



Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Ders Önerisi: Eğitime Farklı Bakış¹

A New Course Proposal in Teacher Education: Different Views on Education¹

Buket TURHAN TÜRKKAN² Ahmet DOĞANAY³

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 27.09.2022

Kabul Tarihi: 23.01.2023

Atf İçin: Turhan Türkkan, B. ve Doğanay, A. (2023). Öğretmen eğitiminde yeni bir ders önerisi: Eğitime farklı bakış. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 127-159.

ÖZ: Araştırmanın amacı, öğretmen eğitimi programlarında mevcut durumda yer alan derslere ek olarak seçmeli olarak yer verilebilecek bir ders önerisine ilişkin ihtiyaç analizi yapılması ve bu derse yönelik düzenlenen program taslağının sunulmasıdır. Araştırma, durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. İhtiyaç analizi kapsamında Türkiye'nin güneyinde bulunan bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 10 öğretmen adayıyla görüşmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra, uluslararası belge ve raporlar incelenmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman incelemesi aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, tümdengelimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, "Eğitime Farklı Bakış" dersine yönelik bir ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları kapsamında, öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik sonuçlara, uluslararası eğilimlere yönelik sonuçlara ve önerilen derse yönelik öğretim programı taslağına yer verilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Eğitime yönelik farklı yaklaşımlar, öğretmen eğitimi, ihtiyaç analizi

ABSTRACT: The aim of the research is to conduct a needs analysis regarding a course proposal that can be included as an elective in addition to the courses currently in teacher education programs and to present the draft of the curriculum for this course. The research was designed with the case study method. As part of the needs analysis, interviews were conducted with 10 preservice teachers studying in the primary school teaching program of a state university in the south of Turkey. In addition, international documents and reports were examined. Data were collected through semi-structured interviews and document review. In the analysis of the data, the deductive analysis method was used. In line with the research findings, it has been determined that there is a need for the "Different Views on Education" course. Within the scope of the results, the results for the views of the preservice

¹ Bu çalışmanın bir kısmı, 18. Uluslararası AMSE-AMCE-WAER Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (30 Mayıs – 2 Haziran 2016, Eskişehir, Türkiye).

² Arş. Gör. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, bturhan@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2528-4022>

³ Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, adoganay@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8482-225X>

teachers, the results for the international trends and the curriculum outline for the proposed course are included. In line with the results of the research, various suggestions for practice and future research are presented.

Keywords: Different approaches to education, teacher education, needs analysis

1. GİRİŞ

Son yıllarda “öğretme” kavramının yanı sıra “öğrenme” kavramı da eğitimin odağına yerleşmiştir. Eğitimde artık daha fazla öğrenme ve öğrenci merkezli eğitim konuşulmaktadır (Little, 2000). Öğrenmeye yönelik yapılan güncel araştırmalar doğrultusunda, öğrenme, bilgi ve öğrenme ortamı gibi kavramlarda dönüşümlerin olduğu, öğrenme ortamlarının sınırlarının genişlediği, bu doğrultuda öğretmen rollerinin de değişim gösterdiği, insanların sürekli bir öğrenme eylemi içerisinde oldukları belirtilmekte ayrıca yaşam kalitesini artırmak için eğitimin yeni bilgi, öğrenme ve öğrenme ortamları kavramlarının uygulanmasına yönelik düzenlemeler yapılması gerektiği dile getirilmektedir (Niemi, 2009). Öğrenmede, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları daha odak bir noktaya yerleşmesiyle öğrenmeye yönelik bakış açıları farklılaşmaya başlamıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ilgi ve istekleri hem başarıyı desteklemek hem de toplum yaşamına daha fazla katılmak için bir fırsat olarak görülmeye başlanmıştır (Dawson, 2000).

Eğitimde odağın “öğretme”den “öğrenme”ye yönelmesiyle birlikte geleneksel eğitim ve geleneksel okul anlayışları da sorgulanmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda, geleneksel eğitimde öğretmenin kararlarına göre öğrenciye sabit bir bilgi bütünü dayatıldığı ve geleneksel eğitimin çeşitli dezavantajları olduğu dile getirilmektedir (Labaree, 2005). Geleneksel okulların, çağın niteliği gereği hızla artan bilgiyi kazandırma yeri olmamasına yönelik eleştiriler de yapılmaktadır (Kirschner, 2001). Bunun yanı sıra, geleneksel okulların öğrencilerin gereksinimlerini yeteri kadar karşılayamadığı ve gereksinimlerine ket vurduğu, bu nedenle farklı okul türlerine yönelik bir talebin olduğu belirtilmektedir (De La Rosa, 1998). Eğitimde çeşitli farklı yaklaşımları test etmek için birçok pilot proje uygulanmıştır (Livingston, 2003). Bu doğrultuda, geleneksel okullarda ihtiyaçları karşılanmayan öğrenciler için çeşitli alternatif okullar karşımıza çıkmaktadır (Lehr, Tan & Ysseldyke, 2009). Alternatif eğitim ve alternatif okullar kapsamında, proje okulları (örn. Reggio Emilia yaklaşımı), serbest Gestalt okulları, özgür okullar (örn. Summerhill Okulu), demokratik okullar (örn. Sudbury Okulları), Montessori okulları, Waldorf okulları, eleştirel pedagoji gibi yaklaşım ve uygulamalar bulunmaktadır (Hesapçioğlu & Dündar, 2008). Bununla birlikte, okulsuz eğitim ve okul dışı eğitim (ev okulları, orman okulları vs.) yaklaşımları da bulunmaktadır. Bu yaklaşımların daha çok ilerlemeci ve varoluşçu felsefeleri temel alan ve öğrenen merkezli program tasarımlarının uygulandığı yaklaşımlar olduğu söylenebilir.

Eğitim alanında yer alan farklı yaklaşımlara yönelik Türkiye’de sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların ise daha çok eleştirel pedagoji, alternatif okullar, Reggio Emilia ve Montessori yaklaşımlarına yönelik olduğu görülmüştür (Yılmaz & Altınkurt, 2011; Şahin Sak, 2014; Aslan & Kozikoğlu, 2015; Sarıgöz & Özkara, 2015; Memduhoğlu, Mazlum & Alav, 2015; Turhan Türkkkan & Boran Şenocak, 2021; Birinci, 2017; Kaya & Kaya, 2017; Schreglmann, 2019). Daha çok bu konulara yönelik araştırmalar yapılmasının nedeninin ise, geleneksel yaklaşımların dışındaki yaklaşımlar denilince alternatif okulların ele alınması olabilir. Bu kapsamda ise Türkiye’de okul öncesi eğitim düzeyinde Reggio Emilia ve Montessori yaklaşımlarının uygulanmasına yönelik okullar bulunmaktadır. Eleştirel pedagoji ise, eğitim sistemindeki sorunların belirlenmesi ve sorunlara çözümler üretilmesini eleştirel bakış açısıyla ele alan (Turhan Türkkkan & Boran Şenocak, 2021) daha genl bir yaklaşım olarak ele alındığı söylenebilir. Eleştirel pedagoji konusuna yönelik çalışmalarda öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji konusunu bilmedikleri (Yılmaz & Altınkurt, 2011; Sarıgöz & Özkara, 2015) ve eleştirel pedagojiye yönelik konuları öğrenmek istedikleri (Turhan Türkkkan & Boran Şenocak, 2021) belirlenmiştir. Öğrenen merkezli yaklaşımlara yönelik öğretmenlerle yapılan bir çalışmada ise, öğretmenlerin Reggio Emilia yaklaşımına yönelik eğitim ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Alternatif okullar konusuna yönelik öğretmenler, lisansüstü öğrenciler ve öğretim üyeleriyle yapılan bir çalışmada, alternatif okullar konusuna yönelik bilgi eksikliği olduğu belirlenmiştir (Memduhoğlu, Mazlum & Alav,

2015). Öğretim elemanlarıyla yapılan benzer bir çalışmada da, öğretim elemanlarının alternatif okullarla ilgili bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir (Schreglmann, 2019). Öğretmen ve öğretmen adaylarının yanında öğretim elemanlarının da bu konuda eksikliklerinin olması önemli bir durumdur. Bu duruma yönelik derinlemesine araştırmaların yapılması ise alana önemli katkılar sağlayabilecektir. Ayrıca, program tasarım yaklaşımlarına yönelik bir araştırmada, öğretmen adaylarının program tasarım yaklaşımlarına yönelik bilgi düzeylerinin incelenmesi ve öğrenen merkezli programların nasıl uygulanacağına yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir (Ünsal & Korkmaz, 2017). Bu bağlamda, farklı eğitim uygulamalarının ve farklı program yaklaşımlarının ele alındığı bir çalışmanın yapılmasının da hem teorik hem de uygulama açısından katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Eğitimde farklı yaklaşımlardan söz edilirken sadece eleştirel pedagoji, alternatif okullar gibi kavramlardan söz etmek yeterli olmayabilir. Örneğin, dünya çapında kabul gören Uluslararası Bakalorya Diploma Programı bilgi merkezli programlar kapsamında yer almaktadır (Ellis, 2004). Bilgi merkezli yaklaşımların temeli olan daimici felsefede eğitimin amacı, bireylere dünyanın her yerinde kabul edilen ve geçmişten günümüze kalıcı nitelik taşıyan şeylerin öğretilmesi ve entelektüel potansiyelin geliştirilmesi amaçlanırken, realist felsefede amaç konu alanını bilen uzman öğreticiler tarafından öğrencilere kültürün temel unsurlarının aktarılmasıdır (Cevizci, 2011). Çağdaş eğitim felsefeleri kapsamında yer alan deneyselcilğe göre ise eğitimin amacı problem çözebilecek eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek iken yeniden kurmacılığa göre okulun amacı, öğrencileri, toplumu gelecekteki duruma dönüştürebilecek bir biçimde yetiştirmektir (Aydın, 2012). Görüldüğü üzere, farklı yaklaşımların eğitime yönelik amaçları, içeriği, eğitim ve sınav durumları da farklı ele alınmaktadır. Öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının, eğitimde yer alan felsefi yaklaşımları ve bu yaklaşımlara yönelik uygulamalarına yönelik bilgi sahibi olmaları önem taşımaktadır. Bu bağlamda yapılan bir çalışmada da, öğretmen adaylarının eğitime yönelik felsefi farkındalık geliştirmelerine ilişkin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında daha fazla ders ve etkinliğe yer verilmesi önerilmektedir (Doğanay, 2011). Bu konuya yönelik araştırmaların gerçekleştirilmesi, bu gereksinimi ortaya çıkarmada fırsatlar sunabilir.

Türkiye'deki güncel öğretmen eğitimi programlarında, öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında eğitime giriş, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, öğretim teknolojileri, Türk eğitim tarihi, öğretim ilke ve yöntemleri, eğitimde araştırma yöntemleri, sınıf yönetimi, eğitimde ahlak ve etik, eğitimde ölçme ve değerlendirme, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, öğretmenlik uygulaması, özel eğitim ve kaynaştırma, okullarda rehberlik dersleri okutulmaktadır. Bu derslerin içeriği incelendiğinde hem geleneksel hem de çağdaş eğitim anlayışına uygun bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasının amaçlandığı söylenebilir. Ancak alternatif eğitim anlayışı ve farklı okul uygulamalarına yönelik bir içeriğe çok az yer verildiği söylenebilir (Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2018). Öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimlerini karşılayabilen, eğitimde gerçekleştirilen uygulamaları eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı bir bakış açısıyla değerlendiren ve gerçekleştiren nitelikli öğretmenler yetiştirmek için eğitime ilgili farklı bakış açılarının bilinmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Farklı bakış açılarına bilen bir öğretmen, farklı durumlarda esnek düşünebilir ve duruma özgü çözümler üretebilir. Bu ise eğitimin niteliğinin artırılmasını sağlayabilir. Buradan yola çıkılarak, öğretmen adaylarının eğitim literatüründeki ve eğitim uygulamalarındaki farklı anlayışları bilmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda verilecek bir eğitim ve dersin tek boyut ve tek bakış açısını içermesinden ziyade farklı bakış açıları ve uygulamaların genelini kapsayan bir eğitimin çoklu bakış açısı geliştirmede daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda özellikle eğitim felsefeleri ve örnek program tasarım ve uygulamalarından yola çıkılarak bütüncül bir anlayışla eğitim uygulamalarının sunulmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, eleştirel pedagoji ve alternatif eğitim konularına yönelik

eğitim ve derslerin düzenlenmesine yönelik öneriler de bulunmaktadır (Sarıgöz & Özkara, 2015; Kozikoğlu & Erden, 2018; Schreglmann, 2019; Balcı & Kocabaş, 2020). Bu açılardan mevcut öğretmen eğitimi programlarına “Eğitime Farklı Bakış” adıyla bir ders eklenebilir.

Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretimin aksine yüksek eğitimde öğretim programlarının hazırlanması öğretim elemanlarının sorumluluğundadır. Ancak Türkiye’de yüksek eğitimde program geliştirmeye verilen önemin sınırlı olduğu ve özellikle program geliştirme uygulamalarının istenilen düzeye ulaşmadığı vurgulanmaktadır (İlhan & Kalaycı, 2019). Bunun yanı sıra, programlar geliştirilirken yapılan değişikliklerin genellikle doküman üzerinde kaldığı da belirtilmektedir (Gündoğdu, Çelik, Hancı Yanar, Yolcu & Ceylan, 2016). Öğretim elemanlarıyla yapılan bir çalışmada, program geliştirme sürecinin bilindiği ancak uygulanmadığına yönelik bir sonuç elde edilmiştir (Örten & Erginer, 2016). Türkiye’de öğretmen yetiştirme kapsamında yer alan öğretim programlarında sadece hedef ve içerik boyutlarına yer verildiği, öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına yer verilmediği, hedef ve içerik boyutlarının ise bilimsel program ölçütlerini tam olarak karşılayamadığı; öğretmenlik meslek bilgisi programında ise sadece içerik boyutunun yer aldığı belirlenmiştir (Yazçayır & Yıldırım, 2021). Buradan yola çıkılarak, program geliştirme sürecinin daha çok kuramsal boyutta kaldığı, program geliştirmeye yönelik çeşitli sorunların yaşandığı ve bu bağlamda uygulamada sürecin nasıl işlediğinin ortaya konulmasına gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Yüksek eğitimde niteliği arttırmak için öğretim programlarının, program geliştirme sürecinin ilke ve kuramlarına uygun şekilde hazırlanması önemli bir durumdur (İlhan & Kalaycı, 2019). Program geliştirme süreci, temel olarak çalışma planının oluşturulması, ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, eğitim durumlarının düzenlenmesi, değerlendirme yollarının belirlenmesi, programın denenmesi ve programın değerlendirilmesi boyutlarından oluşmaktadır (Bedir, 2020). Yüksek eğitimde yer alan derslere yönelik ekleme, çıkarma, değiştirme gibi kararların öğretim elemanı tarafından tek başına verilmesinin uygun olmadığı, bu kararın kapsamlı bir program geliştirme süreci doğrultusunda verilebileceği ve bu süreçte öncelikle ihtiyaç analizinin yapılması gerektiği belirtilmektedir (İlhan & Kalaycı, 2019). Buradan yola çıkılarak, bir ders önerisi ve bu derse yönelik programın geliştirilmesine ihtiyaç analiziyle başlanmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan böyle bir dersi önermek için öğrenci, öğretmen, öğretmen eğitimcisi, veli ve diğer paydaşlar ile alan yazındaki çalışmalardan yola çıkılarak bir ihtiyaç analizinin yapılması gerekmektedir. Öğretmen eğitiminde yer alan derslerin ve ders içeriklerin oluşturulmasında öğretmen adaylarının ihtiyaçlarının dikkate alınması önerilmektedir (Şahin & Kartal, 2013). Bu bağlamda, bu çalışmanın ilk basamağına, öğretmen adaylarının görüşleri alınarak adım atılabilir. Bunun yanı sıra, uluslararası bağlamdaki belgeler incelenerek, ihtiyaç analizinde kullanılabilir. Öğretmen adaylarına yönelik mevcut durum ve uluslararası belgeler incelendikten sonra ise diğer paydaşlardan veri toplanabilir.

