öğrencide bir değişim yaratıldığını, hakikaten öğrencilere yeni bir şey verdiğinde onların nasıl olumlu tutumlar sergilediğini, o öğrencilerin bakışlarını tavırlarını tutum değişikliklerini tecrübe ile görebiliyor.”

diyerek öğretim üyesi motivasyonun öğretmen adaylarının kazanacağı tutumlar üzerindeki önemini vurgulamıştır.

Yönetici öğretim üyelerinin hepsinin öğretim üyelerinin niteliklerinden memnun olduğu görülürken, öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretim üyesi niteliklerinden memnun olduğu, yarıya yakın bir kısmının ise memnun olmadığı belirlenmiştir. Öğretim üyesi niteliğinden memnun olmayan öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerinin oluşmasına etki eden nedenlerin öğretim üyesinin olumsuz tutum ve davranışları ile kullandıkları yöntem ve tekniklerden kaynaklanıyor olması etkili bir öğrenme süreci açısından öğretim üyesi niteliğinin önemini göstermektedir.

Mesleki dayanışmaya ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında altısı öğretim üyeleri arasındaki mesleki dayanışmadan memnun olduğunu, ikisi ise memnun olmadığını ifade etmiştir. Öğretim üyeleri arasındaki mesleki dayanışmadan memnun olan öğretim üyeleri bu görüşlerini birbirleriyle rahat bir şekilde iletişime geçebilme, ders

materyalleriyle ilgili paylaşımlarda ve bilgi alışverişinde bulunabilme, birbirlerini motive etme ve destekleme nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ1: “İnsanlar birbirine yapamadıkları istatistiksel analizi sorabiliyor, yöntem danışabiliyor, örneklem alma konusunda birbirlerine destek olabiliyorlar vesaire. Bunu da hani ben hemen hemen herkesle yapabilirim. Gözlemlediğime göre pek çok insan da birbirinden bu konuda ricacı olabiliyor eğer bir küslük falan yoksa aralarında. Bunlar oluyor. İnsanlar bu konuda da birbirlerine destek veriyorlar.”

ÖÜ2: “Dersteki motivasyonumu çok olumlu etkiliyor. Şöyle ki hocalarımızın sürekli beni olumlu yönde motive ettiklerini gördüm. Yani sürekli yani senin derslere girmenden memnunuz, seninle alakalı çok iyi olumlu şeyler alıyoruz şeklinde bana geri dönütler oldu. Hocalarımız bizzat bunu bana söylediler. Bizzat her konuşmada ifade ettiler. Bunlar tabii ki benim derslerde çok daha iyi motive olmam, öğrencilerle çok daha yakından ilgilenmemi hani başarıyı bir tık daha üste nasıl taşıyabilirim bununla alakalı sürekli fikir yürütmemi sağladı. Yani hep olumlu şekilde motivasyonlar alıyorum hocalarımdan bu da derslere olumlu yansıdı.”

ÖÜ3: “Ben kendi anabilim dalı özelinde konuşacak olursam bizim buradaki ne diyeyim, uyumumuz gayet olumlu benim açımdan... Dönem başında bir toplantı yaptık derse giren öğretim elemanı arkadaşlarımla birlikte. Hepimiz materyallerimizi de paylaştık, hangi konuları bu yeni düzenlenen program çerçevesinde ele almalıyız, hangilerini çıkarmalıyız, hangileri üzerine gitmeliyiz. Bunların her biri üzerine tartıştık, bir konsensüse vardık. Ve bu doğrultuda da ilerledik. Dediğim gibi bir grupta oluşturduk, bir Whatsapp grubumuz var. Bir mail grubumuz var. Birbirimizle ders materyallerimizi, sunularımızı paylaştık. Ödevlerimizi nasıl yaptırmalıyız, kapsamında neler beklemeliyiz. Bunlarla ilgili detaylı alışverişte bulunduk. O yüzden bu noktada kendi anabilim dalım içerisinde gayet mutlu olduğumu söyleyebilirim. Meslektaşlarımla alışveriş noktasında da gayet olumlu ilerlediğimizi söyleyebilirim.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Memnun olmayanlar ise bölümler arasında kopukluklar yaşanması ve ortak derslerin yürütülmesinde bireysel hareket edilmesi nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ4: “Benim hayal ettiğim tarzda bir mesleki dayanışma yok. Zümre içinde, tamam varda. Zümreler ortak karar alır. Dönem ortasında toplanır. Toplanamıyorsa teknoloji yardımıyla bir görüşler alınır. Nasıl gidiyor. Böyle bir şey yok. Sene başında yüzeysel toplantılar, şöyle yapalım. Sonra herkes kafasına göre takılabildiğini gördüm. Bundan başka bir derste farklı bir şekilde olumsuz bir şekilde yaşadım. Sınava kadar işleyeceğimiz şeylere karar verdikten sonra baktım konular bitti, üç hafta var. İşlemem lazım, ne yapıyorsunuz diye sorduğunda şunu yaptım, bunu yaptım, bunu da işledim diye haber geldi. Zamanında haber versene.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir. Bununla beraber mesleki dayanışmaya ilişkin görüş bildiren öğretim üyelerinden,

ÖÜ11: “Yok benim öyle olamadı ne yazık ki çünkü ben komik oldu ama sizin telefonunuzla bu dersi verdiğimi öğrendim... Tabi onlar da ne bileyim onlardan da bir teklif gelmedi onlar da senelerdir bu ders verildiği için böyle bir şey önermemiş olabilirler ama keşke böyle durumlarda küçük böyle toplantılar olsa mesela A-B-C grubunun hocalarıyla anabilim dalı başkanı bölüm başkanı gelse bir buyurun hocam konuşalım, biz de desek onlar da dese... Ben keşke olsa da hani daha iyi bir şekilde bu dersi yürütebilsem dedim. Çünkü derste de kayıtlarda da vardı duyuyorsunuz pedagoji eğitiminden bahsediliyor bir fikrim yok yani ve eksik kalıyor.”

diyerek eğitim fakültesinde ders vereceğini tesadüfi bir şekilde öğrendiğini, ders süreciyle ilgili hiçbir öğretim üyesinin kendisini bilgilendirmediğini belirtmiştir.

Mesleki dayanışmaya ilişkin öğretim üyelerinin ifadelerine göre anabilim dalları içerisinde mesleki dayanışma güçlü iken, bölümler arasındaki mesleki dayanışmanın güçlü olmadığı söylenebilir.

İşbirliğine ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında biri öğretim üyeleri arasındaki işbirliğinden memnun olduğunu, ikisi ise memnun olmadığını ifade etmiştir. Öğretim üyeleri arasındaki işbirliğinden memnun olan öğretim üyesi bu görüşlerini birbirleriyle rahat bir şekilde iletişime geçebilme ve bir sorun üzerine beraberce tartışabilme nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ9: “Hocalarla işbirliği konusuna gelince bu konuda bilmiyorum biz çok şanslı bir ekibiz Anadolu Sınıf Öğretmenliği Programı olarak. Çünkü değil sadece kendi alanımdaki hocalarla iletişime geçmek, başka alandaki hocalarla bile acaba şu konuda hani yaşanan bir sorun varsa bu sorunu birlikte nasıl çözebiliriz, bu çocuklarla iletişime nasıl açık kalabiliriz bunları mutlaka tartışıyoruz.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir. Memnun olmayanlar ise bu görüşlerini öğretim üyeleri arasındaki işbirliğini zayıf ve yetersiz bulmaları nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ4: “Ama ben kesinlikle zümre içinde ve bölümler arasında çok daha etkili bir işbirliği, iletişim bekliyordum. Etkili ama çok daha etkili olmasını beklerdim. Eğitim fakültesi deyince, öğretmenleri yetiştiriyoruz, üniversitenin en ciddi kurumu bence. Ama kopukluk var çok fazla.”

ÖÜ6: “Çok zayıf. Çok samimi söylüyorum, yine kendi aramızda eleştirdiğimiz bir konu. Bir araya gelme, özellikle de ortak derslerde birbirini izlemede, ortak bir takım kararlar alabilme konusunda hiçbir çalışma yapmıyoruz. Bizim daha koordineli bir şekilde çalışmamız gerekiyor... Şimdi içerikler var, bilgi paketinde. Ama onlar standart içerikler, uygulamalar farklılaşıyor. Benim yer verdiğim içerik başka arkadaşımın başka dersinde işlenebiliyor. Bu seferde örtüşmeler çok fazla oluyor. Öğrenci buna da itiraz edebiliyor. Ya da orada da hep bundan bahsediliyor, burada da bahsediliyor. Ders adı ayrı ama içerikler aynı oluyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

İşbirliğine ilişkin yönetici öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında biri öğretim üyeleri arasındaki işbirliğinden memnun olduğunu, biri ise memnun olmadığını ifade etmiştir. Öğretim üyeleri arasındaki işbirliğinden memnun olan yönetici öğretim üyesi bu görüşlerini öğretim üyelerinin ortak derslerin planlanmasında beraber hareket etmeleri ve ortak akademik çalışma yürütebilme nedenleri ile açıklamıştır.

Y3: “Bilimsel araştırma yöntemleri dersiyle eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri dersini yürüten... Hoca ve... Hoca aralarında hangi konudan söz edip hangi konudan söz etmeyeceğiyle ilgili bir karar almışlar. Bence bu çok güzel bir işbirliği. Bu hem öğrenci açısından bir tekrardan kurtarıyor hem de o dersin daha nitelikli hale gelmesini sağlıyor. Yine işbirliklerinden bir tanesi aslında dönem dönem hani rastladığımız gördüğümüz ortak çalışmalar gerçekleştiriliyor.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir. Memnun olmayan yönetici öğretim üyesi ise bu görüşlerini fakülte temelinde gerçekleştirilen çalışmalara çok fazla öğretim üyesi katılımı ve desteği olmaması nedenleri ile açıklamıştır.

Y4: “Mesela, şimdi bu dönemde mesela olağanüstü bir dönem yaşıyoruz. Ne yapabiliriz mesela beklenmedik durumlarda kriz döneminde herkes ne yapabilir, programcılar ne yapabilir yöneticiler ne yapabilir, PDR’ciler ne yapabilir, okul önceciler ne yapabilir, özel eğitimciler ne yapabilir, teknoloji bölümü ne yapabilir mesela diye bir yazı yolladık. Birkaç kişiden cevap geldi. Müthiş yazılar müthiş şeyler ama genel anlamda çok fazla katılım oldu mu olmadı. Biz bunu bekliyor muyduk bekliyorduk. Yani çünkü çok fazla şey yapılmıyor... Sokağa çıkma yasağı da çıktı. Hani bu tür durumlarda biz aslında genellikle talep ediyoruz farklı farklı bölümlerden. Ama dediğim gibi sınırlı düzeyde bir katılım oluyor... Farklı projeler, önerilerini getirebileceği platformlar her zaman toplantılarda yazılı olarak sözlü olarak söyleniyor. Ama çok fazla, çok çok fazla yani fakültede 200 öğretim üyesi var. Bu 200 öğretim üyesinin potansiyelinin çok etkin olarak kullanıldığını düşünmüyorum açıkçası.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

İşbirliğine ilişkin öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyelerinin ifadelerine göre anabilim dalları içerisinde işbirliği güçlü iken, anabilim dalları ve bölümler arasındaki işbirliğinin güçlü olmadığı söylenebilir.

Yönetim anlayışına ilişkin beş yönetici öğretim üyesinin görüşüne bakıldığında, yönetici öğretim üyelerinin katılımcı olma, şeffaf olma, çoğulcu olma, adil olma, işbirliğine önem verme, iletişime ve paylaşıma açık olmaya yönelik unsurlara önem verdikleri belirlenmiştir.

Y1: “İletişime açık. Paylaşımaya açık. Olabildiğince hani sorumlulukların dağılımı konusunda adil olmaya çalışıyorum. Hani kişilerin sahip oldukları akademik dereceleri dikkate almaya

çalışıyorum. Yüklerini dikkate almaya çalışıyorum. Olabildiğince hani bir haksızlık duygusu yaratmayacak şekilde bu dağılımı yapmaya çalışıyorum. Yani şey dışında da hani akademik yaşam dışında da öğretim elemanlarının bir araya gelmelerine yönelik bazı sınırlı da olsa etkinlikler yapmaya çalışıyoruz. Ya dediğim gibi hani iletişime açık paylaşıma açık işbirliğini esas alan ortak akli esas alan bir anlayış sergilemeye çalışıyorum.”

Y3: “Ben çoğulcu bir yönetim anlayışı benimsemeye çalışıyorum yani herkesin sürecin içerisinde dâhil olması, ki yani hani yakında bir örnek olduğu için sen de dâhil olduğun için derslerle ilgili bir program planlaması yaptım gelecek seneye yönelik olarak.”

Y4: “Biz açık bir yönetim sergiliyoruz. Katılımcı bir yönetim sergiliyoruz. Bilgilendiriyoruz. Bize gelen talepleri dikkate alıyoruz. Bir şey yaparken yapmak isterken konunun özelliğine göre ya anabilim dalı ya bölüm ya herkesin katılabileceği platformlar oluşturup bir şekilde onların görüşleri doğrultusunda kararlar almaya çalışıyoruz. Olabildiğince öğrencilerimizi ve öğretim elemanlarımızı koruyoruz. Bu koruma onların açıklarını ya da yanlışlarını kapatmak anlamında değil ama onların zarar görmeyeceği, onların daha iyi hizmetler sunabileceği ve hizmetler alabileceği konuları gözetiyoruz açıkçası. Katılımcı şeffaf.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretim üyesi sayısına ilişkin yönetici öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında biri öğretim üyesi sayısını yeterli bulurken, üçü yeterli bulmadığını ifade etmiştir. Öğretim üyesi sayısını yeterli bulan yönetici öğretim üyesi bu görüşünü anabilim dalı olarak uygun sayıda ve nitelikte öğretim üyesine sahip olmaları nedenleri ile açıklamıştır.

Y3: “Hem anabilim dalındaki öğretim üyesi sayısı hem de niteliği açısından oldukça şanslı anabilim dallarından bir tanesiyiz. Neden? Çünkü anabilim dalımızda hali hazırda üç profesör bir doçentimiz, beş tane yardımcı doçentimiz, öğretim görevlilerimiz ve yetişen araştırma görevlilerimiz var. Ve bakıldığında özellikle hani hem sayı açısından birçok program alanındaki anabilim dallarına bakıldığında birçok üniversitede ya iki kişidir ya üç kişidir ya da beş kişidir. En kuvvetli anabilim dallarından bir tanesiyiz.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir. Yeterli bulmayanlar ise bazı dersleri verebilecek öğretim üyesi bulmakta zorlanmaları ve öğretim üyesi başına düşen ders sayısının çok fazla olması nedenleri ile açıklamışlardır.

Y4: “Her derste drama var güzel. Ama dramayı verecek hoca yok bütün üniversiteleri düşündüğümüzde. Ya da bizim programda coğrafya ile ilgili dersler var ama Türkiye’de sayılı coğrafya eğitimcisi var. Dolayısıyla çocuğa siz o dersin hakkını verebilecek bir öğretim elemanı sunamıyorsunuz. Kimi buluyorsanız onu sokuyorsunuz. Dolayısıyla bu da derslerin, öğretim elemanlarının niteliklerini artıracak şekilde yürümemesini sağlıyor.”

Y2: “Hocanın da üzerindeki yükü düşündüğün zaman hoca ne kadar nitelikli olursa olsun o ders yükü işte karşı karşıya kaldığı grubun büyüklüğü de hoca için aslında motivasyonu engelleyen ya da motivasyon düzeyini etkileyebilen bir durum diye düşünüyorum. Evet, hocalarımız bence nitelikli ama üzerlerindeki yükler çok fazla... Bunun bir de lisansüstü

boyutu var. Enstitüdeki derslere de dâhil edersek iş yükleri son derece fazla. Dolayısıyla hani bu niteliğin dışında bir durum yani hocanın evet nitelikli ama karşı karşıya kaldığı yük ya da almış olduğu sorumluluklar da onun motivasyonunu bence önemli ölçüde etkiliyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretim üyesi sayısına ilişkin yönetici öğretim üyelerinin ifadelerine göre öğretim üyesi sayısının etkili bir öğrenme süreci açısından yeterli olmadığı söylenebilir.

Fakülte kültürüne ilişkin görüş bildiren bir öğretim üyesi fakülte atmosferi hakkında olumlu görüş belirtmiştir. Öğretim üyesi bu görüşlerini fakültedeki bütün akademik ve idari personelin birbirlerine yardımcı olma ve problemleri çözme tutumuyla hareket etmeleri nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ2: “Özellikle eğitim fakültesindeki hocalarımızın çok büyük bir kısmını tanırım, onlar da beni tanır. Ben gerçekten de çok özel insanlar olduklarını düşünüyorum. Bugüne kadar onlardan hiçbir olumsuz bir şey almadım. Olumsuz bir motivasyon almadım. Hep sevgiyle hep böyle ilgi göstererek, bir sıkıntın problemin var mı hep bu şekilde yani problem çözmeye yönelik hareketleri. Kendi aralarındaki durum nedir o konuda çok bilgi sahibi değilim ama benimle olan durumda hocalarımızın öğretim görevlisi fakültemizin, sadece hocalar açısından değil burada çalışan diğer görevli arkadaşlar, tahakkuktan tutun programlamadan tutun, hepsinin bana maksimum derecede yardım etmeye çalıştıklarını gördüm. Yani o konuda hiçbir eksi durumla karşılaşmadım.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Fakülte kültürüne ilişkin görüş bildiren üç yönetici öğretim üyesi fakülte atmosferi hakkında olumlu görüş belirtmiştir. Yönetici öğretim üyeleri bu görüşlerini fakülte yönetimi olarak akademik ve idari personelin işbirliği içerisinde ve birbirlerine destek olduğu, nitelikli eğitim odaklı bir fakülte kültürü oluşturmaya çalışmaları nedenleri ile açıklamıştır.

Y4: “Fakültenin ortamı tabii ki her şeyi etkiliyor sadece etkili bir öğrenme öğretme sürecini değil, fakültedeki olumlu bir iklim her şeyi etkiliyor. Hocanın derse mutlu girmesinden tutun da öğrencinin mutluluğuna kadar, personelin mutluluğuna kadar her şeyi etkiliyor tabii ki olumlu bir fakülte iklimi her şeyi etkiliyor sadece süreci değil. Dolayısıyla bu bir zincir olarak düşündüğünüzde, fakülte yönetiminde ya da fakültedeki bir olumsuzluk her yere yansıyor bu da dolayısıyla... Daha öncelerinde ufak tefek sorunlar olsa da genel anlamda fakülte eğitim öğretimi niteliğini geliştirmeye desteklemeye her zaman şey olumlu bakan bir fakülte.”

Y2: “Kendi içimizde şunu söylüyoruz. Kimseyi kırmayalım. Kimseyi üzmeylem. Olabildiğince biz burada görevimiz etkili bir şekilde koordinasyonu sağlamak yönetim olarak. Ve bunu da ancak bu fakültede olan herkesin birlikte olmasıyla işbirliği yapmasıyla çözebiliriz. Ben bu yüzden çok önemsiyorum. Yani fakültede sekreter olarak çalışan personelimiz, mensuplarımız da bizim için çok kıymetli, temizlik işlerinden sorumlu kişiler

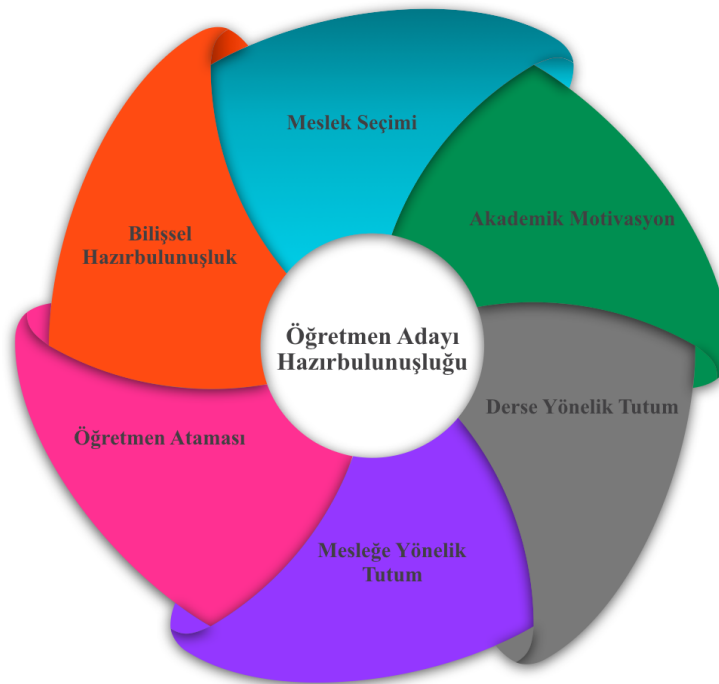
de bizim için çok önemli ve sonuçta bir hepimiz birbirimizden öğreniyoruz. Mesela öğrenci işleriyle yaptığım personelimizle yaptığım toplantıda şunu söyledim, biz sadece hoca biz değiliz bu fakültede, görgüyü adabı sizlerden de öğrenecekler. Yani hepimiz birbirimizin hayatına dokunuyoruz bir şekilde. İşte o dokunuşlar daha pozitif olsun daha öğretici olsun daha insancıl olsun ki böyle böyle bir daha birlikte daha keyifli daha gülen bir fakülte olalım.”

Alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen fakülte iklimi alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında öğretim üyeleri genel olarak alanlarında nitelikli ve başarılı bulunsalar da bazı öğretim üyelerinin etkili ve verimli bir ders süreci açısından nitelikli bulunmadığı; anabilim dalları içerisindeki mesleki dayanışma ve işbirliğinin yüksek olduğu ancak anabilim dalları ve bölümler arasında mesleki dayanışma ve işbirliğinin zayıf olduğu; öğretim üyesi sayısının yetersiz olduğu ve fakülte yönetiminin pozitif ve nitelikli eğitim odaklı bir fakülte kültürü oluşturmaya önem verdiği söylenebilir.

4.1.4. Öğretmen adayı hazırbulunuşluğu

Öğretmen adayı hazırbulunuşluğu teması *meslek seçimi, bilişsel hazırbulunuşluk, öğretmen ataması, mesleğe yönelik tutum, derse yönelik tutum* ve *akademik motivasyon* alt temaları altında incelenmiştir (Şekil 4.4).



Şekil 4.4. Öğretmen adayı hazırbulunuşluğuna ilişkin alt temaları

Meslek seçimine ilişkin görüş bildiren beş öğretim üyesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun eğitim fakültesine ve sınıf öğretmenliği programına istekli bir şekilde gelmediklerini belirtmiştir.

ÖÜ3: “Pek çok eğitim fakültesi öğrencilerinin ve sınıf öğretmenliği özelinde de programlarına çok da istekli geldiklerini düşünmüyorum açıkçası. Her dönem başı hemen hemen hepsine sorarım. Kimler gerçekten öğretmenlik mesleğini isteyerek bu fakülteye geldi diye. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinden pek çoğu avukatlık tercihinin olmadığını, hukuk fakültesinin olmadığı ve bir sonraki tercihleri olan eğitim fakültesine yerleştiklerini söylerler.”

ÖÜ7: “Zaten sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin işte üçte ikisi oranında çoğunluğu, sınıfın çoğunluğu, her sınıfta durum böyledir, başka bölümleri istedikleri halde puanları tutmadığı için zorunlu olarak buraya gelmişler. Bu da tabi hoş bir şey değil yani bir öğretmenlik mesleği açısından yani hoş bir şey değil.”

alıntıları bu bulguyu örneklendirmektedir.

Meslek seçimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında 20’si sınıf öğretmenliği programı ve öğretmenlik mesleğinin ilk tercihleri olmadığını belirtmiştir.

Ö5: “Aslında ilk başta hiç aklımda yoktu. 10. sınıfta 11. sınıfta falan sürekli hukuk istiyordum. Daha sonra 12. sınıfa geçince yani ilk sene olmayacağını da biliyordum aslında hukukun hani hep sürekli mezuna kalırım diye düşünüyordum.”

Ö12: “Ben zaten hani, Eskişehir’i istiyordum özellikle hani lisede de burada okuduğum için Eskişehir’i sevdim yani aslında sınıf öğretmenliği en başta çok aklımda yoktu. Çocukları falan seviyorum ama psikoloji okuma çok istiyordum.”

Ö14: “Sınıf öğretmenliği programını aslında her eşit ağırlıklının bir psikoloji hayali vardır ya da hukuk. Hukuk istemiyordum psikoloji istiyordum açıkçası. Psikoloji gelmedi. Onun için ben de en iyi olarak şey sınıf öğretmenliğini düşündüm.”

alıntıları bu bulguyu örneklendirmektedir. Üç öğretmen adayı ise sınıf öğretmenliği programını hedeflediğini ve isteyerek bu bölümü seçtiğini belirtmiştir.

Ö21: “Ben ilkokuldan beri sınıf öğretmeni olma hayali taşıyordum zaten. Yani sınıf öğretmenimin sayesinde belki de bu. Sınıf öğretmenim çok iyi biriydi yani ona duyduğum hayranlık ilerde bana da duyulsun istedim böyle öğrencilerin gözünden nasıl olmak istediğimi gördüm. Yani ilkokuldan beri hayalimdi zaten. O yüzden üniversite sınavında da bunu seçtim. Zaten ilk tercihimdi.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Öğretmen adayı ve öğretim üyelerinin ifadelerine göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ilk tercihlerinin öğretmenlik mesleği olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının istedikleri bölümü kazanamadıkları için sınıf öğretmenliği programında

bulunmaları öğretmenlik mesleği açısından dikkat çekicidir. Bu durum eğitim fakültesini kazanmanın diğer fakültelere oranla daha kolay olduğunu ve eğitim fakültelerinin başka fakültelerin alternatifi olarak görüldüğünü göstermektedir. Eğitim fakültelerine yönelik bu bakış açısının nitelikli öğretmenler yetiştirebilme noktasında oldukça düşündürücü olduğu söylenebilir.

Bilişsel hazırbulunuşluğa ilişkin görüş bildiren yedi öğretim üyesi öğretmen adaylarının bilişsel hazırbulunuşluklarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Öğretim üyeleri bu görüşlerini öğretmen adaylarının derse hazırlıksız gelmeleri, verilen ödevleri dikkate almamaları ve yapmamaları, iletişim becerilerinin düşük olması, derse karşı ilgisiz ve isteksiz olmaları nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ10: “İçerikle ilgili makale veriyorsunuz, hatta bırakın çocukların şeyi, kendim makale gönderiyorum ya makaleyi bir defa okuyup gelmiyor. Hadi benim gönderdiğim makaleyi okumadın. Konuyla ilgili başka bir kitap başka bir şey oku gel. Şimdi çocuk o konuyla ilgili bir şey okuyup gelmediği zaman ve o konuyla ilgili de daha önceden herhangi bir bilgi ve görgüsü yoksa derse katılımı düşüyor... Hem dersin niteliğini artırıyor hem de sizin niteliğinizi ve verimliliğinizi olumlu etkiliyor... Katılımlı bir ders anlatmaya çalışıyorsun, öğrenciden geri bir şey gelmeyince sizin de motivasyonunuz düşüyor.”

ÖÜ6: “Entelektüel bilgi birikimleri sahip olduklarını düşünmüyorum... Kelime dağarcıkları çok zayıf olduğunu, kendini ifade etme becerilerinin çok eksik olduğunu görüyorum. Özellikle sınıf öğretmenliğinde bu dönem çok görüyorum... Şimdi ders notları bazı durumlarda, derslerde paylaşıyoruz ve biraz daha yönlendirici olsun diye bunların da yeteri kadar dikkate alınmadığını görüyoruz. Dolayısıyla bizim öğrencimiz büyük çoğunlukla bir isteksizlik var. En azından benim girdiğim dersler için ve diğer meslektaşım da eğitim bilimleri olarak duyduğum, gördüğüm daha isteksizler.”

ÖÜ9: “Öğrencilerin derslerimdeki hazır bulunuşluklarını çok iyi bulduğumu söyleyemem. Ama bunların altındaki sebeplerin de bu çocuklar olduğunu düşünmem. Yani çok basit sorulara dahi cevap vermekte ya da kendini ifade etmekten çekinen öğrencilerimiz var.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Bilişsel hazırbulunuşluğa ilişkin görüş bildiren bir yönetici öğretim üyesi öğretmen adaylarının bilişsel hazırbulunuşluklarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Yönetici öğretim üyesi bu görüşünü öğretmen adaylarının okumamaları, derse karşı ilgisiz olmaları ve verilen ödevleri yapmamaları nedenleri ile açıklamıştır.

Y3: “Son yıllarda öğrenci sayımız- öğrenci sayının çokluğuyla birlikte sınıflarda öğrencilerin niteliklerinde de önemli biçimde değişme oldu. Bu değişme hangi yönde? Bu değişme çok okumayan, çok araştırma yapmayan, çok kendini yenilemeyen tazelemeyen, verdiği bir kaynağı okumakta zorlanan ve onlara ders programı veriyorsun dönemin başında bakmıyor o ders programına yani ne olduğunu bilmiyor. Diyorsun ki ders programındaki şu kaynağı

okuyun, şununla ilgili işte bir diyelim ki bununla ilgili bir haber bulun ya da bir örnek olay oluşturun diyorsun çok ilgili değil.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Öğretim üyeleri ve yönetici öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda öğretmen adaylarının bilişsel hazırbulunuşluklarının düşük bulunduğu belirlenmiştir. Gözlem verileri de benzer bulgular ortaya koymuştur. Bilişsel hazırbulunuşluğa ilişkin gözlemlere dayalı olarak öğretmen adaylarının derse hazırlık yapmadan geldikleri, sorumluluklarını yerine getirmedikleri ve pek çok öğretmen adayının önünde öğrenme materyallerinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bir öğretim üyesi “*Bence okumadan geliyorlar, ön hazırlıkları yok... Ama benim bu grupta, çok önyargılı olmak istemiyorum ama temelde bilgi eksikliklerinden kaynaklandığını düşünüyorum.*” diyerek öğretmen adaylarının derslere hazırlık yapmadan gelmelerine dikkat çekmiş ve bilişsel hazırbulunuşluklarını düşük bulunduğunu belirtmiştir (01.11.2019-Saha Notu 4).

Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersi. Öğretim üyesi geçen hafta gönderdiğim makaleleri okudunuz mu diye sınıfa soru yöneltiyor. “İki tane makale gönderdim, okuyanlar kim?” diye sorusunu tekrarlıyor. İki öğrenci parmak kaldırdı. Öğretim üyesi “Başka okuyan yok mu?” diye tekrar soruyor. Cevap veren yok, sınıfta uğultu var, öğrenciler kendi aralarında konuşuyor. Arka tarafta oturan öğrenciler başta olmak üzere çoğu öğrencinin önünde defter, kitap yok (26.02.2020- Gözlem No 29).

Öğretim üyeleri ve yönetici öğretim üyelerinin ifadelerine ve gözlem bulgularına göre öğretmen adaylarının bilişsel hazırbulunuşluklarının yüksek olmadığı söylenebilir.

Öğretmen atamasına ilişkin görüş bildiren üç öğretim üyesi öğretmen atamasındaki sorunlar nedeniyle sınıf öğretmenliği programına gelen öğretmen adaylarının niteliğinde düşüş yaşandığını belirtmiştir.

ÖÜ2: “Bir iki yıl öncesine kadar öğrencilere sorduğumda sınıf öğretmenliği ile alakalı sorular sorduğumda işte çok daha istekli çok daha şey çok daha böyle bir an önce okulu bitireyim artık atamam olsun görevime başlayayım düşüncesiyle hareket eden öğrenciler gelirken, son birkaç yılda işte hocam öğrenciliğimiz hiç bitmese de olur. Keşke hep öğrenci kalsak. İşte nasıl gideceğiz, zor. Atamalar olmuyor, olsa da çok uzak yerlere oluyor gibi cevaplar almaya başlayınca anladım ki bu konuda hem bilişsel anlamda bazı düşmeler var hem de bu konuda nitelik olarak öğrencilerin bir düşüşü var diye.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Öğretmen atamasına ilişkin görüş bildiren iki yönetici öğretim üyesi son yıllarda öğretmenlerin atanabilme kaygısının baş gösterdiğini ve eğitim fakültesine gelen öğretmen adayı niteliğinde düşüş gözlemlediklerini belirtmiştir.

Y1: “Dolayısıyla son yıllarda hele hele bazı öğretmenlik programlarının yabancı dil öğretmenliği gibi, efendime söyleyeyim sosyal bilgiler öğretmenliği gibi, Türkçe öğretmenliği gibi alanlarda istihdam olanaklarının daralmasıyla beraber tabi gelen öğrencilerin akademik yeterlilikleri de azalmış durumda. Ben bunu kendi programımda da gözlemliyorum. Bundan bir 3-5 yıl öncesine kadar, 5 yıl değil ama 3 yıl öncesine kadar belki 3-4 yıl öncesine kadar neredeyse atanma kaygısı yoktu iş bulma kaygısı yoktu öğrencilerimizin ama son birkaç yıldır kontenjan fazlası mezunumuz var. Hem milli eğitimde hem de özelde bu sıkıntıyı yaşıyoruz. Daha önce ilk 15-20 binlerde eşit ağırlık puanı bağlamında 15-20 binlerde öğrenci alırken şimdi 45 binlere 40 binlere çıkmış durumdayız. Bu da bize bir kere kaçınılmaz olarak gelen öğrencinin niteliğinin daha düşük olduğunu gösteriyor.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Öğretim üyeleri ve yönetici öğretim üyelerinin ifadelerine göre öğretmen atamalarındaki problemler nedeniyle öğretmenlik mesleğinin akademik başarısı yüksek öğrenciler tarafından tercih edilmediği söylenebilir.

Mesleğe yönelik tutuma ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında 14’ü mesleğe yönelik tutumlarında öğrenme-öğretme süreci içerisinde olumlu yönde değişiklik olduğunu ifade etmiştir. Mesleğe yönelik tutumlarında olumlu değişiklik olduğunu belirten öğretmen adayları bu görüşlerini öğretmenlik mesleğini daha çok sevmeleri, daha yapılabilir bulmaları, önemli ve değerli bulmaları ve daha çok motive olmaları nedenleri ile açıklamıştır.

Ö5: “Ben sadece öğretmenliği hani sana bir şey veriliyor ve onu öğretiyorsun olarak görüyordum. Aslında öyle değil hani sen onu aslında sana verilenleri nasıl aktaracağın da daha önemli. Dediğim gibi hani mesela atıyorum 35 tane sınıfta çocuk varsa atıyorum en azından sen 35 tane çocuğu hani yönlendirebilirsin ki bence sınıf öğretmenliği bir insanın kariyerinde de olsun karakterinde de olsun en önemli adımlardan bir tanesi aileden sonra gelen. O yüzden çok önemli bence gerçekten hayati falan değer falan taşıyan bir meslek olduğunu düşünüyorum.”

Ö6: “Daha çok sevdim. Hani mesela stajımız ne zaman başlayacak bilmiyorum ama hani o anı iple çekiyorum. Sonuçta onlar çocuklarla birlikte iç içe olmak istiyorum.”

Ö8: “Evet. Oldu. Yani girmeden önce zaten hiç istemeyerek geldim. Hiç sevmiyordum yani kesinlikle bana uygun olduğunu düşünmüyordum. Geçen sene de hiç memnun değildim ama bu sene dediğim gibi hani daha kendim yani daha rahat yapabileceğime inanmaya başladım. Daha sevmeye başladım. İstemeye başladım hani bir an önce artık hani şu okul bitse de başlayayım diye bekliyorum.”

Ö9: “Girmeden önce açıkçası daha farklı düşünüyordum. Girdikten sonra daha çok motive oldum.”

Ö20: “Öğretmenliğe bakış açım benim önceden ben bu mesleği çok zor görüyordum hani öğretmenlikler içerisindeki en zoru olarak görüyordum. Çünkü hani hiçbir şey bilmeyen çocuğa temelden bir şeyleri öğretmeye başlıyorsun. Mesleğe girdikten sonra mesleğin aslında o kadar da korkutucu olmadığını fark ettim. Hani gerçekten istersem tam olarak da eğitimini alabilirsem yapabileceğimi tam olarak fark ettim.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Beş öğretmen adayı ise olumlu ya da olumsuz yönde herhangi bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir.

Ö4: “Buraya yarı yarıya istemeyerek geldim, yarı yarıya da isteyerek geldim. Şu anda çok bir değişiklik olduğunu söyleyemem benim bakış açımda.”

Ö11: “Ben girdiğim zaman daha çok neyle karşılaşacağımı biliyordum. Aynı geldi. Değişen bir durum yok zaten eskiden de bu bölümü sevmiyordum. Geldim dedim belki sevebilirim yine sevmedim. Değişen bir durum yok.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Bir öğretmen adayı ise mesleğe yönelik tutumunda olumlu yönde gelişme olmasına rağmen kendini yetersiz hissettiğinden dolayı nitelikli bir öğretmen olamayacağı yönünde endişeleri olduğunu belirtmiştir.

Ö2: “Aradan bir yıl geçti. Hem olgunlaştım hem de mesleğimin ne kadar önemli, değerli olduğunu fark ettim... Korkmaya başladım. Tüm hayatım olacak öğretmenlik benim. Öğrencilere yetemezsem diye korkuyorum. Onları iyi yetiştiremezsem diye, iyi bir öğretmen olamazsam diye korkuyorum... Çok eksikimin olduğunu düşünüyorum sanırım. O olabilir ya da kendimi yetersiz görüyordum.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Öğretmen adayı ifadelerine göre öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun mesleğe yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişmeler olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının hazırbulunuşlukları kapsamında 2019-2020 öğretim yılının başında ve sonunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, değer yönelimleri ve akademik motivasyon düzeyleri ölçülmüştür. Tablo 4.2’de öğretmen adaylarına uygulanan öğretmenlik mesleğini yönelik tutum ölçeğinin ön test-son test puanlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ön test-son test betimsel istatistikleri

Ön test	$\bar{X}$	SS	Son test	$\bar{X}$	SS
Değer	4.61	.45	Değer	4.70	.48
Uyum	4.21	.70	Uyum	4.06	.83
Sevgi	4.10	.71	Sevgi	4.05	.80

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik ön test ve son test tutum puanları incelendiğinde “öğretmenlik mesleğine değer verme” alt boyutunun en yüksek, “öğretmenlik mesleğini sevmek” alt boyutunun en düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Değer alt boyutunun ön test puanı $\bar{X}=4.61$ iken son test puanının $\bar{X}=4.70$ ’e yükseldiği; uyum alt boyutunun ön test puanı $\bar{X}=4.21$ iken son test puanının $\bar{X}=4.06$ ’ya ve sevgi alt boyutunun ön test puanı $\bar{X}=4.10$ iken son test puanının $\bar{X}=4.05$ ’e düştüğü görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde ise öğretmen adaylarının ön test-son test tutumlarına ilişkin puan ortalamasının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir tutum yapısını yansıttığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarına uygulanan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarının ön test-son test puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Wilcoxon testi kullanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının ön test-son test tutum puanları Wilcoxon testi sonuçları

Faktörler	Ön test-son test	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Değer	Negatif Sıralar	33	43.18	1425.00	-3.199	.001
	Pozitif Sıralar	62	50.56	3135.00		
	Fark Olmayan	26				
Uyum	Negatif Sıralar	65	50.78	3301.00	-2.062	.039
	Pozitif Sıralar	38	54.08	2055.00		
	Fark Olmayan	18				
Sevgi	Negatif Sıralar	66	58.15	3838.00	-1.227	.220
	Pozitif Sıralar	50	58.96	2948.00		
	Fark Olmayan	5				

Tablo 4.3’e göre öğretmen adaylarının “öğretmenlik mesleğine değer verme” alt boyutu ön test-son test puanları arasında son test puanı lehine [$z=-3.199$, $p<.05$] ve “öğretmenlik mesleğine uyum” alt boyutu ön test-son test puanları arasında ön test puanı lehine [$z=-2.062$, $p<.05$] anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Fakat bu farklılığın “öğretmenlik mesleğine değer verme” ($d=.20$) ve “öğretmenlik mesleğine uyum” ($d=.13$) alt boyutları için küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretimin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine değer verme boyutunda etkili, mesleğe uyum boyutunda ise etkisiz olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının “öğretmenlik mesleğini sevmek” alt boyutu ön test-son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$z=-1.227$, $p>.05$].

Ancak öğretmen adaylarının derslerdeki tutumlarına ilişkin görüş bildiren yedi öğretim üyesi öğretmen adaylarının tutumlarını düşük bulduklarını ifade etmiştir. Öğretim üyeleri bu görüşlerini öğretmen adaylarının derse geç kalmaları, derste

uyumaları, bazı dersleri gerekli görmemeleri, derslerdeki olumsuz davranışları ve programa isteyerek gelmemeleri nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ3: “Onların bu olumsuz tutumları derslere yansıyor, derslere yansıyınca bize de yansıyor... Tabi karşınızdaki grup... hep böyle asık suratlar, güdülenmemiş, işte bu bizim ne işimize yarayacak, hep böyle sorgulayıcı ifadeler. Tavırlarda da bunu görebiliyorsunuz. Derse geç kalmalar, kafasını sıraya koyup uyumalar ve hani öğrenmeye karşı bir isteklilik değil, “*Hocam bize ders notu verin, şu slaytın çıktısını okuyalım, sınavdan da geçer not alalım.*” Bu tutum tabi ki de olumsuz etkiliyor... Bunların hepsi karşılıklı. Dolayısıyla onların olumsuz duyuşsal hali, tutumu beni de olumsuz etkiliyor.”

ÖÜ6: “Bizim eğitim bilimleri olarak derslerimizi ÖMB olarak tanımlıyorlar. Öğretim dersleri diyorlar. Bunları da çokta kendileri için gerekli ders olarak görmedikleri için de bu anlamda belki tam olarak kendilerini ortaya koyamıyorlar.”

ÖÜ7: “Zaten sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin işte üçte ikisi oranında çoğunluğu, sınıfın çoğunluğu, her sınıfta durum böyledir, başka bölümleri istedikleri halde puanları tutmadığı için zorunlu olarak buraya gelmişler. Bu da tabi hoş bir şey değil yani bir öğretmenlik mesleği açısından yani hoş bir şey değil. Çünkü öğretmenlik mesleği çok özel bir meslek. Gerçekten kişinin bunu isteyerek yapması lazım isteyerek buraya gelmiş olması lazım ama üçte ikisi isteyerek gelmiyor. İşte hocam diyorlar belki ileride alışırsız severiz alanımızı mesleğimizi yani öyle bir umutları var ama yani bu bir ciddi bir sorun aslında”

ÖÜ10: “Zaman zaman soruyorum... Bazılarına sordum yani gerçekten sınıf öğretmeni olmak istiyor musunuz? ...Yani hocam ben zaten öğretmen olmayacağım diyenler oluyor. Zaten atanamayacağım diyenler oluyor. Yahut da bazıları diyor ki hocam ben sosyalleşmek istiyorum, dersi okulu uzatmak istiyorum diyenler oluyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretmen adaylarının derslere yönelik tutumuna ilişkin görüş bildiren yönetici öğretim üyelerinden,

Y2: “Ben sadece meslek bilgisi derslerini yürütüyorum. Bu konuda belki alan hocalarının görüşleri farklı olabilir ama bizim meslek bilgisi derslerinde genel olarak öğrenciler hani bu derslerden çok keyif almıyorlar. Bu derslerin çok da gerekli olmadığına dair inançları da söz konusu. Dedğim gibi hani bu programların yapısından ders yüklerinden ve bizlerden de kaynaklanan bir durum olabilir ama kendi adıma ve tanıdığım arkadaşlarımdan da duyduğum kadarıyla hani biz derslerde olabildiğince onlarla etkili bir iletişim kurmaya, onları daha fazla tartışma yapmaya sorgulamaya yöneltmeye çalışıyoruz lakin bu tartışmalara katılımları da son derece düşük.”

diyerek öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerini sevmediklerini ve bu dersleri gerekli görmediklerine dair inançları olduğunu belirtmiştir.

Öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda öğretmen adaylarının derslerdeki tutumlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Gözlem verileri de

benzer bulgular ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının derslere yönelik tutumuna ilişkin gözlemlere dayalı olarak öğretmen adaylarının çoğunun önünde öğrenme materyali olmadığı ve derslerde istenmeyen öğrenci davranışları sergiledikleri belirlenmiştir.

Eğitimde Program Geliştirme dersi. 12:00: Öğretim üyesi sınıfta gezerek anlatımına devam ediyor. Öğretim üyesi geçen haftaki kavramlara yönelik soru soruyor. Cevap veren yok. Öğretim üyesi öğrencilere hazırlamış oldukları ödevler, teslim ettikleri raporlarla ilgili soru soruyor. Bir öğrenci cevap veriyor, başka cevap veren yok. Öğretim üyesi açıklamalarına devam ediyor ve ipucu vererek tekrar soruyor “İncelediğiniz programlarda öğrenme-öğretme süreci gibi bir başlık gördünüz mü?”. Cevap veren yok. Arka tarafta bulunan dört öğrenci cep telefonlarıyla ilgileniyorlar. Bir kişi öğretim üyesine cevap veriyor. Öğretim üyesi öğrencinin söylediklerine ek açıklamalarda bulunurken, öğrenciler öğretim üyesini sessiz bir şekilde dinliyorlar...12:44: Arka tarafta dokuz öğrenci başını sıraya koymuş uyuyor. Öğretim üyesi dersi anlatırken arka tarafta üç öğrenci kendi arasında konuşuyor. Ön taraftaki iki öğrenci gözlerini ovuşturuyor (25.10.2019-Gözlem No 7).

Eğitim Sosyolojisi dersi. Öğretim üyesi tahtanın önünde dersini anlatıyor. Ön taraftaki 11 öğrenci öğretim üyesi dersi anlatırken not tutuyorlar. Sınıfın arka tarafında bulunan öğrencilerin önünde defter, kitap yok. Kendi aralarında sessizce konuşuyorlar (28.11.2019-Gözlem No 19).

Öğretim üyeleri ve yönetici öğretim üyelerinin ifadelerine ve gözlem bulgularına göre öğretmen adaylarının derslere yönelik tutumlarının yüksek olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının derslerdeki tutumları düşük bulunmasına karşın öğretmenlik mesleğine değer verme, öğretmenlik mesleğine uyum ve öğretmenlik mesleğini sevmeye ilişkin tutum puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Portre değerler ölçeğinin ön test-son test puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 4.4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Değer yönelimleri düzeylerine ilişkin ön test-son test betimsel istatistikler

Ön test	$\bar{X}$	SS	Son test	$\bar{X}$	SS
Evrensellik	5.29	.62	Evrensellik	5.46	.60
Öz-yönelim	5.06	.69	Öz-yönelim	5.24	.62
Yardımseverlik	4.85	.74	Yardımseverlik	5.04	.74
Güvenlik	4.81	.86	Hazcılık	5.01	.99
Hazcılık	4.75	1.02	Güvenlik	4.97	.79
Uyma	4.51	.89	Uyma	4.67	.89
Uyarılım	4.42	.90	Uyarılım	4.63	.87
Başarı	4.13	1.04	Başarı	4.46	1.01
Geleneksellik	3.84	.96	Geleneksellik	3.98	.99
Güç	3.45	1.04	Güç	3.68	1.09

Öğretmen adaylarının değer yönelimlerine yönelik ön test ve son test puanları incelendiğinde evrensellik ve öz-yönelim alt ölçeklerinin en yüksek, güç ve geleneksellik alt ölçeklerinin ise en düşük puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının doğayla bütünlük içinde olma, erdemli olma, sanat güzellikleri dolu bir dünyaya sahip olma, sosyal adaleti gözetme, açık fikirli olma, çevreyi koruma, barıştan yana olma, iç uyum, eşitlik, özgür olma, bağımsız olma, meraklı olma, yaratıcı olma, öz-saygı, kendi amaçlarını belirleme, yardımsever olma, sorumluluk sahibi olma, bağışlayıcı olma, dürüst olma, sadık olma, sevgi, gerçek arkadaşlık, manevi bir hayat sürme ve anlamlı bir hayat sürme değerlerine daha çok önem verirken; sosyal güç sahibi olma, otorite sahibi olma, insanlar tarafından benimsenme, toplumdaki imajını koruma, zengin olma, alçakgönüllü olma, hayatın verdiklerini kabul etme, geleneklere saygılı olma, samimi olma ve ılımlı bir hayat sürme gibi değerlere daha az önem verdikleri söylenebilir. Ayrıca, bütün alt ölçeklerin ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde öğretmen adaylarının son test puanlarında artış olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının değer yönelimlerinde süreç içerisinde yükselme olduğu söylenebilir.

Portre değerler ölçeğinin alt boyutlarının ön test-son test puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Wilcoxon testi kullanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.5’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Değer yönelimleri ön test-son test puanları Wilcoxon testi sonuçları

Faktörler	Ön test-son test	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Evrensellik	Negatif sıralar	30	46.90	1407.00	-3.746	.000
	Pozitif sıralar	69	51.35	3543.00		
	Fark olmayan	22				
Öz-yönelim	Negatif sıralar	38	46.72	1775.50	-2.459	.014
	Pozitif sıralar	61	52.04	3174.50		
	Fark olmayan	22				
Yardımseverlik	Negatif sıralar	33	51.67	1705.00	-3.098	.002
	Pozitif sıralar	69	51.42	3548.00		
	Fark olmayan	19				
Güvenlik	Negatif sıralar	36	47.88	1723.50	-2.638	.008
	Pozitif sıralar	63	51.21	3226.50		
	Fark olmayan	22				
Hazcılık	Negatif sıralar	33	51.58	1702.00	-3.247	.001
	Pozitif sıralar	70	52.20	3654.00		
	Fark olmayan	18				
Uyma	Negatif sıralar	43	44.40	1909.00	-2.543	.011
	Pozitif sıralar	60	57.45	3447.00		
	Fark olmayan	18				

Tablo 4.5. (Devam) *Değer yönelimleri ön test-son test puanları Wilcoxon testi sonuçları*

Faktörler	Ön test-son test	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Uyarılım	Negatif sıralar	38	49.50	1881.00	-2.509	.012
	Pozitif sıralar	64	52.69	3372.00		
	Fark olmayan	19				
Başarı	Negatif sıralar	35	48.77	1707.00	-3.569	.000
	Pozitif sıralar	71	55.83	3964.00		
	Fark olmayan	15				
Geleneksellik	Negatif sıralar	45	54.96	2473.00	-1.744	.081
	Pozitif sıralar	65	55.88	3632.00		
	Fark olmayan	11				
Güç	Negatif sıralar	43	49.95	2148.00	-2.720	.007
	Pozitif sıralar	67	59.06	3957.00		
	Fark olmayan	11				

Tablo 4.5'e göre öğretmen adaylarının evrensellik alt ölçeği ön test-son test puanları arasında son test puanı lehine [$z=-3.746$, $p<.05$], öz-yönelim alt ölçeği ön test-son test puanları arasında son test puanı lehine [$z=-2.459$, $p<.05$], yardımseverlik alt ölçeği ön test-son test puanları arasında son test puanı lehine [$z=-3.098$, $p<.05$], güvenlik alt ölçeği ön test-son test puanları arasında son test puanı lehine [$z=-2.638$, $p<.05$], hazcılık alt ölçeği ön test-son test puanları arasında son test puanı lehine [$z=-3.247$, $p<.05$], uyma alt ölçeği ön test-son test puanları arasında son test puanı lehine [$z=-2.543$, $p<.05$], uyarılım alt ölçeği ön test-son test puanları arasında son test puanı lehine [$z=-2.509$, $p<.05$], başarı alt ölçeği ön test-son test puanları arasında son test puanı lehine [$z=-3.569$, $p<.05$] ve güç alt ölçeği ön test-son test puanları arasında son test puanı lehine [$z=-2.720$, $p<.05$] anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Fakat bu farklılığın evrensellik ($d=.24$), öz-yönelim ($d=.15$), yardımseverlik ($d=.20$), güvenlik ($d=.17$), hazcılık ($d=.20$), uyma ($d=.16$), uyarılım ($d=.16$), başarı ($d=.22$) ve güç ($d=.17$) alt ölçekleri için küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretimin, öğretmen adaylarının evrensellik, öz-yönelim, yardımseverlik, güvenlik, hazcılık, uyma, uyarılım, başarı ve güçle ilgili değer yönelimlerde artışa neden olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının geleneksellik alt ölçeği ön test-son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$z=-1.744$, $p>.05$].

Akademik motivasyon ölçeğinin ön test-son test puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Akademik motivasyon ölçeği ön test-son test betimsel istatistikleri

Ön test	$\bar{X}$	SS	Son test	$\bar{X}$	SS
Özdeşleşmiş düzenleme	5.56	1.05	Özdeşleşmiş düzenleme	5.87	1.00
Bilmeye yönelik i. m.	5.47	1.25	Bilmeye yönelik i. m.	5.56	1.35
Dışsal düzenleme	5.17	1.24	Dışsal düzenleme	5.10	1.12
Başarmaya yönelik i. m.	4.73	1.39	Başarmaya yönelik i. m.	5.02	1.41
Deneyime yönelik i. m.	4.57	1.39	Deneyime yönelik i. m.	4.89	1.49
İçe yansıtılmış düzenleme	4.25	1.71	İçe yansıtılmış düzenleme	4.51	1.57
Motivasyonsuzluk	1.53	.88	Motivasyonsuzluk	1.72	1.02

Öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarına yönelik ön test ve son test puanları incelendiğinde özdeşleşmiş düzenleme ve bilmeye yönelik içsel motivasyon alt ölçeklerinin en yüksek, motivasyonsuzluk alt ölçeğinin ise en düşük puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Özdeşleşmiş düzenleme ön test puanı $\bar{X}=5.56$ iken son test puanının $\bar{X}=5.87$ 'ye, bilmeye yönelik içsel motivasyon ön test puanı $\bar{X}=5.47$ iken son test puanının $\bar{X}=5.56$ 'ya, başarmaya yönelik içsel motivasyon ön test puanı $\bar{X}=4.73$ iken son test puanının $\bar{X}=5.02$ 'ye, deneyime yönelik içsel motivasyon ön test puanı $\bar{X}=4.57$ iken son test puanının $\bar{X}=4.89$ 'a, içe yansıtılmış düzenleme ön test puanı $\bar{X}=4.25$ iken son test puanının $\bar{X}=4.51$ 'e ve motivasyonsuzluk ön test puanı $\bar{X}=1.53$ iken son test puanının $\bar{X}=1.72$ 'ye yükseldiği; dışsal düzenleme ön test puanı $\bar{X}=5.17$ iken son test puanının $\bar{X}=5.10$ 'a düştüğü görülmektedir.

Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının ön test-son test puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Wilcoxon testi kullanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Akademik motivasyon ön test-son test puanları Wilcoxon testi sonuçları

Faktörler	Ön test-son test	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Özdeşleşmiş düzenleme	Negatif Sıralar	41	51.99	2131.50	-2.623	.009
	Pozitif Sıralar	68	56.82	3863.50		
	Fark olmayan	12				
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	Negatif Sıralar	49	50.18	2459.00	-1.487	.137
	Pozitif Sıralar	59	58.08	3427.00		
	Fark olmayan	13				
Dışsal düzenleme	Negatif Sıralar	58	58.67	3403.00	-.524	.600
	Pozitif Sıralar	55	55.24	3038.00		
	Fark olmayan	8				
Başarmaya yönelik içsel motivasyon	Negatif Sıralar	47	51.43	2417.00	-2.036	.042
	Pozitif Sıralar	64	59.36	3799.00		
	Fark olmayan	10				
Deneyime yönelik içsel motivasyon	Negatif Sıralar	42	53.00	2226.00	-2.336	.019
	Pozitif Sıralar	67	56.25	3769.00		
	Fark olmayan	12				

Tablo 4.7. (Devam) *Akademik motivasyon ön test-son test puanları Wilcoxon testi sonuçları*

Faktörler	Ön test-son test	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
İçe yansıtılmış düzenleme	Negatif Sıralar	48	52.40	2515.00	-1.887	.059
	Pozitif Sıralar	64	59.58	3813.00		
	Fark olmayan	9				
Motivasyonsuzluk	Negatif Sıralar	34	40.41	1374.00	-2.152	.031
	Pozitif Sıralar	52	45.52	2367.00		
	Fark olmayan	35				

Tablo 4.7'ye göre öğretmen adaylarının özdeşleşmiş düzenleme alt ölçeği ön test-son test puanları arasında son test puanı lehine [$z=-2.623$, $p<.05$], başarmaya yönelik içsel motivasyon alt ölçeği ön test-son test puanları arasında son test puanı lehine [$z=-2.036$, $p<.05$], deneyime yönelik içsel motivasyon alt ölçeği ön test-son test puanları arasında son test puanı lehine [$z=-2.336$, $p<.05$] ve motivasyonsuzluk alt ölçeği ön test-son test puanları arasında son test puanı lehine [$z=-2.152$, $p<.05$] anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Fakat bu farklılığın özdeşleşmiş düzenleme ($d=.16$), başarmaya yönelik içsel motivasyon ($d=.13$), deneyime yönelik içsel motivasyon ($d=.15$) ve motivasyonsuzluk ($d=.13$) alt ölçekleri için küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının bilmeye yönelik içsel motivasyon alt ölçeği ön test-son test puanları [$z=-1.487$, $p>.05$], dışsal düzenleme ön test-son test puanları [$z=-.524$, $p>.05$] ve içe yansıtılmış düzenleme ön test-son test puanları arasında ise [$z=-1.887$, $p>.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının özdeşleşmiş düzenleme ile bilmeye yönelik içsel motivasyonlarının yüksek; dışsal düzenleme, başarmaya yönelik içsel motivasyon, deneyime yönelik içsel motivasyon ile içe yansıtılmış düzenlemelerinin orta düzeyde; motivasyonsuzluk düzeylerinin ise çok düşük olduğu görülmektedir. Dışsal düzenleme, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve deneyime yönelik içsel motivasyon puanlarının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarında içsel ve dışsal güdülenmenin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla beraber öğretmen adaylarının akademik motivasyonuna ilişkin görüş bildiren öğretim üyelerinden yedisi öğretmen adaylarının motivasyonlarını düşük bulduğunu, biri yüksek bulduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının akademik motivasyonunu düşük bulan öğretim üyeleri bu görüşlerini öğretmen adaylarının derslere karşı isteksiz ve ilgisiz olmaları ve dersle ilgili sorumluluklarını yerine getirmemeleri nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ1: “Çok motive değiller. Çünkü öğretmenlik yaşantılarında çok büyük bir derde derman olmayacağını farkındalar. Çünkü tarih bilgisinin bu kadar detaylı işlenmesi onların

öğretmenlik yaşantıları için meslek bilgisi bağlamında bir kazanım sağlamıyor. Sadece genel kültür olarak bir kazanımı var o yüzden çok motive olduklarını söylemek güç.”

