

Teaching Competencies in Higher Education: A Needs Analysis Study Regarding to Develop Instructional Planning and Evaluation Course¹

Ahmet Doğanay

Çukurova University

Melis Yeşilpınar Uyar

Kütahya Dumlupınar University

Abstract

The aim of this study was to conduct a needs analysis regarding to develop Instructional Planning and Evaluation in course. This study was based on case study design. Eight research assistants and two instructors participated in this study. Interview method was used in data collection and inductive content analysis approach was adopted in data analysis. The result of the analysis identified that goals, content, learning-teaching and measurement-evaluation processes of instructional planning and evaluation course did not completely meet the needs and expectations of research assistants. It was seen that this situation resulted from content and implementations that were not integrated into higher education and field-specific situations.

Keywords: *instructional planning and evaluation course, teaching competences, higher education.*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 1, 2019
pp. 01-16
DOI: 10.17679/inuefd.299220

Received : 21.03.2017
Accepted : 28.12.2018

Suggested Citation

Doğanay, A., & Yeşilpınar-Uyar, M. (2019). Teaching competencies in higher education: A needs analysis study regarding to develop instructional planning and evaluation course, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 01-16. DOI: 10.17679/inuefd.299220

¹ This study was presented at XVIII Amse-Amce-Waer Congress (30 May-2 June, 2016, Eskişehir, Turkey).

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the most comprehensive and international studies aimed at the realization of effective teaching in higher education is the curriculum innovations aimed at the Bologna process. It is seen that a process that is under the responsibility of the faculty and that is realized with the participation of stakeholders is at the basis of these reorganizations (Colet & Durand, 2004; Eurydice, 2006). In this context, it is emphasized that students' interests and needs, individual differences, contextual and structural characteristics of curriculum should be taken into consideration in the structure of higher education curricula. In order to meet these expectations, the teaching competencies of the instructors who are the implementers of these curricula are also very important.

Purpose

This study aimed to conduct a needs analysis study regarding to develop instructional planning and evaluation course. In line with this aim, following research questions were searched for answers:

- What are the educational needs of research assistants taking instructional planning and evaluation course?
- What are the problems experienced of the research assistants and instructors in the implementation process?
- What are the opinions of the research assistants and instructors regarding to develop instructional planning and evaluation course?

Method

Case study design, one of qualitative research designs, was used in this study. Eight research assistants selected by maximum diversity sampling and two instructors selected by criterion sampling method constituted the participants. For data collection, semi-structured interview forms, prepared by the researchers, were used and inductive content analysis approach were benefited for data analysis.

Findings

It was found that participants expected to gain competences related to planning, implementation and evaluation in higher education while taking the course, however, course content, learning and teaching processes did not completely meet their expectations. On the other hand, some of the participants stated that this course contributed them professionally in paying attention to teaching principles in implementation process, organizing the content (f:1), preparing effective presentations (f:2) and gaining awareness for being teacher (f:1).

On the issue of the fact that the course did not completely meet the expectations; content structure that were not integrated with higher education (f:5) and field-specific situations (f:2), lack of evaluation dimension in existing content (f:3), learning deficiencies that were not eliminated in learning-teaching process (f:4), insufficient participation and discussion (f:4), ineffective student presentations (f:2), non-permanent knowledge (f:2), crowded classrooms (f:2), insufficient implementation dimension (f:2) were pointed out by more than one participants.

When existing problems were analysed in terms of measurement and evaluation, lack of feedback (f:2), non-related exam questions to outcomes and not having comment-based answers (f:2), multiple choice exams (f:2), not having a letter grade (f:2) were specified. Points underlined by the instructors were; making multiple choice exams, unoriginal works and insufficient answers of students to questions requiring knowledge and skill about teaching process.

It was identified that other problems occurring during the process were related to students sourced factors. In this context, the fact that the course was considered compulsory by students (f:5), participation to the course, insufficient interest and effort (f:3), resisting on new ideas related to teaching (f:2), their professional busyness (f:1), and being from different departments (f:1) were identified to be making teaching process more difficult.

Discussion & Conclusion

It was found, when findings related to course goals were analysed, that participants in this course expected to reach outcomes such as planning and implementation a lesson complying with higher education level. The fact that participants especially emphasized on compliance with higher education level showed their willingness to reach field-specific outcomes at the end of the course. This case drew attention to knowledge and skill concepts specifically underlined in Bologna process, as well. In this context, learning outcomes of a course conducted in postgraduate level were to be formed by taking field-specific professional knowledge, skills and competences (Council of Higher Education [CHE], 2010). Nevertheless, it was specified that course content, teaching and evaluation processes did not meet the needs and expectations when the opinions of participants about the components of the curriculum were evaluated as a whole.

When the reasons given by the participants were analysed, it was seen that participants primarily mentioned content which was not integrated with higher education and field-specific situations. In these opinions, it was emphasized that examples given in the course were more of a primary and secondary level related. It was also seen, this problem being related to content, also directly affected learning-teaching process. This is because other findings showed, instructors take teaching principles into consideration while presenting the information and gave effort to enable classroom interaction. Yet, problems being faced in teaching process showed that learning deficiencies could not be eliminated completely, class participation and discussion were at insufficient level. Participants' suggestions on improving the process showed the need for bounding an interdisciplinary connection and supporting this information with suitable examples for higher education level. The fact that the importance of a flexible, intended for higher education, interdisciplinary content structure and implementation were also supported by studies on professional development could support this idea (Bümen, 2006; Gagne, 1998; Jacops & De Wet, 2013; Kürüm, 2007; Lakkala et al., 2015; Lewis et al., 2016; Rowley & Bennett, 2016).

The cause of student related problems could be pointed as timing of the course and professional busyness of research assistants. As it was also identified in similar studies that research assistants were reluctant to the course and participated compulsorily with reasons such as work load and timing (Akpınar-Wilsing & Paykoç, 2004, Bümen, 2006; Kürüm, 2007). For this reason, scheduling the timing of the course in cooperation with institutes and collecting student opinions (Bümen, 2006) could be a way of solving the problem.

In conclusion, it was identified that goals, content, learning-teaching and measurement and evaluation processes of instructional planning and evaluation course did not completely meet needs and expectations of research assistants. It was concluded that this case resulted from content and implementations which were not integrated with higher education and field-specific situations. Besides, the fact that the course was seen compulsory by students, insufficient participation to the course, resisting on new ideas related to teaching and their professional busyness were identified to be making teaching process more difficult.

These findings showed that the curriculum of instructional planning and evaluation course needs reorganising in a way that it would contribute research assistants working on different departments to gain field-specific teaching skills mostly in their authentic learning environment and needs structural reorganizations which would increase students' participation to the course.

Yükseköğretimde Öğretim Yeterlikleri: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinin Geliştirilmesine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi

Ahmet Doğanay
Çukurova Üniversitesi

Melis Yeşilpınar Uyar
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Öz

Araştırmanın amacı, öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç analizi çalışması yapılmasıdır. Araştırma, durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilmiş sekiz araştırma görevlisi ve ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiş iki öğretim elemanı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmış, veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde ise tümevarımsal içerik analizi yaklaşımından yararlanılmıştır. Analiz sonucunda; öğretimde planlama ve değerlendirme dersi amaçlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin araştırma görevlilerinin ihtiyaç ve beklentilerini tam anlamıyla karşılamadığı belirlenmiştir. Bu durumun yükseköğretimle ve alana özgü durumlarla bütünleştirilmeyen içerik ve uygulamalardan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi, öğretim yeterlikleri, yükseköğretim.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 1, 2019
ss. 01-16
DOI: 10.17679/inuefd.299220

Gönderim Tarihi : 21.03.2017
Kabul Tarihi : 28.12.2018

Önerilen Atıf

Doğanay, A., & Yeşilpınar-Uyar, M. (2019). Yükseköğretimde öğretim yeterlikleri: öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç analizi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 01-16. DOI: 10.17679/inuefd.299220

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan toplumsal, ekonomik ve bilimsel gelişmeler, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu çalışmaların son dönem gelişmelerle birlikte hız kazandığı alanlardan biri de yükseköğretim düzeyidir. Yükseköğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde iki temel boyuta odaklanıldığı görülmektedir. Bu boyutlardan ilki çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip nitelikli işgücü yetiştirilmesi ve bu bireylerin istihdam edilerek toplumsal ve ekonomik gelişimin desteklenmesidir (Bergan & Damian, 2010; Güneş, 2012; Gürüz, 2008; Lakkala, Toom, Ilomäki & Muukkkonen, 2015; Şahin & Alkan, 2016). Diğer boyut ise bu amaca hizmet eden eğitim-öğretim işlevinin etkili bir şekilde yerine getirilmesidir (Brown & Atkins, 1988; Deggs, 2005; Donnely, 2008; Kürüm, 2007; Murray & Holmes, 1997).

