# Okul Temelli Yaklaşımla Geliştirilen Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*

# Evaluation of Teaching Principles and Methods Course Developed with a School-Based Approach

Melis YEŞİLPINAR UYAR**, Ahmet DOĞANAY***

***Öz***

Bu araştırmanın amacı, okul temelli yaklaşımla geliştirilen öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının, katılımcı değerlendirme modeli kullanılarak değerlendirilmesidir. Araştırma, durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını bir Devlet Üniversitesi'nin Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ikinci sınıfta öğrenim gören ve öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan 36 öğrenci ile öğretim programını uygulayan araştırmacılardan biri oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kapsamında yer alan tümevarımsal ve tümdengelimsel analiz yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırmada, öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir yaklaşımla geliştirilen öğretim programının; mevcut durum bağlamında ortaya çıkan gereksinimleri büyük ölçüde karşıladığına, öğrencilere bireysel ve mesleki anlamda katkı sağladığına ve uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

***Anahtar sözcükler:*** Durum çalışması, okul temelli program geliştirme, katılımcı değerlendirme modeli, öğretmen eğitimi.

***Abstract***

The purpose of this study is to evaluate a Teaching Principles and Methods course which was developed with a school-based approach. The study was designed as a case study. The participants of the study include one of the researchers who taught the course and 36 sophomore students who were enrolled in the course at the Department of Classroom Teaching at a state university. Observations, interviews, and document analysis were used to collect data. Inductive and deductive content analysis methods were used for data analysis. Consequently, it was concluded that the curriculum which was developed with a school-based approach for the teaching principles and methods course largely was in line with the requirements arising in the context of the current situation, provided students with personal and professional gains, and was implementable.

***Key words:*** Case study, school-based curriculum development, participatory evaluation model, teacher education.

Gönderilme Tarihi: 10.05.2017 Kabul Tarihi: 05.07.2017

* Bu çalışma Melis Yeşilpınar Uyar'ın SDK-2014-2678 numarasıyla, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenen doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

** Yrd.Doç.Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye; melis.uyar@dpu.edu.tr

*** Prof.Dr., Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye; adoganay@cu.edu.tr

## Giriş

Günümüzde yaşanan hızlı değişim, program geliştirme alanında sürekli devam eden incelemeleri ve değerlendirmeleri beraberinde getirmektedir. Farklı alanlarda gerçekleştirilen bu çalışmalar programın öğeleri, kuramsal, felsefi ve sosyal temelleri açısından ele alınmakta ve program geliştirme sürecine yön veren yaklaşım ve modellere yansımaktadır. Bunlardan biri okul temelli program geliştirme yaklaşımıdır

Okul temelli program geliştirme, öğrencilerin öğrenmelerine dönük bir programın, öğrencilerin üyesi olduğu eğitim kurumu tarafından planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Skilbeck, 1984: 2). Eğitim programlarının niçin okul temelli bir yaklaşımla geliştirilmesi gerektiği sorusunun cevabı ise iki temel boyutla açıklanmaktadır. Bunlardan ilki merkeziyetçi anlayışla hazırlanan programların bağlamsal ve yapısal özellikleri dikkate almada yetersiz olması (Lewy, 1991; Ringwalt, Ennett, Vincus ve Simons-Rudolph, 2004, Yüksel, 1998) ve bu nedenle öğrenci gereksinimlerinin tam anlamıyla karşılanmamasıdır (Chun, 1999). Diğer boyut ise öğretmenlerin programı yerel özellikler bağlamında değiştirerek uygulamaya gereksinim duymalarıdır. (Maphosa ve Mutopa, 2012).

Öğretmenin program geliştirme sürecine katılımını hedefleyen ve araştırmacı öğretmen anlayışı doğrultusunda şekillenen okul temelli program geliştirme yaklaşımının yenilik getiren eğitsel uygulamalara yön veren radikal bir dönüşüm olarak ele alındığı görülmektedir (Elliot, 1993; Marsh, Christopher, Lynne ve Gail, 1990; McKernan, 2008). Bu kapsamda gerçekleştirilen geniş ölçekli eğitim reformlarının temel amacının yerel düzeydeki değişimler için fırsatlar oluşturmak ve dolayısıyla da okulların yenilikçi gücüne katkıda bulunmak olduğu belirtilmektedir (Geijsel, Sleegers, Berg ve Kelchtermans, 2001).

Konuyla ilgili araştırmalarda daha çok ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki durum çalışmaları ile okul temelli uygulamaların öğretmen, öğrenci, yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği ve öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerine odaklanıldığı görülmektedir (Chun, 1999; Juang, Liu ve Chan, 2008; Keiny,1993; Law, 2001; Li, 2006; Maphosa ve Mutopa, 2012; Nutravong, 2002; Özyurt, 2015; Priestley, Minty ve Eager, 2014; Shawer, 2009; Xu, 2009). Bu araştırmaların sonuçları; katılımcıların program geliştirme alanına ilişkin bilgi, beceri ve deneyim eksikliğinin (Akrom, 2015; Chun, 2015; Li, 2006; Maphosa ve Mutopa,2012; Nutravong, 2002; Özyurt, 2015; Zeegers, 2012), zaman yetersizliğinin (Maphosa ve Mutopa,2012; Nutravong, 2002; Özyurt, 2015; Zeegers, 2012) ve kaynak eksikliğinin (Maphosa ve Mutopa,2012; Zeegers, 2012) sürecin işleyişini olumsuz etkileyen etmenler olduğunu göstermektedir.

Okul temelli program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına gereksinim duyulan alanlardan birinin de yüksek eğitim düzeyindeki program çalışmaları olduğu belirlenmiştir (Colet ve Durang, 2004; Mentkowski vd., 2002; Wolf, 2007). Daha özele indirgendiğinde ise bu yaklaşımın özelliklerinin, öğretmen eğitimi kapsamında yer alan program ve uygulamalara da doğrudan ya da dolaylı olarak yansıdığı görülmektedir (Gough, 1977; Nutravong, 2002; Westbury, Hansen, Kansanen ve Björkvist, 2005).

Türkiye açısından değerlendirmek gerekirse Bologna süreciyle birlikte yüksek eğitim kapsamında hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında bir takım düzenlemelere gidildiği bilinmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalarla ders içeriklerinde de değişimi hedefleyen köklü yeniliklerin temeli atılmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2010a). Döngüsel yapıda ilerleyen bu süreçte yükseköğretim kurumlarının ilgili alan yeterlilikleri doğrultusunda öğretim programlarını yapılandırmaları ve sürekli güncellemeleri gerekmektedir (Güneş, 2012). Yapılandırma çalışmalarının temelinde ise öğretim elemanlarından ders programlarını oluşturup güncellemeleri, öğrenme kazanımlarına uygun planlanan ölçme-değerlendirme süreçleri ile derslerindeki başarıyı geliştirmeleri ve öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlamaları beklenmektedir (YÖK, 2010b). Ancak kararların merkezden alındığı otoriter yapılarda yüksek eğitim faaliyetlerini bu şekilde yürütmenin zorlaşacağı ifade edilmekte ve bu gelişmeleri faydaya dönüştürebilmek için merkezi otoritelerin sorumluluklarını daraltmaları, strateji, politika ve standartları belirlemeye odaklanmaları gerektiği belirtilmektedir (Açıkgöz, 2012).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını geliştirmeye yönelik hedeflerde, okul temelli program geliştirme anlayışına vurgu yapıldığı görülmekte ve konuyla ilişkili araştırma sonuçları öğretmen eğitiminde okul temelli uygulamaların çok boyutlu ve derinlemesine incelendiği araştırmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir (Juang, Liu ve Chan, 2008; Keiny,1993; Law, 2001; Maphosa ve Mutopa, 2012; Nutravong, 2002; Xu, 2009). Bu gereksinim program geliştirme sürecinin aşamalarından biri olan değerlendirme çalışmalarının önemini de göz önüne sermektedir.

Program değerlendirme; bir programın, etkinliğin, dersin, bir takım deneysel materyalin, öğrencilerin, öğretmenlerin ya da okul sisteminin değerinin belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır (McKernan, 2008, s. 204). Bu süreçte planlanan ve uygulanan programın, program değerlendirme modelleri doğrultusunda uygun araştırma yöntem ve teknikleri ile değerlendirilip, sonuçların programın geliştirilmesinde kullanılması gerekmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Bu araştırmada değerlendirilmesi amaçlanan program, okul temelli bir yaklaşımla, uygulama sürecinde geliştirilmiştir. Okul temelli programın etkililiğine karar vermede, program değerlendirme alanyazınında yer alan tüm model ve yaklaşımların kullanılabileceği belirtilmektedir (Lewy, 1991). Ancak okul temelli yaklaşımı diğer program geliştirme modellerinden ayıran temel fark, okula özgü bir ihtiyaç analizi çalışmasıyla (Skilbeck, 1984) içeriğin ve öğrenme yaşantılarının daha yerelleştirilmesidir (Wright ve Johnson, 2000). Bu durum program geliştirme sürecinin tüm aşamalarında bağlamsal ve yapısal özelliklerin dikkate alınmasını gerektirmektedir. Durum belirleme ve değerlendirmeyi bir arada içeren bu süreç hem öğrenene hem de tasarımcıya yön vermekte (Skilbeck,1984), bu yönüyle paydaş katılımının önemini de göz önüne sermektedir. Program değerlendirme yaklaşımları arasında yer alan ve okul temelli yaklaşımda olduğu gibi paydaş katılımına vurgu yapan modellerinden biri de katılımcı değerlendirme modelidir (Burke, 1998; Cousins ve Earl, 2005; Cousins ve Whitmore, 1998; Yüksel ve Sağlam, 2012; Zukoski ve Luluquisen, 2002).

Katılımcı değerlendirme modeli, başta uygulayıcılar ve hedef kitle olmak üzere, tüm paydaşların değerlendirmenin geliştirilmesinde ve uygulanmasında aktif görev aldığı bir değerlendirme modelidir (Zukoski ve Luluquisen, 2002). Katılımcıların ilgi ve ihtiyaçlarından hareketle bağlama özgü bir yapıda gerçekleştirilen değerlendirme sürecinin, programın ve kullanıcılarının gelişimine katkıda bulunması gerekmektedir (Burke, 1998). Bu sürecin sistematik bir şekilde yürütülmesi için, üç temel boyutun dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Bu boyutlar; değerlendirme sürecinin kontrolü, katılım gösterecek paydaşların seçimi ve katılımın derinliğidir. Sürecin kontrolü, işleyişe yönelik teknik kararlarla ilgili olup, değerlendirici ve paydaşlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Paydaşların seçimi boyutunda, programın temel kullanıcıları ya da tüm yasal gruplar sürece dâhil edilebilir. Katılımın derinliği ise kontrol içermeyen danışma rolünde olabilmekte ya da sürece aktif katılımı gerektirmektedir (Cousins ve Whitmore, 1998).

Burke'nin (1998) katılımcı değerlendirme sürecini yedi aşamalı bir modelle açıkladığı belirlenmiştir. Modele göre sürecin ilk aşamasında; değerlendirmenin amacı, mevcut koşullar, maliyet ve zaman gibi faktörler göz önünde bulundurularak, modelinin uygunluğuna ilişkin karar verilmelidir. Sonraki aşama katılımcıların belirlenmesine yöneliktir. Bu süreçte iç ve dış değerlendiricilere görev verilip verilmeyeceği, katılımcıların özellikleri ve rolleri belirlenmelidir. Katılımcıların belirlenmesinin ardından bir değerlendirme planı hazırlanmalı ve bu plan doğrultusunda veriler toplanarak analiz edilmelidir. Bu aşamada katılımcıların sonuçlar üzerinde tartışması ve ulaşılan bilgilerin doğruluğu kontrol etmesi gerekmektedir. Daha sonrasında bilgilerin ileriye dönük olarak program geliştirme sürecinde kullanılması için bir eylem planı hazırlanmalıdır. Son aşamada ise sürecin tümüne yönelik bir rapor hazırlanmalı ve bu rapor paydaşlara sunulmalıdır (Burke, 1998).

