

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ,
ÜRÜN MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Halime Nuran CANER

Antalya, 2018

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ,
ÜRÜN MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Halime Nuran CANER

Danışman: Prof. Dr. Günseli ORHON

Antalya, 2018

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans Tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dūřecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gōsterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tım ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

24.04. 2018

Halime Nuran CANER

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

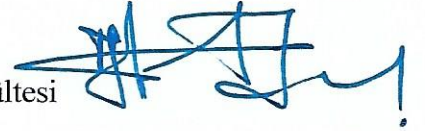
Halime Nuran CANER'in bu çalışması **14.05.2018** tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : **Prof. Dr. Erdoğan KÖSE**
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü



Üye : **Doç. Dr. Harun ŞAHİN**
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü



Üye (Danışman) : **Prof. Dr. Günseli ORHON**
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:

**Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeline
Göre Değerlendirilmesi: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Örneği**

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bir toplumun çağdaşlık seviyesi bireylere sağladığı eğitimin kalitesi ve eğitim hedefleri ile paralellik gösterir. Bu hedeflere ulaşmak için sistemin girdisi olan öğretmenler Atatürk'ün “öğretmenler yeni nesil sizlerin eseriniz olacaktır” sözünde vurguladığı gibi yeni nesli hızla gelişen ve değişen dünyaya hazırlamak ve ülkesini daha çağdaş seviyeye çıkarmak için oldukça önemli rol oynarlar. Öğretmen yetiştiren kurumlar da öğretmen adaylarına gerekli öğretmenlik yeterliklerinin kazandırılması ve sistemde nitelikli öğretmen olarak yerlerini almalarını sağlamak için bir takım girişimlerle sürekli olarak kendilerini yenilerler. Öğretmen yetiştirme sürecinde önemli bir yeri olan öğretmenlik uygulaması dersi de öğretmen adaylarını gerçek ortamda gerçek öğrencilerle buluşturan, kuramsal bilgi ile uygulama arasında köprü konumunda olan ve öğretmen adayını mesleğe hazırlayan uygulama odaklı bir derstir. Bu çalışma ile öğretmenlik uygulaması dersinin var olan durumunun ortaya çıkarılarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanması için değerlendirilmesinin yapılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Örneği” adlı bu yüksek lisans tez çalışması ve ortaya çıkardığı bulgular ile nitelikli öğretmen yetiştirme sürecine katkı sağlanması umut edilmektedir.

Öncelikle, bu çalışmanın ortaya çıkması için katkılarını, sonsuz desteklerini ve zamanını benden esirgemeyen, tez yazım sürecinde beni bıkmadan dinleyen, hep motive eden, insancıl kişiliği ve bilimsel yönüyle kendime örnek aldığım değerli hocam sayın Prof. Dr. Günseli ORHON'a çok teşekkür ederim.

Yüksek Lisans ders sürecinde program geliştirme ve program değerlendirme alanlarında beni şekillendiren, üzerimde emeği olan tüm hocalarım başta olmak üzere değerli dönütleriyle tezimin son halini almasına katkılarından dolayı sayın tez savunma jüri üyelerim Prof. Dr. Erdoğan KÖSE ve Doç. Dr. Harun ŞAHİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu yolculuğa beraber çıktığım arkadaşım İmren AKMAZ GENÇ'e de verdiği destek ve motivasyon için çok teşekkür ederim. Ayrıca, samimi yaklaşımını hep hissettiğim, benimle birlikte bıkmadan koşuşturan canım arkadaşım Öğr. Gör. Berrak EMİR YÜCEL'e çok teşekkür ederim.

Her zaman benim ve kardeşlerimin vatana hayırlı birer birey olmamız için çabalayan, vefatıyla beni sonsuz bir üzüntüye sokan canım babam İsmail ÇETİNKAYA'ya, varlığına ve sağlığına dua ettiğim annem Hatice ÇETİNKAYA'ya bana olan inançları ve destekleri için çok teşekkür ederim.

Son olarak, bu süreçte beni her zaman hep ayakta tutan değerlerim, canım kızım Defne ve canım oğlum Demiralp'e, mesleğe başladığım ilk günden beri her konuda en büyük destekçim, iyi ve kötü günümde hep yanımda olan hayat arkadaşım Mustafa CANER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Halime Nuran CANER

2018, ANTALYA

ÖZET

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ, ÜRÜN MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÖRNEĞİ

CANER, Halime Nuran
Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Günseli ORHON
Mayıs 2018, 183 Sayfa

Bu araştırmanın amacı 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans programı öğretmenlik uygulaması dersini Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (BGSÜ) modelini kullanarak kapsamlı bir şekilde değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen ve 2015-2016 akademik yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersini alan 18 öğretmen adayı, 6 uygulama öğretim elemanı ve 15 uygulama öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları ve odak grup görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri ile yapılan birebir görüşme ve öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşmelerinin içerik çözümlemesi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler araştırma soruları doğrultusunda Stufflebeam'in BGSÜ modeli temel alınarak değerlendirilmiştir. Bağlam boyutunda ulaşılan bulgular okulların sahip olduğu farklı şartların dikkate alınmayarak programın hazırlandığı, hedeflerin ise öğrencilerin hazır bulunuşluklarıyla uygun olduğu tespit edilmiştir. Girdi boyutundaki bulgular ise ders sürelerinin arzu edilen seviyede olmadığını ortaya çıkarmıştır. Süreç boyutundaki bulgular sürecin devamlı olarak değerlendirme durumunun yetersiz ve süreçte bir takım problemler yaşandığı ortaya çıkarırken ürün boyutundaki bulgular program uygulandıktan sonra öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin isteklerinde olumlu yönde bir artış olduğu ancak mesleki yeterlik bağlamında pek katkı sağlamadığını ortaya çıkarmıştır. Program bir bütün olarak ele alındığında programın uygulanmasında bir takım sıkıntıların olduğu ve süreç odaklı bir yaklaşımdan ziyade öğrenci başarısını kıstas alan sonuç odaklı bir yaklaşım izlendiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda programın güncelleştirilmesine yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmenlik uygulaması, Program değerlendirme, BGSÜ değerlendirme modeli. İngilizce Öğretmenliği

ABSTRACT

EVALUATION OF TEACHING PRACTICE COURSE BASED UPON CONTEXT, INPUT, PROCESS AND PRODUCT MODEL: THE CASE OF ENGLISH TEACHER EDUCATION PROGRAM

CANER, Halime Nuran
M.A., Curriculum and Instruction
Supervisor: Prof. Dr. Günseli ORHON
May, 2018, 183 pages

The aim of the present study is to make a thorough evaluation of Teaching Practice course through using CIPP (Context, Input, Process and Product) program evaluation model of Stufflebeam. The present study adopted a qualitative study design in order to fulfill its above mentioned aim. The study group of the study consisted of three groups of volunteer participants, who were assigned through convenience sampling technique. The participants in the first group were 18 pre-service ELT teachers enrolled in Teaching Practice course during 2015-2016 academic year in English Language Teacher Education undergraduate program at Education Faculty of Akdeniz University. The second group consisted of six academic staff who supervise the pre-service teachers in their teaching practice course. The final group includes 15 cooperating teachers, who work in the practice schools where the pre-service teachers carried out their teaching practice program. The data of the study were gathered by semi-structured interviews with academic staff and cooperating teachers, focus group interviews by pre-service teachers and analysis of the document related to teaching practice and its regulations. The data gathered through semi-structured and focus group interviews as well as the related documents were examined through content analysis technique in order to illustrate the findings. The findings of the present study were presented in line with the research questions and phases of Stufflebeam's CIPP program evaluation model. Thus, in terms of Context, it is found that Teaching Practice course program did not take the contexts of the practice schools into consideration, however, its objectives were in compliance with the readiness levels of the pre-service teachers. In terms of Input, the findings revealed that the length of the course as well its timing were not widely acclaimed by all of the participants. In terms of Process, the findings figured out that the participants faced with several problems throughout the teaching practice process especially in sustained evaluation of pre-service teachers and providing satisfying feedback for pre-service teachers. In terms of Product, on the other hand, the findings revealed that while there is a considerable increase in the motivation of the pre-service teachers towards teaching profession the course do not contribute to their professional development especially in pleasing their professional competencies required by Ministry of Education. When the entire findings were regarded, which signpost the general evaluation of the Teaching Practice course, it is found that although the nature of course is process oriented, rather than a formative, a summative evaluation approach govern the assessment of the pre-service teachers. Thus, in turn, cause some problems in the evaluation process of the achievements of the pre-service teachers. Additionally, the findings revealed that based on the ignorance of some crucial characteristics of teaching practice process, especially in the implementation phase, all stakeholders taking active part in teaching practice course have challenged with considerable problems. Based on the findings some suggestions, specifically concerning the renovation and upgrading of the program, were provided within the frame of the present study.

Keywords: Teaching practice, Curriculum evaluation, CIPP evaluation model, English language education

İÇİNDEKİLER

DOĞRULUK BEYANI.....	iii
JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI.....	iv
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vi
KISALTMALAR LİSTESİ	vii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Eğitim Programı.....	8
2.3. Eğitim Programlarının Temel Öğeleri	11
2.4. Program Değerlendirme.....	13
2.5. Program Değerlendirme Yaklaşımları	15
2.6. Stufflebeam'ın BGSÜ (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) Değerlendirme Modeli.....	19
2.7. Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Yapısı ve Kapsamı.....	23
2.8. İlgili Araştırmalar.....	36
2.8.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	36
2.8.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	46

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni	55
3.2. Çalışma Grubu	60
3.3. Veri Toplama Araçları	63
3.3. Verilerin Toplanması	63
3.4. Verilerin Analizi	65

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri	67
4.1.1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Bağlam” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular	68
4.1.2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Girdi” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular	86
4.1.3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Süreç” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular	92

4.1.4. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Ürün” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular.	98
4.2. Uygulama Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri	105
4.2.1. Uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Bağlam” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular	106
4.2.2. Uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Girdi” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular	108
4.2.3. Uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Süreç” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular	113
4.2.4. Uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Ürün” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular	124
4.3. Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersinin “Süreç” Boyutunda Görüşlerine İlişkin Bulgular	134

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	147
5.1.1. Öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	147
5.1.2. Uygulama öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	154
5.1.3. Uygulama öğretmenlerin görüşlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	157
5.2. Öneriler	160
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler	161
5.2.2. İleride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler.....	163
KAYNAKÇA.....	165
Ekler	176
Ek 1. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi dekanlığından alınan izin belgesi	176
Ek 2. Milli Eğitim Antalya İl Müdürlüğünden alınan izin belgesi	177
Ek 3. Öğretmen adayları ile yapılan odak görüşme soruları.....	178
Ek 4. Uygulama öğretim elemanları ile yapılan görüşme soruları.....	179
Ek 5. Uygulama öğretmenleri ile yapılan görüşme soruları	180
Özgeçmiş	182
Orijinallik Raporu	183

TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 2.1. Öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaşılan sorunlar (Genel)	51
Tablo 2. 2. Öğretmen adayı kaynaklı sorunlar ve ilgili çalışmalar	52
Tablo 2. 3. Uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorunlar ve ilgili çalışmalar	52
Tablo 2. 4. Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlar ve ilgili çalışmalar	53
Tablo 2. 5. Uygulama okul koordinatörü kaynaklı sorunlar ve ilgili çalışmalar...	53
Tablo 2. 6. Uygulama okulu kaynaklı sorunlar ve ilgili çalışmalar	54
Tablo 2. 7. Uygulama zamanına bağlı sorunlar ve ilgili çalışmalar	54
Tablo 2. 8. Uygulama süresine bağlı sorunlar ve ilgili çalışmalar	54
Tablo 3. 1. Uygulama öğretmenlerinin demografik bilgileri.....	62
Şekil 3.1. Araştırma Basamakları	59

KISALTMALAR LİSTESİ

Bu yüksek lisans tezi kapsamında kullanılan bazı kısaltmalar ve karşılıkları aşağıda verilmiştir.