Nitelikli işgücünün topluma kazandırılmasını amaçlayan eğitim-öğretim faaliyetleri üst düzey öğrenmeyi hedeflemekte, bu çalışmaların farklı disiplinler arasında bağ kuran, işbirliğine dayanan dinamik bir yapıda gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Dentith, Miller, Jackson & Root, 2010; Shapiro, 2003; Wolf, 2007; Zeegers, 2012). Bu yapı içerisinde yükseköğretim kurumlarının devam eden bir süreç içerisinde eğitim programlarını kavramsallaştırmaları, tasarımları, uygulamaları ve programların etkililiğini değerlendirerek geliştirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Mentkowski vd., 2000).

Yükseköğretimde etkili öğretimin gerçekleştirilmesini hedefleyen ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen en kapsamlı çalışmalar arasında Bologna süreciyle birlikte hedeflenen program yenilikleri gösterilebilir. Bu düzenlemelerin temelinde bireylerin kendi ihtiyaçlarına uygun öğrenme yollarını takip etmelerine fırsat tanıyan, fakülte sorumluluğunda olan ve paydaş katılımıyla gerçekleşen bir sürecin ön plana çıktığı görülmektedir (Colet & Durand, 2004; Eurydice, 2006). Ders ve program içeriklerinin yeniden düzenlenmesini öngören bu yeniliklerde; öğretim elemanlarından öğrenen gereksinimlerini dikkate alarak kendi derslerine yönelik birer öğretim programı tasarımları ve bu tasarımı öğrenci gereksinimleri doğrultusunda uygulama sürecinde geliştirmeleri beklenmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2010). Bu anlamda yükseköğretim programlarının yapısında öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin, bireysel farklılıklarının, bağlamsal ve yapısal özelliklerinin dikkate alınması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Diğer bir boyutta programların beklentileri karşılaması için, bu programların uygulayıcısı olan öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerinin de son derece önemli olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının sahip olmaları beklenen öğretim yeterliklerinin kapsamı ve boyutları geçmişten günümüze gerçekleştirilen farklı araştırmalarda incelenmiş ve değerlendirilmiştir (Boysen, Richmond & Gurung, 2015; Catano & Harvey, 2011; Ganieva vd.,2015; Gibb, 1955; Harvey, 2002; Isaacson vd., 1964; Keeley, Smith & Buskist, 2016; Patrick & Smart,1998; Solomon 1966; Smith & Simpson, 1995; Swartz, White, Stuck & Patterson, 1990; Trigwell & Prosser, 2004). Yükseköğretim düzeyinde ders veren bir öğretim elemanının sahip olması gereken bu yeterlikleri içeren en genel sınıflamanın ise öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarını kapsadığı belirlenmiştir (Addison & Stowell, 2012; Brown & Atkins, 1988; Stefani, 2009). Bu noktada yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanlarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin mesleki gelişimlerini, farklı programlar aracılığıyla desteklemeleri gerektiği belirtilmektedir (Akpınar-Wilsing & Paykoç, 2002). Yükseköğretim düzeyinde bu amaca doğrudan hizmet eden derslerden biri de araştırma görevlilerinin doktora sürecinde almaları gereken öğretimde planlama ve değerlendirme dersidir.

Konuyla ilgili yurt içi araştırmalarda, katılımcıların öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme bağlamında mesleki gelişimlerine ilişkin duyarlık düzeyini artırmadaki ihtiyaçları değerlendirilmiş (Akpınar-Wilsing & Paykoç, 2002), farklı üniversitelerde yürütülen bu dersin, katılımcıların etkili öğretim kavramına ilişkin algılarına (Ünver, 2013) ve mesleğe yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir (Semerci & Kara, 2004). Ayrıca çevrimiçi ve yüzyüze ortamlardan yürütülen öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin farklı boyutlarına ilişkin katılımcı görüşleri belirlenmiştir (Bümen, 2006; Güven, 2016; Kürüm, 2007). Konuyla bağlantılı olarak son dönemde gerçekleştirilen yurt dışı araştırmalarda ise öğretim elemanlarının mesleki gelişime gereksinim duydukları alanlar ve bu gelişimi destekleyici uygulamalar incelenmiştir (Drew & Kloppner, 2014; Jacobs & De Wet, 2013; Lakkala vd.,2015; Lewis vd., 2016; Rowley & Bennett, 2016).

İlgili araştırmalar; yükseköğretim düzeyinde mesleki gelişime gereksinim duyulan alanlara, bu süreci destekleyen öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin yapısına ve uygulamadaki durumuna ilişkin önemli veriler sunmaktadır. Ancak bu araştırmalarda ulaşılan sonuçlar, dersin geliştirilmesine ışık tutacak verilerin, programın tüm öğeleri açısından sistematik bir süreç içerisinde derinlemesine incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu durum gerçekleştirilecek bir değerlendirmeyi ve program geliştirme sürecinin ilk basamağı olan ihtiyaç analizi çalışmalarına duyulan gereksinimi de ön plana çıkarmaktadır.

Bu gerekçeler ışığında gerçekleştirilen bu araştırmada, öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç analizi çalışması yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğretimde planlama ve uygulama dersi amaçlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin ihtiyaç ve beklentileri karşılama düzeyi nasıldır?
- Öğretimde planlama ve değerlendirme dersini alan araştırma görevlilerinin ve dersi yürüten öğretim elemanlarının uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin geliştirilmesine yönelik paydaş görüşleri nelerdir?

İhtiyaç analizi çalışmaları, program geliştirme sürecinin ilk adımını olup, ilgili programların desenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarına temel oluşturmaktadır. Bu kapsamda, araştırmadan elde edilen sonuçlar, mevcut durum bağlamında yürütülen derse yönelik gereksinimlerin belirlenmesi ve dersin öğretim programının gereksinimleri karşılayacak bir yapıda düzenlenmesi adına önemli görülmektedir. Bunun yanı sıra çalışma kapsamında seçilen öğretimde planlama ve değerlendirme dersi; eğitimde program geliştirme, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı gibi farklı alanları kapsayan, yoğun bir içeriğe sahip olan ve bu bağlamda yükseköğretimde öğretim yeterlikleri için temel oluşturan bir derstir. Bu nedenle araştırmanın; farklı yükseköğretim kurumlarında bu dersi yürüten uygulayıcılara ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir olayın, durumun ya da programın farklı boyutlarıyla incelenerek değerlendirilmesi gerçekleştirilmektedir (Yin, 2003). Bu süreçte ele alınan mevcut duruma/durumlara yönelik kapsamlı ve sistematik olarak elde edilen veriler, bütüncül bir yapıda analiz edilmekte ve mevcut durum derinlemesine incelenerek betimlenmektedir (Johnson & Christensen, 2004; Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek). Araştırmada tanımlanan durumu lisansüstü düzeyde yürütülen öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin uygulamadaki işleyişi oluşturmuştur. Dersin geliştirilmesine yön veren gereksinimler, farklı kaynaklardan elde edilen veriler doğrultusunda belirlenmiştir. Bu kapsamda, bir dönem boyunca derse katılan araştırma görevlilerinin ve dersi en az bir dönem yürütmüş olan öğretim elemanlarının sürece ilişkin deneyimleri, gereksinimleri ve önerileri derinlemesine incelenerek betimlenmiştir. Belirtilen nedenlerden dolayı araştırmada durum çalışması tercih edilmiştir.