Belirtilen noktaların ışığında gerçekleştirilen araştırmada okul temelli yaklaşımla geliştirilen öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının, katılımcı değerlendirme modeli kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Hazırlanan öğretim programının uygulamadaki işleyişi ile ilgili olarak;
  - ✓ İhtiyaç analizi çalışmasında belirlenen gereksinimler, uygulama sürecinde ne ölçüde karşılanmıştır?
  - ✓ Uygulama sürecinde zorlanan ve uygulama sürecini yeterli bulan katılımcı sayısının haftalara göre değişimi nasıldır?
  - ✓ Uygulama sürecini güçleştiren etmenler ve sürecin iyileştirilmesine yönelik öneriler nelerdir?
  - ✓ Uygulama sürecinin öğrencilere sağladığı bireysel ve mesleki katkılar nelerdir?

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temel alınmış, bu kapsamda iç içe geçmiş tek durum deseni (Yin, 2003) kullanılmıştır. Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin uygulamadaki işleyişini belirlemek adına, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleriyle araştırmacı-uygulayıcı ve öğrencilerden elde edilen veriler analiz birimlerini oluşturmuş, bu nedenle iç içe geçmiş tek durum deseni tercih edilmiştir.

### *Durum: Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişi*

Tanımlanan durumu bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yürütülen ve okul temelli yaklaşımla geliştirilen öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının uygulamadaki işleyişi oluşturmuştur. Öğretim ilke ve yöntemleri dersi, eğitim fakültesi lisans programlarının üçüncü yarıyılında alınması gereken üç kredilik bir öğretmenlik meslek bilgisi dersidir. Dersin YÖK'teki kapsamı, program geliştirme kavramları ve süreçleri, ders programı, yıllık, ünite, günlük planların geliştirilmesi, içerik seçimi ve organizasyonu, öğretim yöntemleri ve stratejileri konularını içermektedir (YÖK, 1998). Dersin genel olarak öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve uygulanmasına yönelik pek çok yeterliği kapsadığı görülmektedir (Kara ve Sağlam, 2014). Bu nedenle öğretim ilke ve yöntemleri öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahip olup, diğer meslek bilgisi dersleri için de önkoşul niteliğindedir.

Dersin öğrenme kazanımları ve içeriği uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen okula özgü bir ihtiyaç analizi çalışmasıyla belirlenmiştir (Yeşilpınar-Uyar, 2016). Bu çalışma sonucunda; öğretim ilke ve yöntemleri dersinin amaçlarının bilişsel anlama, duyuşsal anlama ve bilişsel beceri düzeylerinde (Posner ve Rudnitsky, 2006) olması gerektiği belirlenmiştir. Bu amaçlara ulaşmada ise içerik yoğunluğunun azaltılarak uygulamada işlevsel ve yaygın kullanımı olan konuların derinlemesine ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bilgiyi sunma ve anlamlandırmayı, öğretim hizmetinin niteliğini artıran değişkenlerin kullanımını içeren, uygulama boyutunun arttığı, otantik öğrenme yaşantıları sunulan ve öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan bir öğrenme-öğretme sürecine gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Öğretimin değerlendirilmesinde ise sürece dayalı değerlendirmeyi temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanılması, anlama ve beceri düzeyini ölçen yazılı yoklama yapılması ve tüm ölçme sonuçlarına geri bildirim verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Katılımcı değerlendirme modeli kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanan program, bu veriler doğrultusunda okul temelli bir yaklaşımla uygulama sürecinde desenlenmiştir. Uygulama süreci 14 hafta sürmüş, sekiz eylem planını uygulama, izleme, değerlendirme ve yansıtma çalışmalarıyla tamamlanmıştır.

Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından programın uygulamadaki durumu; öğretim ve değerlendirme sürecinin yapısı, öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımları, duruma ilişkin sınırlılıklar ve öneriler açısından incelenerek betimlenmiştir. Bu çalışmanın ardından belirlenen ölçütler doğrultusunda programın etkililiği ve uygulanabilirliği konusunda karar verilmiştir. Karar verme sürecinde temel alınan ölçütleri; "programın okula özgü ihtiyaç analizi çalışmasıyla ortaya çıkan gereksinimleri karşılama düzeyi", "uygulama sürecinde zorlanan öğrenci sayısının haftalara göre değişimi" ve "programın öğrenciye sağladığı bireysel ve mesleki katkılar" oluşturmuştur.

***Katılımcılar***

Araştırmanın katılımcılarını; bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ikinci sınıfta öğrenim gören ve öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan 36 öğrenci ile öğretim programını uygulayan araştırmacılardan biri oluşturmuştur. Araştırmada temel alınan katılımcı odaklı değerlendirmede, tüm paydaşlar olmasa da sürecin kilit noktasını oluşturan paydaşların karar verme sürecinde etkin rol almaları gerekmektedir. Bununla birlikte katılımın yönü ve derinliği farklılık gösterebilmektedir (Burke, 1998; Cousins & Whitmore, 1998). Bu kapsamda ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 14 odak öğrenciyle ara ve son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin seçiminde kullanılan ölçütler; akademik başarılarının ve derse katılımlarının farklı düzeylerde olmasıdır. Buna ek olarak öğrencilerin görüşmelere gönüllü katılım göstermeleri esas alınmıştır. Katılımın derinliği açısından öğrenciler sorumluluk içermeyen danışma rolünde sürece katılım göstermiştir.

Katılımcı değerlendirme modelinde araştırmacıların rol ve sorumluluklarının, geleneksel rollerin ötesine geçerek bazı boyutlarıyla farklılaştığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, öncelikle değerlendiricilerin araştırma becerileri konusunda gerekli eğitim ve uzmanlığa sahip olmaları gerekmektedir. Değerlendiricilerin öğretim sürecindeki rolü göz önünde bulundurulduğunda ise değerlendirme yoluyla öğretim yerine değerlendirmeyi öğretmeye odaklanılması gerektiği belirtilmektedir. Bu durum araştırmacıların; etkili öğretim, iletişim ve sorgulama becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir (Cousins ve Earl, 2005).

Değerlendirme sürecinin kontrolünden sorumlu olan ilk yazar, eğitim programları ve öğretim ana bilim dalında doktora derecesine sahiptir. Yüksek lisans ve doktora sürecinde program geliştirme ve öğretim alanıyla ve öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalar gerçekleştiren araştırmacı, süreçte öğretim programının uygulamasını gerçekleştirmiş, değerlendirmenin planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlaştırılmasında aktif rol almıştır. İkinci yazar, eğitim programları ve öğretim alanında doktora derecesine sahip olup, öğretim ilke ve yöntemleri dersini uzun yıllardır yürütmektedir. Araştırmacının eğitim programları ve öğretim alanı kapsamında; program geliştirme ve değerlendirmeyi, öğretmen eğitimini, öğretim ilke ve yöntemlerini, düşünme becerileri ve öğretimini konu alan çok sayıda yurt içi ve yurt dışı yayını mevcuttur. Araştırmacı, değerlendirmenin planlanması, verilerin analizi ve raporlaştırılması sürecinde aktif rol almıştır.

***Verilerin Toplanması***

Katılımcıların ve sürece katılım düzeylerinin belirlenmesinin ardından Tablo 1'de kapsamı belirtilen değerlendirme planı doğrultusunda verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 1**

*Program Değerlendirme Planı*

| **Boyutlar** | **Açıklamalar** | | |
|---|---|---|---|
| Veri toplama yöntemleri | Yapılandırılmamış Gözlem | Görüşme | Doküman İncelemesi |
| Gerçekleştirilen zaman dilimleri | 1 Ekim 2014-25 Aralık 2014 tarihleri arasında | Ara: 26-27 Kasım 2014<br>Son: 5-9 Ocak 2015 | 1 Ekim 2014-25 Aralık 2014 tarihleri arasında |
| Veri kaynakları | Sınıf eğitimi ana bilim dalı ikinci sınıf öğrencileri<br>Araştırmacı-uygulayıcı | Odak öğrenciler | Sınıf eğitimi ana bilim dalı ikinci sınıf öğrencileri<br>Araştırmacı-uygulayıcı |
| Veri Toplama Araçları | Standart bir gözlem aracı yok | Ara Görüşme Formu<br>Son Görüşme Formu | Yansıtıcı Değerlendirme Formu<br>Araştırmacı-Uygulayıcı Günlüğü |

Tablo 1'de görüldüğü üzere verilerin toplanmasında uygulama sürecine ilişkin gözlemlerden, ara ve son görüşmelerden, yansıtıcı değerlendirme formlarından ve araştırmacı-uygulayıcı günlüklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada yapılandırılmamış gözlem türü kullanılmıştır. Bu kapsamda standart bir gözlem aracı kullanılmamış ancak uygulama sürecinde ve sonrasında alınan alan notları ile uygulama sonunda yazılan günlüklerden yararlanılmıştır. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen uygulamaların tamamı video ile kayıt altına alınmıştır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen ara ve son görüşmeler için iki yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ara görüşme formunda görüşmenin yapıldığı zaman dilimine kadar gerçekleştirilen derslere ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilere dersin en keyifli ve ilgi çekici yönünün ne olduğu, derste zorlandıkları noktaların neler olduğu, daha kalıcı öğrenmeler sağlamak için neler önerdikleri sorulmuş ve derslerin akademik ve bireysel anlamdaki katkısıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Son görüşme formunda ise öğrenme-kazanımlarının, içeriğin, öğrenme-öğretme sürecinin ve ölçme-değerlendirme sürecinin daha ayrıntılı ve kapsamlı değerlendirilmesine yönelik sorular kullanılmıştır. Ara görüşmeler ortalama 15 dakika, son görüşmeler ise ortalama 26 dakika sürmüştür.

Yansıtıcı değerlendirme formu ve araştırmacı-uygulayıcı günlüğü uygulama sürecinde tamamlanan her döngünün sonunda kullanılmıştır. Yansıtıcı değerlendirme formunda öğrencilere süreç içerisinde neler öğrendikleri, bu öğrendikleri içinde neleri önemli buldukları, ders sürecinde zorlandıkları noktaların ve dersin ilgi çekici ve keyifli yönlerinin neler olduğu, daha kalıcı öğrenmeler sağlamak için neler yapılabileceği ve bu dersi tekrar dinleseler daha iyi anlamak için neler yapabilecekleri konusunda toplam beş soru yöneltilmiştir. Araştırmacı-uygulayıcı günlükleri ise uygulamayı gerçekleştiren araştırmacının uygulama sürecine yönelik bakış açısını, değerlendirmelerini ve bu değerlendirmeleri sonucunda bir sonraki plana yaptığı yansıtmaları içermiştir.

***Verilerin Analizi***

Analiz sürecinde içerik analizi kapsamında yer alan tümdengelimsel ve tümevarımsal analiz yöntemleri (Patton, 2002) bir arada kullanılmıştır. Bu kapsamda, tümdengelimsel analiz için ihtiyaç analizi çalışmasında ortaya çıkan "amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme sürecine yönelik gereksinimler" birer kategori olarak ele alınmış bu kategorilerin altında yer alan kodlar belirlenmiştir. Bununla birlikte süreç içerisinde ortaya çıkan yeni kategoriler analiz sürecinde dikkate alınarak tümevarımsal analiz yönteminden de yararlanılmıştır. Bu süreçte birbiriyle ilişkili kategoriler belirlenmiş ve bütüncül ilişkiyi gösteren modeller oluşturulmuştur. Analizler gerçekleştirilirken bilgisayar destekli nitel veri analizi programı kullanılmıştır.

***Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları***

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında alanyazında önerilen stratejiler dikkate alınarak (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005; Creswell, 2008; Glaser ve Strauss, 1967; Guba, 1981; Patton, 2002; Shenton, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2008; Yin, 2003); hazırlanan taslak görüşme formları ve yansıtıcı değerlendirme formu program geliştirme ve öğretim alanında doktora derecesine sahip, nitel araştırma konusunda deneyimli dört alan uzmanının görüşüne sunulmuş, kapsam geçerliği, akıcılık ve anlaşılabilirlik açısından incelenmiş, gerekli düzenlemelerin ardından formlara son şekli verilmiştir. Araştırmada veri, yöntem ve zaman çeşitlemesine gidilmiş, araştırmacıların rolü ve deneyimleri, katılımcıların özellikleri, uygulama ve veri toplama süreci ile verilerin analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu kapsamda odak öğrenciler için O1, O2 gibi kodlar diğer öğrenciler için de ad ve soyadlarının baş harflerinden oluşan AB, HA gibi kodlar kullanılmıştır. Her bir alıntının sonunda veri kaynağı ve verilerin elde edildiği tarih belirtilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular uzman ve teyit incelemesine sunulmuş ve öğrencilerle paylaşılarak katılımcı teyidi alınmıştır.

## Bulgular

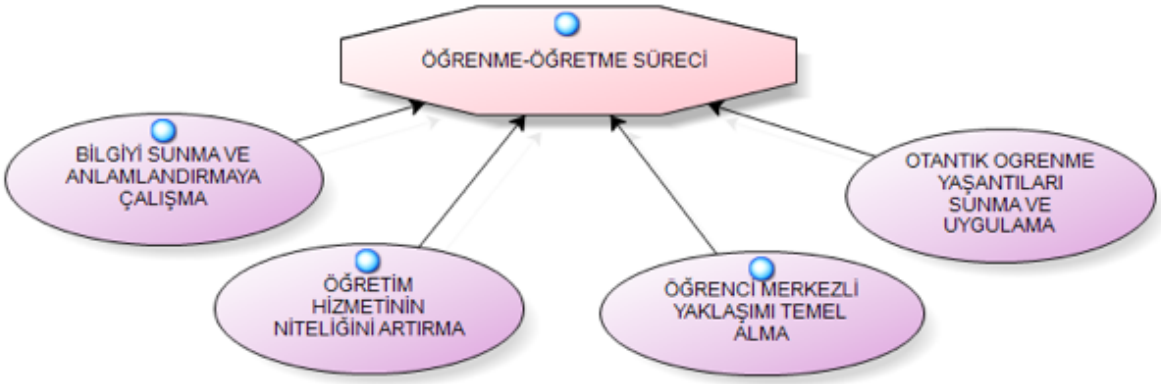
Bu bölümde, öncelikle öğretim programının uygulamadaki işleyişine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Sonrasında, ihtiyaç analizi çalışmasında belirlenen gereksinimlerin, uygulama sürecinde karşılanma düzeyine, uygulama sürecinde zorlanan ve uygulama sürecini yeterli bulan katılımcı sayısının haftalara göre değişimine, uygulama sürecini güçleştiren etmenlere ve sürecin iyileştirilmesine yönelik önerilere, uygulama sürecinin öğrencilere sağladığı bireysel ve mesleki katkılara ilişkin bulgular sunularak öğretim programı değerlendirilmiştir.

### *Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişi*

Öğretim programının uygulamadaki işleyişine ilişkin bulgular; öğrenme-öğretme sürecini, ölçme-değerlendirme sürecini ve öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımlarını içerecek şekilde üç alt başlık altında sunularak açıklanmıştır.

### *Öğrenme-Öğretme Süreci*

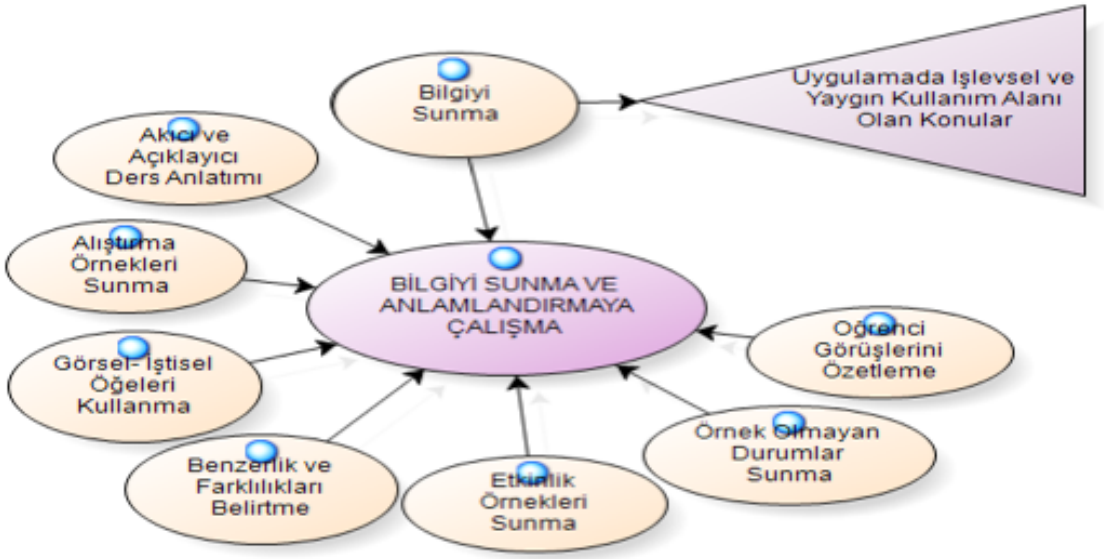
Öğrenme-öğretme sürecini açıklayan kategoriler; bilgiyi sunma ve anlamlandırmaya çalışma, öğretim hizmetinin niteliğini artırma, öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma, otantik öğrenme yaşantıları sunma ve uygulamadır. Şekil 1'de yer alan bu kategoriler, alt başlıklar altında sunularak açıklanmıştır.




*Şekil 1. Öğrenme-öğretme sürecini açıklayan kategoriler*

*Bilgiyi Sunma ve Anlamlandırmaya Çalışma*

Bilgiyi sunma ve anlamlandırmaya çalışma kategorisi altında ortaya çıkan ve uygulama sürecini açıklayan kodlar Şekil 2'de gösterilmiştir.



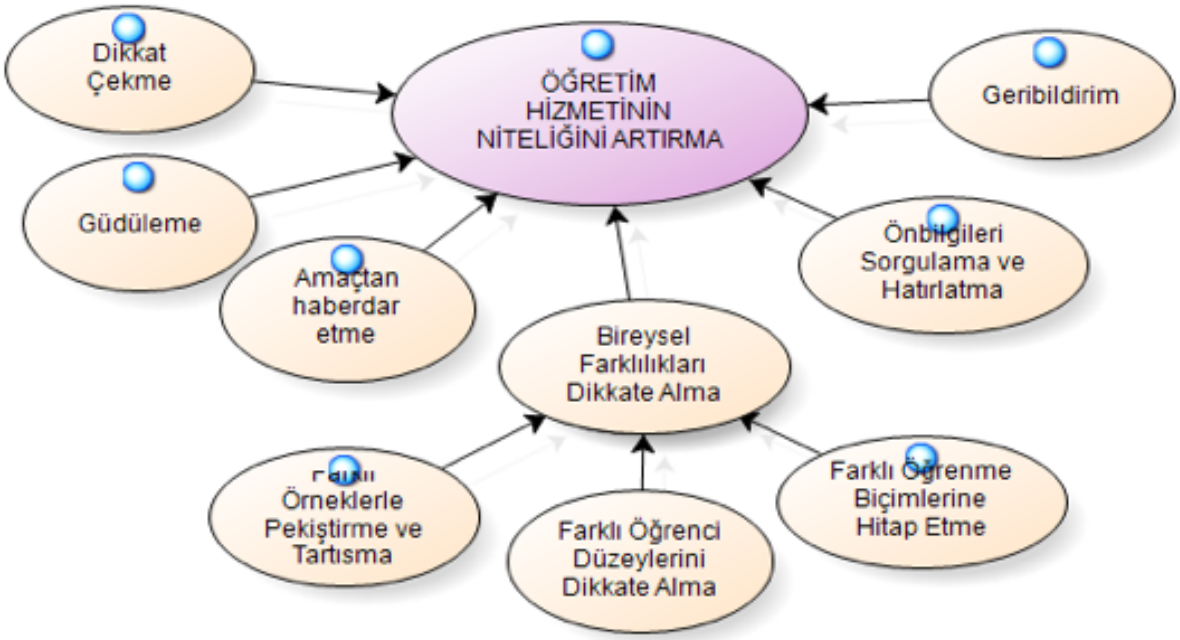

*Şekil 2. Bilgiyi sunma ve anlamlandırmaya kategorisini açıklayan kodlar*

Şekil 2'deki kodlar incelendiğinde, araştırmacı-uygulayıcının "bilgiyi sunduğu (f:86), görsel işitsel öğeleri kullandığı (f:15), benzerlik ve farklılıkları belirttiği (f:12), örnek olmayan durumlar (f:3), alıştırma (f:10) ve etkinlik örnekleri (f:6) sunduğu ve öğrenci görüşlerini özetlediği (f:16)" görülmektedir. Bunun yanı sıra "akıcı ve açıklayıcı bir ders anlatımı" (f:11) gerçekleştirildiği ve uygulamada işlevsel ve yaygın kullanım alanı olan konulara yer verildiği (f:7)" katılımcılar tarafından ara ve son görüşmelerde dile getirilmiştir. Araştırmacı-uygulayıcının etkili öğretimin aşamaları ve ilkeleri konusuna yönelik bilgi sunumu şu şekilde gözlemlenmiştir:

> *Etkili bir öğretime geçmeden önce öğretimin ne olduğunu tanımlamamız lazım. Çünkü öğrenme, öğretme, öğretim sıklıkla birbirlerine karıştırılan kavramlar… Bu noktada öğretimi tanımlayacak olursak eğer içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi sağlamak adına dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Burada üç boyut karşımıza çıkıyor… İşte öğretim demek planlama, uygulama ve değerlendirme arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak karşımıza çıkıyor (Gözlem, 22 Ekim, 2014).*

*Öğretim Hizmetinin Niteliğini Artırma*

Bu kategori altında ortaya çıkan ve uygulama sürecini açıklayan kodlar Şekil 3'te gösterilmiştir.



