

**ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE
UYGULAMA ÖĞRETMENLİĞİ UYGULAMASININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ramazan SAĞ
14455939044

DOKTORA TEZİ
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Bekir ÖZER

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eylül 2007

DOKTORA TEZ ÖZÜ

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE UYGULAMA ÖĞRETMENLİĞİ UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Ramazan SAĞ
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eylül 2007
Danışman: Prof. Dr. Bekir ÖZER

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümlerindeki öğretmen yetiştirme programlarında okul uygulama çalışmalarının yürütülmesinde önemli yeri olan uygulama öğretmenliği uygulamasını çeşitli yönleriyle değerlendirmektir.

Araştırma betimsel tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni, 2005–2006 öğretim yılında Türkiye’de üniversitelerin bünyelerinde ilköğretim bölümü bulunan eğitim fakülteleri, bu fakültelerin işbirliği yaptıkları milli eğitim müdürlükleri ve uygulama okulları ile uygulama çalışmalarıyla ilgili olarak görev yapan fakülte uygulama koordinatörleri, milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleri, uygulama okulu koordinatörleri, uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve uygulama etkinliklerine katılan öğretmen adaylarıdır. Araştırmanın örnekleminde ise, 17 fakülte uygulama koordinatörü, 17 milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü, 303 uygulama okulu koordinatörü, 272 uygulama öğretim elemanı, 798 uygulama öğretmeni ve 3 375 öğretmen adayı bulunmaktadır. Ancak, araştırmaya 17 fakülte uygulama koordinatörü, 173 öğretim elamanı, 498 uygulama öğretmeni ve 2 377 öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmadaki veriler, “Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri ile Sorunlarını Belirleme Anketi”, “Uygulama Öğretmenini Seçme Yöntemi ile Yetiştirme Etkinliklerini Belirleme Anketi” ve “Uygulama Öğretmenliği Rollerini Ölçeği” olmak üzere üç bilgi toplama aracı ile toplanmıştır. Verilerin yorumlanmasında, sayı, aritmetik ortalama,

yüzde, standart sapma istatistik teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizi bilgisayar ortamında 11,5 SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmayla, uygulama öğretmenlerinin erkek öğretmen ağırlıklı olduğu, eğitim düzeylerinin lisans, mesleki deneyim sürelerinin 10 yıl ve daha çok, uygulama öğretmenliğindeki deneyim sürelerinin de 4 yıl ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, uygulama öğretmeni seçimlerinin çoğu yerde yapılmadığı, seçme işlemleri yapılan yerlerde de daha çok uygulama okulu müdürleri ile fakülte uygulama koordinatörlerinin belirleyici oldukları ve seçimde aranan ölçütlerin uygulama öğretmenliği görevi ile ilgili olmayan özellikleri içerdiği saptanmıştır. Ayrıca, uygulama öğretmeni yetiştirmeye dönük etkinliklerden uygulama öğretmenlerinin bir bölümünün yararlanamadığı, düzenlenen çoğu etkinliklerin de kısa süreli toplantılarla sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Bunların yanı sıra, uygulama öğretmenlerinin meslektaşlık rolünü iyi düzeyde yerine getirmelerine karşılık, uzmanlık başta olmak üzere rehberlik, liderlik ve açıklık rollerini orta düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Öte yandan, uygulama öğretmenlerinin okul uygulama çalışmalarıyla ilgili olarak bilgilendirici materyallere ulaşma, sorunlarını çözmek için ilgililerden danışmanlık yardımı alma, uygulama öğretim elemanı ile iletişim sağlama ve öğretmen adayları ile ilgili doldurulacak formlar ile dosya içerikleriyle ilgili işlemlere dönük bilgilendirilme konularında sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu sorunlara ek olarak, uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesi için verilen öğretmen adayı sayısının çok olması nedeniyle kılavuzluk görevlerini yeterince yerine getiremedikleri saptanmıştır.

ABSTRACT
AN EVALUATION
OF PRACTICE TEACHING IMPLEMENTATION
IN TEACHER EDUCATION

Ramazan SAĞ
Department of Educational Sciences (Curriculum and Instruction)
Institute of Educational Sciences
Anadolu University
September 2007
Supervisor: Prof. Dr. Bekir ÖZER

The aim of this study is to evaluate different aspects of the practice teaching implementation which occupies an important part in teaching practice activities in schools in teacher training programs in primary teaching departments of education faculties in Turkey.

The study was carried out by using a descriptive survey method. The population of this research study includes faculties of education with primary teaching departments, directorates of national education and practice schools as the partners of these faculties during the teaching practice activities, and faculty coordinators and coordinators of directorates of national education, and also school coordinators, supervisors, cooperating teachers, and student teachers who participated in the teaching practice activities throughout the 2005-2006 academic year in Turkey. The sample of this study consisted of 17 faculty coordinators, 17 local authorities of the ministry of national education, 303 school coordinators, 272 supervisors, 798 cooperating teachers, and 3375 student teachers. However, 17 faculty coordinators, 173 supervisors, 498 cooperating teachers and 2377 student teachers participated in this study.

The data in this study were gathered by applying the following two questionnaires and one scale: “Questionnaire for Identifying Qualities and Problems of Coordinating Teachers”, “Questionnaire for Identifying Coordinating Teacher Election Methods and Training Activities”, and “The Coordinating Teachers’ Roles Scale”. Numerous statistical techniques such as means, percentages and standard deviation were used for

analyzing and interpreting the data. Statistical analysis of the data was done by computer, using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Version 11.5.

The findings of this study showed that the majority of cooperating teachers were male with undergraduate diplomas, 10 or more years of teaching and also 4 or more years of practice teaching experiences. The results of the study also indicated that the cooperating teachers could not be selected in many places, and in places where they were selected only practice school headmasters and faculty coordinators were effective in determining them, and in such cases, since the selection criteria required were not taken into consideration, the cooperating teachers who did not have the qualifications specified for the cooperating teacher tasks were selected. In addition, it was understood that some cooperating teachers could not benefit from training activities for improving themselves as cooperating teachers and most training activities arranged were limited with short meetings. Besides, even though cooperating teachers performed their roles as colleagues at a good level, they performed their roles of expertise, guidance, leadership, and also openness at an average level. Furthermore, cooperating teachers had trouble in terms of accessing to the informative materials written about school practice activities, consulting the authorities to solve the problems faced; communicating with supervisors, and experiencing difficulties while filling in some forms for student teachers and acquainting themselves with the procedures related to the contents of portfolios. In addition to all these, cooperating teachers were not able to perform their guidance roles adequately since it was discovered that the number of student teachers assigned to them for training was too many.

ÖNSÖZ

Geleceğin toplumlarının sorunlarını ertelemeyen çözebilen, birlikte yaşama bilincine erişmiş, gelişme dinamiklerinin farkında olan kişiler ve bu kişilerin oluşturduğu kurumlar tarafından belirleneceğini söyleyebiliriz. Kişilerin yaşam süreçlerinde söz konusu bu nitelikleri, düşe kalka, başka bir deyişle deneme yanılma yoluyla değil, daha çok alan bilgilerini eğitim bilimleri alanındaki bilgileriyle, becerileriyle ve değerleriyle bütünleştirebilmiş uzman kişiler yardımıyla kazanması günümüzde genel kabul gören anlayışlardandır. Bu uzman kişiler, öğretmenlerdir. Hizmetöncesi öğretmen eğitimi, bu bakımdan, uygarlığı benimsemiş toplumların temel öncelikli konularından birisi durumundadır.

Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları, yapı bakımından birbirini bütünlemesine karşılık, işlevsellik bakımından farklı iki bileşenden oluşmaktadır. Bunlardan birincisi, fakülte temelli olup kuramsal yanı ağır basan dersler; ikincisi ise, uygulama ağırlıklı olup okul uygulama çalışmaları çerçevesindeki derslerdir. Öğretmen adayları, bu dersler aracılığıyla görev yapacakları okulu, birlikte çalışacakları meslektaş ve okul yöneticisi modellerini, öğrenci gruplarını, çalışma yaşamını gözler, inceler, tanır ve öğretmenlik mesleğini çeşitli boyutlarıyla yaşarlar. Bu nedenle, öğretmen adaylarının okul uygulama çalışmaları kapsamında öğretmenlik mesleğinin özelliklerini tanımlarında ve mesleğinin gereklerini yerine getirmelerinde başarılı olmaları büyük ölçüde gereksinim duydukları bilgi, moral destek, yapıcı yönde eleştiri ve öneri gibi mesleki rehberlik hizmetlerinin karşılanmasına bağlıdır. Öğretmen adaylarının bu gereksinimlerini karşılamak üzere, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında uygulama öğretmenliği görevi tanımlanmıştır. Bu görev, uygulama okulunda aynı zamanda öğretmenlik görevini yürüten uygulama öğretmenleri tarafından yerine getirilmektedir.

Bu araştırmayla, Türkiye’de eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimi programlarında okul uygulama çalışmalarının yürütülmesinde önemli bir yeri olan uygulama öğretmenliği uygulaması değerlendirilmeye çalışılmış, elde edilen bulgulara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın her aşamasında değerli katkılarıyla yol gösteren, büyük desteğini ve yardımlarını gördüğüm hocam ve aynı zamanda tez danışmanım Prof. Dr. Bekir Özer'e sonsuz teşekkür ediyorum. Ayrıca, tez izleme komitesinde bulunan ve her zaman katkılarından yararlandığım hocalarım Prof. Dr. Ayhan G. Hakan'a ve Prof. Dr. Mustafa Sağlam'a içten teşekkürlerimi sunuyorum. Veri toplama araçlarının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde görüşleriyle katkı sağlayan tüm hocalarıma teşekkür ediyorum.

Veri toplama araçlarının fakültelerinde uygulanması konusunda desteklerini esirgemeyen Y. Doç. Dr. Ahmet Doğanay'a, Y. Doç. Dr. Aynur Bostancı'ya, Y. Doç. Dr. Cemalettin İpek'e, Y. Doç. Dr. Ethem N. Beyazıtöğlü'na, Y. Doç. Dr. Hasan Demirtaş'a, Y. Doç. Dr. İsmail Aydoğan'a, Y. Doç. Dr. Mehmet Zaman'a, Y. Doç. Dr. Mustafa Girgin'e, Y. Doç. Dr. Recep Koçak'a, Y. Doç. Dr. Sabit Menteş'e, Y. Doç. Dr. Saime Sayın'a, Y. Doç. Dr. Taki Doğan'a ve Arş. Gr. Abdullah Adıgüzel'e çok teşekkür ediyorum. Bunun yanı sıra, uygulama öğretmenlerine dönük aracın okullarında uygulanmasını sağlayan 138 uygulama okulu yöneticisine ayrı ayrı teşekkür ediyorum. Araştırmanın istatistiksel çözümlerinde düşünce ve eleştirileriyle katkı sağlayan İsmail Karakaya öğretmenime ve Y. Doç. Dr. Ekber Tomul'a teşekkür ediyorum. Yine, araştırmanın başından sonuna kadar desteklerini gördüğüm arkadaşlarım Öğr. Gr. Sevinç Ölçer'e, Okt. Ali Suat Önal'a, Arş. Gr. Özgür Önen'e, Y. Doç. Dr. Hasan Genç'e, Y. Doç. Dr. Salih Ceylan'a, Y. Doç. Dr. Kazım Çelik'e ve burada adını veremediğim tüm arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Ayrıca, araştırmada veri toplama araçlarının çeşitli üniversitelere ve uygulama okullarına gönderilmesinde yardımlarını esirgemeyen öğrencilerim Sedat Çiçek'e, Uğur Kafalı'ya, Adem Sağlam'a, Mehmet N. Osmanoglu'na ve verilerin bilgisayar ortamına girilmesinde yardımlarını gördüğüm öğrencim Serdar Bayram'a teşekkür ediyorum.

Yukarıda adlarını saydığım bütün değerli kişilerin yanı sıra, teze başladığım günden bu yana, bana her zaman destek veren eşime ve kızıma çok teşekkür ediyorum. Ayrıca, her zaman değişik biçimlerde desteklerini aldığım öğretmen topluluğundaki arkadaşlarıma ve öğretmen aday öğrencilerime teşekkür ediyorum.

Eylül 2007

Ramazan SAĞ

ÖZGEÇMİŞ

Ramazan SAĞ
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Doktora

Eğitim

Yüksek Lisans	1998	Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara
Lisans	1994	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Anabilim Dalı, Ankara
Önlisans	1985	Dokuz Eylül Üniversitesi Denizli Eğitim Yüksekokulu Sınıf Öğretmenliği Bölümü, İzmir

İş

1995	İlköğretim Müfettişi. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
1995	Uzman. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı
1986	Sınıf Öğretmeni. Yozgat Akdağmadeni Kuşlukaçağı Köyü İlköğretim Okulu

Yayımlar

(Komisyon ile). **İl ve İlçelerde Program Geliştirme Kılavuzu**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1996.

“Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Döneminde Eğitimde Kaynak Sorunu”, **Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**. 3, 3: 75–91, 2002.

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: Acıpayam, 1964 Cinsiyet: Erkek Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	i
TEZ ÖZÜ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xii
EK LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi Modelleri.....	2
1.1.1.Mesleki Yetkinlik Modeli.....	2
1.1.2.Teknik Rasyonel Model.....	3
1.1.3.Okul - Temelli Model.....	4
1.2. Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi Modellerinin Gelişimi ve Sonuçları	5
1.3. Çeşitli Ülkelerde Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi.....	7
1.3.1.İngiltere’de Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi.....	8
1.3.2.Norveç’te Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi.....	10
1.3.3.Almanya’da Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi.....	11
1.3.4.Fransa’da Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi.....	12
1.3.5.Amerika Birleşik Devletleri’nde Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi.....	13
1.4. Türkiye’de Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi.....	14
1.5.Çeşitli Ülkelerde Okul Uygulama Çalışmaları.....	18
1.5.1.İngiltere’de Okul Uygulama Çalışmaları.....	18
1.5.2.Norveç’te Okul Uygulama Çalışmaları.....	19
1.5.3.Almanya’da Okul Uygulama Çalışmaları.....	20
1.5.4.Fransa’da Okul Uygulama Çalışmaları.....	21
1.5.5.ABD’nde Okul Uygulama Çalışmaları.....	22
1.6.Türkiye’de Okul Uygulama Çalışmaları.....	23

1.6.1.Okul Deneyimi I.....	24
1.6.2.Okul Deneyimi II.....	26
1.6.3.Öğretmenlik Uygulaması.....	27
1.6.4.Okul Uygulama Çalışmalarının Örgütlenmesi ve Yürütülmesi..	29
1.7.Uygulama Öğretmenliği.....	32
1.7.1.Uygulama Öğretmenliği Rollerini.....	33
1.7.2.Uygulama Öğretmenlerinin Seçimi.....	39
1.7.3.Uygulama Öğretmeninin Yetiştirilmesi.....	40
1.8. Türkiye’de Okul Uygulama Çalışmalarıyla İlgili Sorunlar.....	43
1.9.Sorun.....	44
1.10.Amaç.....	46
1.11.Önem.....	47
1.12.Sayıtlar.....	48
1.13.Sınırlılıklar.....	49
1.14.Tanımlar.....	49
BÖLÜM II.....	52
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	52
2.1. Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri ile İlgili Araştırmalar.....	52
2.2. Uygulama Öğretmenliği Rollerini ile İlgili Araştırmalar.....	55
2.3.Uygulama Öğretmenlerinin Sorunları ile İlgili Araştırmalar.....	61
2.4. Uygulama Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi ile İlgili Araştırmalar.....	67
BÖLÜM III.....	71
3. YÖNTEM.....	71
3.1. Araştırma Modeli.....	71
3.2. Evren ve Örneklem.....	71
3.3. Veriler ve Toplanması.....	77
3.3.1. Bilgi Toplama Araçları.....	77
3.3.2. Bilgi Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	78
3.3.3. Bilgi Toplama Araçlarının Uygulanması.....	84
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	85

BÖLÜM IV.....	87
4.BULGULAR VE YORUMU.....	87
4.1.Uygulama Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Özellikleri.....	87
4.2.Öğretmenlerin Uygulama Öğretmenliğine Seçimi.....	88
4.3.Uygulama Öğretmeni Yetiştirilmesine Dönük Etkinlikler.....	92
4.4.Öğretmenlerin Uygulama Öğretmenliği Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri.....	95
4.5.Uygulama Öğretmenlerinin Sorunları.....	100
 BÖLÜM V.....	 109
5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	109
5.1.Sonuç.....	109
5.2.Öneriler.....	114
 EKLER	 119
 KAYNAKÇA.....	 149

ÇİZELGE LİSTESİ

ÇİZELGE	Sayfa
1 Araştırmanın Örnekleme ve Araştırmaya Katılım Durumu.....	73
2 Uygulama Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri.....	75
3 Uygulama Öğretim Elemanlarının Kişisel Özellikleri.....	75
4 Fakülte Uygulama Koordinatörlerinin Kişisel Özellikleri.....	76
5 Öğretmen Adaylarının Kişisel Özellikleri.....	76
6 Deneme Formu Ölçüm Verileri.....	81
7 Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri.....	88
8 Uygulama Öğretmenliği Seçimi.....	89
9 Uygulama Öğretmenliği Seçiminde Görev Alanlar.....	90
10 Uygulama Öğretmeni Seçiminde Aranılan Ölçütler.....	91
11 Öğretmenlerin Uygulama Öğretmeni Yetiştirmeye Dönük Etkinliklere Katılma Durumu.....	93
12 Uygulama Öğretmenlerinin Katıldıkları Uygulama Öğretmeni Yetiştirmeye Dönük Etkinlikler.....	93
13 Öğretmenlerin Uygulama Öğretmenliği Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri.....	95
14 Basılı Materyal/Araç Gereç ve Bilgi Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	101
15 Okul Uygulama Çalışmaları Programıyla İlgili Sorunlar.....	102
16 Uygulama Öğretmenlerinin İşbirliğiyle İlgili Sorunları.....	104
17 Uygulama Öğretmenlerinin Kendilerinden Kaynaklanan Sorunlar.....	106

EK LİSTESİ

EK		Sayfa
1	Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri ile Sorunlarını Belirleme Anketi	119
2	Uygulama Öğretmenini Seçme Yöntemi ile Yetiştirme Etkinliklerini Belirleme Anketi.....	122
3	Uygulama Öğretmenliği Roller Ölçeği	125
4	Fakülte İzin Belgesi.....	129
5	Varyans Değerleri	130
6	Toplam Açıklanan Varyans.....	131
7	Seçilmiş Maddelerin Varyansı	133
8	Varyansı % 40'ın Üstünde Olan Maddeler.....	134
9	Döndürülmüş Bileşenler Matriksi.....	135
10	Deneme Formu Faktör Analizi Verileri.....	137
11	Uygulama Öğretmenliği Roller Ölçeğinin Ölçüm Verileri.....	139
12	Bakanlık İzin Dilekçesi	140
13	Bakanlık Olur'u.....	141
14	Açıklama ve Teşekkür (Uygulama Okullarına Dönük).....	142
15	Araştırma Evreni.....	143
16	Araştırma Örnekleme.....	147
17	Açıklama ve Teşekkür (Fakültelere Dönük).....	148

Birinci Bölüm

GİRİŞ

Eğitim olgusunun geçmişten bugüne toplumsal, siyasal ve ekonomik yaşamdaki öneminin sürekli arttığı gözlenmektedir. Sözgelimi, yere çöp atma, itişme, kavga etme, şiddet, trafik kazaları, rüşvet, adam kayırma, terör gibi sonuçları bakımından iyi olmayan bir olay ya da istenilmeyen bir davranış gerçekleştiğinde, bu gibi olaylar çoğu zaman *eğitim yetersizliğine* bağlanmaktadır. Çünkü eğitimin toplumsal, ekonomik, yönetsel ve siyasal gelişmeler için bir önkoşul niteliği taşıdığı düşünülmektedir (Kaya, 1974, s.139). Nitekim eğitim konusunda yapılan çalışmalar, eğitim düzeyi ile toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişme düzeyleri arasında doğru bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Psacharopoulos ve Woodhall, 1994; Hicks, 1994; Mc Mahon, 1994; Woodhall, 1994).

Gerek toplumsal, siyasal ve ekonomik alanda yaşanan sorunların çözümünde gerekse sözü edilen eğitim olgusunu bilimsel temelde ve sistematik bir biçimde eyleme dönüştürmede önemli pay öğretmenlere verilmektedir. Bu gücünden dolayı öğretmenlik kavramı, kimi eğitim anlayışlarında, sözgelimi ilerlemecilik ile bu anlayışın bir türevi olarak değerlendirilen yeniden inşacılık/kurmacılık anlayışlarında *bir değişim ajanı* olarak tanımlanmaktadır (Gutek, 2001, s.121). Yeni kuşakları kişisel, toplumsal, ekonomik ve kültürel yönlerden yetiştirme işlevine sahip olması nedeniyle öğretmenlik mesleği tüm yönetsel ve toplumsal katmanlarda bugün olduğu gibi tarihin her döneminde önemini korumuştur. Çünkü politikacıların - yöneticilerin siyasal, ekonomik ve toplumsal amaçları doğrultusunda toplumu biçimlendirmede eğitime ve özellikle öğretmen yetiştirme politikalarına doğrudan ya da dolaylı biçimde sıkça karıştıkları tarihsel bir olgudur (Cochran-Smith ve Fries, 2001; Furlong, 2002).

Öğretmen ögesi, yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi, insan gücünü nitelikli duruma getirmede eğitim sisteminin en stratejik ögesi olarak değerlendirilmektedir

(Kavcar, 1999; Karakütük, 2001, s. 73; MEB, 2002). Sistemin en stratejik ögesi olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının niteliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Okul uygulama çalışmaları, söz konusu programın bir alt boyutunu oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının okul uygulama çalışmalarında, mesleğiyle ilgili edindiği bilgileri, becerileri ve değerleri gerçek ortamda uygulayabilmesi için ortamları ve olanakları sağlaması bakımından, uygulama öğretmenliği, okul uygulama çalışmalarının yürütülmesinde temel bileşenlerden birisi konumundadır.

Uygulama öğretmenliğini ve dolayısıyla okul uygulama çalışmalarının yapısını ve özelliklerini doğru biçimde irdeleyebilmek için, konuyu hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının tasarlanmasında dikkate alınan modellerle birlikte değerlendirmede yarar bulunmaktadır. Bu nedenle hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının tasarlanmasında, yürütülmesinde temel alınan modellerin ve modellere göre geliştirilmiş kimi ülkelerin hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının incelenmesi yerinde olacaktır.

1.1. Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi Modelleri

Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının tasarlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirmesinde temel alınan üç modelin bulunduğu görülmektedir. Bunlar, mesleki yetkinlik modeli, teknik rasyonel model ve okul-temelli modeldir. Aşağıda bu modeller ana çizgileriyle tanıtılmaya çalışılmıştır.

1.1.1. Mesleki Yetkinlik Modeli

Mesleki yetkinlik modelinde (Fish, 1995, ss. 38–53) öğretmen eğitimi, bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Mesleki yetkinlik modeline göre, mesleki sorumluluk önemlidir. Modele göre öğretmenlik eğitimi, mesleği yürüten kişinin sahip olduğu ve mesleki açıdan öncelik verdiği, dolayısıyla eylemlerinde içselleştirdiği değerler temelinde gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu yüzden modelde, öğretmen adayının aldığı eğitimin niteliğini araştırması, sonuçlarını eleştirel olarak tanımlaması, acele etmeden

düşünmesi, uygulaması ve ortaya çıkardığı sonuçları değer durumuna getirmesi öngörülmektedir. Bunun bir sonucu olarak, alanyazında model *yorumcu* olarak da adlandırılmaktadır.

Mesleki yetkinlik modelinde öne çıkarılan bir başka kavram, mesleki yeterliklerdir. Modele göre, mesleki yeterlikler şöyle sıralanabilir:

- Öğretim konusunda uygun düşünme ve yorumlama becerilerini kullanma
- Yanlıslardan kurtulmak için yaratıcı olma
- Bilgiyi geçici, dinamik ve sorunsal olarak algılama
- Kuramın uygulamadan çıkarıldığı gerçeği temelinde bilginin yüzeysel özelliklerinden daha çok bir anlam içerdiğinin farkına varma
- Öğretimin parçaların toplamından daha çok anlam taşıdığını, dolayısıyla yorumlamanın önemini kavrama

Mesleki yetkinlik modeline göre, eğitim etkinliklerinin özünde gizemliliğin bulunduğu varsayılır. Bu modele göre geliştirilen hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının kesinlik belirten yeterlikler temelinde değil, tersine açık uçlu, sürece dayalı bir anlayış temelinde hazırlanması gerekmektedir.

1.1.2. Teknik Rasyonel Model

Teknik rasyonel modelde (Fish, 1995, ss. 38-49), öğrenme, bir araç olarak değerlendirilir. Modele göre, öğretmenlik eğitiminin, öğretmenlik mesleğinin alt becerilere bölünmüş yeterliklerini kazanma, bunları öğretme etkinliklerinde araç olarak kullanma biçiminde gerçekleşmesi ileri sürülmektedir. Modele göre, öğretmen adaylarının kazanması gereken yeterlikler şöyle olmalıdır:

- Mesleğin kurallarını ve yasal metinlerini bilme
- Uygulamayı yürütme, programları izleme
- Süreğen (rutin) işleri yapma
- Öğretim konusunda önceden tanımlanmış çözümlenmeleri ya da tanımları kullanma

- Etkili sistemleri gerçekleştirme

Teknik rasyonel modelde öğretmenlik mesleği becerilerine, eğitim kuramlarının uygulanabilirliği ve dolayısıyla da yeterliklerin gözlemlenebilirliği temelinden bakıldığı anlaşılmaktadır. Modele göre, temel yeterliklere sahip olmak ve bunları gerçek ortamda sınamak yaşamsal bir nitelik taşır. Bunun için öğretmen adayının bu yeterlikleri yerine getirerek meslekte uzmanlaşabileceği kabul edilir. Bu anlayışa göre, yeterlik göstergeleri uygunlaştırılmalı, ölçülebilmeli ve denetlenebilmelidir.

Teknik rasyonel modelin öğretmen eğitiminde getirdiği bir başka anlayış da, öğretmen eğitimini veren kurumun önceden belirlenen yeterlikler doğrultusunda denetlenebilirliğidir. Bu anlayışa göre, kurumu değerlendirmenin, kurumla ilgili karar vermenin, kurumların denetimini yapmanın ve denetim sonucunda elde edilen sonuçlara göre kurumların tanınmasının (akreditasyon vermenin) olanaklı olabileceği ileri sürülmektedir. Modelde, kurumları değerlendirmedeki temel ölçüt, *yeterlikler* temelinde tanımlanmış kolayca ölçülebilme özelliğine sahip uygulamalardır.

Sonuç olarak teknik rasyonel modelde, gerek öğretmen adayının gerekse kurumun yerine getirmesi gereken bu yeterliklerin, öğretmen eğitiminin niteliksel özelliklerini oluşturduğu varsayılmaktadır.

1.1.3. Okul -Temelli Model

Öğretmen yetiştirmede, yirminci yüzyılın son çeyreğinde varlığını iyice gösteren küreselleşme olgusunun bir sonucu olarak, başlangıçta İngiltere’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde, daha sonra Avrupa ülkeleriyle denizaşırı ülkelerde *okul-temelli* ya da *okul-merkezli* ya da *standart-temelli öğretmen yetiştirme* (Furlong, 2002) adlarıyla yaygınlaşan yeni bir yönelimin ortaya çıktığı görülmektedir.

Okul-temelli modele göre, öğretmen eğitimi programlarında sosyal ve kültürel yanı ağır basan etkinlikler yerine, okul uygulamalarının daha baskın olduğu etkinliklere yer verilmelidir. Okul-temelli modelin özellikleri irdelendiğinde, teknik rasyonel modelin bir türevi olduğu görülür. Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarını yürütmede,

gerek kurumlar gerekse görevliler ve öğretmen adayları için yeterliklerin standartlaştırılması bakımından, okul-temelli modelin özellikleri teknik rasyonel modelin özellikleriyle benzerlik taşır. Bununla birlikte, öğretmen eğitiminde üniversite ile uygulama okulu arasında sorumluluğun eşit olarak paylaşılması yerine, uygulama okuluna daha çok sorumluluğun verilmesini öngörmesiyle, model teknik rasyonel modelden farklılaşır.

1.2. Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi Modellerinin Gelişimi ve Sonuçları

Okul-temelli modelin öncülü olan teknik rasyonel modelin programlar üzerindeki ilk etkilerinin, Türkiye'nin de içinde bulunduğu ve Kıta Avrupası ülkeleri eğitim bakanlarının 1987'de Galton'da gerçekleştirdikleri toplantıda hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında "...okul uygulamalarına daha çok ağırlık verilmesi..." yönünde aldıkları kararlarla başladığı gözlenmektedir (Sevik, 1997). Nitekim hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında okul uygulamalarına ağırlık verme anlayışı, bu karar sonrasında, Avrupa ülkelerinin (Sağlam, 1999; Furlong, 2002), denizaşırı ülkelerinin (Wilkin, 1994; Hayhoe, 2001; Day ve ötekiler, 2003) ve Türkiye'nin (Yükseköğretim Kurulu, 1998a; Yükseköğretim Kurulu, 1998c) öğretmen yetiştirme politikalarına yansımıştır.

Teknik rasyonel model ile okul-temelli modelin temel aldığı değerlerin, küresel ekonominin egemen olduğu piyasa ekonomisi anlayışına dayandığı anlaşılmaktadır. Önceki hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının tasarlanmasında dikkate alınan mesleki yeterlik modeline göre, programların sosyal boyutu daha ağır basan moral değerler üzerine geliştirilmesi öngörülmekteydi. Sosyal boyutu ağır basan bu modelin temelinde daha çok ahlaki değerlerin, ilkelerin, amaçların, beklentilerin, davranış örüntüleriyle bütünleşik bir sistem mantığının yattığı anlaşılmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak, öğretmen yetiştirmenin kültürel bir etkinlik olduğu ve programlarının da toplumun ve insanlığın kültürüyle bütünleştirilmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Wilkin, 1994).

Ne var ki, ekonomik rekabet bakımından küreselleşme yanlısı hükümetlerin, mesleki yetkinlik modeline göre hazırlanmış hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarını istenilen nitelikte öğretmen yetiştirememeleri nedeniyle eleştirdikleri görülmektedir. Onlara göre, programlardaki sosyal boyut, zamanın boşa harcanmasına ve finans kaynaklarının da yanlış kullanımına neden olmaktadır. Bunlara ek olarak, fakültelerin öğretmenlik uygulamalarının dışında kalmalarından dolayı uygulamaya yönelik bilginin üretimi ve paylaşımı konularında önemli sorunlar yaşadıkları, yine bu kişilerce ileri sürülmektedir. Bu düşünceye sahip olanlara göre fakülteler, başarısızlıklarının nedenlerini dış etkenlerde değil, tersine programlarını geliştirirken temel almış oldukları mesleki yetkinlik modelinde aramaları gerekmektedir (Wilkin, 1994).

Teknik rasyonel model düşüncesinde olanlara göre, mesleği öğrenen kişinin gereksinimi kuramsal nitelikli bilgiler ve beceriler değil, tersine, uygulama ortamında elde edeceği durumsal nitelikli bilgiler ve becerilerdir. Bu bakış açısına göre, bilginin, yapısı gereği fakültelerde değil, uygulamanın yoğun olarak gerçekleştiği okul ortamlarında bulunduğu ileri sürülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adayının, yapıya bağlı olarak geliştireceği ve durumsal nitelik gösteren bu bilgiyi, ancak öğretme eylemi içerisindeyken uygulayarak ve yaşayarak öğrenmesi gerektiği savunulmaktadır. Bunların yanı sıra öğretmen adayının mesleğinin gereklerini sosyal boyutu ağır basan programlarda olduğu gibi, uzun bir sürede değil, ekonomiklik bakımından öğrenimini tamamladığında kazanmış olması gerektiği ileri sürülür (Wilkin, 1994).

Sonuç olarak, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının mesleki yeterlikleri sağlayıcı bir yapıda tasarlanması gereklidir (Wilkin, 1994). Bu düşünceyi savunan hükümetlerin hizmetöncesi öğretmen eğitimi politikalarını ve dolayısıyla programlarını yukarıda tanımlanan gerekçelere bağlı olarak okul-temelli model yaklaşımına göre düzenlemeye çalıştıkları ya da programların bu modelin özelliklerine göre hazırlanması konusunda kamuoyunu inandırmaya çalıştıkları görülmektedir (Furlong ve Mynard, 1995, ss. 10–25).

Teknik rasyonel model ile okul-temelli model yaklaşımlarında, hizmetöncesi öğretmen eğitiminde birtakım kavramların, sahip oldukları anlayış temelinde, doğal olarak

yeniden anlamlandırıldığı ve öteki modele göre biraz daha öne çıkarıldığı gözlenmektedir. Bunlar, bilgi, yeterlik, standart, gösterge, tanınma, uygulama okulu ve uygulama öğretmeni gibi kimi kavramlardır.

Modellerin ilk öne çıkardığı değişikliğin, bilgiye verilen anlam konusunda olduğu gözlenmektedir. Buna göre, programlarda, öğretmen adayına sosyal bir bakış kazandıran Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Ekonomisi, Eğitim Tarihi gibi dersler yerine, gerçek bir okul ortamında öğretmenlik mesleği yeterliklerini uygulamasına olanak sağlayacak uygulama türü derslere yer verilmesi öngörülmektedir (Wilkin, 1994; Kavcar, 1999; Devlet Planlama Teşkilatı, 2000, ss.45–68; Furlong, 2002).

Her iki yaklaşımın öne çıkardığı bir başka değişiklik, hizmetöncesi öğretmen eğitiminde kurumların ve bireylerin konumuna verilen değer konusunda yaşanmıştır (Hoz ve ötekiler, 2003). Öteden beri, fakültelerin üniversiter eğitim olarak araştırma temelli bir yapılanmanın kendilerine verdiği bir seçkinliğe ve yine bilgi konusunda tekelleşmeden kaynaklanan belirgin bir güce sahip oldukları düşünülmektedir. Yeni yaklaşım olan okul-temelli modelde ise, hizmetöncesi öğretmen eğitiminde kurumsal sorumluluk fakülteden uygulama okuluna doğru uzanmaktadır (Wilkin, 1994; MEB, 1998).

Öteki değişiklik, finans alanındadır. Her iki modele göre, öğretmen adaylarının deneyim sonucu bilgiye ulaşabilmeleri ve bunları deneyebilmeleri için öğrenme süresinin önemli bir bölümünü uygulama okullarında geçirmeleri gereklidir. Bu yeni durum, mali kaynakların önemli bir bölümünün üniversiteler yerine, uygulama okullarına gitmesini de beraberinde getirmiştir (d'Arbon, 1994; Wilkin, 1994; Gilroy, 2002).

1.3. Çeşitli Ülkelerde Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi

Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının tasarlanmasında modellerin yanı sıra çeşitli ülkelerin hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarını da incelemenin, okul uygulama çalışmalarıyla uygulama öğretmenliği konusunu daha sağlıklı değerlendirme

olanağı verecektir. Ülkelerin hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları arasında çeşitli yönlerden farklılıklar olmasına karşılık, aralarında birtakım benzerlikler de bulunmaktadır. Söz konusu farklılıkların büyük ölçüde hizmetöncesi öğretmen eğitimine okul - temelli ya da teknik rasyonel ya da mesleki yetkinlik olarak bakılmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu alt bölümde, seçilmiş birkaç ülkenin hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları ve okul uygulama çalışmaları kısaca tanıtılmaya çalışılmıştır.

1.3.1. İngiltere’de Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi

İngiltere’de hizmetöncesi öğretmen eğitiminde iki ayrı modelin uygulandığı görülmektedir. Bunlardan birincisi lisans düzeyinde üç ya da dört yıl süreli eğitim bakaloryası veren ve daha çok teknik rasyonel modelin özelliklerini taşıyan program, ikincisi de lisans sonrası ve daha çok okul-temelli modelin özelliklerine göre hazırlanmış bir yıllık eğitime dayanan programlardır. İkinci modelin, üniversite tarafından yürütüldüğü kadar, uygulama okulları tarafından da yürütüldüğü gözlenmektedir (Gilroy, 2002).

İngiltere hizmetöncesi öğretmen eğitimi sisteminde, fakültelerin ders kredilerini belirleme ve çeşitli örgütlenmeler yapabilmelerine yönelik sahip olduğu özerklik, Muhafazakâr Hükümetçe 1988 yılından başlayarak değişikliğe uğratılmış ve özerkliğin önemli bir bölümü merkezi hükümete aktarılmıştır (Sevik, 1997). Sistemdeki ilk merkezileşme, fakültelerin işleyişini denetlemek için fakülte dışında merkezi hükümete bağlı yeni birimlerin kurulmasıyla başlamıştır. Yeni bir birim olarak Öğretmen Yetiştirme Birimi (Teacher Training Agency/TTA) 1993 yılında kurulmuş ve bünyesinde Standartlar Birimi oluşturulmuştur. Bu birimin görevi, fakültelerin eğitim hizmetlerini önceden belirlenen standartlar temelinde verip vermediklerini denetlemek biçiminde tanımlanmıştır.

İngiltere’de hizmetöncesi öğretmen eğitiminde sorumluluk alacak fakültelerin ve okulların öğretmen adaylarını kurumlarına kabulünde ve onların kurumlarından mezun olmalarında yerine getirmeleri gereken yeterlikler merkezi olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen eğitimi sisteminde hizmetöncesi öğretmen eğitimi programı

bakımından tam bir merkezilik bulunmamaktadır (Eurydice, 2003d). Fakülteler programlarını merkezi olarak tanımlanan yeterlikleri kazandırıcı nitelikte *mesleki değerler*, *öğrenci gelişim özellikleri bilgisi* ve *öğretmenlik becerileri* olmak üzere üç boyutta hazırlamaları gerekmektedir. Fakülteler programda yer alacak dersler konusunda *yarı özerk* konumdadırlar. Öte yandan fakülteler, eğitim programlarını düzenleme konusunda yarı özerk konumda olmalarına karşılık, uygulanan yasalardan dolayı, eğitim programlarının genelde birbirine benzediği görülmektedir (Eurydice, 2003d).

Fakülteler sözü edilen yeterlikleri öğretmen adaylarına kazandırabileceklerini kanıtlamak için, 2002 yılında kabul edilen yeni düzenlemelere (Teacher Training Agency/TTA, 2002) göre, bünyelerinde birtakım mekanizmalar oluşturmaları gerekmektedir. Bu mekanizmalar, öğretmen adaylarının fakülteye giriş koşulları ile öğretmen adaylarını yetiştirme, değerlendirme, uygulama okullarıyla işbirliğini yürütme ve bu nitelikleri koruma konularında bir tür sigorta işlevi görürler.

İngiltere’de bir öğretmen adayının öğretmen olması için birtakım aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Öğretmen Eğitimini Değerlendirme Konseyi’nin (Committee for the Accreditation of Teacher Education/CATE) 1992’de belirlediği öğrenci seçimi koşullarına göre, bir öğretmen adayının fakülteye girişte dil ve matematik becerilerini sınavan yazılı bir sınavdan istenilen düzeyde puan alması, ardından fakültenin düzenlediği yüz yüze görüşmeyi başarıyla geçmesi gerekmektedir. Öğretmen adayının fakülteyi bitirdikten sonra, edebiyat ve matematik alanları dışında, bilgi teknolojileri ile ilgili alanlardaki testlerden de yeterli puan alma zorunluluğu bulunmaktadır (Eurydice, 2003d).

İngiltere hizmetöncesi öğretmen eğitimi sisteminin, gerek eğitim fakülteleri gerekse öğretmen adayları için yeterliklerin standartlaştırılması, fakülteler dışında merkeze bağlı denetim birimlerinin kurulması gibi özellikleri bakımından teknik rasyonel modelin temel özelliklerini taşıdığı söylenebilir. Bununla birlikte, hizmetöncesi öğretmen eğitiminde ve özellikle de lisans sonrası hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında sorumluluğun fakülte yerine uygulama okullarına aktarılmasıyla hizmetöncesi öğretmen

eğitimi sisteminde okul - temelli modelin özelliklerinin yaygınlaştırılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.

1.3.2. Norveç'te Hizmetöncesi ğretmen Eğitimi

Norveç'te hizmetöncesi ğretmen eğitimi programlarının kolej ve niversite temelli eğitim olmak üzere iki modelde yrtldđđ örülmektedir. Kolej temelli eğitim okulncesiyle ilköğretime yönelik ğretmenliklere, niversite temelli eğitim ise ortaöğretim düzeyindeki ğretmenliklere yöneliktir (Hansen ve Simonsen, 2001).

Norveç'te bir ğretmen adayının ğretmen olması için liseyi bitirmiş ve birtakım derslerden önceden belirlenmiş kredileri almış olması gerekmektedir. Öğretmen adayının yükseköğretime kabulünde sınav uygulaması bulunmakla birlikte, Norveç'te yaşam boyu öğrenmeyi destekleme ilkesi gereği, 23 ya da 25 yaş üzerinde olanlara, kredi açısından temel ltleri tamamlamak koşuluyla, ğretmen eğitimi birimlerine başvuru yapabilme hakkı verilmektedir (Eurydice, 2003c).

Norveç'te hizmetöncesi ğretmen eğitimi programlarının sürelerinin dzeyele göre dört ile yedi yıl arası değiştiği görülmektedir. Ancak, yedi yıllık sürenin altı yıla indirilmesi düşünülmektedir (Eurydice, 2003c). Programın ilk iki buçuk yıllık bölümü, zorunlu derslere, bunun bir dönemlik bölümü eğitim kurumlarına ziyaret etmeye ayrılmaktadır. Öteki bir yıllık bölüm, ğretmen adayının zorunlu dersler arasından seçtiği bir konu alanında derinlemesine alacağı derslere ayrılmaktadır. Geriye kalan süre de, uygulama okulu denetiminde gerçekleştirilen okul uygulama çalışmaları için kullanılmaktadır (Eurydice, 2003c).

Norveç ğretmen eğitimi sisteminde fakülteler, ğretmen adaylarını programa kabul etme, programların sürelerini ve program içeriklerini belirleme dışında, örneğin karar alma, uygulama ve denetleme konularında zerktirler. Ayrıca, fakültelerin özerkliklerini daha da geliştirmeleri sistemde temel anlayış olarak kabul edilmektedir.

Sonuç olarak, Norveç hizmetöncesi ğretmen eğitimi programlarının program sürelerinin uzun olması, kuramsal çalışmalara daha çok yer verilmesi ve fakültelere bazı

konularda özerklik tanınması bakımından, sistemin daha çok mesleki yetkinlik modeli özellikleri çerçevesinde yapılandırıldığı söylenebilir (Eurydice, 2003c).

1.3.3. Almanya’da Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi

Almanya hizmetöncesi öğretmen eğitimi, eyaletlerarası ilişkiyi düzenleyen bir yasa ile yürütülmektedir. Bu yasaya göre, öğretmen eğitimi sorumluluğu, eyaletlerin eğitim ve kültür bakanlıklarına devredilmiştir (Eurydice, 2003a). Almanya hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında mesleki uygulamalara ağırlık verilmesi konusunda ilk değişiklikler, eyalet eğitim bakanlarının 2002’de yapmış oldukları toplantıyla gerçekleşmiştir. Bununla birlikte, Almanya hizmetöncesi öğretmen eğitiminin kendine özgü özellikleri korunmuştur.

Almanya hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının süreleri dört buçuk ile beş yıl arasında değişmektedir. İlk üç yıllık süre yükseköğretim programını, izleyen zaman dilimi olan bir buçuk ya da iki yıllık süre ise yükseköğretim sonrası hazırlık servislerindeki ya da uygulama okulundaki okul uygulama çalışmalarını kapsamaktadır (Sağlam, 1999, ss. 48–49; Eurydice, 2003a). Almanya hizmetöncesi öğretmen eğitimi programı genel kültür, eğitim bilimleri, alan dersleri ile özel öğretim bilgisi ve uygulama çalışmaları olmak üzere iki kategoride toplanmaktadır (Eurydice, 2003a).

Almanya’da öğretmen olma koşullarının birçok ülkeye göre daha ağır olduğu söylenebilir. Bir öğretmen adayının öğretmen eğitimi programına kabul edilebilmesi için, birinci aşamada, bitirdiği liseden sonraki sınavda tüm sınava girenlerin içerisinde akademik yönden kendisinin yeterli olduğunu gösteren bir puan alması gerekmektedir. İkinci aşamada, öğretmen adayının fakültenin düzenlediği yüz yüze görüşmeden başarıyla çıkması ve son aşamada da başvuracağı mesleğe uygun özelliklere sahip olup olmadığıyla ilgili bir seçme işleminden geçmesi zorunludur (Eurydice, 2003a). Üçüncü aşamada, öğretmen adayının üç yıllık yükseköğretim programı sonrasında gireceği birinci devlet sınavını, dördüncü aşamada da hazırlık servisindeki eğitimbilim çalışmalarını başarıyla bitirmesi ve sonrasında gireceği ikinci devlet sınavından da başarılı olması gerekmektedir (Sağlam, 1999, ss. 48–49).

Almanya hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında öğretmenlik mesleği konusunda bir standartlaşma eğilimi henüz yaygınlaşmamıştır. Yükseköğretim programlarında kuramsal yanı ağır basan dersler ağırlıklıdır. Üniversite sonrası hazırlık servisi olarak işlev gören birimlerdeki etkinlikler, okul uygulamalarından, bu uygulamaların irdelenmesinden, tartışılmasından ve benzer konularda yapılan araştırmalardan oluşmaktadır. Programların bu özelliklerinin, öğretmen adayının öğretmenlik mesleğini özümseyerek kazanması yönünde olması nedeniyle mesleki yetkinlik modelinin özellikleriyle daha bir tutarlı olduğu söylenebilir (Sağlam, 1999, ss.48–49).

1.3.4. Fransa’da Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi

Fransa, hizmetöncesi öğretmen eğitimi sisteminde önemli değişiklikleri 1970’li yıllarda yapmakla birlikte, son düzenlemeleri Eğitim Reformu adı altında 1989’da gerçekleştirmiştir. Reformla, öğretmen yetiştirmeden sorumlu eski okullar kaldırılarak yerlerine yöneticilerinin eğitim bakanlığınca belirlendiği üniversite düzeyinde kurumlar kurulmuştur. Bu kurumlara Öğretmen Yetiştiren Üniversite Enstitüleri (Institut Universitaire de Formation des Maitres/IUFM) adı verilmektedir (Bonnet, 1996; Sağlam, 1999, s. 160; Eurydice, 2003b).

Fransa hizmetöncesi öğretmen eğitimi sisteminin, genel bir lisans eğitimi ve bu eğitim sonrası gidilen öğretmenlik eğitimi programı olmak üzere ardışık iki aşamadan oluştuğu gözlenmektedir. Sistemde lisans eğitimi programı üç yıl süreli, onu izleyen eğitim programı iki yıl sürelidir. Öğretmen eğitimi veren enstitülerce yürütülen lisans sonrası eğitimin birinci yıl programında kuramsal derslerin ağırlıklı olmasına karşılık, okul-temelli etkinliklere ve eğitimbilim derslerine de yer verilmektedir. Çünkü birinci yıl programının amacı, öğretmen adaylarını yıl sonunda ulusal düzeyde gerçekleştirilen yarışma sınavına hazırlamaktır (Asher ve Malet, 1996). İkinci yıl programı, birinci yılki programın devamı niteliğinde olup okul uygulama çalışmalarındaki öğretim uygulamalarını, öğretmenlik mesleğiyle ilgili alanlarda incelemeyi içeren araştırma çalışmalarını ve eğitimbilim derslerini içermektedir (Bonnet, 1996; Eurydice, 2003b). Yıl sonunda, öğretmen adayından yarışma sınavı kapsamı dışında kalan konulardan birinde disiplinlerarası yöntem kullanarak bir bitirme çalışması yapması beklenmektedir

(Bonnet, 1996).

Fransa'da öğretmen olmak için bir öğretmen adayının beş aşamadan geçmesi gerekmektedir. Birinci aşamada, öğretmen adayının lise olgunluk sınavından sonra üç yıllık bir üniversite eğitimini tamamlaması zorunludur. İkinci aşamada, öğretmen adayının bir yıllık eğitimi kapsayan ve daha çok kendisini yarışma sınavına hazırlayan yetiştirme dönemini tamamlaması gerekmektedir. Üçüncü aşamada, öğretmen adayının eleme sınavını başarıyla geçmesi gerekmektedir. Sonraki aşamada öğretmen adayının, bir yıllık yetiştirme enstitüsü programını tamamlaması ve almış olduğu öğretmenlik eğitimi belgesini görev yapacağı bölgenin eğitsel kuruluna onaylatması gerekmektedir (Bonnet, 1996).

Fransa hizmetöncesi öğretmen eğitimi sisteminde öğretmenlik mesleğinin gerek kurumsal gerekse öğretmen adayları bakımından standartlaşma eğiliminin henüz yaygınlaşmadığı gözlenmektedir. Bu verilere dayanarak, Fransa hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının genel özelliklerinin mesleki yetkinlik modelinin özellikleriyle benzerlik taşıdığı söylenebilir.