Durum: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinin Uygulamadaki İşleyişi

Tanımlanan durumu, bir devlet üniversitesinde lisansüstü düzeyde yürütülen öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin uygulamadaki işleyişi oluşturmuştur. Dersin lisansüstü bir ders olarak programlara eklenmesinde; öğretim elemanlarının sahip oldukları alan bilgisinin yanı sıra, öğretim yeterliklerinin geliştirilmesine duyulan gereksinim etkili olmuştur. Bu amaçla Yükseköğretim Kurulu'nun 05.10.1999 tarih ve 99.50.2691 sayılı kararı uyarınca, uygulamaya konulan öğretimde planlama ve değerlendirme dersi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü dışındaki diğer enstitülere bağlı olarak çalışan araştırma görevlilerinin doktora tez aşamasında almaları gereken zorunlu bir derstir. Dersin temel amacı; katılımcıların öğretim üyeliğine hazırlanmasıdır. Kaynaklar incelendiğinde lisansüstü düzeyde yürütülen öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik bir içeriğe ulaşılamamıştır. Ancak geçmiş dönemlerde öğretmen eğitimi programlarında yer alan bu dersin içeriği YÖK (1998) tarafından, program geliştirmede temel kavramlar ve program geliştirme süreci, öğretim planlarının türleri ve hazırlanması, içeriğin seçimi ve düzeni, öğretim strateji yöntem ve teknikleri, materyallerin özellikleri ve seçimi, ölçme-değerlendirme yaklaşımları şeklinde tanımlanmıştır. Dersin üç saati teorik, iki saati uygulamalı çalışmaları içermektedir. Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretmenlik meslek bilgisi programlarında yer alan "eğitimde program geliştirme, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı" gibi farklı derslerin içeriğini kapsamaktadır. Bu nedenle derste kazanılan bilgi ve beceriler, birçok öğretim yeterliğinin de temelini oluşturmaktadır.

Araştırmada dersin uygulamadaki durumu; dersin amaçlarına, içeriğine, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin mevcut durum, sorunlar ve öneriler açısından incelenerek analiz edilmiştir. Analiz sonucunda dersin ihtiyaç ve beklentileri karşılama düzeyi ve bu durumun nedenleri programın öğeleriyle ilişkilendirilerek betimlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenmiş, bir devlet üniversitesinin farklı fakültelerinde görev yapan ve öğretimde planlama ve değerlendirme dersini almış sekiz araştırma görevlisi ve ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiş iki öğretim elemanı oluşturmuştur. Maksimum çeşitlilik kaynağı olarak "araştırma görevlerinin bağlı oldukları birim" ve "mesleki kıdemleri" temel alınmıştır. Öğretim elemanlarının seçiminde kullanılan ölçütler ise katılımcıların aynı üniversitede görev yapmaları ve öğretimde planlama ve değerlendirme dersini son beş yıl içerisinde en az bir dönem yürütmüş olmalarıdır. Belirlenen ölçütler doğrultusunda çalışmaya katılan araştırma görevlerinin dördü fen, ikisi sağlık, ikisi sosyal bilimler enstitüsüne bağlı çalışmakta ve mesleki kıdemleri 2-6 yıl arasında değişmektedir. Öğretim elemanları; eğitim programları ve öğretim alanında doktora derecesine sahip olup, eğitim bilimleri bölümünde görev yapmaktadır. Mesleki kıdemleri ise 14 ve 17 yıldır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından, araştırma görevlileri ve öğretim elemanları için iki farklı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarının ilk bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu soruların ardından, katılımcıların dersin amaçlarına, içeriğine, işlenişine ve derste kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini; mevcut durum, beklentiler ve öneriler kapsamında belirlemeyi hedefleyen sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi yaklaşımı (Patton, 2002) kullanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle katılımcıların mevcut durumu betimleyen, derse yönelik eğitim gereksinimlerini ve dersin geliştirilmesine yönelik önerilerini açıklayan kodlar ve kategoriler belirlenmiştir. Sonraki aşamada kategoriler arasında ilişki kurularak; mevcut durum, sorunlar ve öneriler arasındaki bütüncül ilişkiyi gösteren modeller oluşturulmuştur. Analizler gerçekleştirilirken bilgisayar destekli nitel veri analizi programı olan NVIVO kullanılmıştır.

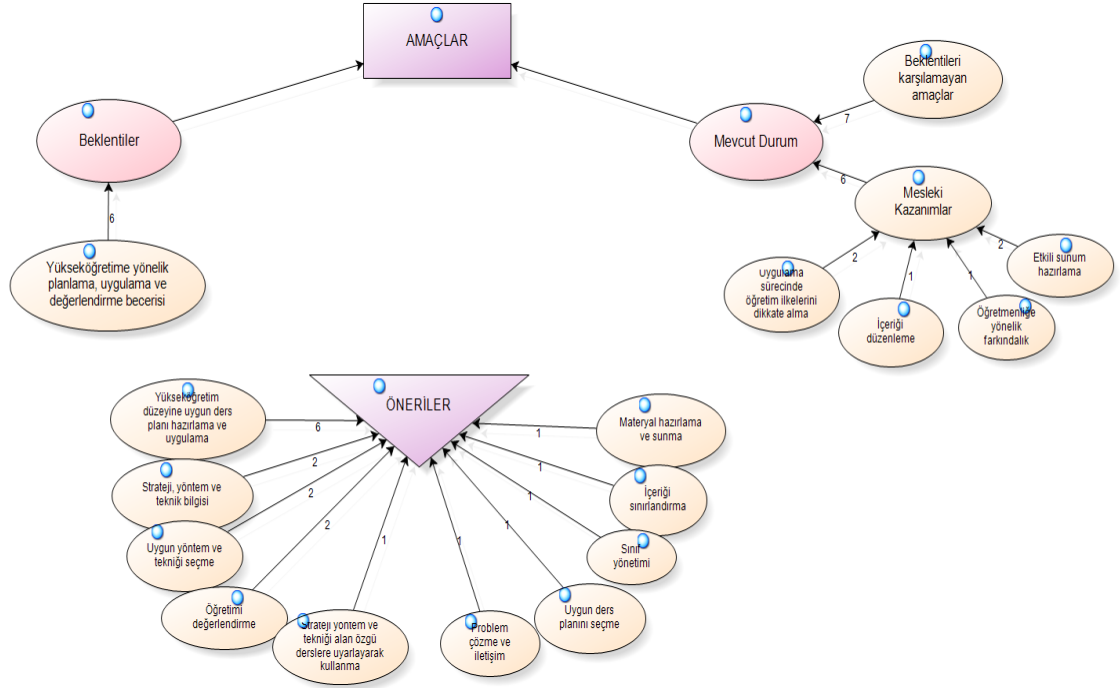
Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında öncelikle veri toplama sürecinde kullanılan formlar için program geliştirme ve öğretim alanında uzman, nitel araştırma konusunda deneyimli beş uzmandan görüş alınmıştır. Alınan görüşlerin ardından soruların kapsamında bir değişikliğe gidilmemiş ancak soruları daha açık ve anlaşılır kılan bazı düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak ilgili alanyazında önerilen stratejiler doğrultusunda teyit incelemesi gerçekleştirilmiş (Guba, 1981; Merriam, 2002) ve veri kaynağı çeşitlenmesine gidilmiştir (Patton, 2002). Teyit incelemesi kapsamında araştırma konusunda bilgi sahibi ve deneyimli bir uzman tarafından ham veri metinleriyle kategori ve alt kategoriler arasındaki uygunluk incelenerek değerlendirilmiştir. Veri kaynağı çeşitlenmesi için öğretim elemanlarından ve araştırma görevlilerinden elde edilen veriler arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu kapsamda araştırma görevlileri için Ö1, Ö2 gibi kodlar, öğretim elemanları için ise ÖE1 ve ÖE2 kodları kullanılmıştır.

BULGULAR

İhtiyaç analizi çalışmasından elde edilen bulgular, programın öğeleri ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Bu kapsamda dersin amaçlarına, içeriğine, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin beklentiler, mevcut durum, sorunlar ve öneriler ile öğretim sürecini güçleştiren doğrudan öğrenci kaynaklı etmenler alt başlıklar altında sunularak açıklanmıştır.

Dersin Amaçlarına Yönelik Beklentiler ve Öneriler

Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin amaçlarına yönelik beklentileri, mevcut amaçların bu beklentileri karşılamadaki durumunu ve dersin amaçlarına yönelik önerileri açıklayan kategoriler Şekil 1'de belirtilmiştir.