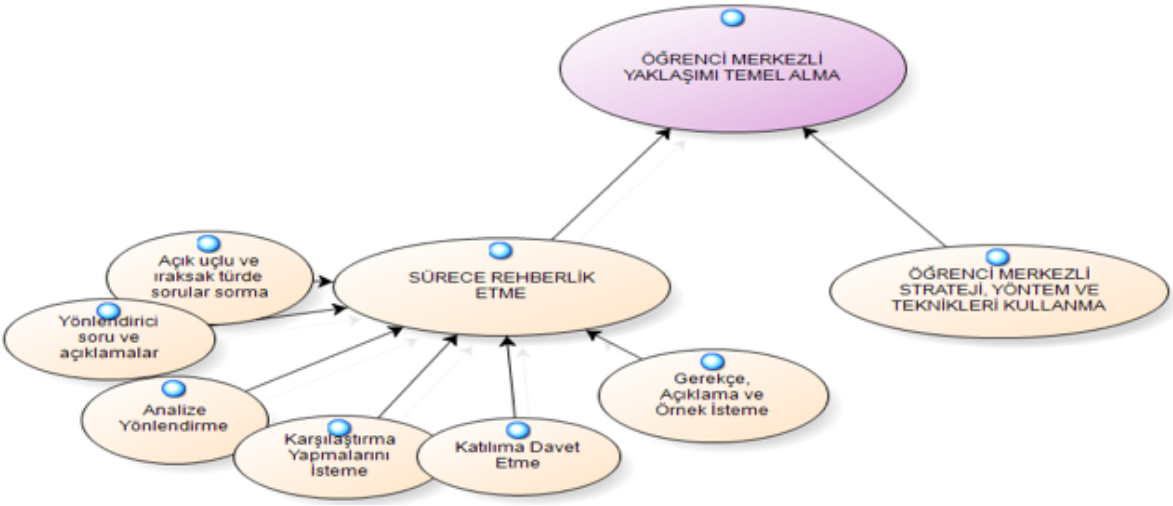

*Şekil 3.Öğretim hizmetinin niteliğini artırma kategorisini açıklayan kodlar*

Şekil 3'te de görüldüğü üzere bu kategori altında, dikkat çekme (f:9), güdüleme (f:17), amaçtan haberdar etme (f:9), önbilgileri sorgulama ve hatırlatma (f:16), geribildirim (f:41) gibi öğretim ilkelerine yönelik davranış ve söylemler gözlenmiştir. Görüşmelerden ve yansıtıcı değerlendirme formlarından elde edilen veriler ise süreçte ortaya çıkan diğer bir ilkenin bireysel farklılıkları dikkate alma (f:12) olduğunu göstermektedir. Bu kategori altında görüş belirten katılımcılar, öğretim sürecinde farklı örneklerle pekiştirme ve tartışma (f:2) gibi durumlara yer verildiğini, farklı öğrenci düzeylerinin dikkate alındığını (f:4) ve farklı öğrenme biçimlerine hitap edildiğini (f:6) belirtmişlerdir. Öğretim hizmetinin niteliğini artırma kategorisi altında araştırmacı-uygulayıcının öğrencilerin mikroöğretim uygulamalarına verdiği geribildirimlerden biri şu şekildedir:

> *Örnek olaya dayalı öğrenmede biz hangi düzeyde kazanımlara ulaşmamız gerekiyor… Anlama ya da beceri düzeyinde. O yüzden tanımı verip öğrenciyi çok da hatırlama düzeyine sevk etmemek gerekiyor… Çok uygun bir durum değil… (Gözlem, 24 Aralık 2014).*

*Öğrenci Merkezli Yaklaşımı Temel Alma*

Öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma kategorisi altında ortaya çıkan ve uygulama sürecini açıklayan alt kategori ve kodlar Şekil 4'te gösterilmiştir.



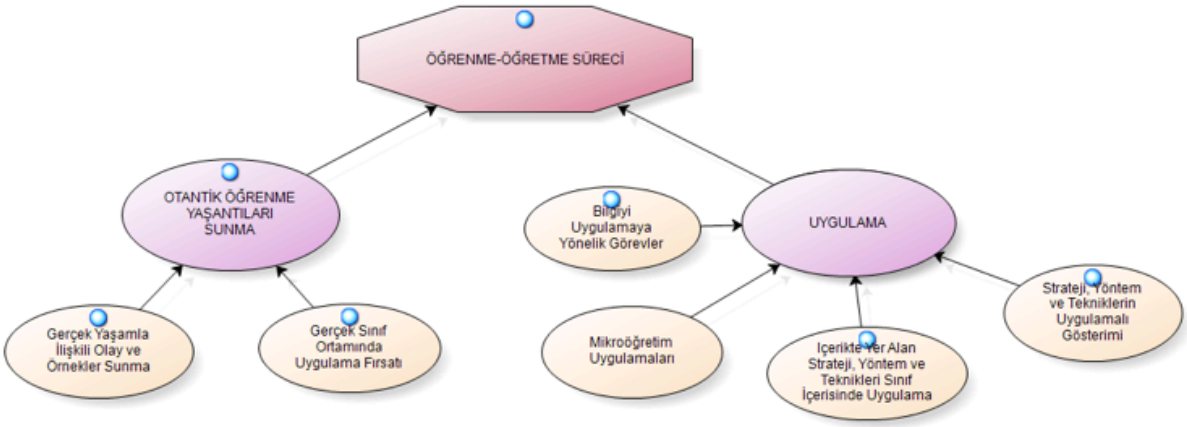

*Şekil 4. Öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma kategorisini açıklayan alt kategori ve kodlar*

Şekil 4'te görüldüğü üzere öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma kategorisi altında araştırmacı-uygulayıcının "öğrenci merkezli strateji yöntem ve teknikleri kullandığı (f:10)" açık uçlu ve ıraksak türde sorular sorarak (f:50), yönlendirici soru ve açıklamaları kullanarak (f:85), öğrencileri analize yönlendirerek (f:48), öğrencilerden karşılaştırma yapmalarını (f:4), gerekçe, açıklama ve örnek sunmalarını isteyerek (f:3) ve öğrencileri katılıma davet ederek (f:48) "sürece rehberlik ettiği" belirlenmiştir. Diğer bir boyutta öğretim sürecinde öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacı-uygulayıcının 17 Aralık 2014 tarihli derste kullandığı açık uçlu ve ıraksak türde soru örneği şu şekildedir:

> *…Baktığınızda arkadaşlarınızın bu uygulamalarında giriş-gelişme-sonuç aşamaları arasındaki bütünlüğü nasıl değerlendiriyorsunuz? (Gözlem, 17 Aralık 2014).*

*Otantik Öğrenme Yaşantıları Sunma ve Uygulama*

Uygulama sürecini açıklayan diğer kategoriler, derste otantik öğrenme yaşantıları sunulduğunu ve dersteki uygulama boyutunun arttığını göstermektedir. Bu kategoriler altında ortaya çıkan ve uygulama sürecini açıklayan kodlar Şekil 5'te gösterilmiştir.




*Şekil 5. Otantik öğrenme yaşantıları sunma ve uygulama kategorilerini açıklayan kodlar*

Şekil 5'te yer alan otantik öğrenme yaşantıları sunma kategorisi altında öğrencilere gerçek yaşamda uygulama fırsatı sunulduğu (f:13) ve gerçek yaşamla ilişkili olay ve örneklere yer verildiği

(f:40) belirlenmiş ve bu uygulamalar öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir. Odak öğrencilerden biri, otantik öğrenme yaşantılarının sağladığı katkılara ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir:

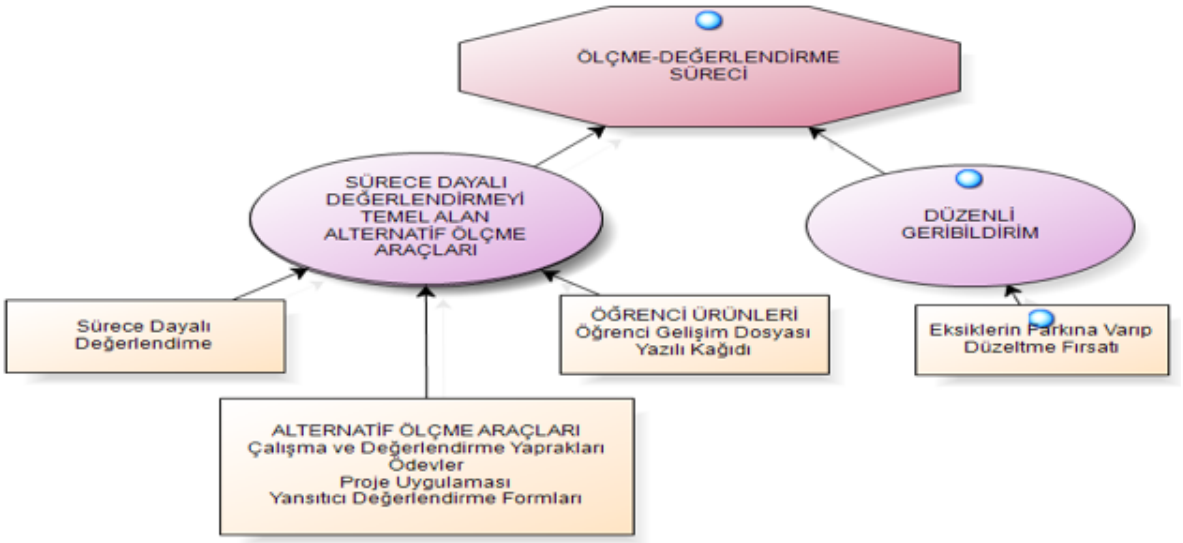
> *Orada okula gitmemiz çok iyi oldu. Çünkü teknik olarak her şey tamamdı. Ama uygulama olarak da öğrenmemiz lazım ki, oradaki çocuklarla ben karşılaştığımda daha farklı bir sürü problem ile karşılaştım. Çünkü sürekli plana bağlı kalamıyorsunuz… Bu yönden o ödev oldukça iyi oldu. Sınıfta sunmamız o da iyi oldu ama şeyde okulda öğrencilerle yaptığımız daha iyiydi (O9, Son Görüşme, s.8).*

Diğer kategori olan uygulama kapsamında; strateji, yöntem ve tekniklerin uygulamalı gösterimine yer verildiği (f:36) ve içerikte yer alan strateji yöntem ve tekniklerin sınıf içerisinde uygulandığı (f:16) görülmektedir. Bu kapsamda içerikte yer alan strateji, yöntem ve tekniklerden; altı şapkalı düşünme tekniğinin, örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin, beyin fırtınası tekniğinin, eğitsel oyunlar tekniğinin, istasyon tekniğinin ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kapsamında ayrılıp-birleşme tekniğinin öğrenci gruplarıyla uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama kategorisini açıklayan diğer kodlarda; uygulamaya yönelik görevler verildiği (f:14) ve mikroöğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği (f:7) saptanmıştır. Odak öğrencilerden biri, strateji yöntem ve tekniklerin uygulamalı gösterimine değinmiştir:

> *… Hocam. Mesela, buluş yolunu bize anlatırken direkt buluş yolu anlatmanız gerçekten çok etkiliydi. Direkt aklımda kaldı. Zaten onu fark ettim, ilk başta sunuş yolu gibi geldi bana. Hatta size söylemiştim, Hocam sunuş yolu mu yine. Yok, bekle, demiştiniz, sunuş yoluyla gideceğiz. Mesela o çok etkili oldu. Çünkü anlatılır ama uygulanırsa öğrenci daha iyi anlar. Anlatsaydınız yine anlardık ama bu kadar anlayacağımızı düşünmüyordum (Ara Görüşme, O2, s.5).*

***Ölçme-Değerlendirme Süreci***

Ölçme- değerlendirme sürecini açıklayan kategori ve kodlar Şekil 6'da gösterilmiştir.