ÖÜ6: “Şimdi ders notları bazı durumlarda, derslerde paylaşıyoruz ve biraz daha yönlendirici olsun diye bunların da yeteri kadar dikkate alınmadığını görüyoruz. Dolayısıyla hani bizim öğrencimizde büyük çoğunlukla bir isteksizlik var. En azından benim girdiğim dersler için ve diğer meslektaşım da eğitim bilimleri olarak duyduğum, gördüğüm daha isteksizler... Bazen konularda değişiklik yapıyorum, hiçbir tanesini de sormuyorum, hocam siz aslında bunda bunu bahsedecektiniz, değiştirdiniz galiba demiyor, böyle bir şeyler var, ilgisizlikleri var.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Farklı bir fakülteden gelen ve eğitim fakültesinde ders veren misafir bir öğretim üyesi ise öğretmen adaylarının akademik motivasyonu yüksek bulunduğunu belirtmiştir. Öğretim üyesi bu görüşünü öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun derse katılması ve derse karşı ilgili olmaları nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ11: “Valla sizin öğrencileri değerlendirsem gayet iyiler ilgililer. Farkındalar. Konuşuyorlar, cesaretleri var... Valla motivasyonları çocukların yerinde çünkü konu çok güzel. Çevre eğitimi olunca hepsini ilgilendiren şeyler. Bir kısmı tabii ki çok şey değil aktif değil ama çoğunluk olarak derse katılıyorlar ben o yüzden iyi buluyorum öğrencileri, memnunum yani sınıftaki çocuklardan.”

alıntısı bu bulguları örneklendirmektedir. Ayrıca öğretim üyelerinden,

ÖÜ10: “Öğrencinin motivasyonu öğrencinin niteliği sizin niteliğinizi de artırıyor aslında. Hem dersin niteliğini artırıyor hem de sizin niteliğinizi ve verimliliğinizi olumlu etkiliyor. Ama hiçbir sınıfa giriyorsun bu katılımlı ve etkileşimli soru cevapla ders anlatmaya çalışıyorsun, öğrenci katılımlı bir ders anlatmaya çalışıyorsun. Ödev katılımlı bir ders anlatmaya çalışıyorsun, öğrenciden geri bir şey gelmeyince sizin de motivasyonunuz düşüyor.”

diyerek öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin kendi motivasyonunu da etkilediğini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının akademik motivasyonuna ilişkin görüş bildiren dört yönetici öğretim üyesi öğretmen adaylarının motivasyonunu düşük bulunduğunu belirtmiştir.

Y2: “Yani bugüne kadarki deneyime dayalı olarak özellikle hani son yıllarda çok motivasyonlarının daha düşük olduğunu söyleyebilirim.”

Y3: “Öğretmen adaylarının en önemli sıkıntılarından bir tanesi duyuşsal anlamda, dönemin başında yani okula başladıklarında tutum ve güdülenmelerinde bir düşüklük oluyor...Birinci ve ikinci sınıfta tutum ve güdülenmede biraz daha düşüktük, özellikle birde.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Öğretmen adaylarının akademik motivasyonuna ilişkin görüş bildiren bir yönetici öğretim üyesi ise öğretmen adaylarının motivasyonunu iyi bulduğunu belirtmiştir.

Y4: Bu değişkenlik gösteriyor. Yani çocuğun geldiği sosyokültürel ortamdan belki de eğitiminden çevresinden etkileniyor. Bazıları çok motive, bazıları kararsız, bazıları da yani işte kazanamadığı başka bir yer olmadığı için ya da yapabileceği başka bir şey olmadığı için programa devam ediyor. Ama çoğunlukla şey motivasyonlarının iyi olduğunu söyleyebilirim. Yani bu 3 şey çeşitlilik gösteriyor ama çoğunlukla motive olduklarını söyleyebilirim.

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir. Ayrıca yönetici öğretim üyelerinden,

Y1: “Maalesef öğrencilerimizin birçoğu bildiğimiz üzere sistemli çalışmıyor. Sınavdan birkaç gün önce ağırlık vermeye başlıyor. Sınav odaklı gidiyor. Yani hani kendisini bilgi ve beceri açısından donatmaktan çok biraz önce söylediğim gibi. Daha çok sınavdan geçmeye odaklı bir şekilde kurguluyor... Bunu biz kırabiliriz. Eğer sayıyı düşürürsek öğrencilere mütemadiyen bir dönemde birkaç hatta belki her derse ödev getirmesini sağlarsak öğrenci kaçınılmaz olarak sistemli olarak aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılacak. Ama bunun olabilmesi için de öğrenci sayısının az olması lazım ve öğretim üyesinin üzerindeki ders yükünün de azalması lazım.”

diyerek öğretim üyesi ders yükü ve öğretmen adayı sayısının fazla olmasının öğrenci motivasyonu önünde önemli bir engel oluşturduğunu vurgulamıştır.

Öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda öğretmen adaylarının derslerdeki motivasyonunun düşük olduğu belirlenmiştir. Gözlem verileri de benzer bulgular ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının derslerdeki motivasyonuna ilişkin gözlemlere dayalı olarak öğretmen adaylarının derslere çok fazla katılım sağlamadıkları ve istenmeyen öğrenci davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. Bunun yanında öğretim üyeleri öğrencilerden sorduğu soruyu bilene ek puan vereceğini söylediğinde derse olan ilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bir öğretim üyesi ise sınav yaklaştığı için öğretmen adaylarının dersini daha fazla dinlediklerini ve konsantrasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir (31.10.2019-Saha Notu 3). Dolayısıyla öğretmen adaylarında dışsal güdülenmenin biraz daha baskın olduğu söylenebilir.

Öğretim Teknolojileri dersi. Ön tarafta bir öğrenci esniyor. Orta tarafta oturan bir öğrenci yüzünü eline yaslamış bir şekilde uyuyor. Başka bir öğrenci başını sıraya koymuş bir şeyler yazıyor. Sınıf sessiz. Öğretim üyesi dersini anlatmaya devam ediyor ve bir soru soruyor. Cevap veren yok. Öğretim üyesi “Arkadaşlarım isterseniz yüzlerinizi yıkayıp gelebilir.” diyor.

Bir öğrenci izin isteyip çıkıyor... Ön tarafta iki öğrenci esniyor ve gözlerini ovuşturuyor (23.10.2019-Gözlem No 5).

İlkokulda Temel Fen Bilimleri dersi. Öğretim üyesi “Çayın altını yaktınız. Mis gibi çay yapacaksınız. Bir arkadaşınız çayı demle de gel diyor. Gittiniz, geldiniz. Demlediniz mi diye soruyor. Yok, daha kaynamamış dediniz. Neye istinaden kaynamadı diyorsunuz?” diye sınıfa soru soru soruyor. Cevap veren yok. Öğretim üyesi tekrar “Neye istinaden kaynayıp kaynamadığını anlıyorsunuz?” diye soruyor. Cevap yok. Öğretim üyesi “Kaç kişi çay demlemeyi biliyor bu arada?” diye soruyor. Dört kız öğrenci el kaldırıyor. Öğretim üyesi gülümseyerek “Beyler siz hiç çay demlemediniz mi?” diye soruyor. Aynı evde oturan iki öğrenciye soruyor “Kim demliyor evde çayı?”. Öğrenci, yanındaki arkadaşını göstererek o demliyor hocam diyor. Öğretim üyesi “Sen söyle o zaman, nasıl anlıyorsun?” diyor. Öğrenci fokurduyor hocam diyor. Öğretim üyesi “evet, fokurduyor değil mi” diyerek dersini anlatmaya devam ediyor (03.03.2020-Gözlem No 32).

Türkçe Öğretimi dersi. Öğretim üyesi sınıfa küçük bir etkinlik yapıyor. Öğretim üyesi herkesin kalem, kâğıt çıkarmasını istiyor. Öğretim üyesi laptopunu açtı, oradan bir metin okuyor ve öğrencilerin not almalarını istiyor. Öğrencilerin hepsi sessiz bir şekilde öğretim üyesini dinliyor ve not alıyorlar. Öğretim üyesi metni, ilki yavaş ikincisi hızlı olmak üzere iki kez okuyor. Öğrenciler sessiz bir şekilde not alıyorlar. Öğretim üyesi metni okuduktan sonra okuduğu metinle ilgili öğrencilere soru soruyor. Öğrenciler hep bir ağızdan cevap veriyor. Yapılan etkinliğe bütün öğrenciler katıldılar. Hepsi ilgili gözüküyor... Öğretim üyesi soru soruyor öğrencilere. Öğrenciler cevap veriyor. Öğretim üyesi son bir şey daha kaldı, bulana vizede ekstra 20 puan diyor. Öğrenciler heyecanlandılar, mutlu oldular, gülümseyerek öğretim üyesine bakıyorlar, sınıftan hafiften uğultu oldu. Öğrenciler kendi aralarında tartışmaya başladılar. Bir öğrenci parmak kaldırarak söz istiyor ve cevap veriyor. Öğretim üyesi “Dilek 20 puan” diyor (27.02.2020-Gözlem No 31).

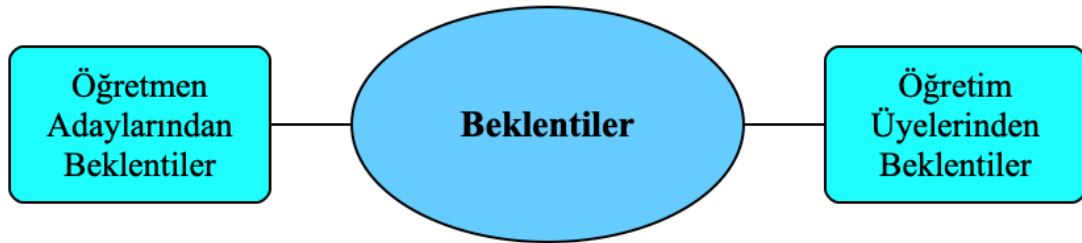
Öğretim üyeleri ve yönetici öğretim üyelerinin ifadelerine ve gözlem bulgularına göre öğretmen adaylarının derslerdeki motivasyonunun yüksek olmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen öğretmen adayı hazırbulunuşluğu alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında öğretmen adaylarının çoğunluğunun sınıf öğretmenliği programına istekli bir şekilde gelmedikleri ve öğretmen atamasındaki sorunlar nedeniyle sınıf öğretmenliği programına gelen öğretmen adaylarının niteliğinde düşüş yaşandığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının bilişsel hazırbulunuşluklarının düşük olduğu ifade edilebilir. Bu durum gözlem verileriyle de desteklenmektedir. Gözlem verileri öğretmen adaylarının derse hazırlık yapmadan geldiklerini ve pek çok öğretmen adayının önünde öğrenme materyallerinin olmadığını göstermiştir. Öğretmen adaylarının evrensellik, öz-yönelim ve yardımseverliğe yönelik değer algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum görüşme ve gözlem verileriyle de desteklenmektedir. Görüşme

ve gözlemlerden edinilen bulgular da öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan değerlerin başında sevgi, saygı, dürüst olma, doğruluk, sorumluluk, hoşgörü, çevreyi koruma, adalet, eşitlik, yaratıcı olma, yardımsever olma, sabırlı olma, özgür olma, açık fikirli olma, merhamet ve çokkültürlüğe saygı değerlerinin geldiğini göstermiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve akademik motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak görüşme ve gözlem verileri öğretmen adaylarının derslere yönelik tutumlarını ve derslerdeki motivasyonunun düşük olduğunu göstermiştir. Görüşme ve gözlemlerden edinilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının derslere geç kaldıkları, çoğunun önünde öğrenme materyali olmadığı, derse katılım noktasında istekli olmadıkları, ders sırasında kendi aralarında konuştukları, cep telefonlarıyla ilgilendikleri ve uyudukları, derslere karşı isteksiz ve ilgisiz oldukları ve dersle ilgili sorumluluklarını yerine getirmedikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve akademik motivasyonları yüksek olmasına rağmen, derslerdeki tutum ve motivasyonlarının düşük olduğu söylenebilir.

4.1.5. Beklentiler

Beklentiler teması *öğretmen adaylarından beklentiler* ve *öğretim üyelerinden beklentiler* alt temaları altında incelenmiştir (Şekil 4.5).



Şekil 4.5. Beklentilere ilişkin alt temalar

Öğretmen adaylarından beklentilere ilişkin görüş bildiren dört yönetici öğretim üyesi; öğretmen adaylarından, öğrencilerini önemseyen, yetkin ve donanımlı öğretmen olmaları, mesleklerini her zaman ilk günkü heyecan ve motivasyon ile yürütmeleri ve sorumluluklarını yerine getirme konularında beklentileri olduğunu belirtmiştir.

Y1: “Tabii ki yine ilk başa öğrenciyi önemseyen, değer veren ve bunu iletişimiyle açık bir şekilde gösterebilen öğretmen olmalarını. Alanlarında tabii ki yetkin olmalarını bekliyorum

ve hani insan değerini temel alıp rehber olarak da bilimi akı kendisine rehber almış öğretmenler olmalarını temenni ediyorum... Öğretmen adaylarının da hani ilk başladıkları heyecanla emekli olana kadar öğretmenlik mesleğini o şevkle o heyecanla yapmalarını beklerim... nce manevi ve içsel motivasyon geliyor benim için. Bu motivasyona sahip olmalarını bekliyorum. Bu motivasyonla gelmelerini, gelmedilerse de bu motivasyonu kazanmalarını, ğretim sürecinde kazanmalarını ve o şekilde çocukların öğrencilerin karşlarına çıkmalarını bekliyorum.”

Y2: “ğretmen adaylarından beklentilerimiz fakülte olarak bir, kendi sorumluluklarının farkında olmalarını bekliyoruz.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Ayrıca yönetici ğretim yelerinden,

Y5: “ok ilginç gelecek. Ben buradakilerin dışında sürekli klasiklerin okunmasından yanayım açıkçası. En önemlilerinden bir tanesi kitap okuma alışkanlığı. Gerçekten klasiklerle daha fazla vakit geçirilmesi gerekiyor. Bizim en büyük eksikliklerimizden biri çocuklarımız ve biz yeterince okumuyoruz. En önemli beklentim hep bu olurdu.”

diyerek ğretmen adaylarından kitap okuma alışkanlığı kazanmaları ve çok okumaları yönünde beklentisi olduğunu belirtmiştir.

Öğretim yelerinden beklentilere ilişkin görüş bildiren beş yönetici ğretim yesi, ğretim üyelerinden ğretmen adaylarını önemsemeleri, ğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler yürütmeleri, mesleki gelişime önem vermeleri, diğer ğretim yeleri ile işbirliği içinde olmaları ve sorumluluklarını yerine getirmelerine yönelik beklentileri olduğunu ifade etmiştir.

Y1: “ğretim üyelerinden beklentim yani öğrenciye değer vererek önemsediğini açık bir şekilde göstererek onlarda doğru mesleki aidiyetin gelişmesine, becerilerinin gelişmesine, etik bizim için çok önemli, etik anlayışının gelişmesini sağlayacak şekilde ğretim etkinliklerini yürütmelerini sağlamak. Ve işbirliği. Yani diğer ğretim elemanlarıyla işbirliğine açık olmaları. Gnceli takip etmeleri. Güncel hem kendi dersleriyle ilgili hem de kendi çalışma konularıyla ilgili güncel gelişmeleri takip etmelerini, kendilerini bu anlamda yenilemelerini.”

Y3: Öğretim yeleri için de söylüyorum, ğretim elemanları için de söylüyorum, öğrenciler için de söylüyorum. Sorumluluklarını yerine getirmesi, bir eğitim fakültesinde neden olduklarını unutmamaları... Dolayısıyla kişilerin kendisini zaten yleler ama yenilemeleri, mesleki gelişimlerini mesleki öğrenmelerini hiçbir zaman tamamlamamalarını, bu sürecin içerisinde sürekli sorumluluk alacak şekilde davranmalarını ve özellikle lisans derslerine çok önem vermeleri gerektiğine inanıyorum.

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

4.1.6. Bilgi paketi

Bilgi paketine ilişkin 16 katılımcı görüş bildirmiştir. Bilgi paketine ilişkin görüş bildiren üç öğretim üyesi bilgi paketi hakkında bilgileri olmadığını ifade etmiştir.

ÖÜ1: “Valla işte açıkçası Bologna Süreci'ndeki ders bilgi paketi hakkında çok büyük bir bilgim yok. O konuda yanıt veremeyeceğim.”

ÖÜ7: “Ben bu Bologna şeyini bilmiyorum açıkçası. O konuda bir yorumda bulunmam doğru olmaz.”

ÖÜ8: “Bununla ilgili bir bilgim yok.”

Alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Bilgi paketinin takibine ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında altısı bilgi paketindeki içerikleri çok fazla dikkate almadığını, ikisi ise dikkate aldığını ifade etmiştir. Bilgi paketindeki içerikleri çok fazla dikkate almadığını belirten öğretim üyeleri bu görüşlerini bilgi paketinin yazılı bir doküman olarak kalması ve standart bilgilerden oluşması, bilgi paketinde teori ve uygulama arasında uyumsuzluklar olması nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ5: “Yani dikkate almadım bu dersi için. Hazır olan bir şey var mıydı, paket program açıkçası. Bir program hazırladım dersime yönelik ama hani hazırlarken şeye sisteme bakmadım. Sistemde ne var diye bakmadım. Kendime göre, kendi lisans eğitimimdeki şeyi düşünerek yani örnek olarak ya da başka uluslararası programları inceleyerek gündem de ne var, ne ekleyebiliriz, şu anda neler tartışılıyor diye bir literatür taraması yaparak kendime dönemlik bir program oluşturdum.”

ÖÜ3: “Onların orada yazılı kaldığını düşünüyorum açıkçası. Yani uygulamayla var olan dokümanlar, resmi kayıtlar, dediğiniz gibi bilgi paketlerinin içerisindeki bilgiler oraya gereken zamanlarda yazılmış olan bilgiler olarak görüyorum. Çünkü şöyle biz de daha önce yürüttüğümüz bir proje kapsamında, eğitim programları ve öğretim lisansüstü programlarının değerlendirilmesi sürecinde bu bilgi paketlerindeki verilerin analizini yaptık yani, orada yazılı olan şeylerin. Ama o bilgi paketlerinden ulaştıklarımız hali hazırda yapılan pratikte şeyler, bunlar arasındaki uyumsuzluklarla çokça karşılaştık açıkçası. Dolayısıyla ben de çok yararlandığımı söyleyemem açıkçası.”

Alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Bilgi paketindeki içerikleri dikkate alan öğretim üyelerinden,

ÖÜ6: “... Dolayısıyla zaten o süreci içerisinde yer aldığım içinde kendi derslerimde de çok özen gösterdim... Sadece orada şeyler yapabiliyordum; haftalara göre yer değişiklikleri, lakin şimdiki güncel programda bunu yapmadık, yapamadık. Yani o ders için mesela ölçme ve değerlendirme dersi ortak dersimiz, bir araya geliyorduk, dersin amaçları nedir, kazanımları nelerdir, içerikler haftalara göre hangi konulardan bahsedelim, hangi kaynakları önerelim, ortak kararlar aldık... Ama sonra program güncellendi, o kadar sistematik

götüremediğimizi düşünüyorum. Programın güncellenmesi ile birlikte ders adları ve saatlerinde değişiklikler oldu. Bu aynı zamanda içeriğin kapsamını da etkiledi. Değişiklik öncesi hazırlanan ders tanımları ortak karar ve görüşler ile program çıktıları çerçevesinde oluşturulurken, yeni programda süreç önceki gibi detaylı bir biçimde ele alınmadı. Kazanımlar, içerikler düzenlenirken yeterlikler çerçevesi, program çıktısı matrisi vb. başlıkların önceki gibi ayrıntılı bir biçimde irdelenmediğini düşünmüyorum”

diyerek programlar güncellendikten sonra bilgi paketlerinin içeriğinin hazırlanmasında sistematik bir şekilde çalışmadıklarını ve bilgi paketlerini çok işlevsel bir şekilde hazırlamadıklarını belirtmiştir. Bununla beraber,

ÖÜ6: “Orada o kazanımlar... Öğrenme çıktıları ve onun altında davranışlar vardı. Şeylere yer verdik, onları (duyuşsal kazanımları) çok sınırlı tuttuk. Çünkü o zamanlar yaptığımız çalışmalarda da bunu özellikle ölçülebilmesi ve kazandırabilmesi ile ilgili güçlükleri dikkate alarak tüm üniversite bir standart izleme adına bunları daha sınırlı şekilde tuttuk. Yansıdı ama çok olması gereken düzeyde olmadı. Ama ben onu ders uygulamalarında olabildiğinde yansıtmaya gayret ediyorum.”

diyerek bilgi paketinde duyuşsal alana yönelik amaç ve kazanımlara sınırlı sayıda yer verdiğini belirtmiştir.

Bilgi paketinin takibine ilişkin görüş bildiren dört yönetici öğretim üyesi bilgi paketlerinin takibinin yapıldığını belirtmiştir.

Y2: “Özellikle yeni açılan derslerde düzenli olarak zaten yapılıyor. Her yeni açılan derse ilgili öğretim elemanları, sorumlu öğretim elemanları gerekli çalışmaları yapıyorlar. Bunun için bir sistemimiz var o ara yüzde dersle ilgili gerekleri yerine getiriyor.”

Y5: “Her ders açıldığı anda benden isteniyor ben genellikle arkadaşları yormadan YÖK'tekini aynen alıp sonra İngilizcesini de kendim hazırlayıp bir tane format hazırlayıp bölüme ilgililere gönderiyorum. Yani bir tane taslak Türkçesi İngilizcesi içerikle alakalı temel bir taslak hazırlıyorum ama ders veren arkadaşlarıma da inisiyatif veriyorum. Yani bu ana taslaktır, YÖK'ün istediği budur. Kazanımlarınızda içeriğinizde işleme şeklinizde değerlendirme yönteminizde modifikasyon hakkınız saklıdır şeklinde. Yani YÖK'ün istediği asgari içerikle alakalı Türkçe ve İngilizce içerikleri ben hazırlayıp bölüme gönderiyorum.”

Alıntıları bu bulguları örneklemiştir. Bununla beraber bilgi paketinin takibine ilişkin görüş bildiren bir yönetici öğretim üyesi,

Y1: “Yani açıkçası hani bu şeyler çok değişmiyor yani ders içerikleri çok değişmiyor. Yani biz değiştirsek bile hani açıkçası ben kendi adıma söyleyeyim, değiştirsem bile pakete girip de onu çok yansıtmıyorum açıkçası. Bu benim ihmal ettiğim bir şey itiraf etmek gerekirse.”

diyerek bilgi paketinin içeriğini güncellemediğini ve takibini yapmadığını belirtmiştir.

Öğretim üyelerinin görüşlerine göre ders bilgi paketlerinin çok fazla dikkate alınmadığı, yönetici öğretim üyelerinin görüşlerine göre ders bilgi paketlerinin takibinin

sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Ders bilgi paketlerinin takibinin sağlanmaya çalışılmasına rağmen, bazı öğretim üyelerinin ders bilgi paketi hakkında bilgi sahibi olmaması ve çoğu öğretim üyesinin buradaki bilgileri dikkate almamaları öğretim üyelerinin Bologna sürecine yönelik çalışmaları çok fazla önemsemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bilgi paketinde duyuşsal kazanımlara ne kadar yer verildiğiyle ilgili olarak, 2018 yılında güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programı birinci ve ikinci sınıfların ders bilgi paketindeki derslerin öğrenme çıktıları ile eski programa devam eden üçünü ve dördüncü sınıfların ders bilgi paketindeki derslerin öğrenme çıktıları öğrenme alanları açısından incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Amaç ve kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Sınıf öğretmenliği programındaki derslerin amaç ve kazanımlarının öğrenme alanlarına göre sınıflaması*

Sınıf Düzeyi	Dersler	Amaçlar	Kazanım	Öğrenme Alanı*		
				B	D	P
1. Sınıf	Eğitime Giriş (ÖMB)	7	35	38	4	0
	Eğitim Sosyolojisi (ÖMB)	3	8	9	2	0
	Eğitim Psikolojisi (ÖMB)	6	20	23	3	0
	Eğitim Felsefesi (ÖMB)	5	14	18	1	0
	İlkokulda Temel Matematik (AE)	11	29	40	0	0
	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği (AE)	8	22	29	1	0
	Çevre Eğitimi (AE)	3	16	16	3	0
	İlkokulda Temel Fen Bilimleri (AE)	10	31	40	0	1
	Türk Tarihi ve Kültürü (AE)	3	0	1	2	0
	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I (GK)	5	16	20	1	0
	Türk Dili I (GK)	3	6	9	0	0
	Bilişim Teknolojileri (GK)	4	17	16	1	4
	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II (GK)	3	14	16	1	0
	Türk Dili II (GK)	8	36	44	0	0
	Türk Eğitim Tarihi (ÖMB)	5	21	24	2	0
	Eğitimde Program Geliştirme (ÖMB)	6	21	21	0	0
	Öğretim Teknolojileri (ÖMB)	5	15	20	0	0
	Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖMB)	4	21	20	3	2
	Eğitimde Araştırma Yöntemleri (ÖMB)	4	12	15	1	0
2. Sınıf	Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim (ÖMB)	7	24	24	0	0
	İlkokulda Drama (AE)	9	0	6	1	2

Tablo 4.8. (Devam) *Sınıf öğretmenliği programındaki derslerin amaç ve kazanımlarının öğrenme alanlarına göre sınıflaması*

Yeni program	Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları (AE)	5	11	7	0	9
	İlkokuma ve Yazma Öğretimi (AE)	4	9	7	1	5
	İlkokul Programı (AE)	4	12	16	0	0
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi (AE)	6	0	2	1	3
	Türkçe Öğretimi (AE)	6	29	31	1	3
	Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim (AE)	5	10	13	2	0
	Topluma Hizmet Uygulamaları (GK)	4	22	17	7	2
	Öğrenme Stilleri ve Stratejileri (GK)	12	0	9	0	3
	Toplam	165	471	551	38	34
Eski program	3. Sınıf Ölçme ve Değerlendirme (ÖMB)	6	18	23	1	0
	Sınıf Yönetimi (ÖMB)	4	11	15	0	0
	Okul Deneyimi (ÖMB)	10	41	44	1	6
	Fen ve Teknoloji Öğretimi I (AE)	6	26	32	0	0
	Matematik Öğretimi I (AE)	5	17	19	3	0
	İlkokuma ve Yazma Öğretimi (AE)	4	9	7	1	5
	Hayat Bilgisi Öğretimi (AE)	6	19	22	0	3
	Drama (AE)	3	12	11	0	4
	Erken Çocukluk Eğitimi (AE)	10	38	45	3	0
	Fen ve Teknoloji Öğretimi II (AE)	5	18	19	0	4
	Matematik Öğretimi II (AE)	5	18	18	4	1
	Sosyal Bilgiler Öğretimi (AE)	4	15	16	0	3
	Türkçe Öğretimi (AE)	6	29	31	1	3
	Topluma Hizmet Uygulamaları (GK)	4	22	17	7	2
	4. Sınıf Öğretmenlik Uygulaması I (ÖMB)	7	20	16	0	11
	Öğretmenlik Uygulaması II (ÖMB)	3	9	5	1	6
	Özel Eğitim (ÖMB)	7	34	41	0	0
Eski program	Rehberlik (ÖMB)	6	15	18	1	2
	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (ÖMB)	5	15	19	1	0
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi (AE)	7	29	36	0	0
	Görsel Sanatlar Öğretimi (AE)	8	37	25	2	18
	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim (AE)	8	26	34	0	0
	Trafik ve İlk Yardım (AE)	4	15	19	0	0
	Etkili İletişim (GK)	4	12	16	0	0
	İlköğretimde Kaynaştırma (GK)	10	20	30	0	0
	Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Hakları (GK)	4	22	21	2	3
	Türk Eğitim Tarihi (GK)	5	21	24	2	0
	Seçmeli Ders (GK)	-	-	-	-	-
	Toplam	156	568	623	30	71

*B: Bilişsel, D: Duyuşsal, P: Psikomotor

Tablo 4.8 incelendiğinde yeni program ve eski programdaki derslerin amaç ve kazanımlarının büyük çoğunluğunu bilişsel alana yönelik kazanımların oluşturduğu görülmektedir. Yeni programdaki toplam 636 amaç ve kazanımdan 38'inin duyuşsal ve 34'ünün psikomotor alana yönelik olduğu görülmektedir. Eski programdaki toplam 724 amaç ve kazanımdan ise 30'unun duyuşsal ve 71'inin psikomotor alana yönelik olduğu görülmektedir. Bilişsel alana yönelik amaç ve kazanımların oldukça fazla olduğu programlarda duyuşsal ve psikomotor alana yönelik kazanımların sınırlı sayıda ve yetersiz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte eski programda üçüncü sınıfta alınan İlkokuma ve Yazma Öğretimi, Türkçe Öğretimi ve Topluma Hizmet Uygulamaları dersleri ile dördüncü sınıfta alınan Türk Eğitim Tarihi derslerinin yeni programda ikinci sınıfta alınmaya başladığı ve derslerin amaç ve kazanımlarının birebir aynı olduğu görülmüştür. Ayrıca, Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi, Türk Tarihi ve Kültürü, İlkokulda Drama ve Öğrenme Stilleri ve Stratejileri derslerinin amaçlarının yazıldığı fakat kazanımlarının belirtilmediği görülmüştür.

Araştırma kapsamında incelenen bilgi paketi alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında çoğu öğretim üyesinin ders bilgi paketlerindeki içerikleri dikkate almadıkları söylenebilir. Yönetici öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda ders bilgi paketlerinin takibinin ve sürekliliğinin sağlanmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Ancak bazı öğretim üyelerinin ders bilgi paketi hakkında bilgisi olmaması ve bilgi paketlerindeki eksik bilgiler, ders bilgi paketlerinin takibinin tam anlamıyla sağlanamadığı ve öğretim üyelerinin Bologna sürecine yönelik çalışmaları yapılması zorunlu bir iş olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla beraber bilişsel alana yönelik amaç ve kazanımların oldukça fazla olduğu yeni ve eski sınıf öğretmenliği lisans programında duyuşsal ve psikomotor alana yönelik kazanımların sınırlı sayıda ve yetersiz olduğu söylenebilir.

4.2. İçerik Boyutuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Sınıf öğretmenliği programı kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine dönük içerik boyutunda gerçekleştirilenler nelerdir?” sorusu öğretmen adayları, öğretim üyeleri ve yönetici öğretim üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen veriler analiz edilerek, Hammond değerlendirme küpü modeli kapsamında içerik boyutu

altında temalaştırılmıştır. Tablo 4.9’da içerik boyutu, temaları ve frekanslarıyla birlikte gösterilmektedir.

Tablo 4.9. *İçerik boyutuna ilişkin temalar*

Tema	Görüş Bildiren Öğretmen Adayı Sayısı	Görüş Bildiren Öğretim Üyesi Sayısı	Görüş Bildiren Yönetici Öğretim Üyesi Sayısı
Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken değerler	23	10	-
Kazandırılmaya çalışılan değerler	13	9	5
Kazandırılmaya çalışılan sosyal beceriler	10	8	2
Kazandırılmaya çalışılan tutumlar	-	5	-
Kazandırılmaya çalışılan düşünme becerileri	-	3	-
İçeriğin organizasyonu	-	3	1

İçerik boyutu sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken değerler, kazandırılmaya çalışılan değerler, kazandırılmaya çalışılan sosyal beceriler, kazandırılmaya çalışılan tutumlar, kazandırılmaya çalışılan düşünme becerileri ve içeriğin organizasyonu temaları altında incelenmiştir.

4.2.1. Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken değerler

Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken 33 değere ulaşılmıştır. Belirlenen değerlerin sıklık dağılımı Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. *Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken değerlerin sıklık dağılımı*

Temalar	f	Temalar	f
Yaratıcı olma	14	Vatan sevgisi	2
Sevgi	13	Yardımsever olma	2
Eşitlik	11	Zeki olma	2
Sorumluluk	8	Samimi olma	2
Adalet	8	Bağımsız olma	2
Sabırlı olma	7	Anlamli bir hayat sürme	1
Saygı	5	Temiz olma	1
Meraklı olma	4	Yetkin olma	1
Öz-saygı	4	Özgür olma	1
Otorite sahibi olma	4	Alçakgönüllü olma	1
Zevk alma	4	Şefkatli olma	1
Erdemli olma	3	Çokkültürlülüğe saygı	1
Öz-disiplinli olma	3	Ahlaklı olma	1
Sosyal adaleti gözetme	3	Hırslı olma	1
Dürüst olma	2	Kibar olma	1
Açık fikirli olma	2	Merhametli olma	1
Hoşgörülü olma	2		

Tablo 4.10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerine göre sınıf öğretmeninin sahip olması gereken en önemli değerler sırasıyla yaratıcı olma, sevgi, eşitlik, sorumluluk, adalet, sabırlı olma ve saygı değerleri olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarından,

Ö23: “Yaratıcı olmalı şöyle, dediğim gibi kendi tekniklerini kullanabilmeli. Yeniden şeyler üretebilmeli. Çünkü o sınıf öğretmenliğinde şöyle bir şey var. Çocuklar anlamayabiliyor. Materyale çok ihtiyaç duyabiliyor ya da farklı bir tekniğe çok ihtiyaç duyuyorlar. Birçok şey olmalı aklında bir sürü yaratıcı hani bir sürü fikir olmalı. Onları geçirebilmeli... Bana göre öncelikle kendisine ve karşındakine saygı duymayı bilmeli. Yani evet küçük çocuklarla belki muhatap olacağız. Yaşları belli yaşlarda olan çocuklar ama onların fikirlerine değer veren onları sayan bir birey olmamız lazım, öğretmen olmamız lazım.”

Ö4 “Sevgi olmalı. Çünkü biz anne babamızdan sevgi görüyoruz. Kimden sevgi görsek aslında ona yakınlaşıyoruz. Çocuğa da sevgi gösterirsek bize yaklaşabilir diyebilirim.”

Ö16: “Eşit davranmalı çocuklara karşı. Birine daha iyi birine daha kötü davranırsa o çocuğun geleceğini çok fazla etkileyecektir.”

Ö10: “Şöyle, ben çok sorumluluk sahibi bir insan olduğum için böyle düşünüyor olabilirim. Eğer hoca bir şeyin sorumluluğunu almazsa sorumluluğu öğrencilerine atılayamaz diye düşünüyorum. O yüzden bunu diyebilirim.”

Ö14: “Bence hocam öncelikle adaletli olmalı. Gerçekten bence bu çok büyük bir sorun. Öğrenci kayırma diğer öğrencilerin de şevkini kırıyor diye düşünüyorum.”

Ö20: Öncelikle bence hani en çok sabırlı olması gerektiğini düşünüyorum ben. Çünkü bizim bakacağımız kişiler çok küçük yaşta olacaklar hani 7 yaşından falan bize gelecekler. Anneleri babalarından sonra ilk yabancı olarak bizi tanıyacaklar. O yüzden de hani böyle çok küçük olacaklar yani nasıl davranılması gerektiğini bilmeyecekleri için öncelikle sabırlı olmaları gerektiğini düşünüyorum ben.

diyerek yaratıcı olma, sevgi, eşitlik, sorumluluk, adalet, sabırlı olma ve saygı değerlerinin sınıf öğretmenliği mesleği için önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken 26 değere ulaşılmıştır. Belirlenen değerlerin sıklık dağılımı Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretim üyelerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken değerlerin sıklık dağılımı

Temalar	f	Temalar	f
Sevgi	4	Hoşgörülü olma	1
Saygı	4	Samimi olma	1
Zevk alma	4	Bağımsız olma	1
Sorumluluk	3	Özgür olma	1
Yaratıcı olma	3	Alçakgönüllü olma	1

Tablo 4.11. (Devam) *Öğretim üyelerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken değerlerin sıklık dağılımı*

Dürüst olma	3	Anlamli bir hayat sürme	1
Eşitlik	2	Temiz olma	1
Çevreyi koruma	2	Yetkin olma	1
Öz-saygı	2	Estetik değerlere sahip olma	1
Öz-disiplinli olma	2	Bağlılık duygusu	1
Milli değerler	2	Meraklı olma	1
Sosyal adaleti gözetme	2	Cesur olma	1
Erdemli olma	1	Açık fikirli olma	1

Tablo 4.11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin görüşlerine göre sınıf öğretmeninin sahip olması gereken en önemli değerin sırasıyla sevgi, saygı, zevk alma, sorumluluk, yaratıcı olma ve dürüst olma değerleri olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinden,

ÖÜ2 “Tabii ki sevgi. Yani her öğretmende sevgi duygusunun çok üst düzeyde olması lazım. Zaten aksi halde mesleğinde çok zorlanır. Yani o öğrencilerine karşı duyacağı sevgi, öğreteceği konulara karşı duyacağı sevgi.”

ÖÜ6: “Bu benim için çok önemli, öğretmen bunu yansıtabilecek, onları sayacak, saygı duyacak. Çünkü bunu yaptığı sürece bunları o da görecek.”

ÖÜ3: “Bir kere birincisi yaptığı işten zevk alması gerekir. Birinci şey budur çünkü yaptığı işten zevk almayan bir öğretmenin ne kendisine ne de öğrencilerine bir faydası olmaz.”

ÖÜ11: “Sorumluluk sahibi olması yine aynı şekilde bence.”

ÖÜ4 “Yaratıcı olma çünkü standart bir şekilde ders işleyen, alışılmış bir şekilde ders işleyen öğretmen öğrencilerini motive edemez, ilgisini artıramaz, merak ettiremez. Ama yeni fikirlerle, farklı yaklaşımlarla, farklı bir şekilde yaklaşan bir öğretmen ilgiyi de artırır motivasyonu da. Yaratıcı bir öğretmen kendi materyalini de oluşturabilir, adapte edebilir.”

ÖÜ1: “Dürüst olma değeri bence bir insanın kendisiyle kendi kimliğiyle de aynaya bakarken gördüğü suretten utanmaması için de çok önemlidir dürüst olma değeri. Ve bence çocuklara ilk etapta vermesi gereken değer odur. Dürüstlüktür. O yüzden kendinde olmayan bir şeyi çocuklara çok fazla veremezsin.”

diyerek sevgi, saygı, zevk alma, sorumluluk, yaratıcı olma ve dürüst olma değerlerinin sınıf öğretmenliği mesleği için önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen sınıf öğretmenin sahip olması gereken değerler alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında yaratıcı olma, sevgi, saygı, eşitlik, sorumluluk, adalet, sabırlı olma, dürüst olma ve zevk alma değerlerinin sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken değerlerin başında geldiği söylenebilir.

4.2.2. Kazandırılmaya çalışılan değerler

Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan 15 değere ulaşılmıştır. Belirlenen değerlerin sıklık dağılımı Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmen adayı görüşlerine göre öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan değerlerin sıklık dağılımı

Temalar	f	Temalar	f
Sorumluluk	3	Vatan sevgisi	1
Sevgi	2	Açık fikirli olma	1
Saygı	2	Adalet	1
Sabırlı olma	2	Yardımsever olma	1
Yaratıcı olma	2	Fedakârlık	1
Eşitlik	1	Çevreyi koruma	1
Çokkültürlülüğe saygı	1	Milli değerler	1
Dürüst olma	1		

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan en önemli değerlerin başında sorumluluk, sevgi, saygı, sabırlı olma ve yaratıcı olma değerleri gelmektedir. Öğretmen adaylarından,

Ö20: “Bize kazandırmaya çalıştıkları bence en önemli şey sorumluluk sahibi olma. Aslında hani biz ilkokuldan itibaren belki de bu alışkanlığı kazanmamız gerekiyor ama hani kazanmayan birçok insan da var. Böyle ödev teslim tarihi verilmesi gibi, ondan sonra örneklerle bunu anlatmaları gibi böyle ödevini geciktiren öğrencilere örnek vermeleri gibi bence en böyle kazandırmaya çalıştıkları özelliklerden biri sorumluluk sahibi olma gibi gördüm ben.”

Ö1 “... Nesil olarak tamamen teknoloji çağına gittiğimiz için çocukları biraz daha sevgi, saygı, ... Kadınlara saygı, hayvanlara saygı, insanlara saygı olarak onları... Hayata dönük eğitmemizi istiyorlar. Yani saygılı, sevgili bir öğrenci yetiştirmemizi istiyorlar.”

Ö15: “Özellikle genelde şeylere vurgu yapılır. Her zaman sabırlı olmamızın... Üstünde dururlar.”

Ö19: “Sürekli bizden bir fikir bir düşünce üretmemizi bekliyorlar. Bu da bizim ister istemez yani yaratıcı düşünmemizi geliştirmemizi sağlıyor.”

diyerek öğretim üyelerinin ders sürecinde sorumluluk, sevgi, saygı, sabırlı olma ve yaratıcı olma değerleri üzerinde durduğu ve bu değerleri öğretmen adaylarına kazandırmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan 17 değere ulaşılmıştır. Belirlenen değerlerin sıklık dağılımı Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretim üyesi görüşlerine göre öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan değerlerin sıklık dağılımı

Temalar	f	Temalar	f
Dürüst olma	5	Merhamet	2
Saygı	4	Güven	2
Hoşgörü	3	Özgür olma	1
Çevreyi koruma	3	Vatan sevgisi	1
Mesleki etik	2	Sorumluluk	1
Adalet	2	Ahlaklı olma	1
Sevgi	2	Doğruluk	1
Çokkültürlülüğe saygı	2	Şefkat	1
Eşitlik	2		

Tablo 4.13’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin görüşlerine göre öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan en önemli değerlerin başında dürüst olma, saygı, hoşgörü ve çevreyi koruma değerleri gelmektedir. Öğretim üyelerinden,

ÖÜ10: “Dürüstlüğü kazandırmak istiyorum öncelikle.”

ÖÜ3: “Öğrencilerime kazandırmak istediğim değerler, her şeyden önce hoşgörü olma, saygılı olmak kesinlikle... Aynı zamanda çevresel duyarlılığında biraz, bakıyorum, soruyorum, sınıftaki öğrencilere nazaran daha yüksek. Ben kendi derslerim kapsamında açıkçası çevre sorunlarına da fazlaca yer veriyorum. Yani öğrencilerin artık gerçekten çevreyi koruma noktasında bunu kişilik haline getirmiş bireyler olması gerektiğine inanıyorum.”

diyerek dürüst olma, saygı, hoşgörü ve çevreyi koruma değerlerini önemsediklerini ve bu değerleri öğretmen adaylarına kazandırmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bununla beraber bir yönetici öğretim üyesi,

Y3: “Özellikle dikkate ettiğim aslında belki duyuşsal anlamda da öğrencilere kaynakların verimli kullanılması açısından da önemli gördüğüm bir şey var bunu da özellikle belirtmek istiyorum. Bir tahtanın kullanıldıktan sonra dersin bitiminde çıkarken temizlenmesi benim açımdan çok önemli. Akıllı tahtanın kapatılması. Yani çünkü ışıkların kapatılması. Maalesef şunu görüyorum derslerden gelirken, boşa yanan elektrikler.”

diyerek öğretmen adaylarına çevreyi koruma değerini kazandıramadıklarını ve öğretmen adaylarının bu değeri tam olarak içselleştiremediklerini belirtmiştir.

Yönetici öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan 11 değere ulaşılmıştır. Belirlenen değerlerin sıklık dağılımı Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. *Yönetici öğretim üyelerinin görüşlerine göre öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan değerlerin sıklık dağılımı*

Temalar	f	Temalar	f
Sevgi	3	Sorumluluk	1
Saygı	2	Değişime açıklık	1
Hoşgörü	2	Mesleki etik	1
Özgür olma	1	Yardımsever olma	1
Çevreyi koruma	1	Sebat etme	1
Adalet	1		

Tablo 4.14’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yönetici öğretim üyelerinin görüşlerine göre öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan en önemli değerlerin başında sevgi, saygı ve hoşgörü değerleri gelmektedir. Yönetici öğretim üyelerinden,

Y1: “Bir kere sevmeli yani çocukları sevmeli, işini sevmeli. Sevgi değeri çok önemli. Hoşgörü yine son derece önemli.”

Y2 “Öğretmen adaylarına kazandırmak istediğimiz değerler saygı, sevgi ve düşünebilen kişiler olmaları.”

diyerek öğretmen adaylarına sevgi, saygı ve hoşgörü değerlerini kazandırmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bununla beraber bir öğretim üyesi,

ÖÜ6: “Örneğin biz bu fakülte de sınav haftasında insanlara koridorlarda sessiz olmalarını gerektiğini öğretemiyoruz. Niye fakülte de o sınav haftalarında koridorlarda çok yoğun bir gürültüye maruz kalıyoruz? Bu aslında çok önemli bir şey. Kendisi sınavdan çıkıyor ve içerde sınavı devam eden arkadaşına saygı duymuyor, dışarda istediği gibi konuşabiliyor ve o an içerdekinin bundan ne kadar etkilendiğini görmüyor.”

diyerek öğretmen adaylarına aslında saygı değerini kazandıramadıklarını ve öğretmen adaylarının bu değeri tam olarak içselleştiremediklerini belirtmiştir.

Öğretmen adayları, öğretim üyeleri ve yönetici öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda sevgi, saygı, hoşgörü, sorumluluk, çevreyi koruma ve dürüst olma değerlerinin öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan değerlerin başında geldiği belirlenmiştir. Gözlem verilerinin de benzer bulgular ortaya koyduğu söylenebilir. Kazandırılmaya çalışılan değerlere ilişkin gözlemlere dayalı olarak öğretim üyelerinin, öğretmen adaylarıyla sevgi ve saygı çerçevesinde konuştukları, öğretmen adaylarına karşı eşit, toleranslı ve hoşgörülü davrandıkları; büyüklere saygı, çokkültürlülüğe saygı,

sevgi, çevreyi koruma, sorumluluk, adalet ve yardımlaşma gibi değerleri öğretmen adaylarına kazandırmaya çalıştıkları belirlenmiştir.

Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersi. Öğretim üyesi “Sevgili gelin ve damat adayları, ileride bir yuva kurarsanız, muhakkak eşinizin anasına, babasına, atasına sahi çıkacaksınız. Öyle huzurevine gidecek falan yok. Eğer öyle bir şey olursa bu anlattıklarımın hepsi boşa gitmiştir.” diyor... Öğretim üyesi Balkanlara yapmış olduğu geziye ait fotoğrafları öğrencilere gösteriyor. Öğrenciler dikkatli bir şekilde tahtaya bakıyor ve fotoğrafları inceliyorlar. Öğretim üyesi fotoğraflar üzerinden farklı Türk toplumları hakkında (coğrafi bilgiler, kültürel bilgiler, gelene-görenekler, kültürel yemek ve giyim tarzları) öğrencilere bilgi veriyor ve deneyimlerini aktarıyor (26.02.2020-Gözlem No 29).

Çevre Eğitimi dersi. Öğretim üyesi “Diğer önemli bir şey yağ atıkları. Mutlaka televizyonda görmüşsünüzdür. Lavaboya yağ dökmeyin, özellikle kızartma yağlarını dökmeyin. Kullanılmış yağları biriktirirseniz, hangi kurumdu hatırlamıyorum, telefon ediyorsunuz kullanılmış yağlarınızı gelip sizin evinizden, iş yerinizden alıp ilgililere götürüyorlar.” diyor (27.02.2020-Gözlem No 30).

Türk Dili II dersi. Öğretim üyesi sunum yapan öğrenciye Parazit filmini izledikten sonra ne düşündüğünü soruyor. Öğrenci, izleyeli iki hafta oldu çok da hatırlamıyorum, düşünmem lazım diyor. Öğretim üyesi “Ben şunu düşündüm. Bu hayatta başkaları da var. Çevremizdeki insanları düşünmeyen, hep kendini düşünen çok fazla insan var dünyada. O film biraz buna da eleştiri getiriyor. O kadar zor durumda, o kadar zor şartlarda hayatını sürdüren insanlar var ki, zengin hayat süren aileler, toplumlar bu yoksul insanların tarafında değiller. Biraz da paylaşımcı olunabilir, biraz daha bu inşalar düşünülebilir. O insanların ihtiyaçları karşılanabilir.” diyor (04.03.2020-Gözlem No 33).

Türkçe Öğretimi dersi. Öğretim üyesi koronavirüsten nasıl korunacağı hakkında öğrencilere bilgi veriyor. Öğretim üyesi “Elimizi yıkayacağız, yediklerimize içtiklerimize dikkat edeceğiz. Bu aralar portakal, salata öyle şeyleri yemeye gayret edin. Elinizi sık sık yıkayın. Cebinizde kolonya bulundurun.” diyor (12.03.2020-Gözlem No 38).

Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersi. Öğretim üyesi Özgecan Aslan cinayetine değiniyor: “...Kırgızistan’daki olaydan sonra arkadaşlar biz Özgecan olayını yaşadık. Bütün psiko testlerden geçmiş, güya geçmiş, dolmuş şoförlüğü hakkını almış birisi çocuğu böyle bir şey yaptı, katletti. Bu kabul edilebilir bir şey değil, onu da zaten hapishanede öldürdüler zaten. O da doğru bir şey değil. Hukuk cezasını vermesi gerekir.” (12.02.2020-Gözlem No 22).

Çevre Eğitimi dersi. Öğretim üyesi sunumundan dersini anlatıyor: “Öğretmen eğitiminde çevre eğitimin amaçları demişiz... Öğretmenlere doğaya dönük bakış açısı, gelecek ve şimdiki nesiller için sorumluluk duygusu kazandırmak diyor. Ben zaten hani öğretmenliği seçtiğimize göre bunun sizde temelde olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğretmenlik sevilmeden yapılacak bir meslek değil. Çevrenin bütünüyle sürdürülebilir kalkınma arasındaki ilişkileri anlamasını sağlamak. Emin olun, çöp alına gitmek bile insana bu duyguyu veriyor. Hiçbir şey anlatmanıza gerek yok. Sadece bir insanı alın, Eskişehir

çöplüğüne götürün, emin olun o duyguyu mutlaka kazanacaktır.” (13.02.2020-Gözlem No 23).

Araştırma kapsamında incelenen kazandırılmaya çalışılan değerler alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında sevgi, saygı, hoşgörü, sorumluluk, dürüst olma, sabırlı olma, yaratıcı olma, çevreyi koruma, adalet ve yardımlaşma değerlerinin öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan değerlerin başında geldiği söylenebilir.

4.2.3. Kazandırılmaya çalışılan sosyal beceriler

Öğretmen adayı, öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan beş sosyal beceriye ulaşılmıştır. Belirlenen sosyal becerilerin sıklık dağılımı Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan sosyal becerilerin sıklık dağılımı

Temalar	f
Sosyal olma	7
Sosyal farkındalık	5
Etkili iletişim	4
İşbirliği	3
Empati kurma	3

Tablo 4.15’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmen adayı, öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyelerinin görüşlerine göre öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan en önemli sosyal becerilerin başında sosyal olma, sosyal farkındalık, etkili iletişim, işbirliği ve empati kurma gelmektedir.

Ö9: “Bizim sosyal olmamızı çok fazla istiyor ve bir öğretmenin sosyal olması gerektiği taraftarı. Mesela bizim final ödevimiz tiyatro izlemek iki tane, senfoni orkestrasına gitmek ve iki tane kitap okumak. Bunlar hakkındaki görüşlerimizi yazacağız.”

Ö21: “Yani daha çok kültürel etkinliklere katılmamız, kendimizi geliştirmemiz, sinemaya, tiyatroya, sergilere gitmemizi öneriyorlar çok tavsiye ediyorlar.”

Ö14: “Hocalarımız gerçekten hani dersi de anlatıyorlar ve bize de çok güzel şeyler katmaya çalışıyorlar iyi bir öğretmen olmamız için. Sosyal farkındalık yaratmamız için hikâyelerle örnekler veriyorlar.”

Y4: “En azından tabii ki bir defa güçlü bir iletişim kazandırmak gerekir.”

ÖÜ10: “Ben özellikle öğrencilere kazandırmak istediğim şeylerden bir tanesi şu sınıf öğretmenlerine. Özellikle işbirlikli öğrenme ve işbirliğine dayalı anlatımlar.”

Y2: “Öğretmen adaylarına kazandırmak istediğimiz değerler işbirliği.”

ÖÜ8: “Empati belki olabilir. Yani bunu böyle birebir konuşmuyoruz ama aralarda serpiştirmeye çalışıyorum.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretmen adayı, öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda öğretmen adaylarına sosyal olma, sosyal farkındalık, etkili iletişim, işbirliği ve empati kurma becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Ancak gözlem verileri doğrultusunda öğretmen adayı, öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyelerinin görüşlerinden farklı olarak öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına kendilerini geliştirme ve kendilerini yenilemeye yönelik öneriler verdikleri belirlenmiştir.

Çevre Eğitimi dersi. Öğretim üyesi sunumundan dersi anlatmaya devam ediyor: “...Bilgi ve becerilerinizi sürekli yenilemeniz gerektiğine inandırmak diyor. Bu konuda vardır zaten bir inancınız değil mi, çok eski usullerde eğitim artık devam etmiyor. Çocuklar değişti, çağ değişti. Eğitim öğretim araçları değişti. Sürekli olarak bilgilerimizi güncellememiz gerekiyor. Zaten biliyorsunuz, ilerde milli eğitimde çalışırsanız da göreceksiniz. Kurslar sürekli yapılıyor. Matematikte arkadaşımız var bir tane. O sürekli Antalya’ya kurslara gidiyor.” (13.02.2020-Gözlem No 23).

Eğitime Giriş dersi. Öğretim üyesi öğrencilere önerilerde bulunuyor: “Ben sizin sınıflarda dedim diye hatırlıyorum. Gidin şu Özel Eğitim Bölümüyle görüşün, yan dal yapmak isterseniz neler yapabilirsiniz? Öyle bir öğretmen olursanız zaten el üstünde tutulursunuz ve duygusal olarak da doyarsınız, merak etmeyin... Yani yan dal yapın, kendinizi geliştirin... Kendinizi lütfen yetiştirin, öğrenmeyi bırakmayın, çok iyi bir üniversitede çok büyük imkânlar içerisindeyiz.” (18.11.2019-Gözlem No 11).

Araştırma kapsamında incelenen kazandırılmaya çalışılan sosyal beceriler alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında öğretmen adaylarına sosyal olma, sosyal farkındalık, etkili iletişim, işbirliği, empati kurma, kişisel ve mesleki gelişim becerileri kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir.

4.2.4. Kazandırılmaya çalışılan tutumlar

Öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan dört tutuma ulaşılmıştır. Belirlenen tutumların sıklık dağılımı Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan tutumların sıklık dağılımı

Temalar	f
Demokratik anlayış	2
Araştırma yapma	1
Bilimsel bakış açısı	1
Çok yönlü bakış açısı	1

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına demokratik anlayış, araştırma yapma, bilimsel bakış açısı ve çok yönlü bakış açılarına yönelik olumlu tutumlar kazandırmaya çalıştıkları belirlenmiştir.

ÖÜ4 “Senin görüşün A, benim görüşüm B. Tartışacağız. Birbirimizi etkiledik ya da etkilemedik. Demokratik bir öğrenme ortamına çok fazla vurgu yaptım.”

ÖÜ6 “Eleştirmeleri yaparken bu tür raporlara dayanarak onların bilimsel bir bakış açısını, bilimsel verilere dayalı olarak konuşmaları gerektiğini, bu tür yollarla mümkün merteye bu anlayışı kazandırmaya çalışıyorum... Araştırma yapmaya olabildiğince özendirmeye çalışıyorum, yönlendiriyorum. Bu konuyla ilgili ne tür bilgi kaynaklarına ulaşabileceklerini, nereden bahsediyorum bunlara, özellikle ders dışında kullandığımız ortamlardan tavsiyeler paylaşıyorum.”

ÖÜ5: “... İhtiyaçları olacak bir bakış açısı kazandırmaya çalıştığım için buna yönelik hazırlamaya çalıştım. Mesela diyelim ki geçen hafta toplumsal değişimi anlatırken postmodernizmden bahsediyoruz. Postmodernizm ne işlerine yarayacak? İlgisini kurmak açısından ona göre materyaller bulmaya çalıştım ya da derste anlatırken postmodern bir dünyanın değerleri bizi sınıf öğretmeni olarak neden ilgilendiriyor gibi biraz hani dersi planlarken yapmaya çalışıyorum aslında... Ama hepsini bütünsel bir şeye döndürebilmek için soracağımız soru o. Bu, bizi öğretmen olarak nasıl bir öğretmen yapacak, bunu bilmek. Ya da nasıl farklı bakmamızı sağlayan bir öğretmen yapacak. Ya da ne yaparsak sınıfta bugünkü dünyaya uygun bakış açısı daha kapsayıcı bir bakış açısı edinebiliriz. Neyin arka planın bilirsek gibi.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen kazandırılmaya çalışılan tutumlar alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında öğretmen adaylarına demokratik anlayış, araştırma yapma, bilimsel bakış açısı ve çok yönlü bakış açılarına yönelik olumlu tutumlar kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir.

4.2.5. Kazandırılmaya çalışılan düşünme becerileri

Öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan üç düşünme becerisine ulaşılmıştır. Belirlenen düşünme becerilerinin sıklık dağılımı Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. *Öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan düşünme becerilerinin sıklık dağılımı*

Temalar	f
Eleştirel düşünme	2
Sorgulama becerisi	1
Yansıtıcı düşünme	1

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve sorgulama becerilerini kazandırmaya çalıştıkları belirlenmiştir.

ÖÜ4: “Yansıtıcı düşünün, tartışın, sürekli öğrenin... Bu sınıfta, bu derslerde hep bunları oluşturmaya çalıştım. Herkesi konuşturdum.”

ÖÜ6: “Olayları farklı açılardan görebilmeleri eleştirebilmeleri, sorgulayabilmeleri ve bununla beraber benimde onlara role model olmam gerektiği, bu esas sınıfında bunları daha çok önemsiyorum.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Kazandırılmaya çalışılan düşünme becerilerilerine ilişkin gözlemlere dayalı olarak öğretmen adaylarına derslerde eleştirel düşünme, sorgulama becerisi ve yansıtıcı düşünme becerilerinin yanı sıra bilimsel düşünme becerilerinin de kazandırılmaya çalışıldığı belirlenmiştir.

