

**TÜRKİYE VE HOLLANDA'DAKİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ
PROGRAMININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARI AÇISINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI**

DOKTORA TEZİ

EDA GÖZÜYEŞİL

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**MERSİN
EYLÜL - 2018**

**TÜRKİYE VE HOLLANDA'DAKİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ
PROGRAMININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARI AÇISINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI**

DOKTORA TEZİ

EDA GÖZÜYEŞİL

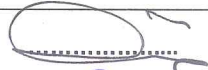




**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**Danışman
Prof. Dr. Özler ÇAKIR**

**MERSİN
EYLÜL - 2018**

Eda GÖZÜYEŞİL tarafından Prof. Dr. Özler ÇAKIR danışmanlığında hazırlanan "Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programının Öğretmenlik Uygulamaları Açısından Karşılaştırılması" başlıklı bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından oy birliği/çokluğu ile Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Unvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Prof. Dr. Özler ÇAKIR	
Üye	Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ	
Üye	Doç. Dr. Elçin ESMER	
Üye	Dr. Öğretim Üyesi Buket ASLANDAĞ SOYLU	
Üye	Dr. Öğretim Üyesi Figen KILIÇ	

Yukarıdaki Jüri kararı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 29/09/2018 tarih ve 31 / 25 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gulsen AVCI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.

ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir taħrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi

beyan ederim.

ETHIC DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions:

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with the academic rules.
- I presented all the visual, auditory and written information and results in accordance with scientific ethics.
- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of others' works.
- I used all of the referred works as the references.
- I did not do any tampering in the used data.
- I did not present any part of this thesis as another thesis at Mersin University or another university.
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

06 Eylül 2018 / 06 September 2018

İmza / Signature
Eda Gözüyeşil

ÖZET

TÜRKİYE VE HOLLANDA'DAKİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Bu çalışma, Türkiye'deki İngilizce öğretmeni yetiştirme programında yer alan öğretmenlik uygulaması ile Hollanda'daki İngilizce öğretmeni yetiştirme programında yer alan öğretmenlik uygulamasını, iki ülkedeki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına bakış açılarını ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sonrası öz-yeterlik inançlarını karşılaştırmayı amaç edinmiştir. Araştırma boyunca karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan yaklaşımlardan yatay yaklaşım, tanımlayıcı yaklaşım ve açıklayıcı yaklaşım kullanılmıştır. Yatay ve tanımlayıcı yaklaşım, araştırmaya konu olan Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmeni yetiştirme programında yer alan öğretmenlik uygulamasının genel olarak incelenmesi, ilgili dokümanların toplanması, analizlerin yapılması, benzerlik ve farklılıkların ortaya konması ve var olan gerçeklerin karşılaştırılması için kullanılmıştır. Açıklayıcı yaklaşım ise, iki ülkedeki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılmasının bütünleyiciliğini sağlamak ve açıklık kazandırmak amacıyla öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Bu çalışma konusuna göre ülkeler arası karşılaştırmalı eğitim çalışması olmasının yanı sıra yapıldığı alan ve çevre açısından alan araştırmasıdır. İhtiyaç duyulan verilerin elde edilmesi için hem nitel hem de nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma model (yakınsayan paralel desen) tercih edilmiştir.

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma Hollanda'da Amsterdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Türkiye'de Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin toplanmasında Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş "Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş yapılandırılmış bir anket kullanılmıştır. Nitel veriler doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde normallik testi, bağımsız örneklemler t-testi, Mann Whitney-U testi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgularla, Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği programında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süresince yaşadıkları deneyimleri, sorunları ve daha etkili öğretmenlik uygulaması için önerileri ortaya konmuştur. İki ülkedeki İngilizce öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları arasında Hollanda'daki adaylar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sonuçlar doğrultusunda İngilizce öğretmen eğitimi programlarına ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: öğretmenlik uygulaması, İngiliz dili eğitimi, karşılaştırmalı yükseköğretim, öğretmen öz-yeterliği, öğretmen adayı

Danışman: Prof. Dr. Özler ÇAKIR, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT

COMPARISON OF ENGLISH LANGUAGE TEACHER TRAINING PROGRAMS IN TURKEY AND THE NETHERLANDS IN TERMS OF TEACHING PRACTICE

This study aims at comparing teaching practice of English language teacher education programs in Turkey and in the Netherlands, the perspectives of student teachers in both countries towards teaching practice and teaching self-efficacy of student teachers after teaching practice. Horizontal, descriptive and explanatory approaches in comparative education studies were used through the research. Horizontal and descriptive approaches were used for general examination of teaching practice in English language teaching programs in Turkey and the Netherlands, collecting and analyzing the relevant document, revealing similarities and differences, comparing the existing facts. Explanatory approach was also used for determining teaching self-efficacy levels of student teachers for the purpose of ensuring the integration of teaching practice comparison in both countries and clarifying it. This study is a field study in terms of area and environment as well as a cross-country comparative education study. In order to obtain the required data, a mixed model (convergent parallel pattern) was used in which both qualitative and quantitative approaches are used together.

Criterion sampling and convenient sampling out of purposive sampling methods were used in this study. It was carried out with English student teachers who are seniors studying at Education faculty of Anadolu University in Turkey and Amsterdam University of Applied Sciences (The Hogeschool van Amsterdam) in the Netherlands. For quantitative data collection, the Teachers' Sense of Efficacy Scale developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) and a structured questionnaire prepared by the researcher were used. Qualitative data was collected by document analysis and semi-structured interviews. Normality test, independent sample t-test, Mann Whitney-U test and descriptive statistics were used for quantitative data analysis. Qualitative data was analyzed by the use of descriptive and content analysis.

With the findings of the study, similarities and differences between teaching practice of English language teacher education programs in Turkey and in the Netherlands were defined. Student teachers' experiences, problems and recommendations related to teaching practice were revealed. The self-efficacy beliefs of the English student teachers in the two countries were found to be significantly different in favor of Dutch student teachers. In line with the results, suggestions were made for English teacher education programs and researchers.

Key Words: teaching practice, English language teaching, comparative higher education, teaching self-efficacy, student teachers

Supervisor: Prof. Dr. Özler ÇAKIR, Mersin University, Department of Educational Sciences, Mersin

TEŞEKKÜR

Uzun ve zorlu bir süreçten geçen bu çalışmanın her aşamasında desteğini ve yardımlarını esirgemeyen, akademik bilgi ve deneyimleriyle yolumu aydınlatan değerli danışmanım Prof. Dr. Özler Çakır'a,

Tez izleme süresince değerli görüşleriyle çalışmanın gelişmesine katkı sağlayan sayın Doç. Dr. Elçin Esmem ve Dr. Öğrt. Üyesi Figen Kılıç hocalarıma,

Tez savunma jürimde bulunarak değerli önerileri ile çalışmaya katkı sağlayan, her zaman desteğini gördüğüm sayın Prof. Dr. Ayhan Dikici ve Dr. Öğrt. Üyesi Buket Aslandağ Soylu hocalarıma,

Doktora eğitimim boyunca bilgi, deneyim ve yardımlarıyla akademik olgunlaşmamı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Tuğba Yanpar Yelken, Doç. Dr. Işıl Tanrıseven, Doç. Dr. Devrim Alıcı ve Dr. Öğrt. Üyesi Cenk Akay'a,

Araştırmanın veri toplama sürecinde Türkiye'deki öğretmen adaylarına ulaşmamda yardımlarını esirgemeyen çok değerli hocalarım Prof. Dr. İlknur Keçik, Araş. Gör. Sibel Söğüt, Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği hocalarına ve öğretmen adaylarına, Hollanda'daki süreçte yardımlarından dolayı minnettar olduğum Öğrt. Gör. Ayfer Çölküşu, Safiye Vural, Amsterdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesi hocalarına ve öğretmen adaylarına,

Akademik hayatım boyunca hep desteklerini ve yardımlarını gördüğüm sevgili arkadaşlarım Araş. Gör. Mesut Yıldırım ve Öğr. Gör. Dr. Kerim Ünal'a,

Son olarak, bu süreç boyunca bana her zaman güvenen ve destek veren sevgili aileme teşekkürlerimi sunarım.

İyi ki varsınız...

İÇİNDEKİLER

	sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
KISALTMALAR ve SİMGELER	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sayıtlar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	7
2. ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Uygulama Çalışmaları	8
2.1.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Vizyonu	13
2.1.2. Öğretmen Yetiştirme Programı	14
2.1.3. Öğretmenlik Uygulamasının Genel Özellikleri	14
2.1.4. Türkiye’de Öğretmen Yeterlikleri	18
2.2. Hollanda’da Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Uygulaması Çalışmaları	22
2.2.1. Hollanda’da Öğretmen Yetiştirme Programlarının Vizyonu	26
2.2.2. Öğretmenlik Uygulamasının Genel Özellikleri	27
2.2.3. Hollanda’da Öğretmen Yeterlikleri	28
2.2.4. Öğretmen Yetiştirme Programı	29
2.3. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Algıları	32
2.4. İlgili Çalışmalar	34
2.4.1. Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce Öğretmenliği Programlarını Karşılaştıran Çalışmalar	34
2.4.2. Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Çalışmalar	35
2.4.3. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Algıları ile İlgili Çalışmalar	37
3. YÖNTEM	41
3.1. Araştırma Modeli	41
3.2. Çalışma Grubu	43
3.2.1. Nicel Veriler İçin Çalışma Grubu	43
3.2.2. Nitel Veriler İçin Çalışma Grupları	45
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.3.1. Doküman Analizi Formu	47
3.3.2. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği	48
3.3.3. Öğretmenlik Uygulaması Anketi	49
3.3.4. Öğretmenlik Uygulaması Görüşme Formu	51
3.4. Verilerin Toplanması	51
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	53
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması	53
3.5. Veri Analizi	54
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	54
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	55
4. BULGULAR	58

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	58
4.1.1. Öğretmenlik Uygulamasının Süresi, Amacı ve İçeriği	58
4.1.2. Uygulama Okulu ve Uygulama Öğretmeninin Seçimi	62
4.1.3. Öğretmenlik Uygulamasında Görev ve Sorumluluklar	64
4.1.4. Uygulama Deneyimlerinin Dosyalanması ve Değerlendirme	68
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	72
4.2.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular	72
4.2.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular	88
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	115
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	126
5.1. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Eğitim Programında Yer Alan Öğretmenlik Uygulaması Dersi Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Tartışma	126
5.2. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamaları Üzerine Görüşlerine İlişkin Tartışma	128
5.3. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik İnançlarına İlişkin Tartışma	137
5.4. Sonuçlar	140
5.5. Öneriler	142
5.5.1. Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Programlarına Yönelik Öneriler	142
5.5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	143
KAYNAKLAR	145
EKLER	155
Ek-1. Doküman Analizi Formu	155
Ek-2: Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği (The Teachers' Sense of Efficacy Scale- TSES)	156
Ek-3: Öğretmenlik Uygulaması Anket Formu	157
Ek-4: Öğretmenlik Uygulaması Anketi Uzman Görüş Formu	160
Ek-5a: Öğretmenlik Uygulaması Görüşme Formu (İngilizce)	164
Ek-5b: Öğretmenlik Uygulaması Görüşme Formu (Türkçe)	165
Ek-6: Araştırma Gönüllü Katılım Formu	166
Ek-7: Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kullanım İzni	167
ÖZGEÇMİŞ	168

TABLOLAR DİZİNİ

	sayfa
Tablo 3.1 Türkiye ve Hollanda'da Anketleri Cevaplayan Öğretmen Adaylarının Özellikleri... 44	44
Tablo 3.2 Türkiye ve Hollanda'da Görüşmeye Katılan Öğretmen Adaylarının Özellikleri..... 46	46
Tablo 3.3. Öğretmenlik Uygulaması Anketi İçin Görüş Belirten Uzmanlara Ait Demografik Özellikler 49	49
Tablo 3.4. Öğretmenlik Uygulaması Anketi Kapsam Geçerlik Oranları 50	50
Tablo 3.5. Normallik Dağılımına İlişkin Shapiro-Wilk W Testi 54	54
Tablo 3.6. Normallik Dağılımına İlişkin Betimsel Değerler 55	55
Tablo 3.7. Öğretmenlik Uygulaması Görüşme Formları için Görüş Belirten Uzmanların Demografik Özellikleri 57	57
Tablo 4.1. Türkiye ve Hollanda'da Öğretmenlik Uygulamasının Genel Özelliklerinin Karşılaştırılması 61	61
Tablo 4.2. Türkiye ve Hollanda'daki Uygulama Okulu ve Uygulama Öğretmeni Seçim Ölçütlerinin Karşılaştırılması 63	63
Tablo 4.3 Türkiye ve Hollanda'daki Öğretmenlik Uygulamasında Bireylerin Görev ve Sorumluluklarının Karşılaştırılması 67	67
Tablo 4.4 Türkiye ve Hollanda'da Uygulama Deneyimlerini Yansıtan Dosya İçeriğinin Karşılaştırılması 70	70
Tablo 4.5 Türkiye ve Hollanda'da Uygulama Deneyimlerinin Değerlendirilme Ölçütlerinin Karşılaştırılması 71	71
Tablo 4.6 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Süresince Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Konusundaki Deneyimlerine İlişkin Betimsel İstatistik 72	72
Tablo 4.7 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Boyunca Yaşadığı Sorunlara Ait Betimsel İstatistik..... 80	80
Tablo 4.8 Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Ürün Dosyalarının İçeriğine Ait Betimsel İstatistik 86	86
Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Alan Derslerinin Öğretmenlik Uygulamasına Olan Etkisi İle İlgili Görüşleri 89	89
Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasının Mesleki Gelişimlerine Katkısı İle İlgili Görüşleri..... 91	91
Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmeninin Beklentileri İle İlgili Görüşleri 94	94
Tablo 4.12. Öğretmen Adaylarının Diğer Öğretmen Adaylarıyla Etkileşimleri Üzerine Görüşleri..... 97	97
Tablo 4.13. Öğretmen Adaylarının Danışmanlarıyla Yaptıkları Seminerlerle İlgili Görüşleri.. 99	99
Tablo 4.14. Öğretmen Adaylarının 'Öğretmen' Olarak Sorumlulukları İle İlgili Görüşleri 100	100
Tablo 4.15. Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olarak Güçlü ve Zayıf Yanları İle İlgili Görüşleri..... 103	103
Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Yaşadığı Sorunlarla İlgili Görüşleri..... 107	107
Tablo 4.17. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Önerileri 111	111
Tablo 4.18. İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Öz-yeterlik Algılarına İlişkin Verilerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları..... 116	116
Tablo 4.19. Türkiye'deki İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımına İlişkin Verilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları..... 117	117
Tablo 4.20. Hollanda'daki İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımına İlişkin Verilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları 118	118
Tablo 4.21. Türkiye'deki İngilizce Öğretmeni Adaylarının Öğretim Stratejilerine İlişkin Verilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları 120	120
Tablo 4.22. Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının Öğretim Stratejilerine İlişkin Verilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları 121	121

Tablo 4.23. Türkiye’deki İngilizce Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Verilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	122
Tablo 4.24. Hollanda’daki İngilizce Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Verilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	123
Tablo 4.25. İngilizce Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançlarına İlişkin Ülke Değişkenine Göre T-testi Sonuçları	124
Tablo 4.26. Sınıf Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Ülke Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	125



ŞEKİLLER DİZİNİ

	sayfa
Şekil 2.1. Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği	18
Şekil 2.2. 2006 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	19
Şekil 2.3. 2006 İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri	20
Şekil 2.4. 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	22
Şekil 2.5 Öğretmen Yeterlik Çerçevesi	29
Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Desen Aşamaları	53
Şekil 4.1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması boyunca okuldaki kişilerle olan etkileşimi	90



KISALTMALAR VE SİMGELER

Kısaltma / Simge	Tanım
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu
VELON	Hollanda Öğretmen Eğitimcileri Birliği
LIO	Leraar-in-opleiding
BİT (ICT)	Bilgi İletişim Teknolojileri
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı



1 GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmektedir.

1.1 Problem Durumu

Yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi bağlamında tüm ülkelerde nitelikli İngilizce öğretmenlerine olan gereksinim artmaktadır (Warschauer, 2000). Günümüzde dünyada öğretmen eğitimi giderek fakülte-okul işbirliği modeline dayanmaktadır. 1980lerden beri gündemde olan bu işbirliği birçok ülkede öğretmen eğitimi (kuram) ve fiili okul öğretmenliği (uygulama) arasındaki kopukluktan duyulan memnuniyetsizliğe bir çözüm olarak görülmektedir (Edwards, Tsui ve Stimpson, 2009; Hagger ve McIntyre 2006; Zeichner, 2010). Bu işbirliğinin biçimlenişi ve uygulamaları her ülkenin eğitim sistemi ve politikasına göre değişiklik göstermektedir. İngiltere, Fransa, Almanya, Hollanda ve İsveç'teki okulla bağlantılı öğretmen eğitim modellerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada (Maandag, Deinum, Hofman ve Buitink, 2007) farklılıkların sadece öğretmen yetiştirme kurumları ile okulların bütünleşmesi değil aynı zamanda uygulamalı eğitim ve öğretmen eğitimin süresi ile ilgili konular olduğunu ortaya koymuştur. White, Bloomfield ve Le Cornu (2010) Avustralya'da Öğretmen Niteliğinin Gelişmesinde Ulusal İşbirliği Anlaşmasının okullar ve öğretmen yetiştirme kurumlarının işbirliğiyle mesleki deneyimlerin şekillenmesinde daha iyi imkânların sağlanmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, hizmet öncesi mesleki eğitime bakış açısı değişmekte ve gerçek okul ortamında çalışarak kalıcı öğrenmenin ve deneyim kazanmanın mesleğe hazırlanmada önemli olduğunun farkına varılmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tutum, bilgi ve becerilerin kazanıldığı hizmet öncesi eğitim sürecinde, öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği yeterliklerle donatılmış olması çok önemlidir. Öğretmen adaylarının bu yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları da bağlantılıdır. (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Bandura (1977a,b), Sosyal Öğrenme Kuramında bunu öz-yeterlik inancı olarak adlandırmaktadır. Bandura (1997)'ya göre, öğretmenler öz-yeterlik inancını, geçmiş öğretmenlik deneyimlerini (doğrudan deneyimler); kendilerine model aldıkları diğer öğretmenlerin başarı ya da başarısızlıklarını (dolaylı yaşantı); iş yerindeki meslektaş, idareciler ya da diğer çalışanlar tarafından yapılan sözlü uyarıcıları (sözel ikna); ve meslekleri boyunca yaşadıkları duygusal ve fizyolojik heyecan seviyelerini (duygusal ve fizyolojik durumlar) temel alarak geliştirirler. Bir diğer değişle, öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancını besleyen dört kaynak bulunmaktadır.

Doğrudan deneyimler öz-yeterlik inancını etkileyen dört önemli kaynaktan biridir (Bandura, 1977b; Çakır ve Alıcı, 2009) çünkü bu deneyimler öğretmen adaylarına bir görevde başarılı olma kapasitesine sahip olduklarını gösteren özgün kanıtlardır (Palmer, 2006).

Uygulama dersleriyle öğretmen adayları meslek yaşamlarındaki ilk doğrudan deneyimlerini edinmektedirler (Huling, 1998). Adaylar gerçekleştirdikleri etkinliklerin sonuçlarını yorumlar ve bu yorumlardan, sonraki etkinlikleri yerine getirebilme kapasitelerine yönelik inançlarını geliştirirken yararlanırlar. Öz-yeterlik inancı kolay elde edilen başarılarla oluşturulamaz; sebat ve çaba ile zor durumların ve engellerin üstesinden gelebilecek deneyime sahip olmayı gerektirir (Bandura, 1997). Bunun için öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarına hem başarılı olabilecekleri ortamlar hazırlamalı, hem de karşılıklarına engeller koymalıdır ki, öğretmen adayları bunların üstesinden gelebilmek için çaba harcasınlar.

Öz-yeterlik inancını besleyen diğer bir kaynak da *dolaylı yaşantılardır*. Staj esnasında öğretmen adayları diğer adayları veya danışmanlarını izleyerek görev hakkında bir fikir sahibi olabilir (Schunk, 1995). Başarılı öğretmen modelleri öğretmen adaylarının öğretmenlik konusundaki görüşlerini olumlu etkiler. Öğretmen adayları bu başarılı öğretmen modellerini izledikleri zaman, öğretmenliğin başarıyla yürütülebilecek bir meslek olduğu ve kendilerinin de başarılı birer öğretmen olabilecekleri inancını geliştirirler. Dolaylı yaşantıların doğrudan deneyimlere göre öz-yeterlik inancının gelişimi üzerine daha zayıf etkisi olsa da, kapasitesinden emin olmayan ya da çok az doğrudan deneyime sahip bireylerde daha etkilidir (Bandura, 1997).

Sözel ikna da bir diğer öz-yeterlik kaynağıdır. Bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler öz-yeterlik inancını etkiler. Yapılan sözel iknaların inandırıcı olması ve kişinin kapasitesinin çok üzerinde olmaması gerekir. Bu kaynağın öz-yeterlik inancı üzerinde etkili olabilmesi için olumlu geri bildirim alınması ya da ikna edici iletişimin kurulduğu bireylerin kişi tarafından bilgili ve güvenilir olarak görülmesi gerekir (Bong ve Skaalvik, 2003). Olumlu ikna edici geri bildirimler öz-yeterlik inancını artırır, ancak tek başına sözel ikna güçlü ve kalıcı öz-yeterlik inancının gelişmesinde yeterli değildir (Schunk, 1995).

Psikolojik ve fizyolojik durumlar öz-yeterlik inancını etkileyen kaynaklardır. Kaygı, stres, gerginlik ve heyecan gibi belirtiler başarısızlık ya da güçsüzlük işareti olarak yorumlanabilir (Bandura, 1997). Pozitif duygu durumu bireyin öz-yeterlik inancını güçlendirirken, karamsar duygu durumu bu inancı zayıflatır. Bireyler kapasitelerini değerlendirirken kısmen de olsa bu duygu durumlarından etkilenirler (Pajares, 2002). Bireyler kendi duygu ve düşüncelerini değiştirme kapasitesine sahip oldukları için, yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmen adayları bir performans esnasındaki gerginlik durumunu enerji kaynağı olarak görebilirken, kendinden şüphe duyan adaylar ise bu gerginliği zayıflık olarak yorumlayabilirler (Dinther, Dochy ve Segers, 2011). Bu dört kaynaktan beslenen öz-yeterlik inancının öğretmen adaylarında artırılması önemlidir. Bu yüzden araştırmalar hizmetteki ve hizmet öncesi öğretmenler için öğretmen yeterliliğini artırma yollarına yönelmiş ve alan deneyimlerinin yeterlik üzerine değişen etkilere sahip olduğunu bulmuşlardır (Haverback ve Parault, 2008).

Öğretmen eğitim programlarının adayların öz-yeterlik inançlarını teşvik edebilecek şekilde tasarlanması önemlidir. Ashton (1984)'a göre böyle bir öğretmen eğitim programı pratik becerileri, insan ve grup ilişkilerini, öğretmenlik güven ve motivasyonunu geliştirmek için stajyerlere imkân tanımada öğretmenlik deneyimleri ve görevleri gibi bizzat gerçekleştireceği eğitim uygulamalarını içermelidir. Bandura'ya göre (1977a, 1997) yeterlik inancı, öğrenmenin ve stajın erken safhalarında kolayca oluşturulabilmektedir. Bir kere bu yeterlik inançları oluşunca oldukça kalıcı ve değişime dayanıklı olmaktadır (Tschannen Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Bu nedenle öğretmenlerin yeterlik inançlarını olumlu şekilde sağlamlaştırmak ve artırmada öğretmen eğitim kurumları önemli ve anlamlı bir rol üstlenmektedirler.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğretmen öz-yeterlik inancı ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu araştırmaları ilişkisel ve deneysel olmak üzere iki kategoriye ayırabiliriz. Birçok ilişkisel çalışma, öğretmen öz-yeterliği ile duygusal zekâ (Moafian ve Ghanizadeh, 2009; Rastegar ve Memarpour, 2009), algılanan dil yeterliği (Chacon, 2005; Choi ve Lee, 2016; Eslami ve Fatahi, 2008; Yılmaz, 2011), iletişim temelli öğretim stratejilerini kullanma motivasyonu (Eslami ve Fatahi, 2008) ve yansıtıcı yaklaşımın öğretime uyarlanması (Babaei ve Abednia, 2016) arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde farklı değişkenlerin öz-yeterlik inancı üzerindeki etkisinin incelendiği deneysel araştırmalar da öğretmen adaylarının staj deneyimlerinin öz-yeterlik inançlarına çoğunlukla olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Staj esnasında edinilen olumlu öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarını arttırırken (Göker, 2006; Liaw, 2009) algılanan başarısızlıklar ve ilk öğretmenlik deneyiminde yaşanan gerçeklik şokunun tersi bir etki yaratabileceği (Atay, 2008) görülmüştür. Ayrıca çalışmalar, öğretmen eğitiminin birer parçası olan akran işbirliği (Göker, 2006), grup tartışmaları (Liaw, 2009), eylem araştırması yürütme (Cabaroğlu, 2014) ve pedagojik bilgiyi geliştirmede (Wyatt, 2010) de öğretmen öz-yeterliğinin gelişimine yarar sağladığına işaret etmektedir.

Dünyada öğretmenlik uygulamasına önem veren ve bunun için öğretmen yetiştirme programlarına fazlasıyla zaman ayıran ülkeler olduğu bilinmektedir. Örneğin Birleşik Krallık 19. yüzyılın ortalarında 'uygulamaya dönük' öğretmen yetiştirme programlarıyla reform yapıp, 2000'li yıllarda okul-temelli öğretmen yetiştirme hareketiyle (Brown, Rowley ve Smith, 2015) fakülte-okul işbirliğine daha fazla ağırlık veren ülkelerin başında gelir. Benzer olarak Amerika Birleşik Devletleri de 1990'lı yılların sonlarında ortaya çıkan Mesleki Gelişim Okulları hareketi (Teitel, 2004) ile öğretmen niteliğini arttırmaya yönelik uygulama temelli öğretmen yetiştirme programı sunan ülkeler arasındadır. Bu iki hareketin etkilerinin hissedildiği Hollanda'da ise 'gerçek, anlamlı uygulamalarda görev alarak öğrenme' ilkesine göre öğretmen eğitimini düzenlemeyi ve öğretmenlerin eğitimi ve değerlendirmelerinde ortak sorumluluklar almayı

hedefleyen okul ve öğretmen yetiştirme kurumları işbirliği çerçevesinde öğretmen adayları mesleklerine hazırlanmaktadır (Dam ve Blom, 2006).

Türkiye öğretmen eğitimi bakımından Darülmüalliminden başlayıp eğitim fakültelerine kadar uzanan köklü bir tarihe sahiptir. Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında başka ülkelere de örnek olmuş özgün uygulamalarıyla, günümüzde öğretmen eğitiminde yaşanan birçok sorunun çözümünü barındıran öğretmen yetiştirme sistemlerini deneyimlemiştir. Örneğin, işbaşında öğrenme ve öğretme kuramına dayalı bir program yürüten Köy Enstitüleri, toplumun en alt tabakalarından başlayarak büyük bir değişime öncülük etmiştir (Akdemir, 2013). Ancak 1970'li yıllardan itibaren öğretmen okullarından eğitim enstitülerine ve 1980'li yıllarda da enstitülerden üniversiteye geçiş sürecinde öğretmen eğitimi önemli sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Gittikçe artan sorunlara çözüm olması umuduyla 1994-1998 yılları arasında yürütülen YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılmış ve 1998-1999 yılından itibaren yeterliğe dayalı eğitim modeli uygulanmaya konulmuştur. Bu çalışma sonucunda fakülte-okul işbirliği kapsamında öğretmen adaylarının okullarda gerçekleştirdiği uygulamalara ağırlık verilmiştir (Topkaya ve Yalın, 2005). Ancak 2006 yılında yapılan yeni düzenlemeler ile birçok branşın öğretmen yetiştirme lisans programında bu uygulama derslerinden bazıları kaldırılarak (Küçükahmet, 2007) öğretmen adaylarının gerçek okul ortamında öğretmenlik deneyimi kazanma fırsatları ellerinden alınmıştır. Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi eğitimin niteliğini artırmaya yönelik son zamanlarda resmi çalışmalar yapılmamakla beraber 19. Milli Eğitim Şurasında yapılan öneriler arasında 'öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretim programlarında uygulama derslerinin oranının %50'ye yakınlaştırılması ve fakülte-okul iş birliği sürecine işlerlik kazandırılması' (MEB, 2014) yer almıştır. Ancak bu önerinin gündeme bile alınmamasının yanı sıra seçmeli derslerin artırılmasıyla birlikte kuramsal derslerin ağırlığı öğretmen yetiştirme programlarında arttırılmış, uygulama çalışmalarında yeni düzenlemelere yer verilmemiştir. Bu nedenle de öğretmen adayları yeterli deneyimi kazanmadan öğretmenlik mesleğine başlamak zorunda kalmaktadırlar.

Dünyada birçok ülke eğitim konusunda benzer sorunlar yaşamaktadır. Bu yüzden farklı ülkelerde benzer sorunlara nasıl çözüm getirildiğine bakılarak kendi sorununa uygun çözüm yolları bulmak mümkündür. Örneğin, Kenya 2003 yılında parasız ilkökul eğitimini yürürlüğe koyarken, daha önce evrensel ilkökul eğitimini yürürlüğe koymuş olan Uganda'daki uygulamalardan örnek almıştır. Ya da Hindistan gibi birçok ülkede okuryazarlık oranının artırılması bir problemken bu konuda büyük bir başarıya imza atmış Küba'daki uygulamalar bu sorunu yaşayan ülkelere örnek teşkil etmiştir (Mugo ve Wolhuter, 2016). Bu anlamda karşılaştırmalı yaklaşım, eğitim sorunları ve çözümlerinin daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında yapılacak yeniliklerde de farklı

ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programlarının da incelenmesi bu değişikliklere gerekçe ve temel oluşturmak bakımından yararlı olacaktır.

Karşılaştırmalı olarak yapılacak bu çalışmada Hollanda'nın seçilme nedenleri şöyle özetlenebilir: Birincisi, Hollanda zaman zaman birçok kültürün eğitim anlayışının etkisi altında kalmış olsa da geçen süreçte iyi harmanlanmış, mesleki eğitime ve öğrenci yönlendirmeye önem veren ve dünya ülkelerinin yükseköğretimleri ile uyumlu bir eğitim sistemi ortaya çıkmıştır. 1996 yılından itibaren Hollanda'da öğretmen eğitiminde köklü değişiklikler yapma yoluna gidilmiş ve programlar incelenerek var olan sistemi iyileştirici (CARE) ve gelecekteki planları yaşama geçirecek olan yeni planlar (COURAGE) ortaya konmuştur. Öğretmen eğitiminde eğitim programları yeterli temelli ve okul tabanlı duruma gelmeye başlamıştır (Snoek ve Wielenga, 2003, s.27).

İkinci olarak, nüfusunun yaklaşık olarak %90'ının İngilizce iletişim kurabildiği (European Commission, 2012) Hollanda'da İngilizcenin öğretime büyük önem verilmektedir. Ülke genelinde İngilizce en çok kullanılan diller arasında yer almakta ve iki dille eğitime geçilmesi (Van Essen, 2008) tartışılmaktadır. Bu durum ülkede İngilizce öğretmenlerinin eğitimine de önem verildiğinin bir göstergesidir.

Üçüncü olarak, Hollanda'da öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasındaki dengeyi sağlayabilmek adına eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulamaları, öğretmen yetiştirme programlarının büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Birinci sınıftan itibaren başlayan staj uygulamaları, artan süresi ve yoğun içeriği ile son sınıfa kadar devam etmektedir.

Son olarak, ülkelerin İngilizce yeterlik seviyelerini Avrupa Ortak Dil Çerçevesi kapsamında değerlendirmesiyle tanınan EF İngilizce Yeterlik İndeksi (English First English Proficiency Index-EF EPI) 2016 yılı raporuna göre anadili İngilizce olmayan 72 ülke arasında Hollanda 1. sırada Türkiye ise 51. sırada yer almıştır. Yeterlik düzeyinin 5li kategoride (çok yüksek, yüksek, orta, düşük, çok düşük) değerlendirildiği raporda Hollanda çok yüksek seviyede Türkiye ise çok düşük seviyede çıkmıştır (www.ef.com/epi).

Tüm bu nedenler göz önüne alındığında, hem öğretmen eğitim programlarında yoğun bir şekilde uygulama çalışmalarına yer vermesi ile hem de İngilizce dilindeki öne çıkan başarısı ile Hollanda'daki İngilizce öğretmeni yetiştirme programının karşılaştırmalı olarak incelenmesinin Türkiye'deki mevcut programda karşılaşılan sorunlara çözüm önermesi ve yol göstermesi bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkiye'deki İngilizce öğretmeni yetiştirme programında yer alan öğretmenlik uygulaması ile Hollanda'daki İngilizce öğretmen yetiştirme programında yer alan öğretmenlik uygulamasını, iki ülkedeki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına

bakış açılarını ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sonrası öz-yeterlik inançlarını karşılaştırmayı amaç edinmiştir.

1.3 Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Türkiye’de ve Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği programlarında yürütülmekte olan öğretmenlik uygulaması dersinin karşılaştırıldığı bu çalışma çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi ile Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. Türkiye ve Hollanda’daki 4. sınıf İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ne düzeydedir ve öğrenim gördükleri ülkeye göre öğretmen öz-yeterlik inançları farklılık göstermekte midir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Türkiye’de çok önemli olmasına karşılık, öğretimi yeterli olmayan derslerin başında İngilizce gelmektedir. Etkili bir İngilizce öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının bunu sağlayıcı nitelikte olması gereklidir.

Karşılaştırmalı eğitimin yapılması farklı eğitim sistemlerini anlamının yanı sıra, farklı eğitim sistemlerindeki benzer sorunların çözülmesine ve geleceğe yönelik önlemler alınmasına yardımcı olur. Bu bağlamda, Türkiye’de uygulanan İngilizce öğretmenliği programı ile nitelikli öğretmen yetiştirmede ve İngilizce öğretiminde başarılı olan Hollanda’da uygulanan İngilizce öğretmenliği programlarının öğretmenlik uygulaması bakımından karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulguların Türkiye’deki İngilizce öğretmenliği lisans programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5 Sayıtlar

1. Veri toplama aracı olarak hazırlanan görüşme formunun geçerliği için uzman kanısı yeterlidir.
2. Anket ve görüşme sorularına katılımcıların verdiği yanıtlar, onların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Türkiye ve Hollanda’dan seçilen birer üniversite,
2. Türkiye’de 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ve Hollanda’da 2016-2017 eğitim-öğretim yılında uygulanmakta olan İngilizce öğretmenliği lisans programları,
3. Bu programlara devam eden öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Öğretmenlik uygulamaları: Öğretmen adayının öğretmenlik becerilerini kazanması ve geliştirmesi amacıyla uygulama okullarında yürüttüğü etkinlikleri ve sınıf içi öğretim uygulamalarını içeren bir süreçtir (YÖK, 1998).

Öğretmen adayı: Öğretmenlik uygulaması için gerekli koşulları tamamlamış, okul uygulaması yapacak fakülte öğrencisidir (YÖK, 1998).

Uygulama Okulu: Öğretmenlik Uygulamalarının yürütüldüğü, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilköğretim, ortaöğretim okulları ile yaygın eğitim kurumlarıdır (YÖK, 1998).

Uygulama Öğretim Elemanı: Öğretmen adayının alanında öğretimi gerçekleştiren ve öğretmen adayının okuldaki uygulama çalışmaları sırasında gözlemleyerek ona rehberlik ve danışmanlık yapan, alan öğretiminde uzmanlaşmış üniversite öğretim elemanıdır (YÖK, 1998).

Uygulama Öğretmeni: Öğretmen adayının alanında öğretmenlik yapan ve ona okulda yapacağı çalışmalarda rehberlik ve danışmanlık yapan, çalışmalarını değerlendiren ve uygulama öğretim elemanı ile işbirliği içinde çalışan öğretmendir (YÖK, 1998).

Öz-yeterlik algısı: Bireyin, belli bir performansı gösterebilmek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi öz yargısıdır (Bandura, 1997).

2 ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, Türkiye’de ve Hollanda’da öğretmen eğitiminde öğretmenlik uygulama çalışmaları, öğretmen yetiştirme programlarının vizyonu, öğretmenlik uygulamalarının genel özellikleri, öğretmen yeterlikleri ile öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları konusunda kuramsal bilgi ve ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilmektedir.

2.1 Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Uygulama Çalışmaları

Türkiye’de, 16 Mart 1848’de ilk öğretmen okulunun açılmasından bugüne, yüz yetmiş yıl boyunca çok zengin bir öğretmen yetiştirme deneyimine şahit olunmuştur. İlk kurulan öğretmen yetiştirme okulları olan Darülmualimin ve Darülmualimat’ın programlarında günümüzde Öğretim Yöntemleri dersi olarak bilinen Usul-i Tedris dersinin yer almasıyla başlayan önemli yenilikler Satı Bey’in öncülüğünde 1913 yılında Tatbikat Mektebinin (bugünkü anlamıyla öğretmenlik uygulaması için deneme okulu) kurulmasıyla devam etti (Gündüz, 2012; Öztürk, 1998). Bu okulun kurulum amacı, öğrencilere verilen eğitim öğretimin teoriden çıkarılması ve uygulamaya dönüştürülmesiydi. Bu okul yıllarca Usul-i Tedris uygulamaları için başarılı bir model oluşturmuştu (Yücel, 1994).

Cumhuriyet döneminin başında hem nicelik hem de nitelik yönünden ciddi bir öğretmen sorunu kendini göstermeye başlamıştı. Özellikle şehirlerde bulunan öğretmen okullarından mezun olanların köylerde çalışmak istememeleri ve köylerde okullaşma oranının düşük olması köylere öğretmen yetiştirmek için *köy muallim mektepleri* kurulması fikrini güçlendirdi (Öztürk, 1998). Bu bağlamda, 1926’da çıkarılan kanun ile öğretmen okulları ilk muallim mektepleri ve köy muallim mektepleri olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. 1927-28 öğretim yılında ilk köy muallim mektepleri açılmış ve bu okullarda köye uygun, köylerin kalkınmasına destek olacak ilkokul öğretmenlerinin yetişmesini amaçlayan kendilerine özgü öğretim programları uygulanmıştır. Bu programa göre, öğrenciler eğitimlerinin üçüncü yani son yılında haftada altı saat olan Tatbikat-ı Dersiye’de okula bağlı, bir köy ilkokulu modeli olan tatbikat mektebinde ders verme uygulamaları yapıyorlardı. Özellikle köy ilkokullarında uygulanması kaçınılmaz olan birleştirilmiş sınıflarda ders verme yöntemleri Tedris ve Tatbikat öğretmenleri (günümüzde uygulama öğretim elemanları) tarafından öğretiliyor ve örnek ders anlatımları yapılıyordu. Son sınıf öğrencilerinin, ara sıra şehir ve yakın köylerdeki ilkokulları ziyaret ederek gözlem yapmaları sağlanıyordu (Öztürk, 1998). Ancak bu okulların beklenen sonuçları vermediği gerekçesiyle 1933 yılında kapatıldıkları bilinmektedir. Hasan Ali Yücel’e göre (1994), bu okulların başarısızlığında ders araç-gereçlerin yetersizliğinin yanı sıra yeterli ve nitelikli öğretmen bulunamayışı da önemli rol oynamıştır.

Türkiye’de ilköğretimin küçük köylere kadar yayılmasını sağlama ve köye göre öğretmen yetiştirme fikri, önce Köy Eğitim Kursları ardından da Köy Öğretmen Okullarıyla gelişmeye ve güçlenmeye başlamıştı. Tüm bu birikim ve deneyimler, Türkiye’nin öğretmen yetiştirme tarihine

başarılı ve özgün bir model olarak adını yazdıracak Köy Enstitülerinin kuruluşuna alt yapı oluşturdu. Uygulama ağırlıklı eğitim veren köy enstitülerinin amacı, modern ve bilimsel yöntemlerle köylere hem öğretmen hem de vasıflı eleman yetiştirmektir. Öğrencilere öğretmenlik mesleğinin yanı sıra köyde geçerli ikinci bir meslek daha öğretiliyordu. Öğretim programları kuramsal ve uygulamalı olarak kültür dersleri, tarım dersleri ve çalışmaları, teknik dersleri ve çalışmaları olmak üzere üç grupta toplanıyordu. Programda Öğretim Metodu ve Tatbikatı adı altında öğretim uygulamalarına yer verilen ders de yer almaktaydı (Öztürk, 1998). Ancak 1954 yılında siyasi nedenlerle köy enstitüleri kapatılmıştır. Böylece köy ve şehir okullarına farklı kaynaktan öğretmen yetiştirme uygulaması da sona ermiştir. Köy Enstitüleri sisteminin eğitimimize en büyük katkısı, o güne kadar yalnızca eğitim kitaplarında görülen, fakat geleneksel eğitimin etkisiyle, okula ve sınıflara giremeyen eğitim ilke ve yöntemlerini, doğanın içinde hayata geçirmek olmuştur. Bunların somut birer örneğini vermiştir. Buralarda binlerce öğretmen adayı, bunları bizzat yaşayarak öğrenmişler ve gittikleri okullara da bunları taşımışlardır (<http://www.meb.gov.tr/meb/hasanali/egitimekatkileri/koy-enstitu.htm>).

Şehir okullarına öğretmen yetiştiren kurumlardan olan *İlk Muallim Mektepleri* sonraki adıyla *İlköğretmen Okulları* zaman içerisinde hem süresi hem içeriği bakımından oldukça değişim yaşasa da 1974 yılına kadar ilkokullara öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüştür. Bu okullarda, öğretmen adaylarının istenen nitelikte yetiştirilmeleri için, programlardaki dersler kadar, bu derslerde istenilen bilgi ve becerilerin ilkokullarda uygulanmasına yönelik olan tatbikatlara (uygulamalara) da büyük önem veriliyordu. 1936 yılına kadar bütün okullarda birer tatbikat mektebi (uygulama okulu) olduğundan adaylar uygulamalarının bir kısmını burada gerçekleştirirdi. Son sınıf öğrencileri genellikle Mayıs ayında onar onar çevredeki ilkokullara dağıtılır, geri kalan uygulamalarını buralarda ders vererek ve ders dinleyerek tamamlarlardı. Tatbikat okulları kaldırıldıktan sonra, uygulamaların tamamı çevredeki resmi ilkokullarda yapılmaya başlanmıştı. Mezun olmak için, Usul-i Tedris (Öğretim Yöntemleri) dersiyle birlikte, tatbikat imtihanından da başarılı olma şartı vardı (Öztürk, 1996). Köy Enstitülerinin kapanmasıyla birlikte öğrencilere iki ay süreli köy okulunda staj yapma zorunluluğu da getirilmişti (Gültekin, 1993).

Orta öğretime öğretmen yetiştiren kurumlar da Cumhuriyet döneminde birçok değişimden geçti. 1924 yılında Yüksek Muallim Mektebinin adı altında kurulan sonrasında Yüksek Öğretmen Okulu olarak anılan okullar 1970'lerin başına kadar lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirmeye devam etti. Bu okullarda öğrenciler birinci sınıftan itibaren lise ders konularını inceliyorlar; bu konuların hangi kaynaklardan ve hangi yöntemlerle öğrenileceği üzerinde çalışmalar yapıyorlardı. Uygulama çalışmaları için lise programlarından seçtikleri konulara hazırlık yaparak dengi okullarda uygulamalarını gerçekleştiriyorlardı (Öztürk, 1998).

1940'larda ise şehir ve kasabalardaki ilkokullarla ortaokullara aynı kurumlarda öğretmen yetiştirme için mevcut öğretmen okulları eğitim enstitülerine dönüştürüldü. Eğitim sürelerinin iki yıldan üç yıla çıkarılmasıyla Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri olarak adlandırıldılar (Ayas, 1948). Eğitim Enstitüleri 1960'ların sonuna kadar teşkilat ve programlar bakımından birçok değişiklik geçirse de bütün eğitim ve öğretim faaliyetleri öğretmen adaylarının şahsi çalışmaları ve yaparak öğrenmeleri esasına dayanmaktaydı (Eğitim Enstitüsü Yönetmeliği, 1969). Bütün bölümlerde, öğrencilerin öğrenim süresince elde ettikleri bilgi ve beceriyi mesleki alanda güvenle kullanabilmelerini sağlamak amacıyla uygulama çalışmaları yapılıyordu. Öğrencilerin bu çalışmalara katılımları zorunluydu. Uygulama çalışmaları sonunda her öğrencinin başarı durumu uygulama öğretmenleri tarafından değerlendiriliyordu. Başarısız olan öğrenciler tüm sınavlarında başarılı olsa dahi mezun olamıyor, sonraki yılın Ekim ayında üç hafta süreyle uygulama çalışmalarını tekrar etmek zorunda kalıyorlardı (Öztürk, 1998). Eğitim Enstitüleri 1978 yılında öğrenim süreleri dört yıla çıkarılarak Yüksek Öğretmen Okullarına dönüştürülmüşlerdir.

1982 yılında öğretmen yetiştiren tüm kurumların üniversitelere devredilerek eğitim fakültelerine dönüştürülmeden önceki son dönem Yüksek Öğretmen Okullarının programlarında az da olsa uygulama çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Bu okullarda, son sınıf öğrencilerinin ikinci yarıyılıda en az bir ay süre ile okullarda uygulama çalışmaları yapmaları zorunluydu. Öğrenciler uygulama çalışmalarını Milli Eğitim Müdürlükleriyle işbirliği içinde yapılan plan doğrultusunda, görevlendirilen öğretim elemanlarının rehberliğinde yapmak durumundaydılar (Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği, 1981).

Eğitim fakülteleri, ilk yıllarında eğitim ve öğretim faaliyetlerini yüksek öğretmen okullarından devraldıkları programlarla yürütmüşlerdir. Ancak MEB ve YÖK yetkilileri ile üniversitelerden uzmanların görüşleriyle hazırlanan bir program 1983 sonunda tüm üniversitelerde kullanılmak üzere kabul edilmiş ve üniversitelerde gönderilmişti. Bu yeni oluşum sürecinde 1982'de yapılan 11. Milli Eğitim Şûrası'nda da gündem tamamen hizmet öncesi ve hizmet öncesi öğretmen ve eğitim uzmanı yetiştirme konusuna ayrılmıştı. Bu tarihe kadar yapılan şûralar içerisinde, öğretmen yetiştirme konusundaki en geniş kapsamlı çalışmadır. Şûranın gündemi şöyledir (MEB, 1982):

- Öğretmen eğitiminin gelişimi,
- Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler,
- Eğitim uzmanlarının eğitimi,
- Öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimi,
- Öğretmen ve uzmanların sorunları ve çözüm önerileri.

Öğretmen eğitimi veren tek kurumun üniversiteler olmasıyla birlikte genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden oluşan, ancak teorik eğitimin ağırlıkta olduğu

yeni öğretim programları uygulamaya geçilmişti. Öğretmen adaylarının gelişiminde önemli rol oynayan öğretmenlik uygulamaları ise, Özel Öğretim Yöntemleri adı altında gözlem, katılım ve öğretim olmak üzere birbirini izleyen üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Tüm öğretmenlik programlarında adaylar son yılın son yarısında sadece bir ay süre ile uygulama okullarında staj çalışmalarına katılmışlardır. Ancak bu bir aylık sürecek çalışmaların içeriği konusunda bir eşgüdüm sağlanamamış ve uygulamalar fakülteden fakülteye değişiklik göstermiştir (Gültekin, 1993). 1988 yılında düzenlenen 12. Millî Eğitim Şûrası'nda öğretmen yetiştirme konuları arasında öğretmenlik uygulaması da tartışılmış ve konu ile ilgili bazı kararlar alınmıştır (MEB, 1988):

- o Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarını uygulama okullarında veya Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ve ilgili üniversitenin işbirliği sonucunda seçilecek olan uygulama okullarında, daha uzun süreli uygulama yapmaları için gerekli tedbirlerin alınması,
- o Eğitim yüksekokulu öğrencilerinin (sınıf öğretmeni adayları) öğretmenlik uygulamalarının bir kısmını, mutlaka köy okullarında yapmalarının sağlanması.

Aynı yıllarda iki yıllık eğitim yüksekokullarının öğrenim süresinin dört yıla çıkarılmasıyla ve şura kararlarının da etkisiyle fakültelerde öğretmenlik uygulaması son iki yıla yayılmıştır. Buna göre, üçüncü sınıfın birinci döneminde uygulama okullarında üç saat gözlem, ikinci döneminde dört saat uygulama çalışmaları, dördüncü sınıfın ilk döneminde haftada dört saat staj çalışmaları ve ikinci döneminde haftada üç saat uygulama semineri şeklinde uygulanmıştır (Gültekin, 1993).

Üniversitelerin çatısı altında geçen 15 yıllık öğretmen yetiştirme deneyiminin ardından yaşanan sorunlar ve artan eleştiriler nedeniyle, 1997 yılında öğretmen yetiştirme konusunun yeniden yeni bir yaklaşımla ele alınması gereği ortaya çıkmıştı. Öğretmen eğitimine yönelik yapılan eleştirilerden en dikkat çekenleri de 15-17 Haziran 1995 tarihinde gerçekleştirilen 'Öğretmen Yetiştirme Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı'nda özellikle öğretmenlik uygulamalarına ilişkin olanlardı. Bunlar;

- a) Öğretmenlik uygulamasında süre, uygulama etkinlikleri ve ilkeler arasında bir bütünlüğün olmaması,
- b) Öğretmen yetiştiren kurumlarla Milli Eğitim Bakanlığı arasında koordinasyon ve işbirliğinin sağlanamaması,
- c) Uygulamalar ile ilgili terim birliğinin bulunmaması, uygulamalarda kullanılan dosyaların içerik yönünden yetersiz oluşu, hazırlanmış olan bilgi toplama formlarının yetersizliği,
- d) Uygulama okullarının gelişmiş-gelişmemiş okulları kapsayacak şekilde seçilmemiş olması ve uygulama okulu ve üniversite personeli öğretmenlik uygulaması konusunda gerekli hizmet içi eğitimden geçmemiş olması (MEB, 1995).

Bu nedenle, 1994'te başlayıp 1999'a kadar uzatılan, Dünya Bankasının desteklediği MEB ve YÖK işbirliğinde yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme projesinin bir bölümü Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi'ne ayrılmıştı. Bu proje kapsamında, öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasındaki dengeyi sağlamak, öğretmenlik uygulamalarını daha etkin kılmak amacıyla 'Fakülte – Okul İşbirliği' kitapçığı hazırlanmıştır. Bu anlamda MEB ile YÖK arasında bir protokol imzalanarak 1998 yılında öğretmenlik uygulaması için bir yönerge yürürlüğe konulmuştur. Bu yeni düzenlemeye göre, eğitim fakültelerinin uygulama okulları ile olan ilişkisi daha sistematik, dinamik ve sürekli duruma getirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede, öğretmen adaylarına uygulama aşamasından önce okulu daha yakından tanıyabilmelerini sağlamak amacıyla Okul Deneyimi dersleri konulmuştur. Ayrıca okul ve fakülte arasındaki işbirliğini güçlendirmek amacıyla, özel öğretim yöntemleri ve uygulama derslerini, okullarda görevlendirilecek "usta öğretmenler" ile fakültelerde bu dersleri okutan öğretim elemanlarının işbirliği içinde birlikte vermelerini sağlayacak Öğretmenlik Uygulaması dersi programa eklenmiştir (YÖK, 1998). Bu düzenlemeyle, uygulama çalışmalarına ayrılan süre arttırılmış, çıkarılan yönergeyle görev-sorumluluklar tanımlanmış ve program içeriği belirlenmiştir.

2006 yılında YÖK, Milli Eğitimin 2003-2004 öğretim yılında ilköğretim programlarında yaptığı değişiklikler ve mevcut programlarda ortaya çıkan sorunlara getirilen öneriler ışığında, eğitim fakültelerinin programlarında güncelleme yapma ihtiyacı hissetti. Ancak yapılan bu düzenlemelerden en çok etkilenen öğretmenlik uygulamaları oldu. Eğitim Fakültesi Dekanlıklarının talebi doğrultusunda birçok bölümün programında Okul Deneyimi II dersi kaldırılıp uygulama çalışmalarının süresi azaltıldı (YÖK, 2007). Aynı yıl yapılan XVII. Millî Eğitim Şûrası'nda da öğretmenlik uygulaması gündem konularından olup konu ile ilgili iki önemli karar alınmış (MEB, 2006) olmasına rağmen bu kararların YÖK'ün düzenlemeleri üzerinde bir etkisi olmamıştır. Şurada alınan iki karar şöyledir:

- Aday öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğinin yükseltilmesi için, ilgili Eğitim Fakültesi, MEB ve uygulama okulları arasında etkili bir işbirliği ve eş güdüm sağlanmalıdır. Aday öğretmen yetiştirilmesinde MEB, Yükseköğretim Kurulu ve Eğitim Fakülteleri arasında sorumluluk ve yetki paylaşımı ayrıntılı ve somut olarak belirlenmelidir. Öğretmenlik uygulamaları (staj eğitimi) köy ve kent çalışma koşullarını da kapsayan bir anlayışla yürütülmeli ve uygulama süreci sürekli değerlendirilerek geliştirilmelidir.
- Hizmet öncesinde öğretmenlik meslek eğitimi gerçek yaşama yaklaştırılmalı, sürecin bu yönde zenginleştirilmesi sağlanmalıdır.

2014 yılında 19.'su düzenlenen Millî Eğitim Şûrası'nda 'Öğretmen Niteliğinin Arttırılması' ele alınan konular arasında olmuştur. Bu konuda oy birliği ile alınan kararlar arasında en dikkat çeken 'öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretim programlarında uygulama derslerinin oranının

yüzde 50'ye yaklaştırılması' olmuştur (MEB, 2014). Ancak YÖK'ün 2018 yılında yenilediği lisans programlarında bu öneri yine dikkate alınmayarak Okul Deneyimi derslerinin 'işlevsel ve etkili bir şekilde gerçekleştirilemediği' gerekçesiyle kaldırılmış ve Öğretmenlik Uygulamasıyla birleştirilmiştir. Öğretmenlik Uygulaması ise dördüncü sınıfın iki dönemine konularak 240 AKTS'lik öğretmen eğitim programında toplam 25 AKTS yer bulabilmiştir. Her iki dönemde yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersinin içeriği ise aynı şekilde belirtilmiştir. İki dönemde de dersin içeriği, "alana özgü özel öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlem yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak mikro-öğretim uygulamaları yapma; bir dersi bağımsız bir şekilde planlayabilme; dersle ilgili etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama; sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma" (YÖK, 2018) olarak belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı ise nitelikli öğretmen istihdamını sağlamaya yönelik olarak "Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarda eğitimleri iyileştirmek" ve "Üniversite mezunları arasından öğretmenlik mesleğine en uygun olanları seçmek" olmak üzere iki hedef belirlenmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarının iyileştirilmesi amacıyla belirlenmiş eylem planları arasında 2019 yılına kadar gerçekleşmesi planlanan, staj uygulamalarına dair eylem planları da bulunmaktadır. MEB-YÖK işbirliği ile öğretmen yetiştirmeye yönelik programların uygulama ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması, fakülte-okul iş birliği süreçlerinin yeniden yapılandırılması, öğretmenlik uygulamalarının sertifika sahibi öğretmenler ile yürütülmesi bu planlar arasındadır. Nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda dikkat çeken bir diğer önemli eylem planı da öğretmenlik mesleğine (akademik, sağlık, psikolojik vb. nedenlerle) uygun olmadığı komisyonca tespit edilen eğitim fakültesi öğrencilerine diğer fakülte ve bölümlere geçiş imkânlarının sağlanmasına yönelik hukuki alt yapıyı oluşturmaktır (ÖYGM, 2017).

Öğretmen eğitiminin Milli Eğitim Şuralarında ve Kalkınma Planlarında sürekli olarak gündemde kalmasına karşın, Türkiye öğretmen yetiştirme konusunda sürekli bir arayış içinde olmuştur. Hatta öğretmen eğitiminin eğitim sistemimizde "bir türlü düzene oturtulamayan konuların başında" geldiği söylenebilir (Küçükahmet, 2007: 37).

2.1.1 Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Vizyonu

Türkiye'de öğretmen eğitiminde eşzamanlı öğretmen yetiştirme modeli uygulanmaktadır. Program, "kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmeyi" (YÖK, 2007) hedeflemektedir.

Öğretmen yetiştirme programlar aynı zamanda "Fakülte-Okul İşbirliği" modeline dayanmaktadır. Bu modelle, öğretmen adaylarının meslekî yeterliklerini geliştirmeleri, mesleğin gerektirdiği teorik bilgi alt yapısını eğitim ortamlarına uygulayabilme becerisi kazanmaları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu tavır takınmaları hedeflenmektedir (YÖK, 1998).

2.1.2 Öğretmen Yetiştirme Programı

Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen süreçte öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla ilgili olarak 1997, 2006 ve 2009 yıllarında yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır. Bu konuda en kapsamlı çalışma, 1996-1997 yıllarında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Aradan geçen yaklaşık on yıllık süre sonunda 2006 yılında, 1997 yapılanmasındaki aksayan yönler ele alınarak revize edilmeye çalışılmış; bu doğrultuda hem ilköğretim hem de ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında yer alan meslek bilgisi derslerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda, 1997'deki yapılandırmada kaldırılan bazı genel kültür derslerinin oranı artırılmış, lisans programlarında yer alan toplam ortak derslerin dışında yaklaşık %25 oranındaki dersleri belirleme yetkisi üniversitelere verilmiş ve bu derslerin oranı kısmi olarak artırılmıştır. Bu düzenleme sonucunda 2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren öğretmen yetiştirme programlarındaki başlıca yenilikler şunlardır (YÖK, 2007):

1. Programlar genellikle, %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 genel kültür derslerini içermektedir. Bu oranlar ve ders saatleri öğretmenlik dallarına göre farklılık göstermektedir.
2. Yeni programlarda, ihtiyacın ortadan kalkması nedeniyle yan alan uygulamasına son verilmiştir. Böylece öğretmen adayının kendi alanında daha derinlemesine eğitim görebilmesi için mümkün olabilecektir.
3. Öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek; bir programdaki toplam kredinin yaklaşık %25'ine varan oranlarda, fakültelere dersleri belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders sayısı artırılmıştır. Bazı programlarda çekirdek derslerinin fazla olması nedeniyle, seçmeli ders sayısı daha az tutulmuştur.
4. Öğretmen adaylarına; okul deneyimi ve/veya öğretmenlik uygulaması sırasında, birleştirilmiş sınıflarda, köy ve YİBO'larda uygulama yapabilme fırsatı verilmektedir.

2.1.3 Öğretmenlik Uygulamasının Genel Özellikleri

Türkiye'de eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmenlik uygulama çalışmaları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında yürütülmektedir. Öğretmenlik uygulamasına ilişkin usul ve esaslar 1998 yılında yayınlanan "Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge" ile düzenlenmiştir. Bu yönergede öğretmenlik uygulamasının dayandığı ilkeler şu şekildedir(MEB, 1998):

- Kurumlar arası işbirliği ve koordinasyon ilkesi: MEB ve YÖK tarafından belirlenen öğretmenlik uygulamalarına ilişkin esaslar temel alınarak, öğretmenlik uygulamaları il milli eğitim müdürlükleri ve eğitim fakültelerinin işbirliğinde yürütülür.

- Okul ortamında uygulama ilkesi: Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarını, il veya ilçe milli eğitim müdürlükleri ile fakülte dekanlıkları tarafından belirlenen MEB'e bağlı eğitim kurumlarında yaparlar.
- Aktif katılma ilkesi: Öğretmen adayları uygulama esnasındaki etkinliklere aktif olarak katılmak zorundadır.
- Uygulama sürecinin geniş zaman dilimine yayılması ilkesi: Öğretmenlik uygulaması dersi; planlama, inceleme, araştırma, katılma, analiz etme, denetleme, değerlendirme ve geliştirme gibi kapsamlı bir dizi süreçten oluşur. Bu süreçlerin her biri hazırlık, uygulama, değerlendirme ve geliştirme olmak üzere 4 aşamadan oluşmaktadır. Öğretmen adayının, bu süreçler yoluyla öğretmenlik davranışlarını istenilen düzeyde kazanabilmesi için fiilen uygulama yapacağı süreden çok daha fazla süreye ve çabaya ihtiyacı vardır
- Ortak değerlendirme ilkesi: Öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni uygulama etkinliklerini birlikte planlayıp yürüttükleri için öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersinde göstermiş olduğu performansını, ayrı ayrı değerlendirirler. Öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki başarısı ise uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin fakültenin "Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği" gereğince birleştirilerek not olarak belirlenir.
- Kapsam ve çeşitlilik ilkesi: Öğretmenlik mesleği, ders hazırlığı, dersi sunma, sınıf yönetimi, atölye ve laboratuvar yönetimi, okul, aile ve mesleği ile ilgili konularda öğrenciye rehberlik yapma, öğrenci başarısını değerlendirme, yönetim işlerine ve eğitsel çalışmalara katılma gibi birçok çeşitli faaliyetleri kapsamaktadır. Ayrıca öğretmenler, çeşitli bölgelerde, farklı olanak ve koşullara sahip okullarda görev yaptıklarından öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm görev ve sorumluluk alanlarını kapsayacak şekil ve çeşitlilikte planlanıp yürütülmelidir.
- Uygulama sürecinin ve personelinin sürekli geliştirilmesi ilkesi: Öğretmenlik uygulaması çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlik uygulaması dersinin süreci ve buna paralel olarak uygulamaya katılan personel yeterlilikleri sürekli geliştirilir.
- Uygulamanın sürekli ve denetimli yapılması ilkesi: Öğretmenlik uygulamasından beklenen faydanın sağlanabilmesi, ancak; öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yapacakları etkinlikleri, öğrencisi buldukları fakültenin öğretim elemanlarının yakından izleme, rehberlik etme, yanlışlarını düzeltme, eksikliklerini tamamlama ve değerlendirme çabaları ile mümkündür.

Okul Deneyimi Dersi

Günümüzde işlenen Okul Deneyimi dersi, geçmiş yıllarda süresi daha kısa olan "okullarda gözlem" adlı eski bir dersin yerini almaktadır. Okul deneyimi dersi, öğretmen yetiştirme programlarında haftada 1 saat seminer ve dört saat uygulama okulunda yapılan gözlem olmak

üzere, toplam beş saat olarak uygulanmaktadır. Hizmet öncesi eğitim döneminde mesleki gelişime katkıda bulunan Okul Deneyimi dersi, öğretmen adaylarına; uygulama öğretmenlerini, diğer öğretmen adaylarını ve öğrencileri gözleme fırsatı sunmaktadır (YÖK, 1998). Bu sayede sınıf yönetimine ve sınıf içi yaşantılara yönelik bakış açılarını yeniden oluşturmakta, uygulama öğretmenin ve öğrencilerin davranışlarını anlamaya çalışmaktadırlar.