Günümüzde program geliştirme alanında, merkezi ve standartlaştırılmış program anlayışının yanında daha yerel ve bağlama özgü program geliştirme anlayışı daha fazla konuşulmaya başlanmıştır (Saban, 2021). Bu yaklaşımlardan biri de okul temelli program geliştirmedir. Okul temelli program geliştirme, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik bir programın, bu öğrencilerin üyesi oldukları eğitim kurumu tarafından planlanması, tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesini içermektedir ve bu anlayışta eğitim kurumu bir okul, bir çalışma grubu, bir kolej veya üniversite vb. olabilir (Skilbeck, 1984). Öğretmen eğitiminde, öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı okul temelli bir anlayış sayesinde öğretmen adaylarının hem gelecekteki uygulamalarında bu anlayışı dikkate almada hem de öğretimi öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlemelerinde etkili olabileceği belirtilmektedir (Yeşilpınar Uyar, 2016). Buradan yola çıkılarak, geliştirilecek programın okul temelli bir anlayışla

hazırlanması ve bu doğrultuda uygulama yapılması planlanan kurumda öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerinin alınmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen eğitimi programlarında mevcut durumda yer alan derslere ek olarak seçmeli olarak yer verilebilecek bir ders önerisine ilişkin ihtiyaç analizi çalışması yapılması ve bu derse yönelik düzenlenen program taslağının sunulmasıdır. İhtiyaç analizi doğrultusunda ilk olarak öğretmen adaylarının görüşleri alınmış, bunun yanı sıra uluslararası eğilimlerin belirlenmesi için öğretmen eğitimi alanında yer alan dokümanlar incelenmiştir. İhtiyaç analizinin yanında, geliştirilen program taslağı kısaca tanıtılmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmen adaylarının eğitime yönelik yaklaşımları öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?
- 2) Eğitime yönelik yaklaşımlara ilişkin uluslararası belge ve raporlarda hangi durumlar yer almaktadır?
- 3) Eğitime yönelik yaklaşımları içeren bir dersin öğretim programı nasıl hazırlanabilir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve veri analizine yönelik bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Durum çalışması, bir durumun ya da az sayıda birkaç durumun uygun olan bir yöntemle ayrıntılı olarak incelenmesidir ve temel amaç, durumu çeşitli yönlerden ele almaktır (Punch, 2005). Durum çalışmasında, incelenen durumla ilgili kapsamlı ve sistematik bilgiler, görüşme, gözlem, dokümanlar gibi çeşitli yollarla toplanır (Patton, 2002). Bu çalışmada durumu, “Eğitime Farklı Bakış” dersine yönelik ihtiyaç analizi oluşturmuş, bu derse yönelik ihtiyaçlar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Durumun incelenmesinde ise, öğretmen adaylarının görüşleri ve uluslararası belgelerde yer alan ilke ve standartlar dikkate alınmıştır.

2.2. Katılımcılar

İhtiyaç analizi kapsamında araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Bu doğrultuda görüşmeye katılan öğretmen adaylarının belirlenmesinde sınıf öğretmenliği programında üçüncü veya dördüncü sınıfta öğrenim görme ölçütü göz önünde bulundurulmuştur. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, diğer sınıflara göre, eğitim alanına yönelik daha fazla ders almış olmalarıdır. Bu ölçüt göz önünde bulundurularak Türkiye'nin güneyinde bulunan bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 10 sınıf öğretmeni adayını, araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Katılımcıların beşi üçüncü sınıf, beşi ise dördüncü sınıfta sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedirler. Katılımcıların sekizi kadın, ikisi erkektir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında ilk olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından oluşturulan ve uzman görüşü doğrultusunda düzenlenen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yapmadan önce katılımcılara bilgi merkezli yaklaşım, öğrenen merkezli yaklaşım, toplum merkezli yaklaşım, eleştirel pedagoji, özgür eğitim, ev okulu, okulsuz toplum

konularına yönelik bilgi verilmiş daha sonra görüşmeye geçilmiştir. Görüşme formu, belirlenen yaklaşımlara ilişkin görüşleri, mevcut öğretmen eğitimindeki yeri, alınan derslerin eğitime bakış açısı oluşturmaya etkisi, gereksinim duyulan yaklaşımlar ve böyle bir derse yönelik görüşlerine yöneliktir. Görüşmelerin ortalama süresi 43 dakikadır. Görüşme verilerinin analizinde tündengelimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmelerin yazılı dökümü yapılmıştır. Bu yazılı dökümler, görüşme formundaki sorulardan yola çıkılarak oluşturulan temalar doğrultusunda kodlanmıştır. Bu kapsamda önce temalar oluşturulmuş, sonra kodlama yapılmıştır.

Uluslararası eğilimlerin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen doküman incelemesinde ise, Amerika Birleşik Devletleri (Association for Childhood Education International (ACEI), 2007; 2020; Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP), 2018; 2022; Council of Chief State School Officers (CCSSO), 2013; National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), 2008; The Association of Teacher Educators (ATE), t.y.), Avrupa Birliği (European Commission (EC), 2014), Avustralya (Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), 2018; 2019), İngiltere (Education and Training Foundation (ETF), 2014; UK Department for Education (DfE), 2011) ve İskoçya'da (The General Teaching Council For Scotland (GTCS), 2006) çeşitli eğitim kurulları ve dernekler tarafından oluşturulan standartlara ve akreditasyon belgeleri tündengelimsel olarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda, yaklaşımlar ve nitelikler temaları ve öğrenen merkezli eğitim anlayışı, bilgi merkezli eğitim anlayışı, toplum merkezli eğitim anlayışı ve eğitime yönelik vizyon sahibi olma alt temaları göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada, geçerlik ve güvenilirlik bağlamında, ayrıntılı betimleme ve raporlaştırma, araştırmacı etkilerini kontrol etme ve kayıtların teknik kalitesi ve transkriptlerin niteliği boyutları göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda, araştırmada, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak açıklanarak doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bu bağlamda ayrıntılı betimlemeler yapılarak raporlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacılar, verilerin analizi ile yorumlanmasını kişisel eğilimlerinin ve deneyimlerinin etkilememesine çalışmışlardır. Bu doğrultuda, araştırmacıların etkileri kontrol edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, araştırmada kullanılan ses kayıt cihazı kayıtlardan önce kontrol edilmiş, ses kayıtlarının yazılı transkriptleri yapılmış ve yazılı transkriptler iki kez incelenmiştir. Bu bağlamda, ses kayıtlarının teknik kalitesi sağlanmış, transkriptlerin nitelikli dökümü yapılmıştır. Buradan yola çıkılarak, nitel araştırmalar için gerekli geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur.

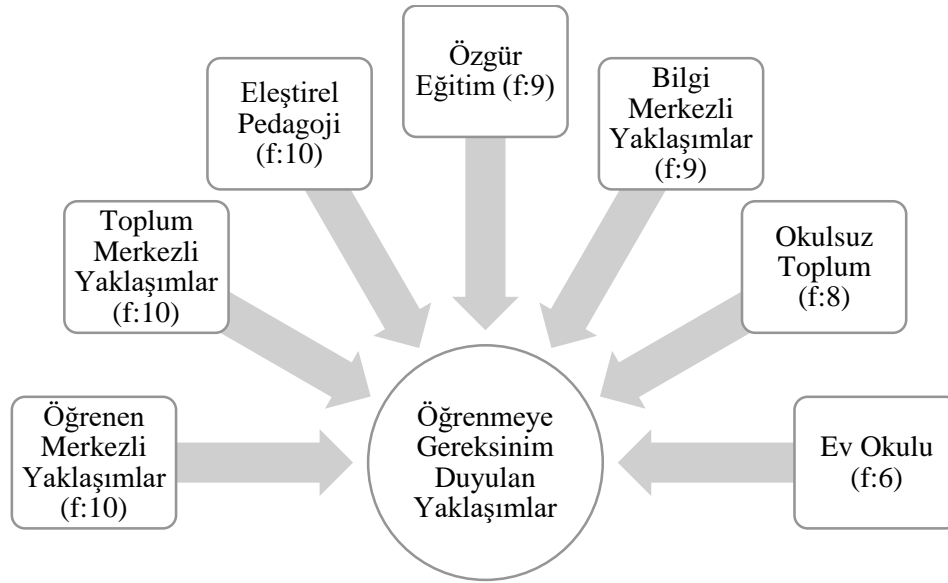
3. BULGULAR

Araştırma bulguları kapsamında, öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik bulgular, uluslararası eğilimlere yönelik bulgular ve önerilen derse yönelik öğretim programı taslağı yer almaktadır.

3.1. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında, birinci araştırma sorusu olan “Öğretmen adaylarının eğitime yönelik yaklaşımları öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur. Bu bağlamda yer alan bulgular, yaklaşımlara yönelik gereksinim ve gereksinime yönelik temel nedenler, mevcut öğretmen eğitiminde yaklaşımların yer alma durumu, derslerin bakış açısı oluşturmaya yönelik

etki durumu, öğretmenlik uygulamalarında benimsenebilecek yaklaşımlar, eğitime farklı bakış dersine yönelik görüşler olmak üzere beş boyut altında sunulmuştur. Öğrencilerin öğrenmeye gereksinim duydukları yaklaşımlar Şekil 1’de sunulmuştur.



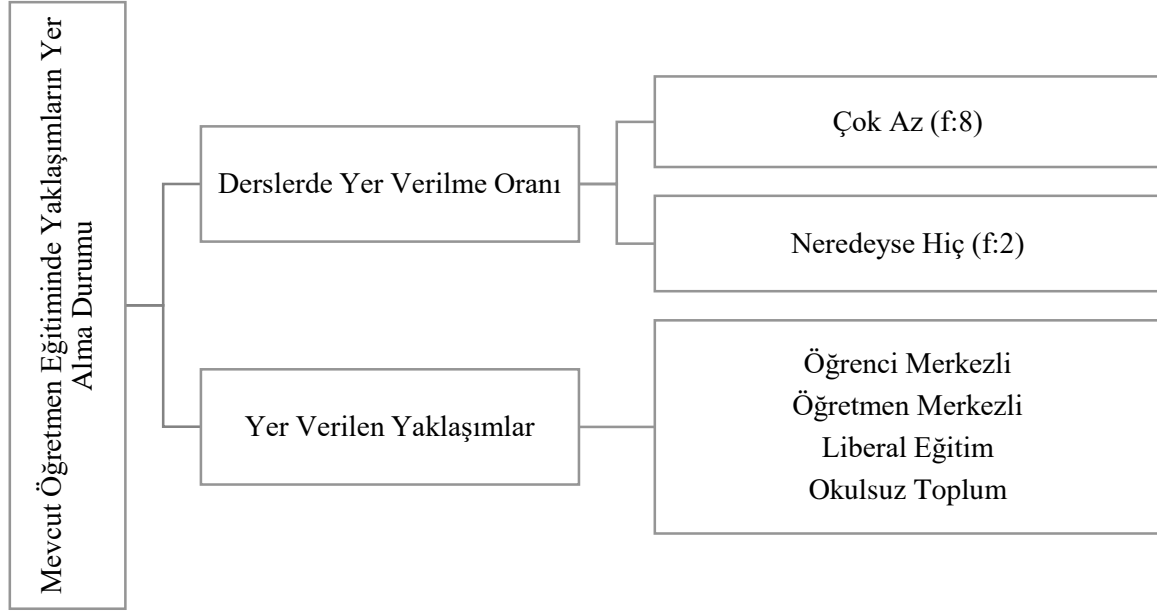
Şekil 1: Öğrencilerin Öğrenmeye Gereksinim Duydukları Yaklaşımlar

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin tamamı öğrenen merkezli yaklaşımlar, toplum merkezli yaklaşımlar ve eleştirel pedagoji konularını öğrenmeye gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğrenen merkezli yaklaşımları öğrenmek istemelerini, öğrenen merkezli yaklaşımda öğrenci ilgi, yetenek ve gereksinimlerinin önemli görülmesi, öğrenciyi etkin kılmaya ve yol göstermeye yönelik bilgiler içermesi, öğrencinin kendini fark etmesinin sağlanması ve ilgi çekici ve zevkli bir konu olmasıyla açıklamışlardır. Öğrenen merkezli yaklaşımı öğrenme isteğinin nedenine yönelik olarak Ö1, “Öğrencinin ilkelere ve kavramlara ulaşabilmesini daha doğrusu nasıl ulaşması gerektiğini yön, nasıl diyeyim ki ona doğru şekilde yön verebilmek için ya da rehberlik yapabilmek için öğrenmek isterdim ya da öğrencinin ilgi ve kapasitesini ortaya çıkarabilmek için, onun fark etmesini sağlayabilmek için. Çünkü öğrencinin kendisi fark etmesi lazım biraz da ben matematiği seviyor muyum ya da ben resme yetenekli miyim, bunu kendisinin de fark etmesi lazım sadece bizim değil, öğretmenlerin değil yani.” şeklinde açıklama yapmıştır. Bununla birlikte, toplum merkezli yaklaşımları, öğrencilerin topluma, kültürlere ve çevreye yönelik bilinçlendirilmesi, yaklaşımı uygulayabilecek olması, yaklaşımı ayrıntılı öğrenecek olma ve öğrencilerin sorunları çözmeye yönelik yetiştirilmesi nedenlerinden dolayı öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda Ö4, “Çünkü anlattığınız doğrultuda çocuk genellikle yani bilimsel aşamadan geçip aslında problem çözme becerisi kazanıyor. Bu açıdan zaten şu anki programın istediği temel beceri de o hani olması gerekiyor bence. Problem çözme becerisini geliştiriyor dedim, onun dışında çocuk etrafında yaşanan bir sorunun aslında kendinin de bir sorunu olduğunun farkında olacak yani bunu çözme, en azından hani onu kendi bulunduğu ortamında canlı canlı yaşayacak hani sürekli tamam sürekli göz önünde bulunduramayabilir hani tamam sürekli benim problemimmiş gibi hissetmeyebilir ama birileri ona böyle bir farkındalık kazandırdığı zaman etrafında da böyle sorunların olabildiğinin farkına varacak bence.” diyerek öğrencilerin sorunları çözmeye yönelik yetiştirilebileceğinden söz etmiştir. Eleştirel pedagojiyi ise eğitime ve programlara eleştirel bakılması, eğitime yönelik bilinçlenmenin sağlanması, yaklaşımı kendine yakın bulması ve öğretmenin çeşitli açılardan kendini geliştirebilmesine fırsat sağlaması nedenlerinden dolayı öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö1, “Çünkü ne yaptığımı bilmek istiyorum ben ne için bu çocukları bu şekilde yetiştiriyorum bunu bilmek istiyorum ya da ne amaçla, biz ne yapıyoruz acaba kime hizmet ediyoruz

gibi.” diyerek eleştirel pedagojiyi öğrenmenin eğitime yönelik bilinçlenmeyi sağlayabileceğini belirtmiştir.