1.3.5. Amerika Birleşik Devletleri'nde Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının İngiltere'deki uygulamaya benzer biçimde lisans ve lisans sonrası olmak üzere iki farklı modelde sürdürüldüğü gözlenmektedir.

ABD hizmetöncesi öğretmen eğitimi sisteminde görülen en önemli özelliklerden birisi, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarına tanınma onayı (akreditasyon) belgesi veren fakültelerden bağımsız çok sayıda birimin olmasıdır. Örneğin, Alabama eyaletinde bir fakültenin hizmetöncesi öğretmen eğitimi programı açabilmesi için, ulusal düzeyde Ulusal Öğretmen Eğitimi Tanıma Konseyi (The National Council for Accreditation of Teacher Education/NCATE) ile Ulusal Eyalet Öğretmen Eğitimi Yöneticileri Birliğinden (The National Association of State Directors of Teacher Education/NASDTEC) ve eyalet düzeyinde ise, Alabama Eyaleti Eğitim Kurulundan (The Alabama State Board of Education/SED) tanınma alması gerekmektedir. ABD'de

hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları için ülke genelinde, İngiltere’de olduğu gibi, belirli standartlar getirilmiştir. Bu standartlara karşılık, programlarda ve uygulamalarda eyaletler arasında önemli farklılıklar da bulunmaktadır (Collinson ve Ono, 2001).

ABD’de öğretmen olmak için üç aşamadan geçmek gerekmektedir. Birinci aşamada, öğretmen adayının dili kullanma becerisinin ölçüldüğü yazılı sınav ile bilgisayar becerilerinin ölçüldüğü çeşitli sınavlardan belli puanları alma zorunluluğu bulunmaktadır. Sözelimi, lisans sonrası bir program ile öğretmen olmak isteyen öğretmen adayının, programa başvurması için lisans bitirme derecesinin, örneğin Kaliforniya Devlet Üniversitesi’nde (California State University), 4.00 üzerinden en az 2.70 olması gerekmektedir. İkinci aşamada öğretmen adayı, lisans ya da lisans sonrası programı tamamlaması ve son olarak da planlama ve hazırlanma, sınıf çevresi, öğretim programı hazırlama ve meslekleşme gibi alanlarda kapsamlı bir sınavdan yeterli puan alması zorunluluğu bulunmaktadır (California State University, 2004).

ABD’deki hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları irdelendiğinde, programların İngiltere’de olduğu gibi, hem kurumlara hem de öğretmen adaylarının niteliklerine dönük standartlar içerdiği gözlenmektedir. Bunun yanında, fakültelerin hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarını tanıma ve denetleme işlemlerinin fakülte dışı birimlerce gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu biçimiyle, ABD’deki hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının özelliklerinin daha çok teknik rasyonel modelin özellikleriyle benzerlik taşıdığı söylenebilir.

1.4. Türkiye’de Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi

Türkiye’deki hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarını, yukarıda tanıtılmaya çalışılan üç modelden teknik rasyonel model anlayışının daha çok etki ettiği gözlenmektedir. Teknik rasyonel model anlayışının Türkiye’deki hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarına ilk etkilerinin 1994’te öğretmen eğitiminde kalitenin artırılması amacıyla Dünya Bankası’ndan alınan kredi yardımıyla geliştirilen ve 1998 –

1999 öğretim yılında uygulamaya konulan hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarıyla başladığı görülmektedir (Kavcar, 1999). Yükseköğretim Kurulu (1998a, s. 5) yeni hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarını geliştirme gerekçelerini şöyle açıklamaktadır:

1. Kuramsal derslere daha çok ağırlık verilerek uygulamanın ihmal edilmesi
2. Programlarda açılan derslerin öğretmen adaylarının ve ilgili okul düzeyinin gerektirdiği gereksinimlerini karşılamaktan çok, programların öğretim elemanlarının tercihleri doğrultusunda belirlenmesi
3. Öğretmenlik formasyonuna ilişkin derslerin, öğretmen adaylarına öğretmenliğin gerektirdiği uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmaktan uzak olması

Bu konuda yapılan araştırmaların sonuçları ve ilköğretim kademesindeki öğrencilerin uluslararası düzeyde katıldıkları dil, matematik ve fen alanlarına ilişkin sınavlarda aldıkları ülke puanlarının birçok ülke puanının altında kalması, Yükseköğretim Kurulu'nun öne sürdüğü eleştirileri destekler niteliktedir (Cumhuriyet, 2001; MEB, 2006). Nitekim araştırmalarda (MEB, 1992; Senemoğlu, 1992; Ataunal, 1994; Çoban, 1996; Erişen, 2001; Senemoğlu, 2003) eğitim fakültelerinin uygulamaya yeterince ağırlık vermedikleri ve uygulama okullarıyla olan ilişkilerinde işbirliğini gerçekleştiremedikleri ortaya konmuştur.

Yükseköğretim Kurulu (1998b, s. 5), hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarını yeniden yapılandırmasının genel amacını, teknik rasyonel modelde olduğu gibi, öğretmen eğitiminde önemli bir yeri olan okul - fakülte işbirliğine dayandırmıştır. Bunun yanı sıra yeniden yapılanmayla, öğretmen adayının kazanması gereken beceriler, fakültelerin fiziki, personel, donanım bakımından sahip olması gereken özellikler, teknik rasyonel modelin özelliklerini uygulayan öteki ülkelerin hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında olduğu gibi, yeterlilik göstergeleri biçiminde tanımlanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 1998c). Sözü edilen yeterlilik göstergeleri aynı zamanda karar

verme sürecinde ölçüt olarak kullanılacak standartları oluşturmaktadır. Standartları oluşturma, izleme ve geliştirme görevleri, Yükseköğretim Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitim fakülteleri temsilcilerinden oluşturulan ABD ve İngiltere'dekine benzer biçimde Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi'ne verilmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 1997).

Fakültelerin uygulama okullarıyla işbirliği yaparak okul uygulama çalışmalarını birlikte yürütmeleri, sürecin öne çıkardığı bir başka olgudur. Okul uygulama çalışmalarına katılacak öğretmen adaylarının yanı sıra uygulama okullarının belirlenmesi, öğretmen adaylarına rehberlik edecek öğretmenlerin seçimi ve uygulamada görev alanların yetiştirilmesi yönündeki sorumluluklar fakülte, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okulları işbirliği çerçevesinde paylaştırılmıştır. Tüm bu işlemlerin nasıl yapılacağı ve bu konudaki görevler ile sorumluluklar dört maddelik bir protokolle temel ilkelere bağlanmıştır (MEB, 1998a; Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 4). Protokol irdelendiğinde, fakülte, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okulları arasında işbirliğinin ana noktasını okul uygulama çalışmaları oluşturmaktadır. Bununla birlikte, kurumlararası personel değişimi de protokolle öngörülmüştür. Düzenlemeyle, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında yer alan Özel Öğretim Yöntemleri, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması gibi derslerin yürütülmesinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı uygulama okullarında çalışan yöneticilerden ve öğretmenlerden öğretim elemanı olarak yararlanılması da karar altına alınmıştır (MEB, 1998a).

Yukarıdaki açıklamalara dayanarak, Türkiye'deki hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının temel özelliklerinin birkaç maddede tanımlanabileceği düşünülmektedir:

- Fakülte - okul işbirliğinin öne çıkarılması, sorumluluğun eşit olarak taraflar arasında paylaşımının temel alınması
- Öğretmen adaylarının yanı sıra öğretmen eğitimi veren tüm kurumların yerine getirmesi gereken yeterliklerin standart olarak belirlenmesi
- Bu standartların aynı zamanda kurumların başarısı için ölçüt sayılması

- Programların uygulanmasında ve denetlenmesinde görevlendirilen kurumların ayrılması
- Programlarda öğretmen eğitiminde sosyal yanı ağır basan dersler yerine uygulama ağırlıklı derslere yer verilmesi

Türkiye’de hizmetöncesi öğretmen eğitimi, iki farklı modelle gerçekleştirilmektedir. Birinci model, okulöncesi ve ilköğretim düzeyindeki kurumlara dönük dört yıllık lisans öğrenimine dayalıdır. İkinci model, ortaöğretim düzeyindeki kurumlara dönük, ABD ve İngiltere’de olduğu gibi ve bu ülkelerde sertifika programı olarak ancak Türkiye’de tezsiz yüksek lisans programı biçiminde tanımlanan bir buçuk yıl süreli hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarıdır.

Öğretmen eğitimi programlarında içeriğin üç kategoride toplandığı görülmektedir. Bunlar, genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi dersleridir (Yüksek Öğretim Kurulu, 1998a).

Türkiye’de bir öğretmen adayının öğretmen olabilmesi için üç aşamayı başarıyla tamamlaması gerekmektedir. Birinci aşamada, öğretmen adayının ortaöğretim sonrasında ülke genelinde uygulanan sözel ve sayısal temelli Öğrenci Seçme Sınavından (ÖSS) istenilen düzeyde puan alması, ardından aldığı puana göre program tercihinde bulunması ve Öğrenci Yerleştirme Merkezince bir öğretmenlik programına yerleştirilmesi gerekmektedir. İkinci aşamada, öğretmen adayının kuramsal ve uygulamalı olmak üzere en az dört yıllık bir eğitimi başarıyla tamamlaması zorunludur. Son aşamada, öğretmen adayının Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezince (ÖSYM) düzenlenen Türkçe dil becerileri, genel kültür, vatandaşlık bilgisi ve eğitim bilimleri alanlarında hazırlanmış ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olarak adlandırılan çoktan seçmeli bir sıralama sınavına girmesi ve bu sınavda Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen puana uygun bir puan alması gerekmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adayının özel okullarda öğretmen olmak için Kamu Personeli Seçme Sınavına girme koşulu bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye’de uygulanmakta olan hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının özelliklerinin teknik rasyonel modelin özellikleriyle benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

1.5. Çeşitli Ülkelerde Okul Uygulama Çalışmaları

Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının kuramsal ve uygulamalı olmak üzere iki temel bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler de organik bir yapı içerisinde yer almaktadır (Hacıoğlu ve Alkan, 1995, s. 16). Programın kuramsal boyutu fakültelerde, uygulama boyutu da uygulama okullarında gerçekleştirilmektedir.

Okul uygulama çalışmaları, doğal olarak parçası olduğu hizmetöncesi öğretmen eğitim programlarında temel alınan modelin öngörülerine göre değişmektedir. Örneğin, teknik rasyonel modelde ve bu modelin bir türevi olan okul-temelli modelde okul uygulama çalışmaları için öngörülen derslerin niteliklerinin ve bu dersler için ayrılan sürelerin mesleki yetkinlik modeline göre farklı olması beklenir. Bu farklılıklar büyük ölçüde, teknik rasyonel model ile okul-temelli modelin öğretmenlik mesleğinin kampüs ortamında değil, öğretmenlik mesleğinin uygulandığı okul ortamlarında kazanabileceği yaklaşımdan kaynaklanmaktadır.

Bundan sonraki bölümde, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları tanıtılmaya çalışılan ülkelerin okul uygulama çalışmaları ve bu yapı içerisinde önemli bir yere sahip olan ve aynı zamanda araştırmanın da konusu olan uygulama öğretmenliği ögesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

1.5.1. İngiltere’de Okul Uygulama Çalışmaları

İngiltere hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında okul uygulama çalışmalarının amacı, öğretmen adayını iş üzerinde ve deneyimli bir öğretmen desteği ile yetiştirmektir (Eurydice, 2003d). Öğretmen adaylarının öğretimde deneyime sahip, işinde iyi öğretmenleri izlemelerinin sağlanması, tüm yaş gruplarına yönelik yetiştirilmesi, bu sürede en azından iki okulda deneyimli öğretmenlerle çalışma olanaklarının yaratılması

gibi konular, ilgili kurumların programlarında sahip olması gereken özelliklerdendir (CATE, 1993).

Okul uygulama çalışmalarına ayrılan süreler, hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programlarının türlerine göre değişmektedir. Lisans programlarında uygulamaya 36 hafta, 3 yıllık programlarda 24 hafta ve tam zamanlı ile yarı zamanlı lisans sonrası programlarda ise 18 hafta ayrılmıştır (CATE, 1993; Sevik, 1997; Cain, 2004).

İngiltere’de okul uygulama çalışma programları iki aşamalı olarak düzenlenmiştir. Birinci aşamada, öğretmen adayının herhangi bir kılavuz yardımı almadan uygulama okulunda öğretim ve öğrenme etkinliklerini gözlemesi gerekmektedir. İkinci aşamada ise, öğretmen adayına iki farklı uygulama öğretmeni tarafından iki farklı rehberlik hizmeti sunulmaktadır. Mesleki rehberlik genelde okul müdür yardımcısı, program konusundaki rehberlik ise konu alanı uzmanı olan uygulama öğretmeni tarafından verilmektedir (Cain, 2004). Okul uygulama çalışmalarıyla öğretmen adayının önce deneyimli öğretmenleri gözlemesi ve onlardan uygulamaya ilişkin yeni bir şeyler öğrenmesi, daha sonra kendine güvenini ve becerilerini geliştirmesi, ayrıca, daha büyük grupların öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğini görmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ek olarak, okul uygulama çalışmalarıyla sınıfın tüm öğretim sorumluluğunun uygulama öğretmeni gözetiminde öğretmen adayına verilmesi de amaçlanmaktadır (Cain, 2004).

Okul uygulamalarında öğretmen adayını değerlendirme, uygulamanın son altı haftasında merkezi olarak belirlenmiş bir birim tarafından yapılır. Değerlendirme, öğretmen adayının öğretmenlik becerilerini kazanıp kazanmadığına karar vermek temelinde gerçekleştirilmektedir. Sözelimi, bir öğretmen adayının başarısı, sınıf içerisinde etkili bir öğretimi gerçekleştirmesi, etkili öğrenme koşullarını sağlaması ve öğrencilerin davranışlarını yönetmesi konularında göstereceği performansa göre belirlenir (CATE, 1993).

1.5.2. Norveç’te Okul Uygulama Çalışmaları

Norveç hizmetöncesi öğretmen eğitimi anlayışı daha çok mesleki yetkinlik modeli özellikleri taşımaktadır. Bununla birlikte, son dönemde, Norveç hizmetöncesi öğretmen

eğitimi programları okul uygulama çalışmalarının araştırma temelinde geliştirilmesi için üniversite ile okullar arasında yeni gelişim planlarının belirlenmesinin öngöröldüğü ve çalışmaların da 2005–2008 yıllarını kapsayacak biçimde projelendirildiği gözlenmektedir (The Reesearch Council of Norway, 2005).

Okul uygulama çalışmalarında öğretmen adayının okulu ve mesleğini tanınması amacıyla okul uygulama çalışmalarına programlarda en az 18 haftalık bir süre ayrılmaktadır. Tanınma amaçlı okul uygulama çalışmaları, öğretim dönemlerinde 2 ile 3'er haftalık dilimler içerisinde gerçekleştirilmektedir. Öğretim uygulamalarına ise, programın dördüncü yılında yer verilmektedir (Eurydice, 2003c).

Öğretmen adayları uygulama okullarında 3'er ya da 6'şar kişilik gruplar olarak bu görev için özel danışmanlık eğitimi almış bir uygulama öğretmeniyle birlikte çalışırlar. Uygulama öğretmeni olabilmek için, öğretmenlerin yetiştirme ve danışmanlık yapma konusunda 30 ile 60 kredi (ECTS credits) arasında değişen bir hizmetiçi eğitim programına katılma zorunlulukları bulunmaktadır (Hansen ve Simonsen, 2001).

Norveç'te okul uygulama çalışmaları kimi kolejlerde farklı yürütölmektedir. Örneğin, öğretmen adaylarından bir haftalık zaman dilimi içerisinde bir okulun tüm öğretme ve yönetme işlerini yerine getirmeleri beklenir. Bu uygulamada, öğretmen adayları kendi aralarında okulun yönetim, öğretim ve öteki işlerini yapmak üzere sorumlulukları paylaşırlar. Uygulamalar, kolejden bir öğretim görevlisi ve uygulama okulundan bir ya da birkaç gözetmenden oluşturulan bir denetçi grup tarafından izlenir ve denetlenir (Hansen ve Simonsen, 2001).

1.5.3. Almanya'da Okul Uygulama alışmaları

Hizmetöncesi öğretmen eğitimi okul uygulama alışmaları, Almanya'da öteki Avrupa ölkelerinden biraz daha farklı biçimde gerçekleştirilmektedir. Lisans eğitimi sonrası öğretmen adayı, okul uygulama çalışmalarını öğretmen yetiştirme enstitülerinde Öğrenci Semineri (Studienseminare) adı altında gerçekleştirir (Eurydice, 2003a). Uygulamadaki sorumluluk enstitölere verilmiştir.

Uygulama süresinin iki yıl olmasına karşılık, kimi eyaletlerde bu süre 18 aya dek kısalabilmektedir. Enstitü, öğretmen adayından okul uygulama çalışmaları programı kapsamında birtakım görevleri yerine getirmesini beklemektedir. Bunlar, derslerde gözlem yapma, birçok uygulama okulunda rehber denetiminde ve rehber denetimi olmaksızın bağımsız öğretim çalışmalarını yerine getirme, yükseköğretim programında edindiği bilgilerle uygulama alanında edindiği deneyimleri bütünleştirme, eğitimbilim kuramlarına ilişkin bilgi ve becerilerini yeniden gözden geçirmeye yönelik yeni etkinlikler yapma ve konu merkezli öğretimler gerçekleştirme gibi çalışmalardır. Öğretmen adayının başarısı, yukarıda tanımlanan görevleri yerine getirmedeki performansına dayalı olarak uygulamadaki görevlilerce birlikte belirlenir (Sağlam, 1999, s. 49; Eurydice, 2003a).

Öğretmen adaylarının okul uygulama çalışmalarında farklı uygulamalar yapacak olmalarından dolayı, her uygulamada öğretmen adayına farklı uygulama öğretmenleri görevlendirilir. Sözgelimi, öğretmen adayının yarı zamanlı öğretim çalışmalarında kendisine rehberlik yapmak üzere okul öğretmenlerinden bir öğretmen uygulama öğretmeni olarak görevlendirilir. Uygulama öğretmeni, öğretmen adayının öteki meslektaşlarıyla yeni ilişkiler kurması için ortam hazırlar. Bu uygulama öğretmenine ek olarak, öğretmen adayının uygulama okulunda mesleki yönden gelişmesini sağlamak için, yine deneyimli ve başarılı öğretmenler arasından bir başka uygulama öğretmeni atanır (Sağlam, 1999, s. 50; Fischer, 2003; Eurydice, 2003a).

1.5.4. Fransa’da Okul Uygulama Çalışmaları

Fransa’da eleme sınavının ikinci ayağı olan sözlü sınavda öğretmen adaylarına okul uygulamalarıyla ilgili sorular sorulmasından dolayı, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programının her iki öğretim yılında da okul uygulama çalışmalarına yer verilmektedir. Enstitüler, birinci yıl programlarında okul uygulama çalışmalarına en az iki haftalık bir zaman ayırırlar. İkinci yıl programlarında ise enstitüler, okul uygulama çalışmalarını, öğretmen adaylarının bir uygulama okulunda haftada 12 saat mesleki çalışma yapmalarına olanak verecek biçimde yapılandırırırlar (Asher ve Malet, 1996).

Okul uygulama çalışmalarına yönelik programlar irdelendiğinde programların kuramsal

derslerle okul uygulama çalışmalarının bir bileşimi olacak biçiminde yapılandırılmış olduğu gözlenmektedir. Programa göre, öğretmen adayları okul uygulama çalışmalarını iki yıllık bir zaman diliminde 18 ya da 19 haftalık bir süre içerisinde gerçekleştirirler. Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının okul uygulama çalışmaları kapsamında en az 500 ders saatlik bir zamanı uygulama okulunda geçirme yükümlülüğü bulunmaktadır (Eurydice, 2003b). Bu sürenin son 8 haftasında, öğretmen adayına öğretim yaptığı sınıfın yetiştirilmesi sorumluluğu verilir. Okul uygulama süresince öğretmen adayına uygulama okulunda mesleki rehberlik yapmak üzere enstitü tarafından eğitim verilmiş öğretmenler görevlendirilir (Bonnet, 1996).

1.5.5. ABD’de Okul Uygulama Çalışmaları

ABD’de lisans mezunu bir öğretmen adayının okul uygulama çalışmalarına başlayabilmesi için, lisans diplomasını, iki referans mektubunu ve amacını belirten bir başvuru formunu fakültede okul uygulama çalışmalarını izleyen birime teslim etmesi gerekmektedir. Ayrıca, lisans öğrencisi olan öğretmen adaylarının okul uygulama çalışmaları kapsamında uygulama okuluna gidebilmeleri için konu alanı bilgisi sınavından geçmeleri gerekmektedir (California State University, 2004). Bu zorunlulukların yanı sıra kimi üniversitelerde ek zorunlulukların da getirildiği gözlenmektedir. Örneğin, Kaliforniya Irwin Üniversitesi’ndeki öğretmen adayları okul uygulama çalışmaları programına başlayabilmeleri için, Öğrenme Kuramları ile Sınıf Uygulamaları derslerinde başarılı olmaları gerekmektedir (California Irwin University, 2004). Yine, kimi üniversitelerde öğretmen adaylarının okul uygulama çalışmalarına çıkmadan önce tüberküloz gibi bulaşıcı hastalık taşımadıklarını kanıtlama yükümlülükleri de bulunmaktadır (California State University, 2004).

Okul uygulama çalışmaları okul, fakülte, öğretmenler olmak üzere üç ana birim üzerinde yapılandırılmıştır. Sözü edilen bu üç birimden bir tür iş ortaklığı kurmaları, sık aralıklarla ve öğretmen adayının mesleğini öğrenme düzeyini ve öğretim uygulamalarını tutarlı bir biçimde değerlendirmeleri istenmektedir. Okul uygulama çalışmaları, öğretim yaşantılarını gerçekleştirme, teknolojiyle bütünleştirilmiş modüler programlar hazırlama, bunları öğretime uygulama ve standart - temelli yeterlikleri yerine getirme olmak üzere dört özellik etrafında biçimlendirilmiştir (California State University,

2004).

Okul uygulama çalışmalarına ayrılan süre en az 100 ders saatidir. Öğretmen adayı yaptığı her farklı uygulamayı, bir formla belgelerir. Öğretmen adayının mesleki yeterlik bakımından öğretmenlik becerilerine sahip olduğunu bu belgeler üzerinden kanıtlaması gerekmektedir. Bunun için öğretmen adayı, uygulama boyunca gerçekleştirdiği her çeşit etkinliğe ilişkin belgeyi ya da belgeleri ürün dosyasında -portfolyo- biriktirir (California State University, 2004; Illinois University, 2004). Öğretmen adayının uygulama başarısı, üniversitede oluşturulmuş öğretmen eğitimi konseyince yukarıda sözü edilen ürün dosyası ve denetim raporlarına dayalı olarak belirlenir.

Öğretmen adayının mesleki gelişimine yardımcı olmak üzere fakülteyle işbirliği yapan, alanında deneyimli ve mesleki rehberlik alanında bir hizmetiçi eğitim programından geçmiş bir uygulama öğretmeni atanır. Bununla birlikte, öğretmen adayı, okul uygulama çalışmalarını izleyen ve aynı zamanda fakültede dersin yürütücüsü olan danışmandan da yardım alır (California State University, 2004).

1.6. Türkiye’de Okul Uygulama Çalışmaları

Türkiye’de hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının bir parçası olan okul uygulama çalışmalarıyla öğretmen adaylarının fakültede edinmiş oldukları kuramsal bilgilerini okul ortamında yapacakları gözlem ve uygulamalarla bütünleştirerek öğretmenlik mesleğine daha etkili biçimde hazırlanmaları amaçlanmıştır. Bunun için eğitim fakültesinin, il ya da ilçe milli eğitim müdürlüğünün ve uygulama okullarının kendi aralarında işbirliği yapmaları ilke olarak benimsenmiştir. Yukarıda tanımlanan amacı gerçekleştirmek için, sözü edilen işbirliğinin amaçları şu biçimde tanımlanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 5):

- Planlama, uygulama ve değerlendirmede belirlenen ilkeler çerçevesinde ulusal bir standart oluşturmak.
- Eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasındaki işbirliğini geliştirecek bilgi alışverişini sağlamak.

- Eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasındaki eğitim-öğretim sürecinde etkileşimi en üst düzeye çıkartmak.

Okul uygulama çalışmaları, okulöncesi öğretmenliği programı dışta tutularak ilköğretim düzeyine yönelik hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması olmak üzere üç dersi kapsamaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, ss. 25–28). Öğretmen adayının okul Deneyimi I dersiyle, ileride görev yapacağı okulunu, okul yönetiminin işleyişini, öğrenci grubunu ve öğretmenlik mesleğinin özelliklerini tanıması amaçlanmaktadır. Öğretmen adayının Okul Deneyimi II dersiyle bir yandan okul sistemini tanıma etkinliklerini sürdürmesi, öte yandan, mesleğin gerektirdiği uygulamaları küçük ölçeklerde yerine getirmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersiyle de, mesleğin gerektirdiği becerileri uygulaması amaçlanmıştır (Yükseköğretim, 1998b, ss. 25–29).

Okul uygulama çalışmalarında değerlendirme derslere göre farklılaşmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 30). Bu konudaki bilgiler, ders öğretim programlarına ilişkin bölümde verileceği için burada ayrıntıya girilmemiştir.

Öğretmen adayının uygulama okulundaki çalışmalarında kendisine mesleki rehberlik yapmak üzere öğretmenler arasından belirli özelliklere sahip bir uygulama öğretmeni görevlendirilir. Ayrıca, bu uygulama öğretmenine ek olarak, ABD ve İngiltere’de olduğu gibi, uygulama okulundaki uygulamalarına yönelik öğretmen adayına danışmanlık ve rehberlik yapmak üzere fakülte kaynaklı bir uygulama öğretim elemanı görevlendirilir (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 22).

Bundan sonraki bölümde, okul uygulama çalışmaları kapsamındaki derslerin öğretim programları irdelenmeye çalışılmıştır. Ders öğretim programlarına yönelik irdelemeler, araştırma konusu olan uygulama öğretmenliğinin yerini ve önemini daha iyi anlamaya yardım edecek biçimde yapılmaya çalışılmıştır.

1.6.1. Okul Deneyimi I

Okul Deneyimi I dersi, öğretmen eğitimi programlarının birinci öğretim yılının ikinci yarıyılındadır. Bu ders, gerek öğretmenlik mesleğini tanıma gerekse fakültede işlenecek

kuramsal ağırlıklı derslere temel oluşturması bakımından oldukça önemli bir işleve sahiptir. Dersin amaçları şöyle belirlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 25):

- Okulun örgütsel yapısını, işleyişini ve öğretmenliği sistemli bir yaklaşımla tanımış olma
- Okulun yönetimine, okuldaki işlere ve okulda bulunan kaynaklara ilişkin bilgi sahibi olma
- Sınıf ortamındaki ve okuldaki öteki etkinlikleri gözlem yoluyla tanıma

Ders kapsamında yapılması gereken etkinlikler de şöyle tanımlanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 25):

- Dönem planı
- Öğretmenin okuldaki bir günü
- Öğrencinin okuldaki bir günü
- Bir öğrencinin izlenmesi
- Öğretim yöntemleri
- Yan branş öğretim yöntemleri
- Dersleri gözleme
- Yan branş ders gözleme
- Ders yönetimi ve sınıf kontrolü
- Soru sormayı gözlemleme
- Okuldaki araç-gereç ve yazılı kaynaklar
- Okul müdürü ve okul kuralları
- Okul ve toplum
- Mikro öğretim teknikleri
- Okul Deneyimi çalışmalarının değerlendirilmesi

Okul Deneyimi I dersi, toplam 70 ders saati olup, iki aşamada yürütülmektedir. Bunlardan birincisi, öğretmen adaylarının uygulama okulunda uygulama öğretmeniyle birlikte yaptıkları ve haftada dört saat olan çalışmadır. İkincisi, öğretmen adaylarının fakülte de uygulama öğretim elemanı ile birlikte yaptıkları ve süresi haftada 1 saat olan Seminer çalışmasıdır.

Ders başlamadan önce, bölüm uygulama koordinatörü, ders programında öngörülen etkinlikleri inceler, gerekirse yeni eklemeler yapar. Ayrıca, bölüm uygulama koordinatörü okul uygulama çalışmasına gidecek öğretmen adaylarını, uygulama okulundaki uygulama öğretmenlerine en az iki en çok altı aday düşecek biçimde gruplara böler ve her bir uygulama grubuna rehberlik yapmak üzere bir uygulama öğretim elemanı görevlendirir (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, ss. 25–26).

Uygulama öğretim elemanı, uygulama okulunda uygulama öğretmenlerinin yanı sıra öteki görevlilere ve öğretmen adaylarına dersin öğretim programını tanıtır. Yine, uygulama öğretim elemanı, Seminer çalışması olarak tanımlanan haftada 1 ders saatlik sürede, o hafta yapılan gözlemler ve izleyen hafta yapılacak etkinlikler konusunda öğretmen adaylarının kendi aralarında tartışmalarını sağlar. Ayrıca, uygulama öğretmeninden, bir önceki haftanın etkinlik raporları ile ilgili olarak öğretmen adaylarına dönüt vermesi, öneriler geliştirmesi ve dersin uygulama okullarında amacı doğrultusunda yürütülmesine dönük çalışmalar yapması beklenmektedir. Bunun için, uygulama öğretim elemanından zaman zaman uygulama okuluna giderek uygulama okulundaki uygulama okulu koordinatörüyle, uygulama okulu müdürüyle ve uygulama öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurması istenmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, ss. 25–26).

Bu derste öğretmen adayını değerlendirme, onun başarısını saptamaktan daha çok, ona rehberlik işlevi görecektir nitelikte gerçekleştirilir. Değerlendirmede okula devam, istenilen etkinlikleri yerine getirme ve etkinlikleri raporlaştırma olmak üzere üç temel ölçüt göz önünde tutulur. Öğretmen adayını bu dersle ilgili değerlendirme sorumluluğu uygulama öğretim elemanına verilmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 26).

1.6.2. Okul Deneyimi II

Okul Deneyimi II dersi, öğretmen adaylarının uygulama okulunda öğretme - öğrenme sürecini gözlemleri, çeşitli öğretmenlik becerilerini uygulamaları ve öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmeleri amacıyla düzenlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 26). Öğretmen adaylarının mesleki bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını küçük ölçeklerde uygulamaya geçirmesi ve okul bileşenlerini yeniden gözlem yapma olanağı bulmaları bakımından Okul Deneyimi II dersi, gözlem ile uygulama arasında geçiş özelliği taşımaktadır. Dersin amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 26):

- Sınıf öğretiminde kullanılacak kısa süreli etkinlikleri planlayabilme ve uygulayabilme
- Öğrenme ve gelişim açısından öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tanıyabilme
- Okulda öteki öğretmenlerle verimli ve uyumlu çalışabilmek için gerekli iletişim becerileri edinebilme

Yukarıdaki amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi istenilen etkinlikler şunlardır (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 26):

- Dönem planı
- Yönerge ve açıklamalar
- Soru sorma alıştırmaları
- Dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü
- Öğrenci çalışmalarını değerlendirme
- Ders kitaplarından yararlanma
- Grup çalışmaları
- Çalışma yapraklarının hazırlanması ve kullanılması
- Değerlendirme ve kayıt tutma
- Test hazırlama, puanlama, analiz
- Öğretimde benzetimlerden yararlanma
- Ders planlama ve etkinlikleri sıraya koyma

Okul Deneyimi II dersi, eğitim programının yedinci yarıyılındadır. Dersin süresi ve yürütülmesiyle ilgili özellikler, Okul Deneyimi I dersininkiyle aynıdır.

Bu derste değerlendirme, Okul Deneyimi I dersine benzer özelliklere sahip olmakla birlikte, daha çok öğretmen adayının mesleki beceriler edinmesine yardım etmesini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Öğretmen adayının başarısı, ders süresince sergilemiş olduğu davranışlar, yapmış olduğu etkinlikler ve etkinlik sonrası hazırlayacağı raporlar temelinde belirlenir. Ayrıca, uygulama öğretim elemanı öğretmen adayını dönem içerisinde en az bir kez izlemesi ve değerlendirmesi zorunluluğu bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 27).

1.6.3. Öğretmenlik Uygulaması

Okul Deneyimi I dersiyle öğretmenlik mesleğinin özelliklerini ve mesleğini yürüteceği kurumu çeşitli yönleriyle tanıyan öğretmen adayının, Okul Deneyimi II dersiyle öğretmenlik mesleğinin kimi özelliklerini yerinde gözlemesi ve öğreticilikle ilgili uygulamaları gerçekleştirerek mesleğe uyum sağlaması beklenmektedir. Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersiyle de, Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II derslerinde edindiği deneyimlerini kullanarak öğretmenlik mesleğini gerçek bir öğretmen olarak yürütmesi istenmektedir. Öğretmenlik Uygulaması dersi, okul uygulama çalışmaları kapsamında son ders olmasının yanında, öğretmen adayının öğretmenlik mesleği yeterliklerine sahip olup olmadığı konusunda karar verme

bakımından da kritik bir konumda bulunmaktadır. Öyle ki, öğretmen adayının bu derste tüm öğrenim sürecinde edindiği bilgileriyle, becerileriyle ve tutumlarıyla mesleki bakımdan yeterli olduğunu gerek kendisine gerekse kendisiyle ilgili karar verenlere göstermesi gerekmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması dersinin amaçları şöyle belirlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 28):

- Uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak öğretmen 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

Yukarıda tanımlanan amaçlar doğrultusunda öğretmen adayının yapacağı çalışmalar da programda şöyle sıralanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 28):

- Uygulama saatinin en az üç saatinde sınıfa girerek ders öğretimini gerçekleştirme
- Öteki ders saatlerinde o gün öğretimini yapacağı derslerle ilgili son hazırlıkları yapma
- Tepegöz, fotokopi, çalışma yaprakları ve öteki görsel araçlar gibi ders araçlarını hazırlama
- Verdiği dersle ilgili olarak uygulama öğretmeniyle görüşme
- O gün verdiği dersle ilgili kendi değerlendirmesini yapma

Öğretmen adayı, yukarıdaki etkinliklerin yanı sıra uygulama öğretim elemanı ile birlikte Seminer çalışmasını gerçekleştirir. Seminer çalışmalarında öğretmen adaylarından öğretmenlik uygulamaları konusunda uygulama öğretim elemanı rehberliğinde kendi aralarında tartışmaları istenmektedir. Uygulama öğretim elemanından ise, tartışma sürecinde uygulamalarla ilgili öğretmen adaylarına akademik dönüt vermeleri ve öğretmen adaylarının ileride yapacakları öğretim uygulamalarına dönük öneriler geliştirmeleri beklenmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, ss. 28–29).

Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretim programının sekizinci yarıyılında olup, haftada 8 saat olmak üzere, bir dönem boyunca toplam 112 saattir. Öğretmen adayı, haftada 6 saatlik bir zamanı uygulama okulunda ve daha çok uygulama öğretmeni ile birlikte

geçirir, geriye kalan 2 saatlik zamanı da Seminer çalışması olarak uygulama öğretim elemanı ile birlikte geçirir. Öğretmen adayının bu derste en az 24 ders saatlik öğretim uygulaması yapması gerekmektedir.

Dersin genel olarak işleyişi ile sorumlu kişilerin görevleri Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II derslerinde tanımlanan görevlerle benzerdir.

Öğretmen adayını değerlendirme görevi, Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II derslerinden farklı olarak, uygulama öğretim elemanı ile uygulama öğretmenin ortak sorumluluğuna verilmiştir. Değerlendirme sürecinde, uygulama öğretim elemanından ve uygulama öğretmeninden öğretmen adayının çalışmalarını sınıf ortamında gözlemleri istenmektedir. Gözlem verileri, performans temelinde hazırlanan ve doldurulduktan sonra öğretmen adayına verilerek kendisiyle ilgili yapılan eleştirileri görmesini sağlayan *Gözlem Formuna* kaydedilir. Dönem sonunda öğretmen adayının başarısının bir yönü, öğretmen adayının öğretmenlik mesleği becerilerini hangi düzeyde gerçekleştirdiğini gösteren ve gözlem formu verilerine dayalı olarak doldurulan *Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu* sonuçları oluşturmaktadır. Öteki yönü, öğretmen adayının uygulama süresince düzenlemiş olduğu *Öğretmenlik Uygulaması Dosyası* oluşturmaktadır. Öğretmen adayı, dosyasında öğretmenlik mesleğiyle ilgili yasal belgelere, uygulama yapılan sınıfların öğrenci listelerine, uygulama için hazırlanan ders planlarına, sınıfça geliştirilen ders araçlarına, öğretim sırasında uygulamış olduğu sınav araçlarına, ders öğretimiyle ilgili gözlem formlarına, uygulama okulunun fiziki ve okul yönetimine ilişkin bilgilere yer verir (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 30).

1.6.4. Okul Uygulama Çalışmalarının Örgütlenmesi ve Yürütülmesi

Okul uygulama çalışmalarının fakülte, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okulları arasında işbirliği yapılarak yürütülmesiyle ilgili işlemler, Yükseköğretim Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığının birlikte düzenledikleri protokole göre belirlenmiştir (MEB, 1998a). Okul uygulama çalışmalarının işbirliği içinde nasıl işletileceği, süreçte yer alan birimlerin ve kişilerin görevleri, uygulamayı yürütmede izlenilecek ilkeler, uygulamayı izleme, mali bakımdan düzenlemeler ve kurumlararası yardımlaşma gibi konular, bir yönerge ile belirlenmiştir. Protokole dayalı olarak hazırlanan bu yönerge, Öğretmen

Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge biçiminde tanımlanmıştır (MEB, 1998b).

Yönergeye göre, okul uygulama çalışmalarının yürütülmesinde görevler ve sorumluluklar, eğitim fakültesi, il/ilçe milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okulları arasında paylaştırılmıştır. Yapılan protokol ile bu protokole dayalı olarak hazırlanan yönerge irdelendiğinde, her bir kurumun görev ve sorumluluklarının okul uygulama çalışmalarını bütünleyecek biçimde yapılandırıldığı gözlenmektedir.

Okul uygulama çalışmaları, fakültedeki bir dekan yardımcısı, bölüm uygulama koordinatörleri ve uygulama öğretim elamanları tarafından yürütülmektedir. Fakülte uygulama koordinatörü olarak görevlendirilen dekan yardımcısının işlevi daha çok eşgüdüm ağırlıklıdır. Fakülte uygulama koordinatörü, okul uygulama çalışmalarının belirlenen yasal düzenlemeler çerçevesinde yürütülmesi yönünde kurumların ve birimlerin eşgüdümünü sağlar, ortaya çıkabilecek aksaklıkların giderilmesine dönük çaba harcar ve uygulama okullarında yapılacak çalışmalar için fakülte adına gerekli izinleri alır. Bölüm uygulama koordinatörü, uygulama okulundaki yöneticilere, uygulama öğretmenlerine, uygulama öğretim elamanlarına ve öğretmen adaylarına okul uygulama çalışmalarıyla ilgili danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini sağlar ve uygulama okulu ile fakülte arasında iletişimi kurar (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, ss. 7-8). Okul uygulama çalışmalarıyla ilgili olarak fakültedeki öteki görevliler, uygulama öğretim elamanlarıdır. Uygulama öğretim elamanlarının görevleri, öğretmen adayı, uygulama okulu yöneticileri ve uygulama öğretmenleri ile fakülte arasında iletişimi sağlamak, uygulama okulu koordinatörüyle birlikte uygulama öğretmenlerini belirlemek, öğretmen adayına akademik danışmanlık yapmak ve derslerin niteliklerine göre öğretmen adayını değerlendirmek biçiminde belirlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 8).

Milli eğitim müdürlüğünün okul uygulama çalışmalarındaki işlevi, eğitim fakültesi ile uygulama okulları arasında iletişimi sağlamak yönünde tanımlanmıştır. Bu iletişimi kurmak ve sürdürmek üzere, il ya da ilçe milli eğitim müdürü, bir il ya da ilçe milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü atar. Milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörünün görevleri, fakülte uygulama koordinatörü ile birlikte uygulama

okullarını belirlemek, uygulama okulu yöneticilerinin, uygulama okulu koordinatörlerinin ve uygulama öğretmenlerinin fakülte tarafından düzenlenen seminerlere katılmalarını sağlamaktır. Bunun yanında, öğretmenlerin haftalık ders çizelgelerinin uygulama okullarından sağlanması ve fakülte ile uygulama okulları arasında işbirliğini yürütme konularında birtakım ek görevler de milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörlüğüne verilmiştir (MEB, 1998b, ss.7-8).

Uygulama okulunun hazırlanması yönünde fiziki yapının düzenlenmesi, yönetim olarak uygulama planının hazırlanması ve okul uygulama çalışmalarının istenilen biçimde yürütülmesi görevleri, uygulama okulunun sorumluluğuna verilmiştir. Uygulama okulunda öğretmen adaylarına mesleki rehberlik yapacak uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretim elemanı ile birlikte belirlenmesi gerekmektedir. Uygulama okulundaki bu görevler, uygulama okulu müdürü tarafından atanan uygulama okulu koordinatörü tarafından gerçekleştirilir (MEB, 1998b, s. 9).

Okul uygulama çalışmalarının fakülte, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okulları arasında işbirliği yapılarak yürütülmesi, her şeyden önce, sürecin öne çıkardığı bir zorunluluktur. Çünkü öğretmen adaylarının istenilen biçimde yetişmeleri için uygun uygulama okullarının seçilmesi, öğretmen adaylarına mesleki rehberlik yapmak üzere görevlendirilecek öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak seçimi ve yetiştirilmesi gibi konuların, gerek kurumlar gerekse görev alanlar arasında ortak çalışmayı zorunlu kılan etmenler olduğu düşünülmektedir.

Okul uygulama çalışmalarının etkili biçimde gerçekleştirilmesinde, başka bir deyişle, belirlenen amaçlara ulaşılmasında en önemli görev, “uygulama öğretmeni” olarak tanımlanan öğretmenlere düşmektedir. Okul ortamında öğretmen adaylarının mesleki bakımdan gelişmelerini sağlamada öğretmen adaylarıyla daha uzun zaman birlikte olmalarından ve onlarla doğrudan etkileşim içerisinde bulunmalarından dolayı uygulama öğretmenlerinin öteki görevlilere göre daha önemli bir işleve sahip oldukları düşünülmektedir. Nitekim Bain (1991), yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının okul uygulama çalışmalarında uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretim elamanlarına göre daha önemli olduğunu belirttiklerini saptamıştır.

1.7. Uygulama Öğretmenliği

Uygulama öğretmenliği görevini yapanların alanyazında değişik adlarla tanımlandığı görülmektedir. Sözgelimi Woolley (1997), öğretmen adayıyla birlikte çalışan ve ortak sorumluluk taşıyan öğretmeni *işbirliği yapan öğretmen* (cooperating teacher) olarak adlandırmıştır. Copas (1984) ile Grimmet ve Ratzlaff (1986) uygulama öğretmenini, öğreten ve öğrenen arasında ortak sorumluluk yerine her bir tarafın kendi sorumluluğunun bilincinde olduğu ve bu bağlamda davranışlar sergileyen öğretmen anlamında *birlikte çalışılan paylaşımcı öğretmen* (collaborating teacher) olarak tanımlamışlardır. Wyatt ve ötekiler (1999) ise, öğretmen adayının çalışmalarını gözledikleri, denetledikleri ve geri bildirimde buldukları için uygulama öğretmenini *danışman* (supervisor) olarak adlandırmışlardır. Uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı ilişkisini inceleyen Feiman-Nemser ve Buchmann (1987) da, uygulama öğretmenini öğretmen adaylarına eğitsel güç sağlayan ve ona destek olan anlamında *meslektaş* (colleague) olarak adlandırmışlardır.

Günümüzde hem mesleki hem de kişisel konularda bir çeşit yetişkin rehberliğine gereksinim duyanlara dönük destek sağlayanların yanı sıra hizmetöncesi öğretmen eğitiminde mesleki rehberlik hizmeti veren öğretmenlerin, Antik Yunan kökenli bir sözcük olan *mentor* adıyla da anıldığı gözlenmektedir. *Mentor*, Homeros'un (2001) Odysseia adlı yapıtında kral Odysseia'nın Troya savaşlarına gitmeden önce oğlu Telemakhos'un yetişmesi için görevlendirdiği bilge kişinin adıdır. Kral Odysseia, "Mentor"den oğlu Telemakhos'a zor durumlarda akıl vermesini, yol göstermesini, kötülöklere karşı onu kollamasını ve yeni şeyleri denemede onu yüreklendirmesini istemiştir. Bugün hizmetöncesi öğretmen eğitiminde mentor olarak adlandırılan uygulama öğretmenlerinden yerine getirmeleri istenilen roller kabaca irdelendiğinde, tarihi bir kişi olan Mentor'den beklenen rollerle benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır (Clifford, 1999; Donna ve Grymes, 1999).

Türkiye'de ise, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları okul uygulama çalışmalarında öğretmen adaylarına mesleki bakımdan yardımcı olmak üzere görevlendirilen öğretmenler, *uygulama öğretmeni* olarak adlandırılmıştır

(Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 6). Uygulama öğretmeni, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgileri, tutumları ve becerileri kazanması sürecinde ona destek, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunmak üzere görevlendirilmiştir (MEB, 1998b, s.3; Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 6).

1.7.1.Uygulama Öğretmenliği Rollerini

Öğretmenlerin uygulama öğretmenliği olarak yerine getirmesi gereken roller ve bu rollere ilişkin içerikler, doğal olarak kabul edilen yaklaşımlara göre değişmektedir. Örneğin d'Arbon (1994, ss. 54–65), uygulama öğretmenliği rollerini mesleğin kültürel boyutunda tanımlamıştır:

- Okul kültürünü tanıtmak
- Üniversite-okul arasında ilişki kurmak
- Mesleki kültürü yaymak
- Öğretmen adayına odaklanmak

Fish (1995, ss. 198–199) ise, uygulama öğretmenliğinin rollerini daha çok kişisel özellikler temelinde tanımlamıştır:

- İşbirliği yapmak
- Meslekte uzman olmak
- Olumlu kişisel özelliklere sahip olmak
- Rehber olmak

Coates (1996) ise, uygulama öğretmenliği rollerini hem meslek hem de meslektaşlık çerçevesinde tanımlamıştır:

- Danışılan
- Dost
- Rehber
- Yürütücü
- Model
- Uzman

- Öğretici
- Lider
- İletişimci
- Paylaşımçı

Uygulama öğretmenini *işbirliği yapan öğretmen* olarak tanımlayan Woolley'in (1997) de, uygulama öğretmenliği rollerini şu biçimde tanımladığı görülmektedir:

- Denetim
- Rehberlik
- Dönüt verme
- Uzman olma
- Örnek uygulamalar yapma
- Gücü paylaşma
- Hoş karşılama
- Moral desteği sunma
- Yeni düşünceler yaratma

Tomlinson (1998, s. 215), uygulama öğretmenliği rollerini d'Arbon ile benzer biçimde, gerek mesleğin öğreticilik gerekse öğretmen adayıyla kurduğu ilişkiden kaynaklanan sorumluluk temelinde tanımlamıştır. Tomlinson'a (1998, s. 215) göre, uygulama öğretmenliği rolleri şöyledir:

- Olumlu uygulama deneyimleri hazırlama
- Model olma
- Meslektaş olma
- Öğretim uygulamaları konusunda adayla tartışma
- Birlikte değerlendirme
- Adayın geleceğe yönelik amaç belirlemesine yardım etme
- Lider olma

Clifford (1999), uygulama öğretmenliği rollerini, becerikli birinin beceri bakımından yetersiz birine ya da deneyimli birinin deneyimsiz birine mesleki ve kişisel gelişimini geliştirmesi için yaptığı bir tür *eğiticilik* olarak tanımlamıştır. Bu anlayış temelinde uygulama öğretmenliği rollerini üç noktada toplamıştır:

- Rol oynama
- Mesleki bakımdan yetiştirme
- Koruyucu olma

Uygulama öğretmenini *danışman* olarak tanımlayan araştırmacılar, uygulama öğretmenliği rollerini şöyle belirlemişlerdir (Wyatt ve ötekiler, 1999):

- Öğretim etkinlikleri planlama
- Dönüt verme
- Kendi uygulamalarını eleştirel olarak inceleme

Kiraz (2003) uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yönelik yaptığı hizmetlerin boyutlarını belirlemek için geliştirdiği ölçekte, uygulama öğretmenliği rollerini üç boyutta toplamıştır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- Öğretimi planlanmada rehberlik yapma
- Mesleki rehberlik yapma
- Öğretmen adayını uygulamaya hazır duruma gelmesinde destekleme

Uygulama öğretmenliği konusunda araştırmacıların yanı sıra çeşitli kurumların da tanımladığı roller ve nitelikler bulunmaktadır. Örneğin, ABD’de eğitimi geliştirmek üzere ulusal düzeydeki kuruluş olan Ulusal Eğitim Kurumu (The National Education Agency/NEA) (1999) uygulama öğretmenin niteliklerini dört boyutta tanımlamıştır:

- Tutum ve karakter
- Meslekte uzman olma
- Kolay iletişim kurma

- Sosyal ilişkiler kurma

Washington Devlet Üniversitesi (Washington State University, 2003), ilköğretimin ikinci kademesine yönelik olarak öğretmen eğitiminde görev alan öğretmenlerin uygulama öğretmenliği rollerini Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Kurulunun (The National Board for Professional Teaching Standards/NBPTS) belirlediği nitelikleri de göz önünde bulundurarak şöyle tanımlamıştır:

- Rehberlik rolüne bağlılık
- Adayı kabul etme
- Öğretim açısından destek sağlama
- Adaylarla ilişki kurma
- Mesleki gelişime dayalı rehberlik

Yeni Zelanda Auckland Üniversitesi de, öğretmenlerin yerine getirmesi gereken uygulama öğretmenliği rollerini şu biçimde belirlemiştir (Auckland University, 2000):

- Adaylara etkili sınıf uygulamaları ve ders öğretimi yaptırma
- Programı oluşturan bileşenler açısından adayın uygulamalarını değerlendirme
- Adaylara uygulamalarıyla ilgili dönüt verme

Uygulama öğretmenliği rollerinin hizmetöncesi öğretmen eğitimi okul uygulama çalışmalarına dönük geliştirilmiş modellere göre de değiştiği gözlenmektedir. Bu konudaki anlayışları görmenin, konuyu daha sağlıklı bakmada yarar sağlayacağından, söz konusu modeller, aşağıda ana çizgileri ile kısaca tanıtılmaya çalışılmıştır.