Şekil 1. Amaçlara yönelik beklentiler, mevcut durum ve çözüm önerileri

Şekil 1 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun (f:6) bu derse gelirken yükseköğretime yönelik planlama, uygulama ve değerlendirme becerisi kazanma beklentisi içerisinde oldukları görülmektedir. Ancak katılımcıların tamamına yakını (f:7) dersin amaçlarının beklentilerini tam anlamıyla karşılamadığını belirtmiştir. Araştırma görevlilerinden biri bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Dürüst olmak gerekirse, hayır... Yani muhakkak hani dersten öğrendiğim şeyler var aklımda kalan şeyler hani bana yardımcı olabileceğini düşündüğüm şeyler var ama hani doğrudan beklentiler üzerinden gideceksek benim bu beklentilerimin tamamını karşılamadı (Ö5, s. 1).

Bununla birlikte bazı katılımcılar bu dersin, uygulama sürecinde öğretim ilkelerini dikkate almalarında (f:2), içeriği düzenlemelerinde (f:1), etkili sunum hazırlamalarında (f:2) ve öğretiminliğe yönelik farkındalık kazanmalarında (f:1) kendilerine mesleki anlamda katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Dersin amaçlarına yönelik önerilerde de beklentilere paralel olarak bu dersin amaçlarının; yükseköğretim düzeyine uygun ders planı hazırlamayı ve uygulamayı (f:6), strateji, yöntem ve teknik bilgisini (f:2), uygun yöntem ve tekniği seçmeyi (f:2), öğretimi değerlendirmeyi (f:2) gerektiği belirtilmiştir. Birer katılımcı ise dersin amaçlarının; strateji yöntem ve tekniği alana özgü derslere uyarlayarak kullanmayı, uygun ders planını seçmeyi, içeriği sınırlandırmayı, materyal hazırlamayı ve sunmayı içermesi gerektiğini belirtmiş ve sınıf yönetimi becerisinin kazanımına değinmiştir. Katılımcılardan biri, dersin öğretim ilkelerini dikkate almada kendisine katkı sağladığını şöyle ifade etmiştir:

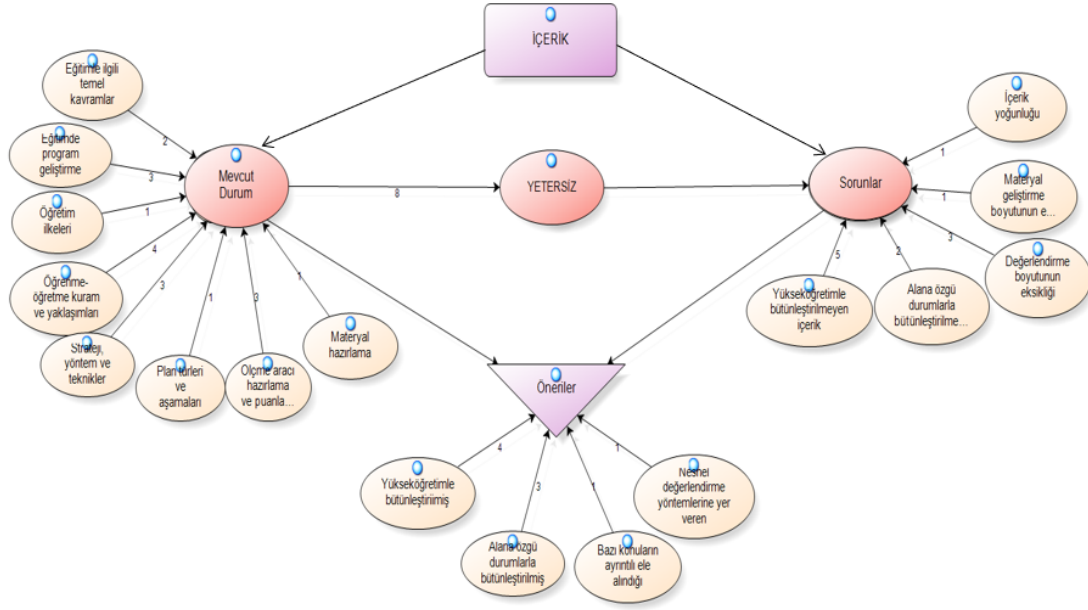
Evet, yani mesela bir çoğunlukla laboratuvar ağırlıklı derslere giriyoruz ama sonuçta onlar içinde bir program hazırlamamız gerekiyor. Ben mesela o notlarımdan derste öğrendiğim notlardan çok faydalandım yani öğrencilerin dikkatini nasıl çekebiliriz işte nelere nasıl vurgu yaparsak öğrenci daha iyi aklında bunu tutar, hatırlar... böyle bu açılardan etkisini gördüm (Ö3, s.2).

Öğretim elemanlarından biri dersin amaçlarına yönelik önerisini şu şekilde ifade etmiştir.

Evet deri planlamadan değerlendirmeye kadar bütün boyutlarıyla, bütün öğeleriyle en azından biz ilence hazırlayıp uygulayabilme becerisi mutlaka kazandırılmalı diye düşünüyorum (ÖE2, s.1).

Dersin İçeriği, İçeriğe Yönelik Sorunlar ve Öneriler

Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin içeriğini, içeriğe yönelik sorunları ve içeriğin geliştirilmesine yönelik önerileri açıklayan kategoriler Şekil 2'de belirtilmiştir.



Şekil 2. İçeriğe yönelik mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri

Şekil 2’de görüldüğü üzere, öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin içeriğinde YÖK’ün (1998) belirlediği ders içeriğinde yer alan bütün konulara yer verildiği belirlenmiştir. Bu kapsamda eğitimle ilgili temel kavramlar (f:2), eğitimde program geliştirme (f:3), öğretim ilkeleri (f:1), öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları (f:4), strateji, yöntem ve teknikler (f:3), plan türleri ve aşamaları (f:1), ölçme aracı hazırlama ve puanlama (f:3) ve materyal hazırlama (f:1) ders içeriğini oluşturan konulardır. Öğretim elemanlarından biri, içeriğin seçimine ilişkin görüşlerini şöyle belirtmiştir:

Ben kendim nasıl oluşturdum...öncelikle temel kavramlar, program ve program türleri, özelliklerini uygun gördüm, biraz da öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki ders içeriğime bağlı kalarak verdim Plandan sonra da stratejileri veriyorum öğrenme ve öğretim stratejilerini... Ondan sonra ama ölçme değerlendirme kısmı. Materyali daha çok şeyde veriyorum bu sunum yaparken resim kullanıyorlar ya da slaytları hazırlıyorlar, orada mesela sadece görsel hazırlama ilkelerinden kısaca söz edebiliyorum (ÖE1, s.2-3).

Mevcut içeriğe ilişkin katılımcıların tamamı (f:8) bu ders içeriğini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun nedenleri arasında yükseköğretimle (f:5) ve alana özgü durumlarla (f:2) bütünleştirilmeyen içerik yapısı ve değerlendirme boyutunun eksikliği (f:3) birden fazla katılımcı tarafından dile getirilmiştir. İçeriğin geliştirilmesine yönelik önerilerde ise yükseköğretimle (f:4) ve alana özgü durumlarla bütünleştirilmiş (f:3), bazı konuların ayrıntılı ele alındığı (f:1), nesnel değerlendirme yöntemlerine yer veren (f:1) bir içerik yapısına değinilmiştir.

Öğretim elemanlarından biri, içerikte ölçme-değerlendirme boyutuna yeterince yer veremediğini, süreçte yaşanan sorunlar arasında ifade etmiştir:

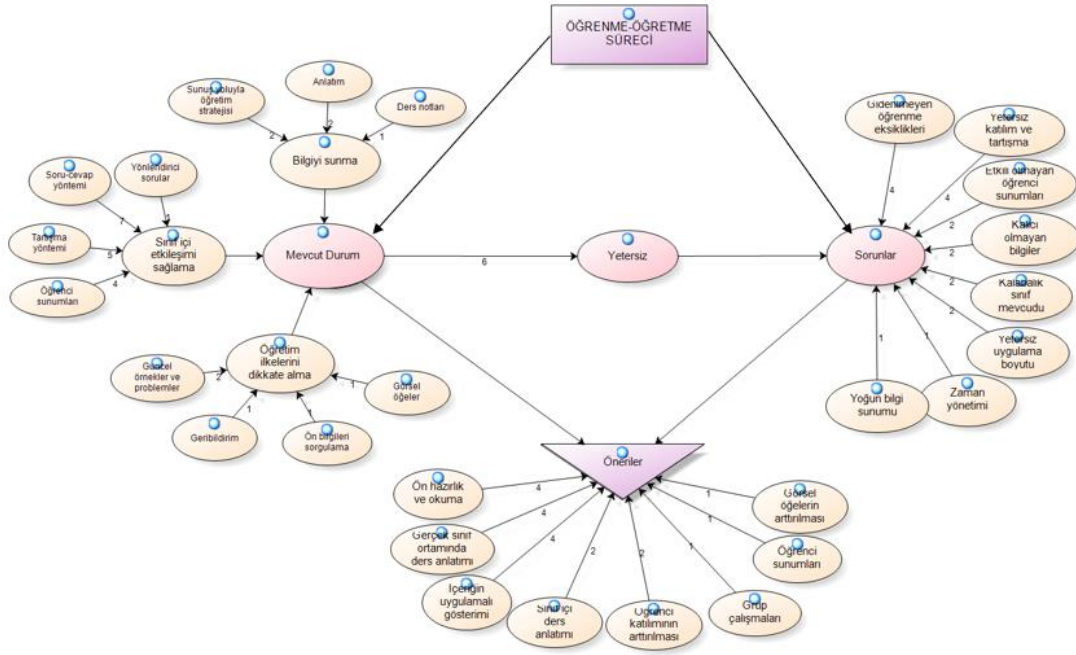
Ders 3 saatle sınırlı genellikle, 3 saatte işliyorduk, ölçme değerlendirme konularına çok fazla zaman kalmıyordu yani şey bitiyordu ölçme neden önemli değerlendirme nedir ölçme nedir ve birkaç belirgin sınav biçiminde artılar neler, eksiler neler bunlardan söz edebiliyorduk. İşte geleneksel, çağdaş karşılaştırma ama ayrıntılı lisansta işlediğimiz gibi bir ölçme değerlendirmeye zaman kalmıyordu (ÖE2, s.6).

Araştırma görevlilerinden biri yükseköğretimle bütünleştirilmeyen içerik yapısına değinirken, içeriğin alana özgü durumlarla bütünleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir:

Ders biraz daha şey nasıl söylesem hani çok şeyle alakalı değildi... Daha çok hani Milli Eğitim temelli bir şey yaptık ama yükseköğretime çok fazla değinmedik. Onunla ilgili ayrı bir bölüm yoktu... Alana özgü bir şey olursa daha faydalı olur diye düşünüyorum çünkü bazı alanlar birbirinden tamamen farklı. Tüm alanların kendine özgü birtakım özellikleri var (Ö8, s.2-4).

Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Mevcut Durum, Sorunlar ve Öneriler

Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretimine ilişkin mevcut durumu, bu süreçte yaşanan sorunları ve sorunların çözümüne yönelik önerileri açıklayan kategoriler Şekil 3'te belirtilmiştir.



Şekil 3. Öğrenme-öğretme sürecine yönelik mevcut durum, sorunlar ve sürecin geliştirilmesine yönelik öneriler

Şekil 3'te görüldüğü üzere, öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecinde bilgiyi sunduğu, öğretim ilkelerini dikkate aldığı ve sınıf içi etkileşimi sağladığı belirlenmiştir. Ancak katılımcıların tamamına yakını (f:6) bu süreci tam anlamıyla yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun nedenleri arasında giderilmeyen öğrenme eksiklikleri(f:4), yetersiz katılım ve tartışma(f:4), etkili olmayan öğrenci sunumları (f:2), kalıcı olmayan bilgiler (f:2), kalabalık sınıf mevcudu (f:2), yetersiz uygulama boyutu (f:2), zaman yönetimi (f:1) ve yoğun bilgi sunumu (f:1) gösterilmiştir. Bu nedenler içerisinde yetersiz katılım ve tartışmaya değinen araştırma görevlilerinden biri bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Tartışma ortamı kapsamında öğrenci yani dersi alan öğrencilerinde içine çekilerek aktarılabilir... Bir kişi veya iki kişi sürekli derse katılınca bir noktadan sonra o bir iki kişide katılmak istemiyor... O da dersin interaktif işlenmesine, karşılıklı işlenmesini engelliyor (Ö1, s.3-7).

Sürecin geliştirilmesine yönelik önerilerde ise ön hazırlık ve okumanın gerekliliği (f:4), gerçek sınıf ortamında ders anlatımı (f:4), içeriğin uygulamalı gösterimi (f:4), sınıf içi ders anlatımı (f:2) ve öğrenci katılımının artırılması (f:2) birden fazla katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Araştırma görevlilerinden biri içeriğin uygulamalı gösterimine duyduğu gereksinimi şöyle dile getirmiştir:

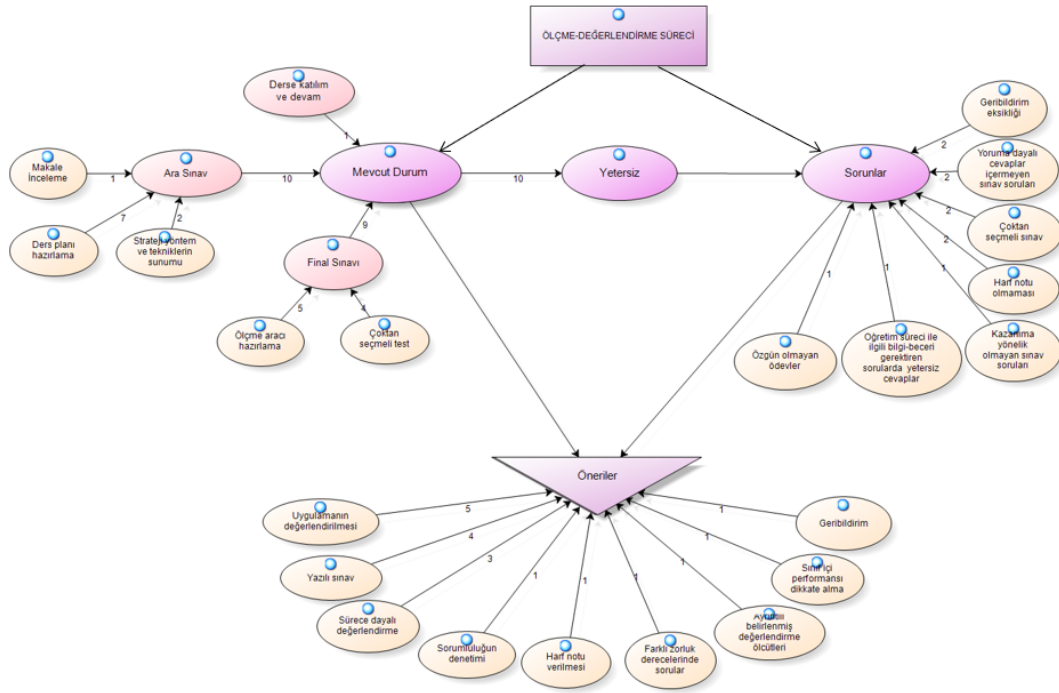
Nasıl söyleyeyim mesela hoca bize ders anlatıyor, şu olabilir ders anlattığı sırada kendi stratejisine göre anlatıyordu, her yiğidin kendine göre bir yoğurt yiyişi vardır ama hocada mesela bakın aslında şurada şunu yaptım gibi hani bizim hem dikkatimizi çekebilir yani şu stratejiyi kullandım. Çünkü bizde sonuçta yüksek öğrenim şeyinde ders alıyoruz...söyleseydi hoca hani bunu şundan yaptım bunu bundan yaptım, o an söyleme dahi ders sonunda bu bu stratejiler böyle kullanıldı (Ö6, s.3-4).

Bir öğretim elemanı ise gerçek sınıf ortamında ders anlatımının gerekliliğine vurgu yapmış ve görüşü şu şekilde ifade etmiştir:

Sınıf dışında takip etme şansım olsa keşke de takip edebilsem ama onu nasıl yapabilirim işte ne olur kendisi belki bir öğretim yapar, bu öğretimini videoya çeker, gelip bunun analizini yapabiliriz biz... (ÖE1, s.11).

Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Mevcut Durum, Sorunlar ve Öneriler

Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin mevcut durumu, bu süreçte yaşanan sorunları ve sorunların çözümüne yönelik önerileri açıklayan kategoriler Şekil 4'te belirtilmiştir.