*Şekil 6. Ölçme değerlendirme sürecini açıklayan kategori ve kodlar*

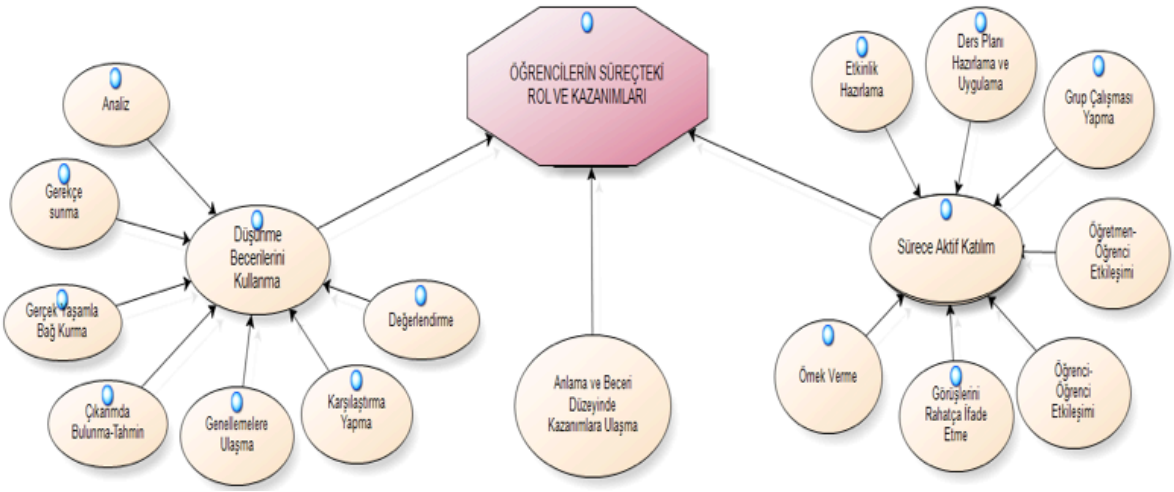
Ölçme–değerlendirme süreci incelendiğinde, ürün ve süreç değerlendirmesini temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanıldığı (f:43) ve düzenli geribildirim kategorisi altında öğrencilere eksiklerinin farkına varıp düzeltme fırsatı sunulduğu (f:31) görülmektedir. Süreç ve ürün değerlendirmesini temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanımı kapsamında; çalışma ve değerlendirme yaprakları, ödevler, proje uygulaması ve yansıtıcı değerlendirme formları gibi alternatif ölçme araçlarının kullanıldığı (f:28), sürece dayalı değerlendirmenin temel alındığı (f:13) ve süreç sonunda ortaya çıkan öğrenci ürünlerinin (9) yer aldığı belirlenmiştir. Sürece dayalı değerlendirmeye vurgu yaparken, değerlendirme

sürecinde eksiklerin farkına varıp düzeltme fırsatı sunulduğunu da belirten öğrencilerden biri bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

> *Yapmaya çalıştık sizin dağıttığınız örneklerden yola çıkarak. Güzeldi. Ben daha önce hiç böyle bir şey duymamıştım. Kendimi zorladım, konuyu zorladım. Farklı bir şeyler yapmaya çalıştım. Baktım çıkmıyor, ikincisine alışmış olursun yaparken, daha iyi olur, dedim. 1 taneyi yaptık. O bizim için başlangıç oldu. Siz onu bize tekrar dönüt yaptınız. Biz onu tekrar iyileştirdik. Onu tekrar düzenledik… (Son Görüşme, O11, s. 7).*

***Öğrencilerin Süreçteki Rol ve Kazanımları***

Öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımlarını açıklayan kategori ve kodlar Şekil 7'de gösterilmiştir.




*Şekil 7. Öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımlarını açıklayan kategori ve kodlar*

Öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımları incelendiğinde, düşünme becerilerini kullanma kategorisi altında analiz (f:103), karşılaştırma (f:17), çıkarımda bulunma (f:3) ve değerlendirme (f:17) becerilerini kullandıkları gözlenmiş, gerekçe sundukları (f:30), gerçek yaşamla bağ kurdukları (f:3) ve genellemelere ulaştıkları (f:20) belirlenmiştir. Düşünme becerilerini kullanma kategorisi altında değerlendirme yapan öğrencilerden biri, görüşünü şöyle ifade etmiştir:

> *Hocam kısmen uygundur. Çünkü tek bir problem var öğrenci öfke kontrolünü belirli sınırlar dâhilinde açıklayabilir hani geniş çaplı düşünemez yani (Gözlem, 25 Aralık 2014, ZA).*

Bir başka öğrenci ise karşılaştırma yaparken sunduğu gerekçeyi şu şekilde dile getirmiş ve genellemelere ulaştığı gözlenmiştir:

> *Öğretmenin yaptığı daha doğru çünkü öğrencileri zihinsel olarak düşünmeye yöneltiyor kendi kendine bilgileri keşfetmeye yöneltiyor. Bu daha doğru yani daha aktif geçer öğrenciler daha iyi düşündükleri için birçok şeyi kendisi irdeler… Özgüveni artar (Gözlem, 6 Kasım 2014, NB).*

Süreçte en sık gözlenen analiz becerisi kapsamında ise bir odak öğrencinin mikroöğretim uygulamasını şu şekilde analiz ettiği ve problemi belirlediği görülmektedir:

> *Ama onlar örnekmişçesine veriyorlar siz de uyarmıyorsunuz arkadaşlar… Siz örnek istediğiniz zaman onlar örnek olarak verdi. Örnek olmayan değil (İsmin hallerine öğrenciler tarafından iyelik ekinin örnek olarak verilmesi ve grubun uyarmaması) (Gözlem, 11 Aralık 2014, O5).*

Şekil 7'de yer alan kategorilerin diğer bir boyutunda, öğrencilerin grup çalışması yaparak (f:4), etkinlik hazırlayarak (f:2), ders planı hazırlayıp uygulayarak (f:2), örnek vererek (f:28), ve görüşlerin rahatça ifade edildiği (f:6) bir ortamda "sürece aktif katılım" (f:56) gösterdikleri belirlenmiştir. Bu kategori altında katılımcılar, öğrenci-öğrenci (f:9) ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin (f:3) de yer aldığına yönelik görüş belirtmişlerdir.

Grup çalışmalarına, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimine değinerek sürece aktif katılım gösterdiklerini belirten öğrencilerden biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

> *Sınıf içinde, o haftaya göre yaptığımız grup çalışmaları bizi, birbirimizi etkileşime sürüklüyor zaten. Grup olarak genelde işbirlikli çalışmalarımız oluyor. Bunların öğrenci arasındaki iletişimi artırdığını düşünüyorum… Derste gerektiği yerde biz merkezli oluyoruz, gerektiği yerde siz, gerektiği yerde tartışmayı biz yapıyoruz, soru cevabı siz soruyorsunuz…(Ara Görüşme, O5, s. 3-7).*

Öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımları kategorisinin diğer bir boyutunda anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşma kategorisi yer almaktadır. Yansıtıcı değerlendirme formlarında yer alan görüşlerde ve odak öğrencilerle gerçekleştirilen ara ve son görüşmelerde katılımcıların çoğunluğu (f:21) öğretim süreciyle birlikte anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaştıklarını belirtmiştir. Derse katılımı başlangıçta çok yüksek değilken dönem sonuna doğru katılımı artan odak öğrencilerden biri bu konudaki görüşünü şöyle dile getirmiştir:

> *Bana etkili öğretimi tamimiyle kazandırdığını düşünüyorum. Yani, bir dersi nasıl anlatmam gerektiğini, nasıl teknikleri uygulayacağımı, öğrencinin nasıl anlayacağını, öğrencinin durumunu benim nasıl anlayacağımı, her şekilde ben çok iyi anlattığını, öğrettiğini düşünüyorum… Beceri düzeyinde. Çünkü hem anlıyoruz hem onu yansıtmamız için beceri düzeyi fazlaydı, uygulama da yaptık… (Son Görüşme, O10, s.1).*

***İhtiyaç Analizi Çalışmasında Belirlenen Gereksinimlerin Uygulama Sürecinde Karşılanma Düzeyi***

İhtiyaç analizi çalışmasında ortaya çıkan gereksinimlerin, uygulama sürecinde ne ölçüde karşılandığının belirlenmesi adına ihtiyaç analizi çalışmasıyla (Yeşilpınar-Uyar, 2016) ortaya çıkan kategoriler, uygulama sürecinin işleyişini açıklayan kategorilerle karşılaştırılmış ve Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**

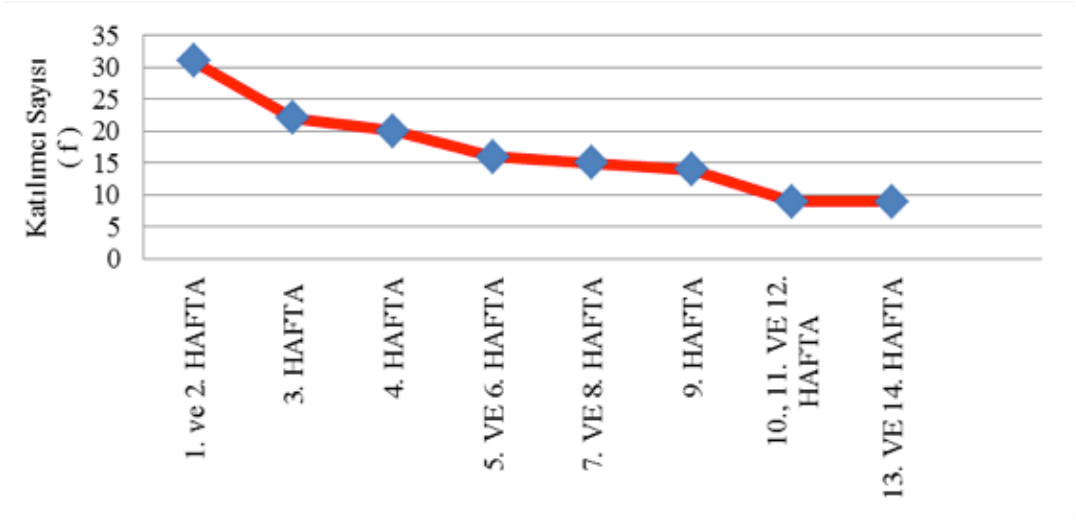
*İhtiyaç Analizi Çalışmasında Ortaya Çıkan Gereksinimler ve Uygulama Sürecini Açıklayan Kategorilerin Programın Öğeleri Açısından Karşılaştırılması*

| **Programın Öğeleri** | **İhtiyaç Analizi Çalışmasında Ortaya Çıkan Gereksinimler** | **Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişi** |
|---|---|---|
| Amaçlar | Bilişsel ve Duyuşsal Anlama<br>Bilişsel Beceri | Öğrencilerin Süreçteki Rol ve Kazanımları<br>• Anlama ve Beceri Düzeyinde Kazanımlara Ulaşma<br>• Düşünme Becerilerini Kullanma |
| İçerik | Uygulamada İşlevsel ve Yaygın Kullanım Alanı Olan Konuların Derinlemesine Öğretimi | Uygulamada İşlevsel ve Yaygın Kullanım Alanı Olan Konular |
| Öğrenme-Öğretme Süreci | Bilgiyi Sunma ve Anlamlandırma<br>• Öğretimi Görsel-İşitsel Öğelerle Destekleme<br>Öğretim Hizmetinin Niteliğini Artırma<br>Uygulama Boyutunu Artırma<br>Otantik Öğrenme Yaşantıları Sunma<br>Öğrenci Merkezli Yaklaşımı Temel Alma | • Bilgiyi Sunma ve Anlamlandırmaya Çalışma<br>• Öğretim Hizmetinin Niteliğini Artırma<br>• Otantik Öğrenme Yaşantıları Sunma<br>• Uygulama<br>• Öğrenci Merkezli Yaklaşımı Temel Alma |
| Ölçme-Değerlendirme Süreci | Sürece Dayalı Değerlendirmeyi Temel Alan Alternatif Ölçme Araçları<br>Tüm Ölçme Sonuçlarına Geribildirim<br>Yazılı Yoklama | • Sürece Dayalı Değerlendirmeyi Temel Alan Alternatif Ölçme Araçları<br>✓ Sürece Dayalı Değerlendirme<br>✓ Öğrenci Ürünleri<br>✓ Alternatif Ölçme Araçları<br>✓ Düzenli Geribildirim<br>✓ Eksiklerin Farkına Varıp Düzeltme Fırsatı |