BGSÜ: Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün değerlendirmesi

ÖA: Uygulama Öğretmen adayı

ÖE: Uygulama Öğretim Elemanı

UÖ: Uygulama Öğretmeni

ELT: English Language Teaching (İngiliz Dili Eğitimi)

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Milli eğitimin ihtiyacını karşılayacak ve amaçlarına hizmet edecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için gerek Milli Eğitim Bakanlığı gerekse Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından bir takım ölçütler doğrultusunda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarını yetiştiren kurumlar ile bu adayların çalışacakları okullar arasında sıkı bir iş birliği yapılması öngörülerek YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile 1998 yılında “Fakülte Okul İşbirliği” adında eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süreci için bir kılavuz yayınlanmıştır. Bu kılavuzda işbirliği sürecinde görev alması gereken uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının rolleri tanımlanmıştır (YÖK/Dünya Bankası, 1998). Ayrıca, 1998 yılı 2493 sayılı tebliğler dergisinde Milli Eğitim Bakanlığının “Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönergesi” ile öğretmenlik uygulaması dersinin kapsamı ve esasları belirlenmiştir (Tebliğler dergisi, 1998/2493).

Öğretmenlik uygulaması dersi, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmenin son aşamasında öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca almış oldukları kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürdüğü, kuramsal bilgi ile uygulama arasında yansıtıcı bir köprü rolü oynayan bir süreçtir. Bu süreçte öğretmen adayının yanı sıra, üniversitedeki uygulama öğretim elemanı ve uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerinden oluşan üçlü grubun etkili katılımlarıyla öğretmen adayına öğretmenlik bilinci ve deneyimi kazandırılmaya çalışılır. Öğretmenlik uygulaması dersinin gerek Türkiye’de gerekse dünyadaki uygulamalarında öğretmen adayı, üniversitedeki uygulama öğretim elemanı ve uygulama okulundaki uygulama öğretmeninden oluşan

bu üçlü grubun her bir unsurunun süreçte üstlendiği roller ayrı ayrı tanımlanmıştır (Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007).

Fakülte Okul İşbirliği kılavuzunda (YÖK ve Dünya Bankası, 1998) öğretmen adaylarının eğitim ortamında daha fazla uygulama yapmasının önemi vurgulanmış ve uygulama aşamasında adayların performanslarının düzenli ve sistematik olarak gözlenmesine olanak sağlayacak yeni araçlar geliştirilmiştir. Öğretmenlik uygulaması süreci öğretmen adaylarının sınıfta karşılaşabilecekleri uygulamaları yaşayarak yansıtip, sorgulayarak ve öğretmen ve öğretmen adayı akranlarıyla tartışarak edindikleri bilgileri kullanıp karar verme mekanizmalarını geliştirdikleri, sorumluluklarının farkına vardıkları bir eğitim ve öğrenim sürecidir (Caner, 2009a). Benzer bir şekilde Türkiye dışındaki öğretmenlik uygulaması süreci ile ilgili olarak, Smith ve Lev-Ari (2005) öğretmen eğitimi programlarının çoğunda hem bilgi sahibi olan hem de yansıtmaya yapabilen, aktif olarak kendi profesyonel gelişimi ile ilgilenen öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlayacak şekilde etkinliklere ağırlık verildiğini iddia eder. Tüm bunlar ışığında, öğretmenlik uygulaması dersi öğretmenlik mesleğine hazırlanma sürecinde kuram ve uygulama arasında bir köprü olarak kabul edilir (Smith ve Lev- Ari, 2005).

Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen yetiştirme programlarının en önemli unsurlarından biridir. Bu ders, öğretmen adaylarına ders planı hazırlama, ders anlatımı, sınıf yönetimi gibi birtakım uygulama becerilerini sergileyebilecekleri oldukça önemli fırsatlar sağlar (Beck ve Kosnik, 2000). Bu süreçte öğretmen adayları, uygulama okullarında farklı düzeylerdeki sınıflarda çeşitli uygulama ve deneyimleme süreçlerinden geçerler. Bu süreçler MEB tarafından derse hazırlık ve planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamaları olarak belirlenmiştir (MEB, 1998;4).

Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adayları fakülte ve bölüm tarafından önceden belirlenen uygulama okullarına gönderilir. Her öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması sürecinde üniversitedeki ilgili öğretim elemanı ve uygulama okulundaki uygulama öğretmeni tarafından sistemli bir şekilde izlenir ve dönüt alır. Bu süreçte her ne kadar üniversitedeki öğretim elemanının verdiği ve öğretmen adaylarının akranlarından aldığı dönütler onların öğretmenlik mesleki

gelişimlerine katkı sağlasa da uygulama okulundaki uygulama öğretmeninden, yani gerçek ortamdaki rol modelden, aldığı dönütler de önemlidir. Uygulama okulundaki uygulama öğretmeni, öğretmen adayına ders planlamada ihtiyaç duyduğu yardımı sağlayan, öğretmen adayının ders anlatımını gözlemleyerek ona yapıcı dönüt sağlayan deneyimli öğretmendir (Caner, 2009b).

Ulaşılabilen alanyazın taramasında, öğretmen yetiştirme sürecinde çok önemli bir yere sahip olduğu birçok araştırmacı tarafından da vurgulanan öğretmenlik uygulamasının gerçekte nasıl işlediğine yönelik çalışmaların az olduğu, var olan çalışmaların çoğunluğunun belli bir program değerlendirme modeli çerçevesinde olmadığı ya da bu süreci salt bir boyutundan ele aldığı görülmektedir. Dahası, bu alanda yapılan çalışmaların birçoğu bu üçlü saç ayağının tümünün görüşlerini kapsayacak şekilde desenlenmemiştir. Dolayısıyla, öğretmenlik uygulaması dersi üzerine bir program değerlendirme modeline dayalı ve kapsamlı bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç vardır.

Bu araştırmanın problemi Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin Stufflebeam'in BGSÜ Modeli kullanılarak programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarının paydaş görüşleri doğrultusunda incelenerek halen yürütülen programın değerlendirilmesi ve işlevselliği hakkında karar vermektir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Yapılan alanyazın taramasında, öğretmenlik uygulaması süreciyle ilgili farklı sorunlar üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Türkiye kaynaklı olmamakla birlikte Clarke, Triggs ve Nielson (2014) çalışmasında öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmenin rolü ve önemine değinmiş ancak çoğu uygulama öğretmenin rollerini eksik yaptıklarını iddia etmiştir. Benzer bir şekilde Türkiye'de yapılan bir çalışmada Parker (2005) de öğretmenlik uygulamasının önemi vurgulandıktan sonra genel anlamda dönüt vermenin yetersiz kaldığını ve bu durumun öğretmen adaylarının yetiştirme sürecinde bir sorun olduğu vurgulanmıştır. Bir başka çalışmada ise dönüt için sağlanan zamanın yeterli olmadığı belirtilmiştir (Caner, 2009). Demircan (2007) ise öğretmen adaylarıyla

öğretmenlik uygulaması dersi üzerine yaptığı çalışmasında uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı görevlerini yerine getirmede isteksiz ve yetersiz kaldıklarını iddia etmektedir. İlgili alanyazında öne çıkan çalışmalar öğretmenlik uygulaması sürecinde üçlünün (öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı) birisinin görevlerini tam yerine getirememesi durumunda öğretmenlik uygulaması sürecinde aksamalar görüldüğü vurgulanmıştır.

İlgili alanyazına öğretmenlik uygulaması dersi özelinde yapılan program değerlendirme çalışmalarına bakıldığında ise pek çok çalışmada bu ders için kapsamlı bir program değerlendirmesi yapılmadığı ve her hangi bir program değerlendirme modeli izlenmediği görülmektedir. Az sayıda da olsa alanyazındaki program değerlendirme çalışmalarının özel alanlara inmediği, yani birden çok programın öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirdiği, büyük çoğunun genellikle öğretmen adayları görüşleri doğrultusunda bir program değerlendirmesi yaptığı, dahası, bu çalışmaların genellikle bir program değerlendirme modeli izlenmediği gözlemlenmiştir.

Türk eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan İngilizce öğretmenleri de birçok üniversitenin eğitim fakültelerinin yanı sıra yaygınlaşan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı yoluyla yetiştirilmektedir. Eğitim fakültelerinde yürütülen İngilizce öğretmenliği lisans programlarında öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin yedinci döneminde aldıkları “Okul Deneyimi” dersini takiben sekizinci ve son dönemlerinde uygulama okullarıyla işbirliği içinde verilmektedir. İngilizce öğretmenliği programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili yapılan çalışmaların yer aldığı ulaşılan alanyazın incelendiğinde de kapsamlı ve bir program değerlendirme modeline dayalı çalışmaların pek olmadığını gözlemlenmiştir.

Alanyazında gözlemlenen bu boşluktan hareketle, bu çalışma Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin sistemli bir şekilde bir program değerlendirme modeli temel alınarak değerlendirilmesi, sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda,

bu çalışmada Stufflebeam'in programın tüm öğelerine yönelik ayrıntılı bir şekilde değerlendirme fırsatı veren Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (BGSÜ) modeli (CIPP/Context-Input-Process-Product) kullanılarak öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerini kapsayan katılımcı grubunun görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir.

Stufflebeam'in BGSÜ modeli kullanılarak İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada, uygulama öğretmen adaylarının, uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin söz konusu programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarındaki görüşlerinin belirlenmesi için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin BGSÜ boyutlarında görüşleri nelerdir?
2. Uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin BGSÜ boyutlarında görüşleri nelerdir?
3. Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin süreç boyutunun değerlendirilmesi bağlamında görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, öğretmen yetiştirmenin önemli bir boyutu olan öğretmenlik uygulaması sürecinde önemli rollere sahip öğretmen adayı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin öğretmen adaylarının yetişmesinde üstlendikleri rollerden yola çıkarak bu dersin değerlendirilmesi yönündeki görüşlerini belirlemeye çalışacağından alanyazında önemli bir boşluğa katkı yapacağı umulmaktadır. Bu çalışma, gerek öğretmenlik uygulaması dersini bir program değerlendirme modeli izleyerek değerlendirmesi gerekse diğer çalışmalardan farklı olarak sadece İngilizce öğretmenliği lisans programında yürütülen öğretmenlik uygulaması bağlamında Akdeniz üniversitesinde yapılan ilk lisansüstü çalışmadır.

Ayrıca, ulaşılan alanyazında öğretmenlik uygulaması süreciyle ilgili farklı çalışmalar olmakla birlikte, bu çalışmaların büyük çoğunluğunun her üç paydaşı da

bir arada ele almadığı ve sadece öğretmen adaylarının görüşlerine dayanarak bir değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Öte yandan alanyazında karşılaşılan ve her üç grubu da dikkate alan sınırlı sayıdaki çalışmanın da çoğunlukla her hangi bir program değerlendirme modelini temel almadığı görülmektedir.

Dolayısıyla, bu çalışma Stufflebeam'in BGSÜ modeli temelli program değerlendirme çerçevesinde her üç paydaşın da görüşlerini alarak İngilizce öğretmenliği lisans programında yürütülen öğretmenlik uygulaması dersini değerlendirecek olması ve dolayısıyla ilgili alanyazındaki boşluğa katkı sağlamayı amaçlaması nedeniyle önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu çalışmada katılımcıların odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde konuyla ilgili dile getirdikleri düşüncelerin doğru, samimi olduğu ve gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma 2015-2016 öğretim yılı Akdeniz Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği lisans programındaki öğretmenlik uygulaması dersini alan İngilizce öğretmen adayları, üniversitedeki uygulama öğretim elemanları ve bu öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki rehberliklerinden sorumlu uygulama öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde araştırmada kullanılan bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Öğretmenlik Uygulaması: “Öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir derstir” (MEB, 1998).

Öğretmen Adayı: “Öğretmenlik programlarına devam eden, öğretmeni olacağı öğretim düzeyi ve alanında, okul ortamında, öğretmenlik uygulaması yapan yükseköğretim kurumu öğrencisidir” (MEB, 1998).

Uygulama Öğretim Elemanı: “Alanında deneyimli ve öğretmenlik formasyonuna sahip, öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını planlayan, yürüten ve değerlendiren yükseköğretim kurumu öğretim elemanıdır” (MEB, 1998).

Uygulama Öğretmeni: “Uygulama okulunda görevli, öğretmenlik formasyonuna sahip, alanında deneyimli öğretmenler arasından seçilen, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanmasında rehberlik ve danışmanlık yapan sınıf veya ders öğretmenidir” (MEB, 1998).

Uygulama Okulu: “Öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî, özel, yatılı-pansiyonlu ve gündüzlü, okul öncesi, ilköğretim, genel ve meslekî orta öğretim, özel eğitim ile çıraklık ve yaygın eğitim kurumlarıdır” (MEB, 1998).