Türkçe Öğretimi dersi. Öğretim üyesi dil becerileri üzerine açıklamalarda bulunuyor ve öğrencilere konuyla ilgili birçok sorular soruyor: “Yetişkin düzeyinde üniversite sıralarına gelmiş ve belki beş sene sonra, iki sene sonra öğretmen olacak kişilerin dil becerilerinin gelişimi konusunda iyi bir noktada değiliz. Nasıl olur bu? Bir bunu sorgulayalım mı beraber? Çünkü bunu sorgulamazsak ne çalışacağımızı ne ortaya koyacağımızı da tam olarak belirleyemeyiz. Sizce biz niye dil öğrenemiyoruz? İngilizceyi mesela neden öğrenemiyoruz? Neden Somali’den birisi CNN International’a bağlandığında kendini İngilizce rahat ifade edebiliyor da Türkiye’den bizim sınıfa bağlansalar biz kem küm ederiz. Ya da sınıf öğretmeni olarak neden çocukların dil becerisini üst düzeyde gerçekleştiremiyoruz? ... Wittgenstein’i duyanınız var mı? Bir dil felsefecisi. Bayıldığım bir sözü var. Diyor ki “Dilimin sınırları düşüncemin sınırları demektir.” Ne demek bu? ...İnsana özgü bir beceriyi biz neden geliştiremiyoruz? ... Neden dumanla, güvercinle iletişim kurmuyoruz artık?” (20.02.2020-Gözlem No 26).

Öğretim Teknolojileri dersi. Öğrenci geliştirmiş olduğu materyalini anlatmak için tahtaya açılıyor ve materyali hakkında sınıfa bilgi veriyor. Anlatımını bitirdikten sonra öğretim üyesi sınıfa önce sizin yorumlarınızı dinleyelim diyor... Arkadaşınızın materyalini gördünüz, kullanılan malzemeleri gördünüz. Bu materyalin avantajları, dezavantajları neler? Aynı dersin farklı konularında ya da farklı disiplinlerde kullanılabilir mi bu materyal? Neler söyleyebilirsiniz? diyor. Bir öğrenci görüşünü paylaşıyor. Başka bir öğrenci söz alıyor ve bence çok güzel düşünülmüş bir şey diyor. Maliyet olarak da çok düşük, sürekli kullanılabilen bir şey ve oldukça dayanıklı olduğunu söylüyor. Başka bir öğrenci daha söz alıp görüşlerini bildiriyor (11.12.2019-Gözlem No 20).

Eğitime Giriş dersi. Öğretim üyesi power point sunusunu açtı. Sunuda Atatürk'ün "Öğretmenler her fırsattan yararlanarak halka koşmalı, halk ile beraber olmalı ve halk, öğretmenin çocuğa yalnız alfabe okutan bir varlıktan ibaret olmayacağını anlamalıdır." sözü var. Öğretim üyesi öğrencilere Atatürk'ün bu söz hakkında ne düşündüklerini soruyor. Öğrenciler doğrudur diyor. Öğretim üyesi "Bana doğruluğunu ispatlayın" diyor. Dört öğrenci söz alıyor. Öğretim üyesi gelen cevaplara göre ek soru soruyor. Öğretim üyesi soru sormaya devam ediyor. Bir öğrenci cevap veriyor. Öğretim üyesi yine bir soru soruyor. Başka bir öğrenci cevap veriyor. Öğretim üyesi kendi açıklamalarda bulunuyor. Öğrenciler sessiz bir şekilde dinliyor (21.10.2019-Gözlem No 3).

İlkokulda Temel Fen Bilimleri dersi. Öğretim üyesi konuyla ilgili olarak açıklamalarda bulunuyor ve örnek üzerinden dersini anlatıyor: "...Bir şey gözlemliyorsunuz. Bu sizi rahatsız ediyor ve bunu problem olarak görüyorsunuz ve onu çözmek istiyorsunuz. Mesela bulaşık makinesini boşaltıyorum ve bulaşık makinasında tabaklarımın kirli olarak çıktığını görüyorum. Ve diyorum ki bulaşık makinam yeterince iyi temizlemiyor. Acaba bu bir genelleme için yeterli midir, tek bir gözlem? Değildir değil mi? ...Sürekli olarak tabaklarımın kirli çıktığını görüyorum. Peki, bu problemi çözmek için ne yapmam gerekiyor? Şimdi ne yapıyorum, gözlem yapıyorum. Tabaklar mı kirli bardaklar mı kirli? Diyebilirim ki iç taraflar temizlenmiyor. Birçok seçenek var aslında baktığın zaman. Bunun için ne yapıyorum, gözlem yapıyorum. Nedir gözlem yapmak? Ya duyu organlarımızı kullanırız ya da alet kullanabilirim. Bir şeyin boyunu ölçmek için mezura kullanabilirim. O zaman iki çeşit gözlemim var. Biri nitel, biri nicel... Bunları yazmak isterseniz bekleyeyim... Sınavda açık açık söyleyeyim, bir olay vererek bu bilimsel gözlem basamaklarını kullanarak adım adım bu olayı çözmek içindeler yapmanız gerektiğini sorabilirim. Dolayısıyla onu yapmak için bütün bunları biliyor olmanız gerekiyor." (11.02.2020-Gözlem No 21).

Araştırma kapsamında incelenen kazandırılmaya çalışılan düşünme becerileri alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında öğretmen adaylarına eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, sorgulama becerisi ve bilimsel düşünme becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir.

4.2.6. İeriğın organizasyonu

İeriğın organizasyonuna ilişkin görüş bildiren dört ğretim yesi ders içeriklerinden memnun olmadıklarını ifade etmiştir. Öğretim yeleri bu görüşlerini içeriğın yoğun olması, bir kısmının gereksiz görülmesi ve bazı derslerin kazanımları binişik olması nedenleri ile açıklamıştır.

ÖÜ1: “Yani açıkçası Türk Eğitim Tarihi dersi bağlamında iki saat hani uygun fena değıl ama dersin içeriğı konusunda benim bazı sıkıntılarıım var tabi hani çok yoğun bir tarih anlatımı var. Çok detaylar var. Hani bunların çok da gerekli olmadığını düşünüyorum. Hepsini anlatmaya kalkarsanız hepsinde bir işlerlik kazandırmaya çalışırsanız yetmez.”

ÖÜ4: “Konu, içerik olarak eğitime giriş dersinin hiçbir güdüleyici yanı yok bence. Sahip olunması gereken değıerleri kazandırma açısından bence buna daha fazla vurgu yapılabilir. Eğitimin ekonomik temelleri bizim dersimizle ilişkili olmamalı. Eğitim Yönetimi veriyor bu dersi. Sosyal temelleri, eğitim sosyolojisi dersini alıyor. Psikolojik temelleri, eğitim psikolojisi dersini alıyor. Ben bunlarla üç hafta kaybettim... İeriğın bir kısmı oyalayıcı ve gereksiz.”

ÖÜ6: “İlk bašta yeterli diye düşündüm fakat sonra şey fark ettim. Programda öğretimle ilgili dersleri almamışlar. Öğretim ilke yöntemleri dersi ikinci sınıfın bahar döneminde bir ders olarak görülüyor. Dolayısıyla daha ğretim nedir, ne değıldir ve bunlar çok oturmadan eğitimde program geliştirme dersi bu anlamda düzey açısından sıkıntı yarattı... Çünkü temel kavramlarda zaten sorunlar var, eksiklikler... Sorun demeyeyim de daha çok yeniler programda ve bir anda çok uzmanlık gerektiren bir konuyla ilgili yoğun bir içerikler karşı karşıya kaldılar... Benim yer verdiğim içerik başka arkadaşımın başka dersinde işlenebiliyor. Bu seferde örtüşmeler çok fazla oluyor. Öğrenci buna da itiraz edebiliyor. Orada da hep bundan bahsediliyor, burada da bahsediliyor. Ders adı ayrı ama içerikler aynı oluyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

İeriğın organizasyonuna ilişkin görüş bildiren bir yönetici ğretim yesi YK’n içeriğe çok fazla müdahale ettiğini ve esneklik sağılamadığını belirtmiştir.

Y4: “Ama bir şeyimiz ş, şanssızlığımız, bizim programlarımıza YK çok karışıyor. Anlatabiliyor muyum? Yani bize azıcık bir esneklik vermesi lazım. Yani belli bir ereve programı olabilir ama biraz esneklik verse biz bazı imkânlarımızı daha iyi yansıtabileceğiz... Özellikle program bazında çok fazla bir şey yapamıyorsunuz. Her şey standart. Sadece onun sevk ve idaresini yapıyorsunuz... Bunun dışında bir şey yapamıyorsunuz.

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

İeriğın organizasyonuna ilişkin gözlemlere dayalı olarak bazı ğretim üyelerinin derslerini anlatırken içeriğı günlük yaşamla ilişkilendirdiğı, bazıların ise ilişkilendirmediğı belirlenmiştir.

İlkokulda Temel Fen Bilimleri dersi. Öğretim üyesi dersini anlatmaya devam ediyor: “Bunlardan bir tanesi bilimsel süreç becerileri. Bilimsel süreçte olmazsa olmaz neler var? Önce gözlem var, değil mi? Aslında insanoğlu ilk dünyaya geldiğinde de gözlem yapmıyor mu? Bebekler ne yapıyor? Nasıl konuşuyorlar? Gözlem yapıyorlar. Ya da nasıl yürüyorlar? Gözlem yapıyor. Önce bir sana bakıyor, sonra gözlemleri sonucu yürüyor... Dünyanın yuvarlak mı düz mü olduğunu nasıl anlarız? İnsanoğlu ilk açana ne zaman dünya yuvarlaktır demiş? Siz olsanız ve deniz kenarında oturuyor olsanız, orada otururken dünyanın yuvarlak olduğunu nasıl anlarsınız?... Aynen, karşıdan bir gemi geliyorsa, gemi nasıl gözüktür sizce? Direği gözüktür değil mi? Yaklaştıkça güverteyi görürüz. Uzaklaşan bir geminin de en son direği gözüktür.” (11.02.2020-Gözlem No 21).

Eğitim Sosyolojisi dersi. Öğretim elemanı geçen hafta ne işledikleri ile kısa bir bilgi veriyor, geçen haftaya hatırlatıyor. Sosyoloji bilimine giriş yapmıştık. Sosyoloji bilimi ne oldu da doğma ihtiyacı duydu? Hatırlıyorsunuz, değil mi? Şimdi artık toplumu incelemenin amacını anlamıştık ve farklı açılardan bakan vardı topluma, değil mi? Bir kaçta sosyolojinin babaları diyebileceğimiz isimden bahsetmiştik. Şimdi onları çok kısa hatırlayalım.” Öğretim üyesi hatırlatma yaptıktan sonra dersini kuramsal bir şekilde anlatmaya devam ediyor: “Okul dediğimde genel olarak eğitim sistemini kastedeceğim, sadece okul dediğimde, tamam mı? Eğitim açık bir sistemdir?... Yani şu okul ve toplum arasındaki karşılıklı iletişim ve bir ortak amaç için çalışmaları meselesinden dolayı sürekli bir açık iletişim içinde, etkileşim içinde olmaları da bir tane sebep olarak söylenebilir.” (17.10.2019-Gözlem No 2).

Eğitime Giriş dersi. Öğretim üyesi öğrencilere sosyol sözleşmeyi anlatıyor: “Mesela bu sınıfın içinde toplumsal sözleşme var mı sizce? Hepiniz farklı etnik kökenler, düşünceler, inanç felsefelerine sahipsiniz. Ama buraya gelip birbirinizle saygılı bir şekilde tartışıyor musunuz? Birbirinizle selamlaşıyor musunuz? Oturup yemek yiyor musunuz? Yüzde yüz herkes herkesi tanımak zorunda mı? İnsan seçiyorsunuz ama genel olarak bu eğitim kurumunun kurallarına uyuyor muyuz? Uyuyoruz işte. Toplumsal sözleşmenin bir örneği.” (21.10.2019-Gözlem No 3).

Araştırma kapsamında incelenen içeriğin organizasyonu alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında içeriğin yoğun bilgiler içerdiği ve öğretim üyelerinin etkili bir eğitim açısından içerikten memnun olmadıkları söylenebilir. Yönetici öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda YÖK’ün programlar konusunda fakültelere esneklik tanımadığı, bazı öğretim üyelerinin ders içeriklerini gerçek yaşamla ilişkilendirirken bazılarının ise ilişkilendirmediği belirtilebilir.

4.3. Yöntem Boyutuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Sınıf öğretmenliği programı kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine dönük

yöntem boyutunda gerçekleştirilenler nelerdir?” sorusu öğretmen adayları, öğretim üyeleri ve yönetici öğretim üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen veriler analiz edilerek, Hammond değerlendirme küpü modeli kapsamında yöntem boyutu altında temalaştırılmıştır. Tablo 4.18’de yöntem boyutu, temaları ve frekanslarıyla birlikte gösterilmektedir.

Tablo 4.18. *Yöntem boyutuna ilişkin temalar*

Tema	Görüş Bildiren Öğretmen Adayı Sayısı	Görüş Bildiren Öğretim Üyesi Sayısı	Görüş Bildiren Yönetici Öğretim Üyesi Sayısı
Öğretim yöntem ve teknikleri	23	11	1
İstenmeyen öğretmen aday davranışına yönelik önlemler	23	11	-
İletişim biçimi	23	11	1
Değer kazandırma yaklaşımı	14	10	-
Öğretim üyesi yaklaşımı	13	-	2
Sınıf yönetimi	14	-	-
İdeal öğretmen adayı	-	11	-
Motivasyonu artıran etmenler	23	11	1
Motivasyonu düşüren etmenler	23	-	-

Yöntem boyutu *öğretim yöntem ve teknikleri, istenmeyen öğretmen aday davranışına yönelik önlemler, iletişim biçimi, değer kazandırma yaklaşımı, öğretim üyesi yaklaşımı, sınıf yönetimi, ideal öğretmen adayı, motivasyonu artıran etmenler ve motivasyonu düşüren etmenler* temaları altında incelenmiştir.

4.3.1. Öğretim yöntem ve teknikleri

Öğretim yöntem ve teknikleri teması *düz anlatım yöntemi, soru-cevap tekniği, uygulamalı etkinlikler, görsel kullanımı, tartışma yöntemi, kavram haritası ve pekiştireç kullanımı* alt temaları altında incelenmiştir (Şekil 4.6).



Şekil 4.6. Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin alt temalar

Düz anlatım yöntemine ilişkin öğretmen adayı görüşlerine bakıldığında yedisi düz anlatım yöntemini beğenmediğini, ikisi ise beğendiğini ifade etmiştir. Düz anlatım yöntemini beğenmediğini belirten öğretmen adayları bu görüşlerini öğretim üyelerinin baskın olduğu ve tahtadan bir şeylerin okunarak anlatılmaya çalışıldığı dersleri sevmemeleri nedenleri ile açıklamıştır.

Ö13: “Şöyle, yeterince etmiyor diye düşünüyorum. Sadece sınıfa gelip tahtayı açıp oradan işlemek pek mantıklı gelmiyor bana.”

Ö18: “İşte dümdüz anlatınca slaytı sevmiyorum. Ama yani araya bir şeyler de katarsa falan severiz yani anlatışına bağlı tamamen.”

Ö19: “Yani çok da değil. Bence kendileri, mesela ben bir şeyin slayttan düz mantık okunması yani ya da düz mantık bir şekilde anlatılması yerine bunu işte hayatta yaşadığı bir anıyla veya başka bir günlük hayatta yaşadığı şeyle güdülemesiyle daha çok dikkatimi çekip derse adapte olmamı sağlayabilir bence.”

Alıntıları bu bulguları örneklemiştir. Beğenenler ise beğenmeyenlerin tam aksine öğretmen merkezli dersleri daha çok sevmeleri ve kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli ders işlemenin olanaklı olmaması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö15: “Genelde öğretmen merkezli, bence mantıklı olan da o öğretmen merkezli. Yoksa öğrenci merkezli olunca iş çıkırından çıkıyor. Çünkü kalabalık olan sınıflarda özellikle bunu sağlamak çok zor... Ben de öğretmen merkezli anlatımı seviyorum. Bizim öğretmenlerimiz

de hocalarımız da %90-80'i hatta %100'e yakını o şekilde veriyor dersleri. Tabi bazıları kendisi slayt hazırlıyor.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Düz anlatım yöntemine ilişkin görüş bildiren 10 öğretim üyesi derslerinde genel olarak düz anlatım yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir.

ÖÜ3: “Derslerimi daha çok kendi hazırladığım sunular üzerinden işliyorum. Ders notu çoğu zaman vermem. Onu da üniversite basamağına gelmiş bir öğrencinin gerçekten araştırma yetisine sahip olması gerektiğine inanıyorum ve bunu onlara da söylüyorum. Dolayısıyla anlattığım konu başlıklarını mutlaka paylaşırım, onları yönlendirdiğim kaynaklar da olur, ek kaynak isterlerse yine ulaşabileceklerini ve bu kaynaklara nasıl ulaşabilecekleriyle ilgili bilgilendirme yaparım öğrencilerime.”

ÖÜ4: “Nerdeyse düz anlatım tekniği bendeki. Soru-cevaplar araya giriyor... Ama hep dominant bendim.”

ÖÜ11: “Derste birebir anlatım şeklinde gidiyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretmen adayı ve öğretim üyesi görüşleri doğrultusunda öğretim üyelerinin derslerinde düz anlatım yöntemini çok fazla kullandıkları ancak öğretmen adaylarının düz anlatım yönteminin baskın olduğu dersleri sevmedikleri söylenebilir.

Soru-cevap tekniğine ilişkin görüş bildiren sekiz öğretmen adayı soru-cevap tekniğini beğendiğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini soru-cevap tekniğinin merak uyandırması, motivasyon unsuru olması ve bilgilerin daha kalıcı olmasına yönelik olumlu etkileri olması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö4: “Coğrafya hocamız yani kendi mesela diyelim göl nedir geçendeki konuyu mesela hatırlatmaya çalışıyor veya bu haftaki konudan mesela akarsu nedir diye bir soruyla başlıyor biz cevaplamaya çalışıyoruz sonra kendi onun cevabını veriyor. Daha kalıcı oluyor bence direkt kendi yazsa belki aklımızda kalmaz.”

Ö20: “Ben sohbet eşliğinde olanlar hani daha çok motive ediyor tabii ki de hani bir soru sorduktan sonra cevabını beklemek bile bir merak uyandırıyor. Bunlar daha çok motive ediyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Soru-cevap tekniğine ilişkin görüş bildiren beş öğretim üyesi derslerinde soru-cevap tekniğinden çokça yararlanmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğretim üyelerinden,

ÖÜ2: “Mesela ben ne yapıyorum en çok, soru cevap yöntemini çok kullanırım. Çünkü bir öğretmenin bütün hayatı soru ve cevapla geçecektir... O konuyla alakalı önce bir soru cevap yöntemi yaparım. O konu hakkında öğrenci arkadaşların bilgisi var mı? Yani öğrencinin o konudaki seviyesini biraz ölçmeye çalışırım... Önemli noktaların notunu aldırdıktan sonra tekrar bir soru cevapla dönüt alırım. Bu şekilde ancak maksimum verim alabiliyoruz.”

diyerek soru-cevap tekniğini daha çok öğrenci hazırbulunuşluğunu ölçme ve dönüt alma amaçlı olarak kullandığını belirtmiştir.

Öğretmen adayları ve öğretim üyesi görüşleri doğrultusunda soru-cevap tekniğinin derslerde en çok kullanılan tekniklerden biri olduğu ve öğretmen adaylarının da bu tekniğin kullanımından memnun oldukları söylenebilir.

Uygulamalı etkinliklere ilişkin görüş bildiren 12 öğretmen adayları uygulamalı etkinlikleri sevdiklerini ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini uygulamalı etkinliklerin öğrenme açısından daha etkili olması, merak uyandırması ve kendilerinin derse aktif katılım sağlıyor olmaları nedenleri ile açıklamıştır.

Ö1: “Bir açıdan motive ediyor, ama diğer açıdan yani daha böyle uygulamalı, evet diğer dersler, çoğu dersle uygulamalı olmuyor ama şuan gördüğüm bütün dersler program üzerine olduğu için yani bilgisayar laboratuvarlarında işlesek, bir program hazırlamayı denesek uygulamalı bir şekilde bence daha etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü şuan slayttan okuyoruz evet ama aklımızın bir kenarı, kulağımızın birinden girip diğerinden çıkıyor. Onda çünkü ezber yapmak zorundayız. Laboratuvar dersimiz var, onda mesela uygulamalı bir şekilde işlemeye çalışıyoruz. Biraz daha akılda kalıcı oluyor.”

Ö7: “Bazılarının evet, drama dersinde uygulama yaptığımız için güzel. Fen dersi yine öyle yine ben de katılıyorum bir şeyler yapıyorum.”

Ö13: “Laboratuvar dersi şöyle, deneyler yapıyorduk. O gerçekten eğlenceli bir dersti ve laboratuvar ortamında... Ondan sonra laboratuvar dersinde deneyler yaptığımız için ve daha çok merak duygusunu uyandıran bir dersti.”

Ö22: “...ya da uygulama yaptıklarında daha fazla katıldığımda derse mesela daha fazla iyi hissediyorum kendimi.”

Uygulamalı etkinliklere ilişkin görüş bildiren beş öğretim üyesi derslerinde mümkün olduğunca uygulamalı etkinliklere yer verdiklerini ifade etmiştir. Öğretim üyelerinden,

ÖÜ6: “İlk başta söyleniyor, ya hocam ne gerek var, sonra tek tek hepsinin yanına gittim bütün gruplara... Buna bak çok güzel diyorum, şöyle olabilir mi? Orada çok keyif aldılar. Grup çalışmaları olduğu zaman ders içi etkinlik olarak yapıldığı zaman çok keyif alıyorlar.”

diyerek öğretmen adaylarının uygulamalı etkinlikleri beğendiğini belirtmiştir.

Öğretmen adayları ve öğretim üyesi görüşleri doğrultusunda uygulamalı etkinliklerin etkili bir öğrenme süreci açısından önemli olduğu söylenebilir.

Görsel kullanımına ilişkin görüş bildiren sekiz öğretmen adayları derslerde görsel materyal kullanımından memnun olduklarını belirtmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini görsel materyallerin dikkat çekici ve motivasyon unsuru olması ve bilgilerin daha kalıcı olmasına yönelik olumlu etkileri olması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö9: “Coğrafya hocamız genelde harita açıyor. Her dersinde arkada bir harita oluyor. Ondan sonra ya görsel şekilde öğretmeye çalışıyor. Sürekli bize sorular soruyor, anlattığı şey hakkında olsun. Onun dışında aklımızda kalması için saçma sapan şarkıların kliplerini vesaire izliyoruz mesela... Ondan sonra eğitime giriş dersinde mesela slaytlarla ders işliyoruz çoğunlukla bu da görsel hafızası olan kişiler için daha etkili bir ders oluyor... Zaten ben görsel hafızası sağlam olan bir insanım. Gördüğüm bir şeyi unutmuyorum. O yönden çok etkili oluyor. Slaytlar olsun ne bileyim o videolar falan olsun çok etkili oluyor.”

Ö18: “Eğitime Giriş hocamız karikatürler falan koyuyordu onları yorumluyorduk mesela bu iyiydi. Ya da işte resimler oluyor, başka bizim yorumlamamız gereken ya da yapmamız gereken şeyler koydukları zaman hoş oluyor.”

Ö15: “Dersle ilgili ilginç bir bilgi bulursun, hoca olarak getirirsin, izlettirirsin öğrencilere direkt herkes şey derse motive olur. Çünkü görsel materyaller kesinlikle öğrencileri derse motive ediyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Görsel kullanımına ilişkin görüş bildiren dört öğretim üyesi derslerinde olabildiğince görsel öğelerden yararlandıklarını ifade etmiştir.

ÖÜ2: “Şimdi burada coğrafya dersi içerisinde dersi en verimli işlemenin yolu bir kere önce bir görsel oluşturmaktır... O konuyla alakalı görsel mutlaka olması gerekir çünkü bizim işimiz coğrafya görselleridir. Onunla alakalı sunumlar mı var, onunla alakalı bir video mu var, onunla alakalı bir ödev mi var, harita mı var, çıktı mı ne var yani bunu mutlaka önce bir akıllı etkileşimli tahtada gözlerinin önüne açarım... Daha sonra konuyla alakalı görsel üzerinden ve öğrencilerin ellerindeki kaynaklar üzerinden kendim sözel olarak durumu anlatıp kendilerine ifade ederim.”

ÖÜ11: “Tabi bu arada görsel şeyler de kullanıyoruz slaytları. Ama diğer taraftan sadece slayta bağlı kalıp böyle orada yazanları anlatmak şeklinde değil de daha alternatif yollar örnekler şekil üzerinden anlatmaya çalışıyorum.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretmen adayı ve öğretim üyesi görüşleri doğrultusunda derslerde görsel kullanımının öğretmen adayları tarafından beğenildiği ve etkili bir öğrenme süreci açısından derslerde görsel kullanımına yer vermenin önemli olduğu söylenebilir.

Tartışma yöntemine ilişkin görüş bildiren dört öğretim üyesi derslerinde mümkün olduğunca tartışma yöntemini kullandıklarını ifade etmiştir.

ÖÜ11: “Bir de dediğim gibi güncel örnekleri verip birazcık da tartışma katmaya çalışıyorum işin içine. Sen ne düşünüyorsun buna ne örnek verirsin diye.”

ÖÜ4: “... Yanınızdakilerle tartışın dedim. Geçen gün bireysel bir etkinlikle başlayıp grup tartışmasına çevirdik. Hoşunuza gitti mi, sene başında da böyle etkinlikler yapsamıydık dedim. Evet dediler. Önce kendileri cevap yazdılar. Aşama aşama, önce A aşaması sonra B

aşaması. Sonra notlarını yanlarındakiyle karşılaştırdılar. Sonra grup oluşturdular, gruplarla karşılaştırdılar.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretim üyeleri görüşleri doğrultusunda derslerde az da olsa tartışma yönteminden yararlanıldığı söylenebilir.

Kavram haritasına ilişkin görüş bildiren iki öğretim üyesi derslerinde kavram haritalarına yer verdiklerini ifade etmiştir. Öğretim üyelerinden,

ÖÜ2: “Benim en çok yaptığım şey bu konuda, öğrencinin eksik gördüğüm bağlantının koptuğu taraflarda mesela kavram haritalarını çok kullanırım. Mesela birkaç konuda bağlantı kopuyor mu, o konularla alakalı kavram haritalarını çok kullanırım bunun da çok faydasını gördüm. Zaten sınavlar da kavram haritalarını çok sorarım. Yani bu biraz hocaların kendisine kalmış bir olay, benim yaptığım da budur. Kavram haritalarıyla çözmeye çalışıyorum birçok şeyi.”

diyerek kavram haritalarının konular arasındaki bağlantıları görebilme noktasında önemli fayda sağladığını belirtmiştir.

Öğretim üyeleri görüşleri doğrultusunda derslerde az da olsa kavram haritalarından yararlanıldığı söylenebilir.

Pekiştireç kullanımına ilişkin görüş bildiren bir yönetici öğretim üyesi,

Y3: “Bir öğretim elemanının aslında öğrencinin duyuşsal özelliklerinin gelişmesinde... Öğretim hizmetinin niteliğini artıran hani var ya... Pekiştirme gibi kavramlar, bunlarla da çok ilgili. Yetişkin öğrenenler için bu pekiştirmeler ya da duyuşsal anlamda derse devamlılığını sağlamak için yapılacak olumlu sözler özellikle bakıldığında biraz daha manevi yapıyla olabilir. Hani çok güzel, güzel bir örnekti. Oluşturduğun ödevle ilişkin arkadaşlarına bilgi vermek ister misin deyip tahtaya çıkartmak, oluşturduğu bir kavram haritasını ona çizdirmek herhalde öğrenci için çok anlamlı olacaktır.”

diyerek öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan olumlu pekiştireçlerin öğretmen adaylarının derse devamlılıkları, duyuşsal gelişimleri ve etkili bir eğitim süreci açısından önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir.

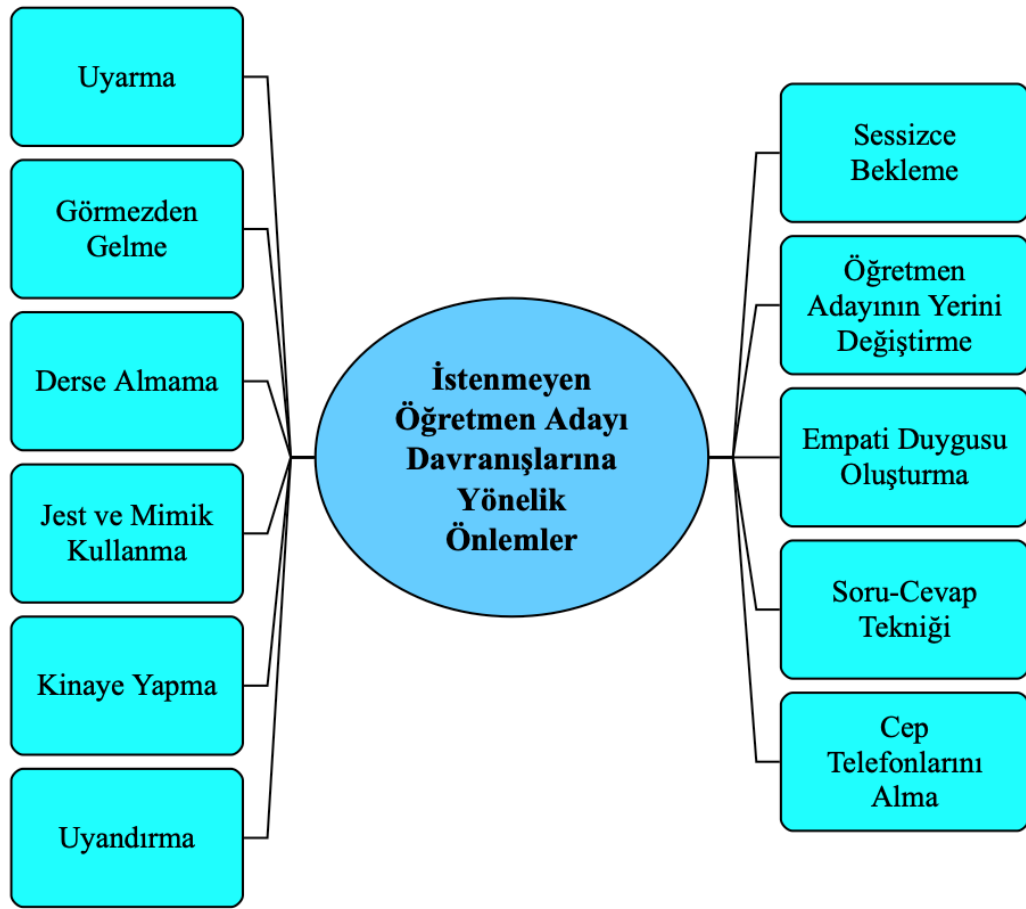
Öğretmen adayı ve öğretim üyesi görüşleri doğrultusunda öğretim üyelerinin derslerinde en fazla düz anlatım yöntemini ve soru-cevap tekniğini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının düz anlatım yöntemini beğenmedikleri; derslerde kullanılan soru-cevap tekniği, uygulamalı etkinlikler ve görsel kullanımını daha çok sevdikleri görülmüştür. Derslerde bunun yanında az da olsa tartışma yöntemi ve kavram haritalarına yer verildiği belirlenmiştir. Gözlem verilerinin de benzer bulgular ortaya koyduğu söylenebilir. Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin gözlem verileri

incelendiğinde öğretim üyelerinin çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim stratejisi, düz anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğini kullandıkları görülmüştür. Derste öğretim üyelerinin daha aktif olduğu, düz anlatım yöntemiyle derslerini anlattıkları, konuyu anlatırken Powerpoint sunusundan yararlandıkları ve sunularında yer yer resim, karikatür gibi görsellere yer verdikleri ve kara tahtayı kullandıkları görülmüştür. Nadiren ikişerli üçerli öğrenci grupları oluşturarak tartışma yöntemini kullandıkları ve “güzel bir örnek”, “tebrik ederim”, “aferin”, “çok güzel”, “çok iyi gidiyorsun”, “süper”, “çok iyi öğretmenim, tebrikler”, “bravo”, “fena değil”, “iyi bir skor”, “çok başarılı” şeklinde sözel pekiştireçlerden yararlandıkları belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen öğretim yöntem ve teknikleri alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında derslerde çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim stratejisi, düz anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğinin kullanıldığı ve derslerin çoğunlukla öğretmen merkezli bir şekilde yürütüldüğü söylenebilir.

4.3.2. İstenmeyen öğretmen adayı davranışlarına yönelik önlemler

İstenmeyen öğretmen adayı davranışlarına yönelik önlemler teması *uyarma, görmezden gelme, derse almama, jest ve mimik kullanma, kinaye yapma, uyandırma; sessizce bekleme, öğretmen adayının yerini değiştirme, empati duygusu oluşturma, soru-cevap tekniği ve cep telefonlarını alma* alt temaları altında incelenmiştir (Şekil 4.7).



Şekil 4.7. İstenmeyen öğretmen adayı davranışlarına yönelik önlemlere ilişkin alt temalar

Uyarmaya ilişkin görüş bildiren 11 öğretmen adayı, öğretim üyelerinin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğretmen adaylarını uygun bir dille uyardıklarını ifade etmiştir.

Ö5: “Hani daha fazla sözlü olarak uyarıyorlar ya da dersin sonunda bir daha böyle böyle bir şey görmek istemiyorum tarzında söylüyorlar ama genelde sözlü uyarı yani. Hani böyle bir rencide etme tarzında da değil.”

Ö6: “Hani bunları kibar bir dille uyarıyorlar.”

Ö14: “Geç kaldığımız zaman veya sınıfta kurallara uymadığımız zaman güzel bir dille uyarıyorlar.”

Alıntılar bu bulguları örneklendirmektedir.

Uyarmaya ilişkin görüş bildiren üç öğretim üyesi istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uygun bir dille öğretmen adaylarını uyardıklarını ifade etmiştir.

ÖÜ1: “Fısıf fısıf bir şeyler konuşuyorlar falan işte kimin dedikodusunu yapıyorsunuz bakalım falan diyorum işte. Gıybet etmeyin falan diyorum. Böyle tatlı şakalarla onları uyarıyorum.”

ÖÜ3: “İstenmeyen bir davranış olduğunda da kibarca lütfen derim.”

Görmezden gelmeye ilişkin görüş bildiren altı öğretmen adayı bazı öğretim üyelerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını görmezden gelerek dersini anlatmaya devam ettiğini ifade etmiştir.

Ö2: “Bazıları da umursamıyor. Herkes konuşuyor ama dersini anlatmaya devam ediyor. Görmezden geliyor.”

Ö13: “Bu daha çok hocadan hocaya değişiyor. Bazı hocalarımız buna pek kulak asmıyor. Yani pek umursamıyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Görmezden gelmeye ilişkin görüş bildiren iki öğretim üyesi istenmeyen öğrenci davranışlarını görmezden gelerek bu tür davranışların motivasyonlarını düşürmesine izin vermediğini ifade etmiştir.

ÖÜ5: “Onlarla ilgili çok bir şey yapmaya inanmıyorum çünkü fosilleşmiş davranışlar oluyor bunlar. Geri dönüp bunları değiştirmemiz savaşmaya değmeyecek bir süremiz var elimizde zaten. Değmiyor çoğu zaman zaten. O yüzden görmemeye çalışıyorum. Telefonları görmemeye çalışıyorum yani. Yok sayıyorum. Tabi ki çoğu zaman görüyorum ama hani onu kendime problem edip motivasyonumu düşürecek bir şey çıkarmamaya çalışıyorum... Gerçekten hani bazen dikkatimi dağıttığı oluyor geç kalanların. Ama dediğim gibi onu da yok saymaya çalışıyorum.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Derse almamaya ilişkin görüş bildiren beş öğretmen adayı bazı öğretim üyelerinin derse geç kalan öğretmen adaylarını derse almadıklarını ifade etmişlerdir.

Ö18: “Bizim matematikçimiz bize en başta dedi ki dersime geç gelinmeyecek, dersimin odağını bölmeyin, telefon yasak komple. Bu yüzden hani bir dakika geç gelsen bile hocadan sonra asla giremiyorduk.”

Ö8: “Yani tabi o kişiden kişiye değişiyor. Bazı hocalarımız mesela, daha sert davranıyor işte derse geç kaldın mı almıyor mesela drama dersinde almıyor.”

Ö13: “Eğer derse bir beş dakika geç kalsak içeri almıyordu.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Jest ve mimik kullanmaya ilişkin görüş bildiren dört öğretim üyesi, beden dili ve göz temasını kullanarak istenmeyen öğretmen adayı davranışlarına yönelik problemleri çözmeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

ÖÜ2: “Ders içerisinde bununla alakalı arkadaşlara bir tepki göstermem. Belki hani çok böyle aşırı bir durum varsa belki bakışlarımla bir şeyleri anlatmaya çalışırım yani elindeki telefona bakarım falan filan o şekilde beden diliyle çözmeye çalışırım.”

ÖÜ3: “Önce bir beden diliyle uyarmaya çalışırım. Yani kişiyi böyle afişe etmem açıkçası. Göz göze gelince şöyle bir bakarım, hani işaret ederim. Yani derste olmadığıyla ilgili farkındalığını iletirim kendisine.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Kinaye yapmaya ilişkin görüş bildiren iki öğretim üyesi istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kinaye yaparak öğrencilerin dikkatini çekmeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

ÖÜ6: “Uyuyanlara takılıyorum, günaydın, kahvaltı hazır, hadi ders anlattım diye takılıyorum. Bir çoğunluğu fark ettiğimde bir özür diliyor, mahcubiyetini hissettiriyor.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Uyandırmaya ilişkin görüş bildiren iki öğretim üyesi derste uyuyan öğretmen adaylarına arkadaşları aracılığıyla ya da bizzat kendilerinin uyandırdıklarını ifade etmiştir.

ÖÜ4: “... Ama uyuyanlar oldu, kafayı dayayanlar oldu. Dürtturdüm arkadaşlarına, kaldır kafasını falan dedirttim.”

ÖÜ6: “Bazen şey diyorum, rica ediyorum, sıkılabilirsiniz, sessizce asla bunu bir terbiyesizlik olarak saygısızlık olarak görmem diyorum, bazen de gidip uyandırıyorum.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Sessizce beklemeye ilişkin görüş bildiren iki öğretim üyesi istenmeyen öğretmen adayı davranışları karşısında sessizce beklediklerini ifade etmiştir.

ÖÜ6: “Dolayısıyla derse geç gelenleri alırım, şeyse çok dikkat dağıtarak giriyorsa orada bir susup bekliyorum. Aslında bundan hoşlanmadığımı hissettiriyorum.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Öğretmen adayının yerini değiştirmeye ilişkin görüş bildiren bir öğretmen adayı istenmeyen öğrenci davranışı karşısında öğretim üyelerinin öğretmen adaylarının yerini değiştirerek yapıcı bir şekilde tepki verdiğini ifade etmiştir.

Ö2: “Bazı hocalar çok yapıcı tepki gösteriyor. Mesela, arkada konuşan arkadaşlarımız oluyor, onlar öne getirdi. Ama bunu zorlamadan yaptı, güzelce. Gülümseyerek söyledi, onlar öne oturduğunda da bir soruya cevap verdiğinde, sen burada otur, iyi cevap veriyorsun diyerek gülümseyerek, iyi şekilde teşvik ediyorlar.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir. Bununla beraber öğretim üyelerinden,

ÖÜ1: “Bazı gruplarımda mesela öğrenciler, öğretmen adayları sunum yapıyor, bazılarında ben anlatıyorum. Sunum yaptıkları derslerde arkadaşları üzerinden biraz onların duygularına tercüman olmaya çalışıyorum. Bakın arkadaşınızın emeğine çok ayıp oluyor. Yarın öbür gün siz de anlatacaksınız, sizin de emeğinize ayıp olmasın falan gibi biraz empati yapmalarını sağlayarak, böyle uyarıyorum.”

ÖÜ6: “...ya da soruyla bir şekilde derse çekmeye çalışıyorum... Dolaşırken telefonları alıyorum, bazen de takılıyorum bazen böyle gördüğüm tüm telefonları toplayıp masanın üstüne koyuyorum.”

diyerek empati duygusu oluşturarak, soru sorarak ve öğretmen adaylarının cep telefonlarını toplayarak istenmeyen öğretmen adayı davranışlarına yönelik önlemler aldıklarını belirtmiştir.

Öğretmen adayı ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda istenmeyen öğretmen adayı davranışları karşısında öğretim üyelerinin en fazla kullandığı yaklaşımların sırasıyla uyarma, görmezden gelme, derse almama ve jest ve mimik kullanarak öğretmen adaylarının dikkatini çekme olduğu belirlenmiştir. Gözlem verileri de benzer bulgular ortaya koymuştur. İstenmeyen öğretmen adayı davranışlarına yönelik önlemlere ilişkin gözlemler incelendiğinde öğretim üyelerinin uyuyan öğretmen adaylarını uyandırma, uyarıda bulunma, görmezden gelme, kinaye yapma, sessizce bekleme, soru sorma, göz teması kullanarak uyarıda bulunma ve cep telefonu ile oynayan öğretmen adaylarının telefonlarını alma şeklinde tepkide bulundukları belirlenmiştir.

Türk Dili II dersi. Öğretim üyesi tahtaya geldi ve tahtaya yazı yazıyor. Arka tarafta sıraya uzanmış ve uyuyan bir öğrenciye yüzünü çevirerek “Sana geleceğim şeklinde bir söyleniş çocuklar doğru mu? Sercan! Konuşurken yanlış.” diyerek derse ilgisi olmayan öğrenciye soru sorup uyanmasını sağlıyor (04.03.2020-Gözlem No 33).

Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersi. Öğretim üyesi dersine giriş yaptı. Gönderdiği makaleleri iki kişinin okuduğunu gördükten “... Türk kültüründe öğrenciye baktığımız zaman öğrencinin kitabı olmaz, defteri olmaz, kalem olmaz, not alacak bir şeyi olmaz. Öğrenciye gönderdiğiniz makaleleri, notları okumaz. Türk kültüründe öğrenci maalesef bu duruma gevşetilmiş durumda.” diyerek kinaye yapıyor (26.02.2020-Gözlem No 29).

Öğretim Teknolojileri dersi. Öğretim üyesi Kahoot uygulamasında hazırlamış olduğu sorularla öğrencilere etkinlik yapıyor. Öğrenciler her cevap belli olduktan sonra “...Aaa yanlış yaptım, yaaaa, vs. gibi” tepkiler veriyor. Sınıfta ses oluyor. Öğretim üyesi açıklama yapıyor her soruya yönelik. Öğretim üyesi “arkadaşlar, ya çok özür dileyerek söylüyorum ama daha önce hiç böyle sık sık sessiz olun diye uyarıda bulunduğum bir grup olmamıştı.... Neden böyle bir sorun yaşıyoruz sizinle anlayabilmiş değilim. Yani sürekli bağıriyorum... Lütfen bu konuda biraz yardımcı olun. Ben konuşurken siz konuşmayın. Zaten söz almak isterseniz size söz hakkı tanıyorum biliyorsunuz.” şeklinde açıklamalarda bulunuyor ve anlatımına kaldığı yerden devam ediyor (30.10.2019-Gözlem No 8).

Türkçe Öğretimi dersi. Öğretim üyesi sınıfa geldi. Öğrenciler kendi aralarında konuşuyor, sınıfta gürültü var. Öğretim üyesi sınıfın ortasında ileri geri yürüyor ve sınıfın sessizleşmesini bekliyor. Öğretim üyesi sınıfın ortasında sessizce bekliyor. Arka taraftaki öğrenciler hala konuşuyor. Arka taraftan bir öğrenci arkadaşlarını susmaları konusunda uyarıyor. Öğretim üyesi “Müsamaha güzel bir şeydir, biraz beklerseniz öğrencileriniz kendi kendilerine susarlar.” diyor (20.02.2020-Gözlem No 26).

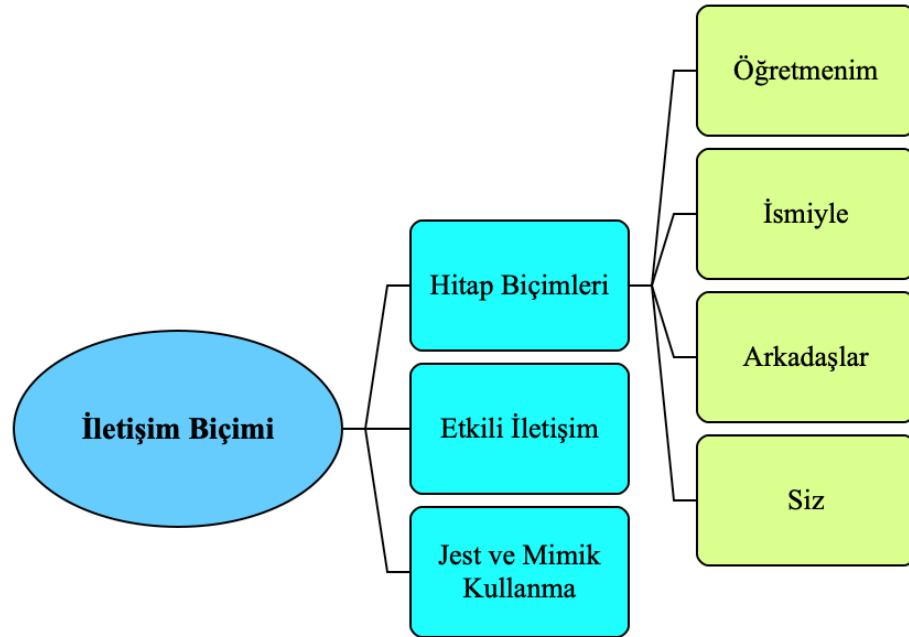
Eğitim Sosyolojisi dersi. Arka taraftaki öğrenciler kendi arasında konuşuyor. Öğretim üyesi sınıfın ön tarafında, tahtanın önünde durarak dersini anlatıyor. Öğretim üyesinin sesi az geliyor arka tarafa. Orta sırada oturan bir öğrenci arkada oturan öğrencilerin konuşmasından rahatsız oldu, arkasına dönerek onlara bakıyor. Öğretim üyesi sınıfa bir soru soruyor. Arka taraftaki öğrenciler kendi aralarındaki konuşmalarına hala devam ediyor. Orta sıradaki bir öğrenci “Arkadaşlar çok dikkat dağıtıyor.” diyor. Öğrenciler susuyor (21.11.2019-Gözlem No 16).

Eğitimde Program Geliştirme dersi. Öğretim üyesi soru soruyor. Bir öğrenci cevap veriyor. Orta sırada cep telefonu ile oynayan bir öğrenci var. Öğretim üyesi cep telefonu ile oynayan öğrencinin yanına gelip telefonunu alıyor ve öğretmen masasının üzerine koyuyor (25.10.2019-Gözlem No1).

Araştırma kapsamında incelenen istenmeyen öğretmen adayı davranışlarına yönelik önlemler alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında öğretim üyelerinin çoğunlukla uygun bir dille uyardıkları, bazı davranışları görmezden gelip derslerini anlatmaya devam ettikleri, derse geç kalan öğretmen adaylarını derse almadıkları, jest ve mimik kullanarak ilgili durumdan hoşnut olmadıklarını öğretmen adaylarına gösterdikleri ve soru-cevap tekniğini kullandıkları söylenebilir.

4.3.3. İletişim biçimi

İletişim biçimi teması *hitap biçimleri*, *etkili iletişim* ve *jest ve mimik kullanma* alt temaları altında incelenmiş ve ilgili göstergeler ile ilişkilendirilmiştir (Şekil 4.8).



Şekil 4.8. İletişim biçimine ilişkin alt temalar

“Öğretmenim” diye hitap etmeye ilişkin görüş belirten 14 öğretmen adayının hepsi bu şekilde hitap edilmekten memnun olduklarını ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini “öğretmenim” diye hitap edilmesinin öğretmenlik duygusunu aşılması, mesleğe yönelik olumlu tutum kazandırması ve motive etme açısından etkili olması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö1: “Öğretmenim demeleri hoşuma gidiyor açıkçası. Yani, ne bilim öğretmenim ben duygusunu tekrardan yaşıyorlar bana. Ki bu hitap şekliyle onlara daha sıcakkanlı yaklaşmama neden oluyorlar.”

Ö13: “Öğretmenim demesi şöyle. Yani bize bizde öğretmenlik duygusunu aşılama gibi bir şey oluşturuyor bence. Bu güzel bir şey yani mesleki açıdan. Bizim gerçekten yani nerede olduğumuzu ne yaptığımızın farkında olmamızı sağlıyor.”

Ö21: “Hepsi güzel sözlerin, hitap şekillerinin. Ama en çok öğretmenim denmesi bizi daha çok motive ediyor daha çok heveslendiriyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Dört öğretim üyesi derslerinde öğretmen adaylarına “öğretmenim” diye hitap ettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğretim üyelerinden,

ÖÜ1: “Öğrencilerime hep öğretmenim diye hitap ediyorum... Öğretmenim demek onlara bir kimlik inşasına başlıyor sanki. Buna inanıyorum. Öğretmenim dediğim için de çok hoşlarına gidiyor. Hocam öğretmenim mi dediniz falan. Evet diyorum öğretmenim dedim çünkü sizi meslektaşım olarak görüyorum. Sizi bir öğrencim olarak görmüyorum. Tabii ki öğrencimsiniz ama meslektaşım olarak görüyorum. Bu bağlamda size öğretmenim demeyi çok seviyorum. Siz bu ülkenin aydınlık yüzü olacaksınız. O nedenle öğretmenim demek çok hoşuma gidiyor diyorum. Sizin için bir mahsuru var mı? Hayır, çok seviniyoruz diyorlar. Böyle, öğretmenim derim genelde.”

diyerek “öğretmenim” diye hitap edilmenin öğretmen adayları tarafından da olumlu karşılandığını ve bu hitap dilinin öğretmenlik kimliğinin oluşmasında önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir.

“İsim” ile hitap etmeye ilişkin görüş belirten 12 öğretmen adayının hepsi isimleriyle hitap edilmekten memnun olduklarını ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini isimleri ile çağrıldıklarında mutlu olmaları, kendilerini daha rahat hissetmeleri ve derse olan ilgilerinin artması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö12: “İsimle sesleniyorsa ismimi bilmesi hoşuma gidiyor.”

Ö17: “Yani benim için bir şey değil, güzel daha doğrusu böyle. Hani bazı hocalarım benim adımı bildiği için hatta daha çok mutlu bile olabiliyorum.”

Ö23: “Çok etkiliyor. Şöyle, ismimi kullanan ya da bana öyle benim şeklimde hitap eden bir karşımdaki biriyle daha rahat anlaşıyorum ve istediğim şeyi ona daha rahat aktarabiliyorum.”

Ö9: “Kesinlikle etkiliyor olumlu olarak çok etkiliyor. Çünkü yani çok kalabalık bir sınıftayız mesela Eğitim Sosyolojisinde o kadar kişinin içinde hocanın senin ismini bilmesi senin derse olan ilgini artırıyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

“İsim” ile hitap etmeye ilişkin görüş belirten dört öğretim üyesi öğretmen adaylarına isimleriyle hitap etmeye özen gösterdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğretim üyelerinden,

ÖÜ4: “Kimilerinin isimlerini öğrendim. Ama onlara isimleriyle hitap etmemeyi tercih ettim. Çünkü şundan dolayı. Derse katılmayan adam da isminin öğrenilmesini mutlaka bekler. Şimdi ben bu adama anlatamam. Sen katılmıyorsun, konuşmuyorsun, senin adını hatırlamıyorum dediğim de kırılır, motivasyon bozulur.”

diyerek isim ile hitap etmenin önemli bir motivasyon unsuru olduğunu belirtmiştir.

“İsim” ile hitap etmeye ilişkin görüş belirten bir yönetici öğretim üyesi,

Y3: “Ben duyuşsal özellikler için önemli bir şeyden daha söz etmek istiyorum. Çok da değerli görüyorum bunu. Öğrenciye ismiyle hitap edebilmek de aslında onların olumlu tutum ve güdülenmesi ve duyuşsal özelliklerin gelişmesi açısından da önemli.”

diyerek isim ile hitap etmenin öğretmen adaylarının olumlu tutum kazanmaları ve derslerdeki motivasyonları üzerinde önemli etkisi olduğunu belirtmiştir.

“Arkadaşlar” diye hitap etmeye ilişkin görüş belirten üç öğretmen adayı bu şekilde hitap edilmekten memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu görüşlerini arkadaşlar diye hitap edilmesini samimi bulmaları ve iletişimi olumlu yönde etkilemesi nedenleri ile açıklamıştır.

Ö19: “Daha kalıplaşmış sıfatlar yerine böyle daha içten işte... Arkadaşlardır falan kullanması iletişimi bence olumlu yönde etkiliyor ve daha samimi kıldığını düşünüyorum.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Dört öğretim üyesi derslerinde öğretmen adaylarına “arkadaşlar” diye hitap ettiklerini ifade etmiştir.

ÖÜ11: “Ben arkadaşlar demeyi tercih ediyorum... Ben o karşımdaki insana hiçbir zaman işte sen küçüksün daha öğrencisin gözüyle bakmam. Çünkü benimle aynı anayasal haklara sahip insanlar ve belli bir yere gelmeye çalışan çabalayan insanlar. Hayatlarının hem en güzel hem de en zor döneminde olan insanlar. O yüzden öğrenci değil de arkadaş gözüyle görüyorum ve gerçekten de öyle bakıyorum.”

ÖÜ10: “Yani genç birey yetişkin onlar. Arkadaşlarım diyorum.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

“Siz” diye hitap etmeye ilişkin görüş belirten bir öğretim üyesi,

ÖÜ5: “Siz diyorum. Çünkü yani o önemli bir şey bence yani, önce tanışıp birbirimizin arasındaki şeyi görüp, rolleri, ondan sonra normal dünyada olduğu gibi tanıştıktan sonra senli benli konuşmaya geçmek gibi bir şeyi modellemeye çalışıyorum aslında. Bütün sınıflarım da bunu yapıyorum. O da ilk başta şey oluşturuyor, belki gariplerine gidiyor. Neden hoca bize siz diyor diye. Ama onun faydası olduğunu düşünüyorum. Daha değerli hissediyorlar kendilerini uzun vadede. Daha saygı duyulacak hissediyorlar. En azından benim daha rahat hissetmemi sağlıyor.”

diyerek bu hitap dilinin kendisini daha rahat hissettirdiğini ve öğretmen adaylarının kendilerini değerli hissetmelerinde önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir.

Etkili iletişime ilişkin görüş belirten sekiz öğretmen adayı, öğretim üyelerinin kendileriyle etkili iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu görüşlerini öğretim üyelerinin iletişimlerini olumlu ve seviyeli bulmaları nedenleri ile açıklamıştır.

Ö1: “O yönden hepsinin iletişimini gayet iyi buluyorum. Bizimle tam seviyeli bir şekilde iletişimini koruyabiliyorlar.”

Ö21: “Hiçbir sorumuzu karşılıksız bırakmıyorlar. Gerek mesaj yoluyla sorduğumuz soruları gerek odalarına gidip anlattığımız şeylere hep karşılık veriyorlar yani. Hep çözmeye çalışıyorlar bizimle iletişim halindeler.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarından,

Ö6: “Gayet güzel buluyorum hani bize bir küçük çocuk veya lise öğrencisi gibi değil yetişkin, kendini bilen bir insan veya bir arkadaş gibi davranıyorlar. Bu benim gayet hoşuma gidiyor... Etkiliyor. O dersi daha severek çalışıyorum. Haliyle notlar da daha iyi geliyor. Yani derse karşı ilgim arttıkça notlarım artıyor ve daha çok şey öğreniyorum. Onu sadece bir ders için değil de hani bu benim öğrenmem gereken bir şey ben bunu hayatıma uygulayacağım. Bunun bilinci uyanıyor bizde. Bu ders değil bu benim için gerekli bir konu veya bir şey. Onu gayet iyi aktarıyorlar.”

diyerek öğretim üyelerinin kendisiyle kurduğu etkili iletişimin derse yönelik tutum ve motivasyonunu etkilediğini belirtmiştir.

Etkili iletişime ilişkin görüş belirten sekiz öğretim üyesi öğretmen adaylarıyla etkili iletişim sağlayabildiklerini ifade etmiştir.

ÖÜ2: “Öğrencilerle etkili iletişim kurduğumu ilk başlarda düşünmüyordum ama daha sonra öğrenci arkadaşlardan aldığım dönütler bana etkili iletişim kurduğum yönünde dönütler almaya başladım. Bu da şöyle oldu. Derslerin içerisinde o dediğim gibi soru cevap yöntemini çok kullanırken bu sefer öğrenci arkadaşlardan da bana farklı sorular gelmeye başladı hayatla alakalı işte aileyle alakalı, üniversiteyle alakalı. Mesela ben de bu sorulara cevap vermeye başladım. Dersin dışında verdiğimiz aralarda teneffüslerde de gene arkadaşlar yanıma geliyorlar ve sürekli bununla alakalı yani öğretmenlikle alakalı veya bu değerlerle alakalı

sorular sorabiliyorlar. Bu da benim hani onlarla iletişimimin gittikçe yükseldiğine yönelik bende fikir oluşmaya başladı. Son zamanlarda aldığım dönütlerle bunun daha da iyi olduğunu düşünüyorum.”

ÖÜ3: “İletişimimin iyi olduğunu düşünürüm. Koridorda falanda karşılaştığımızda bununla ilgili olumlu dönüt de alırım açıkçası. Öğrencilerim sorar hocam sizden başka ders alacak mıyız, açtığınız başka ders var mı, alabilir miyiz gibi. Onlardan da bu tür dönütler almak bana iletişimimin iyi olduğu ya da sınıfta işte sohbetlerimizin de bana sağladığı dönütler bu doğrultuda açıkçası.”

alıntıları bu bulguları örneklemiştir.

Üç öğretim üyesi, öğretmen adaylarıyla olan iletişimlerinde jest ve mimiklerini kullanarak sözsüz iletişim unsurlarından yararlandıklarını ifade etmiştir.

ÖÜ6: “Göz teması kurarım öğrencim çekinmiyorsa. Kimisi göz teması kurulmasından hoşlanmıyor. Bunu görüyorum... Genel olarak uzaktan göz teması kurmayı tercih ettim.”

alıntısı bu bulguyu örneklemiştir.