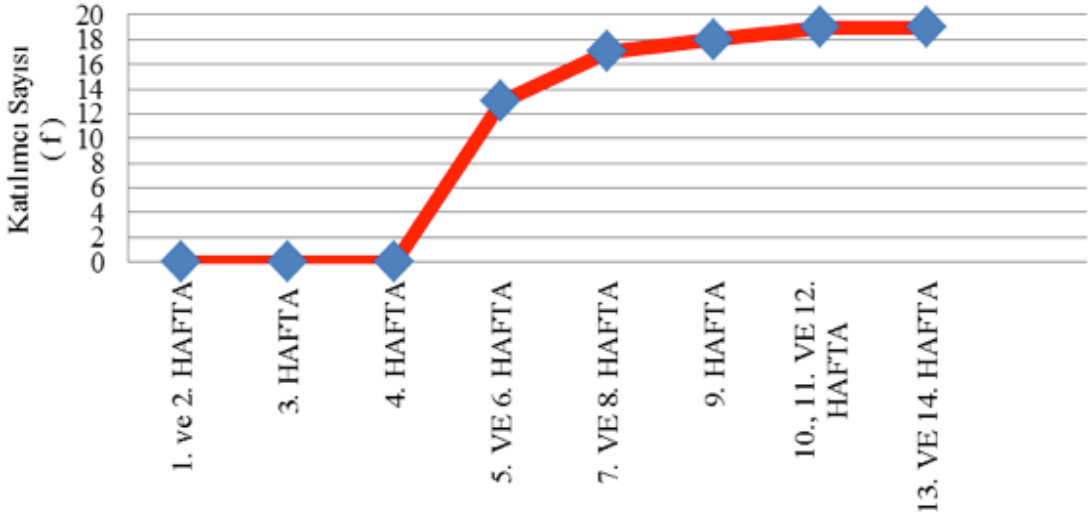
Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, öğretim programının uygulamadaki işleyişini özetleyen kategoriler ile ihtiyaç analizinde ortaya çıkan gereksinimler arasında tutarlık olduğu görülmektedir. Bu durum öğretim programının uygulamadaki işleyişinin, ihtiyaç analizi çalışmasında ortaya çıkan gereksinimleri büyük ölçüde karşıladığını göstermektedir.

***Uygulama Sürecinde Zorlanan ve Uygulama Sürecini Yeterli Bulan Katılımcı Sayısının Haftalara Göre Değişimi***

Süreç içerisindeki gelişimi gösteren yansıtıcı değerlendirme formlarından elde edilen verilerin de gereksinimlerin karşılanmasına ilişkin durumu desteklediği belirlenmiştir. Şekil 8 ve Şekil 9'da süreçteki gelişimi yansıtan tablolara yer verilmiştir.




*Şekil 8. Derste zorlandığı noktalar olduğunu belirten katılımcı sayısının haftalara göre değişimi*

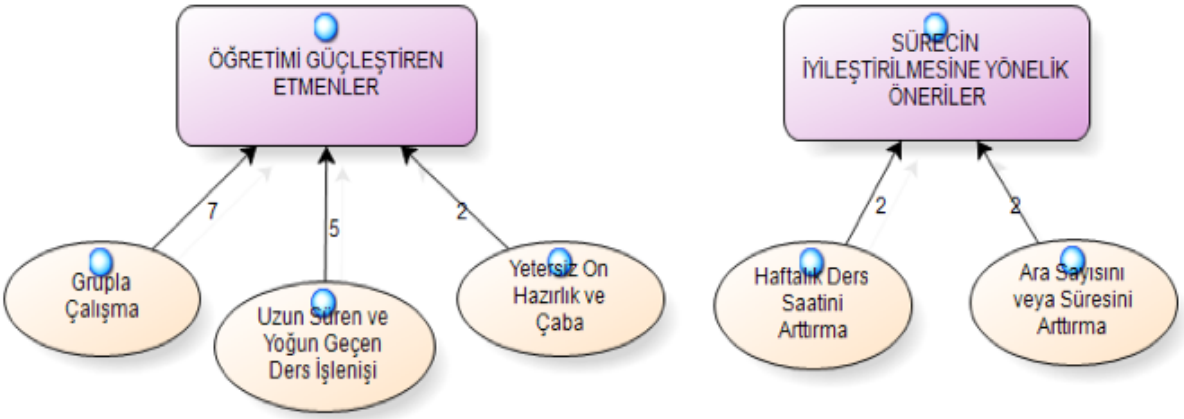



*Şekil 9. Daha kalıcı öğrenmeler sağlamaya yönelik öneri belirtmeyen ve uygulamayı yeterli bulan katılımcı sayısının haftalara göre değişimi*

Şekil 8 ve Şekil 9 incelendiğinde, katılımcıların derste zorlandıkları noktaların zaman içerisinde azaldığı; uygulamayı yeterli bulan katılımcı sayısının dördüncü haftadan itibaren arttığı ve uygulama sonunda en üst düzeye ulaştığı görülmektedir.

***Öğretimi Güçleştiren Etmenler ve Sürecin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler***

Öğretim programının değerlendirilmesi kapsamında ortaya çıkan diğer bulgularda, katılımcıların öğretimi güçleştiren etmenlere ve sürecin iyileştirilmesine yönelik önerilere değindikleri belirlenmiştir. Katılımcılar bu görüşlerini Şekil 10'da yer alan kodlarla ilişkilendirerek açıklamışlardır.




*Şekil 10. Öğretimi güçleştiren etmenler ve sürecin iyileştirilmesine yönelik öneriler*

Şekil 10 incelendiğinde, "grupla çalışmanın", "uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişinin" ve "yetersiz ön hazırlık ve çabanın" öğretimi güçleştirdiği görülmektedir. Grupla çalışma kapsamında katılımcılar, "bireylerin çalışmaya eşit düzeyde katkıda bulunmamasının" (f:6) ve bireyselliği ön plana çıkaran grup üyelerinin" (f:3) öğretimi güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Grupla çalışma sürecinde zorlandığını belirten odak öğrencilerden biri bireyselliği ön plana çıkaran grup üyelerine şu şekilde vurgu yapmıştır:

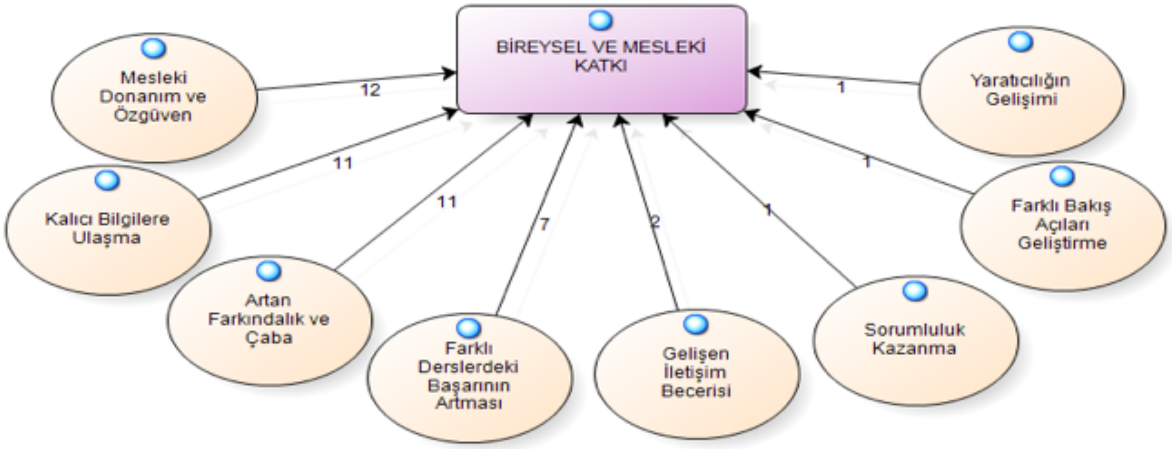
> *Grupla çalışmada şöyle söyleyebilirim. Şimdi grupta biraz bireysellik vardı. Mesela benim etkim daha fazla olsun falan diye. Şimdi ben hiçbir zaman bir şeye atılmam. Yani grup karar veriyorsa, lider seçerken bir şey olmaz… Çünkü grupta öğrenci bu dersten bir şey almak yerine, öğretmenin gözüne girmek, daha fazla puan almak için çabalıyor. Bende hani buna sinir olduğum için (Son Görüşme, O1, s.8).*

Elde edilen bulguların diğer bir boyutunda katılımcıların haftalık ders saatini artırma (f:2) ya da haftalık ders süresinde verilen ara sayısını ve bu araların süresini artırma (f:2) şeklinde yapısal düzenlemelere yönelik öneriler getirdikleri görülmektedir. Haftalık ders saatinin artırılmasına yönelik görüş belirten odak öğrencilerden biri bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

> *Uzun olması evet…3 saat değil de 4 saat olabilir ama haftada ikişer ikişer. Evet, o şekilde olursa öğrenci daha çok zevk alır bence o dersten. Çünkü yapılan şeyler bence yeterli. Çünkü uygulama var, önce anlatıyorsunuz, o derste ne öğreniyorsak onu uyguluyoruz. Etkinlik veriyorsunuz. Video izletiyorsunuz… Çünkü 3 saati bir buçuk bir buçuk ayıramıyorsunuz ama dört saat olsa mesela iki saat her türlü ders işleniyor. O şekilde olunca öğrenci de sıkılmaz (Son Görüşme, O1, s.11-12).*

***Uygulama Sürecinin Öğrencilere Sağladığı Bireysel ve Mesleki Katkılar***

Katılımcıların uygulama sürecinin sağladığı bireysel ve mesleki katkılara yönelik görüşlerini açıklayan kodlar Şekil 11'de belirtilmiştir.




*Şekil 11. Uygulama sürecinin öğrencilere sağladığı bireysel ve mesleki katkılar*

Şekil 11'de görüldüğü üzere katılımcılar uygulama sürecinin "mesleki donanım ve özgüven kazanmada, kalıcı bilgilere ulaşmada, farklı derslerdeki başarıyı artırmada, farkındalık ve çabanın artışında, sorumluluk kazanmada, iletişim becerisi ve yaratıcılığın gelişiminde" kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Mesleki açıdan donanımlı hale geldiğini ve özgüven kazandığını belirten odak öğrencilerden biri bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

> *Ben bu zamana kadar meslekle pek barışık değildim. Öğretmenlik nereye geldi diyordum. Şimdi dersin işlenişine baktım, bunları nasıl yapacağım, öğrendiğim için kendime biraz güvenim arttı. Uygulamaya çıktığımız zaman rahat olacağımı düşünüyorum. Bu ders böyle anlatılmasaydı belki diğer dersler gibi, eğitim dersleri gibi, üzerinden üstün körü geçildiğini varsaysaydık, şu an epey etki olmayacaktı. Ben yine hala öğretmenliğe soğuk insan olarak devam edecektim (Ara Görüşme, O2, s.10).*

Diğer bir odak öğrenci ise derste gerçekleştirilen uygulamaların kalıcı bilgilere ulaşmalarına katkı sağladığını belirtmiştir:

> *İnsan yaparak yaşayarak daha çabuk öğrenir daha kalıcı olur. O yüzden uygulamaya dönük olduğu için bizim için baya kalıcı oldu yani. Unutacağımı sanmıyorum (Dönem Sonu Görüşmesi, O13, s. 5).*

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim programının uygulamadaki işleyişine yönelik bulgular incelendiğinde öğretim sürecini açıklayan kategorilerin "bilgiyi sunma ve anlamlandırmaya çalışma", "öğretim hizmetinin niteliğini artırma", "öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma", "otantik öğrenme yaşantıları sunma" ve "uygulama" olduğu belirlenmiştir. Ölçme değerlendirme sürecinde ise "süreç ve ürün değerlendirmesini temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanıldığı ve düzenli geribildirim verildiği ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen uygulamanın sonucunda öğrencilerin düşünme becerilerini kullandıkları, sürece aktif katılım gösterdikleri ve anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaştıkları saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşmalarına ve düşünme becerilerini kullanmalarına en çok katkı sağlayan boyutların, artan uygulama boyutu ve sunulan otantik öğrenme yaşantıları (gerçek sınıf ortamında uygulama) olduğu düşünülmektedir. Bu görüşü destekleyen araştırma sonuçları yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinliklerin, otantik sınıf bağlamında uygulamayı içeren ve video temelli uygulamalar olarak da nitelendirilen mikroöğretim uygulamalarının düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir (Bacevich, 2010; Bay, 2008; Güney ve Semerci, 2009; Santagata ve Guarino, 2011; Stürmer, Könings ve Seidel, 2013). Taşkın ve Hacıömeroğlu da (2009) sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerindeki uygulamalarının profesyonel gelişimlerini olumlu

yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Bu anlamda öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında mesleğe yönelik kazandıkları deneyimin; teori ve uygulama arasında bağ kurmalarına yardımcı olduğu, kurdukları bu bağın anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşmalarının yanı sıra, mesleki donanım ve özgüven kazanmalarına da önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Uygulamalı çalışmaların diğer bir boyutunda içerikte yer alan strateji, yöntem ve tekniklerden; altı şapkalı düşünme tekniğinin, örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin, beyin fırtınası tekniğinin, eğitsel oyunlar tekniğinin, istasyon tekniğinin ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kapsamında ayrılıp-birleşme tekniğinin öğrenci gruplarıyla uygulaması gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak strateji yöntem ve tekniklerin uygulamalı gösterimi sürecinde araştırmacı-uygulayıcı kazanım, konu ve sürenin el verdiği ölçüde ilgili strateji, yöntem ya da tekniğe yönelik bilgi sunumunu o strateji yöntem ve tekniği kullanarak gerçekleştirmiştir.