Öğretmenlik Uygulaması Dersi

Öğretmenlik uygulaması dersi okul deneyimi dersinin devamı niteliğinde olup eğitim fakültelerinin dördüncü yılında öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesi ve önceki yıllarda edinmiş olduğu bilgi ve becerileri okul ortamında uygulamaya koyması amacıyla eğitim fakültelerinin programlarında yer alan bir ders olarak tanımlanmaktadır (YÖK, 1998). Öğretmenlik uygulaması dönem içinde 2 haftalık gözlem ve 12 haftalık uygulama olmak üzere toplam 14 haftalık bir süreci kapsamaktadır (Topkaya, Yavuz ve Erdem, 2008).

Öğretmenlik uygulaması dersinin planlaması ve yürütülmesi sürecinde izlenen adımlar aşağıda belirtilmiştir (YÖK, 1998):

1. Öğretmen adayları haftada altı saat sınıf içi öğretmenlik uygulaması yapmak için uygulama okullarına giderler. Ayrıca öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasını değerlendirmek için uygulama öğretim elemanı rehberliğinde fakültede öğretmenlik uygulaması dersinin iki saatlik teori kısmına katılırlar.
2. Fakülte uygulama koordinatörü, bölüm uygulama koordinatörlerince belirlenen uygulama öğretmen aday sayılarını, adları ve uygulamadan sorumlu uygulama öğretim elemanlarının ve seçilmiş uygulama okullarının adlarını liste halinde MEB'e bildirir.
3. MEB'de onaylanan listeler uygulama okullarına ve fakülte uygulama koordinatörlerine gönderilir.
4. Fakülte uygulama koordinatörü MEB'ce onaylanan uygulama öğretmen aday sayısını, adlarını ve uygulamadan sorumlu uygulama öğretim elemanlarının adlarını uygulama okullarına yazılı olarak bildirir.
5. Fakülte veya bölüm uygulama koordinatörü seçilen ve MEB'ce onaylanan kişi uygulama okullarına giderek okul uygulama koordinatörüyle birlikte uygulama öğretmenini belirler.
6. Uygulama Okulu uygulama koordinatörü, fakülte uygulama koordinatörünün gönderdiği uygulama öğretmen adaylarının ve uygulamadan sorumlu uygulama öğretim elemanlarını ilgili uygulama öğretmenlerine paylaştırır. Ayrıca onlarla birlikte öğretmenlik uygulaması dersinin takvimini hazırlayıp uygulama sürecinde uygulama öğretmen adaylarının izleyecekleri etkinlikleri düzenler.
7. Uygulama öğretmeni ise uygulama öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanlarıyla birlikte uygulama sürecinde izleyecekleri etkinliklerin, gözlemlerin ve değerlendirmelerin haftalara göre dağılımını gösteren bir uygulama çizelgesi hazırlar.

8. Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı izlediği derslerle ilgili gözlemlerin ders gözlem formuna işleyerek izlediği dersle ilgili gözlemlerini dersten sonra uygulama öğretmen adayı ile gözden geçirir, yapıcı bir eleştiri ile tartışarak uygulama öğretmen adayına zayıf yönlerini anlaması ve kendini geliştirmesi için dönüt verir.

9. Uygulama öğretmen adayı, uygulama çizelgesinde belirtilen etkinliklerin tamamını yerine getirerek uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanından aldığı dönütler doğrultusunda kendini geliştirir.

10. Etkinliklerin gerçekleşmesinde uygulama öğretmen adayı başka bir uygulama öğretmen adayı ile yardımlaşır birlikte çalışabilir. Bu durumda sorumlulukların eşit olarak paylaşılması gerekmektedir.

11. Uygulama öğretim elemanı teorik derslerde uygulama öğretmen adayı ile birlikte her hafta uygulama okulunda yapılan uygulamalarla ilgili gelişmeleri gözden geçirir. Böylece uygulama öğretmen adayının uygulamalarda tespit ettiği ya da karşılaştığı sorunlar üzerine daha kapsamlı tartışmalar yapılır.

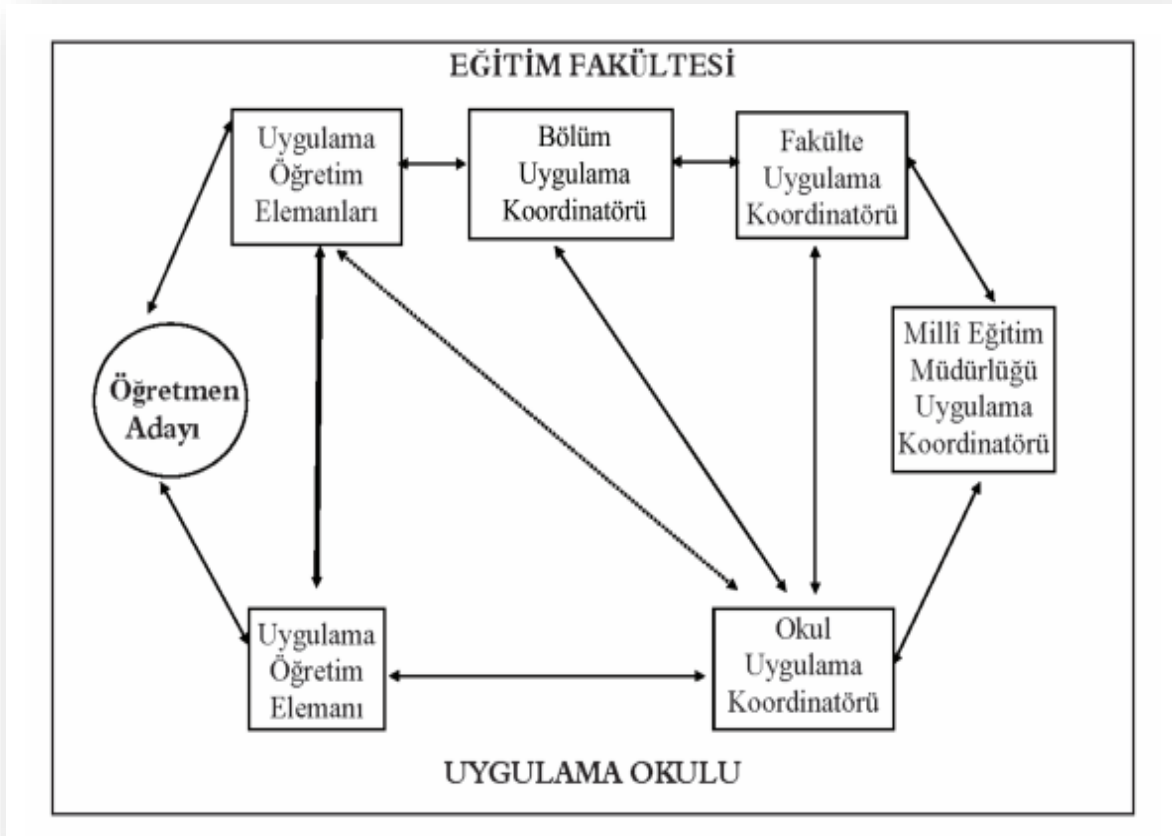
12. Uygulama sonunda uygulama öğretmen adayı uygulama sürecinde hazırladığı çalışma dosyasını tamamlar ve öğretim elemanına teslim eder.

Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği

Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği, öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerini kazanması amacıyla tarafların ortak sorumluluğu altında yürütülen bir süreçtir. Bu işbirliği ile öğretmen adaylarının alan bilgileri, mesleki bilgi ve becerilerini etkili, verimli ve güvenli bir şekilde uygulamaları ve geliştirmeleri için eğitim fakültesi ve uygulama okulunun görev ve sorumlulukları paylaşması amaçlanmaktadır. Bu işbirliğinin özel amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir (YÖK, 1998):

- Belirlenen ilkeler çerçevesinde planlama, uygulama ve değerlendirme noktasında ulusal bir standart oluşturmak.
- Eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasındaki işbirliğini geliştirecek bilgi alışverişini sağlamak.
- Eğitim fakültesi ve uygulama okulu arasındaki etkileşimi en üst seviyeye çıkartmak.

Bu işbirliği yapısının iki tarafı “eğitim fakültesi” ve “uygulama okulu” şeklindedir. Fakülte tarafı, fakülte uygulama koordinatörü, bölüm uygulama koordinatörü ve uygulama öğretim elemanlarından oluşurken; uygulama okulu ise uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu süreçte her iki tarafa da önemli görevler düşmektedir (YÖK, 1998b).



Şekil 2.1. Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği
Kaynak: YÖK, 1998

2.1.4 Türkiye’de Öğretmen Yeterlikleri

Türkiye’de, 2002 yılında faaliyetlerine başlanılan Temel Eğitime Destek projesi kapsamında ‘Öğretmen Eğitimi’ bileşeni için öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin çalışmalar 2004 yılında başlanmıştır. Yüksek Öğretim Kurulunun, Milli Eğitim Bakanlığı ile ortaklaşa çalışmaları sonucu öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin geliştirilmesi sürecinde İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda’ya ait yeterlik dokümanlarından konu ile ilgili kavram ve terimler açısından yararlanılmıştır. İki yıllık çalışmaların sonucunda da, 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi şeklinde öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesi belirlenmiştir (MEB, 2006). Bu yeterliklerin öğretmen adaylarına hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi sırasında kazandırılması öngörülmüştür (Şişman, 2002). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklere ait 6 ana yeterlik alanı Şekil 2.2’de görülmektedir.



Şekil 2.2. 2006 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Altı ana yeterlik alanının kapsamına ilişkin bilgiler şu şekilde özetlenebilir:

1. *Kişisel ve mesleki değerler –mesleki gelişim:* Öğretmen öğrencileri birey olarak görür ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme ortamları düzenleyerek gelişimlerini en üst düzeyde tutmaya çalışır. Öz-değerlendirme yaparak kendi gelişimi için de çaba gösterir. Mesleği ile ilgili mevzuata uygun davranışlar sergiler.

2. *Öğrenciyi tanıma:* Öğretmen, öğrencilerinin tüm ilgi, istek ve ihtiyaçlarını yakından takip eder. Geçmiş yaşantılarına ve öğrenme biçimlerine uygun olacak şekilde öğrenme sürecini düzenler ve rehberlik eder.

3. *Öğrenme ve öğretme süreci:* Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini öğrencilerle birlikte planlar, uygular ve yönetir. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendiren etkinlikler düzenleyebilir. Öğrencilerin sürece etkin katılımını sağlar.

4. *Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme:* Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirebileceği uygun ölçme yöntemlerini kullanır. Öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirmeleri için uygun ortamı oluşturur. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

5. *Okul-aile ve toplum ilişkileri:* Öğretmen, okulun gelişimi için çevre ile işbirliği içinde çalışabilir. Ailelerle öğrencinin gelişimi konusunda net bilgilendirmeler yapar ve onları okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

6. *Program ve içerik bilgisi:* Öğretmen, özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular (MEB, 2006).

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ek olarak 16 branşın özel alan yeterlikleri ve performans göstergeleri de belirlenmiştir. Bu branşlardan İngilizce öğretmenliği için ilköğretim düzeyinde yeterlik çerçevesi çıkarılmış ve 5 yeterlik alanı, yeterlik alanlarının kapsamı ve

kapsamların içeriğini detaylandıran yeterliklerden oluşmuştur (MEB, 2009). Bu yeterlik alanları, kapsam ve yeterlikler şunlardır:



Şekil 2.3. 2006 İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri

1. *İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme:* İngilizce öğrenme-öğretme sürecini planlama, amaca uygun olarak ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır.

Yeterlikler:

1. İngilizce öğretimine uygun planlama yapabilme
2. İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme
3. İngilizce öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme.
4. İngilizce öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme.
5. İngilizce öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme.

2. *Dil Becerilerini Geliştirme:* İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenme-öğretme teorilerini, yaklaşımlarını ve tekniklerini dil becerilerini geliştirmede kullanmaya yönelik etkinlikler düzenleme, İngilizceyi doğru ve etkin kullanma, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate almayı kapsar.

Yeterlikler:

1. Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edebilme.
2. Öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde kullanmalarını sağlayabilme.
3. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme.
4. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme.
5. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme.
6. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme.
7. İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme.

3. *Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme*: İngilizce öğretim sürecinde, öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır.

Yeterlikler:

1. İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme.
2. İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme.
3. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme.
4. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme-değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme.

4. *Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma*: Bu alan, İngilizce öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle işbirliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır.

Yeterlikler:

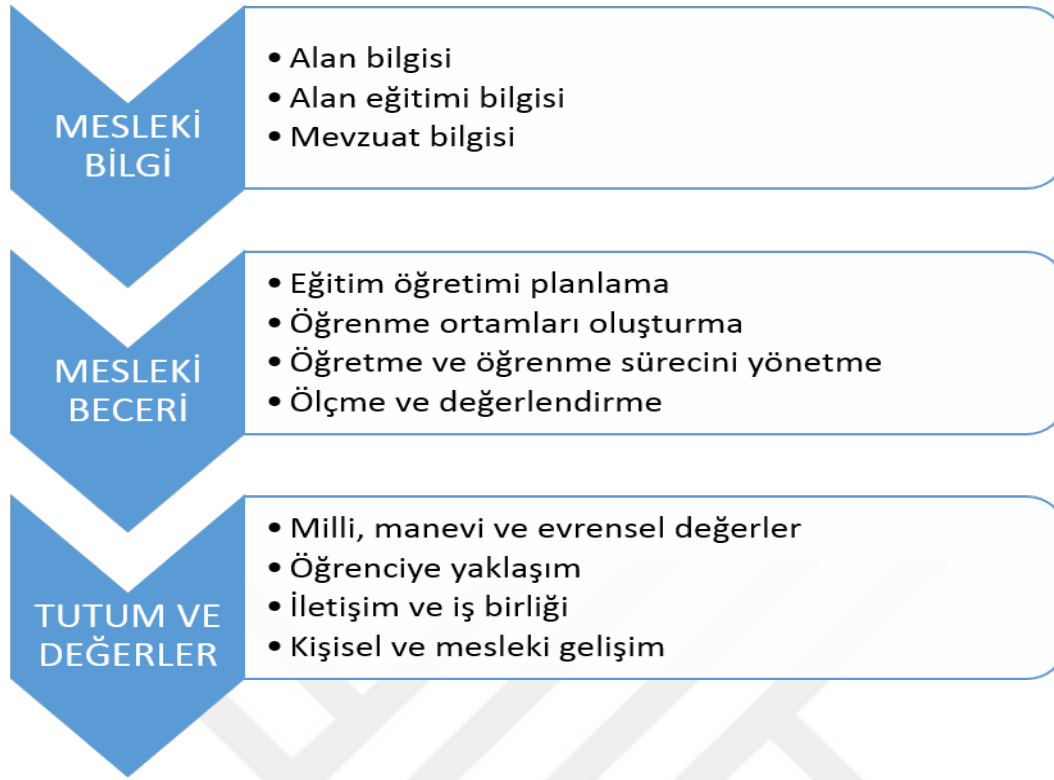
1. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapabilme.
2. Öğrencilerin yabancı dil kullanmanın önemini kavramalarında ilgili kurum, kuruluş ve kişiler ile işbirliği yapabilme.
3. Öğrencilerin, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme.
4. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme.
5. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme.
6. Toplumsal liderlik yapabilme.

5. *İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama*: İngilizce öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişime yönelik uygulamaları kapsamaktadır.

Yeterlikler:

1. Mesleki yeterliklerini belirleyebilme.
2. İngilizce öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme.
3. Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme.
4. Mesleki gelişimine yönelik araştırmalarını uygulamalarına yansıtabilme (MEB, 2009).

2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncellenmiş ve her öğretmenlik alanı için özel alan yeterlikleri belirlemek yerine, tüm alanlar için geçerli olacak bütünsel bir çerçeve çıkarılmıştır. Bu kapsamda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere 3 yeterlik alanı, bu alanlara ait 11 yeterlik ve 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017). Şekil 2.4'de ilgili yeterlik alanları ve bu alanlara ait genel yeterlikler görülmektedir:



Şekil 2.4. 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Mesleki Bilgi, öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitim bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerini kapsamaktadır. *Mesleki Beceri*, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır. *Tutum ve Değerler*, öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, milli, manevi, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır (MEB, 2017).

2.2 Hollanda’da Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Uygulaması Çalışmaları

Öğretmen eğitimi tarihçesi 19. yy. başlarına uzanan Hollanda’da ilk kurumlarda öncelikli olarak ilköğretim öğretmenleri yetiştirilirken, çeşitli yarı zamanlı kurslarla da ortaöğretim kademesinde görev alacak öğretmenler yetiştirilmiştir. 1970 ve 80’lerde ise bu kurum ve kuruluşlar yükseköğretim bünyesinde birleştirilmiş ve öğretmen eğitiminde tutarlı bir sistem oluşturulmuştur (Snoek, 2011). Bu tarihten sonraki gelişme ve değişikliklerle yeterlik-temelli ve okul-temelli bir eğitim verilerek teori ve uygulama arasında denge kurmak amaçlanmıştır; bu da “öğretmeyi öğrenme”nin gelişimsel bir süreç olarak kabul edildiğini ortaya koymaktadır (Lunenberg, Snoek ve Swennen, 2000). Hollanda’da öğretmen eğitimi yükseköğretim sisteminin bir parçasıdır. Bu sistem içerisinde üç türde öğretmen eğitim programı bulunur:

- İlköğretime öğretmen yetiştirme: Uygulamalı bilimler üniversiteleri tarafından verilen ve 4 ile 12 yaş arası öğrencilerin eğitimi için öğretmen yetiştiren 4 yıllık lisans programı;
- Ortaöğretim alt kademe ve meslek eğitimine öğretmen yetiştirme: Uygulamalı bilimler üniversiteleri tarafından verilen ve tek bir alanda ikinci kademe eğitim verecek öğretmen yetiştiren 4 yıllık lisans programı;
- Ortaöğretim üst kademeye öğretmen yetiştirme: Tek bir alanda birinci kademe eğitim verecek öğretmen yetiştiren program. Bu program ya araştırma üniversitelerinde verilen lisans sonrası 1 yıllık yüksek lisans programıyla ya da ikinci kademe öğretmenlik sertifikasına sahip öğretmenlerin lisans sonrası uygulamalı bilimler üniversitelerinde verilen 3 yıllık yarı zamanlı “eğitim uzmanlığı” eğitimiyle sağlanmaktadır.

Öğretmen eğitime kabulün tek kriteri öğrencilerin uygun niteliğe sahip olması: uygulamalı bilimler üniversitesinde eğitim göreceğ öğrencilerin ortaöğretime başarılı bir şekilde tamamlamış olmaları ya da araştırma üniversitelerinde ortaöğretim üst kademe için öğretmenlik eğitimi alacak öğrencilerin lisans programını tamamlamış ve bir alanda yüksek lisans eğitime devam ediyor olmaları gerekmektedir. Uygulamalı bilimler üniversitelerinin ortaöğretim üst kademeye yönelik öğretmen yetiştirme programına başvuran öğrencilerin ortaöğretim alt kademe ve meslek eğitimine öğretmen yetiştirme diplomasına sahip olmaları ve en az üç yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenciler eğitimlerini tamamladıklarında mesleğe tam olarak hazır olmaktadır. Staj süresi bulunmamaktadır.

Kurumlara verilen özerklik düşünülünce öğretmen yetiştirme programlarının tasarımı kullanılan öğrenme yaklaşımı, programın yapısı ve planlanması açısından kurumlar arasında farklılık gösterebilir. Aşağıdaki gelişen olaylar Hollanda’daki öğretmen eğitimini fazlasıyla etkilemiştir:

1. Kuram ve uygulama arasındaki açığı kapatma gereksinimi

Yeni öğretmenlerin ‘gerçeklik şoku’ nu azaltma gereksinimi Hollanda’da öğretmen yetiştirme programındaki önemli değişimlerin odak noktası olmuştur (Verloop ve Wubbles, 2000). Bu anlamda, Hollanda’da öğretmen eğitiminde ‘realistik yaklaşım’ olarak da tanımlanabilen ‘didaktik yaklaşım’ benimsenmiştir. Bu yaklaşımla ilgili kuram yeni öğretmenlerin mesleğe başladığı zaman taşıdıkları kaygılarla yakından alakalıdır (Hammerness, van Tartwijk ve Snoek, 2012). Öğretmen adaylarının öğrenim hedefleri gelecekteki mesleklerinin yeterlilikleri ile ilişkilendirilmiş ve adaylarının özgün ve gerçekçi bir öğrenme ortamında uygulama yapmaları benimsenmiştir (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf ve Wubbels, 2001). Sonuç olarak, uygulama okullarındaki öğretmenlik uygulamasına ve hatta programın büyük bir kısmında yer alan okul temelli öğretmenlik eğitime fazlasıyla vurgu yapılmıştır. Gelecekteki meslekleriyle yoğun bir şekilde karşılaşmaları, öğrencilerin öğrenme isteğini güdüleyeceği, onların üniversitedeki program içeriğini okullardaki öğretmenlik gerçeği ile ilişkilendirmelerine

yardım edeceği ve öğretmen olarak mesleki bir kimlik geliştirmelerine yardımcı olacağından dolayı, uygulama çalışmalarına öğretmen yetiştirme programının ilk yılından itibaren başlanmaktadır.

Bu uygulamanın bir parçası olarak, adaylar eğitimlerinin son yılında 6 aylık bağımsız öğretmenlik uygulamasının başlamaktalar. Öğrenirken-öğretmen aşaması (Leraar-in-opleiding; LIO) boyunca öğrenciler neredeyse tam bir sorumlulukla bir okulda çalışmakta ve okulun bir çalışanı olarak görülmekteler (Bregen, Melief, Beijaard, Buitink, Meijer ve van Veen, 2009). Bu LIO aşaması öğretmen adaylarının gelecekteki mesleklerine çok benzediğinden bu aşamada adaylar, hem uygulama öğretim elemanının hem de eğitimi uygulama öğretmenin desteğiyle 'gerçeklik şoku' nu mesleğe başlamadan azaltma imkanı bulurlar.

2. Okullarla paylaşılan işbirliği

Kuram ve uygulama arasındaki açığın kapatılma gereksinimi öğretmen yetiştiren kurumların okullarla yakın işbirliği ve ortaklık yapma çabasına iyi bir neden oluşturmuştur. Hollanda'da okul-fakülte işbirliği deneyimi göstermiştir ki yeni öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, okul personelinin hizmet içi eğitimi, eğitim programı ve araştırmadaki yenilikler hem okulları hem de öğretmen yetiştiren kurumları canlandırmıştır (van der Sanden ve diğ., 2005).

Okullar öğretmen adaylarının idealistliği ve yeni fikirlerinden olumlu yönde etkilenmekteler. Bu da okuldaki öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemekte, kıdemli öğretmenlerin karşısına yeni zorluklar (örneğin öğretmen adaylarına ya da yeni öğretmenlere rehberlik etmede) çıkarmakta ve araştırma ve yenilik yapma kapasitesini yükseltmektedir. Öğretmenlerle beraber çalışan öğretmen yetiştiriciler uzmanlıklarını programdaki yeniliklere katkı sağlamak için kullanabilmekte ve öğretmen adayları okulun gelişmesi ve araştırma faaliyetleri için bir kazanç olarak görülmekteler. Özellikle öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçirdiği düşünülünce okula sağladıkları katkıları çok değerli görülmekte (Bregen ve diğ., 2009).

Üniversitelerdeki lisans programlarının %25 ve araştırma üniversitelerindeki yüksek lisans programlarının %50 si okullarda gerçekleşmektedir. Okulların yeni öğretmenlerin eğitiminde yer almaları son yıllarda artmış olsa da resmi sorumluluk öğretmen yetiştiren kurumlara aittir. Okul ortamı öğrencilerin öğrenme ortamının önemli bir parçasını oluşturduğundan bu öğrenme ortamının kalitesine özel bir dikkat gösterilmektedir. Bu kalitenin sorumluluğu okullar ve öğretmen yetiştiren kurumlar arasında paylaşılır. Kalite ölçütlerine uyan (NVAO, 2009) ve eğitici okul (opleidingschool) statüsünü resmi olarak kazanmak isteyen okullar Hollanda-Flemenk Akreditasyon Kuruluşu ile resmi akreditasyon sürecine girmek zorundalar. Bu akreditasyondan başarı ile geçen okullar öğretmen yetiştirme programının %40 ının okul temelli olması şartıyla bakanlıktan maddi destek alabilmekteler.

Kalite ölçütleri sadece okullara değil aynı zamanda bu ortaklıkta yer alan öğretmenler ve öğretmen yetiştiricilere de uygulanmaktadır. Öğretmenlerin eğitimine okulların dahil olması arttıkça okullardaki uygulama öğretmenlerinin (danışman) öğretmen eğitimi konusundaki bilgiye duyduğu ihtiyaç da artmaktadır (van Velzen ve Volman, 2009). Birçok okul ve öğretmen yetiştiren kurumlar danışmanlar için kurslar düzenlemişlerdir. Hollanda'da öğretmen adaylarına rehberlik eden uygulama okulundaki danışmanlar öğretmen yetiştiriciler olarak görülmektedir. Okullardaki danışmanlar Hollanda Öğretmen Yetiştiriciler Kuruluşunun (VELON) profesyonel öğretmen yetiştiricileri olarak kabul edilmeler için başvuru da bile bulunabilmekteler (Snoek ve van der Sanden, 2006). Öğretmen yetiştiren kurumlarla yakın işbirliği içinde olan birçok okulda danışmaların bir kaç profesyonel okul-temelli öğretmen yetiştiriciler arasında yer almaktadır. Bu okul-temelli öğretmen yetiştiricileri uygulama okulunda yer alan etkinlikleri koordine etmek için üniversitelerin öğretmen yetiştiricileriyle birlikte bir takım halinde çalışırlar.

Okulların ihtiyacına hızlı çözüm üretmeleri için hükümetin öğretmen yetiştiren kurumlar üzerindeki ısrarı öğretmen eğitiminin özerkliğine tehdit olarak görülse de Hollanda'da birçok öğretmen yetiştiren kurumlar çözümlerinde proaktif davranış sergilemiş ve ortaklıkları (fakülte-okul işbirliği) başlatmıştır çünkü bunun yeni öğretmenlerin uygulama şokunu azaltacağına ve öğretmen eğitiminin kalitesini artıracığına inanmışlardır. Bu okullarla heyecan verici bir ortaklığa, yeni roller ve sorumluluklara, öğretmen eğitimi için yeni modellerle sürükleyici deneyimler kazanmaya ve okulların öğretmen yetiştiren kurumların kalitesi ve katılımına yeniden güven duymalarına yol açmıştır (Dietze ve Snoek, 2005).

3. Artan öğretmen ihtiyacını karşılama gereksinimi

Okulların yeni öğretmenlerin eğitiminde yer alması elli yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğunun emekli olmasından kaynaklanan öğretmen ihtiyacı ile tetiklenmiştir (Ministry of Education, 2008). Bu ihtiyacın farkına varılması birçok okulda öğretmenlerin geliştirilmesi, desteklenmesi ve işe alınması ilkelerine yol açmıştır. Eski bir Hollandalı bakanın ifade ettiği gibi öğretmen eğitimi politikası bir okulun insan kaynakları politikasının bir parçasıdır (Ministry of Education, 2000). Sonuç olarak, okullar öğretmen yetiştiren kurumlarla işbirliğine ve öğretmen adaylarının okullarına yerleştirilmesine daha çok istek göstermeye başlamışlardır.

4. Öğretmenlerin bilgi düzeyini güçlendirme gereksinimi

Hollanda'da eğitim kalitesi konusunda genel bir kaygı vardır. Son yıllarda bu kaygı yerini öğretmenlerin kalitesine yönelik yapılan eleştiriye bırakmıştır. Genel izlenim öğretmenlerin temel dil ve matematik becerilerinden yoksun olmaları, ayrıca uygun öğrenme sürecinden etkili yararlanamamaları yönündedir. Öğretmen eğitimi de kısmen bundan dolayı suçlanmaktadır. Bu da hükümetin öğretmen eğitiminin kalitesinin sağlanması adına birçok kalite geliştirme programını başlatmasına yol açmıştır. Bu programların önemli bir unsuru da aday öğretmenlerin bilgi tabanını güçlendirmektir. Bu süreci desteklemek için öğretmen yetiştiren kurumlara farklı

alanlar için net bilgi tabanı geliştirmeleri konusunda baskı yapılmış ve bu bilgi tabanları Aralık 2009 da sunulmuştur (örneğin, van der Leeuw, Israel, Pauw ve Schaufeli, 2009). Aday öğretmenlerin bilgilerinde şeffaflığın sağlanmasındaki diğer basamak ise ulusal bilgi sınavlarının geliştirilmesi olmuştur.

5. Öğretmen eğitimcilerinin kalitesine odaklanma

Hollanda'da öğretmen eğitimcisi ayrı bir meslek olarak görülür. Öğretmen eğitimcileri de mesleki bir çatı altında organize olmuşlardır: VELON (Hollanda Öğretmen Eğitimcileri Birliği). Bu birliğin amacı profesyonelliği ve öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimlerini desteklemektir. Bu birlik ulusal konferanslar organize ederek, mesleki süreli bir dergi ve mesleki kitap basımlarına ek olarak öğretmen eğitimcileri için mesleki standartlar geliştirerek bu amaca ulaşmaya çalışır. Bu standart profesyonel öğretmen eğitimciliği için de temeldir. Akran değerlendirme süreci ile öğretmen eğitimcilerinin VELON'un profesyonel eğitimcisi olmalarına karar verilir (Smith ve Snoek, 1996). VELON ayrıca öğretmen eğitimi ile ilgili karar verme sürecinde bakanlığın resmi ortağı statüsündedir.

2.2.1 Hollanda'da Öğretmen Yetiştirme Programlarının Vizyonu

Hollanda'daki birçok öğretmen yetiştirme programı öğretmenliği, öğrenme ve öğretme üzerine araştırma yapabilecek bilgi tabanına sahip bir meslek ve zamanla öğrenilebilecek bir dizi uygulamalar olarak görmektedir. Bu programlar öğretmen adaylarına sadece öğrencilerinin aktif öğrenmelerini destekleyerek sınıflarında olumlu ve güvenli öğrenme ortamları sağlayabilen değil aynı zamanda kariyerleri boyunca mesleki gelişimlerinin ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu da alabilen öğretmenler olarak yetişmelerine yardımcı olmayı asıl hedefleri olarak görürler (Snoek, 2011). Öğretmen eğitim programları en güncel eğitim araştırmalarına göre tasarlanmaktadır. Bu araştırmalar öğretmen adaylarının ilk ve orta dereceli okullardaki öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamalarına yardımcı olmada etkilidir.

Hollanda'da öğretmen yetiştirme programlarında teori ve pratik arasında köprü oluşturmak öğretmen eğitimini etkileyen en büyük zorluklardan biri olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye ilişkin kuramsal bilgilerini geliştirirken aynı anda uygulama yaparak öğrenmelerine yardımcı olmayı hedefleyen bir geleneğe sahip Utrecht Üniversitesinde bu konuda birçok öncü çalışmalar yapılmıştır. Korthagen ve arkadaşları tarafından 'öğretmen eğitime realistik bir yaklaşım' olarak adlandırılan bir yaklaşım geliştirilmiştir (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf ve Wubbels, 2001). Bu yaklaşımın ana fikri, yeni öğretmenlerin öğretmenliğe başladıklarında yaşadıkları kaygılarla bağlantısı olan ilgili kuramı ortaya koymaktır. Buna göre, gerçeklik şokunun gerçekten de programda yer almasını sağlamak için, programın bir kısmının yeni öğretmenlerin çalışma şartlarına benzeyen bir ortamda yer alması gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme programının bu uygulama bölümü 'güvensizlik, karmaşıklık, bağımsız ve sorumlu hareket etme gereksinimi ve azımsanmayacak

miktarda iş yükü' özelliklerini taşıması gerekir (Hammerness, van Tartwijk ve Snoek, 2012). Bu programlarda öğretmen eğitimcilerinin ve danışman öğretmenlerin rolü, öğretmen adayları için öğrenme gereksinimlerinin farkına varabilecekleri, yararlı deneyimler kazanabilecekleri ve bu deneyimleri yansıtabilecekleri güvenli öğrenme ortamı sağlamaktır.

2.2.2 Öğretmenlik Uygulamasının Genel Özellikleri

Yansıtma temelli

Öğretmen eğitiminin çoğu programı yansıtma temellidir. Grup danışmanlık seanslarında (seminerlerde) öğrenciler biliş ötesi yansıtıcı becerilerinin gelişimi konusunda desteklenirler. Bu beceriler mesleki kimlik gelişimi ve kendini tanıma odaklıdır ve programda birçok yolla geliştirilir (özellikle danışmanlarla yapılan sık toplantılar esnasında). Bu süreç boyunca öğrenciler, öğretmenlerden beklenen yedi ulusal yeterlikler konusunda mesleki gelişimleri üzerine yansıtıcı bakış açısı kazanırlar. Bu yansıtıcı bakış açısı kişisel bir dosyada tutulur ve materyallerle (öğrenci değerlendirmeleri, ders videoları gibi) desteklenir (Snoek, 2011). Bu portfolyo bütüncül değerlendirmelerde önemli bir rol oynar.

Uygulamalı bilimler üniversiteleri son zamanlarda lisans seviyesindeki programlarda öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yapmasını da uygulamaya koymuştur. Bununla öğrencilere eğitim araştırmalarının kazanımlarını ve okullarla alakalı uygulamaya yönelik araştırma yöntemini tanıtmayı amaçlar. Tasarım araştırması, eylem araştırması uygulanan araştırma türlerinden sadece birkaçıdır (Smith ve Snoek, 1996). Dördüncü yıllarında çoğu öğretmen yetiştiren kurumları öğrencilerin LIO süreci ile alakalı bir araştırma çalışması yürütmelerini beklerler.

Okul temelli eğitim

Programın yaklaşık dörtte biri bir okul ortamında geçen uygulamaya dayalı öğrenmeye ayrılmaktadır. İlk iki yıllarında tüm öğretmen adayları haftada bir günü okulda gözlem yaparak, ders anlatarak ve ödevleri üzerine çalışmalar yaparak geçirirler. Üçüncü yılda öğrenciler haftada bir buçuk gün okulda bulunurlar. Son yıllarında ise altı ay boyunca tam zamanlı ya da yıl boyunca haftada üç gün LIO aşaması için uygulama okulunda çalışırlar. Öğrenciler her yıl farklı okullara yerleştirilirler (Van Velzen ve Van der Klink, 2014). Okul-temelli eğitimin tasarımı realist öğretmen eğitime ve kuram-uygulama arasındaki açığı kapatma gereksinimine ayna tutmaktadır. Stajyerlik esnasındaki sorumluluk ve zorluk öyle tasarlanır ki öğrenciler okullarda gerçekçi görevlerde yer alma fırsatı bulurken aynı anda öğretmenlerin okullarda üstlenmekte oldukları sorumluluklarla adım adım karşılaşır (Snoek, 2011).

Öğretmen eğitimcisi

Öğretmen eğitimcilerinin odak noktası öğretmen adaylarının eğitimidir. Bu açıdan, öğretmen yeterlikleri öğretmen eğitimcilerinin seçiminde ana etkidir. Bundan dolayı bazı öğretmen eğitimcileri sadece lisans diplomasına sahipken büyük bir çoğunluğu yüksek lisans

derecesine sahiptir. Ancak küçük bir kısmı doktora düzeyinde eğitim almışlardır. Öğretmen eğitimcileri doktora yapmaları konusunda teşvik edilmektedir (VELON, 2009).

2.2.3 Hollanda’da Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen eğitiminde çeşitli uygulamaların benimsendiği Hollanda’da farklı sürede ve farklı kurumlarda eğitim alarak yetiştirilmelerine rağmen bütün öğretmenlerin sahip olması beklenen yedi ana yeterlik alanı Hollanda Parlamentosu tarafından 2004 yılında yürürlüğe konan “eğitim sektöründe çalışanlar” adlı yasayla belirlenmiştir. Hollanda ‘Öğretmen Mesleki Nitelikler’ Birliği – VELON (2009) alan öğretmenlerinden oluşan geniş çapta katılımcıların işbirliği ile yeterlikler çerçevesi geliştirmiş ve geçerlik çalışmasını yapmışlardır. Bu öğretmen yeterlik çerçevesinin gelişiminde öğretmenlik mesleğinin özelliklerini yansıtan dört farklı rol öne çıkmaktadır. Bu roller; kişilerarası rol, pedagojik rol, alanda ve öğretim yöntemlerinde uzmanlık rolü ve organizasyonel rol. Bir öğretmen bu rolleri dört farklı durum içinde yerine getirir; öğrencilerle çalışma, iş arkadaşlarıyla çalışma, okul çevresiyle çalışma ve kendi başına çalışma. Şekil 2.5’de dört mesleki rol ve dört mesleki bağlamın öğretmenlik mesleği için gerekli olan yedi öğretmen yeterlik alanının tanımı için bir çerçeve oluşturduğu görülmektedir.

Bağlamlar Roller	Öğrencilerle	Meslektaşlarla	Okul çevresiyle	Kendi kendine
Kişilerarası	KA	MES	ÇEV	KK
Pedagojik	PED			
Alan ve yöntembilim	AYB			
Organizasyonel	ORG			

Şekil 2.5 Öğretmen yeterlik çerçevesi

Kaynak: Dietze, Jansma ve Riezebos, 2000, s.8

Yedi yeterlik alanı şu şekilde tanımlanabilir (Dinther, Dochy, Segers ve Braeken, 2013):

1. Kişilerarası yeterlik: Kişilerarası yeterli bir öğretmen liderlik özellikleri gösterir ve öğrencilerin özerkliğini cesaretlendirerek, açık iletişimi teşvik ederek samimi ve işbirlikli bir ortam oluşturur.
2. Pedagojik yeterlik: Pedagojik olarak yeterli bir öğretmen öğrencilerin kendi seçimlerini yapabileceği güvenli öğrenme ortamı oluşturur ve öğrencilerin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerine destek olur.
3. Alan ve yöntem bilgisi yeterliği: Öğretmen tam bir alan bilgisine ve öğretim yöntemlerini etkili olarak kullanacak beceriye sahiptir.
4. Organizasyonel yeterlik: Öğretmen iyi düzenlenmiş ve görev temelli öğrenme ortamı oluşturabildiğinde organizasyonel yeterliğe sahiptir.
5. Meslektaşlarıyla işbirliği yapma yeterliği: İş arkadaşlarıyla işbirliği yapmada yeterli bir öğretmen okul iklimine, okul yönetimine ve okulun gelişmesine katkı sağlar.

6. Çalışma ortamıyla işbirliği yapma yeterliği: Okul çevresiyle işbirliği yapmada yeterli bir öğretmen öğrencilerin velileriyle, okulun işbirliği içinde olduğu kuruluşların çalışanlarıyla dikkatli ve sorumlu bir şekilde iletişim kurar.

7. Yansıtıcı olma ve gelişim yeterliği: Yansıtma ve gelişim anlamında yeterli bir öğretmen mesleği ve yeterlikleri hakkındaki görüşlerini düzenli olarak değerlendirir, geliştirir ve güncel tutar.

Yeterlik temelli öğretmen eğitimi veren Hollanda'daki tüm kuruluşlar her yeterlik alanı için talep edilen -öğretmen adayının okuduğu programda başarılı olması gereken yeterlik alanları bakımından- seviyeyi belirleyerek bu yedi yeterlik alanını uygulamaktadırlar. Öğretmen adayının yeterlik gelişimini değerlendirmek için uygun yeterlik kriterleri belirleyen öğretmen yetiştirme kurumları bağımsızlık boyutu, sorumluluk boyutu, görev ve durum karmaşası boyutu, transfer edebilme boyutu gibi seviye değişkenlerini kullanırlar (Dinther ve diğ., 2013). Eğitim sürecinin sonunda ulaşılması gereken bir standart olan yeterliklerin kullanılmasına ek olarak, yeterlik temelli öğretmen eğitimi başka özellikler de taşımaktadır: mesleki uygulama ile bağlantılı gerçekçi öğretmenlik görevleri, öğrencilerin yeterlik gelişimlerinin öğretmen eğitiminin merkezinde olması, öğrencilerin kendi öğrenimleri için artan sorumlulukları, öğretmen yeterliklerinin seviyelerini amaçlayan değerlendirmeler, öğrencilere 'yeni öğretmen' olarak hitap edilmesi, mesleki uygulamalar içinde sistemli olarak bulunulması, okulun bir öğrenen örgüt olarak çalışması (Ritzen ve Kösters, 2002). Hollanda'daki öğretmen yetiştirme kuruluşları bu uygulama ağırlıklı özellikleriyle öğretmen adaylarını gelecekteki mesleklerine hazırlamaktadırlar.

2.2.4 Öğretmen Yetiştirme Programı

Hollanda'daki öğretmen eğitimi uygulama çalışmaları ve sınıf çalışmalarını birleştirmeye özellikle önem veren bir çerçeve çizmektedir. Araştırma üniversitelerindeki bir yıllık yüksek lisans programları ile uygulamalı bilimler üniversitelerindeki dört yıllık lisans programları birbirinden oldukça farklı olsalar da gerçeklik şoku konularını ele almak adına staj çalışmalarıyla sınıf çalışmalarını birbiriyle ilişkilendirmede paylaştıkları ortak vizyon tüm programlar için rehber görevi görmektedir (Hammerness, van Tartwijk ve Snoek, 2012).

Araştırma üniversitelerindeki öğretmen yetiştirme programları, ya bir yıllık ders dönemi ya da başka bir yüksek lisans programıyla birleştirilen iki yıllık ders döneminin bir parçası olarak, bir yıl tam zamanlı eğitimden oluşur. Öğretmenlik kariyeri için gereken yeterliklerin bazılarını iş tecrübesi ya da eğitimle sahip olan öğrenciler için de kişiye özel programlar mevcuttur. Bu programdan mezun olan öğrenciler orta öğretimin tüm düzeylerinde alanlarında öğretmenlik yapmaya imkân sağlayacak Lisans Üstü dereceye sahip olurlar. Bir yıllık program yürütülen araştırma üniversitelerinden biri olan Leiden Üniversitesinde eğitim adayların ilk staj deneyimine birçok temel becerilerin öğretilmesiyle hazırlanıldığı bir haftalık tanıtımla başlar. Bu tanıtım derslerinden hemen sonra adaylar haftanın iki ya da üç günü okullarda ders anlatmaya

başlar ve programın sonuna kadar devam ederler. Haftanın geri kalan günlerinde üniversitede dersler alırlar. Öğrenciler bu dersleri (uygulama okulu yerleşim alanına göre ya da öğretmenlik deneyim seviyelerine göre düzenlenmiş) küçük gruplarla beraber alırlar. Ders modülleri bir ya da iki öğretmen eğitimsi tarafından verilir. Bu modüller öğretmenlerin bilgi ve gelişiminin temel alanlarını yansıttığı düşünülen altı rolün öğretmen adayları tarafından anlaşılması ve bu yönde becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak şekilde tasarlanmaktadır. Bu altı rol 'alan öğretmeni, sınıf yöneticisi, ergen psikolojisi uzmanı (pedagog), okul örgütü üyesi, meslektaş ve profesyonel' olarak tanımlanmaktadır (Tartwijk, den Brok, Veldman ve Wubbels, 2009). Programın başından itibaren öğrencilere her bir roldeki yeterliğinin nasıl değerlendirileceğini gösteren rubrikler verilir, böylece öğrenci her alandaki gelişimini kendi takip edip değerlendirebilir.

Öğretmen adaylarının her bir rolde gelişim sağlamak için belirli ödevleri yapmakla yükümlüdürler. Yaptıkları tüm ödevleri öğretmen olarak gelişimlerini gösteren portfolyoda toplayıp teslim ederler. Portfolyoda tüm yıl boyunca öğretmen adaylarının her bir rol modülü için oluşturduğu materyaller yer alır. Örneğin, sınıf yöneticisi rolü için adaylardan uygulama okulundaki kendi ders anlatımlarını videoya almaları ve öğrencilere öğretmenlerin kişilerarası yaklaşımları konusunda geri bildirim almayı amaçlayan anket uygulamaları istenir. Öğretmen adaylarının kendileri de öğrencilerin anketteki sorulara nasıl cevap vereceklerini tahmin ederek anketi doldururlar. Adaylar öğrencilerden elde ettikleri verileri hem kendi cevaplarıyla hem de 'ortalama' ve 'en iyi' Hollandalı öğretmenlerin verileriyle karşılaştırırlar. Öğrencilerin algıları, kendi algıları ve ortalama ile ideal algıları analiz ederek video kayıtlarını dikkatle inceleyip sonuçları açıklamaya çalışırlar. Bu analiz sonuçlarını arkadaşları ve öğretmen eğitimcileriyle tartışırlar. Raporlar, anket sonuçları ve ilgili video kayıtları portfolyoda yerini alır. Eğer öğrencinin bu roldeki gelişimi konusunda ek yardıma ihtiyacı olduğu düşünülürse benzer desteğe ihtiyacı olan diğer adaylarla küçük gruplar halinde bazı özel beceri derslerine alınırlar (Tartwijk, Veldman ve Verloop, 2011). Bu tür ödevlendirmeler göstermektedir ki öğretmen adayları kendi uygulamalarını analiz edebilen, uygulamalarından ders çıkarabilen ve kendi mesleki gelişiminin sorumluluğunu üstlenebilen aktif öğrenenler olarak görülmektedirler.

Öğretmen yetiştirme programları alan bilgisi ve becerilerinin ediniminin yanı sıra öğretmenlik bilgi ve becerilerinin edinimine de odaklanmaktadır. Dört yıllık öğretmen eğitimi veren Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri program boyunca bu konuları paralel olarak vermeye ve zaman zaman da ödevler ve görevlerle bütünleştirmeye çalışır. Sonuç olarak da müfredat genel hatlarıyla dört farklı unsurdan oluşur: alan çalışması (%40), mesleki çalışma (%25), staj ile öğretmenlik uygulaması (%25), destek ve danışmanlık (%25). Araştırma üniversitelerinde olduğu gibi konular modüler olarak verilmektedir (Hammerness, van Tartwijk ve Snoek, 2012). Alan derslerinin içeriği her okul dersi için ulusal olarak belirlenmiş bilgi tabanına dayalıdır. Sınıf öğretmenliği için bu alan dersi içeri ilkökul müfredatında yer alan tüm

dersleri kapsarken orta öğretim öğretmenleri için belirli tek bir dersin müfredatını kapsamaktadır. Programın dörtte biri BİTde eğitimin kullanımı, çok kültürlü sınıflarda öğretmenlik, değerlendirme yöntemleri ve sınıf yönetimini de içeren mesleki çalışmalara ayrılmaktadır. Bu mesleki çalışmaların bir bölümü fakültede öğrenilen kuramların okullarda edilen uygulama deneyimleriyle ilişkilendirildiği kurum temelli projeleri içerir. Örneğin, sınıflardaki kültürü ve iletişimi anlamaya odaklı bir projede öğrenciler öğrenmede dilin rolünü ve toplumdaki farklılıkların zorluğunu daha iyi anlamak için çalışırlar (Faculteit Onderwijs en Opvoeding, 2016). Proje esnasında fakülte öğretmen adaylarının sınıflarda dilin rolü, farklı kültürler ve kültürlerarası iletişim konularında biraz altyapı oluşturmalarına yardımcı olmak amacıyla dersler düzenler. Bu dersler öğretmen adaylarına dilin kullanımı ve öğretimde kapsamlı yaklaşımlara odaklanarak ders tasarımlarına ve çok kültürlü okullardaki ikilemleri göz önünde bulundurarak küçük ölçekli çalışmalar yapmalarına temel oluştururlar (Hammerness, van Tartwijk ve Snoek, 2012). Öğretmen eğitimcileri öğrencilerine geri bildirimlerde bulunarak ve öğretimlerindeki kapsamlı yaklaşımları örneklendirerek onlara destekte bulunurlar.

Araştırma üniversitelerinde olduğu gibi okul ortamında öğrenmek Uygulamalı Bilimler üniversiteleri için de önemli bir unsurdur. Bu nedenle programın %25 i staja ve bağımsız öğretmenlik uygulamasına ayrılmıştır. Öğretmen adayları ilk iki yıllarında ödevleriyle ilgili çalışmalar yapmak, gözlem yapmak ve ders anlatmak için haftada bir gün uygulama okullarında bulunurlar. Üçüncü yıllarında haftada iki gün ve son sınıfta ise haftada üç gün tam zamanlı olarak uygulama okulunda staj yaparlar. Dördüncü yani son yıllarında öğrencilerin özel bir Eğitimde-Öğretmen sözleşmesine imza atarlar ve tam sorumlu bağımsız öğretmenler olarak okullarda görev alırlar (Snoek , 2011).

Öğretmen adaylarının staj çalışmalarının devamlılığı üç temel prensiple oluşturulur. İlk olarak, otantik öğrenme ile bağlantılı olarak program hemen ilk yılda staj ile başlar böylece öğrenciler baştan itibaren öğretmen kimliğini geliştirmeye başlama ve program içeriğini okullardaki öğretmenlik mesleğinin gerçekliği ile ilişkilendirme imkanı yakalar. İkinci olarak, bu tasarım öğretmen adaylarının üstlendiği görevlerdeki sorumlulukların ve karmaşıklığın azar azar artmasını sağlar ve böylece zaman içerisinde öğrenciler gittikçe artan öğretmenlik görevleri ve etkinlikleriyle uğraşabilirler. Üçüncü olarak, bu uygulama öğrencilerin son yıllarında Eğitimde-Öğretmen sözleşmesi altında tam zamanlı öğretmen olarak çalışırken üniversite ile bağlantılarının korunmasını ve fakülte tarafından desteğin devam etmesini sağlar (Verloop ve Wubbles, 2000). Bu tasarımın özellikle öğretmen eğitimi ve mesleğin gerçekleri arasındaki uçurumdan doğabilecek uygulama şokunun azaltılmasına yardımcı olabildiği düşünülmektedir.

Programın geri kalan dörtte birlik kısmı Meta-çalışma diye tabir edilen destek ve danışmanlığa ayrılmaktadır. Bu kısım dört yıl boyunca yapılan ve özellikle öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ve öğretmenlik ve eğitim hakkındaki fikirlerine odaklı olan fakülte

danışmanlarla yapılan toplantıları içerir. Meta-çalışma esnasında öğrenciler, her yıl her alan değerlendirmelerde önemli bir rolü olan portfolyoları hazırlamaları konusunda destek ve yönlendirme alırlar (Faculteit Onderwijs en Opvoeding, 2016). Meta-çalışmanın bir bölümü ayrıca üst bilişsel yansıtma becerilerinin gelişimine odaklıdır. Bu beceriler programda birçok yolla geliştirilir. Örneğin, öğrencilerden uygulama okullarındaki bir denetimi seçmeleri ve öğretmen olarak rollerini ve eylemlerini yansıtıcı düşünüp tartışmaları istenir. Bir öğretmen adayı fiziksel şiddetin ortaya çıktığı sınıf içi bir durumu ele alıp o anki durumu, durumu sonlandırmak için aldığı önlemleri ve öğrencilere hitap ediş biçimini tanımlayabilir ve bu durumun yer aldığı video kaydını izletebilir. Bu olay öğretmen adayına -program tarafından tanımlanan pedagojik yeterliğin önemli bir parçası olan- güvenli öğrenme ortamı yaratmak için bir öğretmenin ne yapması gerektiğini düşündürecektir. Adaya ayrıca yaptığı müdahaleyi tanımlaması ve mümkünse bu olaya karışmış öğrencilerin yansıtıcı görüşlerine ve uygulama okulundaki danışmanının geri bildirimine de yer vermeleri istenir. Öğretmen adayının deneyimini sosyal davranış kuramı, ilişki kuramı ve şiddet kuramı ile de ilişkilendirmesi ve böyle bir durumda bir öğretmen olarak takındığı tutum üzerine düşünmesi istenir (Hammerness, van Tartwijk ve Snoek, 2012). Meta-çalışmalar için öğrencilerden kendilerini uygulama sınıflarında video kaydına almaları istenir. Bu video kayıtlar aracılığıyla öğrenciler öğretmenlik uygulamalarını danışmanları ve arkadaşlarıyla tartışabilir ve sınıf içindeki öğretmenliklerini ulusal öğretmen yeterlikleri ve program boyunca aldıkları derslerde öğrendikleri kuramlarla nasıl ilişkilendirdikleri üzerine eleştirel ve derinlemesine düşünme olanağı bulabilirler.

2.3 Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Algıları

Öğretmenlerin öğretmen olarak yapabileceklerine dair inançlarının önemli olduğu fikri uzun yıllardır birçok çalışmanın konusu olmuştur. Öğretmen öz-yeterliği genellikle 'öğretmenin öğrencinin öğrenmesini pozitif yönde etkileyecek becerisine olan inancı' (Ashton, 1985) olarak tanımlanır. Öğretimin yeterliği ve verimliliği konusunda öz-yeterliliğin önemini vurgulayan birçok çalışma bulguları mevcuttur. Örneğin, sınıf yönetimi konusunda, yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler öğrencilerini idare ederken düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlerden daha az kontrollü ve daha merhametli tutum sergilemeye eğilimlidirler (Chacon, 2005; Woolfolk, Rosoff, ve Hoy, 1990). Öğretim konusunda da, düşük öz-yeterlilik gösteren öğretmenlere kıyasla yüksek yeterliliğe sahip öğretmenler sınıfı küçük gruplara bölüp öğretim yapmaya meyillidirler (Gibson ve Dembo, 1984; Muijs ve Reynolds, 2001), interaktif öğretime daha çok zaman harcarlar ve daha planlı ve düzenlidirler (Smylie, 1988). Buna ek olarak, öğretmenlerin öz-yeterlikleri sıklıkla öğrencilerin eğitim çıktılarıyla ilişkilendirilir. Örneğin, Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öz-yeterliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönden etkilediğini ortaya koymuşlardır. Okuma ve matematik (Muijs ve Reynolds, 2001) gibi derslerle ilgili olarak öz-yeterliği yüksek öğretmenlerle çalışan öğrencilerin öz-yeterliği

düşük öğretmenlere sahip öğrencilere göre daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür. İngilizce öğretmenleriyle yapılmış bir çalışmanın (Eslami ve Fatahi, 2008) bulgularına göre ise, bir İngilizce öğretmenin öz-yeterliği ne kadar yüksekse iletişim temelli öğretim stratejilerini kullanma eğilimi o kadar yüksektir. Tüm bu çalışmalar göstermektedir ki öğretmen adaylarının güçlü öz-yeterlik inancına sahip olması ya da geliştirmesi oldukça önemlidir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları öğrenme sürecinin ilk aşamasında en çok şekillenmeye uygundur (Bandura, 1997). Öğretmen yetiştirme programının ilk yılında olan öğrenciler öğretmenliğe ve öğretmen yeterliğine dair çok genel bir fikre sahiptirler. Bu genel görüş ön bilgi, öğrenci olarak gördükleri öğretmenlik deneyimi ve öğretmen olarak edindikleri çok sınırlı öğretmenlik deneyimlerine dayanabilir. Ancak staja başladıkları andan itibaren yeni öğretmenlik deneyimleriyle yüz yüze gelir, bu deneyimleri yorumlarlar ve bu da öğretmenlik uygulamasını ve gereken öğretmenlik yeterliklerini daha iyi anlamalarını sağlar. Öğrencilerin okul deneyimlerinin öz-yeterlik inançlarının şekillenmesine yardımcı olduğunu ifade eden Schunk ve Meece (2006)'ın çalışması doğrultusunda, öz-yeterlik gelişiminin öğretmenlik becerilerinin gelişimiyle paralel olduğu söylenebilir. Eccles, Wigfield ve Schiefele (1998)'in teorik varsayımlarına göre, birinci sınıf öğretmen adayları programa daha genel kapsamlı, belirleyici özellikleri olmayan öğretmen öz-yeterliğine sahip olarak başlarlar. Adayların öğretmenlik deneyimleri arttıkça öz-yeterlikleri de genelden daha belirgin ve farklılaşan bir çizgiye doğru artar.

Sosyal öğrenme teorisine göre (Bandura, 1997), öğrenciler öz-yeterliklerini dört kaynaktan edindikleri bilgileri yorumlayarak geliştirirler: doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlar. Bireyin kendi yaşantısıyla edindiği deneyimler (doğrudan deneyimler) en güçlü öz-yeterlik kaynağıdır ve belirli durumlarda belirli görevleri yerine getirmedeki otantik başarıları işaret eder. Genellikle başarılı olarak görülen deneyimler öğrencilerin öz-yeterliklerini artırır ve başarısız olarak yorumlanan deneyimler de öz-yeterliği düşürür. Bu kaynağın yanında, öz-yeterlik inancı sosyal modellerle sağlanan gözlem deneyimlerine dayalı dolaylı yaşantılardan kısmen etkilenir. Cesaretlendirme ve değerlendirici dönütlerle kişinin yeterliğine olan inancını besleyen sözel ikna ve bağlantılı sosyal etkiler öz-yeterlik inancının güçlenmesinde üçüncü kaynaktır. Öz-yeterlik inancının oluşumunda öğrenci kısmen de olsa fizyolojik ve duygusal durumlarla oluşan heyecan, gerginlik, stres gibi belirtilere de yasslanır.

Bu kaynaklardan elde edilen öz-yeterlik bilgisi öz-yeterliği direk etkilemez çünkü önce bilişsel olarak değerlendirilir. Bu bilişsel değerlendirme öğrencinin farklı kaynaklardan kullandığı bilgi türünün yanı sıra öğrencinin kendi öz-yeterliğini oluşturmada edindiği bilgiyi tartma, yorumlama ve bütünleştirme için kullandığı yolları da içerir. Bu süreç önceden oluşturulmuş öz-yeterlik inancı, görevin algılanan zorluğu, harcanan çaba, görev esnasında alınan

destek ve görevin sonucu gibi kişisel ve durumsal faktörlerle birlikte tamamlanır (Bandura, 1997; Britner ve Pajares, 2006). Bir diğer deyişle bireyin öz-yeterlik inancının gelişim gösterebilmesi için süre ve değişkenler önem taşımaktadır.

1980'ler ve 1990'larda araştırmacılar öğrencilerin öz-yeterliğini etkileyebilecek eğitim bağlamında olası öğretim ve durum ile ilgili faktörleri inceleyerek öz-yeterlik kaynaklarının gücünü incelemeye başlamışlardır. İlk ve orta dereceli okul ortamlarındaki sonuçlar hedef kurma, modelleme (Relich, Debus, ve Walker, 1986), geribildirim (Schunk, 1995), görev stratejileri (Pintrich ve Groot, 1990) ve öz-izleme ile öz-değerlendirme (Zimmerman ve Kitsantas, 1999) gibi faktörlerin öğrencilerin öz-yeterliklerini birçok yolla geliştirebildiğini ortaya koymuştur. 2000'lerden itibaren aynı konu ile ilgili çalışmaların yükseköğretim ortamlarında yapılması hız kazanmıştır. Sosyal öğrenme kuramına dayalı olan eğitim programlarının öğrencilerin öz-yeterliklerini geliştirmede başarılı olduğu ve öğrencilerin öz-yeterliğini etkileyen birçok faktörün öz-yeterlik kaynaklarının gücüne delil oluşturduğu ortaya koymuştur. Öz-yeterliğin en güçlü kaynağı olan doğrudan deneyimlerle ilgili olarak, birçok eğitim programı uygulama deneyimlerinin miktarını vurgular; yani zorlayıcı durumlarda bilgi ve becerileri uygularken bir görevi yerine getirmede öğrencilerin harcadığı zaman. Benzer olarak da öğretmen adaylarının uygulama okullarında geçirdikleri zaman, uygulama sınıflarında yürüttükleri ders saatleri, okul içi ve çevresindeki paydaşlarla (okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler gibi) etkileşimde bulunma sıklığı gibi durumlar da doğrudan deneyimler edinmede önemlidir.

2.4 İlgili Çalışmalar

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan kuramsal yayın ve araştırmalarla, bu çalışmaya yöntem açısından ışık tutan araştırmalara yer verilmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında araştırma konusu ile birebir örtüşen çalışmalara rastlanmamış olması nedeni ile benzerlik taşıyan araştırmalar bu bölümde yer almıştır. Belirtilen bu araştırmalar Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programını karşılaştırmaya yönelik araştırmalar, ardından "Öğretmenlik Uygulaması" dersine yönelik araştırmalar ve daha sonra "Öğretmen Adayları Öz-yeterlik İnancı" ile ilgili yapılmış olan araştırmalar olarak ele alınmıştır.

2.4.1 Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarını Karşılaştıran Çalışmalar

Sarıboğa Alagöz'ün 2006 yılında yaptığı 'Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programının Karşılaştırılması' isimli yüksek lisans tezinde yatay yaklaşım kullanarak doküman analizi ile iki ülkedeki İngilizce öğretmeni yetiştiren kurum programlarının giriş koşulları, amaçları, içerikleri, öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenci başarısını değerlendirme biçimleri ve bitirme koşullarının benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırmıştır.

Hamsi (2015) ise çalışmasında, Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği lisans programlarını pedagojik alan bilgisi kazandırma açısından karşılaştırmıştır. İki ülkeden seçilen iki üniversitenin İngilizce öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ve ders veren öğretim elemanlarının görüşleri alınmasının yanı sıra doküman analizi yapılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, Türkiye'deki adayların ders planlama, değerlendirme, öğretim yöntem teknikler ile öğrenenler hakkında bilgi boyutlarında kendilerini pedagojik açıdan Hollanda'daki adaylardan daha yeterli gördükleri ifade edilmiş. Ancak Hollanda'daki adaylar İngilizce dil becerileri konusunda Türkiye'deki adaylardan daha yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Program içeriğindeki benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak Türkiye'de uygulama çalışmalarına ayrılan sürenin artırılması, öğretim dilinin tamamen İngilizce olması, meslek derslerinin İngilizce öğretimi ile ilişkilendirilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

2.4.2 Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Çalışmalar

Aslan (2015) çalışmasında, Stufflebeam'ın Değerlendirme Modeline göre eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersini değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda, uygulamaya ayrılan sürenin yetersiz olduğu, programın amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinin uygun hazırlanmadığı belirtilmiştir. Öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanı görüşlerine de yer verildiği çalışmanın diğer sonuçları da; adaylarının uygulama konusunda yeterli şekilde bilgilendirilmediği, uygulama sonrası seminerlerin düzenli yürütülmediği, adayların az sayıda ders anlatımı yaptığı, uygulama okullarında ölçme ve değerlendirmeye yönelik çalışmaların yapılmadığı yönünde olmuştur.

Tüfekçi'nin 1998 yılında yapmış olduğu "Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi: Gazi Eğitim Fakültesi'nde Bir Uygulama" isimli çalışmasında, öğretmen adaylarının okul uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar irdelenmiş ve genel olarak öğretmen adaylarının uygulama okullarında yapılan faaliyetlerden yeterli kazanımı elde etmediklerinin altı çizilmiştir.

Çetintaş ve Genç (2005), çalışmalarında Eğitim Fakültelerinin Almanca Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan öğrencilerin uygulama okullarında edindikleri deneyimler ve yaşadıkları sorunların tespitini amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları adayların uygulama çalışmalarında ders kitabına bağlı kaldıkları, yeteri kadar ders anlatımı yapamadıkları, okul yöneticileriyle iletişim kuramadıkları, okullarda öğretmen toplantılarına katılamadıklarını ortaya koymuştur.