Uygulama Okulu Koordinatörü: “Okulundaki uygulama etkinliklerinin belirlenen esaslara uygun olarak yürütülmesi için uygulama okulu, ilgili kurumlar ve kişiler arasında iletişim ve koordinasyonu sağlayan okul müdürünü veya yardımcısınıdır” (MEB, 1998).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Stufflebeam'in BGSÜ modeli temelli program değerlendirme çerçevesinde her üç paydaşın da görüşleri doğrultusunda İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın alanyazın taraması bölümü kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar olmak üzere iki temel alt başlıkta ele alınmıştır. Bu bölümde öncelikli olarak eğitim programı, eğitim programının temel öğeleri, program değerlendirme, program değerlendirme yaklaşımları ve bu çalışmada kullanılan değerlendirme modeli olan Stufflebeam'in BGSÜ değerlendirme modeli ayrıntılı olarak ilgili alanyazına dayandırılarak sunulmuştur. Ayrıca araştırma problemi çerçevesinde öğretmenlik uygulaması dersinin hâlihazır durumu, dersin yapısı ve kapsamı üzerinde durularak bu süreçte görev alan tüm paydaşların YÖK tarafından belirlenen görev ve sorumlulukları ve öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili kuramsal çerçeve kapsamlı bir şekilde bu bölümde sunulmuştur. İkinci alt başlıkta da genel hatlarıyla öğretmenlik uygulaması, özelde de İngilizce öğretmenliği lisans programında yürütülen öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında yapılan güncel program değerlendirme çalışmaları, bu çalışmaların bulgu ve sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1.Eğitim Programı

İlk defa Roma'da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini tanımlayan Latince kavram olan "curriculum" olarak karşımıza çıkan eğitim programı "izlenen yol ya da izlenince anlamında eğitimde kullanılmaya" (Oliva, 1988, s. 4) başlanmıştır. Her ne kadar kavram olarak karmaşık bir olgu gibi görünmese de ilgili alanyazın incelendiğinde ulusal ve uluslararası boyutta yazarların eğitim anlayışlarına, felsefelerine ve dünya görüşlerine bağlı olarak eğitim programının farklı farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Eğitim programının çok kapsamlı ve çok boyutlu olması nedeniyle alanyazında çeşitli

tanımlamalarının yapıldığı düşünülebilir. Farklı tanımlamalarının olması eğitim programı kavramını karmaşıklştırmaktan öte onun zenginliğini yansıtsa da bu tanımlardan bir kaçını bu bölümde ele alınmasının kuramsal çerçeveye katkı yapacağı açıktır.

Ulusal kaynaklı çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan ve öncü kaynaklardan birisi olan Varış'a (1996) göre eğitim programı eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik eğitimin niteliğini artırıcı tüm etkinliklerdir. Varış (1988, s. 240) başka bir çalışmada ise, "eğitim programı kavramı belli bir taksonomi (aşamalı sınıflama) içinde düzenlenen amaçları, bu amaçların dile getirdiği davranışların gerçekleşmesi için gerekli muhtevayı, uygulamada kullanılan metotları değerlendirmeyi, amaçları destekleyen kol faaliyetlerini ve ders dışı faaliyetleri olarak" tanımlamıştır. Bir başka kaynakta ise, Demirel, (2012;4) "öğrenene okulda veya okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlamaktadır.

Eğitim programını tanımlayan çalışmalar incelendiğinde, bu kavramın Good'un (1959, s. 157) "bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan bir liste" tanımından hareketle "konular listesi", "ders içerikleri", derslerin sıralanması", "çalışmaların programlanması", ya da "okul içinde ve dışında öğretilen ve okul personeli tarafından planlanan her şey" olarak da adlandırıldığı görülmektedir. Türkiye'de de eğitim programının uzun yıllar boyunca eğitim kurumunda okutulan derslerin isimleri, konuları ve haftalık ders saatlerini belirten liste anlamındaki "müfredat" olarak kullanılmasının arkasında Good'un (1959) eğitim programı tanımı yattığını iddia etmek çok da uzak bir öngörü olmayacaktır. 1950'li yıllardan sonra "müfredat programı anlayışı" terkedilip "eğitim programı anlayışı" olarak kabul gören (Demirel, 1992; 28) eğitim programı "eğitim odaklı hedefleri gerçekleştirmek üzere planlanan tüm faaliyetler ve bu faaliyetlerin uygulamadaki görünümü" (Fidan, 1986) olarak da tanımlanmaktadır.

Eğitim programını öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından da eğitim durumları düzeni olarak gören ve bu kavram için "yetişek"

terimini kullanan Ertürk (1984; 95) ise “okulun ve öğretmenin yol göstericiliği altında okul içi ve dışındaki tüm öğretme-öğrenme faaliyetleri” olarak ifade etmiştir. Bir başka deyişle eğitim programı bir dersin hedeflerinin nasıl ve ne kadar kazandırıldığına yönelik gelişime ve değişime açık öğeler bütünü olarak da tanımlanabilir.

Benzer bir şekilde ilgili alanyazında sıklıkla karşılaşılan yurt dışı kaynaklarda da durum farklı değildir, yani öğretim programı farklı yazarlarca farklı şekillerde tanımlanmıştır. Öğretim programının yaygın bir şekilde benimsenen ‘bir dersin öğretimi için yazılı izlenen yol’ anlayışından öteye taşıyan Caswell ve Campbell, (1935; 66) “öğrencilerin bir öğretmen rehberliğindeki tüm deneyimleri” olarak tanımlamış ve “okuldaki deneyimlerin yanı sıra öğrencilerin gerçek ortamlarda yaşadıkları deneyimler ve bu deneyimlere verdiği tepkilerin de öğrenme deneyimleri olduğunu ve bunların da öğretim programının bir parçası olduğunu” (Caswell ve Campbell, 1935; 81) vurgulamıştır. Foshay (1969) da öğretim programını “okulun rehberliğinde öğrencinin sahip olduğu tüm deneyimler” olarak tanımlayan bir diğer kaynaktır. Benzer bir şekilde Smith, Stanley ve Shores (1957) de öğretim programını bir deneyim olarak ele almış ve “çocuk ve gençleri düşünme ve canlandırma yoluyla grup halinde okullarda eğitmek amacıyla planlanan olası deneyimler” olarak tanımlamıştır.

Alanyazında karşılaşılan diğer tanımlar da çıkış noktasına bağlı olarak yaklaşık olarak birbirinin aynısıdır. Örneğin eğitim programı alanındaki öncü kuramcılardan biri olan Tyler (1957) “eğitimsel hedeflerine erişmek için okul tarafından öğrenme ilgili her şeyin planlanması” olarak tanımlanırken, Taba (1962;11) Tyler’ın tanımına küçük bir ekleme yaparak “eğitimsel hedeflerine erişmek için okul tarafından planlanan ve yönlendirilen öğrenci öğrenmelerinin bütünüdür” diye tanımlamıştır. Benzer bir şekilde Popham ve Baker (1970) eğitim programını okulun sorumluluğunda tamamı önceden planlanmış ve öğrenme sonucunda elde edilmiş yaşantılar ya da kısaca öğrenme işleminin istendik sonuçları olarak tanımlamıştır.

Yabancı kaynaklı diğer tanımlarda ise “eğitilecek birey için sunulan öğrenme fırsatlarının planlanması” (Saylor, Alexander ve Lewis; 1981; 8); “öğrenenlerin

bilgi ve birikim kazanmalarını, öğrenme becerileri geliştirmelerini ve okul gözetiminde tutum, takdir ve değerleri değiştirmelerini sağlayan resmi ve gayri resmi içerik ve süreç” (Doll, 1996; 15); ve “öğretmen tarafından planlanarak sınıfta uygulanan ve öğrencilerin kazandığı tüm deneyimler” (Marsh ve Willis; 2003) olarak ifade edilmiştir.

Alanyazında da görüldüğü gibi tüm bu farklı tanımlamalar toplumların veya bireylerin sahip olduğu felsefe ve değerler farklılaşmasına rağmen, eğitim programı genel olarak bir eğitim ortamında toplumların değişen ve gelişen ihtiyaçlarını karşılamak üzere sürekli ve sistemli çalışmalarla güncellenerek öğrenende kazandırılması amaçlanan tutum, davranış ve bilgilerin planlanması ve belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak teknolojik yeniliklerden de en üst seviyede yararlanan okul içi ve dışı etkinliklerin tümüdür.

Sonuç olarak, uzun yıllar dar kapsamda bir eğitim kurumunda öğretilen dersler listesi ya da müfredat olarak tanımlanmış, hatta ders izlencesi (syllabus) ile eş anlamlı gibi ele alınmış olsa da, toplumların değişen beklenti ve ihtiyaçlarına göre yeniden şekillenen ve biçimlenen eğitim programı tanımlanırken geniş bir çerçeveden bakılır ve öğrenmenin yaşam boyu olduğu gerçeğinden hareket edilirse bireylerin sadece bir eğitim ortamında değil bir toplumda yaşadığı tüm öğrenim deneyimleri olarak tanımlayabiliriz.

2.3. Eğitim Programlarının Temel Öğeleri

Her ne kadar alanyazında küçük ayrıntılarla farklılaşan birçok tanımı olsa da eğitim programlarını oluşturan öğeler “hedef”, “içerik”, “eğitim durumları” (öğrenme-öğretme süreçleri) ve “sınama durumları” (değerlendirme) olmak üzere dört alt başlıkta sınıflandırılmıştır (Ornstein ve Hunkins, 2004; Demirel, 2012).

Öğretim programlarının ilk ögesi olan “hedef” ya da hedefler uygulanan bir eğitim programının sonucu olarak öğrenenlerin kazanması beklenen deneyim ve öğrenmelerdir. Eğitim programının hedefleri belirlenirken öncelikli olarak o eğitim programının yürütüleceği eğitim sisteminin ve içinde bulunulan toplumun eğitim ihtiyaçları dikkate alınır. Fidan’a (1996) göre hedefler sahip olunan eğitim

olanakları doğrultusunda toplumun eğitim ihtiyaçları incelenerek belirlenmelidir. Wilson'a (2004) göre hedefler "eğitim eylemini tasarlayan ya da yönünü belirleyen genel ifadelerdir". Benzer bir şekilde Ornstein ve Hunkins (2004) de hedefleri gelecekte ulaşılmaması istenilen davranış ve öğrenim ürününe erişmek için planlanan özel eylemleri yönlendiren ve şekillendiren genel ifadeler ve uygun bakış açısına ulaşmanın başlangıç ve sıçrama noktası olarak tanımlar. Marsh'a (2004) göre hedef ögesinde öğrenenlerin ne öğrenmek istedikleri ve öğretmenlerin ne öğretmeye çalıştıkları dikkate alınır. Özetle, eğitim programının bu ögesinde "bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusuna yanıt aranmaktadır (Demirel, 2012).

Eğitim programının hedefleri belirlendikten bu hedeflere erişmek için öğretilmesi gereken konuların kararlaştırılması aşaması gelir ki bu da eğitim programlarının ikinci ögesi olan "içeriktir". Diğer bir deyişle, içerik belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrencilere "neler öğretiliceği" (Demirel, 2012) sorusunun cevabıdır. Nation (1996) a göre içerik, dersin yapılacağı ortamı, öğrenenlerin gereksinimlerini ve öğrenme ve öğretme ilkelerini de kapsmalıdır. Erden'e (1998) göre ise içerik sadece hedeflerle tutarlı olmakla kalmayıp aynı zamanda öğrenciler içinde anlamlı olmalıdır. Ornstein ve Hunkins (2004) içeriğin öğrencilerin kazandığı bilginin uygulanmasına olanak sağlayacak bilişsel bir süreç gerektirdiğini vurgularken Varış (1996) bireysel ve toplumsal faydanın da içerik oluşturulurken dikkate alınmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Eğitim programının üçüncü ögesi öğrenme ve öğretme süreçleri olarak da kabul edilen "eğitim durumlarıdır". Hedefleri ve içeriği belirlenen öğretim programının "nasıl öğretiliceği?" (Demirel 2012) sorusuna verilecek cevap eğitim durumlarının ana hatlarını çizer. Bu öge kapsamında öğrenenlere öğretilicek içeriğin ne tür yöntem ve tekniklerle ve ne tür öğretim materyali kullanılarak kazandırılacağı planlanır. Diğer bir deyişle hedefler doğrultusunda belirlenen içeriğin kolay bir şekilde öğretilmesi için izlenecek aşamalar eğitim durumlarının konusudur. Bu süreçte tek bir öğretim yönteminin her öğrenen için uygun olamayacağı, öğrenenlerin bireysel farklılıklarının olduğu ve her birey için farklı öğrenme stratejileri olabileceği gerçeğinden hareketle oldukça esnek bir öğrenme durumu planlaması yapılmalıdır.