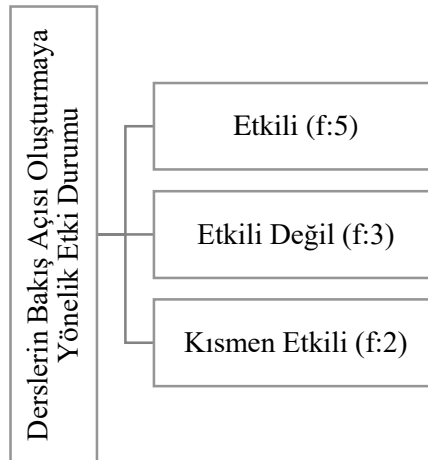
Öğrencilerden dokuzu özgür eğitim ve bilgi merkezli yaklaşımları öğrenmeye gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, özgür eğitim konusunu, yaklaşımın ilgi çekici olması ve merak uyandırması, öğrencilerin istek, seçim, yetenek ve özgürlüğünün önemli olması, öğrencilerin çeşitli boyutlarda becerilerini geliştirmesi ve uygulayabilecek olmasından dolayı öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö5, *“Neden, bu yaklaşım insanların yeteneğini en üst düzeye çıkartır diye düşünüyorum yani belli bir, her insanın belli bir orta düzeye getirmektense bazı insanların ilgi ve yeteneklerini en üst düzeye çıkartmak daha mantıklı diye düşünüyorum.”* diyerek özgür eğitim anlayışıyla öğrencilerin becerilerinin geliştirilebileceğini dile getirmiştir. Bilgi merkezli yaklaşımları öğrenmek istemelerini ise, yaklaşıma yönelik detaylı bilgi sahibi olacak olma, yaklaşımı kısmen uygulayacak olma, farklı yaklaşımların uygulanma gerekliliği ve bakış açısını geliştirecek olmasıyla açıklamışlardır. Bu bağlamda Ö3, *“Belki de bu görüşüm tamamen de değişebilir, şu an ben özellikle de hani üniversite de gördüğüm eğitimden yola çıkarak, hep bize çağdaş eğitim övüldü daha çok o gösterildi. Belki de bunda biraz daha detaylı bilgiye sahibim diye buna yakınım, belki buna da yakın olabilirim de bilmiyorum çünkü detaylı bilmiyorum.”* diyerek bilgi merkezli yaklaşıma yönelik detaylı bilgi sahibi olabileceğinden söz etmiştir.

Öğrencilerden sekizi okulsuz toplum anlayışını öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bunun nedenini ise yaklaşımın fikirlerini ve sorgulamalarını doğru bulma, öğrenme ağlarını mevcut sisteme uyarlayabilecek olma, öğrencilere çeşitli açılardan katkı sağlayabilme ve okulu, sınıfı tek düzelikten çıkarabilme ve gelenekselliği yıkabilme görüşleriyle açıklamışlardır. Bu konuda Ö7, *“Eğitim-öğretim hayatında bana zaten mükemmel olacak etkisi çünkü ne yapacağımı artık böyle yeni bir yöntem hani yeni bir şekilde uygulayacağım artık. Bu geleneksel eğitim yöntemlerinden biraz dışarı çıkacağım. Hani bu zaten bizim de hani burada bize sürekli sürekli söylenen şey şu; gelenekselliğin dışına çıkın, yeni bir şeyler yapın. Sürekli mesela biz hatta bu dönem bu yıl çok yoğunuz sürekli plan yapıyoruz işte yeni bir şey bulmaya çalışıyoruz hani yeni bir şey nasıl yapabiliriz, yapılmışsa onu daha iyi nasıl yapabiliriz, geliştirmeye çalışıyoruz bu şekilde gelenekselliği birazcık hatta tamamen yıkabilir hani şey yöntem.”* diyerek okulsuz toplum anlayışının gelenekselliği yıkabileceğinden söz etmiştir. Öğrencilerden altısı ise ev okulu yaklaşımını öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuyu öğrenmek istemelerini, ev okulunun yanlışlarını öğrenme, kendi çocuklarına uygulayabilecek olması, yaklaşımı öğrenmeye yönelik merak ve istek duyma ve öğrenciye çeşitli açılardan katkı sağlaması nedenleriyle açıklamışlardır. Bu konuda Ö1 görüşlerini, *“Ev okulu uygulama konusunu değil hani ne gibi yanlışlıkları var bu konuları öğrenmek isterim.”* şeklinde açıklamıştır. Mevcut öğretmen eğitiminde farklı yaklaşımların yer alma durumu Şekil 2’de sunulmuştur.



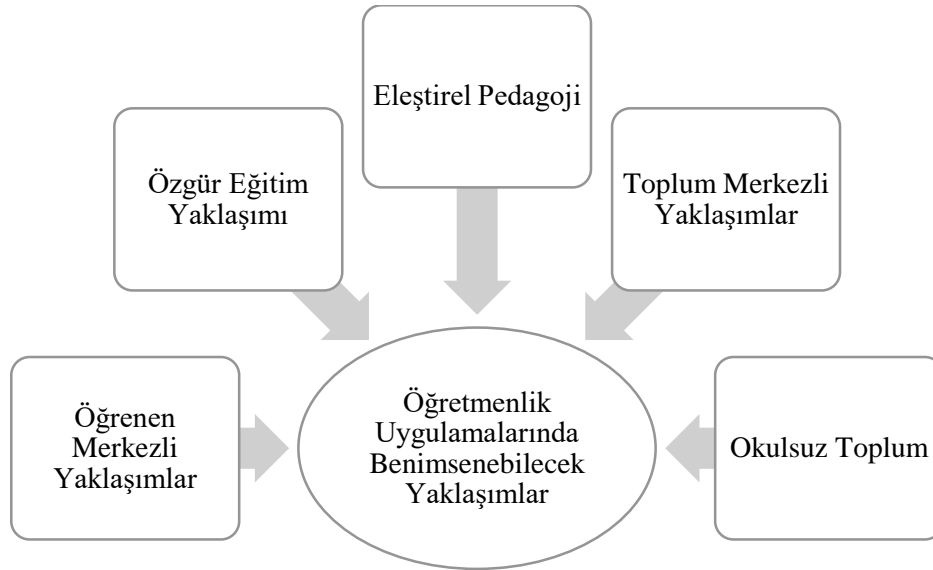
Şekil 2: Mevcut Öğretmen Eğitiminde Yaklaşımların Yer Alma Durumu

Şekil 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu (f:8) mevcut öğretmen eğitiminde çok az yer verildiğini belirtirken iki öğrenci neredeyse hiç yer verilmediğini dile getirmiştir. Bu bağlamda Ö5, “Kesinlikle çok az yer veriliyor.” derken, Ö7 ise “Neredeyse hiç verilmiyor.” demiştir. Öğrencilere hangi yaklaşımların yer aldığı sorulduğunda, öğrenci merkezli (özellikle Montessori), öğretmen merkezli, liberal eğitim ve okulsuz toplum konularına değinildiğini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö2, “Yer alıyor mu yani aslında şey geçtik üzerinden bazılarının, mesela Montessori falan demiştik işte bu sistemlerin ne olduğuna dair az çok bilgi ediniyoruz ama işte bu olmalı mı olmamalı mı diye tartışmıyoruz açıkçası yani hadi olsa ne olur falan diye, sadece bilgi verip geçiliyordu, o şekilde.” diyerek söz konusu bakış açılarına derslerde sınırlı şekilde yer verildiğini belirtmiştir. Ö5 ise “Yaklaşımları duymuşumdur, onlarda da hani kesinlikle gerçekten bu insanlar öğrencilere bu düşünceleri, yaklaşımları öğretmek amacıyla anlatılmadığı için önem vermemişim.” diyerek eleştiride bulunmuştur. Derslerin bakış açısı oluşturmaya yönelik etki durumuna yönelik görüşler Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3: Derslerin Bakış Açısı Oluşturmaya Yönelik Etki Durumu

Şekil 3'te görüldüğü üzere derslerin öğrencilerde eğitime yönelik bakış açısı oluşturmaya yönelik etki durumu incelendiğinde, beş öğrenci etkili olduğunu dile getirirken üç öğrenci etkili olmadığını, iki öğrenci ise kısmen etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda Ö9, “Şöyle söyleyeyim hani şimdi aldığım dersler en azından bana öğretmenlikte ne yapacağımı gösterdi, onun dışında mesela hani ben kimi derslerden şu yolu şu konuda değil de, şu şekilde anlatırım şeklinde zaten yardım etti aslında hani çok fazla olmasa da.” diyerek derslerin eğitime yönelik bakış açısı oluşturmada kısmen etkili olduğunu dile getirmiştir. Derslerin bakış açısı oluşturmaya nasıl etki ettiği sorulduğunda ise öğrenciler, bakış açısı oluşturmaya yönelik sınırlı bir çerçeve sunulduğunu, nasıl bir öğretmen olunacağını şekillendirdiğini, öğretmen merkezli öğrenci merkezli yaklaşıma geçiş sağladığını, eğitim sistemini tanımayı sağladığını, tecrübesizlik yaşamamak için temel bilgiler verildiğini ve öğretmenliğin kendisi için doğru meslek olup olmadığını belirlemesini sağladığını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö3, “Ya işte dediğim gibi hani şey değil ya bu eğitim ülkemizde eğitim sistemi bu şekilde siz de bu şekilde yapmak zorundasınız gibi geliyor. Biz o kadar geçen sene tamamen öğretim dersleri aldık mesela, o öğretim derslerinde öğrendiğimiz şeyler tamam hani biz öğrenirken oo çok iyiymiş, muhteşem falan yapıyoruz ama aslında onlar öyle o kadar da değil. Tamam, geleneksele göre çok iyi olabilir ama zaten ben bunları da gördükten sonra ki çok fazla hani detaylı bilgiye de sahip değilim ki bu bilgilerde hani yüzeysel. Yani bunlardan da yola çıkarak konuşabilirim çok rahat bir şekilde, hiçbir şekilde yani şey bizim bakış açımız tamamen yine bir yol çiziliyor ve diyor ki buradan gitmek zorundasınız, mecburen biz o yolda gitmek zorunda kalıyoruz.” şeklinde görüşlerini açıklayarak sınırlı bir çerçeve sunulduğundan söz etmiştir. Ö10 ise, “Mesela ben kendimden söyleyeyim, öğrenciyken daha çok öğretmen merkezli bir eğitim sistemi uygulamıştı öğretmenimiz. Çok fazla biz aktif değildik ve o yüzden ben öğretmen tahtaya kaldırdığında çok korkardım. Öz güvenim bu konuda biraz eksik kaldı. Ama şu an bakıyorum, daha çok öğrenci merkezli bir sisteme döndü sanki. Bu da iyi aslında. Öğrencilerin aktif olduğu, özgüvenlerinin daha çok yükselecek. O yönden hani öğrenirken de, eğitim dersleri alırken de genelde öğrencileri aktif tutmamız isteniyor. O yüzden baya bir şeyler öğrendik bu konuda, işte altı şapkalı, öğretim ilke ve yöntemlerinde öğrendiğimiz konularda da hani farklı, beyin fırtınası falan yaptırarak çocuklara aslında daha üst seviyelere çıkarabiliriz tabii uygularsak inşallah.” diyerek öğretmen merkezli öğrenci merkezli anlayışa geçişten söz etmiştir. Gelecekteki öğretim uygulamalarında benimsenebilecek yaklaşımlara yönelik görüşler Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4: Gelecekteki Öğretim Uygulamalarında Benimsenebilecek Yaklaşımlar

Şekil 4'te görüldüğü üzere öğrenciler, gelecekte öğretim uygulamalarında öğrenen merkezli yaklaşımlar, özgür eğitim yaklaşımı, eleştirel pedagoji, toplum merkezli yaklaşımlar ve okulsuz toplum anlayışını benimseyebileceklerini belirtmişlerdir. Bu yaklaşımları benimseyebileceklerini belirtmelerindeki nedenleri ise, öğrenci ilgi, yetenek ve gereksinimlerinin önemli görülmesi, zorlama olmaması, öğrencilerin aktif olması, etkililiğinin öğrenciye bağlı olması, bireysel farklılıkların önemli görülmesi, öğrencilerin sorumluluklarını üstlenmeleri, öğrenciyi özgürleştirilmesi, yaklaşımların tek başına doğru/yanlış olmaması, öğrencinin yaşadığı dünyaya duyarlı olması ve sorgulaması ve öğretmenlerin iyi birer yol gösterici olması gerekliliği olarak belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenen merkezli yaklaşımlardan Sudbury okullarını benimseyebileceğini belirten Ö4 görüşlerini “Çünkü en azından öğrenciyi farklı yönlerle zorlama olmaz, kendi isteği doğrultusunda seçim yapar, en azından sorumlulukların sonucunu da kendi üstlenir. Ben böyle yaptığım için böyle oldu ya da iyi ki bunu yapmışım, bu süreç tam bana uygunmuş gibi, aslında kendinde bir şeyleri oturtması için, oluşması için bunlar önemli.” şeklinde açıklamıştır.