Mirici ve Ölmez Çağlar (2017), İngilizce öğretmen adaylarının uygulama deneyimlerini inceledikleri araştırma sonucunda adayların deneyimli öğretmenlerin sınıfında daha fazla uygulama yapmaya ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuştur.

Petek (2014), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarının mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemek için yaptığı çalışmasının sonucuna dayanarak öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırma noktasında istenilen katkıyı sağlayamadığını rapor etmiştir.

Arslan (2014)'ın çalışmasında, İngiliz Dili Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının kaygı durumlarının neler olduğu ve öğretmenlik uygulaması boyunca kaygılarında değişme olup olmadığını araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının, zaman içerisinde öğretmenliğe karşı daha fazla farkındalık geliştirdiklerini göstermiştir. Ayrıca, adayların endişelerinde staj sonunda anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Celen (2016) İngilizce Öğretmenliği programının öğretmenlik uygulaması dersinin İngilizce öğretmeni mesleki yeterliklerinin ne derecede karşılandığı, dersin güçlü ve zayıf yanlarını, ihtiyaçlar ve olası çözümler açısından değerlendirmeyi amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının, mezunların ve uygulama öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlik mesleği yeterliklerini kazandırma konusunda uygulama esnasında ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile özel gereksinimi olan öğrencilere uygun etkinlik hazırlama noktasında eksik kaldığı görülmüştür. Dersin güçlü yanlarının, çeşitli kademelerde uygulama imkanı sunma, akran geri bildirim alma, danışmanların rehberliği gibi konular oluşturmuştur. Dersin geliştirilmesine yönelik yapılan öneriler arasında gözlem ve uygulamanın eğitimin daha erken safhalarında ve daha çok verilmesi, uygulama öğretmenleriyle işbirliğinin artırılması ve teknolojinin kullanımı konularında olmuştur.

Evertson ve Smith (2000) tarafından rehberliğin öğretmenlik uygulamasındaki önemini vurgulan deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Deney grubundaki öğretmen adayları deneyimli öğretmenler eşliğinde uygulama çalışmalarını yapmışlardır. Araştırma sonucunda, deneyimli öğretmenler eşliğinde staj çalışması yapan adayların, sınıf içi etkinlikler, etkili ders planı hazırlama, öğrencilerde istendik yönde davranış oluşturma ve zamanı etkili kullanma konularında başarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Smith ve Lev-Ari (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının hizmet öncesinde yapılan uygulamalara verdikleri önemin üzerinde durulmuştur. İsrail'de bir üniversitede iki dönem öğretmenlik uygulaması almış 480 öğretmen adayından toplanan verilerin sonuçları, öğretmen adayları için hizmet öncesi eğitimde öğretmenliğin en iyi gerçek öğretim ortamında öğrenilebileceği ve teorik bilgilerin de en az uygulama faaliyetleri kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. En dikkat çeken sonuç ise uygulama okulu müdürlerinin uygulama faaliyetleri konusunda adaylara gereken desteği göstermedikleri olmuş ve buna bağlı olarak, uygulama okulu müdürlerinin, öğretmen adaylarına pratik desteğin yanı sıra duygusal destek de vermeleri gerektiği, staj esnasında adaylarının birbirlerine destek olabilmeleri için grup olarak uygulama okullarına gönderilmesi gerektiği önerilmiştir.

Goh ve Matthews (2011), Malezya'da bir üniversitedeki 14 öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması sürecinde yaşadıkları kaygı ve deneyimlerini araştırmışlardır. Öğretmen adaylarının a) sınıf yönetimi ve öğrenci disiplini, b) kurumsal ve kişisel düzenleme, c)

sınıf öğretimi, d) öğrenci öğrenmeleri konularında kaygılar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları özellikle staj esnasında derste rahatsız edici öğrencileri kontrol altına almada, okulda bir öğretmen olarak tüm sorumluluklarını yerine getirmede ve okul ortamında diğer öğretmenlerce kabul görülmemekte endişeler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Mueller ve Skamp (2003), iki yıl boyunca 5 öğretmen adayıyla yaptıkları görüşmelerle, öğretmen eğitiminde çeşitli uygulamaların etkilerini araştırmışlardır. Sonuçlar aday öğretmenlerin üniversitede verilen teorik bilgileri uygulamada daha iyi öğrendiklerini, uygulama öğretmenin rehberliğinin öğrenme sürecinde çok önemli olduğu ve yansıtıcı değerlendirme toplantılarının mesleki gelişim açısından onlara çok fayda sağladığını ifade etmişlerdir.

Zanting, Verloop ve Vermunt (2001) çalışmasında öğretmenlik uygulaması esnasında öğretmen adaylarının danışmanlarından beklentilerini ve öğrenme sürecine katkılarını incelemişlerdir. Hollanda'da bir üniversitede 30 öğretmen adayıyla yürütülmüş görüşmeler sonucunda, danışmandan beklentiler altı başlık altında toplanmıştır: (1) öğretmeyi öğrenmenin duyuşsal yönleri, (2) danışmanların öğretim stilleri, (3) öğretmen adayların performansının değerlendirilmesi, (4) adayların derslerine yansıtıcı bakış açısı kazandırma, (5) okul bağlamı ve (6) öğrenmenin öz düzenlemesi. Öğretmen adaylarının danışmanlık konusundaki inançları danışmanlarıninkine benzer bulunmuştur. Ancak hiç kimse danışmanlarının kendi öğretilerinin altında yatan pratik bilgilerini açıklamalarını beklememiştir.

2.4.3 Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Alguları ile İlgili Çalışmalar

Öğretmen öz-yeterlik inancı bugüne kadar birçok araştırmacının odak noktası olmuş ve öğretmen öz-yeterlik inancını etkileyen faktörler üzerine birçok araştırma yürütülmüştür. Ancak alanyazında bu konuda yapılmış bir tane meta-analiz çalışmasına ulaşılmıştır.

Klassen ve Tze (2014) öğretmen öz-yeterliği, kişilik ve öğretimin etkiliği konusunda bir meta-analiz çalışması yapmışlardır. 43 çalışmanın birleştirildiği meta-analiz bulguları (a) öğretmen öz-yeterlik inancının öğretim performansı ile güçlü bir ilişkisi olduğu, (b) öğretmen öz-yeterliğinin öğrencilerin başarı düzeyleriyle orta derecede ancak anlamlı şekilde ilişkili olduğu ve (c) öğretmenlerin kişiliğinin orta ölçekte ancak anlamlı şekilde öğretim performansı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Yükseltilebilen öz-yeterlik inancının etkili öğretmenlik üzerinde çok büyük etkisinin olduğu dikkate alınarak, özellikle öğretmen adaylarının eğitiminin teoriğin pratiğe dönüştürülmesi noktasında öz-yeterlik inancılarını artırabilecek şekilde tasarlanması önerisini ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin öğretmenlik uygulamasının süresi ile ilişkisini araştıran çalışmaların da olduğu alanyazında görülmektedir:

Dorel, Kearney ve Garza (2014) iki dönemlik staj uygulamasından üç dönemlik staj uygulamasına geçen bir üniversitede stajda harcanan sürenin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algularına etkisini araştırmışlardır. Dört farklı öğrenci grubuyla (staj-1e başlayanlar, staj-2ye

başlayanlar, staj-3e başlayanlar ve üç staj dönemini tamamlayanlar) toplamda 462 öğretmen adayıyla araştırmayı yürütmüşlerdir. Staj-1 veya Staj-2 alan öğretmen adayları 64 saat süren uygulama öğretmenin sınıfında ders anlatımını içeren uygulama çalışmalarından sorumlu olmuşlardır. Staj-3 alan adaylar ise 16 haftadan oluşan her hafta en az 40 saat olmak üzere öğrencilerin tam gün eğitiminden sorumlu oldukları bir programa devam etmişlerdir. Veriler üç staj döneminde Hoy ve Woolfolk (1993) tarafından geliştirilen Öğretmen Yeterlik Ölçeği kısa formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Staj-1'e başlayan adayların öz-yeterlik puanları yüksek çıkmış ancak Staj-2'de bu puanlarda düşme gözlenmiştir. Programın devamındaki Staj-3'e katılan adaylarda öz-yeterlik puanının tekrar arttığı ve program bitiminde adayların yine yüksek öz-yeterlik puanına sahip olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, bulgular bir görev üzerinde harcanan sürenin öğretmen öz-yeterlik inancının artmasında önemli olduğu ve öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında ne kadar uzun süreli uygulama yaparlarsa öz-yeterlik inançlarının yükselmesinin o kadar muhtemel olduğuna işaret etmiştir. Bu çalışmada yer alan katılımcılar için, öğretmenlerin öz-yeterlik inancının yükselmesi için en az üç yarıyıl staj uygulamasının gerektiği ve staj uygulamasının kısaltılmasına gidilirse, program katılımcılarının öz yeterlik düzeyleri üzerinde zararlı bir etkiye sahip olabileceği çıkarımı yapılmıştır.

Woolfolk Hoy ve Burke Spero (2005), öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyiminin erken safhalarındaki öz-yeterlik inançlarındaki değişimi araştıran uzamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Veriler, Gibson ve Dembo'nun (1984) Öğretmen Yeterlik Ölçeği kısa formu, Bandura'nın (1997) Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmenlik Güven Ölçeği ile üç aşamada toplanmıştır. Lisansüstü eğitim alan 53 öğretmen adayından ilk olarak öğretmenlik uygulamasının başında, aynı adaylardan öğretmenlik uygulamasının sonunda ve bu adayların 29'undan öğretmenliklerinin ilk yılının sonunda öz-yeterlik ölçme araçlarına cevapları alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, adayların öz-yeterlik inançlarında stajın sonuna doğru artış olduğu ancak öğretmenliklerinin ilk yılının sonunda yeterlik düzeylerinde anlamlı derecede düşme olduğu görülmüştür. Hatta öğretmenlikte geçirilen birinci yılın sonunda adayların (aslında öğretmenlerin) öz-yeterlik düzeyleri staja başladıkları andaki düzeye kadar gerilemiştir. Bu sonuç, adayların okulda aldığı öğretmenlik uygulamasının bir öğretmenin tek başına tüm sorumluluğu taşıdığı gerçek öğretmenlik deneyimini yansıtmadığı ve öğretmenlik uygulamasındaki desteğin geri çekilmesinden kaynaklı olabileceği ile açıklanmıştır.

İngilizce öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları üzerine yapılan çalışmalar da alan yazında bulunmaktadır:

Örneğin, Göker (2006) çalışmasında akran koçluğunun öz-yeterlik inancı ve öğretim becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlik uygulamasında akran koçluğu alan İngilizce öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı puanlarında ve öğretim stratejileri

puanlarında geleneksel danışman ziyaretlerine tabi olan adaylara oranla daha büyük artış olduğunu ortaya koymuştur.

Çakır ve Alıcı (2009)'nın çalışması İngilizce öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının öğretim üyelerinin bu öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri konusundaki değerlendirmeleri ile karşılaştırmayı amaçlamıştır. 39 öğretmen adayı ve 5 öğretim üyesi bu çalışmaya katılmış, aynı ölçeğin öğretmen adayı ve öğretim üyesi versiyonları kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının öğretim üyelerinin değerlendirmelerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmeler doğrudan deneyimlerin ve sözel iknanın öğretmen adaylarının yeterlik inançlarını etkileyen önemli faktörler olduğunu göstermiştir.

Uygur (2010) ise çalışmasında İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne, öğretim türüne, sınıf düzeylerine ve 4. sınıfların stajda geçirdikleri süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulamıştır. Bulgular, öğrencilerin İngilizce öğretmenliğine yönelik toplam öz-yeterlik algılarının cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve öğretim türüne göre farklılaşmadığını ancak, sınıf düzeyi ve okul uygulaması dersi değişkenlerine göre farklılaştığını göstermiştir. Sonuç olarak, okul uygulaması dersinde geçen yaşantılar, konu alanı, öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi ve öğretimin planlaması ile ilgili öz-yeterlik algılarını olumlu yönde geliştirmektedir.

Rakıcioğlu Söylemez (2012) İngilizce öğretmen adaylarının stajın ve seminerlerin öğretmen öz-yeterlik inançlarına etkisini incelediği çalışma sonucuna göre, staj esnasında adayların öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir gelişme olmadığı ve sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları düzeyinde düşme olduğu belirlenmiştir. Çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerinin gelişmesinde öğretmenlik deneyimleri, ortam ve diğer katılımcıların rolü gibi farklı faktörlerin de yer aldığını ortaya koymuştur.

İnceçay ve Dollar'ın (2012) 36 İngilizce öğretmen adayıyla öz-yeterlik, sınıf yönetimi ve hazır bulunuşluk üzerine yürüttükleri çalışma da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Adayların, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-yeterlik ölçeğinin sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların ve Baker'dan uyarlanan Zorlayıcı Sınıf Davranışlarının Yönetimi Konusunda Öğretmenlerin Hazır Bulunuşluğu Ölçeğinden aldıkların puanların gerçek öğretmenlik ortamında adayların gözlemlenen davranışlarıyla örtüşmediği görülmüştür. Adayların sınıf yönetimi konusunda ölçeklerde ifade ettikleri becerileri uygulamaya geçiremedikleri yani uygulama ortamında yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile ilgili Hollanda'da yapılmış çalışmalardan bazıları ise şöyledir:

Fokkens-Bruinsma ve Canninus (2014) öğretmen adaylarının stajda geçen bir yıllık süre sonunda öğretmen olmak için gereken motivasyonlarında, öz-yeterlik inançlarında ve mesleğe

bağlılıklarında değişim olup olmadığını araştırmışlardır. Üç farklı ölçme aracının staj öncesi ve sonrasında uygulanmasıyla elde edilen sonuçlara göre, adayların mesleğe bağlılık, motivasyon ve öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar bulunmazken okul bağlamı öz-yeterlik inançlarında küçük bir düşme olduğu gözlenmiştir. Adayların özellikle okul idarecileri ile etkileşim konusunda öz-yeterlik inançlarının düştüğü ancak sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının da arttığı sonucuna varılmıştır.

Van Dinther, Dochy ve Segers (2009) ise yüksek öğretimdeki öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu ortaya koymak için ampirik alan yazın taraması yapmışlardır. Kriterlere uygun analize dahil edilen 32 çalışmanın 14'ünü öğretmen eğitiminde yapılan çalışmalar oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin öz-yeterlik inançları okulda verilen eğitimle şekillenebilmekte ve sosyal öğrenme kuramına dayalı tasarlanmış eğitim modelleri öğrenci başarıyı artırmaktadır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını etkileyen en önemli faktörün doğrudan deneyimler olduğu gözlenmiştir. Ancak deneyimin gerçeğe yakın seviyede olması ve zorlayıcı görevler esnasında adaylara yapılan danışmanlığın önemli olduğu vurgulanmıştır.

3 YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi hakkında bilgi verilmektedir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim, başka ülke veya ülkelerdeki uygulamalardan ve durumlardan elde edilen verileri ve bilgileri kullanarak, bir ülkedeki (veya bir grup ülkedeki) eğitimi inceleyen hem bir yöntem hem de akademik bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir (Mugo ve Wolhuter, 2016). Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, farklı ülkelerdeki eğitim deneyimlerinin başka ülkedeki eğitim ile ilgili reform projelerine yol göstermesi açısından önemlidir. Noah ve Eckstein (1993) 'e göre, karşılaştırmalı eğitimin dört amacı vardır:

- Eğitim sistemlerini, süreçlerini veya sonuçlarını tanımlamak,
- Eğitim kurumlarının ve eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yardımcı olmak,
- Eğitim ve toplum arasındaki ilişkileri vurgulamak,
- Birden fazla ülkede kabul görmüş eğitimle ilgili genellenebilen ifadeler oluşturmak.

Mugo ve Wolhuter (2016) karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının yapılmasının altında yatan nedenleri şu şekilde açıklamaktadır:

• Tanımlama: Karşılaştırmalı eğitimin en temel faydası, insan doğasının bir parçası olan bilgiye olan özlemi tatmin etmek adına, eğitim sistemleri / öğrenme topluluklarını kendi toplumsal bağlamlarında tanımlamaktır.

• Anlama / Yorumlama / Açıklama: Bir sonraki aşamada, Karşılaştırmalı Eğitim, anlama ihtiyacını da karşılar: eğitim sistemleri onları şekillendiren bağlamsal güçlerle açıklanır veya anlaşılır. Diğer taraftan, eğitim sistemleri gömülü oldukları toplumsal kalıplara göre şekillendiriliyorsa (ve dolayısıyla eğitim sistemleri toplumları ve kültürleri şekillendiriyorsa) eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı çalışması aynı zamanda kültürleri veya toplulukları anlamayı da teşvik eder.

• Değerlendirme: Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemlerinin değerlendirilmesi amacına hizmet eder: kendi eğitim sistemi ve eğitim sistemlerinin evrensel değerlendirmesi. Evrensel değerlendirme, dünyadaki eğitim sistemlerinin eğitimin toplumsal etkilerinin sınırlıklarını ve olasılıklarını tahmin etmenin yanı sıra yirmi birinci yüzyıl dünyasının zorluklarının üstesinden ne kadar iyi geldiğini gösterir.

• Planlama: Bir eğitim politikasının milyonlarca insanı etkilemesi nedeniyle, politikanın arzulan sonuçlara ulaşabilmesi için rasyonel kararlar alınması gerekir. Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemini yeniden tasarlamak, eğitimi planlamak ve eğitim sistemlerini yeniden tasarlamak için yürütülür. Bir ülke eğitim reformu oluştururken ya da eğitimle ilgili bir zorluk ya da sorunla uğraşırken, aynı sorunu yaşamış, sorunun tüm boyutlarını, olası nedenlerini ve

çıkarımlarını ortaya koyabilmiş ve probleme yönelik olası çözümler sunabilmiş diğer ülkelerin deneyimlerinden faydalanabilir

- Uygulanabilirlik: Uygulanabilirliğini kaybeden eğitim sistemi pratik faydaya sahip olanlarla yer değiştirir. Uygulamaya elverişliliği olmayan eğitim sistemi reforma tabi tutulur. Bu reform için gerekli çözüm yollarına karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının incelenmesiyle daha kolay ulaşılabilir.

Karşılaştırmalı araştırmalarda dikey, yatay, problem çözme, örnek olay, tanımlayıcı, değerlendirici gibi birçok yaklaşım kullanılabilir. Bu araştırma boyunca karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan yaklaşımlardan yatay yaklaşım, tanımlayıcı yaklaşım ve açıklayıcı yaklaşım kullanılmıştır.

Yatay yaklaşım, karşılaştırılma yapılacak ülkelerin eğitim sistemlerinin belli bir öğretim aşamasının içerdiği unsurları (örneğin öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğrenci kabul, öğretim programı içeriği ve mezuniyet şartları gibi) karşılaştırır (Erbilgin ve Boz, 2013, s. 160). Tanımlayıcı yaklaşım ve açıklayıcı yaklaşım ise araştırmaların analizinde kullanılan iki önemli yaklaşımdır. Tanımlayıcı yaklaşım, konu ile ilgili alan yazının incelenmesi, dokümanların toplanması, benzerlik ile farklılıkların tanımlanarak gerçeklerin karşılaştırılması ile yapılan geleneksel analiz yaklaşımı olup, açıklayıcı yaklaşım ise, karşılaştırmalı olayların nedenlerinin araştırılması ve mümkünse gelecekteki ilerlemeler için bir takım ön çalışmalar yapılmasıdır (Ültanır, 2000, s. 26). Bu çalışmada, yatay ve tanımlayıcı yaklaşım, araştırmaya konu olan Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmeni yetiştirme programında yer alan öğretmenlik uygulamasının genel olarak incelenmesi, ilgili dokümanların toplanması, analizlerin yapılması, benzerlik ve farklılıkların ortaya konması ve var olan gerçeklerin karşılaştırılması için kullanılmıştır. Tanımlayıcı yaklaşım ile açıklayıcı yaklaşımın birleştirilmesiyle yapılan karşılaştırmaların bütüncülüğünün sağlanacağından dolayı (Broadfoot, 2000), iki ülkedeki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılmasına öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerini belirleyerek açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma konusuna göre ülkeler arası karşılaştırmalı eğitim çalışması olmasının yanı sıra yapıldığı alan ve çevre açısından alan (saha) araştırmasıdır.

Her iki ülkede uygulanmakta olan İngilizce öğretmenliği programında yer alan staj çalışmalarını incelemek amacıyla ihtiyaç duyulan verilerin elde edilmesi için hem nitel hem de nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma model tercih edilmiştir. Karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel (eşzamanlı üçgenleme) desen seçilmiştir. Bu desenin amacı, araştırma problemini en iyi şekilde anlaşılır kılmak adına konu ile ilgili farklı fakat birbirini tamamlayıcı veri toplamaktır (Morse, 1991, s. 122). Bu desende nicel ve nitel veriler aynı zamanda ancak birbirinden bağımsız bir şekilde toplanıp analiz edilir. Veri analizi genellikle ayrı

ayrı yapılır ve verilerin yorumlanırken birleştirme yapılır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu tasarım araştırma bulgularını doğrulamak, desteklemek ve geçerliliğine bakmak için fayda sağlar.

3.2 Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme temeli, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir (Sencer, 1989, s. 386). Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan örnekleme derinlemesine çalışmayı temel almaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise, araştırmacıya hız ve kolaylık sağlar. Araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 74-75).

Araştırma Hollanda'da Amsterdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Türkiye'de Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Her iki üniversitede de lisans programının yanı sıra İngiliz Dili Eğitimi üzerine yüksek lisans ve doktora programı sunulmakta olup Anadolu Üniversitesinde altı, Amsterdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesinde de beş profesör eğitim vermektedir.

3.2.1 Nicel Veriler İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel verilerini öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması konusundaki görüşlerini değerlendirmek amacıyla anket yoluyla ve öğretmen öz-yeterlik inançlarının düzeylerini belirlemek amacıyla ölçek yoluyla toplanmıştır.

Türkiye'deki çalışma grubunu oluşturan Anadolu Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi'nde okumakta olan son sınıf 96 İngilizce öğretmen adayına ölçme araçları uygulanmıştır. Ancak verilerin analizi hazırlanması aşamasında tamamlanmamış anketlerin olduğu görülmüş ve 6 öğretmen adayının eksik formları analize dahil edilmemiştir. Sonuç olarak 54 kadın 36 erkek olmak üzere toplam 90 öğretmen adayının verileri araştırma için kullanılmıştır.

Hollanda'daki çalışma grubu olan Amsterdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesi İngilizce Öğretmenliğinde okumakta olan son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının tamamı ölçme araçlarının uygulanması sürecine katılmış olup 24 kadın 6 erkek olmak üzere toplam 30 öğretmen adayının verilerine ulaşılmıştır. Her iki ülkeden araştırmanın nicel boyutuna katkı sağlayan öğretmen adaylarının özellikleri tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1
Türkiye ve Hollanda'da Anketleri Cevaplayan Öğretmen Adaylarının Özellikleri

Özellikler	Değişkenler	Türkiye		Hollanda	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	54	60	24	86.6
	Erkek	36	40	6	13.4
Yaş aralığı	19-21	17	18.9	9	30
	22-24	62	68.9	18	60
	25-27	9	10	3	10
	28 ve üstü	2	2.2	0	0
Uygulama öğretmenini gözlemleme sıklığı	Hiç	2	2.2	0	0
	1 hafta	5	5.5	2	6.7
	2 hafta	4	4.4	0	0
	3 hafta	2	2.2	0	0
	4 hafta	12	13.4	0	0
	5 haftadan fazla	65	72.3	28	93.3
Diğer öğretmen adaylarını gözlemleme sıklığı	Hiç	14	15.6	0	0
	1 hafta	1	1.1	0	0
	2 hafta	2	2.2	2	6.7
	3 hafta	1	1.1	0	0
	4 hafta	13	14.4	0	0
	5 haftadan fazla	59	65.6	28	93.3
Uygulama öğretim elemanı tarafından gözlemlenme sıklığı	Hiç	0	0	0	0
	1 hafta	49	54.5	30	100
	2 hafta	30	33.3	0	0
	3 hafta	3	3.3	0	0
	4 hafta	1	1.1	0	0
	5 haftadan fazla	7	7.8	0	0
Uygulama öğretmeni tarafından gözlemlenme sıklığı	Hiç	0	0	0	0
	1 hafta	9	10	0	0
	2 hafta	7	7.8	0	0
	3 hafta	4	4.4	0	0
	4 hafta	9	10	0	0
	5 haftadan fazla	61	67.8	30	100
Uygulama boyunca anlattığı ders saati	4-6 saat	47	52.3	0	0
	7-9 saat	11	12.2	0	0
	10-12 saat	9	10	0	0
	13-15 saat	7	7.8	0	0
	16-18 saat	3	3.2	0	0
	19 saatten fazla	13	14.5	30	100

Araştırmaya katılan Türkiye'deki öğretmen adaylarının %60'ını kadın, %40'ını erkekler oluşturmakta olup %68.9'u yani katılımcıların büyük bir çoğunluğunun 22-24 yaş aralığında olduğu görülmektedir. ÖU boyunca öğretmen adaylarından 2 kişi uygulama öğretmenini ders esnasında hiç gözlemlemediğini belirtmiş olup, 5 öğretmen adayı sadece 1 hafta, 4 öğretmen adayı 2 hafta, 2 öğretmen adayı 3 hafta ve 12 öğretmen adayı da 4 hafta uygulama öğretmenini gözlemlediğini belirtmiştir. Ancak öğretmen adaylarının %72.3'lük kısmı uygulama öğretmenini 5 hafta ve daha fazla süre ile gözlemlediğini ifade etmiştir. Öğretmenlik uygulaması boyunca öğretmen adaylarının %15.6'sı diğer öğretmen adaylarını ders esnasında hiç gözlemlemediğini

belirtirken, %65.6'sı 5 haftadan daha fazla süre arkadaşlarının ders anlatımlarını gözlemleme deneyimleri olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının %54.5'i staj boyunca danışmanları tarafından gözlem amaçlı bir kez ziyaret edildiklerini ifade etmiş, %33.3'ü de iki kez ziyaret edildiklerini belirtmişlerdir. Uygulama öğretim elemanı tarafından 5 hafta ve daha fazla süre ile gözlem amaçlı ziyaret edilen öğretmen adayının sadece 7 kişi olduğu tabloda görülmektedir. Öğretmenlik uygulaması süresince öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (%67.8) uygulama öğretmeni tarafından 5 haftadan fazla süre ile gözlemlendiğini ifade ederken 10 öğretmen adayı ise uygulama öğretmenin kendilerini sadece 1 kez gözlemlendiğini dile getirmiştir. Staj boyunca öğretmen adaylarının anlattığı ders saatlerine bakıldığında %52.3'ü 4-6 saat ders anlattığını ifade ederken %14.5'i 19 saatten daha fazla ders anlattığını belirtmişlerdir.

Hollanda'daki nicel çalışma grubunun genel özelliklerine bakıldığında öğretmen adaylarının %86.6'sı kadın, %13.4'ü erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların çoğunun (%60) 22-24 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Uygulama boyunca öğretmen adaylarından sadece ikisi uygulama öğretmeni ders esnasında bir hafta gözlemlendiğini belirtmiş diğer öğretmen adayları (%93.3) beş haftadan fazla gözlem yaptıklarını belirtmişlerdir. Staj boyunca diğer öğretmen adaylarının derslerini sadece iki öğretmen adayı iki hafta gözlemlediklerini büyük çoğunluğu (%93.3) ise beş haftadan fazla sürede gözlem yaptıklarını ifade etmişlerdir. Hollanda'daki öğretmen adaylarının tamamı staj boyunca uygulama öğretim elemanı tarafından sadece bir kez gözlemlendiklerini belirtmişlerdir. Hollanda'daki dördüncü sınıf staj uygulamasında uygulama öğretim elemanları öğretmen adaylarının uygulamalarını uzaktan takip ettikleri için son yıl iki kez uygulama okuluna ziyaret gerçekleştiriyorlar. Birincisi uygulamalar hakkında rehberlik ikincisi değerlendirme için olduğundan dolayı araştırmanın yürütüldüğü tarihe kadar olan ziyaret öğretmen adayları tarafından dikkate alındığı görülmektedir. Öğretmenlik uygulaması boyunca öğretmen adaylarının tamamı uygulamada anlattıkları ders saati sayısına 19 saatten fazla seçeneğini işaretlemişlerdir ve ek olarak haftada 24 saat ders yürüttüklerini dip not olarak anket formunda belirtmişlerdir.

3.2.2 Nitel Veriler İçin Çalışma Grupları

Nitel verilerin toplanması sürecinde Türkiye'den Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim gören 14 öğretmen adayı ile Hollanda'dan Amsterdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim gören 12 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirildiği öğretmen adaylarının özelliklerine dair bilgiler tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2
Türkiye ve Hollanda'da Görüşmeye Katılan Öğretmen Adaylarının Özellikleri

Özellikler	Değişkenler	Türkiye f	Hollanda f
Cinsiyet	Kadın	10	10
	Erkek	4	2
Yaş aralığı	19-21	1	3
	22-24	11	8
	25-27	2	1
Uygulama öğretmenini gözlemleme sıklığı	1 hafta	0	3
	3 hafta	3	0
	4 hafta	5	0
	5 haftadan fazla	6	9
Diğer öğretmen adaylarını gözlemleme sıklığı	2 hafta	0	4
	5 haftadan fazla	14	8
Uygulama öğretim elemanı tarafından gözlemlenme sıklığı	1 hafta	7	12
	2 hafta	6	0
	5 haftadan fazla	1	0
Uygulama öğretmeni tarafından gözlemlenme sıklığı	4 hafta	3	0
	5 haftadan fazla	11	12
Uygulama boyunca anlattığı ders saati	4-6 saat	12	0
	10-12 saat	2	0
	19 saatten fazla	0	12

Tablo 3.2'de de görüldüğü gibi Türkiye'deki çalışma grubundan çoğunluğu 22-24 yaş aralığında olan 10 kadın 4 erkek ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmen adaylarından altısı beş hafta ve daha fazla süreli olarak, beşi dört hafta boyunca ve üç aday da üç hafta boyunca uygulama öğretmenini gözlemlemiş olduğu belirtmiştir. Görüşmeye katılan adayların tamamı diğer öğretmen adaylarını beş hafta boyunca gözlemlediğini dile getirmiştir. Adaylardan sadece bir tanesi uygulama öğretim elemanı tarafından beş kez ziyaret edilmiş ve dersleri gözlemlenmişken diğer adaylar bir (7 öğretmen adayı) ya da iki kez (6 öğretmen adayı) uygulama öğretim elemanı tarafından uygulama okulunda gözlemlenmiştir. Uygulama öğretmeni tarafından adayların gözlemlenme sıklığı ise üç aday için dört hafta diğer adaylar için ise beş hafta boyunca olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan adaylardan nerdeyse tamamına yakını uygulama okulunda 4 ile 6 ders saati arası bağımsız ders anlatımı yapabildiğini sadece iki aday 10 saat ders anlattığı ifade etmiştir. Bu özellikler ışığında görüşme sorularına adayların verdiği cevaplar analiz edilip yorumlanmıştır.

Hollanda'daki çalışma grubundan görüşme yapmayı kabul eden aday sayısı çoğunluğu 22-24 yaş aralığında olan 2 erkek 10 kadından oluşan toplam 12 öğretmen adaydır. Adaylardan dokuzu staj esnasında uygulama öğretmenini beş haftadan fazla süreli gözlemlediğini üç aday ise sadece bir hafta gözlemlediğini ifade etmiştir. Adayların dördü uygulama okulundaki diğer adayları iki hafta gözlemlediğini sekiz aday ise beş haftadan fazla gözlem yaptığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının tamamı uygulama öğretim elemanı tarafından bir kez ziyaret edilmiş ve dersleri gözlemlenmişken uygulama öğretmeni tarafından daha sık yani beş haftadan fazla gözlemlenmişlerdir. Staj boyunca öğretmen adaylarının anlattığı ders saati hepsi için aynı olup

19 saatten fazla aslında haftada 24 saatten oluşmaktadır. Görüşme verilerinin analizinde bu bilgiler çerçevesinde yorum yapılmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında yer alan soruları yanıtlamak için veri toplama aracı olarak doküman analizi formu, ölçek, yapılandırılmış anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1 Doküman Analizi Formu

Türkiye ve Hollanda'da uygulanmakta olan İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersinin içeriği ile ilgili veri doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2005) araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olarak tanımladığı bu yöntem ile bu araştırmanın birinci alt probleminin analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Doküman analizini kolaylaştırmak adına bu çerçeve eşliğinde bir form (Ek-1) geliştirilmiştir. Bu kapsamda dokümanlar,

- a. Öğretmenlik uygulamasının süresi, amacı ve içeriği
- b. Uygulama okulu ve uygulama öğretmenin seçimi
- c. Öğretmenlik uygulamasında görev ve sorumluluklar
 - Öğretmen adayının görev ve sorumlulukları
 - Uygulama öğretmenin görev ve sorumlulukları
 - Uygulama öğretim elemanlarının görev ve sorumlulukları

d. Uygulama deneyimlerinin dosyalanması ve değerlendirme, çerçevesinde incelenmiş ve analiz edilmiştir.

Hollanda ve Türkiye'de yürürlükte olan İngilizce öğretmeni yetiştirme mevzuatları, eğitim sistemleri ve öğretmen yetiştirmeye ilgili tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Ayrıca, adı geçen ülkelerin üniversitelerinin, eğitim bakanlıklarının yayınlarından ve eğitim ağlarının elektronik sayfalarından yararlanılmış, ders programları, ilgili yasa ve mevzuatlara ulaşılabilen kaynaklardan yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra, bazı üniversitelerin ilgili bölümleri ile yazışmalar sonucu alınan bilgiler, farklı üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme bölüm başkanlarının yönlendirmeleri araştırmada verilerin toplanması açısından önemli olmuştur.

Araştırma kapsamında, Türkiye ve Hollanda'da üniversitelere göre sistem farklılıkları olabileceği için her bir ülkede öğretmenlik uygulamasına dair ortak özellikleri belirlemek adına Hollanda'dan çalışma grubu olan Amsterdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesinin programının yanı sıra Windesheim Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Utrecht Üniversitesi gibi İngilizce öğretmenliği programının yer aldığı diğer üniversitelerin programları da incelenmiştir. Türkiye'de de Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenmiş programa ek olarak Anadolu

Üniversitesinin Öğretmenlik Uygulaması Kılavuzu ile beraber Uludağ Üniversitesi, Mersin Üniversitesi gibi diğer üniversitelerin programları da analizde yer almıştır.

3.3.2 Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği

Araştırmada iki ülkedeki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi için Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş "Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği" (The Teachers' Sense of Efficacy Scale-TSES) kullanılmıştır. Bu ölçeğin uzun ve kısa formlarından 24 maddelik uzun form seçilmiştir. Ölçek geliştiriciler, öğretmen adayları için 12 maddelik kısa olanı yerine 24 maddelik uzun ölçeğin kullanımını önermektedirler. Çünkü öğretmen adayları için faktör yapısı genellikle daha az ayırt edici olmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Ölçek, dokuzlu likert tipindedir (Ek-2). Deneklerin örneğin "Öğrencilerinizin eleştirel düşüncelerine ne kadar yardım edebilirsiniz?" (How much can you do to help your students think critically?) gibi sorulara "hiç" (none at all), "çok az" (very little), "biraz" (some degree), "oldukça" (quite a bit) ve "çok" (a great deal) şeklinde dokuzlu derecelemede yanıtlar vermesi gerekmektedir.

"Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği"nin yapı geçerliği, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından Gibson-Dembo ölçeği ve RAND araştırmacılarının geliştirdikleri ölçeklerle karşılaştırma yapılarak saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği özgün ölçek için $r = ,94$ olarak bulunmuştur.

Ölçek, toplam 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. "Öğrenci katılımını sağlama" olarak adlandırılan birinci boyut; öğretmenlerin öğrencileri okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleri ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. "Sınıf yönetimi" olarak adlandırılan ikinci boyut; öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleri ile ilgilidir. "Öğretim stratejileri" olarak adlandırılan üçüncü boyut ise öğretmenlerin farklı değerlendirme stratejilerini ne düzeyde kullanabileceklerine ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; öğrenci katılımını sağlama alt boyutu için ".87", sınıf yönetimi alt boyutu için ".90", öğretim stratejileri alt boyutu için ".91" olarak bulunmuştur. Alt boyutlar ve ilişkili olduğu madde numaraları aşağıda verilmiştir:

Öğrenci katılımını sağlama: Madde 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22

Öğretim stratejileri: Madde 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24

Sınıf yönetimi: Madde 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21

Araştırma, İngilizce öğretmen adaylarıyla yürütüldüğünden dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmamış, ölçeğin İngilizce aslı kullanılmıştır. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin bu araştırmadaki Cronbach Alpha güvenilirlik değeri $\alpha = ,94$ olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınacak en düşük puan 1, en yüksek puan ise 9'dur. Ölçekten alınan düşük puan, düşük öz yeterlik inancına, yüksek puan

ise yüksek öz yeterlik inancına işaret etmektedir. Bundan dolayı, alınan puanlar öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının yetersiz (1), çok az yeterli (2-3), biraz yeterli (4-6), oldukça yeterli (7-8), çok yeterli (9) olarak yorumlanmıştır.

3.3.3 Öğretmenlik Uygulaması Anketi

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılandırılmış bir anket geliştirilmiştir. Anket sorularının geliştirilmesinde öğretimde planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri temel alınarak ilgili alan yazın taranmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan anket, kapsam geçerliliğini belirlemek üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne sunulan veri toplama aracının, araştırmanın amacına uygunluğu, içeriğin amaca uygunluğu, yönergelerin, içeriğin ve yanıtlama biçiminin anlaşılabilirliğinin belirlenmesi açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmen adayları için hazırlanan anket formunun (Ek-3) birinci bölümü öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirmeye yönelik 17 maddeden oluşmakta ve dördüncü derecelendirme (4-tamamen katılıyorum, 3-kısmen katılıyorum, 2-kısmen katılmıyorum, 1-tamamen katılmıyorum) ile öğretmen adayların görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. İkinci bölüm, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süresince ilgili kişilerle iletişim kurmayı gözlemleme sıklığını belirlemeye yöneliktir. 16 maddeden oluşan üçüncü bölüm ise öğretmen adaylarının öğretmenlik süreci boyunca yaşadıkları sorunların tespitine yönelik olup, dördüncü bölümde öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını dosyalarken kullandıkları materyalleri belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Kişisel bilgileri belirlemeye yönelik olarak da son bölümde yedi adet soru sorulmuştur. Bu sorular öğretmen adaylarının cinsiyeti, yaşı, uygulama öğretmenlerini ve diğer öğretmen adaylarını kaç hafta gözlemledikleri, uygulama öğretim elemanının ve uygulama öğretmenin gözlem sayısı ile uygulama boyunca anlattıkları ders sayısını belirlemeye yönelik hazırlanmıştır.

Hazırlanan anket, kapsam geçerliliğini belirlemek üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar 2 profesör, 1 doçent, 2 doktor öğretim üyesi ve 1 araştırma görevlisi olmak üzere toplamda 6 kişiden oluşmuştur. Uzmanlara ait özellikler Tablo 3.3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3.

Öğretmenlik Uygulaması Anketi İçin Görüş Belirten Uzmanlara Ait Demografik Özellikler

	Cinsiyet	Akademik Unvan	Anabilim Dalı
1	Erkek	Profesör	Eğitim programları ve öğretim
2	Erkek	Profesör	İngiliz dili eğitimi
3	Kadın	Doçent	İngiliz dili eğitimi
4	Kadın	Doktor Öğretim Üyesi	Eğitim programları ve öğretim
5	Kadın	Doktor Öğretim Üyesi	İngiliz dili eğitimi
6	Kadın	Araştırma Görevlisi	Eğitimde ölçme ve değerlendirme

Uzmanlardan ankette yer alan her bir maddeyi amacına uygunluk durumuna göre nicelendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşü formunda (Ek-4) her madde için, madde belirtilen özelliği net olarak ölçüyorsa 'Uygun', madde konu kapsamında ama düzeltilmesi ya da

değiştirilmesi gerekiyorsa 'Düzeltilmeli', madde belirtilen özelliği temsil etmiyorsa 'Uygun değil' seçenekleri sunulmuştur. Kapsam geçerlik oranları/indekslerinin belirlenmesi sürecinde Lawshe (1975) tekniğinden yararlanılmıştır. Buna göre, uzmanların her bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir (Tablo 3.3). Kapsam geçerlik oranları (KGO), her bir maddeye ilişkin "Uygun" görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilmiştir (Yurdugül, 2005).

$$KGO = \frac{NG}{N \div 2} - 1$$

Dört alt başlık ve 37 maddeden oluşan anketin her maddesi için kapsam geçerlik oranları (KGO) hesaplanmış ve aşağıdaki Tablo 3.4'de sunulmuştur.

Tablo 3.4.
Öğretmenlik Uygulaması Anketi Kapsam Geçerlik Oranları

Alt başlık	Madde no	N _G	KGO	KGİ	Alt başlık	Madde no	N _G	KGO	KGİ
Planlama, uygulama ve değerlendirme	1	6	1.00	1.00	Problemler	1	6	1.00	1.00
	2	6	1.00			2	6	1.00	
	3	6	1.00			3	6	1.00	
	4	6	1.00			4	6	1.00	
	5	6	1.00			5	6	1.00	
	6	6	1.00			6	6	1.00	
	7	6	1.00			7	6	1.00	
	8	6	1.00			8	6	1.00	
	9	6	1.00			9	6	1.00	
	10	6	1.00			10	6	1.00	
	11	6	1.00			11	6	1.00	
	12	6	1.00			12	6	1.00	
	13	6	1.00			13	6	1.00	
	14	6	1.00			14	6	1.00	
	15	6	1.00			15	6	1.00	
	16	6	1.00			16	6	1.00	
	17	6	1.00			17	6	1.00	
İletişim	1	6	1.00	1.00	18	6	1.00		
Portfolyo	1	6	1.00	1.00	1.00 > 0.99 (KGİ > KGÖ)				

Tablo 3.4'de tüm uzmanların ankette yer alan her bir maddeyi araştırmanın amacına uygun bulunduğu görülmektedir. Kapsam geçerlik oranları elde edildikten sonra her bir alt bölümde yer alan maddelerin kapsam geçerlik oranlarının aritmetik ortalamaları alınarak kapsam geçerlik indeksleri (KGİ) elde edilmiştir. Tablo 3.4'de de görüldüğü gibi KGİ değerleri Veneziano ve Hooper (1997) tarafından 6 uzman için $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde minimum olarak 0,99 olarak belirlenen değerden büyük olduğu için oluşturulan 'Öğretmenlik Uygulaması Anketi'nin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Kapsam geçerliliğinin ardından anketin ön deneme uygulamasına geçilmiştir. Ön deneme uygulaması, anketin gerçek uygulama öncesi hedef kitleye benzer küçük bir gruba ölçme aracının uygulanıp, formda anlaşılmayan noktaların tespiti ve yeniden düzenlenmesini içeren bir

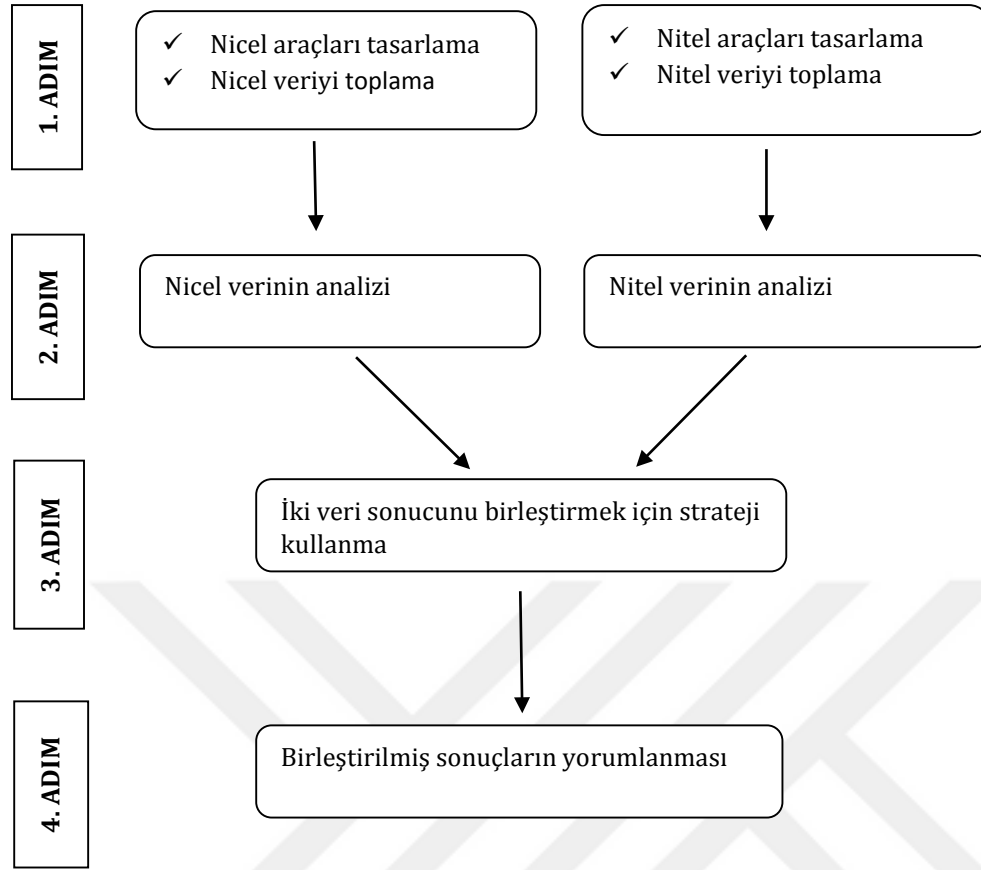
uygulamadır (Erkuş, 2005). 'Öğretmenlik Uygulaması Anketi'nin ön denemesi, örneklem grubuna girmeyen 16 kişiden oluşan son sınıf İngilizce öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ankette net anlaşılmayan ifadeler dile getirilmiş ve bu dönütler çerçevesinde ankete son biçimi verilmiştir.

3.3.4 Öğretmenlik Uygulaması Görüşme Formu

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması konusundaki görüşlerinin belirlendiği anket sonuçlarını desteklemek amacıyla, araştırmacı tarafından ilgili alan yazın ve kaynak taraması yapılarak hazırlanan yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan ve açık uçlu sorular içeren görüşme formu geliştirilmiştir. Öğretmen adayına (Ek-5) yönelik hazırlanan görüşme formunda öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama sürecinde edinilen a) deneyim ve izlenimler, b) sorunlar, c) önerilere ilişkin görüşlerin alınması amaçlanmıştır. Hollanda'daki öğretmen adayları için İngilizce Türkiye'deki öğretmen adayları için Türkçe form hazırlanmıştır. Bu formlar, araştırmanın amacına uygunluğu, dilsel bütünlüğü ve teknik açıdan uygunluğu konusunda iki alan ve iki dilbilgisi uzmanının görüşleri alınmıştır. Gerekli görülen düzeltmelerin ardından görüşme formuna son şekli verilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması yakınsayan paralel karma desen anlayışına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Yakınsayan desenin amacı, aynı konu üzerine hem nitel hem nicel veriler toplayarak elde edilecek sonuçların birbirini açıklayacak şekilde desteklemesine olanak sağlamaktır. Bu desende takip edilecek yollar aşağıda şekil 1'de gösterilmektedir (Cresswell ve Plano Clark, 2015):



Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Desen Aşamaları

Kaynak: Cresswell ve Plano Clark, 2015

Yakınsayan desen çalışmalarında dört basamak takip edilmektedir. Birincisi, nitel ve nicel veriler ayrı ayrı fakat eş zamanlı bir şekilde toplanır. Verilerin birbirinden ayrı toplanmasının sebebi sonuçları etkilememe adına olup biri diğerinin sonucuna dayandırılmaz. İkinci aşamada toplanan veriler birbirinden ayrı bir şekilde analiz edilir. Üçüncü adımda elde edilen iki farklı veriye dayalı bulguları birleştirmek için strateji belirlemek önemlidir. Araştırmacı iki veri türünü birbiriyle ilişkilendirebileceği yollar bulur. Son adımda ise her iki veri setinden elde edip ilişkilendirdiği sonuçları bir bütünlük içinde yorumlar (Creswell ve Plano Clark, 2015)

Karma yöntem desenlerine bakıldığında, bu çalışmada nitel ve nicel veriler ayrı ayrı toplanmıştır. Elde edilen her iki veri seti ayrı ayrı analiz edilmiş ve her iki veri setinden elde edilen sonuçlar tartışma bölümünde birleştirilmiş ve yorumlanmıştır. Bundan dolayı, basit karma yöntem desenlerinden biri olan yakınsak paralel desen çalışmanın temel desenini oluşturmuştur. Çalışmada nicel ve nitel verilerin toplanması eş zamanlı gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki veriler 2016 Mayıs ayının ilk haftasında Hollanda'daki veriler 2017 Mayıs ayının ilk haftasında toplanmıştır.

3.4.1 Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri kapsamında, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin bu çalışmada kullanılması için Prof. Dr. Megan Tschannen-Moran'dan 2015 Ocak ayında e-mail yoluyla izin alınmıştır (Ek-7). Ardından Türkiye'deki çalışma grubunu oluşturan Anadolu Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi'nde okumakta olan son sınıf İngilizce öğretmen adaylarına gerekli izinler alınarak ölçme araçları 2016 Mayıs ayının ilk haftası araştırmacı tarafından öğretim üyelerinin eşliğinde uygulanmıştır. Anketlerin uygulanmasında öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini almış olmaları şartı aranmıştır. Bu nedenle, anketler dördüncü sınıfın ikinci döneminin son ayında uygulanmıştır. KPSS hazırlıkları gibi nedenlerle öğretmen adaylarının çoğunun derslere gelmediği gözlemlenmiş ve bu nedenle öğretim üyelerinin aracılığıyla telefon veya sosyal medya üzerinden araştırmaya katılmaları konusunda davet edilmişlerdir. Anketlerin uygulanmasından önce anketlerin uygulanma amacı ve uygulanması ile ilgili öğretmen adayları bilgilendirilmiştir. Öğretmen adaylarına anketler gönüllülük esasına göre uygulanmıştır.

Hollanda'daki çalışma grubu olan Amsterdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesi İngilizce Öğretmenliğinde okumakta olan son sınıf İngilizce öğretmen adaylarına ölçme araçlarının uygulanması araştırma süresince Türkiye'de gelişen siyasi olaylar nedeniyle 2017 Mayıs ayının ilk haftasında tamamlanmıştır. Anketler öğretmen adaylarına elektronik posta yolu ile gönderilmiş olup katılımcılar tekrar anket formlarını doldurarak e-posta ile iletmişlerdir. Anket formlarına ek olarak öğretmen adaylarına Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Ek-6) da gönderilmiş olup bu çalışmaya kendi istekleriyle katıldıkları belgelendirilmiştir.

3.4.2 Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel verileri doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma kapsamında her iki ülkedeki İngilizce Öğretmenliği lisans programları öğretmenlik uygulaması ile ilgili ihtiyaç duyulan verilerin toplanmasında doküman analizi ölçüt formunda belirlenmiş ölçütler çerçevesinde ilgili ülkelerdeki üniversitelerde uygulanan öğretmenlik uygulamasına dair kılavuzlara, programlara, makalelere ulaşılmış ve analiz için bir araya getirilmiştir.

İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik konusundaki görüşlerini belirlemek amacı doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem göremedikleriniz hakkında bilgi edinme ve gördükleriniz hakkında ise alternatif açıklamalar yapma fırsatı verir (Glesne, 2015). Bu bağlamda çalışmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılarla görüşme gün ve saatleri belirlenmiştir. Türkiye'deki çalışma grubuyla görüşmelerin yüz yüze gerçekleşme imkânı olmuşken Hollanda'daki katılımcılarla Skype programı üzerinden elektronik yolla yapılmıştır. Bu görüşmeler sırasında, katılımcılardan izin alınarak Türkiye'deki öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler ses kaydına Hollanda'daki öğretmen adaylarıyla yürütülmüş görüşmeler

kamera kaydına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Hollanda'daki katılımcılarla 2017 yılı Mayıs ayında, Türkiye'deki katılımcılarla ise 2016 yılı Mayıs ayında görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin tamamlanmasıyla birlikte veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5 Veri Analizi

3.5.1 Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklere ve fark analizlerine yer verilmiştir. 'Öğretmenlik Uygulaması Anketi' verilerinin analizi için frekans ve yüzde değerlerine bakılmıştır.

'Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizinde ise, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Shapiro Wilk testi yapılmıştır.

Tablo 3.5.
Normallik Dağılımına İlişkin Shapiro-Wilk W Testi

	Ülke	Shapiro-Wilk		
		W	Sd	P
Öğrenci katılımı	Türkiye	,990	90	,712
	Hollanda	,967	30	,455
Öğretim stratejileri	Türkiye	,976	90	,099
	Hollanda	,980	30	,830
Sınıf yönetimi	Türkiye	,947	90	,001*
	Hollanda	,954	30	,220
Genel yeterlik	Türkiye	,978	90	,140
	Hollanda	,956	30	,237

*p<.05

Öğrenci katılımı, öğretim stratejileri boyutları ile genel yeterlik puanları ülkelere göre normal dağılım gösterirken ($p>.05$), sınıf yönetimi boyutunda ise verilerin ülkelere göre normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Dağılımın normal olup olmadığını belirlemenin bir diğer yolu da Skewness-Kurtosis testidir.

Tablo 3.6.
Normallik Dağılımına İlişkin Betimsel Değerler

	Öğrenci katılımı		Öğretim stratejileri		Sınıf yönetimi		Genel yeterlik	
	Türkiye	Hollanda	Türkiye	Hollanda	Türkiye	Hollanda	Türkiye	Hollanda
Aritmetik Ortalama	6,56	7,17	7,02	7,33	6,85	7,25	6,81	7,25
Medyan	6,56	7,13	7,13	7,44	7,00	7,25	6,96	7,29
Varyans	1,02	0,54	0,79	0,41	0,89	0,50	0,74	0,40
Standart Sapma	1,01	0,73	0,89	0,64	0,94	0,70	0,86	0,63
Minimum	4,25	5,13	4,88	5,88	4,25	5,25	4,71	5,42
Maximum	9,00	8,63	9,00	8,63	9,00	8,38	9,00	8,29
Ranj	4,75	3,50	4,13	2,75	4,75	3,13	4,29	2,87
Çarpıklık	-0,16	-0,45	-0,30	-0,32	-0,76	-0,76	-0,33	-0,72
Çarpıklık indeksi	0,61	1,06	1,18	0,75	2,98	1,77	1,31	1,69
Basıklık	-0,40	1,10	-0,58	0,01	0,33	0,93	-0,27	1,27
Basıklık indeksi	0,80	1,31	1,15	0,01	0,66	1,11	0,53	1,52

Skewness-Kurtosis testi sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı puanları ve alt boyutlara ait test puanları ± 1 sınırları içinde yer almıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0'a yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin ± 2 sınırları içinde 0'a yakın olması, normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick, 2013). Bu nedenle, verilerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri boyutu ve genel öğretmen öz-yeterlik inancı için normal dağıldığına karar verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının iki alt boyuta ilişkin yeterlik algılarının anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerin uygulanabilmesi için gerekli varsayımların karşılanması nedeniyle bağımsız örneklemeler için T-testine başvurulmuştur. Sınıf yönetimi boyutu için ise çarpıklık indeksi ± 2 sınırları içinde olmadığından parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi yapılması uygun görülmüştür. Buna ek olarak verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma puanları da hesaplanmıştır. İstatistiksel işlemler için SPSS 21.0'den yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen bütün analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

3.5.2 Nitel Verilerin Analizi

Doküman incelemesinden elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Karşılaştırmalı eğitimin kendine özgü analiz yöntemlerine uygun olarak benzerlik ve farklılıklar analiz edilmiştir. İki ülkedeki öğretmenlik uygulamasının benzerlik ve farklılıklarının analizi için ölçütler oluşturulmuştur. Bu ölçütlere göre veriler seçilmiş, düzenlenmiş, benzerlikler ve farklılıklar bir araya getirilmiş, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Hollanda'dan elde edilen bazı kaynakların Hollandaca bazılarının da İngilizce olması nedeniyle Hollandaca metinler için bu konuda eğitimci uzman olan kişiler tarafından Türkçeye çevrili konusunda yardım alınmış, diğer İngilizce kaynakların çevirileri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Karşılaştırmalar yapılırken elde edilen bilgiler bir araya getirilmiş ve mümkün olduğu

kadar benzerlik ve farklılıkları ortaya koyacak şekilde derlenmiştir. Daha sonra bu bilgiler tablolastırılmıştır.

Terimlerden doğabilecek anlam farklılıklarından kaçınmak için Türkçe çevirileri yapılabilen terimlerin yanına orijinal dildeki terimler de parantez içinde yazılmıştır. Türkçede tam karşılığı olmayan terimler ise yaklaşık anlamı ile verilmeye çalışılmış fakat mümkün olduğu kadar orijinal dildeki kullanımına sadık kalınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde, toplanan verilerin kavramalarla ve ilişkilerle açıklanması amaçlanmaktadır. Bu analizde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek, düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada verilerin içerik analizinin yapılması üç aşamada gerçekleşmiştir: Birinci aşamada araştırma sorularına verilen yanıtlardan araştırmanın amacına yönelik olarak ortaya çıkan ana temalar belirlenmiştir. İkinci aşamada, veriler daha önce belirlenen ana temalara göre okunarak organize edilmiş ve ana temaların alt temaları belirlenmiştir. Üçüncü aşamada ana tema ve alt temalara göre veriler tanımlanmış ve gerekli alıntılarla ortaya çıkan bilgiler birbirleri ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Alıntılarının aktarımında bazı ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar, çarpıcılık (farklı görüş), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleridir (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre Türkiye’den görüşmeye katılan öğretmen adayları için ‘TÖA1, TÖA2...’ , Hollanda’dan görüşmeye katılan öğretmen adayları için ise ‘HÖA1, HÖA2...’ şeklinde kodlama kullanılarak adayların ifadeleri aktarılmıştır.

3.5.2.1 Nitel Verilerin Analizinde Geçerlik ve Güvenirlik

3.5.2.1.1 İnandırıcılık

Çalışmanın nitel verilerinin inandırıcılığının (iç geçerliğinin) sağlanması için derinlik odaklı veri toplama ve çeşitleme stratejilerinden yararlanılmıştır. Derinlik odaklı veri toplamada araştırmacı elde ettiği sonuçları sürekli olarak birbiriyle karşılaştırıp kavramsallaştırmış ve elde ettiği verilerin araştırma sorularına yeterliğini sorgulayarak katılımcıların bakış açısıyla yorumlamıştır.

Çeşitleme iki şekilde yapılmıştır: veri kaynakları çeşitlemesi ve yöntem çeşitlemesi. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, görüşmelere farklı özelliklere sahip katılımcıların dahil edilmesi ile sağlanmıştır. Yöntem çeşitlemesi de doküman analizi ve görüşme yöntemi ile sağlanmıştır. Yapılan doküman analizi sonuçlarının öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerle açıklanması ve zenginleştirilmesi ile çalışmanın inandırıcılığının artırılmasına çalışılmıştır.

3.5.2.1.2 Aktarılabilirlik

Nitel sonuçların aktarılabilirliğini (dış geçerliğini) artırmak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklemeden yararlanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler tema ve alt temalara

göre düzenlenmiş, ayrıntılı olarak betimlenmiş ve katılımcıların ifadelerine sadık kalınarak doğrudan aktarmalara yer verilmiştir. Örneklemeye seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve ilgili bölümde katılımcıların özellikleri detaylı olarak tanımlanmıştır.

3.5.2.1.3 Tutarlılık

Araştırmanın tutarlılığının (iç güvenilirliğinin) sağlanması için veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplanması ve analizi aşamalarında tutarlık incelemesi yapılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi esnasında uzman görüşü alınmıştır. Hollanda'daki öğretmen adayları için İngilizce Türkiye'deki öğretmen adayları için Türkçe form hazırlandığından formun dilsel bütünlüğünün kontrolü için iki dilbilgisi uzmanının (1 İngilizce dilbilgisi, 1 Türkçe dilbilgisi uzmanı) görüşüne başvurulmuştur. Formlar, ayrıca araştırmanın amacına uygunluğu konusunda iki alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur.

Tablo 3.7.

Öğretmenlik Uygulaması Görüşme Formları için Görüş Belirten Uzmanların Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	Akademik Unvan	Anabilim Dalı
1	Erkek	Doktor Öğretim Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim
2	Erkek	Doktor Öğretim Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim
3	Kadın	Araştırma Görevlisi	İngiliz Dili Eğitimi
4	Kadın	Araştırma Görevlisi	Türkçe Eğitimi

Görüşme verilerinin toplanması esnasında öğretmen adaylarına görüşme sorularının aynı tonlamayla sorulmasına dikkat edilmiş ve görüşmeler, adayları herhangi bir görüşe yönlendirmeyecek tutumla sürdürülmüştür. Hollanda'daki katılımcılar ile yapılan İngilizce görüşmeler önce bilgisayar ortamında İngilizce transkript edilmiş sonra araştırmacı tarafından Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Tutarlılığın kontrolü için Tablo 3.7.'de belirtilen üçüncü uzman tarafından Türkçe metnin tekrar İngilizceye çevirisi yapılmıştır. Anlatımı bozacak herhangi bir uyumsuzluğun olmadığına karar verilince veriler analiz için hazır hale getirilmiştir.

Verilerin analizi aşamasında tutarlılığının sağlanması için, kuramsal yapı temel alınarak kategorilerin belirlenmesi sağlanmıştır. Veri analizi sürecinde oluşturulan kategoriler ve kodlamalar araştırmacı dışında Tablo 3.7.'de belirtilen ikinci ve üçüncü araştırmacılar tarafından birbirilerinden bağımsız bir biçimde yapılmış, daha sonra oluşturulan kod ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülüne göre yapılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}}$$

Bu formüle göre, güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır.

3.5.2.1.4 Teyit Edilebilirlik

Nitel verilerin teyit edilebilirliğini sağlamak için araştırmacı ulaşılan sonuçları toplanan verilerle aralıklı olarak teyit etmiş ve ham veriler saklanmıştır.

4 BULGULAR

Bu bölümde araştırma süresince elde edilen bulgular araştırma alt problemlerine göre verilmiştir.

4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan ‘Türkiye’de İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi ile Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?’ problemine ilişkin bulgular;

- Öğretmenlik uygulamasının süresi, amacı ve içeriği,
- Uygulama okulu ve uygulama öğretmeninini seçimi,
- Öğretmenlik uygulamasında görev ve sorumluluklar,
- Uygulama deneyimlerinin dosyalanması ve değerlendirme

açısından sınıflandırılmış, incelenmiş, tanımlanmış ve karşılaştırılmıştır.

4.1.1 Öğretmenlik Uygulamasının Süresi, Amacı ve İçeriği

Türkiye’de İngilizce öğretmen adayları eğitimlerinin son yılında Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersi ile öğretmenlik mesleğini gerçek sınıf ortamında görme fırsatı bulurlar.