Tyler (1949) öğretim programının bir diğer ögesi olan “değerlendirme” aşamasını “verilen eğitim sonunda eğitim hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştirilebildiğinin belirlenmesi süreci” olarak tanımlar. Demirel’in (2012) ifadesiyle başlangıçta belirlenen hedeflere “ne kadar?” ulaşıp ulaşılmadığı saptanmaya çalışıldığı süreç değerlendirme ögesinde gerçekleşir. Bir anlamda kalite kontrol aşaması gibi de düşünülebilecek olan bu öge kapsamında öğretim programı ile önceden belirlenen hedef doğrultusunda hangi içeriğin verilip verilemediği ölçülür ve öğretimi eksik kalan içerik için yeniden planlama yapılır. Marsh ve Willis (2004) değerlendirme aşamasının döngüsel olarak öğretim programının her aşamasında sistematik olarak yapılması gerektiğini belirtir. Böylece programın yetersiz boyutu da belirlenerek eğitim programının yenileşmesine ve geliştirilmesine destek sağlanır (Uşun, 2012).

Sonuç olarak, Ornstein ve Hunkins’in (2004) de belirttiği gibi eğitim programının öğeleri karşılıklı bir etkileşim ve ilişki içindedirler ve doğal olarak da birisi için verilen bir karar diğerlerini de etkiler. Dolayısıyla bir eğitim programıyla ilgili bir karar alınırken domino etkisiyle diğer öğelerde ortaya çıkabilecek değişiklikler de göz önünde tutulmalıdır.

2.4. Program Değerlendirme

Günümüzde çok farklı yaklaşımlarla birçok araştırmacı tarafından sıklıkla başvurulan program değerlendirme ilk adımları soğuk savaş döneminde Amerika’nın kendi eğitim programlarını gözden geçirme ihtiyacı ile atılmıştır. Ancak profesyonel bir alan olarak tanınması o dönemin eğitim alanındaki bazı bilim insanlarının (Tyler;1949, Campbell ve Stanley; 1963, Cronbach;1963, Stufflebeam; 1966, Suchman;1967, Alkin; 1969, Guba; 1969; vb.) girişimci çabalarıyla başlamıştır. Eğitim ile ilgili politika yapıcılar ve özellikle eğitim bakanlıkları uygulamaya koydukları her türlü eğitim programını değerlendirmek zorundadırlar. Eğer uygulamaya konulan yeni bir program değerlendirilmezse o programın başlangıçta düşünüldüğü gibi yürüyüp yürümediği, ya da programın öğrenci başarısı, davranışı ve tutumu üzerine herhangi bir etkisi olup olmadığı kestirilemez.

Eğitim programı kavramında olduğu gibi 1950’li yılların ikinci yarısından itibaren sistemli bir şekilde eğitim alanında yerini alan program değerlendirme ile ilgili

gerek yerel gerekse yabancı alanyazında farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin Thiede'ye (1964; 291) göre değerlendirme, “hedeflerin ne dereceye kadar ulaşıldığını belirleme sürecidir”. Sabrosky (1966) ise program değerlendirmeyi “uygulanan bir eğitim programlarından kaynaklanan insan davranışlarındaki değişimi belirleme süreci” (s.339) olarak tanımlamaktadır. Stufflebeam (2001;58) önceleri program değerlendirmeyi tanımlarken değerlendirme, karar verme süreci için bilgi edinme bilimidir derken daha sonra ilgililere yardımcı olmak adına bir hedefin uygunluğu ve değerini belirlemeye yönelik tasarlanan ve uygulanan bir çalışma olarak tanımlar. Benzer bir şekilde Cook (2010) program değerlendirmeyi “bir eğitim programının değeri veya uygunluğu hakkında karar vermek için bilgi kullanma süreci” olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda Durning ve Hemmer'a (2010) göre program değerlendirme “programın başarısına neyin katkıda bulunduğu ve hangi eylemlerin gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmak ve/veya bulmak için rutin, sistematik ve kasıtlı bir şekilde bilgi toplayarak programın anlaşılması ile ilgili değerlendirme sürecidir”. Stufflebeam ve Shinkfield'e (2007; 698) göre program değerlendirme, birtakım hedeflerin uygun ve yararlı olma, değer, doğruluk [ahlaki doğruluk], uygulanabilirlik, güven, anlamlılık ve tarafsızlık boyutlarında sistemli bir şekilde tanımlayıcı ve yargısal bilginin betimlenme, toplanma, raporlanma ve uygulanma işlemidir.

Türkiye kaynaklı çalışmalarda da program değerlendirme ile ilgili ilk tanımlar yabancı kaynaklardaki tanımların çevirisinden öteye gitmemiştir. Ancak, program değerlendirme tanımına farklı boyutlar getiren kaynaklar da bulunmaktadır. Örneğin Kaya (1997), program değerlendirmeyi, bir programın sahip olduğu boyutların etkililiği hakkında karar verebilmek için bilgilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması olarak ifade etmektedir. Benzer bir şekilde Yaşar (1998) başlangıçta belirlenen amaçların gerçekleşme düzeylerini tespit etme ve uygulama sonucunda programın aksayan yönlerini belirleyerek gerekli düzeltmeleri yapma durumu olarak tanımlarken, Gözütok (1999) program değerlendirmeyi, programın etkililiği konusunda karar verme süreci olarak tanımlamaktadır. Uşun'a (2007) göre ise değerlendirme, bir program ya da öğretim yaklaşımının planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığına karar vermek adına tasarlanmış amaç ve hedeflere ne

derecede ulaşıldığının belirlenmesi için yardımcı olarak kullanılabilir bir araçtır. Tüm bu tanımlardan hareketle program değerlendirme bir programın kalitesini ve etkililiğini izlemek ve geliştirmek amacıyla, o programın tasarımı, uygulanması ve sonuçlarıyla ilgili her türlü bilginin sistematik olarak toplanması ve analiz edilmesi süreci olduğu iddia edilebilir.

Steele'nin (1970) de belirttiği gibi program değerlendirmenin bir amacı olmalı ve sadece değerlendirme olsun diye yapılmamalıdır. Program değerlendirme süreci için önceden belirlenmiş bir dizi "ölçüt", bu ölçütlerin programda karşılıklarını gösteren "kanıt" ve ölçütlerin ne ölçüde yerine getirildiği kararını yansıtan "yargı" olmak üzere üç temel unsuru vardır ve bunlar hep birlikte işlevsel olmadığı durumlarda etkili bir değerlendirme ortaya çıkmaz (Steele, 1970). Değerlendirme hali hazırdaki programa katkı yaptığı ya da onu geliştirdiği gibi gelecekteki programlara da ışık tutmalıdır. Dahası, program değerlendirmenin amacı, uygulanan programın sonunda hedeflere ne kadar ulaşıp ulaşılmadığının ölçülmesinden çok programlama sürecine katkı sağlayıcı veri sağlayan ve yürütülmekte olan programın geliştirilmesine katkı yapan bir süreç olmalıdır. Bu noktadan hareketle, uygulamada olan programların ve derslerin farklı program değerlendirme yaklaşımlarıyla sistemli bir şekilde değerlendirilmesi o program ya da dersin sonraki uygulamalarına da katkı sağlar. Bu bağlamda İngilizce öğretmenliği lisans programında yürütülmekte olan öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi de nitelikli öğretmen yetiştirme politikalarına da katkı yapması beklenmektedir.

2.5. Program Değerlendirme Yaklaşımları

Her ne kadar 17. yüzyıldan beri program değerlendirme girişimleri olduğu görülse de sosyal bilimler alanında bağımsız bir bilim alanı olarak ele alınmaya başladığı 19 yüzyılın ikinci yarısından 2000'li yılların başına kadar çoğunluğu Amerika merkezli olmak üzere yirmiden fazla program değerlendirme yaklaşımı ya da modeli ortaya çıkmıştır (Stufflebeam, 2001). Dolayısıyla, zaman içinde program değerlendirmenin nasıl ve hangi konular göz önünde bulundurularak yapılacağına yönelik farklı görüşler de ortaya çıkmıştır. Tüm bu program değerlendirme yaklaşımlarını dört ana grupta sınıflayan Stufflebeam (2001), aralarındaki ayrımın

öncelikle değerlendirme olgusunun farklı tanımlarından ya da kullanım amaçlarından kaynaklandığını iddia eder. Öte yandan, ilgili alanyazındaki kaynaklar tarandığında bazı kaynakların program değerlendirme için “model” bazılarının da “yaklaşım” kavramlarını kullandıkları görülür. Stufflebeam’a (2001) göre yaklaşım kavramı oldukça geniş kapsamlı iken model kavramının sınırları biraz daha katıdır. Program değerlendirmenin bir model ya da idealleşmiş bir yaklaşım olarak kullanılması tamamen program değerlendirme yapan uzmanların inanç ve deneyimlerine bağlıdır. Benzer bir şekilde Sağlam ve Yüksel (2014) de program değerlendirmeyi yapan kişilerin program değerlendirme konusunda sahip olduğu bilgi ve temel aldıkları değerlendirme kuramları onları programı değerlendirmede izleyecekleri adımlarda yönlendirici olduğunu öne sürerler.

Günümüzde eğitimde program değerlendirme yaklaşımları genel olarak “hedef odaklı” (objective-oriented) değerlendirme, “katılımcı odaklı” (consumer-oriented) değerlendirme, “uzmanlık odaklı” (expertise-oriented) değerlendirme ve “yönetim odaklı” (management-oriented) değerlendirme gibi birtakım başlıklar altında toplanmaktadır (Stufflebeam, 2001).

Hedef odaklı değerlendirme yaklaşımı alanyazında Tylerci değerlendirme yaklaşımı olarak da bilinir ve en genel şekliyle öğretim programının hedeflerinin belirlenmesine ve bunun sonucunda yapılan değerlendirme ile bu hedeflere ne dereceye kadar ulaşıldığına odaklanır. Stufflebeam ve Shinkfield’a (1985) göre bu yaklaşımının değerlendirdiği en temel unsur uygulama ve hedefler arasında uygunluğun belirlenmesidir. Mathison’a (2005:141) göre ise bu değerlendirme yaklaşımı amaçların gözden geçirilmesi ve bu doğrultuda ulaşılması hedeflenen davranışların biçimlendirilmesinde, etkinliklerin ve değerlendirme süreçlerinin belirlenmesinde kullanılır.

Zaman içinde Tyler’in ilk amacından biraz uzaklaşsa da (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985) hedef odaklı değerlendirme, program hedeflerinin tamamının ya da bir kısmının ulaşıp ulaşılmadığını, ulaşıldıysa da ne kadar başarılı olduğunu belirlemeye yardımcı olan bir program değerlendirme yaklaşımı olarak kullanılmıştır. Değerlendiricilerin hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını diğer paydaşlarla birlikte de belirleyebildiği bu değerlendirme yaklaşımıyla elde edilen

bilgi bir programın devam edip etmemesine, ya da programda aksayan yönlerin nasıl değiştirileceğine karar vermede yardımcı olur. Michael ve Metfessel, Provus, ve Hammond gibi eğitim programı değerlendirme uzmanları Tyler'ın temel felsefesine ve tekniğine sadık kalarak hedef odaklı program değerlendirme yaklaşımına yeni boyutlar eklemiş ve kendi modellerini geliştirmişlerdir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985).

Eğitim programı değerlendirme yaklaşımlarından bir diğeri de tipik bir sonuç değerlendirme yaklaşımı olan katılımcı ya da tüketici odaklı (consumer-oriented) program değerlendirme yaklaşımıdır. Scriven (1974) tarafından geliştirilen bu değerlendirme yaklaşımı bir programı değerlendirirken o programın geliştiricilerin belirlediği hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı açısından değerlendirilmesinden öte, katılımcı ya da tüketicilerin ihtiyaçlarının ne kadar karşılandığının değerlendirilmesi gerektiğini vurgular (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985). Bir başka deyişle bu değerlendirme yaklaşımında değerlendirici hedeflere ulaşıp ulaşılmamasının katılımcı ya da tüketicilerin refahına ne derecede katkı sağladığını değerlendirir. Stufflebeam ve Shinkfield'a (1985) göre bu yaklaşımda değerlendirici hedeflere bakmaksızın program sonunda ulaşılan gerçek kazanımları belirlemeli ve bu kazanımları katılımcı ya da tüketicilerin ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirmelidir. Katılımcı ya da tüketiciyi ürün hakkında daha detaylı bilgi sahibi yapmayı amaçlayan bu program değerlendirme yaklaşımında bağımsız ya da resmi teftiş gruplarından yararlanılsa da uyulması zorunlu ölçütler ve kontrol listeleri kullanılarak bir değerlendirme yapılır.