Öğretmen adayı, öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına en fazla “öğretmenim” diyerek ve isimleriyle hitap ettikleri, öğretmen adaylarının da bu şekilde hitap edilmekten memnun oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretim üyelerinin öğretmen adaylarıyla etkili bir iletişim sürdürdükleri görülmüştür. Gözlem verilerinin de benzer bulgular ortaya koyduğu söylenebilir. İletişim biçimine yönelik gözlemler incelendiğinde öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına “öğretmenim”, “hocam”, “arkadaşlar”, “siz” diye ve isimleriyle hitap ettikleri ve öğretmen adaylarıyla samimi ve olumlu bir iletişim sürdürdükleri belirlenmiştir.

Eğitimde Program Geliştirme dersi. Öğretim üyesi sınıfın orta kısmına geldi ve öğrencilere vizeden kaç aldıklarını soruyor. Sınıfta uğultu var. Öğrenciler aldıkları notu söylüyorlar. Öğretim üyesi sınıfa soru soruyor: “100 alanlar burada mı? Bir tane daha 100 alan var. 98 var. 95 ve üstü olanlar var galiba. Evet, şimdi bu arkadaşlarımızdan başarılarının sırrını dinleyeceğiz... Şimdi Hilal bana başarısının sırrını açıkladı. Dedi ki hocam ben hep düzenli derse katılırım, hem dinlerim, hem soru sorarım, hem de günde en az iki saat ders çalışırım dedi. Doğru mu Hilal? ... Hilal de şaşırdı bu ben miyim diyor. Hilal başarısının sırrı ne, bize tek bir sözcükle açıkla desem?” Hilal çalışmak diyor. Başka bir öğrenci 35 aldığını söylüyor. Öğretim üyesi bunun sırrını açıkla diyor. Öğrenci tüm gün uyumak diye cevap veriyor. Sınıfta gülüşmeler oldu (22.11.2019-Gözlem No 17).

Türkçe Öğretimi dersi. Öğretim üyesi konuyu anlatıyor ve öğrencilere soru soruyor. Öğretim üyesi “...çocuğun dinleme becerisini geliştirmek istiyorum. Konuşma becerisini geliştirmek istiyorum. Okuma becerisini geliştirmek istiyorum. Yazmasını geliştirmek istiyorum. Bu becerileri aktif hale getirecek ne tür unsurlar var?” diye soruyor. Sınıf sessiz. Bir öğrenci

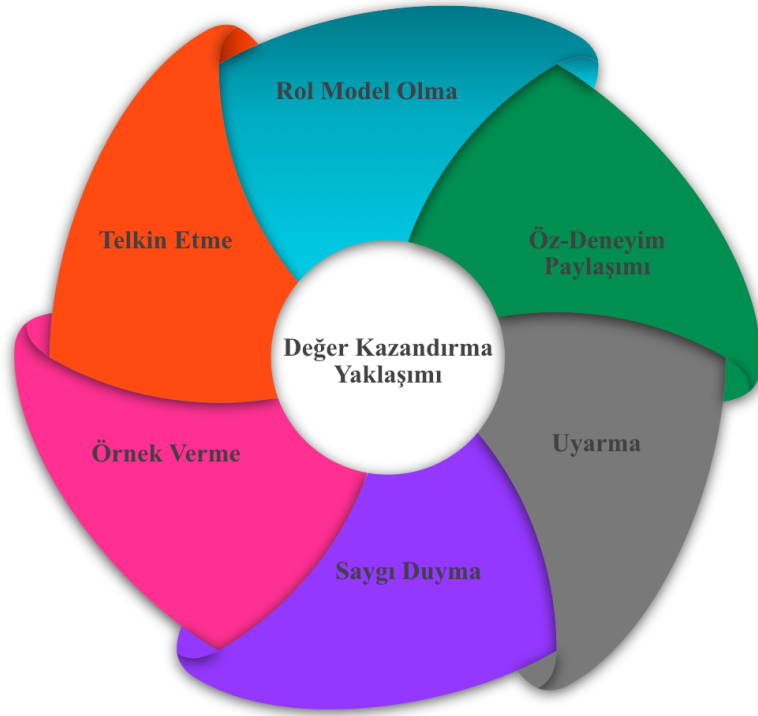
cevap veriyor ve öğretim üyesi tahtaya yazıyor. Başka bir öğrenci materyal olabilir mi diyor. Öğretim üyesi süper diye dönüt verip tahtaya yazıyor. Öğretim üyesi “Başka? Onlara toplam bir şey desek, onları toptasak. Yani etkinlikleri oyunlar, drama, bunların hepsini toptasak da bir şey söylesek... Uygulamaları da toptasak içine bir koyuysak.” diyor. Bir öğrenci cevap veriyor. Öğretim üyesi duymadı ve efendim Kasım’cığım diyor. Öğretim üyesi “Hocam biz söyledik siz toparlayın diyorsun.” diyor. Sınıfta gülüşmeler oldu. Öğretim üyesi “O zaman toparlıyorum. Yöntem olabilir mi? Öğretmenin kullanacağı yöntem.” diyor ve tahtaya yazıyor (20.02.2020-Gözlem No 26).

Türk Eğitim Tarihi dersi. Öğrenci sunumunu yapmak üzere tahtaya geldi, PowerPoint sunusunu açtı ve derste ne anlatacağından bahsediyor kısaca. Giriş yapıyor ve “Bu bölümü çok kısa tuttum gerçekten” diyor. Sınıf gülüyor. Öğretim üyesi “Artık ne yapsın sizi motive etmek için, yeminle çok kısa tuttum diyor... Daha ne yapsın yani motive olun diye değil mi?” diyor. Öğrenci anlatımına devam ediyor. Öğretim üyesi duymadı ve “Bir daha söyler misiniz öğretmenim” diyor... Başka bir öğrenci sunumunu yapmak üzere tahtaya geldi. Öğrenci sunumun sonunda bulmaca hazırlamış ve arkadaşlarına bulmacayı çözebilmek için kendisini dinlemeleri gerektiğini söylüyor. Anahtar kelimeleri bulana ödül vereceğinden bahsediyor. Öğretim üyesi “Ödül ne ki?” diye soruyor. Öğrenci sürpriz olduğunu söylüyor. Öğretim üyesi “En sevdiğim şey sürpriz. Bir dinleyin bakalım arkadaşınızı, belki hediye ben kazanırım” diyor. Öğrenci “Siz de katılabilirseniz, sizin de şansınız olabilir. Çünkü ödülllerimiz çok güzel.” diyor. Sınıf gülüyor. Öğretim üyesi “Çıta çok yükseldi, Allahuekber dağlarına çıktı şu an, ben ödül olarak araba falan beklemeye başladım diyor.” Sınıf gülüyor (22.10.2019-Gözlem No 4).

Araştırma kapsamında incelenen iletişim biçimi alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına çoğunlukla “öğretmenim” diye ve isimleriyle hitap ettikleri; öğretmen adaylarının çoğunlukla “öğretmenim” diye ve isimleriyle hitap edilmekten mutlu oldukları, öğretim üyelerinin öğretmen adaylarıyla kuracağı etkili iletişimin öğretmen adayının derslerdeki tutum ve motivasyonu üzerinde önemli etkileri olduğu söylenebilir.

4.3.4. Değer kazandırma yaklaşımı

Değer kazandırma yaklaşımı teması *rol model olma, telkin etme, örnek verme, saygı duyma, uyarma* ve *öz-deneyim paylaşımı* alt temaları altında incelenmiştir (Şekil 4.9).



Şekil 4.9. Değer kazandırma yaklaşımına ilişkin alt temalar

Değer kazandırma yaklaşımına ilişkin görüş bildiren öğretim üyelerinden dokuzu değer kazandırmada başvurdukları yaklaşımın “rol model olma” olduğunu ifade etmiştir. Öğretim üyeleri derslere hazırlıklı giderek, kılık kıyafetlerine dikkat ederek, öğretmen adaylarına karşı dürüst olarak ve samimi ilişkiler kurarak onlara rol model olmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

ÖÜ1: “İşte ben kendim rol model olmaya çalışıyorum. Ben çok samimi ilişkiler kurarım hani... Girebilirsiniz buyurun falan diyorum oturtuyorum onları bir kahve ikram ediyorum bir sohbet ediyorum onlarla öncelikle falan hocam diyorlar biz hiç böyle bir şey görmedik. Nasıl ya diyorum. Yani hani bizim üniversitede işte bizim bölümde böyle şeyler olmaz. Biz hocaların yanına destursuz giremeyiz falan. Ya şimdi siz orada o samimiyeti sergiliyorsanız çocuğa karşı o kahveyi ikram ederseniz bir daha bir derdi varsa daha çabuk geliyor size karşı... Samimi olmak bu bağlamda önemli... Yani sizden samimiyet görürse o çocuk yarın öbür gün öğrencisine de samimiyet gösterir. Siz burada ona statü farkı gibi bir fark inşa ederseniz duvarlar aşılmaz duvarlar inşa ederseniz yarın o da öğrencisine ulaşamayacaktır çünkü o da duvar inşa edecektir. Bu nedenle ben samimi olmanın önemli olduğunu düşünüyorum.”

ÖÜ6: “Ben mutlaka derse öncesinden giderim, hazırlıklarımı yaparım ve o hazırlıkları zaten hissediyor, derse değer verdiğimi öğrencide zaten görüyor.”

ÖÜ10: “Bu değerleri nasıl kazandırıyorum biliyor musun? ... Dersime hazırlıklı giderim... Yani özel durumu olanlar hariç. Eğer şey olduğu zaman sınıfta da mesela geç kalma yahut da şeyle ilgili tolere ederim. İlk saatte geç kalabilirler, teneffüste de olsa ara saatte geç kalma olmuyor almıyorum. Yani 10 dakika ara verdim 10 dakikada girecek herkes. Ondan sonra bunları gösteriyorum. Kılık kıyafetimle gösteriyorum hayatta tıraşsız gitmem. Hayatta dişlerimi fırçalamadan gitmiyorum. Kılık kıyafetime dikkat ediyorum. Yani bir öğretmen olarak bir hoca olarak karşınıza geliyorsa bunların hepsine dikkat ediyorum.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Değer kazandırma yaklaşımına ilişkin görüş bildiren üç öğretmen adayı öğretim üyelerinin değer kazandırmada başvurdukları yaklaşımın “telkin etme” olduğu ifade etmiştir.

Ö16: “Evet var aslında. Kendi... sözleriyle şöyle olun böyle olun gibi çocuklar böyle davranın, var yani evet.”

Ö21: “Yani daha çok kültürel etkinliklere katılmamız, kendimizi geliştirmemiz, sinemaya, tiyatroya, sergilere gitmemizi öneriyorlar çok tavsiye ediyorlar. Irk ayrımı yapmamamızı dile getiriyorlar. Yani öğrencilerinize böyle yaklaşmalısınız böyle yapmalısınız gibi tavsiyeler de veriyorlar.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Değer kazandırma yaklaşımına ilişkin görüş bildiren öğretim üyelerinden sekizi değer kazandırmada başvurdukları yaklaşımın “telkin etme” olduğu belirtmiştir.

ÖÜ7: “Birbirinizi sevmeyebilirsiniz ama birbirinize saygılı olmak zorundasınız diyorum. Sevmek çok özel bir duygudur ama eğer birlikte yaşıyorsak biz birbirimize karşı saygılı olacağız. Birbirimizin farklılıklarını hoşgörüyle karşılayacağız, hoşgörü duygusu çok önemli. Yani bu şekilde ancak mutlu bir şekilde bir arada yaşayabiliriz... Yani işte konularımız arasında bu konuyla ilgili tabi ki bu konularla ilgili bu temaları işleyen parçalar var onları işte birlikte işliyoruz anlatıyorum onların fikirlerini alıyorum. Bir farkındalık oluşturmaya çalışıyorum derslerimde yani benim dersim de buna aslında çok yakın bir ders yani.”

ÖÜ11: “Elimden gelince anlatıyorum... Ama dediğim gibi şu an sadece birebir anlatımla yapmaya çalışıyorum ama onun dışında bir uygulama ne yazık ki gerçekleşmiyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Değer kazandırma yaklaşımına ilişkin görüş bildiren altı öğretmen adayı öğretim üyelerinin değer kazandırmada başvurdukları yaklaşımın “örnek verme” olduğu ifade etmiştir.

Ö2: “Örnekler veriyor, siz böyle yapmayın, siz böyle olmayın. Siz bunları yapmalısınız ki çocuk daha iyi işte yapsın, öğrensın ya da daha iyi davransın gibi.”

Ö14: “Özel bir etkinlik yaptığımızı hatırlamıyorum ama dediğim gibi ders içinde hani örnekler vererek bunları bize anlatıyorlar.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Değer kazandırma yaklaşımına ilişkin görüş bildiren öğretim üyelerinden üçü değer kazandırmada başvurdukları yaklaşımın “örnek verme” olduğu ifade etmiştir. Öğretim üyeleri örnekler üzerinden tartışma yaptırarak değer kazandırmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

ÖÜ2: “Ama velakin derslerin içerisinde ben mümkün olduğunca başarılı olmuş öğretmenlerin hayatlarından örnek vererek, ülkemizde eğitimle alakalı çok önemli işler başarmış kişilerin hayatlarından örnek vererek kendilerine sorup kendi ailelerinde bununla alakalı örnekler varsa mesela ailesinde anne babası öğretmen olan, onlardan örnekler duyarak ve bunları konuşarak arkadaşlara yardımcı olmaya çalışıyorum.”

ÖÜ3: Örneklerimde yer veriyorum... Son zamanlarda çokkültürlü eğitim boyutuna da değiniyorum. Çokkültürlü eğitim dediğimizde ne anladıklarını soruyorum. Yine bunları örnekler üzerinden yapıyorum.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Ayrıca öğretim üyelerinden,

ÖÜ3: “Kendi deneyimlerimden söz ediyorum. Mesleki anlamda katıldığım kongrelerden bahsediyorum. Oralarda neler tartışıyoruz, yurt dışındaki bir takım, ne diyeyim, noktaları, sadece bilimsel anlamda değil, yaşayışları anlamda, yaşam tarzları anlamda, onların vizyonunu da zenginleştirmek açısından bahsediyorum. Çocuklarımdan bahsediyorum. Çocuklarıma aşılama çalıştığım değerlerden bahsediyorum. Onlara sorular soruyorum... Gezip gördüğüm, mesleki yaşantım, olumlu anlamda yaşadıklarım, olumsuz anlamda yaşadıklarım.”

ÖÜ6: “... Dolayısıyla bu konuda hep şeyimdir, yani hep canlıyım, kendi konuşmalarını çok önemserim, ortaya attıkları tüm fikirlere değer verdiğimi hissettiririm. Ama doğru olduğunu düşünmediğim noktalarda da onu rencide etmeden o an müdahale ederim.”

ÖÜ6: “Örneğin sen şunu ifade ederken bir başkası güldüğü zaman veya konuştuğu zaman, konuştuğunu, dinlemediği zaman onları uyarma yoluna gidiyorum. Lütfen dinler misin, bak biz önemli bir şey olabilir, onu lütfen dinleyelim gibi birbirini dinlemesini, saygı duymasını elimden geldiği kadar yapmaya çalışıyorum.”

diyerek öğretmen adaylarına ve fikirlerine saygı duyarak, onlara uyarılarda bulunarak ve öz-deneyimlerini paylaşarak öğretmen adaylarına değer kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adayı ve öğretim üyeleri görüşleri doğrultusunda öğretim üyelerinin değer kazandırmada en çok başvurdukları yaklaşımların rol-model olma, telkin etme ve örnekler verme olduğu belirlenmiştir. Gözlem verileri de benzer bulgular ortaya koymuştur. Değer kazandırma yaklaşımlarına ilişkin gözlemler incelendiğinde öğretim

üyelerinin, öğretmen adaylarıyla sevgi ve saygı çerçevesinde konuşarak, ödevlerini yapmayan öğretmen adaylarına karşı toleranslı ve hoşgörülü davranarak, el kaldıran bütün öğretmen adaylarına söz hakkı vererek ve öğretmen adaylarına karşı eşit davranarak sevgi, saygı, hoşgörü ve eşitlik gibi değerleri öğretmen adaylarına kazandırmada rol model oldukları; büyüklere saygı, çokkkültürlülüğe saygı, çevreyi koruma, sorumluluk, adalet ve yardımlaşma gibi değerleri telkin yoluyla öğretmen adaylarına kazandırmaya çalıştıkları belirlenmiştir.

Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersi. Öğretim üyesi “Sevgili gelin ve damat adayları, ileride bir yuva kurarsanız, muhakkak eşinizin anasına, babasına, atasına sahi çıkacaksınız. Öyle huzurevine gidecek falan yok. Eğer öyle bir şey olursa bu anlattıklarımın hepsi boşa gitmiştir.” diyor... Öğretim üyesi Balkanlara yapmış olduğu geziye ait fotoğrafları öğrencilere gösteriyor. Öğrenciler dikkatli bir şekilde tahtaya bakıyor ve fotoğrafları inceliyorlar. Öğretim üyesi fotoğraflar üzerinden farklı Türk toplumları hakkında (coğrafi bilgiler, kültürel bilgiler, gelene-görenekler, kültürel yemek ve giyim tarzları) öğrencilere bilgi veriyor ve deneyimlerini aktarıyor (26.02.2020-Gözlem No 29).

Çevre Eğitimi dersi. Öğretim üyesi “Diğer önemli bir şey yağ atıkları. Mutlaka televizyonda görmüşsünüzdür. Lavaboya yağ dökmeyin, özellikle kızartma yağlarını dökmeyin. Kullanılmış yağları biriktirirseniz, hangi kurumdu hatırlamıyorum, telefon ediyorsunuz kullanılmış yağlarınızı gelip sizin evinizden, iş yerinizden alıp ilgililere götürüyorlar.” diyor (27.02.2020-Gözlem No 30).

Türk Dili II dersi. Öğretim üyesi sunum yapan öğrenciye Parazit filmini izledikten sonra ne düşündüğünü soruyor. Öğrenci, izleyeli iki hafta oldu çok da hatırlamıyorum, düşünmem lazım diyor. Öğretim üyesi “Ben şunu düşündüm. Bu hayatta başkaları da var. Çevremizdeki insanları düşünmeyen, hep kendini düşünen çok fazla insan var dünyada. O film biraz buna da eleştiri getiriyor. O kadar zor durumda, o kadar zor şartlarda hayatını sürdüren insanlar var ki, zengin hayat süren aileler, toplumlar bu yoksul insanların tarafında değiller. Biraz da paylaşımcı olunabilir, biraz daha bu inşalar düşünülebilir. O insanların ihtiyaçları karşılanabilir.” diyor (04.03.2020-Gözlem No 33).

Türkçe Öğretimi dersi. Öğretim üyesi koronavirüsten nasıl korunacağı hakkında öğrencilere bilgi veriyor. Öğretim üyesi “Elimizi yıkayacağız, yediklerimize içtiklerimize dikkat edeceğiz. Bu aralar portakal, salata öyle şeyleri yemeye gayret edin. Elinizi sık sık yıkayın. Cebinizde kolonya bulundurun.” diyor (12.03.2020-Gözlem No 38).

Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersi. Öğretim üyesi Özgecan Aslan cinayetine değiniyor: “...Kırgızistan’daki olaydan sonra arkadaşlar biz Özgecan olayını yaşadık. Bütün psiko testlerden geçmiş, güya geçmiş, dolmuş şoförlüğü hakkını almış birisi çocuğu böyle bir şey yaptı, katletti. Bu kabul edilebilir bir şey değil, onu da zaten hapishanede öldürdüler zaten. O da doğru bir şey değil. Hukuk cezasını vermesi gerekir.” (12.02.2020-Gözlem No 22).

Çevre Eğitimi dersi. Öğretim üyesi sunumundan dersini anlatıyor: “Öğretmen eğitiminde çevre eğitimin amaçları demişiz... Öğretmenlere doğaya dönük bakış açısı, gelecek ve şimdiki nesiller için sorumluluk duygusu kazandırmak diyor. Ben zaten hani öğretmenliği seçtiğinize göre bunun sizde temelde olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğretmenlik sevilmeden yapılacak bir meslek değil. Çevrenin bütünüyle sürdürülebilir kalkınma arasındaki ilişkileri anlamasını sağlamak. Emin olun, çöp alına gitmek bile insana bu duyguyu veriyor. Hiçbir şey anlatmanıza gerek yok. Sadece bir insanı alın, Eskişehir çöplüğüne götürün, emin olun o duyguyu mutlaka kazanacaktır.” (13.02.2020-Gözlem No 23).

Araştırma kapsamında incelenen değer kazandırma yaklaşımı alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında öğretim üyelerinin çoğunlukla rol model olarak, öğretmen adaylarına telkinde bulunarak ve örneklerler vererek öğretmen adaylarına değer kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir.

4.3.5. Öğretim üyesi yaklaşımı

Öğretim üyesi yaklaşımı teması *öğretim üyesi tutumu* ve *arkadaşça yaklaşım* alt temaları altında incelenmiştir (Şekil 4.10).



Şekil 4.10. Öğretim üyesi yaklaşımına ilişkin alt temalar

Öğretim üyesi tutumuna ilişkin görüş bildiren dokuz öğretmen adayı bir öğretim üyesinin tutumundan memnun olmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini öğretim üyesinin tutum ve davranışlarını beğenmemeleri, öğretim üyesinin dersinde soru sormaktan çekinmeleri ve rencide edilmekten korkmaları ve öğretim üyesinin adaletli davranmaması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö4: “... Katılım sağlamak istemiyorum çünkü genellikle yanlış bir şey yapıldığında rencide olabiliyoruz, onun için... Bir matematik yazılısında arkadaşlarımız hata yapmışlar o hata yapanları kâğıda yazmış. Kâğıda yazdıklarını da okuduğu zaman sitem ediyor yani diyor,

böyle yapmışsın böyle yapılır mı? Hocam heyecanlıydım. Bu heyecandan yapılmaz gibi gibi.”.

Ö6: “Bir şeyi veremediğimizde hani yüksek tepki veriyor. Çok şaşıyor. Bu kadar şaşıracak bir şey yok her insan bilmeyebilir bir konuyu... O yüzden hani bir şey sormaya bir şey söylemeye çekiniyor insan. Hani gireyim dersi dinleyeyim hiç konuşmadan çıkayım gideyim diyorsunuz.”

Ö18: “... O kadar çok seviyorum ki normalde... Dersini anlatamam size yani normal anlatamam o derece seviyorum... Dersini ama hocam yüzünden nefret ettim. Gerçekten hocam yüzünden derse girmek istemiyordum. Çünkü hiç bize güzel anlatmıyor sürekli bize kızılıyordu... Birden sınıfta bize bağırıp çağırıyor biz hiçbir şey yapmıyoruz hâlbuki. Siz bunu yapamazsınız siz öğretmensiniz siz şusunuz falan diye kızılıyordu ve bunu sürekli yapıyordu. Ya da mesela işte tahtaya, mesela ben tahtaya çıktım soruyu çözdüm doğru bildim dedi ki gel yaz. Kalktım yaptım anlatarak yaptım. Sonra birden kızmaya başladı dedi ki siz dedi öğrencilere bunları bu şekilde mi anlatacaksın birinci sınıf öğrencisi bunu nasıl anlarsın? O yüzden... Hocamızı hiç sevmiyordum. Her şeye kızıp duruyordu.”

Ö10: “Yani derse geç gelme konusunda evet hani biraz bizi şey yapmaya çalışıyorlar düzene sokmaya çalışıyorlar. Geç kalmayın şöyle böyle ama çok katı olmamak gerekiyor. Ya da eğer biz bunu uygun buluyorsak kendimizde geç kalmamamız gerekiyor. Kendi yarım saat bir saat geç gelirken biz orda onu beklerken bizim bir dakika geç kalmamızda bizi azarlamak bence çok yanlış. Yani karşımızdakinden istediğimizi bizimde uygulamamız gerekiyor ki karşılıklı olsun. O yüzden diğer hocalarımın tutumlarını yadırgamıyorum ama... Tutumunu çok yadırgıyorum ve yanlış buluyorum.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarından,

Ö11: “Ben normalde... Çok severim. Gerçekten çok sevdiğim bir ders hayatımda zaten en yaptığım şeylerden birisidir. İlk defa yani bir... Dersine hiç katılmamayı istedim yani. O derse hiç katılmak istemiyorum. Normalde en sevdiğim derslerden birisiydi şimdi hiç sevmiyorum. Yani hoca faktörü önemli yani.”

diyerek öğretim üyesinin olumsuz tutum ve davranışlarının kendisinin derse olan tutum ve motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Öğretim üyesi tutumuna ilişkin görüş bildiren yönetici öğretim üyelerinden,

Y5: “Çok tecrübeli bir eğitimci miyimdir bilmiyorum ama duvar örmüş öğrencilerin bile 2-3 hafta sonra öğretim üyesindeki azmi iyi niyeti ve motivasyonu gördükten sonra duyuşsal aşamada daha yani duyuşsal basamaklarda daha alma aşamasında bile değilken ileri basamaklara geçebildiğini görüyorsunuz. En olayın dışında en isteksiz öğrencilerin bile ortamdaki kaliteyi ve öğretim üyesindeki azmi gördükten sonra yön değiştirmeye başladığını ve iyileşmeler olduğunu görebiliyorsunuz. Bu bağlamda öğretim üyesinin tutumu çok önemli.”

diyerek öğretim üyesi tutumunun öğretmen adaylarının derse olan tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Bununla beraber yönetici öğretim üyelerinden,

Y3: “Mesela geçenlerde yaşadım ben bir örnek. Bütün ders boyunca öğrenci böyle yattı. Yani derste uyudu resmen. Birkaç kez baktım, uyardım. Şöyle yanına gittim kolunu dürttüm ama bir derdi var bir sıkıntısı var. Sonra dersin sonunda yavaşça çağırdım yanıma. Ve dedim ki hani niye, hocam dedi geçen hafta boyunca hastaydım ve hiç uyumadım, dersten de devamsızlık yapmak istemiyorum o yüzden geldim. Keşke dedim dersin başında ya da bana mail atsaydın, hocam rahatsızlandım ve bu nedenle de derse de katılım gösterecek durumda değilim ama devamsızlık kaygım da var, bu nedenle bana izin vermenizi istiyorum diye bir mail atsaydın bu benim için daha iyi olurdu diye söyledim. Öğrencide aslında duyuşsal olarak şu var, yani ne kadar devam devamsızlık kaygısı olsa da orada bulunması gerektiğini düşünüyor ve ona yönelik olarak da uyusa da bile o sınıfın içerisinde olmak istiyor. Ama öğrenciye yönelik bu da öğretim elemanının tavrı- ben onu azarlasaydım, çık dışarıya bir daha gelme dersime deseydim herhalde bir daha ben o öğrenciyi ömür boyu kaybederdim.”

diyerek istenmeyen öğretmen adayı davranışları karşısında öğretim üyesinin sergileyeceği tutumunun çok önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir.

Arkadaşça yaklaşıma ilişkin görüş bildiren dört öğretmen adayı öğretim üyelerinin arkadaşça yaklaşımın içerisinde olduklarını ve bu yaklaşım biçiminden memnun olduklarını belirtmiştir.

Ö14: “Dediğim gibi hocam bizim bölümdeki hocalar gerçekten çok cana yakın çok iyiler. Hani hiç öyle mesela ben ilk geldiğimde korkmuştum. İşte üniversite hocaları çok şey olurlar mesafeli olurlar konuşmaya korkarsın soru sormaya korkarsın derlerdi. Ama gerçekten bizim bölümdeki hocalar onlar bizimle konuşmaya çalışıyorlar hatta. Bizimle arkadaşlık kurmaya çalışıyorlar bize yakın olmaya çalışıyorlar. Hiç yani çok rahat hissediyorsun kendini sınıf içinde. Bu benim hoşuma gidiyor.”

Ö6: “Bize bir küçük çocuk veya lise öğrencisi gibi değil yetişkin, kendini bilen bir insan veya bir arkadaş gibi davranıyorlar. Bu benim gayet hoşuma gidiyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Arkadaşça yaklaşıma ilişkin görüş bildiren bir öğretim üyesi,

ÖÜ3: Onlara arkadaşça yaklaşım açıkçası. Onlara çok böyle hani ben sizin hocanızım ben ne dersem o olur. Böyle geleneksel bir sınıf yönetimi, tavrım yoktur. Arkadaşça yaklaşım. Arkadaşlar diye hitap ederim onlara. Espriler yaparım. Ondan sonra kendi yaşantımdan bolca örnekler veririm. Onların yaşantılarından örnekler isterim. Önce kendi yaşantımdan komik, esprili örnekler veririm. Dediğim gibi çocuklarım çok ilgilerini çekiyor... Bu tutumum onların hoşuna gidiyor. Ve olumlu bir iletişim ortamı yarattığımı düşünüyorum.”

diyerek öğretmen adaylarıyla arkadaşça bir yaklaşım içerisinde olduğunu, bu yaklaşımının olumlu bir iletişim ortamı oluşturduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adayları, öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda öğretim üyelerinin tutum ve davranışlarının öğretmen adayının derslere yönelik tutum ve motivasyonları üzerinde önemli etkileri olduğu ve öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına karşı çoğunlukla olumlu bir yaklaşım içerisinde oldukları belirlenmiştir. Gözlem verileri de benzer bulgular ortaya koymuştur. Öğretim üyesi yaklaşımına ilişkin gözlemler incelendiğinde öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına ve derse karşı olan tutumlarının olumlu olduğu, öğretmen adaylarıyla sevgi, saygı ve hoşgörü çerçevesinde iletişimde bulundukları, yapıcı dönütler verdikleri, öğretmen adaylarına “öğretmenim” diye ya da isimleriyle hitap ederek onları öğretmenlik mesleğine ısındırdıkları ve onların kendileri için değerli olduklarını hissettirdikleri belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen öğretim üyesi yaklaşımı alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında öğretim üyelerinin genel olarak öğretmen adaylarına ve derse olan tutumlarının olumlu olduğu, öğretmen adaylarıyla arkadaşça bir yaklaşım içerisinde oldukları, öğretmen adaylarının öğretim üyelerinin yaklaşım biçiminden genel olarak memnun oldukları, öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına yönelik tutum ve davranışlarının öğretmen adaylarının derslere yönelik tutum ve motivasyonları üzerinde önemli etkileri olduğu söylenebilir.

4.3.6. Sınıf yönetimi

Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında sekizi sınıf yönetimi konusunda öğretim üyelerini etkili bulmazken, altısı etkili bulduklarını ifade etmiştir. Sınıf yönetimi konusunda öğretim üyelerini etkili bulmayan öğretmen adayları bu görüşlerini öğretim üyelerinin sesini duyurma, sınıfı kontrol etme ve öğretimin yönetilmesi konularında problemler yaşamaları nedenleri ile açıklamıştır.

Ö16: “Hocalarımızın çok iyi ve bilgili olduğunu düşünüyorum ama hepsi için bu bilgileri aktarma konusunda iyi olduğunu düşünmüyorum. Yani biliyorlar ama anlatamıyorlar bazıları diyebilirim.”

Ö10: “Sanırım hep ... Öğretmeninden bahsedeceğim. Ya onun dersinden verim alamıyorum sadece ve sıkılıyorum dinlerken... Konular basit olabilir ama işte kendi anlatım becerisinin de çok yüksek olduğunu düşünmüyorum.”

Ö1: “Bazı hocalarımız, geçen sene ve bu seneden de karışık olarak bir şey söyleyeyim. Hani sınıfa göre daha böyle altta kalıyorlar. Söz geçiremiyorlar gibi oluyorlardı. Yani sınıf konuşsa bile hoca sesini duyuramıyordu. Orada ders kopuyordu.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Etkili bulgular ise bu görüşlerini öğretim üyelerinin sınıfı kontrol etme, öğretmen adaylarının dikkatini çekme ve öğretimin yönetilmesi konularında başarılı bulmaları nedenleri ile açıklamıştır.

Ö21: “Dersime giren hocaların hepsi gayet iyi. Yani alanında uzman insanlar. Ders anlatışları sınıfı kontrol etme yetenekleri de gayet iyi. Dersleri de çok verimli geçiyor.”

Ö18: “Bizim felsefecimiz çok iyi bir adam ve bize direkt bir şey öğretmek için ezberletmek için anlatmadı. Hep böyle işi tamamen hayata bağladı. Yani felsefe anlatıyordu ama zaten felsefe hayatla iç içe ama biri çıkıp da işte pragmatizm şudur budur diye anlatmadı. Bize hep hayattan işte genel çevreden konuştu ya da ders dışı konulardan konuştu. Sürekli bizim dikkatimizi çekti.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda hemen hemen yarıya yakını öğretim üyelerini sınıf yönetimi konusunda etkili bulurken, yarısı etkili bulmamıştır. Gözlem verilerinin de benzer bulgular ortaya koyduğu söylenebilir. Sınıf yönetimine ilişkin gözlemler incelendiğinde iki öğretim üyesinin sesini duyurmada zorluk yaşadığı, seslerinin sınıfın arka tarafından net duyulmadığı, hızlı konuştukları, derslerini sınıfın ön tarafını kullanarak anlattıkları, sınıfın arka taraflarına gitmedikleri ve genellikle ön taraftaki öğretmen adaylarıyla ders işledikleri, arka taraftaki öğretmen adaylarının sessizce kendi aralarında konuştuğu ve cep telefonlarıyla ilgilendikleri görülmüştür. Üç öğretim üyesinin derslerini anlatırken sınıfın her yerini kullandıkları, seslerinin sınıfın arka tarafından da duyulduğu, hep aynı ses tonunu kullanmadıkları, ara ara öğretmen adaylarına soru sordukları ancak sınıfların büyük ve kalabalık olmasından dolayı sınıfın sessizliği sağlama ve sınıfı kontrol etmede zorluk çektikleri görülmüştür. Beş öğretim üyesinin ise sınıfın her yerini kullandığı, seslerinin sınıfın arka tarafından da iyi duyulduğu, sunumlarına ilgi çekici fotoğraf, yazı ve karikatürler ekleyerek ve ara ara sınıfa soru sorarak öğretmen adaylarının dikkatlerini çekmeye çalıştıkları, sınıfı kontrol etme noktasında etkili oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bir öğretim üyesi ders yaptığı sınıf uzun ve büyük olduğu için sınıfı kötü bulduğunu, bu nedenle hep ön taraftaki öğrencilerle dersini işlemek durumunda kaldığını, tahtayı kullandığı için arka taraflara gidemediğini ve ders işleme noktasında zorluk çektiğini belirtmiştir (31.10.2019-Saha Notu 3).

Araştırma kapsamında incelenen sınıf yönetimi alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında öğretim üyelerinin bir kısmının sınıf yönetimi konusunda yetersiz kaldığı,

sınıf yönetimi konusunda yaşanan problemlerin derslerden alınan verimi etkilediği ve öğretmen adaylarının da bu durumdan olumsuz etkilendikleri söylenebilir.

4.3.7. İdeal öğretmen adayı

Öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ideal öğretmen adayına yönelik 10 niteliğe ulaşılmıştır. Belirlenen öğretmen adayı niteliğinin sıklık dağılımı Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. *İdeal öğretmen adayı niteliği sıklık dağılımı*

Temalar	f	Temalar	f
Sorgulayan	6	Dürüst	1
Öğrenme sorumluluğuna sahip	5	Etkili iletişim kurabilen	1
Meraklı	2	Heyecanlı	1
Saygılı	2	Sevgi dolu olan	1
Araştırmacı	1	Değer veren	1

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretim üyesi görüşlerine göre ideal öğretmen adayı niteliğine yönelik öğretmen adaylarının en başta sorgulayan, öğrenme sorumluluğu sahip, meraklı ve saygılı kişiler olması beklenmektedir. Öğretim üyelerinden,

ÖÜ5: “Yani itiraz edebilmeli kolaylıkla. Benim söylediğim şeyi sorgulayabilmeli. Ve de yani zengin bir içerik sunabilmeli derse.”

ÖÜ3: Öncelikle öğrenme sorumluluğuna sahip olması gerekiyor bence öğrencinin. Yani tabi ki dersin işine yarayıp yaramayacağı, özellikle yetişkin öğrenen özelliklerinden bir tanesi bu biliyorsun. Artık günümüzde zaman hepimiz için çok çok önemli. Buraya gelip bir 40 dakikasını 80 dakikasını o sınıf duvarlarında neden geçireceği noktasında ikna olmak istiyor... Bunu sağladıktan sonra da öğrencinin mutlaka öğrenme sorumluluğuna sahip olması gerekiyor bence. Ders neyi gerektiriyor, oraya geldiyse eğer o 40 dakikada gerçekten kafasını sıraya koyup uyumasını istemiyorum öğrencinin. Derse olabildiğince ilgili görünmesi. Bir sorun varsa bunu açık yüreklilikle paylaşabilmeli... Yani benim için önemli olan öğrenme sorumluluğuna sahip, benimle iletişim boyutlarını, hani beni sevmeleri, sevmemeleri derdim değil açıkçası.”

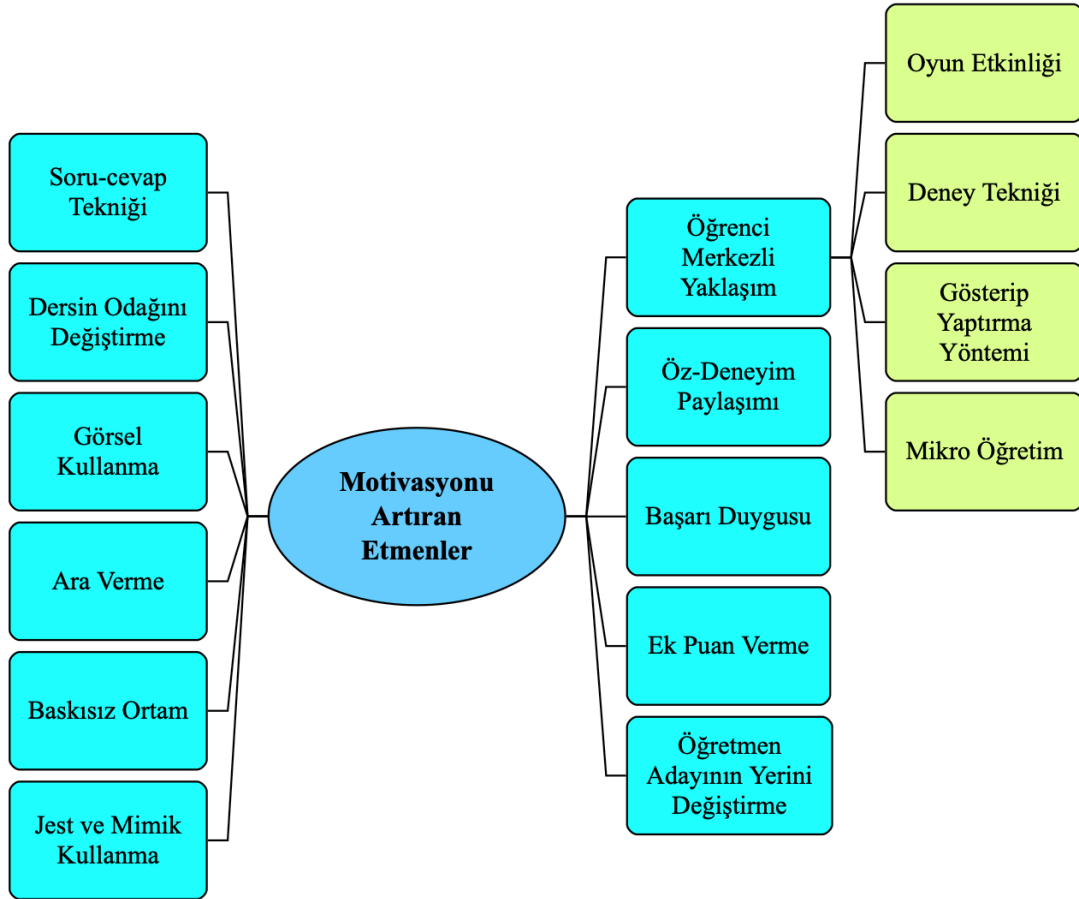
ÖÜ2: “Gene bu konuda olması gereken en önemli özellik meraklı olması. Çünkü meraklı olacak, ileride yapacağı meslekle alakalı bir kere merak etmesini ve bana soru sormasını isterim bununla alakalı.”

ÖÜ7: “Bir kere her şeyden önce tabi saygılı olacak öğrenci. Konuşmasını bilecek. Davranışlarında aşırıya kaçmayacak. Yani arkadaşlarına karşı da tabii ki saygılı olacak.”

diyerek öğretmen adaylarının sorgulayan, öğrenme sorumluluğuna sahip, meraklı ve saygılı kişiler olması gerektiğini vurgulamıştır.

4.3.8. Motivasyonu artıran etmenler

Motivasyonu artıran etmenler teması *soru-cevap tekniği, öğrenci merkezli yaklaşım-oyun etkinliği, deney tekniği, gösterip yaptırma yöntemi, mikro öğretim-, dersin odağını değiştirme, görsel kullanma, ara verme, baskısız ortam, jest ve mimik kullanma, öz-deneyim paylaşımı, başarı duygusu, ek puan verme ve öğretmen adayının yerini değiştirme* alt temaları altında incelenmiştir (Şekil 4.11).



Şekil 4.11. Motivasyonu artıran etmenlere ilişkin alt temalar

Soru-cevap tekniğine ilişkin görüş bildiren 11 öğretmen adayı, öğretim üyelerinin öğretmen adaylarının motivasyonlarını artırmak için soru-cevap tekniğinden faydalandığını ifade etmiştir. Öğretmen adayları, öğretim üyelerinin bu tekniği kullanma

nedenlerini dikkati dağılan, sıkılan, motivasyonu düşen öğretmen adaylarını ilgisini çekebilme amaçlarıyla açıklamıştır.

Ö9: “Mesela Türk Dili dersinde İbrahim hoca sürekli bizi konuşturmaya çalışır, sürekli bize sorular sorar. Yazdığımız kompozisyonları okuduktan sonra vesaire yine onlarla alakalı şeyler sorar. Bilmiyorum derse katılmamızı artırıcı bir şey bence bu çünkü öğretmen adayınız ve hepimiz konuşmayı çok seviyoruz. Konuşturulmadığımız katılamadığımız derste başarı oranının yarı yarıya kadar düştüğünü düşünüyorum ben.”

Ö11: “... Ben genelde onun dersinde biraz daha çok derse katılıyorum. Bir de Coğrafya dersi olsun. Bir şey uğraştığım zaman direkt beni uyarıp bana soru soruyor. Bundan dolayı ki mesela başka şeylerle uğraşmayıp direkt derse odaklanıyorum.”

Ö14: “Motivasyonu sıkıldığımızı fark ediyor ve dersi o şekilde anlatmayı bırakıp hani o yöntemin sıkıldığını fark ediyor bize sorular yöneltmeye başlıyor. Dikkatimizi çekmek için. Veya bir şey bir soru soruyor fikri olan var mı diyor. Veya bizim üzerimize işte mesela sen şu konu hakkında ne düşünürsün diye bizim katılmamızı sağlıyor. Bizim o şekilde dikkatimizi toplamaya çalışıyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Soru-cevap tekniğine ilişkin görüş bildiren öğretim yedi öğretim üyesi, öğretmen adaylarını motive etmek için soru-cevap tekniğini kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretim üyeleri bu tekniği kullanma nedenleri öğretmen adaylarının derse odaklanmalarına, derse katılmalarına yardımcı olma ve ilgilerini çekebilme amaçlarıyla açıklamıştır.

ÖÜ7: “Soru cevap takılıyorum. Bazen onlarla işte günlük haberlerle ilgili işte onlara soru soruyorum falan böyle. Yavaş yavaş böyle bir üç dakika beş dakika buna ayırıyorum o kayıp değil aslında yani onları derse çekmek anlamında ısındırmak anlamında bir şeydir bu önemli bir tutum, öyle düşünüyorum ben öyle değerlendiriyorum.”

ÖÜ11: “Genellikle konuyu anlatmadan bir fikrini sormayı tercih ediyorum, öyle yapınca açıkçası konu üstüne düşünmeye başlıyorlar her şeyi bırakıp. O an ne bileyim aklında evle ilgili bir sorun varsa arkadaşıyla ilgili bir sorun varsa onu değil de ne vardı diye şöyle bir düşünmeye başlıyor... Sorduğum sorularda birazcık daha güncel onların ilgilerini çekebilecek şeyleri sormaya çalışıyorum. Çünkü çocuğa kalkıp da çok aşırı akademik eskilerden kalma bir şey sorduğunuzda o yaş grubundaki çocuğun ilgisini çekmiyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Oyun etkinliğine ilişkin görüş bildiren beş öğretmen adayı oyun oynayarak işledikleri derslerde motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini oyun etkinliklerinin kullanıldığı derslerin eğlenceli geçmesi ve öğrenme açısından daha etkili olması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö3: “Evet kesinlikle şey yaptık biz dağları platoları öğrendik mesela Coğrafya dersinde. Daha sonra öğrendikten sonra hoca bize sessiz sinema oynattı işte dağların isimlerini falan

hani el hareketleriyle yapmaya çalıştık. Bu eğlenceli yani dersin işleyiş biçimi değişiyor. Hem öğrendik hem eğlenceli geçti.”

Ö7: “Ders işliyoruz mesela ama sanki böyle oturup saatlerce böyle tahtaya bakıp dinliyormuş gibi değil de harita çizmeyi öğretti mesela bize dağları ezberletti ama bunu ezberlememiz gerektiği için değil de öğrenmemiz gerektiği için. Diyelim onunla alakalı oyunlar oynattı. İşte dağların isimlerini falan sessiz sinema falan oynadık. Sıkıcı olarak geçmiyor yani ders, hiçbir ders sıkıcı olarak geçmiyor ama daha etkili öğrettiğini düşünüyorum görsel öğelerle.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Deney tekniğine ilişkin görüş bildiren 10 öğretmen adayı, deney yaptıkları derslerde motivasyonlarının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini deney yapılan derslerin merak uyandırması ve bu derslerdeki bilgilerin daha kalıcı olması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö1: “Laboratuvar dersimiz var, onda mesela uygulamalı bir şekilde işlemeye çalışıyoruz. Biraz daha akılda kalıcı oluyor.”

Ö13: “Laboratuvar dersinde deneyler yaptığımız için ve daha çok merak duygusunu uyandıran bir dersti.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Deney tekniğine ilişkin görüş bildiren bir öğretim üyesi öğretmen adaylarının deney yaptıkları zaman motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

ÖÜ8: “Valla daha çok işte laboratuvar dersine, laboratuvara gittiğimiz zaman orada oldu işte patlatalım şöyle yapalım falan böyle bir havaya girdiler çocuklar. O onların motivasyonunu artırıyor diye düşünüyorum hani laboratuvar ortamı deney ortamı. Normal derste o kadar değil ama laboratuvar biraz daha farklı oluyor diye düşünüyorum.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Gösterip yaptırma tekniğine ilişkin görüş bildiren bir öğretmen adayı bu derslerin eğlenceli geçmesi nedeni ile motivasyonunun yüksek olduğunu belirtmiştir.

Ö22: “Beni çekici kılan mesela Oyun ve Fiziki Etkinlikler'de yani sadece sıra ve sınıf ortamı olmadığı için mesela onda zeybek oynuyoruz. Uygulamalı bir şeyler, herkes yapmaya çalışıyor o şeyi falan yani eğlenceli geçiyor.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Mikro öğretime ilişkin görüş bildiren bir yönetici öğretim üyesi,

Y3: “Geçen hafta okul kapanmadan önceki hafta ikinci sınıf öğrencileri, mikro öğretim yapıyoruz 21'inci yüzyıl becerileriyle ilgili. Biliyorsun genellikle kot ve basit bir tişört ya da bir şey giyiyorlar. Güzel bir etek giymiş tam bir öğretmen modunda ceket giymiş, ondan sonra bir fular bağlamış. Yani bir örnek sana. Yani giysilerinden tavırlarına, düşünce yapılarına. İşte mesela sana selam verirken bile daha dikkatli ve özenli selam veriyorlar. Çünkü bir okula gidip öğrencinin karşısına geçince nasıl hareket etmeleri gerektiğini

görüyorlar. Onları ders dinlemeye gittiğimde öğretmen adaylarını özellikle, öğretmenlik uygulaması kapsamında o etkinliklerin sonucunda dinlemeye gittiğimde o heyecanı yüzlerinde görüyorum.”

diyerek mikro öğretimin öğretmen adaylarının tutum, davranış ve motivasyonlarını öğretmenlik mesleği açısından olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bunun yanında öğrenci merkezli yaklaşımlara ilişkin görüş bildiren 10 öğretmen adayı kendilerinin aktif olduğu derslerde motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini bu derslerde paylaşımlarda bulunmaları ve daha çok etkileşime girebilme nedenleri ile açıklamıştır.

Ö10: “Türk dilinde hem hocamı seviyorum hem de dersin işlenişi de çok hoşuma gidiyor. Yazı yazıyoruz ve bunu istisnasız her şekilde paylaşıyoruz sınıfta çıkarıp okuyarak. Ve bunu yazıyı okumadan önce de hocamızla sohbet ediyoruz. Yani bize sorular soruyor, geldiğimiz yeri, nasıl burayı seçtiğimizi. Hem herkesi sınıftaki herkesi tanımış oluyoruz hem de yazdığımız yazıları fikirleri herkesle paylaşmış oluyoruz. Dersin işlenişi bakımından çok güzel beğeniyorum.”

Ö12: “Drama dersi, o derste çok aktifiz. O yönden iyi geçiyor. Ama hocamız çok geç bırakıyor mesela ara da vermiyor çok geç bırakıyor... Biraz biz aktif olduğumuzdan ve daha böyle oyun tarzı geçtiği için iyi geçiyor.”

23: “Hep böyle biz hep dersteydik hani kendimiz hissediyorduk. Konuşuyorduk en önemlisi. Çünkü susmaya gelmemiştik oraya ama çoğu zaman susuyorduk yani hiç benim de isteğim yoktu karşımdakinin de isteği yoktu. Konuşmuyorduk hiçbir şekilde. Ama bu derslerde sürekli biz etkindik. Öğretmenlerimiz bir şeyler veriyordu geri çekiliyordu. Biz sürekli ortadaydık ve ödevler yapıyorduk gidiyorduk geliyorduk hareket vardı sınıf ortamında.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Dersin odağını değiştirmeye ilişkin görüş bildiren altı öğretmen adayı, öğretim üyelerinin konuyu değiştirerek öğretmen adaylarının dikkatini toplamaya çalıştıklarını ve motive etmeye çalıştıklarını belirtmiştir.

Ö5: “Mesela konuyu işte dağıtarak biraz işte herhangi gündelik bir şeyden anlatıp derse dikkatini çekip daha sonra devam etme tarzında falan o şekilde şeyler oluyor.”

Ö23: “Şöyle evet yani konuyu değiştiriyorlar mesela çünkü sürekli aynı şeyi konuştukları zaman yani karşılarında kim olursa olsun sıkılır. Onlar da mesela fark ediyor bazıları bizim sıkıldığımızı anlıyor, hemen konuyu değiştiriyor gündelik şeylerden bahsediyor. Biz de zaten hani genç kesim olduğumuz için kafamız hemen değişmeye müsait. Hemen toparlatıyor bu o tamamen yumuşak gibi bir şeyler iki dakika iki espri bir şeyler bizim hemen kafamız dağılıyor sonra tekrar derse dönüyor ve normalleşiyoruz, sıkılmıyoruz. Bu çabaları var.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Görsel kullanımına ilişkin görüş bildiren dört öğretmen adayı görsel öğelerin ön planda olduğu derslerde motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini görsel öğelerin kullanıldığı dersleri daha çok sevmeleri ve görsel öğelerin bilgilerin kalıcılığı açısından daha etkili olması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö9: “Zaten ben görsel hafızası sağlam olan bir insanım. Gördüğüm bir şeyi unutmuyorum. O yüzden çok etkili oluyor. Slaytlar olsun ne bileyim o videolar falan olsun çok etkili oluyor.”

Ö14: “Mesela slayt yaptığı zaman da daha çok görsellik fotoğraf, yazı çok olmuyor. Fotoğrafları anlatıyor ve bu benim çok hoşuma gidiyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Görsel kullanımına ilişkin görüş bildiren bir öğretim üyesi öğretmen adaylarının motivasyonlarını yükseltmek için derslerinde görsel öğelerden yararlandığını belirtmiştir.

ÖÜ2: Bir de bunun üstüne ben onların motivasyonlarını daha fazla yükseltebilecek... Farklı görsellerle ama yine konu çerçevesi içerisinde biraz daha yükseltmeye çalışıyorum.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Ara vermeye ilişkin görüş bildiren dört öğretim üyesi öğretmen adaylarının derse olan ilgilerini kaybettiklerini gördüklerinde motivasyonlarını artırmak amacıyla derse ara verdiğini belirtmişlerdir.

ÖÜ3: “Mesela dersimi işlerken bakarım, modları düştü, çok dersle ilgili değiller, o dikkat aralığını aştık artık biraz bunu fark edersem, hemen ara veririm.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Baskısız ortama ilişkin görüş bildiren üç öğretmen adayı baskının olmadığı derslerde kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu görüşlerini baskının olmadığı derslerde kendilerini daha rahat hissetmeleri, çekingen hissetmemeleri ve dikkatlerinin dağılmaması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö1: “Ben bu saydığım üç derste dikkatimin dağıldığını hiç hatırlamıyorum. Yani canla başla bu dersi dinlediğim, derse katıldığım. Çekingenlik sıfır bu derslerde, hiç kendimi çekmiyorum.”

Ö11: “Derse katılmaktan niye zevk aldım? Bunlar daha bana çok verim verdiğini düşünüyorum ve sınıf içi muhabbetimiz olsun böyle sınıfta gergin olamıyoruz mesela daha rahatız. Bazı şeyler söylemede ve davranışlarımızda daha rahat olabiliyoruz ve daha güzel geliyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Jest ve mimik kullanmaya ilişkin görüş bildiren iki öğretmen adayı bir öğretim üyesinin, öğretmen adaylarının derse olan ilgilerini kaybetmemeleri için sınıfta bütün öğretmen adaylarıyla göz teması kurmaya dikkat ettiğini belirtmiştir.

Ö18: “Türkçecimiz mesela zaten sınıf kaç kişi oluyor 25-30 kişi diyelim. Herkesle göz göze gelmek zorunda, öyle diyor. Benim göz göze gelmediğim öğrenci kayıp öğrencidir. Hepimizle göz göze geliyor. Mesela diyelim birisi hafif yana kaydı öndeki kişi kapattı ya diyor ki işte Kevser seni göremiyorum, şu an ben seninle göz göze gelemedim diyor. O yüzden her şekilde hocayı dinlemek zorundasın bu bizi de rahatsız etmiyordu.”

Ö4: “Türk Dili hocamız göz temasıyla direkt halledebiliyor. Direkt şey yapabiliyor yani biri uyuyorsa mesela direkt ona bakıyor veya geçen mesela bir arkadaşım bir arkadaşımın omzuna yaslanmıştı uyuyor sandı, direkt göz temasıyla halletti onu.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Jest ve mimik kullanmaya ilişkin görüş bildiren iki öğretim üyesi derse olan ilgisini kaybetmiş öğretmen adaylarıyla göz teması kurarak dikkatlerini toplamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

ÖÜ2: “Motivasyon konusunda bazen aralarda tek tük uykusunu alamayan ya da işte yemeğini yememiş yani hazır bulunuşluk düzeyi zayıf olan öğrenci arkadaşlar oluyor. Onlarla da hem gözle hem de sözlü olarak iletişim kurarak hani o dersin bitimine kadar biraz dikkatinizi toplayın, arada kendinizi şey yaparsınız dinlendirirsiniz şeklinde telkinde bulunarak çözmeye çalışıyoruz.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Öz-deneyime ilişkin görüş bildiren iki öğretmen adayı, öğretmen adaylarının derse ilgisini kaybettiği zaman öğretim üyelerinin öz-deneyimlerine ilişkin paylaşımlarda bulunduğunu, bu durumun onları motive ettiğini belirtmişlerdir.

Ö8: “Kendi yaşadıklarından bahsediyor, işte babasının öğretmen olmasından onun yaşadıklarından ne zorluklar çektiğinden ama ne kadar zevk aldığından ya da kendi küçüklüğündeki öğretmenlerinden falan bahsettiklerinde motive oluyoruz.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Öz-deneyime ilişkin görüş bildiren bir öğretim üyesi öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine yönelik motive etmek ve öğretmenlik mesleğini sevdirmek amacıyla kendi hayatından örnekler verdiğini belirtmiştir.

ÖÜ7: “Hemen hemen her derste öğretmenlik mesleğiyle ilgili böyle bir motivasyon anlamında bilgiler paylaşıyorum öğrencilerimle. Yani onları öğretmenlik mesleğine ısındırmak anlamında sevdirmek anlamında şeyler veriyorum. Yani kendi hayatımdan örnekler veriyorum, mesleki deneyimlerimden örnekler veriyorum, neden önemli olduğunu örneklendiriyorum, örneklendirerek açıklamalarda bulunuyorum.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Başarı duygusuna ilişkin görüş bildiren bir öğretim üyesi,

ÖÜ5: “...Artış olanlar oldu mesela. Vize sınavından sonra hani ben demek ki kötü yapmamışım. Başarılı olabileceğim bir dersmiş duygusunun uyandığı ve o yüzden motivasyonunun arttığını hissettiklerim oldu. Ama 4-5 kişidir toplansan. Ama tabi ki benim anlayamamış olduklarım da olabilir. Dediğim gibi birçok şeyi yaşıyor olabilir öğrenci ama bunu gözlemleyemiyoruz, anlayamıyoruz. Sınavın öyle bir faydası olmuş olabilir. Çünkü çok da zorlayıcı ya da cezalandırıcı tarzda bir sınav yapmadım açıkçası. Birkaç kişiyi o şekilde kazanmış olabiliriz.”

diyerek derse yönelik başarı duygusu kazanmış öğretmen adaylarının motivasyonlarında artış olduğunu ve derse olan ilgilerinin arttığını, başarı duygusunun öğretmen adaylarını derse çekmekte önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir.

Ek puan vermeye ilişkin görüş bildiren bir öğretmen adayı öğretim üyelerinin sınavda ek puan vereceğini söyleyerek öğretmen adaylarını motive ettiklerini belirtmiştir.

Ö1: “Bazı hocalar işte sınavda artı beş puan gibisinden bir durum oluyor. Onu bir duyduğunda bile sınıf zaten derse odaklanıyor.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Öğretmen adayının yerini değiştirmeye ilişkin görüş bildiren bir öğretim üyesi derse ilgisi az olan öğretmen adaylarını motivasyonu yüksek olan öğretmen adaylarını yanına oturttukları onları derse katmaya çalıştığını belirtmiştir.