Öğrencilere söz konusu yaklaşımları içeren “Eğitime Farklı Bakış” dersinin oluşturulmasına yönelik görüşleri sorulduğunda öğrencilerin tamamı bu dersin oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda Ö4, “Bence geliştirmelisiniz hani şu an eğitim fakültesindeyiz bana bu yaklaşımlardan bahsettiniz ama ben eğitim dersleri içerisinde hemen hemen hiçbirini duymadım. Bunlar neden olmasın, hani farklı ülkelerde uygulanıp etkili verimler alınabiliyorsa bizim ülkede neden olmasın diye düşünüyorum.” diyerek bu dersin oluşturulmasına yönelik görüşünü dile getirmiştir. Öğrencilere bu görüşlerinin nedenleri sorulduğunda, yaklaşımlara yönelik bilgi sahibi olmama, farklılık ve yenilikler içermesi, yaklaşımları göz önünde bulundurma ve uygulama isteği, eğitime yönelik yol gösterici bilgiler ve bakış açıları içermesi, durağanlıktan, geleneksellikten ve tek düzelikten uzaklaşma isteği, farklı ülkelerin uygulamalarını karşılaştırabilme fırsatı sunması, uygulamaların ülkemizde de etkili olabilmesi, öğretmenlerin yaklaşımları bilmesi gerekliliği, çağdaş eğitim yaklaşımlarına şans verilmesi, dünyanın sürekli gelişim içinde olması ve mevcut eğitim sisteminin sınırlı olmasına yönelik açıklamalar yapmışlardır. Bu bağlamda Ö2, “Yani bence farklı şeylere ihtiyacımız var ya işte statü çok durağanız yani çok bir bıkkınlık şu bu, farklı şeylerin olması gerçekten çok önemli, çünkü dikkat çekici şeyler var içerisinde Summerhill gibi, taktım ben ona.” diyerek farklılıklar ve yenilikler içermesini bir neden olarak sunmuştur. Bununla birlikte, böyle bir ders olması durumunda önerileri sorulmuş ve öğrenciler, yaklaşımlara yönelik bilgi verilmesinden sonra uygulama yapılabileceğini, dersten önce öğrencilerin görüşlerinin alınabileceğini, seçmeli değil zorunlu bir ders olması gerektiğini ve dersin eğlenceli bir şekilde işlenebileceğini önermişlerdir. Bu konuda Ö7 “Seçmeli olmasın lütfen.” diyerek böyle bir dersin zorunlu olması gerektiğini belirtmiştir. Ö6 ise, “Şimdi bu noktada ya bence öğrencilerin fikirlerinin alınması güzel o yüzden mesela bu görüşmeyi yapmamız çok iyi oldu ama ben mezun olacağım. Şimdi mesela düşünüyorum birinci sınıf bir öğrenci bunu isteye veya bu görüşmeyi yapsa dördüncü sınıfla aynı şeyi söyler mi? Hani bu zamanki haliyle 3 sene sonraki hali aynı olur mu falan diye düşünüyorum. Yine de görüşlerinin alınması gerekir.” diyerek derse yönelik öğrenci görüşlerinin alınabileceğini önermiştir.

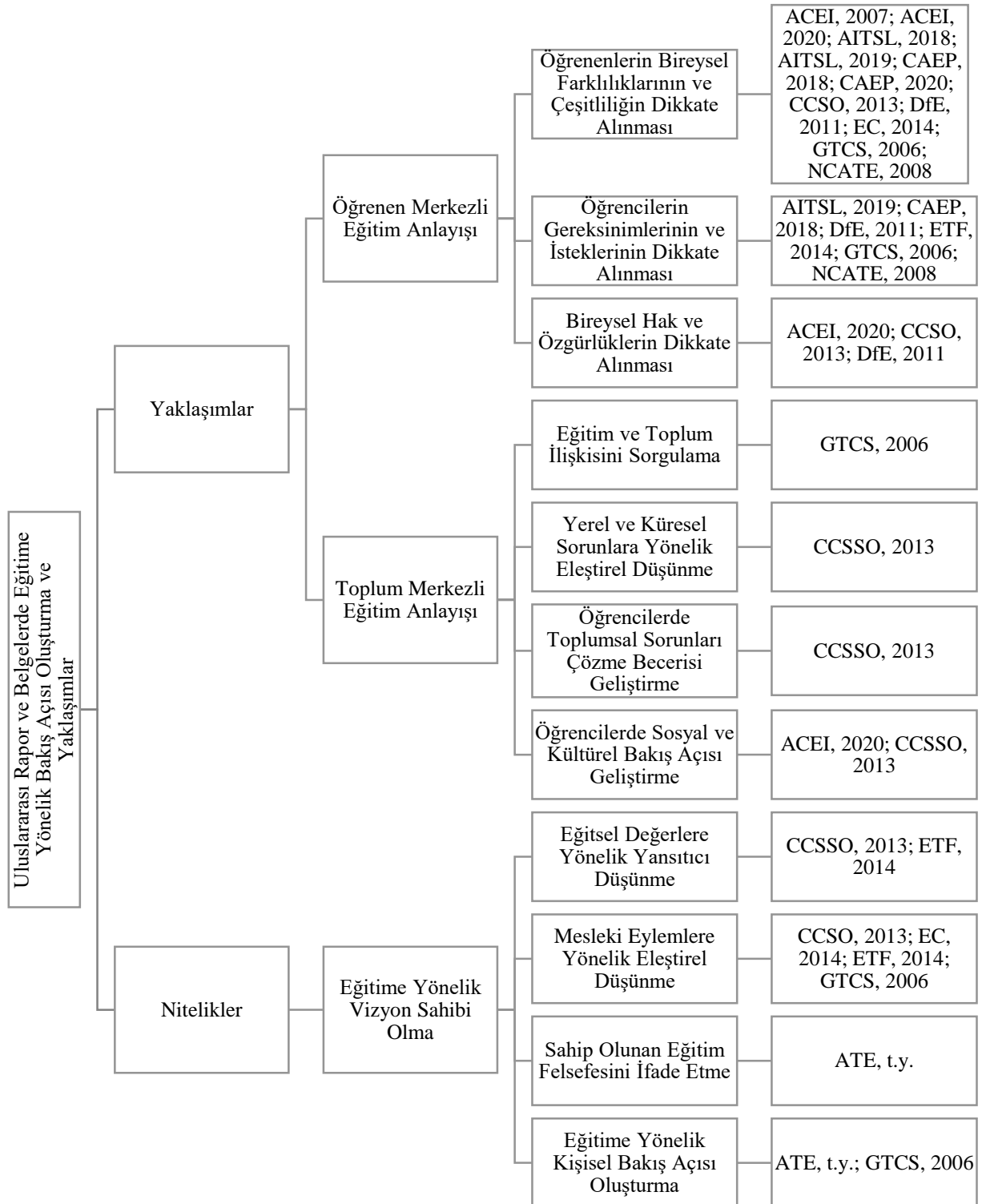
3.2. Doküman İncelemesine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında, ikinci araştırma sorusu olan “Eğitime yönelik yaklaşımlara ilişkin uluslararası belge ve raporlarda hangi durumlar yer almaktadır?” sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur. Bu bağlamda, öğretmen eğitimine yönelik uluslararası rapor ve belgeler (ACEI, 2007; ACEI, 2020; AITSL, 2018; AITSL, 2019; ATE, t.y.; CAEP, 2018; CAEP, 2022; CCSSO, 2013; DfE, 2011; EC, 2014; ETF, 2014; GTCS, 2006; NCATE, 2008) incelenmiştir. Bu belge ve raporlar, eğitime yönelik bakış açısı oluşturma ve yaklaşımlar açısından incelendiğinde öğrenen merkezli eğitim anlayışı ve toplum merkezli

eğitim anlayışı ile eğitime yönelik vizyon sahibi olma niteliğinin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu duruma yönelik bulgular Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5'te görüldüğü üzere, uluslararası belgelerde öğrenen merkezli ve toplum merkezli eğitim anlayışlarına yer verildiği belirlenmiştir. Öğrenen merkezli eğitim anlayışı kapsamında, Öğrenenlerin bireysel farklılıklarının ve çeşitliliğin dikkate alınması, öğrencilerin gereksinimlerinin ve isteklerinin dikkate alınması ve bireysel hak ve özgürlüklerin dikkate alınmasına yönelik durumların yer aldığı görülmüştür. Toplum merkezli eğitim anlayışı kapsamında ise, eğitim ve toplum ilişkisini sorgulama, yerel ve küresel sorunlara yönelik eleştirel düşünme, öğrencilerde toplumsal sorunları çözme becerisi geliştirme ve öğrencilerde sosyal ve kültürel bakış açısı geliştirmeye yönelik durumlara yer verildiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, eğitime yönelik vizyon sahibi olunmasına ilişkin, eğitsel değerlere yönelik yansıtıcı düşünme, mesleki eylemlere yönelik eleştirel düşünme, sahip olunan eğitim felsefesini ifade etme ve eğitime yönelik kişisel bakış açısı oluşturmayla ilgili durumlara yer verildiği görülmüştür.

Öğretimde öğrenenlerin bireysel farklılıklarının ve çeşitliliğin dikkate alınmasına yönelik görüşler kapsamında örneğin, Birleşik Krallık Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan “Öğretmen Standartları” kapsamında öğrencilerin becerilerinin, ön bilgilerinin, gereksinimlerinin, eğilimlerinin, farklı geçmişlerinin göz önünde bulundurularak öğretimin planlanması ile bireysel hak ve özgürlüklere yönelik standartların olduğu belirlenmiştir (DfE, 2011). Bunun yanı sıra, Öğretmen Yetiştirme Akreditasyon Konseyi tarafından oluşturulan “K-6 Sınıf Öğretmeni Hazırlık Standartları” kapsamında, öğretmen adaylarının bireysel farklılıklar, farklı aileler, kültürler ve topluluklar hakkında kavrayışa sahip olmaları, nitelikli öğrenme deneyimlerine eşit erişim sağlayan kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturma becerisine sahip olmaları ve öğrencilerin güçlü yönleri ile ihtiyaçlarının dikkate alınmasına yönelik standartlar yer almaktadır (CAEP, 2018). Ayrıca, Uluslararası Çocukluk Eğitimi Derneği tarafından oluşturulan “İlköğretim Standartları ve Destekleyici Açıklamalar” belgesinde, öğretmen adaylarının, ilköğretim öğrencilerinin gelişim ve öğrenme yaklaşımlarındaki farklılıkları anlama ve çeşitlilik içeren öğrencilere uyarlanmış öğretim fırsatları yaratmaya yönelik ilkeler yer almaktadır (ACEI, 2007). Bununla birlikte, Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi tarafından oluşturulan “Öğretmen Yetiştirme Kurumlarının Akreditasyonu için Profesyonel Standartlar” kapsamında, tüm öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik eğitim ortamlarında adaleti sağlamaya, ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik ve dile dayalı ayrımcılığın öğrenciler ve öğrenmeleri üzerindeki etkisini anlamaya, ilköğretim öğrencilerinin gelişimleri ve öğrenme yaklaşımları açısından nasıl farklılık gösterdiklerini anlamaya ve çeşitlilik içeren öğrencilere uyarlanmış eğitim fırsatları yaratmaya yönelik standartlar yer almaktadır (NCATE, 2008). Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü tarafından oluşturulan “Öğretmenler için Avustralya Profesyonel Standartları” kapsamında, öğrencilerin fiziksel, sosyal ve entelektüel gelişim ve nitelikleri ile farklı dil, kültür, din ve sosyo-ekonomik temelleri olan öğrencilere odaklanılması önerilmektedir. Bunun yanı sıra, güvenli ve kapsayıcı bir ortamda çeşitlilik içeren gruplar ve bireyler için etkili öğrenme programları oluşturma ve uygulamaya yönelik standartlar yer almaktadır (AITSL, 2018). Yine, Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü tarafından oluşturulan “Avustralya'da Temel Öğretmenlik Eğitim Programlarının Akreditasyonu” belgesinde, öğrencilerin fiziksel, sosyal ve entelektüel gelişimi ve özellikleri, öğrencilerin nasıl öğrendikleri, farklı dilsel, kültürel, dini ve sosyo-ekonomik geçmişe sahip öğrenciler ve öğrencilerin belirli öğrenme gereksinimlerini karşılamak için öğretimi farklılaştırma konularından söz edilmektedir (AITSL, 2019). Bu rapor ve belgelerden yola çıkılarak, öğrenen merkezli eğitime vurgu yapıldığı söylenebilir.



Şekil 5: Uluslararası Rapor ve Belgelerde Eğitime Yönelik Bakış Açısı Oluşturma ve Yaklaşımlar

Bazı belge ve raporlarda ise, bireysel farklılıklara ve çeşitliliğe vurgu yapmanın yanı sıra, eğitime yönelik kişisel değer, inanç ve vizyon oluşturmaya ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Örneğin, Eğitim ve Öğretim Vakfı tarafından oluşturulan “Eğitim ve Öğretimde Öğretmenler ve Eğitimciler için Mesleki Standartlar” kapsamında öğrencilerin farklı gereksinimlerini karşılamaya, öğretmenlerin uygulamalarına, değerlerine ve inançlarına yönelik yansıtıcı düşüncelerine, sosyal ve kültürel çeşitliliğe, fırsat eşitliğine ve kapsayıcılığa değer vermeye ve kapsayıcı bir ortamda çeşitlilik içeren gruplar ve bireyler için öğretimi planlamaya yönelik standartlar yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenler ve eğitimcilerin, değişen çağdaş eğitim dünyası bağlamında kendi eğitsel varsayımları, değerleri ve uygulamaları hakkında eleştirel düşünen, yansıtıcı ve sorgulayıcı uygulayıcılar olarak nitelendirilmektedirler (ETF, 2014). Bunun yanı sıra, Öğretmen Eğitimcileri Birliği tarafından oluşturulan “Öğretmen Eğitimcileri için Standartlar” kapsamında, öğretim başlığı altında öğretmen eğitiminin altında yatan bilgi ve değerleri yansıtan felsefenin ifade edilmesi bir çıktı olarak ele alınmıştır. Vizyon başlığı altında ise öğretmen eğitimcilerinin, teknoloji, sistemik düşünme ve dünya görüşleri gibi konuları dikkate alan öğretme, öğrenme ve öğretmen eğitimi için vizyon oluşturmalarına katkıda bulunmaları amaçlanmıştır (ATE, t.y.). Ayrıca, Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan “Avrupa’da Öğretmen Eğitimi: Politika Konularına Genel Bakış” raporunda, planları ve uygulamaları bağlamlara ve öğrencilere uyarlama yeteneğinin geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme yolları, okul programı ve sınıftaki çeşitliliğe yönelik strateji bilgisinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki eylemlerine yönelik eleştirel bakış açısına sahip olmalarına yönelik gereksinimlerden söz edilmektedir (EC, 2014). Eğitime yönelik kişisel anlayış oluşturmalarının yanı sıra, toplumsal konulara yönelik açıklamaların bulunduğu belgeler de mevcuttur. Örneğin, İskoçya Genel Öğretim Konseyi tarafından oluşturulan “Öğretmen Eğitimi Standartları” kapsamında, öğretmen adaylarının eğitimin amaçları, değerleri ve toplumla ilişkisiyle ilgili temel sorularla ilgilenmeye teşvik edilmesi, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine yönelik ilerlemeci öğretim programlarının planlanmasına ve öğrenciler arasındaki cinsiyet, sosyal, kültürel, dini ve dilsel farklılıkların dikkate alınmasına yönelik standartlar yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının, değişen bir toplumda ahlaki ve dini değerler ve felsefi fikirler hakkında bilgilerden yararlanarak kendine özgü eğitim, eğitim programı ve mesleki uygulamaya yönelik görüşlerini şekillendiren ilkeleri tartışma becerisine sahip olmaları da amaçlanmıştır (GTCS, 2006). Bunun yanı sıra, Devlet Okulu Görevlileri Baş Konseyi altında yer alan Eyaletler Arası Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu tarafından oluşturulan “InTASC Öğretmenler için Temel Öğretim Standartlarını ve Öğrenmeyi Geliştirme Modeli 1.0” belgesinde öğrenen gelişimi kapsamında öğretmenlerin, bireysel farklılıklar, kapsayıcı öğrenme ortamları, farklı öğrenme güçlükleri, farklı yollarla öğrenme, farklı kültür ve toplulukların değerleri, dil, engellilik, üstün yeteneklilik, aile, farklı yetenek, beceri ve bakış açısı ve kültürel normlara yönelik bakış açısı geliştirmeye yönelik standartlar yer almaktadır. Bunun yanı sıra içeriğin uygulanması kapsamında, öğretmenin, otantik yerel ve kültürel sorunlarla ilgili eleştirel düşünme, yaratıcılık ve işbirlikli problem çözme konusunda öğrencileri dahil etmek için farklı bakış açılarını nasıl kullanacağını bilmesine vurgu yapılmaktadır. Yine içeriğin uygulanması kapsamında öğretmenin, öğrencilerin yerel ve küresel konulara ilişkin bilgilerini genişleten ve sorunları çözmek için yeni yaklaşımlar oluşturan çeşitli sosyal ve kültürel bakış açıları geliştirmelerine olanak sağlaması da dile getirilmektedir. Ayrıca, mesleki gelişim ve etik uygulamalar kapsamında, öğretmenin kişisel önyargılar, kişisel kimlik, dünya görüşü ve geçmiş deneyimleri üzerine yansıtıcı yaparak kültürel, etnik, cinsiyet ve öğrenme farklılıklarına ilişkin kendi anlayışını derinleştirmeye ve öğrenci haklarına yönelik bilgi sahibi olmaya ilişkin standartlar yer almaktadır (CCSSO, 2013). Buradan yola çıkılarak, uluslararası bağlamda, eğitime yönelik kişisel vizyonun oluşturulmasına ve eğitimde toplumsal konulara yer verilmesine önem verildiği söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının

eğitime yönelik bakış açılarının oluşturulmasının ve toplum merkezli yaklaşımların önemli görüldüğü düşünülmektedir.

Bu açıklamaların yanında, kişisel önyargılara yönelik yansıtma yapmaya, kişisel görüşlere saygı duymaya ve çocuk merkezli yaklaşımların kullanılmasına yönelik açıklamaların olduğu belgeler de bulunmaktadır. Örneğin, Öğretmen Yetiştirme Akreditasyon Konseyi tarafından oluşturulan “Başlangıç Seviye Standartlar” kapsamında öğrenmede farklılıklar, öğrenci çeşitliliği, eşit ve kapsayıcı öğrenme deneyimleri, ırk, etnik köken ve diğer farklılıklar gibi durumlara yönelik standartlar olmakla birlikte öğretmen yetiştirme kurumlarının öğretmen adaylarının eşitlik, çeşitlilik, kapsayıcılığa yönelik bilgi ve becerilerini arttırmak için kişisel önyargılarına ilişkin yansıtıcı düşüncelerini sağlamaları da amaçlanmaktadır (CAEP, 2022). Bunun yanı sıra, Uluslararası Çocukluk Eğitimi Derneği tarafından oluşturulan “Eğitimsel için Uluslararası Uygulama İlkeleri” kapsamında kültürel, bağlamsal ve gelişimsel olarak uygun uygulamaların yapılması, ırk, etnik köken, cinsiyet, dil, yetenek, sosyo-ekonomik ve kültürel durum gibi farklılıkların dikkate alınması, sosyal adalet, barış, toplum refahı, çocuk haklarının korunması ve uygulanması, öğrenme düzeyleri, öğrenme stilleri ve öğrenme hızındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması gibi ilkeler yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin birbirlerinin görüş ve bakış açılarına saygı duymaları, başkalarının dünya görüşlerine saygı gösterilmesi ve öğrencilerin eleştirel düşünürler olarak sorular sormaları, toplumsal konular hakkında kendi görüş ve bakış açılarını oluşturmalarına yönelik ilkeler de bulunmaktadır. Ayrıca, öğrenci katılımını desteklemek için çocuk merkezli öğrenme yaklaşımlarının kullanılması önerilmektedir (ACEI, 2020). Tüm bu belge ve raporlar incelendiğinde, öğrenen merkezli ve toplum merkezli yaklaşımlara yönelik açıklamaların yanında, eğitime yönelik bir bakış açısı oluşturmaya ilişkin açıklamaların olduğu da görülmüştür. Buradan yola çıkılarak, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğrenenlerin bireysel farklılıklarının ve çeşitliliğin dikkate alındığı öğrenen merkezli yaklaşımları, toplumsal konuların yer verildiği toplum merkezli yaklaşımları bilmeleri ve bu kapsamda uygulamalar yapmaları beklenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerden ve geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarından eğitime yönelik kendi vizyonlarını oluşturmaları da beklenmektedir.

3.3. Önerilen Derse Yönelik Öğretim Programı Taslağı

“Eğitime Farklı Bakış” dersine yönelik oluşturulan programda okul temelli program geliştirme yaklaşımı ve modüler içerik düzenleme yaklaşımı temel alınmıştır. Bu doğrultuda örnek ders planları içeren “Eğitime Farklı Bakış Dersi Öğretim Programı” hazırlanmıştır. Ders, 3. sınıf düzeyinde hazırlanmış olup, toplam 42 (14x3) ders saatini içermektedir. Programın gerekçesi, genel amaçları, kazanım örnekleri, içerik ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin açıklamalar ve bir etkinlik örneği aşağıda sunulmuştur.

3.1.1. Programın Gerekçesi

Bilginin hızla artarak geliştiği bir çağda yaşıyoruz. Bilgi ve teknoloji bu kadar hızlı gelişirken eğitimde, öğretmeden öğrenmeye kayan odak, bireyin ilgi, yetenek ve gereksinimlerine önem vermeyi gerektirmekte fakat geleneksel eğitim ve okul anlayışının bireylerin gereksinimlerine yeterli yanıt veremediği durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu ise, eğitimde sorunların artmasına neden olmaktadır. Geleneksel eğitim ve okul anlayışı bu sorunları çözmede yeterli olmadığı durumlarda çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmış ve sorunu farklı bakış açılarıyla ele alış tarzları söz konusu olmuştur. Fakat öğretmen yetiştirme programlarında bu farklı bakış açılarını ele alan dersler bulunmamaktadır ve bu nedenle

öğretmen adayları bu farklı eğilimlerden habersiz olarak yetiştirilmektedir. Bu durumu ortadan kaldırmaya yönelik olarak “Eğitime Farklı Bakış” adıyla bir öğretim programı tasarımına karar verilmiştir. “Eğitime Farklı Bakış” programının temel amacı, öğretmen adaylarının geleneksel eğitim ve geleneksel okul anlayışına farklı bir biçimde bakarak, bu alanda yer alan farklı eğitim anlayışlarını ve farklı okul uygulamalarını inceleyerek eğitime farklı açılardan bakmalarını sağlamaktır.

Eğitim alanında yer alan sorunların çözümünde eğitime farklı bakış açısıyla yaklaşan eğitimcilerin düşünceleri ve farklı uygulama örnekleri analiz edilerek etkin bir biçimde kullanılabilir. Bu açıdan eğitim alanında görev yapan herkesin bu görüş ve uygulamaları bilmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan, öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve eğitim alanında çalışan akademisyen adaylarının bu görüş ve uygulamaları öğrenmeleri sorunların çözümünde verim sağlayabilir. Bu doğrultuda, eğitim alanında görev yapacak kişiler ve ilk basamakta bulunan öğretmen adaylarının bu konuda eğitim alması gereksinim olarak görülebilir. Buna yönelik olarak, öğretmen adaylarının yetiştirildiği lisans programlarında “Eğitime Farklı Bakış” dersinin yer almasının alana katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitime Farklı Bakış dersi öğretim programı, öğreneni merkeze alan, bireysel farklılıklara saygılı, eleştirel düşünmenin işe koşulacağı bir anlayışla tasarlanmıştır. Öncelikle ihtiyacın belirlenmesi amacıyla ihtiyaç analizi yapılmıştır. Daha sonra bilgi merkezli, toplum merkezli ve öğrenen merkezli eğitim programlarının niteliklerinin analiz edilerek karşılaştırılması temele alınmış ve alternatif eğitim yaklaşımlarından eleştirel pedagoji, özgür eğitim, okul dışı eğitim, okulsuz toplum anlayışlarına verilerle öğretmen adaylarının bu farklı anlayışları ortaya atan eğitimcileri ve uygulama örneklerini sentezleyerek kendi bakış açıları oluşturmaları beklenmektedir. Buna yönelik olarak, öğretim programının kazanımları ve uygulama süreleri belirlenerek, içeriğin kapsamı düzenlenmiş, öğrenme – öğretme süreci ve ölçme – değerlendirme anlayışının temelleri oluşturulmuştur.

3.1.2. Genel Amaçlar

Bu program ile öğretmen adaylarının;

1. Eğitimde yer alan farklı bakış açılarının felsefi temellerini analiz etmeleri,
2. Eğitimde yer alan farklı bakış açılarının temsilcilerini bilmeleri,
3. Eğitimde farklı bakış açılarının uygulamadaki örneklerini analiz etmeleri,
4. Eğitimde yer alan farklı bakış açıları ve uygulamalarının hangi zaman diliminde ön plana çıktığını bilmeleri,
5. Eğitimde yer alan farklı bakış açıları ve uygulamaların olumlu yönlerini değerlendirmeleri,
6. Eğitimde yer alan farklı bakış açıları ve uygulamalara yapılan eleştirileri değerlendirmeleri,
7. Eğitimde yer alan farklı bakış açıları ve uygulamaları eleştirmeleri,
8. Eğitimde yer alan farklı bakış açıları sentezleyerek kendi bakış açıları oluşturmaları amaçlanmaktadır.

3.1.3. İçeriğin Kapsamı ve Düzeni

Program tasarısı hazırlanırken, çeşitli içerik düzenleme yaklaşımlarından yararlanılabilmektedir. Bu yaklaşımlardan biri de modüler içerik düzenleme yaklaşımıdır. Modüler içerik düzenleme yaklaşımında, birbiriyle doğrudan ilişkili olmayan konuları kapsayan içerik düzenlenirken, konular modüller şeklinde düzenlenir ve modüllerin hangi sırayla öğretileceği esneklik (Demirel, 2012). Modül, “ulaşılacak olan hedefleri açık bir şekilde ortaya koyan, bu hedeflere ulaşmada değişik etkinlikleri içeren, hedeflere ne derece ulaşıldığını kontrol etme imkanı veren ve kendi içinde bütünlüğü olan bir öğrenme birimi” olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2005b, s. 119). Modüler programlama yaklaşımıyla gerçekleştirilen öğretimin, akademik başarıyı arttırdığı saptanmıştır (Artun & Özsevgeç, 2015). Modüler öğretime yönelik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bir çalışmada, meslek bilgisine yönelik bir dersin öğretiminde modüler öğretimin bilgi, bilgide kalıcılık, öğretim planı hazırlama ve modüler öğretime yönelik tutum açısından olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Taşpınar, 1998). Benzer şekilde, meslek bilgisine yönelik bir dersin öğretiminde modüler öğretimin, öğretmen adaylarının akademik başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Özkan, 2005a). Yine, meslek bilgisi dersine yönelik modüler öğretim tasarımının öğretmen adaylarının akademik başarılarını ve bilginin kalıcılığını arttırdığı belirlenmiştir (Cengizhan, 2008). Buradan yola çıkılarak, birbiriyle doğrudan ilişkili olmayan konuların öğretiminde modüler içerik düzenleme yaklaşımının göz önünde bulundurulmasının öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine yönelik konuları öğrenmelerinde olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

İhtiyaç analizi kapsamında öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda, bilgi merkezli, öğrenen merkezli ve toplum merkezli eğitim yaklaşımları, eleştirel pedagoji, özgür eğitim, ev okulu ve okulsuz eğitim yaklaşımlarının öğrenilmesine gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Öğretmen eğitime yönelik uluslararası belge ve raporlar incelendiğinde ise, özellikle öğrenen merkezli ve toplum merkezli yaklaşımların ön plana çıktığı, bunun yanı sıra eğitime yönelik bir vizyon ve bakış açısı oluşturmanın gerekliliğinin vurgulandığı görülmüştür. Hem öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmeler hem de söz konusu bu uluslararası belge ve raporlardan yola çıkılarak programın içeriğinde sekiz temaya yer verilmiştir. Bu temaların kapsamına yönelik aşağıda açıklamalar sunulmuş ve içerikte yer alan başlıklar, içerikte yer verilecek örnekler ve temalara yönelik kazanım örnekleri Şekil 6’da verilmiştir.

“Bilgi merkezli eğitim programı sadece ders ve ders kitapları, kağıt ve kalem, test ve notlardan ibaret değildir. Bilgi merkezli eğitim programının amacı genel kuralları öğrenmek ve liberal eğitim almaktır. Bilgi merkezli eğitim programı, öğrencilerin yetişkinlik yaşamı için bir temel olarak kendi dünyaları hakkında bilgi edinmelerini hedefler. Bilgi merkezli eğitim programında akademik disiplinler programın temelini oluşturur ve öğrencilerin anaokulundan on ikinci sınıfa kadar aldıkları eğitim onları sadece üniversite eğitimine değil, genel olarak hayata hazırlamaya yönelik derin ve nitelikli liberal eğitime de odaklanılır. Bu yaklaşıma göre, kendi iyiliği için öğrenmeye değer veren ve liberal eğitim almış bir birey için eğitim, sadece iş bulma ve sınavları geçme aracı değildir” (Ellis, 2004, s.146-147). Ellis (2004), bilgi merkezli eğitim programına yönelik olarak, öğretmenin ders anlatımı, ders kitabı ve pasif öğrenci öğrenmesinden başka bir şey yer almayan bir program olduğu konusunda yanlış anlamaların olduğunu belirtmektedir. Bilgi merkezli eğitim programları kapsamında, E. D. Hirsch Jr.’nin Çekirdek Bilgi Eğitim Programı, Mortimer Adler’in Paideia Programı ve Uluslararası Bakalorya Diploma Programı örnek olarak gösterilmektedir (Ellis, 2004).