Program değerlendirme yaklaşımlarından uzmanlık odaklı (expertise-oriented) değerlendirme ise her hangi bir eğitim programının özellikle kaynak ve süreç boyutlarında değerlendirilmesinde doğrudan konu uzmanlarının görüşüne başvurulması gerektiğini savunan bir değerlendirme yaklaşımıdır. Temel değerlendirme stratejisi açısından öznel bir değerlendirme yaklaşımı gibi görünse de değerlendirmede doğrudan ve açık bir şekilde profesyonel uzmanlığa yer vermesi, tek bir uzmanın değil de konu hakkında uzmanlığına gereksinim duyulan herkesin görüşlerine başvurulması nedeniyle bu yaklaşım diğer yaklaşımlardan biraz daha farklıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004:120). Resmi, bağımsız ve

bireysel teftiş gibi farklı yollarla uzmanların görüşü doğrultusunda bir program değerlendirmesi yapan bu yaklaşımın en güzel örneği akreditasyon kuruluşlarıdır. Herhangi bir kurumun (okul, üniversite, hastane vb.) önceden belirlenen standartları karşılayıp karşılamadığı açısından yetkilendirilmiş alan uzmanları tarafından değerlendirilerek o kuruma belgelendirilmiş yeterlik yani akreditasyon verilen değerlendirme sistemi uzmanlık odaklı değerlendirme yaklaşımının en yaygın olarak kullanılan modelidir.

Son program değerlendirme yaklaşımı ise bu çalışmada da kullanılacak olan yönetim odaklı (management-oriented) değerlendirme yaklaşımıdır. Başlıca amacı program hakkında karar veren bireyleri ya da kuruluşları bilgilendirmek olan yönetim odaklı program değerlendirme yaklaşımının öncüsü Stufflebeam olarak kabul edilir. Yönetim odaklı program değerlendirme, yönetsel karar vericilerin program hakkında bilgi ihtiyaçlarını karşılama ve belirlemeye yoğunlaşır. Çünkü en iyi karar iyi bir değerlendirme bilgisiyle yapılabilir. Alınması gereken kararlar ve bu kararların alınması için gerekli bilginin elde edilmesi için değerlendirici ve yöneticilerin sıkı işbirliği yaptığı bu değerlendirme yaklaşımında değerlendirici önceden belirlenen ölçütlere dayalı olarak adil bir karar verebilmek adına her bir kararın avantaj ve dezavantajları hakkında gerekli olan her türlü veriyi toplar (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick, 2004: 89). Bir başka deyişle bu değerlendirme yaklaşımının başarısı değerlendirici ve karar vericiler arasındaki işbirliğinin kalitesinde yatar. Yüksel ve Sağlam'a (2012;52) göre karar verici konumunda olan yöneticiler için yönetim odaklı program değerlendirme yaklaşımı ile yapılan program değerlendirmeden elde edilen bilgiler daha verimlidir.

Her ne kadar alanyazında yönetim odaklı program değerlendirme yaklaşımı kapsamında birtakım modeller geliştirildiği görülse de bu yaklaşımın en iyi modelleri Stufflebeam'in BGSÜ ve Alkin'in (1969) UCLA modelleridir. Birbirine çok benzeyen bu iki program değerlendirme modelinde, program hakkında karar verici konumunda bulunan yöneticiler sürece dâhil edilerek onlara sistemli bilgi sunulur ve onlardan geri bildirim alınarak bir değerlendirme yapılır.

Alanyazında eğitim programları değerlendirme bağlamında farklı farklı yaklaşımlar olduğu ve bunların farklı ortamlarda kullanıldıkları görülmektedir. Her

bir program değerlendirme yaklaşımının kendi doğasından kaynaklanan güçlü ve zayıf yönlerinin olması kaçınılmazdır. Dolayısıyla değerlendirilecek öğretim programının özellikleri ve değerlendirme amacına bağlı olarak uygun bir program değerlendirme yaklaşım ve modeli belirlenmelidir. Bu bağlamda ölçütleri belirgin olan, evrensel değerlendirme standartlarını karşılayan ve meta-değerlendirmelere olanak veren program değerlendirme yaklaşım ve modelleri tercih edilmelidir. Unutulmamalıdır ki geçerli tüm yaklaşımlar değerlendirmecinin eğitim programını değerlendirmek için benimsediği profesyonel standartları taşıması ve bağımsız denetlemeye açık olması nedeniyle günümüze ulaşmıştır. Bu doğrultuda alanyazındaki farklı program değerlendirme yaklaşım ve modelleri incelendiğinde gerek hizmet öncesi eğitim alanında yürütülen bir programı değerlendirmek için uygun olması gerek hem biçimlendirici hem de sonuç değerlendirme amacıyla kullanılabilir olmasının yanı sıra program sonunda öğretmen adaylarının kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarayan düzey belirleyici değerlendirme özelliğinin de olması yani yürütülmekte olan programın hali hazır ki durumunu tespit ve geliştirmeye dönük değerlendirme için uygun olması nedeniyle Stufflebeam'in BGSÜ modeli bu çalışmada değerlendirilmesi hedeflenen İngilizce öğretmenliği lisans programında yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi için uygun ve meşru bir program değerlendirme yaklaşımı olarak benimsenmiştir.

Bu yüksek lisans tez çalışmasının kuramsal çerçevesi Stufflebeam'in BGSÜ modeli temel alınarak oluşturulduğu için takip eden başlıkta bu model detaylı olarak ele alınmıştır.

2.6. Stufflebeam'in BGSÜ (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) Değerlendirme Modeli

1960'ların sonlarında Amerika'da okulların denetlenmesi ve izlenebilirliğini sağlamak amacıyla başlayan reform projesi kapsamında daha önceki geleneksel ve davranışçı yaklaşım merkezli program değerlendirme modellerinin eksikliklerini de kapatmak üzere kullanılmaya başlayan Stufflebeam'in BGSÜ modeli "özellikle gerçek dünyanın dinamik ve değişken koşullarında ortaya çıkan sosyal ve eğitsel projelerin kapsamlı ve sistemli bir şekilde incelenmesini sağlamak ve ilgilileri bu

bağlamda bilgilendirmek amacıyla yapılandırılmıştır” (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007, s. 351). BGSÜ modeli adını değerlendirme modelinin birbiriyle ilişkili dört boyutu olan Bağlam (context), Girdi (input), Süreç (process), ve Ürün (product) boyutlarının ilk harfleriyle oluşturulan kısaltılmadan alır. Stufflebeam’ın BGSÜ modeli “özellikle program odaklı bir öğretim yöntemi olan hizmet-öğrenme (service learning) projelerinin her aşamasında oldukça yararlı bilgilendirme ve yönlendirme yapan özellikler taşır” (Zhang, Zeller, Griffith, Metcalf, Williams, Shea, ve Misulis; 2011). Alkin’e (2004) göre BGSÜ modeli programdaki sorunlu boyutların düzeltilmesi için atılması gereken adımları belirlerken “yaparak öğrenme” anlayışını benimsediğinden dinamik ve değişken bir ortamdaki öğretim programların değerlendirilmesi için oldukça uygun bir modeldir. Bu program değerlendirme modelinin sloganı “sınama, kanıtlama ama geliştir” olarak bilinir. (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007, s. 331).

Bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları olan bu değerlendirme modeli, öğretim programlarının, projelerin, personelin, ürünlerin, organizasyonların ve değerlendirme sistemlerinin biçimlendirici (formative) ve sonuç (summative) değerlendirmelerinin yürütülmesi için kapsamlı bir çerçeve sunar (Tessmer, 1994; Stufflebeam ve Shinkfield, 2007, s. 325). BGSÜ modelinin her ögesi, evrensel değerlendirme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde sistem odaklı olarak yapılandırılmıştır, bu nedenle de bu modelin en belirgin özelliği, bütüncül (holistic) değerlendirme için karar vermede oldukça yardımcı olmasıdır (Huei-Mei, Lung-Hsing, Hsueh-Chih ve Hung-Jeng, 2000). Bu değerlendirme modelinin öne çıkan bir başka özelliği de toplanan bilgi doğrultusunda değerlendirilen programın akıbeti için bir karar verecek olan kişi değerlendirmeyi yapan değil de karar vericiler olmasıdır. Yani, bu değerlendirmenin amacı, programı bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında karar vericiler için gerekli olan bilgiyi sağlama ve programın amacına ulaşması için çevrenin önemini vurgulamaktır (Yahaya, 2001).

BGSÜ modelinin en önemli özelliği programı geliştirmektir. Worthern, Sanders ve Fitzpatrick’e (2004: 92) göre program geliştirme sürecinde yetkililerin planlama, yapılandırma, uygulama ve yeniden düzenleme olmak üzere programla ilgili dört alanda karar vermesi gerekir. Bu kararlar da ancak bağlam, girdi, süreç ve ürün

değerlendirmesi yoluyla elde edilecek bilgi ışığında yapılabilir. Planlamayla ilgili kararlar bağlam değerlendirme; yapılandırma ile ilgili kararlar girdi değerlendirme; uygulama ile ilgili kararlar süreç değerlendirme ve yeniden düzenleme ile ilgili kararlar da ürün değerlendirme boyutlarında elde edilen bilgiler ile alınır. Sağladığı profesyonel standartlar göz önüne alındığında ve özellikle yararlılık, uygulanabilirlik, uygunluk ve hassasiyet boyutlarında değerlendirildiğinde BGSÜ modelinin program değerlendirmede kullanılabilecek en iyi model olduğu söylenebilir (Zhang ve ark. 2011).

BGSÜ modeli bağlam ve girdi değerlendirmesi yoluyla programın başlangıcında, girdi ve süreç değerlendirmesi yoluyla program devam ederken ve ürün değerlendirmesi yoluyla da program sonunda uygun sorular sorarak hem değerlendiricileri hem de paydaşları sistemli bir şekilde bilgi sahibi yapan bir program değerlendirme modelidir. Bu bağlamda, BGSÜ sadece program sonlandıktan sonra değil, program devam ederken de değişik aşamalarda programın ürün ya da sonuçlarıyla ilgili bilgi sağlar. Bir başka deyişle, BGSÜ değerlendirme modelinde, önce belirlenen aşamalarda ayrı ayrı değerlendirme yapılmasının sonra ise bütün olarak yapılacak bir değerlendirme ile program değerlendirme sürecinin sonlandırılması beklenmektedir.

Bağlam değerlendirme programın yürütüldüğü çevrenin şartlarını tanımlar, karşılanmayan ihtiyaçları ve kullanılmayan fırsatları belirler ve bunların sebeplerini ortaya koyar. Yani bir eğitim ortamında problemleri, ihtiyaçları ve fırsatları belirlemeye yardımcı olan verileri karar vericilerin dikkatine sunar. Programla ilgili tüm unsurların ve mevcut durumun incelendiği aşama bağlam değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamanın başlıca amacı hedeflerin belirlenmesi ile ilgili bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Bu aşamada öncelikle karşılanmayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların niçin karşılanamadığının üzerinde durulur (Demirel, 2007:183).

Girdi değerlendirmesinin amacı programın hedeflerine ulaşmak için kaynakların nasıl kullanılması gerektiğini belirlemektir. Yani değerlendirilen programın hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli planların, etkinliklerin ve yaklaşımların uygunluk ve maliyet açısından değerlendirmesini kapsar (Stufflebeam, 2003:8). Bu

aşamada program planının belirli yönleri ya da program planının belirli bileşenleri değerlendirilir. Bir başka deyişle, bu aşamada programın hedefleri net olarak belirtilmiş mi, program hedefleri ile okul hedefleri ne kadar uyumlu, uygun öğretim stratejileri belirlenmiş mi, var olan diğer stratejiler programın hedeflerini gerçekleştirmeye yardımcı olabilir mi gibi sorulara yanıt aranır. Bu nedenle Ornstein ve Hunkins'e (1988:263) göre girdi değerlendirmesi, bağlam değerlendirmenin aksine daha sistemattir ve makro analizden çok mikro analiz özellikleri taşır. Özetle, girdi değerlendirmesi planların işlevselliği, çözüm stratejilerinin belirlenmesi, destek kaynaklarının seçimi ve etkinliklerin nasıl yapılandırılacağı konularında karar vericilerin uygun kararlar almasına yardımcı olur.