ÖÜ10: “Genelde işte eğer çok arkada böyle çok kuytu kalmışsa ön sıralara almaya çalışıyorum. Yani diyorum bak sen şu gruba geç. Onu motive edecek onu heyecanlandıracak gruplara şey yapıyorum almaya çalışıyorum.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda öğretmen adaylarının kendilerinin aktif olduğu, oyun ve deney etkinliklerine yer verilen ve görsel kullanımının ön planda olduğu dersleri daha çok sevdikleri ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayı ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda öğretim üyelerinin öğretmen adaylarını motive etmek için en çok soru-cevap tekniğinden yararlandıkları, dersin odağını değiştirdikleri ve derse ara verdikleri belirlenmiştir. Gözlem verilerinin de benzer bulgular ortaya koyduğu söylenebilir. Öğretim üyelerinin öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimin iyi olması için baskının olmadığı olumlu bir sınıf ortamı yaratmaya çalıştıkları, soru-cevap tekniğini kullanarak öğretmen adaylarını derse çekmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Bununla beraber, görüşme bulgularından farklı olarak öğretim üyelerinin derslerde sözel pekiştireçler kullanarak

öğretmen adaylarını motive etmeye çalıştıkları, öğretmen adaylarından önceki derslere ilişkin hatırlatma yapmalarını isteyerek yeni konuya yönelik hazırbulunuşluklarını ve ilgilerini artırmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca ders boyunca konulara ilgisiz oldukları gözlemlenen öğretmen adaylarının oyun etkinliklerinin, ilgi çekici ve düşündürücü görsellerin kullanıldığı; öz-deneyime ilişkin paylaşımların yapıldığı ve sınavlarda ek puan verileceğinin söylendiği durumlarda öğretmen adaylarının derse katılımlarının olumlu yönde etkilenerek motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir. Bunun yanında bir öğretim üyesi “*Bugünkü ders sanki biraz daha katılımları fazlaydı. Şundan olabilir. Dersin başından notlarını açıkladım ve notlar beklediklerinden yüksekti... Çünkü başarısız olduklarını ya da doğru yanıt veremediklerini söylemişlerdi sınavdan sonra. Notları okuduktan sonra yüzlerinde bir gülümseme, motivasyon artışı gördüm.*” diyerek başarı duygusunun öğretmen adayı motivasyonunu olumlu bir şekilde etkilediğini vurgulamıştır (21.10.2019-Saha Notu 1).

Eğitimde Program Geliştirme dersi. Öğretim üyesi akıllı tahtada kahoot uygulamasını açıyor ve hazırlamış olduğu teste yönelik bilgi veriyor. Öğretim üyesi kahoot uygulamasını başlatıyor. Hazırladığı soruları sesli bir şekilde okuyor. Öğrenciler telefonlarıyla bağlantı kurdular ve soruları cevaplıyorlar. Sınıf motive olmuş ve ilgili gözüküyor. Öğrenciler soruları cevaplarken aralarında konuşuyorlar, mutlu gözüküyorlar. Öğretim üyesi “yanlış yapanın ayağına sıkırım.” diye espri yapıyor. Öğrenciler gülümsüyor (25.10.2019-Gözlem No 2).

Eğitime Giriş dersi. Öğretim üyesi bir karikatür gösteriyor. Karikatürü kısaca açıklıyor ve “Burada bir problem var mı? Varsa nasıl bir problem var?” diye öğrencilere soru soruyor. Öğrenciler dikkatli bir şekilde karikatürü inceliyorlar ve gülüyorlar. Bir öğrenci söz alıyor ve cevap veriyor. İki öğrenci daha söz alıyor. Öğretim üyesi öğrencilerin cevaplarına dönüt veriyor. Öğrenciler sessizce öğretim üyesini dinliyorlar (21.10.2019-Gözlem No 3).

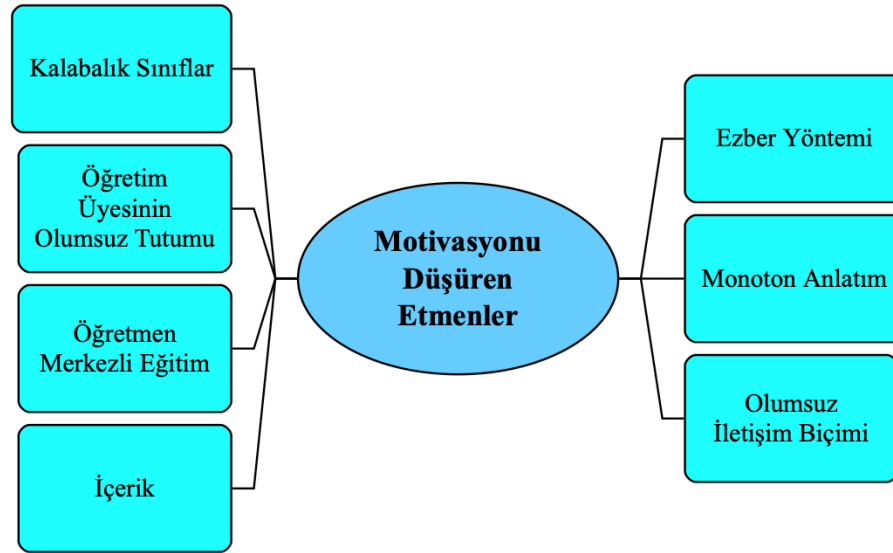
Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim dersi. Öğretim üyesi öz-deneyimlerinden örnek veriyor. Bir proje kapsamında Balkanlara yaptığı geziden bahsediyor. Geziye ait fotoğrafları gösteriyor ve fotoğraflar üzerinden deneyimlerini paylaşıyor. Öğrencilerin sessizce ve göz teması kurarak öğretim üyesini dinliyorlar (12.02.2020-Gözlem No 22).

İlkokulda Temel Fen Bilimleri dersi. Öğretim üyesi akıllı tahtada sunusunu açtı. Öğretim üyesi “Geçen hafta bir giriş yapmıştık. Nelerden bahsetmiştik? Hatırlıyor musunuz?” diye sınıfa soru soruyor. Bir öğrenci “dünyanın yuvarlaklığını” diyor. Öğretim üyesi “Evet, dünyanın çevresi kaç kilometreydi?” diye tekrar soruyor. Üç öğrenci cevap veriyor. Öğretim üyesi başka nelerden bahsetmiştik diye tekrar soruyor sınıfa... Öğretim üyesi bu hafta bilimsel süreç becerilerinden bahsedeceğini söyleyerek sınıfa bilgilendiriyor... Öğretim üyesi öğrencilerden hipotez örneği istiyor. Bir öğretim üyesi cevap veriyor, öğretim üyesi “süper” diye dönüt veriyor (18.02.2020-Gözlem No 25).

Araştırma kapsamında incelenen motivasyonu artıran etmenler alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında öğretmen üyelerinin öğretmen adayı motivasyonunu artırmak için çoğunlukla soru-cevap tekniği kullandığı, derse ara verdikleri, dersin odağını değiştirdikleri, sözel pekiştireç kullanarak öğretmen adaylarını motive etmeye çalıştıkları, öğretmen adaylarından önceki derslere ilişkin hatırlatma yapmalarını isteyerek yeni konuya yönelik hazırbulunuşluklarını ve ilgilerini artırmaya çalıştıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının çoğunlukla oyun ve deney etkinlikleri gibi öğrenci merkezli yaklaşımların baskın olduğu, soru-cevap tekniğinin kullanıldığı ve görsel öğelere yer verilen dersleri daha çok sevdikleri ve bu derslerde motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirtilebilir.

4.3.9. Motivasyonu düşüren etmenler

Motivasyonu düşüren etmenler teması *öğretim üyesinin olumsuz tutumu, kalabalık sınıflar, öğretmen merkezli eğitim, içerik, ezber yöntemi, monoton anlatım ve olumsuz iletişim* alt temaları altında incelenmiştir (Şekil 4.12).



Şekil 4.12. Motivasyonu düşüren etmenlere ilişkin alt temalar

Kalabalık sınıflara ilişkin görüş bildiren 17 öğretmen adayı kalabalık sınıflarda motivasyonlarının düştüğünü ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini kalabalık sınıflarda kendilerini rahat hissetmemeleri, dikkatlerinin çok kolay dağılabilmesi ve derse katılım noktasında çekingen kalmaları nedenleri ile açıklamıştır.

Ö1: “Eğitimde program geliştirme onda da Türk Eğitim Tarihinde olduğu gibi sınıf 80 kişili bir mevcuda sahip. Kalabalıktır. Genellikle önlerde yer bulamıyorum ve ortalara kaldığım için tamamen sesten genellikle hocanın sesini duyamıyorum. Hoca arkalara gelmeye çalışıyor ama ister istemez bir dikkat dağınıklığı oluyor yani. Bir tek öne gitmesiyle bile, ben dikkati çok çabuk dağılan bir insanım zaten, dikkatim çok dağılabiliyor. Yani sınıf mevcudu artınca ister istemez, dediğim gibi sesler olduğu için benim derse katılıp katılmamı, motivasyonumu da fazla etkiliyor yani.”

Ö2: “Sınıf çok kalabalık olduğunda kendimi çok çekingen hissediyorum. Ama kalabalık olmadığında da çok rahat hissediyorum kendimi... Kendimi çekingen hissettiğimde motivasyonum düşüyor. Kendimi rahat hissettiğimde de yükseliyor. Derse katılımımı artırıyor. Kendimi daha rahat hissediyorum. Tahtaya falan daha kolay çıkıyorum.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretim üyesinin olumsuz tutumuna ilişkin görüş bildiren 12 öğretmen adayı öğretim üyelerinin olumsuz tutumlarının motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini öğretim üyelerinin kendilerine küçümseyici gözle bakmaları, sert tepkiler vermeleri, yapıcı olmamaları ve ayrımcı bir tutum sergilemeleri nedenleri ile açıklamıştır.

Ö2: “... Görmezden gelmemesi gerek. Biz orada konuşuyorsak biraz düşünmeli. Ben nerede hata yapıyorum da bunlar beni dinlemiyor diye kendisine yönelik biraz eleştiri de bulunması gerekiyor. Sadece bizde aramaması lazım. Yapıcı olmalı... Olumsuz etkiliyor öyle davrandığında, motivasyonumu düşürüyor.”

Ö23: “Hocalarımızın tavrı aşırı resmi aşırı yukarıdan bakıyorlardı bize biraz açıkçası yalan söylemeyeceğim şimdi. Birazcık da serttiler. Ben hani sertlik bir yere kadar mesela öğrencinin yani bir şeyleri yanlış yapabilir ama buna sert bir tepki göstermek zorunda değilsin yani sonuçta biz 20'li yaşlardayız ve yerimizde duramıyoruz açıkçası. Biraz bunu kabullenmek zorundalar ama onlar biraz daha sert bir tavırla bizi durdurmaya çalışıyorlardı. Bu da itici duruyordu.”

Ö16: “... Ama hocamızın bize karşı davranışı, sınıftaki ayrımcı tutumu, anlamadığınızda sorabilirsiniz diyor ama sorduğumuzda da niye ben buna cevap vereyim gibi sert tepkiler veriyordu. Bu da oldukça olumsuz etkiledi ve çok da kişi var... Kalan. Geçenlerin de bence yani çok da iyi olduğu için değil... Sınıfta ağlayarak not istedi bir kız. Ve buna not verdi ben anlamıyorum bunu.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretmen merkezli eğitime ilişkin görüş bildiren altı öğretmen adayı öğretim üyelerinin baskın olduğu, kendilerinin pasif konumda olduğu derslerde motivasyonlarının düştüğünü belirtmiştir.

Ö1: “Çünkü şuan slayttan okuyoruz evet ama aklımızın bir kenarı, kulağımızın birinden girip diğerinden çıkıyor. Onda çünkü ezber yapmak zorundayız. Laboratuvar dersimiz var, onda mesela uygulamalı bir şekilde işlemeye çalışıyoruz. Biraz daha akılda kalıcı oluyor.”

Ö19: “Katılmak istemediklerimde katılımcı sadece öğretmen oluyor yani. O anlatıyor benim sürekli ondan dinlememi bekliyor motivasyonlu bir şekilde. Ama benim dikkatim dağılabiliyor. Ama ötekiyse yani katılmak istediklerimse orada ben de katılımcıyım yani karşılıklı bir etkileşim ve iletişim var.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

İçeriğe ilişkin görüş bildiren altı öğretmen adayı ders içeriklerinden kaynaklı olarak bazı derslerde motivasyonlarının düştüğünü ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini konuların ağır olması ve ilgilerini çekmemesi nedenleri ile açıklamıştır.

Ö10: “Sosyoloji dedim sosyolojide de konular hiç dikkatimi çekmiyor hiç benlik konular değil yani dinlemekten hiç hoşlanmıyorum... Bilişimde de konular biraz ağır kaçıyor bilgisayarla çok aram yok, bilgisayar programlarını öğreniyoruz Excel falan çok dikkatimi çekmediği için sevmiyorum sanırım gitmek istemiyorum çok.”

ÖÜ2: “Konuları hiç ilgimi çekmiyor. Dersin konusu çok sıkıcı, acayip sıkıcı.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Ezber yöntemine ilişkin görüş bildiren beş öğretmen adayı ezberin baskın olduğu derslerde motivasyonlarının düştüğünü belirtmiştir.

Ö8: “İlkokul programında da sürekli işte ders saatini falan ezberliyoruz yani tamamen ezbere dayalı. Bütün işte programı ezberliyoruz yani hiçbir şey yokmuş gibi o ders bana bir şey katmıyormuş gibi hissediyorum. Şu an ezberliyorum ama iki yıl sonra ben bunu hatırlamayacağım zaten. O yüzden sevmiyorum.”

Ö18: “İşte derse çekmedi. Çok ezber, sürekli ezber anlattı anlattı sıkıldım, uyudum sürekli. O yüzden de sevmiyordum.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Monoton anlatıma ilişkin görüş bildiren beş öğretmen adayı bazı öğretim üyelerinin derslerini sıkıcı ve sıradan bir şekilde anlattıklarından dolayı derslerdeki motivasyonlarının düştüğünü belirtmiştir.

Ö10: “Çok düz anlatıyor aynı ses tonuyla konuşuyor bir süre sonra uykumuz geliyor... Sıkıcı olduğunu düşünüyorum konuların. Onları bizim ilgimizi çekecek şekilde anlatır mı bilmiyorum ama yani bunu deneyebilir en azından o yüzden hani hem çok aynı ses tonuyla konuşuyor hem ilgi çekici anlatmıyor bir de biz buna karşılık vermediğimizde... Sınıf bir süre sonra dağılıyor ve konuşmaya başlıyoruz.”

Ö18: “Hoca çok monoton anlatıyorsa direkt uyuyorum.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Olumsuz iletişim biçimine ilişkin görüş bildiren üç öğretmen adayı bir öğretim üyesinin kendilerine karşı sergilediği olumsuz iletişimin derslerdeki motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Ö1: “Arkadaşlarımızı susturabilir miyiz, dersi durdurup ara verebilir miyiz gibisinden önerilerim oldu. Hocanın dediği şey kaç yaşında insanlarsınız, benim buna yapabileceğim bir şey yok. Ben dersimi işlerim, giderim gibisinden dönütler aldık. Evet, ondan sonra ben zaten, insan ister istemez çekiniyor... Hocaya karşı da mesela bir soğukkanlılık oldu. Yani hoca bana zaten ters dönüt verdi. Dersi zaten o günden sonra severek dinlemedim. Sınavına çalışmadım. Olumsuz etkiledi.”

Ö4: “... Katılım sağlamak istemiyorum çünkü genellikle yanlış bir şey yapıldığında rencide olabiliyoruz.”

Alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda kalabalık sınıfların, öğretim üyesinin olumsuz tutumunun, öğretmen merkezli eğitimin, ezber yönteminin, monoton anlatımın, olumsuz iletişim biçiminin ve içeriğin ilgi çekici olmamasının öğretmen adayı motivasyonunu olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Gözlem verileri de benzer bulgular ortaya koymuştur. Motivasyonu düşüren etmenlere ilişkin gözlemler incelendiğinde öğretim üyesinin kalabalık ve büyük sınıflarda sınıf yönetimi konusunda etkili olamamasından dolayı öğretmen adaylarının derse olan ilgilerini kaybettikleri belirlenmiştir. Öğretmen merkezli işlenen ve düz anlatım yönteminin çok sık kullanıldığı derslerde öğretmen adaylarının derslerde bir süre sonra istenmeyen öğrenci davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca tüm ders boyunca derse karşı ilgisiz olan bir öğrenci “*Dönem başından beri hoca kendisi sürekli anlatır, öğrenci dinler. Bir tara anlatan bir taraf dinleyen... derse dahil olmamam*” diyerek derse olan ilgisizliğinin ve motivasyon düşüklüğünün öğretmen merkezli eğitimden kaynaklandığını belirtmiştir (15.11.2019-Saha Notu 5).

Eğitim Sosyolojisi dersi. Öğretim üyesi dersini öğretmen merkezli işliyor. Çoğunlukla tahtanın önünde durarak ders anlatımını yapıyor. Öğrenciler çoğunlukla dinleyici konumunda. Öğretim üyesi kısık ve hep aynı ses tonuyla dersini anlattığı için sesi arka taraftan çok duyulmuyor. 11:23: Öğretim üyesi soru soruyor. Bir öğrenci cevap veriyor. Sınıfın arka tarafında altı öğrenci cep telefonu ile oynuyor, üç öğrenci ise başını sıraya koymuş uyuyor. Arka tarafta bulunan öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlar. Öğretim üyesi sınıfın ön tarafında, tahtanın önünde durarak dersini anlatmaya devam ediyor ve daha çok ön taraftaki öğrencilerle dersini işliyor... 11:41: Bir öğrenci camdan dışarı bakıyor, dalmış gözüküyor. Arka tarafta oturan öğrenciler sıkılmış görünüyor. Bir öğrenci çantasıyla, dört öğrenci ise cep telefonu ile oynuyor. Öğretim üyesi dersini anlatmaya devam ediyor.

Arka tarafta bulunan öğrenciler ilgilerini kaybetmiş yorgun gözüküyorlar. Arka tarafta altı öğrenci kafasını sıraya koymuş yatıyor (24.10.2019-Gözlem No 6).

Araştırma kapsamında incelenen motivasyonu düşüren etmenler alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında kalabalık sınıflar, öğretim üyesinin olumsuz tutumu, öğretmen merkezli eğitim, düz anlatım yöntemi, içeriğin ilgi çekici olmaması, ezbere dayalı bilgiler, derslerin monoton anlatımı ve öğretim üyesinin olumsuz iletişiminin öğretmen adaylarının motivasyonunu düşürdüğü söylenebilir.

4.4. İmkânlar ve Maliyet Boyutuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü olan “Sınıf öğretmenliği programı kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine dönük imkânlar ve maliyet boyutunda gerçekleştirilenler nelerdir?” sorusu öğretmen adayları, öğretim üyeleri ve yönetici öğretim üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen veriler analiz edilerek, Hammond değerlendirme küpü modeli kapsamında imkânlar ve maliyet boyutu altında temalaştırılmıştır. Tablo 4.20’de imkânlar ve maliyet boyutu, temaları ve frekanslarıyla birlikte gösterilmektedir.

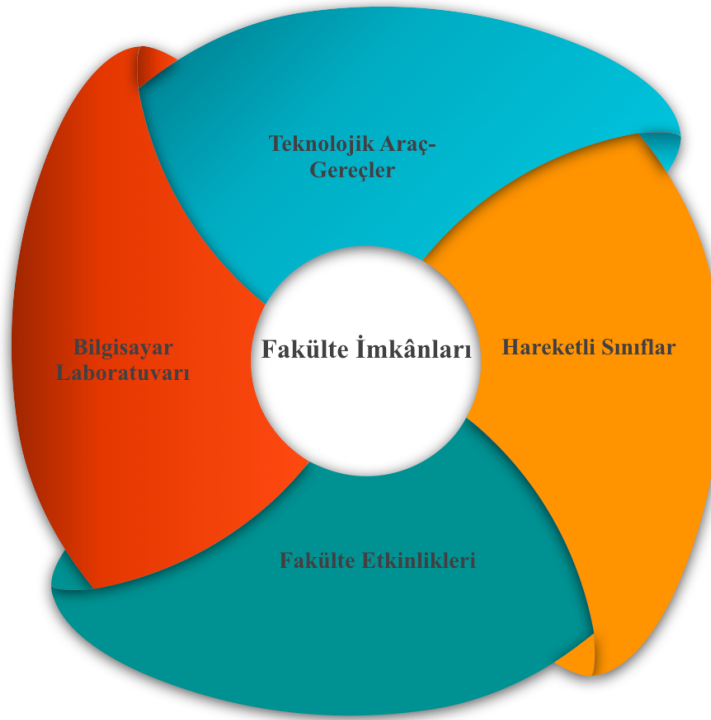
Tablo 4.20. *İmkânlar ve maliyet boyutuna ilişkin temalar*

Tema	Görüş Bildiren Öğretmen Adayı Sayısı	Görüş Bildiren Öğretim Üyesi Sayısı	Görüş Bildiren Yönetici Öğretim Üyesi Sayısı
İmkânlar			
Fakülte imkânları	23	-	5
İdeal ders süreci	23	-	-
Maliyet			
Maddi İmkânlar	20	1	5

İmkânlar ve maliyet boyutu *fakülte imkânları, ideal ders süreci ve maddi imkânlar* temaları altında incelenmiştir.

4.4.1. Fakülte imkânları

Fakülte imkânları teması *teknolojik araç-gereçler, bilgisayar laboratuvarı, fakülte etkinlikleri ve hareketli sınıflar* alt temaları altında incelenmiştir (Şekil 4.13).



Şekil 4.13. *Fakülte imkânlarına ilişkin alt temalar*

Teknolojik araç-gereçlere ilişkin görüş bildiren 21 öğretmen adayı dersler kapsamında Edmodo, Canvas ve Pawtoon gibi çeşitli Web 2 araçlarından yararlandıklarını ve cep telefonlarını kullandıklarını belirtmiştir.

Ö7: “Biz sunu hazırlıyoruz. Bu sunumdan önce video izlememiz gerekiyor mesela acaba neler yapılmış biz bunlardan farklı olarak neler yapabiliriz gibisinden. Sonra farklı web programları işte Web 2’ydi, Pawtoon falan böyle bilmediğimiz uygulamalar kullanmamız gerekiyor.”

Ö9: “Telefon kullanıyoruz hepsinde zaten dediğim gibi Edmodo, Canvas. Oradan slaytları videoları vesaire izlememiz gerekiyor.”

Ö14: “Edmodo’yu kullanıyoruz. Canvas kullanıyoruz. Bir soru uygulaması vardı yine böyle testle ilgili. O tarz uygulamalar internet üzerinden kullanıyoruz ders içinde... Telefonla mesela doküman da çok kullanıyoruz. Mesela hoca şu dokümanı indirin internette diyor onu da kullanıyoruz kitap dışında.”

alıntıları bu bulguları örneklemiştir. Öğretmen adaylarının 16’sı derslerde kullanılan teknolojik araç-gereçleri motivasyon unsuru olarak değerlendirirken, beşi motivasyon unsuru olarak değerlendirmemiştir. Motivasyon unsuru olarak değerlendiren öğretmen adayları bu görüşlerini bu tür araç gereçlerin öğrenime katkı sağlaması, farklı

bakış açıları kazandırması, merak duygusu uyandırması, dersi monotonluktan kurtarması ve ilgi çekici hale getirmesi nedenleri ile açıklamıştır.

Ö20: “Dersi öğrenime ben kesinlikle katkıda bulunduklarını düşünüyorum çünkü sadece öğretmenlerin anlattığı kısımdan bakmak yerine farklı o konuda yazılmış bir kitap ya da bir makale bir video izlediğim zaman farklı bir bakış açısı kazandığımı düşünüyorum.”

Ö12: “O an dersin sıkıcılığını gideriyor hani farklı bir şey, daha iyi olabiliyor.”

Ö13: “Bunlarla yeni karşılaştığım için bir merak duygusu da uyandı mesela ben acaba bu ne diye merak duydum. Bundan sonra öğrenmek istedim yani.”

Ö14: “Çünkü bazı uygulamalarda soru cevap yapıyoruz online olarak o zaman mesela ders anlatılıyor, 10 soru hazırlamış hoca online olarak soruları cevaplıyoruz ve isimlerimiz çıktığı için orada daha çok ilgimizi çekiyor hani kim önde kim daha çok bilecek kim dersi daha iyi dinlemiş gibisinden bence etkili oluyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Motivasyon unsuru olarak değerlendirmeyen öğretmen adayları bu görüşlerini bu tür araç-gereçleri ekstra yük olarak görmeleri ve bu araçların öğrenime fazladan bir katkıları olmaması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö12: “Çok da farklı bir öğretme metodu olduğunu düşünmüyorum hani ekstra farklı, daha mı fazla öğreniyoruz o konuyu, öyle bir şey yok yani.”

Ö17: “Motive değil aksine beni uğraştırdığı için pek sevmiyorum.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Bilgisayar laboratuvarlarına ilişkin görüş bildiren iki öğretmen adayı bilgisayar laboratuvarlarını kilitli olduğu için sürekli kullanamadıklarını belirtmiştir.

Ö16: “Bilgisayar laboratuvarları var ama kilitli oluyor kullanamıyoruz istediğimiz zaman.”

Ö20: “Onun dışında bir bilgisayar odamız var. Onu da dersler haricinde ufak böyle bir boşluklarda belki yakalarsan kullanabiliyorsun... Hani ders aralarında kilitlendiği de oluyor. Gittiğimiz zamanlarda yani boş bulamamıştık. Bir iki keresinde falan bulmuştuk.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Fakülte etkinliklerine ilişkin görüş bildiren iki yönetici öğretim üyesi öğretmen adaylarına yönelik çok fazla etkinlikler gerçekleştiremediklerini, yapılan etkinliklerin daha çok lisansüstü öğrencilere yönelik olduğunu belirtmiştir.

Y3: “Doğrusunu istersen hani somut olarak verebileceğim bir örnek yok burada yani hani gezi gözlem etkinlik anlamında. Çünkü yaptığımız etkinlikler daha çok lisansüstü düzeydeki öğrencilere yönelik olmakta.”

Y5: “Anabilim dalı olarak ayrıca biz işte akademisyenlere lisansüstü öğrencilere yüksek lisans öğrencilerine akademik yazımla alakalı yöntem problemleriyle alakalı, akademik yazım ve yöntem problemlerini konuşurken akademik etikle alakalı yaşanan sıkıntılardan... Bahsediyoruz. Ithenticate'in Turnitin'in nasıl kullanıldığından bahsediyoruz. Akademik etik bağlamında dilimleme nedir? İntihal nedir? Kaynak göstermenin ahlakı nasıl olur? Yazarlık

hakkı nasıl elde edilir? Bununla alakalı tartışmalarda sürekli yer alıyoruz. Özellikle öğretmen adaylarına ekstra bir etkinliğimiz pek olmuyor gibi... Biz daha çok lisansüstü öğrencilere öğretim üyelerine falan verdiğimiz şeylerde doğru analizleri doğru çözümlemeleri doğru yazma örüntülerini nasıl akademik hayata kazandırırız üzerine seminerleri daha sık yapıyoruz.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Fakülte etkinliklerine ilişkin görüş bildiren iki yönetici öğretim üyesi ise sağlık sorunları, deprem, çığ olayları, şehit haberleri, koronavirüs salgını gibi nedenlerden dolayı yapılması planlanan birçok etkinliği yapamadıklarını ve tüm bu etkinlikleri ertelemek durumunda kaldıklarını belirtmiştir.

Y2: “Şu an yapamadığımız etkinlikler dediğim gibi işte deprem yaşadık biliyorsun kötü üzücü bir deprem. O depremde pek çok vatandaşımızı kaybettik. Arkasından çığ oldu arkasından şehitlerimiz oldu işte arkasından virüs salgını oldu. Yani aslında ben işte göreve başladığımdan beri şubattan mayısa kadar birçok etkinlik planlamış olmamıza karşılık şu an hepsi iptal edildi... Tüm kadın personel bir gösteri yapması planlanmıştı ama ne yazık ki üzücü haberler şehit haberlerinden dolayı bunları iptal ettik. İşte mesela 18 Martla ilgili bir etkinlik vardı bir atölye çalışması orada öğrencilerimiz ve Mehmet Alan hocamızın gönüllü olarak katıldığı bir etkinliği lakin o da işte bu salgından dolayı ertelendi. Yani şeylerimiz var, projelerimiz var. Lakin işte bu uygulamaya konma süreciyle ilgili elimizde olmayan nedenler onları ötelememize neden oldu ama devam edeceğiz.”

Y3: “Şimdi sağlık sorunları nedeniyle yapamadıklarımız var. Yapacağız onları. Yani bir sonraki döneme devam ettireceğiz inşallah.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Bununla beraber fakülte etkinliklerine ilişkin görüş bildiren bir yönetici öğretim üyesi sınıf öğretmenliği anabilim dalının düzenli olarak öğretmen adaylarına yönelik çalıştay gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Y3: “Anabilim dalımızın içerisinde onların duyuşsal özelliklerini kazandırmada biliyorsun etkili sınıf yönetimi-eğitimde iyi örnekler ve sınıf yönetimi çalıştayları var uzun zamandır yapılıyor... Hocayla birlikte. Bunu yapan kişilerden bir tanesi de bizim anabilim dalımızın öğretim elemanlarından bir tanesi. Dolayısıyla aslında çok somut bir örnek. O seminerde orada öğrencilerle yedi yıldır devam ettiriyorlar bunu, düzenli olarak öğrencilerle bir arada bulunuyor buna somut örnek olarak onu verebilirim.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Temel Eğitim Bölümünden elde edilen veriler doğrultusunda Temel Eğitim Bölümünün 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yıllarında gerçekleştirdikleri bilimsel, sosyal ve kültürel etkinlikler Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Bilimsel, sosyal ve kültürel etkinlikler

Eğitim- Öğretim Yılı	Bilimsel Etkinlikler							Sosyal ve Kültürel Etkinlikler															
	Çalıştay	Eğitim	Konferans	Kongre	Panel	Seminer	Sempozyum	Festival ve Şenlik	Film Gösterimi	Gezi	Gösteri	Kampanya	Konser	Sergi	Şölen	Söyleşi	Spor	Tanıtım Aktivitesi	Tiyatro	Toplantı	Tören	Yarışmalar	Toplam
2018- 2019	2	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	8
2019- 2020	1	4	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-	10
Toplam	3	4	2	-	-	4	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2	-	1	-	-	-	-	18

Temel Eğitim Bölümünün son iki yılda gerçekleştirdiği bilimsel, sosyal ve kültürel etkinlikler incelendiğinde, en fazla gerçekleştirilen etkinliklerin eğitim, seminer, çalıştay, konferans, söyleşi, konser, sergi ve tanıtım aktivitesi olduğu görülmektedir. Kongre, panel, sempozyum, festival ve şenlik, film gösterimi, gezi, gösteri, kampanya, şölen, spor, tiyatro, toplantı, tören ve yarışma gibi etkinliklerin ise yapılmadığı görülmektedir. Son iki yılda gerçekleşen toplam etkinlik sayısının ise 18’dir. Bu bulgular doğrultusunda Temel Eğitim Bölümünün gerçekleştirdiği bilimsel, sosyal ve kültürel etkinliklerin sınırlı sayıda kaldığı, öğretmen adaylarının duyuşsal gelişimlerinin desteklenmesi açısından yetersiz olduğu söylenebilir.

Hareketli sınıflara ilişkin görüş bildiren bir yönetici öğretim üyesi fakültedeki hareketli sınıfların hem sayı hem de fiziksel büyüklük açısından yetersiz olduğuna dikkate çekmiştir.

Y3: “Eğitim fakültesinin biraz daha mikro öğretilere uygun sınıflarla donatılması gerektiğini düşünüyorum. Biliyorsun akıllı- hareketli sınıflarımız var, fakültede 4-5 tane var o hareketli sınıflardan. Güzel de sınıflar aslında hani uygulama açısından da güzel ama bu sınıfların sayısının çoğaltılması ve ama orada da sayı 20’nin üzerine çıktığında 30’un üzerine çıktığında dehşet bir hava oluyor sınıfın içerisinde. Nefes alamıyorsun. Sen sadece bir öğretim elemanı olarak sen değil öğrenci de rahatsız oluyor ve 45 dakikada ya da 50 dakikada bir ara vermek ihtiyacı duyuyorsun. Dolayısıyla bakıldığında duyuşsal anlamda öğretmen adayı açısından çok yeterli değil sınıflarımız yani çok fiziksel olanaklarımız açısından yeterli değil.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Eğitim fakültesi ders ve sınav programı hazırlama biriminden elde edilen veriler doğrultusunda eğitim fakültesinde dersliklerin haricinde 17 seminer odası, üç konferans salonu, beş bilgisayar laboratuvarı, bir fen bilgisi laboratuvarı, dört hareketli sınıf, bir

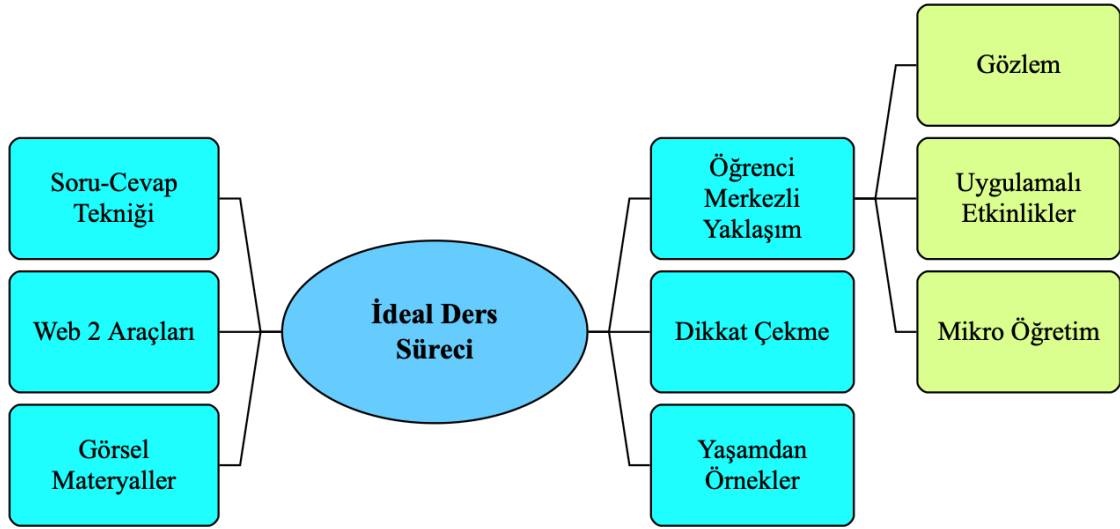
drama dersliği, bir tiyatro odası, bir soyunma odası, bir psikolojik danışma birimi ve bir mescit bulunmaktadır.

Fakülte imkânlarına ilişkin yapılan gözlemler incelendiğinde sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının ve sıraların yere sabit olmasının farklı tip oturma düzeni oluşturmaya imkân vermediği; büyük ve kalabalık sınıflarda sınıfı kontrol etmenin daha zor olduğu ve etkili iletişime imkân vermediği, arka taraftaki öğretmen adaylarının tahtayı görmekte zorlandığı; zemin kattaki sınıfların dışarıdan çok fazla sese maruz kaldığı; akıllı tahtaların eski olduğu ve ders sürecinde çok fazla sorun çıkardığı söylenebilir. Ayrıca, öğrenme ortamındaki ders destekleyici araç-gereçlerin bütün öğretmen adayları için aynı işlevsellikte olmadığı, yapılan etkinliklerin bütün derslerin çoğunda akıllı tahta ve ders kitapları aracılığıyla gerçekleştirildiği, öğrenme ortamlarının destekleyici materyaller açısından zengin olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen sınıfların fakülte imkânları alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında öğretmen adaylarının çoğunlukla Web 2 araçlarının kullanımından memnun oldukları; öğretmen adaylarını duyuşsal anlamda heyecanlandıracak ve motive edecek yeterli sayıda bilimsel, sosyal-kültürel etkinliklerin gerçekleştirilmediği; yapılan etkinliklerin daha çok lisansüstü öğrencilerine ve öğretim üyelerine yönelik olduğu; sınıfların farklı tip oturma düzeni oluşturmaya imkân vermediği, fakülteadaki hareketli sınıfların yetersiz olduğu ve öğrenme ortamlarının destekleyici materyaller açısından zengin olmadığı söylenebilir.

4.4.2. İdeal ders süreci

İdeal ders süreci teması *öğrenci merkezli yaklaşım-gözlem, uygulamalı etkinlikler, mikro öğretim-, soru-cevap tekniği, web 2 araçları, görsel materyaller, dikkat çekme ve yaşamdan örnekler* alt temaları altında incelenmiştir (Şekil 4.14).



Şekil 4.14. İdeal ders sürecine ilişkin alt temalar

İdeal ders sürecine ilişkin görüş bildiren öğretmen adaylarından altısı gözlem etkinliklerine daha fazla yer verilebileceğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini derslerin soyut ve teoride kalabilmesi nedenleri ile açıklamıştır.

Ö2: “Sürekli işte geziler olabilir sınıflara. İlkokullara, geziler olabilir. Çok soyut derslerimiz var, somut derslerimiz yok fen dışında. Eğitimde program geliştirme mesela, ilkokul programı mesela. Bunlar çok somut şeyler değil.”

Ö21: “Yani gözleme dayalı etkinlikler olabilir çünkü anlattığımı direkt anlatamayabiliyorsun ama öğrenci gözlemlediğinde bunu daha iyi anlıyor. Kendisi gördüğünde bir şeyleri daha iyi anlıyor.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

İdeal ders sürecine ilişkin görüş bildiren öğretmen adaylarından altısı uygulamalı etkinliklere daha fazla yer verilebileceğini belirtmiştir.

Ö2: “Ben daha çok hani o ortamı görelim isterdim. Sınıflara gidelim. Çocuklarla iç içe olalım. Teori boyutunu da alalım ama daha çok pratiğe yönelik olsun.”

Ö9: “Ben daha çok uygulamalı etkinlikler olsun isterdim.”

Ö23: “Bizim için en büyük problemimiz bu, teorikte değil de uygulamaya dökülmesi gerektiğini düşünüyorum.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

İdeal ders sürecine ilişkin görüş bildiren öğretmen adaylarından altısı mikro öğretilere daha fazla yer verilebileceğini belirtmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini mikro eğitimlerin etkili bir öğrenme süreci açısından etkili olması ve heyecanlarını yenmelerine yardımcı olması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö23: “Bizi sürekli tahtaya çıkarmalarını bekleriz. Yani sadece onlar anlatmasın biz de anlatalım bir şeyler. Bunu birkaç ders yaptı, ders hocamız yaptırdı bize. Çok da verimli oldu yani.”

Ö5: “... Hem o açıdan yararlı oluyor hem de anlatım, biraz heyecanımızı da yenmiş oluyoruz aslında. Bence güzel bunlar, hem mesleğe de hazırlanmak olarak güzel aktiviteler.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Bunun yanında ideal ders sürecine ilişkin görüş bildiren öğretmen adaylarından altısı derslerde öğretmen adaylarının daha fazla aktif olduğu öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılabileceğini belirtmiştir.

Ö13: “Herkesin katılımını sağlamamız gerekiyor. Mesela sınıfta gelip arka köşeye geçen orada uyuyan biri ders boyunca ders bitimine kadar orada öyle durmamalı bence. Onun da bir katılımı sağlanmalı. Hoca bunu sağlayabilmeli yani.”

Ö18: “Yani sadece bize bilgi vermesin. Bizden de bilgi almaya çalışsın aslında. Bizi bu bilgi almaya da zorlasın istiyorum. Çünkü biz öğrenci olarak biraz kaçamak yapmayı seven insanlarız. O yüzden yani hep isterim ki bizi de derse soksun sürekli.”

Ö6: “Bu şekilde olmasını isterdim, daha çok öğrencinin katılmasına. Sonuçta öğretmen olacaklar. Sus pus oturup buradan mezun olmamaları gerekiyor. Bir şey öğrendiyse bunu aktarabilmeli, düşüncesini paylaşabilmeli veya düşünebilmeli, farklı bir şeyler üretebilmeli.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

İdeal ders sürecine ilişkin görüş bildiren öğretmen adaylarından beşi derslerde daha fazla soru-cevap tekniğinin kullanılabileceğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini soru-cevap tekniğinin bilgilerin kalıcılığı açısından daha etkili olması ve derse katılım sağlaması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö1: “Soru-cevap olmasını daha çok seviyorum. Yani bir soruya cevap verdiğimde ki zaten yanlış cevabı gördüğümde ben o soruyu unutmuyorum. O bilgiyi de unutmuyorum. O yüzden beni soru-cevap uygulamaları daha çok cezbediyor.”

Ö6: “Daha çok sormalı daha çok onların fikirlerini almalı... Yani daha çok derse katılım sağlanıyor böylelikle hani güzel bir şey bence.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

İdeal ders sürecine ilişkin görüş bildiren öğretmen adaylarından ikisi derslerde Web 2 araçlarından faydalanılabileceğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu görüşlerini Web 2 araçlarının derse katılımı teşvik etmesi ve motive edici bir unsur olması nedenleri ile açıklamıştır.

Ö1: “Bir arkadaşlarımızın yaptığı kahoot uygulaması gibi etkinlikler olabilirdi. Çünkü o zaman zaten tüm sınıf teşvik ediliyor. Yani tüm sınıf katılıyor ve böyle her dersin başında bir ön bilgi olarak bunu yaparsak ne derece bilginiz olduğunu da öğretmen ölçebilir ve buna göre dersin işleyişini de değiştirebilir diye düşünüyorum.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarından,

Ö10: “Şu an derste hani benim böyle videolar falan çok dikkatimi çeker konuyla alakalı videolar, belgeseller... Görsellik sanırım daha çok ön planda bende. Bunların kullanılması hoşuma gidiyor. Çok yazı beni çok sıkıyor ya da slaytlar hani bir süre sonra bakası da gelmiyor insanın. Sadece anlatmak bilmiyorum yetmez sanırım. Görsel öğelerle desteklemek gerekiyor.”

Ö19: “Bence öncelikle tamam küçük bir kısa bilgi verilmeli ve hani her zaman şunu öğreniyoruz ya işte öğrencinin önce dikkatini çekilmeli. Ondan sonra belki de onunla ilgili dikkat çekici bir şey anlatılmalı kendi hayatıyla ilgili falan.”

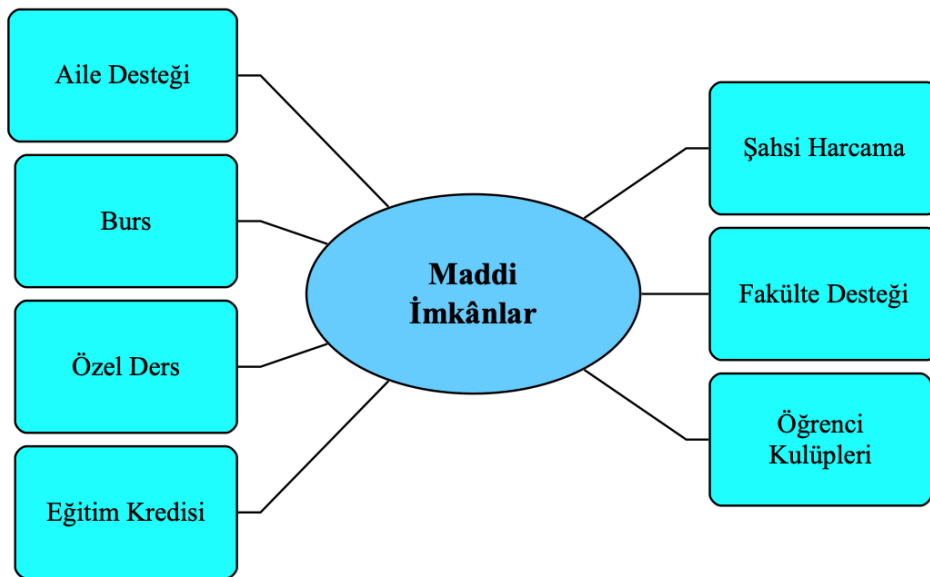
Ö14: “Sürekli anlatıma dayalı da istemezdim. Böyle örnekler verildiği zaman tamamen ders anlamında tamamen bilimsel şeyler anlatılmak değil de böyle günlük hayattan da bizimle ilgili hayatımızla ilgili de örnek verildiği zaman daha etkili oluyor daha akılda kalıcı oluyor.”

diyerek yaşamdan örneklerin verildiği, dikkat çekme etkinliklerinin ve görsel materyallerin kullanıldığı öğrenme ortamlarına imkân verildiğinde daha anlamlı ve etkili bir ders sürecinin işlenebileceğini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen ideal ders süreci alt temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında öğretmen adaylarının gözlem, uygulamalı etkinlikler ve mikro öğretimlerin baskın olduğu öğrenci merkezli yaklaşımlar ile soru-cevap tekniği ve çeşitli web 2 araçlarının kullanıldığı dersleri daha çok sevdikleri söylenebilir.

4.4.3. Maddi imkânlar

Maddi imkânlar teması *aile desteği, burs, özel ders, eğitim kredisi, şahsi harcama, fakülte desteği ve öğrenci kulüpleri* alt temaları altında incelenmiştir (Şekil 4.15).



Şekil 4.15. Maddi imkânlarla ilişkin alt temalar

Aile desteğine ilişkin görüş bildiren 12 öğretmen adayı dersleri kapsamında ihtiyaç duyulan materyallerin alımına yönelik maddi desteği ailesinin sağladığını belirtmiştir.

Ö1: “Genelde malzeme parasını ailemden istiyorum.”

Ö7: “Aileden istiyorum.”

Ö15: “Ailemin verdiği harçlık.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Bursa ilişkin görüş bildiren altı öğretmen adayı dersleri kapsamında ihtiyaç duyulan materyalleri bursları aracılığıyla karşıladıklarını belirtmiştir.

Ö12: “KYK bursumdan.”

Ö14: “Maddi kaynakları bursumdan.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir.

Özel derse ilişkin görüş bildiren bir öğretmen adayı özel ders verdiğini, dersleri kapsamında ihtiyaç duyulan materyalleri bu şekilde karşıladığını belirtmiştir.

Ö12: “Ben kendim şey yapıyorum ben kendim özel ders veriyorum zaten.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Eğitim kredisine ilişkin görüş bildiren bir öğretmen adayı dersleri kapsamında ihtiyaç duyulan materyalleri almış olduğu öğrenci kredisi aracılığıyla karşıladığını belirtmiştir.

Ö5: “Maddi olarak kendim mesela kredi alıyorum.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Şahsi harcamaya ilişkin görüş bildiren bir öğretim üyesi öğretmen adayları için gerekli fotokopi çıktılarını kendisin karşıladığını belirtmiştir.

ÖÜ4: “Kendi cebimden tabi. İlk hafta yedi sınıfa 280-300 tane kâğıt bastım.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Fakülte desteğine ilişkin görüş bildiren iki yönetici öğretim üyesi eğitim fakültesinin bütçesinin olmadığını ifade etmiştir. Buna rağmen öğretmen adaylarından ya da öğretim üyelerinden gelen talepleri rektörlük aracılığıyla temin ettiklerini, başarılı sporcuları mümkün olduğunca desteklemeye çalıştıklarını ve öğretmen adaylarına gerekli maddi ve manevi destek vermeye özen gösterdiklerini belirtmiştir.

Y2: “Şimdi fakültenin zaten bir bütçesi yok. Dolayısıyla bizim herhangi bir şekilde maddi anlamda bir destek sunma ya da bir otobüsün giderlerini karşılama gibi bir desteğimiz yok. Ancak bunlar bize geldiği zaman biz uygun gördüğümüzü belirtiyoruz ve bunların taleplerini rektörlüğün oluruna sunuyoruz, onlardan aldığımız onaya dayalı olarak evet rektörlük örneğin araç tahsisi yapabiliyor. Biz araç tahsisi yapamıyoruz çünkü fakültenin bir aracı yok

ama en azından bunları destekliyoruz ve gelen talepleri mutlaka rektörlüğe ileterek bunları temin etmeye çalışıyoruz.”

Y4: Sadece fakültemizin desteklediği, doğrudan desteklediği sporcularımız var ve derece alıyorlar. Yani voleybolda futbolda birinci oluyoruz ikinci oluyoruz ilk üçte oluyoruz basketbolda. Onların elimizden geldiği kadar her türlü maddi manevi şeylerini karşılamaya çalışıyoruz. İşte formalar veriyoruz işte ufak tefek kahvaltıdır yemektir. Bir şekilde onları motive etmeye çalışıyoruz. Hoca veriyoruz, salon ayarlıyoruz ve onlar çalışıyorlar. Buna benzer durumlar. Durumu olmayan öğrencilerimiz varsa onlara bir şekilde bir yerlerden bir destek sağlıyoruz. Yani eskiden fakültenin bütçesi oluyormuş ama şimdi oradan değil ama biz bir şekilde öyle de çok öğrencimize destek çıkıyoruz. Doğru yerlere yönlendiriyoruz ve onların burslar almasını sağlayabiliyoruz.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Fakülte desteğine ilişkin görüş bildiren iki yönetici öğretim üyesi fakülte yönetiminin teknolojik araç gereçler, sarf malzemeleri, sınıf temin etme konularında yardımcı olduklarını belirtmiştir.

Y3: “Fakülteden destek istiyoruz materyallerimizle ilgili olarak teknolojik- işte sarf malzemelerin alınmasıyla ilgili kısımda.”

Y5: “Siz isteyince gerçekten olabiliyor. Sağ olsun biz sınıf istersek veriliyor. Ortam istersek veriliyor. Dekanlığımızdan bir şey istersek veriliyor. Yani ortam bağlamında, laboratuvar bağlamında, sınıf ders zaman bağlamında, duyurma bağlamında hiçbir sıkıntı yaşamıyoruz.”

alıntıları bu bulguları örneklendirmektedir. Bununla birlikte bir yönetici öğretim üyesi ise bütçe sıkıntısından dolayı konuşmacı olarak davet ettikleri öğretim üyelerini ağırlama noktasında sıkıntılar yaşadıklarını, bütçe sorununun benzer etkinliklerin devamlılığı açısından problemler yaratabileceğini belirtmiştir.

Y5: “Bazı arkadaşlarımızı burada sadece bir gün davet ettiğimiz örneklerin çoğunda onlar sadece fedakârlık yapıyor. Biz de onları gidip güzel bir yemeğe götürüyoruz, ağırlıyoruz, tren biletlerini uçak biletlerini vermeye bile utanıyoruz, zaten istemiyorlar. Bize jest yapıyorlar. Bir insan bu şekilde size kaç kere jest yapar? Yani bu etkinlikler sürdürülebilir olsun istiyorsanız gerçekten bu tür şeyler için ayrıca bir bütçe bulmanız gerekiyor.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Öğrenci kulüplerine ilişkin görüş bildiren bir yönetici öğretim üyesi öğretmen adaylarına yönelik sosyal ve kültürel etkinliklerin öğrenci kulüpleri aracılığıyla karşılandığını belirtmiştir.

Y4: “Üniversite çapında şey yapıyor. Bu son dönemde onların sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını kulüpler aracılığıyla yapıyorlar. Mesela fakültemizin öğrencileri geçenlerde öğrenci merkezinde bir etkinlik yaptılar biz de gittik. Çok etkinlik yapıyorlar. Türkiye'nin tanınmış bir profesörünü getirdiler ve tıklım tıklımdı, biz de katıldık... Dolayısıyla fakültedeki öğrencilerimiz fakülteden daha çok öğrenci merkezindeki imkânları kullanarak birtakım

etkinlikler yapıyorlar. Rektörlük de öyle istiyor, orada onlara odalar verilmiş, koordinatörlük verilmiş her imkân sağlanıyor. Dolayısıyla getirdikleri konukların her türlü ihtiyacı karşılanıyor. Yapmak istedikleri bir şeyin her türlü işte afiş basmak istiyorsa afiş basılıyor, sosyal medyadan bir davet bir şey yapmak istiyorsa yaptırılıyor. Bir konuk getirilmek isteniyorsa getiriliyor ağırlanıyor.”

alıntısı bu bulguyu örneklendirmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen maliyet boyutuna ilişkin bulgular dikkate alındığında öğretmen adaylarının ders sürecinde yaptıkları etkinliklerle ilgili masrafları çoğunlukla aileleri ve bursları aracılığıyla karşılamaya çalıştıkları söylenebilir. Yönetici öğretim üyelerinin ifadeleri doğrultusunda eğitim fakültesinin bütçesi olmadığı, bütçe sorununun bilimsel etkinliklerin devamlılığı açısından problemler oluşturduğu, buna rağmen fakülte yönetiminin öğretmen adaylarına mümkün olduğunca maddi ve manevi desteği vermeye çalıştıkları ve öğretmen adaylarına yönelik sosyal ve kültürel etkinliklerin daha çok öğrenci kulüpleri aracılığıyla gerçekleştirildiği söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada incelenen duyuşsal özelliklere ilişkin olarak nitel ve nicel yöntemlerle ulaşılan sonuçlar özetlenmiş, bu sonuçlar benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış; araştırma bulguları, sonuçlar ve tartışmalara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

5.1. Organizasyon Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine dönük organizasyon boyutunda gerçekleştirilenler belirlenmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda organizasyon boyutu derslerin organizasyonu, sınıfların fiziki organizasyonu, fakülte iklimi, öğretmen adayı hazırbulunuşluğu ve bilgi paketi temaları altında incelenmiştir.

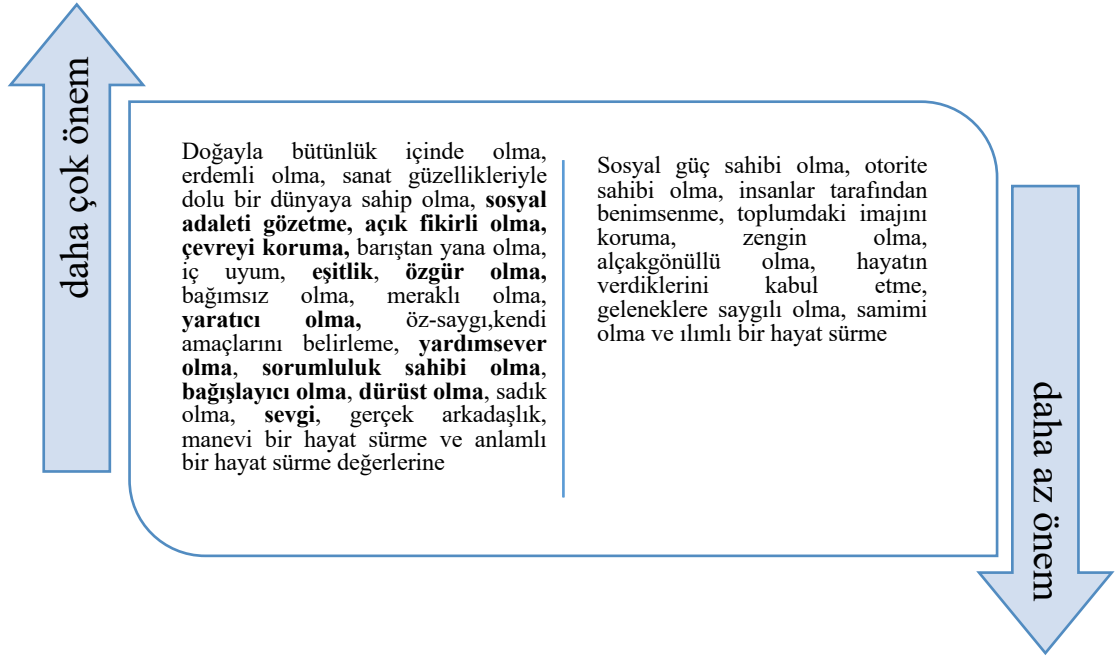
Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayı hazırbulunuşluğu kapsamında öğretmen adaylarının ön test-son test tutumlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde mesleki tutumlarının yüksek olduğu ve sırasıyla en yüksek puana sahip boyutların “öğretmenlik mesleğine değer verme” “öğretmenlik mesleğine uyum” ve “öğretmenlik mesleğini sevmek” şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Bircan (2019), Alkan (2018), Durmuşçelebi, Yıldız ve Saygı (2017), Akgün ve Özgür (2014), İlter ve Köksalan (2011), Korkmaz ve Usta (2010) ve Bulut’un (2009) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalarının bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının mesleklerine değer verdikleri, ilgi duydukları ve mesleklerini sevdikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının mesleklerini sevmeleri ve olumlu tutuma sahip olmaları önemlidir çünkü öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenler mesleğe karşı daha ilgili olabilmekte ve farklı öğrenme ortamları oluşturarak öğrenme sürecini daha verimli hale getirebilmektedirler (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Çeliköz ve Çetin, 2004; Semerci ve Semerci, 2004). Benzer şekilde öğretmenlerin olumlu tutumları ve bu tutumlar tarafından gerçekleştirilen eylemler öğrencilerin yaşantıları üzerinde olumlu farklılıklar yaratabilmektedir (Gourneau, 2005).

Öğretmen adaylarının mesleğe değer verme boyutuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde son test puanlarında artış olduğu; mesleğe uyum boyutunda ise son test puanlarında düşüş olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının süreç içerisinde öğretmenlik mesleğinin önemini ve zorluklarını gördükleri için mesleğe

verdikleri değer puanlarının artmış olabileceği; aynı zamanda öğretmen eğitimi sürecinin başında kendilerini henüz bu mesleği yapabilme açısından donanımlı ve yeterlik görmedikleri için mesleğe uyum puanlarının düşmüş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim öğretmen adayları da bu yönde görüş belirtmiştir. Ancak gözlenen farklılıkların küçük etki değerlerine sahip olduğu dikkate alınırsa, her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuş olsa da bu farklılıkların küçük boyutta değerlendirilmesi gerekir.