Okul Deneyimi dersi, dördüncü yılın ilk döneminde MEB’e bağlı okullarda gerçekleştirilen uygulamalı bir derstir. Bu derste öğretmen adayları ilk kez bir uygulama öğretmeninini danışmanlığında gerçek ortamda öğretmenlik mesleğini gözlemlemeye başlarlar. İkinci dönemde sorumlu olacakları Öğretmenlik Uygulaması dersine temel oluşturması bakımından önemlidir. Ders daha çok gözleme dayalı olarak yürütülür (YÖK, 1998). Bu ders süresince öğretmen adaylarından uygulama okulunda buldukları süre boyunca 13 etkinliği gerçekleştirmesi beklenir. Uygulama öğretim elemanı her hafta etkinliklerle ilgili olarak öğretmen adaylarını bilgilendirir (Eraslan, 2008). Uygulama çalışmalarını dosyalayan adayların değerlendirmeleri uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından dönem sonunda gerçekleştirilir.

Öğretmenlik Uygulaması dersi, son yılın son döneminde 2 haftalık gözlem ve 12 haftalık uygulamayı içeren bir derstir (Topkaya, Yavuz ve Erdem, 2008). Haftada altı saat öğretmenlik uygulaması ve iki saat seminer olarak uygulanır. Öğretmen adayından, altı saatlik uygulamanın en az üç saatinde uygulama öğretmeninini sorumluluğunda olan dersleri planlı olarak yürütmesi beklenir. Diğer üç saatlik zaman dilimi de bu derslerin planlanmasına ayrılır. İki saatlik seminer dersinde ise, uygulama öğretim elemanı öğretmen adaylarıyla okullarda yaptıkları uygulamaların değerlendirmesi yapar (YÖK, 1998, s.37).

Öğretmenlik uygulaması sonunda öğretmen adayları aşağıdaki nitelikleri kazanmış olmalıdır:

- “Uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini geliştirebilme,
- Kendi alanının ders programını anlayabilme, ders kitaplarını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme,
- Öğretmenlik uygulaması sırasında kazanmış olduğu deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşarak kendisini bu yönde geliştirebilme” (YÖK, 1998, s.37).

Hollanda’da öğretmen eğitiminde yeterlik temelli ve okul temelli öğretmen yetiştirme yaklaşımları benimsendiği için öğretmen adayları programa girdikleri ilk yıldan itibaren okul uygulama çalışmaları kapsamında staja tabi olmaktadır. Her kurum kendi programını hazırladığı için bazı farklılıklar olmasına karşılık ortak bir birlikteliğin olduğu da gözlenmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması (1), on yedi hafta boyunca haftada bir gün uygulanmaktadır. Birinci yıldaki bu dersin amacı, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin genel görünümü ile ilgili görüş kazandırmak ve öğretmenliğin farklı sorumluluklarını göstermektir. Genellikle okul ortamına ve öğretmenlik mesleğine uyum sağlama sürecidir (Smith ve Snoek, 1996, s. 5-6). Ayrıca öğretmen adayları ilk yılın sonunda tabi tutulacakları bir sınav ile öğretmenlik mesleğinin kendileri için uygun olup olmadığı konusunda değerlendirilerek ya programa devam etmeleri ya da başka bir programa geçişlerinin sağlanmasına karar verilir. Stajın ilk yılı diğer yıllarda da olduğu gibi yedi yeterlik üzerine dayanır. Öğrencinin yürüteceği etkinlikler bu yeterlikleri hedeflemesi gerekmektedir. Bu etkinliklere üniversite, okul ve öğrenci birlikte karar verir. Okul öğrencinin temenni ve görüşlerini dikkate alarak araştırma odaklı etkinliklere dayalı yapılandırılmış bir öneri sunar. Öğrenci okulun ön gördüğü etkinlik ve görevleri yerine getirmekle beraber en az üç ders anlatımı yapmakla yükümlüdür (Hogeschool van Amsterdam, 2016).

Birinci yıldaki olası etkinlikler ve program şöyledir;

-Oryantasyon etkinlikleri:

- Yapılandırılmış derslerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin gözlemlenmesi
- Sınıf ile bir gün
- Yardımcı personelle tanışma ve işbirliği
- Müdürün, danışmanın, koordinatörün yaptığı işler hakkında bilgilendirme
- Zümre ya da genel toplantıları ve veli toplantıları hakkında görüş edinme
- Okulun idari alanları hakkında bilgi sahibi olma

-Destekleyici etkinlikler:

- Bir grup öğrenciye (BİT etkinliklerinde, kütüphanede, destek derslerinde) danışmanlık yapma
- Projelere yardım, tenefüs esnasında nöbet

- Zümreye danışarak öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde yardımcı olma, uygulamalı derslerde yardım etme, ders materyallerinin toplanması ve düzenlenmesi

Öğretmenlik Uygulaması (2), ikinci yılda kırk iki hafta boyunca haftada iki gün uygulanmaktadır. İlk yıldaki öğretmenlik uygulamalarına göre oldukça yoğundur. Bu öğretmenlik uygulamalarında, dersi hazırlama ve yürütme, sınıf yönetimi, farklı öğretim teknikleri ile uygulama yapma, öğretim araçları ve materyalleri kullanma dikkat çeken konular arasındadır (Hogeschool van Amsterdam, 2016). Bu uygulamada okul öğrenciyi sınıf içi etkinlikleriyle görevlendirebilir. Örneğin,

- Öğrenciler sınıfta ödev, proje gibi görevler üzerine çalışma yürütürken öğrencilere rehberlik etme,
- Tüm bir dersi baştan sona işleme,
- Ek ödevler, öğretim materyalleri hazırlayarak derslere destek kaynak oluşturma,
- Sınıf içindeki genel etkinliklere yardımcı olma (örneğin, bir araştırma yürütülürken sınıfın organizasyonu, bilgilendirilmesi)

Öğretmenlik Uygulaması (3), üçüncü yılda haftada iki buçuk ya da üç gün ilk dönem uygulanır. Bu dönemde öğrenciler öğretmenlik mesleğinin inceliklerini öğrenip pekiştirir. Okulu öğretmenlerle meslektaş olduğu bir iş yeri olarak görmeyi, daha bağımsız öğretmenlik yapmayı ve geleceğin öğretmeni rolüne bürünmeyi benimser (Hogeschool van Amsterdam, 2016). Bu aşamada öğrenci daha çok öğretim becerilerini geliştirir ve öğrencilerin öğrenme stilleri ve tutumlarına yönelik fikir edinir. Bu derste öğretmen adayları, öğrencileri sınav yapma değerlendirme yetkisine sahiptirler. Bu uygulama çalışması ile ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi ve becerilerini geliştirmektedirler (Smith ve Snoek, 1996, s.6). Örnek etkinlikleri şunlardır;

- Kendi materyal ve yöntemlerine dayalı olarak derslerin tamamını yürütmek,
- Çeşitli öğretim yöntemleri ve görsel/işitsel araçlarla dersleri yürütmek (hız ve etki bakımından farklılık gösteren),
- Proje, gezi, saha çalışması gibi organizasyonlara katkıda bulunmak.

Öğretmenlik Uygulaması (4), dördüncü yılda ya yarım yıl boyunca haftada beş gün, ya da bir yıl boyunca haftada iki gün uygulanmaktadır. Bu uygulamalarda öğretmen adayları, okullar ile anlaşma yaparak öğretmen olarak derse girmeye başlarlar. O dersin sorumluluğu tamamıyla öğretmen adayına verilir (Smith ve Snoek, 1996, s.6). Bu mezuniyet aşaması da olan staj döneminde öğrenci artık 'Stajyer Öğretmen' (LIO) olarak çalışır. Yani okulun tam zamanlı bir üyesidir. Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı öğretmen açığının çok olması nedeniyle son sınıftaki öğretmen adaylarıyla bir yılı geçmeyecek biçimde sözleşme yapmakta ve ücretli öğretmen olarak görevlendirmektedir (Meesters, 2003, s. 49). Mesleğin tüm yanlarını deneyim etme fırsatı yakalar. Bir misafir gibi değil 'geleceğin meslektaş' olarak okulda kabul görülür (van Velzen ve

van der Klink, 2014). Önceki yıllardan farklı olarak rehberlik uzak mesafeden yapılır. Danışmanlar öğrenci ile yürüttüğü yansıtıcı toplantılarla etkinlikleri değerlendirir. Artık ders ziyaretleri oldukça sınırlı tutulur.

Bu aşamada hem öğrenci hem öğretmen olduğu için %50 mesleki görevleri %50 öğrenme görevleri bulunmaktadır. Okuldaki çalışmasına ek olarak öğrenciye araştırmasını yürütecek zaman da bırakılması gerekir. Öğretmen aday rehberlik ve değerlendirme sürecinde de yer alır (Hogeschool van Amsterdam, 2016; Klencke ve Krüger, 2000, s. 168). Türkiye ve Hollanda'daki öğretmenlik uygulamasının genel özelliklerinin benzerlik ve farklılıklarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1.

Türkiye ve Hollanda'da Öğretmenlik Uygulamasının Genel Özelliklerinin Karşılaştırılması

Türkiye		Hollanda
Ders		Öğretmenlik uygulaması / Staj 1
Zaman		1.yıl
AKTS		6
Amaç		Öğretmen adayına öğretmenlik mesleği tanıtmak ve programın adaya uygun olup olmadığına karar vermek
Değerlendirme		Ürün dosyası
Ders		Öğretmenlik uygulaması / Staj 2
Zaman		2.yıl
AKTS		12
Amaç		Öğretim yöntemleri bilgisini, sınıf yönetimi becerisini ve öğretim araç ve materyalleri uygulamalar yoluyla geliştirmek
Değerlendirme		Ürün dosyası
Ders	Okul deneyimi	Öğretmenlik uygulaması / Staj 3
Zaman	4.yıl 1. Dönem	3.yıl
AKTS	6	12
Amaç	Öğretmen adayına okul, öğrenci ve öğretmenlik mesleği ile ilgili görüş kazandırmak	Alan öğretiminde sorumluluk alma ve ölçme ve değerlendirme konusunda deneyim kazandırmak
Değerlendirme		Ürün dosyası
Ders	Öğretmenlik uygulaması	Öğretmenlik uygulaması / Staj 4
Zaman	4. yıl 2. Dönem	4.yıl
AKTS	15	24
Amaç	Öğretmen adayına kazanmış olduğu bilgi ve becerileri bir okul ortamında deneyip geliştirmesine ve mesleğin gerektiği özellikleri kazanmasına olanak tanımak	Okulun tam zamanlı çalışan öğretmeni olarak mesleğin gerektirdiği tüm alanlarda deneyim kazandırmak
Değerlendirme	Ürün dosyası (dijital / analog)	Dijital ürün dosyası, araştırma projesi

Tablo 4.1’de de görüldüğü gibi benzerlikler açısından bakıldığında, hem Türkiye’deki hem de Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği programlarında dördüncü yılda yer alan öğretmenlik uygulaması öğretmen adayının öğretmenlik mesleğini gerçek okul ortamında deneyimleyerek mesleki gelişimini artırmasını amaçlamaktadır. Ancak Hollanda’daki öğretmen adayları eğitimlerinin son yılını uygulama okulunda (ücretli çalışan) stajyerler olarak geçirirken Türkiye’deki adaylar çok kısıtlı bir zamanı uygulama okulunda geçirmekteler. Bu da Hollanda’nın öğretmenlik uygulamasına ayırdığı sürenin Türkiye’nin ayırdığı süreden oldukça fazla olduğunu ve tüm öğretim süreci boyunca devam ettiğini göstermektedir. Maalesef ki Türkiye’de öğretmen adaylarının staj imkânından faydalanabilmeleri sadece son yıllarında ve oldukça kısıtlı olmaktadır. Dikkat çeken bir diğer farklılık ise Hollanda’da birinci yılda başlayan öğretmenlik uygulamasının amaçlarından birinin de öğretmen adayının programa diğer bir deyişle öğretmenlik mesleğine uygunluğunu test etmektir. Bu ilk uygulamadan başarısız olan adayların başka bir programa geçişlerinin sağlanması ile staj onlar için sonlanmış olmakta ve öğretmenlik için uygun adaylar olmadıklarına karar verilmekte. Ancak Türkiye’de adaylar merkezi yerleştirme ile üniversitelere kabul edildikleri için adayların seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olmadığına karar verdiklerinde böyle bir değişim kolaylıkla yapılamamakta. Ayrıca öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında öğretmenlik mesleği ile tanışmaları eğitimlerinin son yılında mümkün olduğu için adayların program değiştirme kararı için geç kaldıklarını düşünmeleri kaçınılmazdır.

4.1.2 Uygulama Okulu ve Uygulama Öğretmeninin Seçimi

Türkiye’de öğretmenlik uygulaması sürecinde eğitim fakültesi ile okullar işbirliği yapmaktadır. Bu işbirliği çerçevesinde uygulama okullarının ve öğretmenlerinin seçiminde bazı ölçütler dikkate alınmaktadır. Uygulama okulunun şu ölçütleri karşılıyor olması gerekmektedir (YÖK , 1998, s. 29).

- Deneyimli öğretmenlere sahip olması,
- Araç ve gereç bakımından donanımlı olması,
- Eğitim kaynakları ve okul atmosferinin uygun olması,
- Gerekli görülen görev ve sorumlulukları yerine getirmeyi kabul etmiş olması.

Uygulama öğretmenlerinin de seçiminde dikkate alınan bazı ölçütler mevcuttur. Öğretmen adaylarına danışmanlık yapacak, onlara mesleki becerilerini geliştirebilmeleri ve uygulamaları konusunda yol gösterici rolünde olacak uygulama öğretmenlerinde aranan özellikler şu şekilde özetlenebilir (YÖK , 1998, s. 30):

- Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişime istekli olması,
- Alanda en az lisans eğitimi görmüş olması,
- En az üç yıllık deneyime sahip olması,
- Öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada başarılı olması,

- Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olması

Hollanda’da dört yıl boyunca devam eden öğretmenlik uygulaması Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığına bağlı tüm okullarda yapılabilmektedir. Ancak bu okullar arasında Eğitim Bakanlığı tarafından resmi olarak tanınan ve finansal destek görenler olduğu gibi (NVAO, 2009) NVAO şartlarını sağlamayan fakat üniversitelerle işbirliği içinde çalışan uygulama okulları da mevcuttur (Hogeschool van Amsterdam, 2016). Yine de üniversiteler uygulama okulunun seçiminde bazı ölçütleri dikkate almaktadır. Bu ölçütler şunlardır (Eurydice, 2007):

- Yeterli sayıda alan öğretmene sahip olması
- Üniversite ile işbirliği içinde olması
- Daha önce yapılan çalışmalarda olumlu izlenim oluşturması
- Öğretmen adaylarına uygulamalarında destek olacak donanıma sahip olması

Uygulama öğretmenin seçiminde ise, deneyimli olması, danışmanlık konusunda hizmet içi eğitim almış olması, öğretmenlik mesleği yeterliklerine sahip olması gibi ölçütler aranmaktadır (Eurydice, 2007).

Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği programlarında uygulama okulunun ve uygulama öğretmenin seçiminde temel alınan ölçütlerle ilgili benzerlikler ve farklılıklar Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Türkiye ve Hollanda’daki Uygulama Okulu ve Uygulama Öğretmeni Seçim Ölçütlerinin Karşılaştırılması

	Ölçütler	Türkiye	Hollanda
Uygulama okulu	Deneyimli İngilizce öğretmene sahip olma	●	●
	Araç ve gereç bakımından donanımlı olma	●	●
	Uygulama çalışmalarında olumlu izlenime sahip olma	○	●
	Okul atmosferinin uygunluğu	●	●
Uygulama öğretmeni	Deneyimli olma	●	●
	Model olma özelliği taşıma	●	●
	Öğretmenlik mesleği yeterliklerine sahip olması	●	●
	Uygulama öğretmenliği konusunda eğitim almış olma	○	●
	Lisans eğitimi alanında yapmış olma	●	●

● var ○ yok

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, benzerliklere bakıldığında hem Türkiye’de hem de Hollanda’da uygulama okulunun deneyimli personele ve uygun ortama sahip olmaları önemlidir. Farklılara bakıldığında ise Hollanda’da uygulama okulunun geçmiş deneyimlerinin olumlu olması aranan başka bir ölçüt olarak görülmektedir. Her iki ülkede de uygulama öğretmenin seçiminde dikkate alınan ölçütler, uygulama öğretmenin deneyimli olması, model öğretmen özelliklerini taşıması ve öğretmen yeterliklerine sahip olmaları. Ancak uygulama öğretmenin hizmetiçi eğitim almış olması şartı Hollanda için önem arz etmekteyken Türkiye’de böyle bir şart aranmamaktadır.

4.1.3 Öğretmenlik Uygulamasında Görev ve Sorumluluklar

Türkiye’de İngilizce Öğretmenliği programında Öğretmenlik Uygulaması çalışmalarında öğretmen adaylarının görev ve sorumlulukları eğitim fakültesine karşı, uygulama okuluna karşı, öğrencilere karşı ve kendine karşı olmak üzere dört alt tema altında belirlenmiştir ve genel olarak şöyledir (YÖK , 1998, s.8):

a. Öğretmen Adayının Eğitim Fakültesine karşı Görev ve Sorumlulukları

- Uygulama programının gereklerini yerine getirmek için planlı ve düzenli çalışmak,
- Uygulama süresince yapılan öneri ve eleştirilerden yararlanarak olumlu yönde mesleki gelişim sergilemek,
- Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması çalışmalarını yürütürken diğer öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile işbirliği ve iletişim içinde bulunmak.

b. Öğretmen Adayının Uygulama Okuluna Karşı Görev ve Sorumlulukları

- Okul yönetimi ve uygulama öğretmeni ile iletişim ve işbirliği içinde bulunmak,
- Uygulama öğretmenin ders programını aksatmadan verilen görevleri süresi içinde ve planlandığı biçimde yerine getirmek,
- Uygulama okulunun kurallarına uymak,
- Ders araçlarını verimli kullanmak ve korumak,
- Uygulama öğretmenin sorumluluğundaki etkinliklere katılmak.

c. Öğretmen Adayının Öğrencilere Karşı Görev ve Sorumlulukları

- Sorumluluğundaki öğrencilerin güvenliğini sağlamak,
- Öğrencilere açık ve anlaşılır yönergeler vermek,
- Öğrencileri nesnel ölçütlerle değerlendirmek,
- Dersin anlaşıldığından emin olmak,
- Sınıf yönetiminde kararlı ve hoşgörülü olmak,
- Öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya yönleltmek,
- Öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıkları geliştirmelerine katkıda bulunmak,
- Öğrencilere önderlik yapabilmek.

d. Öğretmen Adayının Kendine Karşı Görev ve Sorumlulukları

- Mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde bulunmak ve mesleğin gerektirdiği nitelikleri edinmeye çalışmak,
- Kişisel ve mesleki yaşamında örnek olmak,
- Okul yönetiminin ve öğretmenlerin desteğini sağlamak,
- Alanındaki gelişmeleri yakından izlemek,
- Bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmek,
- Zamanı verimli kullanmak,
- Öğrencilerle ilişkilerinde ölçülü olmak,
- Yaptığı çalışmalarını sonraki tartışma ve değerlendirmeler için bir dosya halinde düzenlemek.

Hollanda’da İngilizce öğretmenliği programı öğretmenlik uygulamasına dair öğretmen adaylarının görev ve sorumlulukları Türkiye’deki kadar ayrıntılı bir biçimde belirtilmemiş olsa da daha çok adaylardan beklenen sorumluluklar öğretmen yeterliklerini kazanabilecek etkinlikleri yerine getirmeleridir. Öğretmen adaylarından beklenen etkinlikler üç ana başlık altında özetlenebilir. Bunlar, öğretim etkinliklerine, öğretim dışı etkinliklerine ve belirli konularda düzenlenen seminerlere katılım. Öğretim etkinlikleriyle kast edilenler sadece öğrencilere verilecek danışman rehberliğinde gerçek eğitim ve öğretim değil aynı zamanda ders öncesi hazırlık ve sonrası değerlendirmeyi içeren danışmanlarla yapılacak iletişimi de içermektedir. Adayların sorumlu oldukları öğretim dışı etkinlikler ise öğretmenler için düzenlenen toplantılar, veli toplantıları ve okuldaki diğer personelle yapılacak toplantılara katılımıdır. Öğretmen adayları bu etkinliklere ek olarak okul bağlamı ve fakülte program içeriği ile ilgili konulardaki seminerlere katılmakla da yükümlüdürler. Örneğin, öğrencilerle iletişim ve etkileşim, öğrenci danışmanlığı, öğrencinin akademik başarısını artıracak yöntemler üzerine seminerler olabilir (van Velzen ve van der Klink, 2014). Buna ek olarak, öğretmen adayı İngilizce öğretmenliği programının ilk yılından itibaren devam eden staj süresince gerek uygulama okulu müdürünce gerek uygulama öğretmenince verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmek zorundadır (Hogeschool van Amsterdam, 2016; Hogeschool Utrecht, 2017). Aynı zamanda, uygulama öğretim elemanının kendisinden beklediği görev ve sorumlulukları da yerine getirmekle yükümlüdür (Eurydice, 2007).

Türkiye’de öğretmenlik uygulaması süresince uygulama öğretmenlerinin üstlenmesi gereken bazı görev ve sorumluluklar da bulunmaktadır. Bunların başında (YÖK , 1998, s. 10; Anadolu Üniversitesi, 2016):

- Öğretmen adayının çalışma programını uygulama öğretim elemanı ile işbirliği yaparak düzenlemek,
- Öğretmen adayının mesleki gelişimine yardımcı olmak ve yol göstermek,
- Öğretmen adayına gerekli öğretim araç-gereç, kaynak ve ortamı sağlamak,
- Öğretmen adayına etkinliklerini ve dersini planlamada rehberlik etmek,
- Öğretmen adayının uygulama çalışmalarını gözlemlemek,
- Öğretmen adaylarını gerektiğinde kendisine kolayca ulaşılabilirliğini sağlamak,
- Öğretmen adayı ile ilgili gözlem ve değerlendirmelerini bir dosyada tutmak,
- Adayın çalışmalarına yönelik geri bildirimde bulunmak,
- Adayın sınıf dışı etkinliklere (tören ve toplantılar) katılmasını sağlamak,
- Öğretmen adayının uygulama başarısını değerlendirmek.

Hollanda’da uygulama öğretmenliğine dair standartların belirlenmesinde VELON önemli bir rol üstlenmektedir. Bu standartlar her ne kadar yeterlik temelli olsa da yani uygulama öğretmenin mesleki yeterlik alanlarını belirlemeye ve tanımlamaya dair olsa da öğretmenlik

uygulanması boyunca üstleneceği görev ve roller de içinde yer almaktadır (Lunenberg, Snoek ve Swenne, 2000). Öğretmen adayının rehberliğinde en çok dikkat edilen nokta, her öğretmen adayının kendi öğretim stil ve davranışlarını geliştirmesi, tüm öğretmenlik uygulamalarından yeni bilgi ve beceriler öğrenmesi gerekliliğidir. Bu nedenle, görüşmelerde uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı öğretmen adayına kendi doğrusunu bulabilecek yollar göstererek yardımcı olmaya ve rehberlikte bulunmaya çalışırlar (Klencke ve Krüger, 2000, s. 168). Uygulama öğretmenin görevlerini de şu şekilde belirtebiliriz:

- Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini teşvik edecek güvenli bir çalışma ortamı sağlamak,
- Öğretmen adayları arasındaki etkileşimi düzenlemek,
- Adayların sistematik gelişimlerine ve teorik-pratik arasındaki bağı kurmalarına yardımcı olmak,
- Öğretmen adayına gerektiğinde duygusal destek sunmak,
- Ders öğretim programını öğretmen adayları ile paylaşmak ve adayların yürüteceği derslerin organizasyonunu sağlamak,
- Öğretmen adayları için çalıştaylar düzenlemek,
- Okul yönetimi ile işbirliği halinde çalışmak,
- Öğretim elemanı ile beraber öğretmen adayının başarısını değerlendirmek (Lunenberg, Snoek ve Swenne, 2000; Bezzina, Lorist ve Velzen, 2006).

Türkiye’de İngilizce öğretmenliği programında öğretmenlik uygulaması süresince tanımlanan sorumlulukları gereğince uygulama öğretim elemanı öğretmen adayını uygulama okulu ve takip edeceği program, öğretmen yeterlikleri, değerlendirme ve kurallar konusunda bilgilendirir. Buna ek olarak uygulama öğretim elemanının taşıdığı diğer sorumluluklar şu şekilde sıralanabilir (YÖK , 1998, s. 9):

- Öğretmen adayına yerine getirdiği etkinlikler ile ilgili geri bildirim vermek,
- Ders planlama, değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi konularda rehberlik yapmak,
- Öğretmen adayının, uygulama dersine dair öz değerlendirmesine yardımcı olmak,
- Öğretmen adayının en az iki uygulama dersini gözlemlemek ve raporlamak,
- Uygulama öğretmeni ile işbirliği içinde çalışarak öğretmen adayının mesleki gelişimini ve başarısını artırıcı önlemleri almak,
- Uygulama sonunda öğretmen adayını uygulama öğretmeni ile birlikte değerlendirmek.

Hollanda’da uygulama öğretim elemanın görev ve sorumlulukları, genel olarak uygulama okulu, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki işbirliği ve iletişimin oluşmasını sağlamak ve öğretmen adayına rehberlik ve danışmanlık yapmak olarak özetlenebilse de (Klencke ve Krüger, 2000, s.169) sorumlulukları, planlama, rehberlik etme ve değerlendirme

olmak üzere üç başlık altında toplanabilir. Planlama aşamasında uygulama öğretmeni, öğretmen adayının uygulama boyunca yapacağı etkinlikleri, dersleri ve staj boyunca yürüteceği uygulama temelli projesini öğretmen adayı ile birlikte planlayıp karar verir. Rehberlik açısından son yıl her ne kadar uzaktan rehberlik sağlasa da, ders planını hazırlamada, öğretmede ve değerlendirmede öğretmen adayına yardımcı olur. Verdiği dersleri gözlemleyerek ona danışmanlık yapar. Değerlendirme açısından ise, öğretmen adayının gelişimini ve son durumunu değerlendirip, adayla beraber değerlendirme görüşmeleri düzenler (Klencke ve Krüger, 2000, s.171; Hogeschool Utrecht, 2017).

Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarındaki öğretmenlik uygulamasında yer alan bireylerin görev ve sorumlulukları ile ilgili benzerlikler ve farklılıklar Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3

Türkiye ve Hollanda'daki Öğretmenlik Uygulamasında Bireylerin Görev ve Sorumluluklarının Karşılaştırılması

		Görev ve Sorumluluklar	Türkiye	Hollanda
Öğretmen adayı	Dersleri planlamak ve uygulamak	●	●	
	İşbirliği içinde çalışmak	●	●	
	Uygulama okulunun kurallarına uygun davranmak	●	●	
	Öğretim araçlarını verimli kullanmak ve korumak	●	○	
	Öğretmenlik mesleği yeterliklerini geliştirmek	●	●	
	Seminerlere katılmak	○	●	
	Toplantılara katılmak	○	●	
	Yaptığı çalışmalarını ürün dosyası şeklinde düzenlemek	●	●	
Uygulama öğretmeni	Öğretmen adayının çalışma programını düzenlemek	●	●	
	Öğretmen adayına uygun çalışma ortamı sunmak	●	●	
	Öğretmen adaylarına çalıştaylar düzenlemek	○	●	
	Öğretmen adayına rehberlik yapmak	●	●	
	Öğretmen adayına duygusal destek sağlamak	○	●	
	Öğretmen adayının dersini gözlemlemek	●	●	
	Öğretmen adayına gözleme dayalı geri bildirim vermek	●	●	
	Öğretmen adayı ile ilgili gözlem ve değerlendirme dosyası tutmak	●	●	
	Öğretmen adayının başarısını değerlendirmek	●	●	
Uygulama öğretmeni	Bireyler arasında işbirliğini sağlamak	●	●	
	Öğretmen adayına rehberlik yapmak	●	●	
	Öğretmen adayının dersini gözlemlemek	●	●	
	Öğretmen adayına gözleme dayalı geri bildirim vermek	●	●	
	Öğretmen adayını değerlendirmek	●	●	
	Öğretmen adayıyla değerlendirme toplantıları yapmak	●	●	

● var ○ yok

Tablo 4.3'de görüldüğü gibi, hem Türkiye hem de Hollanda'da öğretmen adaylarının görev ve sorumlulukları büyük ölçüde birbirine benzerlik göstermektedir. Uygulama okulunda anlatacakları dersleri planlamak, işbirliği içinde çalışmalarını yürütmek, okulun kurallarına uygun davranışlar sergilemek, öğretmenlik mesleği yeterliklerini geliştirmek ve uygulama çalışmalarını dosyalamak bu benzerlikleri özetlemeye yeterli görülmektedir. Bunlara karşılık her iki ülkede

adaylardan beklenen farklı sorumluluklar da bulunmaktadır. Örneğin, Türkiye'deki öğretmen adaylarının görev ve sorumlulukları arasında 'ders araçlarını verimli kullanmak ve korumak' bulunmaktadır. Türkiye'den farklı olarak Hollanda'daki öğretmen adaylarından uygulama okulunda düzenlenen toplantılara ya da seminrlere katılmaları beklenmektedir.

Uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının karşılaştırılması incelendiğinde, her iki ülkede de uygulama öğretmenin, öğretmen adayına tüm uygulama etkinlikleri süresince rehberlik ettiği ve onunla işbirliği içinde çalıştığı görülmektedir. Buna ek olarak, uygulama öğretmenleri iki ülkede de öğretmen adayının uygulama performanslarını değerlendirip geri bildirim vermekle yükümlüdür. Hollanda'da uygulama öğretmenin 'öğretmen adayına çalıştaylar düzenlemek, duygusal destekte bulunmak' gibi sorumlulukları da bulunmaktadır.

Uygulama öğretim elemanının görev ve sorumlulukları incelendiğinde ise, her iki ülkede de temel görevin öğretmen adayına rehberlik ve danışmanlık yapmak ve öğretmen adayının çalışmalarını denetlemek ve değerlendirmek olduğu görülmektedir. İki ülkede uygulama öğretim elemanı için tanımlanan görev ve sorumluluklar arasında farklılığa ulaşılamamıştır.

4.1.4 Uygulama Deneyimlerinin Dosyalanması ve Değerlendirme

4.1.4.1 Uygulama Deneyimlerinin Dosyalanması

Türkiye'de öğretmenlik uygulaması ile ilgili çalışmaların dosyalanması önemli görülmektedir. Öğretmenlik uygulaması iki ana aşamadan oluşmaktadır: Adaylar bir dizi ders gözlemi ve anlatımı yaparak "uygulama" aşamasını tamamlar ve uygulamada yaptığı çalışmalarını bir dosyada tutarak "belgelendirme" aşamasını yerine getirir. Bu nedenle yapılan her uygulamaya ait dökümanların dosyada bulunması adayın uygulama başarısının değerlendirilmesi süreci için gereklidir. Adaylardan uygulama boyunca anlatım yapacakları en az 6 ders saatine ait sunum, etkinlik, araç-gereç ve planları dosyalamaları beklenmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2016).

Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dosyasına bir takım belgeler koyarlar. Bu belgeler temelde iki kısımdan oluşur: öğretmenlik mesleği ve okulun işleyişine ilişkin belgeler, haftalık etkinlik ve uygulamalara ilişkin belgeler.

Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Tanıtım bilgileri
2. Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili olarak dönem içinde okulda yapılacak bütün etkinlikleri gösteren bir etkinlik çizelgesi
3. Her hafta için dosyaya konulacak belgeler;
 - a) Öğretmen adayının derse devam çizelgesi,
 - b) Ders planları,
 - c) Derslerde kullanılan çalışma yaprakları, geliştirilen öğretim ve değerlendirme materyalleri
 - d) Uygulama öğretmenin düzenlediği gözlem formu

4. Öğretmen adayının alanına ait eğitim öğretim programı
5. Derslerde kullanılan araç-gereç ve ders kitaplarına ilişkin notlar
6. Okulda kazanılan deneyimler ve öğretme becerilerine yönelik gelişimini yansıtan günlük
7. Öğretmen adayının katıldığı ders dışı etkinliklere dair raporlar
8. Dosyanın ayrı bir bölümünde aşağıda belirtilen diğer resmi belgeler de bulundurulmalıdır;
 - a) Milli Eğitim Çalışma Takvimi,
 - b) Okul kuralları ve yönetmelikler,
 - c) Öğrenci kayıt ve kabul belgeleri,
 - d) Özel birimlerin (kütüphane vs) çalışma kurallarıyla ilgili belgeler,
 - e) Zümre ve veli toplantılarına ait tutanaklar,
 - f) Rehberlik hizmetlerine ait belgeler,
 - g) Uygulama sınıfının düzeni, öğrenci devam durumu.

Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı, öğretmen adayının hazırlamakta olduğu gelişim dosyasını zaman zaman kontrol edebilirler. O nedenle adayın dosyasını staj esnasında beraberinde getirmeye ve düzenli olarak dosyasında gereken güncellemeleri yapmaya titizlik göstermesi beklenir. İnceleme esnasında o ana kadar yapılmış etkinliklerin, ders notlarının dosyada yer alması gerekir (YÖK, 1998, s.39).

Hollanda'da da öğretmenlik uygulaması boyunca öğretmen adaylarının performans gelişimlerini yansıtan bir ürün dosyası tutmaları önemlidir. Bu dosya içerikleri üniversitelere göre farklılık gösterebilse de tüm üniversitelerde dijital portfolyo uygulaması benimsenmiştir ve genellikle öğretmen adayları öğrenme hedeflerine dayalı olarak dosya tutarlar. Bunlar;

1. Eğitim dosyası (yeterlik 1 ve 2 öğrenme hedefleri için)
2. Öğretim dosyası
3. Okul ile ilgili yapılan işlerin dosyası (yeterlik 5 ve 6 öğrenme hedefleri için)
4. Mesleki gelişim dosyası (yeterlik 3, 4 ve 7 öğrenme hedefleri için)

Bu dosyaların içerisinde;

- a) Öğrenme hedeflerine yönelik yaptığı etkinliklerin tanımı
- b) Öğrenme hedeflerine yönelik kazanımlarının tanımı
- c) Dosyada yer alan ürünlerin bağlantıları (linkler) ve etkinlikler ve gelişimle ilgili materyallerin bulunması gerekir.

Bu dosyalar öğretmen adayının yeterlik temelli bilgi ve becerilerinin geliştiğini gösteren dosyalardır. Öğretmen adayları dosyaları için, neler yaptıkları, hangi hedeflere ulaştıkları konusunda, açıkça daha önce belirlenmiş ve kişisel gelişim planına konulmuş öğrenme hedeflerini işaret eden öz-değerlendirme raporları hazırlarlar. Bu hazırlık elektronik portfolyo şeklini alır. Bu portfolyoda öğretmen adayları, örneğin sadece öğrettikleri konuları ve eğitim felsefelerini tanımlamazlar ayrıca başarılarını, zayıf yönlerini ve gelişimlerini de yansıtır.

Öğrenciler bunu sistemli olarak video kayıtları, ders planları, sınavlar, öğrencilere uygulanan anketler ve okuldaki uygulama öğretmeninin değerlendirmeleri ile örneklendirmeleri gerekir. Bu materyaller her yıl toplanır. Bu materyallerle yansıtmaları örneklendirmek için hiper bağlar kullanılabilir (Tartwijk, Veldman ve Verloop, 2011).

Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarındaki öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının hazırlamakla sorumlu olduğu dosya içeriği ile ilgili benzerlikler ve farklılıklar Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.4

Türkiye ve Hollanda'da Uygulama Deneyimlerini Yansıtan Dosya İçeriğinin Karşılaştırılması

Dosya içeriği	Türkiye	Hollanda
Zaman çizelgesi ve sınıf listesi	●	○
Ders planları ve notları	●	●
Öz-değerlendirme raporları	●	●
Ölçme aracı (sınavlar)	●	●
Öğretim materyalleri	●	●
Uygulama öğretmeni gözlem formu	●	●
Yönetmelik ve kurallar	●	○
Video kayıtları	○	●
Öğrenci anketleri	○	●

● var ○ yok

Tablo 4.4'de de görüldüğü gibi her iki ülkede de öğretmen adayları uygulama deneyimlerini dosyalarken öğrettikleri derslere dair planlarını, notlarını, öğretim materyallerini, ölçme araçlarını, öz-değerlendirme raporlarını ve uygulama öğretmeninin öğretmen adayı hakkındaki performans değerlendirme raporunu dikkate almaktadırlar. Ancak farklılıklara bakıldığında, Hollanda'da öğretmen adayları dosyalarına öğrettikleri derslerin video kayıtlarını ve öğrencilere uyguladıkları anketleri de eklerlerken zaman çizelgesi, sınıf listesi, yönetmelik ve kuralları dosyalarına koyma gereği görülmez. Türkiye'de öğretmen adayları portfolyolarına koymak için öğrettikleri dersi video kaydı altına almazlar ve yapılsa dahi öğrenci anketlerini dosyalarına koyma zorunlulukları yoktur.

4.1.4.2 Uygulama Deneyimlerinin Değerlendirilmesi

Türkiye'de öğretmen adaylarının staj uygulamaları değerlendirilirken üniversitelere göre farklılıklar olsa da genelde öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasına devam durumu ve hazırladığı "Öğretmenlik Uygulama Dosyasının" yanısıra öğretmen adayının bağımsız olarak yürüttüğü derslerde, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından yapılan değerlendirme sonuçları öğretmen adayının dersten başarılı olmasında belirleyicidir. Bu dersin değerlendirmesi uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının adayların ders planları, uygulamaları ve yansıtmalarına verdiği notların ortalamaları alınarak yapılır (YÖK, 1998, s. 39-40).

Hollanda'da staj uygulamalarının değerlendirilmesi öğretmen adayının yeterlikler çerçevesinde gösterdiği gelişime dayalı olarak yapılır. Öğretmen adayının uygulama boyunca

hazırladığı dijital dosya ürünleri ve öz-değerlendirme raporları önce uygulama öğretmeni tarafından değerlendirilir. Ardından öğretmen adayının da katılımıyla da uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni arasında bir değerlendirme toplantısı yapılır. Öğretmen adayının gelişimi ve etkinlikleri ile alakalı görüşme sonrası uygulama öğretim elemanınca öğretmen adayının başarı notu verilir. Öğretmen adayının stajdan başarılı olmasında belirleyici olan bir diğer unsur da öğretmen adayının uygulamaya yönelik bir araştırma yapması ve bu konuda tez hazırlamasıdır. Bu araştırma projesi staj uygulamasının değerlendirilmesinde ön şarttır (Snoek, 2011; Hogeschool Utrecht, 2017; Hogeschool van Amsterdam, 2016).

Tablo 4.5

Türkiye ve Hollanda'da Uygulama Deneyimlerinin Değerlendirilme Ölçütlerinin Karşılaştırılması

Değerlendirme ölçütleri	Türkiye	Hollanda
Öğretmen adayının yansıtma raporlarının değerlendirilmesi	●	●
Portfolyo ürünlerinin değerlendirilmesi	●	●
Araştırma projesinin değerlendirilmesi	○	●
Öğretmen adayının değerlendirme sürecinde yer alması	○	●

● var ○ yok

Tablo 4.5'de de görüldüğü gibi her iki ülkede de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları değerlendirilirken uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı öğretmen adaylarının uygulama boyunca hazırlamış oldukları portfolyoları ve yansıtma raporlarını dikkate almaktadırlar. İki ülkedeki değerlendirme sürecinde görülen farklılıklardan biri ise Hollanda'da öğretmen adayının stajdan başarılı olabilmesi için bitirme tez projesini uygulama temelli yapması ve bunun değerlendirme puanlaması olmasa da başarı için ön şart olmasıdır. Diğer bir farklılık da uygulamanın değerlendirme sürecine Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının da dahil edildiği görülmektedir.

4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

4.2.1 Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin nicel verilerin çözümlenmesine yönelik olarak öğretmen adaylarının, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yönünden, öğretmenlik uygulaması boyunca yaşadıkları problemler üzerine, ürün dosyalarında yer alan materyallere ilişkin ve öğretmenlik uygulaması boyunca okuldaki bireylerle olan etkileşime yönelik görüşlerini yansıtan betimsel analizlere aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları konusundaki görüşlerini öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme açısından yansıtan betimsel analizlerine Tablo 4.6.’da yer verilmiştir.

Tablo 4.6

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Süresince Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Konusundaki Deneyimlerine İlişkin Betimsel İstatistik

Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirmeye Ait Maddeler	tamamen katılıyorum		kısmen katılıyorum		kısmen katılmıyorum		tamamen katılmıyorum		n	
	Türkiye f	Hollanda F	Türkiye f	Hollanda f	Türkiye f	Hollanda f	Türkiye f	Hollanda f	Türkiye	Hollanda
Öğretmenlik uygulaması... (<i>Teaching practice...</i>)										
1. Dersin hedeflerine uygun bir şekilde etkinlikleri planlayabilme fırsatı sağladı. (...has provided me with an opportunity to be able to plan lesson activities that are appropriate to objectives.)	62	20	26	10	2	0	0	0	90	30
	68.8	66.7	29.1	33.3	2,1	0	0	0		
	%	%	%	%	%	%	%	%		

Tablo 4.6'nın devamı

Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirmeye Ait Maddeler	tamamen katılıyorum		kısmen katılıyorum		kısmen katılmıyorum		tamamen katılmıyorum		n										
	Türkiye f	Hollanda %	Türkiye f	Hollanda %	Türkiye f	Hollanda %	Türkiye f	Hollanda %	Türkiye	Hollanda									
2. Amaca uygun yöntem ve teknikleri belirlemede deneyim kazandırdı. <i>(...has enabled me to gain experience to determine methods and techniques that best fit into objectives.)</i>	60	66,7	15	50	29	32,2	15	50	3	3,1	0	0	0	0	0	0	0	90	30
3. Amaca uygun orijinal materyal geliştirebilme deneyimi kazandırdı. <i>(...has enabled me to gain experience to develop original materials that best fit into objectives.)</i>	61	67,7	22	73,3	21	23,0	8	26,7	7	9,3	0	0	1	1,0	0	0	0	90	30
4. Öğrenme ortamında öğretim stratejilerine uygun fiziksel değişiklikler yapabilme olanağı sağladı. <i>(...has provided me with an opportunity to make physical changes in the learning environment that are appropriate to teaching strategies.)</i>	43	47,8	11	36,7	32	35,5	14	46,7	14,4	13,5	5	16,7	2	2,3	0	0	0	90	30
5. Kazandırılacak davranışlara uygun değerlendirme biçimlerini belirleyebilme deneyimi kazandırdı. <i>(...has provided me with an opportunity to determine assessment styles that are appropriate to objectives.)</i>	37	41,2	16	53,3	41	45,6	14	46,7	11	12,2	0	0	1	1,0	0	0	0	90	30

Tablo 4.6'nın devamı

Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirmeye Ait Maddeler	tamamen katılıyorum		kısmen katılıyorum		kısmen katılmıyorum		tamamen katılmıyorum		n									
	Türkiye	Hollanda	Türkiye	Hollanda	Türkiye	Hollanda	Türkiye	Hollanda	Türkiye	Hollanda								
Öğretmenlik uygulaması... (<i>Teaching practice...</i>)	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%								
6. Dersin içeriğini öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak hazırlama olanağı sağladı. (<i>...has provided me with an opportunity to tailor the course content in a way that is appropriate to students' interests, needs, expectations and readiness levels.</i>)	56	62.3	13	43.3	27	30	17	56.8	6	6,6	0	0	1	1,0	0	0	90	30
7.Öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesi için teknolojik kaynaklardan yararlanma olanağı sağladı. (<i>...has enabled me to gain experience to make use of technological sources for more effective learning.</i>)	58	65.4	12	40	25	27.7	16	53.3	7	7,1	2	6.7	0	0	0	0	90	30
8.Öğrencileri duruma uygun bireysel ve grup çalışmalarına yönlendirebilme deneyimi kazandırdı. (<i>...has enabled me to gain necessary experience for getting students to participate in individual or group work in class.</i>)	56	62.2	14	46.7	28	31.2	12	40	6	6,6	4	13.3	0	0	0	0	90	30
9.Zamanı, dersin tüm aşamalarını gerçekleştirebilecek biçimde kullanabilme deneyimi kazandırdı. (<i>...has enabled me to gain experience to use time in a way that I could complete all steps of the course.</i>)	47	52.2	12	40	35	38,8	11	36.7	8	8,8	7	23.3	0	0	0	0	90	30

Tablo 4.6'nın devamı

Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirmeye Ait Maddeler	tamamen katılıyorum		kısmen katılıyorum		kısmen katılmıyorum		tamamen katılmıyorum		n									
	Türkiye f	Hollanda %	Türkiye f	Hollanda %	Türkiye f	Hollanda %	Türkiye f	Hollanda %	Türkiye	Hollanda								
10. Alanımla ilgili çeşitli öğretme-öğrenme yöntemlerini nasıl uygulayabileceğim konusunda deneyim kazandırdı. <i>(...has enabled me to gain experience about how to apply various learning and teaching methods related to my field.)</i>	48	53,5	20	66,7	33	36,6	10	34,3	8	8,8	0	0	1	1,0	0	0	90	30
11. Etkili bir sınıf yönetimi için gerekli ilkeleri sınıf ortamında uygulayabilme olanağı sağladı. <i>(...has provided me with an opportunity to apply the principles of effective classroom management in the classroom.)</i>	50	55,5	13	43,3	33	36,7	11	36,7	7	7,8	6	20	0	0	0	0	90	30
12. Uygulamada geliştirdiğim materyallerin eksik yanlarını ve üstün yanlarını görme olanağı sağladı. <i>(...has provided me with an opportunity to see the strengths and weaknesses of the materials I developed in practice.)</i>	57	63,3	19	63,3	30	33,3	11	36,7	3	3,3	0	0	0	0	0	0	90	30
13. Etkinlikler sırasında, açık ve anlaşılır yönergeler verme deneyimi kazandırdı. <i>(...has enabled me to gain experience to give clear and understandable instructions during the activities.)</i>	62	68,8	17	56,7	24	26,7	13	43,3	4	4,5	0	0	0	0	0	0	90	30

Tablo 4.6'nın devamı

Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirmeye Ait Maddeler	tamamen katılıyorum		kısmen katılıyorum		kısmen katılmıyorum		tamamen katılmıyorum		n										
	Türkiye f	Hollanda %	Türkiye f	Hollanda %	Türkiye f	Hollanda %	Türkiye f	Hollanda %	Türkiye	Hollanda									
14. Öğretim sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanabilme olanağı sağladı. (...has enabled me to gain experience to use different learning and teaching methods while teaching.)	57	63,3	15	50	25	27,8	15	50	8	8,9	0	0	0	0	0	0	0	90	30
15. Öğrencilere öğrenme ürünleri ile ilgili dönütler vererek düzeltmeler yapabilme olanağı sağladı. (...has provided me with an opportunity to give feedback and assess students' learning outcomes and make necessary corrections.)	46	51,1	20	66,7	26	28,9	10	33,3	15	16,7	0	0	3	3,3	0	0	0	90	30
16. Derslerin hedeflerine ulaşp ulaşmadığını sorgulayabilme deneyimi kazandı. (...has enabled me to gain experience to be able to evaluate whether the course objectives have been achieved.)	39	43,3	15	50	40	44,4	15	50	8	8,9	0	0	3	3,3	0	0	0	90	30
17. Derslerde ara değerlendirmeler yapabilme imkanı sağladı. (...has provided me with an opportunity to be able to assess students' performance during the courses.)	40	44,4	18	60	33	36,7	12	40	12	13,3	0	0	5	5,6	0	0	0	90	30

Öğretmen adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme açısından öğretmen uygulamasına dair görüşlerinin yer aldığı tablo 4.6'da görüldüğü gibi, 'Öğretmenlik uygulaması süreci dersin hedeflerine uygun bir şekilde etkinlikleri planlayabilme fırsatı sağladı.' maddesi için

Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının %68.8'i 'tamamen katılıyorum', %29.1'i 'kısmen katılıyorum' görüşünderken sadece %2.1'i bu maddeye kısmen katılmadığını ifade etmiştir. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının %66.7'si de bu maddeye tamamen katıldığını %33.3'ü de kısmen katıldığını ifade etmiştir.

'Öğretmenlik uygulaması süreci amaca uygun yöntem ve teknikleri belirlemede deneyim kazandırdı.' maddesine yönelik Türkiye'deki öğretmen adaylarının görüşlerinin %66.7 ile 'tamamen katılıyorum' da yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının %32.2'si öğretmenlik uygulamasının amaca uygun yöntem ve teknik belirlemede kısmen deneyim kazandırdığını belirtirken sadece %3.1'i staj süresinde kısmen de olsa böyle bir deneyim kazanmadıklarını ifade etmişlerdir. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının yarısı (%50) bu maddeye tamamen katıldığı yarısı ise kısmen katıldığını belirtmişlerdir.

'Öğretmenlik uygulaması süreci amaca uygun orijinal materyal geliştirebilme deneyimi kazandırdı.' Maddesi için Türkiye'deki öğretmen adaylarının %67.7'sinin görüşü 'tamamen katılıyorum' olmuşken, diğer adayların görüşleri sırasıyla %23'ü 'kısmen katılıyorum', %9.3'ü 'kısmen katılmıyorum' da olduğu görülmüştür. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının bu madde konusundaki görüşleri ise %73.3'ü 'tamamen katılıyorum' da yoğunlaşırken , %26.7'si 'kısmen katılıyorum' görüşünde karar kıldıkları görülmektedir.

'Öğretmenlik uygulaması süreci öğrenme ortamında öğretim stratejilerine uygun fiziksel değişiklikler yapabilme olanağı sağladı.' Maddesi için Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının %47.8'i 'tamamen katılıyorum', %35.5'i 'kısmen katılıyorum' görüşünderken %13.5'i bu maddeye kısmen katılmadığını, %2.3 ise tamamen katılmadığını ifade etmiştir. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının %36.7'si de bu maddeye tamamen katıldığını, %46.7'si kısmen katıldığını ve %16.7'si de kısmen katılmadığını ifade etmiştir.

'Öğretmenlik uygulaması süreci kazandırılacak davranışlara uygun değerlendirme biçimlerini belirleyebilme deneyimi kazandırdı.' Maddesi için Türkiye'deki öğretmen adaylarının görüşlerinin %45.6 ile 'kısmen katılıyorum' da ve %12.2 ile 'kısmen katılmıyorum' da yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının %41.2'si öğretmenlik uygulamasını bu konuda tamamen deneyim kazandırdığını belirtmiştir. Sadece %1'i staj süresinde böyle bir deneyim kazanmadıklarını ifade etmişlerdir. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının %53.3'ü bu maddeye tamamen katıldığını %46.7'si ise kısmen katıldığını belirtmişlerdir.

'Öğretmenlik uygulaması süreci dersin içeriğini öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak hazırlama olanağı sağladı.' Maddesi için Türkiye'deki öğretmen adaylarının %62.3'ünün görüşü 'tamamen katılıyorum' olmuşken, diğer adayların görüşleri sırasıyla %30'u 'kısmen katılıyorum', %6.6'sı 'kısmen katılmıyorum' ve %1'i 'tamamen katılmıyorum' da olduğu görülmüştür. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının bu madde

konusundaki görüşleri ise %43.3'ü 'tamamen katılıyorum' da yoğunlaşırken , %56.8'sinin 'kısmen katılıyorum' görüşünde karar kıldıkları görülmektedir.

'Öğretmenlik uygulaması süreci öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesi için teknolojik kaynaklardan yararlanma olanağı sağladı.' maddesi için Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının %65.4'ü 'tamamen katılıyorum', %27.7'si 'kısmen katılıyorum' görüşünderken sadece %7.7'i bu maddeye kısmen katılmadığını ifade etmiştir. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının %40'ı bu maddeye tamamen katıldığını %53.3'ü de kısmen katıldığını ifade etmiştir. Ayrıca %6.7'si de kısmen katılmadığını dile getirmiştir.

'Öğretmenlik uygulaması süreci öğrencileri duruma uygun bireysel ve grup çalışmalarına yönlendirebilme deneyimi kazandırdı.' maddesi için Türkiye'deki öğretmen adaylarının görüşlerinin %62.2 ile 'tamamen katılıyorum' da yoğunlaşırken öğretmen adaylarının %31.2'i öğretmenlik uygulamasının bu konuda kısmen deneyim kazandırdığına, %6.6'sının da kısmen deneyim kazandırmadığını belirtmiştir. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının %46.7'si bu maddeye tamamen katıldığını %40'ı ise kısmen katıldığını ve %13.3'ü de kısmen katılmadığını belirtmişlerdir.

'Öğretmenlik uygulaması süreci zamanı, dersin tüm aşamalarını gerçekleştirebilecek biçimde kullanabilme deneyimi kazandırdı.' maddesi için Türkiye'deki öğretmen adaylarının %52.2'sinin görüşü 'tamamen katılıyorum' olmuşken, diğer adayların görüşleri sırasıyla %38.8'i 'kısmen katılıyorum', %8.8'si 'kısmen katılmıyorum' da olduğu görülmüştür. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının bu madde konusundaki görüşleri ise %36.7'sinin 'kısmen katılıyorum' da ve %23.3'ünün 'kısmen katılmıyorum' da yoğunlaşırken , %40'ının 'tamamen katılıyorum' görüşünde karar kıldıkları görülmektedir.

'Öğretmenlik uygulaması süreci alanımla ilgili çeşitli öğretme-öğrenme yöntemlerini nasıl uygulayabileceğim konusunda deneyim kazandırdı.' maddesi için Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının %53.5'i 'tamamen katılıyorum', %36.6'sı 'kısmen katılıyorum' görüşünderken sadece %8.8'si bu maddeye kısmen katılmadığını ifade etmiştir. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının %66.7'si de bu maddeye tamamen katıldığını %34.3'ü de kısmen katıldığını ifade etmiştir. Bu maddeye kısmen katılmayan öğretmen adayları %1'lik bir dilimde yer almıştır.

'Öğretmenlik uygulaması süreci etkili bir sınıf yönetimi için gerekli ilkeleri sınıf ortamında uygulayabilme olanağı sağladı.' maddesi için Türkiye'deki öğretmen adaylarının görüşlerinin %55.5 ile 'tamamen katılıyorum' da yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının %36.7'si öğretmenlik uygulamasını bu konuda kısmen deneyim kazandırdığını belirtmiştir. %7.8'i ise staj süresinde böyle bir deneyimi kısmen kazanmadıklarını ifade etmişlerdir. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının %43.3'ü bu maddeye tamamen katıldığını %36.7'si ise kısmen katıldığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının %20'si de bu maddeye kısmen katılmadıklarını dile getirmişlerdir.

‘Öğretmenlik uygulaması süreci uygulamada geliştirdiğim materyallerin eksik yanlarını ve üstün yanlarını görme olanağı sağladı.’ maddesi için Türkiye’deki İngilizce öğretmen adaylarının %63.3’ü ‘tamamen katılıyorum’, %33.3’ü ‘kısmen katılıyorum’ görüşünderken sadece %3.3’ü bu maddeye kısmen katılmadığını ifade etmiştir. Hollanda’daki İngilizce öğretmen adaylarının %63.3’ü de bu maddeye tamamen katıldığını %36.7’si ise kısmen katıldığını ifade etmiştir.

‘Öğretmenlik uygulaması süreci etkinlikler sırasında, açık ve anlaşılır yönergeler verme deneyimi kazandırdı.’ maddesi için Türkiye’deki İngilizce öğretmen adaylarının %68.8’si ‘tamamen katılıyorum’, %26.7’si ‘kısmen katılıyorum’ görüşünderken %4.5’i bu maddeye kısmen katılmadığını ifade etmiştir. Hollanda’daki İngilizce öğretmen adaylarının %56.7’si de bu maddeye tamamen katıldığını, %43.3’ü kısmen katıldığını ifade etmiştir.

‘Öğretmenlik uygulaması süreci öğretim sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanabilme olanağı sağladı.’ maddesi için Türkiye’deki İngilizce öğretmen adaylarının %63.3’ü ‘tamamen katılıyorum’, %27.8’i ‘kısmen katılıyorum’ görüşünderken %8.9’u bu maddeye kısmen katılmadığını ifade etmiştir. Hollanda’daki İngilizce öğretmen adaylarının %50’si bu maddeye tamamen katıldığını, %50’si kısmen katıldığını ifade etmiştir.

‘Öğretmenlik uygulaması süreci öğrencilere öğrenme ürünleri ile ilgili dönütler vererek düzeltmeler yapabilme olanağı sağladı.’ maddesi için Türkiye’deki öğretmen adaylarının %51.1’inin görüşü ‘tamamen katılıyorum’ olmuşken, diğer adayların görüşleri sırasıyla %28.9’u ‘kısmen katılıyorum’, %16.7’si ‘kısmen katılmıyorum’ ve %3.3’ü ‘tamamen katılmıyorum’ da olduğu görülmüştür. Hollanda’daki İngilizce öğretmen adaylarının bu madde konusundaki görüşleri ise %66.7’si ‘tamamen katılıyorum’ da yoğunlaşırken, %33.3’ünün ‘kısmen katılıyorum’ görüşünde karar kıldıkları görülmektedir.

‘Öğretmenlik uygulaması süreci derslerin hedeflerine ulaşp ulaşmadığını sorgulayabilme deneyimi kazandırdı.’ maddesi için Türkiye’deki öğretmen adaylarının görüşlerinin %44.4 ile ‘kısmen katılıyorum’ da, %8.9 ile ‘kısmen katılmıyorum’ da ve %3.3 ile ‘tamamen katılmıyorum’ da yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının %43.3’ünün öğretmenlik uygulamasını bu konuda tamamen deneyim kazandırdığını belirtmiştir. Hollanda’daki İngilizce öğretmen adaylarının yarısı (%50) bu maddeye tamamen katıldığını diğer yarısı ise kısmen katıldığını belirtmişlerdir.

‘Öğretmenlik uygulaması süreci derslerde ara değerlendirmeler yapabilme imkanı sağladı.’ maddesi için Türkiye’deki İngilizce öğretmen adaylarının %44.4’ü ‘tamamen katılıyorum’ görüşünderken, %36.7’si ‘kısmen katılıyorum’, %13.3’ü bu maddeye ‘kısmen katılmıyorum’ ve %5.6’sı ‘tamamen katılmıyorum’ görüşünü ifade etmiştir. Hollanda’daki İngilizce öğretmen adaylarının %60’ı bu maddeye tamamen katıldığını %40’ı da kısmen katıldığını ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması boyunca yaşadığı sorunlara ilişkin betimsel analizlere Tablo 4.7'de yer verilmiştir.

Tablo 4.7

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Boyunca Yaşadığı Sorunlara Ait Betimsel İstatistik

Öğretmenlik Uygulaması Boyunca Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Maddeler	EVET				HAYIR				KISMEN			
	Türkiye		Hollanda		Türkiye		Hollanda		Türkiye		Hollanda	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Uygulama okuluna ulaşımında zorluklar yaşadım. (<i>I had difficulties in arriving at the practice school.</i>)	11	12.2	7	23.3	58	64.4	23	76.7	21	23.4	0	0
2.Uygulama okulunun olanakları yeterli değildi. (<i>There was lack of facilities in the practice school.</i>)	20	22.2	0	0	46	51.1	19	63.3	24	26.7	11	36.7
3.Öğretim elemanından yeterli destek görmedim. (<i>My university mentor didn't support me enough.</i>)	13	14.4	0	0	70	77.8	26	86.6	7	7.8	4	13.4
4.Öğretim elemanı beni yeteri kadar yönlendirmedim. (<i>My university mentor didn't guide me enough.</i>)	15	16.6	0	0	70	77.7	26	86.6	5	5.6	4	13.4
5.Uygulama öğretmeninden yeterli destek görmedim. (<i>My school mentor didn't support me enough.</i>)	11	12.2	0	0	73	81.1	27	90.0	6	6.7	3	10.0
6.Uygulama öğretmeni beni yeteri kadar yönlendirmedim. (<i>My school mentor didn't guide me enough.</i>)	13	14.5	0	0	69	76.6	27	90.0	8	8.9	3	10.0
7.Teorik bilgilerimi pratiğe dökmede sıkıntılar yaşadım. (<i>I had difficulties in putting my theoretical knowledge into practice.</i>)	15	16.6	0	0	40	44.5	25	83.3	35	38.9	5	16.7
8.Sınıfta ders anlatırken sık sık anadili kullanmak zorunda kaldım. (<i>I often had to speak in my mother tongue while teaching in class.</i>)	18	20.0	0	0	39	43.3	17	56.7	33	36.7	13	43.3
9.Dersi öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olarak öğretmekte sorunlar yaşadım. (<i>I had difficulties in teaching according to students' readiness levels in English.</i>)	25	27.8	0	0	30	33.3	12	40.0	35	38.9	18	60.0

Tablo 4.7'nin devamı

Öğretmenlik Uygulaması Boyunca Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Maddeler	EVET				HAYIR				KISMEN			
	Türkiye		Hollanda		Türkiye		Hollanda		Türkiye		Hollanda	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10.Öğretim elemanının sorumluluğunda olan öğretmen adayı sayısının fazlalığından olumsuz etkilendim. (<i>My university mentor couldn't take a strong interest in me as s/he was in charge of many student teachers.</i>)	19	21.1	0	0	61	67.8	26	86.6	10	11.1	4	13.4
11. Uygulama öğretmeninin sorumluluğunda olan öğretmen adayı sayısının fazlalığından olumsuz etkilendim. (<i>My school mentor couldn't take a strong interest in me as s/he was in charge of many student teachers.</i>)	13	14.5	0	0	70	77.7	28	93.3	7	7.8	2	6.7
12. Uygulama okulunda birlikte olduğum grup arkadaşlarımla olumsuzluklar yaşadım. (<i>I had problems with my group mates in the practice school.</i>)	6	6.7	0	0	78	86.6	28	93.3	6	6.7	2	6.7
13. Yararlanacağım öğretim araç-gereçlerine (öğretim planı, ders kitabı, öğretmen kılavuzu vb.) ulaşmakta sıkıntılarım oldu. (<i>I had difficulties in getting the teaching materials (syllabi, textbook, teacher's book etc.) that I needed.</i>)	8	8.8	3	10.0	70	77.7	24	80.0	12	13.5	3	10.0
14. Uygulama sınıfındaki öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmakta zorlandım. (<i>I had difficulties developing a good rapport with the students in my teaching class.</i>)	10	11.1	0	0	70	77.7	20	66.7	10	11.1	10	33.3
15. Hazırlıksız olarak ders anlatmak zorunda kaldığım günler oldu. (<i>Sometimes I had to teach without getting prepared.</i>)	12	13.3	12	40.0	65	72.2	8	26.7	13	14.5	10	33.3
16. Uygulama sınıfı İngilizce dersi için fazla kalabalıktı. (<i>The class was too crowded to teach English.</i>)	33	36.6	12	40.0	40	44.5	9	30.0	17	18.9	9	30.0

Tablo 4.7'nin devamı

Öğretmenlik Uygulaması Boyunca Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Maddeler	EVET		HAYIR				KISMEN					
	Türkiye		Hollanda		Türkiye		Hollanda		Türkiye		Hollanda	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17. Uygulama okulundaki idareci ve diğer öğretmenlerle zaman zaman sorunlar yaşadım. (<i>I had some problems with the school principle and other teachers.</i>)	6	6.6	0	0	77	85.5	30	100	7	7.9	0	0
18. Sınıfta beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda bu sorunlara çözüm yolları üretmede sıkıntılar yaşadım. (<i>I had difficulties coming up with solutions to the unexpected problems in class.</i>)	13	14.4	2	6.7	47	52.2	13	43.3	30	33.4	15	50.0

Tablo 4.7'de görülen anket soruları incelendiğinde, öğretmen adaylarının staj boyunca yaşadığı sorunları dört alt kategoriye ayrılabilir: (1) uygulama okulu ve uygulama sınıfının fiziki şartları ile ilgili sorunlar, (2) uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile ilgili sorunlar, (3) sınıf içi öğretimde yaşanan sorunlar ve (4) uygulama sürecinde bireylerle olan iletişimle ilgili sorunlar.