Yansıtma Modeli (Öğretmeden öğrenmeye): Yansıtma ya da öteki adıyla eleştirel modelin temel felsefesi, öğretmen adayının uygulama sırasında yapmış olduğu etkinliklere ve bu etkinlikleri yapmadaki tercihlerine dönük özeleştiride bulunmasına ve daha sonraki çalışmalarına dönük öneriler geliştirmesine dayanmaktadır. Modelin bu özellikleri bakımından mesleki yetkinlik modelinin özelliklerine benzediği görülmektedir. Yansıtma modelinde uygulama öğretmenliği rolleri şöyle

tanımlanmaktadır (Maynard ve Furlong, 1994, s.81):

- Sistematik destek sunma
- Mesleğinde başarılı bir öğretmen olma
- Adayın sınıf yönetimiyle ilgili kritik özellikleri tanınmasına yardım etmek için yeterli donanıma sahip olma-uzman olma
- Yeni uygulamalar için adayı teşvik etme
- Hem öğretmen hem öğrenci olma

Teknik Model (Sistematik yetiştirme ya da yeterlik): Bu modelde uygulama öğretmenliği rollerinin öğretmen adayının öğretmenlik mesleği becerilerini elde etmelerini sağlayacak biçimde teknik rasyonel model doğrultusunda yapılandırıldığı görülmektedir. Bu modele göre, uygulama öğretmenliği rolleri yetiştiricilik temelinde tanımlanmıştır. Roller şöyledir (Maynard ve Furlong, 1994, s. 80):

- Gözlem yapma
- Rehberlik
- Danışmanlık
- Dönüt verme
- Meslektaşlık

Usta-Çırac Modeli (Görmeyi öğrenme): Modelin temel felsefesi, Aristo'nun şu düşüncesine dayanmaktadır (Gardner, 1994; McIntyre, 1994, ss.78–79):

“...Bazı beceriler oldukça zor, karmaşık ve yüksek ahlak ve kültürel değerler içerir. Bunlar en iyi biçimde bir rehber gözetiminde uygulanarak ve deneyimli bir uygulayıcıya öykünerek öğrenilir.”

Bu modelde hizmetöncesi öğretmen eğitiminin fakültede değil, uygulama okulunda olması gerektiği ileri sürülmektedir. Buna göre, uygulama öğretmenliği rolleri şöyledir (McIntyre, 1994, ss.78–79):

- Yorumcu

- Model
- Yönelme

Uygulama öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmaların ve geliştirilen modellerin yanında, öğretmen adaylarıyla ilgili yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının uygulama öğretmenliği rollerini, önceki yapılan tanımlara göre biraz daha farklı biçimde tanımladıkları saptanmıştır. Sözgelimi Copas (1984), Grinnett ve Ratzlaff (1986), Arnold (2002), Atıcı (2002), Beck ve Kosnik (2002) gibi araştırmacıların değişik yer ve zamanlarda yaptıkları araştırmalar irdelendiğinde, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenliği rollerini şöyle tanımladıkları görölmektedir:

- Yol gösterme
- Danışman olma
- Adayın yaptığı çalışmalarını denetleme
- Olumlu davranışların yanında olumsuz davranışlara ilişkin dönütler verme
- Uyum sağlamada gereksinim duyulan bilgiyi sunma
- Materyal sağlama konusunda yardım etme
- Planlama ve değerlendirme süreçlerine kendilerini alma

Türkiye’de hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında okul uygulama çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin uygulama öğretmenliği rolleri açık olarak tanımlanmamakla birlikte, görev ve sorumlulukların (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 6) irdelenmesinden rollerin aşağıdaki biçimde tanımlanabileceği düşünölmektedir:

- Rehberlik
- Danışmanlık
- Destekleyicilik
- Denetleyicilik
- Meslektaşlık

Sonuç olarak, araştırma bulgularına, yazılı belgelere ve uygulama gözlemlerine dayanarak deneme formunda yer verilecek uygulama öğretmenliği davranışlarının yedi

rol grubunda toplanabileceği söylenebilir:

- Model olmayı, işine bağlılığı, kendisine örnek almayı kapsayan *uzmanlık* rolü
- Mesleki özellikleri görmeye ve uygulamaya yönelik tanıtıcı yönde *rehberlik* rolü
- Öğretmen adayını gözlemeye, izlemeye ve değerlendirmeye dönük akademik dönüt vermeye de içine alan *denetçilik* rolü
- Etkinliklerin yanında mesleki özellikler konusunda açıklamalar yapmayı ve farklı öneriler geliştirmeyi içeren *danışmanlık* rolü
- Öğretmen adayını yönlendirme, onları yüreklendirme, ortam sağlama ve iletişim sağlamaya yönelik *liderlik* rolü
- Kişisel sorunların ve öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerin karşılıklı olarak paylaşılmasını sağlayan *meslektaşlık* rolü
- Uygulama öğretmeni olarak kendi uygulamalarının değerlendirilmesine ve eleştirilmesine olanak veren *açıklık* rolü

1.7.2. Uygulama Öğretmenlerinin Seçimi

Öğretmenlerin uygulama öğretmenliği rollerini başarıyla yerine getirebilmeleri, öteki kurum ve kişilerin görevlerini yerine getirmelerinin yanı sıra büyük ölçüde, sahip oldukları kişisel ve mesleki niteliklere bağlıdır. Nitekim uygulama öğretmenliğiyle ilgili araştırmalar, uygulama öğretmenliğinde başarılı olan öğretmenlerin öteki öğretmenlere göre, farklı mesleki ve kişisel özelliklere sahip olduklarını göstermektedir. Bu özelliklerin kimisi kişisel kaynaklı kimisi de mesleki kaynaklıdır. Sözgelimi, bu özelliklerden öğretmenlik mesleğinde deneyimli olma, mesleğin yasal boyutlarını bilme, yol göstermede başarılı olma, alanında uzman olma, öğretimi yönetme konusunda güçlü olma ve mesleki rehberlik yapma konuları mesleki özelliklerle ilgilidir (Enz ve Cook, 1992; Glaser, 1995; Edwards ve Collison, 1996, s. 27; Rowley, 1999; Zanting ve ötekiler, 2001; Koerner ve O'Connell, 2002). Bunun yanında, araçlarını, bilgilerini ve deneyimlerini öğretmen adayıyla paylaşma, onların düşüncelerine karşı duyarlı olma, öğretmen adayıyla çalışmayı kabul etme, etkin dinleme ve öğretmen adayını meslektaş olarak görme konuları da kişisel özelliklerle ilgilidir (Enz ve Cook, 1992; Fish, 1995, ss. 198–199; NEA, 2003; Washington State University, 2003).

Öğretmenlerin uygulama öğretmenliği rollerini yerine getirmelerinde, sahip oldukları kişisel ve mesleki niteliklerin önemli sayılması nedeniyle, kimi ülkelerde uygulama öğretmenliği yapacak öğretmenlerin seçilerek görevlendirildiği gözlenmektedir. Örneğin, ABD’de, Almanya’da, Fransa’da, İngiltere’de, Yeni Zelanda’da, Norveç’te ve Macaristan’da uygulama öğretmenleri seçilerek görevlendirilmektedir (Bonet, 1996; Kullman, 1998; Phillips ve McMinn, 2000; Teacher Training Agency, 2003, Auckland University, 2003).

Türkiye’de de uygulama öğretmenleri olacakların seçimle belirlenmesi, Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu arasında yapılan protokolde öngörülmüştür. Protokole göre, birinci aşamada, okul uygulama çalışmaları aracılığıyla öğretmen adayını yetiştirmeye uygun okullar belirlenir; ikinci aşamada ise, belirlenen okullardaki öğretmenler arasından aşağıda tanımlanan özellikleri taşıyanlar uygulama öğretmeni olarak seçilir (MEB, 1998b; Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 22):

- Öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunmada istekli olma
- Kendini geliştirmeye istekli olma
- Kendi alanında eğitim görmüş olma
- En az üç yıllık mesleki deneyimi olma
- Öğretme yöntem ve tekniklerini uygulamada başarılı olma
- Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olma

1.7.3. Uygulama Öğretmeninin Yetiştirilmesi

Öğretmen adaylarının, uygulama okulunda karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilmede, gerçekleştirmeyi tasarladıkları etkinliklerle ilgili olarak öğretim tekniklerinin nasıl çalıştığını işbaşında görmelerinde ve mesleğiyle ilgili konularda düşüncelerini paylaşmada, mesleki rehberlik bakımından nitelikli birilerine gereksinim duydukları kuşkusuzdur. Nitekim öğretmen adaylarının özellikle ders planı ile uygulama arasında tutarlılık sağlamada, sınıf yönetimi konusunda ve öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmede sorun yaşadıkları ve bu anlamda yardıma gereksinim duydukları çeşitli araştırmalarda da ortaya konmuştur (Hakan, 1982; Kocabaş ve ötekiler, 2000; Çiçek ve Koçak, 2002; Gürbüz ve Sülün, 2004).

Okul uygulama çalışmalarında öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunların çoğunun öğretmenlik mesleğiyle ilgili olmasına karşılık, uygulama öğretmeni-öğretmen adayı arasındaki ilişkinin bireysel, sosyal ve mesleki kültür boyutları bakımından niteliği farklıdır. Başka bir deyişle, 7-14 yaş arası öğrenci grubuna yönelik belli bir disiplinin öğretimi konusunda eğitim almış olmanın, bir tür yetişkin eğitimi özelliği taşıyan uygulama öğretmenliği için de yeterli geleceğini düşünmek pek olanaklı değildir. Nitekim bu konuda yapılan araştırmalar, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla iletişim kurmada, yeni uygulamalara açık olmada, öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmelerine ortam hazırlama konularında ciddi sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Sözelimi, öğretmen adayları öğretim etkinlikleri içerisinde olup bitenlerin farkında olmalarında, okulun fiziki yapısını tanıtmada, sınıf yönetiminde ve öğreticilik konularında uygulama öğretmenlerini yetersiz bulmuşlardır (Cephe, 1999; Korkmaz ve Akbaşı, 2001; Sevim, 2002; Edwards ve Protheroe, 2003; Moore, 2003; Ünver ve Eroğlu, 2003). Bununla birlikte, uygulama öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin, uygulama öğretmenliği hizmetlerinin niteliğini etkilediği, yine, araştırmalarda (Eby ve ötekiler, 2000) ortaya konmuştur.

Uygulama öğretmenlerinin bir başka gereksiniminin de iş yoğunluğuna karşı başa çıkma becerilerine dönük olduğu görülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinin yanı sıra hizmetöncesi öğretmen eğitiminde de görev almalarının yeni görevlerin ortaya çıkmasına ve bunun da iş yoğunluklarını artmasına neden olduğu geniş çaplı hazırlanan raporlarda dile getirilmiştir (Eurydice, 2004).

Öğretmenlerin uygulama öğretmenliği görevlerinden kaynaklanan rollerini tanıma konusunda da birtakım sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Robinson ve Robinson'un (1999) yaptıkları araştırmada, uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenliği rolleriyle ilgili olarak rollerini tanımaya, olumlu tutumlar geliştirmeye, rollerle ilgili olarak bilgilerini geliştirmeye ve yeni beceriler edinmeye, alandaki yeni gelişmeleri tanımaya, kendilerine göre yaşça genç olan insanlarla iletişim kurma becerilerine gereksinim duydukları saptanmıştır.

Sonuç olarak, uygulama öğretmenliği yapan ya da yapacak öğretmenlerin neden

yetiştirilmeleri gerektiği yukarıda verilen araştırmaların sonunda elde edilen bulgularla ortaya konmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak yetiştirilmelerine dönük yapılan çalışmalardan olumlu sonuçlar alındığı yine yapılan araştırmalarda belirlenmiştir. Nitekim Evertson ve Smithey'in (2000) yaptıkları araştırma bunlardan biridir. Araştırmalarında, Evertson ve Smithey, uygulama öğretmenliği konusunda bu türden hizmetiçi eğitim programlarına katılan uygulama öğretmenlerinin öteki uygulama öğretmenlerine göre başarılarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Yine, Sienty (1997), araştırmasında ABD'de uygulama öğretmeni olarak görev alacak öğretmenlerin uygulamadaki rollerini, sorumluluk alanlarını ve karar verme süreçlerini anlamalarını ve bu konudaki becerilerini geliştirmelerini desteklemek amacıyla Mesleki Gelişim Teknoloji Merkezlerinin (The Center of Profesional Development Technology/ CPDT) kurulduğunu bildirmektedir. Feiman-Nemser ve ötekiler (1994) de araştırmalarında, ABD'nin Kaliforniya eyaletinde uygulama öğretmeni olacak öğretmenlerin potansiyel güçlerini açığa çıkararak öğretmen adaylarına daha iyi rehberlik yapabilmeleri için 30 saatlik bir uygulama öğretmenliği programından geçmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Kullman (1998), benzer biçimde, Macaristan'da uygulama öğretmeni yetiştirmek için kısa süreli de olsa, uygulama öğretmenliği kurslarının açıldığını bildirmektedir. Bundan başka, Yeni Zelanda'da da benzer uygulamaların yapıldığı görülmektedir (Auckland University, 2003).

Türkiye'de de, Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu arasında yapılan protokolde, öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak yetiştirilmesine dönük hizmetiçi eğitim programlarının açılması öngörülmektedir. Düzenlenecek hizmetiçi eğitim programlarıyla okul uygulama çalışmalarının daha nitelikli olması amaçlanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 1998b, s. 23). Ne var ki, uygulama öğretmenlerini yetiştirme çalışmalarının Türkiye'de, bu araştırmanın yürütüldüğü tarih itibariyle, birkaç ille sınırlı kaldığı, henüz yaygınlaşmadığı saptanmıştır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Aralık 2003'te Malatya'da ve Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi ile Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Nisan 2004'te Burdur'da gerçekleştirdikleri etkinlikler, bu yönde yapılan çalışmalara örnek olarak gösterilebilir (MEB, 2003; MEB, 2004).

1.8. Türkiye’de Okul Uygulama Çalışmalarıyla İlgili Sorunlar

Türkiye’de uygulanmakta olan hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programlarının uygulamaya geçiş zamanı 1998–1999 öğretim yılıdır. Kuşkusuz gerek okul uygulama çalışmalarının yeni olmasından gerekse okul uygulama çalışmalarının özel yapısından kaynaklanan nedenlerden dolayı, programın çeşitli sorunlarının bulunması doğaldır. Aşağıda, araştırmacı tarafından bu konuda önemli olduğu düşünülen birkaç sorun, araştırma sonuçlarına ve araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak tanımlanmaya çalışılmıştır.

Birinci sorun, iletişim ve eşgüdüm konusundadır. Nitekim yapılan araştırmalar (Tüfekçi, 1999; Köroğlu ve ötekiler, 2000; Dilek ve Özdemir, 2002; Sağlam ve Sağlam, 2002; Azar, 2003, Senemoğlu, 2003) eğitim fakültesi, il/ilçe milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okulları arasında yaşanan sorunun çoğunlukla iletişim ve eşgüdüm sorunu olduğunu göstermektedir. Söz konusu kurumlararası eşgüdümün gerçekleştirilememesinin sistemde birtakım sorunların yaşanmasına neden olduğu görülmektedir. Uygulama okulu koordinatörlerinin, uygulama okulu yöneticilerinin ve uygulama öğretmenlerinin mesleki rehberlik becerileri konusunda yeterli olmamaları, üstelik hizmetöncesi öğretmen eğitime yönelik olumsuz tutuma sahip olmaları, uygulama okullarının fizik altyapılarının yetersiz olması ve ilgililere ödenecek ücretlerin belirsizliği, bu sorunlara örnek olarak gösterilebilir (Özer, 1990; Çepni ve ötekiler, 1999; Toprakçı ve Üstün, 2002; Ünver, 2002).

Okul uygulama çalışmalarında yaşanan sorunlardan bir başkasının kurumsal temelli olduğu gözlenmektedir. Kurumların okul uygulama çalışmaları konusunda henüz politikalarının olmadığı, bunun yanı sıra okul uygulama çalışmalarını izlemek, yürütmek ve geliştirmek üzere birimlerini oluşturmadıkları yapılan araştırmalarla (Gürşimşek ve Hamurcu, 1999; Oral ve Dağlı, 1999; Saka ve Karadeniz, 1999; Harmandar ve ötekiler, 2000; Azar, 2003; Senemoğlu, 2003) ortaya konmuştur.

Bir başka sorunun okul uygulama çalışmalarının gerek kendi içerisinde gerekse parçası olduğu öğretmen eğitimi programıyla bütünleştirilememesinden kaynaklandığı

düşünülmektedir. Nitekim Koç ve Demirel (1999) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının okul uygulama çalışmalarında başarılı olabilmek için etkili iletişim becerilerine gereksinim duyduklarını, ancak eğitim programlarında bu türden becerilerin kazanmasını sağlayıcı derslere yer verilmediğini saptamışlardır. Ayrıca, Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin gerek kendi aralarında gerekse öteki dersler arasında ön koşul ilişkilerinin henüz kurulamamış olması da, bu konuda birtakım sorunlara neden olmaktadır. Yine, okul uygulama çalışmalarının haftada bir gün olmasının öğretmen adaylarının belli bir öğrencinin, grubun ya da sınıfın başarılarını izleyememelerine ve onlara dönük rehberlik yapamamalarına neden olduğu gözlenmektedir (Kuyumcu, 2003).

Bir başka sorun kaynağı, öğretmen adaylarının kendileridir. Örneğin, öğretmen adaylarının okul uygulama çalışmalarına büyük ölçüde hazır olarak gelmedikleri saptanmıştır. Sözelimi, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tekniklerini etkili kullanma, sınıf önünde konuşma, öğrenci gelişimlerini izleme, ders planıyla uygulama arasındaki tutarlılığı sağlama, teknolojiyi etkin olarak kullanma ve zaman yönetimini etkin biçimde gerçekleştirme gibi konularda sorunlar yaşadıkları saptanmıştır (Hakan, 1982; Kocabaş ve ötekiler, 2000; Çiçek ve Koçak, 2002; Grove ve Strudler, 2003; Gürbüz ve Sülün, 2004).

1.9. Sorun

Geleceğin toplumunu yaratmada görev alacak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği hem kişisel hem de mesleki özellikleri kazanmalarında hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının önemli etkileri olduğu açıktır. Okul uygulama çalışmaları, fakülte'deki derslerde öğrenilen kuramsal bilgilerin uygulamaya konmasını kapsaması nedeniyle, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerini uygulamaya koyma süreci olarak tanımlanan okul uygulama çalışmaları boyutunda gereksinim duydukları mesleki rehberlik hizmetlerini üretmesi ve sunması bakımından uygulama öğretmenliği ögesi, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programının yaşamsal

bileşenlerinden birisi konumundadır.

Uygulama öğretmenliğini okul uygulama çalışmalarında önemli kılan birkaç neden bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, uygulama öğretmenin öğretmen adaylarına okul uygulama çalışmalarında yardım edecek ve zaman bakımından en çok iletişim içerisinde bulunacak kişi konumunda olmasıdır. Uygulama öğretmenliğini önemli kılan ikinci neden, uygulama öğretmenin öğretmen adayının öğretmenlik mesleğiyle ilgili gereksinim duyduğu konularda öteki görevlilere göre, ulaşabileceği, görüşlerine başvurabileceği, mesleki anlamda kendisinden uzman bilgisi alabileceği, deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşabileceği en yakın kişi konumunda olmasıdır. Nitekim bu konuda yapılan birçok araştırma (Hakan, 1982; Kocabaş ve ötekiler, 2000; Çiçek ve Koçak, 2002; Gürbüz ve Sülün, 2004), öğretmen adaylarının okul uygulama çalışmalarında öğretmenlik mesleğinin özelliklerini anlamada ve uygulamada sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını ve bu konuda yardıma gereksinim duyduklarını göstermektedir. Üçüncü neden ise, uygulama öğretmenin, öğretmen adayının ileride yapacağı mesleğinin ilk uygulayıcısı olması, başka bir deyişle, öğretmen adaylarının mesleki özellikleri öğrenmede uygulama öğretmenin ilk rol modellerinden biri olmasıdır. Daha açık belirtmek gerekirse, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili ilk uygulamaları birinci elden bu öğretmen aracılığıyla görmesi, öğretmenlik mesleğinin ne gibi özelliklere sahip olduğunu anlaması bakımından öğretmen adayı için oldukça önemlidir. Çünkü bu konuda yapılan araştırmalar (Copas 1984; Grimmert ve Ratzlaff,1986; Harmandar ve ötekiler, 2000; Hobson, 2002), uygulama öğretmenlerinin bu özelliklerinden dolayı, öğretmen adaylarıncı hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının en kritik personel öğelerinden birisi olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Öte yandan, gerek hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları konusunda gerekse bu programın önemli bir boyutunu oluşturan okul uygulama çalışmaları konusunda doğru değerlendirme yapabilmek ve geleceğe dönük doğru politikalar geliştirebilmek için, program bileşenleri ile ilgili kapsamlı bilgiler elde etmek büyük önem taşımaktadır. Oysa, öğretmen eğitimi programlarında en az bilgiye sahip olunan program bileşenlerinden birisi uygulama öğretmenliği öğesidir.

Açıklanan nedenle, Türkiye’de (1) okul uygulama çalışmalarında uygulama öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerini, (2) uygulama öğretmenliğine dönük seçme ve yetiştirme işlemlerini, (3) uygulama öğretmenliği rollerinin hangi düzeylerde gerçekleştiğini ve (4) öğretmenlerin uygulama öğretmenliğinden kaynaklanan mesleki sorunlarını bilmek önemli bir gereksinim olarak kendini göstermektedir. Yapılan taramada uygulama öğretmenliğine yönelik bu kapsamda ulusal düzeyde yapılmış bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Sözü edilen konularda araştırma yapılmasının, alandaki bir boşluğun giderilmesinde önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tanımlanmaya çalışılan bu eksiklikler, araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

1.10. Amaç

Araştırmanın genel amacı, Türkiye’de eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümlerindeki öğretmen yetiştirme programlarında okul uygulama çalışmalarının yürütülmesinde önemli yeri olan uygulama öğretmenliği uygulamasını çeşitli yönleriyle değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Okul uygulama çalışmalarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özellikleri nelerdir?
- 2.Uygulama öğretmenlerinin seçimi kimler tarafından ve hangi ölçütler göz önünde bulundurularak yapılmaktadır?
- 3.Uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesine dönük ne tür etkinlikler yapılmaktadır?
- 4.Uygulama öğretmenleri okul uygulama çalışmalarında uygulama öğretmenliği rollerini ne ölçüde yerine getirmektedirler?
- 5.Uygulama öğretmenlerinin okul uygulama çalışmalarıyla ilgili karşılaştıkları

sorunlar nelerdir?

1.11. Önem

Araştırma ile elde edilen bulguların, aşağıdaki konularda önemli sayılabilecek katkılar sağlaması beklenmektedir:

- Araştırma sonuçları, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğünün, Yükseköğretim Kurulu Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesinin ve üniversitelere bağlı eğitim fakültelerinin dikkatlerini uygulama öğretmenliğine yöneltmesine yol açabilir. Ayrıca, söz konusu kurumların uygulama öğretmenliği konusunda ülke düzeyinde ve yerel düzeyde işbirliği çerçevesinde yeni politikalar üretmelerine ön ayak olabilir.
- Araştırma sonuçları, öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak seçimine dönük politikaların yeniden gözden geçirilmesine ve uygulama öğretmeni yetiştirmeye dönük hizmetiçi eğitim programlarının amaç ve içeriklerinin gerçekçi biçimde belirlenmesine kaynaklık edebilir.
- Araştırma sonuçları, uygulama öğretmenliğine dönük hazırlanacak nitelikli hizmetiçi eğitim programlarının ancak eğitim fakültesi, il/ilçe milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okulları işbirliğiyle geliştirilip uygulanabileceğinin görülmesini sağlayabilir.
- Araştırma sonuçları, Milli Eğitim Bakanlığı, milli eğitim müdürlüğü, uygulama okulları ve üniversitelere bağlı eğitim fakülteleri yetkililerinde uygulama öğretmenliği ile ilgili düzenlenecek hizmetiçi eğitim programlarının ya da etkinliklerin hem okul uygulama çalışmalarının hem de okul öğretim hizmetlerinin niteliğinin geliştirilmesine doğrudan katkı yapacağı düşüncesinin oluşmasına yardım edebilir.
- Araştırma sonuçları, üniversitelerin eğitim fakültelerinde okul uygulama

çalışmalarının geliştirilmesinde veri olarak kullanılabilir.

- Bu araştırmada veri elde etmek için geliştirilen araçlar, uygulama öğretmenliğine yönelik yapılacak araştırmalarda kullanılabilir.
- Araştırma sonuçları, özellikle eğitim fakülteleriyle eğitim bilimleri alanlarında eğitim veren enstitülerde araştırmacıların uygulama öğretmenliği konusunda daha ileri araştırmalar yapmalarına temel oluşturabilir.

1.12. Sayıtlar

Araştırmanın iki temel sayıltısı bulunmaktadır. Bunlardan biri, araştırmanın konusuna, ikincisi de araştırmanın yöntemine yöneliktir. Buna göre, sayıtlar şunlardır:

- Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında okul uygulama çalışmalarının niteliği, büyük ölçüde uygulama öğretmenliği uygulamasının değerlendirilmesiyle ortaya konulabilir.
- Uygulama öğretmenliği rollerine ilişkin veriler, bu rollerle ilgili etkinlik ve davranışlardan doğrudan etkilenenler olmaları nedeniyle öğretmen adaylarından elde edilebilir. Öğretmenlerin uygulama öğretmenliğine seçimi ile uygulama öğretmeni olarak yetiştirilmesine yönelik veriler, gerek seçimde gerekse yetiştirme konularında birinci derecede yasal görevli olmaları nedeniyle fakülte uygulama koordinatörlerinden ve uygulama öğretim elemanlarından elde edilebilir. Öğretmenlerin uygulama öğretmenliğiyle ilgili mesleki sorunları da bu sorunları bizzat yaşamalarından dolayı uygulama öğretmenlerinin kendilerinden elde edilebilir.

1.13. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma, 2005–2006 öğretim yılında Türkiye’deki üniversitelerin bünyelerinde ilköğretim bölümü bulunan eğitim fakültelerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarındaki okul uygulama çalışmalarıyla sınırlandırılmıştır. İlköğretim bölümlerindeki Okulöncesi Öğretmenliği Programındaki uygulama çalışmaları, öteki anabilim dallarına göre farklı olması nedeniyle, araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.
- Araştırma, ilköğretim bölümlerinin birinci öğretiminde öğrenim gören son sınıftaki öğretmen adaylarıyla sınırlıdır. Kimi fakültelerde ikinci öğretim programlarının olmaması nedeniyle, ikinci öğretim öğretmen adayları araştırma kapsamına alınmamıştır.
- Araştırma, uygulama öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özellikleri, öğretmenlerin uygulama öğretmenliğine seçimi, uygulama öğretmeni olarak yetiştirilmesi, uygulama öğretmenliği rolleri ve uygulama öğretmenliğinden kaynaklanan sorunlarıyla sınırlandırılmıştır.

1.14. Tanımlar

Araştırmada kullanılan kimi kavramlar ve bu kavramların anlamları şöyledir:

Okul uygulama çalışmaları: Eğitim fakültesi ilköğretim bölümüne bağlı Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarında yer alan Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamındaki tüm etkinlikler.

Öğretmen adayı: Eğitim fakültesi ilköğretim bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarında Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II dersini tamamlamış ve uygulama okulunda Öğretmenlik Uygulaması dersini almakta olan sekizinci sınıfta öğrencisi.

Uygulama öğretmeni: Uygulama okulunda okul uygulama çalışmaları kapsamında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanmasında öğretmen adayına mesleki rehberlik yapmak üzere görevlendirilen öğretmen (MEB, 1998b, s. 3).

Uygulama öğretmenliği rolleri: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde yetişmesini sağlamaya dönük olarak uygulama öğretmenin yerine getirmesi gereken görevler.

Meslektaşlık rolü: Uygulama öğretmenin öğretmen adaylarına saygı gösterme, yanlışlarına karşı hoşgörülü olma, kendi öğretim malzemelerini onların da kullanmalarına izin verme, kendileriyle meslektaş olduğunu her zaman onlara hissettirme gibi öğretmen adaylarını meslektaş olarak gördüğünü gösteren davranışlar.

Rehberlik rolü: Uygulama öğretmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin uygulamalarını tanımalarında, becerilerini kullanmalarında ve karşılaştıkları sorunları çözmelerinde onlara yardım etmekle ilgili davranışları.

Açıklık rolü: Uygulama öğretmenin öğretmen adayları tarafından öğretim uygulamalarının eleştirilmesine olanak vermeye, bunun yanı sıra yeni fikirlere açık olmaya ve yeni şeyler öğrenmeye dönük davranışları.

Liderlik rolü: Uygulama öğretmenin öğretmen adaylarının güvenini geliştirme, yeni şeyler yapmaları konusunda onları yüreklendirme, yönlendirme ve yaşadıkları kaygılarını giderme gibi konularda sergilemiş olduğu davranışlar.

Uzmanlık rolü: Uygulama öğretmeninin öğretmen adaylarının sınıflarında çeşitli oturma düzenleri oluşturma, sınıf yönetimi stratejilerini çeşitlendirme, öğretmen - veli görüşmeleri, ders ödevlerini kontrol etme gibi öğreticilik becerilerine dönük konularda gereksinimlerini karşılamak üzere sergiledikleri davranışlar.

Uygulama öğretim elemanı: Öğretmen adayının okul uygulama çalışmalarında yetişmesi için rehberlik yapmak üzere fakülte tarafından görevlendirilen ve uygulama sürecinde uygulama öğretmeni ve uygulama okulu koordinatörüyle işbirliği yapan öğretim elemanı.

Bölüm uygulama koordinatörü: Fakülte ile uygulama okulu işbirliği çerçevesinde öğretmen adaylarının okul uygulama çalışmaları ile ilgili yönetim işlerini planlayan ve yürüten öğretim elemanı.

Fakülte uygulama koordinatörü: Öğretmen adaylarının uygulama okullarında yapacakları okul uygulama çalışmalarını bölüm koordinatörleri, il/ilçe milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörüyle birlikte planlayan ve okul uygulama çalışmalarının belirlenen ilkelere göre yürütülmesini sağlayan okul uygulama çalışmalarından sorumlu fakülte dekan yardımcısı (MEB, 1998b, s. 7).

Uygulama okulu koordinatörü: Okul uygulama çalışmalarının yapıldığı okulda, bu çalışmaların belirlenen ilkelere göre yapılabilmesi için uygun ortam hazırlayan ve bu konuda il/ilçe milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü ile uygulama öğretim elemanları arasında iletişim kuran okul müdürü ya da okul müdürünce atanan okul müdür yardımcısı.

İl/ilçe milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü: İl ya da ilçedeki okul uygulama çalışmalarının yürütülmesinde eğitim fakültesi ile uygulama okulları arasında işbirliğini sağlamak üzere il/ilçe milli eğitim müdürlüğünce görevlendirilen il/ilçe milli eğitim müdür yardımcısı ya da il/ilçe milli eğitim müdürlüğü şube müdürü (MEB, 1998b, ss.2-3).

İkinci Bölüm

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul uygulama çalışmalarında öğretmen adaylarına mesleki rehberlik yapmak üzere görevlendirilen uygulama öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özellikleri, uygulama öğretmenliğine seçimi, seçiminde aranan ölçütler, uygulama öğretmeni olarak yetiştirilmesine dönük etkinlikler, uygulama öğretmenliği rolleri ve uygulama öğretmenlerinin mesleki sorunlarıyla ilgili konularda yapılmış yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara yer verilmiştir.

Yanıtı aranan sorularla ilişkilendirmede kolaylık sağlaması bakımından araştırmalar, dört alt başlık altında toplanmıştır. Birinci alt başlıkta, uygulama öğretmenliği yapan öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleriyle ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca, birinci alt başlıkta öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak seçimine yönelik yapılan araştırmalara da yer verilmiştir. İkinci alt başlıkta, uygulama öğretmenliği görevini yürüten öğretmenlerin öğretmen adaylarını yetiştirmede gerçekleştirdikleri uygulama öğretmenliği rolleriyle ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü alt başlıkta, uygulama öğretmenlerinin okul uygulama çalışmalarıyla ilgili sorunlarına dönük araştırmalara yer verilmiştir. Dördüncü alt başlıkta ise, öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak yetiştirilmesiyle ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri ile İlgili Araştırmalar

Alanyazında, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının mesleki yönden hazırlanmalarında önemli katkıları olduğuna ilişkin araştırmalara rastlanılmaktadır. Örneğin, Harmandar ve ötekiler'in (2000) Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi öğretim eğitimi programlarının birinci yılındaki okul uygulama çalışmalarına dönük yapmış oldukları araştırma bunlardan birisidir.

Araştırmacılar, çalışmalarında öğretmen adaylarının mesleki yaşamda ne tür durumlarla karşılaşabileceklerini görme ve kendilerine model olabilecek öğretmenleri tanıma fırsatı elde etme bakımından uygulama öğretmenlerinin önemli bir öge olduğunu belirttiklerini saptamışlardır. Yine, Hobson (2002), öğretmen adaylarının uygulama öğretmenliğinin önemine ilişkin algılarını incelediği araştırmasında aynı konuyu irdlemiştir. Araştırma, İngiltere’de ikisi üniversite ikisi okul temelli olmak üzere, ortaöğretim düzeyine dönük dört Tarih Öğretmenliği Programındaki öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğretmen adaylarının mesleki bakımdan yetişmelerinde uygulama öğretmenlerinin önemli katkılarının olduğunu belirttikleri ortaya konmuştur.

Uygulama öğretmenlerinin sahip oldukları kişisel ve mesleki özelliklerin, uygulama öğretmenliği görevlerini yerine getirmelerini etkilediğine ilişkin alanyazında güçlü bir görüş bulunmaktadır (Çepni ve ötekiler, 1999; Santoro, 1999; Phillips ve Mcminn, 2000; Kiraz, 2004). Örneğin, farklı eğitim programlarından yetişmiş ve farklı kişisel özelliklere sahip öğretmenlerin uygulama öğretmenliği uygulamalarının da farklı olduğu saptanmıştır (Hawkey, 1998; Santoro, 1999). Bunlardan birisi, mesleki deneyimdir. Bu görüşe göre, öğretmenlik mesleğinde deneyimli öğretmenlerin uygulama öğretmenliğinde daha başarılı olduğu ileri sürülmektedir. Nitekim Çepni ve ötekiler (1999), Karadeniz Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi örneğinde fakülte-okul işbirliği uygulamasında karşılaşılan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında bu soruya yanıt aramışlardır. Çepni ve ötekiler, araştırmalarında, uygulama okulu müdürlerinin, uygulama okulu koordinatörlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının uygulama öğretmeni olacak öğretmenlerin en önemli özelliğinin mesleki deneyim olması gerektiği yönünde ortak görüşe sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu konuda bir başka araştırma Phillips ve Mcminn (2000) tarafından, ABD’nin güney eyaletlerindeki öğretmen yetiştirme enstitülerinde yapılmıştır. Araştırmanın 102 enstitüyü kapsamasına karşılık, bunların % 70’i araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan enstitülerin yarısından çoğunun uygulama öğretmeni olacaklarda en az üç yıllık bir mesleki deneyim özelliği aradıkları saptanmıştır.

Öte yandan, alanyazında mesleki deneyimin uygulama öğretmenliğini başarılı biçimde yürütmede o denli etki etmediğini, hatta tersine, olumsuz yönde etki ettiğini gösteren araştırmalara da rastlanılmaktadır. Örneğin, Ünver ve Eroğlu'nun (2003), Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi ve El Sanatları programlarından 210 öğretmen adayı ile 50 uygulama öğretmeni üzerinde yaptıkları araştırma bunlardan biridir. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yönelik davranışlarını değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmada Ünver ve Eroğlu, uygulama öğretmenlerinin mesleki deneyim süreleri ile öğretmen adaylarına karşı davranışları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığını saptamışlardır. Yine, Kiraz da (2004) aynı konuyu araştırmıştır. Kiraz (2004), Ankara'nın değişik eğitim fakültelerinin son sınıflarındaki 690 öğretmen adayı üzerinde uygulama öğretmenlerinin cinsiyet ve mesleki deneyim özellikleriyle danışmanlık rolünü yerine getirme düzeyleri arasındaki ilişkiyi irdelediği araştırmasında, mesleki deneyim ile danışmanlık rolünü yerine getirme düzeyi arasında ters yönde bir ilişkinin varlığını saptamıştır. Daha açık bir deyişle, araştırmasında Kiraz, başarılı bir uygulama öğretmeni olmada mesleki deneyimin etkili olmadığı yönünde bir bulgu elde etmiştir.

Başarılı bir uygulama öğretmenliği için öngörülen bir başka özellik, öğretmenlik mesleğinde başarılı olma durumudur. Çepni ve ötekiler'in (1999) yaptıkları araştırmada yanıt aradıkları sorulardan bir başkasının da bu olduğu görülmektedir. Çepni ve ötekiler, araştırmaya katılan hemen hemen tüm grupların başarılı bir uygulama öğretmenliği için öğretmenlik mesleğinde başarılı olmayı koşul olarak ileri sürdüklerini belirlemişlerdir. Yine, Phillips ve Mcminn (2000) uygulama öğretmenliğinde aranan özellikleri belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırma sonunda, çoğu enstitünün uygulama öğretmeni seçiminde öğretmenlik mesleğinde başarılı olma özelliğini aradıkları ortaya konmuştur.

Bu araştırmaların yanı sıra, uygulama öğretmenlerinin özelliklerine dönük olarak öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Eby ve ötekiler'in (2000) Georgia Üniversitesi'nde 193 uygulama öğretmeni ile 73 öğretmen adayı üzerinde tarama modelini kullanarak yaptıkları araştırma bunlardan biridir. Eby ve ötekiler, araştırmalarında, öğretmen adaylarının kimi uygulama öğretmenlerini

öğretmenlik mesleğinde başarılı bulmadıklarını ve dolayısıyla bu başarısızlığın sonucu olarak uygulama öğretmenliği görevinde de işlevsiz kaldıklarını belirttiklerini saptamışlardır.

Uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı ilişkisinin niteliğine etki ettiği düşünülen bir başka değişken cinsiyettir. Nitekim Sosik ve Godshalk (2000), toplam 200 uygulama öğretmeni-öğretmen adayı çiftinin üzerinde yürüttükleri araştırmalarında, uygulama öğretmenliğinin erkek uygulama öğretmeni ile bayan öğretmen adayı çiftlerinde daha başarılı biçimde gerçekleştiğini belirlemişlerdir. Bu çiftlerde uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik rol davranışlarının öğretmen adaylarınca öteki çiftlere göre daha çok örnek alındığını ve yine bu çiftlerde öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin öteki çiftlere göre daha iyi olduğunu gözlemişlerdir. Bununla birlikte, Sosik ve Godshalk, araştırmalarında ayrıca, her iki cinsiyetin de erkek olduğu çiftlerde öğretmen adayına sunulan duygusal desteğin ve uygulama öğretmenini öğretmen olarak örnek alma derecesinin öteki çiftlere göre, daha düşük düzeyde kaldığını saptamışlardır. Öte yandan, Kiraz (2004) mesleki deneyimin danışmanlık rolüne etkisini irdelediği araştırmasında cinsiyet özelliği ile danışmanlık rolü arasındaki ilişkiyi de irdelemiştir. Kiraz, araştırmasının sonunda, cinsiyet ile danışmanlık rolü arasında, mesleki deneyimde olduğu gibi, istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişkinin varlığını gözleyememiştir.

2.2. Uygulama Öğretmenliği Rollerine İlgili Araştırmalar

Uygulama öğretmenliği rolleri, uygulama öğretmenliği konusunda en çok araştırılan konulardan birisidir. Clifford (1999) uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla olan ilişkisini irdelediği araştırmasında, bu ilişkilerin niteliğine etki eden uygulama öğretmenliği rollerini Vygotsky'nin temellendirmiş olduğu yakınsak alan ilkeleri temelinde incelemiştir. Clifford, uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı ilişkisinin niteliğini olumlu yönde etkilemesinde uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı arasında kurulacak uzun zamanlı bir ilişkinin öğretmen olarak yetişmede önemli olduğunu saptamıştır. Clifford araştırmasının sonunda, uygulama öğretmenliği ile öğretmen adayı ilişkisine öğreticilik, uzmanlık ve meslektaşlık olmak üzere en çok üç rolün öteki rollere

göre daha çok etki ettiğini belirlemiştir.

Öğretmenlerin öğretmenlik eğitimlerinde bitirmiş oldukları programların türünün, öğretmen eğitiminde önem verdikleri önceliklerin, buldukları yerleşim yerinin ve hizmetöncesi öğretmen eğitiminde temel alınan anlayışın uygulama öğretmenliği rollerinin de farklılaşmasına neden olduğu görülmektedir. Nitekim Hawkey'in (1998), Toprakçı ve Üstün'ün (2002), Wang ve Odell (2002) ile Bullough ve ötekiler'in (2003) yapmış oldukları araştırmalar, bu konuya örnek olarak gösterilebilir. Hawkey (1998) nitel araştırma tekniği kullandığı araştırmasında, iki farklı öğretmen eğitimi anlayışından yetişmiş iki İngiliz uygulama öğretmenin rehberlik ettiği üç öğretmen adayıyla olan ilişkilerini irdelemiştir. Hawkey, araştırma sonunda, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla olan ilişkilerinin olumlu olmasına karşılık, uygulama öğretmenlerinin eğitim önceliklerinin farklı olmasından dolayı öğretmen adaylarına karşı farklı uygulama öğretmenliği rollerini sergilediklerini saptamıştır. Toprakçı ve Üstün (2002), Hawkey'den farklı olarak, yerleşim yeri farklılığının uygulama öğretmenliği rolleri konusundaki etkisini araştırmıştır. Verilerini uygulama okulu yöneticilerinden elde ettikleri araştırmalarında Toprakçı ve Üstün, Amasya ile Sivas'taki uygulama okulları yöneticilerinin uygulama öğretmenliğiyle ilgili görüşleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olduğunu belirlemişlerdir.

Wang ve Odell (2002), standart-temelli öğretmen yetiştirme modeline göre geliştirilmiş uygulama öğretmenliği rollerini irdeledikleri araştırmalarında, konuya felsefe bakımından bakmışlardır. Wang ve Odell, araştırmalarında her eğitim reformunun ileri sürdüğü düşünceler farklı olması nedeniyle eğitim önceliklerinin ve buna bağlı olarak da uygulama öğretmenliği rollerinin değiştiğini ortaya koymuşlardır. Wang ve ötekiler'in (2004) bu konuda yapmış oldukları başka bir araştırma daha bulunmaktadır. Wang ve ötekiler, araştırmalarında iki ABD'li uygulama öğretmenin öğretmen adaylarıyla olan ilişkileri ile iki Çinli uygulama öğretmenin öğretmen adaylarıyla olan ilişkileri arasındaki farklılıkları irdelemişlerdir. Araştırma sonunda, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla olan ilişkilerinin, ilişkilerin odak noktaları ve birlikte çalışma kültürleri bakımından ülkelere göre farklılaştığını, bunun da ülkelerin hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının niteliğinden, öğretim ile uygulama

öğretmenliğinin yapısından kaynaklandığını ortaya koymuşlardır. Yine, Bullough ve ötekiler (2003) aynı konuda araştırma yapmışlardır. Bullough ve ötekiler, araştırmalarında, bir uygulama öğretmeninin iki farklı modele göre iki öğretmen adayıyla kurduğu uygulama öğretmenliği ilişkisinin öğretmen adayı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Örnek olay tekniğini kullandıkları araştırmalarının sonunda, Bullough ve ötekiler, uygulama öğretmenliği kavramı içeriklerinin modellerin temel aldığı felsefeye göre değiştiğini saptamışlardır. Uygulama öğretmenliği rollerinden danışmanlık konusunda, mesleki gelişim okullarındaki (Professional Development Schools/PDS) uygulama öğretmeni ile öğretmen adaylarının uygulama öğretmenliği konusundaki algılarını irdeleyen Silva'nın (2000) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaştığı anlaşılmaktadır. Nitel araştırma tekniğinin uygulandığı araştırmaya iki uygulama öğretmeni ile bu uygulama öğretmenlerinin mesleki rehberlik hizmeti sunduğu iki öğretmen adayı katılmışlardır. Araştırma verilerini derinlemesine yapılan görüşmeler ve katılımcı gözlem yoluyla elde ettiği araştırmasında Silva, her bir uygulama öğretmenin kişisel özelliklerinin farklı olduğunu ve dolayısıyla danışmanlık rollerini de farklı algıladıklarını belirlemişlerdir.

Beck ve Kosnik (2002), Kanada'nın Toronto kentinde sınıf öğretmenliği ile okulöncesi öğretmenliğine dönük bir yıl süreli lisans sonrası hizmetöncesi öğretmen eğitimi programı kapsamındaki uygulama öğretmenliği uygulamalarını irdelemişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullandıkları araştırmalarında Beck ve Kosnik, uygulama öğretmenliği rollerini ve bu rollerle ilişkili olarak uygulama okullarının özelliklerini öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak saptamaya çalışmışlardır. Beck ve Kosnik, araştırma sonunda öğretmen adaylarının uygulama öğretmenliği rollerini duygusal destekte bulunma, kendilerine güven duyma, öğretim uygulamalarına dönük yapıcı yönde dönüt verme, sınıf içerisinde olumlu bir hava yaratma ve kaldıracabilecekleri yoğunlukta iş yükü verme biçiminde tanımladıklarını belirlemişlerdir.

Burbank ve Kauchak (2003), Utah Üniversitesi ile Utah Eyaleti Eğitim Birimi arasında kurulan işbirliği gereği mesleki gelişim okullarındaki uygulama öğretmenliği rollerini araştırmışlardır. Araştırma, 10 öğretmen adayı - uygulama öğretmeni çifti üzerinde gerçekleştirilmiştir. Burbank ve Kauchak, araştırma sonunda, öğretmenler ve öğretmen

adayları uygulama öğretmenliği rollerinden en çok öğretmen adaylarına bir meslektaş olarak yaklaşmanın ve görevine bağlı olma temelinde davranmanın önemli olduğunu belirttiklerini saptamışlardır.