Öğrenen merkezli eğitim programında ‘bir süreç olarak öğrenme’ ‘öğrenme çıktılarının’ veya bu sürecin sonuçlarının bir parçası olarak tanımlanmaktadır ve bu bağlamda öğrenen merkezli eğitimde

öğrenmeye yönelik bu durum programın temelinde açıkça yer almalıdır (Emes & Cleveland-Innes, 2003). Öğrenen merkezli bir eğitim programı, öğrenme için tüm olası mekanizmaları gösteren ve gerekli sonuçları en kolay şekilde gerçekleştirmek için öğrencilere farklı seçenekler ve fırsatlar sunmalıdır (Cleveland-Innes & Emes, 2005). Öğrenen merkezli bir eğitim programı, John Dewey'in eğitim anlayışını içerir; bireylerin seçim yapmakta özgür olmalarını merkeze alır ve programın temel taşı öğrenenlerin ilgileridir (Ellis, 2004). Öğrenen merkezli eğitimde, öğrenci gelişimi, öğrenme ortamları ve öğrenme kuramları programın bir parçası olarak yer alır ve bu anlayışta öğrenci kendi öğrenmesinin farkındadır ve öğrenmesine yönelik kontrol sahibidir (Cleveland-Innes & Emes, 2005). Öğrenen merkezli eğitimde öğrenciler sürece aktif katılım sağlarlar, programa yönelik karar verme fırsatına sahiptirler ve kendi öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesinde söz sahibidirler (Emes & Cleveland-Innes, 2003). Öğrenen merkezli eğitim uygulamaları kapsamında, Sudbury Okulları, İlköğretim için Keşfe Dayalı Deneyimler Eğitim Programı ve Reggio Emilia Eğitim Yaklaşımı örnek olarak yer almaktadır (Ellis, 2004)

Toplum merkezli eğitim programının merkezinde toplumun gereksinimleri, yerel, ulusal ve uluslararası bağlamda toplumsal sorunlar yer almaktadır (Mitchell, 2016). Toplum merkezli eğitimin amacı, toplumsal sorunları araştırmak ve bu sorunlara çözüm üretmektir; toplum merkezli eğitim programının temeli, gerçek dünya sorunları üzerine kurulmuştur ve proje merkezli öğrenme yaklaşımı (özellikle grup projeleri) yer almaktadır (Ellis, 2004). Toplum merkezli program tasarımları, toplumsal sorunlara ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına, ilgilerine ve yeteneklerine dayandığından, çeşitli türleri mevcuttur; bazıları kalıcı yaşam durumlarına odaklanır, bazıları ise yaşam alanlarını ele alır ve hatta bazıları toplumun yeniden inşası ile ilgilenir (Ornstein & Hunkins, 1998). Toplum merkezli eğitim uygulamalarına örnek olarak, Foxfire Eğitim Programı ve İlköğretim için Birleştirilmiş Fen ve Matematik uygulamalarından söz edilmektedir (Ellis, 2004).

Eleştirel pedagoji, eğitimciler, ebeveynler, öğrenciler ve diğer paydaşlar için, eğitimin, testlerde ustalaşmayı veya düşük seviyeli iş becerileri kazanmayı öğrenmeye indirgenmediği fakat tüm okul ve öğrenciler için akıl, anlayış, diyalog ve eleştirel katılımın sağlandığı güvenli bir demokratik kamusal alan olarak geri kazanmaları için bir çağrı olarak nitelendirilmektedir (Giroux & Giroux, 2006). Eleştirel pedagoji, okulları hem kendi tarihsel bağlamları içinde hem de egemen toplumu karakterize eden mevcut sosyal yapının bir parçası olarak ele alır (Yıldırım, 2011). Egemen öğretim biçimlerinden farklı olarak, eğitimcilerin temel görevlerinden birinin geleceğin sosyal olarak, akıl, özgürlük ve eşitlik değerleriyle bağlantılı olarak eleştiri ve olasılık söylemlerinin değiştirme işlevi gördüğü daha adil bir dünyaya yol göstermesini sağlamak ve daha geniş bir demokratik projenin parçası olarak yaşamın dayandığı temelleri dönüştürmek olduğunu öne sürer (Giroux, 2010). Eleştirel pedagoji kuramcıları, okul bilgisini tarihsel ve toplumsal kökleri olan çıkar bağımlı bir bilgi olarak görür, okulda kazanılan bilginin kesinlikle yansız ve nesnel olmadığını, belirli yollarla düzenlenip yapılandırıldığını düşünür (Yıldırım, 2011). Eleştirel pedagoji, belirli kurumsal bağlamlarda bilginin üretimi, dağıtımı ve tüketimi yoluyla gücün nasıl çalıştığını anlamaya çalışır ve öğrencileri bilinçli bireyler ve sosyal araçlar olarak yetiştirmeye odaklanır (Giroux, 2010). Eleştirel pedagojiye yönelik doğrudan bir okul ve program olmamakla birlikte eleştirel pedagoji denilince akla gelen ilk isimlerden biri Paulo Freire ve onun eğitim anlayışıdır.

Özgür okul anlayışı, yöntem olarak yenilikçi, eğilim olarak eleştirel bir nitelik taşır ve özgür okul anlayışının amacı, insanların mutluluğu ve toplumsal baskıdan sıyrılmış bir yaşam sunmaktır; özgür okul anlayışının en tanınmış olanlarından biri Summerhill Okulu'dur (Yıldırım, 2011). Summerhill Okulu, 1921 yılında Alexander Sutherland Neill tarafından kurulmuştur. Okulun felsefesi, Neill'in, öğrencilerin davranışları ve eğitimleri üzerinde neredeyse tamamen sorumluluk sahibi olmalarına dayanmaktadır

(Thomas, 2013). Öğrenen merkezli eğitim anlayışının uç sınırlarına getirildiği uygulamada öğrenciler derse katılıp katılmamakta, ödevlerini yapıp yapmamakta tamamen özgürdürler ve kararları büyük ölçüde öğrencilerin kendileri verirler, yani kişisel seçim özgürlüğü merkezdedir ve bu nedenle okulun varoluşçu felsefeye dayandığı söylenebilir (Ellis, 2004). Özgür eğitim anlayışı, ilerlemeci felsefenin temel alındığı öğrenen merkezli eğitim kapsamında yer alabilir ancak bu yaklaşımın varoluşçu doğası nedeniyle farklı bir bağlamda ele alınabileceği düşünülmektedir.

Okulsuz toplum anlayışı, Ivan Illich tarafından oluşturulmuştur. Illich'e göre okul, bireysel özgürlüğü kısıtlayan ve bireyi, ideolojik düşüncesine göre şekillendiren bir niteliğe sahiptir ve okullar sertifika dağıtan, bireylerin sosyo-kültürel farklılıklarını derinleştiren yani eşitsizlikleri yaratan bir kurumdur (Yıldırım, 2011). Illich'e göre okul bireyleri kendi yeteneklerine karşı yabancılaştıran, kişisel yaratıcılığa değil, ölçme ve değerlendirmeye önem veren bir kurumdur (Günay, 2019). Illich'e (2006) göre, herkes okul dışında yaşamayı öğrenir. Konuşmak, düşünmek, sevmek, hissetmek, oyun oynamak, küfretmek, siyaset yapmak ve çalışmak bir öğretmenin müdahalesi olmadan öğrenilebilir hatta sürekli öğretmen gözetiminde olan çocuklar bile bu konuda istisna değildir. Okulsuz toplum yaklaşımında okul dışı öğrenmeye vurgu yapılır. Illich öğrenmenin sadece okulda gerçekleştirilen bir eylem olmadığını, bir paylaşım unsuru olması gerektiğini vurgulamış ve "öğrenme ağları" kavramını ortaya atmıştır (Yıldırım, 2011). Illich, öğrenme ağlarını, bilgi arayıcısı ve bilgi sunucusu arasındaki gereksinimler doğrultusunda kurulan bir ağ olarak ele almış ve ortak ilgiye sahip özgür bireylerin bir araya gelerek okulsuz toplum oluşturmalarının koşullarını açıklamıştır (Günay, 2019).

Okul dışı eğitim yaklaşımında ev okulu ve orman okulu uygulamaları karşımıza çıkmaktadır. Ev okulu uygulaması Amerika Birleşik Devletleri'nde sınırlı sayıda okul bulunduğu dönemde bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır; okulların yaygınlaşmasına rağmen bazı aileler çocuklarının evde eğitim almasını tercih ederek ev okulu uygulamasını devam ettirmişlerdir; Amerika'da çeşitli gruplar tarafından sürdürülen bu uygulama, eğitim düzeyi yüksek çok geniş bir kesim tarafından da benimsenmiştir (Aydın & Pehlivan, 2000). Ev okulu uygulaması Amerika Birleşik Devletleri'nin yanı sıra birçok ülkede yasal olarak yürürlükte olan bir eğitim seçeneğidir (Kaya, 2015). Ebeveynler çocukları için daha güvenli bir ortam kurmak, geleneksel eğitim anlayışından uzak tutmak, bu yolla başarının daha yüksek olabileceği düşüncesi, çocukları okuldaki şiddet ortamından uzak tutmak gibi nedenlerle ev okulunu tercih etmektedirler ve ebeveynler bu görüşleri bazı eğitimciler tarafından da desteklenmektedir (Çivici & Özaslan, 2021). Ev okulunun çocuklara, kendi ailesi ve yakın çevresindeki insanlarla bir araya gelme imkanı sunulmadığından yeterli ve sağlıklı bir sosyalleşme ortamının sağlamadığına yönelik eleştiriler yapılmaktadır (Kaya, 2015). Ev okuluna yönelik evde eğitim gören çocukların sosyalleşmesiyle ilgili son araştırmaları inceleyen bir araştırmada ise, araştırmaların geleneksel okullara devam eden çocuklarla karşılaştırıldığında, evde eğitim alan çocukların ebeveynleri ve diğer yetişkinlerle daha kaliteli arkadaşlıklara ve daha iyi ilişkilere sahip olduklarını gösterdiği belirlenmiştir (Medlin, 2013).



Şekil 6: İçeriğin Kapsamı ve Düzeni

3.1.4. Öğrenme ve Öğretme Süreci

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, öğrenci merkezli yaklaşımın (Çalışkan, 2014; Demir, 2012; Yeşilpınar Uyar, 2016), öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı etkinliklerin (Çalışkan, 2014; Kumral, 2010; Toy & Ok, 2012), işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin (Demir, 2012; Ruys, Van Keer & Aelterman, 2010; Toy & Ok, 2012), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kullanımına (Çalışkan, 2014; Johnston, 2003), öğretim yöntem ve etkinliklerinin çeşitlendirilmesine (Çalışkan, 2014; Demir, 2012; Kuran & Aktaş, 2010), sorun çözme ve sorgulama temelli yaklaşımlara (Çalışkan, 2014; Kumral, 2010; Toy & Ok, 2012), öğrenme stilleri,

öğrenme stratejileri gibi öğrenenlerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasına (Ekici, 2008; Toy & Ok, 2012), disiplinlerarası bağlantıların kurulmasına (Çalışkan, 2014), tartışma, örnek olay, proje, beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklerin (Toy & Ok, 2012) ve üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulmasına yönelik düzenlemeler yapılmasına gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından da, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme uygulamalarının yapılması, niteliği artırıcı bir boyut olarak ele alınmıştır (YÖKAK, 2016). Bu açıdan, öğretim programının uygulama boyutu olan öğrenme ve öğretme sürecinin etkili bir biçimde düzenlenmesi, amaçların edinimini doğrudan etkileyeceğinden, bu araştırmalardan elde edilen sonuçların yansıtılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinin düzenlenmesinde belirli ilkelerin işe koşulması programın uygulaması üzerinde olumlu etkileri sağlayacağı düşünülmektedir. “Eğitime Farklı Bakış” dersinin öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili temel ilkeleri, öğrenen merkezli bir anlayışla ele alınmış olup, aşağıdaki boyutları içermektedir:

1. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması
2. Her öğrenciye eşit fırsatlar sunulması
3. Öğrencilerin sürece etkin katılımının sağlanması
4. Üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulması
5. Disiplinlerarası bağlantıların kurulması
6. Anlamli öğrenmenin gerçekleştirilmesi
7. Öğrenenlerin ilgi, istek ve gereksinimleri doğrultusunda esnekliğin sağlanması
8. İşbirliğine yönelik bir eğitim ortamı
9. Süreçte kullanılacak olan strateji, yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin sağlanması

Programın temel ilkeleri doğrultusunda öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerinin çeşitliliği önem taşımaktadır. Buna yönelik olarak, programın öğrenme ve öğretme süreci boyutunda kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler şunlardır: Araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, tartışma, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, argümantasyon, soru-cevap, sunuş yoluyla öğretim.

3.1.5. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, öğrenenlerin öğrenme ve öğretme süreci boyunca gözlemlenerek başarılarının belirlenmesi ve öğrenenlerin başarılarına göre sürecin şekillendirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, ölçme ve değerlendirme, öğretimin etkililiği, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve ileriye yönelik planlamaların yapılması açısından da önemli etkilere sahiptir. Eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmen eğitimi kapsamında yapılan araştırmalarda, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmesi (Demir, 2012; Şahin & Abalı Öztürk, 2014; Yeşilpınar Uyar, 2016), süreç değerlendirme yaklaşımının göz önünde bulundurulması (Karakuş & Turhan Türkkan, 2017; Şahin & Abalı Öztürk, 2014; Yeşilpınar Uyar, 2016), yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasına (Akkuş, 2014), öz değerlendirme (Koçyiğit & Zembat, 2013; Şahin & Abalı Öztürk, 2014; Toy & Ok, 2012) ve akran değerlendirmeye (Koçyiğit & Zembat, 2013) yer verilmesine, ünite ve konu sonunda izleme değerlendirmeleri yapılması (Demir, 2012; Toy & Ok, 2012), ölçme sonuçlarına yönelik geri bildirim verilmesi (Demir, 2012;

Yeşilpınar Uyar, 2016) ve üst düzey öğrenmeleri belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının (Akkuş, 2014; Şahin & Abalı Öztürk, 2014; Yeşilpınar Uyar, 2016) etkili olacağı belirtilmektedir. Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından, öğrenci merkezli değerlendirme etkinliklerine yer verilmesi, eğitimin niteliği açısından önemli görülmektedir (YÖKAK, 2016). Bu doğrultuda, “Eğitime Farklı Bakış” öğretim programının ölçme ve değerlendirme anlayışı sürece yönelik değerlendirmeyi içermektedir. Buna yönelik olarak performansa dayalı ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi önemlidir ve üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesini de içermektedir. Bu doğrultuda oluşturulan, ölçme ve değerlendirmenin temel ilkeleri aşağıda yer verilmiştir:

1. Amaç ve kazanımlara yönelik olma
2. Süreç değerlendirme
3. Ölçme araçlarında çeşitliliğin sağlanması
4. Bireysel farklılıkların dikkate alınması
5. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme
6. Ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerliğinin sağlanması
7. Ölçme araçlarının üst düzey becerilerin ölçülmesine olanak sağlaması
8. Tüm öğrencilere adil ve eşit davranılması
9. Öğrenenlerin ilgi, istek ve gereksinimlerinin dikkate alınması
10. Öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinden haberdar edilmesi

3.1.6. Etkinlik Örnekleri

Aşağıda Özgür Eğitim teması kapsamında yer alan kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik iki öğrenme etkinliği ve değerlendirme etkinliği örneği Şekil 7, Şekil 8 ve Şekil 9’da sunulmuştur:

ÖZGÜR EĞİTİM
1. Özgür eğitim anlayışının felsefi temellerini inceler.
2. Özgür eğitim anlayışının uygulamadaki örneklerini ve temsilcilerini bilir.
3. Özgür eğitim anlayışının hangi zaman diliminde ön plana çıktığını açıklar.
4. Özgür eğitim anlayışına yönelik bir uygulama olan Summerhill Okulu’nu analiz eder.
5. Özgür eğitim anlayışının temsilcilerinden biri olan A. S. Neill’in görüşlerini tartışır.
6. Özgür eğitim anlayışının olumlu yönlerini değerlendirir.
6. Özgür eğitim anlayışına yapılan eleştirileri değerlendirir.
7. Özgür eğitim anlayışını eleştirir.