Öğretim üyesi görüşmeleri ve gözlem bulguları ise nicel verilerin aksine öğretmen adaylarının derslerdeki tutumlarının düşük olduğunu göstermiştir. Görüşme ve gözlem bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının derslerdeki tutumlarının düşük olması derslerin başlama saati, seçmeli ders çeşitliliği, sınıfların kalabalık olması; öğretim üyesi yaklaşımı, tutumu ve iletişim biçimi, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler, öğretim üyesinin sınıf yönetimi konusundaki etkililiği, öğretmen adayının gün içerisinde aldığı ders sayısı, sınıflardaki araç gereçlerin fiziki durumu ve derslerin içeriği faktörlerine bağlanabilir. Bu nedenle mesleğe yönelik olumlu tutumların kazanımı sürecinde önemli etkiye sahip öğretim üyesi, program, derslerin ve sınıfların fiziki organizasyonundan kaynaklı faktörlere daha çok önem verilmesi gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının değer yönelimine yönelik ön test ve son test puanları incelendiğinde evrensellik ve öz-yönelim alt ölçeklerinin en yüksek, güç ve geleneksellik alt ölçeklerinin ise en düşük puan ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının en çok önem verdikleri değerler ile en az önem verdikleri değerler kategorileştirilerek aşağıda sunulmuştur.



Şekil 5.1. Öğretmen adaylarının değer yönelimleri (Kalın punto ile yazılan değerler görüşme ve gözlemlere dayalı olarak elde edilen sonuçlardır.)

Görüşme ve gözlemlerden edinilen bulgular da öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan değerlerin başında sevgi, saygı, dürüst olma, doğruluk, sorumluluk, hoşgörü, çevreyi koruma, adalet, eşitlik, yaratıcı olma, yardımsever olma, sabırlı olma, özgür olma, açık fikirli olma, merhamet ve çokkültürlüğe saygı değerlerinin geldiğini göstermiştir. Bu doğrultuda öğrenme-öğretme sürecinde evrensellik, öz-yönelim ve yardımseverlik değerlerinin daha fazla ön plana çıkarıldığı, bu değerlerin öğretmen adaylarına kazandırıldığı/kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının değer yönelimlerine yönelik bütün alt ölçeklerin ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde öğretmen adaylarının son test puanlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının değer yönelimlerinde süreç içerisinde yükselme olduğu söylenebilir. Başta öğretim üyesi olmak üzere arkadaş çevresi, sosyal medya ve TV programlarının öğretmen adaylarının değer yönelimlerindeki artış üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir (Yalçın, 2019; Özdemir, Boydak Özkan ve Akgün, 2017; Çelikkaya ve Seyhan, 2016). Nitekim öğretmenlerin ders sürecinde değer öğretiminden kaçınması olanaklı değildir (Welton ve Mallan, 1999). Öğretmenler sınıfta tartışır, etkinlikler yapar, bu etkinlikler esnasında tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rehberlik yapar ve değerlerini yansıtır (Çelikkaya ve Seyhan,

2016). Bu doğrultuda görüşme ve gözlem verilerinden elde edilen bulgular neticesinde öğretim üyelerinin rol model olma, telkin etme, örnek verme, saygı duyma, uyarma ve öz-deneyim paylaşımında bulunarak süreç içerisinde öğretmen adaylarına bu değerleri kazandırmaya çalıştıkları ve öğretmen adaylarının değer yönelimlerinde yükselme olduğu düşünülmektedir. Ancak gözlenen farklılıkların küçük etki değerlerine sahip olduğu dikkate alınırsa, her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuş olsa da bu farklılıkların küçük boyutta değerlendirilmesi gerekir.

Özdemir (2018) ve Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008) araştırmalarında öğretmen adaylarının en çok önemsedikleri değerler sırasıyla evrensellik, güvenlik, yardımseverlik ve özyönelim olarak tespit etmişlerdir. Oğuz (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının en yüksek önemi evrensellik, yardımseverlik ve güvenlik değerlerine verdikleri görülmüştür. Benzer sonuçlara öğretmenlerle yürütülen başka çalışmalarda da rastlanılmıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Memiş ve Güney Gedik, 2010; Yılmaz, 2009; Unca, 2008; Fırat, 2007). Atroszko, Sawicki ve Makinia (2017) çalışmalarında öğretmen adaylarının en yüksek yardımseverlik, öz-yönelim ve güvenlik; Thogersen ve Ölander (2002) ise en fazla yardımseverlik ve evrensellik değerlerine önem verdiklerini tespit etmişlerdir. Farklı ülkelerde gerçekleştirilen çalışmalar ile bu çalışma arasındaki farklılıkların bölgesel ve kültürel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira değerlere yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde değerlerin toplumsal ve kültürel yönlerinin olduğu, kültürden kültüre ve toplumdan topluma farklılıklar gösterebileceği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının en az önem verdikleri değer “güç” olduğu görülmüştür. “Güç” boyutu açısından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği gibi ekonomik getirisi çok fazla olmayan bir meslekte uzmanlaşmayı istedikleri ve öğretmenlik mesleğinin sosyal statü ve saygınlığının giderek düştüğü göz önüne alındığında (Tümkeya ve Uştu, 2016), sosyal güç sahibi olma, otorite sahibi olma ve zengin olmayı pek önemsemedikleri söylenebilir. Değerler ölçeğindeki “güç” boyutu, Hofstede’nin (2001) kültür analizi kapsamında ele aldığı dört boyuttan “erillik-dişilik” boyutuyla ilişkilendirilebilir. Hofstede’nin (2001) 40 ülkeyi içeren karşılaştırmalı kültür araştırmasında Türkiye’nin dişil ülkeler grubunda yer aldığı görülmüştür. Farklı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Duran, 2002; Sargut, 2001; Erdem, 1996). Hofstede’e (1980) göre eril kültürün egemen olduğu toplumlarda atılganlık, para elde etme gibi değerler ön plandayken, insana verilen önem arka plandadır. Dişil kültürün göstergeleriye, insana ve

insanlar arası ilişkilere önem verme biçiminde ortaya çıkmaktadır (Sargut, 2001). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının değer yönelimleriyle ilgili olarak güç boyutuyla ilgili maddelere en az derecede katılmaları, milli kültürden etkilendiklerini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının akademik motivasyonuna yönelik ön test ve son test puanları incelendiğinde özdeşleşmiş düzenleme ile bilmeye yönelik içsel motivasyonlarının yüksek; dışsal düzenleme, başarmaya yönelik içsel motivasyon, deneyime yönelik içsel motivasyon ile içe yansıtılmış düzenlemelerinin orta düzeyde; motivasyonsuzluk düzeylerinin ise çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin yüksek çıkması olumlu bir sonuç olarak nitelendirilebilir. Bu durum öğretmen adaylarının akademik yaşamlarıyla ilgili olarak olumlu tutum içinde oldukları biçiminde yorumlanabilir. Bununla beraber öğretmen adaylarının davranışlarını gönüllü ve kendi istekleri doğrultusunda yapmalarına rağmen bunları bazı araçsal değer ve çıktılara yönelik yaptıkları, dolayısıyla dışsal güdülenmenin ön planda olduğu söylenebilir. Nitekim gözlem ve görüşme bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Aynı zamanda görüşme yapılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun ilk tercihinin eğitim fakültesi olmadığı, üniversite sınav sonuçlarının düşük gelmesi nedeniyle istedikleri programa yerleşemedikleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenliğinin en çok ataması yapılan öğretmenlik programı olması nedeniyle öğrencilerin bu programı seçtikleri düşünülmektedir (Per, Beyoğlu ve Bayrakdar, 2020).

Öğretmen adaylarının özdeşleşmiş düzenleme, başarmaya yönelik içsel motivasyon, deneyime yönelik içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk alt ölçeği ön test-son test puan ortalamaları incelendiğinde öğretmen adaylarının son test puanlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretimin, öğretmen adaylarının özdeşleşmiş düzenleme, başarmaya yönelik içsel motivasyon, deneyime yönelik içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutlarında etkili olduğu söylenebilir. Bununla ilgili olarak öğretimin, öğretmen adaylarının sadece dışsal ve içsel motivasyon düzeylerinde artışa neden olmadığı aynı zamana motivasyonsuzluk düzeylerinde de artışa neden olduğu ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının motivasyonsuzluk düzeylerindeki artışın koronavirüs salgını sebebiyle uzaktan eğitime geçilmesi, bu süreçte yaşanan belirsizlik ve öğretmen adaylarının uzaktan eğitime bağlanma esnasında yaşadıkları internet, bağlantı sorunu gibi teknik aksaklıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak gözlenen farklılıkların küçük etki değerlerine sahip olduğu dikkate alınırsa, her ne kadar istatistiksel olarak

anlamlı farklar bulunmuş olsa da bu farklılıkların küçük boyutta değerlendirilmesi gerekir.

Öğretmen adaylarının özdeşleşmiş düzenleme ve bilmeye yönelik içsel motivasyon puanlarının yüksek; dışsal düzenleme, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve deneyime yönelik içsel motivasyon puanları orta düzeyde olmasına karşın öğretim üyesi, yönetici öğretim üyesi ve gözlemlerden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının genel olarak motivasyon düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Görüşme ve gözlem bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının derslerdeki motivasyonlarının düşük olması derslerin başlama saati, seçmeli ders çeşitliliği, sınıfların kalabalık olması; öğretim üyesi yaklaşımı, tutumu ve iletişim biçimi, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler, öğretim üyesinin sınıf yönetimi konusundaki etkililiği, öğretmen adayının güç içerisinde aldığı ders sayısı, sınıflardaki araç gereçlerin fiziki durumu ve derslerin içeriği faktörlerine bağlanabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının akademik motivasyonları üzerinde önemli etkiye sahip öğretim üyesi, program, derslerin ve sınıfların fiziki organizasyonundan kaynaklı faktörlere daha çok önem verilmesi gerekmektedir.

Bu boyut altında ele alınan bir diğer konu bilgi paketidir. Öğretim üyeleri ve yönetici öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, ders bilgi paketinin takibinin ve sürekliliğinin sağlanmaya çalışıldığı ancak öğretim üyelerinin derslerinin içeriklerini oluştururken ders bilgi paketine çok fazla bağlı kalmadıkları, alanyazın taraması yaparak kendi içerik ve planlamalarını kendilerinin oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca bazı öğretim üyelerinin bilgi paketi hakkında bilgisi olmadığı, bazılarının ise bilgi paketindeki içerikleri çok fazla dikkate almadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte bilgi paketlerinde bazı eksikliklerin olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin, eski programda üçüncü sınıfta alınan İlkokuma ve Yazma Öğretimi, Türkçe Öğretimi ve Topluma Hizmet Uygulamaları dersleri ile dördüncü sınıfta alınan Türk Eğitim Tarihi derslerinin yeni programda ikinci sınıfta alınmaya başladığı ve derslerin amaç ve kazanımlarının birebir aynı olduğu görülmüştür. Ayrıca, Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi, Türk Tarihi ve Kültürü, İlkokulda Drama ve Öğrenme Stilleri ve Stratejileri derslerinin amaçlarının yazıldığı ancak kazanımlarının belirtilmediği görülmüştür. Ders bilgi paketinde yaşanan bu sorunlar, düzenli güncelleme ve kontrolün yapılmamasından kaynaklanmaktadır. Bu durum aynı zamanda Bologna sürecine yönelik bilgi paketlerinin hazırlanmasında fakültenin yeterince bilgi sahibi olmadığını ortaya koymaktadır. Bununla beraber bilgi

paketinde yaşanan bu sorunlar Bologna sürecine yönelik çalışmaların yapılması zorunlu bir iş olarak görüldüğünü göstermektedir. Bilgi paketleri olması gerektiği için hazırlanmakta, bununla beraber öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğu tarafından işlevsel bir şekilde kullanılmamaktadır. Bologna sürecinin faydalarından yararlanmak ve eğitim programlarını geliştirmek için ders bilgi paketlerinin gerçek uygulamalara dayalı olarak hazırlanması, kullanılması ve sürecin gereklerine uygun şekilde düzenlenip takibinin yapılması gerekmektedir.

Sınıf öğretmenliği programı bilgi paketindeki amaç ve kazanımlar incelendiğinde yeni programdaki toplam 636 amaç ve kazanımdan 38'inin duyuşsal ve 34'ünün psikomotor alana yönelik olduğu; eski programdaki toplam 724 amaç ve kazanımdan ise 30'unun duyuşsal ve 71'inin psikomotor alana yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel alana yönelik amaç ve kazanımların yoğunlukta olduğu programda duyuşsal ve psikomotor alana yönelik kazanımların oldukça sınırlı sayıda ve yetersiz olduğu görülmüştür. Bu durum programda öğrenmenin zihinsel boyutu olan bilişsel alan öğrenmelerine daha fazla önem verildiğini göstermektedir. Aynı zamanda duyuşsal alana yönelik kazanımların ölçülmesinin zor olması ve bu alanla ilgili kazanımların gerçekleştirilmesinin zahmetli olması nedeniyle de duyuşsal alana yönelik kazanımlara çok fazla yer verilmediği düşünülmektedir. Halbuki duyuşsal alandaki öğrenmeler yapısı itibariyle bilişsel alandaki öğrenmelerin gerçekleşmesi için de birer aracı görevi üstlenmektedir. Kişiler öğrenmek istediği konuya ilgi duyduğu takdirde o konu hakkında öğrenmek için çaba sarf ederler. Aksi takdirde, bir alana ya da bir konuya ilgi duyulmaksızın o konu hakkında bilgi edinmek daha zor olabilmektedir. Aynı şekilde, kişinin düşünsel yapısı değişmedikçe davranış değiştirmenin de çok zor olduğu belirtilmektedir (Özden, 2000, s. 89). Öğretmenlik mesleğine yönelik duyuşsal kazanımlar öğretmenlik mesleğinin sevilerek yapılması, bu meslekte başarılı olma güdüsü, öğrencilere yaklaşım ve öğrencilere değer verme gibi öğretmenlik mesleği için önemli pek çok duygu ve hissi içinde barındırmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğini yerine getirirken olumlu duygularla hareket etmeleri etkili bir öğrenme sürecinin önemli unsurlarından biridir. Bu nedenle hizmet içi eğitim sürecinde edinecek duyuşsal kazanımlar öğretmen adaylarının sadece derslerdeki başarılarını değil, mesleklerini icra ederken sergiledikleri başarılı öğretmen imajını da etkilemesi yönüyle önemli görülmektedir.

Öğretmen adayları ve öğretimin üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının ders süresini uygun bulurken, öğretim üyelerinin büyük bir kısmının uygun ve yeterli bulmadıkları görülmüştür. Bu durumun 2018 yılında güncellenen program ile meslek bilgisi derslerinden Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme derslerinin ders saatlerinin üç saatten iki saate indirilmesi ve içeriğin sabit kalmasıyla birlikte öğretim üyelerinin ders konularını yetiştirmekte zorlanmalarından ya da öğretim üyelerinin derslerini var olan süreye uygun hale getirememelerinden, yani planlama becerilerinde yaşadıkları problemlerden ya da önceki programların değerlendirme çalışmaları dikkate alınmadan, ihtiyaçlar belirlenmeden YÖK tarafından değiştirilen öğretmen eğitimi programlarının uygun olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ders süresine ilişkin bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Bağcı (2014), Topal, Aksu ve Karadeniz (2011) ve Türkoğlu (2004) sınıf öğretmenliği programını değerlendirdikleri çalışmalarında haftalık ders saatlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla beraber ders sürelerinden memnun olmayan öğretim üyeleri ders sürelerini kısa bulurken, bazı öğretmen adaylarının derslerin uzun sürmesi nedeniyle ders sürelerinden memnun olmaması dikkat çekicidir. Bunun nedeninin ders süresinden çok dersin işlenişi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğretmen adayları da derslerin işleniş şekline yönelik olumsuz görüşler belirtmiştir. Bunun yanında ders süresini yetersiz bulan öğretim üyeleri bu durumun öğrenci merkezli uygulama yapmayı zorlaştırdığını, derslerin daha çok öğretmen merkezli ve düz anlatım yöntemiyle işlenmesine neden olduğunu belirtmiştir. Öğretim üyelerinin konuları yetiştirebilme kaygıları nedeniyle dersleri daha çok öğretmen merkezli işledikleri, düz anlatım yöntemini tercih ettikleri, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanamadıkları ve bu kaygı durumunun öğretim üyelerinin derslerdeki tutum ve motivasyonlarını da olumsuz etkilediği, dolayısıyla öğretmen adaylarının derslerden sıkıldıkları ve ders sürelerini uzun buldukları düşünülmektedir. Ders süresinin yetersiz olmasının bu bağlamda etkili bir eğitimin önündeki en büyük engellerden biri olduğu söylenebilir. Öğretim üyelerinin derslerini organize ederken hem ders içeriklerini yetiştirebilmeleri hem de çeşitli öğrenci merkezli yöntem ve yaklaşımlar kullanarak öğretmen adaylarını derslere aktif bir şekilde katabilmeleri noktasında ders süresi ve içerik uyumunun etkili bir şekilde düzenlenmesi önemli görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayı ve öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun derslerin başlama saatinden memnun olduğu, bir kısmınısa memnun olmadığı görülmüştür. Öğretmen adayı ve öğretim üyelerinin özellikle sabah erken saatlerde başlayan derslerden memnun olmadıkları ve öğretmen adaylarının sabahki derslerde geç kalma ve sınıfta uyuma gibi istenmeyen öğrenci davranışı sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğretim üyelerinin öğle vaktine denk gelen dersleri uygun bulmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının uyku ve ulaşım problemlerinden dolayı sabahki derslere yetişemedikleri, uykularını alamadıkları için de bu derslerdeki tutum ve motivasyonlarının düşük olduğu düşünülmektedir. Farklı çalışmalar da (Sarıdede ve Aslan, 2017; Şanlı, Altun ve Tan, 2015; Uğurlu, Usta ve Şimşek, 2015) elde edilen sonuçları destekleyici niteliktedir. Bu çalışmalarda uyku ve ulaşım gibi bireysel nedenlerden dolayı öğrencilerin sabahki derslere zamanında yetişemedikleri belirtilmiştir. Öğle vaktine denk gelen saatlere ders konulması, öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle fakülteadaki derslik sayısının yeterli gelmemesi ve öğretim üyesi sayısının az olmasına bağlanabilir. Fakülteadaki derslikler, dersliklerin kontenjanı ve öğretim üyesi sayıları dikkate alınarak mevcut programlar oluşturulduğu için programlarda zaman açısından sıkışıklık yaşanıldığı düşünülmektedir. Ancak bu araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere derslerin başlama saatlerinin öğretmen adayı ve öğretim üyelerinin bireysel ve biyolojik ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılmasının etkili bir öğrenme süreci için büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre programda yeteri kadar seçmeli dersin açılmadığı görülmüştür. Yeterli sayıda ve çeşitlilikte seçmeli ders açılmadığı için öğretmen adaylarının seçmeli dersleri seçerken kendi ihtiyaçlarından çok, haftalık programlarına uyup uymamasına, yani programlarındaki boş saatlere denk gelip gelmemesine göre seçtikleri düşünülmektedir. Ayrıca sınırlı sayıda açılan seçmeli dersin öğretmen adayının ilgisi doğrultusunda seçim yapamamasına, dersi zorunlu olarak görmesine ve derse isteyerek gelmemesine neden olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Ferrer-Caja ve Weiss'in (2002) öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda seçmiş oldukları seçmeli derslerde daha heyecanlı oldukları bulgusu ve Darby'nin (2006) öğrencilerin kendilerinin belirlediği seçmeli derslerin içeriklerinin öğrenciler için daha cezbedici olduğu bulgusu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca öğretim üyesi eksikliğinden ve belli seçmeli dersleri açabilecek, ilgili alanlarda uzman öğretim üyelerinin olmamasından dolayı programda yeteri kadar

seçmeli ders açılmadığı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenliği programını değerlendirdikleri çalışmalarında Bağcı (2014) seçmeli derslerin çeşitliliğinin artırılması gerektiği; Topal, Aksu ve Karadeniz (2011) ise seçmeli derslerin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Seçmeli derslerin önemli bir özelliği öğrenciye kendini tanıma fırsatı sunmasıdır. Çeşitli yelpazede açılacak olan seçmeli dersler bu yönüyle öğrencinin kendini tanıması açısından önemli bir zorunluluktur (Tanhan, 2013). Aynı zamanda öğrencilerin ahlakî, ruhsal ve toplumsal yönden gelişimlerini destekleme (Merey, 2013), genel kültür kazandırma, bireysel gelişimlerine katkı sağlama; öğrencinin bilgi, beceri ve yeteneklerinin farkında olması açısından eğitime önemli çeşitlilik kazandırma (Yayla ve Kozikoğlu, 2013), duyuşsal ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde destekleme (Kaya, 2013), çevre duyarlılığı ve iletişim becerilerini geliştirme açısından da seçmeli derslerin eğitimde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Alkan ve Erdem, 2011). Seçmeli derslerin her öğrencinin bireyselliğini geliştirmeyi amaçladığı ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı dikkate alındığında (Ghonim ve Eweda, 2017), öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçebilecekleri seçmeli derslerin çeşitliliğinin sağlanmasının önemli olduğu söylenebilir.

Programdaki zorunlu ve seçmeli dersler önceden belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının tercihlerini önemli ölçüde kısıtlamakta ve seçmeli derslerin bir nevi zorunlu seçmeli olarak algılanmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte yeni gelişmelere dayalı olarak programdaki derslerin ve kredilerinin belirlenmesinde üniversitelerin ilgili kurullarına yetki verilmiştir [Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2020]. Bu kararlar birlikte programların düzenlenmesinde eğitim fakültelerine daha fazla esneklik sağlandığı ve nitelikli bir öğrenme süreci açısından olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir.

Öğretim üyeleri ve yönetici öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, öğretim üyelerinin ders yükünün fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yönetici öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler etkili bir öğrenme süreci açısından öğretim üyesi sayısının yetersiz olduğunu göstermiştir. Öğretim üyesi sayısının yetersiz olması nedeniyle ders yükünün arttığı, bu durumun derslerden alınan verimi ve öğretim üyesi motivasyonunu düşürdüğü düşünülmektedir. Ders yükünün fazla olması öğretim üyelerinin öğrenci merkezli ders etkinlikleri yapamamalarına, akademik çalışmalara çok fazla zaman ayıramamalarına ve kendilerini alanlarında geliştirememelerine de neden olabilmektedir. Bu durum eğitimin kalitesini düşürdüğü gibi, aynı zamanda eğitim-

öğretim hizmetlerinin akademik personelin öncelikli işi durumuna gelmesi ve topluma hizmet ve akademik çalışmalara daha az zaman ayırmasına yol açmaktadır (Özgüngör ve Duru, 2014). Araştırma sonuçları doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecinden daha fazla verim alınabilmesi ve öğretim üyelerinin motivasyonlarını en üst seviyede tutabilmek için ders yüklerinin azaltılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Zira farklı araştırmalar da ders yükünün olumsuz etkilerine dikkat çekmektedirler. Bakioğlu ve Tatık (2020) çalışmalarında öğretim üyelerinin ders yüklerinin fazla olduğu ve araştırma yapmaya zaman bulamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kutanis ve Karakiraz (2013) akademisyenlerin %62,8'inin haftada 11 saat ve üzeri ders yüküne sahip olduğunu ve yoğun ders yükünden dolayı yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını tespit etmiştir. Werang (2018) fazla ders yükünün zihinsel yorgunluğa neden olduğuna dikkat çekmiş, Tentama, Missasi ve Nasywa (2019) ise iş üretkenliğini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Öğretmen adayı, öğretim üyesi, yönetici öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden ve gözlem bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının tahtayı görmede problemler yaşaması, istenmeyen öğrenci davranışları sergilemeleri; öğretim üyelerinin motivasyonunun düşmesi, sınıf yönetimi konusunda zorluklar yaşaması, farklı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirememesi ve bütün öğrencileri derse dahil edememesi nedenleriyle kalabalık sınıfların etkili bir öğrenme süreci açısından uygun bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu Hıdıroğlu, Kandemir ve Tuncel'in (2016) öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında kalabalık sınıfların öğrencilerin derse aktif katılımını olumsuz etkilediği ve Çınar vd.'nin (2004) kalabalık sınıfların öğrencilerin derse katılımını azalttığını belirten araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Kalabalık sınıflar etkili öğrenme-öğretme sürecinin önündeki en büyük engellerden biridir (İnam, 2009; Dönmez, 2010; Kim, 2015; Han ve Okatan, 2016; Özüdoğru, 2016; Liman, 2017; Özmat, 2017; Altın, 2018). Kalabalık sınıflar aynı zamanda öğrencileri derse hazırlamayı zorlaştırmakta, ders dışı etkinliklere yer vermeyi engellemekte, öğrenci başarısını olumsuz etkilemekte ve öğretmenleri strese sokmaktadır (Çınar, 2010). Kalabalık sınıflarda düzeni korumak zordur. Öğrencilerin dikkati daha kolay dağılır. Öğretmenler öğrencilerle etkili göz teması kuramaz, bütün öğrencilere söz hakkı veremez ve çoğunlukla düz anlatım yöntemi kullanmak durumunda kalırlar. Bu durum öğretmenlerin derslerden istediği verimi alamamasına, öğrenci ve öğretmen motivasyonunun düşmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması ya da şubelere bölünmesinin hem etkili bir eğitim-öğretim süreci

hem de öğrenci, öğretmen motivasyonu açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak öğrenci sayılarının belirlenmesinde son kararı YÖK vermektedir. YÖK her yıl eğitim fakültelerinden öğrenci sayılarına ilişkin görüş istemektedir. Buna rağmen eğitim fakültelerinin öğrenci sayılarında dikkate değer bir azalma olmadığı ve bazı derslerin kalabalık sınıflarda işlenmek durumunda kaldığı göz önüne alındığında, YÖK'ün eğitim fakültelerinin görüşlerini dikkate almadığı söylenebilir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin kontenjan sayılarının belirlenmesinde YÖK ve eğitim fakültelerinin işbirliği yapması ve gereken özenin gösterilmesi büyük önem taşımaktadır.

Öğretmen adayı, öğretim üyesi, yönetici öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden ve gözlem bulgularından elde edilen sonuçlara göre sınıflardaki akıllı tahtaların etkili bir şekilde çalışmadığı, yazılımsal ve donanımsal hatalar verdiği ve bunun derslerde zaman kaybına yol açtığı; büyük sınıflarda LED televizyonların olduğu ancak bunlardan yararlanılamadığı, sınıflardaki teknolojik araç gereçlerden kaynaklı problemlerin programın etkili bir şekilde uygulanmasını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Akıllı tahtaların 32 bit işletim sistemine sahip olmaları nedeniyle yeni ve güncel uygulamalar yüklenememekte ve dokunmatik panellerinin eski bir teknoloji olan optik imajlamaya sahip olması nedeni ile düzgün çalışmamaktadır. Teknik özellikleri nedeniyle akıllı tahtalardan tam bir verim alınamamaktadır. Ayrıca öğrenme ortamlarını destekleyici materyaller açısından sınıflardaki fiziksel olanakların yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Gözlem bulguları da öğretim üyelerinin derslerde en çok akıllı tahtaları kullandıklarını göstermiştir. Öğretim üyeleri daha çok öğretmen merkezli ders işledikleri ve derslerinde en fazla dün anlatım yöntemini kullandıkları için akıllı tahtaları çoğunlukla ders sunularını açmak için kullanmaktadırlar. Bu doğrultuda akıllı tahtaların öğretim üyelerinin yararlandığı tek öğrenme aracı olduğu söylenebilir. Ancak geleceğin öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitim anlayışına sahip olması beklenirken akıllı tahtaların sadece ders sunularını açmak için kullanılması, sınıfların fiziki olanaklar ve akıllı tahtaların donanımsal açıdan yetersizliği olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesi ve öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturabilmesi için sınıfların farklı duyulara hitap eden çeşitli öğrenme materyalleri, teknolojik araç gereçler, fiziki olanaklar açısından etkili bir öğrenme ortamı sunması gerekmektedir. Koşullar etkili bir şekilde hazırlanmadığı takdirde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin işe koşulması olanaklı görünmemektedir. Bu bakımdan öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci merkezli

yaklaşımların işe koşulabilmesi ve öğretmen adaylarının duyuşsal gelişimlerinin desteklenebilmesi için sınıfların öğrenme ortamını destekleyici, farklı duyu organlarını hitap eden öğrenme materyalleri ve farklı araç gereçler bakımından çeşitlilik göstermesi önemli görülmektedir.

Çelik (2019) ile İnal ve Büyükyavuz (2013) lisans eğitimindeki en büyük sorunlardan birinin sınıflardaki donanım eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Eret (2013) yedi eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde eğitim gören son sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında eğitim fakültelerinin fiziksel çevre, sınıf ortamı ve çalışma olanakları bakımından yetersiz olduğu ortaya koymuştur. Özoğlu (2010) çalışmasında eğitim fakültelerinin teknolojik ve fiziksel altyapı bakımından yetersiz olduğu belirtmiştir. İlgili çalışmalar ve bu araştırmanın sonuçları birbirini desteklemektedir. Bu sonuçlar nitelikli öğretmen eğitimi açısından eğitim fakültelerinin fiziksel olanaklarının gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Görüşme yapılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ilk tercihlerinin eğitim fakültesi olmadığı görülmüştür. Farklı çalışmalarda da öğretmen adaylarının önemli bir kısmının ideal mesleklerinin öğretmenlik olmadığı bildirilmektedir (Anılan ve Anılan, 2014; Bursal ve Buldur, 2013; Şahin, 2011; Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007). Öğretmenlerin maaşlarının düşük olması, profesyonel bir meslek olarak görülmemesi, toplumdaki saygınlığının azalması, mesleki tükenmişlik, öğrenciye ve veliye verilen aşırı haklar, başarılı öğrencilerin tercih etmemesi, mezun sayısının fazlalığı, ücretli öğretmenlik, ödül ve terfi sisteminin olmayışı, alt ve orta gelirli ailelerin tercihi olması, kırsal bölgelerde çalışma, formasyon eğitimiyle öğretmen olunabilmesi gibi nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğinin statüsünün oldukça düştüğü ve öğrencilerin bu mesleği son çare olarak seçtikleri düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmen ataması da mesleğin en önemli sorunları arasında olduğu görülmekte (Taşdemir, 2015; Kartal, 2013; Uygun, 2012; Yılmaz ve Altinkurt, 2011), yeterince öğretmen atamasının yapılmadığı belirtilmektedir (Abu, Bacanak ve Gökdere, 2016). Bu durum öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve bakış açılarını etkileyebilmekte, üniversite giriş sınavında nispeten yüksek puan alan öğrenciler için öğretmenlik mesleğinin ideal bir meslek olarak görülmemesine neden olabilmektedir. Nitekim öğretim üyeleri de öğretmen atamasındaki problemler nedeniyle eğitim fakültesine gelen öğretmen adaylarının niteliğinde düşüş yaşandığını belirtmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenliğinin ideal meslek olarak görüldüğünü gösteren çalışmalar da mevcuttur (Deniz ve Görgeç,

2019; İnan ve Erkuş, 2017; Turan vd., 2014). Bu durumun sınıf öğretmenliğinin en çok ataması yapılan öğretmenlik programı olması, kadınlar için ideal bir meslek olması, çalışma saatlerinin uygun olması ve tatillerinin fazla olması nedenlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Özder, Konedralı ve Zeki (2010) çalışmalarında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını en çok etkileyen unsurun “öğretmen olma isteği” olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlik eğitimi programlarının ilk sıralarda tercih edilmesine yönelik yapılacak olan özendirici çalışmaların öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve motivasyon düzeyleri açısından önemli olduğu söylenebilir.

Anabilim dallarının kendi içlerinde işbirliği güçlü olsa da anabilim dalları, bölümler arasında ve fakülte temelinde işbirliğinin zayıf olduğu görülmüştür. Öğretim üyelerinin daha çok kendi anabilim dalındaki öğretim üyeleri ile yakın temas içinde olmaları, belirli ve aynı kişilerle ortak çalışmalar yürütmeleri, farklı anabilim dallarında öğretim üyelerini tanımamaları, öğretim üyelerinin ders yüklerinin fazla olması ve herkes için uygun bir toplantı saati oluşturulamaması gibi nedenlerden dolayı anabilim dalları ve bölümler arası işbirliğinin zayıf olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür derslerini okutan öğretim üyelerinin kendi aralarındaki işbirliğinin güçlü olması, öğretmen adaylarının bilgi ve becerisine önemli katkılar sunmaktadır. Ancak ilgili öğretim üyelerinin aynı fakültenin mensubu olmaları işbirliği yapmaları açısından yeterli değildir. Bu yüzden bütün öğretmen eğitimi programı yöneticileri ve öğretim üyelerinin nitelikli öğretmenler yetiştirebilmesi için işbirliği yapmalarını sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi önemli görülmektedir (Özcan, 2011).

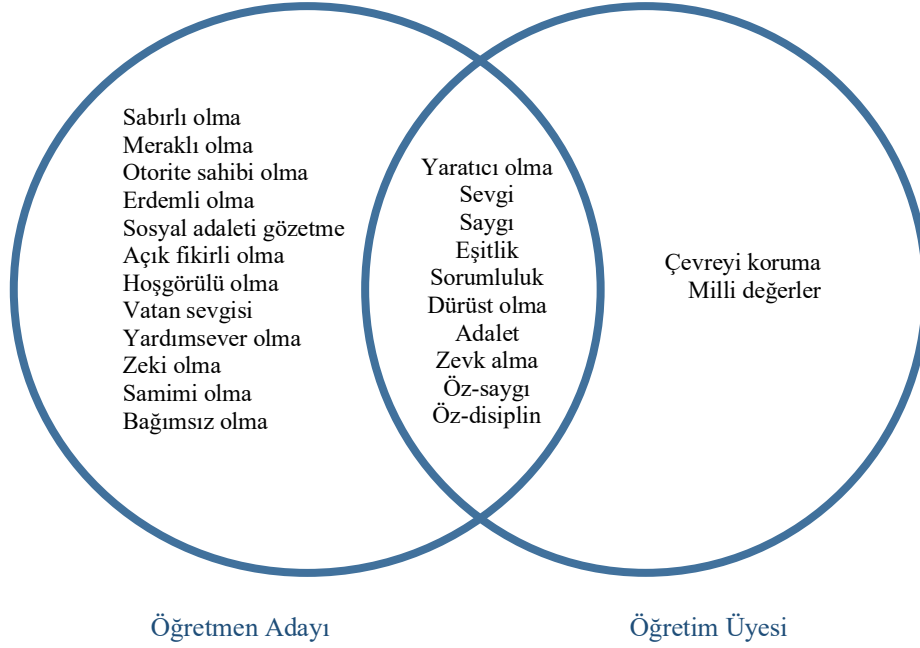
Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde programın organizasyon boyutunun çok güçlü olmadığı söylenebilir. Organizasyon boyutu öğretimin gerçekleştirildiği ortamı tanımlar. Öğrenci ve öğretmen özellikleri ve sayısı, fiziksel ortam, okul kültürü, eğitim ve öğretim programının özellikleri bu boyutun en önemli bileşenlerini oluşturur. Programın girdilerini tanımlayan organizasyonun bu bağlamda değerlendirme modelinin en önemli boyutlarından biri olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları kapsamında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin yüksek olmasına rağmen derslerdeki tutum ve motivasyonlarının düşük olduğu görülmüş; bunun nedenlerinin ise öğretim üyesi, program, sınıfların ve derslerin fiziki organizasyonundan kaynaklı unsurlarından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Bu doğrultuda derslerin daha etkili geçmesi açısından öğretmen adaylarının tutum ve motivasyonunu olumsuz etkileyecek bu tür unsurları

dikkate almanın önemli olduğu söylenebilir. Ders süresinin yeterli olmaması, öğretim üyesinin ders yükünün fazla olması ve kalabalık sınıflar, öğretim üyesinin derslerinde düz anlatım yöntemini tercih etmesine, öğrenci merkezli yaklaşımları kullanamamasına neden olabilmekte; bu durum öğretmen adaylarının derslerdeki tutum ve motivasyonunu olumsuz etkileyerek dersten alınan verimi düşürebilmektedir. Seçmeli ders sayısının az olması ve programda alınacak seçmeli derslerin önceden belirlenmiş olması öğretmen adaylarının ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapamamalarına ve bu dersleri zorunlu olduğu için almalarına neden olmaktadır. Aynı zamanda sınıflardaki teknolojik araç-gereçlerin düzgün çalışmaması ve sınıfların fiziksel olanaklar açısından yetersizliğı öğretmen adaylarının duyuşsal gelişimleri açısından olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda etkili bir öğrenme süreci açısından sınıfların farklı duyu organlarına hitap eden çeşitli öğrenme materyalleri açısından zenginleştirilmesi önemli görölmektedir. Bunun yanında öğretim üyesi sayısının yeterli olmaması öğretim üyelerinin ders yükünü artırabilmekte ve ilgili alanda uzman öğretim üyesi bulunmadığı için bazı derslerin açılmasına neden olabilmektedir. Anabilim dalları ve bölümler arasında mesleki dayanışma ve işbirliğinin zayıf olması ve bilgi paketinin takibinin etkili bir şekilde yapılmamasının nitelikli bir öğrenme sürecinin önündeki bir başka engel olduğu söylenebilir. Nitekim öğretim üyeleri bilgi paketinin takibini yapmadıkları, buradaki bilgileri dikkate almadıkları ve birbirleriyle iletişim içerisinde olmadıkları zaman, ders içeriklerinin başka derslerle çakışabilmesi söz konusudur. Bu durum farklı derslerde aynı içeriğe maruz kalan öğretmen adaylarının derse olan tutum ve ilgisini olumsuz etkilemesi ve ders saatinin verimli kullanılmamasına neden olması nedeniyle önemli görölmektedir.

5.2. İçerik Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğı duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine dönük içerik boyutunda gerçekleştirilenler belirlenmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda içerik boyutu sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken değerler, kazandırılmaya çalışılan değerler, kazandırılmaya çalışılan sosyal beceriler, kazandırılmaya çalışılan tutumlar, kazandırılmaya çalışılan düşünme becerileri, beklentiler ve içeriğin organizasyonu temaları altında incelenmiştir.

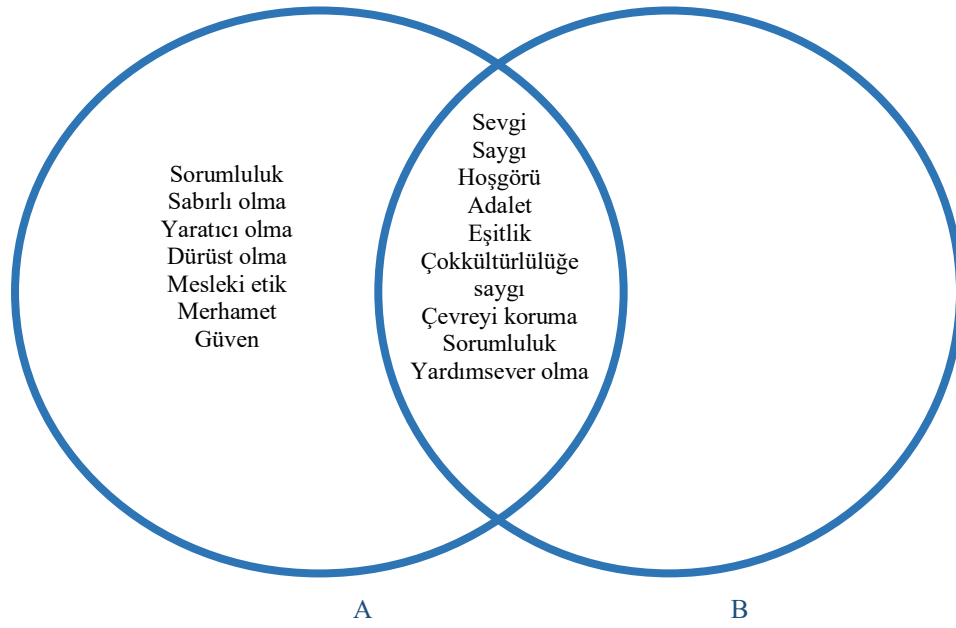
Öğretmen adayları ve öğretmen üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken en önemli değerler kategorileştirilerek aşağıda sunulmuştur.



Şekil 5.2. Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken değerler

Öğretmen adayı ve öğretmen üyelerinin görüşleri beraber incelendiğinde hem öğretmen adayları hem de öğretmen üyelerinin yaratıcı olma, sevgi, saygı, eşitlik, sorumluluk, dürüst olma, adalet, zevk alma, öz-saygı ve öz-disiplinli olma değerlerinin sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken değerlerin başında gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adayı, öğretmen üyesi, yönetici öğretmen üyeleri ile yapılan görüşmelerden ve gözlem bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan en önemli değerler kategorileştirilerek aşağıda sunulmuştur.



A: Öğretmen adayı, öğretim üyesi, yönetici öğretim üyelerinin görüşleri
B: Gözlem verileri

Şekil 5.3. Öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan değerler

Öğretmen adayı, öğretim üyesi, yönetici öğretim üyelerinin görüşleri ve gözlem bulguları beraber incelendiğinde öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen adaylarına sevgi, saygı, hoşgörü, adalet, eşitlik, çokkültürlülüğe saygı, çevreyi koruma, sorumluluk, yardımsever olma değerlerinin kazandırılmaya çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Örneğin, Çubukçu vd.'nin (2012) çalışmasında öğretmenlerin sahip olması gereken değerlerin başında öğretmenlerin yol gösterici olma, rehber olma, özverili olma ve hoşgörülü olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Kırıl ve Dinçer (2018) sınıf öğretmenliği öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin sahip olması gereken değerleri evrensel değerler (sevgi, saygı, adalet, hoşgörü) ve ulusal değerler (bayrak sevgisi, vatanseverlik) olarak bulmuştur. Yazar'ın (2012) çalışmasında öğretmenlerin dürüst ve ahlaklı, fedakâr, kültürel ve sosyal değerlere sahip olması gerektiği, sorumluluk sahibi, öğrencilere karşı adil ve eşit davranması gerektiği temel değerler olarak tespit edilmiştir. Akkaya'nın (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli değerleri "vicdan huzuru, cahillikten arınmış bir dünya ve eşitliğin sağlanması" şeklinde sıraladıkları görülmüştür. Sezgin'in (2006) çalışmasında öğretmenlerin "dürüstlük, güven ve saygı" değerlerini öncelikli gördükleri sonucuna

ulaşmıştır. Kolaç ve Karadağ'ın (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarının en fazla önemsedikleri değerlerin “insan onuruna ve haklarına saygı, düşünce ve inanç özgürlüğü, dünya barışını koruma, sevgi ve eşitlik, adil olma, dayanışma, hoşgörü, bilimsellik, bağımsızlık, demokrasi ve çevre bilinci” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tunca'nın (2012) çalışmasında öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından öğretmenlerin sahip olması gereken değerlerin “öğrenmeye açık olma/gelişime ve yeniliklere açık olma, farklılıklara saygı duyma, sorumluluk alma, tutarlı olma, şiddete karşı olma, dürüst olma ve hoşgörülü olma” olduğu tespit edilmiştir. Ancak ilgili çalışmalarda ulaşılan sonuçların aksine bu çalışmada yaratıcılık değeri vurgusu dikkati çekmekte ve diğer araştırmaların bulgularından farklılık göstermektedir. Sevgi, saygı, dürüstlük, hoşgörü ve sorumluluk gibi değerler bütün öğretmenlerin sahip olması gereken ortak değerler olarak görülmüyorken, yaratıcılık değerinin sınıf öğretmenliği mesleği açısından ön plana çıkması önemlidir. Sınıf öğretmenleri yaş itibarıyla küçük yaş grubundaki öğrencilerin derslerine girmektedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme ve anlama hızı, bireysel ihtiyaçları çok farklı olabilmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin her bir öğrencinin farklı bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilmek için yeni fikirler ve materyaller üretebilmesi, farklı yaklaşımlar deneyebilmesi, onların gelişim özelliklerine uygun bireyselleştirilmiş programlar düzenleyip uygulayabilmesi gerekmektedir. Bunun için sınıf öğretmenlerinin yaratıcı bir kişiliğe sahip olarak öğrencilere rol model olmaları ve onların hayal dünyalarını zenginleştirebilmeleri önemli görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri incelendiğinde, “tutum ve değerler” yeterlik alanında “milli, manevi ve evrensel değerler” alt yeterliliğinin göstergeleri ve öğretmenlerin sahip olması gereken değerlerin “Çocuk ve insan haklarını gözetir.”, “Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.”, “Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetiştirilmelerine katkıda bulunur.” ve “Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.” şeklinde açıklandığı görülmektedir (MEB, 2017, s. 16). Öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan değerler ve öğretmen adaylarının değer yönelimleri birlikte değerlendirildiğinde öğrenme-öğretme sürecinde ilgili yeterlik göstergelerine değinilmeye çalışıldığı, elde edilen sonuçlar ve yeterlik göstergelerinin tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Öğretmen adayı, öğretim üyesi, yönetici öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden gözlem bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarına sosyallık, sosyal

farkındalık, etkili iletişim, işbirliği, empati kurma, kişisel ve mesleki gelişim becerileri ile eleştirel düşünme, sorgulama, yansıtıcı düşünme ve bilimsel düşünme becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının bilişsel becerileri kadar sosyal beceriler ve düşünme becerileri gibi bilişsel olmayan becerileri de önemlidir. Standart testlerle test edilen bilişsel beceriler dışındaki becerilerin önemi yaklaşık 20 yıldır giderek artmaktadır (Kylonen, 2012). Aynı zamanda, siyasi liderler ve iş dünyası da okullardan öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan işbirliği, iletişim, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerini geliştirmelerini beklemektedir (Council, 2013). 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırabilme açısından bu becerilere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin bu beceriler üzerindeki performansını artırabilmek için öncelikle öğretmen adaylarının bu sosyal beceri ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda bu becerilerin kazanılması, ülkelerin yakın gelecekteki rekabet piyasasındaki konumları için de belirleyici olduğundan özellikle gelişmekte olan ülkelerin bu becerilerin gelişimine daha fazla önem vermesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre ders içeriklerinin yoğun olduğu görülmüştür. Bir öğretim üyesi, eğitimin sosyal ve psikolojik temelleri konularının Eğitime Giriş dersi içerisinde yer almaması gerektiğini, bu derslerin Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi derslerinde verildiğini belirtmiş, bu yüzden bu konuları gereksiz bulduğu görülmüştür. Bir öğretim üyesi ise bazı derslerin kazanımlarının binişik olması nedeniyle kendi dersinde verdiği içeriğin başka bir derste de işlenebildiğini belirtmiş, bu durumun öğretmen adayları tarafından olumlu karşılanmadığı saptanmıştır. Ders içeriklerinde karşılaşılan bu örtüşmelerin ders bilgi paketinin takibinin yapılmamasından ve öğretim üyeleri arasındaki işbirliğinin sağlanamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Derslerin etkili ve verimli bir şekilde ilerleyebilmesi için ders bilgi paketlerinin takibinin yapılmasının, yapılan değişikliklerin buraya yansıtılmasının ve birbiriyle bağlantılı derslerin içeriklerinin oluşturulurken öğretim üyelerinin işbirliği içerisinde olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında içeriğin öğrencinin işine yarayacak faydalı bilgilerden oluşması da önemli bir unsurdur. İçeriği gerçek yaşam durumlarıyla ilgili hale getirmek öğrencinin motivasyonunu artırır (Williams ve Williams, 2011; Frey ve Fisher, 2010). Bu nedenle içeriğin ağır ve geniş olmaması, öğretmenlerin gerçek yaşam ile ders konuları, ödevler arasında bağlantı kurmaları ve kişisel anekdotlar kullanmaları (Palmer, 2007)

öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını yüksek tutmak açısından önemli görülmektedir. Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarının YÖK tarafından hazırlanıyor olması bu bağlamda bir diğer önemli konudur. İçeriğin merkezi olarak yapılandırılması öğretim üyelerini sınırlandırabilmektedir. Alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin içeriğine yönelik öğretmen adayları, öğretim üyelerinin görüşlerine yer vermek ve öğretmenlik alanının gereklilikleri doğrultusunda düzenlemelerde bulunmak, öğretmen eğitimi programlarının ve eğitim sürecinin daha nitelikli hale gelmesinde etkili olacaktır. Ayrıca programların hazırlanma ve uygulama aşamalarında eğitim fakültelerine esneklik sağlanması eğitim sürecinde farklı ve yararlı uygulamaların geliştirilmesi ve iyi örnekler oluşturulması adına önemli görülmektedir. YÖK’ün 18 Ağustos 2020 tarihinde yayımlanmış olduğu kararla birlikte programların düzenlenmesinde üniversitelere yetki verilmesinin bu bağlamda önemli bir gelişme olduğu söylenebilir (YÖK, 2020).

İçerik boyutu kapsamında programda yaratıcı olma, sevgi, saygı, çevreyi koruma, sorumluluk, adalet, yardımlaşma, hoşgörü ve dürüst olma değerlerine daha fazla önem verildiği ve bu değerlerin öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışıldığı; öğretmen adaylarına sosyallik, sosyal farkındalık, etkili iletişim, işbirliği, empati kurma, kişisel ve mesleki gelişim becerileri ile sorgulama, eleştirel düşünme ve bilimsel düşünme becerileri kazandırmaya çalışıldığı; içeriğin yoğun bilgiler içerdiği söylenebilir. İçeriğin belirlenirken bireysel ve toplumsal faydanın göz önünde bulundurulması, toplumun kültür ve değerleri ile çatışmamasına dikkat edilmelidir. İçeriğin bilimsel, geçerli ve güvenilir olması, güncel bilgiler içermesi, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılaması, sosyal gerçeklerle tutarlı ve hayata uygunluk göstermesi önemlidir. Aynı zamanda içeriğin yoğun olmaması ve gereksiz ayrıntılar içermemesi de bir diğer önemli husustur. Aksi takdirde çok fazla detay içeren, içinde bulunduğu toplumun değer ve normlarından, sosyal gerçeklerinden uzak bir içerik hayata dönük olmayacağı için öğretmen adaylarının motivasyonunu düşüreceği ve dersi takip etmesini zorlaştıracığı gibi öğrenme sürecinden alınan verimi de olumsuz etkilemesi söz konusudur.

5.3. Yöntem Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine dönük yöntem boyutunda gerçekleştirilenler belirlenmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yöntem boyutu öğretim yöntem ve teknikleri, istenmeyen öğretmen aday davranışına yönelik önlemler,

iletişim biçimi, değer kazandırma yaklaşımı, ğretim üyesi yaklaşımı, sınıf yönetimi, ideal ğretmen adayı, motivasyonu artıran etmenler ve motivasyonu düşüren etmenler temaları altında incelenmiştir.

Öğretmen adayı, ğretim üyesi, yönetici ğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden ve gözlem bulgularından elde edilen sonuçlara göre ğretim üyelerinin çoğunlukla sunuş yoluyla ğretim stratejisi, düz anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca derslerin çoğunlukla ğretmen merkezli bir şekilde yürütüldüğü, ğretmen adaylarının ğretim üyesinin baskın olduğu derslerden memnun olmadıkları, bir süre sonra derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını kaybettikleri ve istenmeyen ğrenci davranışı sergiledikleri görülmüştür. Bu bulgu, Türkoğlu (2004) ve Hıdıroğlu, Kandemir ve Tuncel'in (2016) alışmalarında ğretmen adaylarının derslerin düz anlatım yoluyla işlenmesinden memnun olmadıklarını belirten araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Derslerde çoğunlukla ğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılması dikkat çekicidir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışına sahip öğretmenler yetiştirmek istenirken, hizmet öncesi eğitim programlarında derslerin ğretmen merkezli olarak yürütölmesi olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin seçiminde ğrenci sayısı, dersin saati, içeriğin yoğunluğu ve ğretim üyesinin ders yükü de etkili olabilmektedir. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde uygulamaya dönük çalışmaları artırmak için ğrenci sayısının azaltılması, ders saati ve içerik uyumunun sağlanması ve ğretim üyelerinin ders yüklerinin azaltılması gerekmektedir. Özellikle eğitim fakültelerinin kontenjanlarının düşürölmesinin derslerin ve ğretmen eğitiminin niteliğini artıracakı düşünölmektedir.

Araştırmalar düz anlatım yönteminin tercih edildiği öğrenme ortamlarında öğrenciler konuşmaktan ve açıklama istemekten kaçınabildiğini (Harris et al., 2016), pasif durumda kaldıklarından derse olan ilgilerini kaybettiklerini (Asan ve Güneş, 2000), düz anlatım yönteminde dönüt olmadığı için, bu yöntemin ders içinde iletişim eksikliğine neden olabildiğini ve öğrencilerin derse yönelik duyuşsal gelişimlerini olumsuz etkileyebildiğini (Gökçe ve Saraçoğlu, 2015) göstermektedir. Düz anlatım yöntemiyle birlikte derslerin ğretmen merkezli işlenmesi de ğretmen adaylarının sorumluluk alması, sorgulama becerilerinin geliştirilmesi, derse katılım ve merak duygusunun desteklenmesinde önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Ayrıca düz anlatım yöntemi ile bilişsel alanın hatırlama, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma, psikomotor alanın uyarılma basamağındaki davranışlar kazandırılabilirken daha üst

düzyey davranışların ve düşünme becerilerinin öğrenciye kazandırılmayacağı belirtilmektedir (Sönmez, 1996). Amaç bilginin uzun süreli korunmasını sağlamak veya öğrencilerin problem çözme ve düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak, bir konuya olan ilgilerini teşvik etmek ve o konuya yönelik daha derin bir yaklaşım benimsemeye motive etmek ve tutum, değer gibi duyuşsal gelişimlerini desteklemekse öğrencilerin aktif olduğu farklı öğretim yaklaşımlarının kullanılmasının daha etkili olduğu belirtilmekte ve önerilmektedir (Dhingra vd., 2017; İnaç, 2010; McKeachie ve Svinicki, 2006; Sutherland ve Bonwell, 1996). Nitekim sınıf öğretmeni adaylarının uygulamaya daha fazla ihtiyaç duydukları dikkate alındığında (Erol Çalışır, 2008), eğitim-öğretim süreci içerisinde birden çok öğretim yönteminin uygulanması ve öğretmen adaylarının olabildiğince farklı öğretim yöntem ve tekniklerini deneyimlemeleri önemli görölmektedir. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde öğretim üyelerinin düz anlatım yöntemini daha az işe koşmaları ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmalarının öğretmen adaylarının öğrenmeleri ve duyuşsal gelişimlerine olumlu katkı sağlayabileceği düşünölmektedir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden ve gözlem bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının çoğunlukla oyun, deney ve uygulama etkinlikleri gibi öğrenci merkezli yaklaşımların baskın olduğu, soru-cevap tekniğinin kullanıldığı ve görsel öğelere yer verilen dersleri daha çok sevdikleri ve bu derslerde motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın öğrenci merkezli yöntemlerin öğrenci başarısı (Karagöl ve Esen, 2018; Altun, 2017; Zakaria, Chin ve Daud, 2010), tutum (Beier vd., 2019; Chung ve Lee, 2018; Rabgay, 2018) ve motivasyon (Shin, 2018; Pan ve Wu, 2013; Jong vd., 2012) üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Öğrenciler öğretmenlerin baskın olduğu derslerde bir süre sonra sıkılabılırken, kendilerinin aktif olduğu öğrenci merkezli yaklaşımlara daha fazla ilgi duymakta ve motivasyonları artmaktadır. Öğretmen merkezli öğretimin aksine öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrenciler birbirleriyle, eğitim materyalleriyle ve öğretmenlerle daha yoğun bir şekilde etkileşime girmektedirler. Doğal olarak öğrenciler pasif dinleyici konumundan çıkarak, fikirler üzerinde düşünme, bilgiyi keşfetme ve eylemlerini yaparak deneyimleme fırsatına sahip olmaktadırlar. Ayrıca gruplar halinde tartışma gibi çeşitli öğrenme etkinlikleri yapıldığında, bilgi aktarımından uzaklaşarak öğrencilerin kendi becerilerini geliştirmeleri de teşvik edilmektedir (Li ve Daher 2017; Pappalardo ve Gunn 2013; Prince, 2004). Bu durum öğrenci merkezli uygulamaların öğrencileri daha çok motive

ettiğini, derse daha fazla katılım gösterdiklerini ve öğrenme açısından daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğrenmelerin anlamlı hale gelmesi ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması için öğretmen eğitimi programlarında mümkün olduğunca öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adayları, yönetici öğretmen üyeleri ile yapılan görüşmeler ve gözlem bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmen üyelerinin genel olarak öğretmen adaylarına ve derse olan tutumlarının olumlu olduğu, öğretmen adaylarıyla arkadaşça bir yaklaşım içerisinde oldukları; öğretmen adaylarının öğretmen üyelerinin yaklaşım biçiminden genel olarak memnun oldukları tespit edilmiştir. Bununla beraber öğretmen adaylarının, bazı öğretmen üyelerinin kendilerine küçümseyici gözle bakmaları, sert tepkiler vermeleri, yapıcı olmamaları nedeniyle tutum ve davranışlarını beğenmedikleri ve motivasyonlarının düştüğü belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin kişilik özellikleri, tutum ve davranışları öğrencilerin dersteki tutum ve motivasyonu üzerinde etkili olabilmektedir. Bu nedenle öğretmen üyelerinin öğrenciye karşı olumlu yaklaşım, dersteki motivasyon ve coşkusunun en üst düzeyde olması beklenir. Zira eğitim-öğretim sürecinde öğretmen üyelerine ve derslerine yönelik olumsuz algılar beklenen ve istenen bir durum değildir. Özellikle öğretmen üyelerinin öğrencileriyle kurdukları iletişim, öğrenciye yaklaşımı, sınıf yönetimi, dersteki tutum ve motivasyonu gibi unsurların bu durum üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde öğrenciler sevdikleri öğretmenlerin derslerinde daha istekli olabilmekte ve derse daha fazla katılım göstermektedirler. Öğretim üyelerinin tutum ve davranışları değerlerin kazandırılması sürecinde de çok önemli bir yere sahiptir. Öğretim üyeleri değerlere uygun davranışlarda bulunup öğrencilere rol model olurlarsa öğrencilerin o davranışları kazanmasının daha kolay olacağı belirtilmektedir (Terzioğlu, 2019). Bu yönüyle öğretmen üyelerinin tutum, davranış ve motivasyonlarının öğrenci davranışlarının belirleyicisi olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmen üyelerine yönelik olumsuz algıların oluşmasını engellemek ve öğrenme-öğretme sürecinden alınan verimi en üst düzeye çıkarmak için mesleki gelişim etkinliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adayları, öğretmen üyeleri ile yapılan görüşmeler ve gözlem bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının motivasyonunu artırmak amacıyla sıklıkla soru-cevap tekniği kullanıldığı, derse ara verildiği, dersin odağının değiştirildiği, sözel pekiştiricilerin kullanıldığı, öğretmen adaylarından önceki derslere ilişkin

hatırlatma yapmaları istenerek yeni konuya yönelik hazırbulunuşluk ve ilgilerinin artırılmaya çalışıldığı ve olumlu ve baskının olmadığı bir sınıf ortamı oluşturulmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunlukla uygulamalı etkinlikler, oyun etkinlikleri, görsel unsurlar, soru-cevap tekniğinin kullanıldığı ve kendilerinin aktif olduğu dersleri daha çok sevdikleri ve bu derslerde motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla beraber kalabalık sınıflar, öğretim üyesinin olumsuz tutumu ve iletişimi, öğretmen merkezli eğitim, ezber yöntemi, monoton anlatımı ve içeriğin ilgi çekici olmaması durumlarının öğretmen adaylarının motivasyonunu düşürdüğü tespit edilmiştir. İçeriğin ilgi çekici olmamasından kaynaklı motivasyon düşüklüğünün, öğretim üyelerinin konuları gerçek yaşamla ilişkilendirememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim gözlem verilerinden elde edilen sonuçlar bazı öğretim üyelerinin ders içeriklerini günlük yaşamla ilişkilendirmediklerini ve konuları kuramsal ağırlıklı anlattıklarını göstermiştir. İçeriğin gerçek yaşamla ilişkilendirilip öğrenmelerin daha anlamlı hale getirilmesi öğretmen adaylarının derse karşı olumlu tutumlar geliştirmesi ve derslere katılımlarının artırılması açısından önemlidir.