Eby ve Allen (2002), öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle yaşamış oldukları olumsuz durumları ve olumsuz durumlara neden olan etkenleri araştırmışlardır. Araştırmaya, Georgia Üniversitesi'nde son sınıf olan ve mesleki gelişimlerinde uygulama öğretmenliğiyle ilgili olumsuz yaşantı geçirdiğini bildiren 190 kişi katılmıştır. Eby ve Allen araştırmalarında, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı uzaklaştırıcı davranışlarda bulduklarını ve öğretmen adaylarını kendi istemleri doğrultusunda yönlendirmeye çalıştıklarını belirlemişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı bu davranışlarının nedenlerini irdelediklerinde ise araştırmacılar, uygulama öğretmenlerinde öğretmen adaylarına karşı henüz güven duygusunun oluşmadığını saptamışlardır. Güven konusunun yanında iletişim konusunun da araştırıldığı başka çalışma Stanulis ve Russell (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, Kuzey Georgia bölgesinde iki uygulama okulunda görev yapan birer uygulama öğretmeni ile bu uygulama öğretmenlerinin mesleki rehberlik hizmeti verdikleri iki öğretmen adayı arasındaki güvenin ve iletişimin etkisini incelemişlerdir. Araştırmalarında, öğretmen adaylarının dersi planlama, derste yeni uygulamalar yapma, yaptıkları uygulamalar üzerinde yansımali düşünme konularında uygulama öğretmenlerinden yararlanabilmeleri için, öncelikle bir güven ortamının oluşturulmasının gerekli olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine, Stanulis ve Russell araştırmalarında, taraflar arasında karşılıklı olarak duyguların belirtilmesine izin veren ortamın yaratılmasının, hem mesleki hem de kişisel yönden destekleyici bir iletişimin gerçekleştirilmesine ve aynı zamanda üretken bir uygulama ortamının oluşmasına önemli katkılar sağladığını belirlemişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğrencilere dil becerilerini öğretmesinde uygulama öğretmenlerinin etkilerini incelediği araştırmasında Moore (2003), öğretmenlerin uygulama öğretmenliğine bakış açılarını ve öğretmen adaylarına karşı davranışlarını tanımlamaya çalışmıştır. Moore, Montana Üniversitesi'nde öğrenim gören 77 öğretmen adayıyla ilgili olarak yürüttüğü araştırmasının verilerini, uygulama öğretmenlerinin

tutmuş oldukları gözlem notlarından, uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretim elemanlarıyla yaptıkları konuşma notlarından, öğretmen adaylarının uygulama süresince tutmuş oldukları günlüklerden, uygulama öncesinde ve sonrasında uygulama öğretmenlerine ve uygulama sonunda öğretmen adaylarına uygulanmış olan anketlerden elde etmiştir. Moore, araştırmasında, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını kendilerinin güçlü olduğu alanlara doğru yönlendirdiklerini, dolayısıyla, öğretmen adaylarının fakültede edinmiş oldukları öğretim ve öğrenme stratejilerini uygulayamadıklarını belirlemiştir. Moore, bunun nedenini araştırdığında, Eby ve ötekiler (2000) ile Stanulis ve Russel'in (2000) araştırmalarında elde ettikleri bulgulara benzer biçimde, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının fakültede öğretim ve öğrenme konusunda edindikleri yeni stratejilerin dil becerilerini geliştirmedeki gücüne inanmadıklarını saptamıştır. Bunun yanı sıra, Merç (2004) Eskişehir'de Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programı son sınıfında bulunan 99 öğretmen adayının katıldığı araştırmasında, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz noktaların neler olduğunu araştırmıştır. Veriler, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersindeki deneyimlerini yansıtan, Yönlendirilmiş Yansıtma Protokolü olarak tanımlanan raporlardan elde edilmiştir. Araştırmasının sonunda Merç, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yönelik desteklerinin olmadığını, çoğu uygulama öğretmenin öğretmen adaylarıyla birlikte çalışmalarını gerekmesine karşılık çalışmadıklarını, öğretmen adaylarının uygulamalarını gözlemediklerini, doldurmaları gereken formları doldurmadıklarını, öğretmen adaylarının çalışmalarını değerlendirmediklerini ve uygulamaları konusunda adaylara dönüt vermediklerini saptamıştır. Öte yandan, Akkoç (2003) Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında öğrenim gören öğretmen adaylarının okul uygulama çalışmalarında karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalışmıştır. Akkoç, araştırmasında, öğretmen adaylarının okul uygulama çalışmalarında karşılaştıklarını belirttikleri sorunlarının % 24.6'sının uygulama öğretmeni kaynaklı olduğunu saptamıştır. Bununla ilgili olarak, okul uygulama çalışmalarında öğretmen adaylarının % 71'i uygulama öğretmenlerinin okulu tanıtmaya yönünde kendilerine dönük herhangi bir toplantı düzenlemediklerini, % 51.6'sı fakültede öğrenmiş oldukları yeni bilgilerini uygulama öğretmenlerinden kaynaklanan çeşitli nedenlerden dolayı uygulama okullarında kullanamadıklarını, % 40.6'sı uygulama öğretmenlerinin öğretim uygulamalarını

gözlemediklerini belirtmişlerdir. Bağcıoğlu'nun (1997) da, Gazi Üniversitesi'nin Genel ve Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile uygulama öğretim elemanlarının Öğretmenlik Uygulaması dersine dönük görüşlerini irdelediği araştırmasında benzer bulgulara ulaştığı anlaşılmaktadır. Verilerin anket yoluyla elde edildiği araştırmada Bağcıoğlu, araştırmaya katılan 160 öğretmen adayının ve 71 öğretim elemanının belirttikleri görüşler doğrultusunda, Öğretmenlik Uygulaması dersiyle ilgili yaşanan birçok sorunun uygulama öğretmenlerinden kaynaklandığı ve bunun da uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde ve uygulama öğretmenliğinde yeterli donanımına sahip olmamaları nedenine dayandığı sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında uygulama öğretmenliği rollerinin neler olduğuna yönelik araştırmaların yanında uygulama öğretmenliği rollerinin hangisinin daha sık görüldüğüne ilişkin araştırmalara da rastlanılmıştır. Linda'nın (1999) ABD Ohio kamu okullarında yapmış olduğu araştırma da bunlardan birisidir. Linda, araştırmasında, öğretmen adaylarının mesleki açıdan yetişmelerini sağlamak için uygulanan birebir yardımı ve değerlendirme programını incelemiştir. Araştırmasının sonunda Linda, uygulama öğretmenlerinin daha çok öğretmen adaylarının uygulamalarını gözleme, onları kılavuzlama ve değerlendirme rollerini yerine getirdiklerini belirlemiştir. Edwards ve Protheroe (2003) de İngiltere'de ilköğretim birinci kademesine dönük lisans sonrası öğretmen eğitimi veren iki enstitüde öğrenim gören 125 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada da aynı konuyu araştırmışlardır. Örneklem olarak iki uygulama okulunda yaptıkları araştırmanın sonunda Edwards ve Protheroe, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına daha çok çocuklarla ilgili bilgi sağlama, onların uygulamalarını değerlendirme, kendilerini takdir etme ve destek sağlama konularında rollerini yerine getirdiklerini saptamışlardır. Gündüz ve Sunay'ın (2007) Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programındaki öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına dönük görüşlerini inceledikleri araştırmalarında yanıt aradıkları sorulardan biri, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehberlik ve meslektaşlık olarak tanımlanabilecek görevlerini ne düzeyde gerçekleştirdikleridir. Araştırma, sekiz farklı üniversiteye bağlı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarının son sınıflarında bulunan toplam 274 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin anket yoluyla elde edildiği araştırmada, öğretmen

adaylarının, uygulama öğretmenlerinin sınıf dışı etkinliklerde rehberlik görevini “orta”, gerekli araç-gereç, kaynak ve ortam sağlamayla ilgili rehberlik görevlerini “iyi”, meslektaşlık olarak tanımlanabilecek öğretmen adayıyla ilgilenmeyi -okul düzeylerine göre- ilköğretimde “orta” ve ortaöğretimde ise “iyi” düzeylerde gerçekleştirdiklerini belirttikleri saptanmıştır.

Bu konuda incelenmeye değer olan bir başka araştırma, Demirkol (2004) tarafından yapılmıştır. Demirkol, daha önce ABD ve Kanada’da ilköğretimin birinci basamağında yürütülen çalışmanın benzerini Türkiye’de gerçekleştirmiştir. Demirkol, araştırmasında, uygulama öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin rollerine ilişkin öğretmen adaylarının, uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin beklentilerinin neler olduğunu saptamak istemiştir. Araştırmaya dört üniversitenin İngilizce Öğretmenliği Programında okul uygulamaları kapsamında görev alan 17 uygulama öğretim elemanı, 238 öğretmen adayı ve 116 uygulama öğretmeni katılmıştır. Bilgi toplama aracı olarak iki anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, uygulama öğretmenlerinin yerine getirmesi gereken roller konusunda gerek gruplar gerekse üniversiteler arasında ortak bir görüşün olmadığı, daha doğru bir deyişle her bir tarafın rollere dönük beklentilerinin birbirinden farklı olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, her üç tarafın da, ders planı yapmada rehberlik, destek sağlama ve kendisini öğretmen adayıyla çalışmaya hazırlama konularında orta derecede aynı görüşte oldukları saptanmıştır.

2.3. Uygulama Öğretmenlerinin Sorunları ile İlgili Araştırmalar

Uygulama öğretmenliği yapan öğretmenlerin genel olarak öğretmenlik mesleği bakımından yetersiz, yeniye karşı tutucu ve insan ilişkilerinde yetersiz kaldıkları, öğretmen adaylarına dönük yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarınca sıkça dile getirilen bulgulardandır (Gürşimşek ve Hamurcu, 1999; Kocabaş ve ötekiler, 2000; Paker, 2000; Korkmaz ve Akbaşı, 2001; Sağlam ve Sağlam, 2002; Senemoğlu, 2003). Lunenberg (1999), Hollanda’da Hollanda dili öğretmenlik programına dönük hizmetöncesi öğretmen yetiştirmede uygulama öğretmenliğinin nasıl olması gerektiğine

ilişkin araştırmasında, öğretmenlerin uygulama öğretmenliği görevlerini yerine getirirken birçok sorun yaşadıklarını saptamıştır. Lunenberg, araştırmasında uygulama öğretmenlerinin danışmanlık rollerinden özellikle öğretim stratejileri ile öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamaya yönelik konularda kendilerini yeterli görmelerine karşılık, mesleki rehberlik ile öğretmen adayının karşılaştığı kişisel sorunları çözüme konularında kendilerini yeterli görmediklerini belirttiklerini ortaya koymuştur. Parker (2000), Çukurova Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programında öğrenim gören 60 öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersiyle ilgili değerlendirmelerini araştırmıştır. Veriler, öğretmen adaylarının uygulama sırasında tutmuş oldukları günlüklerden ve dönem sonunda yine aynı öğretmen adaylarına uygulanan anketlerden elde edilmiştir. Araştırmada yanıtı aranan sorulardan biri, uygulama öğretmenlerinin nitelikleriyle ilgilidir. Araştırmada, öğretmen adaylarının %80'i uygulama öğretmenlerinin yazılı planlarının olmadığını, % 70'i dersleri planlı işlemediklerini, bunun yerine ders kitabını izlediklerini, %40'ı dersleri zorluk ya da kolaylık gibi özelliklerine bakmaksızın tek düze işlediklerini, % 30'u dersleri İngilizce işlemeleri gerekirken Türkçe işlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının % 40'ı, uygulama öğretmenlerinin öğretim uygulamalarına dönük değerlendirmelerinin gerçek anlamda dönüt olmadığını belirtmişlerdir. Grove ve Strudler (2003), ABD'nin güneybatısındaki bir okul bölgesinde bulunan büyük bir okulda 16 uygulama öğretmeni ile 6 öğretmen adayı üzerinde yürüttüğü araştırmasında, öğretmen adaylarının teknoloji kullanmalarındaki uygulama öğretmenlerinin başarılarını irdelemişlerdir. Araştırmalarında, Grove ve Strudler, öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda istenilen durumda olmalarına karşılık, öğretmen adaylarını teknoloji kullanmaya yöneltmede birtakım zorluklar yaşadıklarını belirlemişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin yerine getirmesi gereken görevleri araştıran Ünver'in (2002) de benzer sonuçlara ulaştığı anlaşılmaktadır. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Programı son sınıfında bulunan 15 öğretmen adayı ile bu adaya mesleki rehberlik hizmeti sunan 15 uygulama öğretmenin katıldığı araştırmasında Ünver, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması kapsamındaki öğretim etkinliklerini öğrenci merkezli öğretime uygun olarak gerçekleştirmelerinde uygulama öğretmenlerinin etkisini irdelemiştir. Uygulama öğretmenlerinin etkisini 27 önermeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçek aracılığıyla öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı

olarak belirlemeye çalıştığı araştırmasının sonunda Ünver, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin kendilerine öğrencilerin etkin olmasını sağlayacak değerlendirme etkinlikleri, öğrencileri tanıma ve öğrenme ortamını öğrenci merkezli öğretime uygun duruma getirme konularında öneriler geliştirmede yeterli olmadıklarını belirttiklerini ortaya koymuştur. Yine, Güven'in (2004) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı son sınıfındaki 48 öğretmen adayı üzerinde yapmış olduğu nitel araştırmasında da benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Güven, araştırmasında, öğretmen adaylarının kendilerine danışmanlık yapma ve onları yönlendirme konularında uygulama öğretmenlerini yeterli görmediklerini ve uygulama öğretmenlerinin alandaki gelişmeleri de izlemediklerini belirttiklerini saptamıştır.

Hizmetöncesi öğretmen eğitiminde uygulama öğretmenlerinin işlevini belirlemeye yönelik yapılan araştırmada Kiraz (2002), uygulama öğretmenliği rollerinin neler olduğunu tanımlamaya çalışmıştır. Araştırmaya 9 uygulama öğretmeni ve 22 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin öğretmen adaylarından ve uygulama öğretmenlerinden öz değerlendirme tekniğine göre toplandığı araştırmada, uygulama öğretmeninden memnun olan ile memnun olmayan iki öğretmen adayı grubunun uygulama öğretmenlerine yönelik görüşleri irdelenerek uygulama öğretmenliği rollerine ilişkin ortak noktalar belirlenmeye çalışılmıştır. Kiraz araştırmasında, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden ders planı, sınıf yönetimi, öğretim modelleri ve materyal seçimi, öğrenci başarısını değerlendirme konularında yeterli rehberlik alamadıklarını saptamıştır. Yine, Kiraz araştırmasında, uygulama öğretmenlerinin bu alanlardaki başarısızlıklarının nedenlerini öğretmen adayı sayısının çokluğuna, zaman yetersizliğine, kurumlararası işbirliği eksikliğine, öğretimdeki aksamalara, öğretmen adaylarının uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarına ve öğretmen adaylarının etik olmayan istemlerine bağladıklarını belirlemiştir. Benzer sonuçlara Sevim'in (2002) yapmış olduğu araştırmanın bulgularında da rastlanmaktadır. Sevim, 1998–1999 öğretim yılında yeniden yapılanma adı altında eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlanan hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının okul uygulama çalışmaları kapsamındaki Okul Deneyimi I dersini Trabzon ili örneğinde değerlendirmiştir. Sevim'in araştırmasının bir yönü, dersin yürütülmesinde uygulama

öğretmenlerinden kaynaklanan sorunlarla ilgilidir. Araştırma verileri, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı ile Matematik Öğretmenliği Programındaki 225 öğretmen adayı, 15 uygulama öğretim elemanı ve 33 uygulama öğretim elemanından toplanmıştır. Sevim, elde edilen verilere dayalı olarak, uygulama öğretmenlerinin Okul Deneyimi I programında yer verilen “Derslerin Gözlenmesi”, “Dersin Yönetimi ve Sınıf Kontrolü”, “Okulda Araç-Gereç ve Yazılı Kaynaklar”, “Öğretmenin Okuldaki Bir Günü” ve “Öğretim Yöntemleri” gibi birtakım etkinlikleri anlamadıklarını ve dolayısıyla bu görevleri yerine getiremediklerini saptamıştır.

Edwards ve Protheroe'nun (2003) araştırmalarında yanıt aradıkları sorulardan birisi, öğretmen adaylarının öğrenmeyi öğrenmelerinde ve sınıfta gerçekleşen olayları yorumlayabilmede uygulama öğretmenlerinin etkisinin ne olduğudur. Edwards ve Protheroe araştırmalarında, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden sınıf yönetimi, farklı uygulamalar geliştirme, öğrenmeyi destekleme, zamanın ve sınıf alanının kullanımı, ders içeriği seçme ve kaynak kullanımı konularında tam olarak yararlanamadıklarını belirlemiştir.

Çepni ve ötekiler (1999), fakülte-uygulama okulu işbirliğiyle ilgili çalışmalarında uygulama öğretmenliğine dönük olası sorunları da araştırmışlardır. Çepni ve ötekiler araştırmalarında, araştırmaya katılanların uygulama öğretmenlerine düşen öğretmen adayının çokluğu, uygulama öğretmenlerinin seçiminde mesleki deneyimin dikkate alınmaması, fakültelerin, il ya da ilçe milli eğitim müdürlüklerinin öğretmen yetiştirmede sorumluluklarının farkında olmayışları ve kurumların destek hizmetleri sunmada yetersizlikleri ileride önemli sorunlara yol açabileceği yönünde öngörülerinin bulunduğunu saptamışlardır. Yine, Sağlam ve Sağlam (2002) da araştırmalarında, Okul Deneyimi derslerinin yürütülmesinde iletişim ve işbirliği konularının önemli sorunlar olarak ortaya çıktığını belirlemişlerdir. Woods ve Weasmer (2003) okul uygulama çalışmalarında 5'i erkek olmak üzere toplam 28 uygulama öğretmenin beklentilerini araştırdıkları çalışmalarında, uygulama öğretmenlerinden kaynaklanmayan, ancak yokluğunda, uygulama öğretmenliği uygulamalarını olumsuz yönde etkileyen etmenleri tanımlamayı amaçlamışlardır. Woods ve Weasmer, araştırmalarının sonunda, uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretim elemanlarından okul uygulamalarıyla ilgili

konularda kendileriyle tartışmaları, yine, fakültelerden de öğretmen adayı yetiştirmede hizmetiçi eğitim programları düzenlemeleri yönündeki beklentilerinin olduğunu, ancak her iki beklentilerinin de gerçekleşmediğini belirttiklerini saptamışlardır.

Capel (2003), İngiltere’de ortaöğretim Beden Eğitimi öğretmenliğine dönük lisans sonrası eğitim veren dört ayrı enstitünün okul uygulama çalışmalarıyla ilgili yaptığı araştırmasında, uygulamadaki görevlilerin ve öğretmen adaylarının algılarını irdlemiştir. Capel, uygulama okulundaki uygulama öğretmenleri, enstitülerdeki alan uzmanları ve öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü araştırmasında, öğretmen adaylarının Okul Deneyimi uygulamalarında Beden Eğitimi öğretmenlerinin ve kurumlar arasında iletişimi kurmakla görevli uygulama öğretim elemanlarının önemli bir bölümünün sorumluluklarının farkında olmadıklarını belirttiklerini saptamıştır.

Kavcar ve ötekiler’in (1999) Okul Deneyimi dersi programını değerlendirdikleri araştırmalarında, araştırdıkları konulardan birisi öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak uygulama öğretmenlerinin sorunlarının neler olduğudur. Verilerin öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu raporlardan, yarıyıl değerlendirme raporlarından ve seminer notlarından elde edildiği nitel araştırmaya 90 öğretmen adayı, 20 uygulama öğretmeni ve 4 uygulama öğretim elemanı katılmıştır. Kavcar ve ötekiler, araştırmalarının sonunda, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin okul uygulama programlarında öngörülen kimi etkinlikleri bilmediklerini ve dolayısıyla yeni teknikleri hiç uygulayamadıklarını, okul uygulama çalışma planlarını yapmadıklarını, klasik öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini ve sonuç olarak, uygulama öğretmenliği ögesinin sistemde tam olarak işlemediğini belirttiklerini saptamışlardır. Oral ve Dağlı (1999), Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 380 öğretmen adayının katıldığı araştırmasında, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde okulun sağladığı olanakları ve bu bağlamda uygulama öğretmenliği konusunu irdemişlerdir. Verilerin anketler aracılığıyla elde edildiği araştırmalarının sonunda Oral ve Dağlı, öğretmen adaylarının okul yöneticilerinin ve uygulama öğretmenlerinin Okul Deneyimi programında yer verilen kimi etkinliklerin uygulamalarını bilmediklerini, konuyu anlamadıklarını ve dolayısıyla uygulama öğretmenliği ögesinin sistemde işlevsiz kaldığını belirttiklerini ortaya koymuşlardır.

Alanyazında okul uygulama çalışmalarında yaşanan sorunlara yalnızca uygulama öğretmenliği penceresinden bakmayan başka araştırmalara da rastlanılmaktadır. Hodkinson ve Hodkinson'un (1999) İngiltere'de bir üniversitenin uygulama okulu çalışmaları çerçevesinde işbirliği yaptığı 12 uygulama okulunu kapsayan araştırması buna örnek olarak gösterilebilir. Ortaöğretim kurumlarının öğretmen adaylarının yetiştirilmesine dönük yapılarının irdelendiği araştırmaya 22 öğretmen adayı, 11 uygulama öğretim elemanı, 14 uygulama öğretmeni, 22 konu alanı uygulama öğretmeni ve 3 bölüm başkanı katılmıştır. Hodkinson ve Hodkinson, araştırmalarında, öğretmen adaylarının öğretim dışı zamanlarda kendilerini öğretmen olarak hissetmelerinde, buldukları okul yapılarının, öğretmen adayı yetiştirmeye ilgili yasal çerçevenin ve kendilerine yardım etmesi için görevlendirilen uygulama öğretmenlerinin etkilerini incelemişlerdir. Verilerin yasal metinlerden ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edildiği araştırmada Hodkinson ve Hodkinson, öğretmen adaylarının duygusal bakımdan desteğe gereksinim duymalarına karşın uygulama öğretmenlerinin bu konuda hiçbir hizmetiçi eğitim programından yararlanamadıklarını belirlemişlerdir. Hodkinson ve Hodkinson, ayrıca, okul yapılarının hizmetöncesi öğretmen eğitimine göre yapılandırılmamış olmasından dolayı, öğretmen yetiştirmeye uygun özelliklerle donanık olmadığını saptamışlardır. Kiraz ve Uyangör'ün (1999) Balıkesir ili örneğinde yaptıkları çalışmalarında da bu konu araştırılmıştır. Okul Deneyimi uygulamalarında karşılaşılan sorunları ve çözümleri tanımlamayı amaçladıkları araştırmalarında Kiraz ve Uyangör, sorun kaynaklarının başında uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretim elemanlarının ve fakülte ile uygulama okullarının oluşturduğu üçlü yapının geldiğini ortaya koymuşlardır. Yine, Kavcar ve ötekiler (1999) Okul Deneyimi konusunda yapmış oldukları araştırmada da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Nitekim Kavcar ve ötekiler, araştırmalarının sonunda, fakülte-uygulama okulu ilişkisinin çalışmadığını ve dersin de doğal olarak etkili biçimde işlenmediğini saptamışlardır.

Cope ve Stephen'in (2001) Stirling Üniversitesi'nde lisans sonrası öğretmenlik eğitimi programlarındaki 8 öğretmen adayı üzerinde görüşme tekniğini kullanarak yürüttükleri araştırma, okul uygulama çalışmalarında uygulama öğretmenliğinin yapısal boyut bakımından karşı karşıya kaldığı sorunları göstermesi bakımından ilginç bulunmuştur. Cope ve Stephen, araştırmalarında, hizmetöncesi öğretmen eğitiminde iki farklı model

olan yükseköğretim ve uygulama okulu temelli öğretmenlik eğitimi modellerinde öğretmen adaylarının kuramsal temelli bilgilerini ve becerilerini uygulamaya uyarlayabilmelerinde uygulama öğretmenlerinin rolünü irdelemişlerdir. Cope ve Stephen araştırmalarının sonunda, uygulama okullarının yapısı bakımından öğretmen eğitimine elverişli olmadığını, yine, öğretmen adaylarının fakültede edinmiş oldukları kuramsal bilgileri belirli bir sınıf yapısına uygulamalarının, bunları yorumlamalarının ve kendilerini değerlendirmelerinin okul uygulama çalışmalarındaki sürenin kısa olması nedeniyle gerçekleştirilemediğini ve bu durumun da doğal olarak uygulama öğretmenlerinin mesleki rehberlik etme yönündeki etki düzeyini düşürdüğünü saptamışlardır.

2.4. Uygulama Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi ile İlgili Araştırmalar

Uygulama öğretmenliğiyle ilgili birçok sorun olmasına karşılık, kimi ülkelerde uygulama öğretmenlerinin mesleki sorunlarının giderilmesine dönük hizmetiçi eğitim programlarının geliştirildiği görülmektedir. Bu yöndeki çabaların, gerek uygulama öğretmenliğine gerekse okul eğitim hizmetlerinin niteliğine olumlu etkilerinin bulunduğu ilişkin alanyazında araştırmalara rastlanılmaktadır. Aşağıda, bu konuda yapılmış birkaç araştırmaya yer verilmiştir.

Irby ve ötekiler (1997), ABD Sam Houston Devlet (Sam Houston State) Üniversitesi'nde 28 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışmalarında, uygulama öğretmenlerinin gereksinim duydukları eğitimi vermek üzere geliştirilmiş iki hizmetiçi eğitim programının etkilerini incelemişlerdir. Irby ve ötekiler, araştırmalarının sonunda, uygulama öğretmenlerinin bu tür hizmetiçi eğitim programları aracılığıyla öğretim stratejileri ile öğrencilerin nasıl öğrendikleri konularında uygulama öğretim elemanlarıyla tartışma olanakları bulduklarını, planlama ve öğretim konularında önceki uygulamalarına göre daha başarılı uygulamalar yapabildiklerini belirttiklerini saptamışlardır. Woolley (1997) de, araştırmasında, hizmetiçi eğitim almış uygulama öğretmenleriyle hizmetiçi eğitim almamış uygulama öğretmenlerinin danışmanlık rollerini yerine getirme düzeylerini irdelemiştir. Araştırmaya 469 öğretmen adayı

katılmıştır. Woolley, araştırmasının sonunda, öğretmen adaylarının danışmanlık hizmetlerinden yararlanmalarında, hizmetiçi eğitim programına katılan uygulama öğretmenlerinin bu yönde herhangi bir hizmetiçi eğitim almamış uygulama öğretmenlerine göre daha başarılı olduklarını belirttiklerini ortaya koymuştur.

Evertson ve Smithey (2000), ABD'nin bir eyaletinde iki farklı okul bölgesindeki 35 uygulama okulunda 46 uygulama öğretmeni ile 46 öğretmen adayı üzerinde yaptığı araştırmalarında, uygulama öğretmenliğine dönük hizmetiçi eğitim programlarından yararlanmış uygulama öğretmenlerinin uygulamaları ile bu konuda herhangi bir eğitim almamış uygulama öğretmenlerinin uygulamalarını karşılaştırmışlardır. Evertson ve Smithey, uygulama öğretmenliğine dönük geliştirilen dört gün süreli hizmetiçi eğitim programından yararlanan uygulama öğretmenlerinin kontrol grubundaki uygulama öğretmenlerine göre öğretmen adaylarıyla olan ilişkilerinin daha sağlıklı ve önerilerinin de daha somut olduğunu saptamışlardır. Giebelhaus ve Bowman (2000) da, 29 öğretmen adayı ile 29 uygulama öğretmeni üzerinde deneysel model kullanarak yürüttükleri araştırmalarında, uygulama öğretmenliğine dönük hizmetiçi eğitim programlarından yararlanan uygulama öğretmenlerinin uygulamalarıyla bu konuda herhangi bir hizmetiçi eğitim programından yararlanmamış uygulama öğretmenlerinin uygulamalarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonunda Giebelhaus ve Bowman, deney grubundaki uygulama öğretmenlerinin mesleki rehberlik yaptığı öğretmen adaylarının öğretimi örgütlemeye, yönetmeye, süreğen etkinlikleri oluşturmada ve öğrencilere karşı daha iyi davranmada, kontrol grubundaki uygulama öğretmenlerinin mesleki rehberlik yaptığı öğretmen adaylarına göre daha başarılı olduklarını saptamışlardır. Yine, Ross (2002), öğretmen adaylarının yansımali düşünme becerilerini geliştirmeleri için uygulama öğretmenlerinin sunduğu olanakları tanımlamaya çalıştığı araştırmasında, uygulama öğretmenliğine yönelik geliştirilen üç hizmetiçi eğitim programının sonuçlarını irdelenmiştir. Verileri görüşme yoluyla elde ettiği araştırmasının sonunda Ross, hizmetiçi eğitim programından yararlanan uygulama öğretmenlerinin yararlanmayan uygulama öğretmenlerine göre öğretmen adaylarını değerlendirmede, öğretim uygulamaları üzerinde onları yönlendirmede, bunun yanı sıra üniversite ya da fakülte ile uygulama okulu arasındaki ilişkinin geliştirilmesi konularında daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Bu araştırmaların yanı sıra, geliştirilen hizmetiçi eğitim programlarının uygulama oğretmenliğinin hangi rollerine yonelik olduğuna ya da olmasına ilişkin araştırmalara da rastlanılmaktadır. Donna ve Grymes'in (1999) birlikte yaptıkları araştırma bunlardan birisidir. ABD'nin Arkansas eyaletinde okuloncesi oğretmenliği programına donuk yaptıkları araştırmalarında Dona ve Grymes, uygulama oğretmenliği uygulamalarının niteliğini geliştirmek iwin duzenlenen hizmetiçi eğitim programlarının ortak ozelliklerini belirlemeye calışmışlardır. Donna ve Grymes, araştırma sonunda, uygulama oğretmenliğine donuk geliştirilen hizmetiçi eğitim programlarının uygulama oğretmenlerinin ilgi alanlarını genişletme, rehberlik, iletişim, etkin dinleme, oğretmen adaylarının gereksinimlerini, oğrenme stillerini ve kişilik ozelliklerini tanıma konularında yoğunlaştığını belirlemişlerdir. Uygulama oğretmenliğine donuk geliştirilmiş bir hizmetiçi eğitim programının incelendiği bir başka araştırma Wyatt ve otekiler'ce (1999) yapılmıştır. Araştırmaya ilkoğretimin birinci kademesine donuk bir mesleki gelişim okulundaki uygulama oğretmenleri ile oğretmen adayları katılmıştır. Wyatt ve otekiler, araştırmalarının sonunda, uygulama oğretmenlerine donuk geliştirilen hizmetiçi eğitim programının uygulama oğretmenliğinin oğreticilik yapma, oğretim etkinliklerini planlama, anlaşılır donut verme, oğretmen adaylarının kendilerine yonelik yapıcı yonde eleştiri yapabilmelerini sağlama rolleri temelinde hazırlanmış olduğunu saptamışlardır. Ote yandan uygulama oğretmenlerine donuk hizmetiçi eğitim programlarının geliştirilmesinde, farklı anlayışların da temel alındığı gozlenmektedir. Williams ve otekiler'in (1998) yapmış oldukları araştırmanın yontemi ve sonuqları bu bakımdan ilginwtir. Araştırmada 8 uygulama oğretmeninin mesleki rehberlik hizmeti sunduğu 15 oğretmen adayıyla arasında gewen diyalogların cozumlenmesinden yola cıkılarak geliştirilmiş bir hizmetiçi eğitimi programının okul uygulama calışmalarına etkileri irdelenmiştir. Williams ve otekiler, araştırma sonunda, uygulama oğretmenliğine donuk geliştirilecek hizmetiçi eğitim programlarının başarılı sonuqlar vermesinin uygulama oğretmenleriyle oğretmen adaylarının gereksinimlerini karşılamasına bağlı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Uygulama oğretmenliği uygulamalarıyla ilgili olarak incelenen ve yukarıda belirtilen araştırmalara bakıldığında, yurt dışında yapılan araştırmaların, uygulama oğretmenliği algısı, uygulama oğretmenliğini etkileyen mesleki ve kişisel ozellikler, uygulama

öğretmenlerinin seçimi, uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı arasındaki ilişkilerin niteliği ve söz konusu ilişkiyi başarılı ya da başarısız kılan değişkenlerin neler olduğu konularında toplandığı gözlenmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmaların ise, okul uygulama çalışmalarının yürütülmesinde uygulama öğretmenliğinin önemi, uygulama öğretmenlerinde bulunması gereken mesleki ve kişisel özellikler, uygulama öğretmenliği ile bu özellikler arasındaki ilişki, öğretmen adaylarının okul uygulama çalışmalarında uygulama öğretmeni kaynaklı yaşadıkları sorunlar, uygulama öğretmenlerinin yetersiz oldukları görevler ve söz konusu yetersizliklerin nedenleri konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de uygulama öğretmenlerinin seçiminin yapılıp yapılmadığı ve seçimde hangi ölçütlerin göz önünde bulundurulduğu, öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak yetiştirilmelerine dönük ne tür etkinliklerin yapıldığı, uygulama öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin uygulama öğretmenliği rollerini ne ölçüde yerine getirdikleri ve uygulama öğretmenliği yaparken karşılaştıkları sorunların pek araştırılmadığı anlaşılmaktadır.

Üçüncü Bölüm

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan araştırma modeli, araştırmanın yürütüldüğü evren ve örneklem, araştırmada veri elde etmek için kullanılan araçlar, elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında yararlanılan istatistiksel teknikler ve araştırmada izlenen süreç ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde, betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Betimsel tarama modeli (Karasar, 1995, s.79) ile eğitim fakültelerindeki uygulama öğretmenliği ile ilgili olarak uygulama öğretmenliği görevini yürüten öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri, uygulama öğretmeni olarak yetiştirilmelerine dönük gerçekleştirilen etkinlikler, uygulama öğretmenliği ile ilgili sorunları ve uygulama öğretmenlerinin seçiminde izlenen yollar betimlenmiştir. Yine, öğretmenlerin uygulama öğretmenliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine dönük öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymada da bu modelden yararlanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma, uygulama öğretmenliği üzerine kurulmuştur. Uygulama öğretmenliği, öğretmen adaylarının mesleki yönden yetişmelerini sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı uygulama okullarında görevlendirilen ve uygulama öğretmeni olarak tanımlanan öğretmenler tarafından üretilen bir hizmet olmasına karşılık, kavram olarak eğitim fakültelerinde hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının bir alt boyutu niteliğindedir (MEB, 1998b, ss.1-14). Bu hizmetin üretilmesinde, uygulama

okullarında uygulama öğretmenliği yapan öğretmenlerin yanı sıra okul uygulama çalışmalarını milli eğitim müdürlüğü düzleminde yönlendiren milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleri, uygulama okulu düzleminde yönlendiren uygulama okulu koordinatörleri, fakülte düzleminde eşgüdümü sağlayan uygulama koordinatörleri, akademik danışman olarak görevlendirilen uygulama öğretim elemanları ve öğretmen adayları önemli rol almaktadırlar. Başka bir deyişle, uygulama öğretmenliği görevi, yalnızca uygulama öğretmenliği yapan öğretmenlerin etkinlikleriyle değil, bu boyut içinde yer alan tüm kurum ve kişilerin katılımlarıyla gerçekleşmektedir. Buna göre, araştırma evreni 2005–2006 öğretim yılında Türkiye’de üniversitelerin bünyelerinde ilköğretim bölümü bulunan eğitim fakülteleri, bu fakültelerin işbirliği yaptığı milli eğitim müdürlükleri ve uygulama çalışmalarının yapıldığı uygulama okulları ile uygulama çalışmalarıyla ilgili olarak görev yapan fakülte uygulama koordinatörleri, milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleri, uygulama okulu koordinatörleri, uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve uygulama etkinliklerine katılan öğretmen adaylarıdır.

Araştırma evreninin oldukça büyük olması nedeniyle, evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Tüm eğitim fakültelerinde hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları ve dolaylı olarak da okul uygulama çalışmaları ile ilgili derslerin programları aynıdır. Bunun yanı sıra, uygulama öğretmenliği ile ilgili olarak gerçekleştirilen uygulama okullarının listesi dışında tüm etkinlikler, büyük ölçüde eğitim fakültelerince düzenlenip yönetilmekte ve yürütülmektedir. Ayrıca, okul uygulama çalışmaları, bütün fakültelerde ve uygulama okullarında aynı ilkeler temelinde aynı görevleri üstlenen görevlilerce uygulanmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın örneklemini belirlemede oransız küme örnekleme tekniği (Karasar, 1995, ss.114–115) kullanılmıştır. Bu amaçla, araştırmanın örneklemini için evrendeki eğitim fakülteleri arasından belirli orandaki eğitim fakültesinin seçilmesi yoluna gidilmiştir. Araştırmada güvenilir sonuçların elde edilmesi amacıyla örneklem alma oranının % 30 olması kararlaştırılmıştır. Örnekleme alınan eğitim fakülteleri de, bilgisayar ortamında rastlantısal sayı türeten SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programının 11.5 sürümünden yararlanılarak belirlenmiştir. Buna göre evrendeki 56 eğitim fakültesinden 17’si örnekleme alınmıştır. Sonuç olarak araştırmanın örneklemini, üniversitelerde ilköğretim

bölümü bulunan 17 eğitim fakültesi ve bu fakültelerin işbirliği yaptığı milli eğitim müdürlükleri ve uygulama okulları ile eğitim fakültelerinin yönetiminde gerçekleşen uygulama çalışmalarında görev yapan fakülte uygulama koordinatörleri, milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleri, uygulama okulu koordinatörleri, uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve uygulama etkinlikleri öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemindeki küme elemanları ve bunların araştırmaya katılımları ile ilgili sayısal veriler Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1
Araştırmanın Örnekleme ve Araştırmaya Katılım Durumu

Küme Elemanları	Örnekleme Alınan (S)	Araştırmaya Katılan (S)	Değerlendirme Dışı Bırakılan (S)	Değerlendirmeye Alınan (S)	Erişim Yüzdesi (%)
Fakülte	17	17	-	17	100.0
Milli eğitim müdürlüğü	17	17	-	17	100.0
Uygulama okulu	303	130	-	130	42.9
Fakülte uygulama koordinatörü	17	17	-	17	100.0
Milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü	17	-	-	-	-
Uygulama okulu koordinatörü	303	-	-	-	-
Uygulama öğretim elemanı	272	173	-	173	67.2
Uygulama öğretmeni	798	575	77	498	62.4
Öğretmen adayı	3 375	2 557	180	2 377	70.4

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, örneklem kapsamında 17 eğitim fakültesi, 17 milli eğitim müdürlüğü ile 303 uygulama okulu yer almaktadır. Örnekleme küme elemanları olarak 17 fakülte uygulama koordinatörü, 17 milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü, 303 uygulama okulu koordinatörü, 272 uygulama öğretim elemanı, 798 uygulama öğretmeni ve 3 375 öğretmen adayı bulunmaktadır. Örnekleme giren eğitim

fakülteleriyle milli eğitim müdürlüklerinin tamamına ulaşılmasına karşılık, uygulama okullarının ancak % 42.9'una ulaşılabilmiştir. Küme elemanlarının yanıt verme oranlarına bakıldığında, sırasıyla fakülte uygulama koordinatörlerinin tamamına, öğretmen adaylarının % 70.4'üne, uygulama öğretim elemanlarının % 67.2'sine ve uygulama öğretmenlerinin % 62.4'üne ulaşıldığı görülmektedir. Bilgi toplama aracını yanlış doldurmaları ve kimi maddeleri boş bırakmaları nedeniyle 180 öğretmen adayının formu değerlendirmeye alınmamıştır. Yine, 77 bilgi toplama aracının Türkçe Öğretmenliği Bölümündeki uygulama öğretmenleri tarafından doldurulduğu saptanmıştır. Türkçe Öğretmenliği Bölümünün araştırma kapsamı dışında olması nedeniyle, bu öğretmenlerin doldurduğu bilgi toplama araçları da değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Bilgi toplama araçlarının dönüş oranları, araştırmalarda güvenilirliği etkileyen ana özelliklerden birisi olarak değerlendirilmektedir. Bu konudaki sınırın % 80 ile % 70 arasında değiştiği görülmektedir (Balcı, 1995, s.183; Karasar, 1995, s. 180). Bununla birlikte Moser ve Kalton (1971, s.268), tüm çabalara karşın gönderilen verilerin dönüşlerinde bilgi toplama araçlarını yanıtlayanlarla yanıtlamayanlar arasında araştırma sonuçlarını anlamlı olarak değiştirecek ölçüde bir değişiklik olmadığında, söz konusu sınırın % 30'a kadar alınabileceğini belirtmektedirler. Bu oranlar ölçüt olarak alındığında, dönüş oranlarında ulaşılan değerlerin doyurucu olduğu söylenebilir.

Örnekleme küme elemanlarından biri olan ve araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinin kişisel özellikleri ile ilgili bilgiler, Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2'deki bilgilere göre, araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinin % 59.3'ü erkek, % 40.7'si ise kadındır. Bunun yanı sıra, uygulama öğretmenlerinin % 53.3'ü Sınıf öğretmeni, % 16.8'i Fen Bilgisi öğretmeni, % 15.3'ü Sosyal Bilgiler öğretmeni ve son olarak da % 14.6'sı Matematik öğretmenidir.

Çizelge 2
Uygulama Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri
N=498

Özellik	Sayı (S)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	203	40.7
Erkek	295	59.3
Dal		
Fen Bilgisi Öğretmeni	84	16.8
Matematik Öğretmeni	73	14.6
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	76	15.3
Sınıf Öğretmeni	265	53.3

Örneklemdaki küme elemanlarının ikincisi olan uygulama öğretim elemanlarının kişisel özellikleri ile ilgili bilgiler de Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3
Uygulama Öğretim Elemanlarının Kişisel Özellikleri

Görev Yaptığı Anabilim Dalı	Sayı (S)	Yüzde (%)
Fen Bilgisi Eğitimi	20	11.5
İlköğretim Matematik Eğitimi	15	8.6
Sosyal Bilgiler Eğitimi	27	15.6
Sınıf Öğretmenliği	85	49.1
Eğitim Bilimleri	13	7.5
Başka Anabilim Dalları	13	7.5
Toplam	173	100.0

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, okul uygulama çalışmalarında araştırmaya katılan 173 öğretim elemanının % 49.1'i Sınıf Öğretmenliği, % 15.6'sı Sosyal Bilgiler Eğitimi, % 11.5'i Fen Bilgisi Eğitimi, % 8.6'sı İlköğretim Matematik Eğitimi anabilim dallarında görev yapmaktadırlar. Yine, öğretim elemanlarının geriye kalan % 7.5'i Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında görev yaparken, aynı orandaki öğretim elemanı bunların dışında kalan başka anabilim dallarında görev yapmaktadırlar.

Örnekleme küme elemanlarının üçüncüsü fakülte uygulama koordinatörleridir. Fakülte uygulama koordinatörleriyle ilgili kişisel bilgiler, Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4’te görüldüğü gibi, fakülte uygulama koordinatörlerinin % 41.1’i Eğitim Bilimleri, % 17.6’sı Sınıf Öğretmenliği, % 11.8’i Fen Bilgisi Eğitimi, % 11.8’i Sosyal Bilgiler Eğitimi, % 5.8’i Matematik Eğitimi anabilim dalı kaynaklıdır. Bunların yanı sıra, fakülte uygulama koordinatörlerinin % 11.8’i de başka anabilim dallarından gelmektedir.

Çizelge 4
Fakülte Uygulama Koordinatörlerinin Kişisel Özellikleri

Görev Yaptığı Anabilim Dalı	Sayı (S)	Yüzde (%)
Fen Bilgisi Eğitimi	2	11.8
İlköğretim Matematik Eğitimi	1	5.8
Sosyal Bilgiler Eğitimi	2	11.8
Sınıf Öğretmenliği	3	17.6
Eğitim Bilimleri	7	41.1
Başka Anabilim Dalları	2	11.8
Toplam	17	100.0

Örnekleme dördüncü küme elemanı olan öğretmen adaylarının kişisel özellikleriyle ilgili bilgiler, Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5
Öğretmen Adaylarının Kişisel Özellikleri
N=2 377

Özellik	Sayı (S)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	1 213	51.0
Erkek	1 164	49.0
Program		
Fen Bilgisi Öğretmenliği	386	16.2
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	304	12.8
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	398	16.7
Sınıf Öğretmenliği	1 289	54.3

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 51'i kadın, % 49'u erkektir. Öte yandan, öğretmen adaylarının % 54.3'ü Sınıf Öğretmenliği, % 16.7'si Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, % 16.2'si Fen Bilgisi Öğretmenliği ve geriye kalan % 12.8'i de İlköğretim Matematik Öğretmenliği programlarında öğrenim görmektedirler.

3.3. Veriler ve Toplanması

Araştırma için gerekli olan veriler, üç ayrı bilgi toplama aracıyla toplanmıştır. Bunlardan ikisi anket, ötekisi ölçektir. Üç bilgi toplama aracı da, bu araştırma için özel olarak geliştirilmiştir. Araştırma verileri, bilgi toplama araçlarının her biri ile farklı örneklem kümelerinden toplanmıştır.

3.3.1. Bilgi Toplama Araçları

Araştırma verilerinin bir bölümünü toplamak üzere hazırlanan anketlerden ilki, *Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri ile Sorunlarını Belirleme Anketi*'dir. Bu bilgi toplama aracı, uygulama öğretmenliği yapan öğretmenlerin özelliklerini ve bu öğretmenlerin uygulama öğretmenliğinden kaynaklanan sorunlarını belirlemek üzere uygulama öğretmenlerine dönük olarak geliştirilmiştir. İki bölüm ve 23 maddeyi kapsayan anket, Ek 1'de verilmiştir. Anketin birinci bölümünde, kişisel özelliklere yönelik maddeler yer almıştır. Bunlar, uygulama öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerine, cinsiyetine, öğretmenlik eğitimiyle ilgili son bitirmiş olduğu programa, öğretmenlik mesleğindeki ve uygulama öğretmenliğindeki deneyim sürelerine ve uygulama öğretmenliğiyle ilgili düzenlenmiş çeşitli etkinliklere katılma durumlarına dönük maddelerdir. Aracın ikinci bölümünde ise, uygulama öğretmenlerinin okul uygulama çalışmalarıyla ilgili olarak karşılaşma olasılığı yüksek olduğu düşünülen 17 soruna yer verilmiştir. Sorunlar, uygulama öğretmenlerinin okul uygulamalarıyla ilgili olarak basılı kaynaklar ile araç-gereç ve bilgi eksikliği, okul uygulama çalışmaları programı, işbirliği ve uygulama öğretmenlerinin kendilerinden kaynaklanan sorunlar olmak üzere dört grupta toplanmıştır.

Uygulama Öğretmenini Seçme Yöntemi ile Yetiştirme Etkinliklerini Belirleme Anketi, geliştirilen ikinci bilgi toplama aracı olup Ek 2’de verilmiştir. Okul uygulama çalışmaları kapsamında uygulama öğretmenliğine dönük yapılan uygulamaları ortaya koymak amacıyla geliştirilen anket, uygulama öğretim elemanları ile fakülte uygulama koordinatörlerine dönük olarak hazırlanmıştır. Anket, üç bölümden ve toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Birinci bölümde, anketi dolduran yanıtlayıcının kişisel özelliklerine (çalışma yerine ve görevine) ilişkin maddelere yer verilmiştir. İkinci bölümde, öğretmenleri uygulama öğretmeni olarak seçmeye, seçme işlemindeki belirleyicilere ve seçmede aranan ölçütlere dönük maddeler yer almıştır. Üçüncü bölümde ise, *Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri ile Sorunlarını Belirleme Anketi*’nin birinci bölümünde de yer verilmiş olan uygulama öğretmeni yetiştirmeye dönük etkinliklere ilişkin maddelere yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan üçüncü bilgi toplama aracı, öğretmen adaylarına dönük olarak geliştirilen *Uygulama Öğretmenliği Rollerini Ölçeği*’dir. Ölçek Ek 3’te verilmiştir. Bu ölçekle, öğretmen adaylarına mesleki rehberlik hizmeti sunan uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmen adayının kişisel özelliklerini belirleyici yönde öğrenim gördüğü üniversite, fakülte, bölüm, öğretmenlik programı; ayrıca, okul uygulama çalışmaları kapsamında tamamladığı dersler ve cinsiyeti ile ilgili sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, uygulama öğretmenliğinin meslektaşlık (10 önerme), rehberlik (11 önerme), açıklık (5 önerme), liderlik (6 önerme) ve uzmanlık (5 önerme) rolleriyle ilgili toplam 37 önermeye yer verilmiştir.

3.3.2. Bilgi Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bilgi toplama araçlarının ilki olan *Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri ile Sorunlarını Belirleme Anketi*’nin iki bölümden oluşması kararlaştırılmıştır. Buna göre, birinci bölüm için öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak yetiştirilmelerine ilişkin bilgileri de içeren kişisel özelliklerine dönük maddeler, ikinci bölüm için de, uygulama öğretmenliğine dönük sorunlara ilişkin maddeler üretilmiştir. Gerek kişisel özelliklere dönük maddeler gerekse sorunlara dönük maddeler, alanyazın ve araştırmacının

gözlemleri temelinde tanımlanmaya çalışılmış ve üretilmiştir. Sorunlarla ilgili ikinci bölümdeki önermeler, uygulama öğretmenlerinin görüşlerini belirtmeye olanak verecek yapıda 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Aralıkların en büyük değer olan 5’ten en küçük değer olan 1’e doğru “tamamen katılıyorum, oldukça çok katılıyorum, orta derecede katılıyorum, az katılıyorum, hiç katılmıyorum” biçiminde olması benimsenmiştir. Hazırlanan anket taslağı, kapsam geçerliğinin belirlenmesi için on yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda kimi değişiklikler yapıldıktan sonra ankete son biçimi verilmiştir.