Gerçekleştirilen bu çalışmalar öğrencilere somut yaşantılar sunarak, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmalarını ve uygulamalarını sağlamış olabilir. Çünkü konuyla ilgili araştırmalar, kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin hem somut yaşantılar sunduğunu hem de düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermekte (İlter, 2014) ve sınıf içi uygulamaların başarıyı yordayan önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır (Tan, 2010). Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların programın başarısındaki rolünü destekleyen yurt dışı alanyazındaki çalışmalarda da öğretmen eğitimine yönelik derslerde yer verilen öğrencinin aktif katılım gösterdiği, mikroöğretimi içeren ve uygulamalı olan alıştırmaların öğretmen adaylarının derse yönelik bilgi, beceri, tutum ve yeterliklerinin gelişiminde katkı sağladığı belirlenmiştir (Aremu ve Salami, 2013; Caires ve Almeida, 2005; Gibson ve Van Strat, 2000; Minger ve Simpson, 2006; Molina, Fernandez ve Nisbet, 2013; Ralph, 2014; Strawitz ve Malone, 1984; Talsma, 1996).

Alanyazındaki araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar, sınıf içi ve sınıf dışı uygulama çalışmalarının öğretmen adaylarının anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşmalarına, mesleki donanım ve özgüven kazanmalarına diğer bir ifadeyle programın etkili ve uygulanabilir olmasına büyük ölçüde katkı sağladığını destekler niteliktedir. Bununla birlikte grupla çalışma ile uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişinin öğretim sürecini güçleştirdiği belirlenmiştir.

Grupla çalışma sürecinde yaşanan sorunlara bakıldığında, "bireylerin çalışmaya eşit düzeyde katkıda bulunmamasının" ve "bireyselliği ön plana çıkaran grup üyelerinin" öğrenci kaynaklı birer etmen olarak tartışılması gerektiği düşünülmektedir. Yüksek eğitimde ve öğretmen eğitiminde grup çalışmalarını konu alan farklı araştırmalarda da "grup üyeleri arasındaki anlaşmazlık, grup üyelerinin sınıf dışında bir araya gelememesi, grup liderlerinin diğer üyelerin etkin rol almasını engellemesi, sorumluluklarını yerine getirmeyen grup üyeleri, bu kapsamda grup üyelerinin hazıra konma isteği ve bu tür öğrencilerin istekli öğrencilerin motivasyonunu da olumsuz yönde etkilemesi, eşit olmayan iş bölümü, grup büyüklüğü, yetersiz iletişim becerisi, çekingen öğrencilerin geri planda kalması" gibi etmenlerin uygulamaları güçleştirdiği belirlenmiştir (Erdamar ve Demirel, 2010; Main, 2010; Nyikos ve Hashimoto, 1997; Pauli, Mohiyeddini, Bray, Michie ve Street, 2008; Ruys, Van Keer ve Aelterman, 2010; White, Lloyd, Kennedy ve Stewart, 2005; Wolfe, 2012). Bu durum grupla çalışmaya karşı gösterilen dirençle ilişkilendirilmekte ve öğretim elemanının süreci izleyerek öğrencileri desteklemesi önerilmektedir (Erdamar ve Demirel, 2010).

Uygulama sürecinde bazı grup üyelerinin çalışmaya eşit düzeyde katkıda bulunmamalarının ve bireyselliği ön plana çıkarmalarının, grupla çalışma sürecine ilişkin bilgi, beceri ve deneyim eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Grupla çalışma becerilerinin gruba bağlılık, sorumluluk, problem çözme, kendine güven, kişilerarası ve öze dönük iletişim, çatışma çözme ve öz-değerlendirme gibi bireysel becerileri kapsadığı belirtilmektedir (Main, 2007). Bu kapsamda, grupla çalışma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara gereksinim duyulduğu görülmekte ve öğretmen eğitimi programlarında yer alan derslerin bu tür uygulamalarla bütünleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Main (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da grupla çalışma sürecinde ortaya çıkan problemlerin nedenleri arasında araştırmaya katılan hiçbir öğretmen adayının öğretmen eğitimi sürecinde doğrudan grupla çalışma becerilerinin gelişimine dönük bir ders almamasının gösterilmesi bu görüşü desteklemektedir.

Grupla çalışma sürecinde katılımcıların bireyselliği ön plana çıkarmasına yönelik daha genel bir değerlendirme yapıldığında ise bu durumun sosyal beceri düzeyiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü sosyal beceri çok yönlü bir yapı olarak ele alınmakta ve başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğretilebilir davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Yüksel, 1997, s. 38). Grupla çalışma sürecinin araştırıldığı farklı araştırmalarda da sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik iletişim ve insan psikolojisini içeren ya da doğrudan sosyal beceri eğitimine yönelik derslerin gerekliliğine vurgu yapıldığı görülmektedir (Dilekmen, Başçı ve Bektaş, 2008; Gillies ve Boyle, 2010; Girgin, Çetingöz ve Vural, 2011;Wolfe, 2012).

Alanyazındaki farklı araştırma sonuçları ve geliştirilen öneriler doğrultusunda; öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin, öğretmen eğitimi programlarında yer alan dersler aracılığıyla geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu kapsamda sosyal beceri, programlarda yer alan tüm derslerde ortak temel beceri olarak ele alınabilir. Araştırmanın bağlamını oluşturan sınıf eğitimi ana bilim dalı derslerine bakıldığında da ikinci yarıyıl ikinci dönemde yer alan insan ilişkileri ve iletişim dersinin seçmeli bir ders olduğu, sosyal beceri eğitimi dersinin ise yine bir seçmeli ders olarak dördüncü sınıfta yer aldığı görülmekte bu durumun öğretmen adaylarının grupla çalışma sürecinde yaşadıkları sorunlarda da etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretimi güçleştiren etmenler arasında ortaya çıkan diğer bir sorun uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişidir. Katılımcıların sürece yönelik önerileri de bu etmenle doğrudan ilişkilidir. Bu durumun öğretim sürecinde sorumlu olunan uygulamalı görevlerle ve bu görevlerin meydan okuyucu etkisiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretim sürecinde sunulan meydan okuyucu soru ve etkinlikler düşünmeyi desteklemektedir (Newmann, 1990). Bununla birlikte zihinsel meydan okumanın yenilikçi öğretim tekniklerinin benimsenmesi ya da öğrenmeye yönelik yeni ortamlar aranması kadar basit bir sürece dayalı olmadığı ifade edilmektedir (Newmann ve Wehlage, 1993). Zihinsel meydan okumanın gerçekleşmesi için öğrencilerden öğretim amaçlarına ulaşmalarında bireysel ve grupla çalışmalarının beklenmesi, öğrencilerin kazanımları sergilemesine yönelik uygun öğretim stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin düşünmelerine önem verilmesi, saygı duyulması ve öğrencilerin bilgiye ve akıl yürütmeye dayalı görüşler oluşturmaya özendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (NCSS, 1992). Öğretim programının uygulamadaki işleyişine ilişkin bulgular incelendiğinde bireysel ve grup çalışmalarına yer verildiğini, öğrenci merkezli strateji yöntem ve tekniklerin kullanıldığını ve öğrencilerin düşünme becerilerini kullandıklarını gösteren kategorilere ulaşıldığı görülmektedir. Bu durum zihinsel meydan okumayı destekleyici bir öğretim sürecinin gerçekleştirildiğini ve öğrencilerin uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişine yönelik görüşlerinin meydan okuyucu görevlerden kaynaklandığı görüşünü desteklemektedir.

Sonuç olarak araştırmada; öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir yaklaşımla geliştirilen öğretim programının, mevcut durum bağlamında ortaya çıkan gereksinimleri büyük ölçüde karşıladığına, öğrencilere bireysel ve mesleki anlamda katkı sağladığına ve uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

Grupla çalışma sürecinde yaşanan sorunlar ise öğretmen eğitimi programlarındaki mevcut derslerde grupla çalışma uygulamalarına yer verilmesi gerektiğini, bu dersler aracılığıyla öğretmen adaylarının grupla çalışma becerilerinin ve sosyal beceri düzeylerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra artan uygulama boyutunun, anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşmadaki rolü düşünüldüğünde, öğretmen eğitimi programlarında yer alan diğer meslek bilgisi derslerinde de uygulamalı çalışmalara yer verilmesi gerektiği, bu kapsamda öğrencilere gerçek sınıf ortamında gözlem ve uygulama fırsatı sunulması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada değerlendirilen öğretim programı, bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yürütülen öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik olup, okul temelli yaklaşımla geliştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan 36 öğrenciyle ve uygulama sürecini gerçekleştiren araştırmacılardan biriyle sınırlıdır. Ulaşılan

sonuçlar, öğretim programının mevcut durum bağlamında uygulanabilir olduğunu göstermekle birlikte programın farklı bağlamlarda kullanılması için bir takım düzenlemelere gereksinim duyulabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğretim programının eğitim fakültelerinin sınıf eğitimi ve diğer programlarında uygulanması için öncelikle okula özgü bir ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirilmelidir. Bu çalışmayla, programın hedef kitlenin ihtiyaç ve beklentilerine uygunluğu kontrol edilmelidir. Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak öğretim programı doğrudan uygulanabilir ya da hedef kitlenin ihtiyaç ve beklentilerine uygun şekilde yeniden düzenlenebilir. Son olarak, öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesine yönelik araştırmalar öğretim elemanlarını da içerecek şekilde daha geniş bir paydaş kitlesiyle gerçekleştirilebilir ya da farklı değerlendirme modellerinden yararlanarak tekrarlanabilir.

**Kaynakça**

Açıkgöz, Ö. (2012). Yükseköğretim üzerine bir değerlendirme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *2*, 11-17.

Akrom, M. A. (2015). *The mirage of curriculum decentralization: A case study of local stakeholders' involvement in school-based curriculum development (SBCD) policy implementation in Indonesia*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, USA.

Aremu, A., & Salami, I. A. (2013). Preparation of primary teachers in pupil-centred activity-based mathematics instructions and its model. *European Scientific Journal*, *9(19).* 356-371.

Bacevich, A. E. (2010). *Building curriculum for teacher education: A study of video records of practice.* Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, USA.