Süreç değerlendirmesinin en önemli işlevi programın yürütülmesinden sorumlu kişilere programın gidişatı hakkında dönüt sağlamasıdır. Bir başka deyişle, süreç değerlendirme karar vericilere öğretim sürecinde planlanan ve uygulanan etkinlikler arasındaki uygunluk ile ilgili bilgiyi sağlar. Bu amaçla, değerlendirilen programda ne tür etkinliklerinin planlandığı, bu etkinliklerin zamanında ve uygun şekilde yapılıp yapılmadığı gibi konular süreç değerlendirme aşamasında değerlendirilir. Stufflebeam (2003:9) planlanmış ve gerçekleşen etkinlikler arasındaki uyuma karar vermek için süreç değerlendirmesinden elde edilen bilginin kullanılmasını önerir. Uyum ile ilgili bu kararı vermek için de planın ne kadar iyi uygulandığı, varsa başarıyı tehdit eden sorun ve unsurların neler olduğu ve bu sorunları aşmak için ne tür düzenlemelere gereksinim duyulduğu gibi bir takım sorulara cevap aranır (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick, 2004; 89). Süreç değerlendirmenin bir başka amacı da programın planlanan şekilde yürütülmesinden sorumlu kişilere sistemli bir şekilde geri bildirimler sağlamaktır. Program geliştirmenin uygulama basamağında işlevsel olan süreç değerlendirme, programın uygulanmasındaki kararların alınmasında yönlendirici bir rol oynayan ve bir tür programı yöneten bir aşamadır (Demirel, 2007:183).

BGSÜ modelinin son boyut olan ürün değerlendirme aşamasının amacı ise program öncesi ve sonrasında ulaşılan kazanımları yordama ve yorumlamadır. Yani, bu boyutta değerlendiriciler programın sonlanmasından sonra elde edilen sonuç ve

ürünlerin programı uygulamaya koyan karar vericilerin başta kazanımlar olmak üzere programdan beklentilerinin gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili bilgileri değerlendirir (Popham, 1988; Ornstein ve Hunkins, 2004). Worthern, Sanders ve Fitzpatrick'e (2004; 89) göre bu aşamada programın kazanımları ile ilgili bir değerlendirmenin yapılabilmesi için, değerlendirmede hangi sonuçlara ulaşıldı, gereksinimler karşılandı mı ve değerlendirme sonunda program ile ilgili ne gibi kararlar alınmalıdır gibi sorulara da cevap aranır. Bir başka deyişle bu değerlendirme aşaması programın sonunda ortaya çıkan ürün ile ilgili detaylı bilgi toplayarak beklenen çıktı ile gerçek çıktı arasındaki farkı değerlendirir. Demirel'e (2007;183) göre ürün değerlendirme aşamasında elde edilen bilgi program hakkında karar verici pozisyonundaki yöneticilere yürütülen programın devam edip etmeyeceği, programda her hangi bir değişiklik yapmaya gerek olup olmadığı ve eğer bir değişiklik yapılacaksa bunun nasıl olacağı noktasında bilgi sağlar.

2.7. Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Yapısı Ve Kapsamı

Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen yetiştiren lisans programlarının sekizinci döneminde öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca aldıkları kuramsal mesleki bilgi ve becerilerini gerçek öğretim ortamı olan okullarda uygulayabilmesi amacıyla ana çerçevesi YÖK tarafından tüm eğitim fakültelerinin lisans programları için aynı olacak şekilde belirlenen bir derstir. Son yıllarda eğitim fakülteleri koordinatörlüğünde yürütülen öğretmenlik formasyon programlarında da aynı ad, amaç ve içerikte bir ders bulunduğunu belirtmek gerekir. Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitimleri boyunca edindikleri kuramsal kazanımlar ve uygulama arasında bir köprü olarak kabul edilir (Broadbent, 1998; Stanulis ve Russell, 2000; Hazzan ve Lapidot; 2004; Smith ve Lev-Ari, 2005).

Öğretmenlik uygulaması bir ders olmaktan öte bir tür mesleki olgunlaşma ve gelişme sürecidir. Eğitim fakültesine adımlarını ilk attıkları anda başlayan bu süreçte, öğretmen adayları, cumhuriyetin temel değerlerine bağlı, Türk milli eğitim sisteminin ihtiyacı olan niteliklere sahip ve kendi alan yeterlikleri ile ilgili gerekli kazanımlarla donanmış bir öğretmen olmak üzere yürütülen lisans programının bir parçası olurlar. Tüm bu süreç boyunca öğretmen adaylarından beklenen kazanımlar,

öncelikli olarak kendi alanının program yeterliklerini kazanma ve geliştirme, alanında uygulanan ders programını analiz ederek anlamlandırabilme, alanıyla ilgili ders kitabı ve diğer öğretim materyallerini amacına uygun olarak kullanabilme, bunların işlevselliğini değerlendirebilme, her türlü yaş ve seviyeye uygun öğretim materyali geliştirebilme, her ortama uygun şekilde öğretme ve öğrenme etkinlikleri düzenleyebilme, yaptığı öğretim etkinlikleri ile ilgili ölçme ve değerlendirme yapabilme, akran, meslektaş ve diğer uzmanlardan mesleki anlamda alacağı dönütler ile mesleki gelişimini bir adım öteye taşımak olarak sıralanabilir. Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayının bu uzun yolculukta elde ettiği tüm bu kazanımları gerçek sınıf ortamında bir uygulama öğretmeni ve üniversitede bir uygulama öğretim elemanı rehberliğinde uygulamaya koyduğu, bir tür usta çırak eğitiminin son aşamasıdır. Öğretmen adayının mesleğe ilk adımlarını attığı bu usta çırak eğitiminde uygulama okulundaki uygulama öğretmen ve üniversitedeki uygulama öğretim elemanın yanı sıra öğretmen adayının birlikte uygulama okullarında öğretmenlik uygulaması yaptığı akranları da çok önemli katkılar sağlar.

Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adayları için lisans eğitimleri boyunca edinmiş olduğu kuramsal bilgileri gerçek ortamda uygulamaya dökmek yanı sıra onları gerçek öğretim ortamları olan okulları yakından tanıma ve bu ortamlara uyum sağlamalarına imkân sunar. Ancak, öğretmenlik uygulaması dersini sadece kazanılmış kuramsal becerilerin uygulamaya döndüğü ve gerçek öğretim ortamlarına uyum sağlama süreci olarak değerlendirmek yanlış olur. Bu süreçte öğretmen adayları diğer öğretmen adayı akranları ile birlikte öğretim ortamının tüm boyutlarına yönelik gözlemler yapar, bu gözlemlerden hareketle öğrenme ve öğretim süreciyle ilgili kendi çıkarımlarını da yapabilir. Topkaya ve Yalın'a (2005) göre öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarına kendi alanlarına ilişkin deneyim kazandırmak, onları, okula, programa, okul kültürüne ve topluma hazırlamak ve akademik eğitimle öğrenilen beceri ve bilgileri uygulamaya koymak gibi temel hedefleri vardır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin ana çerçevesi ve öğretmen adaylarının kazanması beklenen mesleki gelişim alanları YÖK (1998) tarafından belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının konu alanı ve alan eğitimi bilgisine, öğrenme-

öğretme sürecinde planlama yapma, öğretim sürecini yönlendirebilme, sınıf yönetimi ve iletişim kurabilme bilgisine, değerlendirme ve kayıt tutma bilgisine ve diğer mesleki yeterlikler açısından bilgi donanımlı olması beklenmektedir.

YÖK (1998) tarafında ana çerçevesi belirlenen öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında genel hatlarıyla öğretmen adaylarının günlük ders planı hazırlaması, hazırlanan planı uygulaması, bu uygulamaların okuldaki uygulama öğretmeni, uygulama öğrencisi ve üniversiteden gelen uygulama öğretim elemanı tarafından değerlendirilmesi öncelikli hedefdir. Bu değerlendirme sonucunda planda ve uygulamada gerekli düzeltmelerin yapılması gerekli görülürse uygulamanın tekrar edilmesi beklenir. Ayrıca, öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması süreci boyunca hazırladığı her tür çalışmasına hem uygulama okulundaki öğretmenlerden hem de üniversitedeki uygulama öğretim elemanı dönütler aldıktan sonra bunları sistemli olarak bir araya getirerek bir ürün seçki dosyası hazırlaması beklenir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin temel 8 ilkesi YÖK (1998) tarafından belirlenerek Fakülte-okul işbirliği adlı kılavuzda yayınlanmış ve öğretmenlik uygulaması dersinin ana programı belirlenerek yürütülmeye konmuştur.

Öğretmenlik uygulaması dersinin YÖK (1998) tarafından belirlenen ilkelerden ilki “kurumlar arası işbirliği ve koordinasyon ilkesidir”. Bu ilkeye göre;

Öğretmenlik uygulamasına ilişkin esaslar Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı tarafından ortaklaşa belirlenmekte olup uygulama çalışmaları, Milli Eğitim Müdürlükleri ile Eğitim Fakültelerinin koordinasyonu ile yürütülür. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi ise tarafların sorumluluklarının belirlenmesinde görev alır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin YÖK (1998) tarafından belirlenen ikinci ilkesi “okul ortamında uygulama ilkesidir”. Bu ilkeye göre;

Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının alanlarına uygun gerçek etkileşim ortamında İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile fakülte dekanlıklarının belirlemiş olduğu ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi, özel, yatılı pansiyonlu ve gündüzlü, okul öncesi, ilköğretim, genel ve mesleki ortaöğretim, özel eğitim ile çıraklık ve yaygın eğitim kurumlarında gerçekleştirilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin YÖK (1998) tarafından belirlenen üçüncü ilkesi “aktif katılma ilkesi”. Bu ilkeye göre;

Öğretmen adaylarının, öğretme-öğrenme ve iletişim süreçlerine etkili bir biçimde katılmaları şarttır. Bu nedenle, öğretmenlik uygulamasında her öğretmen adayından, bir dizi etkinliği kendileri tarafından gerçekleştirmesi istenir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin YÖK (1998) tarafından belirlenen dördüncü ilkesi “uygulama sürecinin geniş zaman dilimine yayılması ilkesidir”. Bu ilkeye doğrultusunda;

Öğretmenlik uygulaması dersi; planlama, inceleme, araştırma, katılma, analiz etme, denetleme, değerlendirme ve geliştirme gibi kapsamlı bir dizi süreçten oluşur. Bu süreçlerin her biri hazırlık, uygulama, değerlendirme ve geliştirme olmak üzere 4 aşamadan oluşmaktadır. Öğretmen adayının, bu süreçler yoluyla öğretmenlik davranışlarını istenilen düzeyde kazanabilmesi için fiilen uygulama yapacağı süreden çok daha fazla süreye ve çabaya ihtiyacı vardır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin YÖK (1998) tarafından belirlenen beşinci ilkesi “ortak değerlendirme ilkesidir”. Bu ilkeye göre;

Öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni uygulama etkinliklerini birlikte planlayıp yürüttükleri için öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersinde göstermiş olduğu performansını, ayrı ayrı değerlendirirler. Öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki başarısı ise uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin fakültenin “Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği” gereğince birleştirilerek not olarak belirlenir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin YÖK (1998) tarafından belirlenen altıncı ilkesi de “kapsam ve çeşitlilik ilkesidir”. Bu ilkeye göre;

Öğretmenlik mesleği, ders hazırlığı, dersi sunma, sınıf yönetimi, atölye ve laboratuvar yönetimi, okul, aile ve mesleği ile ilgili konularda öğrenciye rehberlik yapma, öğrenci başarısını değerlendirme, yönetim işlerine ve eğitsel çalışmalara katılma gibi birçok çeşitli faaliyetleri kapsamaktadır. Ayrıca öğretmenler, çeşitli bölgelerde, farklı olanak ve koşullara sahip okullarda görev yaptıklarından öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm görev ve sorumluluk alanlarını kapsayacak şekil ve çeşitlilikte planlanıp yürütülmelidir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin YÖK (1998) tarafından belirlenen yedinci ilkesi “uygulama sürecinin ve personelinin sürekli geliştirilmesi ilkesi”. Bu ilkeye göre;

Öğretmenlik uygulaması çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlik uygulaması dersinin süreci ve buna paralel olarak uygulamaya katılan personel yeterlikleri sürekli geliştirilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin YÖK (1998) tarafından belirlenen son ilkesi ise “uygulamanın yerinde ve denetimli yapılması ilkesi”. Bu ilkeye göre;

Öğretmenlik uygulamasından beklenen faydanın sağlanabilmesi, ancak; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yapacakları etkinlikleri, öğrencisi buldukları fakültenin öğretim elemanlarının yakından izleme, rehberlik etme, yanlışlarını düzeltme, eksikliklerini tamamlama ve değerlendirme çabaları ile mümkündür.