Bilgi toplama araçlarından ikincisi *Uygulama Öğretmenini Seçme Yöntemi ile Yetiştirme Etkinliklerini Belirleme Anketi*’dir. Bu bilgi toplama aracının üç bölümden oluşmasına karar verilmiştir. Bunlar, yanıtlayıcının kişisel özellikleri, uygulama öğretmenlerinin seçimi ve yetiştirilmesine dönük bölümlerdir. Daha sonra her bir bölüme uygun maddeler üretilmiştir. Anketteki maddelerin üretilmesinde ilgili alanyazın ile araştırmacının gözlemleri temel alınmıştır. Anketin kapsam geçerliliği, on yedi uzmanın görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir.

Bilgi toplama araçlarından üçüncüsü olan *Uygulama Öğretmenliği Rollerini Ölçeği*’nin deneme formunda yer verilecek olası önermeleri belirlemek için (Tezbaşaran, 1997, s.2), Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi’nde Mart 2005’te bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya son sınıflarda bulunan 100 gönüllü öğretmen adayları katılmıştır. Katılımcılardan okul uygulama çalışmalarında mesleki rehberlik yapan uygulama öğretmenlerinin kendilerine yönelik davranışlarına ilişkin birer kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar incelenerek belirtilen davranışlar, önermeler biçiminde not edilmiş, daha sonra benzer rolü tanımlayan önermeler gruplandırılmıştır. Bunun yanı sıra, alanyazın taranarak uygulama öğretmenliği rolleriyle ilgili önermeler ayrı bir liste içinde toplanmıştır. Ardından, her iki liste karşılaştırılarak birbirini tamamlayan 85 önerme belirlenmiştir. Son olarak, bu önermeler, araştırma anketlerinin hazırlanmasında yararlanılan on yedi uzmanın görüşleri doğrultusunda 85 önermeden 9’u çıkartılmıştır. Böylece, ölçeğin deneme formunda 76 önermeye yer verilmesi uygun bulunmuştur.

Deneme formunda yer verilecek uygulama öğretmenliği rollerini tanımlamadan önce, rol belirlemede bir yaklaşım belirlemek amacıyla bu konudaki kimi araştırmalar incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına göre, ölçeği oluşturacak rollerin tanımlanmasında çeşitli yaklaşımların bulunduğu belirlenmiştir. Bunlar, görev, kişisel ve hem görev hem de kişisel temelli rol tanımlamalarıdır. Sözelimi, Kiraz'ın (2003) geliştirmiş olduğu Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği, görev temelli ölçek tanımlamasına örnek olarak gösterilebilir. Çünkü ölçekteki önermeler *öğretimi planlama, mesleki rehberlik ve uygulamaya hazırlık* olmak üzere üç rol grubunda toplanmıştır. Söz konusu roller, görev temelli olup öğretmenlik mesleğinin öğreticilik özelliğiyle sınırlandırılmıştır. Bunun yanı sıra, uygulama öğretmenliğiyle ilgili geliştirilen kimi yurt dışı kaynaklı ölçekler (Coates, 1996; NEA, 1999; Washington State University, 2003; Auckland University, 2000) de incelenmiştir. Söz konusu ölçeklerde görev temelli önermelerin yanı sıra *açıklık, yargılamadan dinleme, paylaşma, değer verme, yaptığı işe bağlı olma* gibi kişisel temelli niteliklere de yer verildiği görülmüştür. Yine, benzer durum, gerek uygulama öğretmenliğiyle gerekse başka alanlardaki görevlilerle ilgili geliştirilen ölçeklerde (Başar, 1993, ss. 20–24; Santoro, 1999, Eby ve ötekiler, 2000) de gözlenmektedir. Sözü edilen ölçeklerde görev temelli rollerin yanı sıra, *meslektaşlık ve dostluk* gibi kişisel temelli rollere de yer verilmiştir. Sonuç olarak, hem kişisel hem de görev temelli hazırlanmış bir uygulama öğretmenliği rolleri ölçeğinin uygulama öğretmenliği kavramını daha iyi açıklayabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle, ölçekte görev temelli rollerin yanında kişisel özellik temelli rollere de yer verilmesi benimsenmiştir. Buna göre, ölçekte, uzman görüşleri doğrultusunda, uygulama öğretmenliği rollerinin *uzmanlık, rehberlik, denetçilik, danışmanlık, liderlik, meslektaşlık ve açıklık* olmak üzere yedi rol grubunda toplanmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Öte yandan, ölçeğin, öğretmen adaylarının görüşlerini belirtmeye olanak verecek yapıda ve 5'li Likert tipinde düzenlenmesi kararlaştırılmıştır. Bu bağlamda, aralıkların en büyük değer olan 5'ten en küçük değer olan 1'e doğru "tamamen katılıyorum, oldukça çok katılıyorum, orta derecede katılıyorum, az katılıyorum, hiç katılmıyorum" biçiminde olması benimsenmiştir.

Ölçeğin deneme formu kullanılarak yapılan ön uygulaması, Mart 2006'da Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi'nde gerekli izin alınarak gerçekleştirilmiştir (Ek 4). Denemeye altı öğretmen eğitimi programının son sınıflarındaki öğretmen adayları katılmıştır. Denemeye katılan öğretmen adayı sayısının toplam 405 olmasına karşılık, formların yanlış ve eksik doldurulmasından kaynaklanan nedenlerden dolayı, istatistiksel işlemlere ancak 372 form alınabilmektedir. Bu sayının, deneme aşamasında uygulanması gereken denek sayısı ile ilgili önerme sayısının birkaç katı olması biçimindeki ölçütü (Balcı, 1997, s.148) karşıladığı düşünülmüştür.

Ölçeğin ölçmek istediği kavramın faktörlerini belirlemek amacıyla Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis/ CPA) yapılmış, faktörlerin ayrıştırılması için de Varimax tekniği kullanılmıştır. Ayrıca, ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alpha (α) formülü ile hesaplanmıştır. Tüm bu işlemler, 11,5 SPSS sürüm hazır paketi aracılığıyla bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Deneme formu ölçümleri üzerinde faktör analizi yapmadan önce formun ölçümlerinin ön yeterlilik değerleri hesaplanmıştır. Bununla ilgili bilgiler, Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6
Deneme Formu Ölçüm Verileri

Öğretmen Adayı Sayısı (N)	Madde Sayısı	Güvenilirlik Katsayısı (α)	Kaiser- Meyer- Olkin (KMO)	Bartlett Alan Test Değerleri		
				Yaklaşık Kay Kare (X^2)	Serbestlik Derecesi (Df)	Anlamlılık (Sig.)
372	76	,97	,95	7363,67	666	,00

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, ölçeğin deneme formunun güvenilirlik katsayısı (Cronbach α) 0,97 olarak hesaplanmıştır. Bu değere bakarak, formdaki önermeler arasındaki tutarlılık derecesinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bu konuda ölçeğin taşınması gerek bir başka değer, KMO değeri olup hesaplanan değer (0,60) ve üzeri olması gerekmektedir. Ölçeğin deneme formunun KMO değeri 0,95 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değer, alanyazında kabul edilen KMO değerinin (0,60) çok üzerindedir. Bunun yanı sıra, formun Bartlett Alan Test Değerlerinden anlamlılığın

0,05'den küçük olması gerekmektedir. Bu teste ilişkin elde edilen değer de 0,000'dir. Deneme formu ölçümleri üzerinde hesaplanan bu değerler, faktör analizi işlemlerine geçilebileceğini göstermiştir.

Faktör analizinde ilk olarak, deneme formundaki önermelerin ortak varyanslarının değerlerinin 0 ile 1 değerleri arasındaki yerleri hesaplanmıştır. Ek 5'te görüldüğü gibi, deneme formu faktörlerinin varyans değerleri 0,534 ile 0,729 arasında değişmektedir. Değerlerin 0,40'ın üzerinde olması nedeniyle önermelerdeki toplam varyans ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları (Büyüköztürk, 2004, s. 127) söylenebilir.

Deneme formunun varyans değerlerini belirledikten sonra, ölçekteki faktör sayısının belirlenmesine geçilmiştir. Bu çalışmada faktörlerin belirlenmesinde öz değer tekniği ile kapsam temelli faktör tanımlama tekniğinin birlikte kullanılmasına karar verilmiştir. Çünkü istatistiksel sonuçların deneysel olmayan ve üstelik sosyal bir olgu olan uygulama öğretmenliği kavramının faktörlerini tek başına belirleyemeyeceği düşünülmektedir. Faktörleri belirlemede öz değer ölçütünün 5.000 ve üzeri alınması yolu (Kachigan, 1991, s. 247; George ve Mallery, 2003, s. 249) benimsenmiştir. Araştırmada kapsam temelli faktör tanımlama tekniği gereğince, uygulama öğretmenliği rollerinin mümkün olabilir boyutlarının yakalanması amaçlanmıştır. Bu yolla, ölçeğin uygulama öğretmenliği kavramını açıklama kapasitesinin artacağı umulmuştur. Analiz sonuçları bu bakımdan irdelenmiş ve varyanslararası bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık sağlamak amacıyla faktör analiz sonuçları Varimax istatistik tekniği ile döndürülmüştür. Ek 6' ile Ek 7'deki çizelgeler karşılaştırıldığında görüldüğü üzere, kabul edilen değer (Kachigan, 1991, s. 246; Büyüköztürk, 2004, s. 120) üzerinde 5 faktörün bulunduğu ve döndürme sonrasında elde edilen 5 faktörün açıkladığı % 56,03'lük varyansın da başlangıç varyansı olan % 63,13'ün %88,9'unu açıkladığı görülmüştür. Hesaplanan bu varyans değeri, ilk analizde açıklanan varyansın yaklaşık olarak 2/3'ünü karşılaması gerektiği ölçütün (George ve Mallery, 2003, s. 257; Büyüköztürk, 2004, s. 119) üstündedir. Döndürme işleminde yapılan öteki işlem, aynı faktörde yer alan maddelerin elenmesidir. Bu oran 0,1 olarak kabul edilmiştir. Bu değer altında olan tüm maddeler atılmış ve döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Döndürme işlemi sonucunda belirtilen koşulları taşıyan 5 faktör elde edilmiştir.

Döndürme sonrası son aşamada 38 madde elde edilmiş, 1 madde anlam bakımından aynı olmasına rağmen iki farklı boyutta bulunması nedeniyle atılmış ve yükler yeniden hesaplanmıştır (Ek 8 ve Ek 9). Sonuç olarak, 37 maddeden oluşan 5 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir.

Ölçekle ilgili deneme ölçümleri üzerinde yapılan faktörler, faktörlerin tanımları ve değerler, EK 10'da çizelge biçiminde gösterilmiştir. Ek 10'da görüldüğü gibi, ölçekteki birinci faktör 10 önermeden (71, 70, 73, 65, 76, 74, 75, 67, 63 ve 64), ikinci faktör 11 önermeden (1, 10, 3, 21, 11, 29, 22, 36, 19, 27 ve 7), üçüncü faktör 5 önermeden (59, 58, 57, 60 ve 61), dördüncü faktör 6 önermeden (48, 50, 53, 49, 47 ve 46) ve son olarak beşinci faktör ise 5 önermeden (14, 13, 12, 18 ve 6) oluşmaktadır.

Bütün faktörlerde maddelerin yük değerleri 0.44 ile 0.76, madde ölçek korelasyonlarının 0.53 ile 0.72, aritmetik ortalama değerlerinin (\bar{x}) 1.33 ile 3.81 ve standart sapma değerlerinin 0.81 ile 1.49 arasında değişmektedir. Bu değerlerin, ölçekteki maddelerin uygulama öğretmenliği rollerine ilişkin davranışları tanımlayabilecek yeterlikte olduğu kabul edilmiştir.

Faktörlerin tanımlanmasında, kapsadıkları önermelerin anlamları göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre, birinci faktör, kapsadığı önermelerin daha çok mesleğin sorunlarıyla ilgili olması nedeniyle *meslektaşlık* rolü olarak tanımlanmıştır. İkinci faktörde tanımlanan önermelere bakıldığında, önermelerin öğretmenlik mesleğinin özellikleri konusunda bilgi edinmeye dönük olduğu görülmektedir. Bu nedenle faktör, *rehberlik* rolü olarak tanımlanmıştır. Üçüncü faktörde önermeler, uygulama öğretmenlerinin kişisel özelliklerine dönüktür. Bunun için faktör, *açıklık* rolü olarak tanımlanmıştır. Ölçekteki dördüncü faktörü oluşturan önermelerin öğretmen adaylarının kendilerine dönük güvenini geliştirmeye yönelik olarak karşılıklı etkileşimi öngörmektedir. Bu nedenle, faktör, *liderlik* rolü olarak tanımlanmıştır. Beşinci faktördeki önermelere bakıldığında, önermelerin öğretmenlik mesleğinin inceliklerini yerine getirmeyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bundan dolayı bu faktör de, *uzmanlık* rolü olarak tanımlanmıştır.

Ölçeğin ölçüm verileri üzerinde yapılan istatistik sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin güvenilirlik katsayısının (α) 0.96 olduğu, faktörler arasında korelasyon değerlerinin 0.54 ile 0.81 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu konudaki ayrıntılı bilgiler Ek 11’de verilmiştir.

Gerek Uygulama Öğretmenliği Rollerini Ölçeği’nin gerekse Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri ile Sorunlarını Belirleme Anketi ile Uygulama Öğretmenini Seçme Yöntemi ile Yetiştirme Etkinliklerini Belirleme Anketi’nin kapsam geçerliliklerinin belirlenmesinde uzman kanısından yararlanılmıştır. Uzmanların seçiminde, (1) öğretmen yetiştirme konusunda çalışmış olma, (2) öğretmen eğitimi okul uygulama çalışmalarıyla ilgili bilimsel çalışmaları olma ve (3) eğitim programları ve öğretim alanında uzman olma ölçütleri aranmıştır. Bu ölçütlere uyan, çeşitli üniversitelerin eğitim ve eğitim bilimleri fakültelerinde görevli 5 profesör, 4 doçent ve 8 yardımcı doçent olmak üzere toplam 17 öğretim üyesine ulaşılmıştır. Ulaşılan tarih itibariyle öğretim üyelerinden 3’ü Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde, 2’si Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde, 1’i Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde, 4’ü Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde, 2’si İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde, 2’si Karaelmas Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde, 2’si Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde ve 1’i Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi’nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadırlar. Her üç bilgi toplama aracında uzman öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış ve araçlar uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

3.3.3. Bilgi Toplama Araçlarının Uygulanması

Bilgi toplama araçlarından ilki olan *Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri ile Sorunlarını Belirleme Anketi*’ni uygulamak amacıyla, öncelikle, 17 eğitim fakültesinin işbirliği yaptığı uygulama okullarına ait adresler ve bu okullardaki uygulama öğretmeni sayıları belirlenmiştir. Bu bilgiler, kimi fakültelerde fakülte uygulama koordinatörlüğü yapanların, kimi fakültelerden ise araştırmacının daha önceden tanıdığı öğretim elemanlarının aracılığıyla elde edilmiştir. Daha sonra, anketin uygulama okullarında Mayıs 2006’dan başlayarak uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı’ndan 14 Nisan 2006 tarihi itibari ile onay alınmıştır (Ek 12 ve Ek 13). Onayın alınmasının ardından

uygulama öğretmenlerine dönük anket formları, aracın nasıl uygulanacağını açıklayan yönerge (Ek 14) ve dönüş zarfı birlikte paketlenerek uygulama okullarına posta yoluyla 1 Mayıs 2006 tarihinde gönderilmiştir. Anketlerin geriye dönüş tarihi olarak 31 Temmuz 2006 belirlenmiştir. Anket formları okullarda okul yöneticilerinin yardımıyla uygulama öğretmenlerine dağıtılmış ve doldurularak okul yöneticiliğine teslim edilmesi sağlanmıştır. Belirlenen tarihe kadar 130 uygulama okulundan anketlerin geriye dönüşü gerçekleşmiştir.

Bilgi toplama araçlarının öteki ikisi, fakülte uygulama koordinatörleri ile uygulama öğretim elemanlarına dönük olarak hazırlanmış olan *Uygulama Öğretmenini Seçme Yöntemi ile Yetiştirme Etkinliklerini Belirleme Anketi* ile öğretmen adaylarına dönük olarak geliştirilmiş olan *Uygulama Öğretmenliği Rollerini Ölçeği*, örnekleme giren fakültelerde birlikte uygulanmıştır. Bunun için, öncelikle anketin fakülte uygulama koordinatörüne ve uygulama öğretim elemanlarına ve ölçeğin de öğretmen adaylarına uygulanabilmesi için o fakültelerin bağlı olduğu rektörlüklerden izin alınmıştır. Hemen ardından, fakülte dekanlıklarından uygulama koordinatörleri ile uygulama öğretim elemanlarının adları ve sayıları, ayrıca ilköğretim bölümü programlarının dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının sayıları öğrenilmiştir (Ek 15 ve Ek 16). Bunun ardından da, bilgi toplama araçlarının uygulamasına geçilmiştir. Celal Bayar Üniversitesi Manisa Demirci Eğitim Fakültesi, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bilgi toplama araçlarının uygulanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Öteki eğitim fakültelerinde ise, uygulama işi o fakültelerde görevli birer öğretim elemanı tarafından üstlenilerek gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, bilgi toplama aracı formları, paket biçiminde yönergeleri (Ek 17) ile birlikte kargo yoluyla 1 Mayıs 2006 tarihinde ilgililere gönderilmiştir. Uygulanan tüm bilgi toplama araçları Temmuz 2006'dan önce kargo ile araştırmacıya geri yollanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Anketler ve ölçek aracılığıyla toplanan verilerin çözümlemesine geçmeden önce,

verilerin işlenmesine girişilmiştir. Bunun için, ilk önce anket formları daha sonra da ölçek formları incelenmiş, eksik ve yanlış doldurulduğu anlaşılanlar işlem dışında tutulmuştur. İşleme alınan anket formlarından uygulama öğretmenlerine dönük olanlara A/001, fakülte uygulama koordinatörleri ile uygulama öğretim elemanlarına dönük olanlara B/001, öğretmen adaylarına dönük olan ölçek formlarına da C/0001 biçiminde işlem numaraları verilmiştir. Daha sonra, veriler kodlanarak bilgisayar ortamına girilmiştir.

Araştırmada verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında kullanılan istatistiksel teknikler sorulara göre şöyledir: Okul uygulama çalışmalarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özellikleri nedir, uygulama öğretmenlerinin seçimi kimler tarafından ve hangi ölçütler göz önünde bulundurularak yapılmaktadır, uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesine dönük yapılan etkinlikler nelerdir ve uygulama öğretmenlerinin okul uygulama çalışmalarıyla ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir sorularına dönük elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında sayı ve yüzde istatistiği tekniklerinin kullanılması benimsenmiştir.

Uygulama öğretmenliği rollerine dönük öğretmen adaylarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında aritmetik ortalama ve standart sapma istatistiği tekniklerinin kullanılması benimsenmiştir. Uygulama öğretmenliği rollerinin aritmetik ortalama değerlerinin düşük, orta ve iyi olmak üzere üç düzeyde yorumlanması benimsenmiştir. Bu standart değer, dört aralık değerinin üçe bölünmesiyle elde edilmiştir. Buna göre, uygulama öğretmenliği rollerinden bir rolün aritmetik ortalama değeri 2.33 ve bundan daha küçük değer alması durumunda ilgili rol “düşük”, 2.34 ile 3.66 arasında bir değer alması durumunda “orta” ve 3.67 ve bundan daha büyük bir değer alması durumunda ise “iyi” düzeyde yerine getirilmektedir biçiminde yorumlanması benimsenmiştir.

Dördüncü Bölüm

BULGULAR VE YORUMU

Bu bölümde, araştırma sorularının çözümü için toplanan verilerin çeşitli istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmesi ile elde edilmiş olan bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Bulgularla yorumu, araştırmada yanıtı aranan soruların sırasına göre verilmiştir.

4.1. Uygulama Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Özellikleri

Araştırma sorununa dönük ilk soruda, uygulama öğretmenliği yapan öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri belirlenmek istenmiştir. Bu özellikleri belirlemek amacıyla sayı ve yüzdelerden yararlanılmıştır. Yapılan çözümlene sonunda elde edilen değerler, Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, cinsiyet bakımından uygulama öğretmenlerinin % 59.3’ü erkek, % 40.7’si kadındır. Öğrenim düzeylerine bakıldığında, uygulama öğretmenlerinin % 63.4’ü lisans, % 31.5’i ön lisans, % 4.7’si yüksek lisans ve % 0.4’ü de doktora düzeyinde öğrenim görmüşlerdir. Mesleki deneyim süreleri bakımından, uygulama öğretmenlerinin % 23.4’ü 26 ile 30 yıl arasında, % 17’si 21 ile 25 yıl arasında, % 15.6’sı 11 ile 15 yıl arasında, % 15.2’i 16 ile 20 yıl arasında, % 14.4’ü 6 ile 10 yıl arasında, % 10.6’sı 1 ile 5 yıl arasında mesleki deneyime sahiptirler. Uygulama öğretmenliğindeki deneyimleri bakımından ise, uygulama öğretmenlerinin % 41.7’sinin uygulama öğretmenliğindeki deneyim süresi 1 ile 3 yıl arasında, % 39.1’inin 7 yıl ve üzerinde, geriye kalan % 19’unun da 4 ile 6 yıl arasında değişmektedir.

Bu bulgular, uygulama öğretmenlerinin çoğunluğunun erkek, büyük bir bölümünün öğrenimlerinin lisans düzeyinde olduğunu, yine, öğretmenlik mesleğindeki deneyim

Çizelge 7
Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri
N=498

Özellikler	Sayı (S)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	203	40.7
Erkek	295	59.3
Öğrenim Düzeyleri		
Ön lisans	157	31.5
Lisans	316	63.4
Yüksek Lisans	23	4.7
Doktora	2	0.4
Öğretmenlik Mesleğindeki Deneyim Süresi		
1-5 yıl	53	10.6
6-10 yıl	72	14.4
11-15 yıl	78	15.6
16-20 yıl	76	15.2
21-25 yıl	85	17.0
26-30 yıl	117	23.4
31 yıl ve üstü	17	3.4
Uygulama Öğretmenliğindeki Deneyim Süresi		
1-3 yıl	208	41.7
4-6 yıl	95	19.0
7 yıl ve üstü	195	39.1

sürelerinin 10 yıldan daha çok olduğunu, dolayısıyla uygulama öğretmenliği için aranan üç yıl çalışmış olma koşulunu doğal olarak taşıdığını göstermektedir. Bu bulgulardan, ayrıca, öğretmenlerin yarısından çoğunun uygulama öğretmenliğinde deneyimli olduğunu, geri kalanların da çok az bir deneyime sahip oldukları anlaşılmaktadır.

4.2. Öğretmenlerin Uygulama Öğretmenliğine Seçimi

Araştırma sorunuyla ilgili ikinci soruda, uygulama öğretmenlerinin seçiminin yapılıp yapılmadığı, yapılıyorsa bunun kimler tarafından yapıldığı ve seçimin hangi ölçütlere göre gerçekleştirildiği araştırılmıştır. Bunu belirlemek amacıyla, fakülte uygulama

koordinatörü ile uygulama öğretim elemanlarından elde edilen veriler sırasıyla sayı ve yüzdeleri hesaplanarak çizelgeler biçiminde verilmiştir.

İkinci soruda ilk olarak, uygulama öğretmenlerinin seçiminin yapılıp yapılmadığına bakılmıştır. Fakülte uygulama koordinatörleri ile uygulama öğretim elemanlarından elde edilen veriler, Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8
Uygulama Öğretmenliği Seçimi

Seçme İşlemi	Sayı (S)	Yüzde (%)
Yapılıyor	85	44.7
Yapılmıyor	105	55.3
Toplam	190	100.0

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, fakülte uygulama koordinatörleri ile uygulama öğretim elemanlarının % 44.7’si uygulama öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin seçimle belirlendiğini bildirmişlerdir. Buna karşılık, fakülte uygulama koordinatörleri ile uygulama öğretim elemanlarının % 55.3’ü uygulama öğretmenliği seçimlerinin yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgulardan, okul uygulama çalışmalarının yarısından çoğunda (% 55.3) uygulama öğretmenlerinin seçimle belirlenmediği anlaşılmaktadır.

Bu soruda, ikinci olarak, uygulama öğretmenliği seçiminin yapıldığı yerlerde seçimde kimlerin belirleyici olduğu sorgulanmıştır. Bununla ilgili elde edilen veriler Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9’da görüldüğü gibi, seçme işlemlerinin yapıldığını belirten 85 fakülte uygulama koordinatörü ile uygulama öğretim elemanının % 97.6’sı uygulama öğretmeni seçiminde “başka” belirleyicilerin olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık, fakülte uygulama koordinatörü ile uygulama öğretim elemanının çok küçük bir bölümü (% 2.4) uygulama öğretmeni seçiminde uygulama okulu koordinatörünün belirleyici

Çizelge 9
Uygulama Öğretmenliği Seçiminde Görev Alanlar

Seçimde Görev Alanlar	Sayı (S)	Yüzde (%)
Uygulama okulu koordinatörüyle uygulama öğretim elemanı birlikte	-	-
Uygulama okulu koordinatörü	2	2.4
Uygulama öğretim elemanı	-	-
Başka	83	97.6
Toplam	85	100.0

olduğunu belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin seçiminde uygulama okulu koordinatörünün dışında kimlerin belirleyici olduğunu öğrenmek için, başka seçeneği incelenmiştir. İnceleme sonucuna göre, 83 fakülte uygulama koordinatörü ile uygulama öğretim elemanının % 41.1'i uygulama öğretmeni seçiminin uygulama okulu müdürü, % 23.6'sı fakülte uygulama koordinatörü, % 17.6'sı il ya da ilçe milli eğitim müdürlüğü, % 15.3'ü fakültelerdeki bölüm başkanlıkları tarafından yapıldığını belirtmişlerdir. Bu bulgulara dayanarak, uygulama öğretmenlerinin seçiminde “uygulama okulu koordinatörüyle uygulama öğretim elemanı birlikte belirlenmesi” ilkesinin hiç işlemediği, bunun yerine, seçimin yapıldığı durumlarda uygulama öğretmenlerinin seçiminin daha çok uygulama okulu müdürü ve fakülte uygulama koordinatörü tarafından yapıldığı söylenebilir.

İkinci soruda, son olarak, uygulama öğretmenlerinin seçiminde aranan ölçütlerin neler olduğuna bakılmıştır. Bununla ilgili veriler de Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10'da görüldüğü gibi, uygulama öğretmenliği seçiminin yapıldığını belirten 85 fakülte uygulama koordinatörü ile uygulama öğretim elemanının ancak % 20'si uygulama öğretmeni olmada “daha önce uygulama öğretmenliği yapma” ölçütünün arandığını bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra, uygulama öğretmeni seçiminde “öğretmenlik mesleğinde deneyimli olma”, “dalında başarılı bir öğretmen olma” ve “uygulama öğretmeni olmaya istekli olma” gibi özelliklerin arandığını belirten fakülte uygulama koordinatörleriyle uygulama öğretim elemanlarının toplam oranı yalnızca

Çizelge 10
Uygulama Öğretmeni Seçiminde Aranan Ölçütler

Ölçütler	Sayı (S)	Yüzde (%)
Öğretmenlik mesleğinde deneyimli olma	3	3.6
Daha önce uygulama öğretmenliği yapma	17	20.0
Okul uygulama çalışmalarıyla ilgili eğitim etkinliklerine katılma	1	1.1
Örnek öğretmen tutum ve davranışlarına sahip olma	-	-
Dalında başarılı bir öğretmen olma	2	2.4
Uygulama öğretmeni olmaya istekli olma	2	2.4
Başka	60	71.5
Toplam	85	100.0

% 8.4'tür. Buna karşılık, fakülte uygulama koordinatörleriyle uygulama öğretim elemanları uygulama öğretmeni olmak için aranan ölçütlerin "başka" olduğunu belirtmişlerdir. Başka seçeneği incelendiğinde, bu ölçütlerin "uygulama okulu müdürünce uygun görülme", "uygulama öğretmenliği görevini herkese eşit olarak dağıtma", "sırayla uygulama öğretmeni olmaları", "ek ders ücreti alma durumları" ve "haftalık ders çizelgelerinin uygunluğu" gibi ölçütler olduğu belirlenmiştir. Buradan, uygulama öğretmenlerinin seçimle belirlendiği yerlerde uygulama öğretmenliği için aranan ölçütlerin büyük ölçüde uygulama öğretmenliği göreviyle ilgisi olmayan özellikler içerdiği söylenebilir.

Uygulama öğretmenlerinin seçimle belirlenmeyişi, çeşitli nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Bunların başında, genelde hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında özelde okul uygulama çalışmaları programlarında paydaş olan eğitim fakültelerinin, il ya da ilçe milli eğitim müdürlüklerinin ve uygulama okulu yöneticilerinin konuya önem vermemeleri ve dolayısıyla aralarında etkili bir eşgüdümün sağlanamayışı sayılabilir.

Bu araştırma bulgularıyla farklılık ve benzerlik gösteren araştırma bulgularına rastlanılmıştır. Phillips ve Mcminn (2000) ABD'nin güney eyaletlerindeki öğretmen yetiştirme enstitüleri üzerinde yaptıkları araştırmada, uygulama öğretmeni seçiminde enstitülerin görev aldıkları ve yarısından çoğunun uygulama öğretmeni olacaklarda en az üç yıllık bir mesleki deneyim özelliği aradıklarını saptamışlardır. Öte yandan, çeşitli

kaynaklarda ABD’de (Phillips ve McMinn, 2000), Almanya’da (Sağlam, 1999, s. 50; Fischer, 2003; Eurydice, 2003a), Fransa’da (Bonet, 1996), İngiltere’de (Teacher Training Agency, 2003; Cain, 2004), Macaristan’da (Kullman, 1998), Norveç’te (Hansen ve Simonsen, 2001) ve Yeni Zelanda’da (Auckland University, 2003) da okul uygulama çalışmalarında görev alacak uygulama öğretmenlerinin seçilerek görevlendirildiği belirtilmektedir.

Bu bulgular, bu araştırmada elde edilen uygulama öğretmenlerinin yarıdan çoğunun seçimle belirlenmemesi ve uygulama öğretmenlerinin seçiminde uygulama okulu müdürlerinin ötekilere göre daha çok belirleyici olduğu bulgusuyla ters düşmektedir. Buna karşılık, uygulama öğretmenlerinde en az üç yıllık mesleki deneyim aranması ile ilgili bulgu, bu araştırmada elde edilen, her ne kadar yapılmış bir seçim tercihi değilse de uygulama öğretmenlerinin önemli bir bölümünün 10 yıldan daha çok mesleki deneyime sahip oldukları bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Uygulama öğretmenlerinin seçimiyle ilgili olarak burada elde edilen sonuçlar, okul uygulama çalışmalarında görev alan uygulama öğretmenlerinin çoğu yerde seçilmeksizin görevlendirildiğini, seçimin uygulandığı yerlerde ise seçme işleminin resmi belgelerde belirtildiği biçimde ilgililerin işbirliği ile gerçekleştirilmediğini ve uygulama öğretmenlerinin seçiminde temel alınan ölçütlerin yine resmi belgelerde öngörülen ölçütlerden farklı olduğu, daha açık bir deyişle uygulama öğretmenliği görevinin gerektirdiği özelliklerle uyuşmadığını göstermektedir.

4.3. Uygulama Öğretmeni Yetiştirilmesine Dönük Etkinlikler

Araştırma sorununa dönük üçüncü soruda, öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak yetiştirilmesiyle ilgili olarak ne tür etkinlikler yapıldığı araştırılmıştır. Bunu belirlemek amacıyla, uygulama öğretmenlerinden toplanan verilerin sayısı ve yüzdeleri alınmıştır.

Uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesine dönük yapılan etkinliklerin neler olduğunu belirlemeden önce, öğretmenlerin bu türden etkinliklere katılıp katılmadıklarına

bakılmıştır. Bununla ilgili veriler Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11
Öğretmenlerin Uygulama Öğretmeni Yetiştirmeye Dönük Etkinliklere Katılma Durumu

Etkinliklere Katılma Durumu	Sayı (S)	Yüzde (%)
Evet katıldım	363	72.9
Hayır katılmadım	135	27.1
Toplam	498	100.0

Çizelge 11’de görüldüğü gibi, uygulama öğretmenlerinin % 72.9’u uygulama öğretmeni olarak yetiştirilmeye dönük etkinliklere katıldıklarını, ancak % 27.1’i ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulardan, uygulama öğretmenlerinin büyük bölümünün uygulama öğretmeni yetiştirmeye dönük bir eğitimden geçmesine karşılık, küçük bir bölümünün hiçbir yetiştirme etkinliğine katılmadan uygulama öğretmenliği yaptığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin katıldıkları uygulama öğretmeni yetiştirmeye dönük etkinliklerle ilgili veriler Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12
Uygulama Öğretmenlerinin Katıldıkları Uygulama Öğretmeni Yetiştirmeye Dönük Etkinlikler
N=363

Etkinlik	Sayı (S)	Yüzde (%)
Genel bilgilerin verildiği bir-iki saat süreli toplantı, konferans, görüşmeler	303	35.4
Okul uygulama çalışmaları ile ilgili derslerin amaç, içerik ve yönteminin ayrıntılı olarak ele alındığı, tartışıldığı dört-beş saat süreli seminerler	143	16.7
İletişim becerileri, yeni teknolojileri kullanma gibi konularda öğretmenleri geliştirmeye dönük hizmetiçi eğitim programları	152	17.8
Üniversitede uygulama öğretmenlerinin izlemelerine olanak tanınan dersler	67	7.8
Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile ilgili tanıtıcı bilgiler içeren kılavuzlar	191	22.3

Çizelge 12’de görüldüğü gibi, 363 uygulama öğretmenin % 35.4’ü genel bilgilerin verildiği bir-iki saat süreli toplantı, konferans ya da görüşmelere katıldıklarını, % 22.3’ü

ise, okul uygulama çalışmalarıyla ilgili derslere yönelik tanıtıcı bilgileri içeren kılavuzlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, öğretmenlerin % 17.8'i iletişim becerileri, yeni teknolojileri kullanma gibi konularda öğretmenleri geliştirmeye dönük hizmetiçi eğitim programlarına, % 16.7'si okul uygulama çalışmaları ile ilgili derslerin amaç, içerik ve yönteminin ayrıntılı olarak ele alındığı, tartışıldığı dört-beş saat süreli seminer türü etkinliklere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunlara karşılık, uygulama öğretmenlerinin çok küçük bir bölümü (% 7.8) üniversitede uygulama öğretmenlerinin izlemelerine olanak tanınan derslere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulardan, uygulama öğretmeni yetiştirmeye dönük düzenlenen etkinliklerin önemli bir bölümünün kısa süreli toplantılar ile okul uygulama çalışmalarını tanıtıcı basılı kılavuzlardan yararlanma olduğu, bunlara ek olarak bir kısım etkinliklerin de uygulama öğretmenlerinin iletişim kurma ve yeni teknolojileri kullanma gibi becerilerini geliştirici hizmetiçi eğitim programları olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırma bulgularını dolaylı olarak destekleyen uygulama öğretmenleriyle ilgili kimi araştırma bulgularına ulaşılmıştır. Donna ve Grymes (1999), yaptıkları araştırmada ABD Arkansas eyaletinde okulöncesi öğretmenliği programında uygulama öğretmenliği uygulamalarının niteliğini geliştirmek için düzenlenen hizmetiçi eğitim programlarının uygulama öğretmenlerinin ilgi alanlarını genişletme, rehberlik, iletişim, etkin dinleme, öğretmen adaylarının gereksinmelerini, öğrenme stillerini ve kişilik özelliklerini tanıma konularında yoğunlaştığını belirlemişlerdir. Yine, Wyatt ve ötekiler (1999), yaptıkları araştırmada, üniversite tarafından uygulanan uygulama öğretmenlerine dönük hizmetiçi eğitim programının uygulama öğretmenliğinin öğreticilik yapma, öğretim etkinliklerini planlama, anlaşılır dönüt verme, öğretmen adaylarının kendilerine yönelik yapıcı yönde eleştiri yapabilmelerini sağlama rolleri temelinde hazırlanmış olduğunu saptamışlardır. Bu bulgular, bu araştırmada elde edilen uygulama öğretmeni yetiştirmeye dönük düzenlenen etkinlik türlerinin çeşitliliği bulgusuyla benzerlik göstermemektedir.

Sonuç olarak, uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenliği ile ilgili görevlerini başarıyla yerine getirmelerini sağlamak için gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin hem katılım bakımından hem de çeşitlilik bakımından yeterli olmadığı, başka bir deyişle öğretmenlerin uygulama öğretmenliğine dönük olarak bilgilerini, becerilerini ve

anlayışlarını geliştirici etkinliklerden büyük ölçüde yoksun oldukları söylenebilir.

4. 4. Öğretmenlerin Uygulama Öğretmenliği Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri

Araştırma sorunuyla ilgili dördüncü soruda, uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenliği rollerini ne ölçüde yerine getirdikleri araştırılmıştır. Bunu belirlemek amacıyla, gerekli olan veriler öğretmen adaylarından toplanmış ve verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ile standart sapma istatistiği teknikleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13
Öğretmenlerin Uygulama Öğretmenliği Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri
N=2 377

Roller	Madde Sayısı	Aritmetik Ortalama \bar{x}	Standart Sapma (SS)
Meslektaşlık	10	3.68	8.95
Rehberlik	11	3.12	10.98
Açıklık	5	3.27	5.50
Liderlik	6	3.49	6.31
Uzmanlık	5	2.65	5.44

p< .05

Çizelge 13'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak, uygulama öğretmenleri 3.68 aritmetik ortalama ile en yüksek puanı uygulama öğretmenliği rollerinden “meslektaşlık” rolüyle ilgili olarak almışlardır. Bunu 3.49 aritmetik ortalama ile “liderlik”, 3.27 aritmetik ortalama ile “açıklık”, 3.12 aritmetik ortalama ile “rehberlik” ve 2.65 aritmetik ortalama ile “uzmanlık” rolü izlemiştir. Kısaca belirtmek gerekirse, uygulama öğretmenlerinin bu görevle ilgili rollerini yerine getirme düzeylerinin aritmetik ortalama değerlerinin 3.68 ile 2.65 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlere göre, uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenliği rollerinden meslektaşlık rolünü “iyi” düzeyde; liderlik, açıklık, rehberlik ve uzmanlık rollerini “orta” düzeyde yerine getirdikleri söylenebilir. Ayrıca, uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenliği rollerini genel olarak yerine getirme

düzeylerinin de “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

Bu bulgular, uygulama öğretmenlerinin meslektaşlık rolünü öteki rollere göre daha iyi bir düzeyde yerine getirdiklerini, ancak liderlik, açıklık, rehberlik ve uzmanlık rollerini ise istenilir düzeyde yerine getiremediklerini göstermektedir. Yine, elde edilen bu bulgular, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerle ilgili olarak ulaşılan bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenliği rollerini “orta” düzeyde yerine getirmelerinin “olağan” bir sonuç olduğu izlenimi vermektedir. Çünkü uygulama öğretmenlerinin bir bölümünün seçilmeden görevlendirilmesi, seçilen uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenliği görevini temel alan niteliklerle donanık olmamaları, uygulama öğretmeni yetiştirmeye dönük etkinliklere kimi uygulama öğretmenlerinin katılmamış olmaları, ayrıca düzenlenen etkinliklerin yarıdan çoğunun niteliğinin “basılı materyal/araç-gereç eksikliği, bir-iki saat süreli tanıtım amaçlı toplantılar”la sınırlı kalması, uygulama öğretmenliği konusundaki sorunlarının çözülmeyişi bu sonucu hazırlayan önemli etmenler olarak düşünülmektedir.

Bu araştırma bulgularıyla benzerlik ya da farklılık gösteren çeşitli araştırma bulguları bulunmaktadır. Linda (1999), ABD Ohio kamu okullarında öğretmen adaylarının mesleki açıdan yetişmelerini sağlamak için geliştirilen değerlendirme programını incelediği araştırmasında, uygulama öğretmenlerinin daha çok öğretmen adaylarının uygulamalarını gözleme, onları kılavuzlama ve değerlendirme rollerini yerine getirdiklerini belirlemiştir. Bu bulgu, bu çalışmada elde edilen uygulama öğretmenlerinin rehberlik ve liderlik rollerini orta düzeyde yerine getirmeleri bulgusuyla kısmen tutarlık göstermektedir. Edwards ve Protheroe (2003), İngiltere’de ilköğretim birinci kademeye dönük lisans sonrası öğretmen eğitimi veren iki enstitüde öğrenim gören 125 öğretmen adayının katıldığı araştırmalarında, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına daha çok çocuklarla ilgili bilgi sağlama, onların uygulamalarını değerlendirme, kendilerini takdir etme ve destek sağlama konularında rollerini yerine getirdiklerini saptamışlardır. Bu bulgunun bir bölümü, bu çalışmada elde edilen uygulama öğretmenlerinin rehberlik rolünü orta düzeyde yerine getirmesi bulgusuyla kısmen, öğretmen adaylarını takdir etme boyutunu kapsayan meslektaşlık rolünü iyi düzeyde yerine getirdikleri bulgusuyla tam bir tutarlık göstermektedir.

Gündüz ve Sunay (2007), Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerde rehberlik görevini “orta”, gerekli araç gereç, kaynak ve ortam sağlamayla ilgili rehberlik görevlerini “iyi” düzeyde ve meslektaşlık olarak tanımlanabilecek öğretmen adayıyla ilgilenmeyi okul düzeylerine göre “orta” ile “iyi” düzeyleri arasında gerçekleştirdiklerini belirttikleri saptamışlardır. Bu bulgunun önemli bir bölümü, bu çalışmada elde edilen uygulama öğretmenlerinin meslektaşlık rolünü “iyi”, buna karşılık rehberlik rolünü “orta” düzeyde yerine getirme düzeyleri bulgusuyla kısmen tutarlılık göstermektedir.

Bunlara karşılık, Eby ve Allen (2002), öğretmen adaylarının uygulama öğretmenliğiyle ilgili yaşamış oldukları olumsuz durumları ve olumsuz durumlara neden olan etkenleri araştırdıkları çalışmalarında, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı uzaklaştırıcı davranışlarda bulduklarını ve öğretmen adaylarını kendi istekleri doğrultusunda yönlendirmeye çalıştıklarını belirlemişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin bu davranışlarının nedenlerini irdelediklerinde ise araştırmacılar, uygulama öğretmenlerinde öğretmen adaylarına karşı henüz güven duygusunun oluşmadığını saptamışlardır. Yine, Moore (2003), Montana Üniversitesi’nde öğrenim gören 77 öğretmen adayının katıldığı araştırmasında, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını kendilerinin güçlü olduğu alanlara doğru yönlendirdiklerini, dolayısıyla, öğretmen adaylarının fakültede edinmiş oldukları öğretim ve öğrenme stratejilerini uygulayamadıklarını belirlemiştir. Her iki çalışmada elde edilen bu bulgu, bu çalışmada uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayına güven duyduğuna dönük davranışları kapsayan meslektaşlık rolünü iyi düzeyde yerine getirdikleri bulgusuyla terslik göstermektedir.

Bununla birlikte, bu araştırma bulgularını destekleyen ancak doğrudan uygulama öğretmenliği rollerine dönük olarak yapılmayan kimi araştırma bulguları bulunmaktadır. Kavcar ve ötekiler (1999), Okul Deneyimi programını değerlendirdikleri araştırmalarının bir boyutunda, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin okul uygulama programlarında öngörülen kimi etkinlikleri bilmediklerini ve dolayısıyla yeni teknikleri hiç uygulayamadıklarını, okul uygulama çalışma planlarını yapmadıklarını,

klasik öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini ve sonuç olarak, uygulama öğretmenliği öğesinin sistemde tam olarak işlemediğini belirttiklerini saptamışlardır. Yine, Oral ve Dağlı (1999), Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 380 öğretmen adayıyla birlikte gerçekleştirdikleri araştırmanın bir boyutunu uygulama öğretmenliği konusu oluşturmaktadır. Oral ve Dağlı araştırmalarında, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin Okul Deneyimi uygulamalarını bilmediklerini, konuyu anlamadıklarını ve dolayısıyla uygulama öğretmenliği öğesinin sistemde işlevsiz kaldığını belirttiklerini ortaya koymuşlardır. Her iki araştırmada elde edilen ortak bulgu, bu araştırmada elde edilen uygulama öğretmenlerinin rehberlik ve uzmanlık rollerini orta düzeyde yerine getirmeleri bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Bunların yanında Parker (2000), İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının % 80'inin uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde başarısız olduklarını, dolayısıyla uzmanlık rolünü yerine getiremediklerini ve % 40'ının uygulama öğretmenlerinin öğretim uygulamalarına dönük değerlendirmelerinin 'iyi', 'fena değil' gibi gerçek dönüt niteliği taşımayan ifadeler biçiminde olduğunu, başka bir deyişle, liderlik olarak düşünülebilecek rolünü yerine getiremediklerini belirttiklerini saptamıştır. Sevim (2002) Okul Deneyimi I ile ilgili olarak yaptığı araştırmasında, uygulama öğretmenlerinin dersin kapsamındaki derslerin gözlenmesi, dersin yönetimi ve sınıf kontrolü, okulda araç-gereç ve yazılı kaynaklar, öğretmenin okulda bir günü ve öğretim yöntemleri gibi etkinlikleri bilmediklerini dolayısıyla bu görevleri yerine getiremediklerini saptamıştır. Akkoç'un (2003), Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarının son sınıflarında bulunan öğretmen adaylarının okul uygulama çalışmalarında karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalıştığı araştırmasının bir bölümü, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerine dönük sorunlarıyla ilgilidir. Akkoç, araştırmasında, öğretmen adaylarının % 71'inin uygulama öğretmenlerinin okulu tanıtmaya yönünde kendilerine dönük herhangi bir etkinlik düzelemediklerini, % 51.6'sının fakültelerinde öğrenmiş oldukları yeni bilgilerini uygulama öğretmenlerinden dolayı uygulama okullarında kullanamadıklarını ve % 40.6'sının uygulama öğretmenlerinin öğretim uygulamalarını gözlemediklerini ortaya koymuştur. Yine, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Programında Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretim yapmalarına etki eden etmenleri

irdelediği araştırmasında Ünver (2002), öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretim yapmaları konusunda uygulama öğretmenlerinin öğrencileri tanımaya, öğrencilerin etkin olmasını sağlayan çeşitli değerlendirme etkinlikleri kullanmaya ve öğrenme ortamını düzenlemeye ilişkin öneriler sunmada yeterli olmadıklarını belirttiklerini saptamıştır. Güven (2004), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı son sınıfındaki 48 öğretmen adayı üzerinde yapmış olduğu nitel araştırmasında, öğretmen adaylarının kendilerine danışmanlık yapma ve onları yönlendirme konularında uygulama öğretmenlerini yeterli görmediklerini ve uygulama öğretmenlerinin alandaki gelişmeleri de izlemediklerini belirttiklerini ortaya koymuştur. Bunun yanında, Merç'in (2004) Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programı son sınıfında öğrenim gören 99 öğretmen adayı üzerinde yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının çoğu uygulama öğretmenlerinin kendileriyle birlikte çalışmaları gerekmesine karşılık çalışmadıklarını, uygulamalarını gözlemediklerini, doldurmaları gereken formları doldurmadıklarını, onları değerlendirmediklerini ve uygulamanın bir gereği olarak uygulamaları konusunda adaylara dönüt vermediklerini belirttiklerini saptanmıştır. Yukarıda araştırmalarda tanımlanan bu bulgular, bu araştırmada elde edilen rehberlik, liderlik ve uzmanlık rollerini orta düzeyde yerine getirdikleri bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Öte yandan, bu araştırmada doğrudan araştırılmamasına karşılık, elde edilen araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren kimi araştırma bulguları bulunmaktadır. Sözgelimi, Kiraz'ın (2004) okul uygulama çalışmalarında görevlendirilen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki deneyimleri ve cinsiyetleri ile uygulama öğretmenliği rollerinden danışmanlık rolünü yerine getirme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma, bunlardan biridir. Kiraz, araştırmasının sonunda, uygulama öğretmenlerinin gerek mesleki deneyim gerekse cinsiyet özelliği ile uygulama öğretmenliği danışmanlık rolü arasında anlamlı bir ilişkiyi gözleyememiştir. Bu araştırmanın birinci ve dördüncü sorusunda elde edilen bulgular birlikte düşünüldüğünde, büyük bir bölümünün öğretmenlik mesleğinde deneyim sürelerinin 10 yıl ve üzeri olan uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenliği rollerini genel olarak orta düzeyde yerine getirdikleri bulgusuna bakarak, uygulama öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ile uygulama öğretmenleri rollerini yerine getirme düzeyleri arasında doğrusal bir ilişkinin

olmadığı söylenebilir. Kiraz'ın araştırmasında elde ettiği uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğindeki deneyim süreleri ile danışmanlık rolünü yerine getirme düzeyleri arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı bulgusu, bu çalışmada elde edilen bulgu ile tutarlılık göstermektedir.