(1) Uygulama Okulu ve uygulama sınıfının fiziki şartları ile ilgili olarak öğretmen adaylarına okula ulaşım, okulun mevcut olanakları, öğretim materyallerine ulaşım ve uygulama sınıflarının kapasitesi konusunda sorular yöneltilmiştir. '*Uygulama okuluna ulaşımında zorluklar yaşadım.*' ifadesine Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (%64.4) hayır cevabını küçük bir kısmı (%12.2) evet cevabını verirken %23.4'ü bu sorunu kısmen yaşadığını dile getirmiştir. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının %76.7'si okula ulaşımında sorun yaşamadığını ifade ederken %23.3'lük bir dilimin staj boyunca ulaşım sorunu olduğu görülmektedir. '*Uygulama okulunun olanakları yeterli değildi.*' ifadesi için Türkiye'deki öğretmen adaylarının %51.1'i olanakların 'yeterli' olduğunu ifade etmişken %22.2'si 'yeterli olmadığını' %26.7'si de 'kısmen yeterli' olduğunu ifade etmiştir. Hollanda'daki öğretmen adaylarının %63.3'ü okulun imkanlarının 'yeterli' olduğunu belirtirken %36.7'si 'kısmen yeterli' bulunduğunu belirtmiştir. '*Yararlanacağım öğretim araç-gereçlerine (öğretim planı, ders kitabı, öğretmen kılavuzu vb.) ulaşmakta sıkıntılarım oldu.*' sorunu için verilen cevaplar incelendiğinde Türkiye'deki öğretmen adaylarının %77.7'sinin araç-gereçlere ulaşmakta sıkıntı yaşamadığı, %13.5'inin kısmen sorun yaşadığı ve %8.8'inin kaynaklara ulaşımında sorunlar yaşadığı görülmektedir. Hollanda'daki öğretmen adaylarının ise %80'i sorun yaşamazken %20'si (kısmen veya tamamen) bu sorunu yaşadığı görülmektedir. '*Uygulama sınıfı İngilizce dersi için fazla kalabalıktı.*' diye düşünen Türkiye'deki öğretmen adaylarının oranı %36.6 iken kısmen kalabalık

olduğunu düşünen %18.9'dur. Diğer yandan kalabalık sınıflarda staj yapmamış öğretmen adaylarının oranı ise %44.5'dir. Hollanda'daki öğretmen adaylarının %40'ı ise kalabalık sınıflarda staj yaptığını dile getirmiş ve %30'u kısmen kalabalık olduğunu düşündüğü sınıflarda ders anlattığını söylemiştir. Uygulama sınıfını kalabalık bulmayan adayların oranı da %30'dur.

Türkiye'deki öğretmen adaylarının bu konudaki en dikkat çeken sorunları okulun olanaklarının yeterli olmaması ve sınıfların İngilizce dersi için kalabalık olması olmuştur. Hollanda'daki öğretmen adayları için de aynı konuların sorun olduğu görülmekte olup adayların neredeyse %70'i için sınıfların İngilizce öğretimi için (kısmen ya da tamamen) kalabalık bulunması dikkat çekicidir. Oysaki Türkiye'deki okullarda resmi rakamlara göre derslik başına düşen öğrenci sayısı 29 iken (TÜİK, 2014) Hollanda'da derslik başına düşen öğrenci sayısı resmi rakamlara göre 23 dır (European Commission, 2015). Her iki ülkede de resmi rakamlar böyle görünse de Türkiye'de sınıf kapasiteleri 45'e Hollanda'da da 30'a kadar çıkmaktadır. Ancak Hollanda'daki sınıfların 25 öğrenciden fazlası için uygun olacak şekilde tasarlanmamış olması, 15 öğrenciden daha az sınıflarda farklılaştırılmış öğretimin daha etkin yürütüldüğü gerçeği ve sınıftaki her öğrencinin velisi için ayrı ayrı toplantı düzenleme zorunluluğu (Ministry of Education, 2013) gibi nedenlerden dolayı sınıfların kalabalık olması Hollanda'daki öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu için sorun olması olağandır.

(2) Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile ilgili sorunlara yönelik olarak her iki ülkedeki adaylar neredeyse benzer cevaplar vermişlerdir. *'Öğretim elemanından yeterli destek ve yönlendirme görmedim.'* ifadeleri için Türkiye'deki İngilizce öğretmen adayları 'öğretim elemanın desteğini' %77.8'si gördüğünü, %7.8'i kısmen gördüğünü, %14.4'ü ise yeterli desteğini göremediğini belirtmişlerdir. Aynı öğretmen adaylarının %77.7'si benzer olarak öğretim elemanının kendilerini yeterli derecede yönlendirdiğini, % 5.6'sı kısmen yönlendirme gördüğünü ve %16.6'sı yönlendirme görmediğini ifade etmiştir. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının %86.6'sı yeterli derecede destek ve yönlendirme gördüğünü %13.4'ü de kısmen destek ve yönlendirme gördüklerini dile getirmişlerdir. *'Uygulama öğretmeninden yeterli destek ve yönlendirme görmedim.'* ifadeleri için Türkiye'deki İngilizce öğretmen adayları 'uygulama öğretmenin desteğini' %81.1'i gördüğünü, %6.7'si kısmen gördüğünü, %12.2'si ise yeterli desteğini göremediğini belirtmişlerdir. Aynı öğretmen adaylarının %76.6'sı benzer olarak uygulama öğretmenin kendilerini yeterli derecede yönlendirdiğini, % 8.9'u kısmen yönlendirme gördüğünü ve %14.5'i yönlendirme görmediğini ifade etmiştir. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının %90'ı yeterli derecede destek ve yönlendirme gördüğünü %10'u da kısmen destek ve yönlendirme gördüklerini dile getirmişlerdir. *'Öğretim elemanının sorumluluğunda olan öğretmen adayı sayısının fazlalığından olumsuz etkilendim.'* sorusuna Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının %67.8'si etkilenmediğini, %21.1'i etkilendiğini, %11.1'i de kısmen etkilendiğini dile getirmiştir. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının

%86.6'sı etkilenmediğini %13.4'ü kısmen etkilendiğini söylemiştir. *'Uygulama öğretmeninin sorumluluğunda olan öğretmen adayı sayısının fazlalığından olumsuz etkilendim.'* sorusuna Türkiye'deki öğretmen adaylarının cevabı sırasıyla %77.7 ile 'hayır', %7.8 ile 'kısmen', %14.5 ile 'evet' olurken Hollanda'daki öğretmen adaylarının %93.3 gibi neredeyse tamamına yakını 'hayır' demiş ve %6.7'lik bir oran 'kısmen' cevabını vermiştir.

Adayların hem danışmanlardan gördükleri destek ve yönlendirme konusunda hem de danışmanların sorumluluğunda olan aday sayısının fazlalığı konusundaki tutumlarının farklılık gösterdikleri görülmektedir. Özellikle uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının sorumluluğunda olan aday sayılarının fazlalığından Türkiye'deki öğretmen adayları Hollanda'daki adaya oranla daha çok olumsuz yönde etkilenmektedir. Anadolu Üniversitesi'nde son sınıfta okumakta olan İngilizce öğretmen adayı sayısının (yaklaşık 160) Amsterdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde son sınıfta olan İngilizce öğretmen adayı sayısından (30) beş katı fazla olması bu konuda yaşanan sorunun altında yatan nedene açıklık getirecektir. Benzer olarak, Türkiye'deki adayların yaklaşık dörtte biri uygulama öğretim elemanından gördükleri destek ve yönlendirmeyi yetersiz bulmaktadırlar. Danışmanlığa ihtiyaç duyan öğretmen adayı sayısının fazlalığı ile danışmanlık görevi üstlenecek öğretim elemanının sayısının az olması bu soruna kaynak gösterilebilir.

(3) Sınıf içi öğretimde yaşanan sorunlar ile ilgili öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratikte kullanabilme, derste anadili kullanımı, öğrencilerin düzeyine göre öğretim yapma , hazırlıksız derse girme ve sınıf içinde beklenmedik sorunlarla baş etme konularındaki görüşleri incelenmiştir. Buna göre, *'Teorik bilgilerimi pratiğe dökmeye sıkıntılar yaşadım.'* ifadesi için Türkiye'deki öğretmen adaylarının cevabı sırasıyla %44.5 ile 'hayır', %28.9 ile 'kısmen' ve %16.6 ile evet olmuştur. Hollanda'daki öğretmen adaylarının %83.3'ü teorik-pratik sorunu yaşamadığını, %16.7'si ise kısmen yaşadığını ifade etmiştir. *'Sınıfta ders anlatırken sık sık anadili kullanmak zorunda kaldım.'* sorununa yönelik olarak Türkiye'deki öğretmen adaylarının %43.3'ü bu sorunu yaşadığını, %36.7'si kısmen yaşadığını dile getirirken %20'si yaşamadığını belirtmiştir. Hollanda'daki öğretmen adaylarının %56.7'si derslerde anadili kullanmak zorunda kalmadığını dile getirirken %43.3'ü kısmen böyle bir sorunla karşılaştığını belirtmiştir. *'Dersi öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olarak öğretmekte sorunlar yaşadım.'* ifadesine yönelik verilen cevaplara bakıldığında Türkiye'deki öğretmen adaylarının %38.9'u 'kısmen' ve %27.8'i 'evet' derken adayların %33.3'ü 'hayır' demiştir. Hollanda'daki öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (%60) böyle bir sorunla kısmen yüz yüze kaldıklarını söylerken %40'lık kısmı ise bu sorunu yaşamadıklarını ifade etmiştir. *'Hazırlıksız olarak ders anlatmak zorunda kaldığım günler oldu.'* sorununa Türkiye'deki öğretmen adaylarının %72.2'si staj boyunca hazırlıksız ders anlatmadığını %14.5'i kısmen anlattığını %13.3'ü de böyle günler yaşadığını dile getirmiştir. Hollanda'daki öğretmen adayları ise %40 ile 'evet' %33.3 ile 'kısmen' cevaplarında kesişmiş

%26.7'lik dilim bu sorunu yaşamadığını ifade etmiştir. *'Sınıfta beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda bu sorunlara çözüm yolları üretmede sıkıntılar yaşadım.'* diyen Türkiye'deki öğretmen adayların sayısı 13 (%14.4) iken %52.2'si bu tip sıkıntı yaşamadığını belirtmiştir. %33.4'ü ise sorunlara çözüm yolları üretmede kısmen sorun yaşadığı ifade etmiştir. Hollanda'daki öğretmen adaylarının %43.3'ü bu sorunu yaşamadığını, %50'si kısmen yaşadığını ve %6.7'si de sorunlara çözüm bulmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Sınıf içi öğretim esnasında iki ülkedeki öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak ifade ettikleri sorunlar arasında keşistikleri olduğu gibi farklılık gösterdikleri sorunlar olduğu da görülmektedir.

Her iki ülkedeki öğretmen adaylarının sınıf içi öğretimdeki benzer sorununun dersi öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun öğretememek olduğu görülmektedir. Bir diğer deyişle, yeni öğrenme yaşantılarının öğrencilerin mevcut bilişsel yeterlik, duyuşsal özellik ve devinsel becerilerinin Türkiye'deki adayların yaklaşık %70'i tarafından tamamen ya da kısmen Hollanda'daki adayların da %60'ı tarafından kısmen ilerisinde olduğu yönünde görüş belirtilmiştir.

Farklılık gösterdikleri sorunlara bakıldığında, Hollanda'daki adaylara oranla Türkiye'deki öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%80) İngilizce ders anlatımını ya tamamen ya da kısmen anadilde yani Türkçe yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde, Türkiye'deki adayların yaklaşık yarısı teorik bilgilerini uygulamada kullanırken zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bu iki önemli sorunun Hollanda'daki adaylar arasında daha az rastlanan sorun olması staj deneyiminin uzunluğuyla bağlantılı olduğu izlenimi vermektedir. Türkiye'deki adaylara oranla Hollanda'daki öğretmen adaylarının daha sıklıkla ifade ettiği sorunlar ise hazırlıksız derse girmek (%75) ve sınıf içinde beklenmedik sorunlarla mücadele etmek (%56) olmuştur. Yıl boyunca tam zamanlı ya da yarı zamanlı öğretmenlik yapan Hollanda'daki adayların her dersi planlayamamaları, iş yüklerinin oldukça fazla olmasından yani derse girmenin dışında veli toplantıları düzenlemek, ders dışı etkinliklere katılmak, araştırma projesi yürütmek gibi diğer sorumlulukları da yerine getirmeleri gerektiğinden kaynaklanmaktadır. Benzer olarak, öğrencilerle daha çok ders saatinde ve dışında beraber olan bu adayların sınıf içinde daha çok sorunla karşılaşp bunlara çözüm bulmada sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmeleri yeni göreve başlamış bir öğretmenin sorunlarına benzetilebilir.

4. Uygulama sürecinde bireylerle olan iletişimle ilgili sorunlara yönelik olarak iki ülkedeki öğretmen adaylarına grup arkadaşlarıyla, öğrencilerle, idareci ve diğer öğretmenlerle olan iletişimlerinde yaşadıkları sıkıntılar sorulmuştur. Buna göre, *'Uygulama okulunda birlikte olduğum grup arkadaşlarımla olumsuzluklar yaşadım.'* ifadesine Türkiye'deki öğretmen adaylarının %86.6'sı 'hayır' derken %6.7'si 'kısmen' yine %6.7'si 'evet' demiştir. Hollanda'daki adayların %93.3'ü diğer öğretmen adaylarıyla sorun yaşamadığını dile getirmiş ve %6.7'si kısmen sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. *'Uygulama sınıfındaki öğrencilerle olumlu ilişkiler*

kurmakta zorlandım.' ifadesine Türkiye'deki öğretmen adaylarının %77.7'si 'hayır' derken %11.1'i 'kısmen' yine %11.1'i 'evet' diye cevap vermiştir. Hollanda'daki öğretmen adayları da aynı sorun için %66.7'si 'hayır' %33.3'ü 'kısmen' cevabını vermişlerdir. *'Uygulama okulundaki idareci ve diğer öğretmenlerle zaman zaman sorunlar yaşadım.'* ifadesine katılan Türkiye'deki öğretmen adaylarının oranı %6.6 iken kısmen sorunlar yaşadığını dile getiren adayların oranı %7.9'dur. Yani öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (85.5) idareci ve öğretmenlerle sorun yaşamadığını dile getirmiştir. Hollanda'daki öğretmen adaylarından idareci ve öğretmenlerle sorun yaşadığını ifade eden hiçbir aday olmamıştır. Özetle uygulama sürecinde iki ülkedeki adayların hiçbiri uygulama süresince grup arkadaşlarıyla sorun yaşamadığını ifade ederken, Hollanda'daki adayların Türkiye'deki adaya oranla daha çok öğrencilerle iletişim sorunu olduğunu ve Türkiye'deki adayların küçük bir kısmının da idareci ve diğer öğretmenlerle sorunlar yaşamış olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik uygulamaları boyunca adaylar tarafından hazırlanan ürün dosyalarının içeriğinin iki ülke bazında karşılaştırılması amacıyla öğretmen adaylarına dosyalarında yer verdikleri materyaller sorulmuştur. Bu süreçte ürün dosyalarında yer alan materyallere ait analize Tablo 4.8'de yer verilmiştir.

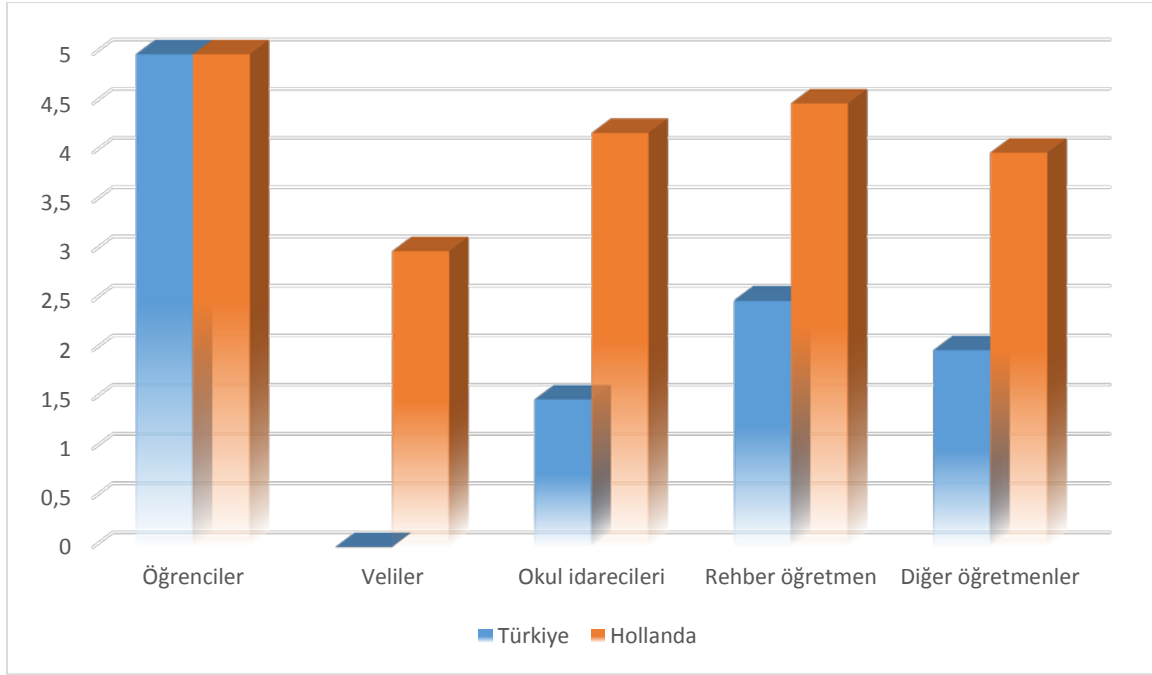
Tablo 4.8
Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Ürün Dosyalarının İçeriğine Ait Betimsel İstatistik

Ürün Dosyası İçeriği	Evet				Hayır			
	Türkiye		Hollanda		Türkiye		Hollanda	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yıllık plan (<i>Annual plan</i>)	8	8.9	30	100	82	91.1	0	0
Ders planları (<i>Lesson plan</i>)	90	100	30	100	0	0	0	0
Ders notları (<i>Lesson notes</i>)	59	65.5	30	100	31	34.5	0	0
Öğretim materyalleri (<i>Teaching materials</i>)	84	93.3	30	100	6	6.7	0	0
Derslerin video kayıtları (<i>Video records of lessons</i>)	12	13.3	30	100	78	86.7	0	0
Ölçme aracı (sınavlar) (<i>Students' tests</i>)	26	28.9	28	93.3	64	71.1	2	6.7
Öz-değerlendirme formu (<i>Self-assessment</i>)	61	67.7	30	100	29	32.3	0	0
Uygulama öğretmeni gözlem formu (<i>Mentor's observation form</i>)	56	62.2	30	100	34	37.8	0	0
Arkadaş gözlem formu (<i>Peer assessment</i>)	15	16.6	30	100	75	83.3	0	0
Diğer (others)	-	-	5	16.6	-	-	-	-
Derste çekilen fotoğraflar								

Türkiye'deki İngilizce öğretmen adayları staj süresince oluşturdukları ürün dosyalarında yer alan materyallere yönelik farklı görüşler ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %8.9'u yıllık planları, %13.3'ü anlattıkları derslerin video kayıtlarını, %16.6'sı akran gözlem formunu, %28.9'u hazırladıkları veya/ve uyguladıkları sınav, test, quiz gibi ölçme araçlarını, %62.2'si uygulama öğretmenin gözlem formunu, %65.5'i ders notlarını, %67.7'si öz-değerlendirme raporlarını ve %93.3'ü de öğretim materyallerini ürün dosyalarına değerlendirilmek üzere koyduklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının tamamı sadece ders planlarını dosyada bulduklarını konusunda ortak görüş içinde olmuştur. Bu bulgular ışığında Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarının değerlendirilmesi için hazırladıkları ürün dosyalarında çoğunlukla ders planları, öğretim materyalleri, öz-değerlendirme raporu, ders notları ve uygulama öğretmeni gözlem formunun yer aldığı söylenebilir.

Hollanda'daki İngilizce öğretmen adayları mesleki gelişimlerini yansıttıkları ürün dosyalarında yer alan materyallere ilişkin nerdeyse ortak bir görüş ifade etmişlerdir. Yirmi sekiz öğretmen adayı (%83.3) ürün dosyalarına yıllık plan, ders planları, ders notları, öğretim materyalleri, derslerin video kayıtları, ölçme aracı (sınavlar), öz-değerlendirme formu, uygulama öğretmeni gözlem formu, arkadaş gözlem formuna yer verdiklerini belirtmiş iki öğretmen adayı (%6.7) sınav, test, quiz gibi ölçme araçlarını dosyalarına koymadığı ifade etmiştir. Ancak beş öğretmen adayı (%16.6) liste yer alan içeriğin haricinde dersler esnasında çekilen fotoğrafları da dosyada bulduklarını yazılı olarak belirtmişlerdir. Bu bulgular ışığında Hollanda'da Türkiye'dekine kıyasla ürün dosyalarının daha zengin bir içeriğe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ankette öğretmen adaylarına okuldaki bireylerle (öğrenciler, veliler, idareciler, rehber öğretmen, diğer öğretmenler) olan etkileşimleri de sorulmuş ve bu bireylerle nasıl iletişim kuracaklarını gözleme deneyimlerini en çoktan en aza doğru sıralamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının sıralamalarına dair veri şekil 4.1'de görülmektedir.



Şekil 4.1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması boyunca okuldaki kişilerle olan etkileşimi

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi Türkiye’deki İngilizce öğretmen adayları en çok öğrencilerle iletişim içinde olduklarını sonra sırasıyla rehber öğretmen, diğer alan öğretmenleri ve bunlara kıyasla okul yöneticileri ile iletişim kurduklarını söylemişlerdir. Öğretmenlik uygulaması boyunca öğretmen adaylarının hiçbiri öğrenci velileriyle iletişimi gözlemleme deneyimi olmadığı sıralamaya koymayarak belirtmişlerdir.

Hollanda’daki İngilizce öğretmen adayları ise tüm bireylerle etkileşim de olduklarını yaptıkları sıralamayla göstermişlerdir. En çok öğrencilerle sonra rehber öğretmen ve okul idarecileri ile iletişim halinde olduklarını ifade etmişlerdir. Sıralamalarının sonunda öğrenci velileri ile iletişim yer alsa Hollanda’daki İngilizce öğretmen adaylarının staj boyunca öğrenci velileri ile etkileşimde olma ve onlarla nasıl iletişim kuracağını gözlemleme / deneyimle imkânı oldukları görülmektedir.

4.2.2 Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla adaylarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.2.1 Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Boyunca Almış Oldukları Alan Derslerinin Öğretmenlik Uygulamasına Olan Etkisine Dair Görüşleri

Tablo 4.9’da içerik analizi ile İngilizce öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca almış oldukları alan derslerinin öğretmenlik uygulamasına olan etkisine dair görüşlerinden ulaşılan temalar ve bunlara ilişkin referans sayıları gösterilmektedir.

Tablo 4.9.

Öğretmen Adaylarının Alan Derslerinin Öğretmenlik Uygulamasına Olan Etkisi İle İlgili Görüşleri

Temalar ve alt temalar	Türkiye	Hollanda
	f	f
1.Olumlu		
1.1.Öğrenciyi tanıma	0	6
1.2.Öğrenme ortamları oluşturma	0	6
1.3.Öğretimi planlama	3	2
2.Olumsuz		
2.1.Öğretim sürecini yönetememe	5	0
2.2.Hedef dili kullanamama	8	0

İngilizce öğretmen adaylarına yöneltilen ‘dört yıl boyunca almış olduğunuz alan derslerinin öğretmenlik uygulamasına etkisinin ne olduğunu düşünüyorsunuz?’ sorusuna verdikleri cevapların analizi sonrasında iki temaya ulaşılmıştır: (1) *olumlu* ve (2) *olumsuz*. Bu temalar da alt temalara ayrılmış. *Olumlu* tema için (1.1.) *Öğrenciyi tanıma*, (1.2.) *Öğrenme ortamları oluşturma*, (1.3.) *Öğretimi planlama* alt temaları belirlenmiştir ve *Olumsuz* tema için (2.1.) *Öğretim sürecini yönetememe* ile (2.2.) *Hedef dili kullanamama* alt temalarına ulaşılmıştır.

Alan derslerinin öğretmenlik uygulamasına etkisi konusunda görüş belirten Hollanda ve Türkiye’deki katılımcıların ifadelerinin farklı alt temalarda yer bulduğu görülmektedir.

Türkiye’deki katılımcılardan alan derslerinin öğretmenlik uygulamasına etkisi konusunda olumsuz görüş bildirenler, öğretim sürecini yönetememe (n=5) ve hedef dili kullanamama (n=8) alt temalarını bu olumsuzluğun nedenleri olarak ifade etmişlerdir. Öğretim sürecini yönetememe alt temasında adaylar, zamanı etkin kullanmada, öğrencinin sürece aktif katılımını sağlamada başarısızlıklar yaşadıklarını ifade etmişler. Hedef dili (İngilizce) kullanamama alt temasında birleşen görüşlerin ortak noktası da teori ile pratiğin uyuşmadığı yönündedir. Adaylar uygulama sınıflarındaki öğrencilerin İngilizce hazır bulunuşluk seviyelerinin lisans eğitiminde aldıkları eğitimle örtüşmediğini düşünmekte ve bunun nedeninin uygulama sınıflarındaki işleyişle (öğretimin Türkçe yapılması) fakülteedeki eğitimin (öğretimin İngilizce yapılması) aynı olmadığı yönündedir.

Öğretim sürecini yönetememe alt temasına yönelik olarak üç katılımcı görüşü aşağıda aktarılmıştır:

TÖA8: ‘Bize anlatım yapmamız için 40 dakika veriyorlar bir konuya. Biz de hızlı hızlı bir şeyler anlatmaya çalışıyoruz. Oysa çocuğa yabancı olan bir dil. İşlemiyor aslında. 40 dakikada her şeyi yetiştirmemiz bekleniyor. Mesela bir derste öğrencilerin dikkatlerini çekmek için pre-reading(okuma öncesi hazırlık) yaptırıyordum biraz uzun sürdü - 20 dakika sanırım. Uygulamadan 40 aldım. Ders yetişmedi...’

TÖA6: ‘Biz uygulamaya çalışıyoruz ama çok çalıştığımı düşünmüyorum. Yani teori ile pratiğin... Ders 40 dakika mesela iki tane etkinlik oluyor ve yetişmiyor. Yani arada etkinliklerin bir kısmını çıkartıyoruz.’

TÖA13: '...10. Sınıflara derse giriyorum. Şöyle basit bir aktivite var: doctor-hospital resmi koymuşlar yanında teacher-? var. Yani school getirecek. Ama bunu bile yapmıyorlar. Bizden beklenen de bu çocuklara intermediate düzeyinde ders anlatmak... sonradan müdahil olduğumuz bir sistemde fakültede öğretilenler işlemiyor.'

Hedef dili kullanamama alt temasına yönelik olarak üç katılımcı görüşü aşağıda aktarılmıştır:

TÖA5: 'Kabataslak şeklini oluşturuyorsunuz ama içeri doldurmaya geldiğiniz zaman pratiktekiyle sınıftaki işlemiyor. Bu dönem dördüncü sınıflar öğretmenleri Türkçe kullandığı için hiçbir şekilde İngilizce anlamıyorlar. Biz planda yazıyoruz en basitini yazdığım halde sınıfta gitmiyor. Sürekli Türkçe beklentileri oluyor. O yüzden okulda öğrendiklerimizle pratikteki tutmuyor.'

TÖA6: '... Gittiğimiz okullardaki çocuklar - ben 7. sınıfa gidiyorum- TEOG'a çalışıyorlar yani hocaları zaten Türkçe anlatıyor Yani biz gittik oraya dersi İngilizce anlatmaya çalışıyoruz. Zaten hani dil becerileri hiç yok çocuklarda. Biz onları da yaptırmaya çalıştık yani prosedürlere uygun davrandık ama yürümedi.'

TÖA9: 'Teorik dersler güzel ama teoride kalıyor. Uygulamada açıkçası çok bir yararlandığımı düşünmüyorum. Bize burada gösterilen şeyler hani biz kendi arkadaşlarımızla yapıyoruz. Bir writing olsun reading olsun bizim arkadaşlarımız her ne kadar seviyeyi düşük tutmaya çalışsa da yüksek seviyedeler sonuçta. Biz bir gidiyoruz staja üçüncü sınıf. Ben böyle 'good morning' desem yüzüme bakıyorlar şaşkın bir şekilde. Teoride hocalarımızın bizden istediği hiçbir şey neredeyse uygulamada gerçekleşmiyor.'

Ancak Türkiye'deki katılımcılardan üçü teorik bilgilerden uygulama esnasında öğretimi planlama konusunda faydalandığı yönünde olumlu görüş bildirmiştir. İki adayın bu alt tema ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TÖA1: 'Plan üzerinden anlatıyoruz her şeyi. Plana göre ders hazırlarken buradaki öğrendiğim metotları kullanarak hazırlıyoruz. O açıdan faydası oluyor. Eğer normal anlatırsam, plansız yani, zaman yönetimi olsun sınıf kontrolü olsun sıkıntı çekebilirim ama planla sorunsuz gidiyor.'

TÖA3: 'Özellikle gramer ve skills (dil becerileri) anlatımında metotları kullandığımız için çok etkili oldu plan yazımında...'

Görüşmeye katılan Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının istisnasız hepsi ise lisans eğitimleri boyunca aldıkları alan derslerinin staj çalışmalarına etkisi konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Adaylar teori ile pratiğin uyduğu konusunda hem fikir olmakla beraber öğrenciyi tanıma (n=6), öğrenme ortamları oluşturma (n=6) ve öğretimi planlama (n=2) konularında adaylara yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenciyi tanıma alt temasına ait görüşlerin, öğretim sürecini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirebilmeyi, farklı özelliklere sahip öğrencileri tespit edebilmeyi içerdiği gözlenmiştir. Bu alt temaya yönelik iki adayın görüşü aşağıda aktarılmıştır:

HÖA3: 'Önemli iki etkisi oldu: İlki, teorik bilgilerimi etkinliklerime dair hedefler oluşturmada bana yardımcı olarak öğrencilerimin İngilizce dağarcığını tespit etmekte kullanabiliyorum. Diğer etkisi ise,

öğrencilerimin ihtiyaçlarını analiz edebilme konusunda oldu. Böylece ihtiyaçlarına dayalı bilgi transferi yapabiliyorum.'

HÖA10: *'...Öğrencilerimin güçlü ve zayıf yanlarını tanımamda da katkısı oldu. Farklılıklarına uygun etkinlikler oluşturabiliyorum.'*

Hollanda'daki adayları teorik derslerin uygulamadaki etkisi üzerine öğrenme ortamları oluşturma ve öğretimi planlama alt temalarına yönelik de görüş belirtmişlerdir. Bu alt temalara ait bazı adayların görüşleri aşağıda aktarılmıştır:

HÖA8: *'Bu dersler bana (kendi) derslerimi nasıl planlayacağımı, nasıl farklılaştıracağımı öğretti. Ayrıca farklı öğrenme-öğretme stilleri konusunda da yardımcı oldu.'*

HÖA1: *'Teorik derslerin uygulama okulundaki derslerimi planlamama destek olacak şekilde aracılık ettiğini söyleyebilirim. 'Öğrencilerime nasıl eğitim vermek isterim?' konusunda bana fikirler sundu.'*

HÖA7: *'Sınıf içi derslerimin gelişmesine yardımcı olduğunu düşünüyorum. Derslerimi ilginç, dikkat çekici kılmaya yardımcı olurken aynı zamanda mesleki gelişimimi de destekledi.'*

4.2.2.2 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasının Mesleki Gelişimlerine Katkısına Dair Görüşleri

Tablo 4.10'da içerik analizi ile öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının mesleki gelişimlerine olan katkısına dair görüşlerinden elde edilen temalar ve referans sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 4.10.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasının Mesleki Gelişimlerine Katkısı İle İlgili Görüşleri

Temalar ve alt temalar	Türkiye	Hollanda
	f	f
1.Doğrudan deneyim kazanmaya etkisi		
1.1. Olumlu	3	8
1.2. Olumsuz	4	0
2.Dolaylı yaşantıya etkisi	2	4
3.Fizyolojik ve duygusal durumlara etkisi	5	0

İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının kendilerine mesleki açıdan yaptığı katkılara ilişkin görüşleri analiz edildikten sonra ulaşılan temalar öz-yeterlik inancı kaynaklarına dayalı olmakla beraber üç temada sınıflandırılmıştır: (1)doğrudan deneyim kazanmaya etkisi, (2)dolaylı yaşantıya etkisi, (3) fizyolojik ve duygusal durumlara etkisi. Ulaşılan temalardan ilki olan doğrudan deneyim kazanmaya etkisi iki alt temaya ayrılmıştır: (1.1) olumlu, (1.2.) olumsuz.

Türkiye'deki adaylardan 7'si ve Hollanda'daki adaylardan 8'i stajın mesleki gelişimlerine olan etkisini doğrudan deneyim kazanmayla ilişkilendirilecek şekilde ifade etmişlerdir. Doğrudan deneyimler, bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgilerdir. Birçok araştırmacı tarafından doğrudan deneyimler, öz-yeterlik inancını besleyen en önemli kaynak olarak belirtilmiştir (Bandura, 1977a; Woolfolk Hoy, 2000; Gibbs, 2002; Çakır ve Alıcı, 2009). Başarılı deneyimler öz-yeterlik inancının yükselmesinde başarısız

olanlar ise düşmesinde etkili olmaktadır. Stajda geçen süre, öğretmen adaylarının ders anlatırken geçirecekleri doğrudan yaşantılar ve takibinde öz-yeterlik inançlarının yükselmesinde önemlidir. Ancak Hollanda'daki 8 aday staj sürecinde olumlu doğrudan deneyimler kazandıklarına dair görüş belirtirken, Türkiye'deki adaylardan 3'ü olumlu 4'ü ise olumsuz deneyimler edindiklerini ifade etmişlerdir. Her iki ülkenin katılımcılarından olumlu doğrudan deneyim kazanmaları ile ilgili örnek ifadeler şöyledir:

TÖA1: *'Öncelikle deneyim olarak katkısı oluyor. İleride ne yapacağıma dair az çok bir fikrim oluşuyor. Mesela sınıf yönetimi olsun, planlama olsun...'*

TÖA5: *'Artık plan kafamda rahat oluşmaya başladı. Biraz daha öğretmenliğe alıştım galiba. Mesela dördüncü sınıfa writing (yazma) anlatacak olsam ilerde hemen şunu yazdırırım başta şöyle yaparım şunu şöyle yaparım diye planlayıp etkili olarak uygulayacağıma inanıyorum.'*

HÖA2: *'Teori öğretmenlikte sizi ustalaştırmaz ama aksine pratik bunu yapar. Diyebilirim ki stajla her şeyde gelişim gösterdim; sınıf yönetimi, güvenli çalışma ortamı yaratma, sosyal iletişim, liderlik, etkinlikler hazırlama...'*

HÖA5: *'Öğretmenlik becerileriniz konusunda kendinize olan güveninizin artmasına yardımcı oluyor. Ne kadar öğretim yaparsanız o kadar iyiye gidiyor.'*

HÖA9: *'Bence en çok staj süresince mesleğimi öğrendim. Çünkü harika bir süreçti. Doğru yolda olduğum noktasında bana pozitif duygular yaşattı.'*

HÖA10: *'Aslında her şey ama her şey kazandırdı. Gerçek anlamda öğretmenlik yaptığınızda yani aslında öğrettiğinizde de öğrenirsiniz.'*

Türkiye'den 4 öğretmen adayının staj süresince kazandıkları doğrudan deneyimlerin olumsuz yönde olduğunu ifade edenler olmuştur. Örnek ifadeler aşağıda aktarılmıştır:

TÖA8: *'Çok fazla değil. Biz sistemin ortasından giriyoruz ve o hocanın da kendine göre stratejileri var: dil kullanımı, ders işleme, kitap kullanımıyla alakalı. Yani biz onun derslerine ortasından giriyoruz ve kendi stratejimizi de belirlediğimiz için karmaşık oluyor her şey. Ya dersi plana uygun İngilizce anlatacaksın ve kimse anlamayacak ya da planı bırakıp Türkçeye döneceksin...'*

TÖA10: *'Stajı almadan önce aklında belli bir öğrenci profili vardır. Ama o işler öyle değil. Bizim düşündüğümüz gibi olan 2 ya da 3 kişi oluyor sınıfta. Planı üst seviyedeki öğrencilere göre hazırlıyorduk hep. Sınıfın %80'i anlamıyor dersi mesela. Anlamadıkları için öğrenemiyorlar. Artık dördüncü, beşinci planlarımızda alt tabakayı hedef aldık. Bu da stajın sonuna geliyor. Yani işe yaramıyor.'*

Türkiye'den 2 öğretmen adayı Hollanda'dan 4 öğretmen adayının stajın mesleki gelişimlerine olan katkılarına dair ifadeleri dolaylı yaşantı kazanımı teması ile ilişkilendirilmiştir. İnsanlar kendilerine benzer insanların zor durumlarla başa çıkmalarını gözlemleyerek kendilerinin de benzer becerilere sahip oldukları inancını geliştirebilir (Tschannen-Moran, Hoy, ve Hoy, 1998). Aynı şekilde öğretmen adayları da kendilerine benzediklerini düşündükleri diğer adayları ya da uygulama öğretmenlerinin zorluklar karşısındaki başarılarını gözlemleyerek aynı durum karşısında kendilerinde de benzer başarıların gerçekleşebileceğine olan inançları

yükselebilir. Doğrudan deneyimler kadar etkili olmasa da doğrudan yaşantılar da öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının yükselmesinde etkilidir. Bu bağlamda bazı katılımcıların stajın mesleki açıdan dolaylı yaşantı deneyimi kazanmalarına etkisini şöyle ifade etmişlerdir:

TÖA6: *'Benim uğraştığım sınıflar daha çok gürültü yapan dersi kaynatan çocuklardı. Hocanın onlarla nasıl uğraştığını gözleme fırsatı buluyorum en azından. Hocanın kullandığı yöntemler de çok doğru değildi aslında. Ama yine de böyle sınıfların nasıl yönetildiğini görmek önemli oluyor. En azından bu yöntemlerini gözlemliyorum ki ileride ben de böyle bir durumda olduğumda nasıl baş edeceğimi biliyorum.'*

TÖA12: *'Açıkçası bana katkısı olduğunu düşünüyorum. Hiçbir şey öğrenmemiş olsanız da okula gidip bir öğretmen nasıl yaşıyor, okulda bir günü nasıl geçiyor, sınıftaki sorunları nasıl çözüyor bunu görmek bile yeterli oluyor diye düşünüyorum. ...Benim için ilerdeki öğretmenlik hayatıma çok şey kattı.'*

HÖA1: *'Staj hocamın veli toplantısındaki duruşundan çok şey aldım kendime örneğin. Çünkü bence en zoru velilerle uğraşmak ve onlara öğrencinin problemleri davranışlarını anlatmaya çalışmak.'*

HÖA5: *'Çok katkısı oldu özellikle okulda (fakültede) edinemeyeceğiniz deneyimler bakımından. Yani staj okulunda toplantılara katılmak, diğer öğretmenlerin iyi uygulamalarını görmek ve gerektiğinde bunları kullanmak gibi...'*

Türkiye'deki adaylardan 5'i öğretmenlik uygulamasının mesleki katkıları konusunda fizyolojik ve duygusal durumlara etkisini işaret eden görüşler belirtmişlerdir. İnsanlar bir etkinliği gerçekleştirirken becerileri konusunda olumsuz düşünceler ve korkular geliştirmişlerse, bu duygusal tepkiler öz yeterlik inançlarında düşüşe ve korktukları gibi sonucun olumsuz olmasına yol açmaktadır (Pajares, 2002). Bireyin bedensel ve duygusal açıdan kendini iyi hissetmesi, bireyin verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını arttırmaktadır (Hazır Bıkmaz, 2004). Adaylar başta kötü olan fiziksel (terleme, titreme) ve psikolojik (kaygı, heyecan) durumlarını zaman içerisinde stajdaki deneyimlerle iyi duruma getirdiklerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

TÖA9: *'Ben herkesin karşısına çıkıp rahatça bir şey anlatamazdım mesela. Heyecanlanır ve sesim titrerdi. O bakımdan baya iyi oldu en azından kendimi her seferinde daha rahat hissediyorum. Çocuklara alışınca daha da rahat oluyorsun.'*

TÖA11: *'İlk gittiğimde mesela titriyordum ben. Ellerim titrerdi. Sonra alışıyorsun yani. Kendinizi öğretmen gibi hissediyorsunuz yani bir anda öğrencilikten öğretmenliğe geçmiş oluyorsunuz daha atanmadan. Bir nevi prova gibi oluyor.'*

TÖA14: *'Benim ilk dersine girdiğim öğrenciler çok sessizdi. Anladınız mı diye sorduğumda bile ne evet ne hayır hiç cevap vermiyorlardı. O nedenle başlarda acaba dikkatlerini nasıl çekeceğim diye kaygılarım oluyordu. Aslında kalabalık önünde konuşma korkusu gibi bir şeyim yok. Bin kişinin önünde bile konuşma yapabiliyim ancak 25 kişilik sınıfta kimsenin sizinle ilgilenmediği bir duruma alışmak ve ne yapacağını bilmek kolay değil. Stajda en azından bunu çözmeye çalışıyorum.'*

4.2.2.3 Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretim Elemanının ve Uygulama Öğretmeninin Beklentilerine Dair Görüşleri

Tablo 4.11’de içerik analizi ile öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin beklenenlerine dair görüşlerinden ulaşılan temalar ve referans sayıları sunulmuştur.

Tablo 4.11.

Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmeninin Beklentileri İle İlgili Görüşleri

Temalar ve alt temalar	Türkiye	Hollanda
	<i>f</i>	<i>f</i>
1.Uygulama öğretim elemanının beklentileri		
1.1.Hedef dili kullanma	5	0
1.2.Öğretimi planlama	5	7
1.3.Öğretim becerilerini geliştirme	3	0
1.4.Öğretim sürecini yönetme	2	3
1.5.Teknolojik araç-gereç kullanma	1	0
1.6.Öğrencilerle iletişim kurma	2	0
1.7.Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme	0	8
1.8.İşbirlikli çalışma	0	8
2.Uygulama öğretmenin beklentileri		
2.1.Öğrenci katılımını sağlama	2	0
2.2.Öğretimi planlama ve uygulama	0	4
2.3.Öğrenme - öğretim hedeflerine ulaşma	1	4
2.4.Öğretim programını yetiştirme	4	0
2.5.Öğretim becerilerini geliştirme	0	3
2.6.İşbirlikli çalışma	0	5
2.7. Beklentisi yok	7	0

İngilizce öğretmen adaylarına ‘öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretim elemanının ve uygulama öğretmenin sizden beklentileri nelerdi?’ diye bir soru yöneltilmiş ve alınan cevapların analizi sonrası uygulama öğretim elemanının beklentileri teması çerçevesinde sekiz alt temaya ulaşılmıştır: (1.1)hedef dili kullanma, (1.2)öğretimi planlama, (1.3)öğretim becerilerini geliştirme, (1.4.)öğretim sürecini yönetme, (1.5.)teknolojik araç-gereç kullanma, (1.6.)öğrencilerle iletişim kurma, (1.7.)yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme, (1.8.)işbirlikli çalışma. Uygulama öğretmenin beklentileri temasında da yedi alt temaya ulaşılmıştır: (2.1)öğrenci katılımını sağlama, (2.2)öğretimi planlama ve uygulama, (2.3)öğrenme - öğretim hedeflerine ulaşma, (2.4.)öğretim programını yetiştirme, (2.5.)öğretim becerilerini geliştirme, (2.6.)işbirlikli çalışma ve (2.7)Beklentisi yok.

Türkiye’deki öğretmen adayları staj süresince uygulama öğretim elemanlarının kendilerinden beklentilerini, hedef dili kullanma ($f=5$), öğretimi planlama ($f=5$), öğretim becerilerini geliştirme ($f=3$), öğretim sürecini yönetme ($f=2$), teknolojik araç-gereç kullanma ($f=1$) ve öğrencilerle iletişim kurma ($f=2$) olarak ifade etmişlerdir. Hedef dili kullanma alt temasına yönelik iki adayın görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TÖA4: *'...sınıf içinde dili kullanımına dikkat ederdi. Derste birkaç kelime Türkçe kullandığımda bunu göz ardı ederdi ama neden kullandığımı sorardı. Ben de öğrenci seviyeleri böyle dediğimde 'evet haklısın' dediği olurdu. Tabii yine de bunları göz önünde bulundurarak değerlendirdi.'*

TÖA13: *'...anlatımın İngilizce olması önemli danışmanım için ve bunu yüz ifadeleri, vücut diliyle desteklemek. Geri bildirimleri de genellikle yaptığım gramer hatalarına yönelik oluyor...'*

Öğretimi planlama alt temasına yönelik adaylardan örnek ifadeler aşağıda aktarılmıştır:

TÖA5: *'Buradaki hocamız steplere önem veriyor plandaki. Bize geldiğinde eleştirileri daha çok bu yönde oluyor.'*

TÖA11: *'Her skill (dil becerisi) için bir plan hazırlamamızı istiyorlar ve öğrettiklerini uygulamamızı bekliyorlar.'*

Öğretim becerilerini geliştirme alt teması ile ilgili iki adayın ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

TÖA10: *'Genel olarak öğretmenlik havamıza baktı. Ses tonunu güzel kullandı, öğrencilere güzel feedback verdin gibi daha çok sınıf içindeki duruşumuza baktı.'*

TÖA6: *'Buradaki hocamız özellikle ikinci dönem daha çok body language, mimics, gestures görmeyi istiyordu. Bunu yapmaya çalıştım ama çocuklar Türkçe istediği sürece istediğin kadar mime yap body language kullan gene olmuyor bir süre sonra.'*

Öğretim sürecini yönetme ve öğrencilerle iletişim kurma alt temalarına yönelik bir adayın ifadesi de şu şekildedir:

TÖA3: *'Üniversitedeki danışmanımın beklentisi daha çok teorik anlamda yani hepsini uygulayabiliyor muyuz? Time management ve class management çok önemli olduğu için bunları yönetebiliyor muyuz? Öğrencilerle ilişkimiz nasıl? İyi ilişkiler kurabiliyor muyuz? Daha çok bu alanlarda beklentisi vardı diye düşünüyorum.'*

Teknolojik araç-gereç kullanma alt temasını da Türkiye'den bir aday uygulama öğretim elemanının kendisinden beklentisi olarak ifade ettiği gözlenmiştir:

TÖA2: *'...mesela görsel hazırlayın teknoloji falan kullanın diyordu danışmanım. Ama geldi, bizi uygulama sınıfında gördü ve sadece bir tahta olduğunu fark etti. Hiç akıllı tahta falan yoktu okulda...'*

Hollanda'daki öğretmen adayları uygulama öğretim elemanının beklentileri arasında öğretimi planlama (f=7), öğretim sürecini yönetme (f=3), yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme (f=8) ve işbirlikli çalışma (f=8) olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları beklentileri belirtirken 'yeterlik kazanma' ifadesini sıklıkla dile getirmişlerdir. Bu anlamda Hollanda'daki katılımcılar kendilerinden kazanmaları beklenen öğretmen yeterliklerinden (bkz. *Hollanda'da Öğretmen Yeterlikleri*) meslektaşlarıyla işbirliği yeterliği, çalışma ortamıyla işbirliği, kişilerarası yeterlik (işbirlikli çalışma alt teması), pedagojik yeterlik (öğretim sürecini yönetme alt teması) ve yansıtıcı olma ve gelişim yeterliğini (yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme alt teması) dile getirdikleri gözlenmiştir. Aşağıda adayların örnek ifadelerine yer verilmiştir:

HÖA1: *'Üniversite danışmanım yeterliklere ağırlık vermeme bekliyor.'*

HÖA3: *'Dersleri yürütmek, meslektaşlarıma yardım etmek ve kendi gelişimime yansıtıcı açıdan bakabilmek.'*

HÖA8: *'Aslında şuan burada anlatamayacak kadar çok. Ama özetle öğretim yapmak ve yedi yeterliği geliştirmek diyebilirim.'*

HÖA9: *'En çok beklenen yeterlikleri kazanmamız. Yani öğrenci, veli ve diğer hocalarla işbirliği yapabilme gibi...yansıtıcı düşünüp mesleki açıdan kendimizi geliştirme gibi...tabi ki öğretim yapmak da var planlı olarak.'*

Hollanda'daki öğretmen adaylarından biri dört yıl boyunca devam eden staj uygulaması kapsamında uygulama öğretim elemanının adaylardan beklentilerindeki yıllara göre değişimini şu sözlerle açık bir şekilde özetlemiştir:

HÖA11: *'Aslında beklentileri yıllara göre değişiklik gösterdi. İlk yıl beklentisi etkili sosyal iletişim kurabilme ve beş dersi ya da dersin bölümlerini anlatabilmektir. İkinci yılda bir dizi dersi yürütmeye, etkili sorular sorabilme ve geri bildirim vermek oldu. Üçüncü yıl farklılaştırma amaçlı materyalleri derse katabilmem beklendi. Bu yıl ise bir öğretmenin yedi yeterlikleri çerçevesinde etkili bir öğretmen olarak sorumluluklarını ve görevlerini yerine getirmemizi istiyor.'*

Uygulama öğretmenlerinin beklentileri konusunda ise Türkiye'deki öğretmen adaylarından öğrenci katılımını sağlama (f=2), öğrenme - öğretim hedeflerine ulaşma (f=1), öğretim programını yetiştirme (f=4) alt temalarına yönelik görüş belirtenler olmakla birlikte 7 aday ise uygulama öğretmenin kendilerinden hiçbir beklentisinin olmadığını ifade etmiştir. İki öğretmen adayının 'beklentisi yok' alt teması ile ilişkili örnek ifadeleri aşağıda aktarılmıştır:

TÖA4: *'Okuldaki öğretmenin çok bir beklentisi olmuyor. Üzerinde baskı kurmak istemiyor. Bir de bizim öğrendiğimiz eğitimle aynı eğitimi vermiyorlar. Onlar step vesaire hiçbir şeyin farkında değil ama biz her şeyin gerekçesini bilerek yapıyoruz. O yüzden çok karışmıyorlar.'*

TÖA9: *'Okuldaki hocam ilk kez stajyer alıyordu. Her şeyi bizimle öğrendi. Hiçbir şeyde sıkıntı yaratmadı ama bizden bir şey de beklemedi.'*

Uygulama öğretmenin beklentilerinden öğretim programını yetiştirme alt temasına yönelik görüş belirten bir adayın ifadesi ise şöyledir:

TÖA12: *'Staj okulundaki öğretmenimizin pek bir beklentisi yok aslında. Bizden konuları yetiştirmemizi istiyor. Konuyu veriyor kitap bitsin yeter onlar için.'*

Öğrenci katılımını sağlama ve öğrenme - öğretim hedeflerine ulaşma alt temaları ile ilişkili olarak görüşlerde bulunan bir öğretmen adayının ifadesi aşağıda aktarılmıştır:

TÖA3: *'Staja gittiğim hocamın beklentisi; öğrencileri derse katabiliyor muyum ve onlar bir şey kazanıyor mu? Yani nasıl uygulandığına değil de kazanımların sonunda gerçekleştiğine bakıyor daha çok.'*

Hollanda'daki öğretmen adayları uygulama öğretmenin kendilerinden öğretimi planlama ve uygulama (f=4), öğrenme - öğretim hedeflerine ulaşma (f=4), öğretim becerilerini geliştirme (f=3) ve işbirlikli çalışma (f=5) alt temalarında beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretimi planlama ve uygulama alt temasına yönelik görüş belirten iki adayın ifadeleri şöyledir:

HÖA7: *'Genellikle her hafta planlarımı birlikte kontrol eder önerilerde bulunur. Farklı materyallerle derslere girmemi ister...'*

HÖA11: *'Onun beklentisi dersleri etkin yürütmem ve bunu uygun planlarla yapmam.'*

Öğrenme-öğretim hedeflerine ulaşma alt teması ile ilgili iki adayın ve öğretim becerilerini geliştirme alt temasına ait bir adayın ifadeleri aşağıda belirtilmiştir:

HÖA1: *'Okul danışmanım amaçlarım ve öğrenme hedeflerim üzerinde çalışmalar yapmamı ve kendimi geliştirmemi istiyor. Ayrıca öğrencilerin hedeflenen becerileri kazanması da beklentileri arasında...'*

HÖA5: *'Geçen yılın sonunda bu yıl için belirlediğim öğrenme hedeflerime yoğunlaşmam ve ulaşmam onun için önemli olan. Ben de etkili sınıf yönetimi tasarlamak, kendimi mesleki açıdan geliştirerek farklı pedagojik yöntemlerle öğrencilerimi geliştirmek, sonucunda da pozitif yeterliğe sahip olmalarını sağlamak üzerine çalışmalar yapmaya dikkat ediyorum.'*

HÖA10: *'Bir diğeri ise sınıf organizasyonu, etkili iletişim gibi becerilerimi geliştirmemdi. Buna da aldığım mesleki ödevlerle ulaşmaya çalışıyorum.'*

İşbirlikli çalışma alt temasına yönelik görüş belirten adaylardan ikisinin ifadesi aşağıda aktarılmıştır:

HÖA3: *'Okul üyeleriyle uyumlu çalışmam, ortak görevlerde onlara yardımcı olmam okuldaki danışmanımın bende görmek istediği şeyler.'*

HÖA7: *'...başka bir beklentisi...okul takımıyla işbirliği içinde hareket etmem ve verilen sorumlulukları yerine getirmem...'*

Türkiye ve Hollanda'daki katılımcıların danışmanlarının kendilerinden beklentileri noktasındaki görüşlerinde benzerlikler ve farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Her iki ülkede de uygulama öğretim elemanlarının beklentileri öğrencilerin kazanılması beklenen öğretmen yeterlikleri çerçevesine uygun olduğu görülmektedir. Ancak adayların ifadelerinden görüldüğü gibi Hollanda'daki katılımcılar bu beklentilerin 'yeterlikler' çerçevesinde olduğunun farkındayken Türkiye'deki adaylar 'yeterlik' terimini kullanmadan beklentileri ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmenin beklentileri ile ilgili olarak da iki ülkedeki katılımcılar tek bir alt temada (öğrenme-öğretim hedeflerine ulaşma) ortak fikir sunmuşlar diğer tüm alt temalarda farklılaşmışlardır. Özellikle Türkiye'den yedi adayın uygulama öğretmenin kendilerinden hiçbir beklentisinin olmadığı ifade etmiş olmaları dikkat çekicidir.

4.2.2.4 Öğretmen Adaylarının Diğer Öğretmen Adaylarıyla Etkileşimlerine Dair Görüşleri

Tablo 4.12'de içerik analizi sonucu öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması boyunca diğer öğretmen adaylarıyla (akranları) ile olan etkileşimleri üzerine görüşlerine ilişkin ulaşılan temalar ve alt temalara ait frekans sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 4.12.

Öğretmen Adaylarının Diğer Öğretmen Adaylarıyla Etkileşimleri Üzerine Görüşleri

Temalar	Türkiye	Hollanda
	<i>f</i>	<i>f</i>
1.Olumlu	12	6
2.Nötr	2	6

İngilizce öğretmen adaylarının 'Uygulama okulunda birlikte olduğunuz diğer öğretmen adaylarıyla olan etkileşiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?' sorusuna verdikleri cevapların analizi neticesinde iki temaya ulaşılmıştır: (1) Olumlu, (2) Nötr.

Türkiye'deki öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (f=12) uygulama esnasında akranlarıyla olan etkileşimlerinin kendilerini olumlu yönde etkilediğini dile getirmişlerdir. Adaylar genellikle uygulama öncesi ders planı tasarlamada işbirliği içinde olma ve uygulama sonrası dönüt verme/alma konularında birbirlerini olumlu yönde etkilediklerini ifade etmişlerdir. Hollanda'daki katılımcıların ise yarısı (f=6) akran etkileşimlerinin olumlu yönde olduğunu düşünmektedirler.

TÖA4: 'En yakın arkadaşım ile gittim staja şansımıza. Birbirimize çok fazla destek olduk. Bunu böyle yapsak şunu şöyle yapsak daha iyi olur gibi çünkü bazen gramer ya da writing (yazma) öğretiminde tek ders 40 dakika yeterli olmuyor. Bazen planı ikiye bölmek gerekiyor. Bu konuda yardımcı olduk birbirimize. İlk kısmı yapan kişi ikinci kısmı da ayarlamak zorunda. Content (içerik) oluşturmak gerekiyor bu konuda çok fazla iletişim halindeydik. Anlatım yapmadan önce sürekli planlarımızı birbirimize gönderiyorduk ve bunun üzerine konuşuyorduk.'

TÖA6: 'Birbirimize genelde feedback (dönüt) veriyoruz. Mesela bana dersin başlangıcını kısa tutuyorsun öğrenciler kayboluyor demişlerdi. Buna daha çok dikkat etmeye başladım. Etkileşimimiz genelde iyi oluyor pozitif oluyor...'

TÖA9: 'Zaten sınıf arkadaşım uzun süredir tanıyorum. Derslerden önce plan yaparken birlikte düşündük. Birbirimize yorum yapıp bayağı bir katkıda bulduk.'

TÖA12: 'Planları yapmadan önce bir etkileşimimiz oluyor eşgüdümlü dersi de sağlamak adına çünkü kitabın ilk birkaç bölümünü ben anlatacaksam geri kalanı bölümünü arkadaşım anlatacak oluyor. Ders anlatımı sonrasında da tenefüste ya da çıkışta birbirimize dönüklerimiz oluyor.'

HÖA1: 'Bence onların sınıfta neler yaptıkları konusunda bilgi edinmek yararlı oluyor. Bazen onlardan bir şeyler alıp kendi öğretmenlik uygulamalarımda denedim. İşe yaradığını düşünüyorum.'

HÖA5: 'Bazı öğretim stilleri konusunda bana ilham verdiklerini düşünüyorum.'

HÖA10: 'Grup arkadaşlarımla iletişimim pozitif. Sorun yaşamadım. Etkinliklerle alakalı fikirlerini sorduğum zamanlar oldu...'

Uygulama esnasında akranlarla etkileşim konusunda tarafsız (nötr) yorum yapanların sayısı Hollanda'daki katılımcılardan altı Türkiye'deki katılımcılardan ise sadece iki kişi olmuştur:

HÖA4: 'Arkadaşlarımı sadece üniversitede görebilme fırsatım olduğu için çok bir etkisi olmuyor.'

HÖA9: 'Derslerimde kullanabileceğim onların uyguladığı bazı etkinlikler dışında bir şey yok. Pedagojik bir değişim yok.'

TÖA10: 'Dört yıldır birlikte olduğumuz arkadaşlarımız olduğu için hiçbir sıkıntı yok birlikte gidip geliyoruz zaten. Her hafta hem kendi planımız için hem de arkadaşımız için rapor yazıyoruz. Birbirimize dönütler veriyoruz yani. Ama ne kadar işe yarıyor dersiniz hani birbirimizi kırmak istemediğimiz için oraya güzel şeyler yazıyoruz Çokta işe yaradığını düşünmüyorum yani.'

4.2.2.5 Öğretmen Adaylarının Danışmanlarıyla Yaptıkları Seminerlere Dair Görüşleri

Tablo 4.13’de içerik analizi sonucu öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı ile yapılan geri bildirim toplantıları veya seminerlere dair görüşlerine ilişkin ulaşılan temalar ve alt temalara ait frekans sayıları gösterilmektedir.

Tablo 4.13.

Öğretmen Adaylarının Danışmanlarıyla Yaptıkları Seminerlerle İlgili Görüşleri

Temalar	Türkiye	Hollanda
	<i>f</i>	<i>f</i>
1.Olumlu		
1.1.Sınıf içi uygulamalar açısından	11	1
1.2.Mesleki gelişim açısından	1	10
2.Olumsuz	2	1

İngilizce öğretmen adayları kendilerine yöneltilen ‘Öğretmenlik uygulaması süresince uygulama öğretim elemanı ile (danışmanınızla) yaptığınız geri bildirim ve değerlendirme toplantılarının sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?’ sorusuna verdikleri cevapların analizi neticesinde iki temaya ulaşılmıştır: (1)olumlu, (2)olumsuz. Olumlu tema çerçevesinde de (1.1)sınıf içi uygulamalar açısından, (1.2)mesleki gelişim açısından olmak üzere iki alt tema belirmiştir.

Türkiye’den 12 ve Hollanda’dan 11 katılımcı staj boyunca üniversite danışmanlarıyla yapmış oldukları seminerlerin kendilerini olumlu yönde etkilediklerini ifade etmişlerdir. Ancak Türkiye’deki adayların 11’i bu olumlu etkinin ders planı oluşturma, kazanım yazma, etkinlikleri seçme gibi sınıf içi uygulamalar açısından olduğunu, Hollanda’daki 10 aday ise bu katkının öğretmen yeterlikleri kazanma, yansıtıcı düşünme, teknoloji kullanımı konusunda çalıştaylar gibi mesleki gelişim açısından olduğunu belirtmişlerdir. Uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına hem sınıf içi etkinlikler hem de akademik gelişim konularında geri bildirimler sağlamaları adayların gelişimleri konusunda önemli bir rol oynamaktadır (McNamara, 1995). Türkiye’deki adayların ilk staj deneyimi olduğundan danışmanlarının geri bildirim verirken sınıf içi uygulamalara ağırlık vermeleri ve dört yıldır staj deneyimi yaşayan Hollanda’daki adayların geri bildirimlerinin mesleki gelişimlerine odaklı olması bazı adayların ifadelerinde şöyle yer bulmuştur:

TÖA1: ‘Spesifik bir örnek vermem gerekirse mesela kazanım yazmada dönütlerimiz olmuştur. Birebir bu dönem olmadı geçen dönem feedback almıştık da. Bu dönem online verdi feedback i. Outcome yazmada yardımcı oldu aktiviteler düzeye uygun mu değil mi o konuda feedback verdi. Bazı planlarda kullanım hatalarına dönüt verdi. Yani bu yönlerden katkısı oldu.’