Şekil 7: Özgür Eğitim Temasında Yer Alan Öğrenme Kazanımları

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının tamamının öğrenen merkezli yaklaşımları, toplum merkezli yaklaşımları ve eleştirel pedagoji yaklaşımını öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, özgür eğitim, bilgi merkezli yaklaşımlar ve okulsuz toplum yaklaşımını da öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının yarısı, ev okulu yaklaşımını da öğrenmek istemektedirler. Bu çalışmayla doğrudan benzer bir çalışma olmamakla birlikte, farklı boyutlarına yönelik farklı katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmalar bulunmaktadır. Ülkemizde bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmalarda, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerini yeterli düzeyde bilmedikleri belirlenmiştir (Yılmaz & Altinkurt, 2011; Sarıgöz & Özkara, 2015). Görsel sanatlar öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji konusunu öğrenmek istedikleri ve bu konuda bir ihtiyacın olduğu belirlenmiştir (Turhan Türkkan & Boran Şenocak, 2021). Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen bir çalışmada ise, öğretmenlerin, öğrenen merkezli eğitim uygulamalarından biri olan Reggio Emilia yaklaşımına yönelik eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Birinci, 2017). Alternatif okullar konusuna yönelik öğretim üyeleri, lisansüstü öğrenciler ve öğretmenlerle gerçekleştirilen bir araştırmada katılımcıların yarısının dünyadaki alternatif okul uygulamalarına yönelik bilgilerinin olmadığı, bilgi sahibi olan katılımcıların ise çok az bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Aynı çalışmanın bir diğer bulgusu da, katılımcıların sadece ev okulu, Montessori okulları ve Waldorf okullarına yönelik bilgi sahibi olmalarına yöneliktir (Memduhoğlu, Mazlum & Alav, 2015). Yine alternatif okullara yönelik akademisyenlerle yapılan bir çalışmada da akademisyenlerin bu konuda bilgi sahibi olmadıkları, bilgi sahibi olan akademisyenlerin ise sınırlı kuramsal bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir (Schreglmann, 2019). Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, öğretmenlerin çalışma kapsamındaki bazı konulara yönelik bilgi sahibi olmadıkları ve eğitim ihtiyacına sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra, öğretmen eğitimi veren öğretim elemanlarının da alternatif okul uygulamalarına yönelik bilgi eksikliklerinin olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının bilgi sahibi olmadığı konularda öğretmen adaylarının eğitim ihtiyaçlarının olması normal bir durum olarak nitelendirilebilir. Hem bu araştırmanın hem de ülkemizde gerçekleştirilen söz konusu diğer araştırmaların bulguları doğrultusunda öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve öğretim elemanlarına yönelik daha kapsamlı ve ayrıntılı bir ihtiyaç analizi çalışması yapılması önerilebilir. Bunun yanı sıra, eğitimciler ve geleceğin eğitimcileri olan öğretmen adaylarına bu konulara yönelik eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.

Mevcut öğretmen eğitiminde farklı yaklaşımlara çok az yer verildiği belirlenmiştir. Öğretmen merkezli yaklaşımlar, öğrenci merkezli yaklaşımlar, liberal eğitim ve okulsuz toplum konularına değinildiği belirtilmiştir. Alternatif okul uygulamalarına yönelik, öğretim elemanlarının da bilgi eksiklikleri olduğu dile getirilmektedir (Memduhoğlu, Mazlum & Alav, 2015; Schreglmann, 2019). Öğretim elemanlarının bilgi eksikliği yaşadığı söz konusu bu farklı yaklaşımlara derslerde yer verilmemesi ise olağan bir durum olarak nitelendirilebilir. Bu açıdan öğretmen adaylarına bu konulara yönelik bilgi sunulmasının yanında öğretim elemanlarının da bu konudaki bilgi eksikliklerinin giderilmesi önerilebilir. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf öğretmenliği programına yönelik bir çalışmada, sınıf öğretmenliği lisans programında düzenlemeler gerçekleştirilmesi, programın etkililiğine yönelik değerlendirmeler yapılması, programda okutulan derslerin içeriklerinin geliştirilmesi ve bu düzenlemeler için öğretmen adaylarının ihtiyaçlarının dikkate alınması önerilmiştir (Şahin & Kartal, 2013). Bu bağlamda, öğretmenlik lisans programlarında okutulan derslerde ve ders içeriklerinde, farklı eğitim programları ve farklı bakışlar içeren eğitim uygulamaları açısından düzenlemeler gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada sadece sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören sınırlı sayıdaki

öğretmen adayı görüşlerini sunmuşlardır. Bu konuda ileride yapılacak çalışmalarda, farklı öğretmenlik programları ele alınabilir ve farklı araştırma yöntemleri kullanılabilir.

Öğretmen adaylarının yarısı, derslerin eğitime yönelik bakış açısı oluşturmada etkili olduğunu belirtirken, çok az etkili olduğu ya da etkili olmadığına yönelik görüşler de dile getirilmiştir. Bu araştırma kapsamındaki yaklaşım, program ve okul örneklerinin temelinde eğitime yönelik felsefeler yer almaktadır. Öğrenen merkezli eğitim yaklaşımında daha çok ilerlemeci felsefe, bilgi merkezli eğitim yaklaşımında daimici ve esasici felsefeler, toplum merkezli eğitim yaklaşımında yeniden kurmacı felsefe, özgür eğitim yaklaşımında ise daha çok varoluşçu felsefenin benimsendiği söylenebilir. Söz konusu bu farklı uygulamaların niteliklerinin de benimsenen eğitim felsefesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu açıdan öğretmen adaylarının farklı bakış açıları oluşturmalarında benimsenen eğitim felsefesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri sırasıyla, ilerlemecilik, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasiciliktir. Yine aynı çalışmada, lisans programının ilk yıllarında daha çok daimici felsefenin benimsendiği, programın sonuna doğru bu eğitim felsefesine yönelik inancın azaldığı belirlenmiştir (Biçer, Er & Özel, 2013). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesine yönelik gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada, birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru daimicilik ve idealizm puan ortalamalarında düşüş yaşanırken, varoluşçuluk puan ortalamalarında bir artış olduğu, diğer felsefi anlayışlar açısından ise anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Aynı çalışmanın diğer bir bulgusu ise, geleneksel anlayış olarak kabul edilen daimici felsefe açısından sınıf öğretmenliği programında birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir düşüş yaşanmasıdır (Doğanay & Sarı, 2018). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının da farklı eğitim felsefelerini benimsediği, bunun yanı sıra, lisans programının başlangıcından sonuna doğru eğitime yönelik felsefi inançlar açısından değişiklikler yaşandığı söylenebilir. Bu durum ise, öğretmenlik lisans programlarının felsefi inanç oluşturmada etkili olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Bu çalışmanın gerçekleştirildiği sınıf öğretmenliği programı açısından Doğanay ve Sarı'nın (2018) ulaştığı bulgu da önemlidir. Buradan sınıf öğretmenliği lisans programının eğitime yönelik felsefi inançlar açısından etki oluşturduğu söylenebilir. Bu bağlamda, bu çalışmada öğretmen adaylarının yarısının eğitime yönelik bakış oluşturmada alınan derslerin etkisinin olduğunu düşünmeleri sonucuyla örtüştüğü düşünülmektedir. Katılımcıların diğer yarısının ise eğitime yönelik bakış açısı oluşturmada derslerin yetersizliğine yönelik görüşleri bu bağlamda bir sorun olabileceği düşüncesini yaratmaktadır. Bu sonuca yönelik mevcut durum belirlemesi ve soruna yönelik çözüm önerileri üretilmesi için daha detaylı çalışmaların yapılması önerilebilir.

Öğretmen adayları, gelecekte öğretmenlik uygulamalarında öğrenen merkezli yaklaşımları, özgür eğitim yaklaşımını, eleştirel pedagoji yaklaşımını, toplum merkezli yaklaşımları ve okulsuz toplum yaklaşımını benimseyeceklerini belirtmişlerdir. Eğitim programı tasarım tercihlerine yönelik gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli tasarımı tercih ettikleri belirlenmiştir (Ünsal & Korkmaz, 2017). Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da, öğretmenlerin, öğrenen merkezli yaklaşımları benimsedikleri ancak yaklaşımı öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara yansıtamadıkları belirlenmiştir (Akpınar & Gezer, 2010). Yine başka bir çalışmada, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, uyguladıkları eğitim yönelimlerini davranışçı yaklaşımdan çok bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşımla tanımladıkları belirlenmiştir (Yılmaz, 2008). Buradan yola çıkılarak, öğretmenlerin öğrenen merkezli yaklaşımları benimsedikleri söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunun, öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen söz konusu bu çalışmalarla benzer bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Kozikoğlu ve Uygun (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri sırasıyla, varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliktir. Demir ve Aktı

Aslan (2021) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada da öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen bir çalışmada ise, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri sırasıyla, ilerlemecilik, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasiciliktir (Bıçer, Er & Özel, 2013). Öğretmen adaylarına yönelik benzer çalışmalarda da, öğretmen adaylarının daha çok çağdaş eğitim felsefelerini benimsedikleri belirlenmiştir (Aybek & Aslan, 2017; Bingöl & Kinay, 2018). Söz konusu bu çalışmalardan yola çıkılarak, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının daha çok öğrenenin merkeze alındığı çağdaş eğitim felsefelerini benimsedikleri söylenebilir. Bu çalışmada da elde edilen bu sonucun, diğer çalışma sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmen adaylarının, okulları öğrencilerin özgürleştiği yerler olarak düşündükleri belirlenmiştir (Kaya & Kaya, 2017). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının tarafından özgür eğitim anlayışını benimsenebileceğinin belirtilmesi de benzer bir bulgu olarak düşünülmektedir. Eleştirel pedagojiye yönelik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir (Aslan & Kozikoğlu, 2015; Kaya & Kaya, 2017). Bu çalışmada ise öğretmen adayları, eleştirel pedagoji konusunu öğrenmek istedikleri ve eleştirel pedagoji yaklaşımını benimseyebileceklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonucuyla, diğer çalışmalar arasında az da olsa bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu farklılığın ise, bu araştırmada öğretmen adaylarına eleştirel pedagojiye yönelik ayrıntılı bilgiler sunulmasından ve yaklaşımın mantığını bilerek görüşlerini sunduklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine, bu çalışmanın nitel bağlamda derinlemesine bilgiler etmeye yönelik gerçekleştirilmesi de bunun bir nedeni olabilir. Okul öncesi öğretmen adaylarıyla öğrenen merkezli uygulamalara yönelik gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmen adaylarının hem Montessori hem de Reggio Emilia yaklaşımına yönelik olumlu ve olumsuz görüşler sundukları, katılımcıların yarısının Montessori yaklaşımının, katılımcıların tamamının ise Reggio Emilia yaklaşımının Türkiye’de uygulanmasının mümkün olmayacağını düşündükleri belirlenmiştir (Şahin Sak, 2014). Bu durum ise, öğretmen adaylarının benimsedikleri yaklaşımları uygulama konusunda endişeleri olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Bu açıdan eğitime yönelik farklı bakış açılarını kazandırırken sadece bilgi düzeyinde değil, beceri düzeyinde de etkinlikler yapılması önerilebilir. Alternatif eğitime yönelik öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen bir araştırmada, alternatif eğitim uygulamalarının Türkiye’de uygulanabilirliğine yönelik yeni bir anlayış olduğu, öğretim elemanlarının kavram kargaşası yaşadıkları, bununla birlikte, eğitimde bireyselleşme, demokratik uygulamalar ve destekleyici ilişkilere vurgu yapıldığı yani öğretim elemanlarının alternatif eğitimin doğasını yansıtan görüşlerinin olduğu belirlenmiştir (Memduhoğlu, Mazlum & Alav, 2015). Yine öğretim elemanlarıyla alternatif eğitime yönelik gerçekleştirilen başka bir çalışmada, öğretim elemanlarının alternatif eğitim ve okul uygulamalarına yönelik olumlu, olumsuz ve temkinli görüşleri olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada, alternatif eğitim uygulamalarının Türkiye’de gerçekleştirilmesine yönelik olumsuz görüşler olduğu da görülmüştür (Schreglmann, 2019). Buradan yola çıkılarak, öğretim elemanlarının alternatif ve farklı eğitim uygulamalarına yönelik farklı görüşleri olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının eğitime yönelik farklı eğitim yaklaşımlarına ve okul uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda bir ihtiyaç analizinin yapılması önerilebilir. Sonuçta, böyle bir dersi verecek öğretim elemanlarının bu konudaki ihtiyaçlarının karşılanması önemli bir durumdur.