Sonuç olarak, Türkiye'deki uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenliği rollerinden meslektaşlık rolünü yerine getirmede genel olarak etkili oldukları, ancak, sırasıyla uzmanlık, rehberlik, liderlik ve açıklık rollerini yerine getirmede yeterince etkili olmadıkları söylenebilir. Bu durumun, büyük ölçüde uygulama öğretmenlerinin seçilmeden görevlendirilmelerinin, uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenliğine dönük bilgilerini, becerilerini ve anlayışlarını geliştirici kapsamlı etkinliklerden yoksun olmalarının ve uygulama öğretmenliğiyle ilgili sorunlarının çözülmemişinin bir sonucu olduğu söylenebilir.

4.5.Uygulama Öğretmenlerinin Sorunları

Araştırma sorununa dönük beşinci soruda, uygulama öğretmenlerinin okul uygulama çalışmalarıyla ilgili karşılaştıkları sorunlarının neler olduğu belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla, uygulama öğretmenlerinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde sayı ve yüzde istatistiği teknikleri kullanılmıştır. Uygulama öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar, “basılı materyal / araç-gereç ve bilgi sahibi”, “okul uygulama çalışmaları programı”, “işbirliği” ve “uygulama öğretmenlerinin kendileri” ile ilgili sorunlar olmak üzere dört ayrı grupta ele alınmıştır.

Uygulama öğretmenlerinin basılı materyal / araç-gereç ve bilgi sahibi olma konusundaki sorunlarıyla ilgili elde edilen veriler Çizelge 14'te verilmiştir.

Çizelge 14'teki değerlere bakıldığında, uygulama öğretmenlerinin okul uygulama çalışmalarıyla ilgili basılı materyal/araç-gereç ve bilgi sahibi olma konusunda belirgin biçimde sorunları olduğu gözlenmektedir. Nitekim, okul uygulama çalışmalarına ilişkin kılavuz, broşür gibi bilgilendirme gereçlerinin yetersiz olduğunu belirten uygulama öğretmenlerinin oranı % 71.8 iken, konunun sorun olmadığını belirtenlerin oranı yalnız

% 28.2'dir. Öte yandan, öğretmen adayıyla ilgili doldurulacak formlar ile dosya içerikleri konularında yeterli bilgisinin olmadığını belirten uygulama öğretmenlerinin oranı % 43.4'tür. Bu konuda yeterli bilgisinin olduğunu belirten uygulama öğretmenlerinin oranı ise % 56.6'dır.

Çizelge 14
Basılı Materyal/Araç-Gereç ve Bilgi Eksikliğiyle İlgili Sorunlar
N=498

Sorunlar	Tamamen katılıyorum		Oldukça çok Katılıyorum		Orta derecede katılıyorum		Az Katılıyorum		Hiç katılmıyorum	
	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)
Okul uygulama çalışmalarına ilişkin kılavuz, broşür gibi bilgilendirme gereçleri yetersiz.	156	31.5	71	14.1	130	26.2	87	17.5	54	10.7
Öğretmen adayıyla ilgili doldurulacak formlar ile dosya içerikleri konularında yeterli bilgim yok.	46	9.3	60	11.9	110	22.2	128	25.6	154	31.0

Bu bulgulara dayanarak, uygulama öğretmenlerinin büyük bir bölümünün “okul uygulama çalışmalarına ilişkin kılavuz, broşür gibi bilgilendirme gereçleri” konusunda sorunlarının olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, “öğretmen adayıyla ilgili doldurulacak formlar ile dosya içerikleri” konularında ise uygulama öğretmenlerinin yarıya yakınının sorun yaşadıkları belirtilebilir.

Uygulama öğretmenlerinin ikinci sorun grubu, okul uygulama çalışmaları programı başlığı altında irdelenmiştir. Grupta, okul uygulama çalışmaları programının gereklerini yerine getirme, programdan kaynaklanan ek görevleri rahatlıkla yapma konularında olmak üzere üç sorun maddesi tanımlanmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler, Çizelge 15'te gösterilmiştir.

Çizelge 15
Okul Uygulama Çalışmaları Programıyla İlgili Sorunlar
N=498

Sorunlar	Tamamen katılıyorum		Oldukça çok Katılıyorum		Orta derecede katılıyorum		Az katılıyorum		Hiç katılmıyorum	
	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)
Okul uygulama çalışma programlarında yer alan birtakım etkinlikleri (mikro öğretim tekniğini uygulama, çalışma yaprakları üretme vb.) uygulamada zorlanıyorum.	47	9.3	49	9.9	118	23.4	135	27.3	149	30.1
Yetiştirilmesi için verilen öğretmen adayı sayısının çok (6'nın üstünde) olmasından dolayı kılavuzluk görevini yeterince yerine getiremiyorum.	77	15.5	42	8.4	80	16.1	93	18.7	206	41.4
Öğretmen adayı yetiştirme görevinden kaynaklanan iş yoğunluğuyla baş etmekte zorlanıyorum.	19	3.8	30	5.8	51	10.3	138	27.8	260	52.2

Çizelge 15'te görüldüğü gibi, ilk sorun maddesi ile ilgili olarak, uygulama öğretmenlerinin % 57.4'ü okul uygulama çalışma programlarında yer alan birtakım etkinlikleri (mikro öğretim tekniğini uygulama, çalışma yaprakları üretme vb.) uygulamada zorlanmadıklarını, buna karşılık ise % 42.6'sı zorlandıklarını belirtmişlerdir. İkinci sorun maddesi ile ilgili olarak, uygulama öğretmenlerinin % 60.1'inin yetiştirilmesi için verilen öğretmen adayı sayısının çok (6'nın üstünde) olmasının kılavuzluk görevini yeterince yerine getirmede bir engel oluşturmadığını belirtmesine karşılık, böyle bir durumun kılavuzluk görevini yeterince yerine getirmede bir engel oluşturduğunu belirten uygulama öğretmenlerinin oranı % 39.9'dur. Programla ilgili üçüncü sorun maddesi ile ilgili olarak da, uygulama öğretmenlerinin % 80.1'i öğretmen adayı yetiştirme görevinden kaynaklanan iş yoğunluğuyla baş etmekte zorlanmadıklarını, buna karşılık % 19.9'u bu konuda zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Buradan, okul uygulama çalışmaları programıyla ilgili sorunlar konusunda uygulama öğretmenlerinin yarıya yakınının okul uygulama çalışma programlarında yer alan birtakım etkinlikleri (mikro öğretim tekniğini uygulama, çalışma yaprakları üretme vb.) uygulamada ve yetiştirilmesi için verilen öğretmen adayı sayısının çok (6'nın üstünde) olmasının kılavuzluk görevini yeterince yerine getirmede sorun yaşadıkları söylenebilir.

İşbirliği ile ilgili sorun grubu okul yönetimi, kendilerine danışmanlık hizmeti sunmak üzere görevlendirilenler, programın yürütülmesinden sorumlu kişiler ve kurumlararası işbirliği konularında oluşmaktadır. İşbirliği konusundaki sorun maddeleri ile ilgili verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen değerler, Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16'daki değerler incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin okul uygulama çalışmalarıyla ilgili olarak işbirliği yapma konusunda çok sorun yaşamadıkları izlenimi edinilmektedir. Nitekim birinci sorun maddesiyle ilgili olarak, uygulama öğretmenlerinin % 66.9'u öğretmen adayının ders dışı (resmi törenler, okul yönetimi vb.) uygulama çalışmalarını sağlamada güçlük yaşamadıklarını, buna karşılık, ancak % 33.1'i bu konuda sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir. İkinci sorun maddesiyle ilgili olarak, uygulama okulu koordinatörüyle okul uygulama çalışmaları konusunda iletişim sağlamada sıkıntı yaşamadığını belirten uygulama öğretmenlerinin oranı % 64.3 iken, bu konuda sorun yaşadığını belirten uygulama öğretmenlerinin toplam oranı % 35.7'dir. Üçüncü sorun maddesini oluşturan okul uygulama çalışmalarıyla ilgili sorunları çözmeye yönelik ilgililerden danışmanlık yardımı alma konusunun sorun olmadığını belirten uygulama öğretmenlerinin oranı % 55.2'dir. Buna karşılık, bu konunun sorun olduğuna dönük görüş belirten uygulama öğretmenlerinin oranı % 44.8'dir. Dördüncü sorun maddesiyle ilgili olarak, okul uygulama çalışmalarında ilgililerle işbirliği yapmada güçlükler yaşamadığını belirten uygulama öğretmenlerinin oranı % 61.9'dur. Ancak, uygulama öğretmenlerinin % 38.2'si bu konuda güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Beşinci sorun maddesinde, öğretmen adaylarının okulda rahatça çalışabilmeleri için okulun bütün olanaklarını kullanabildiklerini belirten uygulama öğretmenlerinin oranı % 75.7'dir. Uygulama öğretmenlerinin % 24.3'ü ise, böyle bir olanağa sahip olmadıklarını bildirmişlerdir. Altıncı sorun maddesiyle

Çizelge 16
Uygulama Öğretmenlerinin İşbirliğiyle İlgili Sorunları
(N= 498)

Sorunlar	Tamamen katılıyorum		Oldukça çok Katılıyorum		Orta derecede katılıyorum		Az katılıyorum		Hiç katılmıyorum	
	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)
Öğretmen adayının ders dışı (resmi törenler, okul yönetimi vb.) uygulama çalışmalarını sağlamada güçlükler yaşıyorum.	39	7.8	58	11.6	68	13.7	118	23.7	215	43.2
Uygulama okulu koordinatörüyle okul uygulama çalışmaları konusunda iletişim sağlamada sıkıntılar yaşıyorum.	64	12.9	47	9.4	67	13.5	122	24.5	198	39.8
Okul uygulama çalışmalarıyla ilgili sorunları çözmeye yönelik ilgililerden danışmanlık yardımı alamıyorum.	74	14.9	60	12.1	89	17.9	138	27.8	136	27.4
Okul uygulama çalışmalarında ilgililerle işbirliği yapmada güçlükler yaşıyorum.	39	7.8	60	12.1	90	18.1	114	22.9	195	39.0
Öğretmen adaylarının okulda rahatça çalışabilmeleri için okulun bütün olanaklarını kullanamıyorum.	37	7.4	34	6.8	50	10.0	106	21.3	271	54.4
Uygulama öğretim elemanı ile okul uygulama çalışmaları konularında iletişim sağlamada zorluk çekiyorum.	79	15.9	51	10.3	84	16.9	123	24.7	160	32.2
Gerek okul uygulama çalışmalarına gerekse öğretmenlik mesleğine ilişkin kendimi geliştirme hizmetlerinden yoksunum.	19	3.8	17	3.4	48	9.6	115	23.1	299	60.0
Okul uygulama çalışmaları konusunda görüşlerimi ilgililerle paylaşamıyorum.	59	11.8	36	7.2	62	12.4	122	24.5	219	44.0

ilgili olarak, uygulama öğretmenlerinin % 56.9'u uygulama öğretim elemanı ile iletişim kurmada güçlük çekmediklerini belirtirlerken, % 43.1'i bu konuda güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yedinci sorun maddesinde, uygulama öğretmenlerinin % 83.1'i gerek okul uygulama çalışmalarına gerekse öğretmenlik mesleğine ilişkin kendilerini geliştirme hizmetlerinden yararlandıklarını, buna karşılık yalnızca % 16.9'u mesleki gelişim hizmetlerinden yoksun olduklarını belirtmişlerdir. İşbirliği ile ilgili son sorun maddesi, okul uygulama çalışmaları konusunda görüşlerini ilgililerle paylaşamama konusundadır. Uygulama öğretmenlerinin % 68.5'i görüşlerini ilgililerle paylaşmada bir engelle karşılaşmadıklarını belirtirken, % 31.5 oranındaki öğretmen ise böyle bir engelle karşılaştıklarını açıklamışlardır.

Bu bulgulara dayanarak, uygulama öğretmenlerinin yarıya yakınının okul uygulama çalışmalarıyla ilgili sorunları çözmeye yönelik ilgililerden danışmanlık yardımı almada ve uygulama öğretim elemanı ile okul uygulama çalışmaları konularında iletişim sağlamada sorun yaşadıkları söylenebilir.

Uygulama öğretmenlerinin okul uygulama çalışmalarıyla ilgili dördüncü sorun grubu, kendilerinden kaynaklanan sorunlarla ilgilidir. Toplam dört madde olarak tanımlanan sorunlara dönük verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen değerler, Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17'deki değerler incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin en az bu grupta sorun yaşadıkları izlenimi edinilmektedir. Bu kapsamda, öğretmen adayı yetiştirme ilgi alanına girmediğinden okul uygulama çalışmalarında verimli olma konusunda sorun yaşamadıklarını belirten uygulama öğretmenleri % 82.4'tür. Buna karşılık, konunun sorun oluşturduğunu belirten uygulama öğretmenleri % 17.6'dır. Yaşça kendisinden küçük olan öğretmen adaylarıyla iletişim kurmakta zorlanmadıklarını belirten uygulama öğretmenlerinin oranı % 94.9 iken, bu konuda zorlandıklarını belirten uygulama öğretmenleri ise yalnız % 5.1'dir. Öte yandan, uygulama öğretmenlerinin % 95.8'i farklı cinsiyetteki öğretmen adaylarıyla birlikte çalışmakta güçlük çekmediklerini belirtmelerine karşılık, bu konuda güçlük çektiklerini belirten uygulama

Çizelge 17
Uygulama Öğretmenlerinin Kendilerinden Kaynaklanan Sorunlar
N=498

Sorunlar	Tamamen katılıyorum		Oldukça çok Katılıyorum		Orta derecede katılıyorum		Az katılıyorum		Hiç katılmıyorum	
	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)
Öğretmen adayı yetiştirme ilgi alanıma girmediğinden okul uygulama çalışmalarında verimli olamıyorum.	15	3.0	16	3.2	52	10.2	100	19.9	315	63.5
Yaşça benden küçük olan öğretmen adaylarıyla iletişim kurmakta zorlanıyorum.	9	1.8	4	0.6	14	2.6	46	9.2	425	85.7
Farklı cinsiyetteki öğretmen adaylarıyla birlikte çalışmakta güçlük çekiyorum.	7	1.4	4	0.8	10	2.0	25	5.0	452	90.8
Aynı cinsiyetteki öğretmen adaylarıyla birlikte çalışmada sıkıntı yaşıyorum.	8	1.6	3	0.6	6	1.2	22	4.4	459	92.2

öğretmenlerinin oranı % 4.2'dir. Son olarak, aynı cinsiyetteki öğretmen adaylarıyla birlikte çalışmada sıkıntı yaşamadıklarını belirten uygulama öğretmenlerinin oranının % 96.6 olmasına karşılık, bu konuda güçlük yaşadıklarını belirten uygulama öğretmenlerinin oranı yalnız % 3.4'tür.

Bu bulgulara dayanarak, uygulama öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kendilerinden kaynaklı sorunlarının bulunmadığı söylenebilir.

Bu bulgular, öğretmenlerin uygulama öğretmenliği rollerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili alt sorusunda elde edilen bulgularla birlikte düşünüldüğünde bulgular arasında bir tutarlığın olduğu gözlenmektedir. Nitekim, öğretmen adaylarına göre uygulama öğretmenlerinin uzmanlık, rehberlik, açıklık ve liderlik gibi uygulama öğretmenliği rollerini "orta" düzeyde yerine getirme bulgusuyla uygulama öğretmenlerinin büyük bir bölümünün okul uygulama çalışmalarına ilişkin kılavuz, broşür gibi bilgilendirme

gereçleri konusunda, yine uygulama öğretmenlerinin yarıya yakınının öğretmen adayıyla ilgili doldurulacak formlar ile dosya içerikleri konularında, okul uygulama çalışma programlarında yer alan birtakım etkinlikleri (mikro öğretim tekniğini uygulama, çalışma yaprakları üretme vb.) uygulamada ve yetiştirilmesi için verilen öğretmen adayı sayısının çok olmasının kılavuzluk görevini yeterince yerine getirmede, okul uygulama çalışmalarıyla ilgili sorunları çözmeye yönelik ilgililerden danışmanlık yardımı almada ve uygulama öğretim elemanı ile okul uygulama çalışmaları konularında iletişim sağlamada sorun yaşadıkları bulguları arasında bir tutarlılık olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırma bulguları ile benzerlik gösteren ve doğrudan uygulama öğretmenlerinin sorunlarına dönük gerçekleştirilmiş araştırma bulguları bulunmaktadır. Lunenberg (1999) Hollanda'da Hollanda dili öğretmenlik programına dönük hizmetöncesi öğretmen yetiştirmede uygulama öğretmenliğinin nasıl olması gerektiğine ilişkin araştırmasında, uygulama öğretmenlerinin özellikle öğretim stratejileri ile öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamaya yönelik konularda kendilerini yeterli görmelerine karşılık, mesleki rehberlik ile öğretmen adayının karşılaştığı kişisel sorunları çözüme konularında kendilerini yeterli görmediklerini belirttiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgunun bir bölümü, bu çalışmada özellikle öğretim stratejileri ile öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamaya yönelik konularda kendilerini yeterli gördükleri bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte, araştırma bulgularıyla tutarlılık gösteren ancak konusu doğrudan uygulama öğretmenlerinin sorunları ile ilgisi olmayan birkaç araştırma bulgusuna ulaşılmıştır. Sağlam ve Sağlam (2002) Giresun Eğitim Fakültesi'nde Okul Deneyimi derslerinin yürütülmesiyle ilgili olarak yaptıkları araştırmalarının bir boyutunda, uygulama öğretmenlerinin ilgili görevliler arasında iletişim ve işbirliği konularında önemli sorunlarının olduğunu saptamışlardır. Bu bulgunun bir bölümü, bu çalışmada elde edilen uygulama öğretmenlerinin işbirliği alanında danışmanlık yardımı alma ve uygulama öğretim elemanı ile iletişim konularında birtakım sorunlarının olduğu bulgusuyla tutarlıdır. Yine, Kiraz (2002) hizmetöncesi öğretmen eğitiminde uygulama öğretmenlerinin işlevini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında, uygulama öğretmenlerinin bu alanlardaki başarısızlıkların nedenlerini öğretmen adayı sayısının çokluğuna,

kurumlararası işbirliği eksikliğine bağladıklarını belirlemiştir. Bu bulgunun bir bölümü, bu araştırmada elde edilen öğretmen adayı sayısının çokluğundan kaynaklanan görevi yerine getirememeye bulgusu ile kısmen tutarlıdır.

Bu bulgulara dayanarak, uygulama öğretmenlerinin büyük bir bölümünün okul uygulama çalışmalarına ilişkin kılavuz, broşür gibi bilgilendirme gereçleri konusunda, yine uygulama öğretmenlerinin yarıya yakınının öğretmen adayıyla ilgili doldurulacak formlar ile dosya içerikleri konularında, okul uygulama çalışma programlarında yer alan birtakım etkinlikleri (mikro öğretim tekniğini uygulama, çalışma yaprakları üretme vb.) uygulamada ve yetiştirilmesi için verilen öğretmen adayı sayısının çok olmasının kılavuzluk görevini yeterince yerine getirmede, okul uygulama çalışmalarıyla ilgili sorunları çözmeye yönelik ilgililerden danışmanlık yardımı almada ve uygulama öğretim elemanı ile okul uygulama çalışmaları konularında iletişim sağlamada sorun yaşadıkları söylenebilir.

Beşinci Bölüm

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sorunu, yöntemi ve bulguları özetlenmiş, bulgulara dayalı olarak sorunun çözümüne ve ileriki araştırmalara dönük önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel ve mesleki özellikleri kazanmalarında hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının önemli etkileri olduğu açıktır. Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları, fakülte ve uygulama okulu temelli dersler olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Okul uygulama çalışmaları olarak tanımlanan uygulama okulu temelli dersler kapsamında, Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri bulunmaktadır. Okul Deneyimi I dersiyle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tanıması amaçlanmıştır. Okul Deneyimi II dersiyle ise, öğretmen adaylarının bir yandan Okul Deneyimi I dersinde yapmış olduğu öğretmenlik mesleğinin boyutlarını tanıma işini daha bir yakından sürdürmeleri, bir yandan da öğretmenlik mesleğini küçük birimler biçiminde uzman desteğinde ve gözetiminde yerine getirmeleri amaçlanmıştır. Okul uygulama çalışmalarının son dersi olan Öğretmenlik Uygulaması dersiyle de öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gereklerini yine uzman desteğinde ve gözetiminde bizzat yerinde yaparak yaşamaları amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yerinde görerek tanımalarını, mesleğinin boyutlarını anlamalarını ve mesleği ile ilgi becerilerini bizzat yaparak öğrenmelerini sağlaması bakımından okul uygulama çalışmaları, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında önemli bir yere sahiptir.

Öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerini okul uygulama çalışmaları kapsamındaki derslerde uygulamaya koyma sürecinde gereksinim duydukları uzman desteğinin

önemli bir bölümü, uygulama öğretmenliği görevini yürüten uygulama öğretmenlerince sağlanmaktadır. Öğretmen adaylarına sağlanan bu destek, hizmetöncesi öğretmen eğitiminde uygulama öğretmenliği görevini önemli kılan başlıca etmenlerdendir. Uygulama öğretmenliğini önemli kılan bir başka etmen, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına dönük gerçekleştirdikleri mesleki rehberlik hizmetlerinin niteliğidir. Bunlara ek olarak, uygulama öğretmenlerinin okul uygulama çalışmalarında öğretmen adaylarına öteki görevlilere göre daha yakın konumda olmaları ve dolayısıyla en çok etkileşim içerisinde bulunmaları uygulama öğretmenliğinin önemini artıran başka etmenlerdir. Öte yandan, söz konusu önemine karşılık uygulama öğretmenliği, yapı içerisinde hakkında en az bilgiye sahip olunan öğelerden birisi konumundadır. Bu nedenle, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları kapsamındaki okul uygulama çalışmalarının yürütülmesinde önemli bir işleve sahip olan uygulama öğretmenliği uygulamasının değerlendirilmesine gereksinim duyulmuştur.

Araştırmanın genel amacı, Türkiye’de eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümlerindeki öğretmen yetiştirme programlarında okul uygulama çalışmalarının yürütülmesinde önemli yeri olan uygulama öğretmenliği uygulamasını çeşitli yönleriyle değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda, şunlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır: Okul uygulama çalışmalarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin (1) kişisel ve mesleki özellikleri, (2) seçiminin kimler tarafından ve hangi ölçütler göz önünde bulundurularak yapıldığı, (3) yetiştirilmesine dönük ne tür etkinliklerin gerçekleştirildiği, (4) okul uygulama çalışmalarında uygulama öğretmenliği rollerini ne ölçüde yerine getirdikleri ve son olarak (5) okul uygulama çalışmalarıyla ilgili karşılaştıkları sorunlar.

Araştırma evreni, 2005–2006 öğretim yılında Türkiye’de üniversitelerin bünyelerinde ilköğretim bölümü bulunan eğitim fakülteleri, bu fakültelerin işbirliği yaptıkları milli eğitim müdürlükleri ve uygulama okulları ile uygulama çalışmalarına ilgili olarak görev yapan fakülte uygulama koordinatörleri, milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleri, uygulama okulu koordinatörleri, uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve uygulama etkinliklerine katılan öğretmen adaylarıdır. Evrenin oldukça büyük olması nedeniyle, örneklem alınmasına karar verilmiştir.

Örnekleme oranı % 30 olarak belirlenmiştir. Buna göre, araştırma örneklemini 17 eğitim fakültesi, 17 milli eğitim müdürlüğü ve 303 uygulama okulu ile 17 fakülte uygulama koordinatörü, 17 milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü, 303 uygulama okulu koordinatörü, 272 uygulama öğretim elemanı, 798 uygulama öğretmeni ve 3 375 öğretmen adayından oluşmuştur. Ancak araştırmaya 17 fakülte uygulama koordinatörü, 173 öğretim elemanı, 498 uygulama öğretmeni ve 2 377 öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu model aracılığıyla, okul uygulama çalışmalarında görev yapan öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri, uygulama öğretmenliğine seçilme işlemleri, uygulama öğretmeni olarak yetiştirilmelerine dönük gerçekleştirilen etkinlik türleri, uygulama öğretmenliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu görevden kaynaklanan sorunları betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın belirlenen amacına ulaşması için gerekli olan veriler, “Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri ile Sorunlarını Belirleme Anketi”, “Uygulama Öğretmenini Seçme Yöntemi ile Yetiştirme Etkinliklerini Belirleme Anketi” ve “Uygulama Öğretmenliği Rollerini Ölçeği” olmak üzere üç bilgi toplama aracı ile toplanmıştır. Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri ile Sorunlarını Belirleme Anketi ile uygulama öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerine, uygulama öğretmeni olarak yetiştirilmeleriyle ilgili gerçekleştirilen etkinlik türlerine, bu etkinliklere katılım durumlarına ve uygulama öğretmenliği görevinden kaynaklanan sorunlarına ilişkin bilgiler uygulama öğretmenlerinden toplanmıştır. Uygulama Öğretmenini Seçme Yöntemi ile Yetiştirme Etkinliklerini Belirleme Anketi, uygulama öğretmenlerinin seçimine ve yetiştirilmesine ilişkin bilgiler elde etmek üzere, fakülte uygulama koordinatörleri ile uygulama öğretim elemanlarına dönük geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Uygulama Öğretmenliği Rollerini Ölçeği ise, uygulama öğretmenliği görevini yürüten öğretmenlerin uygulama öğretmenliği rollerini ne ölçüde yerine getirdikleri öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak belirlemek üzere geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında sayı, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin

istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 11,5 sürüm paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Uygulama öğretmenliğini değerlendirme amacıyla yapılan araştırmada aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Uygulama öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özellikleriyle ilgili elde edilen bulgular şunlardır:

- Uygulama öğretmenlerinin yarısından çoğu erkek öğretmen olup lisans diplomalıdır. Uygulama öğretmenlerinin büyük bir bölümünün mesleki deneyim süreleri de 10 yıl ve üzerindedir. Yine, uygulama öğretmenlerinin yarısından çoğunun uygulama öğretmenliğindeki deneyim süreleri de 4 yıl ve üzerindedir.

Uygulama öğretmenlerinin seçimiyle ilgili elde edilen bulgular şunlardır:

- Okul uygulama çalışmalarının yarısından çoğunda uygulama öğretmeni seçimleri yapılmamaktadır. Uygulama öğretmeni seçiminin yapıldığı yerlerde ise, uygulama okulu müdürü ve fakülte uygulama koordinatörü öteki görevlilere göre daha belirleyici rol oynamaktadırlar. Öte yandan, uygulama öğretmenleri büyük ölçüde uygulama öğretmenliği görevi ile ilgili olmayan ve daha çok çalışmakta oldukları okulların koşullarına ve karar vericinin önceliklerine göre belirlenmektedir. Bunlar, "uygulama okulu müdürünce uygun görülme", "uygulama öğretmenliği görevini herkese eşit olarak dağıtma", "sırayla uygulama öğretmeni olma", "ek ders ücreti alma durumu" ve "öğretmenlerin haftalık ders çizelgelerinin uygunluğu" gibi ölçütlerdir.

Uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesine dönük etkinliklerle ilgili elde edilen bulgular aşağıdadır:

- Uygulama öğretmenlerinin bir bölümü uygulama öğretmeni yetiştirmeye dönük herhangi bir eğitim etkinliğinden yararlanamamaktadır. Bununla birlikte uygulama öğretmenlerinin yararlandıkları etkinliklerin nitelikleri çoğunlukla genel bilgilerin verildiği bir-iki saat süreli toplantı, konferans, görüşmeler ve okul uygulama çalışmalarıyla ilgili derslere yönelik tanıtıcı bilgileri içeren kılavuzlar biçimindedir. Öte yandan, iletişim becerilerini geliştirmeye ve yeni teknolojileri kullanmaya dönük etkinliklerden uygulama öğretmenlerinin ancak küçük bir bölümü yararlanabilmektedir.

Uygulama öğretmenlerinin okul uygulama çalışmalarında uygulama öğretmenliği rollerini yerine getirme düzeyleriyle ilgili elde edilen bulgular aşağıdadır:

- Uygulama öğretmenleri meslektaşlık rolünü “iyi” düzeyde, buna karşılık sırasıyla uzmanlık, rehberlik, açıklık ve liderlik rollerini ise “orta” düzeyde yerine getirmektedirler.

Uygulama öğretmenlerinin okul uygulama çalışmalarıyla ilgili karşılaştıkları sorunlarla ilgili elde edilen bulgular aşağıdadır:

- Uygulama öğretmenlerinin büyük bir bölümü okul uygulama çalışmalarına dönük hazırlanmış kılavuz, broşür gibi bilgilendirme gereçlerini yetersiz bulmaktadır. Yine, uygulama öğretmenlerinin yarıya yakını okul uygulama çalışmalarıyla ilgili sorunlarını çözmeye yönelik olarak ilgililerden danışmanlık yardımı alma, öğretmen adaylarıyla ilgili doldurulacak formlar ile dosya içerikleri konusunda yeterli bilgilendirme, uygulama öğretim elemanı ile iletişim sağlama ve programlarda yer alan birtakım etkinlikleri uygulama konularında sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlara ek olarak uygulama öğretmenlerinin yaklaşık olarak yarıya yakını öğretmen adayı sayısının çok olması nedeniyle kılavuzluk görevlerini yeterince yerine getirememektedir.

Araştırma bulgularına dayanarak, Türkiye’de eğitim fakültelerinde ilköğretime dönük hizmetöncesi öğretmen eğitimi okul uygulama çalışmalarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin ağırlıklı olarak cinsiyetlerinin erkek, eğitim düzeylerinin lisans, mesleki deneyim sürelerinin 10 yıl ve üzerinde, yine uygulama öğretmenliğindeki deneyim sürelerinin de 4 yıl ve üzerinde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, uygulama öğretmenlerinin seçimle belirlenmesiyle ilgili öngörülen ölçütlerin birçok yerde göz önünde bulundurulmadığı, yine öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak yetiştirilmelerine dönük etkinlik türlerinin çeşitlilik ve yeterlilik bakımından istenilen düzeylerde olmadığı, ayrıca uygulama öğretmenlerinin bir bölümünün yetiştirme etkinliklerinden hiç yararlanmadığı belirtilebilir. Uygulama öğretmenliği rolleriyle ilgili olarak, uygulama öğretmenlerinin meslektaşlık rolünü “iyi” düzeyde yerine getirmelerine karşılık, sırasıyla uzmanlık, rehberlik, açıklık ve liderlik rollerini “orta” düzeyde yerine getirdikleri söylenebilir. Bunların yanı sıra, uygulama öğretmenleri okul uygulama çalışmalarıyla ilgili olarak bilgilendirilme, sorunları çözmeye yönelik danışmanlık yardımı alma, uygulama öğretim elemanı ile iletişim kurma ve birtakım etkinlikleri uygulama konularında sorun yaşadıkları belirtilebilir. Bu sorunlara ek olarak, uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesi için verilen öğretmen adaylarının sayısının çok olması nedeniyle kılavuzluk görevlerini yeterince yerine getiremedikleri söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Okul uygulama çalışmalarında uygulama öğretmeni olarak görev yapacak öğretmenlerin seçimle belirlenmesine ve seçimde aranacak ölçütlerin uygulama öğretmenliği göreviyle ilişkili olmasına özen gösterilmelidir. Bunun için, uygulama öğretmenliği seçimiyle ilgili yasal düzenlemeler yaşama geçirilmeli ve seçimde görev alanların sorumluluklarını yerine getirmeleri sağlanmalıdır. Bu amaçla eğitim fakülteleri, milli eğitim müdürlüklerinin, uygulama okullarının ve eğitim fakültesi bölüm uygulama

koordinatörlerinin birlikte katıldıkları toplantılar düzenleyebilirler. Bu toplantılar aracılığıyla tarafların uygulama öğretmenlerinin seçimine ilişkin gerek kurumsal gerekse kurumlararası sorumluluklarına dönük tartışmaları sağlanarak okul uygulama çalışmalarında uygulama öğretmenlerinin seçimini yaygınlaştırma ve nitelikli öğretmenlerin görev yapmaları konusunda farkındalık düzeyleri artırılabilir. Böylece öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde istenilen düzeyin yakalanması bağlamında önemli bir adımın atılması gerçekleştirilebilir.

- Eğitim fakülteleri ile il ya da ilçe milli eğitim müdürlükleri, hizmetöncesi öğretmen eğitiminin niteliğini geliştirmek üzere yapacakları işbirliği çerçevesinde, uygulama öğretmeni olarak görev yapan ya da görev yapabilecek konumda bulunan öğretmenlere uygulama öğretmeni olarak kendilerini geliştirmeye dönük çeşitli türde eğitim etkinliklerinden yararlanma olanakları sağlamalıdır. Bunun için, eğitim fakülteleri, il ya da ilçe milli eğitim müdürlükleri ve uygulama okulları okul uygulama çalışmalarında uygulama öğretmenlerinin gereksinim duydukları becerileri saptama ve bu yönde geliştirilecek eğitim etkinliklerini tasarlama konusunda çalışmak üzere ortak bir birim oluşturabilirler. Bu birim aracılığıyla uygulama öğretmenlerine dönük geliştirilecek etkinliklerin uygulama öğretmenlerinin özellikle uzmanlık, rehberlik, açıklık ve liderlik rollerini iyi düzeyde yerine getirmelerini sağlayıcı yönde olması sağlanabilir. Bunun yanı sıra, uygulama öğretmenlerinin bu türden etkinliklere katılımlarını sağlayıcı yönde eğitim fakültelerince çeşitli bilgilendirme etkinlikleri hazırlanabilir ve bakanlıkça da yasal düzenlemeler yapılabilir. Sözgelimi, milli eğitim müdürlükleri, uygulama öğretmenlerine dönük eğitim etkinliklerini hizmetiçi eğitim etkinlikleri programlarına alabilirler.
- Uygulama öğretmenliği hizmetlerinden olumlu sonuçlar almak için, yukarıda belirtilen önlemlerin yanı sıra uygulama öğretmenlerinin okul uygulama çalışmalarıyla ilgili yaşadıkları sorunları çözümlenmelidir. Bunun

için, okul uygulama çalışmaları kapsamında işlenecek ders programını tanıtmak amacıyla uygulama öğretmenlerinin yararlanabileceği kılavuz, broşür gibi basılı bilgilendirme gereçleri çeşitlendirilebilir, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla ilgili doldurulacak formlar ile dosya içerikleri konusunda eksik bilgileri yapılacak etkinliklerle giderilebilir, yine uygulama öğretmenlerinin ders programlarında yer alan ancak gerçekleştirilmede zorlandıkları birtakım etkinlikleri yapabilmelerine dönük işbaşında eğitim niteliğinde çeşitli eğitim etkinlikleri düzenlenebilir. Ayrıca, uygulama öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlarını çözebilmeleri konusunda etkili bir danışmanlık sistemi oluşturulabilir ve böylece uygulama öğretim elamanlarıyla etkili iletişim kurmaları sağlanabilir. Bununla birlikte, yetiştirilmesi için verilen öğretmen adayı sayısı azaltılarak uygulama öğretmenlerinin kılavuzluk görevlerini yerine getirmeleri kolaylaştırılabilir.

- Uygulama öğretmenliği hizmetlerinin niteliğini geliştirmek için uygulama öğretmenlerine dönük çeşitli eğitsel etkinlikleri geliştirmenin ve onların sorunlarını saptamanın yanında, uygulama öğretmenliği ögesinin de içinde yer aldığı sisteme dönük çeşitli ve uygulanabilir öneriler geliştirmenin yolları aranmalıdır. Bunun için, uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesine dönük etkinlikleri geliştirmek ve sorunlarını saptamak üzere kurulması önerilen birimden bu konuda da yararlanılabilir. Kurulacak bu birimle, bir yandan uygulama öğretmenlerinin nitelikleri geliştirilmeye ve yaşadıkları sorunları çözülmeye çalışılırken öte yandan uygulama öğretmenliğinde yüksek düzeyde verim elde etmek için ne tür politikaların uygulanabileceğine dönük öneriler geliştirilebilir.
- Uygulama öğretmenlerinin rollerini yerine getirme düzeyleri, uygulama öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özellikleri ve uygulama öğretmenliğinden kaynaklanan sorunları arasında güçlü bir ilişkinin var olduğu düşünülmektedir. Bu ilişkiyi ortaya çıkarmaya dönük yapılacak araştırmalar aracılığıyla, uygulama öğretmenliği hizmetini etkileyen uygulama öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özellikleri tanımlanabilir ve

hizmetin yerine getirilmesini engelleyen sorunlarıyla ilişkileri ortaya konabilir. Yine, yapılacak bu türden araştırmalardan elde edilecek bulgular ışığında, uygulama öğretmenliğinin sistem içindeki konumu daha iyi çözümlenebilir ve uygulama öğretmenliğine ilişkin daha sağlıklı önerilerin geliştirilmesi sağlanabilir.

- Okul uygulama çalışmalarıyla ilgili olarak uygulama öğretmenliğinin yanı sıra fakülte uygulama koordinatörlüğü, bölüm uygulama koordinatörlüğü, il ya da ilçe milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörlüğü, uygulama okulu koordinatörlüğü ve uygulama öğretim elamanlığı da işlevlerini yerine getirme düzeyleri, birbirleriyle olan ilişkileri ve sistemdeki etkileri yönlerinden araştırılabilir. Böylece, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programının önemli bir bileşeni olan okul uygulama çalışmaları programının ilgili çalışanlarından kaynaklı işleyiş boyutunun daha iyi tanınması sağlanabilir.
- Bu araştırma ulusal düzeyde yapılmış bir araştırma olup, her eğitim fakültesi ve araştırmacı bu araştırmayı kendi kurumunda yineleyebilir. Eğitim fakülteleri ya da araştırmacılar yapacakları araştırmalarında bu araştırmada kullanılan araştırma yöntemini izleyebilirler ve araştırmada veri toplamak için geliştirilmiş araçlardan yararlanabilirler. Fakülteler ya da araştırmacılar, elde edecekleri bulgular ışığında uygulama öğretmenliği bakımından kendi uygulamalarını tanımlayabilirler ve etkili çözüm önerileri geliştirebilirler.

KAYNAKÇA

- Akkoç, Vedat. “Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Öğretmen Adayı Öğrencilerin Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Karşılaştıkları Problemlerin Belirlenmesi ve Çözüm Önerileri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
- Arnold, Penny. “Cooperating Teacher’s Professional Growth through Supervision of Student Teachers and Participation in a Collegial Study Group”, **Teacher Education Quarterly**. 29, 2: 123–132, 2002.
- Asher, Colin ve Regis Malet. “The IUFM and Initial Teacher Training in France: Socio-Political Issues and the Cultural Divide”, **Journal of Education for Teaching**. 22, 3: 271–281, 1996.
- Ataunal, Aydoğan. **Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923–1994)**. Ankara: MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, 1994.
- Atıcı, Meral. “Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimi Konusundaki Yetkinlik Beklentisine Etkisi”, Yakın Doğu Üniversitesi’nce düzenlenen **XI. Eğitim Bilimleri Kongresi’** nde sunulan bildiri. Lefkoşa: 23–26 Ekim 2002. (Çoğaltma).
- Auckland University. **Teacher Education 2000**. Internet adresi: <http://www.arts.auckland.ac.nz/courses/subject.cfm?Depts=38>. Erişim tarihi: 15. 07. 2003.
- Azar, Ali. “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları”, **Milli Eğitim**. 159: 180–194, 2003.

Bağcıoğlu, Gülsen. “Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

“Bain, C. E. ‘Student Teaching Triads: Perceptions of Participant Roles’. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dakota: The University of North Dakota, 1991.”
İlkay Demirkol. “Expectations for the Roles of Cooperating Teachers and University Supervisors during the Practice Teaching Period as Perceived by University Supervisors, Cooperating Teachers and Student Teachers”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004, s. 48’deki alıntı.

Balcı, Ali. **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. İkinci Basım. Ankara: 72 TDFO Bilgisayar-Yayıncılık San.Tic. Ltd., 1997.

Başar, Hüseyin. **Eğitim Denetçisi**. Ankara: Pegem Yayınları,1993.

Beck, Clive ve Clare Kosnik. “Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions”, **Teacher Education Quarterly**. 29, 2: 81–97, 2002.

Bonnet, Gerard. “The Reform of Initial Teacher Training in France”, **Journal of Education for Teaching**. 22, 3: 249–269,1996.

Bullough R.V., Janet Young, James R. Birrell, D. Cecil Clark, M. Winston Egan ve Myra Welling. “Teaching with a Peer: A Comparison of Two Models of Student Teaching”, **Teaching and Teacher Education**. 19, 5: 57–73, 2003.

Burbank, Mary D. ve Don Kauchak. “An Alternative Model for Professional Development: Investigations into Effective Collaboration”, **Teaching and Teacher Education**. 19: 499–514, 2003.

Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Kitabı**. Dördüncü Basım. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2004.

Cain, Tim. “Mentors’ Use of Theory in a Secondary Teacher Training Course”, Avrupa Öğretmen Eğitimi Birimi’nce İtalya’da düzenlenen 29. Yıl Toplantısı’nda sunulan bildiri (The Association for Teacher Education in Europe/ATEE **29th Annual Conference-Italia**). 2004.

California Irwin University. “Student Teaching in Early Childhood”, **College of Education, Courses**. İnternet adresi: <http://www.csu.edu/CollegeofEducation/SpecialEducation/syllabi/ech/ech375IPTS1.doc>. Erişim tarihi:03.12.2004.

California State University. **Student Teaching Programs**. 2004. İnternet adresi: http://apollo.gse.uci.edu~academic/credential/student_teaching.php. Erişim tarihi: 30.10.2004.

Capel, Susan. “Responsibilities of Subject Mentors, Professional Mentors and Link Tutors in Secondary Physical Education Initial Teacher Education”, **Mentoring and Tutoring**. 11, 2: 132–151, 2003.

CATE. “Criteria for Initial Teacher Training/Primary Phase”. (**Annex A, Circular No. 14/93**). 1993. (Çoğaltma).

Cephe, P. Tefik. “İngilizce Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Hakkındaki Düşünceleri”, **DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. (Özel Sayı) 10: 127–131, 1999.

Clifford, E. Finlay. “Mentors and Proteges: Establishing Systems of Assisted Performance in Preservice Teacher Education”, **The Eric Database EJ597743**. 1999.

- Coates, Philip. "Mentoring", **The Local Community and The Use of Telecommunications 1996**. Internet adresi: <http://www.gse.uci.edu/doehome/EdResource/Publications/Mentorng/index.html>. Erişim tarihi: 25.04.2004.
- Cochran-Smith, Marilyn ve Mary K. Fries. "The Discourse of Reform in Teacher Education: Extending the Dialogue", **Educational Researcher**. 31, 6: 26–28, 2002.
- Collinson, Vivienne ve Yumiko Ono. "The Professional Development of Teachers in the United States and Japan", **European Journal of Teacher Education**. 24, 2: 223–248, 2001.
- Copas, Ernestine M. "Critical Requirments for Cooperating Teachers", **Journal of Teacher Education**. 35, 6: 49–54, 1984.
- Cope, Peter ve Chritine Stephen. "A Role for Practising Teachers in Initial Teacher Education", **Teaching and Teacher Education**. 17: 913–924, 2001.
- Çepni, Salih. Ali P. Ayas ve Adnan Baki. "Fakülte-Okul İşbirliği Modelinin Uygulanmasında Karşılaşılan Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Karadeniz Teknik Üniversitesi'nce düzenlenen **III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**'nda sunulan bildiri. Trabzon: 23–25 Eylül 1999.
- Çiçek, Şeref ve Settar Koçak. "Analysis of Student Teachers' Teaching Behaviour in Physical Education", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 23: 74–80, 2002.
- Çoban, Ahmet. "Eğitim Fakülteleri ile Eğitim Yüksekokullarının Programlar Açısından Bütünleştirilmesi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.

- Day, Christopher, Jose Pacheco, Maria Annunca Flores, Mark Hadfield, Jose C. Morgado. "The Changing Face of Teaching in England and Portugal: A Study of Work Experiences of Secondary School Teachers", **European Journal of Teacher Education**. 26, 2: 239–251, 2003.
- Demirkol, İlkay. "Expectations for the Roles of Cooperating Teachers and University Supervisors during the Practice Teaching Period as Perceived by University Supervisors, Cooperating Teachers and Student Teachers". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). "Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyon Raporu- Öğretmen Yetiştirme Alt Komisyonu", **8. BYKP**. Ankara: DPT Basımevi, 2000.
- d' Arbon, Tony. "Seeking a Comparative Perspective: A Case Study from Australia", **Mentoring**. Ed: Donald McIntyre, Hazel Hagger ve Margeret Wilkin. London: Kogan Page. İkinci Basım. 1994, ss.54–67.
- Dilek, Dursun ve Ahmet Ş. Özdemir. "İlköğretim Matematik ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanları ve Uygulama Öğretmenleri İle İlişkili Olarak Okul Deneyimi II Dersi Hakkındaki Düşünceleri", Yakın Doğu Üniversitesi'nce düzenlenen **XI. Eğitim Bilimleri Kongresi'** nde sunulan bildiri. Lefkoşa: 23–26 Ekim 2002. (Çoğaltma).
- Donna, Alliston ve Joanna M. Grymes. "Mentoring: Professional Development through Relationship", **The Eric Database EJ 593690**. 1999.
- Eby, Lillian T., E. Mcmanus Stacy, A. Simon Shana ve E. Joyce Russel. "The Protege's Perspective Regarding Negative Mentoring Experiences: The Development of a Taxonomy", **Journal of Vocational Behaviour**. 57, 1: 1–21, 2000.

Eby, L. T. ve T. D. Allen. "Further Investigation of Proteges Negative Mentoring Experiences: Patterns and Outcomes", **Group and Organization Management**. 27: 456–479, 2002.

Edwards, Anne ve Jill Collins. **Mentoring and Developing Practice in Primary Schools**. Celtic, Buckingham, England: Open University Pres., 1996.

Edwards, Anne ve Lynn Protheroe. "Learning to See in Classrooms: What are Student Teachers Learning about Teaching and Learning While Learning to Teach in Schools? ", **British Educational Research Journal**. 29, 2: 227–242, 2003.

Enz, B. ve S. Cook. "Student Teachers' and Cooperating Teachers' Perspectives of Mentoring Functions; Harmony or Dissonance? ", **The Eric Database ED350291**. 1992.

Erişen, Yavuz. "Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerinin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

Eurydice. "The Education System in Germany (2001–2002)", **The Information Database on Education Systems in Europe**. İnternet adresi: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN>. Erişim tarihi: 30.10.2004, 2003a.

_____. "The Education System in France (2001–2002)", **The Information Database on Education Systems in Europe**. İnternet adresi: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN>. Erişim tarihi:30.10.2004, 2003b.

- _____. “The Education System in Norway (2001-2002)”, **The Information Database on Education Systems in Europe**. Internet adresi: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=NO&language=EN>. Erişim tarihi:29.11.2004, 2003c.
- _____. “The Education System in the United Kingdom (2001–2002)”, **The Information Database on Education Systems in Europe**. Internet adresi: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>. Erişim tarihi:01.12.2004, 2003d.
- _____. **The Teaching Profession in Europe: profile, trends and concerns**. Internet adresi:<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet1.htm>. Erişim tarihi: 01.12.2004, 2004.
- Evertson, Carolyn M. ve Margaret W. Smithey. “Mentoring Effects on Proteges’ Classroom Practise: An Experimental Field Study”, **Journal of Educational Research**. 93, 5: 294–304, 2000.
- Feiman-Nemser, S. ve M. Buchmann. “When is Student Teaching Teacher Education?”, **Teaching and Teacher Education**. 3, 4: 255–273, 1987.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M. B., Zeichner, K. “Are Mentor Teachers Teacher Educators?”, **Mentoring**. Ed: Donald McIntyre, Hazel Hagger ve Margeret Wilkin.. London: Kogan Page, 1994, ss.147–165.
- Fish, Della. **Quality Mentoring for Student Teacher**. London: David Fulton Publishers, 1995.
- Fischer, Dietlind. “Mentoring in Teacher Education: The German Case”, 2003. (Çoğaltma).