Tüm bu yukarıda aktarılan ilkeler ışığında öğretmen eğitimi lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin hedefleri doğrultusunda program tamamlandığında öğretmen adaylarının kazanması beklenen yeterlikleri de yine YÖK (2008) tarafından belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlik uygulamasını tamamlayan bir öğretmen adaylarının;

- a. öğretmenlik deneyimi kazanmaları için gönderildikleri uygulama okulunun değişik sınıflarında öğretmenlik uygulaması yaparak öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklerini geliştirmesi,
- b. kendi alanlarının okul eğitim programını tam anlamıyla öğrenebilmesi, ders kitapları ve öğrenci değerlendirme teknikleri hakkında yorum yapabilmesi, ve
- c. uygulama okullarındaki edindikleri deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşıp geliştirebilmesi

beklenmektedir (YÖK, 2008).

Dünya Bankasının desteği ile YÖK (1998) tarafından hazırlanan ve Fakülte-Okul işbirliği kılavuzunda yayınlanan öğretmenlik uygulaması dersinin planlaması ve yürütülmesi (uygulama ve işleyiş) sürecinde izlenen adımlar aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Öğretmen adayları haftada altı saat sınıf içi öğretmenlik uygulaması yapmak için uygulama okullarına giderler.

Ayrıca öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasını (uygulama okulunda yapılan uygulama derslerini) değerlendirmek için uygulama öğretim elemanı rehberliğinde fakültede öğretmenlik uygulaması dersinin iki saatlik teori kısmına katılırlar.

2. Fakülte uygulama koordinatörü, bölüm uygulama koordinatörlerince belirlenen uygulama öğretmen aday sayılarını, adları ve uygulamadan sorumlu uygulama öğretim elemanlarının ve seçilmiş uygulama okullarının adlarını liste halinde Milli Eğitim il Müdürlüğüne bildirir.
3. Milli Eğitim il Müdürlüğünde onaylanan listeler uygulama okullarına ve fakülte uygulama koordinatörlerine gönderilir.
4. Fakülte uygulama koordinatörü Milli Eğitim il Müdürlüğü tarafından onaylanan uygulama öğretmen aday sayısını, adlarını ve uygulamadan sorumlu uygulama öğretim elemanlarının adlarını uygulama okullarına yazılı olarak bildirir.
5. Fakülte veya bölüm uygulama koordinatörü seçilen ve Milli Eğitim il Müdürlüğü tarafından onaylanan kişi uygulama okullarına giderek okul uygulama koordinatörüyle birlikte uygulama öğretmenini belirler.
6. Uygulama okulu uygulama koordinatörü, fakülte uygulama koordinatörünün gönderdiği uygulama öğretmen adaylarının ve uygulamadan sorumlu uygulama öğretim elemanlarını ilgili uygulama öğretmenlerine paylaşır. Ayrıca onlarla birlikte öğretmenlik uygulaması dersinin takvimini hazırlayıp uygulama sürecinde uygulama öğretmen adaylarının izleyecekleri etkinlikleri düzenler.
7. Uygulama öğretmeni ise uygulama öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanlarıyla birlikte uygulama sürecinde izleyecekleri etkinliklerin, gözlemlerin ve değerlendirmelerin haftalara göre dağılımını gösteren bir uygulama çizelgesi hazırlar.
8. Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı izlediği derslerle ilgili gözlemlerin ders gözlem formuna işleyerek izlediği dersle ilgili gözlemlerini dersten sonra uygulama öğretmen adayı ile gözden geçirir, yapıcı bir eleştiri ile tartışarak uygulama öğretmen adayına zayıf yönlerini anlaması ve kendini geliştirmesi için dönüt verir.
9. Uygulama öğretmen adayı, uygulama çizelgesinde belirtilen etkinliklerin tamamını yerine getirerek uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanından aldığı dönütler doğrultusunda kendini geliştirir.
10. Etkinliklerin gerçekleşmesinde uygulama öğretmen adayı başka bir uygulama öğretmen adayı ile yardımlaşır birlikte

çalışabilir. Bu durumda sorumlulukların eşit olarak paylaşılması gerekmektedir.

11. Uygulama öğretim elemanı teorik derslerde uygulama öğretmen adayı ile birlikte her hafta uygulama okulunda yapılan uygulamalarla ilgili gelişmeleri gözden geçirir. Böylece uygulama öğretmen adayının uygulamalarda tespit ettiği ya da karşılaştığı sorunlar üzerine daha kapsamlı tartışmalar yapılır.
12. Uygulama sonunda uygulama öğretmen adayı uygulama sürecinde hazırladığı çalışma dosyasını tamamlar ve öğretim elemanına teslim eder.

Akademisyen ve öğretmenlerden oluşan bir komisyon tarafından ortaklaşa hazırlanan Fakülte-Okul işbirliği kılavuzunda (YÖK, 1998) yayınlanan öğretmenlik uygulaması dersinin ilkeleri ile uygulama ve işleyiş sürecinde izlenecek adımların yanı sıra bu süreçte görev alan ve etkin rol oynayan tüm katılımcıların süreç içinde üstlenecekleri görev ve sorumlulukları da bireyler ve kurumlar ana başlıkları altında her bir taraf için ayrı ayrı ve detaylı bir şekilde belirlenmiştir.

Öğretmenlik uygulaması sürecinde bireylerin görev ve sorumlulukları alt başlığında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görev ve sorumlulukları; “eğitim fakültesine karşı görev ve sorumluluklar”, “uygulama okuluna karşı görev ve sorumluluklar”, “öğrencilere karşı görev ve sorumluluklar” ve “kendine karşı görev ve sorumluluklar” olmak üzere dört ana başlıkta toplanmıştır.

Eğitim fakültesine karşı görev ve sorumlulukları kapsamında öğretmen adaylarının “planlı ve düzenli çalışması”, “öneri ve eleştirilerden yararlanarak mesleki gelişim sergilemesi” ve “diğer öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile işbirliği içinde bulunması” beklenmektedir (YÖK; 1998).

Öğretmen adaylarının uygulama okuluna ilişkin görev ve sorumlulukları ise; “uygulama okulunun kurallarına uymak”, “ders araçlarını verimli kullanmak ve korumak”, “uygulama öğretmenin sorumluluğundaki etkinliklere katılmak”, “verilen görevleri zamanında ve planlandığı biçimde yerine getirmek” ve “okul

yönetimi ve uygulama öğretmeni ile iletişim ve işbirliği içinde bulunmak” (YÖK; 1998) olarak belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının “uygulama okulundaki öğrencilere ilişkin görev ve sorumlulukları” boyutunda “öğrencilere önderlik yapmak”, “öğrencilerin güvenliğini sağlamak”, “dersin anlaşıldığından emin olmak”, “açık ve anlaşılır yönergeler vermek”, “değerlendirmeyi nesnel ölçütlerle yapmak”, “sınıf yönetiminde kararlı ve hoşgörülü olmak”, “öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya yönleltmek” ve “öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını geliştirmelerine katkıda bulunmak” (YÖK; 1998) olmak üzere sekiz ana başlık vurgulanmıştır.

Öte yandan, YÖK’ün (1998) hazırladığı öğretmenlik uygulaması kılavuzunda yer alan “öğretmen adaylarının kendilerine karşı görev ve sorumlulukları” ise; “zamanı verimli kullanmak”, “öğrencilerle ilişkilerinde ölçülü olmak”, “bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmek”, “alanındaki gelişmeleri yakından izlemek”, “kişisel ve mesleki yaşamında örnek olmak”, “okul yönetiminin ve öğretmenlerin desteğini sağlamak”, “mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde olmak ve mesleğin gerektirdiği nitelikleri edinmeye çalışmak” ve “yaptığı çalışmaları daha sonra fakültedeki kuramsal derslerde yapılacak olan tartışma ve değerlendirmeler için bir dosya halinde düzenlemek” olarak tanımlanmıştır.

YÖK’ün (1998) hazırladığı öğretmenlik uygulaması kılavuzu doğrultusunda öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında eğitim fakültelerinde görev alan “uygulama öğretim elemanlarının” görev ve sorumlulukları on bir ana başlıkta toplanmıştır. Bunlar;

1. Öğretmen adayını uygulama okulu, uygulama programı, öğretmen yeterlikleri, değerlendirmeler ve uyması gereken kurallar konusunda bilgilendirir,
2. Öğretmen adayını uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmeni ile tanıştırır ve adayın dosyasını uygulama öğretmenine teslim eder,
3. Uygulama okullarına programlanan biçimde giderek uygulama öğretmeni ile işbirliği yapar,
4. Öğretmen adayının öğretmenlik uygulama programını düzenli olarak yürütülebilmesini sağlamak için:
 - a. Plan, öğretim araçları ve benzeri hazırlıklarda rehberlik ve danışmanlık yapar,

- b. Öğretmen adayına yazılı ve sözlü dönüt verir,
- c. Ders planlama, öğretim araçlarını hazırlama ve kullanma, kayıt tutma, değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi konularda rehberlik ve danışmanlık yapar,
- d. Öğretmen adayının, uygulama dersini kendi kendine değerlendirmesini sağlar,
- e. Her öğretmen adayının uygulama dersini en az iki kez izler,
- f. Uygulama öğretmeni ile öğretmen adayının çalışmalarını görüşür, öğretmen adayının gelişmesini ve başarısını artırıcı önlemleri alır,
- g. Uygulamada öğretmen adayının Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenen öğretmenlik mesleğine ilişkin kurallara uygun davranıp davranmadığını denetler,
- h. Uygulama programının yürütülmesinde ilgili koordinatörlükler ve uygulama öğretmenleri ile sürekli iletişim ve işbirliği içinde bulunur,
- i. Uygulama sonunda öğretmen adayını uygulama öğretmeni ile birlikte değerlendirir.

(YÖK 1998; 9).

Eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanı dışında görev alan bir başka kişi de yine görev ve sorumlulukları YÖK (1998) tarafından belirlenmiş olan “Bölüm Uygulama Koordinatörüdür”. Bölüm Uygulama Koordinatörü;

1. Uygulama öğretim elemanlarını uygulama, gözlem, değerlendirme ve formlar konusunda bilgilendirir, gerekli uygulama belgelerini ilgililere verilmesini sağlar,
2. Uygulamaya gidecek öğretmen adaylarını ve uygulama okullarını seçip belirleyerek ilgililere bildirir,
3. Uygulama okulu koordinatörü ile bağlantı kurarak uygulama programının takvimini belirler, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerine dağılımını sağlar, uygulama öğretim elemanlarını bu konularda bilgilendirir,
4. Uygulama öğretim elemanlarını plan, öğretim araçları, ders hazırlığı ve özel öğretim yöntemleri dersinin içeriği konularında bilgilendirir ve gerektiğinde danışmanlık yapar,
5. Uygulama okuluna gözlem ve uygulamalar konusunda gerekli danışmanlık hizmetlerini sağlar,
6. Uygulama okulu öğretmenlerine öğretmen yetiştirme programındaki yenilikleri tanıtır,

7. Uygulama okulu koordinatörü, uygulama öğretmenleri, uygulama öğretim elemanları ile görüşerek ortaya çıkabilecek önemli sorunları dikkate alarak çözmeye çalışır ve
8. Uygulama okulunun isteklerini ilgililere iletir (YÖK 1998; 9).

Öğretmenlik uygulaması sürecinin eğitim fakülteleri ayağında görevli bir başka kişi de “Fakülte Uygulama Koordinatörüdür” ve onun görev ve sorumluluk alanları da dört madde ile özetlenmiştir. Fakülte uygulama koordinatörleri;

1. Öğretmen adaylarının nitelikli yetişmelerini sağlamak için uygulama etkinliklerini yasa, yönetmelik ve yönerge hükümlerine göre planlayıp düzenler,
2. Milli Eğitim Müdürlüğü ile işbirliği yaparak bölüm koordinatörleri tarafından belirlenen okulların listesini hazırlar,
3. Öğretmenlik uygulaması sürecinin aksamaması için önlem alır, ortaya çıkabilecek düzenlemelerle ilgili sorunları çözümlenmek için girişimlerde bulunur,
4. Uygulama öncesinde ilgili kurumlar ile gerekli yazışmaları yapar ve izin alır, Fakülte'deki bölüm uygulama koordinatörleri arasında eşgüdüm sağlar (YÖK 1998; 10).