Sonuç olarak, çalışmanın ihtiyaç analizi kapsamında öğretmen adaylarının farklı yaklaşım ve uygulama örneklerine yönelik bilgiye gereksinim duydukları ve bu tür bir dersi almak istedikleri belirlenmiştir. Buradan yola çıkılarak, eğitimde farklı bakış açılarına ve uygulamalarına yönelik bir eğitim ihtiyacının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının her türden farklı

eğitim uygulamalarını analiz edip yorumlamalarını, farklı yaklaşımları sentezleyerek kendilerine özgün bakış açıları oluşturmalarını amaçlayan “Eğitime Farklı Bakış” dersinin, öğretmenlik lisans programlarına eklenmesi önerilmektedir. Uluslararası eğilimlere yönelik incelenen tüm dokümanlarda öğrenenlerin bireysel farklılıklarına ve çeşitliliğe vurgu yapıldığı, bu doğrultuda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenen merkezli yaklaşımlara ilişkin bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, eğitimde toplumsal konulara yer verilmesine yönelik ilke ve standartların olduğu, bu doğrultuda toplum merkezli yaklaşımlara da önem verildiği söylenebilir. Ayrıca, eğitime yönelik vizyon ve bakış açısı oluşturmaya yönelik dokümanların olması da, önerilen ders için ayrı bir önem taşımaktadır. Buradan yola çıkılarak, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitime yönelik kendi bakış açılarının oluşturmalarına yönelik düzenlemeler yapılması önerilmektedir. Buna yönelik olarak, öğretmenlerin eğitime yönelik bakış açıları incelenebilir ve ihtiyaç olduğu belirlendiği takdirde de hizmetiçi eğitim programları tasarlanabilir. Hizmetöncesi eğitimde ise, bu çalışmada tasarlanan programın uygulaması gerçekleştirilerek kısa ve uzun süreli etkileri incelenebilir. Bu araştırma, sadece sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar, farklı bölümlerde de gerçekleştirilebilir. Ayrıca, bu çalışmada sadece öğretmen adaylarının görüşleri ve uluslararası belgelerde yer alan ile ve standartlar dikkate alınmıştır. Bu durum ise, araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Yapılacak benzer çalışmalarda öğretim elemanları ve öğretmenlerin de görüşleri alınabilir ve daha geniş bir paydaş kitlesine ulaşılarak, araştırmanın bu sınırlılığı ortadan kaldırılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

KAYNAKLAR

- Akkuş, Z.(2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 13-27.
- Akpınar, B., & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Artun, H., & Özsevgeç, T. (2015). Çevre eğitimi modüler öğretim programının akademik başarı üzerindeki etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 9-22.
- Aslan, M., Kozikoğlu, İ. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Association for Childhood Education International. (2007). *Elementary education standards and supporting explanation*. <http://caepnet.org/~media/Files/caep/program-review/aceielementarystandardssupportingexplana.pdf?la=en> adresinden edinilmiştir.
- Association for Childhood Education International. (2020). *International principles of practice for educators*. <https://ceinternational1892.org/wp-content/uploads/2020/10/IPPE.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2018). *Australian professional standards for teachers*. <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf> adresinden edinilmiştir.

- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2019). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia*. <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/accreditation-of-initial-teacher-education-programs-in-australia---standards-and-procedures> adresinden edinilmiştir.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385. DOI: 10.21547/jss.281737
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. P. & Pehlivan, Z. (2000). Ev okulu uygulaması: Amerika Birleşik Devletleri örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 91-97.
- Balcı, A. T. & Kocabaş, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 53-68. DOI: <https://doi.org/10.17244/eku.638268>
- Bedir, G. (2020). Program geliştirmede temel kavramlar ve aşamalar. H. G. Berkant (Edt.) *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulama örneklerine* içinde ss. 1-26. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bıçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bingöl, U., & Kinay, İ. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1636-1647. DOI: <https://doi.org/10.17755/esosder.397519>
- Birinci, C. M. (2017). Teacher in Reggio Emilia approach: Educational needs and views. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 279-290. DOI: <https://doi.org/10.12973/ejmste/79800>
- Cengizhan, S. (2008). Modüler öğretim tasarımının farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 98-116.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cleveland-Innes, M., & Emes, C. (2005). Principles of learner-centered curriculum: Responding to the call for change in higher education. *Canadian Journal of Higher Education*, 35(4), 85-110.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation. (2018). *CAEP 2018 K-6 elementary teacher preparation standards*. <http://caepnet.org/accreditation/caep-accreditation/caep-k-6-elementary-teacher-standards> adresinden edinilmiştir.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation. (2022). *Initial level standards*. <http://caepnet.org/~media/Files/caep/standards/2022-initial-standards-1-pager-final.pdf?la=en> adresinden edinilmiştir.
- Council of Chief State School Officers. (2013). *InTASC model core teaching standards and learning progressions for teachers*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558115.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Çalışkan, İ. (2014). Fen öğretmen eğitiminde fen defterleri kullanımına ilişkin uluslararası karşılaştırmalı bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 108-120.
- Çivici, B. S., & Özasan, H. (2021). Alternatif eğitim modeli olarak ev okulu modelinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 57-65.
- Dawson, C. (2000) Upper primary boys' and girls' interests in science: have they changed since 1980?. *International Journal of Science Education*, 22(6), 557-570. DOI: 10.1080/095006900289660
- De La Rosa, D. A. (1998). Why alternative education works. *The High School Journal*, 81(4), 268-272.
- Demir, O., & Aktı-Aslan, S. (2021). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 307-321. DOI: 10.21666/muefd.842880
- Demir, S. (2012). Öğretmen eğitimi bağlamında bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak portfolyo. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(1), 237-259
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2018). Lisans eğitiminin öğretmen adaylarının eğitim felsefesine etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 1-22. DOI: 10.31704/ijocis.2018.001

- Education and Training Foundation. (2014). *Professional standards for teachers and trainers in education and training*. https://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2014/05/ETF_Professional_Standards_Digital_FINAL.pdf adresinden edinilmiştir.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 111-132.
- Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of curriculum theory*. New York: Eye on Education.
- Emes, C., & Cleveland-Innes, M. (2003). A journey toward learner-centered curriculum. *Canadian Journal of Higher Education*, 33(3), 47-69.
- European Commission. (2014). *Initial teacher education in Europe: An overview of policy issues*. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf adresinden edinilmiştir.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Giroux, H. A., & Giroux, S. S. (2006). Challenging neoliberalism's new world order: The promise of critical pedagogy. *Cultural studies? Critical methodologies*, 6(1), 21-32.
- Günay, C. A. (2019). Okulsuz toplum. *Akademik Matbuat*, 3(2), 93-101.
- Gündoğdu, K., Çelik, B., Hancı Yanar, B., Yolcu, O., & Ceylan, V. K. (2016). Türkiye'de yükseköğretimde program geliştirme bağlamında uluslararasılaşma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 35-48.
- Hesapçioğlu, M., & Dündar, S. (2008). Alternatif okulların felsefi temelleriyle ilgili bir sınıflandırma çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28, 43-56.
- Illich, I. (2006). *Okulsuz toplum* (C. Önder, Çev.). İstanbul: Oda Yayınları.
- İlhan E., & Kalaycı N., (2019). Yükseköğretimde öğretim programları nasıl değerlendirilmelidir? Dört aşamalı değerlendirme ve farklar modellerine dayalı tasarımlar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 349-362. DOI: <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.337>
- Johnston, J. D. (2003). Active learning and preservice teacher attitudinal change. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*.
- Karakuş, M., & Turhan Türkkan, B. (2017). Investigating the needs for measurement and evaluation course: A case study on English language teaching program. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 227-239. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v5i4.2205>
- Kaya, Ç., & Kaya, S. (2017). Prospective teachers' educational beliefs and their views about the principles of critical pedagogy. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 181-190. DOI: <http://doi.org/10.5539/jel.v6n4p181>
- Kaya, T. (2015). ABD'de ev okulu uygulamasının tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu üzerine bir değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(30), 79-98.
- Kirschner, P. A. (2001). Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning. *Learning and Instruction*, 10(1), 1-9.
- Koçyiğit, S., & Zembat, R. (2013). Otantik görevlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 291-303.
- Kozikoğlu, İ. & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582. DOI: 10.17051/ilkonline.2018.466392
- Kozikoğlu, İ., & Uygun, N. (2018). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438. DOI: 10.14812/cuefd.404297
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuran, K., & Aktaş, İ. (2010). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adayları görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, ss.740-750.
- Labaree, D. F. (2005). Progressivism, schools and schools of education: An American romance. *Paedagogica Historica*, 41(1-2), 275-288. DOI: 10.1080/0030923042000335583

- Lehr, C. A., Tan, C. S., & Ysseldyke, J. (2009). Alternative schools: A synthesis of state-level policy and research. *Remedial and Special Education, 30*(1), 19-32.
- Little, D. (2000). Why focus on learning rather than teaching?. In D. Little, L. Dam & J. Timmer (Eds.). *Focus on learning rather than teaching: Why and how?* (pp. 3-17). Centre for Language and Communication Studies.
- Livingston, K. (2003). What is the future for national policy making in education in the context of an enlarged European Union?. *Policy Futures in Education, 1*(3), 586-600.
- Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the question of socialization revisited. *Peabody Journal of Education, 88*(3), 284-297. DOI: 10.1080/0161956X.2013.796825
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M., & Alav, Ö. (2015). Türkiye'de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 40*(179), 69-87.
- Mitchell, B. (2016). Curriculum construction and implementation. *International Journal of Liberal Art and Social Science, 4*(4), 45-56.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. <http://caepnet.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/ncate-standards-2008.pdf?la=en> adresinden edinilmiştir.
- Niemi, H. (2009). Why from teaching to learning?. *European Educational Research Journal, 8*(1), 1-17.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Örten, D. & Erginer, E. (2016). Türkiye'de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 6*(11), 387-414.
- Özkan, H. H. (2005a). *İşbirliğine dayalı öğrenme ile modüler öğretim yönteminin birlikte uygulanmasının öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, H. H. (2005b). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 117-128.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş – nitel ve nicel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- 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.
- Saban, A. (2021). Eylem araştırması aracılığıyla program geliştirme: Uygulayıcılar için bir model önerisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 11*(1), 299-354. DOI: 10.14527/pegegog.2021.009
- Sarıgöz, O. & Özkara, Y. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(39), 710-716.
- Schreglmann, S. (2019). Eğitim fakültesinde görevli akademisyenlerin alternatif eğitim/okul hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 1218-1247.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Paul Chapman Publishing.
- Şahin Sak, T. İ. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), 1-20.
- Şahin, Ç., & Abalı Öztürk, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(1), 123-142.
- Şahin, Ç., & Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 164-179.
- Taşpınar, M. (1998). Modüler öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 22*(108), 45-52.
- The Association of Teacher Educators. (t.y.). *Standards for teacher educator*. <https://ate1.org/standards-for-teacher-educators> adresinden edinilmiştir.
- The General Teaching Council for Scotland. (2006). *Standard for initial teacher education*. <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/the-standard-for-initial-teacher-education.pdf> adresinden edinilmiştir.

- Thomas, A. (2013). Autonomous and informal education under threat: Summerhill, UK, Sudbury schools in The Netherlands and home education. *Other Education*, 2(1), 75-77.
- Toy, B. Y., & Ok, A. (2012). A qualitative inquiry in the evaluation of a pedagogical course from the prospective teachers' points of view. *Qualitative Report*, 17(1), 143-174.
- Turhan Türkkan, B., & Boran Şenocak, B. (2021). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji konularını öğrenmeye yönelik görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 471-485. DOI: 10.21666/muefd.801120
- UK Department for Education. (2011). *Teachers' standards*. <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards> adresinden edinilmiştir.
- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 275-289.
- Yazçayır, N. & Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırmalı analizi "Türkiye ve Singapur". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 182-218. DOI: 10.37217/tebd.733698
- 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, DOI: <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.005>
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji – Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine* (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.
- Yılmaz, K. (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 35-53. DOI:10.1080/02619760701845008
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2016). *Kurum iç değerlendirme raporu (KİDR) hazırlama kılavuzu*. <http://www.yok.gov.tr/web/kalitekurulu/67> adresinden edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden edinilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of the research is to conduct a needs analysis regarding a course proposal that can be included as an elective in addition to the courses currently in teacher education programs and to present the draft of the curriculum for this course. In line with the needs analysis, first of all, the views of the preservice teachers were taken, and the documents in the field of teacher education were examined in order to determine the international trends. In addition to the needs analysis, the draft of the curriculum is briefly introduced. This study is a draft curriculum development study. The research was designed with the case study method.

Within the scope of needs analysis, the participants of the research were determined by considering criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. In this direction, the criterion of studying in the third or fourth grade in the primary school teaching program was taken into consideration in the determination of the preservice teachers who participated to the interview. Considering these criterion, 10 preservice teachers studying in the primary school teaching program of a state university in the south of Turkey constituted the participants of the research.

Firstly, the interview technique was used to collect the research data. In this direction, a semi-structured interview form generated by the researchers and arranged in line with expert opinion was used. Deductive analysis method was used in the analysis of the interview data. In the document analysis carried out to determine international trends, standards and accreditation documents created by various education boards and associations in the United States (Association for Childhood Education International (ACEI), 2007; 2020; Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP), 2018; 2022; Council of Chief State School Officers (CCSSO) , 2013; National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), 2008; The Association of Teacher Educators (ATE), n.y.), European Union (European Commission (EC), 2014), Australia (Australian Institute for

Teaching and School Leadership (AITSL), 2018; 2019), England (Education and Training Foundation (ETF), 2014; UK Department for Education (DfE), 2011) and Scotland (The General Teaching Council for Scotland (GTCS), 2006) were analyzed deductively.

As a result of the research, it was determined that all of the preservice teachers wanted to learn learner-centered approaches, community-centered approaches and critical pedagogy approach. In addition, it was determined that they wanted to learn about free education, knowledge-centered approaches and the unschooled society approach. In addition, half of the preservice teachers also want to learn about the homeschooling approach. It has been determined that there is very little room for different approaches in current teacher education. It was stated that teacher-centered approaches, student-centered approaches, liberal education and unschooled society were mentioned. In this context, arrangements can be made in the courses and course contents taught in teaching undergraduate programs in terms of educational practices that include different education programs and different perspectives.

While half of the preservice teachers stated that the courses were effective in forming a perspective towards education, opinions were also expressed that they were little or no effective. The philosophies towards education are at the heart of the approach, curriculum and school examples within the scope of this research. It can be said that more progressive philosophy is adopted in the learner-centered education approach, perennialism and essentialist philosophies in the knowledge-centered education approach, reconstructive philosophy in the community-centered education approach, and more existential philosophy in the free education approach. It can be said that the qualities of these different practices in question stem from the adopted educational philosophy. In this respect, it is thought that the educational philosophy adopted is effective in creating different perspectives for preservice teachers. Preservice teachers stated that they will adopt learner-centered approaches, free education approach, critical pedagogy approach, community-centered approaches and unschooled society approach in their teaching practices in the future.

All of the pre-service teachers presented their views on the need to create a "Different View on Education" course. As a result, within the scope of the needs analysis of the study, it was determined that the preservice teachers needed information about different approaches and application examples and they wanted to take such a course. From this point of view, it can be said that there is a need for training for different perspectives and practices in education. In this direction, it is suggested that preservice teachers should take a course in which they can analyze and interpret different educational practices of all kinds, that different approaches can be effective in creating their own unique perspectives by synthesizing them, and that the "Different Views on Education" course can be added to the undergraduate programs.

In all documents examined for international trends, individual differences and diversity of learners are emphasized (AITSL, 2018; AITSL, 2019; ACEI, 2007; ACEI, 2020; CAEP, 2018; CAEP, 2022; CCSSO, 2013; ETF, 2014; EC, 2014; NCATE, 2008; ATE, n.y.; GTCS, 2006; DfE, 2011), it is thought that teachers and preservice teachers should have knowledge and skills regarding learner-centered approaches. In addition, it can be said that there are principles and standards for the inclusion of social issues in education (ACEI, 2020; CCSSO, 2013; GTCS, 2006), and that society-centered approaches are given importance in this direction. In addition, the existence of documents for generating a vision and perspective towards education (ETF, 2014; EC, 2014; ATE, n.y.; GTCS, 2006) is of particular importance for the proposed course. From this point of view, it is suggested that arrangements should be made for teachers and teacher candidates to create their own perspectives on education.