- Furlong, John ve Trisha Maynard. **Mentoring Student Teachers**. London: Routledge, 1995.
- Furlong, John. "Ideology and Reform in Teacher Education in England: Some Reflections on Cochran-Smith and Fries", **Educational Researcher**. 31, 6: 23–25, 2002.
- Gardner, Phil. "The Early History of School-Based Teacher Training", **Mentoring**. Ed: Donald McIntyre, Hazel Hagger ve Margaret Wilkin. İkinci Basım. Londra: Kagan Page. 1994, ss. 21–36.
- George, Darren ve Paul Mallery. **SPSS for Windows Step by Step A Simple Guide and Reference 11. 0 Update**. ABD: Pearson Education, 2003.
- Giebelhaus, Carmen R. ve Connie Bowman. "Teaching Mentors Is It Worth the Effort?", **The Eric Database ED 438277**. 2000.
- Gilroy, Peter. "Controlling Change: Teacher Education in the UK", **Journal of Education for Teaching**. 28, 3: 247–249, 2002.
- Glaser, Robert. "Expert Knowledge and the Processes of Thinking", **Subject Learning in the Primary Curriculum**. Ed: Patricia Murphy, Michelle Selinger, Jill Bourne ve Mary Briggs. London: The Open University Routledge, 1995, ss.274–288.
- Grimmett, P. ve H. Ratzlaff. "Expectations for the Cooperating Teacher Role", **Journal of Teacher Education**. 28, 6: 41–50, 1986.
- Grove, Karen J. ve Neal Strudler. "Cooperating Teacher Practise in Mentoring Student Teachers Toward Technology Use", Internet adresi: <http://www.unlv.edu/projects/THREAD/docfiles/grant/articles/docs/Grove-Strudler -NECC03.pdf>. Erişim tarihi:15.04.2005, 2003.

- Guttek, Gerald L. **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**. Çeviren: Nesrin Kale. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2001.
- Gündüz, Nevin ve Hakan Sunay. “Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkinliğine İlişkin Görüşleri”, **Çağdaş Eğitim**. 339: 28–38, 2007.
- Gürbüz, Hasan ve Ali Sülün. “Türkiye’de Biyoloji Öğretmenleri ve Biyoloji Öğretmen Adaylarının Nitelikleri”, **Milli Eğitim**. 161:192–204, 2004.
- Gürşimşek, Işık ve Hülya Hamurcu. “Okullarda Uygulama Çalışmalarının Yürütülmesi Sürecinde Verimlilik Açısından Gerekli Görülen Koşullar ve Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Algılar”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. (Özel Sayı) 10: 73–83,1999.
- Güven, İsmail. “Sosyal Bilgiler Alan Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 4, 2: 271–300, 2004.
- Hacıoğlu, Fatma ve Cevat Alkan. **Öğretmenlik Uygulamaları**. Ankara: Alkim Yayınevi, 1995.
- Hakan, Ayhan. “Öğretmenlik Sertifikası Programı Öğrencilerinin Uygulama Sırasında Yaptıkları Deneme Derslerinin Değerlendirilmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 13, 2: 239–254, 1982.
- Hansen, Arvid ve Birte Simonsen. “Mentor, Master and Mother: The Professional Development of Teachers in Norway”, **European Journal of Teacher Education**. 24, 2: 171–183, 2001.

Harmandar, Mansur, Semih Bayrakçeken, Remzi Y. Kıncal, Erdoğan Büyükkasap ve Selahattin Kızılkaya. “Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi’nde Okul Deneyimi Uygulaması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**. 148, 2000. İnternet adresi: <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/148/1.htm>. Erişim tarihi: 09.12.2004.

Hawkey, Kate. “Mentor Pedagogy and Student Teacher Professional Development: A Study of Two Mentoring Relationships”, **Teaching and Teacher Education**. 14, 6: 657–670, 1998.

Hayhoe, Ruth. “Creating a Vision for Teacher Education Between East and West: The Case of The Hong Kong Institute of Education”, **Compare**. 31, 3: 329–345, 2001.

Hicks, N.L. “Eğitim ve Ekonomik Büyüme”, **Eğitim Ekonomisi**. Çeviren: Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz. Ankara: Pegem Yayınları. 1994, ss. 47–62.

Hobson, Andrew J. “Student Teachers’ Perceptions of School-Based Mentoring in Initial Teacher Training ”, **Mentoring & Tutoring**. 10, 1: 5–19, 2002.

Hodkinson, H. ve P. Hodkinson. “Teaching to Learn, Learning to Teach? School-Based Non Teaching Activity in an Initial Teacher Education and Training Partnership Scheme”, **Teaching and Teacher Education**. 15, 3: 273–285, 1999.

Homer. **Odyseia**. Çeviren: Azra Erhat ve A. Kadir. On ikinci Basım. İstanbul: Can Yayınları, 2001.

Illinois University. “Field Experiences,” **Council on Teacher Education**. İnternet adresi: <http://uic.edu/educ/cte/fieldexp.htm>. Erişim tarihi: 03.12.2004.

Irby, Beverly J., Karon Le Compte ve Rafael Lara-Alecio. “New Approaches to Collaborative Education”, **The NEA Higher Education Journal**. 1997. Internet adresi:<http://www2.nea.org/he/heta97/images/s97pg59.pdf>. Erişim tarihi: 25.04.2004.

Kachigan, S. Kash. **Multivariate Statistical Analysis**. İkinci Basım. New York: Radius Press, 1991.

Karakütük, Kasım. **Demokratik Laik Eğitim**. Ankara: Anı Yayınları. 2001.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Yedinci Basım. Ankara: 3 A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. 1995.

Kavcar, Cahit. “Nitelikli Öğretmen Sorunu ”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. (Özel Sayı) 11: 1–13, 1999.

Kavcar, Nevzat, İlhan Sılay, Mübeccel Çakır ve Muhittin Aygün. “Okul Deneyimi Dersi Üzerine Bir İnceleme”, Karadeniz Teknik Üniversitesi’nce düzenlenen **III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**’nda sunulan bildiri. Trabzon: 23–25 Eylül 1999.

Kaya, Y. Kemal. **İnsan Yetiştirme Düzenimiz**. Üçüncü Basım. Ankara: Gül Yayınevi, 1974.

Kiraz, Ercan ve Nihat Uyangör. “Öğretmenlik Uygulamalarında Okul Deneyimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nce düzenlenen **Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**’nda sunulan bildiri. Çanakkale: 27–29 Kasım 1999. (Çoğaltma).

Kiraz, Ercan. “Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Mesleki Gelişiminde Uygulama Öğretmenlerinin İşlevi”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. İnternet adresi: http://www.ebuline.com/sayfa/arsiv/1_2/arsiv_1_2_3.htm. 2003. Erişim tarihi: 09. 11. 2005. (Özet).

_____. “Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği: Ölçü Aracı Geliştirme Örneği”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 1, 4: 387–398, 2003.

_____. “Deneyim Her Zaman İyi Değildir: Denetmenlik Rolünü Yerine Getirmede Aday Öğretmenler ile Uygulama Öğretmenleri Üzerinde Bir Çalışma”, **Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği Yıllık Toplantısı**’nda sunulan bildiri özeti. 13 Nisan 2004. İnternet adresi: http://convention.allacademic.com/aera2004/viewpaper_info.html?pub_id=1553&part_id1=902187. Erişim tarihi: 09.11.2005.

Kocabaş, Ayfer, Gönül Durukafa, Işık Gürşimşek ve Doğan Günay. “1998–1999 Öğretim Yılı Güz Yarıyılı Buca Eğitim Fakültesi Uygulama Okulları İşbirliği Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. 12: 44–55, 2000.

Koç, Gürcü ve Özcan Demirel. “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Etkisi”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. (Özel Sayı) 10: 27–36, 1999.

Korkmaz, İsa ve Sait Akbaşlı. “Okul Deneyimi I Çalışmasının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi”, **Eğitim Araştırmaları**. 5:1–3, 2001.

Köroğlu, Hayrettin, Neş’e Başer ve Güneş Yavuz. “Okullarda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 19: 85–95, 2000.

- Kullman, John. "Mentoring and the Development of Reflective Practice: Concepts and Context", **The ERIC Database** EJ589700. 1998.
- Kuyumcu, Aslihan. "Foreing Language Teacher Education and Teaching Practise in Turkey". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
- Linda, Lohr. "Assistance and Review: Helping New Teachers Get Started", **The Eric Database** ED590517. 1999.
- Lunenber, Meike. "New Qualifying Requirements for the Mentoring of Student Teachers in the Netherlands", **European Journal of Teacher Education**. 22, 2-3:159–171, 1999.
- "Matematikte Sınıfta Kaldık", **Cumhuriyet Gazetesi** (30 Nisan 2001).
- Maynard, Trisha ve John Furlong. "Learning to Teach and Models of Mentoring", **Mentoring**. Ed: Donald McIntyre, Hazel Hagger ve Margaret Wilkin. Londra: Kagan Page.1994, ss. 69–85.
- McMahon, W.W. "Eğitimin Dışsallıkları", **Eğitim Ekonomisi**. Çeviren: Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz. Ankara: Pegem Yayınları. 1994, ss. 29–38.
- McIntyre, Donald. "Designing a Teacher Education Curriculum fom Research and Theory on Teacher Knowledge", **Teachers' Professional Learning**. Ed: J. Calderhead. London: Falmer Press. 1994, ss. 4-23.
- Merç, Ali. "Reflections of Pre-Service EFL Teachers throughout Their Teaching Practicum: What Has been Good? What Has Gone Wrong? What Has Changed?".Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB).**Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1992.

_____.“Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Arasında Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Koordinasyon ve İş Birliği Protokolü”, **Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü**. Ankara: 1998a.(Çoğaltma).

_____.**Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1998b.

_____.“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”. 2002. İnternet adresi: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/>. Erişim tarihi:15.04.2006.

_____.“Öğretmenlik Uygulaması Semineri Hakkında Genelge” (Sayı: 219/5638 ve No: 2003/92), Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2003.

_____.“Öğretmenlik Uygulaması Semineri Hakkında Yazı” (Sayı: 4047), Milli Eğitim Bakanlığı Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2004.

_____. “OECD Pisa Projesine Türkiye'nin Katılımı”. (Basın Bildirisi) İnternet adresi:<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm>. Erişim tarihi: 25.09.2006, 2006.

Moore, Rita. “Reexamining The Field Experiences of Preservice Teachers”, **Journal of Teacher Education**. 54, 1: 42–55, 2003.

“Moser, C.A. ve G. Kalton. Survey Methods in Social Investigation. Second Edition. Heinemann, 1971.” Niyazi Karasar. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Yedinci Basım. Ankara: 3 A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. 1995, s.181’deki alıntı.

NEA (The NEA Foundation for The Improvement of Education). “Creating a Teacher Mentoring Program”, **News & Publications**. 1999. Internet adresi:<http://www.nfie.org/publications/mentoring.htm>. Erişim tarihi: 10.04.2003.

Oral, Behçet ve Abidin Dağlı. “Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimine İlişkin Algıları”, **Çağdaş Eğitim**. 254: 18–24, 1999.

ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) **2002 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu**. Ankara: Meteksan. 2002.

Özer, Bekir. “1990’lı Yılların Başında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme-Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 3, 2: 27–35, 1990.

Paker, Turan. "Teaching Practice From Student Teachers' Perspective", **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 6, 6: 111–118, 2000.

Phillips, T.M ve B.S. Mc Minn. “Southeast Selection Criteria for Cooperating Teachers”, **Education**. 121:177–185, 2000.

Psacharopoulos, G. ve M. Woodhall. “Eğitimin Ekonomik Büyümeye Katkısı”, **Eğitim Ekonomisi**. Çeviren: Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz. Ankara: Pegem Yayınları. 14, 1994, ss. 39–46.

- Robinson, Irene ve John Robinson. "Learning to Live with Inconsistency in Student Entitlement and Partnership Provision", **Mentoring & Tutoring**. 17, 3: 223–239, 1999.
- Ross, Dona L. "Cooperating Teachers Facilitating Reflective Practice for Student Teachers in Professional Development School", **PreQuest Education Complete**. 122, 4: 682–687, 2002.
- Rowley, James B. "The Good Mentor", **The Eric Database EJ 58566**. 1999.
- Sağlam, Çiçek ve Miraç Sağlam. "Okul Deneyimi Derslerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Yakın Doğu Üniversitesi'nce düzenlenen **XI. Eğitim Bilimleri Kongresi'** nde sunulan bildiri. Lefkoşa: 23–26 Ekim 2002. (Çoğaltma).
- Sağlam, Mustafa. **Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1999.
- Saka, A. Zeki ve A. Rıza Akdeniz. "Fizik Öğretmen Adaylarına Uygulama Öğretmenleri Tarafından Uygulanmakta Olan Etkinliklerin Belirlenmesi", **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. (Özel Sayı) 10: 327–334, 1999.
- Santoro, Ninetta. "Relationships of Power: An Analysis of School Practicum Discourse", **Journal of Intercultural Studies**. 20, 1: 31–42, 1999.
- Senemoğlu, Nuray. "İngiltere'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye İle Karşılaştırılması - Türkiye'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirilmesinin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu Özel Sayısı) 8: 143–156, 1992.

_____.“Fakülte-Okul İşbirliği”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nce düzenlenen **21.Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Değerlendirilmesi Paneli’nde** sunulan bildiri. Eskişehir: 18 Nisan 2003. (Çoğaltma).

Sevik, Mustafa.“Building Teacher Confidence: The Views of Modern Foreign Language Students in Training”.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Newcastle: Newcastle University, 1997.

Sevim, Serkan. “Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kapsamında Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2002.

Sienty, Sarah Fain. “The Changing Roles of Student Teacher Supervisors”, **Education**.117, 4: 506–510, 1997.

Silva, D. Yendol. “The Meaning of Supervision for Mentor Teacher”, **The Eric Database AN: ED443813**. 2000.

Sosik, John J. ve M. Godshalk “The Role of Gender in Mentoring: Implications for Diversified and Homogenous Mentoring Relationships”, **The Eric Database AN: EJ609277**. 2000.

Stanulis, R. Nevins ve Dee Russel. “Jumping in: Trust and Communication in Mentoring Student Teachers”, **Teaching and Teacher Education**. 16, 1: 65–80, 2000.

Teacher Training Agency (TTA). “Join the Student Associates Scheme”, 2002. İnternet adresi:<http://www.tda.gov.uk/Home/Recruit/experienceteaching/jointhestudentassociatesscheme.aspx>. Erişim tarihi:15.09.2003.

Tezbaşaran, Ata. **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. İkinci Basım. Ankara: Türk Psikologlar Derneği, 1997.

The Research Council of Norway. **Programme for Practise-based R & D in Primary School through Secondary Schools and Teacher Education (2005-2008) Work Programme**. 2005. Internet adresi: <http://www.forskingsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urlvedleggfil&blobheader=application/pdf&blobkey=id&blobtable=Vedlegg&blobwhere=1150212630662&ssbinary=true>. Erişim tarihi: 25.05.2006, 2005.

Tomlinson, Peter. **Understanding Mentoring**. Buckingham: Open University Press, 1998.

Toprakçı, Erdal ve Ahmet Üstün. “Okul Deneyimi Dersleri Uygulamalarına Uygulama Okulu ve Personelinin Bakışı (Sivas ve Amasya İlleri Karşılaştırması)”, Yakın Doğu Üniversitesi’nce düzenlenen **XI. Eğitim Bilimleri Kongresi**’ nde sunulan bildiri. Lefkoşa: 23–26 Ekim 2002. (Çoğaltma).

Tüfekçi, Serap. “Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. (Özel Sayı) 10: 211–216, 1999.

Ünver, Gülsen Bağcıoğlu. “Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Becerilerini Geliştirme”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

Ünver, Gülsen ve Gülçin Eroğlu. “Uygulama Öğretmeninin Öğretmen Adayına Karşı Davranışları”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. 2, 3: 16–29, 2003.

Wang J. ve S. J. Odell. “Mentored Learning to Teach According to Standards Based-Reform: A Critical Review”, **Review of Education Research**. 72, 3: 481–546, 2002.

- Wang J., M. Sandra ve S. J. Odell. "Mentor-Novice Conversations About Teaching: A Comparison of Two U.S. and Two Chinese Cases". Internet adresi: <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/j.1467-620.2004.00358.x?journalCode=tcre>. Erişim tarihi:21.11.2006, 2004.
- Washington State University. **Quality of Field**. Internet adresi:<http://www.vancouver.wsu.edu/fac/probst/mentoring.rtf>. Erişim tarihi: 05.04. 2003.
- Wilkin, Margaret. "Initial Training as a Case of Postmodern Development: Some Implications for Mentoring", **Mentoring**. Ed: Donald McIntyre, Hazel Hagger ve Margaret Wilkin. İkinci Basım. Londra: Kagan Page. 1994, ss.37–53.
- Williams, E. A., G. W. Butt, C. Gray, S. Leach, A. Marr ve A. Soaves. "Mentors Use of Dialogue within a Secondary Initial Teacher Education Partnership", **The Eric Database EJ 576684**. 1998.
- Woodhall, M. "İnsan Sermayesi Kavramı", **Eğitim Ekonomisi**. Çeviren: Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz. Ankara: Pegem Yayınları. 1994, ss. 19-27.
- Woods, A. M. ve Jerie Weasmer. "Great Expectations for Student Teachers: Explicit and Implied", **PreQuest Education Complete**. 123, 4: 681–688, 2003.
- Woolley, S. L. "What Student Teachers Tell Us", **The ERIC Database ED430963**. 1997.
- Wyatt, F. R., N. Meditz, M. Reeves ve M. Carra. "A Cohort Model for Supervision of Preservice Teachers", **The Eric Database EJ590518**. 1999.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi'nin Kuruluşu (19/09/1997 Tarihli Karar). 1997. Internet adresi: <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmenyetistirmekomitesi.htm>. Erişim tarihi: 20.03.2003.

_____.”Eğitim Fakóltesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları”, 1998a. Internet adresi: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/giris.doc. Erişim tarihi: 20.05.2004.

_____. **Uygulamalı Dersler**. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu, 1998b.

_____.“Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon”, 1998c. Internet adresi:http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmenegitimindestandartlarve_akreditasyon.htm. Erişim tarihi: 09.09.2004.

Zanting, A., V. Nico ve J. D. Vermunt. “Student Teachers Eliciting Mentors’ Practical Knowledge and Comparing it to Their Own Beliefs”, **Teaching and Teacher Education**. 17: 725–740, 2001.

EKLER

EK 1

UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN ÖZELLİKLERİ İLE
SORUNLARINI BELİRLEME ANKETİ
(Uygulama Öğretmenlerine Yönelik)

Sayın Uygulama Öğretmenim,

Bu anket, “Öğretmen Eğitiminde Uygulama Öğretmenliği Uygulamasının Değerlendirilmesi” adlı araştırma için gerekli olan verilerin bir bölümünü toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu anket aracılığıyla, Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında okullarda, öğretmen adaylarının mesleki yönden yetişmelerinde kılavuzluk yapan siz uygulama öğretmenlerinin özellikleri ile uygulama öğretmenliği görevini yürütürken karşılaştığınız sorunlar saptanmaya çalışılacaktır. Toplanacak bilgiler bilimsel amaç dışında kullanılmayacaktır. Bu nedenle, ankete kimliğinizi belli edecek herhangi bir şey yazmanıza gerek yoktur.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde uygulama öğretmeni olarak sizin kişisel ve mesleki özelliklerinize, ikinci bölümde ise uygulama öğretmenliğinde karşılaştığınız olası sorunlarla ilgili maddelere yer verilmiştir. Yapılan araştırmanın amacına ulaşması, sizin anketteki maddeleri içten, doğru ve eksiksiz yanıtlamanıza bağlıdır. Bu nedenle, lütfen anketteki her bir maddeyi titizlikle okuyunuz ve gerçekçi biçimde yanıtlayınız.

Yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Ramazan Sağ

Adres
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Eskişehir

İletişim
Tel: 248 2122497
e-posta:rsag20left@gmail.com

Anket Kodu: A/

Ek 1-devam

KİŞİSEL VE MESLEKİ ÖZELLİKLER

1. Görev yaptığınız:

İl/ İlçe :...../.....

Okul :.....

Brans(Dal) :.....

2. Cinsiyetiniz:

Kadın

Erkek

3. En son bitirdiğiniz programın niteliği:

2 yıllık önlisans

4 yıllık lisans

Yüksek lisans

Doktora

4. Öğretmenlikteki deneyiminiz:

1-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16-20 yıl

21-25 yıl

26-30 yıl

31 yıl ve üstü

5. Uygulama öğretmenliğindeki deneyiminiz:

1-3 yıl

4 -6 yıl

7 yıl ve üstü

6. Uygulama öğretmenliğiyle ilgili olarak katılmış olduğunuz hizmetiçi eğitim etkinlikleri ve elde ettiğiniz basılı kaynaklar (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması konusunda genel bilgilerin verildiği bir-iki saat süreli toplantı, konferans, görüşmeler.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasının amaç, içerik ve yönteminin ayrıntılı olarak ele alındığı, tartışıldığı dört- beş saat süreli seminerler.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması kapsamında yer alan iletişim becerileri, yeni teknolojileri kullanma gibi çeşitli konularda öğretmenleri geliştirmeye dönük hizmetiçi eğitim programları.

Üniversitede uygulama öğretmenlerinin izlemelerine olanak tanınan dersler.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile ilgili tanıtıcı bilgileri içeren kılavuzlar.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili hiçbir etkinliğe ya da programa katılmadım.

KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Aşağıda uygulama öğretmenliği görevinizi yürütürken karşılaşma olasılığı bulunan başlıca sorunlar sıralanmıştır. Her bir maddede yer verilen soruna -sorunla karşılaşma durumunuza göre- ne ölçüde katıldığınızı X işareti ile işaretleyerek belirtiniz Ayrıca bunların dışında karşılaştığınız sorunlar varsa, onları da aşağıda bırakılan boşluğa yazınız.

	Maddeler	Katılma Derecesi				
		Tamamen katılıyorum	Oldukça çok katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1.	Okul uygulama çalışmalarına ilişkin kılavuz, broşür gibi bilgilendirme gereçleri yetersiz.					
2.	Öğretmen adayıyla ilgili doldurulacak formlar ile dosya içerikleri konularında yeterli bilgim yok.					

Ek 1- devam

3.	Okul uygulama çalışma programlarında yer alan birtakım etkinlikleri (mikro öğretim tekniğini uygulama, çalışma yaprakları üretme vb.) uygulamada zorlanıyorum.					
4.	Yetiştirilmesi için verilen öğretmen adayı sayısının çok (6'nın üstünde) olmasından dolayı kılavuzluk görevini yeterince yerine getiremiyorum.					
5.	Öğretmen adayı yetiştirme görevinden kaynaklanan iş yoğunluğuyla baş etmekte zorlanıyorum.					
6.	Öğretmen adayının ders dışı (resmi törenler, okul yönetimi vb.) uygulama çalışmalarını sağlamada güçlükler yaşıyorum.					
7.	Uygulama okulu koordinatörüyle okul uygulama çalışmaları konusunda iletişim sağlamada sıkıntılar yaşıyorum.					
8.	Okul uygulama çalışmalarıyla ilgili sorunları çözmeye yönelik ilgililerden danışmanlık yardımı alamıyorum.					
9.	Okul uygulama çalışmalarında ilgililerle işbirliği yapmada güçlükler yaşıyorum.					
10.	Öğretmen adaylarının okulda rahatça çalışabilmeleri için okulun bütün olanaklarını kullanamıyorum.					
11.	Uygulama öğretim elemanı ile okul uygulama çalışmaları konularında iletişim sağlamada zorluk çekiyorum.					
12.	Gerek okul uygulama çalışmalarına gerekse öğretmenlik mesleğine ilişkin kendimi geliştirme hizmetlerinden yoksunum.					
13.	Okul uygulama çalışmaları konusunda görüşlerimi ilgililerle paylaşamıyorum.					
14.	Öğretmen adayı yetiştirme ilgi alanıma girmediğinden okul uygulama çalışmalarında verimli olamıyorum.					
15.	Yaşça benden küçük olan öğretmen adaylarıyla iletişim kurmakta zorlanıyorum.					
16.	Farklı cinsiyetteki öğretmen adaylarıyla birlikte çalışmakta güçlük çekiyorum.					
17.	Aynı cinsiyetteki öğretmen adaylarıyla birlikte çalışmada sıkıntı yaşıyorum.					

Yukarıda belirtilenlerin dışında karşılaştığınız sorunlar varsa, lütfen buraya yazınız.

EK 2

UYGULAMA ÖĞRETMENİNİ SEÇME YÖNTEMİ İLE YETİŞTİRME ETKİNLİKLERİNİ
BELİRLEME ANKETİ

(Fakülte Uygulama Koordinatörü ile Uygulama Öğretim Elemanına Yönelik)

Sayın Öğretim Elemanı,

Bu anket, “Öğretmen Eğitiminde Uygulama Öğretmenliği Uygulamasının Değerlendirilmesi” adlı doktora araştırması için gerekli olan verilerin bir bölümünü toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu anket aracılığıyla, okul uygulama çalışmaları kapsamında öğretmen adaylarının mesleki yönden yetişmelerini sağlamak üzere görevlendirilen uygulama öğretmenin seçimi ve onların yetiştirilmesiyle ilgili bilgiler toplanacaktır. Toplanacak bu bilgiler bilimsel amaç dışında kullanılmayacaktır. Bu nedenle, ankete kimliğinizi belli edecek herhangi bir şey yazmanız gerekmemektedir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sizlerle ilgili kişisel özelliklere, ikinci bölümde ise Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında uygulama öğretmeni olarak görev yapmak üzere görevlendirilen öğretmenlerin seçimine ve yetiştirilmesine yönelik maddeler yer almaktadır. Yapılan araştırmanın amacına ulaşması, bildiğiniz gibi, sizin anketteki maddeleri içten, doğru ve eksiksiz yanıtlamanıza bağlıdır. Bu nedenle, lütfen anketteki her bir maddeyi titizlikle okuyunuz ve gerçekçi biçimde yanıtlayınız.

Yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Ramazan Sağ

Adres
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Eskişehir

İletişim
Tel: 248 2122497
e-posta:rsag20left@gmail.com

Anket Kodu: B/

Ek 2- devam

KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNİZ

- Görev yaptığınız kurum
 üniversite:.....
 fakülte :
 bölüm :
 program :
- Göreviniz (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.):
 Fakülte uygulama koordinatörü
 Bölüm uygulama koordinatörü
 Anabilim dalı uygulama koordinatörü
 Uygulama öğretim elemanı

UYGULAMA ÖĞRETMENİNİN SEÇİMİ

- Uygulama öğretmeni olarak görev yapacak öğretmenleri belirlemede herhangi bir seçme işlemi yapılıyor mu?
 Evet Hayır
- Uygulama öğretmenleri seçerek belirleniyorsa, (üstteki soruya “Evet” yanıtını vermişseniz) seçme işlemi kimler tarafından yapılıyor?
 Uygulama okulu koordinatörüyle uygulama öğretim elemanı birlikte
 Uygulama okulu koordinatörünce
 Uygulama öğretim elemanınca
 Başka:

- Uygulama öğretmenleri seçerek belirleniyorsa, seçiminde aşağıdaki ölçütlerden hangisi ya da hangileri göz önünde bulunduruluyor?(Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.)
 Öğretmenlik mesleğinde deneyimli olma
 Daha önce uygulama öğretmenliği yapma
 Okul uygulama çalışmalarıyla ilgili hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılma
 Örnek öğretmen tutum ve davranışlarına sahip olma
 Dalında/branşında başarılı bir öğretmen olma
 Uygulama öğretmeni olmaya istekli olma
 Başka:

Ek 2- devam

UYGULAMA ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME

- Uygulama okullarında Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında öğretmen adaylarına kılavuzluk yapmak üzere görevlendirilen öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak yetiştirilmesi amacıyla aşağıda belirtilen hizmetlerden hangisini ya da hangilerini veriyorsunuz? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.)
 - () Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması konusunda genel bilgilerin verildiği bir-iki saat süreli toplantı, konferans, görüşmeler.
 - () Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasının amaç, içerik ve yönteminin ayrıntılı olarak ele alındığı, tartışıldığı dört-beş saat süreli seminerler.
 - () Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması kapsamında yer alan iletişim becerileri, yeni teknolojileri kullanma gibi çeşitli konularda öğretmenleri geliştirmeye dönük hizmetiçi eğitim programları.
 - () Uygulama öğretmenlerine fakültede kendi branşıyla ilgili dersleri izleme olanağı.
 - () Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile ilgili tanıtıcı bilgiler içeren kılavuzlar.
 - () Henüz bu türden hizmetiçi eğitim programları düzenlenmedi.
 - () Başka:.....
.....

Teşekkür ederim.

EK 3

UYGULAMA ÖĞRETMENLİĞİ ROLLERİ ÖLÇEĞİ
(Öğretmen Adayına Yönelik)

Sevgili Öğretmen Adayı,

Bu ölçek, Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılmakta olan “Öğretmen Eğitiminde Uygulama Öğretmenliği Uygulamasının Değerlendirilmesi” adlı doktora araştırması için gerekli olan verilerin bir bölümünü toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek aracılığıyla, okul uygulama çalışmaları kapsamında sizlerin mesleki yönden yetişmenizi sağlamak üzere “uygulama öğretmeni” olarak görevlendirilen öğretmenlerin “uygulama öğretmeni rolleri”ni ne ölçüde yerine getirdiklerine ilişkin bilgiler elde edilmeye çalışılacaktır. Elde edilecek olan bu bilgiler bilimsel amaç dışında kullanılmayacaktır. Bu nedenle, ölçeğe kimliğinizi belli edecek herhangi bir şey yazmanıza gerek yoktur.

Ölçek iki bölümden ve otuz iki maddeden oluşmaktadır. Birinci bölümde sizlerle ilgili kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında görev yapan öğretmenlerin yerine getirmeleri beklenen “uygulama öğretmeni rolleri”ne ilişkin maddeler yer almaktadır. Bu maddeleri okullarda size kılavuzluk yapan uygulama öğretmenlerini göz önünde bulundurarak yanıtlayınız. Yapılan araştırmanın amacına ulaşması, sizin ölçekteki maddeleri içten, doğru ve eksiksiz yanıtlamanıza bağlıdır. Bu nedenle, lütfen ölçekteki her bir maddeyi titizlikle okuyunuz ve gerçekçi biçimde yanıtlayınız.

Yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Ramazan Sağ

Adres
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Eskişehir

İletişim
Tel: 248 2122497
e-posta:rsag20left@gmail.com

Araç Kodu:C/...

Ek 3- devam

KİŞİSEL BİLGİLER

- Cinsiyetiniz
 Kadın Erkek

Öğrenim gördüğünüz
 üniversite :.....
 fakülte :.....
 bölüm :.....
 program/brans :.....

- Okul uygulama çalışmaları ile ilgili aldığınız dersler:
 Okul Deneyimi I
 Okul Deneyimi II
 Öğretmenlik Uygulaması

ÖLÇEK

Dikkat: Çalışmada ve aşağıdaki ölçek maddelerinde geçen “uygulama öğretmeni”, okullarda Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini yürütmekle görevli öğretmen anlamını taşımaktadır. Bu nedenle, lütfen, ölçek maddelerini bunu göz önünde tutarak işaretlemeye özen gösteriniz.

Yönerge:

Okul uygulama çalışmalarında size kılavuzluk yapan uygulama öğretmenlerinizin “uygulama öğretmeni rolleri”ni ne ölçüde yerine getirdiklerini aşağıdaki her bir maddenin karşısına katılma derecenizi X işareti ile işaretleyerek belirtiniz.

	Maddeler	Katılma Derecesi				
		Tamamen katılıyorum	Oldukça çok katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
	Uygulama öğretmenim					
1	kendisinden farklı olan görüşlerimi saygı ile karşılar.					
2	yanlışlarıma ve eksikliklerime karşı hoşgörülü davranır.					
3	bana değer verdiğini değişik biçimlerde davranışlarıyla gösterir.					
4	ben ders verirken müdahale etmeden beni sabırla izler.					
5	kendisiyle meslektaş olduğumuzu her fırsatta bana hissettirir.					
6	okuldaki öğretmenler için ayrılmış yerleri benim de kullanmam konusunda gerekli çabayı harcar.					
7	kendisine her zaman ulaşabilmem için gerekli olan koşulları sağlar.					
8	öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri ve deneyimlerini benimle paylaşır.					
9	meslekte başarılı olup olamayacağım konusunda yaşadığım belirsizlikleri gidermede bana yardımcı olur.					
10	öğretmenlik mesleği bakımından güçlü ve geliştirmeye açık olan yanlarımı açıkça söyler.					
11	okulda/derste karşılaştığım sorunları çözmemde öneriler sunar.					

Ek 3- devam

12	öğretmenlerle uyumlu çalışabilmem için onlara karşı nasıl davranacağım konusunda bana önerilerde bulunur.					
13	öğretim öncesinde, dersi nasıl daha iyi işleyebileceğime yönelik önerilerde bulunur.					
14	beni sınıfta çeşitli öğrenci tanıma tekniklerini kullanmaya yöneltir.					
15	açıklamalarıyla öğretim becerilerini (derse başlama, açıklama yapma, derse katılımı sağlama vb.) yerine getirmede başarılı ya da başarısız olduğum yanları fark etmemi sağlar.					
16	derslerin işlenmesinde yararlanan, okuldaki laboratuvar, spor salonu, eğitim araç-gereçleri gibi fiziki olanakları tanıtır.					
17	öğretmenlik mesleğiyle ilgili düşüncelerimi tartışabileceğim ortamlar yaratır.					
18	okul yönetiminin nasıl işlediğine ilişkin örnek durumları gözlemem için yardımcı olur.					
19	ders planlarının nasıl yapılacağını örnek göstererek açıklar.					
20	kendi hazırladığı ders planlarını incelemem için izin verir.					
21	uygulama okulunda yapacağım çalışmalarını benimle birlikte planlar.					
22	kendi öğretim etkinlikleri konusunda görüş bildirmeme izin verir.					
23	mesleki yönden kendisinin güçlü ve eksik yanları üzerinde konuşmaktan çekinmez.					
24	yeni fikirlere açık olduğunu davranışlarıyla gösterir.					
25	yeni şeyler öğrenmeye çaba gösterir.					
26	kendi öğretim etkinliklerinde yeni teknolojileri kullanmaya özen gösterir.					
27	öğretim yapma konusunda kendime olan güvenimi geliştirmeye yönelik davranışlar sergiler.					
28	sınıfın öğretim sorumluluğunu bana güven duyarak verir.					
29	öğretimde özgün uygulamalar yapmam için beni yüreklendirir.					
30	okulun tüm olanaklarını kullanmamda bana yardım eder.					
31	yapacağım uygulama ile ilgili olarak duyduğum kaygı ve korkular üzerinde benimle konuşur.					
32	başarılı bir öğretmen olabileceğime olan güvenini davranışlarıyla bana gösterir.					
33	sınıfta çeşitli oturma düzenlerini kullanarak bunların etkilerini bana gösterir.					
34	çeşitli sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak bana örnekler sunar.					
35	öğrencilerle ilgili olarak benim veli görüşmelerine katılmamı sağlar.					

Ek 3- devam

36	öğrencilere verdiği ders ödevleriyle ilgili bana açıklamalarda bulunur.					
37	bana mesleki alandaki dergi ve kitap gibi benzeri yayınları, yönetmelikleri, yasaları görme/inceleme şansı verir.					

Teşekkür ederim.

EK 4

FAKÜLTE İZİN BELGESİ

03.04.2006

BURDUR EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA
BURDUR

Hizmetöncesi öğretmen eğitiminin önemli bileşenlerinden “uygulama öğretmenliği” konusunun araştırılmasında öğretmen adaylarının görüşlerini almak üzere bir ‘Uygulama Öğretmeni Roller Ölçeği’nin geliştirilmesi düşünülmektedir. Dekanlığımızın da uygun gördüğü takdirde, aracın ön deneme niteliğindeki uygulamasını 10 ile 14 Nisan 2006 tarihleri arasında aşağıda belirtilmiş bölümlerin 1.öğretim son sınıf öğrencilerine uygulamak istiyorum.

Gereğini arz ederim. Saygılarımla.

Ramazan SAĞ
Araştırmacı

Bölümler:

1. Sınıf Öğretmenliği
2. Okulöncesi Öğretmenliği
3. Fen Bilgisi Öğretmenliği
4. Türkçe Eğitimi Öğretmenliği
5. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
6. Beden Eğitimi Öğretmenliği
7. Müzik Öğretmenliği
8. Resim Is Öğretmenliği

Eki: Bir adet Uygulama Öğretmenliği Roller Ölçeği

EK 5
VARYANS DEĞERLERİ

Değişkenler	Başlangıç	Yük	Değişkenler	Başlangıç	Yük
VAR00001	1,000	,591	VAR00039	1,000	,566
VAR00002	1,000	,642	VAR00040	1,000	,588
VAR00003	1,000	,682	VAR00041	1,000	,534
VAR00004	1,000	,604	VAR00042	1,000	,675
VAR00005	1,000	,633	VAR00043	1,000	,634
VAR00006	1,000	,658	VAR00044	1,000	,629
VAR00007	1,000	,685	VAR00045	1,000	,648
VAR00008	1,000	,718	VAR00046	1,000	,662
VAR00009	1,000	,575	VAR00047	1,000	,674
VAR00010	1,000	,539	VAR00048	1,000	,697
VAR00011	1,000	,550	VAR00049	1,000	,733
VAR00012	1,000	,624	VAR00050	1,000	,680
VAR00013	1,000	,640	VAR00051	1,000	,641
VAR00014	1,000	,635	VAR00052	1,000	,625
VAR00015	1,000	,559	VAR00053	1,000	,657
VAR00016	1,000	,655	VAR00054	1,000	,657
VAR00017	1,000	,676	VAR00055	1,000	,648
VAR00018	1,000	,542	VAR00056	1,000	,658
VAR00019	1,000	,624	VAR00057	1,000	,678
VAR00020	1,000	,554	VAR00058	1,000	,708
VAR00021	1,000	,630	VAR00059	1,000	,722
VAR00022	1,000	,605	VAR00060	1,000	,704
VAR00023	1,000	,708	VAR00061	1,000	,628
VAR00024	1,000	,654	VAR00062	1,000	,714
VAR00025	1,000	,588	VAR00063	1,000	,607
VAR00026	1,000	,630	VAR00064	1,000	,646
VAR00027	1,000	,632	VAR00065	1,000	,628
VAR00028	1,000	,572	VAR00066	1,000	,552
VAR00029	1,000	,590	VAR00067	1,000	,683
VAR00030	1,000	,657	VAR00068	1,000	,684
VAR00031	1,000	,536	VAR00069	1,000	,698
VAR00032	1,000	,564	VAR00070	1,000	,553
VAR00033	1,000	,598	VAR00071	1,000	,566
VAR00034	1,000	,546	VAR00072	1,000	,585
VAR00035	1,000	,609	VAR00073	1,000	,709
VAR00036	1,000	,580	VAR00074	1,000	,729
VAR00037	1,000	,576	VAR00075	1,000	,660
VAR00038	1,000	,608	VAR00076	1,000	,652

Faktör Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

EK 6

TOPLAM AÇIKLANAN VARYANS

Maddeler	Öz Değerler			Faktör Yükleri			Döndürülmüş Biçimi		
	Yük	Varyans %	Toplam %	Yük	Varyans %	Toplam	Yük	Varyans %	Toplam
1	26,444	34,795	34,795	26,444	34,795	34,795	7,262	9,555	9,555
2	4,793	6,306	41,101	4,793	6,306	41,101	6,746	8,877	18,432
3	2,053	2,702	43,803	2,053	2,702	43,803	6,610	8,698	27,130
4	1,855	2,441	46,244	1,855	2,441	46,244	3,788	4,984	32,114
5	1,629	2,143	48,388	1,629	2,143	48,388	3,069	4,038	36,152
6	1,449	1,906	50,293	1,449	1,906	50,293	3,060	4,026	40,179
7	1,440	1,894	52,188	1,440	1,894	52,188	3,029	3,986	44,164
8	1,409	1,854	54,042	1,409	1,854	54,042	2,754	3,624	47,788
9	1,318	1,735	55,777	1,318	1,735	55,777	2,671	3,515	51,303
10	1,216	1,600	57,377	1,216	1,600	57,377	2,217	2,918	54,220
11	1,186	1,561	58,938	1,186	1,561	58,938	1,845	2,428	56,648
12	1,131	1,488	60,426	1,131	1,488	60,426	1,796	2,363	59,011
13	1,034	1,361	61,787	1,034	1,361	61,787	1,616	2,126	61,138
14	1,023	1,347	63,134	1,023	1,347	63,134	1,517	1,996	63,134
15	,993	1,307	64,441						
16	,956	1,257	65,698						
17	,938	1,235	66,933						
18	,915	1,205	68,137						
19	,839	1,104	69,242						
20	,810	1,065	70,307						
21	,785	1,033	71,340						
22	,775	1,020	72,360						
23	,770	1,013	73,373						
24	,735	,967	74,340						
25	,723	,951	75,291						
26	,701	,923	76,214						
27	,666	,877	77,091						
28	,651	,857	77,948						
29	,635	,835	78,784						
30	,630	,828	79,612						
31	,611	,803	80,415						
32	,591	,777	81,193						
33	,582	,765	81,958						
34	,565	,744	82,702						
35	,552	,727	83,428						
36	,517	,680	84,108						
37	,509	,669	84,778						
38	,503	,662	85,440						
39	,480	,632	86,072						
40	,463	,609	86,680						
41	,459	,604	87,285						

Ek 6- devam

42	,453	,596	87,881						
43	,424	,558	88,439						
44	,410	,540	88,979						
45	,392	,516	89,495						
46	,384	,505	90,000						
47	,382	,502	90,502						
48	,366	,482	90,984						
49	,355	,467	91,451						
50	,349	,459	91,910						
51	,342	,451	92,361						
52	,337	,443	92,804						
53	,323	,425	93,229						
54	,318	,419	93,648						
55	,312	,410	94,058						
56	,301	,396	94,454						
57	,298	,392	94,845						
58	,285	,376	95,221						
59	,276	,363	95,584						
60	,270	,356	95,940						
61	,269	,354	96,294						
62	,255	,335	96,629						
63	,242	,319	96,948						
64	,226	,298	97,246						
65	,220	,290	97,536						
66	,213	,280	97,816						
67	,209	,275	98,091						
68	,196	,258	98,348						
69	,187	,246	98,594						
70	,178	,234	98,828						
71	,169	,222	99,051						
72	,158	,208	99,259						
73	,157	,206	99,466						
74	,150	,198	99,663						
75	,129	,170	99,834						
76	,126	,166	100,000						

Faktör Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

EK 7

SEÇİLMİŞ MADDELERİN VARYANSI

Maddeler	Öz Değerler			Faktör Yükleri			Döndürülmüş Biçimi		
	Yük	Varyans %	Toplam %	Yük	Varyans %	Toplam %	Yük	Varyans %	Toplam %
1	14,548	39,318	39,318	14,548	39,318	39,318	5,660	15,297	15,297
2	2,378	6,428	45,747	2,378	6,428	45,747	4,646	12,557	27,854
3	1,504	4,065	49,812	1,504	4,065	49,812	3,959	10,699	38,553
4	1,158	3,129	52,941	1,158	3,129	52,941	3,645	9,850	48,404
5	1,144	3,091	56,032	1,144	3,091	56,032	2,822	7,628	56,032
6	,976	2,637	58,669						
7	,939	2,537	61,206						
8	,914	2,471	63,677						
9	,870	2,350	66,028						
10	,778	2,104	68,131						
11	,756	2,044	70,175						
12	,690	1,864	72,039						
13	,684	1,848	73,887						
14	,656	1,772	75,659						
15	,644	1,741	77,400						
16	,604	1,632	79,033						
17	,589	1,593	80,626						
18	,560	1,514	82,139						
19	,538	1,453	83,592						
20	,502	1,357	84,948						
21	,471	1,274	86,223						
22	,459	1,242	87,464						
23	,448	1,210	88,674						
24	,435	1,177	89,851						
25	,374	1,010	90,861						
26	,358	,967	91,828						
27	,356	,962	92,790						
28	,346	,936	93,726						
29	,319	,863	94,589						
30	,312	,844	95,433						
31	,291	,788	96,220						
32	,274	,741	96,962						
33	,256	,691	97,653						
34	,248	,670	98,323						
35	,229	,619	98,942						
36	,210	,567	99,509						
37	,182	,491	100,000						

Faktör Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

EK 8

VARYANSI % 40'IN ÜSTÜNDE OLAN MADDELER

	Bileşenler				
	1	2	3	4	5
VAR00076	,762				
VAR00067	,732				
VAR00064	,728				
VAR00053	,727				
VAR00059	,724				
VAR00065	,715				
VAR00049	,711				
VAR00046	,706				
VAR00048	,694				
VAR00057	,689				
VAR00071	,688				
VAR00075	,677				
VAR00060	,671				
VAR00027	,670				
VAR00063	,668				
VAR00058	,667		-,485		
VAR00074	,649				
VAR00007	,640				
VAR00050	,635				
VAR00022	,628				
VAR00047	,626				
VAR00073	,611				
VAR00021	,610				
VAR00061	,609				
VAR00029	,599				
VAR00019	,581				
VAR00070	,580				
VAR00013	,572				
VAR00036	,564	,402			
VAR00014	,552				
VAR00001	,542				
VAR00011	,523				
VAR00003	,499				
VAR00010	,490				
VAR00006	,486				
VAR00012	,426	,445			
VAR00018		,416			

Faktör Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

a. 5 yüklenmiş bileşen.

EK 9

DÖNDÜRÜLMÜŞ BİLEŞENLER MATRİKSİ

	Bileşenler				
	1	2	3	4	5
VAR00074	,764				
VAR00073	,728				
VAR00064	,650				
VAR00070	,631				
VAR00067	,630				
VAR00063	,581				
VAR00065	,568				
VAR00075	,565				
VAR00076	,543				
VAR00071	,440				
VAR00027		,700			
VAR00019		,616			
VAR00022		,598			
VAR00036		,558			
VAR00029		,543			
VAR00010		,534			
VAR00007		,518			
VAR00003		,515			
VAR00021		,468			
VAR00011		,466			
VAR00001		,452			
VAR00058			,734		
VAR00060			,684		
VAR00057			,679		
VAR00059			,676		
VAR00061			,577		
VAR00048				,705	
VAR00047				,671	
VAR00049				,618	
VAR00050				,590	
VAR00053				,510	
VAR00046				,446	
VAR00012					,666
VAR00013					,619
VAR00018					,586
VAR00014					,530
VAR00006					,527

Faktör Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Döndürme Yöntemi: Varimax Tekniği.

Ek 9-devam

Bileşenler	1	2	3	4	5
1	,557	,485	,440	,411	,303
2	-,531	,524	-,066	-,272	,604
3	-,017	,159	-,765	,623	,043
4	,533	,389	-,424	-,593	-,183
5	,351	-,560	-,193	-,134	,713

Faktör Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi
Döndürme Yöntemi: Varimax Tekniği.