Şekil 4. Ölçme-değerlendirme sürecine yönelik mevcut durum, sorunlar ve sürecin geliştirilmesine yönelik öneriler

Şekil 4 incelendiğinde, öğretimde planlama ve değerlendirme dersindeki başarının değerlendirilmesinde ders katılım ve devamın dikkate alındığı, makale inceleme, ders planı hazırlama ve strateji yöntem ve tekniklerin sunumu şeklinde görevlerin ara sınav olarak değerlendirildiği ve final sınavının ölçme aracı hazırlamayı ya da çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir sınavı içerdiği görülmektedir. Katılımcıların tamamı (f:10) ölçme-değerlendirme sürecini tam anlamıyla yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun nedenleri arasında geribildirim eksikliğine (f:2), kazanıma yönelik olmayan (f:1) ve yoruma dayalı cevaplar içermeyen sınav sorularına (f:10), çoktan seçmeli sınav (f:2), dersin harf notu olmamasına (f:1) değinilmiştir. Öğretim elemanları tarafından vurgulanan noktalar ise çoktan seçmeli sınav yapmaları, öğrencilerin özgün olmayan ödevleri ve öğretim süreci ile ilgili bilgi ve beceri gerektiren sorulara yetersiz cevap vermeleridir. Araştırma görevlilerinden biri, çoktan seçmeli sınavın süreci yetersiz kıldığını şu şekilde ifade etmiştir:

Şöyle ödevin evet çünkü ödevi yaparken aklımda bir şeyler kaldı, zaman harcadım ama finalden aklımda hiçbir şey kalmadığı gibi zaten yabancı olduğumuz bir konu olduğu için mesela test bağlamında sorulara da alışkın değildik. Bu derste herhalde dışarıdan alan öğrenciler olduğumuz için test kısmına alışık olmamak aynı zamanda kötü bir özellik ama ödev kısmı bence çok faydalı (Ö2, s.5).

Öğretim elemanlarından biri ise öğrencilerin öğretim süreciyle ilgili bilgi ve beceri gerektiren sorulara yetersiz cevap verdiği ve durumun ölçme-değerlendirme sürecini güçleştirdiğine değinmiştir:

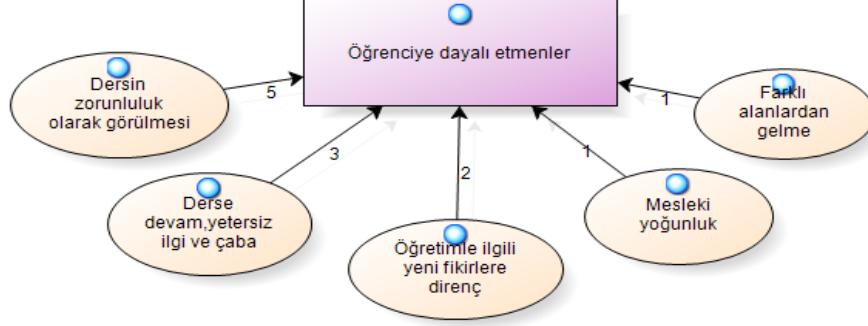
Mesela şeyi soruyorum örtük programı...orada mesela çok güzel açıklamalar geliyor çünkü içinde birebir yaşadıkları, çok uzmanlık gerektirmeyen daha çok kendi kişisel algılarını gerektiren bir soru olduğu için...ama mesela bu hedef sorusunda yapamıyorlar. Gagne'nin mesela aşamalarına göre bir plan şey yazdım bir sorumda aşamalarını verdim ki planın aşamalarıyla aynıydı Gagne'ye göre etkinlik yazacaklar o aşamalara, o tür etkinliklerde yani belirli bir uzmanlık gerektiren, öğretim uzmanlığına yönelik sorularında yetersizler böyle uzmanlık gerektiren özel bir alanda yapamıyorlar, mesela Bloom taksonomisiydi, hedef etkinlik, o sorularda çok düşük başarı (ÖE1, s.9).

Sürecin geliştirilmesine yönelik önerilerde ise uygulamaların değerlendirilmesi (f:5), yazılı sınav yapılması (f:4) ve sürece dayalı değerlendirmenin temel alınması (f:3) birden fazla katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Gerçek sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirilmesi gerektiğini belirten araştırma görevlilerinden biri bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Şeyi biraz önce bahsettiğimi uygulayabilseydik aslında etkili olabilirdi yani mesela işte ders planını, hazırladığı ders planını derste uygulayabiliyor mu, bunu ölçebilseydik aslında etkili olabilirdi (Ö5, s. 7).

Öğretim Sürecini Güçleştiren Öğrenciye Dayalı Etmenler

Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretim programının uygulanması sürecinde yaşanan diğer sorunların doğrudan öğrenci kaynaklı etmenlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğretim sürecini güçleştiren bu etmenler Şekil 5'te belirtilmiştir.



Şekil 5. Öğretim sürecini güçleştiren öğrenciye dayalı etmenler

Şekil 5'te görüldüğü üzere, öğrenciler tarafından dersin zorunluluk olarak görülmesinin (f:5), öğrencilerin derse devamlarının, yetersiz ilgi ve çabalarının (f:3), öğretimle ilgili yeni fikirlere direnç göstermelerinin (f:2), mesleki yoğunluklarının (f:1) ve farklı alanlardan gelmelerinin (f:1) öğretim sürecini güçleştirdiği belirlenmiştir. Bu kategori altında görüş belirten bir araştırma görevlisi, dersin zorunluluk olarak görüldüğüne değinmiştir:

Ya tabii bunlar hem hocaların iş yükünü hem de gelen öğrenci toplumu düşününce biraz da zor hani dediğim gibi birçok kişi zorunlu olarak bu dersi alıyor ve çok fazla, ekstra vakit ayırmak istemiyor bu derslere... (Ö3, s.5).

Öğretim elemanlarından biri ise öğrencilerin öğretimle ilgili yeni fikirlere gösterdiği direncin, öğretim sürecini güçleştirdiğini belirtmiştir:

Mesela bir keresinde, öğrencimin biri, bir dönem boyunca göreceği kavramların hepsini 3 saatlik plana sığdırmış, bende bu kavramların hepsini veremezsin dedim. Niye veremeyeyim ki dedi veririm yani... Mesela bunu eleştirince sınıftan şöyle bir şey geldi, niye veremesin hocam, ne olacak ki, sadece mesela eğitim şudur, öğrenme şudur, öğretim şudur gibi verilebilir dediler. Çok şaşırılmıştım (ÖE1, s.14).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın amacı, öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç analizi çalışması yapılmasıdır. Dersin amaçlarına yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcıların bu derste; yükseköğretim düzeyine uygun ders planı hazırlama ve uygulama gibi beceri düzeyinde kazanımlara ulaşmayı bekledikleri belirlenmiştir. Katılımcıların yükseköğretime uygunluk kavramını özellikle vurgulamaları bu dersin sonucunda alana özgü mesleki yeterlikleri içeren kazanımlara ulaşmak istediklerini göstermektedir. Bu durum Bologna sürecinde de önemle vurgulanan beceri ve yetkinlik kavramlarının önemine dikkat çekmektedir. Bu kapsamda lisansüstü düzeyde yürütülen bir dersin öğrenme kazanımlarının; alana özgü mesleki yeterlikler dikkate alınarak oluşturulan bilgi, beceri ve yetkinlikleri içermesi gerektiği belirtilmektedir (YÖK, 2010).

Ancak katılımcıların programın öğelerine yönelik görüşleri bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde, dersin içeriğinin, öğretim ve değerlendirme süreçlerinin katılımcıların bu ihtiyaç ve beklentilerini tam anlamıyla karşılamadığı belirlenmiştir. Kürüm (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise bu bulgunun aksine öğretimde planlama dersinin, araştırma görevlerinin beklentilerini büyük ölçüde karşıladığı belirlenmiştir. Söz konusu araştırmada, Sağlık Bilimleri alanında doktora öğrenimi gören öğrencilerin, diğer alanlarda öğrenim gören öğrencilere göre programı daha olumlu değerlendirdikleri ortaya konmuştur. Bu nedenle araştırmada farklılık gösteren bu durumun katılımcıların alana özgü beklentileriyle ilişki olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların sundukları gerekçeler incelendiğinde; katılımcıların öncelikle yükseköğretimle ve alana özgü durumlarla bütünleştirilmeyen bir içeriğe değindikleri görülmektedir. Bu görüşlerde derste verilen örneklerin daha çok ilköğretim ve ortaöğretim düzeyiyle ilişkili olduğu vurgulanmıştır. İçeriğe ilişkin bulgularda ise YÖK (1998) ders içeriğinde yer alan tüm konulara bu ders kapsamında yer verildiği belirlenmiştir. Ancak katılımcıların önerileri; öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleriyle ilişkili kuram ve yaklaşımların sunumunda, farklı disiplinlerle bağ kurulması gerektiğini ve bu bilgilerin yükseköğretime uygun örneklerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Mesleki gelişimi konu alan araştırmalarda da esnek, yükseköğretime yönelik, farklı disiplinlerle bağ kuran bir içerik yapısının ve uygulamaların önemine dikkat çekilmesi bu görüşü destekler niteliktedir (Bümen, 2006; Gagne, 1998; Jacops & De Wet, 2013; Kürüm, 2007; Lakkala vd., 2015; Lewis vd., 2016; Rowley & Bennett, 2016).