Öğretmen adaylarının kendilerinin aktif olduğu, baskının olmadığı ve uygulamalı etkinliklere yer verilen derslerde motivasyonlarının yüksek olması ve bu dersleri daha çok sevmeleri içsel motivasyondan da etkilendiklerini göstermektedir. Araştırmalar içsel motive olmuş öğrencilerin dışsal motive olmuş öğrencilerden daha başarılı olduğunu vurgulamaktadır (Akasaraylı ve Pala, 2017; Henderson-King ve Smith, 2006; Lin, McKeachie ve Kim, 2003). İçsel motivasyonun oluşabilmesi özerklik ve yeterlik için gerekli olan fizyolojik ihtiyaçların sağlanmasına bağlıdır. Bu nedenle öğretmenler adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde içsel motivasyonlarını destekleyebilmek için derslerin öğretmen adaylarının fizyolojik ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılması ve içsel motivasyonları tetikleyecek görev ve sorumlulukların verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Programın yöntem boyutu öğretmen adaylarının hedeflenen kazanımlara ulaşabilmesi için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını ifade eder. Öğrenme yaşantıları düzenlenirken öğretmen adaylarını öğretimin merkezinde tutabilmek için öğrencilerin ilgisini çekecek, derslere katılım ve motivasyon düzeylerini artıracak öğrenme etkinliklerine yer verilmesine dikkat edilmelidir. Araştırma sonuçları kapsamında öğretim üyelerinin çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim stratejisi, düz anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğini kullandıkları; öğretmen adaylarının düz anlatım

yönteminin baskın olduğu dersleri sevmedikleri, öğrenci merkezli yaklaşım ve teknikleri daha çok sevdikleri ve daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu doğrultuda eğitimde istenilen hedeflere ulaşabilmek ve öğrenme motivasyonunu üst düzeyde tutabilmek için öğretmen adaylarının aktif olduğu bir öğrenme ortamının oluşturulmasının önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğrenci-öğretim üyesi arasındaki etkileşim ve iletişim de bir diğer önemli unsurdur. Araştırma sonuçları kapsamında öğretim üyelerinin genel olarak öğretmen adaylarına ve derse olan tutumlarının olumlu olduğu ancak bazı öğretim üyelerinin olumsuz tutum ve davranışlar sergiledikleri, öğretim üyesinin olumsuz tutumu ve olumsuz iletişim biçiminin öğretmen adaylarının ilgili derslere yönelik tutum ve motivasyonunu olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğretim üyelerinin davranışları, tutumların gelişmesinde ve öğrenci motivasyonu üzerinde etkili olabilmektedir. Nitekim öğretim üyelerinin olumlu yaklaşım, tutum (Altay, 2018; Yüncü Kurt, 2014) ve motivasyon düzeylerinin öğrenciyi motive etmede önemli bir unsur olduğu vurgulanmakta, öğrenci motivasyon için en etkili faktörlerden birinin öğretim üyesinin derste ki coşkusu olduğu bildirilmektedir (Williams ve Williams, 2011). Nilsen (2009) da motivasyonun öğretmenlerden öğrencilere, öğrencilerden öğrencilere yayıldığını ve birbirlerini etkilediğini ifade etmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin derse olan ilgi ve heyecanını içselleştirme eğilimindedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin ders işlemekten mutlu olmadığını düşünürlerse öğrenmeye yönelik daha az motive olurlar (Jackson ve Leffingwell, 1999). Bu yönüyle öğretmenlerin tutum, davranış ve motivasyonlarının öğrenci davranışlarının belirleyicisi olduğu ve etkili bir öğrenme süreci açısından dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

5.4. İmkânlar ve Maliyet Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine dönük imkânlar ve maliyet boyutunda gerçekleştirilenler belirlenmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda imkânlar ve maliyet boyutu fakülte imkânları, ideal ders süreci ve maddi imkânlar temaları altında incelenmiştir.

Yönetici öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre fakülte yönetiminin öğretmen adaylarının kültürel ihtiyaçlarının kulüpler aracılığıyla giderebildiği ve rektörlüğün öğretmen adaylarına yapacakları etkinlikler için gerekli her türlü imkânı sağlamaya çalıştığı tespit edilmiştir. Bununla beraber öğretmen adaylarını

duyuşsal anlamda heyecanlandırarak ve motive edecek yeterli sayıda bilimsel, sosyal-kültürel etkinliklerin gerçekleştirilmediğı; yapılan etkinliklerin daha çok lisansüstü öğrencilerine ve öğretim üyelerine yönelik olduğı; yapılması planlanan birçok etkinliğin 2020 yılında yaşanan doğal afet, salgın ve olumsuz haberler nedeniyle ertelendiğı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim üyelerinin hem öğreticilik hem de araştırmacılık olmak üzere iki temel görevi vardır. Bu durum öğretim üyelerine hem etkili bir öğretici olma hem de ulusal ve uluslararası düzeyde yayın yapma yükü biçiminde yansımaktadır. Türkiye’de öğretim üyelerinden bu iki görevi en iyi şekilde yürütmeleri beklenmektedir. Ancak öğretim üyelerinin akademik yükselme ve akademik teşvik süreçlerinde ulusal ve uluslararası yayın yapma gibi araştırmacılık görevlerinin daha çok dikkate alınması, öğretim üyelerinin araştırmacılık görevlerinin daha öncelikli görüldüğü şeklinde yorumlanabilir (Taşkın, 2020; Şahin, Yavuz Tabak ve Tabak, 2017). Yönetici öğretim üyeleri, öğretmen adaylarından çok öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerine yönelik etkinlikler gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Bu durum öğretim üyelerinin araştırmacılık görevlerine öğreticilik görevlerinden daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Bunun bir diğer nedenin öğretim üyelerinin ders yükü ile ilgili olduğı düşünülmektedir. Öğretim üyelerinin ders yükleri fazla olduğı için, derslerden arta kalan zamanlarını öğreticilik görevleri yerine diğer görevi olan akademik işlere ayırdıkları söylenebilir. Akademik yükselmelerde öğretim üyelerinin öğretim faaliyetleri için harcadıkları zaman, çaba ve başarı düzeylerinin dikkate alınmamasının öğreticilik görevinin ikinci plana atılmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle akademik yükselmeler ve öğretim üyelerinin değerlendirilmesinde sadece yayın sayısının değil öğretim faaliyetlerine ayrılan zaman, çaba ve başarıların da göz önüne alınması önemli görülmektedir.

Bu boyut altında ele alınan bir diğer konu fakülte imkânlarıdır. Öğretmen adayı, yönetici öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden ve gözlem bulgularından elde edilen sonuçlara göre sınıfların farklı tip oturma düzeni oluşturmaya imkân vermeyen sabit sıralardan oluştuğı; fakülteadaki hareketli sınıfların sayısının yetersiz olduğı tespit edilmiştir. 1982 yılında eğitim hizmeti vermeye başlayan eğitim fakültesinin yeni binasında eğitim-öğretime 1993 yılında geçilmiştir ve fakülte binası o zamandan beri aktif bir şekilde kullanılmaktadır. 2013 yılına kadar eğitim fakültesi hareketli sınıflardan oluşmaktaydı. Ancak öğretmen adayı sayısının giderek artması, sınıftan sınıfa kolçaklı sandalyelerin taşınması sebebiyle sınıflarda düzenin sağlanamaması ve personel sayısının

az olması nedeniyle 2013 yılından sonra sabit sıralı sisteme geçilmiştir. Dolayısıyla fakültede dersliklerin fiziki tasarımının oluşturulduğu doksanlı yıllarda öğrenci merkezli sınıflar baskınken, 2013 yılından itibaren sınıfların bilginin öğretmenden öğrenciye aktarıldığı öğretmen merkezli yaklaşımlar çerçevesinde düzenlenmesi olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle sınıf içerisindeki ısı, ışık, oturma düzeni gibi unsurların öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek biçimde ve öğrenci merkezli yaklaşımlar çerçevesinde düzenlenmesi önemli görülmektedir. Araştırmalar oturma düzeni gibi fiziksel koşullarının ve öğrenciye ayrılan alanın öğrencilerde olumlu davranış geliştirme ve akademik başarıyı artırma gibi konularda etkili olduğu göstermektedir (Şahin, 2019; Rands ve Gansemer-Topf, 2017; Hill ve Epps, 2010; Unline vd., 2010; Wasnock, 2010; Tanner, 2009; Fisher, 2001). Benzer şekilde oturma düzeninin öğrencilerde olumlu tutum ve davranış geliştirmeye katkı sağlayabileceği belirtilmektedir (Harvey ve Kenyon, 2013; Bonus ve Riordan, 1998; Ridling, 1994). Ridling'e (1994) göre oturma düzeni öğrenme üzerinde olumlu etkiye sahip olup öğrenci katılımı ve düşünmeyi etkilemektedir. Bu yüzden sınıf içerisindeki mobilya, sıra ve sandalyelerin esnek ve hareketli olmaları, öğrenci merkezli yaklaşımların gerektirdiği oturma düzeninin oluşturulabilmesi ve nitelikli bir eğitim açısından önemli görülmektedir.

Öğretmen adaylarının gözlem, uygulamalı etkinlikler ve mikro öğretimlerin baskın olduğu öğrenci merkezli yaklaşımlar ile soru-cevap tekniği ve çeşitli web 2 araçlarının kullanıldığı eğlenceli öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiği yönünde beklentilere sahip oldukları, bu imkânların sağlanması durumunda derslerin daha verimli geçeceği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, dersleri ilgi çekici hale getirmenin ve öğrenci merkezli yöntemler kullanmanın öğretmen adaylarının derse katılımlarını ve motivasyonlarını artırabileceği söylenebilir. Demirdaş (2013) çalışmasında aktif öğrenme yöntemlerinin derse ilgi çekici hale getirdiğini, Kaya (1995) motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin sınıf içi aktivitelere daha fazla katıldığını tespit etmiştir.

Öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre eğitim fakültesinin bütçesi olmadığı, bütçe sorununun bilimsel etkinliklerin devamlılığı açısından problemler oluşturduğu, buna rağmen fakülte yönetiminin öğretmen adaylarına mümkün olduğunca maddi ve manevi desteği vermeye çalıştığı, öğretim üyelerinin ders sürecinde yaptıkları etkinliklerle ilgili masrafları kendilerinin karşılamak durumunda kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun

Türkiye’de eğitim giderlerinin büyük ölçüde kamu kaynakları ile finanse edilmesinden ve üniversitelere yeterli bütçe ayrılmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Halbuki eğitim-öğretim süreçlerini daha zengin ve etkili hale getirmek ve nitelikli öğretmenler yetiştirebilmek için üniversitelere genel bütçeden daha büyük paylar ayrılması gerekmektedir. Ancak eğitime büyük bütçeler ayrılması hükümetler tarafından istenen bir politika değildir. Bunun nedeni eğitimin çıktılarının uzun vadede kendini göstermesidir (MEB EARGED, 2008). Türkiye’de beş yılda bir seçim yapıldığı göz önüne alındığında, hükümetler kısa vadede kendini gösteren ve daha görünür getirileri olan yatırımları tercih etmektedirler (Akın, 2009). Ancak geleceğe daha umutlu adımlar atabilmek için kısa vadeli hesaplardan vazgeçilip uzak hedeflere odaklanılması, üniversitelere ayrılan bütçenin ve desteğin artırılması gerekmektedir.

Program imkânlar ve maliyet boyutu kapsamında değerlendirildiğinde sınıfların farklı tip oturma düzeni oluşturmaya imkân vermediği, fakülteadaki hareketli sınıfların sayısının yetersiz olduğu ve öğrenme ortamlarının destekleyici materyaller açısından zengin olmadığı görülmüştür. Sınıfların sabit sıralardan oluşması, öğrenci merkezli yaklaşımların ve teknilerin kullanılmasının önündeki en büyük engellerden biri olduğu belirtilebilir. Bu tür sınıf düzeninin öğrenci-öğrenci ve öğretim üyesi-öğrenci arasındaki etkileşimi sınırlandıracağı için etkili bir öğrenme süreci açısından önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları kapsamında öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen sosyal etkinlik ve aktivitelerin oldukça sınırlı sayıda kaldığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının duyuşsal gelişimlerinin desteklenmesi açısından yapılacak olan çeşitli bilimsel, sosyal ve kültürel etkinliklerin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü bu tür etkinlikler öğrenilenlerin beceriye dönüştürüldüğü ortam ve süreçlerdir ve öğretmen adaylarında aidiyet duygusunun oluşturulması, öğretmen adaylarının birbirini tanınması ve işbirliğinin güçlendirilmesi, verimli bir fakülte kültürü oluşturulması; özgüven, yardımlaşma, dayanışma, sevgi, saygı, çevreyi koruma gibi çeşitli değerlerin geliştirilmesi, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum kazanma ve öğrenme motivasyonlarının sağlanması açısından önemli katkılar sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerinin desteklenebilmesi için (Bakoban ve Aljarallah, 2015) sosyal ve kültürel etkinliklere daha fazla önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının duyuşsal gelişimlerinin derslerin ve sınıfın fiziki organizasyonu, fakülte iklimi, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim üyesi yaklaşımı ve iletişim biçimi, sınıf yönetimi ve fakülte imkânlarıyla ilgili faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir. Bu faktörlerin öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum, motivasyon düzeyleri ve değer gelişimleri üzerindeki etkisi, araştırmada kullanılan Hammond değerlendirme modelinin çok boyutlu olması ve programı ilgili araştırma soruları kapsamında derinlemesine incelemeye olanak vermesi sayesinde ortaya çıkarılmıştır. Bununla beraber duyuşsal alanla ilgili en fazla atılan yapılan kavramların sırasıyla tutum, değer ve motivasyon olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliği programı bu üç duyuşsal özellik açısından Hammond değerlendirme modeli ile üç boyutlu ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiş, hem duyuşsal alanın değerlendirilmesi hem de Hammond değerlendirme modelinin örnek kullanımı açısından araştırma, yapılacak olan diğer program değerlendirme çalışmalarına örnek bir çalışma olmuştur. Aynı zamanda araştırmada duyuşsal özellikler açısından sınıf öğretmenliği programının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve eksikliklerinin nedenleri tespit edilmiş, programın işlemeyen yönlerini iyileştirme noktasında karar vericilere ve programın paydaşlarına rehberlik edecek önerilere yer verilmiştir.

5.5. Öneriler

Bu kısımda araştırma bulguları, sonuçlar ve tartışmalar doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya dönük önerilere yer verilmiştir.

5.5.1. Uygulamaya dönük öneriler

Sınıf öğretmenliği lisans programını geliştirmeye dönük olarak aşağıda verilen öneriler dikkate alınabilir.

5.5.1.1. Organizasyon boyutuna ilişkin öneriler

Programda öğretmen adaylarının seçebileceği seçmeli ders sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının istedikleri fakültelerden istedikleri seçmeli ders alabilmesi daha çok teşvik edilebilir. Böylelikle hem öğrencilerin ilgili dersleri alanının uzmanı öğretim elemanından alması hem de öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı arasında hareketlilik sağlanarak eğitimle ilgili farklı bakış açıları

kazandırılabilir. Ayrıca farklı anabilim dallarında açılacak olan çeşitli seçmeli dersler aracılığıyla farklı anabilim dallarında gelen öğrencilerin eğitimle ilgili konularda tartışırken, ödev yaparken, proje hazırlarken veya kantinde birbirleriyle sohbet edip geçirecekleri zamanın bile onlar için önemli bir eğitim deneyimine dönüştürülmesi ve eğitim ortamına önemli bir zenginlik katması sağlanabilir.

Ortak dersleri okutan öğretim elemanlarının hangi yöntem ve teknikleri nasıl kullanacakları, hangi ölçme araçlarından faydalanacakları, öğretmen adayları için ne tür ödev ve projeler verecekleri konularında tartışmaları, fikir alışverişinde bulunmaları ve sınıfta karşılaştıkları/karşılaşacakları olumsuz durumlar ve bunlarla başa çıkma yollarına ilişkin birbirlerinin deneyimlerinden faydalanmaları gerekmektedir. Bu yüzden öğretim elemanları arasında koordinasyonlar sağlanarak dersler daha verimli hale getirilebilir.

Öğretim elemanları arasındaki işbirliğini teşvik etmek ve verimli bir fakülte iklimi oluşturmak için farklı anabilim dalları ve bölümler arasında ortak projeler yürütülebilir. Bunun için sosyal ve fiziksel olanaklar öğretim üyelerinin birlikte çalışmasını sağlayacak şekilde düzenlenebilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının değer gelişimlerinin desteklenmesi ve bölümler arasındaki koordinasyon ve iletişimin güçlendirilmesi için fakülte çalışanları, farklı bölümlerdeki öğrenim gören öğretmen adayı ve öğretim elemanları ile birlikte ortak sanatsal ve sportif faaliyetler, geziler ve etkinlikler organize edilebilir.

Sınıfların fiziki altyapısının etkili bir öğrenme süreci için yetersiz olduğu görülmüştür. Sınıflar etkileşimli, işbirliğine dayalı çalışmayı teşvik edecek, rahat öğrenme alanları sunacak ve farklı oturma düzenine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenebilir, hareketli sınıfların sayısı artırılabilir.

Sınıflardaki akıllı tahtaların sürekli sorun çıkardığı ve sınıfların fiziksel olanaklar açısından yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda akıllı tahtaların yenilenmesi, sınıflarda farklı duylara hitap eden çeşitli öğrenme materyalleri ve teknolojik araç gereçler bakımından zenginleştirilmesi sağlanabilir. Bu durum öğretmen adaylarının derslere katılımlarını sağlayarak derslere yönelik tutumlarının ve motivasyon düzeylerinin artmasına yardımcı olabilir.

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ve değer yönelimlerini güçlendirmek için hizmet öncesi eğitimlerde öğretmenlik mesleğinin önemi üzerinde durulabilir ve mesleğini tutku ile yerine getiren öğretmenler yetiştirilebilir.

Öğretim üyelerinin tutum ve davranışlarının öğretmen adaylarının derslere yönelik tutumlarının oluşması ve derslerdeki motivasyonları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu noktada öğretim üyelerine örtük programlar konusunda mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenerek farkındalıklarının artırılması sağlanabilir.

Sınıfların kalabalık olması paydaşlar tarafından belirtilen önemli bir problemidir. Programa alınacak öğrenci kontenjanı belirlenirken YÖK ve eğitim fakültelerinin işbirliği içinde olması ve YÖK'ün özellikle bu noktada bölümde görev yapan öğretim elemanı sayısını dikkate alması önemlidir. Ayrıca öğretim üyelerinin üzerindeki öğrenci sayılarını ve ders yüklerini hafifletebilmek için öğretim üyesi yetiştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir, lisansüstü eğitim programlarının sayısı artırılabilir, başka üniversitelerle bu konuda işbirliği yapılabilir ve destek istenebilir. Ayrıca yakın zamanda hangi alanda ne kadar öğretmene ihtiyaç duyulduğu ya da duyulacağı tespit edilerek mevcut eğitim fakültelerinin sayıları ve nitelikleri gözden geçirilebilir, yeni açılan üniversitelerde eğitim fakültelerinin açılmaması için önlemler alınabilir.

5.5.1.2. İçerik boyutuna ilişkin öneriler

Meslek bilgisi derslerinin içeriği yeniden gözden geçirilerek ders saati-içerik uyumu sağlanabilir ve ders kazanımları bitişik olmayacak şekilde yeniden düzenlenebilir. Özellikle 2018 yılında yapılan değişikliklerle birlikte meslek bilgisi dersleri üç saatten iki saate indirildiği için ders içeriklerinin yeniden düzenlenmesi önemli görülmektedir.

Bologna süreci kapsamında düzenlenen ders bilgi paketlerinde eksikliklerin olduğu ve ders bilgi paketinin çok fazla dikkate alınmadığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının Bologna sürecine yönelik ders bilgi paketi ve bu paketlerin hazırlanmasına yönelik bilgi ve farkındalıklarını yükseltmek için öğretim elemanlarına Bologna süreci ile ilgili bilgilendirici seminerler düzenlenebilir. Aynı zamanda bilgi paketlerinde var olan eksikliklerin tamamlanarak, bilgi paketlerinin düzenli olarak kontrol edilmesi ve takibinin yapılması önemli görülmektedir. Böylelikle ders bilgi paketlerinde yer alan bilgilere uygun bir şekilde derslerin yürütülmesi sağlanabilir.

Bilişsel öğrenme alanına yönelik amaç ve kazanımların yoğunlukta olduğu sınıf öğretmenliği programında duyuşsal alana yönelik kazanım sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum kazanmaları ve değer sistemlerinin desteklenebilmesi için mesleğe yönelik tutum ve değerlerle ilgili daha fazla duyuşsal kazanıma yer verilebilir. Öğretmen adaylarından ilgili kazanımlar

doğrultusunda vize veya finaller kapsamında proje ödevleri veya sosyal sorumluluk projeleri hazırlamaları istenebilir.

5.5.1.3. Yöntem boyutuna ilişkin öneriler

Öğretmen adaylarının motivasyonlarını ve derslere yönelik tutumlarını daha yüksek tutabilmek için web 2 araçlarının ve rol yapma, beyin fırtınası, tartışma, drama, grup çalışması gibi çeşitli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı ilgi çekici etkinliklerle ders ortamı zenginleştirilebilir ve derslerde mümkün olduğunca öğrenci merkezli yaklaşımlar kullanılarak öğretmen adaylarının derse aktif katılımları sağlanabilir. Öğretim elemanlarının öğrenci merkezli farklı yöntem ve teknikleri derslerinde nasıl kullanabilecekleri konusunda eğitici eğitimi programları düzenlenebilir.

Öğretmenlerin derslere yönelik tutumları, heyecanı, motivasyonu ne kadar yüksekse, öğrenciler de konunun kendileri için o kadar değerli olduğu inancına sahip olabilmektedir (Palmer, 2007). Dolayısıyla öğretmenin ders anlatırken ki coşkusu ve heyecanı öğrencileri motive etmektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının derslerinde beden dili, jest ve mimik, mizah, özenle hazırlanmış öğrenme materyalleri kullanarak, ilginç bilgiler vererek ve kişisel deneyimlerinden bahsederek dersteki coşkusunu öğrenciye iletebilir ve öğrencileri motive edebilirler.

Örtük programlar aracılığıyla (öğretim elemanının sözlü ve sözsüz davranışları, öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışları, öğrenme-öğretme süreci etkinlikleri, fakülte kültürü, fakülte içerisinde öğretmenlik mesleğinde önemli yere sahip eğitim bilimcilerin hayatları ve yapmış oldukları çalışmalar hakkında bilgi veren afişler, ideal öğretmen davranışlarına ve çevre ve doğayı korumaya yönelik bilgi verici karikatür ve resimli yazılar, geri dönüşüm kutuları vb.) öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum, davranış ve değerler kazanmaları sağlanabilir.

5.5.1.4. İmkânlar ve maliyet boyutuna ilişkin öneriler

Öğretmen adaylarını duyuşsal anlamda etkilemek ve öğretmen olmaya yönelik tutum ve motivasyonları artırmak amacıyla alanlarında başarılı öğretmen ve akademisyenlerin konuşmacı olarak katılabileceği ve deneyimlerini paylaşabilecekleri çalıştay, söyleşi gibi çeşitli sosyal-kültürel etkinlikler gerçekleştirilebilir ve bunların sayısı artırılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitim fakülteleriyle işbirliği içerisinde çalışılarak öğretmen adaylarını duyuşsal anlamda tatmin edebilmek ve mesleki deneyim

kazandırmak amacıyla öğretmen adaylarına birinci sınıftan itibaren okullarda gerçekleştirebilecekleri çeşitli proje ödevleri verilebilir ve okullara geziler düzenlenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarını sosyal sorumluluk projeleri hazırlamaları konularında teşvik edici düzenlemeler (burs, ödül, yurt içi/yurt dışında düzenlenecek eğitimle ilgili konferanslara katılma vb.) oluşturularak öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki yönden gelişimleri, mesleki tutum ve motivasyonları desteklenebilir.

5.5.2. Araştırmaya dönük öneriler

Bu araştırma sınıf öğretmenliği programı birinci ve ikinci sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıftan ikiye ve ikinci sınıftan üçüncü sınıfa geçen öğretmen adaylarının mezun oluncaya kadar geçen süre içerisindeki duyuşsal gelişimlerini izleyebilmeye yönelik boylamsal izleme çalışmaları gerçekleştirilebilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir. Bu araştırma öğretmen adayı, öğretim üyesi ve yönetici öğretim üyeleri ile gerçekleştirilmiştir. Hammond değerlendirme küpü modeli kurum boyutu içerisinde yer alan diğer paydaşların (eğitim uzmanı, aile vb.) görüşleri doğrultusunda ve toplumsal özellikler de dikkate alınarak 2018 yılında güncellenen diğer öğretmen eğitimi programları da Hammond değerlendirme küpü modeli kapsamında çok boyutlu değerlendirilebilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abu, N. K., Bacanak, A. ve Gökdere, M. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 287-307.
- Acat, B. M. ve Aslan, M. (2011). Okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(1), 7-27.
- Adıgüzel, O.C. (2019). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behavior. A. Pratkanis, S. Breckler ve A. Greenwad (Eds.), *Attitude structure and function* içinde (s. 241-274). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. Kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akdoğan, E. (2016). *Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akdoğan, E. ve Uşun, S. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *İlköğretim online*, 16(2), 826-847.
- Akgün, F. ve Özgür, H. (2014). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki kaygılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1206-1223.
- Akın, U. (2009). Türkiye’de eğitim bütçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 38(184) 8-25.
- Akkaya, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin değer tercihleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 69-82.
- Akman, Ö., Kılıç Çarşanbalı ve Alagöz, B. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitiminde örtük programa yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 701-720.

- Akpınar, B. (2017). Program geliştirmenin felsefi temelleri. B. Oral ve T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 43-82). Ankara: Pegem Akademi.
- Akpur, U. (2015). *İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin akademik motivasyon, kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksaraylı, M. ve Pala, O. (2017). Uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri ve başarı arasındaki ilişkinin kümeleme analizi ile incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 37-48.
- Aksoy, B. ve Karatekin, K. (2011). Farklı programlardaki lisans öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 23-36.
- Aktan, C. ve Gencel, U. (2007). Yükseköğretimde akreditasyon. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını. <http://www.canaktan.org/egitim/akreditasyon/aktan-akredit.pdf> (Erişim tarihi: 01.11.2017).
- Aktan, O., Toraman, Ç. ve Orakci, S. (2020). Relationships between teachers' professional values, attitudes, and concerns about the profession in Turkey. *Issues in Educational Research*, 30(2), 397-419.
- Alhmali, R. (2007). *Student attitudes in the context of the curriculum in Libyan education in middle and high schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. England: University of Glasgow.
- Alkan, F. ve Erdem, E. (2011). The effect of elective courses on candidate teachers' level of social skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3451–3455.
- Alkan, M. F. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(1), 13-21.
- Alkin, M. C. (1969). Evaluation theory development. *Evaluation Comment*, 2, 2-7.
- Alkin, M. C. ve Christie, C. A. (2004). An evaluation theory tree. M. Alkin (Eds.), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences* içinde (s. 12– 65). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Allen, K. N. ve Friedman, B. D. (2010). Affective learning: A taxonomy for teaching social work values. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 7(2), 1-12.
- Allport, G. W., Vernon, P. E. ve Lindzey, G. A. (1960). *A study of values*. Boston: Houghton Mifflin.

- Altay, B. (2018). *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının Hammond küp model ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Altın, E. (2018). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin hizmet bölgelerine göre günümüz İngilizce öğretimindeki güçlükler hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Altun, S. (2017). The effect of cooperative learning on students' achievement and views on the science and technology course. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 451-468.
- American Heritage Electronic Dictionary (2018). Boston: Houghton Mifflin. <https://ahdictionary.com/word/search.html?q=affect&submit.x=41&submit.y=25> (Erişim tarihi: 02.11.2018)
- American Psychological Association. (2006). *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Anderson, L. ve Bourke, S. (2000). *Assessing affective characteristics in the schools*. Mahawah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Angeles, P. A. (1992). *The HarperCollins dictionary of philosophy*. New York: HarperCollins.
- Anılan, B. ve Anılan, H. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretmenliğini seçme nedenleri ve gelecek beklentileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 51-64.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Arthur, J., Davison, J. ve Lewis, M. (2005) *Professional values and practice: Achieving the standards for QTS*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış örnek bir ünite etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 50-53.
- Asrial, S., Kurniawan, D. A., Amalina, N. ve Subandiyo, M. (2019). Description of elementary teacher education program's student: Mapping Indonesian language competence for prospective teacher. *The Educational Reviews*, 3(2), 21-27.
- Association of American Educators [AAE]. (2019). The Association of American Educators code of ethics for educators. www.aateachers.org (Erişim tarihi: 17.05.2019)

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359-372.
- Atroszko, B., Sawicki, A. ve Makinia, A. (2017). The most important values for pedagogy and special education students. *Comparative European Research*, 1, 111-114.
- Avcı, N. (2007). *Toplumsal değerler ve gençlik: bir değerler sosyolojisi denemesi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Aydın, O. (2002). *Tutumlar*. E. Özkalp (Editör). Davranış Bilimlerine Giriş, (ss. 279-295). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ayuningtyas, A. E., Slameto, S. ve Dwikurnaningsih, Y. (2017). Evaluasi Program Pelatihan In House Training (IHT) di Sekolah Dasar Swasta. Kelola: *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 4(2), 171-183.
- Azizoğlu, Ç., Gokmenoglu, T. ve Bozcan, E. Ü. (2018). Çocuk kitaplarında değerler: KKTC’de örtük program bağlamında bir çalışma. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 122-138.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı, E. (2014). *Sınıf öğretmenliği programının paydaş görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bahçekapılı, M. (2011). Din ve ahlak eğitiminin ergenlerin kişilik gelişimine katkısı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 7-42.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakioğlu, A. ve Tatık, R. Ş. (2020). Öğretim ve araştırma sorumluluklarının dağılımının araştırma üniversiteleri bağlamında incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 548-569.
- Bakoban, R. ve Aljarallah, S. (2015). Extracurricular activities and their effect on the student's grade point average: Statistical study. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2737-2744.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. USA: Worth Publishers.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G. ve Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the

- Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 39-55.
- Başıyigit, A. (2014). *Eğitimde duyuşsal öğrenmelerin rolü: Yardımseverlik değeri örneğinde deneysel bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batt A. (2015). Teaching and evaluating the affective domain in Paramedic education. *Canadian Paramedicine*, 31(1), 1-5.
- Baumeister, R. F. ve Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, ego depletion, and motivation. *Social and personality psychology compass*, 1(1), 115-128.
- Baysal, A. C. (1981). Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar. İstanbul, Turkey: Yalkın.
- Beatty E. S., Kahle L. R., Homer, P. ve Misra S. (1985). Alternative Measurement Approaches to Consumer Values: The List of Values and the Rokeach Value Survey. *Journal of Psychology and Marketing*, 2, 181-200.
- Bedir, H. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeyleri (Bolu ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beier, M. E., Kim, M. H., Saterbak, A., Leautaud, V., Bishnoi, S. ve Gilberto, J. M. (2019). The effect of authentic project-based learning on attitudes and career aspirations in STEM. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(1), 3-23.
- Benedic, M. E. ve Hoag, J. (2004). Seating location in large lectures: Are seating preferences or location related to course performance? *Journal of Economy Education*, 35, 215-231.
- Bilen, Ö. (2016). *E-çalışma yapıklarının ortaöğretim (lise) matematik öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bilsky, W., Janik, M. ve Schwartz, S. H. (2011). The structural organization of human values-evidence from three rounds of the European Social Survey (ESS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(5), 759-776.
- Bircan, T. Ş. (2019). Pedagojik formasyon eğitimi alan tarih öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 589-598.

- Birnie, H. H. (1978). Identifying affective goals in science education. *The Science Teacher*, 45(9), 29-33.
- Bloom, B. (1956). *A taxonomy of cognitive objectives*. New York: McKay.
- Bloom, B. S. (1972). Innocence in education. *The School Review*, 80(3), 333-352.
- Bohlin, R. M. (1998). The affective domain: A model of learner-instruction interactions. *20th Annual Proceedings of Selected Research and Development Paper Presentations at the 1998 Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology*.
- Bohner, G. ve Wanke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. USA: Taylor & Francis Psychology Press.
- Bolay, S.H. (2009). *Felsefe doktrinleri ve terimleri sözlüğü* (10.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bonus, M. ve Riordan, L. (1998). Increasing on-task behavior through the use of specific seating arrangements. *Resources in Education*, 4, 122-165.
- Boon, H. J. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 76-93.
- Boumgart, N. L. (1972). A model for curriculum evaluation. Application of a general model for formative evaluation to the evaluation of ASEP units. *Research in Science Education*, 2(1), 1-12.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S. ve Burns, M. S. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Boyd, B. L., Dooley, K. E. ve Felton, S. (2006). Measuring learning in the affective domain using reflective writing about a virtual international agriculture experience. *Journal of Agricultural Education*, 47(3), 24-32.
- Boyle, A., Maguire, S., Martin, A., Milsom, C., Nash, R., Rawlinson, S., Turner, A., Wurthmann, S. ve Conchie, S. (2007). Fieldwork is good: The student perception and the affective domain. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(2), 299-317.
- Boztaş, K. (2015). *Tutum ve değerler kapsamında polis meslek yüksek okulu örtük programı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Böke, H. (2016). *Beden eğitimi derslerinde farklı özel öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarına*

- etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Brand, L. D. (1999). *Educating for character in the United States Army: A study to determine the components for an effective curriculum for values education in basic training units*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: University of South Carolina.
- Brett, A., Smith, M., Price, E. ve Huitt, W. (2003). Overview of the affective domain. *Educational Psychology Interactive*, 1-21.
- Broekens, J., Kusters, W. A. ve Verbeek, F. J. (2007). Affect, anticipation, and adaptation: Affect-controlled selection of anticipatory simulation in artificial adaptive agents. *Adaptive Behavior*, 15(4), 397-422.
- Brynildssen, S. (2002). Character Education Through Children's Literature. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington IN., Family Learning Association Bloomington IN.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 13-24.
- Burke, B. (1998). Evaluating for a change: reflections on participatory methodology. *New Directions for Evaluation*, 80, 43-56.
- Bursal, M. ve Buldur, S. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının profillerinin değişimi: 2008–2012 yılları arasında Cumhuriyet üniversitesi örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 14–26.
- Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cahoy, E. ve Schroeder, R. (2012). Embedding affective learning outcomes in library instruction. *Communications in Information Literacy*, 6(1), 73-90.
- Can, G. (2015). Turkish version of the academic motivation scale. *Psychological reports*, 116(2), 388-408.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Carrier, N. F. (2002). *The heart of the classroom: affective development in teacher education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: Union Institute & University

Graduate College.

- Carrigan, R. L. (2013). *Social networking and the affective domain of learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: Capella University.
- Cevizci, A. (2005). *Paradigma felsefe sözlüğü (6.Baskı)*. İstanbul: Paradigma yayınevi.
- Chi-Hou, C. (2004). Moral and civic education-the hidden curriculum in Macau. *Journal of Moral Education*, 33(4), 553-573.
- Christensen, C. B. (1975). Affective learning activities (ALA). *Foreign Language Annals*, 8(3), 211-219.
- Chung, E. J. ve Lee, B. H. (2018). The effects of flipped learning on learning motivation and attitudes in a class of college physical therapy students. *Journal of Problem-Based Learning*, 5(1), 29-36.
- Cieciuch, J. ve Schwartz, S. H. (2012). The number of distinct basic values and their structure assessed by PVQ-40. *Journal of Personality Assessment*, 94, 321– 328.
- Clark, D. C. (1974). A prescriptive model of development or evaluation: Some needed maturity. Northwest Regional Laboratory Paper Series No. 8.
- Collins, J. W. ve O'Brien, N. P. (2003). *The Greenwood dictionary of education*. Westport, CT: Greenwood.
- Conforti-Preszler, N. (2014). *Prospective teachers' affective experiences of an inquiry-oriented mathematics for elementary school teachers course*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: University of Washington.
- Corsini, R. J. (2002). *The dictionary of psychology*. New York: Psychology Press.
- Council, N. R. 2013. *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of educational policy* içinde (s. 455–472). San Diego: Academic Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Eds. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Publishing.
- Czajkowski, T. J. ve King, M. (1975). The hidden curriculum and open education. *The Elementary school journal*, 75(5), 279-283.

- Çelik, S. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin algıladıkları yönetici iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, Ş. N. (2019). *Türkiye'de uygulanan İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programının öğrenci, öğretim elemanı ve İngilizce öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikkaya, T. ve Seyhan, O. (2016). Değerlerin kazanılmasındaki etkili faktörler (Öğrenci görüşleri). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 167-191.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F., (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(162), 136-145.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlilik ve güvenirlilik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çınar, O., Temel, A., Beden, N. ve Göçgen, S. (2004). Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Çiçek-Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 28-45.
- Çubukçu, Z. (2012). The effect of hidden curriculum on character education process of primary school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1526-1534.
- Çubukçu, Z., Özenbaş, D. E., Çetintaş, N., Satı, D. ve Şeker, Ü.Y. (2012). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gözünde öğretmenin sahip olması gereken değerler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 25-38.
- Darby, J. A. (2006). The effects of the elective or required status of courses on student evaluations, *Journal of Vocational Education & Training*, 58(1), 19-29.

- Darling-Hammond, L. (1999). *Reshaping teaching policy, preparation and practice: Influences on the national board of teaching standards*. Washington DC: AACTE Publications.
- Davis-Duerr, J. (2010). *Qualitative and quantitative inquiry into the affective domain of preservice teachers enrolled in children's literature courses*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: University of Northern Colorado.
- De Landsheere, V. (1977). On defining educational objectives. *Evaluation in Education*, 1(2), 73-190.
- Debellis, V. ve Goldin, G. (2006). Affect and meta-affect in mathematical problem solving: A representational perspective. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 131-147.
- Deci, E. L. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 -4), 325-346.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2015). Self-Determination Theory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 486-491.
- Delamarter, J. ve Wiederholt, K. (2020). The affective vs. the academic: A quantitative study of pre-service teachers' expected impact on their future students. *Action in Teacher Education*, 42(2), 137-148.
- Demir, A. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının geri bildirimlerinde teknoloji destekli öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Demir, O. ve Duruhan, K. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4(3), 25-36.
- Demirdağ, C. (2013). *İlköğretim 4. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ünitelerinin aktif öğrenme yöntemlerine göre işleniş*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Demirel, N. ve Ünişen, A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013.
- Demirel, Ö. (2012) *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara:

Pegem Akademi.

- Demirel, T. (2016). *Zekâ oyunlarının Türkçe ve Matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. (2011). Pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards profession. *Education and Science*, 36(159), 96-111.
- Demirutku, K. (2007). *Parenting styles, internalization of values, and the self-concept*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirutku, K. ve Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre Değerler Anketi'nin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 17-25.
- Deniz S. ve Görgeç İ. (2019). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin mesleki ve alan seçimine yönelik motivasyonel eğilimleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(2), 329-339
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlilik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dhingra, A. K., Chopra, B., Deswal, G., Kriplani, P. ve Guarve, K. (2017). Innovative teaching learning methodologies: A review. *Advance Pharmaceutical Journal*, 2(5), 152-160.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Konya Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilmaç, B., Arıçak, O. T. ve Cesur, S. (2014). A validity and reliability study on the development of the values scale in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1661-1671.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Dobricki, M. (2011). Basic human values in the Swiss population and in a sample of farmers. *Swiss Journal of Psychology*, 70(3), 119-127.

- Doğanay, A. ve Sarı, A. G. M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39(39), 356-383.
- Dominici, G. ve Roblek, V. (2015). Cognitive and affective learning processes in the digitalm context: An introductory study. *Advances in Electrical and Computer Engineering*, 2(7), 106-111.
- Doob, L. W. (1947). The behavior of attitudes. *Psychological review*, 54(3), 135.
- Dormann, C., Whitson, J. R. ve Neuvians, M. (2013). Once more with feeling: Game design patterns for learning in the affective domain. *Games and Culture*, 8(4), 215-237.
- Dökmen, Ü. (2002). *Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak gelişmek uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Mat. San. Tic. A.Ş.
- Dönmez, Ö. Z. G. E. (2010). *Implementation of the new eighth grade English language curriculum from the perspectives of teachers and students*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, B. ve Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 200-229.
- Duran, Ö. (2002). *Toplumsal kültürün öğüt kültürü ve örgüt yapısı üzerine etkileri ve bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durdu, M.(2013). *Duyuşsal davranış eğitimi programının erinlik dönemi çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durmuşçelebi, M., Yıldız, N. ve Saygı, E. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 8-32.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social cognition*, 25(5), 582-602.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2010). *Educational psychology: Classroom connections*. Macmilian, New York, NY.

- Eisner, E. W. (1976). Educational connoisseurship and criticism: Their form and functions in educational evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, 10(3/4), 135-150.
- Er, H. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer algıları ile benlik saygıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eraslan, L. (2008). *Yenilenen öğretmen yetiştirme programları bağlamında sınıf öğretmenliği programının değerlendirilmesi*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Erdamar-Koç, G. ve Demirel, M. (2008) Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Erdem, F. (1996). *İşletme kültürü*. Ankara: Friedrich-Naumann Vakfı ve Akdeniz Üniversitesi Yayını.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergül, Ş. (1996). *Personel yönetimi*. İstanbul: Rem Ofset, Araştırma Yayınları.
- Erlandson, D., Harris, E. Ll, Skipper, B. L. ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. London: Sage.
- Erol Çalışır, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği programında kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenme stillerine uygunluğunun değerlendirilmesi (D. Kolb Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersoy, A. (2006). *İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Eser, Y. (2011). *Bilim ve Sanat Merkezleri'nin eğitim programlarının Hammond modeliyle değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293-304.
- Eyre, L. ve Eyre, R. (1993). *Teaching your children values*. New York: Simond and Schuster.
- Faust, J. L. ve Paulson, D. R. (1998). Active learning in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 9(2), 3-24.
- Fernandes, L. (1999). Value personalisation: a base for value education. International Conference on Teacher Education. Beit Berl, Israel, 27
- Ferrer-Caja, E. ve Weiss, M. R. (2002). Cross-validation of a model of intrinsic motivation with students enrolled in high school elective courses. *The Journal of Experimental Education*, 71(1), 41-65.
- Fırat-Durdukoca, Ş. Ve Ege, İ. (2016). Sınıf öğretmenliği lisans programının aday öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1131-1148.
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fichter, J. (2004). *Sosyoloji nedir?* (N. Çelebi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Fisher, K. (2001). Building better outcomes: The impact of school infrastructure on student outcomes and behavior. Schooling Issues Digest. Canberra: Australian Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Rubida Research.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J. R. ve Worthen, B. (2004). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education.
- Forat-Durdukoca, Ş. ve Ege, İ. (2016). Sınıf öğretmenliği lisans öğretim programının aday öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1131-1148.

- Forest, L. B. (1973). Using values to identify program needs. *Journal of Extension*, 11(3), 24-34.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. ve Guay, F. (1995). Academic Motivation and School Performance; Toward a Structural Model. *Contemporary educational psychology*, 20, 257-274.
- Foshay, W. R. (1978). An alternative for task analysis in the affective domain. *Journal of instructional Development*, 1(2), 22-24.
- Foxall, G. R. (2002). Marketing's attitude problem—and how to solve it. *Journal of Customer Behaviour*, 1(1), 19-48.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Franzoi, S. (2003). *Social Psychology*. McGraw Hill: New York.
- Freedberg, R. P. (2011). *Living with bipolar disorder: A qualitative investigation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: Eastern Michigan Üniversitesi.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers*. Colorado: Westview Press.
- Frey, N. and Fisher, D. (2010). Motivation requires a meaningful task. *English Journal*, 100(1), 30-36.
- Frijda N.H., Mesquita B. (2000). *Beliefs through emotions*. Bern S., Frijda N.H. (eds) Emotions and beliefs içinde (ss. 45-77). Cambridge, Cambridge University Press.
- Frolov, İ. (1997), *Felsefe Sözlüğü* (Çev. Aziz Çalışlar). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Gair, M. ve Mullins, G. (2001). Hiding in plain sight. E. Margolis (Eds.), *The Hidden curriculum in higher education* içinde (ss. 21-42). New York, NY: Routledge.
- Gano-Phillips, S. (2009). Affective learning in general education. *Special Topic: Assessment in University General Education Program*, 6(1), 1-44.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar (4. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Georgel, J. M. ve Jones, G. R. (1997). Experiencing work: Values, attitudes, and moods. *Human relations*, 50(4), 393-416.

- Gephart, W. J. ve Ingle, R. B. (1976). Evaluation and the affective domain. W. J. Gephart ve R. B. Ingle (Eds.), *Evaluation in the affective domain içinde* (ss. 161-191). Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Germaine, R. W. (2001). *Values education influence on elementary students' self-esteem*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: University of San Diego.
- Ghonim, M. v Eweda, N. (2018). Investigating elective courses in architectural education. *Frontiers of architectural research*, 7(2), 235-256.
- Gil-Madrone, P., Samalot-Rivera, A., & Kozub, F. M. (2016). Acquisition and transfer of values and social skills through a physical education program focused in the affective domain. *Motricidade*, 12(3), 32-38.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu (Çev.) Ankara: Anı.
- Goleman, D. (2009). *İşbaşında Duygusal Zekâ* (H. Balkara, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon, T. (2002). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (E. Aksay Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gould, B. E. (2012). *Using multimedia feedback to enhance cognitive, affective, and psychomotor learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kanada: Royal Roads University.
- Gourneau, B. (2005). Five attitudes of effective teachers: Implications for teacher training. *Essays in education*, 13(1), 5.
- Gökçe, E. (2003) *Gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları*. Sözlü Bildiri, Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, ss. 68–80. Tekışık Yayınları: Ankara.
- Gökçe, H. ve Saraçoğlu, S. (2015). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin asitler ve bazlar konusundaki akademik başarı düzeylerine, mantıksal düşünme yeteneklerine ve tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1383-1394.
- Green, Z. A. ve Batool, S. (2017). Emotionalized learning experiences: Tapping into the affective domain. *Evaluation and Program Planning*, 62, 35-48.
- Grootenboer, P. (2010). Affective development in university education. *Higher Education Research and Development*, 29(6), 723–737.
- Grootenboer, P. ve Marshman, M. (2016). *Mathematics, affect and learning: Middle school students' beliefs and Attitudes about mathematics education*. (P. Grootenboer ve M. Marshman, Eds.). Heidelberg, New York: Springer-Verlag

New York Inc.

- Guay, F. ve Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29 (2), 75-91.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Güdül, M. D. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, M. (2012). Öğrenme ve öğretme kuram ve yaklaşımları. İçinde B. oral (Eds.), *Sosyal bilişsel öğrenme kuramı* (ss. 101-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- Gündüz, M., Saygılı, G. ve Sulak, S. E. (2014). Sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf öğrencilerine değerler eğitimiyle kazandırılmak istenen davranışlara yönelik metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 5(10), 73-94.
- Güney, S. (2006). *Davranış bilimleri*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği.
- Hafferty, F. ve Gaufrberg, E. H. (2013). A practical guide for medical teachers. J. Dent, R. M. Harden ve D. Hunt (Eds.), *The hidden curriculum* içinde (ss. 35-43). New York: Elsevier.
- Hall, R. A. (2011). Affective assessment: The missing piece of the educational reform puzzle. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77(2), 7-11.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (1996). *Values in education and education in values*. London: The Falmer Press.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research, *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.

- Halstead, M. ve Xiao, J. (2010). Values education and the hidden curriculum. *International research handbook on values education and student wellbeing içinde* (ss. 303-317). Springer, Dordrecht.
- Hamilton, L. ve Powell, B. (2007). Hidden curriculum. G. Ritzer (Eds.), *Blackwell encyclopedia of sociology* içinden (Vol. 5). London: Wiley-Blackwell.
- Hammond, R. L. (1967). *Evaluation at the local level*. Arizona: U.S. Department of Health, Education & Welfare, Office of Education.
- Hamsher, S. ve Dieterich, C.A. (2017). Creating a positive atmosphere in online courses: student ratings of affective variables in teacher education courses. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 14(7).
- Han, T. ve Okatan, S. (2016). Turkish efl teachers' attitudes towards the use of interactive whiteboards and the challenges faced. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* (17), 59-84.
- Hançerlioğlu, O. (1988). *Ruhbilim sözlüğü*. İstanbul: Remzi kitabevi.
- Hansen, K. (2009). Strategies for developing effective teaching skills in the affective domain. *Strategies*, 23(1), 14-19.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English language teaching*. Essex: Longman Press.
- Harrington, A. D. (2008). *Evaluating community participation in health care decision-making: The case of the airdrie/north rocky view health needs project*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kanada: Wilfrid Laurier University.
- Harris, B., Harris, J., Reed, L. ve Zelihic, M. (2016). Flipped classroom: Another tool for your pedagogy tool box. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 1(43), 325-333.
- Harvey, E. J. ve Kenyon, M. C. (2013). Classroom seating considerations for 21st century students and faculty. *Journal of Learning Spaces*, 2(1), 1-13.
- Hayes, M. T. (2002). Assessment of a field-based teacher education program: Implications for practice. *Education*, 122(4), 700-705.
- Henderson-King, D. ve Smith, M. (2006). Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9(2), 195-221.
- Hermans, H. J. ve Oles, P. K. (1994). The personal meaning of values in a rapidly changing society. *The Journal of social psychology*, 134(5), 569-579.

- Hesse-Biber, S. N. ve Leavy, P. (2006). *The practice of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Hıdıroğlu, Ç. N., Kandemir, A. ve Tuncel, İ. (2019). Hammond'un değerlendirme küpü çerçevesinde öğretim ilke ve yöntemleri dersinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 47-68.
- Hill, M. C. ve Epps, K. K. (2010). The impact of physical classroom environment on studentsatisfaction and student evaluation of teaching in the university environment. *Academic Education Leadership Journal*, 14, 65-79.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences; comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: do American theories apply abroad? *Organizational dynamics*, 9(1), 42-63.
- Holt, K. M. (2017). *Affective domain learning in high-fidelity simulation: Students' perspectives*. University of Northern Colorado.
- Horn, R. A. (2003). Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy. *The Clearing House*, 76(6), 298-300.
- Hovey, K., Bailey, J., Foley, J. T. ve Foley, M. (2012) The relationship between teacher candidates' affective dispositions and teaching performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83, A47-A48.
- Howe, L. C. ve Krosnick, J. A. (2017). Attitude strength. *Annual review of psychology*, 68, 327-351.
- Hussin, M. K., Darusalam, G. ve Ali, N. A. N. (2016). Evaluation on Implementation of Islamic Studies Course in Private Higher Learning Institutions in Malaysia. *Advanced Science Letters*, 22(8), 2062-2065.
- Hüseyiniklioğlu, B. (2010). *Bireysel değerler ve örgütsel bağlılık düzeyi ilişkisi: asker hastanesi çalışanları üzerinde bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ignacio, N.G., Nieto, L.J. B. ve Barona,E.G., (2006). The affective domain in mathematics learning. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 1(1), 16-32.
- Illich, I. (1978). *Toward a history of needs*. Heyday Books.

- Ismail, F. (2015). THE evaluation of curriculum implementation at Tarbiyah Faculty Iain Raden Fatah Palembang. *JISAE (Journal of Indonesian Student Assesment and Evaluation)*, 1(1), 12-27.
- İlter, İ. ve Köksalan, B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 113-128.
- İnaç, A. E. (2010). *Animasyon kullanımının ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarına ve akılda tutma düzeylerine etkisi: 6, 7 ve 8. sınıflar örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- İnal, S. ve Büyükyavuz, O. (2013). İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişime ve lisans eğitime yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 221-233.
- İnan, C. ve Erkuş, s. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 94-105.
- İnam, G. (2009). *İlköğretim okulları 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnceoglu, M. (2000). Tutum-algi iletisim. (3. Baskı). Ankara: İmaj Yayınevi.
- İpek, S. (2015). *Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi özyeterlik inançları ve mesleki tutumları (Rize ili örneği)*. Trabzon: Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İslim, Ü. (2006). *Öğrencilerin duyuşsal karakteristiklerinin fizik dersi başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Jennings, J. L. ve DiPrete, T. A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83(2), 135-159.
- Jerome, D. C. (2010). *Exploring relationships between the use of affect in science instruction and the pressures of a high-stakes testing environment*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. ABD: Houston Üniversitesi.
- Johnson, C. (1998). The Affective domain: What can instructional designers learn from arts education? *Educational Technology*, 38(6), 47-50.

- Johnson, D. W. (1974). Affective outcomes. H. J. Walberg (Eds.), *Evaluating educational performance: A sourcebook of methods, instruments, and example içinde* (ss. 99-112). Berkeley, CA: McCutchan.
- Johnson, R. (1995). ESL teacher education and intercultural communication: Discomfort as a learning tool. *TESL Canada Journal*, 59-66.
- Jong, B. S., Lai, C. H., Hsia, Y. T., Lin, T. W. ve Lu, C. Y. (2012). Using game-based cooperative learning to improve learning motivation: A study of online game use in an operating systems course. *IEEE Transactions on Education*, 56(2), 183-190.
- Jumaeda, S., Djaali, H. ve Rahayu, W. (2018). Evaluation of the Program Management Education Ma'had Al-Jamiah IAIN Ambon. *Medwell Journals*, 13(5), 1014-1019.
- Juslin, P. N. ve Sloboda, J. A. (2010). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. New York: Oxford University Press.
- Kablan, Z. (2017). Hedef belirleme: Bilişse, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. Şeker (Eds.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar içinde* (s. 127-161). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve insanlar*. (3. Baskı). İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık.
- Karabacak, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri üzerine nitel bir çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri. *NWSA: Humanities*, 7(2), 44-66.
- Karagöl, İ., & Esen, E. (2018). The effect of flipped learning approach on academic achievement: A meta-analysis study. *Hacettepe University Journal of Education*, 1(1), 122-132.
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karataş, K. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 248-262.

- Kassem, C. L. (2002). Developing the teaching professional: What teacher educators need to know about emotions. *Teacher Development*, 6(3), 363–372.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163–204.
- Kavak, R. (2016). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde zihin haritası oluşturma öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, K. (2013). Okul idarecilerinin gözüyle seçmeli ders uygulaması. Okul idarecilerinin gözüyle seçmeli ders uygulaması. Kesintili Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları, 40-46.
- Kaya, M. (1995). *The relationship of motivation, anxiety, self-confidence, and extraversion/ intra version to students' active class participation in an EFL classroom in Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, S. (2009). *Hayat bilgisi öğretim programındaki duyuşsal yoğunluklu kazanımların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayhan, C. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf ünite kazanımları ile ders kitapları hazırlık ve değerlendirme sorularının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keblawi, F. 2006. A review of language learning motivation theories. *Jameea* 12, 23–57.
- Keleş, R. (1976). *Toplum bilimlerinde araştırma ve yöntem Türkiye orta doğu ve amme enstitüsü*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Kılıç-Özmen, Z. (2019). 2018 Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 521-548.
- Kıral, B. ve Dinçer, B. (2018). Sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin değerler eğitimine bakış açısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 84-94.

- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kim, N. (2015). *Can communicative language teaching methods enhance the English language proficiency of South Korea EFL secondary school students? A case study*. Doctoral dissertation. United Kingdom: Cardiff Metropolitan University.
- Kirk, D. (1992) Physical education, discourse & ideology: bringing the hidden curriculum into view, *Quest*, 44(1), 34–56.
- Kirk, K. (2007). What is the affective domain anyway. <http://serc.carleton.edu/15506>. (Erişim tarihi: 14.11.2018)
- Kleinginna, P. R. ve Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(3), 263-291.
- Knafo, A., Schwartz, S. H. (2004). Identity formation and parent-child value congruence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 439- 458.
- Koballa, T. (2013). Framework for the affective domain in science education. Retrieved January 1, 2016, from <http://serc.carleton.edu/16473>.
- Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 762-777.
- Kolasa, B. J. (1979). *İşletmeler için davranış bilimlerine giriş* (Çev: Tosun K.). İstanbul: Fatih Yayınevi.
- Komblum, W. (2011). *Sociology in a changing world* (9. baskı). Wadsworth: Cengage Learning.
- Korkmaz, Ö. ve Usta, E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile algıladıkları etkileşim-izlenme kaygıları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 1-22.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. ve Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. the classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. New York: Longman.
- Krech, D. ve Crutchfield, R. S. (1967). *Sosyal Psikoloji*. (Çev. E. Güç ve O. Onaran). Ankara: Türk Siyasi İlimler Derneği Yayınları.
- Kretch, D. (1946). Attitudes and learning. *Psychological Review*, 53, 290-293.
- Kuboja, J. M. ve Ngussa, B. M. (2015). Affective learning and cognitive skills

- improvement: Experience of selected schools in Arusha, Tanzania. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 4(2), 38-53.
- Kumral O. ve Saracaloğlu A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 27-35.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi bir durum çalışması*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kupermintz, H. (2002). Affective and conative factors as aptitude resources in high school science achievement. *Educational Assessment*, 8(2), 123-137.
- Kuşdil, M.E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000), Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı, *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kutanis, R. ve Karakiraz, A. (2013). Akademisyenlerde tükenmişliğin Kopenhag Tükenmişlik Envanteri (CBI) ile ölçülmesi: Bir devlet üniversitesi örneği. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2), 13-30.
- Kylonen, P. C. (2012). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards*. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, May 7-8.
- Lazarus, R.S. (1982). Thoughts on the relation between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37, 1019-1024.
- Le, T. D. ve Nguyen, B. T. H. (2014). Attitudes toward mobile advertising: A study of mobile web display and mobile app display advertising. *Asian Academy of Management Journal*, 19(2), 87-103.
- Legault, L. (2017). Self-Determination Theory. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 1–9). Cham: Springer International Publishing.
- Li, Y. ve Daher, T. (2017). Integrating innovative classroom activities with flipped teaching in a water resources engineering class. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 143(1), 05016008.
- Lickona, T. (1991). *Education for character how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.