Bay, E. (2008). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Brantlinger, E., Jimenez, R.,Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, *71*(2), 195-207.

Burke, B. (1998). Evaluating for a change: Reflections on participatory methodology. *New Directions for Evaluation, 80*, 43-56.

Caires, S., & Almeida, L. S. (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: Its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, *31* (2), 111-120.

Chun, L. Y. (1999). School-based curriculum development: The Hong Kong experience. *The Curriculum Journal*, *10*(3), 419-442.

Colet, N. R., & Durand, N. (2004). Working on the Bologna Declaration: Promoting intergrated curriculum development and fostering conceptual change. *International Journal for Academic Development*, *9*(2), 167-179.

Cousins, J. B., & Earl, L. M. (2004). Participatory evaluation in education: Studies of evaluation use and organizational learning. In J. B. Cousins & L. M. Earl (Eds.), *The case for participatory evaluation: Theory, research, practice* (pp. 3-19). Routledge. London: The Falmer Press.

Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New directions for evaluation*, *80*, 5-23.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantative and qualitative research* (3nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Dilekmen, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(2), 223-231.

Elliott, J. (1993). What we learned from action research in school-based evaluation. *Educational Action Research*, *1*(1), 175-186.

Erdamar, G. K. ve Demirel, H. (2010). Öğretmen adaylarının grup çalışmalarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 205-223.

Geijsel, F., Sleegers, P., Berg, R. V., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly, 37*(1), 130-166.

Gibson, H. L., & Van Strat, G. A. (2000). *The impact of instructional methods on preservice teachers' attitudes toward teaching and learning*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 933-940.

Girgin, G., Çetingöz, D. ve Vural, D. E. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, *4*(1), 38-49.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne, N.Y: Aldine Publishing Company.

Gough, R. G. (1977) Curriculum development and teacher education. *British Journal of In-Service Education*, *3*(3), 217-219.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual Review Paper*, *29*(2), 75-91.

Güneş, F. (2012). Bologna süreci işe yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *2*(1), 1-9.

Güney, K. ve Semerci, Ç. (2009). Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesine etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 77-83.

İlter, İ. (2014). Öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(35), 562-575.

Juang, Y. R., Liu, T. C., & Chan, T. W. (2008). Computer-supported teacher development of pedagogical content knowledge through developing school-based curriculum. *Educational Technology & Society*, *11*(2), 149-170.

Kara, D. A. ve Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *2*(3), 28-86.

Keiny, S. (1993). School-based curriculum development as a process of teachers' Professional development. *Educational Action Research*, *1(1),* 65-93.

Law, E. (2001). *Impacts of a school based curriculum project on teachers and students: A Hong Kong case study*. Retrieved November 9, 2014 from http://www.acsa.edu.au/pages/images/2001_impacts_of_a_school_based_curric.pdf.

Lewy, A. (1991). *National and school-based curriculum development*. Unesco: International insttitute for educational plannig.

Li, H. (2006). School-based curriculum development: An interview study of Chinese kindergartens. *Early Childhood Education Journal*, *33*(4), 223-229.

Main, K. (2007). *A year longs study of the formation and development of middle years' teaching teams.* Unpublished doctoral dissertation, Griffith University, Australia.

Main, K. (2010). Teamwork—teach me, teach me not: A case study of three Australian preservice teachers. *The Australian Educational Researcher*, *37*(3), 77-93.

Maphosa, C., & Mutopa, S. (2012). Teachers' awareness of their role in planning and implementing school-based curriculum innovation. *Anthropologist, 14*(2), 99-106.

Marsh, C., Christopher, D., Lynne, G., & Gail, M. (1990). *Reconceptionalizm school-based curriculum development.* London: The Palmer Press.

McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research.* Newyork: Routledge.

Mentkowski, M., Rogers, G., Doherty, A., Loacker, G., Hart, J. R., Rickards, W., & Diez, M. (2002). Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond. *The Journal of Higher Education*, *73*(5), 660-666.

Minger, M. A., & Simpson, P. (2006). The impact of a standards-based science course for preservice elementary teachers on teacher attitudes toward science teaching. *Journal of Elementary Science Education*, *18*(2), 49-60.

Molina, R., Fernandez, M. L., & Nisbet, L. (2013). *Analyzing elementary preservice teachers' development of content and pedagogical content knowledge in mathematics through microteaching lesson study*. Paper presented the Tenth Annual College of Education & GSN Research Conference, Florida International University, Miami.

National Council for the Social Studies [NCSS]. (1992). *A vision of powerful teaching and learning in the social studies. Building social understanding and civic efficacy*. Position statement. Washington DC: National Council for the Social Studies.

Newmann, F., & Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership, 50*, 8–12.

Newmann, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, *22*(1), 41-56.

Nutravong, R. (2002). *School based curriculum decision-making: A study of the Thailand reform experiment.* Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.

Nyikos, M., & Hashimoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *Modern Language Journal*, *81*(4), 506-517.

Özyurt, M. (2015). İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf değer eğitimi programının geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.

Pauli, R., Mohiyeddini, C., Bray, D., Michie, F., & Street, B. (2008). Individual differences in negative group work experiences in collaborative student learning. *Educational Psychology*, *28(1),* 47-58.

Posner, G. J., & Rudnitsky, A. N. (2006). *Course design: A guide to curriculum development for teachers* (7 th ed.). Pearson Education, Inc.

Priestley, M., Minty, S., & Eager, M. (2014). School-based curriculum development in Scotland: Curriculum policy and enactment. *Pedagogy, Culture & Society*, *22*(2), 189–211.

Ralph, E. G. (2014). The effectiveness of microteaching: Five years' findings. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, *1*, 17-28.

Ringwalt, C. L., Ennett, S., Vincus, A., & Simons-Rudolph, A. (2004). Students' special needs and problems as reasons for the adaptation of substance abuse prevention curricula in the nation's middle schools. *Prevention Science*, *5*, 197–206.

Ruys, I., Van Keer, H., & Aelterman, A. (2010). Collaborative learning in pre-service teacher education: an exploratory study on related conceptions, self-efficacy and implementation. *Educational Studies*, *36*(5), 537-553.

Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, *43*(1), 133-145.

Shawer, S. F. (2009). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, *26*(2010), 173-184.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, *22*, 63–75.

Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper and Row.

Strawitz, B. M., & Malone, M. R. (1984). *The influence of field experiences on stages of concern and attitudes of preservice teachers toward science and science teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans.

Stürmer, K., Könings, K. D., & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, *83*(3), 467-483.

Talsma, V. L. (1996). *Science autobiographies: What so they tell us about preservice elementary teachers' attitudes towards science and science teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, St. Louis.

Tan, Ş. (2010). Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarının yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(1), 239-266.

Taşkın, Ş. Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2009, Mayıs). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi dersleri üzerine bakış açıları. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Westbury, I., Hansen, S. E., Kansanen, P. & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *49*(5), 475-485.

White, F., Lloyd, H., Kennedy, G., & Stewart, C. (2005). *An investigation of undergraduate students' feelings and attitudes towards group work and group assessment*. Retrieved November 1, 2015 from Http:// Conference.Herdsa.Org.Au/2005/Pdf/Refereed/Paper_250.Pdf.

Wolf, P. (2007). A model for faculating curriculum development in higher education: A faculty-driven, data informed, and educational developer-supported approach. *New Directions for Teaching and Learning*, *112,* 15-20.

Wolfe, A. (2012). Implementing collaborative learning methods in the political science classroom. *Journal of Political Science Education*, *8*(4), 420-432.

Wright, C. R., & Johnson, J. T. (2000). *Curriculum practice*. Canada: Grant MacEwan College.

Xu, Y. (2009). School-based teacher development through a school-university collaborative project: A case study of a recent initiative in China. *Journal of Curriculum Studies*, *41*(1), 49-66.

Yeşilpınar-Uyar, M. (2016). Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *6*(1), 73-96.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2010a). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi (TYYÇ).* 10.09.2014 tarihinde http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20 adresinden alınmıştır.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2010b). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 Soruda Bologna süreci uygulamaları*. 10. 09. 2014 tarihinde *http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf* adresinden alınmıştır.

Yüksel, G. (1997). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2*(11), 37-47.

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yüksel, S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Eğitim Yönetimi*, *4*(16), 513-525.

Zeegers, Y. (2012). Curriculum development for teacher education in the Southern Philippines: A simultaneous process of professional learning and syllabus enhancement. *International Journal of Educational Development*, *32*, 207-213.

Zukoski, A., & Luluquisen, M. (2002). Participatory evaluation: What is it? Why do it? What are the challenges. *Policy and Practice*, *5*, 3-8.

**Extended Abstract**

**Evaluation of Teaching Principles and Methods Course Developed with a School-Based Approach**

When rapid changes experienced today are taken into consideration, it is also necessary to make curriculum development studies more functional. Such studies will need to meet the increasing needs of the individuals and society. This necessitates continuing investigations and evaluations in the field of curriculum development. In these studies, it is important to pay attention to elements of a curriculum as well as theoretical, philosophical and social foundations of approaches and models used in curriculum development.

One of these models is based on the school-based approach in curriculum development. In school-based curriculum development, the development of curricula as a result of plans, designs, implementation and evaluation studies carried out by the institutions is emphasized (Skilbeck, 1984, p. 2). This approach can have important contributions such as providing effective learning (Chun, 1999), developing teachers' professional knowledge and skills (Elliot, 1993; Keiny, 1993; Priestly, Minty & Eager, 2014), and addressing the needs of the students and institutions in curriculum evaluation (Bezzina, 1991, cited in Marsh et al., 1990; Priestly et al., 2014).

Research studies on curriculum evaluation examined school-based practice through case studies in primary and secondary education, and focused on teachers' professional development (Chun, 2006; Juang, Liu & Chan, 2008; Keiny, 1993; Law, 2001; Li, 2006; Maphosa & Mutopa, 2012; Nutravong, 2002; Prestley, Minty & Eager, 2013; Shawer, 2009; Xu, 2009). Higher education is one of the fields in need of studies on school-based curriculum development (Colet & Durang, 2004; Mentkowski et. al., 2002; Wolf, 2007).

Using a participatory evaluation model, the purpose of this study is to evaluate a Teaching Principles and Methods course developed with a school-based approach. The study was designed as a case study. In this context, the evaluation was carried out in a 14-week period. The participants of the study include one of the researchers who taught the course and 36 sophomore students. The students were enrolled in a teaching principles and methods course at a Department of Classroom Teaching in a State University in the 2014-2015 Academic Year, Fall Semester. Observations, interviews and document analysis were used to collect data. For analyzing the data, inductive and deductive content analysis methods were used.

The findings revealed the process of the implementation of the course. The categories describing the teaching process were determined as "presenting and making sense of information", "increasing the quality of teaching", "basing the teaching process on a student-centered approach", "implementation", and "offering authentic learning experiences". In the measurement and evaluation process, it was revealed that alternative assessment instruments based on process and product evaluation were used and regular feedback was provided. In this course implementation process, it was determined that students used their thinking skills; actively participated in the process and achieved the learning outcomes related to the understanding and skill levels.

Moreover, it was determined that the course implementation process made individual and professional contributions to students in areas such as gaining professional competence and self-confidence, achieving retention of information, having increased success in different courses, displaying increased awareness and effort, gaining responsibility, and developing creativity and communication skills. It was found that the difficulties that students had during the course decreased while the number of participants who found the course practices satisfactory increased. However, the findings also showed that issues such as group study, intensive teaching, and inadequate preliminary preparation made the teaching process more difficult. Participants proposed structural arrangements for the improvement of the process such as increasing the weekly course hours or increasing the number of breaks. As a result, we concluded that the course which was developed with a school-based approach was largely in line with the requirements arising in the context of the current situation. The course provided students with personal and professional gains.