EK 10

DENEME FORMU FAKTÖR ANALİZİ VERİLERİ

Faktörler	No	Önermeler Uygulama öğretmenim	Döndürme sonrası yükler	Madde ölçek korelasyonu	Aritmetik ortalama (x)	Standart sapma(ss)
1.	71	öğretmenlik mesleği bakımından güçlü ve geliştirmeye açık olan yanlarımı açıkça söyler.	0,53	0,56	3,21	1,32
	70	ben ders verirken müdahale etmeden beni sabırla izler.	0,44	0,55	3,54	1,46
	73	yanlışlarıma ve eksikliklerime karşı hoşgörülü davranır.	0,58	0,70	3,81	1,16
	65	öğretmenlik mesleğiyle ilgili beceri, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşır.	0,61	0,65	3,41	1,33
	76	meslekte başarılı olup olamayacağım konusunda yaşadığım belirsizlikleri gidermede bana yardımcı olur.	0,52	0,65	3,21	1,40
	74	kendisinden farklı olan görüşlerimi saygı ile karşılar.	0,61	0,72	3,58	1,19
	75	kendisine her zaman ulaşabilmem için gerekli olan koşulları sağlar.	0,66	0,66	3,18	1,41
	67	kendisiyle meslektaş olduğumuzu her fırsatta bana hissettirir.	0,67	0,68	3,49	1,36
	63	okuldaki öğretmenler için ayrılmış yerleri benim de kullanmam konusunda gerekli çabayı harcar.	0,70	0,73	3,52	1,37
	64	bana değer verdiğini değişik biçimlerde davranışlarıyla gösterir.	0,59	0,68	3,39	1,31
2.	1	uygulama okulunda yapacağım çalışmalarını benimle birlikte planlar.	0,44	0,59	2,55	1,35
	10	derslerin işlenmesinde yararlanılan, okuldaki laboratuvar, spor salonu, eğitim araç-gereçleri gibi fiziki olanakları tanıtır.	0,54	0,53	2,72	1,39
	3	okul yönetiminin nasıl işlediğine ilişkin örnek durumları gözlemem için yardımcı olur.	0,72	0,65	2,58	1,38
	21	ders planlarının nasıl yapılacağını örnek göstererek açıklar.	0,45	0,63	2,98	1,43
	11	kendi hazırladığı ders planlarını incelemem için izin verir.	0,76	0,55	3,34	1,49
	29	açıklamalarıyla öğretim becerilerini (derse başlama, açıklama yapma, derse katılımı sağlama vb.) yerine getirmede başarılı ya da başarısız olduğum yanları fark etmemi sağlar.	0,46	0,70	2,91	1,29
	22	öğretim öncesinde, dersi nasıl daha iyi işleyebileceğime yönelik önerilerde bulunur.	0,53	0,60	3,33	1,23
	36	beni sınıfta çeşitli öğrenci tanıma tekniklerini kullanmaya yöneltir.	0,46	0,63	2,18	1,27
	19	öğretmenlerle uyumlu çalışabilmem için onlara karşı nasıl davranacağım konusunda bana önerilerde bulunur.	0,65	0,62	2,50	1,34
	27	derslerin işlenmesinde yararlanılan, okuldaki laboratuvar, spor salonu, eğitim araç-gereçleri gibi fiziki olanakları tanıtır.	0,54	0,53	2,72	1,39
7	öğretmenlik mesleğiyle ilgili düşüncelerimi tartışabileceğim ortamlar yaratır.	0,56	0,68	2,86	1,39	

Ek-10 devam

3.	59	yeni fikirlere açık olduğunu davranışlarıyla gösterir.	0,68	0,66	3,02	1,33
	58	kendi öğretim etkinlikleri konusunda görüş bildirmeme izin verir.	0,73	0,62	2,66	1,44
	57	mesleki yönden kendisinin güçlü ve eksik yanları üzerinde konuşmaktan çekinmez.	0,67	0,58	2,77	1,41
	60	yeni şeyler öğrenmeye çaba gösterir.	0,67	0,67	3,07	1,41
	61	kendi öğretim etkinliklerinde yeni teknolojileri kullanmaya özen gösterir.	0,57	0,69	2,92	1,27
4.	48	öğretim yapma konusunda kendime olan güvenimi geliştirmeye yönelik davranışlar sergiler.	0,55	0,70	3,27	1,33
	50	okulun tüm olanaklarını kullanmamda bana yardım eder.	0,7	0,60	3,33	1,40
	53	yapacağım uygulama ile ilgili olarak duyduğum kaygı ve korkular üzerinde benimle konuşur.	0,51	0,64	3,20	1,33
	49	öğretimde özgün uygulamalar yapmam için beni yüreklendirir.	0,61	0,62	3,09	1,40
	47	sınıfın öğretim sorumluluğunu bana güven duyarak verir.	0,59	0,72	3,54	1,34
	46	başarılı bir öğretmen olabileceğime olan güvenini davranışlarıyla bana gösterir.	0,54	0,59	3,13	1,40
5.	14	öğrencilere verdiği ders ödevleriyle ilgili bana açıklamalarda bulunur.	0,58	0,63	2,57	1,35
	13	çeşitli sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak bana örnekler sunar.	0,63	0,64	2,36	1,22
	12	sınıfta çeşitli oturma düzenlerini kullanarak bunların etkilerini bana gösterir.	0,56	0,62	2,3	1,33
	18	öğrencilerle ilgili olarak benim veli görüşmelerine katılmamı sağlar.	0,51	0,54	1,33	0,81
	6	bana mesleki alandaki dergi ve kitap gibi benzeri yayınları, yönetmelikleri, yasaları görme/inceleme şansı verir.	0,55	0,58	2,92	1,44
<p>Faktör-1:%15 Faktör-2:%13 Faktör-3:%11 Faktör-4% 10 Faktör-5: %7 N=372; Güvenilirlik Katsayısı (a): .97; p < 001; KMO: .95; Bartlett Alan Test Değeri Anlamlılık (Sig): .000; Yaklaşık Kay Kare X²: 7363,67; Serbestlik Derecesi (Df): 666.</p>						

EK 11

Uygulama Öğretmenliği Roller Ölçeği Ölçüm Verileri

N=2 377

Roller/ Faktörler	Madde Sayıları	Güvenilirlik Katsayıları (α)	Standart Sapma (SS)	F2	F3	F4	F5
Meslektaşlık	10	.90	8.95	.736**	.719**	.810**	.543**
Rehberlik	11	.87	10.98	-	.743**	.773**	.733**
Açıklık	5	.84	5.50	-	-	.773**	.650**
Liderlik	6	.88	6.31	-	-	-	.644**
Uzmanlık	5	.82	5.44	-	-	-	-

**p < 0,05

Ölçeğin ölçüm sonuçlarının $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde güvenilirlik katsayısı (Croanbach Alpha α) .96 olarak hesaplanmıştır. Çizelgede görüldüğü gibi, meslektaşlık rolünün güvenilirlik katsayısı .90, rehberlik rolünün .87, açıklık rolünün .84, liderlik rolünün .88 ve son olarak uzmanlık rolü .82 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak bu değerlere bakıldığında, güvenilirlikle ilgili bulgular yeterli sayılmıştır. İkinci olarak, ölçekteki roller başka bir deyişle faktörler arasında ilişkiye bakılmıştır. Çizelgedeki değerlerden, meslektaşlık rolüyle rehberlik, açıklık ve liderlik rolleri arasında olumlu yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunurken, uzmanlık rolüyle yine olumlu yönde, ancak orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Rehberlik rolüyle açıklık, liderlik ve uzmanlık rolleri arasında olumlu ve yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Açıklık rolüyle liderlik rolü arasında olumlu ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunurken, uzmanlık rolüyle olumlu ama orta düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Son olarak, liderlik rolüyle uzmanlık rolü arasında olumlu, ancak çok düşük olmasa da orta düzeyde bir ilişkinin varlığı ortaya konmuştur. Bu bulgulara dayanarak, ölçeği oluşturan faktörlerin birbirlerini desteklediği, birinde alacağı yüksek ya da düşük puanların öteki rolleri de benzer yönde etkileyeceği söylenebilir.

EK 12

BAKANLIK İZİN DİLEKÇESİ

16.03.2006

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA
(Eğitim Araştırmaları ve Geliştirme Dairesi Başkanlığına)
ANKARA

Hizmetöncesi öğretmen eğitim programlarının temel bileşenlerinden birini okul uygulama çalışmaları oluşturmaktadır. Okul uygulama çalışmaları kapsamındaki derslerin yürütülmesinde en önemli sorumlulardan biri okullarda aynı zamanda öğretmenlik görevini yürüten uygulama öğretmenleridir. Okul uygulama çalışmalarında görev alan uygulama öğretmenlerinin uygulamalarını irdeleyerek niteliklerini ve sorunlarını tanımlamak, okul uygulama çalışmaları konusunda verilecek kararlar ve yapılacak uygulamalar bakımından yaşamsal bir nitelik taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, hizmetöncesi öğretmen eğitimi okul uygulama çalışmaları kapsamındaki derslerin programlarının yürütülmesinde görevlendirilen ve aynı zamanda uygulama okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulama öğretmenliği uygulamalarını değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bir boyutunu uygulama öğretmenliğinin seçiminde aranılan ölçütler, yetiştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar ve uygulama öğretmenliği görevini yürütürken karşılaştığı sorunlar oluşturmaktadır.

Bakanlığımızın da uygun gördüğü takdirde ve yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve ekte verilmiş olan “Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri ile Sorunlarını Belirleme Anketi”ni seçkisiz teknikle belirlenen illerdeki ilköğretim düzeyindeki resmi ve resmi olmayan okullarda uygulanması hususlarında “OLUR” larınızı arz ederim.

Ramazan SAĞ
Araştırmacı

Adres:
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı

ANKETİN UYGULANACAĞI İLLER:

Eskişehir, Erzurum, Demirci/Manisa, Adana, Kayseri, Tokat, Malatya, Rize, Kırıkkale, Mersin, Muğla, Niğde, Samsun, Sinop, Ankara, Sakarya, Edirne.

EKİ:

1.Adet Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri ile Sorunlarını Belirleme Anketi formu.

EK 13

BAKANLIK OLUR'U

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-332/1468
Konu : Araştırma İzni

11/04/2006

SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE


İlgi : 16.03.2006 tarih ve B.30.2.SDÜ.0.70.72.01.201-01-360/2873 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Burdur Eğitim Fakültesince yürütülen Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarının temel bileşenlerinden birini oluşturan "Okul Uygulama Çalışmalarının" yürütülmesinde görevlendirilen ve aynı zamanda uygulama okullarında öğretmenlik görevini yürüten öğretmenlerin "Uygulama Öğretmenliği" çeşitli yönleriyle irdelemeye yönelik araştırmanın Adana, Ankara, Demirci/Manisa, Edirne, Erzurum, Eskişehir, Kayseri, Kırıkkale, Malatya, Mersin, Muğla, Niğde, Rize, Sinop, Sakarya ve Tokat illerinde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (4 sayfa - 23 sorudan oluşan) araştırmanın belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğini Bakanlığınıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cumali DEMİRTAŞ
Bakan a.
Müşterî Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Araştırma Örneği (1 Adet-4 Sayfa)



444 0 632

Ci.M.K. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA

Tel : (0312) 230 36 44
Faks : (0312) 231 62 05

28-APR-2006 10:03

28-APR-2006 10:03

28-APR-2006 10:03

EK 14

AÇIKLAMA VE TEŞEKKÜR
(Uygulama Okullarına Yönelik)

Değerli Meslektaşım,

Elinizdeki anketin amacı, fakültelerinde son sınıflarında bulunan ve bu öğretim yılında mezun olacak olan öğretmen adaylarına okulunuzda mesleki rehberlik yapmak üzere görevlendirilen ve uygulama öğretmen olarak tanımlanan Fen Bilgisi, Matematik, Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu görevden kaynaklanan sorunlarını saptamaktır. Elde edilen bilgiler, öğretmen yetiştirme çalışmalarına sağlayacağı katkı bakımından – en azından benim için - büyük değer taşımaktadır. Yapacağınız katkıyı, bu bakımdan önemsiyorum.

Zarfin içerisine eğitim fakültelerinden verilen bilgi dahilinde yeteri kadar anket konmuştur. Sizden, anketlerin ilgili öğretmen arkadaşlara doldurmaları için dağıtmanızı ve sonrasında anketleri toplayarak pulu yapıştırılmış olan zarfa koyarak postaya vermenizi rica ediyorum. Yardımlarınız için başta size ve tüm öğretmen arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunar, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Ramazan SAĞ
Araştırmacı

Adres
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı
Eskişehir

İletişim
e-posta:rsag20left@gmail.com
Tel: 248 2122497

EK 15

ARAŞTIRMA EVRENİ
(Üniversiteler, Fakülteler, Anabilim Dalları, Öğrenci Sayıları)

Sayı	Üniversiteler	Eğitim Fakülteleri	Anabilim Dalları	Öğrenci Sayıları
1	Abant İzzet Baysal	Bolu	Fen Bilgisi	40
			Matematik	50
			Sınıf	250
2	Adnan Menderes	Aydın	Sınıf	100
3	Afyon Kocetepe	Afyon	Sınıf	100
			Sosyal Bilgiler	100
		Uşak	Sınıf	100
			Sosyal Bilgiler	100
4	Akdeniz	Antalya	Sınıf	40
5	Anadolu	Eskişehir	Matematik	50
			Sınıf	100
			Sosyal Bilgiler	30
6	Ankara	Eğitim Bilimleri	Sınıf	100
			Sosyal Bilgiler	50
7	Atatürk	Kazım Karabekir	Matematik	60
			Sınıf	160
			Sosyal Bilgiler	100
			Fen Bilgisi	100
		Ağrı	Fen Bilgisi	100
			Sınıf	150
			Sosyal Bilgiler	50
		Erzincan	Fen Bilgisi	60
			Matematik	70
			Sınıf	160
			Sosyal Bilgiler	60
8	Balıkesir	Necatibey	Fen Bilgisi	50
			Matematik	80
			Sınıf	80
			Sosyal Bilgiler	80
9	Başkent (Özel)	Başkent	Matematik	40
			Sınıf	40
10	Boğaziçi	Boğaziçi	Fen Bilgisi	30
			Matematik	30
11	Celâl Bayar	Demirci	Fen Bilgisi	50
			Sınıf	200
			Sosyal Bilgiler	50
12	Cumhuriyet	Sivas	Matematik	80
			Sınıf	80
			Sosyal Bilgiler	45
13	Çukurova	Adana	Sosyal Bilgiler	40
			Sınıf	150
14	Dicle	Ziya Gökalp	Fen Bilgisi	40
			Sınıf	50
			Sosyal Bilgiler	50

Ek 15 – devam

		Siirt	Fen Bilgisi	50
			Matematik	60
			Sınıf	150
			Sosyal Bilgiler	50
16	Dokuz Eylül	Buca	Fen Bilgisi	100
			Sınıf	180
			Sosyal Bilgiler	70
17	Ege	Ege	Sınıf	50
18	Erciyes	Kayseri	Matematik	50
			Sınıf	100
			Sosyal Bilgiler	50
19	Fırat	Elazığ	Fen Bilgisi	30
			Sınıf	50
			Sosyal Bilgiler	40
20	Gazi	Gazi	Fen Bilgisi	140
			Matematik	100
			Sınıf	175
			Sosyal Bilgiler	80
		Kastamonu	Fen Bilgisi	100
			Matematik	50
			Sınıf	200
			Sosyal Bilgiler	100
		Kırşehir	Fen Bilgisi	100
			Sınıf	180
			Sosyal Bilgiler	100
21	Gaziantep	Adıyaman	Matematik	40
			Sınıf	80
			Sosyal Bilgiler	40
		Kilis Muallim Rifat	Sınıf	40
22	Gaziosmanpaşa	Tokat	Sınıf	60
			Sosyal Bilgiler	30
23	Hacettepe	Hacettepe	Fen Bilgisi	100
			Matematik	70
			Sınıf	180
24	İnönü	Malatya	Fen Bilgisi	100
			Matematik	70
			Sınıf	150
			Sosyal Bilgiler	50
25	İstanbul	Hasan Ali Yücel	Fen Bilgisi	50
			Matematik	50
			Sınıf	50
			Sosyal Bilgiler	50
26	Kafkas	Kars	Fen Bilgisi	50
			Sınıf	100
			Sosyal Bilgiler	40
27	Karadeniz Teknik	Fatih	Fen Bilgisi	100

Ek 15 – devam

			Matematik	60
			Sınıf	150
			Sosyal Bilgiler	100
		Giresun	Sınıf	250
			Sosyal Bilgiler	70
		Rize	Sınıf	150
28	Kırıkkale	Kırıkkale	Sınıf	100
29	Kocaeli	Kocaeli	Fen Bilgisi	50
			Matematik	50
			Sınıf	50
30	Marmara	Atatürk	Fen Bilgisi	150
			Matematik	80
			Sınıf	200
			Sosyal Bilgiler	100
31	Mersin	Mersin	Fen Bilgisi	30
			Matematik	30
			Sınıf	40
32	Muğla	Muğla	Fen Bilgisi	40
			Sınıf	80
			Sosyal Bilgiler	40
33	Mustafa Kemal	Hatay	Sınıf	200
34	Niğde	Niğde	Sosyal Bilgiler	80
			Sınıf	150
35	Ondokuz Mayıs	Samsun	Fen Bilgisi	80
			Matematik	60
			Sınıf	150
			Sosyal Bilgiler	80
		Amasya	Fen Bilgisi	90
			Matematik	60
			Sınıf	180
			Sosyal Bilgiler	50
		Sinop	Sınıf	50
	Onsekiz Mart	Çanakkale	Fen Bilgisi	40
			Sınıf	120
			Sosyal Bilgiler	60
36	Orta Doğu Teknik	Eğitim	Fen Bilgisi	50
			Matematik	40
37	Osmangazi	Eskişehir Osmangazi	Fen Bilgisi	30
			Matematik	30
			Sınıf	30
38	Pamukkale	Denizli	Fen Bilgisi	100
			Sınıf	200
			Sosyal Bilgiler	30
39	Sakarya	Sakarya	Fen Bilgisi	50
			Sınıf	55
			Sosyal Bilgiler	50

Ek 15 – devam

40	Selçuk	Konya	Fen Bilgisi	100
			Matematik	100
			Sınıf	180
			Sosyal Bilgiler	100
41	Süleyman Demirel	Burdur	Fen Bilgisi	30
			Sınıf	180
			Sosyal Bilgiler	80
42	Trakya	Edirne	Fen Bilgisi	40
			Sınıf	200
43	Uludağ	Bursa	Sınıf	180
44	Yüzüncü Yıl	Van	Fen Bilgisi	60
			Matematik	60
			Sınıf	80
			Sosyal Bilgiler	40
45	Zonguldak Karaelmas	Ereğli	Sınıf	100
			Sosyal Bilgiler	40
Toplam		56	154	12 905

Kaynak: ÖSYM, 2002 Kılavuzu'ndan yararlanılmıştır.

EK 16

ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİ
(Üniversiteler, Fakülteler, Anabilim Dalları, Öğrenci Sayıları)

Sayı	Üniversiteler	Fakülteler	Anabilim Dalları	Öğrenci Sayıları
1	Anadolu	Eğitim Fakültesi	Matematik	50
			Sınıf	100
			Sosyal Bilgiler	30
2	Atatürk	Kazım Karabekir	Matematik	60
			Sınıf	160
			Sosyal Bilgiler	100
			Fen Bilgisi	100
3	Celâl Bayar	Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi	50
			Sınıf	200
			Sosyal Bilgiler	50
4	Çukurova	Eğitim Fakültesi	Sınıf	150
			Sosyal Bilgiler	40
5	Erciyes	Eğitim Fakültesi	Matematik	50
			Sınıf	100
			Sosyal Bilgiler	50
6	Gaziosmanpaşa	Eğitim Fakültesi	Sınıf	60
			Sosyal Bilgiler	30
7	İnönü	Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi	100
			Matematik	70
			Sınıf	150
			Sosyal Bilgiler	50
8	Karadeniz Teknik	Rize Eğitim	Sınıf	150
9	Kırıkkale	Eğitim Fakültesi	Sınıf	100
10	Mersin	Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi	30
			Matematik	30
			Sınıf	40
11	Muğla	Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi	40
			Sınıf	80
			Sosyal Bilgiler	40
12	Niğde	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler	80
13	On dokuz Mayıs	Samsun Eğitim	Fen Bilgisi	80
			Matematik	60
			Sınıf	150
			Sosyal Bilgiler	80
		Sinop Eğitim	Sınıf	50
14	Orta Doğu Teknik	Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi	50
			Matematik	40
15	Sakarya	Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi	50
			Sınıf	55
			Sosyal Bilgiler	50
16	Trakya	Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi	40
			Sınıf	200
Toplam		17	43	3 375

Ek 17
AÇIKLAMA VE TEŞEKKÜR
(Fakültelele Dönük)

Sayın Öğretim Elamanı,

Bu araştırma, öğretmen eğitiminde uygulama öğretmenliği uygulamasının değerlendirilmesi amacıyla tasarlanmıştır.

Araştırmanın veri kaynakları olarak öğretmen adayları, uygulama öğretim elamanları, fakülte uygulama koordinatörleri ve uygulama öğretmenleri belirlenmiştir. Verilerin toplanması için size biri anket ötekisi ölçek olmak üzere iki tür veri toplama aracı gönderilmiştir. Siz uygulama öğretim elamanları ile fakülte uygulama koordinatörlerine dönük hazırlanmış olan anketin amacı, söz konusu öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak seçilmesi ve yetiştirilmesi sürecinde gerek uygulama öğretim elamanı olarak sizlerin gerekse fakülte olarak yapmış olduğunuz uygulamalara ilişkin bilgileri toplamaktır. Uygulama Öğretmenliği Rollerini Ölçeği de fakülteniz ilköğretim bölümü –okulöncesi eğitimi öğretmenliği dışındaki Fen Bilgisi, Matematik, Sınıf ve Sosyal Bilgiler programlarının 1.öğretim son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarına dönük hazırlanmıştır. Uygulama öğretmenlerine dönük anketleri uygulama okullarına posta ile gönderdiğim için bu konuda herhangi bir şey yapmanıza gerek yoktur.

Zarfin içerisinde, öğretmen adaylarına yönelik ölçekler ve siz akademik personele ilişkin uygulanacak anketler bulunmaktadır ve bunlar ayrı ayrı küçük zarflar halinde hazırlanmıştır. Akademik personel için geliştirilmiş anketler de bölümler olarak ayrı birer zarf halinde verilmiştir. Bununla birlikte, ölçek ve anketleri uygulamayı kolaylaştırıcı izin işlemleriyle ilgili dilekçe örnekleri ekte yer almaktadır. Bunun için izin işlemleriyle ilgili kanıt olması bakımından dilekçemin bir örneğini zarfa koymayı uygun buldum. Büyük zarfin içerisinde geri dönüş için üzeri adresim yazılı ikinci bir büyük zarf bulunmaktadır. Dönüş için kargoyu yeniden MNG firmasıyla lütfen "ödemeli" biçimde göndermenizi rica ediyorum.

Biliyorum; tüm bu çalışmalar onca iş yükünüze ek bir yük daha katacak, bunun için özür diliyorum. Şu an ayrı ayrı 13 ilde yaptıklarınızı, hem parasal bakımdan hem zaman hem de fiziksel bakımdan tek başına yapma olanağımın olmadığını biliyorum. Tüm bunların bilincinde olarak, yaptığınız katkı için sizlere ayrı ayrı çok teşekkür ediyorum.

Ramazan SAĞ
Araştırmacı

Adres

Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı
Eskişehir

İletişim

e-posta:rsag20left@gmail.com
Tel: 248 2122497

KAYNAKÇA

Akkoç, Vedat. “Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Öğretmen Adayı Öğrencilerin Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Karşılaştıkları Problemlerin Belirlenmesi ve Çözüm Önerileri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

Arnold, Penny. “Cooperating Teacher’s Professional Growth through Supervision of Student Teachers and Participation in a Collegial Study Group”, **Teacher Education Quarterly**. 29, 2: 123–132, 2002.

Asher, Colin ve Regis Malet. “The IUFM and Initial Teacher Training in France: Socio-Political Issues and the Cultural Divide”, **Journal of Education for Teaching**. 22, 3: 271–281, 1996.

Ataunal, Aydoğan. **Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923–1994)**. Ankara: MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, 1994.

Atıcı, Meral. “Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimi Konusundaki Yetkinlik Beklentisine Etkisi”, Yakın Doğu Üniversitesi’nce düzenlenen **XI. Eğitim Bilimleri Kongresi’** nde sunulan bildiri. Lefkoşa: 23–26 Ekim 2002. (Çoğaltma).

Auckland University. **Teacher Education 2000**. Internet adresi: <http://www.arts.auckland.ac.nz/courses/subject.cfm?Depts=38>. Erişim tarihi: 15. 07. 2003.

Azar, Ali. “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları”, **Milli Eğitim**. 159: 180–194, 2003.

Bağcıoğlu, Gülsen. “Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

“Bain, C. E. ‘Student Teaching Triads: Perceptions of Participant Roles’. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dakota: The University of North Dakota, 1991.”
 İlkay Demirkol. “Expectations for the Roles of Cooperating Teachers and University Supervisors during the Practice Teaching Period as Perceived by University Supervisors, Cooperating Teachers and Student Teachers”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004, s. 48’deki alıntı.

Balcı, Ali. **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. İkinci Basım. Ankara: 72 TDFO Bilgisayar-Yayıncılık San.Tic. Ltd., 1997.

Başar, Hüseyin. **Eğitim Denetçisi**. Ankara: Pegem Yayınları,1993.

Beck, Clive ve Clare Kosnik. “Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions”, **Teacher Education Quarterly**. 29, 2: 81–97, 2002.

Bonnet, Gerard. “The Reform of Initial Teacher Training in France”, **Journal of Education for Teaching**. 22, 3: 249–269,1996.

Bullough R.V., Janet Young, James R. Birrell, D. Cecil Clark, M. Winston Egan ve Myra Welling. “Teaching with a Peer: A Comparison of Two Models of Student Teaching”, **Teaching and Teacher Education**. 19, 5: 57–73, 2003.

Burbank, Mary D. ve Don Kauchak. “An Alternative Model for Professional Development: Investigations into Effective Collaboration”, **Teaching and Teacher Education**. 19: 499–514, 2003.

Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Kitabı**. Dördüncü Basım. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2004.

Cain, Tim. “Mentors’ Use of Theory in a Secondary Teacher Training Course”, Avrupa Öğretmen Eğitimi Birimi’nce İtalya’da düzenlenen 29. Yıl Toplantısı’nda sunulan bildiri (The Association for Teacher Education in Europe/ATEE **29th Annual Conference-Italia**). 2004.

California Irwin University. “Student Teaching in Early Childhood”, **College of Education, Courses**. İnternet adresi: <http://www.csu.edu/CollegeofEducation/SpecialEducation/syllabi/ech/ech375IPTS1.doc>. Erişim tarihi:03.12.2004.

California State University. **Student Teaching Programs**. 2004. İnternet adresi: http://apollo.gse.uci.edu~academic/credential/student_teaching.php. Erişim tarihi: 30.10.2004.

Capel, Susan. “Responsibilities of Subject Mentors, Professional Mentors and Link Tutors in Secondary Physical Education Initial Teacher Education”, **Mentoring and Tutoring**. 11, 2: 132–151, 2003.

CATE. “Criteria for Initial Teacher Training/Primary Phase”. (**Annex A, Circular No. 14/93**). 1993. (Çoğaltma).

Cephe, P. Tefik. “İngilizce Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Hakkındaki Düşünceleri”, **DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. (Özel Sayı) 10: 127–131, 1999.

Clifford, E. Finlay. “Mentors and Proteges: Establishing Systems of Assisted Performance in Preservice Teacher Education”, **The Eric Database EJ597743**. 1999.

- Coates, Philip. "Mentoring", **The Local Community and The Use of Telecommunications 1996**. Internet adresi: <http://www.gse.uci.edu/doehome/EdResource/Publications/Mentorng/index.html>. Erişim tarihi: 25.04.2004.
- Cochran-Smith, Marilyn ve Mary K. Fries. "The Discourse of Reform in Teacher Education: Extending the Dialogue", **Educational Researcher**. 31, 6: 26–28, 2002.
- Collinson, Vivienne ve Yumiko Ono. "The Professional Development of Teachers in the United States and Japan", **European Journal of Teacher Education**. 24, 2: 223–248, 2001.
- Copas, Ernestine M. "Critical Requirments for Cooperating Teachers", **Journal of Teacher Education**. 35, 6: 49–54, 1984.
- Cope, Peter ve Chritine Stephen. "A Role for Practising Teachers in Initial Teacher Education", **Teaching and Teacher Education**. 17: 913–924, 2001.
- Çepni, Salih. Ali P. Ayas ve Adnan Baki. "Fakülte-Okul İşbirliği Modelinin Uygulanmasında Karşılaşılan Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Karadeniz Teknik Üniversitesi'nce düzenlenen **III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**'nda sunulan bildiri. Trabzon: 23–25 Eylül 1999.
- Çiçek, Şeref ve Settar Koçak. "Analysis of Student Teachers' Teaching Behaviour in Physical Education", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 23: 74–80, 2002.
- Çoban, Ahmet. "Eğitim Fakülteleri ile Eğitim Yüksekokullarının Programlar Açısından Bütünleştirilmesi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.

- Day, Christopher, Jose Pacheco, Maria Annunca Flores, Mark Hadfield, Jose C. Morgado. "The Changing Face of Teaching in England and Portugal: A Study of Work Experiences of Secondary School Teachers", **European Journal of Teacher Education**. 26, 2: 239–251, 2003.
- Demirkol, İlkay. "Expectations for the Roles of Cooperating Teachers and University Supervisors during the Practice Teaching Period as Perceived by University Supervisors, Cooperating Teachers and Student Teachers". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). "Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyon Raporu- Öğretmen Yetiştirme Alt Komisyonu", **8. BYKP**. Ankara: DPT Basımevi, 2000.
- d' Arbon, Tony. "Seeking a Comparative Perspective: A Case Study from Australia", **Mentoring**. Ed: Donald McIntyre, Hazel Hagger ve Margeret Wilkin. London: Kogan Page. İkinci Basım. 1994, ss.54–67.
- Dilek, Dursun ve Ahmet Ş. Özdemir. "İlköğretim Matematik ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanları ve Uygulama Öğretmenleri İle İlişkili Olarak Okul Deneyimi II Dersi Hakkındaki Düşünceleri", Yakın Doğu Üniversitesi'nce düzenlenen **XI. Eğitim Bilimleri Kongresi'** nde sunulan bildiri. Lefkoşa: 23–26 Ekim 2002. (Çoğaltma).
- Donna, Alliston ve Joanna M. Grymes. "Mentoring: Professional Development through Relationship", **The Eric Database EJ 593690**. 1999.
- Eby, Lillian T., E. Mcmanus Stacy, A. Simon Shana ve E. Joyce Russel. "The Protege's Perspective Regarding Negative Mentoring Experiences: The Development of a Taxonomy", **Journal of Vocational Behaviour**. 57, 1: 1–21, 2000.

Eby, L. T. ve T. D. Allen. "Further Investigation of Proteges Negative Mentoring Experiences: Patterns and Outcomes", **Group and Organization Management**. 27: 456–479, 2002.

Edwards, Anne ve Jill Collins. **Mentoring and Developing Practice in Primary Schools**. Celtic, Buckingham, England: Open University Pres., 1996.

Edwards, Anne ve Lynn Protheroe. "Learning to See in Classrooms: What are Student Teachers Learning about Teaching and Learning While Learning to Teach in Schools? ", **British Educational Research Journal**. 29, 2: 227–242, 2003.

Enz, B. ve S. Cook. "Student Teachers' and Cooperating Teachers' Perspectives of Mentoring Functions; Harmony or Dissonance? ", **The Eric Database ED350291**. 1992.

Erişen, Yavuz. "Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerinin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

Eurydice. "The Education System in Germany (2001–2002)", **The Information Database on Education Systems in Europe**. Internet adresi: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN>. Erişim tarihi: 30.10.2004, 2003a.

_____. "The Education System in France (2001–2002)", **The Information Database on Education Systems in Europe**. Internet adresi: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN>. Erişim tarihi:30.10.2004, 2003b.

- _____. “The Education System in Norway (2001-2002)”, **The Information Database on Education Systems in Europe**. Internet adresi: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=NO&language=EN>. Erişim tarihi:29.11.2004, 2003c.
- _____. “The Education System in the United Kingdom (2001–2002)”, **The Information Database on Education Systems in Europe**. Internet adresi: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>. Erişim tarihi:01.12.2004, 2003d.
- _____. **The Teaching Profession in Europe: profile, trends and concerns**. Internet adresi:<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet1.htm>. Erişim tarihi: 01.12.2004, 2004.
- Evertson, Carolyn M. ve Margaret W. Smithey. “Mentoring Effects on Proteges’ Classroom Practise: An Experimental Field Study”, **Journal of Educational Research**. 93, 5: 294–304, 2000.
- Feiman-Nemser, S. ve M. Buchmann. “When is Student Teaching Teacher Education?”, **Teaching and Teacher Education**. 3, 4: 255–273, 1987.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M. B., Zeichner, K. “Are Mentor Teachers Teacher Educators?”, **Mentoring**. Ed: Donald McIntyre, Hazel Hagger ve Margeret Wilkin.. London: Kogan Page, 1994, ss.147–165.
- Fish, Della. **Quality Mentoring for Student Teacher**. London: David Fulton Publishers, 1995.
- Fischer, Dietlind. “Mentoring in Teacher Education: The German Case”, 2003. (Çoğaltma).

- Furlong, John ve Trisha Maynard. **Mentoring Student Teachers**. London: Routledge, 1995.
- Furlong, John. "Ideology and Reform in Teacher Education in England: Some Reflections on Cochran-Smith and Fries", **Educational Researcher**. 31, 6: 23–25, 2002.
- Gardner, Phil. "The Early History of School-Based Teacher Training", **Mentoring**. Ed: Donald McIntyre, Hazel Hagger ve Margaret Wilkin. İkinci Basım. Londra: Kagan Page. 1994, ss. 21–36.
- George, Darren ve Paul Mallery. **SPSS for Windows Step by Step A Simple Guide and Reference 11. 0 Update**. ABD: Pearson Education, 2003.
- Giebelhaus, Carmen R. ve Connie Bowman. "Teaching Mentors Is It Worth the Effort?", **The Eric Database ED 438277**. 2000.
- Gilroy, Peter. "Controlling Change: Teacher Education in the UK", **Journal of Education for Teaching**. 28, 3: 247–249, 2002.
- Glaser, Robert. "Expert Knowledge and the Processes of Thinking", **Subject Learning in the Primary Curriculum**. Ed: Patricia Murphy, Michelle Selinger, Jill Bourne ve Mary Briggs. London: The Open University Routledge, 1995, ss.274–288.
- Grimmett, P. ve H. Ratzlaff. "Expectations for the Cooperating Teacher Role", **Journal of Teacher Education**. 28, 6: 41–50, 1986.
- Grove, Karen J. ve Neal Strudler. "Cooperating Teacher Practise in Mentoring Student Teachers Toward Technology Use", Internet adresi: <http://www.unlv.edu/projects/THREAD/docfiles/grant/articles/docs/Grove-Strudler -NECC03.pdf>. Erişim tarihi:15.04.2005, 2003.

- Guttek, Gerald L. **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**. Çeviren: Nesrin Kale. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2001.
- Gündüz, Nevin ve Hakan Sunay. “Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkinliğine İlişkin Görüşleri”, **Çağdaş Eğitim**. 339: 28–38, 2007.
- Gürbüz, Hasan ve Ali Sülün. “Türkiye’de Biyoloji Öğretmenleri ve Biyoloji Öğretmen Adaylarının Nitelikleri”, **Milli Eğitim**. 161:192–204, 2004.
- Gürşimşek, Işık ve Hülya Hamurcu. “Okullarda Uygulama Çalışmalarının Yürütülmesi Sürecinde Verimlilik Açısından Gerekli Görülen Koşullar ve Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Algılar”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. (Özel Sayı) 10: 73–83,1999.
- Güven, İsmail. “Sosyal Bilgiler Alan Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 4, 2: 271–300, 2004.
- Hacıoğlu, Fatma ve Cevat Alkan. **Öğretmenlik Uygulamaları**. Ankara: Alkim Yayınevi, 1995.
- Hakan, Ayhan. “Öğretmenlik Sertifikası Programı Öğrencilerinin Uygulama Sırasında Yaptıkları Deneme Derslerinin Değerlendirilmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 13, 2: 239–254, 1982.
- Hansen, Arvid ve Birte Simonsen. “Mentor, Master and Mother: The Professional Development of Teachers in Norway”, **European Journal of Teacher Education**. 24, 2: 171–183, 2001.

Harmandar, Mansur, Semih Bayrakçeken, Remzi Y. Kıncal, Erdoğan Büyükkasap ve Selahattin Kızılkaya. “Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi’nde Okul Deneyimi Uygulaması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**. 148, 2000. İnternet adresi: <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/148/1.htm>. Erişim tarihi: 09.12.2004.

Hawkey, Kate. “Mentor Pedagogy and Student Teacher Professional Development: A Study of Two Mentoring Relationships”, **Teaching and Teacher Education**. 14, 6: 657–670, 1998.

Hayhoe, Ruth. “Creating a Vision for Teacher Education Between East and West: The Case of The Hong Kong Institute of Education”, **Compare**. 31, 3: 329–345, 2001.

Hicks, N.L. “Eğitim ve Ekonomik Büyüme”, **Eğitim Ekonomisi**. Çeviren: Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz. Ankara: Pegem Yayınları. 1994, ss. 47–62.

Hobson, Andrew J. “Student Teachers’ Perceptions of School-Based Mentoring in Initial Teacher Training ”, **Mentoring & Tutoring**. 10, 1: 5–19, 2002.

Hodkinson, H. ve P. Hodkinson. “Teaching to Learn, Learning to Teach? School-Based Non Teaching Activity in an Initial Teacher Education and Training Partnership Scheme”, **Teaching and Teacher Education**. 15, 3: 273–285, 1999.

Homer. **Odyseia**. Çeviren: Azra Erhat ve A. Kadir. On ikinci Basım. İstanbul: Can Yayınları, 2001.

Illinois University. “Field Experiences,” **Council on Teacher Education**. İnternet adresi: <http://uic.edu/educ/cte/fieldexp.htm>. Erişim tarihi: 03.12.2004.

Irby, Beverly J., Karon Le Compte ve Rafael Lara-Alecio. “New Approaches to Collaborative Education”, **The NEA Higher Education Journal**. 1997. Internet adresi:<http://www2.nea.org/he/heta97/images/s97pg59.pdf>. Erişim tarihi: 25.04.2004.

Kachigan, S. Kash. **Multivariate Statistical Analysis**. İkinci Basım. New York: Radius Press, 1991.

Karakütük, Kasım. **Demokratik Laik Eğitim**. Ankara: Anı Yayınları. 2001.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Yedinci Basım. Ankara: 3 A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. 1995.

Kavcar, Cahit. “Nitelikli Öğretmen Sorunu ”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. (Özel Sayı) 11: 1–13, 1999.

Kavcar, Nevzat, İlhan Sılay, Mübeccel Çakır ve Muhittin Aygün. “Okul Deneyimi Dersi Üzerine Bir İnceleme”, Karadeniz Teknik Üniversitesi’nce düzenlenen **III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**’nda sunulan bildiri. Trabzon: 23–25 Eylül 1999.

Kaya, Y. Kemal. **İnsan Yetiştirme Düzenimiz**. Üçüncü Basım. Ankara: Gül Yayınevi, 1974.

Kiraz, Ercan ve Nihat Uyangör. “Öğretmenlik Uygulamalarında Okul Deneyimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nce düzenlenen **Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**’nda sunulan bildiri. Çanakkale: 27–29 Kasım 1999. (Çoğaltma).

Kiraz, Ercan. “Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Mesleki Gelişiminde Uygulama Öğretmenlerinin İşlevi”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. İnternet adresi: http://www.ebuline.com/sayfa/arsiv/1_2/arsiv_1_2_3.htm. 2003. Erişim tarihi: 09. 11. 2005. (Özet).

_____. “Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği: Ölçü Aracı Geliştirme Örneği”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 1, 4: 387–398, 2003.

_____. “Deneyim Her Zaman İyi Değildir: Denetmenlik Rolünü Yerine Getirmede Aday Öğretmenler ile Uygulama Öğretmenleri Üzerinde Bir Çalışma”, **Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği Yıllık Toplantısı**’nda sunulan bildiri özeti. 13 Nisan 2004. İnternet adresi: http://convention.allacademic.com/aera2004/viewpaper_info.html?pub_id=1553&part_id1=902187. Erişim tarihi: 09.11.2005.

Kocabaş, Ayfer, Gönül Durukafa, Işık Gürşimşek ve Doğan Günay. “1998–1999 Öğretim Yılı Güz Yarıyılı Buca Eğitim Fakültesi Uygulama Okulları İşbirliği Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. 12: 44–55, 2000.

Koç, Gürcü ve Özcan Demirel. “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Etkisi”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. (Özel Sayı) 10: 27–36, 1999.

Korkmaz, İsa ve Sait Akbaşlı. “Okul Deneyimi I Çalışmasının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi”, **Eğitim Araştırmaları**. 5:1–3, 2001.

Köroğlu, Hayrettin, Neş’e Başer ve Güneş Yavuz. “Okullarda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 19: 85–95, 2000.

- Kullman, John. "Mentoring and the Development of Reflective Practice: Concepts and Context", **The ERIC Database** EJ589700. 1998.
- Kuyumcu, Aslihan. "Foreing Language Teacher Education and Teaching Practise in Turkey". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
- Linda, Lohr. "Assistance and Review: Helping New Teachers Get Started", **The Eric Database** ED590517. 1999.
- Lunenberg, Meike. "New Qualifying Requirements for the Mentoring of Student Teachers in the Netherlands", **European Journal of Teacher Education**. 22, 2-3:159–171, 1999.
- "Matematikte Sınıfta Kaldık", **Cumhuriyet Gazetesi** (30 Nisan 2001).
- Maynard, Trisha ve John Furlong. "Learning to Teach and Models of Mentoring", **Mentoring**. Ed: Donald McIntyre, Hazel Hagger ve Margaret Wilkin. Londra: Kagan Page.1994, ss. 69–85.
- McMahon, W.W. "Eğitimin Dışsallıkları", **Eğitim Ekonomisi**. Çeviren: Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz. Ankara: Pegem Yayınları. 1994, ss. 29–38.
- McIntyre, Donald. "Designing a Teacher Education Curriculum fom Research and Theory on Teacher Knowledge", **Teachers' Professional Learning**. Ed: J. Calderhead. London: Falmer Press. 1994, ss. 4-23.
- Merç, Ali. "Reflections of Pre-Service EFL Teachers throughout Their Teaching Practicum: What Has been Good? What Has Gone Wrong? What Has Changed?".Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB).**Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1992.

_____.“Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Arasında Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Koordinasyon ve İş Birliği Protokolü”, **Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü**. Ankara: 1998a.(Çoğaltma).

_____.**Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1998b.

_____.“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”. 2002. İnternet adresi: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/>. Erişim tarihi:15.04.2006.

_____.“Öğretmenlik Uygulaması Semineri Hakkında Genelge” (Sayı: 219/5638 ve No: 2003/92), Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2003.

_____.“Öğretmenlik Uygulaması Semineri Hakkında Yazı” (Sayı: 4047), Milli Eğitim Bakanlığı Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2004.

_____. “OECD Pisa Projesine Türkiye'nin Katılımı”. (Basın Bildirisi) İnternet adresi:<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm>. Erişim tarihi: 25.09.2006, 2006.

Moore, Rita. “Reexamining The Field Experiences of Preservice Teachers”, **Journal of Teacher Education**. 54, 1: 42–55, 2003.

“Moser, C.A. ve G. Kalton. Survey Methods in Social Investigation. Second Edition. Heinemann, 1971.” Niyazi Karasar. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Yedinci Basım. Ankara: 3 A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. 1995, s.181’deki alıntı.

NEA (The NEA Foundation for The Improvement of Education). “Creating a Teacher Mentoring Program”, **News & Publications**. 1999. Internet adresi:<http://www.nfie.org/publications/mentoring.htm>. Erişim tarihi: 10.04.2003.

Oral, Behçet ve Abidin Dağlı. “Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimine İlişkin Algıları”, **Çağdaş Eğitim**. 254: 18–24, 1999.

ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) **2002 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu**. Ankara: Meteksan. 2002.

Özer, Bekir. “1990’lı Yılların Başında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme-Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 3, 2: 27–35, 1990.

Paker, Turan. "Teaching Practice From Student Teachers' Perspective", **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 6, 6: 111–118, 2000.

Phillips, T.M ve B.S. Mc Minn. “Southeast Selection Criteria for Cooperating Teachers”, **Education**. 121:177–185, 2000.

Psacharopoulos, G. ve M. Woodhall. “Eğitimin Ekonomik Büyümeye Katkısı”, **Eğitim Ekonomisi**. Çeviren: Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz. Ankara: Pegem Yayınları. 14, 1994, ss. 39–46.

- Robinson, Irene ve John Robinson. "Learning to Live with Inconsistency in Student Entitlement and Partnership Provision", **Mentoring & Tutoring**. 17, 3: 223–239, 1999.
- Ross, Dona L. "Cooperating Teachers Facilitating Reflective Practice for Student Teachers in Professional Development School", **PreQuest Education Complete**. 122, 4: 682–687, 2002.
- Rowley, James B. "The Good Mentor", **The Eric Database EJ 58566**. 1999.
- Sağlam, Çiçek ve Miraç Sağlam. "Okul Deneyimi Derslerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Yakın Doğu Üniversitesi'nce düzenlenen **XI. Eğitim Bilimleri Kongresi'** nde sunulan bildiri. Lefkoşa: 23–26 Ekim 2002. (Çoğaltma).
- Sağlam, Mustafa. **Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1999.
- Saka, A. Zeki ve A. Rıza Akdeniz. "Fizik Öğretmen Adaylarına Uygulama Öğretmenleri Tarafından Uygulanmakta Olan Etkinliklerin Belirlenmesi", **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. (Özel Sayı) 10: 327–334, 1999.
- Santoro, Ninetta. "Relationships of Power: An Analysis of School Practicum Discourse", **Journal of Intercultural Studies**. 20, 1: 31–42, 1999.
- Senemoğlu, Nuray. "İngiltere'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye İle Karşılaştırılması - Türkiye'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirilmesinin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu Özel Sayısı) 8: 143–156, 1992.

_____.“Fakülte-Okul İşbirliği”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nce düzenlenen **21.Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Değerlendirilmesi Paneli’nde** sunulan bildiri. Eskişehir: 18 Nisan 2003. (Çoğaltma).

Sevik, Mustafa.“Building Teacher Confidence: The Views of Modern Foreign Language Students in Training”.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Newcastle: Newcastle University, 1997.

Sevim, Serkan. “Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kapsamında Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2002.

Sienty, Sarah Fain. “The Changing Roles of Student Teacher Supervisors”, **Education**.117, 4: 506–510, 1997.

Silva, D. Yendol. “The Meaning of Supervision for Mentor Teacher”, **The Eric Database AN: ED443813**. 2000.

Sosik, John J. ve M. Godshalk “The Role of Gender in Mentoring: Implications for Diversified and Homogenous Mentoring Relationships”, **The Eric Database AN: EJ609277**. 2000.

Stanulis, R. Nevins ve Dee Russel. “Jumping in: Trust and Communication in Mentoring Student Teachers”, **Teaching and Teacher Education**. 16, 1: 65–80, 2000.

Teacher Training Agency (TTA). “Join the Student Associates Scheme”, 2002. İnternet adresi:<http://www.tda.gov.uk/Home/Recruit/experienceteaching/jointhestudentassociatesscheme.aspx>. Erişim tarihi:15.09.2003.

Tezbaşaran, Ata. **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. İkinci Basım. Ankara: Türk Psikologlar Derneği, 1997.

The Research Council of Norway. **Programme for Practise-based R & D in Primary School through Secondary Schools and Teacher Education (2005-2008) Work Programme**. 2005. Internet adresi: <http://www.forskningradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urlvedleggfil&blobheader=application/pdf&blobkey=id&blobtable=Vedlegg&blobwhere=1150212630662&ssbinary=true>. Erişim tarihi: 25.05.2006, 2005.

Tomlinson, Peter. **Understanding Mentoring**. Buckingham: Open University Press, 1998.

Toprakçı, Erdal ve Ahmet Üstün. “Okul Deneyimi Dersleri Uygulamalarına Uygulama Okulu ve Personelinin Bakışı (Sivas ve Amasya İlleri Karşılaştırması)”, Yakın Doğu Üniversitesi’nce düzenlenen **XI. Eğitim Bilimleri Kongresi**’ nde sunulan bildiri. Lefkoşa: 23–26 Ekim 2002. (Çoğaltma).

Tüfekçi, Serap. “Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. (Özel Sayı) 10: 211–216, 1999.

Ünver, Gülsen Bağcıoğlu. “Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Becerilerini Geliştirme”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

Ünver, Gülsen ve Gülçin Eroğlu. “Uygulama Öğretmeninin Öğretmen Adayına Karşı Davranışları”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. 2, 3: 16–29, 2003.

Wang J. ve S. J. Odell. “Mentored Learning to Teach According to Standards Based-Reform: A Critical Review”, **Review of Education Research**. 72, 3: 481–546, 2002.

- Wang J., M. Sandra ve S. J. Odell. "Mentor-Novice Conversations About Teaching: A Comparison of Two U.S. and Two Chinese Cases". Internet adresi: <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/j.1467-620.2004.00358.x?journalCode=tcre>. Erişim tarihi:21.11.2006, 2004.
- Washington State University. **Quality of Field**. Internet adresi:<http://www.vancouver.wsu.edu/fac/probst/mentoring.rtf>. Erişim tarihi: 05.04. 2003.
- Wilkin, Margaret. "Initial Training as a Case of Postmodern Development: Some Implications for Mentoring", **Mentoring**. Ed: Donald McIntyre, Hazel Hagger ve Margaret Wilkin. İkinci Basım. Londra: Kagan Page. 1994, ss.37–53.
- Williams, E. A., G. W. Butt, C. Gray, S. Leach, A. Marr ve A. Soaves. "Mentors Use of Dialogue within a Secondary Initial Teacher Education Partnership", **The Eric Database EJ 576684**. 1998.
- Woodhall, M. "İnsan Sermayesi Kavramı", **Eğitim Ekonomisi**. Çeviren: Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz. Ankara: Pegem Yayınları. 1994, ss. 19-27.
- Woods, A. M. ve Jerie Weasmer. "Great Expectations for Student Teachers: Explicit and Implied", **PreQuest Education Complete**. 123, 4: 681–688, 2003.
- Woolley, S. L. "What Student Teachers Tell Us", **The ERIC Database ED430963**. 1997.
- Wyatt, F. R., N. Meditz, M. Reeves ve M. Carra. "A Cohort Model for Supervision of Preservice Teachers", **The Eric Database EJ590518**. 1999.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi'nin Kuruluşu (19/09/1997 Tarihli Karar). 1997. Internet adresi: <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmenyetistirmekomitesi.htm>. Erişim tarihi: 20.03.2003.

_____.”Eğitim Fakóltesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları”, 1998a. Internet adresi: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/giris.doc. Erişim tarihi: 20.05.2004.

_____. **Uygulamalı Dersler**. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu, 1998b.

_____.“Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon”, 1998c. Internet adresi:http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmenegitimindestandartlarve_akreditasyon.htm. Erişim tarihi: 09.09.2004.

Zanting, A., V. Nico ve J. D. Vermunt. “Student Teachers Eliciting Mentors’ Practical Knowledge and Comparing it to Their Own Beliefs”, **Teaching and Teacher Education**. 17: 725–740, 2001.