- Liman, N. F. (2017). *İngilizce 'iletişim becerileri II'programının hedefler, avrupa diller ortak başvuru metni ve öz-yeterlik düzeyi bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J. ve Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13(3), 251-258.
- Littledyke, M. (2008). Science education for environmental awareness: approaches to integrative cognitive and affective domains. *Environmental Education Research* 14(1), 1-17.
- Lomas, G., Grootenboer, P. ve Attard, C. (2012). The affective domain and mathematics education. *Research in Mathematics Education in Australasia 2008–2011 içinde* (ss. 23-37). SensePublishers, Rotterdam.
- Lundberg, G., Schrag, C. ve Larsen, O. (1970). Sosyoloji. *Türk Siyasi İlimler Derneği Yayını*, 19, 240-275.
- Main, R. G. (1992). *Integrating the affective domain into the instructional design process*. California State University, College of Communications. Brooks AFB, TX: Air Force Systems Command.
- Malmivuori, M. L. (2001). *The dynamics of affect, cognition, and social environment in the regulation of personal learning processes: The case of mathematics*. University of Helsinki: Helsinki University Press.
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S. ve Gair, M. (2001). Peekaboo: Hiding and outing the curriculum. E. Margolis (Eds.), *The hidden curriculum in higher education içinde* (ss. 1-20). New York, NY: Routledge.
- Marsh, C. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. London: RoutledgeFalmer.
- Marshall, G., (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (Çev.: Akınhay, O. ve Kömürcü, D.) İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marso, R. N. ve Pigge, F. L. (1995). Teacher recruitment effectiveness: A comparative study of the affective attributes of teacher candidates of the 1980's and the 1990's. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Martin, B. L. (1989). A checklist for designing instruction in the affective domain.

Educational Technology, 29, 7-15.

- Martin, B. L. ve Briggs, L. J. (1986). *The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research*. Englewood Cliffs: Educational Technology.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. ve Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Masaroğulları, G. ve Koçakgöl, M. (2011). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Nobel.
- Maslow, AH (1968). *Toward a psychology of being*. New York: D. Van Nostrand Company.
- Matthews, B. Lietz, P. and Darmawan, G. N. (2007). Values and learning approaches of students at an international university. *Social Psychology of Education*, 10, 247-275.
- McConnell, D. A. ve van Der Hoeven Kraft, K. J. (2011). Affective domain and student learning in the geosciences. *Journal of Geoscience Education*, 59(3), 106-110.
- McDermott, G. (2008). *Designing an urban teacher education program*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. ABD: Indiana University.
- McKeachie, W.J. ve Svinicki, M. (2006). *McKeachie's teaching tips*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- McKenzie, E., Symonds, M. L., Fink, K. ve Tapps, T. (2017). Challenge activities for the physical education classroom: Affective learning outcomes. *Strategies*, 30(6), 39-44.
- McLeod, D. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. D. Grouws (Eds.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics içinde* (ss. 575–596). Toronto: MacMillan Publishing Company.
- McNabb, J. G. (1997). Key affective behaviors of students as identified by a select group of secondary school teachers using the scans categories. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(4), 29-41.
- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. [Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/88.Html](http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/88.Html). Adresinden 09.10.2012 Tarihinde Alınmıştır.

- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. [Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/225_0.Html](http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/225_0.Html) Adresinden 09.10.2012 Tarihinde Alınmıştır.
- MEB EARGED. (2008). Ders saatlerinin etkin kullanımı. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ders_saat_etkin_kullanimi.pdf (Erişim tarihi: 19.11.2020).
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim.
- Memiş, A. ve Güney Gedik, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145.
- Mentiş, A. (1997). *İlköğretim 1. aşama sosyal bilgiler dersi duyuşsal amaçlarının gerçekleşme düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Merey, Z. (2013). Temel hak ve özgürlükler bağlamında seçmeli dersler ve çocuk hakları. Kesintili Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları, 29-31.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve etik. S. Turan (Eds.). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* içinde (s. 199-228). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, M. (2005). *Learning and teaching in the affective domain*. In M. Orey (Eds.) Ebook: Emerging perspectives on learning, teaching and technology (section 2).
- Moore, K. D. (2001). *Classroom teaching skills*. Boston: Mc Graw Hill.
- Moreno, R. (2010). *Educational Psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Narman, B. (2011). *İlköğretim hayat bilgisi ders programında yer alan duyuşsal kavramların gelişim, program ve beceri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nelson, D. ve Quick, J. C. (1994). *Organizational behavior*. Minneapolis: West Pub. Co.
- Nilsen, H. (2009). Influence on student academic behaviour through motivation, self-efficacy and value-expectation: An action research project to improve learning. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 6, 545-556.
- Nur, M. (2018). Evaluasi program ma'had aly pada lpi ma'hadal ulum diniyah islamiyah (MUDI) mesjid raya samalanga. *At-Tarbawi*, 10(1).

- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitime ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1309-1325.
- Oğuzkan, T. (1981). Educational Systems. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Oppong, C. A. (2014). Cognitive and affective characteristics of history students of the university of cape coast. *International Journal of Scientific and Research Publication*, 4(10), 1-7.
- Ormrod, J. E., Anderman, E. M. ve Anderman, L. H. (2006). *Educational psychology: Developing learners*. Boston, MA: Pearson.
- Ornstein ve Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston: Pearson Education.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum foundations: principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Oruç, K. O., Çekin, E. ve Tenderis, A. E. (2010). Türkiye'deki devlet üniversitelerinde öğretim elemanlarının ders yükü. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 213-238.
- Osler, J. E. (2013). The Psychological efficacy of education as a Science through personal, professional, and contextual inquiry of the affective learning domain. *Journal on Educational Psychology*, 6(4), 36-41.
- Otluoğlu, R. (2002). İlkokul izlencesinde (programında) duyuşsal alan ve duygu eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 163-172.
- Oxford, R. ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, 78(1), 12-28.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü (Bir Reform Önerisi)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği İktisadi İşletmesi Yayını.
- Özçep, M. C. (2007). *İlköğretimde görev yapan beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özdemir, S. (2018). Öğretmen adaylarının değer tercihleri. II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu. 80-89.
- Özdemir, T. Y., Özcan, M. B. ve Akgün, M. (2017). Öğretmen görüşleriyle değerler eğitimi odaklı eğitim denetimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 35-52.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde dönüşüm: Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özder, H. ve Motorcan, A. (2013). An analysis of teacher candidates' academic motivation levels with respect to several variables. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 15(1), 42-53.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki, C.P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 2, 253-275.
- Özen, B. (2019). *Öğretmen adaylarının üniversite ilk yıl deneyimlerinin akademik motivasyon ve akademik başarı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgüngör, S. ve Duru, E. (2014). Öğretim elemanları ve ders özelliklerinin öğretim elemanlarının performanslarına ilişkin değerlendirmelerle ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 175-188.
- Özgür, F. N. (1986). *Tutum ölçeği öğretmenlik mesleğine karşı tutumu ölçmeye yarayan araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özmat, D. (2017). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmen, F. (1999). Etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde duyuşsal alanın önemi-sevgi eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 193-198.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Ankara: Seta Analiz.
- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının diller için Avrupa ortak başvuru metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C. (2016). Aydınlatıcı program değerlendirme modeli. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25-34.
- Palmer, D. (2007). What is the best way to motivate students in science? *Teaching Science-The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 53(1), 38-42.
- Pan, C. ve Wu, H. (2013). The cooperative learning effects on english reading comprehension and learning motivation of efl freshmen. *English Language Teaching*, 6(5), 13-27.
- Pappalardo, L. ve Gunn, C. (2013). Utilizing active learning strategies to enhance learning in first year university chemistry courses. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 10(1), 1-9.
- Parlett, M. ve Hamilton, D. (1972). Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes. Republished in M. Parlett ve G. Dearden (Eds.), *Introduction to illuminative evaluation: studies in higher education* içinde (s. 9-29). CA: Pacific Soundings Press.
- Paykoç, F. (1997). Öğretmenler için duyusal eğitim. Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos – 2 Eylül 1995). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Payne, D. A. (1976). The assessment of affect: Nomothetic and idiographic. W. J. Gephart ve R. B. Ingle (Eds.), *Evaluation in the affective domain* içinde (ss. 61-115). Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tuson, K. M. ve Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Towards a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 2481-2504.
- Per, M., Beyoğlu, A. ve Bayrakdar, T. (2020). Resim-İs öğretmenliği istihdam durumunun öğretmen adaylarının görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(31), 626-647.
- Pierre, E. ve Oughton, J. (2007). The affective domain: Undiscovered country. *College Quarterly*, 10(4), 1-7.
- Pigge, F.L. ve Marso, R.N. (1995). Relationships between the personal attributes of and the academic and affective differences found between current and past teacher candidates: Possible implications for recruitment practices in the 1990's. Paper represented at the Annual Meetings of the Association of Teacher Educators, Detroit, MI Feb. 18-22.

- Pilatin, H. (2010). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerini etkileyen stres faktörleri ve başetme yöntemleri: Yozgat ili Akdağmadeni ilçesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Pollock, J. (2007). *Improving student learning one teacher at a time*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of curriculum studies*, 25(4), 343-358.
- Pratkanis, A. R. ve Greenwald, A. G. (1989). A sociocognitive model of attitude structure and function. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 22, pp. 245-285). Academic Press.
- Prencipe, A. ve Helwig, C. C. (2002). The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts. *Child development*, 73(3), 841-856.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Rabgay, T. (2018). The effect of using cooperative learning method on tenth grade students' learning achievement and attitude towards biology. *International Journal of Instruction*, 11(2), 265-280.
- Ramalingam, M., Kasilingam, G. ve Chinnavan, E. (2014). Assessment of learning domains to improve student's learning in higher education. *Journal of Young Pharmacists*, 6(1), 27.
- Rands, M. L. ve Gansemer-Topf, A. M. (2017). The room itself is active: How classroom design impacts student engagement. *Journal of Learning Spaces*, 6(1), 26-33.
- Refshauge, A. (2004). *Values in NSW public schools*. Department of Education and Training.
- Reid, G. (2007). *Motivating learners in the classroom: Ideas and strategies*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ridling, Z. (1994). The effects of three seating arrangements on teachers' use of selective interactive verbal behaviors. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, (Nisan 4-8, 1994).
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri* (S. A. Öztürk, Çev.). Eskişehir:

ETAM AŞ.

- Rogers, C. ve Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Ross, J. M. ve Stanley, I. M. (1985). A system of affective learning behaviours for medical education. *Family practice*, 2(4), 213-218.
- Russell, M. (2004). The Importance of the affective domain in further education classroom culture. *Research in Post-Compulsory Education*, 9(2), 249- 270.
- Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership*, 51(3), 16-18.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social deveelopment and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Kathryn R. Wentzel ve Allan Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* içinde (ss. 171-197). New York: Routledge.
- Sanlı, H. (2006). *İlköğretim 6. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bilişsel beceri ve duyuşsal özellikleri kazandırma açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sargut, A. S. (2001). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. (2. Baskı) Ankara: Imge Kitabevi.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3, 10, 73-88.
- Sarı, M. ve Doğanay, A. (2009). Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity: A qualitative study in two elementary schools in adana. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 925-940.
- Sarıdere, U. ve Arslan, Y. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin devamsızlık nedenleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 341-351.
- Schachter, S. ve Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379–399.
- Schroeder, R. ve Cahoy, E. S. (2010). Valuing information literacy: Affective learning and the ACRL standards. *Portal: Libraries and the Academy*, 10(2), 127-146.

- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Schunk, D. H. ve Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. R. Ryan (Eds.). *The Oxford handbook of human motivation* içinde (s. 13-27). New York, NY: Oxford University Press.
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and the ends. P. A. Alexander ve P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* içinde (s. 349–367). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. ve Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. M. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* içinde (s. 1-65). Orlando, FL: Academic.
- Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. ve Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519–542.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Seyyar, A. (2004). *Davranış bilimleri terimleri: Ansiklopedik sözlük*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Sezgin, F. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sharma, C. B., Pathak, A. ve Sinha, A. (2017). *Unit-13 Affective and psychomotor learning and their organisation*. <https://pdfs.semanticscholar.org/3297/e7d11fb4f7c095834f2b0c80011470cc6f68.pdf> (Erişim tarihi: 12.04.2019)

- Sheahan, J. (1980). Some aspects of the teaching and learning of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 5(5), 491-511.
- Shephard, E. F. (2007). *Meeting the needs and expectations of future teachers: a descriptive study of a collaborative elementary teacher education program* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). ABD: Indiana University of Pennsylvania.
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: Seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 87–98.
- Sherif, M. ve Sherif, C.W. (1996). *Sosyal psikolojiye giriş II* (Çev: M. Atakay ve A. Yılmaz). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Shin, M. H. (2018). Effects of project-based learning on students' motivation and self-efficacy. *English Teaching*, 73(1).
- Shoffner, M. (2009). The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education* 25(8), 783–89.
- Simpson, R. D. ve Troost, K. M. (1982). Influences on commitment to and learning of science among adolescent students. *Science Education*, 66, 763–781.
- Singaravelu, G. (2010). A study on unheeded affective domain affects the affection on neighbourhood. *Journal on Educational Psychology*, 3(4), 38-42.
- Singh, A. K. (2015). *Social psychology*. Delhi: PHI Learning Private Limited.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5(2), 177–193.
- Skepple, R.G. (2011). *Developing culturally responsive preservice teacher candidates: implications for teacher education programs*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. ABD: Eastern Kentucky University.
- Smith, P. L. ve Ragan, T. J. (2005). *Instructional design*. NJ: John Wiley & Sons.
- Solomon, M. R. (2018). *Consumer behavior: Buying, having, and being*. London: Pearson.
- Sönmez, V. (1996). Hayat bilgisi öğretimi ve öğrenme kılavuzu Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2003). Öğretimde planlama ve değerlendirme. M. Gültekin, (Eds.), *Öğretimde*

- amaçlar ve düzenlenmesi içinde (s. 31-44). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.
- Stake, R. E. (2002). Program evaluation, particularly responsive evaluation. D. L. Stufflebeam, D. L. Madaus ve T. Kelleghan (Eds.), *Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation* içinde (s. 343-262). London: Kluwer Academic Publishers.
- Stanley, W. O., Argan, G. C. ve Shores, J. H. (1957). *Fundamentals of curriculum development*. Great Britain: Harcourt, Brace & World Inc.
- Steers, R. M. ve Porter, L.W. (1975). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill.Inc. Lincoln
- Stone, S. J. ve Glascott, K. (1997). Teaching strategies: The affective side of science instruction. *Childhood Education*, 74(2), 102-104.
- Stufflebeam, D. L. (2002). The CIPP model for evaluation. D. L. Stufflebeam, D. L. Madaus ve T. Kelleghan (Eds.), *Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation* içinde (s. 279-317). London: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. ve Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models and applications* (1th Edition). San Fransisco, USA: Josey-Bass.
- Suh, B. K. vw Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*, 119(4), 723-723.
- Sutherland, T. E. ve Bonwell, C. C. (1996). Using active learning in college classes: A range of options for faculty (Vol. 67). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sünbül, M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi*, 2(4), 597-607.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 523-547.
- Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 164-190.

- Şahin, F., Tabak, B. Y. ve Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 403-410.
- Şahin, H. (1999). *Sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, H. B. (2016). *Eğitsel bilgisayar oyunları ile destekli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve duyuşsal özelliklerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167–1184.
- Şahin, M. (2019). Eğitimde sınıf oturma düzeninin önemi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 73-101.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. (2015). Okula devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık sebeplerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(55), 161-177.
- Şeker, H. (2017). Program değerlendirme. H. Şeker (Eds.), *Eğitimde program geliştirme: kavramlar ve yaklaşımlar içinde* (s. 183-218). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 99-116.
- Şimşek, A. (2000). Öğretim tasarımı yeni yaklaşımlar. *Kurgu Dergisi*, 17, 157-170.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Taçman, M. (2009). *Sınıf öğretmenliği lisans programlarının öğretim becerilerini kazandırma yönünden değerlendirilmesi (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taneri, P. O. (2017). The Viewpoints of instructors about the effects of teacher education programs on prospective teachers' affective characteristics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 105-120.
- Tanhan, F. (2013). Psikolojik danışma ve rehberlik bağlamında seçmeli ders uygulamalarına ilişkin bir değerlendirme: Öğrenci merkezli eğitim. Kesintili

- Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları, 7-11.
- Tanner, C. K. (2009). Effects of school design on student outcomes. *Journal of Education Administration*, 47, 381-400.
- Tashakkori, A. ve Creswell, J. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- Taş, İ. D., Kunduroğlu-Akar, T. ve Kiroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 7(3), 578-592.
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının Türk mili eğitim sistemi üzerine algıladıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 10(7), 881-898.
- Taşkın, Z. (2020). TÜBİTAK Türkiye adresli uluslararası bilimsel yayınları teşvik programınca desteklenen dergiler üzerine bir değerlendirme: Yayıncı ülkeler ve disiplin farklılıklarına yakından bakış. *Türk Kütüphaneciliği*, 34(2), 135-159.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Taylor, L. D. (2014). The affective domain in nursing education: Educators' perspectives. *Theses and Dissertations*. Paper 484. University of Wisconsin-Milwaukee.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2007). *Sosyal psikoloji* (A. Dönmez, çev.). Ankara: İmge Kitapevi.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tennyson, R. D. Ve Nielsen, M. (1998). Complexity theory: Inclusion of the affective domain in an interactive learning model for instructional design. *Educational Technology*, 38(6), 7-12.
- Tentama, F., Missasi, V. ve Nasywa, N. (2019). Work productivity in lecturer: Case in the private university in Yogyakarta, Indonesia. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(11), 2489-2493.
- Tepeli, K. ve Arı, R. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 385-394.

- Terzioğlu, S. D. (2019). *Müzik öğretmenlerinin portre değerlere yönelik algılarının çeşitli değişkenlere dayalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 53-60.
- Tharp, D., Gould, A. ve Potter, R. (2009). *Leveraging affective learning for developing future airmen*. Maxwell Air Force Base, Ala.: Air University Press.
- Thøgersen, J. ve Ölander, F. (2002). Human values and the emergence of a sustainable consumption pattern: A panel study. *Journal of Economic Psychology*, 23(5), 605–630.
- Timuçin, A. (2000). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayın Dağıtım.
- Titsworth, B. S. (2001) Immediate and delayed effects of interest cues and engagement cues on students' affective learning. *Communication Studies*, 52(3), 169-179.
- Tok, H. ve Bozkurt, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 1. 2. 3. sınıflar için ayrı ve 4. 5. sınıflar için ayrı yetiştirilmeleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(2), 759-778.
- Tokatlı, A. (1973). *Ansiklopedik felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum: sosyal psikoloji*. Ankara: Teori Yayınları.
- Topal, T., Aksu, H.H. ve Karadeniz, M. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının içerik yönünden öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Anadolu Üniversitesi.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Tunca, N. ve Sağlam, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(1), 139-164.
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Turan, M., Ayyıldız, A., Geçim, E., Güneş, M., Tekgül, E., Sağlayan, M., Alpaltun, K., Turan, N. ve Doğan B. (Mayıs, 2014). *Toplum gözüyle sınıf öğretmenliği*. 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS) sözlü bildiri, Kütahya.
- Turan, M. ve Zengin, E. (2018). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin KPSS alan sınavına ilişkin görüşleri. *Qualitative Studies*, 13(1), 1-14.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve var olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Seydam Matbaacılık.
- Tümekaya, S. ve Uştı, H. (2016). Tükenmişliğin mesleğe bağlılıkla ilişkisi: Sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 272-289.
- Türkoğlu, S. (2004). *Çukurova ve Mersin Üniversitesi sınıf öğretmenliği programlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (Çev. Eds. M. E. Rüzgâr ve B. Aslan). Ankara: Pegem Akademi.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğurlu, C. T., Usta, H. G. ve Şimşek, A. S. (2015). Views of university academic members and students on the absenteeism case and causes. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1009-1030.
- Umakalu, C. P. (2017). *Teachers' competencies in assessing students' affective outcome in secondary school mathematics*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Nigeria: Nigeria University.
- Unca, Ü. (2008). *Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- UNESCO. (1992). *Education for affective development: A guidebook on programmes and practices*. Bangkok, Thailand: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.

- Online, C. L, Wolsey, T. D., Tschannen-Moran, M. ve Lin, C. (2010). Improving the physical and social environment of school: A quest of equality. *Journal of School Leadership*, 20, 597-632.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Utley, R. (2010). *Theory and research for academic nurse educators: Application to practice*. Ontario: Jones & Bartlett Learning.
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 72-91.
- Ülken, H. Z. (2002). *Bilgi ve değer*. Ankara: Aytemiz Kitabevi. Vakfı Yayınları.
- Ünal, F. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hak, sorumluluk ve katılımçılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinin Hammond modeliyle değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vallerand, J. R. ve Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. R. M. Ryan ve E. L. Deci (Eds.), *Handbook of self determination research* içinde (s. 37-66). Rochester: University of Rochester Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. ve Vallieres, E. F. (1992). The Academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenes, E., Luyckx, K. ve Lens, W. (2009). Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
- Varış, F. (1978). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım.
- Vecchione, M., Casconi, T. ve Barbaranelli, C. (2009). Assessing the circular structure of the portrait values questionnaire: A confirmatory factor analysis approach. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(4), 231-238.
- Venes, D. (2005). *Taber's cyclopedic medical dictionary*. Philadelphia: F. A. Davis Publishing.
- Venkataiah, N. (1998). *Value education*. New Delhi: S.B. Nangia A P H Publishing.

- Ventura, M., Zeidner, M. ve Roberts, R. D. (2010). Educational assessment - assessment in domains: Assessment in schools - affective domain. B. McGaw, P. Peterson ve E. Baker (Eds.), *International encyclopaedia of education* içinde (s. 256-261). Oxford, UK: Elsevier.
- Vicary, J. R. (1976). Teaching models involving affective education. *Journal of School Health*, 46, 392-400.
- Vidmar, D. J. (1998). Affective change: Integrating pre-sessions in the students' classroom prior to library instruction. *Reference Services Review*, 26(3/4), 75-95.
- Vinson, C. (2009) Learning domains and delivery of instruction. <http://chettourhorizonsforteaching.blogspot.com/2009/05/learning-domains-and-delivery-of.html> (Erişim tarihi: 11.11.2018)
- Wadhwa, S., Barlow, A. ve Jadeja, S. (2015). *Ascertaining affective domain in engineering: A new learning concept*. In ASME 2015 International Mechanical Engineering Congress and Exposition (pp. V005T05A005-V005T05A005). American Society of Mechanical Engineers.
- Wasnock, D. P. (2010). Classroom environment: Emphasis on seating arrangement. Mathematical and computing sciences masters, Paper 17. MS in Mathematics, Science, and Technology Education. Fisher Digital Publications.
- Watson, G. (2005). The hidden curriculum in schools: Implications for lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth. *Alternate Routes: A Journal of Critical Social Research*, 21, 18-39.
- Watts, M. ve Alsop, S. (1997). A feeling for learning: modelling affective learning in school science. *The Curriculum Journal*, 8(3), 351-365.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of educational Psychology*, 82(4), 616-622.
- Welch, W. W. (1969). Curriculum evaluation. *Review of educational research*, 39(4), 429-443.
- Welton, D. A. ve Mallan, J. T. (1999). *Children and their world*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Wentzel, R. K. ve Wigfield, A. (2009). Introduction. K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* içinde (s. 1-9). New York: Routledge.

- Werang, B. R. (2018). The effect of workload, individual characteristics, and school climate on teachers' emotional exhaustion in elementary schools of Papua. *Cakrawala Pendidikan*, 37(3), 457–469.
- White, W. ve Malkus, A. (2019). Teacher emotions matter: bridging teacher learning and mathematics instruction in the early years using an affective instruction design. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 11(4), 21-34.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational psychology review*, 6(1), 49-78.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12(3), 265-310.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., Cambria, J. ve Eccles, J. S. (2012). Motivation in education. R. M. Ryan (Eds.), *The Oxford handbook of human motivation* içinde (s. 463-478). Oxford: Oxford University Press.
- Wigfield, A., Tonks, S. ve Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* içinde (s. 55-77). USA: Routledge.
- Williams, K., & Williams, C. (2011). Five key ingredients for improving motivation. *Research in Higher Education Journal*, 11, 1-23.
- Williams, M. ve Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Winter, P. A., Newton, R. M. ve Kirkpatrick, R. L. (1998). The influence of work values on teacher selection decisions: The effects of principal values, teacher values, and principal–teacher value interactions. *Teaching and Teacher Education*, 14(4), 385-400.
- Wirth, K. R. ve Perkins, D. (2008). Learning to learn. Paper presented at the Scholarship of Teaching and Learning Conference, Northfield, MN. <http://www.macalester.edu/geology/wirth/CourseMaterials.html> (Erişim tarihi: 12.12.2018)
- Woodford, R. C. (1979). The importance of the affective domain in the education of physical educators, *Quest*, 31(2), 285-293.
- Woolfolk, A. E. (2016). *Educational psychology*. Boston: Pearson.

- Yakar, A. ve Duman, B. (2017). Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 30-47.
- Yalçın, M. (2019). Değişen (2017). 5. sınıf sosyal bilgiler müfredatındaki değerler eğitimiyle ilgili öğretmen görüşleri (Sivas örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Binalı Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yanofsky, S. D. ve Nyquist, J. G. (2010). Using the affective domain to enhance teaching of the acgme competencies in anesthesiology training. *The journal of Education in Perioperative Medicine: JEPM*, 12(1).
- Yayla, A. ve Kozikoğlu, İ. (2013). Seçmeli derslerin işlevselliği ve öğretmen görüşleri. Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu, 17-28.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Yazar, T. (2018). Öğretmenlik mesleğinin değerleri. İçinde, Ergün, M., Karabacak, N., Korkmaz, İ., & Küçük, M. (Eds.), Öğretmenlik mesleğinin değerleri (ss. 159-182). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N.Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 132-146.
- Yeşilyurt, E. (2016). Toplumsal sorunların çözümüne katkısı ve karşılaşılan engeller açısından duyuşsal alanın değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 237-308.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, Y. (2017). Öğretmenliği kıymetlendiren değerler. *Eğitime Bakış*, 13(41), 72-79.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, (17), 109-128.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu*

- değerlere göre yönetme durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- YÖK. (11 Ağustos 2020). Yök'ten eğitim fakültelerinin müfredatlarına yönelik tarihi karar. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>. (Erişim tarihi: 20.11.2020).
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (2002). Örtük Program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.
- Yüncü Kurt, P. (2014). *RCS motivasyon modelinin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu üzerindeki etkileri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zakaria, E., Chin, L. C. ve Daud, M. Y. (2010). The effects of cooperative learning on students' mathematics achievement and attitude towards mathematics. *Journal of social sciences*, 6(2), 272-275.
- Zeidner, M., Matthews, G. ve Roberts, R. D. (2012). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. MA: MIT Press.
- Zhang, Q. ve Zhang, J. (2013). Instructors positive emotions: Effects on student engagement and critical thinking in U.S. and Chinese classrooms. *Communication Education*, 62(4), 395-411.
- Zukoski, A. ve Luluquisen, M. (2002). Participatory evaluation: What is it? Why do you it? What are the challenges? *Policy and Practice*, 5, 3-7.

EKLER

EK-1. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği

EK-2. Portre Değerler Ölçeği

EK-3. Akademik Motivasyon Ölçeği

EK-4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğrenci)

EK-5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğretim Üyesi)

EK-6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Yönetici Öğretim Üyesi)

EK-7. Gözlem Örneği

EK-8. Etik Kurul İzni

EK-1. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum		
Lütfen aşağıdaki ifadeye katılma derecenizi (X) işareti koyarak işaretleyiniz.						
1. Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.	1	2	3	4	5	
2. Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim.	1	2	3	4	5	
3. Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.	1	2	3	4	5	
4. Öğretmenlik benim için bir tutkudur.	1	2	3	4	5	
5. Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur.	1	2	3	4	5	
6. Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5	
7. Bu mesleğin bana çok şey kazandıracağını düşünmüyorum.	1	2	3	4	5	
8. Öğretmenlikten alacağım manevi doyumu hiçbir şeye değişmem.	1	2	3	4	5	
9. Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoyamaz.	1	2	3	4	5	
10. Öğretmenliğin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5	
11. Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim.	1	2	3	4	5	
12. Öğretmenlikten alacağım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturacağına inanıyorum.	1	2	3	4	5	
13. Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.	1	2	3	4	5	
14. İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim.	1	2	3	4	5	
15. Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim.	1	2	3	4	5	
16. Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.	1	2	3	4	5	
17. İleride bu meslekte başarılı olabilmek için çok çalışıyorum.	1	2	3	4	5	
18. Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi ne de manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum.	1	2	3	4	5	
19. Öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5	
20. Derslerden ve öğretmenlerden bıktığım için öğretmenlik benim için yapacağım mesleklerin en sonuncusudur.	1	2	3	4	5	
21. Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir.	1	2	3	4	5	
22. Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir.	1	2	3	4	5	
23. Ancak zorda kalırsam bu mesleği yapmayı düşünebilirim.	1	2	3	4	5	
24. Öğretmen olacağımı düşündükçe mutsuz oluyorum.	1	2	3	4	5	
25. Bu mesleği öğrendikçe ciddiyetini daha iyi anlıyorum.	1	2	3	4	5	
26. Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile öğretmenlik yapacağımı zannetmiyorum.	1	2	3	4	5	
27. Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir.	1	2	3	4	5	
28. Öğretmenlik onurlu bir meslektir.	1	2	3	4	5	
29. Öğretmenlik gibi çileli bir mesleğe başlamaktan çekiniyorum.	1	2	3	4	5	
30. Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak bir ilaç gibidir.	1	2	3	4	5	
31. Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleği yapma konusunda beni düşündürüyor.	1	2	3	4	5	
32. Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.	1	2	3	4	5	
33. Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir.	1	2	3	4	5	
34. Sürekli bir sınıfta hapsolmak beni sinirlendirir.	1	2	3	4	5	
35. Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir.	1	2	3	4	5	

EK-2. Portre Değerler Ölçeği

Maddeler	Bana Hiç Benzemiyor	Bana Benziyor	Bana çok az benziyor	Bana az benziyor	Bana benziyor	Bana çok benziyor
1. Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onun için önemlidir. İşleri kendine özgü, orijinal yollarla yapmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5	6
2. Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.	1	2	3	4	5	6
3. Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır.	1	2	3	4	5	6
4. Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister.	1	2	3	4	5	6
5. Onun için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliliği tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınır.	1	2	3	4	5	6
6. Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar.	1	2	3	4	5	6
7. İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanır. İnsanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşünür.	1	2	3	4	5	6
8. Kendisinden farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığında bile onları anlamak ister.	1	2	3	4	5	6
9. Sahip olduğundan daha fazlasını istememenin önemli olduğunu düşünür. İnsanların sahip olduklarıyla yetinmeleri gerektiğine inanır.	1	2	3	4	5	6
10. Eğlenmek için her fırsatı kollar. Zevk veren şeyleri yapmak onun için çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6
11. Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek onun için önemlidir. Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5	6
12. Çevresindeki insanlara yardım etmek onun için çok önemlidir. Onların iyiliği için uğraşmak ister.	1	2	3	4	5	6
13. Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5	6
14. Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür.	1	2	3	4	5	6
15. Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar.	1	2	3	4	5	6

EK-2. (Devam) Portre Değerler Ölçeği

Maddeler	Bana Hiç Benzemiyor	Bana Benziyor	Bana çok az benziyor	Bana az benziyor	Bana benziyor	Bana çok benziyor
16. Her zaman uygun şekilde davranmak onun için önemlidir. İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmak ister.	1	2	3	4	5	6
17. İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek onun için önemlidir. İnsanların onun söylediklerini yapmalarını ister.	1	2	3	4	5	6
18. Arkadaşlarına sadık olmak onun için önemlidir. Kendisini ona yakın olan insanlara adamak ister.	1	2	3	4	5	6
19. İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreye bakıp güzelleştirmek onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
20. Dini inanç onun için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar.	1	2	3	4	5	6
21. Eşyaların düzenli ve temiz olması onun için önemlidir. Ortalığın dağınık ve kirli olmasından hiç hoşlanmaz.	1	2	3	4	5	6
22. Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünür. Her şeyi merak etmekten ve anlamaya çalışmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5	6
23. Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanır. Dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
24. Hırslı olmanın önemli olduğunu düşünür. Ne kadar yetenekli olduğunu göstermek ister.	1	2	3	4	5	6
25. İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünür. Öğrendiği gelenek ve görenekleri devam ettirmek onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
26. Hayattan zevk almak onun için önemlidir. Kendisini 'şımartmaktan' hoşlanır.	1	2	3	4	5	6
27. Başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek onun için önemlidir. Tanıdıklarına destek olmaya çalışır.	1	2	3	4	5	6
28. Ana-babasına ve yaşlı insanlara her zaman saygı göstermesi gerektiğine inanır. Onun için itaatkâr olmak önemlidir.	1	2	3	4	5	6
29. Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
30. Sürprizlerden hoşlanır. Heyecan verici bir yaşamının olması onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
31. Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterir. Sağlıklı olmak onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
32. Hayatta başararak öne geçmek onun için önemlidir. Başkalarından daha iyi olmaya çalışır.	1	2	3	4	5	6
33. Kendisini inciten insanları bağışlamak onun için önemlidir. İçlerindeki iyi yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışır.	1	2	3	4	5	6
34. Bağımsız olmak onun için önemlidir. Kendi ayakları üzerinde durmak ister.	1	2	3	4	5	6

EK-2. (Devam) Portre Değerler Ölçeği

Maddeler	Bana Hiç Benzemiyor	Bana Benziyor	Bana çok az benziyor	Bana az benziyor	Bana benziyor	Bana çok benziyor
35. İstikrarlı bir hükümetin olması onun için önemlidir. Sosyal düzenin korunması konusunda endişelenir.	1	2	3	4	5	6
36. Başkalarına karşı her zaman nazik olmak onun için önemlidir. Başkalarını hiçbir zaman rahatsız ve huzursuz etmemeye çalışır.	1	2	3	4	5	6
37. Hayattan zevk almayı gerçekten ister. İyi zaman geçirmek onun için çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6
38. Alçakgönüllü ve kibirsiz olmak onun için önemlidir. Dikkatleri üzerine çekmemeye çalışır.	1	2	3	4	5	6
39. Her zaman kararları veren kişi olmak ister. Lider olmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5	6
40. Doğaya uyum sağlamak ve onla kaynaşmak onun için önemlidir. İnsanların doğayı değiştirmemesi gerektiğine inanır.	1	2	3	4	5	6

EK-3. Akademik Motivasyon Ölçeği

ÜNİVERSİTEYE NİÇİN GİDİYORSUNUZ?								
		Hiç uygun değil				Tamamen Uygun		
		1	2	3	4	5	6	7
1	Sadece lise diploması ile ileride bol kazançlı bir iş bulamayacağım için	1	2	3	4	5	6	7
2	Yeni şeyler öğrenirken zevk ve tatmin duyguları yaşadığım için	1	2	3	4	5	6	7
3	Bir üniversite eğitiminin kariyerime daha iyi hazırlanmada bana yardımcı olacağını düşündüğüm için	1	2	3	4	5	6	7
4	Kendi fikirlerimi başkalarıyla paylaşırken yaşadığım yoğun duygular için	1	2	3	4	5	6	7
5	Açıkçası, bilmiyorum; işin aslı okulda boşa vakit harcadığımı hissediyorum	1	2	3	4	5	6	7
6	Çalışmalarında kendimi aşarken yaşadığım zevk duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
7	Üniversiteyi bitirebilecek kapasitede olduğumu, kendime kanıtlamak için	1	2	3	4	5	6	7
8	İleride daha prestijli bir iş elde etmek için	1	2	3	4	5	6	7
9	Eskiden hiç bilmediğim şeyleri keşfettiğimde, yaşadığım zevk duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
10	Eninde sonunda hoşuma giden işlerden birine girebilmemi sağlayacağı için	1	2	3	4	5	6	7
11	İlginç yazarları okurken aldığım haz için	1	2	3	4	5	6	7
12	Eskiden üniversiteye gitmem için geçerli nedenlerim vardı, ama şimdi devam edip etmeme konusunda kuşkuluyum	1	2	3	4	5	6	7
13	Herhangi bir kişisel başarımda kendimi aşarken yaşadığım zevk duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
14	Üniversitede başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için	1	2	3	4	5	6	7
15	İleride iyi bir yaşama sahip olmak istediğim için	1	2	3	4	5	6	7
16	İlgilimi çeken konular hakkında bilgilerimi arttırmaktan zevk aldığım için	1	2	3	4	5	6	7
17	Kariyerimi belirlemede daha iyi bir seçim yapmama yardımcı olacağı için	1	2	3	4	5	6	7
18	Bazı yazarların yazmış olduklarına tüm dikkatimi vermiş olmaktan aldığım haz için	1	2	3	4	5	6	7
19	Neden üniversiteye gittiğimi anlayamıyorum; doğrusu umurumda da değil	1	2	3	4	5	6	7
20	Zor akademik etkinliklerin üstesinden gelirken yaşadığım tatmin olma duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
21	Zeki bir kişi olduğumu kendime kanıtlamak için	1	2	3	4	5	6	7
22	İleride daha iyi bir maaş almak istediğim için	1	2	3	4	5	6	7
23	Derslerimde ilgi duyduğum birçok şeyi öğrenmeyi sürdürebilme olanağı bulduğum için	1	2	3	4	5	6	7
24	Birkaç yıllık fazladan bir eğitimin, çalışan biri olarak yeterliliğimi geliştireceğine inandığım için	1	2	3	4	5	6	7
25	Çeşitli ilginç konuları okurken yaşadığım harikulade duygular için	1	2	3	4	5	6	7
26	Bilmiyorum; üniversitede ne işim var, anlamıyorum	1	2	3	4	5	6	7
27	Üniversitede mükemmel çalışmalar gerçekleştirmeye çalışırken, kişisel bir tatmin yaşama olanağı bulduğum için	1	2	3	4	5	6	7
28	Derslerimde başarılı olabileceğimi kendime kanıtlamak islediğim için	1	2	3	4	5	6	7

EK-4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğrenci)

1. Sınıf öğretmenliği programını nasıl seçtin, bu konu hakkında neler söylersin?
2. Mevcut derslerini dikkate aldığında etkili bir eğitim- öğretim açısından;
 - derslerinin süresini ve başlama saatini
 - sınıfların fiziki durumunu
 - öğretim üyesi niteliklerini nasıl değerlendirirsin?
- 2.1. Etkili bir eğitim- öğretim açısından;
 - derslerinin süresini ve başlama saatinin
 - sınıfların fiziki durumunun
 - öğretim üyesi niteliklerinin derse yönelik tutumunu etkileyip etkilemediği konusunda neler söylersin?
- 2.2. Etkili bir eğitim- öğretim açısından;
 - derslerinin süresini ve başlama saatinin
 - sınıfların fiziki durumunun
 - öğretim üyesi niteliklerinin dersteki motivasyonunu etkileyip etkilemediği konusunda neler söylersin?
3. Öğretim üyelerinin sizden akademik başarınız dışında başka beklentileri var mı? Varsa ne tür beklentileri var?
4. Sana göre bir sınıf öğretmeni öncelikli hangi değerlere sahip olmalı?
 - 4.1. Sence bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken öncelikli beş değer hangisi olmalıdır?
 - 4.2. Neden bir sınıf öğretmenin bu değerlere sahip olması gerektiğini düşünüyorsun?
 - 4.3. Almış olduğun dersleri düşündüğünde, bu değerlere yönelik herhangi bir kazanım elde edip etmediğin konusunda neler söylersin?
 - 4.4. Öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına bu değerleri kazandırmaya yönelik etkinlik ve çabalarının olduğunu düşünüyor musun? Örnek verebilir misin?
5. Öğretim üyelerinin sizlere kazandırmaya çalıştığı değerler var mıdır? Varsa nelerdir?
6. Öğretim üyeleri istenmeyen öğrenci davranışlarına nasıl tepki gösterir?
 - 6.1. Öğretim üyelerinin bu tepkilerini nasıl değerlendirirsin?
 - 6.2. Öğretim üyelerinin bu tepkilerinin seni olumlu ya da olumsuz etkileyip etkilemediği konusunda neler söylersin?
7. Öğretim üyelerinin sizlerle iletişimini nasıl buluyorsun?
 - 7.1. Size sınıf içinde nasıl hitap ediliyor?
 - 7.2. Öğretim üyelerinin iletişim şeklinin seni olumlu ya da olumsuz etkileyip etkilemediği konusunda neler söylersin?
8. Öğretim üyeleri derse ilginin olmadığı ya da az olduğu zaman derse katılmanız için sizi motive ediyor mu?
 - 8.1. Motive ediyorsa bunu nasıl yapıyor, gözlemlerin nelerdir?
9. Katılmaktan en çok zevk aldığın ilk üç ders hangileridir?
 - 9.1. Bu dersleri öğrenmeyi neden istiyorsun?
 - 9.2. Neden bu derslere katılmaktan zevk aldın?
10. Katılmaktan en az zevk aldığın ya da hiç zevk almadığın ilk üç ders hangileridir?
 - 10.1. Neden bu derslere katılmaktan çok az zevk aldın ya da hiç zevk almadın?

EK-4. (Devam) Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğrenci)

11. Öğretim üyeleri derslerinde öğrenme-öğretme sürecini nasıl gerçekleştiriyor?
Derslerini nasıl işliyorlar?
 - 11.1. Öğretim üyelerinin kullandığı yöntem ve teknikler derse karşı seni motive ediyor mu?
 - 11.2. Anlamlı ve etkili bir öğrenme süreci için derslerinin nasıl işlenmesini istersin?
 - 11.3. Öğretim üyeleri ders kapsamında etkinlikler gerçekleştiriyor mu?
 - 11.4. Sen ne tür etkinliklerin olmasını istersin, neden?
12. Ders kitapları dışında farklı araç-gereç kullanmanı gerektiren dersler var mı?
 - 12.1. Öğretim üyeleri bunları hangi amaçlarla kullanıyor?
 - 12.2. Bu tür araçlara kolay erişimin var mı? Bunlara ulaşmakta zorlanıyor musun?
13. Bu tür araç-gereçlerin kullanımını doğru buluyor musun? Ne açıdan?
 - 13.1. Dersleri öğrenime katkıda bulunduklarını düşünüyor musun?
 - 13.2. Motivasyon unsuru olarak değerlendirilebilirler mi? Nasıl?
14. Derslerin kapsamında ekstra harcamalar yapmaya gereksinim duyuyor musun?
 - 14.1. İlgili etkinliklere katılmak için gerekli maddi kaynakları nasıl sağlıyorsun?
15. Eklemek istediğin başka bir şey var mı?

EK-5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğretim Üyesi)

1. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programındaki derslerinizi dikkate aldığınızda etkili bir eğitim- öğretim açısından;
 - derslerinizin süresini ve derslerinizin başlama saatini,
 - sınıfların fiziki durumunu,
 - öğrenci niteliklerini,
 - fakülte iklimi, yönetim anlayışını,
 - öğretim üyeleri arasındaki işbirliğini nasıl değerlendirirsiniz?
 - 1.1. Etkili bir eğitim- öğretim açısından;
 - derslerinizin süresini ve derslerinizin başlama saatinin,
 - sınıfların fiziki durumunun,
 - öğrenci niteliklerinin,
 - fakülte iklimi, yönetim anlayışının,
 - öğretim üyeleri arasındaki işbirliğinin derse yönelik tutumunuzu etkileyip etkilemediği konusunda neler söylersiniz?
 - 1.2. Etkili bir eğitim- öğretim açısından;
 - derslerinizin süresini ve derslerinizin başlama saatinin,
 - sınıfların fiziki durumunun,
 - öğrenci niteliklerinin,
 - fakülte iklimi, yönetim anlayışının,
 - öğretim üyeleri arasındaki işbirliğinin motivasyonunuzu etkileyip etkilemediği konusunda neler söylersiniz?
2. Bologna sürecine uyum çalışmaları kapsamında hazırlanan ders bilgi paketlerindeki içerik ve kazanımları nasıl dikkate alıyorsunuz?
 - 2.1. Bu bağlamda derslerinizde duyuşsal özelliklere ne kadar yer veriyorsunuz?
 - 2.2. Bilgi paketinde yer alan öğrenme çıktıları dışında ayrıca sizin kazandırmayı hedeflediğiniz özellikler var mı? Varsa nelerdir?
3. Öğrencilerinize kazandırmak istediğiniz değerler nelerdir?
 - 3.1. Sizce bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken öncelikli beş değer hangisi olmalıdır?
 - 3.2. Öğrencilerinize bu değerlere kazandırmak için öğrenme-öğretme sürecinde neler yapıyorsunuz? Neden?
 - 3.3. Neden bir sınıf öğretmenin bu değerlere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
4. Öğrencilerinizle iletişiminiz hakkında bilgi verir misiniz? Öğrencilerinizle etkili iletişim kurduğunuzu düşünüyor musunuz?
 - 4.1. Öğrencilerinizle iletişimde nelere dikkat edersiniz, onlara nasıl hitap edersiniz?
 - 4.2. Görmek istediğiniz öğrenci tipini nasıl tanımlarsınız?
 - 4.3. İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında neler yaparsınız?
5. Bir öğretmen olarak öğrencilerinize iyi ve etkili bir rol model olduğunuzu düşünüyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?
6. Öğrenme-öğretme sürecini nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
 - 6.1. Neden bu yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
 - 6.2. Öğrencilerinizin kullandığınız yöntem, teknik ve etkinliklere yönelik bakış açıları nasıldır?

EK-5. (Devam) Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğretim Üyesi)

- 6.3. Kullandığınız yöntem, teknik ve etkinliklerin etkililiği hakkında neler söyleyebilirsiniz? Amacınıza ulaştığınızı düşünüyor musunuz?
7. Öğrencilerin ders etkinlikleri kapsamında tutumlarını ve motivasyonlarını nasıl buluyorsunuz?
 - 7.1. Bu ilgilerinin/ilgisizliklerinin nedenini nasıl açıklıyorsunuz?
 - 7.2. Siz bu bağlamda ne tür önlemler alıyorsunuz? Öğrencilerin derse katılımlarını artırmak için neler yapıyorsunuz?
 - 7.3. Sizce bu motivasyonu düşük öğrenciler her derste mi böyle, hiç bunu araştırdınız mı?
8. Öğrencilerinizin dönem içerisinde dersinize ya da bir etkinliğe karşı tutumlarında, bakış açılarında, motivasyonlarında bir değişiklik gözlemlediniz mi?
 - 8.1. Ne tür değişiklikler gözlemlediniz?
 - 8.2. Heyecanlı, istekli ya da motive olduklarını gözlemlediniz mi?
 - 8.3. Bu değişikliğe sizce ne neden olmuş olabilir?
9. Ders kapsamında farklı etkinlikler düzenlemek istemenize rağmen, bununla ilgili birtakım imkânsızlıklar yaşıyor musunuz?
 - 9.1. Sizi bu etkinlikleri yapmaktan alıkoyan şey nedir?
 - 9.2. Bununla ilgili herhangi bir girişimde bulunmayı düşündünüz mü?
 - 9.3. Dersleriniz kapsamında sınıf içinde veya dışında gerçekleştirmek istediğiniz etkinlikler için öğrencilerinizden kullanmalarını istediğiniz araç-gereçler oluyor mu?
10. Ders kapsamında gerçekleştirdiğiniz etkinlikler için gerekli maddi kaynakları nasıl karşılıyorsunuz?
11. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK-6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Yönetici Öğretim Üyesi)

1. Fakültemiz öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik duyuşsal hazırbulunuşlukları hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - 1.1. Öğretmen adaylarının motivasyonları hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - 1.2. Öğretmen adaylarının derslere yönelik tutumları hakkından neler düşünüyorsunuz?
2. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci açısından sınıfların fiziki durumu hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci açısından öğrenci nitelikleri ve sayısı hakkında neler düşünüyorsunuz?
4. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci açısından öğretim üyesi nitelikleri ve sayısı hakkında neler düşünüyorsunuz?
5. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci açısından fakülte iklimi hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - 5.1. Fakültenizin/Bölümünüzün/Anabilim dalınızın ortamını nasıl tanımlarsınız? Niçin böyle tanımlıyorsunuz? Açıklar mısınız?
 - 5.2.Fakültede/Bölümde/Anabilim dalında farklı görüş ve öneriler dile getirildiğinde nasıl karşılanır?
 - 5.3.Öğretim üyeleri arasındaki işbirliğini nasıl değerlendirirsiniz?
 - 5.4.Öğretim üyesi ve öğretmen adaylarından beklentileriniz nelerdir?
6. Nasıl bir yönetim anlayışı benimsiyorsunuz? Açıklar mısınız?
7. Fakülte yönetimi/Bölüm/Anabilim dalı olarak öğretmen adaylarına kazandırılmasını istediğiniz değerler nelerdir? Neden bu değerlerin kazandırılmasını istiyorsunuz?
8. Ders bilgi paketleri güncelleniyor mu? Bu bağlamda ders bilgi paketlerinin takibi yapıp sürekliliği sağlanıyor mu? Bu konu hakkında neler söylersiniz?
9. Öğretmen adaylarının yönetimle olan iletişimleri nasıl? Öğretmen adayları problemlerini yönetime nasıl bildiriyorlar, bu süreç nasıl işliyor?
10. Fakülte yönetimi/bölüm/anabilim dalı olarak öğretmen adaylarının yararlanabileceği ne tür olanaklara sahiptir?
 - 9.1. Öğretmen adayları bunlardan ne ölçüde yararlanabiliyorlar?
11. Öğretmen adaylarına olumlu duyuşsal özellikler kazandırmak için fakülte/bölüm/anabilim dalı olarak neler yapıyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?
 - 11.1.Anabilim dalınızın bölüm ya da eğitim fakültesiyle ortak çalışması veya işbirliği oluyor mu?
 - 11.2.Hangi konularda bölüm ya da eğitim fakültesinin desteğini alıyorsunuz?

/////

- 11.1.Bölümünüzün anabilim dallarıyla ya da eğitim fakültesiyle ortak çalışması veya işbirliği oluyor mu?
- 11.2.Hangi konularda anabilim dalları ya da eğitim fakültesinin desteğini alıyorsunuz?

/////

- 11.1. Fakülte yönetimi olarak anabilim dalları ya da bölümlerle ortak çalışma veya işbirliği yapıyor musunuz?
- 11.2. Hangi konularda anabilim dalları ya da bölümleri destekliyorsunuz?

EK-6. (Devam) Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Yönetici Öğretim Üyesi)

11.3. Yapmak isteyip de yapamadığınız etkinlikler oldu mu? Sizi bu etkinlikleri yapmaktan alıkoyan şey nedir?

12. İlgili bütün etkinlikler için gerekli yer, ekipman ve sarf malzemesi gibi ihtiyaçları fakülte/bölüm/anabilim dalı olarak sağlayabiliyor musunuz? Nasıl sağlıyorsunuz?

13. İlgili bütün etkinliklerin hizmet, bakım, personel giderleri için gerekli maddi kaynaklarınız var mı? Bunları nasıl karşılıyorsunuz?

EK-7. Gözlem Örneği

Gözlem No: 3	Ders: Eğitime Giriş
Tarih: 21.10.2019	Sınıf: 1
Saat Başlangıç: 09:15 Saat Bitiş: 10:10	Öğrenci Sayısı: 27

Organizasyon

Ders başladı. Öğretim üyesi derse girdikten sonra gelen öğrenciler var. Erkek öğrenciler sınıfın arka tarafında toplanmış. Öğrenciler birerli, ikişerli ve üçerli olarak oturuyorlar.

9:23

Üç öğrenci derse geldi.

9:27

Derse iki öğrenci daha geldi.

...

İçerik

Öğretim üyesi bu hafta ne işleyeceklerini soruyor. Bir öğrenci “felsefe toplumsal temelleri” diye cevap veriyor.

...

Yöntem

Sınıfta konuşmalar var. Öğretim üyesi akıllı tahtayı açıyor. Öğretim üyesi akıllı tahtayla uğraşırken sınıfta uğultular ve konuşmalar devam ediyor. Öğretim üyesi bir deste iskambil kâğıdı çıkardı, kâğıtları karıyor. Öğrenci sayısını sayıyor, bir öğrenciye kâğıtları karması için desteyi veriyor. Öğretim üyesi birkaç tane peş peşe soru soruyor sınıfa. Gelen cevaba göre ek sorular soruyor. Öğretim üyesi akıllı tahtayı açtı. “Toplumsal normlara örnekler istiyorum.” diye sınıfa sesleniyor. Cevap yok. Öğretim üyesi “Töre nedir?” diyor. Bir öğrenci cevaplıyor. Öğretim üyesi “Eğitimle hukuk arasında nasıl bir ilişki var?” diyor. Cevap yok. Bir öğrenci cevap veriyor. Öğretim üyesi örnek istiyor. Öğretim üyesi iskambil kâğıtlarını dağıtırken öğrencilere, bir yandan da cevap veren öğrenciye ek sorular soruyor. Sınıfta konuşmalar oldu. Öğretim üyesi dersini anlatırken sınıfın her yerinde geziyor.

9:26

Öğretim üyesi “Aynı kâğıt numaraları yan yana, birbirinizi bularak oturuyorsunuz” diyor. Öğrenciler birbirlerine numaraları soruyor. Sınıfta hafif bir uğultu oluyor ve en sonunda öğrenciler numaralarını bulup ona göre yeniden sıralarına oturuyor. Sınıf homojen bir şekilde yeni oturma düzenine geçiyorlar. Öğrenciler kalem, defter ve kitaplarını alıp yeni yerlerine oturuyorlar. Öğretim üyesi power point sunusunu açtı. Sunuda Atatürk’ün “Öğretmenler her fırsattan yararlanarak halka koşmalı, halk ile beraber olmalı ve halk, öğretmenin çocuğa yalnız alfabe okutan bir varlıktan ibaret olmayacağını anlamalıdır.” sözü var. Öğretim üyesi öğrencilere Atatürk’ün bu söz hakkında ne düşündüklerini soruyor. Öğrenciler doğrudur diyor. Öğretim üyesi “Bana doğruluğunu ispatlayın.” diyor. Dört öğrenci söz alıyor. Öğretim üyesi gelen cevaplara göre ek soru soruyor. Öğretim üyesi soru sormaya devam ediyor. Bir öğrenci cevap veriyor. Öğretim üyesi yine bir soru soruyor. Başka bir öğrenci cevap veriyor. Öğretim üyesi kendi açıklamalarda bulunuyor. Öğrenciler sessiz bir şekilde dinliyor.

...

9:40

Öğretim üyesi düdük benzeri bir şey öttürüyor. Sınıf beklenmedik bu ses karşısında susuyor, afallıyorlar biraz. Bir öğrenci söz alıyor. Öğretim üyesi “Biraz daha düşünmek gerekir mi acaba?” diye dönüt ve ipucu veriyor. Başka bir öğrenci söz alıyor ve örnek veriyor.

EK-7. (Devam) Gözlem Örneği

9:43

Öğrenciler derse ilgili gözüküyor. Başka bir öğrenci daha söz alıyor. Etkileşim türü öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci şeklinde ilerliyor. Bir başka öğrenci daha söz alıyor. Öğretim üyesi “Tamam, güzel bir örnek.” diyor. Öğrenciler kavramlara yönelik örnekler veriyor, sınıfta hafif ses var. Öğrenciler kendi aralarında tartışıyorlar. Öğretim üyesi soru soruyor öğrencilere, kendi hayatlarıyla örnekler istiyor. Bir öğrenci cevap veriyor. Katılım var, öğrenciler istekli gözüküyor. Parmak kaldırıyorlar.

...

9:49

Öğretim üyesi sorularına devam ediyor. “Teknoloji çağı ne demek? Teknoloji nedir?” şeklinde soru soruyor. Öğrenciler cevap veriyor. Öğretim üyesi öğrencilerin açıklamalarına eklemeler yapıyor.

...

9:56

Öğretim üyesi çarpışan eğitim görüşlerinin olduğu bir slayt açıyor ve öğrencilere “Hangisi ve neden?” diye soruyor. Öğrenciler okuyor filozofların sözlerini ve düşünüyorlar. Sınıfta sessizlik oluştu. Herkes sessiz. Bir öğrenci söz alıyor. Öğretim üyesi bu sözün hangi felsefe ile ilişkili olduğunu soruyor. Öğretim üyesi filozofların görüşlerini açıklıyor. Daha sonra “Bu görüşler göre eğitim mi toplumu değiştiriyor, toplum mu eğitimi değiştiriyor” diye öğrencilere soru soruyor. Öğrenciler hep bir ağızdan söz alıp cevap veriyor. Öğretim üyesi gelen cevaplara dönüt veriyor. Ek açıklamalarda bulunuyor. Öğrenciler dinliyor.

...

İmkânlar ve Maliyet

Sınıfta akıllı tahta var, ancak ders sürecinde problemler çıkıyor. Öğretim üyesi bağlantı sorunu yaşıyor. Sıralar yere sabit ve oturma düzeni tek yönlü etkileşime olanak sağlayan sıralardan oluşuyor.

...

EK-8. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 10.05.2019

Protokol No: 39703

Tarih: 31.05.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Sınıf Öğretmenliği Programının Öğretmen Adaylarına Duyuşsal Özellikler ve Sosyal Beceriler Kazandırması Bakımından CIPP Modeli ile Değerlendirilmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
TEZ YAZARI:	İbrahim KARAGÖL
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Hasan TUTAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)