İçerikle ilişkili bu sorunun öğrenme-öğretme sürecini de doğrudan etkilediği görülmektedir. Çünkü ulaşılan diğer bulgularda öğretim elemanlarının bilgiyi sunarken öğretim ilkelerini dikkate aldıkları ve sınıf içi etkileşimi sağlama çabasında oldukları belirlenmiştir. Ancak öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar öğrenme eksikliklerinin tam anlamıyla giderilmediğini, sınıf içi katılım ve tartışmanın yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak öğretim elemanları öğrencilerin dersi zorunluluk olarak gördüklerine, öğretimle ilgili yeni fikirlere direnç gösterdiklerine ve derse devamın, ilgi ve çabanın yetersiz olduğuna değinmişlerdir. Ünver (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da doktora öğrencilerinin yarısından fazlasının etkili öğretim kavramına ilişkin tanımlarında eğitim sonrasında değişiklik görülmediğinin belirlenmesi katılımcıların bu görüşlerini destekler niteliktedir. Yine Akpınar-Wilsing ve Paykoç'un (2004) araştırmalarında katılımcıların akademik ortamda kendilerini geliştirmeleri için sadece alan bilgisinin yeterli olduğu inancına sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretim sürecinde karşılan bu sorunlar, araştırma görevlilerinin dersin mesleki önemini tam olarak kavrayamamaları ile ilişkilendirilebilir. Gagne'nin (1998) araştırmasında da kişisel beklentilerin, öğretim yeterliklerinin gelişimine verilen değerin ve benimsenen eğitim felsefesinin mesleki gelişime yön veren temel nedenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların derste gerçekleştirilen uygulamaları kendi alanlarına transfer etmede zorlanmaları, motivasyonlarını, tutumlarını ve katılımlarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Belirtilen sorunların çözümünde, araştırma görevlilerinin öncelikle dersin amacı ve mesleki yaşamlarına katkısı konusunda ayrıntılı olarak bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Araştırma görevlerinin bu dersi bir zorunluluktan çok mesleki bir ihtiyaç olarak algılamalarıyla derse katılımlarının artacağı ve öğretimle ilgili yeni fikirlere gösterdikleri direncin de ortadan kalkacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak dersin temel amacı olan öğretim yeterliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri için Ünver'in (2013) de önerdiği gibi doktora öğrencilerinin kendi alanlarıyla öğrenme-öğretme kuramları arasında bağ kurulması gerekmektedir.

Farklı disiplinlerle bağ kuran bir öğretim, öğretim elemanının farklı alanlara ilişkin bilgi, beceri ve deneyimini gerektirdiği için zor ve karmaşık bir süreç haline gelebilmektedir. Öğretim elemanlarından biri de katılımcıların farklı alanlardan gelmeleri nedeniyle zorlandığını belirtmiştir. Bu nedenle farklı alanlarla bağ kuran uygulamalar için önerilebilecek en etkili yolun, katılımcıların da belirttiği gibi içerik yoğunluğunun azaltılarak, gerçek sınıf ortamında ders anlatımına ayrılan sürenin artırılması olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilere sunulan bu tür otantik görevler; öğrencilerin konuyu farklı açılardan ele alarak anlamlandırılmalarına, sürece aktif katılım sağlayarak sorumluluk almalarına, bilgiyi üretme sürecinde işbirliği kurmalarına, alanlarında karşılaştıkları sorunlara yaratıcı çözümler bulmalarına, konuya ya da öğrenmeye yönelik tutumlarının gelişimine önemli katkılar sağlamakta ve gerçekleştirdikleri uygulamalar üzerinde yansıtıcı düşünme fırsatı sunmaktadır (Herrington & Herrington, 2006; Lakkala vd.,2015; Leahy, 2009). Bu nedenle gerçek sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamaların, hem öğretim elemanlarının yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin alanlarıyla bağ kurmalarında, hem de öğrencilerin dersin mesleki katkısını anlamalarında oldukça etkili bir yol olduğu görülmektedir.

Ölçme değerlendirme sürecine ilişkin bulgularda ise katılımcıların, yetersiz geribildirim, yoruma dayalı cevaplar içermeyen sınav sorularına ve çoktan seçmeli sınava daha sık değindikleri görülmektedir. Sürece yönelik önerilerde de uygulamalı çalışmaların değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin hem lisansüstü düzeyde hem de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde değerlendirildiği araştırmalarda uygulama boyutunun eksikliği (Güven, 2016; Kurt & Ekici, 2013; Kürüm, 2007) ve değerlendirmenin çoktan seçmeli sınavla yapılması (Bümen, 2006) gibi sorunlarla karşılaşılması araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin dersin amaçlarına paralel olarak bu derste mesleki beceri ve yetkinlikleri kazanmayı bekledikleri, bu nedenle çoktan seçmeli sınavı yetersiz buldukları düşünülmektedir. Çünkü bu tür testlerin uygulama, analiz, sentez gibi beceri düzeyinde kazanımlardan ziyade bilgi düzeyinde kazanımları ölçmeye yönelik olduğu belirtilmektedir (Cruickshank & Metcalf, 1993). Bu nedenle de yükseköğretim yeterliklerinin belirlenmesi sürecinde daha otantik araçlar kullanılması gerektiği belirtilmekte (Koçyiğit, 2014; Wei & Pecheone, 2010) ve öğrencilere gerçek sınıf ortamlarında

uygulama olanağı sunularak performanslarına yönelik sürekli geribildirim verilmesi önerilmektedir (YÖK, 1999).

Programa dayalı bu sorunların yanı sıra, süreçte yaşanan öğrenci kaynaklı sorunların diğer nedenleri arasında dersin zamanlaması ve araştırma görevlilerinin mesleki yoğunlukları gösterilebilir. Çünkü benzer çalışmalarda da araştırma görevlerinin iş yükü ve dersin zamanlaması gibi nedenlerle derse isteksiz ve zorunlu katılımlarının olduğu belirlenmiştir (Akpınar-Wilsing & Paykoç, 2004, Bümen, 2006; Kürüm, 2007). Bu nedenle dersin zamanlamasının; enstitülerle işbirliği yapılarak ve öğrenci görüşleri alınarak belirlenmesinin (Bümen, 2006) sorunun çözümünde etkili bir yol olabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak araştırmada, öğretimde planlama ve değerlendirme dersi amaçlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin araştırma görevlilerinin ihtiyaç ve beklentilerini tam anlamıyla karşılamadığı belirlenmiştir. Bu durumun yükseköğretimde ve alana özgü durumlarla bütünleştirilmeyen içerik ve uygulamalardan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin derse zorunluluk olarak görmelerinin, derse yetersiz katılımlarının, öğretimle ilgili yeni fikirlere direnç göstermelerinin ve mesleki yoğunluklarının öğretim sürecini güçleştirdiği ortaya konmuştur.