TÖA3: ‘Ders çıkışında değerlendirme olmadı. Hocam bizi gözleme geldiğinde oldu. Daha çok gramer hatası yapmamaya dikkat ettim feedback den sonra. Yazarken değil ama konuşurken daha çok bir hata yaptığımızda geri alamadığımız için daha çok düşünerek konuşmaya başladım. Hocam grameri yanlış kullanıyorsun demişti. O yüzden danışmanımın uyarısını hesaba katarak dikkat etmeye başladım.’

TÖA7: 'İlk planlar önemliydi bizim için ilk planlara feedback veriyordu hoca. Ne beklediğini görüyorsun. İkinci plandan not aldığım için ki yanlış bir şey söylemediler aslında hocanın isteklerini yapman gerekiyordu... Eğitimimizi feedback açısından çok güzel etkiledi. Bazı yanlışlarımız vardı kesin yanlışlarımız vardı öğrencilik hali oluyor.'

TÖA9: 'Steplerle alakalı sıkıntılarım oldu. Onları yanlış öğrendiğimi fark ettim düzelttim onları hocamın dönütleriyle.'

HÖA1: 'Yeterliklerimi geliştirebilmek adına verimli ve etkiliydi.'

HÖA4: 'Bu geribildirim seansları beni öğretmenliğim konusunda derinlemesine düşünüp sınıflarımda bunları yansıtmama yarar sağlamakta. Nasıl daha iyi öğretim konusunda bana yol gösterici oluyor.'

HÖA7: 'Gelişimime dönüp bakmamı ve açıkçası üzerinde düşünmeme yardımcı oluyor. Çünkü kendi başınıza olmak çok zor.'

HÖA10: 'Sayamayacağım kadar çok katkı sağladı ve sağlıyor. Geçen yıl dijital bir okulda staj yapıyordum mesela, öğrenciler tamamen tabletler, bilgisayarlarla eğitim yapıyordu. Bilgi ve Haberleşme Teknolojileri (ICT) çalıştayına yönlendirmiş ve dijital materyalleri etkili kullanmam da yardımcı olmuştu. Ayrıca öğretmenliğime ve yansıtıcı düşünme becerilerime çok katkı sağladı.'

Türkiye'den iki ve Hollanda'dan bir katılımcı staj boyunca üniversite danışmanlarıyla yapmış oldukları seminerlerin etkisi konusunda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu görüş azınlıkta olsa da uygulama öğretim elemanlarının verdiği geribildirimleri tatmin edici bulmayan ya da kendi stili dışında öneriler olarak gören öğretmen adaylarının olduğu görülmektedir.

TÖA10: 'Değişen bir şey oldu mu aslında olmadı. Sadece biraz daha kalıplara girdirilmek için zorlandık diyeyim. Dediğim gibi yani şöyle yapın böyle yapın diyen hocamız olduğu için bizim fikirlerimiz konuşulmadı o toplantıda.'

HÖA3: 'Öğretim stilime uygun olmayan geribildirimler aldığım da ki aldığım oluyor bunları uygulamıyorum. Yani bana farklı bir katkı sağlamayacak bakış açılarını dikkate almıyorum.'

4.2.2.6 Öğretmen Adaylarının Uygulama Sınıflarında 'Öğretmen' Olarak Sorumluluklarına Dair Görüşleri

Tablo 4.14'de içerik analizi ile öğretmen adaylarının öğretmen olarak gördükleri sorumluluklarına dair ulaşılan temalara ilişkin referans sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 4.14.

Öğretmen Adaylarının 'Öğretmen' Olarak Sorumlulukları İle İlgili Görüşleri

Temalar	Türkiye	Hollanda
	<i>f</i>	<i>F</i>
1.Güvenli öğrenme ortamı sağlamak	0	12
2.Öğretim yapmak	6	6
3.Öğretimi yönetmek	3	2
4.Öğrenmeyi öğretmek	2	0
5.İngilizceyi sevdirmek	8	0
6.Rol model olmak	3	0
7.Rehberlik yapmak	3	5

İngilizce öğretmen adayları kendilerine yöneltilen 'öğretmen olarak sorumluluklarınızın neler olduğunu düşünüyorsunuz?' sorusuna verdikleri cevapların analizi neticesinde yedi temaya

ulaşmıştır: (1)güvenli öğrenme ortamı sağlamak, (2)öğretim yapmak, (3)öğretimi yönetmek, (4)öğrenmeyi öğretmek, (5)İngilizceyi sevdirmek, (6)rol model olmak ve (7)rehberlik yapmak.

Türkiye ve Hollanda'daki katılımcılar öğretmen olarak benzer sorumluluklardan bahsetmekle beraber farklı sorumluluklar da dile getirmişlerdir. Türkiye'den görüşme yapılan adaylar sınıf içinde üstlendikleri sorumlulukları İngilizceyi sevdirmek (f=8), öğretim yapmak (f=6), öğretimi yönetmek (f=3), rol model olmak (f=3), rehberlik yapmak (f=3) ve öğrenmeyi öğretmek (f=2) olarak tanımlamışlardır. Hollanda'daki adaylar ise öğretmen olarak güvenli öğrenme ortamı sağlamayı (f=12), öğretim yapmayı (f=6), rehberlik yapmayı (f=5) ve öğretimi yönetmeyi (f=2) sorumlulukları arasında görmekteyiz.

Her iki ülkedeki adayların tanımladıkları sorumluluklardan ortak olanların öğretim yapmak, rehberlik yapmak ve öğretimi yönetmek olduğu görülmektedir.

TÖA3: *'İlk olarak ders anlatmak yani onlara bir şey kazandırmak. Sınıf düzenini sağlamak ve öğrenciyi derse katmak...'*

TÖA1: *'Anlatmak istediğimi öğrenciyeye bir şekilde verebilmek bence. Bu belki seviyelerine göre Türkçe vermek de gerekebilir ama ben bunu bir şekilde verebiliyorsam başka ayrıntıya takılmaya gerek yok. Bir de eğlenceli olması lazım öğrencileri sıkılmaması lazım. Bazı öğrenciler katılmıyor mesela arka taraf olsun onları da katabilirsek bir şekilde eşit seviyede öğrenirse güzel olur yani.'*

HÖA3: *'... Ayrıca öğrencilerime sahip olduğum bilgileri aktarmakla da tabii. Sınıfın yönetiminden sorumluyum; öğrencilerin disipline ihtiyacı var. Her öğrencinin derse aktif bir şekilde katılımı gerekli ki bu da benim sorumluluğumda. Tüm bunlara ek olarak, öğrencilerime öğrenme sürecinde ve kendi kişisel gelişimlerinde rehberlik etmem gerekli.'*

HÖA7: *'Sorumluluklarım arasında güvenli ve desteklenmiş öğrenme ortamı sağlamak, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayacak farklılaştırılmış etkinliklerle sınıfa gitmek ve tabii ki onların kişisel ve mesleki gelişimlerine destek olup yol göstermek var.'*

HÖA9: *'...İlgi çekici farklılaştırılmış öğretim materyalleri sağlayarak sınıf içindeki tüm farklılıklara uygun öğretim yapmak benim sorumluluğumdur.'*

HÖA11: *'Öğrencilerime yeni bilgileri daha öğretici ve yapılandırılmış bir tavırla edindireceğimden eminim...'*

Türkiye'deki katılımcılar için Hollanda'dakilerden farklı olarak öğretmen olarak taşıdıkları sorumluluklar arasında öğrencilere İngilizceyi sevdirmek (f=8), rol model olmak (f=3) ve öğrenmeyi öğretmek (f=2) bulunmaktadır. TEPAV ve British Council'in yürüttüğü bir projeye göre Türkiye'de İngilizce dersi 5. sınıftaki öğrencilerin %80'i tarafından sevilirken bu oran yıllar ilerledikçe azalarak 12. sınıfta %37'ye kadar gerilemektedir. Öğrencilerin dersi sevmeme nedenleri arasında sıkıcı bulma, derste zorlanma, dersin öğretmenini sevmeme bulunmaktadır (TEPAV ve British Council, 2013). Staj okullarına da yansıyan bu durumun öğretmen adayları tarafından fark edilmesiyle İngilizceyi öğrencilere sevdirmek ve rol model olmayı sorumlulukları arasında görmeleri olağandır. Adayların bu konudaki örnek ifadeleri şöyledir;

TÖA2: *‘İngilizce genel olarak sevilmeyen bir ders. ‘Biz anlamıyoruz ki...’ algısı yaygın olan bir ders. Elimizden geldiği kadar onu kırabilmek...’*

TÖA5: *‘Çocuklara İngilizcenin kolay olduğunu ve yapabilecekleri inancını vermeyi çok istiyorum. ‘Bunu yapabilirim, ben başarabilirim’ inancını verdikten sonra zaten çocuklara onların derse olan ilgileri de artacak. Konuyu zaten öğrenecekler motive olacaklar. Ben daha çok ‘İngilizce kolay bir şeymiş ya’ duygusunu vermek istiyorum.’*

TÖA6: *‘Öncelikli olarak çocuğu her türlü geliştirmek bence öğretmenin vazifesi. Sadece eğitim açısından değil de toplumsal, sosyal anlamda da öğretmenin öğrenciye yardım etmesi gerektiğini düşünüyorum... Yani bence öğrencinin bütün anlamda geliştirilmesi diyorum öğretmenin görevi.’*

TÖA11: *‘İyi bir model olmak gerekiyor. Hareketlerine dikkat etmen gerekiyor.’*

TÖA13: *‘...Yani bilgiyi direk almayı değil de bilgiyi öğrenmeyi öğreniyorlar. Aslında öğrenmeyi öğretmek asıl yapmamız gereken şey.’*

Hollanda’daki katılımcıların tamamı (f=12) öğretmen olarak sınıf içinde güvenli öğrenme ortamı sağlamakla sorumlu olduklarını ifade etmişlerdir. Güvenli ilişkiler, güvenli bir öğretim iklimi ve etkinlikler esnasında tehdit altında olmama duygusunun öğrencilerin öğrenmelerinde önemli olduğu bilinmektedir (Garbarino, Dubrow, Kostelny ve Pardo, 1992; Ma ve Willms, 2004) Gerçek bir öğrenme olacaksa öğrenme ortamının çevresel, psikolojik, sosyolojik ve duygusal açıdan güvende olması gerekir. Buna ek olarak, Hollanda’daki öğretmen eğitim programlarının vizyonu güvenli öğrenme ortamı sağlama üzerine dayanmaktadır. Bu gereksinimden hareketle öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanmış pedagojik yeterlik adaylar üzerinde önemli bir etki bırakmış gibi görünmekte:

HÖA1: *‘Benim sorumluluğumdaki öğrencilerim güvenli bir öğrenme ortamında yeni bilgiler edinebilecekler...’*

HÖA3: *‘Güvenli öğrenme ortamı oluşturmak ve bunun devamlılığını sağlamakla sorumluyum...’*

HÖA9: *‘Şartlar ne olursa olsun öğrencilerim için güvenli öğrenme ortamı oluşturmalıyım.’*

HÖA11: *‘... Güvenli öğrenme ortamı yaratırım ve öğrencilerimle iyi bağlar oluştururum.’*

4.2.2.7 Öğretmen adaylarının ‘öğretmen’ olarak güçlü ve zayıf yanları

Tablo 4.15’de içerik analizi ile öğretmen adaylarının ‘öğretmen’ olarak kendilerinde gördükleri güçlü ve zayıf taraflarına dair ulaşılan temalar ve alt temalara ilişkin frekans sayıları bulunmaktadır.

Tablo 4.15.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olarak Güçlü ve Zayıf Yanları İle İlgili Görüşleri

Temalar ve alt temalar	Türkiye <i>f</i>	Hollanda <i>f</i>
1.Güçlü yönler		
1.1.Öğrencilerle olumlu iletişim kurma	5	4
1.2.Öğrenci katılımını sağlama	3	3
1.3.Sınıf yönetimini sağlama	0	5
1.4.Öğretimi planlama	4	0
1.5.Süreyi etkili kullanma	2	0
2.Zayıf yönler		
2.1.İngilizce dil becerilerinde yetersizlik hissi	6	0
2.2.Sesi etkili kullanamama	6	1
2.3.Demotive olma	2	0
2.4.Aşırı heyecan	1	0
2.5.Zaman yönetimi	0	4
2.6. Farklılaştırılmış öğretimi etkin kullanamama	0	4

Katılımcılara yöneltilen ‘uygulama sınıflarında güçlü ve zayıf olarak gördüğünüz yönleriniz nelerdir?’ sorusuna verdikleri cevapların içerik analizi neticesinde adayların ‘güçlü yönleri’ beş alt tema altında toplanmıştır: (1.1)öğrencilerle olumlu iletişim kurma, (1.2)öğrenci katılımını sağlama, (1.3)sınıf yönetimini sağlama, (1.4)öğretimi planlama, (1.5)süreyi etkili kullanma. Adayların ‘zayıf yönleri’ ise beş alt temada sınıflandırılmıştır: (2.1)İngilizce dil becerilerinde yetersizlik hissi, (2.2)sesi etkili kullanamama, (2.3)demotive olma, (2.4)aşırı heyecan, (2.5)farklılaştırılmış öğretimi etkin kullanamama.

Öğretmen adaylarının güçlü yönleri konusunda her iki ülkedeki katılımcıların görüşleri arasında benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğrencilerle olumlu iletişim kurma ($f_T=5$; $f_H=4$) ve öğrenci katılımını sağlama ($f_T=3$; $f_H=5$) konusunda iki ülkedeki adayların benzer görüş belirttikleri alt temalardır. Öğretmenin gerek ders dışında gerek ders içinde öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin oluşabilmesi için etkili iletişim becerilerine sahip olması beklenir (Çam, 1999). Adayların staj süresince öğrencilerle olumlu etkileşim halinde olduklarını düşünmeleri derse öğrencinin katılımlarını sağlama da etkili olacaktır. Diğer bir deyişle bu iki güçlü özellik birbirinin tamamlayıcısı niteliğindedir. Katılımcıların öğrencilerle olumlu iletişim kurma ve öğrenci katılımını sağlama alt temalarına yönelik örnek ifadeler şöyledir:

TÖA4: ‘Özellikle iletişim konusunda kendimi güçlü görüyorum. Öğrencilere güven duygusu aşıladığımı düşünüyorum çünkü bana bir şey sorarken çekinmiyorlar ve gözlerinin içinin parladığını düşünüyorum. Aynı şekilde ben de onlara bir şeyler sorduğumda zorlamak ya da kırmak niyetinde olmadığımı belli etmeye çalışıyorum. Önemli olanın iletişim halinde olmamız ve birlikte öğrenmemiz olduğunu göstermeye çalışıyorum.’

TÖA10: ‘Öğrenci ile çok kolay iletişime geçebiliyorum ben. Staja gittiğimiz okuldaki hocamız şu öğrenci çok problemlidir size kaba cümleler kullanabilir fazla üzmemeyi kendinizi filan demişti. O çocuk şuan benim en iyi öğrencim mesela.’

TÖA14: *'Güçlü yönüm derse öğrencinin ilgisini çok kolay çekebilirim. Öğrencilerim her dersime içlerinde merakla gelirler. Onlar da katıldığı için sıkıcı geçmez zaten.'*

HÖA4: *'Yan dalım sayesinde etkili sosyal beceriler kazandım ki bu da öğrencilerimle olan iletişimimin gelişmesine katkı sağladı. Bu anlamda sınıf içinde kendimi güçlü görüyorum.'*

HÖA9: *'İletişim konusunda kendime güveniyorum. Geçen yıl stajın başlarında öğrencilerle bir dersi kampına katılmışım öğrencilerle bir bağ kurabilmek için. Sınıf içine de yansımaları olumlu olmuştur; yani, derse katılımları, sınıf yönetimi gibi...'*

HÖA10: *'Yaratıcı etkinliklerde iyi olduğum söylenir genelde. Yani öğrencilerin ilgisini derste tutacak ve katılımını sağlayacak etkinliklerle sınıfa gitmeyi seviyorum.'*

İki ülkedeki katılımcıların farklı güçlü yönleri oldukları da Tablo 4.15'de görülmektedir. Türkiye'deki katılımcılardan dördü öğretimi planlama, ikisi de süreyi etkili kullanma konusunda sınıf içinde kendilerini güçlü bulduklarını dile getirmişlerdir. Hollanda'daki katılımcıların beşi ise sınıf yönetimi sağlamanın güçlü yönleri olduğunu ifade etmişlerdir.

TÖA2: *'Teknik olarak iyiyim aktivite hazırlama konusunda, metot dersinde. Ama bunu sınıfa uygularken sorun oluyor. Başta sınıfın seviyesine göre hazırlayamadım. Aslında çok güzel ders planı yazabilirim.'*

TÖA3: *'Ders planlarken çok titiz davrandığımı düşünüyorum bu konuda. Örneğin planı son güne bıraktım yetiştiremeyeceğim diyelim sabaha kadar uyumam mutlaka bitiririm. Dersten önce planın sağlam oturması gerektiğini düşünüyorum. Yapacağım aktivitelerin çıktılarının olmalı. Yani her şey tam olacak.'*

TÖA12: *'Süreyi iyi kullanabildiğimi gördüm. Mesela önceki hafta bir tecrübe oldu benim için. Kendime göre bir plan yapmışım hoca yine bize aktiviteleri vermişti. Sonra sınıfa gittik iki aktivitemi öğrencilere ödev olarak vermiş hoca. Yani daha önce yapılmış bu aktiviteler. Yani benim 20 dakikayı o derse eritmem gerekecekti. Orada kendimce bir şeyler yapmaya çalıştım ve baktım ki yararlı da oluyor. Ve süreyi kullanabildiğimi gördüm aslında.'*

HÖA1: *'Öğrencilerle kurduğum sosyal ilişkilerin de yardımıyla sınıf içindeki otoritem genel geçerdir. Sınıf yönetiminde artık sorun yaşamadığımı hatta güçlü yönüm olduğunu söyleyebilirim.'*

HÖA5: *'Etkili sınıf yönetimi bu yıl için belirlediğim öğrenme hedeflerimden biriydi. Geçen yıl meslek okulunda staj yaparken oradaki öğretmenlerin pedagojik anlamda çok farklı olduklarını fark ettim ki bu benim de öğretim stilimi, yaklaşımı etkilemekteydi. Kendi yaklaşımına tekrar bakıp bu hedefi belirlememi sağladı. Bu yıl ortaöğretimde sınıf yönetimi konusunda daha iyi uygulamalar yaptığımı inanıyorum. Bu öğrencilerle olan sosyal bağlarım, interaktif öğretim şeklim ve tutumum sayesinde tabi...'*

Adayların uygulama sınıflarında kendilerinde gördükleri zayıf özelliklerden sesi etkili kullanamama alt teması Türkiye'deki adaylardan 6'sı tarafından Hollanda'dan ise sadece 1 aday tarafından ifade edilmiştir. Sesi etkili kullanma ve sınıfta etkili konuşma konusunda Hollanda'daki Amsterdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ikinci yılda stajın ön şartı olarak 'Profesyonel Konuşma Eğitimi' verilmektedir. Bu eğitim her biri iki saat süren üç toplantıdan oluşmakla beraber katılım zorunludur (Hogeschool van Amsterdam, 2016).

Eğitimi boyunca uygulama sınıflarında monoton ses, çok yumuşak ses, aşırı hızlı konuşma, tonlama gibi konuşma ve sesle ilgili sorunlar yaşayan adaylar fakültede bulunan konuşma terapistlerinden yardım alabilmektedir (Faculteit Onderwijs en Opvoeding, 2016). Sınıf içinde sesi etkili kullanma ve etkili konuşma becerisine sahip öğretmenler öğrencilerin dikkatini derse çekmede de başarılı olurlar. İki ülkedeki katılımcıların sesi etkili kullanamama alt temasına yönelik örnek ifadeleri şöyledir:

TÖA6: *‘Öğrencilerin dikkatini çekmekte başarısız oluyorum. Sanırım sesim çok çıkmıyor. Bunun üzerinde çalışmam lazım.’*

TÖA8: *‘Sesimi kullanma konusunda çok iyi değilim. Bir öğrenciye soru sorduğumda diğer öğrencilerin de dikkatini çekmem gerekiyordu. Hocam beni bu konuda uyardı ve sesini kullan dikkatleri kendine toplamayı başar demmişti.’*

HÖA3: *‘Normal hayatımda da zayıf noktam çok hızlı konuşmam. Bunu aşmaya çalışıyorum. Konuşma eğitimi almıştık. Orada öğrendiklerimi uygulamaya çalışıyorum. Tabi hemen düzelecek bir sorun değil bu.’*

Türkiye’deki adaylardan 2’si demotive olma ve 1’i de aşırı heyecan alt temalarını zayıflıkları arasında göstermiştir. Bu konudaki adayların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

TÖA9: *‘Çok heyecanlanıyorum ve çekiniyorum.’*

TÖA3: *‘Diğer zayıfyanım motivasyonum hemen düşebiliyor. Öğrenciler katılmadıkları zaman hemen demoralize olabiliyorum. Kolay yüzüm düşer. Bu durumlar öğrenciye yansıyor. Ders ortasında gelişen bir durum hani baya sıkıntı oluyor.’*

Türkiye’deki öğretmen adaylarının 6’sı uygulama sınıflarında zayıf yönleri konusunda ‘İngilizce dil becerilerinde yetersizlik hissi’ olarak tanımlamıştır. Türkiye’de üniversitelerin İngilizce öğretmenliği programlarına yerleştirmelerde adaylara uygulanan merkezi yabancı dil sınavı (LYS-5) adayların sözcük bilgisi, dil bilgisi, çeviri ve okuduğunu anlama becerilerini ölçen tamamı çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır (ÖSYM, 2017). Bu durumda öğrencilerin yabancı dilde dinlediğini anlama, yazma ve özellikle konuşma becerilerinin yerleştirme sınavında ölçülmemesi bu becerilerin gelişiminin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Görüşmeye katılan adayların da çoğunluğu özellikle İngilizce konuşma becerisinde kendilerine güvenlerinin olmadığı ve sınıflarda bu anlamda daha çok sorun yaşadıkları ifadelerinde görülmektedir:

TÖA1: *‘Zayıf bulduğum yanlarım speaking konusunda biraz yetersiz düşünüyorum kendimi. Akıcı bir şekilde konuşamıyorum. Bazen çocukların seviyesine ayarlayamıyorum. Bazen çok düşük oluyor seviyeleri o zaman hangi dili kullanacağımı bilemiyorum. Bu da karmaşıklığa yol açıyor. Ve Türkçeye dönmem gerekiyor.’*

TÖA2: *‘En zayıf yönüm dile yeteri kadar hâkim olamamam. Hocalarımız bu konuda dilin üniversiteye gelmeden halledilmiş olması gerektiğini söylüyor. Üniversite teknik anlamda bize birçok şey verdi. Ama kimse kendisini dil konusunda geliştiremiyor.’*

TÖA4: *‘Pronunciation konusunda sıkıntılarım var. Konuşurken gramer konusunda sıkıntılarım var. Bunun nedeni büyük ihtimalle native bir ülkede yaşamadığımdan, fazla İngilizceye maruz*

kalmadığımdan olduğunu düşünüyorum ve geçmiş yaşantımda özellikle lisedeyken üniversiteye kadar kendimi İngilizce konusunda çok fazla zorlamamıştım.'

Hollanda'dan görüşmeye katılan adaylardan dördü Türkiye'dekilerden farklı olarak farklılaştırılmış öğretimi etkin kullanma konusunda kendilerini zayıf gördüklerini ifade etmişlerdir. Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmenler farklı özelliklere sahip öğrenciler ile çalışırken olumlu öğrenme ortamı sağlayabilirler. Bu farklılıklar; farklı kültürler, farklı düzeyler, farklı ilgi alanları ve farklı sosyo-ekonomik yapı şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Bu durumlar, öğretmenlerin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmalarını gerekli kılmaktadır (Seferoğlu, 2004). Sınıflardaki öğrenci çeşitliliğine dayanan farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin ön bilgi, ilgi, öğrenme stilleri gibi farklı bireysel özelliklerini kabul eden, bu özelliklere uygun tasarımlar geliştirerek her bireye başarılı olma fırsatı tanıyan bir öğretim yöntemidir (Oliva, 2005). Hollanda'daki katılımcıların tabi olduğu programda da farklılaştırılmış öğretim üzerinde durulmakta ve uygulama sınıflarındaki derslerinde bu yaklaşım temel alınarak dersler yürütülmekte. Bu konuda görüş belirten öğretmen adayları uygulama esnasında kendilerinde gördükleri zayıf yön olarak bu yaklaşıma dayalı oluşturdukları etkinlikleri etkili olarak uygulamada zorluklar yaşadıkları ve daha çok deneyime gereksinim duydukları belirtmişlerdir:

HÖA2: *'Ben farklılaştırılmış yaklaşımı uygulamada zayıfım sanırım. Aynı seviyede olmayan öğrencilerime ek ödevler vererek seviyelerini yükseltmeye çalışıyordum. Ancak danışmanımla yaptığım değerlendirme sonrası geride olan öğrencilere daha çok zorlamam gerektiği ve sınıf içi etkinlikleri de ihtiyaçlara göre farklılaştırmamın daha doğru olacağını anladım.'*

HÖA6: *'Zayıflıktan ziyade daha güçlü kılmaya çalıştığım noktam sınıf içi farklılaşımına uygun öğretim yapmak. Örneğin, yazma dersinde grupları Kolb'un öğretim stiline göre oluşturup etkinlikleri ona uygun yapmıştım. Bazen de öğrencilerimin ilgilerine göre farklılaşan ürünler ortaya çıkarmalarını teşvik edici dersler planlıyorum. Ancak öğrencileri iyi tanımak ve daha çok uygulama yapmak gerekiyor.'*

Hollanda'dan dört aday da zaman yönetimi konusunda kendilerini zayıf gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu alt temaya yönelik iki adayın ifadesi şöyledir:

HÖA8: *'...Zamanla ilgili sorunlarım var. Tüm çalışmalarımı etkiliyor. (zamanı) İyi yönetebildiğimi söyleyemem. Bu nedenle bazen derse plansız gittiğim oluyor.'*

HÖA12: *'Gece çalışabilen biriyim. Ama tüm planladıklarımı bitirecek kadar vakit olmuyor gece. Bence bir öğretmen için büyük sorun.'*

4.2.2.8 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Boyunca Karşılaştıkları Sorunlar

Tablo 4.16'da içerik analizi sonucu öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında yaşadıkları sorunlarla ilgili ulaşılan temalar ve alt temalara ilişkin referans sayıları sunulmaktadır.

Tablo 4.16.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Yaşadığı Sorunlarla İlgili Görüşleri

Temalar ve alt temalar	Türkiye	Hollanda
	f	f
1.Mesleki sorunlar		
1.1.Saygı görmeme	5	0
1.2.Gerçeklik şoku yaşama	9	0
1.3.İş yükü fazlalığı	0	8
1.4.KPSS hazırlığının ön planda olması	7	0
2.Paydaşlarla sorunlar		
2.1.Uygulama öğretim elemanı ile sorunlar	4	2
2.2.Uygulama öğretmeni ile sorunlar	4	0
2.3.Velilerle sorunlar	0	7

Katılımcıların öğretmenlik uygulamasına dair algıladıkları sorunların (1)mesleki sorunlar ve (2)paydaşlarla sorunlar olmak üzere iki tema altında olduğu görülmektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen (1.1)saygı görmeme, (1.2.)gerçeklik şoku yaşama, (1.3)iş yükü fazlalığı ve (1.4)KPSS hazırlığının ön planda olması gibi sorunlar mesleki sorunlar teması altında birleştirilmiştir. Bu temada Türkiye'deki ve Hollanda'daki katılımcıların sorunları birbirinden tamamen farklılaşmaktadır.

Türkiye'deki katılımcıların (f=9) öğretmenlik uygulaması esnasında en sıklıkla dile getirdiği sorun gerçeklik şoku yaşama olmuştur. Adaylar teoridekilerin pratiktekiyle örtüşmediğinden şikâyet ederek bunun genelde öğrencilerin İngilizce dil seviyelerinin düşük olmasından ve onlarla İngilizce iletişim kurmakta zorlandıklarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu soruna yönelik bazı örnek ifadeler şöyledir:

TÖA5: *'En temel sorunum derslerle uygulamanın uyuşmaması oldu. Olmuyor yani gerçekten. İlk dönem biraz daha oldu öğrencilerim daha büyüktü. Ama ikinci dönem ilkokul olması benim moralimi çok bozdu. İlkokuldaki stajımda ilk planım yetişmedi. Oysaki fakülte'deki hocam planı çok beğenmişti. Sınıfa bir gittim çocuklar yapamadı. Oysaki yaşlarına da konuya da uygun ama yapamıyorlar. Ben buna çok üzüldüm o gün ağlayacak gibi oldum. Burada öğrendiklerimi gerçekten kullanmak istiyorum. Fakat staja gittiğimden beri gerçeğe uymadığını görmek beni hayal kırıklığına uğrattı.'*

TÖA9: *'Ben ilk ders anlatımında üçüncü sınıfın dersine girdiğimde ve İngilizce konuştuğumda 'Ne diyorsunuz? Biz hiçbir şey anlamıyoruz. Türkçe konuşun' diye tepki geldi. Ama hocamız bizden tamamen İngilizce istiyor dersi. Çok zor durumda kalmadıkça Türkçe kullanmamızı istemiyor. Ben basit bir instruction (yönerge) vermeye çalıştım ama anlamadılar ve beş farklı şekilde daha vermek zorunda kalmıştım. Çok zorlanmıştım.'*

TÖA10: *'Biz ders anlatmak için planımızı tamamen İngilizce hazırlıyoruz. Çocukları İngilizce konuşmaya heveslendirmek için. Konuşuyoruz, konuşuyoruz ama öğrenciden hiçbir dönüt gelmeyince tıkanıyorsun orada. Buda tecrübesizlik. Mesela bir sınıfta ben ders anlatırken anlayan beş kişi vardı. Geriye kalan 20 kişi tamamen Türkçe konuşuyordu. Ne hissettiğimi siz düşünün...'*

Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının (f=7) ikinci önemli sorunun ise KPSS olduğu görülmekte. Aslında sorun olarak gördükleri şey bu sınava hazırlık sürecinin staj ile aynı zamana

denk gelmesi ve ister istemez KPSS'yi daha önemli görmeleri. Bu konuda fikir beyan eden öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şöyledir:

TÖA1: *'Gerçeği konuşmak gerekirse biz son sınıf öğrencisi olarak KPSS diye bir şey var bu sınava hazırlanıyoruz bir taraftan. Bir taraftan da staj çalışmalarımız oluyor. Yani önem sırası nedeniyle stajı pek dikkate almıyoruz sınava ağırlık veriyoruz. Gözlem hocamız geliyor. O geldikten sonra staj bitmiş havası oluşuyor. Yani bir daha gelmeyeceğini biliyoruz. Artık stajla ilgilenmiyor sınava çalışıyoruz.'*

TÖA11: *'Şuan KPSS'ye 20 gün falan kaldı. Yarına bizim plan hazırlamamız gerekiyor. Bu son hazırlayacağımız planı daha iyi değerlendirecekken son günde hazırlamak zorunda kalıyoruz.'*

TÖA12: *'Öğretmenlik uygulaması son sınıfta olduğu için KPSS'ye denk geliyor. Bu sınavda bizi çok zorluyor. Okuldaki hocalarımız da bu konuda anlayışlı olmak istemiyorlar mı yoksa böyle mi gerekiyor bilmiyorum ama onunla ilgili bir sorun yaşıyoruz. Burada bir feedback seansı olacak ya da bir staj toplantısı olacak illa geleceksiniz diyor danışmanımız. Ama tek işimiz bu değil bizim. Zaten haftada bir gün staja gidiyoruz. Birçok saatim zaten staja gidiyor.'*

Türkiye'deki öğretmen adaylarının (f=5) mesleki anlamda yaşadıkları bir diğer sorun ise staj okullarında saygı görmeme olarak ifade edilmiştir. Kendilerinin uygulama okulu çevresinde bir öğretmen olarak görülmemeleri, görmezden gelinmeleri hatta öğretmen odasına alınmamaları adaylar üzerinde olumsuz izler bırakmakta ve bu sorunu dile getiren ifadelerden birkaç örnek şöyledir:

TÖA1: *'Bazen okullara göre değişim olabiliyor ama ilk gittiğim okulda hocalarla pek bir kaynaşmamız olmamıştı. Sadece gidip anlatıp çıkıp geliyorduk. Bu dönem ki okulda hocalarla oturup konuşuyoruz muhabbet ediyoruz. Okula göre böyle farklılıklar olabilir. Öğretmen odasına alınmayan arkadaşlarımız var. İkinci sınıf muamele görüyorlarmış.'*

TÖA3: *'Öğretmenler odası sıkıntı. Son hafta hocalar rahatsız oluyor burada durmayın tarzında bir bildirim geldi. Öğretmenler odası çok büyük değil büyük olmadığı için oturacak yer bulunamıyormuş. Hâlbuki kendimden büyük insanlara hep yer veren biriyim. Böyle söylenildiği için açıkçası moralim bozuldu. Keşke stajyerler için oda olsa.'*

TÖA9: *'Açıkçası staj okulunda ki danışman hocamdan başka kimseyle konuşmam olmadı günaydın, merhabanın haricinde. Yönetimle de olmadı velilerle zaten hiç yoktu. Derse girip çıkıp gidiyoruz zaten.'*

Hollanda'daki katılımcılar (f=8) ise mesleki açıdan yaşadıkları sorunları iş yükü fazlalığından kaynaklı olduğunu dile getirmişlerdir. Haftada üç tam gün staj okulunda derslere giren, en az bir gün fakülte toplantılarına (seminerlere) katılan ve araştırma projesi yürüten Hollanda'daki adaylardan iş yükü fazlalığı alt temasına ait örnek ifadelerle aşağıda yer verilmiştir:

HÖA2: *'İngilizce öğretmenliğinin yanı sıra staj okulunda danışman (coach) olarak da çalışıyorum. Öğrencilere mesleki gelişimleri konusunda yol gösteriyorum. Bana göre ana problem o kadar sistematik ve o kadar çok iş yükü altında çalışıyoruz ki gerçek anlamda rehberlik yapmaya vaktimiz kalmıyor. İş baskısı nedeniyle tam olarak başaramasam da 'danışman' rolüne fazlasıyla inanıyorum.'*

HÖA5: *'Yapılacak çok fazla iş var ve yeteri kadar zaman yok. Staj okulundaki tüm işlere ek olarak ders dışında İngilizce (out of class English) konusunda tez yazmam da gerekiyor. Bir grupla çalışıyorum ve tahmin edersiniz ki bu kadar ders yükü arasında ona vakit bulmak zor...'*

HÖA11: *'HvA'da program çok yoğun ve zor. Özellikle son sınıf... Mesleki ödevler, projeler, (staj okulundaki) dersler, ders dışı etkinlikler, yan dal vs. benim sorunum bunların hepsine yetişebilmek.'*

Katılımcıların öğretmenlik uygulamasına dair yaşadıkları sorunlardan (2) *paydaşlarla sorunlar* teması, verilerin analizi sonrası (2.1) *uygulama öğretim elemanı ile sorunlar* ($f_T=4$; $f_H=2$), (2.2) *uygulama öğretmeni ile sorunlar* ($f_T=4$), (2.3) *velilerle sorunlar* ($f_H=7$) gibi üç alt tema ile sınıflandırılmıştır. Öğretmenlik uygulaması ile bağlantılı birçok paydaştan bahsetmek mümkünken adayların sorunları uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve veliler ile sınırlı olmuştur.

Türkiye'deki katılımcıların uygulama sürecinde sorun yaşadığı paydaşların uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri olduğu görülmektedir. Katılımcılardan dördü staj esnasında uygulama öğretim elemanlarının kendilerinden beklentilerinin çok olduğunu düşünmekte ama hepsi bunu önemsiz bir mesele olarak görmekte çünkü bu beklentilerin kendi gelişimlerine katkı sağlamak adına olduğunun farkındalardır. Adaylardan yine dördünün sorun yaşadığı bir diğer paydaş ise uygulama öğretmeni olup daha çok kişisel sorunlar olduğu görülmekte. Bu sorunlar adaylarca şöyle dile getirilmiştir:

TÖA9: *'Bu dönem üniversitedeki danışmanımla ufak sorunlar oldu. Onlar da öğrenci seviyeleri ile alakalıydı. Yani işte intermediate (orta) düzeyde ders planları istiyordu ama öğrenciler daha elementary (başlangıç) seviyesinde bile değillerdi. Bunu kabul ettirmek çok zordu.'*

TÖA10: *'Sadece buradaki hocamızla ufak problemlerimiz olduğu aslında büyütülecek şeylerde değildi. Yani bizden sürekli belirli şeyler istemesi büyük bir problemdi. 'Görsel hazırlayın, teknoloji kullanın' diyordu ama staj sınıfımda sadece normal tahta vardı mesela.'*

TÖA2: *'Sadece lisedeki staj hocamla anlaşmazlık oldu başlarda. Soğuk bir insandı ben stresliydim. İlk ders anlatımım en düşük seviyeli olan sınıftaydı. Sınıfı terk etmek isteyişim o zaman oldu. Onun bana verdiği feedback yıkıcıydı. 'Dersin çok sıkıcıydı' falan demişti. 'Bir dahakine daha iyisini yaparsın. Daha yenisin. Bu sınıf ta şöyle zaten...' falan deseydi daha yapıcı bir dil kullansaydı bu kadar takmazdım. Belki kendimi bu kadar kapatmazdım.'*

TÖA4: *'Benim ve hatta tanıdığım birkaç arkadaşımın da staj hocasıyla bazı sıkıntıları oldu. Materyal hazırlayıp gidiyoruz mesela bunlara el koymak istiyor staj hocalarımız. Ya da ne bileyim yaptıklarımızı realite olarak görmüyor. Bunları gerçek yaşamda uygulayamayacağımızı düşünüyorlar. Bir ket vuruyorlar. 'Siz zaten bunları yapamayacaksınız. Not için yapıyorsunuz' diye söyleniyorlar bize.'*

Hollanda'daki katılımcıların staj esnasında sorun yaşadıkları paydaşların ise uygulama öğretim elemanı ($f=2$) ve veliler ($f=7$) olduğu görülmektedir. İki öğretmen adayı Türkiye'deki adaylardan farklı olarak uygulama öğretim elemanının danışmanlık için yeteri kadar zaman ayırmamasından şikâyet etmektedirler. Oysaki yürütülen program çerçevesinde son yılda staj

esnasında adayların kendilerini tam olarak yetkin bir öğretmen olarak görmeleri adına uygulama öğretim elemanı adayları uzaktan takip etmekte ve olabildiğince az ziyaretlerde bulunmaktadır. Bu uygulamadan memnun olmayan iki adayın ifadeleri şöyle olmuştur:

HÖA7: *'Üniversite danışmanımın çoğunlukla meşgul olması yani iyi bir yardım sağlayamayacak kadar meşgul olması benim için sorun. İhtiyaç duyduğumda en azından sorunlarıma anında çözüm bulmak için daha çok iletişim sağlayabilmeyi isterdim.'*

HÖA12: *'Şöyle söyleyebilirim ki HvA'daki danışmanımla bu yıl sadece bir kez görüşebildim. Ondan feedback almak beni olumlu yönden etkiliyordu. Neyi doğru yapıyorum ya da yanlışlarım neler bilmek gibi... Ziyaretlerinin azalması iyi olmadı.'*

Hollanda'daki katılımcıların yedisi Türkiye'deki adaylardan farklı olarak velilerle de sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Hollanda'da staj uygulamalarının ilk yılından itibaren adaylar velilerle yapılan görüşmelerde, toplantılarda hatta ziyaretlerde bulunma fırsatları olmakla beraber son yılda derslerine girdikleri sınıfların sorumluluğunu 'gerçek bir öğretmen' olarak taşıdıkları için velilerle etkileşimlerinde de yalnız olmaktadır. Bir diğer değişle danışmanları yanlarında olmadan velilerle görüşmeler yapmaktalar. Adayların çoğu tarafından bu etkileşimler esnasında yaşanan sorunlardan bazıları şöyle dile getirilmiştir:

HÖA3: *'Bence en zor anlar velilerle konuşmak. Bana göre çoğunlukla laftan anlamıyorlar. Yani yönetmelikten, kurallardan bihaberler. Bu da gözümüzü korkutuyor.'*

HÖA6: *'İlgisiz ebeveynler var. Çocuklarının çalışmalarını evden takip etmede isteksiz davranıyorlar. Bence ailenin desteği ve ilgisi önemli ama bu olmazsa problem başlar.'*

HÖA7: *'Mesela görüşme takvimine uymayan velilerim oldu. Bu çok problem değildi ama daha önemlisi öğrencinin zayıf yanlarını anlatmakta sıkıntılar yaşadığım aileler sorun. Onlar anlamamakta ısrarlı olunca işbirliği yapamazsın. Belki ben deneyimsiz olduğum için bu oluyor, bilmiyorum.'*

Türkiye ve Hollanda'daki katılımcıların paydaşlarla yaşadıkları sorunlar arasında benzerlik olduğu kadar farklılıklar da yer almakta. Her iki ülkedeki adaylar uygulama esnasında uygulama öğretim elemanı ile bazı sorunları olduklarını ifade etmelerine karşın diğer paydaşlarla yaşadıkları sorunlar konusunda farklılık göstermişlerdir. Türkiye'deki katılımcılar uygulama öğretmeni ile Hollanda'daki katılımcılar ise veliler ile sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

4.2.2.9 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Önerileri

Tablo 4.17'de içerik analizi sonucu öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının daha etkili olabilmesi için sundukları önerilerle ilgili ulaşılan temalar ve bu temalara ilişkin referans sayıları sunulmaktadır.

Tablo 4.17.
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Önerileri

Temalar ve alt temalar	Türkiye	Hollanda
	f	f
1. Öğretmenlik uygulamasının süresine yönelik öneriler		
1.1.Lisans eğitiminin dördüncü yılı boyunca	6	0
1.2.Lisans eğitiminin üçüncü yılı boyunca	2	0
1.3.Lisans eğitiminin son iki yılı boyunca	4	0
2. Uygulama okuluna yönelik öneriler		
2.1.Uygulama öğretmeninin seçimi	2	0
2.2.Uygulama okulunun/sınıfının seçimi	3	2
3.Öğretmenlik uygulamasının işleyişine yönelik öneriler		
3.1.Gözlemin azaltılması	8	0
3.2.Rehberlik ve dönütlerin artırılması	7	6
3.3.'Öğrencilere danışmanlık' uygulaması konması	0	4
3.4.Öğretimin değerlendirilmesine yönelik uygulama konması	4	0
3.5.Velilerle etkileşim uygulamasının artırılması	0	5

Tablo 4.17'de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının daha etkili olabilmesi için sundukları öneriler üç tema altında toplanmıştır: (1) *öğretmenlik uygulamasının süresine yönelik öneriler*, (2) *uygulama okuluna yönelik öneriler* ve (3) *öğretmenlik uygulamasının işleyişine yönelik öneriler*.

Görüşmeye katılan Türkiye'deki İngilizce öğretmen adayları (n=14) öğretmenlik uygulamasının daha etkin olarak yürütülebilmesi için uygulama süresinin az olduğunu dile getirmiş ve bu konuda yapmış oldukları öneriler üç alt tema olarak ayrılmıştır: (1.1.)*lisans eğitiminin dördüncü yılı boyunca* (f=6), (1.2.)*lisans eğitiminin üçüncü yılı boyunca* (f=2), (1.3.)*lisans eğitiminin son iki yılı boyunca* (f=4). Hollanda'daki katılımcılardan uygulamanın süresine yönelik bir öneri dile getirilmemiştir. Türkiye'deki katılımcıların 6'sı eğitimlerinin son yılının tamamen uygulamaya ayrılmasını önermişler ve bu sürecin daha çok ders anlatımlarıyla değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu öneriyi dile getiren adaylardan bazılarının görüşleri şöyledir:

TÖA4: 'Biz ders anlatınca daha iyi oluyor. Her anlattığımızda kendimizi daha iyi geliştiriyoruz. 40 dakikalık ders gibi gözüküyor ama biz daha çok şey öğreniyoruz. Biz buna emek veriyoruz yıllardır bunun için hazırlanıyoruz. Ama sanki demo gibi ders anlatıyoruz gerçek ortamda. Yaptığımız şeyin karşılığını kendimiz de vermek zorundayız almak da zorundayız. Yani daha yoğun bir staj programı olsa son yıl bence.'

TÖA7: 'Süreyi kesinlikle yeterli bulmuyorum. Birinci dönemde de ders anlatımımız olmalıydı yani gözlem yerine tamamen ders anlatmalıydık. Keşke bu yıl tamamen uygulama yapsaydık.'

TÖA10: 'Ayrıca süreyi kesinlikle yeterli bulmuyorum. Hem 40 dakikalık ders anlatımını yeterli bulmuyorum hem de on haftalık stajı yeterli bulmuyorum. Çünkü ben 40 dakikada hem konu anlatımı yapıp bir şey öğretmek zorundayım hem bunu pratik ettirmek zorundayım iki aktivite ile. Hem de 'production' yaptırmak zorundayım zaten bu dediğin 20 dakika sürüyor. 20 dakikada bir şey öğretmem bekleniyor ve ben bundan not alıyorum. Olmamalı böyle bence. Üstelik bunu mezun olmaya bir kaç ay kala yapıyoruz. Bu yıl boyunca olsaydı daha çok verim alırdık.'

Öğretmen adaylarından uygulamanın süresi konusunda yapılan diğer bir öneri ise eğitimlerinin üçüncü yılında uygulamaya zaman ayrılması (f=2) olmuştur. Adaylar mesleğe atamalarının yapılması için girmek zorunda oldukları KPSS kaygılarını da düşünerek bu öneride bulunmuşlardır.

TÖA3: *'Süreç olarak ders anlatım saati artmalı diye düşünüyorum ama şöyle bir sıkıntı var KPSS'ye hazırlanmaya çalıştığımız için zaman çok yetmiyor. Böyle bir döneme stajın kalmış olması kötü ama başka şansımız da yok. Diğer seneler yapmak istenirse yapamayacaktık çünkü tüm metod derslerini almamıştık. Ama belki üçüncü sınıfta olabilir.'*

TÖA12: *'Ben olsam üçüncü sınıfa staj koyardım. Çünkü insanın birçok öncelikleri oluyor. Mesela bizim bu yıl KPSS'ye hazırlanma önceliğimiz olduğu gibi. Kaçınılmaz bu.'*

Öğretmenlik uygulamasının İngilizce öğretmenliği programının son iki yılında da olması gerektiğini dile getiren adaylar (f=4) da olmuştur.

TÖA9: *'Ben olsam bu stajı kesinlikle üçüncü sınıfta başlatırdım dördüncü sınıfta değil. Üçüncü sınıfta 5+5 hafta yapardım. Dördüncü sınıfta testing ya da çeviri gibi dersler koymaz full uygulama koyardım. Sadece bir gün uygulama değil de daha fazla gün uygulama koyardım.'*

TÖA2: *'Staj için saatleri artabilir. Üçüncü sınıf için staj dersi konabilir az da olsa. Metot dersyle bağdaştırılabilir. Üçüncü sınıfta alıyoruz metot dersini. Sunum yaparken arkadaşlara yapıyoruz sunumu oysaki okula gidip yapabiliriz. Gerçek öğrencilere yapmak daha faydalı olabilir. İlk stajda hayal kırıklığı yaşayabiliyoruz. Önce planı arkadaşlara anlattığımızda plan akıcı gidiyor ama aynı planı alıp gidip stajda uygulayınca hayal kırıklığı oluyor. Gözlem üçüncü sınıfta olsa dördüncü sınıfta ders anlatımı olsa daha iyi olur.'*

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasının etkili olabilmesi için uygulama okuluna yönelik bazı önerilerde de bulunmuşlardır. Bu öneriler içerik analizi sonrası iki alt temada gruplandırılmıştır: (2.1.)uygulama okulu/sınıfının seçimi (f_T=3; f_H=2) ve (2.2.)uygulama öğretmenin seçimi (f=2). Uygulama okulu ya da sınıfının seçimi konusunda hem Türkiye'deki hem de Hollanda'daki katılımcılardan yapılan öneriler adayların staj esnasında sadece aynı tür okul ya da sınıfta deneyim kazanmaları ve farklı seviyeleri gözleme ve onlara öğretim uygulama fırsatı elde edememe sorununa da öneri niteliği taşımaktadır. Öğretmen adayları bu önerilerini şöyle dile getirmişlerdir:

TÖA7: *'Bence stajyerleri her dönem farklı okullara atanmaları gerekir. Mesela ben iki dönemdir liselere gidiyorum staj için ve ilkokullara dair hiçbir bilgim yok. Ve ben birkaç hafta sonra öğretmen olacağım belki de bir ilköğretime atanacağım.'*

TÖA10: *'Bence öğrencilerin gireceği sınıfları öğretmenler belirlememeli. Ben mesela beşinci sınıf seviyesinde bir plan yazmayı kolaylıkla başarabilirim. Çünkü hep kendimi buna göre hazırlarım. Ama bazı arkadaşlarım ileri düzeyde speaking ya da listening planları oluşturuyorlar Buda ilkokul düzeyinde zor oluyor. Onu ayarlaması zor oluyor zaten beş hafta ders anlatıyoruz üç hafta ayarlaması ile geçiyor. Geri kalan iki haftada ne kadar tecrübe edebilirsiniz ki. Tamam, okulu siz belirleyebilirsiniz sonuçta herkes burada öğrenci ve evinin yakınında bir okula gitmek istiyor. En*

azından staj okulunda sekiz tane sınıf var hangi sınıfta derse gireceğini öğrenci belirlese daha iyi olur.'

HÖA8: *'Üniversiteler mutlaka çok daha fazla uygulama okulu sağlamalı çünkü öğretim konusunda en iyi bilgi staj esnasında edinilendir.'*

Türkiye'de görüşme yapılan 2 İngilizce öğretmen adayının uygulama öğretmeni seçimi ile ilgili önerileri olmuş ve bu önerilerin altında yatan nedenin ise gözlem sürecinin adaylar tarafından verimsiz algılanması ve teori ile pratiğin örtüşmediği algısı yaratan uygulama öğretmenlerinin İngilizce dersini çoğunlukla anadilde işlemeleri olduğu öğretmen adaylarının ifadelerinde görülmektedir:

TÖA1: *' Kimse gözlemden istenildiği şekilde faydalanmıyor. Genelde okuldaki hocayı beğenmeme durumu var. Burada herkes yeni metotları öğrenmiş olarak gidiyor oradaki hoca metot uygulamıyor. %70 Türkçe %30 İngilizce gidiyor genelde. Bu nedenle beğenmeme oluyor önyargıyla yaklaşıyor. Bu nedenle bence staj okulundaki hocalar ya eğitim almalı ya da herkes mentor (danışman) olmamalı.'*

TÖA5: *'Staj hocaları daha dikkatli seçilmeli. Onlar dersi Türkçe işlerken bizden İngilizce anlatmamız bekleniyor. Bu tam bir hayal! ...Gözleme gidiyoruz örnek de kötü oluyor. Staj hocaları dikkatli seçilmediği zaman. Ben onu gözlediğimde ne öğreneceğim ki o benden öğreniyor.'*

Katılımcılar öğretmenlik uygulamasının işleyişine dair önerilerde bulunmuşlar ve bu öneriler beş alt temada gruplandırılmıştır. Bu alt temalar: (3.1) gözlemin azaltılması, (3.2) rehberlik ve dönütlerin artırılması, (3.3) 'öğrencilere danışmanlık' uygulaması konması, (3.4) öğretimin değerlendirilmesine yönelik uygulama yapılması ve (3.5.) velilerle iletişim uygulamasının artırılması.

Türkiye'deki ve Hollanda'daki katılımcılar uygulamanın işleyişine yönelik yaptıkları önerilerde tek bir alt temada kesişmişlerdir ve diğer alt temalarda farklılaşan öneriler sunmuşlardır. Türkiye'deki katılımcılara (f=7) benzer olarak Hollanda'daki katılımcılar (f=6) da staj esnasında aldıkları rehberlik ve dönütlere dair önerilerde bulunmuşlardır. Danışmanlarından ders anlatımlarının hepsinin gözlemlenmesini isteyenler de olmuş, aldıkları geri bildirimleri az bulanlar da olmuştur. Uygulama öğretim elemanı veya uygulama öğretmeni tarafından sağlanan anında geri bildirimlerin öğretmen eğitiminde önemli bir rol oynadığı ve öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Chaffin & Manfreda, 2010; Sempowicz & Hudson, 2011). Bu çalışmadaki öğretmen adayları da rehberlik ve dönüt almaya dair önerilerini şöyle dile getirmişlerdir:

TÖA5: *'Danışmanım geliyor hani geldiğinde güzel olsun diye İngilizce anlatıyoruz ama diğer dört derste ne yaptığımızı biliyor mu? Bilmiyor. Tamam, ben kendi adıma söyleyebilirim Türkçe kullanmadım. Ama yine de diğer anlatımlarımız denetlenmiyor yani bu da sıkıntı. Tek anlatımımız denetleniyor ve onu İngilizce anlatıyoruz. Ben hocalarımızın tüm derslerimizi ziyaret etmesini isterim.'*

TÖA11: *'MEB deki hocalar da bize feedback (dönüt) verebilir ama hiçbir şey söylemiyorlar. Beraber çalışabilirler. Buradaki hocalarımız gidemez her zaman ama iletişim kurabilirler.'*

TÖA14: *'Uygulamadan hemen sonra feedback verilse iyi olurdu.'*

HÖA1: *'Stajyerin gereksinimlerini bilmeleri adına ya okul danışmanı ya da üniversite danışmanı ile düzenli iletişimin sağlanması önemli bence. Onların feedback vermesine her zaman ihtiyacımız var. En çok da bu yıl.'*

HÖA10: *'Danışmanınızın derslerinize gözlemci olarak katılması öğretmenliğinizle ilgili feedback açısından yararlı oluyor. Bunun bu yıl da yapılmasını isterdim.'*

HÖA12: *'Üniversite danışmanı yılda en az dört kez ziyarete gelebilir. Bir kez gözleme bir kez de değerlendirmeye gelmesi yetmiyor.'*

Türkiye'deki öğretmen adayları Hollanda'daki adaylardan farklı olarak öğretmenlik uygulamasında gözlemin azaltılması ve öğretimin değerlendirilmesine yönelik uygulamanın konması konularında önerilerde bulunmuşlardır. Türkiye'deki katılımcıların 8'i öğretmenlik uygulaması boyunca yaptıkları gözlemlerin etkili olmadığını ve azaltılması gerektiğini düşünmektedir. Ya gözlem yaptıkları uygulama öğretmenini rol model olarak görmemeleri ya KPSS'ye hazırlık aşamasında oldukları için gözleme gereken önemi vermediklerini ya da kısa vadede gözlemden bir kazanım elde etmediklerini dile getirmişlerdir:

TÖA1: *'Gözlemlerin pek bir etkisi yok yani iki hafta gözlem olabilir yedi hafta anlatım. Gözlemden pek bir şey yapmıyoruz yani kimi KPSS çalışıyor, kimi telefonla uğraşiyor. Kimse gözlemden istenildiği şekilde faydalanmıyor. Bir de gözlem olduğu için bir not dönüşü de yok. Gözle görülür kısa sürede bir kazanımı da yok. Bu nedenle önem verilmiyor.'*

TÖA2: *'Şuan 6 saat staja gidiyorum 1 saat ders yapıyor sonra gözlem yapıyorum. 6 saat çok uzun geliyor bize. KPSS var, stres var üzerimizde. Şuan yapılan gözlem çok da verimli olmuyor. Kimisi kitap okuyor kimisi test çözüyor. Akli başka yerde çünkü. Duyduğumuz kadarıyla çoğu gözleme kalmıyor zaten. Yani gözleme ayrılan süre uzun bence.'*

TÖA5: *'...Bana vakit kaybı geliyor. Niye oraya gidiyorum ki gözlem yapmaya. Bir de iki gün gidiyorum. Ben KPSS çalışıyorum gider ders çalışırım 6 saat. Ama güzel örnek olsa içtenlikle giderim. Yine de 1 saat ders anlatımına karşılık 5 saat gözlem çok ve amaçsız.'*

TÖA9: *'Gözlem değil de daha çok bizim ders anlatmamıza yer verirdim. Çünkü zaten gözlemler bir işe yaramıyor.'*

Türkiye'deki katılımcılar (f=4) ölçme-değerlendirme konusunda uygulamada yaşadıkları eksikliklere dayanarak da öneride bulunmuşlar ve staj esnasında öğrencinin değerlendirilmesi sürecinde de yer almayı talep etmişlerdir:

TÖA3: *'Sınav hazırlama sürecine de stajyerlerin dahil edilmesini isterdim. İlerde tek sorumluluğumuz ders anlatmak değil. Biz de sınav hazırlayacağız. Bunu hiçbir şekilde gözlemleyemiyoruz. Ama hoca hazırlarken küçük de olsa eğitim verebilir mesela. Değerlendirme nasıl yapılıyor, hocalar neye bakarak hazırlıyorlar? Birinci dönem listening sınavına dahil olmuştuk öğrencilerin başlarında kalarak ama çok bir şey değildi bu. Yine de isterdim bir yazılı sınavın nasıl hazırlandığı görmeyi.'*

TÖA13: *'Uygulamada sınav nasıl yapılıyor, nasıl hazırlanıyor hiç görmedim ya da hiç denk gelmedim yani. O yüzden o büyük bir eksiklik bence. Belki burada ödev olarak sınav hazırladığımız oldu ama gerçekte öğrencilere bunu nasıl uygularız, nasıl değerlendiririz? Böyle bir şey olması çok iyi olurdu.'*

Hollanda'daki katılımcılar da Türkiye'dekilerden farklı olarak 'öğrencilere danışmanlık' uygulaması konması ve velilerle etkileşim uygulamasının artırılması konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Dört öğretmen adayı uygulama okulundaki deneyimlerine dayanarak 'öğrencilere danışmanlık' yapma konusunda üniversitelerde konulacak dersin ya da düzenlenecek çalıştayın uygulamanın etkililiğine katkı sağlayacağını düşünmekteler. Bu konuda yan dal yapmakta olan bir aday önerisini şöyle ifade etmiştir:

HÖA2: *'Danışmanlık' seminerlerini önerebilirim, ya da daha iyisi üniversitede zorunlu ders olmasını. Yan dalım olan 'danışman olarak öğretmen' benim öğretim stilimi ve kişisel iletişim becerilerimi olumlu yönde değiştirmekte...'*

Velilerle etkileşim ve iletişim konusunda Hollanda'daki katılımcılar (f=5) yaşadıkları deneyimler ve sorunları göz önünde bulundurarak öneride bulunmuşlardır. Staj çalışmalarını kapsamında Hollanda'daki öğretmen adaylarının çalışma ortamıyla işbirliği yeterliğini kazanmak için öğrencilerin velileriyle de iletişim halinde olmaları gerekmektedir. Bu gereksinimden yola çıkarak uygulama okullarında adaylar zaman zaman veli toplantılarına katılmakta, veli ziyaretlerinde bulunmakta ve onlarla öğrenci gelişiminin takibi için iletişimde bulunmak durumdadırlar. Ancak adaylar bu konudaki uygulamaların danışmanlar eşliğinde artırılmasını önermişlerdir. Bazı adaylar bunu şöyle ifade etmişlerdir:

HÖA5: *'Geçen yıl danışmanım ev ziyaretlerine gitmiştim. Bu benim için yeni bir deneyimdi. Ne kadar sıklıkla yapılırsa o kadar iyi olur aslında.'*

HÖA9: *'Orta kademeli meslek okulunda staj yaparken ebeveynlerin iletişim kuracağı kişiydim. Velileri görüşmeye davet etmek için kişisel bir ajanda tutardım ve görüşme öncesi öğrencinin neyde iyi neyde daha az iyi olduğunu analiz eder, bilgilendirme yapardım. Ancak ne kadar planlı olsanız da çok zor tek olmak. Velilerle görüşme noktasında daha çok denetimli uygulamaya ihtiyaç var bence.'*

HÖA11: *'Velilerle iletişim konusuna ağırlık verilmeli. Zayıf kalıyoruz bu konuda.'*

Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında yönelik görüşleri arasında benzerliklerin yanı sıra çoğunlukla farklılıkların olduğu görülmüştür. İki ülkede yürütülen uygulamaların, adayların kazandığı deneyimler, sorunlar ve beraberinde önerilerine olan yansımaları ifadelerinde de açıkça görülmektedir. Uygulamadaki bu farklılıkların, özellikle öğretmenlik uygulamasının sürece farklılaşmasının, adayların öz-yeterlik inançları üzerine etkisi olup olmadığı da araştırılmıştır.

4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin verilerin çözümlenmesine yönelik olarak öğretmen adaylarının, genel öğretmenlik öz yeterlik inancı ortalamalarına ve öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz yeterlik inançları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarına bakılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 4.18'de yer almaktadır.

Tablo 4.18.

İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Öz-yeterlik Algılarına İlişkin Verilerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Alt boyutları	N		\bar{X}		S	
	Türkiye	Hollanda	Türkiye	Hollanda	Türkiye	Hollanda
Öğrenci katılımını sağlama	90	30	6.56	7.17	1.01	.73
Öğretim stratejileri	90	30	7.02	7.33	.89	.64
Sınıf yönetimi	90	30	6.85	7.25	.94	.70
Genel öğretmen öz-yeterliği	90	30	6.81	7.25	.86	.63

Tablo 4.18'de yer alan bulgulara göre, Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının öz-yeterlik puan ortalamalarının 6.56 ile 7.02 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. 6.81 aritmetik ortalama ile öğretmen adaylarının genel öğretmen öz-yeterlik inançlarının 'biraz yeterli' olduğunu aynı şekilde 6.85 ortalama ile sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının ve 6.56 ortalama ile öğrenci katılımını sağlamaya dair öz-yeterlik inançlarını da 'biraz yeterli' gördüklerini söylemek mümkün. Ancak 7.02 aritmetik ortalama ile öğretim stratejileri öz-yeterliklerinin 'oldukça yeterli' olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bunların yanı sıra, ilgili boyutlarda yer alan maddeler için öğretmen adayları tarafından ileri sürülen görüşlerin 1.01 ile .86 arasında değişen standart sapma sonuçlarının yüksek olmadığı görülmektedir. Bu değer, ilgili boyutlara ilişkin öğretmen adayları arasındaki görüş birliğinin yüksek olduğunu ve adayların birbirlerini destekler nitelikte fikir beyan ettiklerini ortaya koymaktadır.

Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının öz-yeterlik puan ortalamalarının ise 7.17 ile 7.25 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının gerek genel öğretmen öz-yeterlik gerekse diğer alt boyutlara ilişkin öz-yeterlik inançlarının 'oldukça yeterli' derecesinde keşiştiği görülmektedir. Ayrıca, ilgili boyutlarda yer alan maddeler için .63 ile .73 arasında değişen standart sapma sonuçlarının yüksek olmadığı görülmektedir. Bu değer, ilgili boyutlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri arasındaki paralelliğin ve tutarlığın bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Her iki ülkedeki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik puanları göz önünde bulundurulduğunda Hollanda'daki öğretmen adaylarının Türkiye'deki öğretmen adaylarına kıyasla kendilerini tüm boyutlarda daha yeterli gördüğü söylenebilir. Türkiye'deki öğretmen adayları sadece öğretim stratejileri konusunda kendilerini 'oldukça yeterli' görürken Hollanda'daki öğretmen adaylarının kendilerini hem öğretim stratejileri, sınıf yönetimi hem de öğrenci katılımını sağlama konusunda 'oldukça yeterli' gördükleri tespit edilmiştir.

Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri bağlamında öğrenci katılımına ilişkin algı düzeylerini madde temelli ortaya koyan bulgulara Tablo 4.19'da yer verilmiştir.

Tablo 4.19.

Türkiye'deki İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımına İlişkin Verilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Öğrenci Katılımını Sağlama	N	Max	Min	\bar{X}	S
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz? (How much can you do to get through to the most difficult students?)	90	9	1	5.88	1.68
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? (How much can you do to help your students think critically?)	90	9	3	6.31	1.45
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? (How much can you do to motivate students who show low interest in school work?)	90	9	4	7.06	1.43
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz? (How much can you do to get students to believe they can do well in school work?)	90	9	1	7.04	1.53
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? (How much can you do to help your students value learning?)	90	9	2	7.01	1.46
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz? (How much can you do to foster student creativity?)	90	9	4	6.92	1.34
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz? (How much can you do to improve the understanding of a student who is failing?)	90	9	4	7.01	1.25
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz? (How much can you assist families in helping their children do well in school?)	90	9	1	5.22	2.62
Faktörün genel ortalaması	90	9	4.25	6.56	1.01

Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının "öğrenci katılımını sağlama" alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplara bakıldığında, birinci maddenin 5.88 ortalama ile ve yirmi ikinci maddenin 5.22 ortalama ile diğer maddelere kıyasla düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kendilerini daha az yeterli gördüğü bu maddelere baktığımızda birinci madde 'Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz? (How much can you do to get through to the most difficult students?)' ve yirmi ikinci maddeye baktığımızda 'Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz? (How

much can you assist families in helping their children do well in school?)] ifadelerinin olduğu görülmektedir. Bu durumda Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının gelecekte zor öğrencilerle başa çıkmakta ve öğrencilerin aileleri ile işbirliği yapmakta kendilerine olan inançlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

İngilizce öğretmen adaylarının 'öğrenci katılımını sağlama' alt boyutunda öz-yeterliklerinin diğer maddelere kıyasla daha yüksek olduğunu ifade ettikleri maddeler ise 7.06 ortalama puan ile dördüncü madde ve 7.04 ortalama ile altıncı madde bulunmaktadır. Dördüncü madde 'Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? (How much can you do to motivate students who show low interest in school work?)] ifadesi ile de altıncı madde 'Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz? (How much can you do to get students to believe they can do well in school work?)] ifadesi ile de öğretmen adaylarının öğrenciyi motive etme becerilerini sorgulamıştır. Öğretmen adayları gelecekte öğrencilerini derse isteklendirme konusunda kendilerini oldukça yeterli gördüğünü ifade etmiştir.

Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri bağlamında öğrenci katılımına ilişkin algı düzeylerini madde temelli ortaya koyan bulgulara Tablo 4.20'de yer verilmiştir.

Tablo 4.20.

Hollanda'daki İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımına İlişkin Verilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Öğrenci Katılımını Sağlama	N	Max	Min	\bar{X}	S
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz? (How much can you do to get through to the most difficult students?)	30	9	5	6.66	1.12
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? (How much can you do to help your students think critically?)	30	9	5	7.30	1.05
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? (How much can you do to motivate students who show low interest in school work?)	30	9	4	7.33	1.37
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz? (How much can you do to get students to believe they can do well in school work?)	30	9	5	7.63	.92
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? (How much can you do to help your students value learning?)	30	9	4	7.50	1.16

Tablo 4.20'nin devamı

Öğrenci Katılımını Sağlama	N	Max	Min	\bar{X}	S
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz? (<i>How much can you do to improve the understanding of a student who is failing?</i>)	30	9	5	7.30	1.08
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz? (<i>How much can you assist families in helping their children do well in school?</i>)	30	9	4	6.13	1.50
Faktörün genel ortalaması	30	8.63	5.13	7.17	.73

Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının "öğrenci katılımını sağlama" alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplara bakıldığında, Türkiye'deki öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara benzer olarak birinci maddenin 6.66 ortalama ile ve yirmi ikinci maddenin 6.13 ortalama ile diğer maddelere kıyasla düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kendilerini daha az yeterli gördüğü bu maddelere baktığımızda birinci madde 'Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz? (How much can you do to get through to the most difficult students?)' ve yirmi ikinci maddeye baktığımızda 'Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz? (How much can you assist families in helping their children do well in school?)' ifadelerinin olduğu görülmektedir. Bu durumda her iki ülkedeki öğretmen adaylarının gelecekte problemlili öğrencilerle ilgilenmekte ve öğrencilerin aileleri ile işbirliği yapmakta kendilerine olan inançlarının diğer maddelere kıyasla daha düşük olduğu söylenebilir.

Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının 'öğrenci katılımını sağlama' alt boyutunda öz-yeterliklerinin diğer maddelere kıyasla daha yüksek olduğunu ifade ettikleri maddeler ise 7.63 ortalama puan ile altıncı madde, 7.50 ortalama ile dokuzuncu madde ve 7.46 ortalama ile on ikinci madde bulunmaktadır. Altıncı madde 'Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz? (How much can you do to get students to believe they can do well in school work?)' ifadesi ile öğretmen adaylarının öğrenciyi motive etme becerilerini sorgulamıştır. Dokuzuncu madde ile 'Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? (How much can you do to help your students value learning?)' ifadesi ve on ikinci madde ile 'Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz? (How much can you do to foster student creativity?)' ifadesi ile öğretmen adaylarının gelecekte öğrencilerini yaratıcı düşünme ve öğrenmeyi öğrenme bağlamında yetiştirebileceklerine dair kendilerini oldukça yeterli gördüğünü ifade etmiştir.

Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri bağlamında öğretim stratejilerine ilişkin algı düzeylerini madde temelli ortaya koyan bulgulara Tablo 4.21'de yer verilmiştir.

Tablo 4.21.

Türkiye'deki İngilizce Öğretmeni Adaylarının Öğretim Stratejilerine İlişkin Verilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Öğretim Stratejileri	N	Max	Min	\bar{X}	S
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz? (How well can you respond to difficult questions from your students?)	90	9	3	7.18	1.32
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz? (How much can you gauge student comprehension of what you have taught?)	90	9	4	6.91	1.19
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz? (To what extent can you craft good questions for your students?)	90	9	3	7.02	1.28
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz? (How much can you do to adjust your lessons to the proper level for individual students?)	90	9	4	6.94	1.27
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz? (How much can you use a variety of assessment strategies?)	90	9	1	6.58	1.54
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz? (To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?)	90	9	4	7.44	1.30
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz? (How well can you implement alternative strategies in your classroom?)	90	9	2	6.98	1.38
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz? (How well can you provide appropriate challenges for very capable students?)	90	9	4	7.08	1.32
Faktör genel ortalaması	90	9	4.88	7.02	.89

Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının "öğretim stratejileri" alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplara bakıldığında, on sekizinci maddenin 6.58 ortalama ile diğer maddelere kıyasla düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kendilerini daha az yeterli gördüğü bu madde 'Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz? (How much can you use a variety of assessment strategies?)' öğretimi değerlendirme konusunda öğretmen adaylarının kendilerini ne kadar yeterli gördüğünü sorgulamakta ve Türkiye'deki öğretmen adayları değerlendirme konusundaki öz-yeterliklerinin daha düşük seviyede olduğunu ifade etmiştir. Öğretim stratejileri konusunda öğretmen adaylarının diğer maddelere kıyasla daha yüksek öz-yeterlik inançlarının olduğu madde ise 7.44 ortalama ile yirminci madde olmuştur. Bu

madde 'Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?' (*To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?*) ifadesinin olduğu görülmektedir. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri bağlamında öğretim stratejilerine ilişkin algı düzeylerini madde temelli ortaya koyan bulgulara Tablo 4.22'de yer verilmiştir.

Tablo 4.22.

Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının Öğretim Stratejilerine İlişkin Verilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Öğretim Stratejileri	N	Max	Min	\bar{X}	S
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz? (<i>How well can you respond to difficult questions from your students?</i>)	30	9	4	7.76	1.16
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz? (<i>How much can you gauge student comprehension of what you have taught?</i>)	30	9	5	7.30	1.05
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz? (<i>To what extent can you craft good questions for your students?</i>)	30	9	4	7.23	1.16
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz? (<i>How much can you do to adjust your lessons to the proper level for individual students?</i>)	30	9	4	7.26	1.31
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz? (<i>How much can you use a variety of assessment strategies?</i>)	30	9	5	7.10	.92
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz? (<i>To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?</i>)	30	9	5	7.53	1.16
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz? (<i>How well can you implement alternative strategies in your classroom?</i>)	30	9	4	7.26	1.33
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz? (<i>How well can you provide appropriate challenges for very capable students?</i>)	30	9	5	7.08	1.32
Faktör genel ortalaması	30	9	5.88	7.33	.64

Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının "öğretim stratejileri" alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplara bakıldığında, Türkiye'deki öğretmen adaylarından farklı olarak, diğer maddelere kıyasla daha düşük yeterlik derecesine sahip madde 7.08 ile yirmi dördüncü madde olup daha yüksek yeterlik derecesi gösteren madde 7.76 ortalama ile yedinci madde

olduğu görülmektedir. Bu maddelerin ifade ettikleri incelendiğinde düşük yeterlik derecesine sahip yirmi dördüncü madde 'Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz? (*How well can you provide appropriate challenges for very capable students?*)' öğretmen adaylarının zengin öğrenme ortamı oluşturmadaki yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yüksek yeterlik derecesi gösteren yedinci madde ise 'Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz? (*How well can you respond to difficult questions from your students?*)' olmuştur. Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri arasında yer alan sınıf yönetimi faktörüne ilişkin madde temelli algı düzeyleri Tablo 4.23'de yer almaktadır.

Tablo 4.23.

Türkiye'deki İngilizce Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Verilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Yönetimi	N	Max	Min	\bar{X}	S
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? (<i>How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?</i>)	90	9	3	6.75	1.40
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz? (<i>To what extent can you make your expectations clear about student behavior?</i>)	90	9	4	6.86	1.19
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz? (<i>How well can you establish routines to keep activities running smoothly?</i>)	90	9	4	6.95	1.25
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? (<i>How much can you do to get children to follow classroom rules?</i>)	90	9	3	7.06	1.44
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz? (<i>How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?</i>)	90	9	2	6.81	1.46
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz? (<i>How well can you establish a classroom management system with each group of students?</i>)	90	9	4	7.02	1.23
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz? (<i>How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?</i>)	90	9	1	6.71	1.40
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz? (<i>How well can you respond to defiant students?</i>)	90	9	1	6.62	1.39
Faktör genel ortalaması	90	8.88	4.25	6.85	.94

Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının "sınıf yönetimi" alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların birbirine yakın ortalamalara sahip olduğu tabloda görülmektedir. Yine de birbirlerine kıyasla en uç puanlara sahip maddeler incelendiğinde 6.62 ortalama ile daha düşük yeterlik derecesi yirmi birinci maddeye, 7.06 ortalama ile daha yüksek yeterlik derecesine sahip maddenin on üçüncü madde olduğu söylenebilir. Yirmi birinci madde ile 'Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz? (*How well can you respond to defiant students?*)' öğretmen adayları gelecekteki problemlerle baş etmedeki öz-yeterlik inançlarının 'öğrenci katılımını sağlama' boyutunda da ifade ettikleri gibi daha düşük seviyede olduğunu bir kez daha ifade etmişlerdir. On üçüncü madde ise 'Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? (*How much can you do to get children to follow classroom rules?*)' ifadesi ile öğretmen adaylarının sınıf içi düzeni sağlama konusunda öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri arasında yer alan sınıf yönetimi alt boyutuna ilişkin madde temelli algı düzeyleri Tablo 4.24'de yer almaktadır.

Tablo 4.24.

Hollanda'daki İngilizce Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Verilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Yönetimi	N	Max	Min	\bar{X}	S
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? (<i>How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?</i>)	30	9	5	7.53	1.13
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz? (<i>To what extent can you make your expectations clear about student behavior?</i>)	30	9	5	7.30	.95
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz? (<i>How well can you establish routines to keep activities running smoothly?</i>)	30	9	5	7.16	1.20
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? (<i>How much can you do to get children to follow classroom rules?</i>)	30	9	5	7.40	1.24
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz? (<i>How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?</i>)	30	9	5	7.30	1.08
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz? (<i>How well can you establish a classroom management system with each group of students?</i>)	30	9	5	7.23	1.04

Tablo 4.24'ün devamı

Sınıf Yönetimi	N	Max	Min	\bar{x}	S
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz? (How well can you respond to defiant students?)	30	9	4	7.13	1.10
Faktör genel ortalaması	30	8.38	5.25	7.25	.70

Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının 'sınıf yönetimi' öz-yeterliği konusunda verdiği cevaplar incelendiğinde, Türkiye'deki öğretmen adaylarından farklı olarak 6.90 ortalama ile en düşük yeterlik on dokuzuncu madde ile 'Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz? (How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?)' ifadesi olmuştur. 7.53 ortalama ile de en yüksek yeterlik derecesi 'Sınıfta derisi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? (How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?)' ifadesi ile üçüncü madde olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmen adaylarının eğitim gördükleri ülke değişkenine göre öğretmen öz-yeterlik inancı düzeyini ortaya koyan bulgulara Tablo 4.25'te yer verilmiştir.

Tablo 4.25.

İngilizce Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançlarına İlişkin Ülke Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Ülke	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Öğrenci katılımını sağlama	Türkiye	90	6.56	1.01	118	3.54	.00
	Hollanda	30	7.17	.73			
Öğretim stratejileri	Türkiye	90	7.02	.88	118	2.04	.04
	Hollanda	30	7.32	.64			
Toplam	Türkiye	90	6.81	.86	118	2.96	.00
	Hollanda	30	7.25	.63			

Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları, eğitim aldıkları ülke değişkenine göre, gerek ölçeğin öğrenci katılımını sağlama ve öğretim stratejileri alt boyutlarına, gerekse bütünü açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($p < .05$). Hollanda'daki adayların öğrenci katılımını sağlama ve öğretim stratejileri öz-yeterlik inanç düzeyleri Türkiye'deki adaylara oranla daha yüksektir. Benzer olarak Hollanda'daki adayların öğretmen öz-yeterlik ölçeği toplam puanları da daha yüksek çıkmıştır.

Örneklemin öğretmen öz-yeterlik ölçeği sınıf yönetimi boyutunda normal dağılım varsayımını karşılamadığı belirlenmiştir. Adayların sınıf yönetimi boyutundan aldıkları puanların ülke değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Tablo 4.26'da test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.26.

Sınıf Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Ülke Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Ülke	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Sınıf yönetimi	Türkiye	90	56.84	5116	1021	-1.99	.04
	Hollanda	30	71.47	2144			
	Toplam	120					

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin sınıf yönetimi alt boyutundan almış oldukları puanların, ülke değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık Hollanda'daki İngilizce öğretmen adayları lehinedir. Bir diğer deyişle, Hollanda'daki öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz-yeterlik inancı Türkiye'deki adaylara oranla daha yüksek çıkmıştır.

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma boyunca elde edilmiş bulguların konu ile ilgili diğer çalışmaların bulgularıyla tartışılmasına, araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1 Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Eğitim Programında Yer Alan Öğretmenlik Uygulaması Dersi Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Tartışma

Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmenlik uygulama çalışmalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan doküman analizi sonucunda ortaya çıkan benzerlik ve farklılıklar;

- Öğretmenlik uygulamasının süresi, amacı ve içeriği
- Uygulama okulunun seçimi
- Uygulama öğretmenin seçimi
- Öğretmenlik uygulamasında bireylerin görev ve sorumlulukları
- Uygulama deneyimlerinin dosyalanması
- Uygulama deneyimlerinin değerlendirilmesi alt başlıklarında tartışılmıştır.

'Öğretmenlik Uygulamasının Süresi, Amacı ve İçeriği' ile ilgili olarak Türkiye'deki ve Hollanda'daki uygulamalar birbirinden oldukça farklılaşmaktadır. Öğretmenlik uygulamasının süresi Türkiye'de sadece dördüncü sınıfın ikinci döneminde toplamda 15 AKTS'lik bir ders olarak verilmekte olup Hollanda'da birinci sınıftan son sınıfa kadar artarak süren toplamda 54 AKTS'lik bir ders olarak verilmektedir. Türkiye'deki adaylar eğitimlerinin dördüncü yılının son döneminde uygulama okullarına bir dizi dersleri anlatmaya giderken Hollanda'daki öğretmen adayları dördüncü yılının tamamını uygulama okulunda 'stajyer öğretmen' olarak geçirmekte ve ya yarı zamanlı ya da tam zamanlı ücretli çalışan olarak görev almaktadır. Her iki ülkede de öğretmenlik uygulamasının amacı, öğretmen adayının kazanmış olduğu öğretmenlik bilgi ve becerilerini gerçek okul ortamında deneyerek geliştirmesidir. Ancak Hollanda'da eğitimin ilk yılında verilen öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adayının programa diğer bir deyişle öğretmenlik mesleğine uygunluğunu test etmeyi amaçlamaktadır. Birinci sınıfın öğretmenlik uygulamasından başarısız olan adayların başka bir programa geçişlerinin sağlanması ile staj onlar için sonlanmış olmakta ve öğretmenlik için uygun adaylar olmadıklarına karar verilmekte.

'Uygulama Okulunun Seçimi' ile ilgili her iki ülkedeki tanımlanan ölçütlere bakıldığında ortak noktalarının deneyimli kadrosu olan, uygulama için gerekli donanıma sahip ve işbirliği içinde çalışabilecek okullar olması önem arz etmektedir. Tek farkın ise, Hollanda'da uygulama okulunun uygulama çalışmalarında olumlu deneyimlere sahip olması da gerekmektedir. 'Uygulama Öğretmenin Seçimi' konusunda her iki ülkede de deneyimli, mesleki açıdan yeterli, rol model olabilecek öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak belirlendiği ancak bunlara ek

olarak Hollanda’da uygulama öğretmenliği yapacak kişilerin hizmet içi eğitim almış olması şartı arandığı görülmektedir. Türkiye’de geçmişte, staj dersleriyle ilgili süreci öğretmenlere anlatmak amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitimle Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan ilk ve orta dereceli okullarda görevli öğretmenlere “Uygulama öğretmenliği sertifikası” verildiği uygulamalar olmuştur (Göktaş ve Şad, 2014). Ancak yaşanan problemler nedeniyle bu sertifika programlarının sürekliliği olmamıştır. Yeni bir düzenlemeye göre, 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan ek yönergede ‘Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifikası’ alan öğretmenlerin uygulama öğretmenleri olarak seçileceği belirtilmektedir (Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi, 2018). Ancak günümüzde Türkiye’de uygulama öğretmenlerinin belirlenmesinin fiiliyatta uygulama okulu müdürlerine bırakılmış olması ve okul müdürlerinin uygulama öğretmenin seçiminde kişisel ilişkiler, yakınlık gibi bilimsel ölçütler ile bağdaşmayacak değişkenleri belirleyici olarak kullanıldığı durumlarda, staj sürecinden beklenen verimin elde edilememesine yol açan nedenler arasında yer almaktadır.

‘Öğretmenlik Uygulamasında Bireylerin Görev ve Sorumlulukları’ başlığı altında yapılan inceleme sonuçlarına göre, her iki ülkedeki bireylerden beklenen görev ve sorumluluklar bir birine benzemekle birlikte farklılaşan sorumluluklar şöyledir; Hollanda’da öğretmen adaylarından ders dışı etkinliklere (toplantı, seminerler) katılımları beklenmektedir. Ancak, Hollanda’dan farklı olarak, Türkiye’de ise öğretmen adaylarının görev ve sorumlulukları arasında ‘ders araçlarını verimli kullanmak ve korumak’ bulunmaktadır. Uygulama öğretim elemanının görev ve sorumlulukları incelendiğinde ise, her iki ülkede de temel görevin öğretmen adayına rehberlik ve danışmanlık yapmak ve öğretmen adayının çalışmalarını denetlemek ve değerlendirmek olduğu görülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının karşılaştırılması incelendiğinde, her iki ülkede de uygulama öğretmenin, öğretmen adayına tüm uygulama etkinlikleri süresince rehberlik, danışmanlık ettiği ve onunla işbirliği içinde çalıştığı görülmektedir. Buna ek olarak, uygulama öğretmenleri iki ülkede de öğretmen adayının uygulama performanslarını değerlendirip uygulama öğretim elemanına iletmektedir. Hollanda’da uygulama öğretmenin ‘öğretmen adayına çalıştaylar düzenlemek’ ve ‘duygusal destek sağlamak’ gibi bir sorumlulukları da bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik destek kadar duygusal desteğe de ihtiyaç duymaktadırlar. Danışmanlarından aldıkları destek ve cesaret öz güven duygularını besleyebilir. Bazı araştırma sonuçları, uygulama öğretmenleri adayların fikirlerine açık olur, duygusal ve akademik destek sağarlarsa, adayların öğretmenlik uygulamalarına olan güvenlerinin artacağı ve deneyerek, risk alarak kendi öğretim stillerini bulabileceğini göstermiştir (Ízadinia, 2016; Rajuan, Beijaard ve Verloop, 2007).

‘Uygulama Deneyimlerinin Dosyalanması’ konusunda yapılan doküman analizi bulgularına göre her iki ülkedeki uygulamada benzer noktalar, öğretmen adaylarının öğrettikleri derslere dair planlarını, notlarını, öğretim materyallerini, ölçme araçlarını, öz-değerlendirme

raporlarını ve uygulama öğretmeninin öğretmen adayı hakkındaki performans değerlendirme raporunu dosyalarında bulundurmalarıdır. Hollanda'da ise bunlara ek olarak, öğretmen adaylarının öğrettikleri derslerin video kayıtlarını ve öğrencilere uyguladıkları anketleri de dosyalarını beklenmektedir. Ancak, çalışmanın nicel bulguları doküman analizinin bulgularına göre bazı farklılıklar göstermektedir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması esnasında ürün dosyalarına koydukları materyaller anket aracılığı ile sorulmuş ve uygulama bazı farklılıkların olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuçlara göre, Türkiye'deki öğretmen adayların ürün dosya içeriği konusunda belirlenen çerçeveye birebir uymadıkları, dosyada yer alan materyaller konusunda farklı görüş belirtmiş olmaları aynı fakültede bile farklı uygulamaların olduğunu göstermiştir. Ancak tüm adayların dosyalarına ders planlarını eklediklerini ve büyük bir çoğunluğu da öğretim materyalleri, öz-değerlendirme formu, ders notları ve uygulama öğretmeni gözlem formuna dosyalarında yer verdiklerini belirtmişlerdir. Hollanda'dan çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı ise ürün dosyalarına yıllık plan, ders planları, ders notları, öğretim materyalleri, derslerin video kayıtları, sınavlar, öz-değerlendirme formu, uygulama öğretmeni gözlem formu ve arkadaş gözlem formuna yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu durumda, Hollanda'da ürün dosyalarının ders video kayıtlarını da içermesi, gerçek öğretmenlik uygulamalarının belgelenmesine ve ürün dosyalarına da yansımaya olanak tanımaktadır. Ayrıca, Hollanda'da ürün dosyası içeriği için belirlenen ölçütlerin tüm adayların dosyalarında uygulama sonrasında eksiksiz karşılandığı görülmektedir. Türkiye'de ise belirlenen ölçütlere rağmen uygulama sonunda ortaya çıkan ürün dosyası içeriklerini değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Bunun ötesinde, Türkiye'de adayların ürün dosyalarında ders planları gibi sadece yazılı materyallere yer vermelerinin istenmesi, sınıf içi uygulamaların somut belgesi olabilecek video kayıtlarının ürün dosyası içerisinde yer almasının beklenmemesi, gerçek sınıf ortamındaki öğretmenlik deneyimlerini dosyalarına yansıtamamalarına ve bunun sonucunda da planlanan ile uygulanan arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilememesine yol açmaktadır.

'Uygulama Deneyimlerinin Değerlendirilmesi' ile ilgili olarak ortaya çıkan benzerlikler her iki ülkede de değerlendirme esnasında öğretmen adaylarının portfolyolarının ve yansıtma raporlarının dikkate alınmasıdır. Türkiye'den farklı olarak Hollanda'da öğretmen adayının stajdan başarılı olabilmesi için bitirme tez projesini uygulama temelli yapması ve bunun başarı için ön şart olmasıdır.

5.2 Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamaları Üzerine Görüşlerine İlişkin Tartışma

Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları üzerine görüşlerine ilişkin hem nicel hem nitel bulgular elde edilmiştir. Adayların görüşleri üç alt başlıkta birleştirilip yorumlanmıştır. Bunlar, İngilizce öğretmen adaylarının

- öğretmenlik uygulamaları süresince yaşadıkları deneyimler,
- öğretmenlik uygulamaları süresince yaşadıkları sorunlar,
- öğretmenlik uygulamasına yönelik önerileridir.

5.2.1 İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamaları Süresince Yaşadıkları Deneyimleri

Öğretmenlik uygulama çalışmaları, öğretmen adaylarına gerçek öğretim ortamında birçok deneyimler kazandırmaktadır. Bu süreç adaylar için mesleki gelişimlerini görebilme, öğretmen kimliği edinme, öğretmen olarak güçlü ve zayıf yanlarını fark edebilme, bireylerle mesleki etkileşimde bulunma açısından oldukça önemlidir. Bu anlamda, Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında kazandıkları deneyimler hem nicel hem nitel yollarla belirlenmeye çalışılmıştır.

Her iki ülkede de aday öğretmenlerden öğretmenlik uygulaması süresince öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerine yer verilmesine karşın, araştırmanın nicel bulguları, adayların bu boyutlardaki kazanımlarında benzerlik yanında farklılıklar da olduğunu göstermiştir. Her iki ülkedeki öğretmen adaylarının uygulama çalışmaları süresince en çok öğretimi planlama boyutunda kazanım elde ettikleri görülmüştür. Ancak Hollanda'daki adaylar (%56.8) dersin içeriğini öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve hazır bulunuşluk düzeyine uygun hazırlamada tam olarak deneyim kazanamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretimi uygulama boyutunda her iki ülkedeki adaylar benzer kazanımlara sahip görünse de, öğretimi değerlendirme boyutunda Türkiye'deki öğretmen adayları, Hollanda'daki adayların aksine, sıklıkla uygulama sürecinin öğrencilerin kazanımlarını değerlendirme konusunda kendilerine deneyim kazandırmadığı yönünde fikir belirtmişlerdir. Bunun nedeni de staj sürecinde beklenen yeterlikler arasında yer almasında karşın uygulama okullarında öğretmen adaylarına bu yeterliğin geliştirilmesi için gerekli fırsatların sunulmaması söylenebilir. Bu sonuca benzer olarak, öğretmen adaylarının ölçme - değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin düşük olduğunu ifade eden ve fakültelerde konu ile ilgili uygulamalı çalışmaların yapılması gerektiğini öneren çalışmalar bulunmaktadır (Birgin ve Gürbüz, 2008; Güven, 2001). Türkiye'deki öğretmen adaylarının uygulama okulunda ortalama beş-altı saatlik ders anlatımları yapabildikleri dikkate alınırsa, hem adayların hem de danışmanların öğretimin nasıl planlandığına daha fazla önem verdiği ve öğretimin değerlendirilmesi boyutunun göz ardı edildiği sonucuna varılabilir.

Nitel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarının mesleki gelişimlerine olan katkısını öz-yeterlik inancı kaynaklarıyla ilişkilendirilecek şekilde ifade etmişlerdir. Türkiye'deki katılımcılar uygulama süresince olumlu ve olumsuz doğrudan deneyimler kazandıklarını ifade ederken Hollanda'daki katılımcılar sadece olumlu doğrudan deneyimler edindiklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar (Watters ve

Ginns, 1995; Woolfolk Hoy , 2000) başarılı ve olumlu deneyimlerin öz yeterlik inançlarını olumlu etkilediğini ve arttırdığını; olumsuz ve başarısız deneyimlerin ise bireyin öz yeterlik inançlarını da olumsuz bir etkiye neden olduğunu ortaya koymaktadır. Her iki ülkeden katılımcılar staj boyunca dolaylı yaşantılar edindiklerine dair ifadelerde de bulunmuşlardır. Doğrudan deneyimler kadar dolaylı deneyimlerin de öz-yeterlik inancı üzerinde etkisi vardır (Bandura, 1997). Öğretmen adaylarının uygulama ortamında dolaylı edindiği deneyimlerinin kaynağını uygulama öğretmenleri ve okullardaki diğer öğretmenlerin olduğu ifadelerinde yer almıştır. Model alınan ya da gözlenendeki benzerlik ne kadar fazlaysa, gözleyen modelin başarı ve başarısızlıklarından o denli fazla etkilenmektedir (Bandura, 1997; Woolfolk Hoy, 2000). Hollanda'daki katılımcılardan farklı olarak Türkiye'deki katılımcılar arasında stajın kendilerini fizyolojik ve duygusal açıdan etkilediklerini de dile getirenler olmuştur. İnsanlar bir etkinliği gerçekleştirirken becerileri konusunda olumsuz düşünceler ve korkular geliştirmişlerse, bu duygusal tepkiler öz yeterlik inançlarında düşüşe ve korktukları gibi sonucun olumsuz olmasına yol açmaktadır (Pajares, 2002). Ancak, gevşeme hissi ve pozitif duygular, bireyin kendine güvenini ve geleceğe yönelik başarılı olma inancını kuvvetlendirir (Bandura, 1997). Buna göre, adayların stajın başlarında hissettikleri terleme, titreme, kaygı ve heyecanın yerini süreç sonuna doğru rahatlama, sakinleşme durumuna dönüştüğünü ifade etmeleri adaylarda uygulama çalışmalarının olumlu etkiler de bırakabildiğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının fakültelerindeki kuramsal derslerin uygulamaya etkisi konusunda, Hollanda'daki katılımcılar öğrenciyi tanıma ve öğrenme ortamları oluşturma açısından olumlu etkileri olduğunu ifade ederken Türkiye'deki adaylar ise öğretimi planlama dışında olumlu bir katkısının olmadığını, aksine hedef dili kullanmakta ve öğretim sürecini yönetmekte sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu sonuca benzer olarak, İngilizce öğretmen adayları ile yürütülen başka bir çalışma da adayların hedef dili kullanmakta problemleri olduğunu ve bunun en önemli nedenleri arasında, dört dil becerisinin ölçülmediği bir sınavla üniversiteye yerleştirilmeleri ve lisans eğitiminin dil gelişimi konusundaki yetersizliğini vurgulamaktadır (Çakır, 2013). Genel anlamda Türkiye'deki adaylar, uygulama sınıflarındaki işleyişle fakülte'deki eğitimin tutarlı olmadığını düşünmektedirler.

Adayların danışmanlarıyla gerçekleştirdikleri seminerlerin etkileri konusunda her iki ülkedeki katılımcılar da olumlu görüş bildirmekle beraber Türkiye'deki adaylar danışmanlarının geri bildirimlerinin sınıf içi uygulamalar açısından etkilerinin olduğunu belirtirken Hollanda'daki katılımcılar seminerlerin ve geri bildirimlerin mesleki gelişim açısından katkı sağladığını belirtmişlerdir. McNamara (1995)'nın belirttiği gibi, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına hem sınıf içi etkinlikler hem de akademik gelişim konularında geri bildirimler sağlamaları adayların gelişimleri konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Türkiye'deki adayların aldıkları geri bildirimlerin ilk staj deneyimleri olması sebebiyle sınıf içi gözleme dayanarak

yapılması ve Hollanda'daki adayların son sınıf seminerlerinin mesleki gelişimleri temel alınarak düzenlenmesi dikkate alındığında bu farklılığın olması normal karşılanabilir.

Uygulama çalışmaları sonunda adayların kendilerine 'öğretmen' olarak üstlendikleri sorumluluklara ilişkin nitel bulgular incelendiğinde, Türkiye'deki katılımcıların sıklıkla dile getirdiği iki sorumluluğun, öğretim yapmak ve öğrencilere İngilizceyi sevdirmek olduğu Hollanda'daki adayların ise güvenli öğrenme ortamı sağlamak ve öğretim yapmak olduğu görülmüştür. Adayların öğretmen olarak güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin bulgular göstermektedir ki Türkiye'deki katılımcılar öğrencilerle olumlu iletişim kurma ve öğretimi planlamada kendilerini güçlü bulurken, İngilizce dil becerilerinde ve sesi etkili kullanmada kendilerini zayıf hissetmektedirler. Hollanda'da İngilizce Öğretmenliği bölümü ikinci sınıftaki öğretmen adayları, zorunlu olarak İngilizce konuşulan yabancı bir ülkede yaklaşık 14-15 hafta geçirmekte; böylece özellikle konuşma becerilerini ve kültürel bilgilerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar (Hamsi, 2015). Türkiye'deki adaylar ise, daha önce ifade edildiği gibi, lisans programlarının İngilizce dil gelişimini destekleyecek çerçevede olmadığından lisans öncesi almış oldukları İngilizce dil becerileri ile sınırlı kalmakta ve dil becerilerini geliştirecek yurt dışı eğitimi (ERASMUS vb. hariç) ya da anadili İngilizce olan öğretim elemanı eğitiminden yararlanamamaktalar. Bu durum adayların öğretmenlik uygulamalarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Türkiye'deki adaylardan farklı olarak, Hollanda'daki katılımcılar, öğrencilerle olumlu iletişim kurmada ve sınıf yönetimini sağlamada kendilerini güçlü hissederken, zaman yönetimi ve farklılaştırılmış öğretimi etkin kullanma konusunda kendilerini zayıf bulmaktadırlar. Yoğun bir staj programı geçiren Hollanda'daki adaylar, uygulama okullarında tam bir öğretmen sorumluluğunda çalışmanın yanı sıra fakültenin beklentileri olan uygulama temelli araştırma projesi yürütmek ve yedi yeterli çerçevesindeki ödevleri yerine getirmek gibi işleri de aynı anda tamamlamak durumundadırlar. Tüm bunlar bu adayların kendilerini zaman yönetimi konusunda kendilerini yeterli görememelerinin nedeni olabilir.

5.2.2 İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamaları Süresince Yaşadıkları Sorunlar

Türkiye ve Hollanda'daki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması esnasında yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak elde edilen nicel ve nitel bulgular üç alt başlık altında birleştirilmiştir. Bunlar; (1) uygulama okulunun fiziki şartları ile ilgili sorunlar, (2) mesleki sorunlar, (3) paydaşlarla ilgili sorunlar.

Uygulama okullarının fiziki şartları konusunda Türkiye'deki öğretmen adayları uygulama çalışmalarını gerçekleştirdikleri okulların olanaklarının yetersizliğini ve sınıfların İngilizce dersi için kalabalık olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu yapılan diğer çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Demircioğlu, 2003; Dursun ve Kuzu, 2008; Özönay Böcük, 2014). Hollanda'daki

öğretmen adayları için de aynı konuların sorun olduğu görülmektedir. Oysaki Türkiye'deki okullarda resmi rakamlara göre derslik başına düşen öğrenci sayısı 29 iken (TÜİK, 2014) Hollanda'da derslik başına düşen öğrenci sayısı resmi rakamlara göre 23 dır (European Commission, 2015). Her iki ülkede de resmi rakamlar böyle görünse de Türkiye'de sınıf kapasiteleri 45'e Hollanda'da da 30'a kadar çıkmaktadır. Ancak Hollanda'daki sınıfların 25 öğrenciden fazlası için uygun olacak şekilde tasarlanmamış olması, 15 öğrenciden daha az sınıflarda farklılaştırılmış öğretimin daha etkin yürütüldüğü gerçeği ve sınıftaki her öğrencinin velisi için ayrı ayrı toplantı düzenleme zorunluluğu (Ministry of Education, 2013) gibi nedenlerden dolayı sınıfların kalabalık olması Hollanda'daki öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu için sorun olması olağandır.

Araştırma bulguları, uygulama çalışmaları esnasında İngilizce öğretmen adaylarının mesleki açıdan birçok sorunla karşı karşıya kaldığını ortaya koymuştur. Örneğin, her iki ülkedeki öğretmen adaylarının benzer sorununun sınıf içi öğretimini öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre gerçekleştirememek olduğu görülmektedir. Bir diğer değişle, adaylar yeni öğrenme yaşantılarının öğrencilerin mevcut bilişsel yeterlik, duyuşsal özellik ve devinsel becerilerinin ilerisinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. İki ülkenin katılımcıları arasında farklılık gösteren mesleki sorunlara ilişkin nicel bulgulara göre, Türkiye'deki öğretmen adayları staj okullarında İngilizce ders anlatımını ya tamamen ya da kısmen anadilde yani Türkçe yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde, Türkiye'deki adaylar teorik bilgilerini uygulamada kullanırken zorluklar yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Nitel bulgular da Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının fakültede öğrendiklerinin uygulamadaki gerçeklerle uyuşmaması yönündeki görüşlerini desteklemektedir. Öğretmen eğitim programlarında kuram ve uygulama arasındaki dengenin sağlanamayışını ortaya koyan hem yurt içinde (Dursun ve Kuzu, 2008; Büyükgöze Kavas ve Bugay, 2009; Sılay ve Gök, 2004) hem de yurt dışında (Coady, 2010; Cachia, Ferrari, Ala-Mutka ve Punie, 2010; Flores, 2011; Tuli ve File, 2009) yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Bu iki önemli sorunun Hollanda'daki adaylar arasında daha az yaşanır olmasının staj süresinin uzunluğuyla bağlantılı olduğu söylenebilir. Nitel bulgulara göre, ayrıca Türkiye'deki adayların mesleki sorunları arasında uygulama okulunda saygı görmeme, KPSS hazırlığının ön planda olması ve gerçeklik şoku yaşama bulunmaktadır. Türkiye'de uygulama okulunda bulunulan süre içerisinde öğretmen adayının statüsünün belirgin olmaması (Yapıcı ve Yapıcı, 2004) ve kendilerini okula ait görmemeleri, yani misafir gibi hissetmeleri (Rakıcıoğlu Söylemez, 2012) 'öğrenci' kimliğinden 'öğretmen' kimliğine geçişte adayların zorlanmasına neden olmaktadır. Bu kimlik arayışı içerisinde KPSS'nin getirdiği gelecek kaygısı da adayların staj uygulamalarını arka plana atmalarına neden olmaktadır. Yeşilyurt ve Semerci (2011)'nin çalışmasında da bu sorun uygulama öğretmenleri tarafından dile getirilmiştir. Uygulama öğretmenleri adayların KPSS kaygısı taşıdığı için öğretmenlik uygulamasına gereken önemi

vermediklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu olumsuzlukların beraberinde adayların ilk staj deneyiminde 'gerçeklik şoku' yaşamaları uygulama deneyimlerinin az olmasından kaynaklanmaktadır. Aslında gerçeklik şoku öğretmenliğin ilk yılında mesleğe yönelik belirgin olmayan beklentiler içerisinde bulunma, ihtiyaç duyulan mesleki desteği görememe, öğrencileri güdülemede sorunlar yaşama ve sınıf yönetiminde başarısız olma gibi nedenlerle ortaya çıkmaktadır (Betts, 2006). Aday öğretmenler, aldıkları öğretmenlik eğitimi sürecinde mesleğe yönelik gerekli tüm bilgi ve beceriyi kazandıklarına inanmakta, ancak mesleğe başladıktan kısa bir süre sonra mesleğe ilişkin bilmedikleri pek çok şey olduğunu fark etmektedirler (Caires, Almeida ve Martins, 2010). Bu durumun önemli bir nedeni, aday öğretmenlerin mesleğe geçiş aşamasında yaşayabilecekleri muhtemel sorunlar konusunda yeteri düzeyde eğitilmemiş olmalarıdır (Farrell 2006). Oysa mesleğe geçiş aşamasında deneyim eksikliği olan bir öğretmenin bu sürece hizmet öncesinde hazırlanması, gerçeklik şoku yaşamaması bakımından önem taşımaktadır (Farrell 2003). Duchscher (2009), mesleğe geçiş sürecinde yaşanan gerçeklik şokunun olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi amacıyla, hizmet öncesi programlarda adayların bu sürece hazırlanmalarının önemine dikkat çekmiştir. Bu bakımdan, Hollanda'daki öğretmen adaylarında böyle bir sorun gözlenmezken, Türkiye'deki adaylarda bu sorunun gözlenmesi, staj sürecinin gerçekliği yeterince yansıtmaktan uzak olmasına bağlanabilir. Okullardaki tüm gerçekliği deneyimleyebilme zaman faktörüyle de bağlantılıdır. Hollanda'daki öğretmen adayları bu fırsata sahipken (dört yıl boyunca), Türkiye'deki adaylar dört ay ile sınırlı kalmaktadır.

Nicel bulgulara göre, Türkiye'deki adaylardan farklı olarak, Hollanda'daki öğretmen adaylarının mesleki sorunları ise hazırlıksız derse girmek (%75) ve sınıf içinde beklenmedik sorunlarla mücadele etmek (%56) olmuştur. Görüşme yapılan Hollanda'daki adaylar, en büyük sorunlarının iş yükü fazlalığı olduğunu belirtmişlerdir. Yıl boyunca tam zamanlı ya da yarı zamanlı öğretmenlik yapan Hollanda'daki adayların her dersi planlayamamaları, iş yüklerinin oldukça fazla olmasından yani derse girmenin dışında veli toplantıları düzenlemek, ders dışı etkinliklere katılmak, araştırma projesi yürütmek gibi diğer sorumlulukları da yerine getirmeleri gerektiğinden kaynaklanmaktadır. Benzer olarak, öğrencilerle hem ders saatinde hem de ders saati dışında sıklıkla zaman geçiren bu adayların sınıf içinde daha çok sorunla karşılaşmış bunlara çözüm bulmada sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmeleri yeni göreve başlamış bir öğretmenin sorunlarına benzetilebilir. Örneğin, bazı çalışma sonuçları göreve yeni başlayan öğretmenlerin yoğun iş yükü, stres ve velilerle yeterince iletişim kuramama gibi sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymuştur (Demir ve Arı, 2013; Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom & Volman, 2017).

Adayların paydaşlarla sorunları incelendiğinde, Hollanda'daki öğretmen adaylarının öğrencilerle ve velilerle iletişimde sorunları olduğu görülürken Türkiye'deki adaylarının ağırlıklı olarak uygulama öğretmeni ile uygulama öğretim elemanına dair sorunları olduğu, küçük bir

kısımının da uygulama okulu idarecileri ve diğer öğretmenlerle sorunları olduğu görülmektedir. Türkiye'deki adayların velilerle iletişim konusunda bir sorun dile getirmemelerinin nedeni, yeterlikler arasında yer almasına karşın, kendilerinden bu konuda uygulama çalışmaları esnasında bir beklentinin olmaması ve uygulama okulunda velilerle iletişim kurabilecekleri bir olanağın kendilerine tanınmaması gösterilebilir. Bunlara ek olarak, Türkiye'deki öğretmen adayları, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının sorumluluğunda olan aday sayılarının fazlalığı nedeniyle, öğretmenlik uygulaması sürecinde Hollanda'daki adaylara oranla daha fazla olumsuzluk yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Başka araştırma sonuçları da uygulama öğretmenlerinin ilgisizliğine, adaylara gereken desteği göstermemelerine, uygulama öğretmenin danışmanlığında aday sayısının fazlalığına (Demircioğlu, 2003; Dursun ve Kuzu, 2008;) ve aynı şekilde uygulama öğretim elemanlarının sorumluluğunda fazla öğretmen adayı olmasına (Paker, 2008; Yeşilyurt ve Semerci, 2011) vurgu yapmışlardır. Anadolu Üniversitesi'nde son sınıfta okumakta olan İngilizce öğretmen adayı sayısının (yaklaşık 160) Amsterdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde son sınıfta olan İngilizce öğretmen adayı sayısından (30) beş katı fazla olması bu konuda yaşanan sorunun altında yatan nedene açıklık getirecektir. Benzer olarak, Türkiye'deki adaylar uygulama öğretim elemanından gördükleri destek ve yönlendirmeyi yetersiz bulmaktadırlar. Danışmanlığa ihtiyaç duyan öğretmen adayı sayısının fazlalığı ile danışmanlık görevi üstlenecek öğretim elemanın sayısının az olması bu soruna kaynak gösterilebilir.

Öğretmenlik uygulaması esnasında uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının öğretmen adaylarının etkinlikler ve uygulamaları yerine getirirken birbirinden farklı beklentileri olabilmektedir. Bu bağlamda, nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar da iki ülkedeki danışmanların beklentilerinin öğretmen adaylarının bakış açısına göre farklılaştığını göstermiştir. Uygulama öğretim elemanının adaylardan beklentileri Türkiye'deki adaylara göre 'hedef dili kullanma, öğretimi planlama, öğretim becerilerini geliştirme, öğretim sürecini yönetme ve öğrencilerle iletişim' yönünde ifade edilirken Hollanda'daki adaylar 'öğretimi planlama ve öğretim sürecini yönetme' beklentisinden farklı olarak 'yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme ve işbirlikli çalışma' beklentilerini ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmenin adaylardan beklentileri ise Hollanda'daki adaylara göre 'işbirlikli çalışma, öğrenme-öğretim hedeflerine ulaşma, öğretimi planlama ve uygulama, öğretim becerilerini geliştirme' olduğu yönündedir. Türkiye'deki adaylar ise öğretmenlik uygulaması esnasında uygulama öğretmenin kendilerinden beklentilerinin sıklıkla 'öğretim programını yetiştirme, öğrenci katılımını sağlama ve öğrenme-öğretim hedefine ulaşma' olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak, adaylar staj süresince kendilerinden hiçbir beklentisi olmayan uygulama öğretmenlerinin de olduğunu dile getirmişlerdir. Sonuç olarak, eğitimlerinin son yılını uygulama okullarında geçiren ve bir öğretmenin tüm sorumluluklarını taşıyan Hollanda'daki adaylardan danışmanları ağırlıklı olarak

yansıtıcı düşünme, işbirliği gibi yeterlik temelli beklentilerde bulunurken, eğitimlerinin son döneminde haftada birkaç saat uygulama okulunda bulunan Türkiye'deki adaylardan ağırlıklı olarak planlama, dersi İngilizce anlatma gibi sınıf içi uygulamalara yönelik beklentilerin olması uygulamaların süreleri ile doğrudan bağlantılı görünmektedir.

Adayların uygulama boyunca birçok paydaşla etkileşim içinde olması kaçınılmazdır. Öğretmenlik mesleği öğrencilerle, velilerle, okul yönetimi ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmayı gerektirir. Öğretmen adaylarının da mesleğe başlamadan önce bu bireylerle kurabileceği ilk etkileşimlerinin öğretmenlik uygulaması esnasında olması beklenir. Bu bağlamda, hem nicel hem nitel sonuçlar, her iki ülkedeki adayların staj esnasında paydaşlarla nasıl etkileşim kurabileceklerine dair gözlemlerine dayalı deneyimlerindeki farklılıkları ortaya koymuştur. Hollanda'daki adaylar öğrencilerden sonra sıklıkla rehber öğretmen, okul idarecileri ve diğer öğretmenler iletişim halinde olduklarını velilerle de çoğunlukla iletişim kurduklarını ve / ya da nasıl iletişim kurulacağını gözlemle olanağı bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak Türkiye'deki adayların öğrencilerden başka diğer paydaşlarla iletişim kurma ve / ya da nasıl iletişim kurulacağını gözleme deneyimlerinin çok az olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye'deki adaylar rehber öğretmen, diğer öğretmenler ve okul idarecileriyle iletişim sıklıklarının az olduğunu belirtirken öğretmenlik uygulaması boyunca velilerle iletişim kurma ya da gözleme deneyimlerinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Oysaki öğretmenlik yeterlikleri çerçevesinde aile ile iletişim kurma ve işbirliği içinde olma (MEB, 2006, 2009) bir öğretmen adayının kazanması gereken yeterliklerdendir. Bu nedenle, uygulama süresince adayların öğrenci velileri ile iletişim kurabilecekleri ya da en azından veliler ile iletişimin nasıl oluştuğunu gözlemleyeceği ortamların hem fakülte hem de uygulama okulları tarafından sağlanması gerekir.

5.2.3 İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Önerileri

Hollanda'da dört yıl süren, Türkiye'de bir yıl süren öğretmenlik uygulama çalışmaları yapmış İngilizce öğretmen adaylarının kendi ülkelerinde öğretmenlik uygulamalarının daha etkili olabilmesi için yaptıkları öneriler gerçekleştirilen içerik analizi sonucuna göre üç alt başlıkta toplanmıştır: uygulamanın süresine, uygulama okuluna ve uygulamanın işleyişine yönelik öneriler.

Öğretmenlik uygulamasının süresine yönelik öneriler sadece Türkiye'deki öğretmen adaylarından gelmiştir. Uygulamanın süresinin artırılması konusunda hem fikir olan adaylar üç farklı öneride bulunmuşlardır. Lisans eğitimlerinin son yılında tamamen uygulama çalışmalarına zaman ayırmak isteyenler olduğu gibi lisans eğitiminin son iki yılı boyunca gerçek öğretim ortamında daha fazla öğretmenlik deneyimi kazanmak isteyenler de bulunmaktadır. Adaylar arasında KPSS kaygısını düşünerek uygulama çalışmalarının sadece üçüncü sınıfta yapılmasını önerenler de olmuştur. Yurt içi alan yazında fakültelerde uygulama çalışmalarına ayrılan sürenin azlığına dikkat çeken birçok çalışma bulunmaktadır (Dursun ve Kuzu, 2008; Gökçe ve Demirhan,

2005; Rakıcıoğlu Söylemez,2012). Şahin (2003) ile Küçükılmaz'ın (2010) yaptıkları araştırmalardan ortaya çıkan sonuç da, uygulama süresinin artırılması gerektiği yönündedir. Ayrıca Yazçayır (2010) tarafından yapılan çalışma sonucunda, öğretmenlik uygulaması dersinin sürece yetersiz olması nedeniyle adayların bazı yeterlikleri tam olarak kazanamadıkları ortaya çıkmıştır. Dünya genelinde öğretmen eğitiminde eğilim, öğretmen adaylarının kuramsal bilgi ve becerilerini gerçek sınıf ortamında olabildiğince fazla uygulamaya dönüştürmeleridir (White, Bloomfield ve Cornu, 2010). Adayların teoriyi pratiğe dönüştürme imkânları ancak fakültelerin onlara sunduğu imkânlar dâhilindedir. Bazı ülkelerde işbirliğini daha üst düzeyde sağlamak ve adaylara yapılandırılmış staj olanakları sunmak amacıyla Mesleki Gelişim Okulları (ABD) veya Okul Merkezli Başlangıç Öğretmen Yetiştirme Okulları (İngiltere) gibi kuruluşların olduğu görülmektedir (Maandag ve diğ., 2007). Türkiye'deki öğretmen adaylarının da daha fazla uygulama yapma istekleri ve bu konudaki önerileri dikkate değerdir.

Uygulama okuluna yönelik öneriler çerçevesinde, Türkiye'den görüşme yapılan öğretmen adayları farklı tür okul ya da sınıfta deneyim kazanmak adına staja gittikleri okulun seçimine özen gösterilmesini önermişlerdir. Hollanda'dan iki aday da aynı önerilerde bulunmuşlardır. Diğer yandan, Türkiye'deki adaylar uygulama öğretmeninini seçimi konusunda önlemler alınmasını önermişler ve derslerini çoğunlukla Türkçe işleyen uygulama öğretmenlerinden gözlem süresince verim alamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları süreç içerisindeki deneyimlerinin büyük bir kısmını uygulama öğretmeni ile birlikte yaptığı uygulamalar esnasında edinmektedir. Uygulama öğretmeninini aday için rol model olması gerektiğinden, uygulama öğretmeninini niteliği sürecin etkililiğinde önemli bir etmen olmaktadır (Özonay Böcük, 2014). Bu bağlamda, uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilme ve onlara uygulamada en iyi şekilde rehberlik edebilme özelliklerini taşınması büyük önem taşımaktadır.

Uygulamanın işleyişine yönelik olarak yapılan öneriler incelendiğinde, Türkiye ve Hollanda'daki adayların benzerlik gösteren önerileri 'rehberlik ve dönütlerin artırılması' ile ilgili olmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecinde yeteri kadar yönlendirilmediklerine, yaptıkları uygulamalar ve ders planları ile ilgili dönüt alamadıklarına dair sorunları ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Arı, 2010; Büyükgöze Kavas & Bugay, 2009; Dursun ve Kuzu, 2008; Gökçe ve Demirhan, 2005; Paker, 2008; Silay ve Gök, 2004; Yeşilyurt ve Semerci, 201). Uygulama sürecinde danışmanlar tarafından verilen geri bildirimlerin ve yönlendirmelerin, öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve öğretimi uygulama becerilerini geliştirmede etkili olduğu bilinmektedir (Hurioğlu, 2016). Ancak, Hollanda'da program gereğince öğretmenlik uygulamasının son yılında adaylara danışmanların daha mesafeli rehberlik etmesi, Türkiye'de ise danışmanların sorumluluğunda olan aday sayısının fazlalığı bu talebin karşılanmasını zorlaştırmaktadır.

Uygulamanın işleyişine yönelik öneriler çerçevesinde Türkiye'deki öğretmen adayları gözlemin azaltılması ve öğretimin değerlendirilmesine yönelik uygulamaların olması ile öğretmenlik uygulamasının daha etkili gerçekleşeceğine inandıklarını ifade etmişlerdir. Adaylar görüşme boyunca uygulama çalışmaları kapsamında yaptıkları uygulama öğretmenin dersini gözlemlemenin kendilerine fayda sağlamadığını sık sık dile getirmişlerdir. Buna paralel olarak da staj süresince daha az gözlem yapmayı önermişlerdir. Öğretimi değerlendirme konusunda nicel bulgular da adayların (%56) öğretimin bu boyutunda daha az deneyim kazandıklarını ortaya koymuştur. Bunun farkında olan adaylar, staj esnasında öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirmeye ilişkin deneyim kazanabilecekleri ortamların uygulama sınıflarında sağlanmasını önermişlerdir.

Türkiye'deki adayların önerilerinden farklı biçimde Hollanda'daki öğretmen adayları uygulamanın işleyişine yönelik olarak velilerle etkileşim uygulamasının artırılmasını ve 'öğrencilere danışmanlık' uygulamasının programa konmasını önermişlerdir. Denessen, Bakker, Kloppenburg ve Kerkhof (2009)'un Hollanda'daki üç farklı fakültede öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürüttükleri bir çalışma sonucunda, adayların velilerle iletişim kurma konusunda kendilerini hazır hissetmediklerini ancak yine de velilere karşı tutumlarının pozitif yönde olduğunu ve bu tutumları okulda aldıkları eğitimle değil, kendi geçmiş yaşantılarıyla sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Araştırmada yer alan üç fakültenin programında da öğretmen-veli işbirliği ile ilgili derslerin temelde adayların iletişim becerilerinin gelişimine odaklandığı ve adaya güçlü veli-öğretmen işbirliği oluşturmada katkı sağlamadığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, fakültelerin ilgili dersleri veli-öğretmen işbirliği ile direk ilişkilendirilecek şekilde düzenlemeleri gerektiğini önermişlerdir. Öğretmenlik uygulamasında velilerle ilişkiler kurmak durumunda olan Hollanda'daki öğretmen adayları, gelecekte bu ilişkilerin önemli olacağını farkında olarak velilerle etkileşim konusunda öneriler getirmişlerdir. Ancak ne yazık ki Türkiye'deki öğretmen adayları uygulama sürecini velilerle hiçbir etkileşimde bulunmadan ve farkındalık yaşamadan tamamlamaktadırlar.

5.3 Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik İnançlarına İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının öğretim sürecine yönelik sahip oldukları öz-yeterlik inançlarının; öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını ve başarılarını artırmada, sınıf yönetimiyle ilgili sorunları çözebilmelerinde, etkili planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirmelerinde önemli faktörlerden birini oluşturduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının gelişiminde öğretmen eğitim programlarının, özellikle uygulama çalışmalarının etkisi olduğu bilinmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının gelişimi birçok çalışmanın odak noktası olmuştur. Bu çalışmada da, farklı öğretmenlik uygulaması deneyimleri yaşayan Türkiye ve

Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki fark incelenmiştir.

Araştırma bulguları, Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur ($t=2.96$, $p<0.05$). Hollanda'daki öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama ($t=3.54$, $p<0.05$), öğretim stratejileri ($t=2.04$, $p<0.05$) ve sınıf yönetimi ($U=1021$, $p<0.05$) öz-yeterlik inançlarının Türkiye'deki adayların öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'deki öğretmen adaylarının toplam öğretmen öz-yeterlik puanları da Hollanda'daki adaylara oranla daha düşük çıkmıştır. Bu farklılığın altında yatan birden fazla neden olabileceği gibi gözlenebilen en önemli nedenin iki ülkede uygulanan öğretmenlik uygulaması derslerinin içerik, işlevsellik, yoğunluk ve süre bakımından birbirinden farklı olmasıdır. Daha yoğun ve daha uzun süre uygulama çalışmaları yapmış Hollanda'daki adayların öz-yeterlik inançlarının yüksek çıkması, eğitimlerinin ilk yılından itibaren kademeli olarak gerçek öğretim ortamında bulunmalarından kaynaklanabilir. Saha çalışmalarının öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını etkileyebileceğini öne süren çalışmalar bulunmaktadır (Crowther ve Cannon, 1998; Huniker ve Madison, 1997; Ramey-Gassert, Shroyer ve Staver, 1996). Dorel, Kearney ve Garza (2014) öğretmenlik uygulamasının süresinin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına olan etkisini araştırmışlar ve araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancının yükselmesi için en az üç yarıyıl staj uygulamasının gerektiği ve staj uygulamasının kısaltılmasına gidilirse, program katılımcılarının öz yeterlik düzeyleri üzerinde olumsuz bir etkiye neden olabileceği çıkarımını yapmıştır. Bunun aksine, Woolfok ve Burke-Spero (2005)'nin yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının staj sonunda öz-yeterlik inançlarında düşme gözlemlenmiş ve bunun, adayların okulda aldığı öğretmenlik uygulamasının bir öğretmenin tek başına tüm sorumluluğu taşıdığı gerçek öğretmenlik deneyimini yansıtmadığı ve öğretmenlik uygulamasındaki desteğin geri çekilmesinden kaynaklı olabileceği ile açıklanmıştır. Ancak, Hollanda'daki öğretmen adayları özellikle son yıllarının neredeyse tamamını gerçek bir öğretmen kimliğinde uygulama okulunda geçirmektedirler ve bir öğretmenin okuldaki tüm sorumluluğunu üstlenmektedirler. Diğer bir değişle, Hollanda'daki adaylara dört yıl boyunca gerçek öğretmenlik deneyimi yaşama olanakları sunulmaktadır. Bu durumda, dört yıl boyunca kademeli ve yoğun bir program eşliğinde sunulan öğretmenlik uygulamasının adayların öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Her iki ülkedeki öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin bazı maddelerine verdikleri cevaplarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin, öğrenci katılımını sağlama bağlamında Türkiye'deki adayların gelecekte zor öğrencilerle başa çıkma ve ailelerle işbirliği yapma konusunda kendilerine olan inançlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Adaylar arasında bu konulardaki öz-yeterlik inancını 'yetersiz' bulanlar bile olmuştur. Oysaki

Hollanda'daki adayların öğrenci katılımını sağlama bağlamında verdikleri cevaplar incelendiğinde kendini bu konuda 'yetersiz' bulan hiçbir adayın olmadığı görülmektedir. Türkiye'deki adayların öğretmenlik uygulaması boyunca sınıf içi öğrencilerle etkileşimlerinin oldukça sınırlı olması ve bu süreçte velilerle etkileşimlerinin hiç olmaması bu konuda ifade ettikleri düşük öz-yeterlik inancını açıklamaktadır.

Öğrenci katılımını sağlama konusunda Türkiye'deki adaylar, gelecekte öğrencilerini derse isteklendirme konusunda kendilerini oldukça yeterli görürken, Türkiye'den farklı olarak, Hollanda'daki adayların gelecekte öğrencilerini yaratıcı düşünme ve öğrenmeyi öğrenme konusunda yetiştirebileceklerine olan inançları oldukça yüksek çıkmıştır. Öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin güçlü bir planlama, organizasyon ve gayret gösterme eğiliminde oldukları ve daha iyi öğretmek için çabaladıkları (Milner ve Woolfolk, 2003), öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile planlama ve öğretim süreçlerindeki sınıf içi uygulamaları arasında güçlü bir ilişki olduğu (Pajares, 1992), öğretmenlerin eğitimsel öz-yeterlik inançlarının, öğretim sürecinde karşılaştıkları ve öğretim ortamını olumsuz etkileyen birçok problemi belirlemede, yeni stratejiler geliştirmede ve bunları uygulamada önemli rol oynadığı (Nespor, 1987) bilinmektedir.

Adayların öğretim stratejileri öz-yeterlik inançları incelediğinde, Türkiye'deki adayların Hollanda'daki adaylara kıyasla farklı değerlendirme yöntemlerini gelecekte kullanabilme öz-yeterliklerinin daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öz-yeterlikle ilgili olarak değerlendirme boyutunda elde ettiğimiz bu bulgu, araştırmada yer alan diğer ölçme araçlarından değerlendirme boyutunda elde edilen bulgularla da örtüşmektedir. Öğretimi değerlendirme bağlamında Türkiye'deki öğretmen adayları, hem anket sorularına verdikleri cevaplarla hem de görüşmelerdeki ifadeleriyle değerlendirme boyutundaki eksikliklerini vurgulamaktadırlar.

Sınıf yönetimi öz-yeterlik inancı konusunda Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının madde bazında verdikleri cevapların ortalamaları birbirine paralel gözükmektedir. Ancak öğrenci katılımını sağlama ve öğretim stratejilerinde olduğu gibi, bu boyutta da adaylardan bazılarının bazı maddelerde kendilerini 'yetersiz' gördükleri belirlenmiştir. Bu bağlamda, gelecekte problemleri öğrencileri sınıf içinde kontrol edebileceğine dair inancı çok düşük olan adaylar bulunmaktadır. Ancak, Hollanda'daki İngilizce öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi öz-yeterlik inancı ile ilgili madde bazında verdikleri cevapların ortalamaları oldukça yüksek çıkmıştır. Yurt içinde yapılmış başka çalışmalar da Türkiye'deki öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz-yeterlik inancının düşük olduğunu ortaya koymuştur (Ercan Özaydın, Çavaş ve Arslan Cansever, 2017; İnceçay ve Dollar, 2012; Rakıcıoğlu Söylemez, 2015). Ashton (1984) göre, düşük öz-yeterlik duygusuna sahip öğretmenler sınıflarında disiplin, motivasyon ve başarı eksikliği gibi tehditlerle karşı karşıya iken, öz-yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenler ise bu tehditlerin üstesinden gelmede kendilerini daha yeterli hissetmektedirler.