Ulaşılan bu sonuçlar öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretim programının farklı fakültelerde görev yapan araştırma görevlilerinin daha çok otantik öğrenme ortamlarında, alana özgü öğretim becerilerini kazanmalarına katkı sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini ve öğrencilerin derse katılımcılarını artıracak yapısal düzenlemelere gereksinim duyulduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, 10 katılımcının görüşlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu nedenle öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik ihtiyaç analizi çalışmaları nicel araştırma yöntemleri kullanılarak ve daha geniş bir çalışma grubunun görüşlerine başvurularak gerçekleştirilebilir. Bunun yanı sıra mevcut durum bağlamında belirlenen gereksinimler doğrultusunda, öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretim programının desenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Addison, W. E., & Stowell, J. R. (2012). Conducting research on student evaluations of teaching. In M. E. Kite (Ed.). *Effective evaluation of teaching: A guide for faculty and administrators* (pp. 1-12). Society for the Teaching of Psychology.
- Akpınar-Wilsing, N., & Paykoç, F. (2004). Needs of future faculty members in relation to instructional planning, effective teaching and evaluation: A case study. *Education & Science, 29*(133), 71-82.
- Bergan, S., & Damian, R. (Eds.). (2010). *Higher education for modern societies: Competences and values*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Boysen, G. A., Richmond, A. S., & Gurung, R. A. (2015). Model teaching criteria for psychology: Initial documentation of teachers' self-reported competency. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 1*(1), 48-59.
- Brown, G., & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Routledge.
- Bümen, N. T. (2006). Doktora eğitimi yapan öğrencilere yönelik yürütülen "öğretimde planlama ve değerlendirme" ile "gelişim ve öğrenme" derslerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6*(1) 7-52.
- Catano, V. M., & Harvey, S. (2011). Student perception of teaching effectiveness: development and validation of the Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS). *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36*(6), 701-717.
- Colet, N. R., & Durand, N. (2004). Working on the Bologna Declaration: Promoting intergrated curriculum development and fostering conceptual change. *International Journal for Academic Development, 9*(2), 167-179.
- Cruickshank, D. R., & Metcalf, K. K. (1993). Improving preservice teacher assessment through on-campus laboratory experiences. *Theory Into Practice, 32*(2), 86-92.
- Day, C. (1990). United Kingdom: Managing curriculum development at Branston School and Community College. In C. Marsh, C. Day, L. Hannay & G. McCutcheon (Eds.). *Reconceptualising school-based curriculum development* (pp. 140-172). London: The Falmer Press.
- Deggs, D. M. (2005). *An investigation of the relationship between teaching perspective and faculty development activities among faculty in higher education*. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University, USA.
- Dentith, A. M., Miller, A.C., Jackson, G., & Root, D. (2011). Developing globalized teacher education curriculum through interdisciplinary. *Curriculum and Teaching Dialogue, 13*(1&2), 77-92.

- Donnelly, R. (2008). Lecturers' self-perception of change in their teaching approaches: Reflections on a qualitative study. *Educational Research*, 50(3), 207-222.
- Drew, S., & Klopper, C. (2014). Evaluating faculty pedagogic practices to inform strategic academic professional development: A case of cases. *Higher education*, 67(3), 349-367.
- Eurydice [Education Information Network in the European Community] (2006). *Avrupa'da öğretmenlik eğitiminde kalite güvencesi*. <http://www.eurydice.org>. Erişim Tarihi: 10. 01. 2014.
- Gagne, T. A. (1998). *College instructors' perceptions of instructional skills development activities* Unpublished doctoral dissertation, Alberta University, Canada.
- Ganieva, Y. N., Sayfutdinova, G. B., Yunusova, A. B., Sadovaya, V. V., Schepkina, N. K., Scheka, N. Y., Gutman, E. V., & Salakhova, V. B. (2015). Structure and content of higher professional school lecturer education competence. *Review of European Studies*, 7(4), 32.
- Gibb, C. A. (1955). Classroom behavior of the college teacher. *Educational and Psychological Measurement*, 15(3), 254-263.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual Review Paper*, 29(2), 75-91.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci işe yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Gürüz, K. (2008). *Yirmi birinci yüzyılın başında Türk milli eğitim sistemi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Güven, M. (2016). Çevrimiçi ortamda yürütülen öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 63-83.
- Harvey, L. (2002). Evaluation for what? *Teaching in Higher Education*, 7(3), 245-263.
- Herrington, A., & Herrington, J. (2006). What is an authentic learning environment? In A. Herrington & J. Herrington (Eds.). *Authentic learning environments in higher education* (pp. 1-13). Hershey: Information Science Publishing.
- Isaacson, R. L., McKeachie, W. J., Milholland, J. E., Lin, Y. G., Hofeller, M., & Zinn, K. L. (1964). Dimensions of student evaluations of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 55(6), 344-351.
- Jacobs, L., & De Wet, C. (2013). Evaluation of the vocational education orientation programme (VEOP) at a university in South Africa. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4), 68-89.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (2nd ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Keeley, J., Smith, D., & Buskist, W. (2006). The teacher behaviors checklist: Factor analysis of its utility for evaluating teaching. *Teaching of Psychology*, 33(2), 84-91.
- Koçyiğit, S. (2014). Otantik öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-I* içinde (ss. 348-392). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretim süreci öz-yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1157-1172.
- Kürüm, D. (2007). *Öğretim üyesi adayları için öğretimsel gelişim programının değerlendirmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lakkala, M., Toom, A., Ilomäki, L., & Muukkonen, H. (2015). Re-designing university courses to support collaborative knowledge creation practices. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(5), 521-536.
- Leahy, R. (2009). *Authentic educating*. Maryland: University Press of America.
- Lewis, P. A., Tutticci, N. F., Douglas, C., Gray, G., Osborne, Y., Evans, K., & Nielson, C. M. (2016). Flexible learning: Evaluation of an international distance education programme designed to build the learning and teaching capacity of nurse academics in a developing country. *Nurse Education in Practice*, 21, 59-65.
- Mentkowski, M., Rogers, G., Doherty, A., Loacker, G., Hart, J. R., Rickards, W., & Diez, M. (2002). Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond. *The Journal of Higher Education*, 73(5), 660-666.
- Merriam, S. (2002). Assessing and evaluating qualitative research. In S. Merriam (Ed.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (pp.18-36). San Francisco: Jossey-Bass.
- Murray, R., & Holmes, S. (1997). Partnerships in staff development: An institutional case-study. *Studies in Higher Education*, 22(1), 67-82.
- Patrick, J., & Smart, R. M. (1998). An empirical evaluation of teacher effectiveness: The emergence of three critical factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 165-178.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.

- Rowley, J., & Bennett, D. (2016). ePortfolios in Australian higher education arts: Differences and differentiations. *International Journal of Education & the Arts*, 17(19), 1-22.
- Semerci, Ç., & Kara, A. (2004). Eğitim derslerinin doktora öğrencilerinin öğretmenlik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131),70-77.
- Shapiro, D. F. (2003). Facilitating holistic curriculum development. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(4), 424-434.
- Smith, K. S., & Simpson, R. D. (1995). Validating teaching competencies for faculty members in higher education: a national study using the Delphi method. *Innovative Higher Education*, 19(3), 223-234.
- Solomon, D. (1966). Teacher behavior dimensions, course characteristics, and student evaluations of teachers. *American Educational Research Journal*, 3(1), 35-47.
- Stefani, L. (2009). Planning teaching and learning: Curriculum design and development. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.), *A handbook for teaching and learning in higher education* (pp. 40-57). New York: Routledge.
- Swartz, C. W., White, K. P., Stuck, G. B., & Patterson, T. (1990). The factorial structure of the North Carolina teaching performance appraisal instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 50(1), 175-182.
- Şahin, M., & Alkan, R. M. (2016). Yükseköğretimde değişim dönüşüm süreci ve üniversitelerin genişleyen rolleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 297-307.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Ünver, G. (2013). The effects of the educational training courses on the doctoral students' conceptions of effective teaching. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 82-89.
- Wei, R. C., & Pecheone, R. L. (2010). Assessment for learning in preservice teacher education: Performance-based assessments. In M. Kennedy (Ed.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality* (pp. 69-132). San Francisco CA: Jossey Bass.
- Wolf, P. (2007). A model for facilitating curriculum development in higher education: A faculty-driven, data informed, and educational developer-supported approach. *New Directions for Teaching and Learning*, 112, 15-20.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- YÖK [Yükseköğretim Kurulu] (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi raporu*. Ankara. www.yok.gov.tr. Erişim Tarihi: 10.08.2013.
- YÖK [Yükseköğretim Kurulu] (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- YÖK [Yükseköğretim Kurulu] (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 Soruda Bologna süreci uygulamaları*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf. Erişim Tarihi:10.09.2014.
- Zeegers, Y. (2012). Curriculum development for teacher education in the Southern Philippines: A simultaneous process of professional learning and syllabus enhancement. *International Journal of Educational Development*, 32, 207-213.

İletişim/Correspondence

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
adoganay@cu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Melis YEŞİLPINAR UYAR
melis.uyar@dpu.edu.tr