Sonuç olarak, farklı öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü iki ülkedeki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki farkın, uygulamalardaki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Klassen ve Tze (2014)'nin meta-analiz çalışmasında da belirttiği gibi, yüksek öz-yeterlik inancının etkili öğretmenlik üzerinde çok büyük rolü olduğu dikkate alınarak, özellikle öğretmen adaylarının eğitiminin teoriğin pratiğe dönüştürülmesi noktasında öz-yeterlik inançlarını artırabilecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını geliştirmek için tasarlanan bir öğretmen eğitim programı, adayları sadece bağlam temelli öğretim deneyimine maruz bırakacak uygulamaları değil, aynı zamanda onların uygulama becerilerini, insan ilişkilerini ve öğretim etkinliğinin diğer gerekli tüm unsurlarını geliştirmelerine yardımcı olabilecek gerçek öğretim uygulamaları içermelidir (Ashton, 1984). Tschannen-Moran ve arkadaşlarının da (1998) ifade ettiği gibi öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının farklı öğretim ortamlarında eğitim ve öğretim etkinlikleri içeren uygulamaları tecrübe etmeleri için fırsatlar sağlamalıdır.

5.4 Sonuçlar

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar araştırma soruları çerçevesinde ortaya konulmuştur. Öncelikli olarak, Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği lisans programında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak amacıyla yapılmış doküman analizden elde edilen sonuçlar aşağıda aktarılmıştır:

- Öğretmenlik uygulaması Türkiye'de İngilizce öğretmenliği lisans eğitiminin dördüncü yılında, Hollanda'da ise İngilizce öğretmenliği lisans eğitiminin dört yılı boyunca uygulanmaktadır.
- Hollanda'da İngilizce öğretmen adayları lisans eğitiminin son yılı boyunca uygulama okullarında ücretli olarak 'stajyer' öğretmen statüsünde çalışabilmektedir.
- Hollanda'da İngilizce öğretmenliği lisans eğitiminin birinci sınıfında uygulama çalışmalarından başarısız olan öğrencilerin programla ilişkisi kesilip 'öğretmenlik mesleğine uygun olmadıklarına karar verilerek' başka uygun programlara geçiş yapmaları sağlanmaktadır.
- Türkiye'den farklı olarak, Hollanda'da öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama okullarında düzenlenen öğretmen toplantısı, veli görüşmeleri, seminerler gibi ders dışı etkinliklere aktif olarak katılım sağlamaktadırlar.
- Her iki ülkedeki uygulama öğretim elemanlarının tanımlanan görev ve sorumlulukları aynıdır.
- Hollanda'daki uygulama öğretmenin sorumlulukları arasında, Türkiye'den farklı olarak, öğretmen adaylarına gereksinimleri doğrultusunda çalıştay düzenlemek ve duygusal destekte bulunmak ta yer almaktadır.

- Uygulama çalışmaları ürün dosyasında Türkiye'deki İngilizce öğretmenliği adayları, ders planları, öğretim materyalleri, öz-değerlendirme formu, ders notları ve uygulama öğretmeni gözlem formunu bulundurmaktadır. Hollanda'daki adayların ise ürün dosyalarında yıllık plan, ders planları, ders notları, öğretim materyalleri, derslerin video kayıtları, sınavlar, öz-değerlendirme formu, uygulama öğretmeni gözlem formu ve arkadaş gözlem formuna yer vermektedir.
- Her iki ülkede de öğretmen adaylarının uygulamadaki başarısının değerlendirilmesinde ürün dosyaları ve yansıtma raporları dikkate alınmaktadır. Buna ek olarak, Hollanda'da adayların staj çalışmalarının değerlendirilebilmesi için uygulama temelli bir araştırma projesini tamamlamış olmaları gerekmektedir.

Türkiye ve Hollanda'da araştırma kapsamında incelenen İngilizce Öğretmenliği lisans programlarında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmaktadır:

- Her iki ülkedeki öğretmen adaylarına göre öğretmenlik uygulaması en çok öğretimi planlama açısından deneyim kazandırmaktadır.
- Türkiye'deki adaylar için uygulama çalışmaları öğretimi değerlendirme konusunda eksik kalmaktadır.
- Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce dil becerileri konusunda kendilerini yeterli görmemeleri, uygulama sınıflarındaki öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkilemektedir.
- Öğretmenlik uygulaması süresince danışmanların rehberliğinde yapılan seminerlerin Türkiye'deki adalara sınıf içi uygulamalar açısından, Hollanda'daki adalara ise mesleki gelişim açısından olumlu katkılar sağladığı görülmektedir.
- Öğretmenlik uygulaması boyunca Hollanda'daki öğretmen adayları ilgili tüm paydaşlarla iletişim kurma olanağı bulurken, Türkiye'deki İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenci aileleri ile hiç iletişim kurmadan uygulamayı tamamladıkları gözlenmektedir.
- Her iki ülkede öğretmen adaylarının uygulama çalışmaları esansında yaşadığı ortak sorunların, uygulama sınıflarının İngilizce dersi için kalabalık olması ve öğretimi öğrencilerin İngilizce hazır bulunuşluk seviyelerine uygun yapamamak olduğu ortaya çıkmaktadır.
- Hollanda'daki adaylar öğretmenlik uygulaması süresince hazırlıksız derse girme, sınıf içinde beklenmedik sorunlarla karşılaşma, iş yükü fazlalığı ve öğrenci-veli odaklı iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmektedirler. Hollanda'daki adayların uygulamadaki sorunlarının göreve yeni başlayan bir öğretmenin sorunlarına benzediği görülmektedir.
- Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının uygulamaya dair sorunlarının ise teoriyi pratiğe dönüştürememe, uygulama okulunda saygı görmeme, KPSS kaygısı, gerçeklik

şoku yaşama ve son olarak da danışmanların sorumluluğundaki adayların fazlalığı olduğu söylenebilir.

- Her iki ülkedeki öğretmen adayları öğretmenlik uygulama çalışmalarının daha etkili olabilmesi için danışmanlar tarafından sağlanan rehberlik ve dönütlerin artırılması yönünde önerilerde bulunmaktadır.
- Hollanda'daki İngilizce öğretmen adayları 'öğrencilere danışmanlık' ve 'velilerle etkileşim' uygulamalarının artırılmasını önermektedirler.
- Türkiye'deki adaylar gözlem süresinin azaltılmasını, öğretmenlik uygulamasının süresinin artırılmasını, uygulama öğretmeni seçiminin daha titizlikle yapılmasını ve öğretimi değerlendirme uygulamalarına staj süresince yer verilmesini önerilerinde belirtmektedirler.

Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarına ilişkin elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

- Türkiye'deki İngilizce öğretmen adayları ile Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık Hollanda'daki öğretmen adayları lehinedir.
- Türkiye'deki İngilizce öğretmen adayları ile Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik puanları arasında da Hollanda'daki adaylar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sonuç olarak, Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği lisans programında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersinin karşılaştırıldığı bu çalışma, iki ülkedeki uygulamalar arasında birçok benzerlik ve farklılıkları ortaya koymuştur. Hollanda'daki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının Türkiye'deki adaylara göre daha yüksek çıkmasının, öğretmenlik uygulama çalışmalarının hem içerik hem süre bakımından daha yoğun olması ve uygulama çalışmalarının Hollanda'da tam olarak gerçek öğretmenliği yansıtmasından kaynaklı olabileceği sonucuna varılmıştır.

5.5 Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler, Türkiye'deki İngilizce öğretmen eğitimi programlarına ve ilgili konuda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.5.1 Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Programlarına Yönelik Öneriler

- Öğretmenlik uygulamasının süresinin artırılması ve öğretmen adaylarına dört yıllık eğitimleri boyunca öğretmen yeterliklerini kazandıracak yaşantılar sağlamak amacıyla okullarda öğretmenlik çalışmalarının yürütülmesi,
- Fakülte-okul işbirliği güçlendirilerek son sınıf öğretmen adaylarına uygulama okullarında yarı zamanlı ve ücretli 'stajyer öğretmen' olarak çalışma olanağı sunulması,

- Öğretmen adaylarının sadece sınıf içi uygulamalara değil ders dışı etkinliklere de (toplantı, seminer) aktif olarak katılmalarının ve denetlenmelerinin sağlanması,
- Öğretmenlik uygulaması esnasında öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme konusundaki kuramsal bilgilerini pratiğe dönüştürecek olanaklar tanınması,
- Adaylardan uygulama çalışmalarının değerlendirilmesinde ürün dosyalarına ek olarak uygulama okullarında gerçekleştirecekleri araştırma projesi yürütmelerinin istenmesi,
- İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce dil becerilerinin gelişimini destekleyecek uygulamalar (interaktif uygulamalar vb) ya da derslere programda ağırlık verilmesi,
- Uygulama çalışmaları öncesinde adaylara öğrenci aileleri ile iletişim/etkileşim temelli dersler verilmesi ve danışmanlar kontrolünde veli toplantılarına katılmalarının sağlanması,
- Öğretmenlik uygulaması süresince, uygulama öğretim elemanlarının adaylara daha fazla rehberlik yapabilmesi ve çalışmalarına daha hızlı geri bildirimler sunabilmeleri için gerekli önlemlerin alınması,
- Öğretmen öz-yeterlik inancı ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğundan ve yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin mesleğine bağlı, yeni fikirlere açık, öğretimi etkin planlayıp yürütebilen bireyler olduğundan, İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programlarının öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını geliştirecek şekilde tasarlanması,
- Nitelikli öğretmen eğitimi için fakültelerde öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarını birinci sınıftan mezuniyete kadar inceleyen boylamsal çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

5.5.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymuştur. Başka ülkelerde yer alan öğretmenlik uygulamaları ile ilgili benzer çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmanın sonuçları doküman analizi, anketler ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. İki ülkedeki öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarının gözlenebileceği çalışmalara yer verilebilir.
- Öğretmenlik uygulaması iki ülkedeki öğretmen adaylarının bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarının da görüşlerine yer verileceği çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada sadece her iki ülkedeki son sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları karşılaştırılmıştır. Gelecekteki çalışmalar için iki ülkedeki yeni mezun İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması önerilebilir.

- Bu çalışmada iki ülkeden birer niversite seçilerek İngilizce ğretmen adaylarının görüşleri ve öz-yeterlik inançları karılatırılmıtır. Farklı niversitelerin ğretmen adaylarıyla yürütülecek daha geniş ölçekli araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- [1]. Anadolu Üniversitesi. (2016, Şubat 02). Öğretmenlik Uygulaması Kılavuzu. Eskişehir, Türkiye.
- [2]. Arı, A. (2010). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programıyla İlgili Eğitim Fakültelerinde Kazındıkları Bilgi ve Beceri Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251-274.
- [3]. Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları, *Turkish Studies*, 8 (12), 15-28.
- [4]. Ashton, P. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32. doi:10.1177/002248718403500507
- [5]. Ashton, P. T. (1985). Motivation and Teachers' Sense of Efficacy. C. Ames, & R. Ames içinde, *Research on Motivation in Education: Vol 2. The Classroom Milieu* (s. 141-174). Orlando, FL: Academic Press.
- [6]. Aslan, M. (2015). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- [7]. Atay, D. (2008). Teacher Research for Professional Development. *ELT Journal*, 62, 139-147.
- [8]. Ayas, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- [9]. Babaei, M. ve Abednia, A. (2016). Reflective Teaching and Self-Efficacy Beliefs: Exploring Relationships in the Context of Teaching EFL in Iran. *Australian Journal of Teacher Education*, 41, 1-26.
- [10]. Bandura, A. (1977a). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- [11]. Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. NJ: Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- [12]. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- [13]. Betts, R. T. (2006). Lived experiences of long-term supply beginning teachers in new Brunswick: A hermeneutic phenomenological approach. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of New Brunswick, Brunswick.
- [14]. Bezzina, C., Lorist, P., & Velzen, C. v. (2006). Partnerships between Schools and Teacher education Institutes. *Co-operative Partnerships in Teacher Education Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference* (s. 747-758). Portoroz, Slovenia: the National School for Leadership in Education.
- [15]. Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(20), 135-162.
- [16]. Bregen, T., Melief, K., Beijaard, D., Buitink, J., Meijer, P. ve van Veen, K. (2009). *Perspectieven op samen Leraren Opleiden [Perspectives on Educating Teachers together]*. Apeldoorn: VELON/Garant.
- [17]. Britner, S. L. ve Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499. doi:doi:10.1002/tea.20131
- [18]. Broadfoot, P. (2000). Comparative Education for the 21st Century: Retrospect and Prospect. *Comparative Education*, 357-371.
- [19]. Brown, T., Rowley, H. ve Smith, K. (2015). *The beginnings of school led teacher training: New challenges for university teacher education*. Manchester: Manchester Metropolitan University. Temmuz 14, 2017 tarihinde <http://www.esri.mmu.ac.uk/resgroups/schooldirect.pdf> adresinden alındı
- [20]. Büyükgöze Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimlerinde Gördükleri Eksiklikler ve Çözüm Önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.
- [21]. Cabaroğlu, N. (2014). Professional Development through Action Research: Impact on Self-efficacy. *System*, 44, 79-88.

- [22].Caires, S., Almeida, L. S. ve Martins, C. (2010). The socioemotional experiences of student teachers during practicum: A case of reality shock?. *The Journal of Educational Research*, 103, 17-27.
- [23].Çakır, İ. (2013). İngilizce Öğretmen Adaylarının Hedef Dili Kullanım Sorunlarına Genel Bir Bakış. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitim Ana Bilim Dalı II. Ulusal Yabancı Dil Çalıştayı Bildirileri* (s. 103-114). Samsun: Copy Center.
- [24].Çakır, Ö. ve Alici, D. (2009). Seeing Self as Others See You: Variability in Self-efficacy Ratings in Student Teaching. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 541-561.
- [25].Çam, S. (1999). İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi. *Türk Psikoloji Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 16-27.
- [26].Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001
- [27].Çetintaş, B. ve Genç, A. (2005). Almanca Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüş ve Deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 29, 75-84.
- [28].Chacon, C. T. (2005). Teachers' Perceived Efficacy among English as a Foreign Language Teacher in Middle Schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- [29].Chaffin, C., & Manfredi, J. (2010). Perceptions of pre-service teachers regarding feedback and guided reflection in an instrumental early field experience. *Journal of Music Teacher Education*, 19, 58-72
- [30].Choi, E. ve Lee, J. (2016). Investigating the Relationship of Target Language Proficiency and Self-Efficacy among Nonnative EFL Teachers. *System*, 58, 49-63.
- [31].Cole, K. M. (1995). Novice Teacher Efficacy and Field Placements. *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, (s. 3-18). Biloxi, Mississippi.
- [32].Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California: Sage Publication.
- [33].Crowther, D.T. ve Cannon, C.R. (1998). How much is enough? Preparing elementary science teachers through science practicum. In Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science, Ruba, P. A., & Rye, J. A. (Eds.) Minneapolis: Association for the Education of Teachers in Science.
- [34].Dam, G. T. ve Blom, S. (2006). Learning through Participation: The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 647-660. doi: 10.1016/j.tate.2006.03.003
- [35].Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- [36].Demircioğlu, İ. H. (2003). Tarih uygulama öğrencilerinin uygulama öğretmenleri ve uygulama okulları hakkındaki görüşleri: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1),185-192.
- [37].Denessen, E., Bakker, J., Kloppenburg, L. ve Kerkhof, M. (2009). Teacher - Parent Partnerships: Preservice Teacher Competences and Attitudes during Teacher Training in the Netherlands. *International Journal about Parents in Education*,3 (1), 29-36.
- [38].Dietze, A., Jansma, F. ve Riezebos, A. (2000)Een kijkkader voor competenties voorde tweedegraads lerarenopleidingen [A Perspective for the Competencies for Grade 2 Teacher Education]. Utrecht: EPS.
- [39].Dietze, A. ve Snoek, M. (2005). National versus Regional Jobmarkets: Consequences for Teacher Education. C. Scurati, & A. Libotton içinde, *Teacher Education between Theory and Practice*. Milan: ATEE.
- [40].Dinther, M. v., Dochy, F. ve Segers, M. (2011). Factors Affecting Students' Self-efficacy in Higher Education. *Educational Research Review*, 95-108.
- [41].Dinther, M. v., Dochy, F., Segers, M. ve Braeken, J. (2013). The Constructive Validity and Predictive Validity of a Self-efficacy Measure for Student Teachers in Competence-based Education. *Studies in Educational Evaluation*(39), 169-179.

- [42].Dorel, T. G., Kearney, W. S. ve Garza, E. (2014). Ready from Day One? The Relationship between Length of Pre-Service teacher Field Residency and Teacher Efficacy. *Critical Questions in Education*, 38-52.
- [43].Duchscher, J. E. B. (2009). Transition shock: the initial stage of role adaptation for newly graduated registered nurses. *Journal of Advance Nursing*, 65(5), 1103-1113.
- [44].Dursun, Ö. Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25,159 -178.
- [45].Eccles, J. S., Wigfield, A. ve Schiefele, U. (1998). Motivation to Succeed. N. Eisenberg içinde, *Handbook of Child Psychology: Vol 3. Social, Emotional, and Personality Development* (5 b., s. 1017-1095). New York: Wiley.
- [46].Eğitim Enstitüsü Yönetmeliği. (1969, Haziran 16). *Resmi Gazete (Sayı: 13224)*. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/13224.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/13224.pdf> adresinden alındı
- [47].Eraslan, A. (2008). Fakülte- Okul İşbirliği Programı: Matematik Öğretmen Adaylarının Okul Uygulama Dersi Üzerine Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*(34), 95-105.
- [48].Erbilgin, E. ve Boz, B. (2013). Matematik Öğretmeni Yetiştirme Programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur Programları ile Karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 156-170.
- [49].Ercan Özaydın, T., Çavaş, P. ve Arslan Cansever, B. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*,18(1), 1-30.
- [50].Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*. Ankara: Seçkin.
- [51].Erwards, G., Tsui, A. B. ve Stimpson, P. (2009). Contexts for Learning in School-university Partnership. . A. B. Tsui, G. Edwards, & F. J. Lopez Real içinde, *Learning in School-university Partnership* (s. 3-24). London: Routledge.
- [52].Eslami, Z. R. ve Fatahi, A. (2008). Teachers' Sense of Self-efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies: A Study of Nonnative EFL Teachers in Iran. *TESL-EJ*, 11(4), 1-19.
- [53].European Commision. (2012). Europeans and Their Languages. Erişim adresi: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- [54].European Commission. (2015). *Education and Training Monitor 2015 The Netherlands*. Belçika: European Union.
- [55].Eurydice. (2007). *The Education System in the Netherlands 2007*. Ministry of Education, Culture and Science.
- [56].Evertson, C. M. ve Smith, M. W. (2000). Mentoring Effects on Protégés' Classroom Practice: An Experimental Field Study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304. doi:10.1080/00220670009598721
- [57].Faculteit Onderwijs en Opvoeding. (2016, Aralık 01). *A-Z Studenten Leraar Engels Logopedie*. Haziran 12, 2017 tarihinde Hogeschool van Amsterdam: <https://student.hva.nl/leraaren-angels/az-lemmas/algemeen/faculteiten/foo/logopedie/logopedie.html?origin=Fs3upAZWS56H3SjD5sTkXQ> adresinden alındı
- [58].Farrell, T. S. C. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19, 95-111.
- [59].Farrell, T. S. C. (2006). The first year of language teaching: Imposing order. *System*, 34, 211-221.
- [60].Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B. ve Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46-61. DOI:10.1080/02619768.2016.1251900
- [61].Garbarino, J., Dubrow, N., Kostelny, K. ve Pardo, C. (1992). *Children in danger: Coping with the consequences of community violence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [62].Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A construct validation. *Learning and Teaching in Higher Education*, 36(1), 51-62.

- [63].Gibbs, C. (2002). *Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action*. Exeter: University of Exeter.
- [64].Glesne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (A. Ersoy, & P. Yalçınoğlu, Çev.) Ankara: Anı yayıncılık.
- [65].Goh, P. S. ve Matthews, B. (2011). Listening To the Concerns of Student Teachers In Malaysia During Teaching Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 92-103. doi:10.14221/ajte.2011v36n3.2
- [66].Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 187-195.
- [67].Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi: Kuramsal ve Pratik Bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- [68].Göker, S. D. (2006). Impact of Peer Coaching on Self-efficacy and Instructional Skills in TEFL Teacher Education. *System*, 34(2), 239-254. doi:10.1016/j.system.2005.12.002
- [69].Göktaş, Ö., & Şad, S. N. (2014). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi Uygulama Öğretmenlerinin Seçim Süreci: Ölçütler, Sorunlar ve Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 115-128.
- [70].Gültekin, M. (1993). Öğretmen Adayları İçin Uygulama Modelleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25(2), 821-832.
- [71].Gündüz, M. (2012). *Mustafa Satı Bey ve Eğitim Bilimi (Fenn-i terbiye, Cilt 1 ve 2) Türkiye'de İlk Modern Eğitim Bilimi Kitabı*. Ankara: Otorite Yayınları.
- [72].Güven, S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı* (s. 413-423). Bolu: Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- [73].Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning Teaching from Teachers: Realizing the Potential of School-based Teacher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- [74].Hammerness, K., van Tartwijk, J., & Snoek, M. (2012). Teacher Preparation in the Netherlands: Shared Visions and Common Features. A. Lieberman, & L. Darling-Hammond içinde, *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices* (s. 44-65). New York: Routledge. doi:10.4324/9780203817551
- [75].Hamsi, M. (2015). *Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarının Pedagojik Alan Bilgisi Kazandırma Açısından Karşılaştırılması*. Ankara: Ankara
- [76].Hazır Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- [77].Haverback, H. R., & Parault, S. J. (2008). Pre-Service Reading Teacher Efficacy and Tutoring: A Review. *Educational Psychology Review*, 20(3), 237-255. doi:https://doi.org/10.1007/s10648-008-9077-4
- [78].Hogeschool Utrecht. (2017, Nisan 13). Studiegids Bacheloropleiding Leraar Engels 2016-2017. Utrecht, Hollanda.
- [79].Hogeschool van Amsterdam. (2016, Nisan 04). Informatiebrochure Werkpleklerin Tweedegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam Onderwijs en Opvoeding. Amsterdam, Hollanda.
- [80].Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of Efficacy and Organizational Health of Schools. *Elementary School Journal*(4), 355-372.
- [81].Huinker, D., & Madison, S. K. (1997). Preparing Efficacious elementary teachers in science and mathematics: The influence of methods courses. *Journal of Science Teacher Education*, 8, 107-126.
- [82].Huling, L. (1998). *Early Field Experiences in Teacher Education*. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- [83].Hurioğlu, L. (2016). Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlilik düzeylerine etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adana.
- [84].İnceçay, G., & Dollar, Y. K. (2012). Classroom Management, Self-efficacy and Readiness of Turkish Pre-service English Teachers. *ELT Research Journal*, 1(3), 189-198.

- [85].İzadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' Perceptions and Expectations of a Mentoring Relationship: Do They Match or Clash? *Professional Development in Education*, 42(3), 387-402.
- [86].Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' Self-efficacy, Personality, and Teaching Effectiveness: A Meta-analysis. *Educational Research Review*, 59-76.
- [87].Klencke, P., & Krüger, M. (2000). Coaching Teaching Practice: The Coach's Task. G. M. Williams, J. H. Stakenborg, & W. Veugelers içinde, *Trends in Dutch Teacher Education* (s. 167-175). Apeldoorn: Velon & Garant.
- [88].Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Theory and Practice: the Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Hillsdale, NJ: Laurence Earlbaum.
- [89].Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- [90].Küçükylmaz, E. A. (2010, Mayıs). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarından beklentileri. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- [91].Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 563-575. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- [92].Liaw, E. C. (2009). Teacher Efficacy of Pre-Service Teachers in Taiwan: The Influence of Classroom Teaching and Group Discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25, 176-180.
- [93].Lunenberg, M., Snoek, M., & Swenne, A. (2000). Between Pragmatism and Legitimacy: Developments and dilemmas in teacher education in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 251-260. doi:10.1080/02619760120049139
- [94].Ma, X., & Willms, J. D. (2004). School disciplinary climate: Characteristics and effects on eight grade achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(2), 169-188.
- [95].Maandag, D. W., Deinum, J. F., Hofman, W. H., & Buitink, J. (2007). Teacher Education in Schools: An International Comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 151-173.
- [96].McNamara, D. (1995). The Influence of Student Teachers' Tutors and Mentors upon their Classroom Practice:an Exploratory Study. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 51-61.
- [97].MEB. (1982, Haziran 8). XI. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf adresinden alındı
- [98].MEB. (1988, Haziran 18). XII. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf adresinden alındı
- [99].MEB. (1995, Haziran 15-17). Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı, Ankara.
- [100].MEB. (2006, Kasım 13). XVII. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf adresinden alındı
- [101].MEB (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü., Ankara.
- [102].MEB. (2009). Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Web: <http://otmg.meb.gov.tr>.
- [103].MEB. (2014, 12 06). 19. Milli Eğitim Şurası Kararlar. MEB. Şubat 2, 2015 tarihinde http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015_02/02041116_19.millieitimiraskararlar.pdf adresinden alındı
- [104].MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- [105].Meesters, M. (2003). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Country Background Report for the Netherlands*. Amsterdam: OECD.
- [106].Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Kaliforniya: Sage Publications.
- [107].Milner H. R. & Woolfolk-Hoy A. (2003). Teacher self efficacy retaining talented teachers: A case study of an African American teacher. *Teaching and Teacher Education*, 19, 203-276.
- [108].Ministry of Education, Culture and Science. (2013). *The State of Education in the Netherlands: Highlights of the 2012-2013 Education Report*. Utrecht: The Dutch Inspectorate of Education.

- [109].Ministry of Education, Culture and Science. (2000). *Maatwerk 2: Vervolgnota over een open Onderwijsmarkt [Tailor-made for Tomorrow 2: a Follow-up on an Open Labor Market in Education]*. the Hague: Ministry of Education, Culture and Science.
- [110].Ministry of Education, Culture and Science. (2008). *Werken in het Onderwijs 2008 [Working in Education 2008]*. the Hague: Ministry of Education, Culture and Science.
- [111].Mirici, İ. H., & Ölmez-Çağlar, F. (2017). Reflections on practicum experiences of non-ELT student teachers in Turkey. *ELT Research Journal*, 6(3), 276-292.
- [112].Moafian, F., & Ghanizadeh, A. (2009). Moafian, F., & Ghanizadeh, A. The Relationship between Iranian EFL Teachers' Emotional Intelligence and their Self-efficacy in Language Institutes. *System*, 37, 708-718.
- [113].Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 120-123.
- [114].Mueller, A., & Skamp, K. (2003). Teacher Candidates Talk: Listen to the Unsteady Beat of Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 428-440. doi:10.1177/0022487103256902
- [115].Mugo, P., & Wolhuter, C. C. (2016). Concept, Types and Approaches to Comparative Education. T. Manichander içinde, *Comparative Education* (s. 1-49). Maharashtra: Laxmi Book Publication.
- [116].Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37, 3-15.
- [117].Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- [118].Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1993). *Secondary School Examinations: International Perspectives on Policies and Practice*. New Haven: Yale University Press.
- [119].NVAO. (2009). *Toetsingskader Opleidingsschool (Öğretmen Yetiştirme Okullarının Değerlendirilmesi)*. The Hague: NVAO.
- [120].Oliva, P., F. (2005). *Developing The Curriculum*. 6. Basım. ABD: Pearson.
- [121].Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi. (2018, Haziran 14). *Tebliğler Dergisi (sayı: 2729)*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/06104800_YYretmenlik_UygulamasY_YYnergesi-haziran-2018.pdf adresinden alındı
- [122].ÖSYM. (2017). 2017 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzu. Ankara, Türkiye. Temmuz 18, 2017 tarihinde <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/KILAVUZ18042017.pdf> adresinden alındı
- [123].ÖYGM, Ö. Y. (2017, Haziran 9). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. Ankara. Temmuz 29, 2017 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan_26.07.2017.pdf adresinden alındı
- [124]. Özönay Böcük, İ. Z. (2014) *Eğitim Fakültelerinde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Bir Model Önerisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- [125].Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- [126].Öztürk, C. (1998). *Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim fakültesi Yayınları.
- [127].Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62, 307-332.
- [128].Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy. Temmuz 17, 2018 tarihinde <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> adresinden alındı
- [129].Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.
- [130].Pintrich, P. R., & Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning, Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

- [131].Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The Role of the Cooperating Teacher: Bridging the Gap between the Expectations of Cooperating Teachers and Student Teachers. *Mentoring and Tutoring*, 15(3), 223-242. doi:10.1080/13611260701201703
- [132].Rakıcıoğlu Söylemez, A. (2012). An exploratory case study of pre-service EFL teachers' sense of efficacy beliefs and perceptions of mentoring practices during practice teaching. Middle East technical University (unpublished dissertation)
- [133].Ramey-Gassert, L., Shroyer, M.G. & Staver, J.R. (1996). A qualitative study of factors influencing science teaching self-efficacy of elementary level teachers. *Science Education*, 80, 283-315.
- [134].Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The Relationship between Emotional Intelligence and Self-efficacy among Iranian EFL Teachers. *System*, 37, 700-707.
- [135].Relich, J. D., Debus, L., & Walker, R. (1986). The Mediating Role of Attribution and Self-efficacy Variables for Treatment Effects on Achievement Outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 195-216.
- [136].Ritzen, M., & Kösters, J. (2002). Mogelijke Functies van een Portfolio Binnen een Competentiegestuurd Curriculum [Possible Functions of a Portfolio within a Copetence-based Curriculum]. *Tijdschrift Onderzoek van Onderwijs*, 31(1), 51-67.
- [137].Sariboğa Alagöz, N. (2006). Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının Karşılaştırılması, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- [138].Schunk, D. H. (1995). Self-Efficacy and Education and Instruction. J. E. Maddux içinde, *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research and Application* (s. 281-303). New York: Plenum Press.
- [139].Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy Development in Adolescence. F. Pajares, & T. Urdan içinde, *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 71-96). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- [140].Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. A. Wigfield, & J. Eccles içinde, *Development of Achievement Motivation* (s. 15-31). San Diego: Academic Press.
- [141].Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 40-45.
- [142].Sempowicz, T., & Hudson, P. (2011). Analysing Mentoring Dialogues for Developing a Preservice Teacher's Classroom Management Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.4>
- [143].Sencer, M. (1989). *Toplumbilimlerinde Yöntem*. İstanbul: Beta Basım.
- [144].Sılay, D. ve Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve öneriler. 12. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- [145].Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The Place of the Practicum in Pre-Service Teacher Education: The Voice of the Students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 289-302.
- [146].Smith, K., & Snoek, M. (1996). A Comparative Study of Curricula for Teacher Education: Similarities, Differences and Possibilities. *the Annual Association of Teacher Education in Europe*. Glasgow, Scotland: ATEE.
- [147].Smylie, M. A. (1988). The Enhancement Function of Staff Development: Organizational and Psychological Antecedents to Individual Teacher Change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- [148].Snoek, M. (2011). Teacher Education in the Netherlands: Balancing between autonomous institutions and a steering government. M. V. Zuljan, & J. Vogrinc içinde, *European Dimensions of Teacher Education-Similarities and Differences* (s. 53-84). Kranj, Slovenia: Faculty of Education, University of Ljubljana and the National School of Leadership in Education.
- [149].Snoek, M., & van der Sanden, J. (2006). Teacher Educators Matter; How to Influence National Policies on Teacher Education? The Dutch Position. *Proceedings of the 30th Annual Conference ATEE*. Amsterdam: HvA.

- [150].Snoek, M., & Wielenga, D. (2003). Teacher education in the Netherlands, change of gear. In L. Barrows (Ed.), Institutional approaches to teacher education in the Europe region: Current models and developments. Studies in higher education series. Bucharest: ENESCO/CEPES
- [151].Şahin, E. (2003). Okulöncesi eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile uygulama okullarındaki öğretmenlerin mesleki uygulamalara ilişkin bakış açıları. *Eğitim Araştırmaları*, 4(13), 98-110.
- [152].Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [153].Tabachnick, B. G. (2013). *Using multivariate statistics*. United States: Pearson Education.
- [154].Tartwijk, J. v., Veldman, I., & Verloop, N. (2011). Classroom Management in a Dutch Teacher Education Program: a realistic approach. *Teaching Education*, 169-184. doi:10.1080/10476210.2011.567847
- [155].Teitel, L. (2004). Two Decades of Professional Development School Development in the United States. What Have We Learned? Where Do We Go from Here? *Journal of In-service Education*, 30(3), 401-416.
- [156].TEPAV, & Council, B. (2013). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. Ankara: TEPAV. Temmuz 22, 2017 tarihinde <http://files.ctctcdn.com/a56cdcda001/16a7608e-d9bb-4f85-b50b-1cfcc11193c2.pdf> adresinden alındı
- [157].Topkaya, E. Z., & Yalın, M. (2005). Uygulama Öğretmenliğine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1-2), 14-24.
- [158].Topkaya, E. Z., Yavuz, A., & Erdem, G. (2008). *Yabancı Dil Eğitimi Bölümleri İçin Teoriden Pratiğe Öğretmenlik Uygulaması*. (D. Köksal, Dü.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [159].Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teacher and Teacher Education*, 783-805.
- [160].Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- [161].TÜİK. (2014). İstatistiklerle Çocuk, 2013. Kasım 24, 2017 tarihinde https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi12Mn_p5bYAhXCJ1AKHbtHCX4QFgggMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.tuik.gov.tr%2FPreHaberBultenleri.do%3Fid%3D16054&usg=AOvVaw1LeHXTGwuZOS2_3qaiN8Lc adresinden alındı
- [162].Tüfekçi, S. (1998). *Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi: Gazi Eğitim Fakültesinde Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [163].Uygur, M. (2010). *İngiliz dili eğitimi anabilim dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- [164].Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler*. Ankara: Eylül Yayıncılık.
- [165].Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Derslerine Öğretim Elemanı Bakışı: Ege Üniversitesi Örneği. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 63-77.
- [166].van der Leeuw, B., Israel, T., Pauw, I., & Schaufeli, A. (2009). *Kennisbasis Leraar Basisonderwijs - Nederlands [Knowledge Base for Primary Teacher Education - Dutch Language]*. The Hague: HBO-raad.
- [167].van Essen, A. (2008). Language Teacher Training and Bilingual Education in the Netherland. University of Groningen. www.userpage.fuberlin.de/elc/.../SP6NatRepNL.do. sayfasından 02 Mayıs 2016 tarihinde indirilmiştir.
- [168].van Velzen, C., & Van der Klink, M. (2014). Developing Internships in the Netherlends: New Concepts, New Roles, New Challeges. J. Calvo de Mora, & K. Wood içinde, *Practical Knowledge in Teacher Education Approaches to Teacher Internship Programmes* (s. 180-194). London: Routledge.
- [169].van Velzen, C., & Volman, M. (2009). The Activities of Schoolbased Teacher Educators. A Theoretical and Emprical Exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 345-367.

- [170].VELON (2009). Reactie op de Kwaliteitsagenda Lerarenopleidingen.[Response to thquality agenda for teacher education] http://www.velon.nl/uploads/over_de_velon/bestanden/velonreactie_op_kwa_liteitsagenda_krachtig_meesterschap.doc adresinden 2 Aralık 2017 tarihinde indirilmiştir.
- [171].Veneziano, L., & Hooper, J. (1997). A Method for Quantifying Content Validity of Health-Related Questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- [172].Verloop, N., & Wubbles, T. (2000). Some Major Developments in Teacher Educaton in the Netherlands and their Relationship with International Trends. G. M. Willems, J. H. Stakenborg, & W. Veugelers içinde, *Trends in Dutch Teacher Education* (s. 19-32). Leuven-Apeldoorn: VELON/Garant.
- [173].Warschauer, M. (2000). Millennialism and Media: Language, Literacy, and Technology in the 21st century. *Proceedings of the 1999 World Congress of Applied Linguistics* (s. 49-59). Tokyo: Waseda University.
- [174].Watters, j. J., ve Ginns, I. S. (1995). Origins of, and Changes in Preservice Teachers' Teaching Self-efficacy. *Annual Meeting of National Association for Research in Science Teaching*. San Francisco: Centre for Mathematics and Science Education.
- [175].White, S., Bloomfield, D., ve Cornu, R. L. (2010). Professional Experience in New Times: Issues and Responses to a Changing Education Landscape. *Asian Pacific Journal of Teacher Education*, 38(3), 181-193. doi:10.1080/1359866X.2010.493297
- [176].Woolfolk Hoy, A. (2000). Changes in Teacher Efficacy during the early years of teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- [177].Woolfok, A. H., ve Burke-Spero, R. (2005). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching. A Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- [178].Woolfolk, A. E., Rosoff, B., ve Hoy, W. K. (1990). Teachers' Sense of Efficacy and their Beliefs about Managing Students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- [179].Wyatt, M. (2010). An English Teacher's Developing Self-efficacy Beliefs in Using Group Work. *System*, 38, 603-613.
- [180].Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim-online* 3(2), 54-59.
- [181].Yazçayır, N. (2010). Öğretmenlik Uygulamalarının Öğretmenlik Mesleğine Yansımaları, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16-18 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- [182].Yeşilyurt, E., & Semerci, Ç. (2011). Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*(27).
- [183].Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (2. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [184].Yılmaz, C. (2011). Teachers' Perceptions of Self-Efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies. Social Behavior and Personality. *An International Journal*, 39, 91-100.
- [185].Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı, Bilim ve Akılın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5(58), [Online]: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/yilmaz-koseoglu.htm>. adresinden 15 Eylül 2016 tarihinde indirilmiştir.
- [186].YÖK . (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği*. Ankara: YÖK.
- [187].YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- [188].YÖK. (2018, Mayıs 17). İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden alındı
- [189].Yücel, H. A. (1994). *Türkiye'de Orta Öğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- [190].Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği. (1981, Aralık 3). *Resmi Gazete*(17533), 5-27. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17533.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17533.pdf> adresinden alındı

- [191].Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. Pamukkale: 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Aralık 14, 2015 tarihinde <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf> adresinden alındı
- [192].Zanting, A., Verloop, N., ve Vermunt, J. D. (2001). Student Teachers' Beliefs about Mentoring and Learning to Teach during Teaching Practice. *British Journal of Educational Psychology*, 57-80.
- [193].Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. doi:10.1177/0022487109347671
- [194].Zimmerman, B. J., ve Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241-250. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.241>



EKLER

Ek-1. Doküman Analizi Formu

Doküman no:.....

Doküman kimliği:.....

Öğretmenlik uygulaması genel özellikleri	Süre: -Öğrenim yılı: -AKTS:
	Amaç:
	İçerik:
Uygulama okulu ve uygulama öğretmenin seçimi	Uygulama okulu ölçütleri: • • • • ...
	Uygulama öğretmeni ölçütleri: • • • • ...
Görev ve sorumluluklar	Öğretmen adayı: • • • • ...
	Uygulama öğretmeni (mentor): • • • • ...
	Uygulama öğretim elemanı (supervisor): • • • • ...
Uygulama deneyimlerinin dosyalanması (portfolyo)	Dosyalama (içerik):
	Değerlendirme (kriter):

Ek-2: Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği (The Teachers' Sense of Efficacy Scale- TSES)

Please respond to each of the questions by considering the combination of your current ability, resources, and opportunity to do each of the following in your present position.

Please indicate your opinion about each of the questions below by marking any one of the nine responses in the columns on the right side, ranging from (1) to (9) as each represents a degree on the continuum.	None at all	Very little	Some degree	Quite a bit	A great deal
1. How much can you do to get through to the most difficult students?	①	②	③	④	⑤
2. How much can you do to help your students think critically?	①	②	③	④	⑤
3. How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?	①	②	③	④	⑤
4. How much can you do to motivate students who show low interest in school work?	①	②	③	④	⑤
5. To what extent can you make your expectations clear about student behavior?	①	②	③	④	⑤
6. How much can you do to get students to believe they can do well in school work?	①	②	③	④	⑤
7. How well can you respond to difficult questions from your students?	①	②	③	④	⑤
8. How well can you establish routines to keep activities running smoothly?	①	②	③	④	⑤
9. How much can you do to help your students value learning?	①	②	③	④	⑤
10. How much can you gauge student comprehension of what you have taught?	①	②	③	④	⑤
11. To what extent can you craft good questions for your students?	①	②	③	④	⑤
12. How much can you do to foster student creativity?	①	②	③	④	⑤
13. How much can you do to get children to follow classroom rules?	①	②	③	④	⑤
14. How much can you do to improve the understanding of a student who is failing?	①	②	③	④	⑤
15. How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?	①	②	③	④	⑤
16. How well can you establish a classroom management system with each group of students?	①	②	③	④	⑤
17. How much can you do to adjust your lessons to the proper level for individual students?	①	②	③	④	⑤
18. How much can you use a variety of assessment strategies?	①	②	③	④	⑤
19. How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?	①	②	③	④	⑤
20. To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?	①	②	③	④	⑤
21. How well can you respond to defiant students?	①	②	③	④	⑤
22. How much can you assist families in helping their children do well in school?	①	②	③	④	⑤
23. How well can you implement alternative strategies in your classroom?	①	②	③	④	⑤
24. How well can you provide appropriate challenges for very capable students?	①	②	③	④	⑤

Ek-3: Öğretmenlik Uygulaması Anket Formu

Dear student teachers,

This questionnaire aims at collecting data about teaching practice as a part of a doctoral study analyzing student teachers' views about Teaching Practice in ELT. In this study, you, as a student teacher, are kindly asked to express your own opinions about teaching practice. Your answers are confidential. Thank you very much for your contribution.

Thesis Advisor
Assoc. Prof. Özler ÇAKIR

PhD student
Eda GÖZÜYEŞİL

PART I. Please mark the response that best corresponds to your degree of agreement with the statements.

		Strongly agree	Partially agree	Partially disagree	Strongly disagree
Teaching practice...					
PLANNING, APPLICATION & EVALUATION	1. has provided me with an opportunity to be able to plan lesson activities that are appropriate to objectives.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	2. has enabled me to gain experience to determine methods and techniques that best fit into objectives.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3. has enabled me to gain experience to develop original materials that best fit into objectives.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	4. has provided me with an opportunity to make physical changes in the learning environment that are appropriate to teaching strategies.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	5. has provided me with an opportunity to determine assessment styles that are appropriate to objectives.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	6. has provided me with an opportunity to tailor the course content in a way that is appropriate to students' interests, needs, expectations and readiness levels.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	7. has enabled me to gain experience to make use of technological sources for more effective learning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	8. has enabled me to gain necessary experience for getting students to participate in individual or group work in class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	9. has enabled me to gain experience to use time in a way that I could complete all steps of the course.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	10. has enabled me to gain experience about how to apply various learning and teaching methods related to my field.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	11. has provided me with an opportunity to apply the principles of effective classroom management in the classroom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	12. has provided me with an opportunity to see the strengths and weaknesses of the materials I developed in practice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	13. has enabled me to gain experience to give clear and understandable instructions during the activities.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	14. has enabled me to gain experience to use different learning and teaching methods while teaching.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	15. has provided me with an opportunity to give feedback and assess students' learning outcomes and make necessary corrections.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	16. has enabled me to gain experience to be able to evaluate whether the course objectives have been achieved.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	17. has provided me with an opportunity to be able to assess students' performance during the courses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PART II. During Teaching Practice, which one / ones of those below did you get an opportunity to observe how communication is kept with (you may mark more than one)? Please put the frequency of your observation in order from the most (5) to the least (1).

COMMUNICATION		frequency
	<input type="radio"/> Students	
	<input type="radio"/> Parents	
	<input type="radio"/> School principal	
	<input type="radio"/> School counselor	
	<input type="radio"/> Other teachers	

PART III. Please specify the problems that you encountered during Teaching Practice by marking the response which best corresponds to your teaching practice experience.

		Yes	No	Partly
PROBLEMS	1. I had difficulties in arriving at the cooperating school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	2. There was lack of facilities in the cooperating school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3. My supervisor didn't support me enough.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	4. My supervisor didn't guide me enough.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	5. My mentor didn't support me enough.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	6. My mentor didn't guide me enough	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	7. I had difficulties in putting my theoretical knowledge into practice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	8. I often had to speak in my mother tongue while teaching in class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	9. I had difficulties in teaching according to students' readiness levels in English.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	10. My supervisor couldn't take a strong interest in me as s/he was in charge of many student teachers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	11. My mentor couldn't take a strong interest in me as s/he was in charge of many student teachers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	12. I had problems with my group mates in the coordinating school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	13. I had difficulties in getting the teaching materials (syllabi, textbook, teacher's book etc.) that I needed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	14. I had difficulties developing a good rapport with the students in my teaching class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	15. Sometimes I had to teach without getting prepared.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	16. The class was too crowded to teach English.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	17. I had some problems with the school principle and other teachers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	18. I had difficulties coming up with solutions to the unexpected problems in class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	19. Other (specify please)			
	20. Other (specify please)			

PART IV. Which ones below are in your portfolio?

		yes	no
PORTFOLIO CONTENT	Annual plan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Lesson plan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Lesson notes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Teaching materials	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Video records of lessons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Students' tests	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Self-assessment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mentor's observation form	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Peer assessment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Other (please specify):		
	Other (please specify):		

PART VI. Please mark the response which best describes you.

ABOUT YOU	What is your gender? <input type="checkbox"/> Female <input type="checkbox"/> Male
	How old are you? <input type="checkbox"/> 19-21 <input type="checkbox"/> 22-24 <input type="checkbox"/> 25-27 <input type="checkbox"/> over 28
	How many weeks have you observed your mentor? <input type="checkbox"/> None <input type="checkbox"/> 1 week <input type="checkbox"/> 2 weeks <input type="checkbox"/> 3 weeks <input type="checkbox"/> 4 weeks <input type="checkbox"/> over 5 weeks
	How many weeks have you observed other student teachers? <input type="checkbox"/> None <input type="checkbox"/> 1 week <input type="checkbox"/> 2 weeks <input type="checkbox"/> 3 weeks <input type="checkbox"/> 4 weeks <input type="checkbox"/> over 5 weeks
	How many hours have you taught in the cooperating school? <input type="checkbox"/> None <input type="checkbox"/> less than 3 <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> 7-9 <input type="checkbox"/> 10-12 <input type="checkbox"/> 13-15 <input type="checkbox"/> 16-18 <input type="checkbox"/> over 19
	How many times has your supervisor observed you? <input type="checkbox"/> None <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 or more
	How many times has your mentor observed you? <input type="checkbox"/> None <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 or more

Ek-4: Öğretmenlik Uygulaması Anketi Uzman Görüş Formu

Sayın,

Aşağıda görüşlerinize sunulan anket maddeleri Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği programlarının Öğretmenlik Uygulaması açısından karşılaştırılmasını amaçlayan doktora tezimin bir parçasını oluşturmaktadır. Bu anket aracılığı ile her iki ülkede de İngilizce öğretmenliği son sınıfta eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Sizden ricamız her bir maddeyi amacına uygunluk durumuna göre nicelendirmenizdir. Eğer madde, belirtilen özelliği net olarak ölçüyorsa 'Uygun', madde konu kapsamında ama düzeltilmesi ya da değiştirilmesi gerekiyorsa 'Düzeltilmeli', madde belirtilen özelliği temsil etmiyorsa 'Uygun değil' seçeneklerini işaretleyiniz. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Özler ÇAKIR
Tez danışmanıEda GÖZÜYEŞİL
Doktora öğrencisi

Direction: Please mark the response (1.strongly agree / 2.partially agree / 3.partially disagree / 4.strongly disagree) that best corresponds to your degree of agreement with the statements.		Uygun	Düzeltilmeli	Uygun değil
Teaching practice...				
PLANNING, APPLICATION & EVALUATION	1. has provided me with an opportunity to be able to plan lesson activities that are appropriate to objectives. Öneri:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. has enabled me gain experience to determine methods and techniques that best fit to objectives. Öneri:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. has enabled me gain experience to develop original materials that best fit to objectives. Öneri:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. has provided me with an opportunity to make physical changes in the learning environment that are appropriate to teaching strategies. Öneri:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5. has provided me with an opportunity to determine assessment styles that are appropriate to objectives. Öneri:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6. has provided me with an opportunity to tailor the course content in a way that is appropriate to students' interests, needs, expectations and readiness levels. Öneri:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	7. has enabled me gain experience to make use of technological sources for more effective learning. Öneri:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8. has enabled me gain experience to guide students to participate in individual or group work in class. Öneri:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9. has enabled me gain experience to use time in a way that I could complete all steps of the course. Öneri:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	10. has enabled me gain experience about how to apply various learning and teaching methods related to my field. Öneri:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	11. has provided me with an opportunity to apply the principles of effective classroom management in the class. Öneri:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	12. has provided me with an opportunity to see the strengths and weaknesses of the materials I developed in practice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Öneri:			
	13.has enabled me gain experience to give clear and understandable instructions during the activities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öneri:			
	14.has enabled me gain experience to use different learning and teaching methods while teaching.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öneri:			
	15.has provided me with an opportunity to give feedbacks and make corrections of students' learning outcomes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öneri:			
	16.has enabled me gain experience to be able to question if the courses accomplish the objective.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öneri:			
	17. has provided me with an opportunity to be able to make mid-term evaluations during the courses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öneri:			

	<i>Direction: Please specify the problems that you encountered during Teaching Practice by marking the response (1.yes / 2.no / 3.partly) which best corresponds to you.</i>			
		Uygun	Düzeltilmeli	Uygun değil
PROBLEMS	18.I had difficulties in arriving at the cooperating school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öneri:			
	19.The cooperating school had lack of facilities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öneri:			
	20.My supervisor didn't support me enough.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öneri:			
	21.My supervisor didn't guide me enough.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öneri:			
	22.My mentor didn't support me enough.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öneri:			
	23.My mentor didn't guide me enough.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öneri:			
	24.I had difficulties in putting my theoretical knowledge into practice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öneri:			
25.I often had to speak in my mother tongue while teaching in class.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Öneri:				
26.I had difficulties in teaching according to students' readiness levels in English.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Öneri:				
27.My supervisor couldn't take a strong interest in me as s/he was in charge of many student teachers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Öneri:				
28.My mentor couldn't take a strong interest in me as s/he was in charge of many student teachers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Öneri:				
29.I had problems with my group mates in the coordinating school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Öneri:				
30.I had difficulties in getting the teaching materials (syllabi, textbook, teacher's book etc.) that I need.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Öneri:				
31.I had difficulties having positive relations with the students in my teaching class.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

	Öneri:			
	32.Sometimes I had to teach without getting prepared.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öneri:			
	33.The class was too crowded to teach English.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öneri:			
	34.I had some problems with the school principle and other teachers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öneri:			
	35.I had difficulties coming up with solutions to the unexpected problems in class.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öneri:			
	36.Other (specify please)			

COMMUNICATION	37. During Teaching Practice, which one / ones of those below did you get an opportunity to observe how communication is kept with (you may mark more than one)? Please put the frequency of your observation in order from the most (5) to the least (1).	frequency			
			Uygun	Düzeltilmeli	Uygun değil
	<input type="radio"/> Students				
	<input type="radio"/> Parents				
	<input type="radio"/> School principal				
	<input type="radio"/> School counselor				
	<input type="radio"/> Other teachers				
	Öneri:		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	38. Which ones below are included in your portfolio?	yes	no			
				Uygun	Düzeltilmeli	Uygun değil
PORTFOLIO CONTENT	Annual plan					
	Teaching plan					
	Lesson notes					
	Teaching materials					
	Video records of lessons					
	Students' tests					
	Self-assessment					
	Mentor's observation form					
	Peer assessment					
	Others (please specify):					
Others (please specify):						
	Öneri:			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ABOUT YOU	<i>Direction:</i> Please mark the response which best describes you.
	39.What is your gender? <input type="checkbox"/> Female <input type="checkbox"/> Male Öneri:
	40.How old are you? <input type="checkbox"/> 19-21 <input type="checkbox"/> 22-24 <input type="checkbox"/> 25-27 <input type="checkbox"/> over 28 Öneri:
	41.How many weeks have you observed your mentor? <input type="checkbox"/> None <input type="checkbox"/> 1 week <input type="checkbox"/> 2 weeks <input type="checkbox"/> 3 weeks <input type="checkbox"/> 4 weeks <input type="checkbox"/> more than 5weeks Öneri:
	42.How many weeks have you observed other student teachers? <input type="checkbox"/> None <input type="checkbox"/> 1 week <input type="checkbox"/> 2 weeks <input type="checkbox"/> 3 weeks <input type="checkbox"/> 4 weeks <input type="checkbox"/> more than 5weeks Öneri:
	43.How many hours have you taught in the cooperating school? <input type="checkbox"/> None <input type="checkbox"/> less than 3 <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> 7-9 <input type="checkbox"/> 10-12 <input type="checkbox"/> 13-15 <input type="checkbox"/> 16-18 <input type="checkbox"/> over19 Öneri:
	46.How many times has your supervisor observed you? <input type="checkbox"/> None <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 or more Öneri:
47.How many times has your mentor observed you? <input type="checkbox"/> None <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 or more Öneri:	

Ek-5a: Öğretmenlik Uygulaması Görüşme Formu (İngilizce)

Date and time: _____

The place where the interview was held: _____

Hello, I'm Eda Gözüyeşil, a PhD student at Curriculum and Instruction in Mersin University. I am carrying out a study on comparison of ELT teacher education in Turkey and the Netherlands in terms of teaching practice. As a part of this study, the interview aims at indicating your views on teaching practice. The findings of the study will hopefully contribute to the next teacher education programs, which are supposed to put more emphasis on practice, in Turkey. During the interview all your answers are confidential and your name won't be reported in the study. Before we start the interview, would you like to ask anything about all these?

If you don't mind, I would like to record the interview.

The demographic questions:

1. What is your gender? Female Male
2. How old are you? 19-21 22-24 25-27 over 28
3. How many weeks have you observed your mentor?
 None 1 week 2 weeks 3 weeks 4 weeks over 5 weeks
4. How many weeks have you observed other student teachers?
 None 1 week 2 weeks 3 weeks 4 weeks over 5 weeks
5. How many hours have you taught in the cooperating school?
 None less than 3 4-6 7-9 10-12 13-15 16-18 over 19
6. How many times has your supervisor observed you?
 None 1 2 3 4 5 or more
- 7.. How many times has your mentor observed you?
 None 1 2 3 4 5 or more

The interview questions:

1. What do you think are the effects of subject area lessons that you have taken for four years on teaching practice?
2. What has Teaching Practice contributed to you in terms of professional development?
3. What were your supervisor's and your mentor's expectations from you in Teaching Practice process?
4. What do you think about your interaction with your group mates (other student teachers) in the cooperating school?
5. How do you think your feedback sessions with your supervisor affect you?
6. Can you describe your responsibilities as a teacher in a classroom?
7. What do you think your strengths and weaknesses in cooperating classes are?
8. What are the main problems you face at schools and at the faculty in Teaching Practice process? (School Administration, Provincial Education Directorate, Cooperating / Mentor teachers, student teachers...)
9. What are your suggestions for Teaching Practice to be more effective?

Ek-5b: Öğretmenlik Uygulaması Görüşme Formu (Türkçe)

Tarih ve saat: _____

Görüşmenin yapıldığı yer: _____

Merhaba, ben Eda Gözüyeşil. Mersin Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora öğrencisiyim. Türkiye ve Hollanda'da İngilizce öğretmenliği programlarının öğretmenlik uygulamaları açısından karşılaştırılması konusunda bir çalışma yürütüyorum. Bu çalışmanın da bir parçası olarak, bu görüşme öğretmenlik uygulamaları konusundaki sizin bakış açınızı ortaya koymayı amaçlamakta. Çalışmanın bulgularının, Türkiye'deki öğretmen eğitim programlarının gelecekte uygulama ağırlıklı tasarlanmasına katkı sağlayacağını umut ediyoruz. Görüşme boyunca vereceğiniz cevapların gizliliği korunacak ve isminiz çalışmada yer almayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce konu ile ilgili sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı? Sakıncası yoksa görüşmeyi ses kaydına almak istiyorum.

Kişisel bilgiler:

1. Cinsiyet: Kadın Erkek
2. Yaş: 19-21 22-24 25-27 28 yaş ve üstü
3. Uygulama öğretmeninizi kaç hafta gözlemlediniz?
 Hiç 1 hafta 2 hafta 3 hafta 4 hafta 5 hafta veya daha fazla
4. Diğer öğretmen adaylarını kaç hafta gözlemlediniz?
 Hiç 1 hafta 2 hafta 3 hafta 4 hafta 5 hafta ve daha fazla
5. Uygulama okulunda kaç ders öğretim yaptınız?
 Hiç 3 den az 4-6 7-9 10-12 13-15 16-18 19dan fazla
6. Uygulama öğretim elemanı sizi (derslerinizi) kaç kez gözlemledi?
 Hiç 1 2 3 4 5 veya daha fazla
7. Uygulama öğretmeniniz sizi (derslerinizi) kaç kez gözlemledi?
 Hiç 1 2 3 4 5 veya daha fazla

Görüşme soruları:

1. Dört yıl boyunca almış olduğunuz alan derslerinin öğretmenlik uygulamasını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
2. Öğretmenlik uygulamasının mesleki gelişiminiz açısından size katkısının ne olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Öğretmenlik uygulaması süresince, uygulama öğretim elemanının ve uygulama öğretmenin sizden beklentileri nelerdi?
4. Uygulama okulunda birlikte olduğunuz diğer öğretmen adaylarıyla olan etkileşiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Öğretmenlik uygulaması süresinde öğretim elemanı ile yaptığımız geri bildirim ve değerlendirme toplantılarının sizin üzerinizde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Uygulama sınıflarındaki performansınızı düşününce güçlü ve zayıf bulduğunuz özellikleriniz nelerdir?
7. Bir öğretmen olarak dersteki sorumluluklarınızı tanımlayabilir misiniz?
8. Öğretmenlik uygulaması esnasında fakültede ve uygulama okullarında karşılaştığımız problemler nelerdir?
9. Öğretmenlik uygulamasının daha verimli olabilmesi için önerileriniz nelerdir?

Ek-6: Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Informed Consent Form

Title: Comparison of English Language Teacher Education Programs in Turkey and the Netherlands in Terms of Teaching Practice

Researcher: Eda Gözüyeşil, Curriculum and Instruction, Mersin University, Turkey.

Phone number: +90 536 507 90 77

email: edagozuyesil@gmail.com

Committee members: Assoc. Prof. Dr. Özler Çakır (Mersin University, supervisor)
Asst. Prof. Dr. Figen Kılıç (Mersin University)
Asst. Prof. Dr. Elçin Esmer (Mersin University)

Purpose of the research study: The aim of this study is to explore similarities and differences between English language teacher education programs in the Netherland and Turkey in terms of teaching practice from the perspectives of student teachers and to compare Dutch student teachers' teacher self-efficacy beliefs to those of Turkish student teachers.

Risks and benefits: There are no known risks related to this research. There are no guaranteed benefits to you. However, the findings of the research may contribute to the improvements of teacher education programs in both countries. The research could promote the importance of teaching practice in real schools.

Procedures: It is supposed to take 10-15 minutes to complete the questionnaire. It includes five parts: (Part 1) Planning, application and evaluation of teaching (17 items), (Part 2) Communication with parties, (Part 3) Problems during teaching practice (18 items), (Part 4) Portfolio content, (Part 5) Teachers' Sense of Efficacy Scale (24 items).

Costs: There is no cost for you to take part in this research.

Confidentiality: All data about you will be kept confidential. Only the researcher, Eda Gözüyeşil, will see the information you provide. The results of the study will be published, however, your name or any other identifying information will be kept private.

Voluntary participation: Participation in this study is voluntary. You are free to withdraw at any time and without giving a reason.

Contact person: If you have any concern, problem, question or complaint about this study, you may contact the researcher, Eda Gözüyeşil, at edagozuyesil@gmail.com or supervisor Assoc. Prof. Dr. Özler Çakır at ozlercakir@gmail.com.

Consent: By signing this form I confirm that I have read all the information on this form and have accepted to voluntarily participate in this research.

(Signature of Participant)

(date)

(Signature of Researcher)

(date)

I would be really pleased if you could take part in the qualitative phase (interview) of this research. If you agree to do so, please tick the box below by typing your e-mail (or Skype) address.

I agree to take part in the interview. e-mail:.....

Ek-7: Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Kullanım İzni



The College Of
WILLIAM & MARY

School of Education
P.O. Box 8795
Williamsburg, Virginia 23187-8795
Fax: (757) 221-2988

Megan Tschannen-Moran, Ph.D.
Professor of Educational Policy, Planning, and Leadership
mxtsch@wm.edu
(757) 221-2187

January 14, 2015

Eda,

You have my permission to use the Teacher Sense of Efficacy Scale (formerly called the Ohio State Teacher Sense of Efficacy Scale), which I developed with Anita Woolfolk Hoy, in your research. You can find a copy of the measure and scoring directions on my web site at <http://wmpeople.wm.edu/site/page/mxtsch> . Please use the following as the proper citation:

Tschannen-Moran, M & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.

I will also attach directions you can follow to access my password protected web site, where you can find the supporting references for this measure as well as other articles I have written on this and related topics.

I would love to receive a brief summary of your results.

All the best,

Megan Tschannen-Moran
The College of William and Mary
School of Education

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Eda GÖZÜYEŞİL

Doğum Tarihi : 11 Eylül 1978

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Dokuz Eylül Üniversitesi	2000
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Niğde Üniversitesi	2012
Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Mersin Üniversitesi	Devam ediyor

Akademik Görevler:

Görev Ünvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretim Görevlisi	Yabancı Diller Yüksekokulu	2006

ESERLER

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler :

A1. Gözüyeşil, E. & Tanrıseven, I. (2017). A Meta-analysis of the effectiveness of alternative assessment techniques. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 37-56, DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.70.3>

A2. Gözüyeşil, E., & Dikici, A. (2014). The effect of brain based learning on academic achievement: A meta-analytical study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14, 642-648.

A3. Yıldırım, M. ve Gözüyeşil, E. (2011). Üniversite giriş sınavlarına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları üzerinde aile faktörünün etkileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6-1.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler :

B1. Gözüyeşil, E. & Çakır, Ö. (2016) *Views of English language student teachers on teaching practice*, 4th International Conference on Curriculum and Instruction bildiri kitabı içinde (ss. 648-649), Ankara: Pegem Akademi.

B2. Gözüyeşil, E. & Çakır, Ö. (2016). *Comparison of ELT Teacher Education in Turkey and the Netherlands in Terms of School-based Teaching Practice*. III. International Eurasian Educational Research Congress bildiri kitabı içinde (ss. 1291), Ankara: Anı Yayıncılık.

B3. Gözüyeşil, E. ve Tanrıseven, I. (2016). *Alternatif Değerlendirme Tekniklerinin Etkiliğinin Meta-Analizi*. III. International Eurasian Educational Research Congress bildiri kitabı içinde (ss. 275-276), Ankara: Anı Yayıncılık.

B4. Gözüyeşil, E. (2014). *An Analysis of Engineering Students' English Language Needs*. 5th World Conference on Educational Sciences, Sapienza University of Rome, Italy, 05-08 Şubat, Procedia - Social and Behavioral Sciences doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.913

B5. Gözüyeşil, E. & Soylu, B. A. (2014). *How Reflective are EFL Instructors in Turkey?*. 5th World Conference on Educational Sciences, Sapienza University of Rome, Italy, 05-08 Şubat, Procedia - Social and Behavioral Sciences doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.162

BB. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler :

BB1. Gözüyeşil, E. ve Çakır, Ö. (2015). *Yabancı Dilde Paragraf Yazma Becerisi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi*, 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