Öğretmenlik uygulaması sürecinde aktif rol oynayan diğer bir taraf ise uygulama okullarındaki öğretmenlerdir. “uygulama öğretmeni” öğretmen adayının uygulama yapacağı okulda aynı alanda fiilen görev yapan ve öğretmen adayına süreç boyunca her türlü rehberlik ve danışmanlık yapan, fakülte öğretim elemanı ve diğer yetkililerle işbirliği içinde çalışan ve öğretmen adayının uygulama okulunda gerçekleştirdiği her türlü etkinliği değerlendiren ve öğretmen adayına rol model olan kişidir. Öğretmen adayına süreç boyunca verilen her tür dönütü tamamlayıcı ve pekiştirici profesyonel uygulamalarla rol model olarak gösteren uygulama öğretmenin başlıca görevi öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğini tanıtmak ve onların mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Uygulama öğretmeni, öğretmenlik uygulaması sürecince rehberlik ettiği öğretmen adayının mesleki yeterlikleri kazanması, uygulama okuluna uyum sağlaması ve okul kültürü ile ilgili genel kazanımları edinmesi, sınıf yönetimi ve sınav hazırlama ve yapma gibi diğer mesleki bilgi ve beceriler açısından da deneyim kazanması için usta-çırak

anlayışıyla öğretmen adayının yetiştirilmesinde oldukça önemli bir rol oynar. Bu bağlamda, uygulama öğretmeni, Köksal'ın (2008) da belirttiği gibi hizmet öncesi öğretmen eğitiminin son basamağını oluşturan öğretmenlik uygulaması dersinde etkin ve önemli katkılar sunar.

YÖK'ün (1998) Dünya Bankası ile işbirliği içinde hazırladığı öğretmenlik uygulaması kılavuzunda belirtildiği üzere öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarında görev alan uygulama öğretmenin görev ve sorumlulukları on bir ana başlıkta toplanmıştır. Bunlar;

1. Uygulama öğretim elemanı ile birlikte öğretmen adayının uygulama okulunda yapacağı çalışma programını düzenler,
 2. Öğretmen adayının mesleki gelişimine yardımcı olur, derslerinde gözlem yapmasını ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamasını sağlar,
 3. Öğretmen adayına gerekli öğretim araç-gereç, kaynak ve ortamı sağlar, okulu tanıtır,
 4. Öğretmen adayının günlük etkinliklerini ve dersini planlamasına yardımcı olur,
 5. Öğretmen adayının okuldaki çalışmalarını gözlemler ve değerlendirir,
 6. Öğretmen adaylarını sınıfta uzun süre tek başına bırakmaz, sınıftan ayrılması gerektiğinde kolayca ulaşılabilir durumda bulunur,
 7. Öğretmen adayı ile ilgili gözlem ve değerlendirme formlarını içeren bir dosya tutar,
 8. Gözlem sonucu tamamlanan ders gözlem formunun bir kopyasını gerekli dönütlerle birlikte öğretmen adayına verir,
 9. Öğretmen adayının gözlem dosyasını uygulama öğretim elemanı ile birlikte belirli aralıklarla inceler, öğretmen adayının gelişimini izler ve adayın gelişiminin olumlu yönde olmasına katkıda bulunur,
 10. Sınıf dışı etkinliklerde (tören ve toplantılar) öğretmen adayına rehberlik eder,
 11. Uygulama sonunda öğretmen adayını uygulama öğretim elemanı ile birlikte değerlendirir.
- (YÖK, 1998; 10).

Her ne kadar öğretmenlik uygulaması sürecinde aktif görev alan taraflar öğretmen adayı, eğitim fakültelerinde görev yapan uygulama öğretim elemanları ve uygulama okullarında görev yapan uygulama öğretmeni üçlüsünden ibaret gibi görünse de bu süreçte önemli rolleri olan ancak ön planda görünmeyen başka yetkililer de vardır. Öğretmen adayının uygulama yapmak üzere gittiği uygulama okulu bağlamında “uygulama okul koordinatörü”, eğitim fakülteleri bağlamında “fakülte uygulama

koordinatörü”, Milli Eğitim Bakanlığı boyutunda “İl/ilçe Müdürü” ve “Milli Eğitim uygulama koordinatörü” de öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında farklı roller üstlenirler. Bu üçüncü kişilerin de öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında üstlendikleri görev ve sorumlulukları YÖK (1998) tarafından belirlenmiş ve fakülte okul işbirliği öğretmenlik uygulaması kılavuzunda yayınlanmıştır.

YÖK’ün (1998;11) yayınladığı öğretmenlik uygulaması kılavuzuna göre “uygulama okulu koordinatörünün” görev ve sorumlulukları;

1. Öğretmenlik uygulamalarında okula düşen görevlerin yerine getirilmesini sağlar,
2. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile birlikte öğretmenlik uygulaması programının takvimini belirler,
3. Uygulama öğretmenlerini ve sınıfları belirler,
4. Öğretmen adaylarının farklı uygulama öğretmenlerini gözlemlmelerine olanak sağlar,
5. Öğretmenlik uygulaması programı çerçevesinde uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayları ile birlikte yürüttükleri ders dışı etkinlikleri düzenler,
6. Uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek sorunları uygulama öğretim elemanına bildirir

olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde “Eğitim Fakültesi”, “Uygulama Okulu” ve “Milli Eğitim Müdürlüğünün” kurumsal görev ve sorumlulukları da yine YÖK’ün (1998) öğretmenlik uygulaması kılavuzunda belirlenmiştir. Buna göre, “fakülte uygulama koordinatörünü ve uygulama öğretim elemanlarını belirleme”, “Milli Eğitim müdürlükleri ile gerekli resmi yazışmaları yapma”, “her yıl belirli zamanlarda eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği konusunda seminer ve kurslar düzenleme” ve “öğretmen adaylarını uygulama için hazırlama, denetleme ve değerlendirme” eğitim fakültesinin görev ve sorumlulukları arasındadır.

Benzer bir şekilde kurumsal olarak uygulama okulunun da görev ve sorumlulukları YÖK (1998) tarafından Fakülte-Okul işbirliği kılavuzunda tanımlanmıştır. Bu kılavuza göre “uygulama okulu koordinatörünü ve uygulama öğretmenlerini belirleme”, “uygulama öğretmenlerinin çalışmalarını gerektiğinde denetleme”,

“uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları ile toplantı yapma, kendilerine görev ve sorumluluklarını bildirme”, ve “öğretmen adaylarına öğretmenlik becerilerini öğrenip geliştirecekleri ve uygulayacakları ortamı sağlama” uygulama okulunun kurumsal görev ve sorumlulukları arasındadır.

Öğretmenlik uygulaması sürecinde kurumsal görevleri tanımlanan bir başka kurum da Milli Eğitim Müdürlüğüdür. Milli Eğitim Müdürlüğü, “müdür yardımcılardan ya da şube müdürlerinden birini milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü olarak görevlendirme”, “fakülte koordinatörü ile birlikte uygulama okullarını belirleme” ve “fakültenin düzenleyeceği seminer ve kurslara milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörünün, okul uygulama koordinatörlerinin ve uygulama öğretmenlerinin katılımını sağlama” (YÖK, 1998; 7) gibi kurumsal görev ve sorumlulukları üstlenir.

Milli Eğitim Müdürlüğünce atanan “Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama Koordinatörü” öncelikle fakülte ve okul uygulama koordinatörleri ile iş birliği yaparak uygulama okullarını ve öğretim alanları bazında ise uygulama kontenjanlarının belirlenerek fakülte ve bölümlere dağılımının yapılmasını sağlamanın yanı sıra tüm bu sürecin etkili bir biçimde yürütülmesi için gerekli önlemleri alarak denetlemeleri yapan kişidir. Milli Eğitim Müdürlüğü uygulama koordinatörünün de görev ve sorumlulukları YÖK (1998;11) tarafından belirlenmiştir. Buna göre;

1. Eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği sürecinde yönetim işlerini yürütür ve eşgüdümü sağlar,
2. Fakülte uygulama koordinatörünün düzenlediği toplantılara katılır.
3. Eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği çerçevesinde gereksinim duyulan öğretim alanı ve düzeylerinde uygulama okullarını belirler
4. Eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği çerçevesinde fakültece düzenlenecek kurs ve seminerlere okul uygulama koordinatörlerinin ve uygulama öğretmenlerinin katılımını sağlar ve denetler (YÖK, 1998; 11).

Görüldüğü üzere öğretmenlik uygulaması dersinin yapısı ve kapsamı ve bu dersin işleyişi sürecinde rol alan tüm tarafların üstlendiği görev ve sorumluluklar kapsamlı

bir şekilde YÖK tanımlanmıştır. Yani öğretim programın planlanma aşaması tüm taraflarla işbirliği içinde yapılmış, belirlenen görev ve sorumluluklarla da programın amaç ve hedefleri belirlendiği görülmektedir. Ancak uygulamada sorunlar olup olmadığının bir başka deyişle programın değerlendirilmesinin yapılabildiği programda aksayan yerlerin olup olmadığının değerlendirilmesi ve varsa aksayan noktaların düzeltilmesi için yapılan program değerlendirme çalışmalarının da dikkate alınması gerekir. Bu bağlamda takip eden bölümde alanyazında gerek Stufflebeam'in BGSÜ modelinin kullanımına ilişkin gerekse öğretmenlik uygulaması üzerine yapılan yerel ve yabancı kaynaklı çalışmalara yer verilerek konunun tüm hatlarının irdelenmesi sağlanacaktır.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ulaşılabilen alanyazında yer alan ve öğretmenlik uygulaması alanında Türkiye'de ve dünyada 2005 yılı sonrasında yapılan çalışmalar tarihsel bir sırayla kısaca sunularak çalışmaların başlıca bulguları paylaşılmıştır.

2.8.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Alanyazında Türkiye bağlamında farklı programlarda yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi kapsamında yapılmış birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Her ne kadar bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmenliği lisans programlarında yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin program değerlendirmesi olsa da diğer alanlarda yapılan çalışmalardan da burada bahsedilerek öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesine ilişkin genel bir izlenim ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Giriş bölümünde çalışmanın önemi kısmında da söz edildiği gibi alanyazındaki çoğu program değerlendirme çalışmalarının en büyük sorunu herhangi bir program değerlendirme yaklaşımını model almamış olması ve İngilizce öğretmenliği bağlamında öğretmenlik uygulaması dersini değerlendiren çalışmaların az olmasıdır. Bu bağlamda taranan alanyazında sınırlı sayıda olsa da Stufflebeam'in BGSÜ modelini kullanarak değerlendirme yapan ve özellikle İngilizce öğretmenliği lisans programında yürütülen öğretmenlik uygulaması dersini değerlendiren çalışmalara yer verilmiştir. Öte yandan çalışmaların aktarılmasında yayınlanma tarihlerine göre bir sıralama

anlayışı benimsendiği için genel bir değerlendirme yapacak ve öğretmenlik uygulaması ile ilgili tespit edilen sorunların genel bir çerçevesi de belirlenmiş olacaktır.

Öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili Ortaöğretim Fen ve Matematik alanları eğitimi programlarındaki Fizik öğretmeni adayları, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüşlerini inceleyen Çetin-Seçkin (2005) 142 öğretmen adayı, 14 uygulama öğretim elemanı ve 10 uygulama öğretmeninden anketler yoluyla topladığı veri doğrultusunda bir değerlendirme yapmıştır. Çetin-Seçkin'in (2005) çalışmasının bulguları YÖK (1998) tarafından yayınlanan yönergede vurgulanan sorumluluk ve işlemlerin uygulamalar ile örtüşmediği, ilgili kişilerin sorumluluklarını yerine getirmediği, uygulama okullarının fiziksel koşullarının öğretmen yetiştirme için yetersiz olduğu, uygulama öğretim elemanlarının yeterli olmadığı ve öğretmenlik uygulamasında sorumlu birimlerin iletişim eksikliği nedeniyle birçok sorun yaşadığını ortaya koymuştur.

İngilizce öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalardan biri olan Sağlam'ın (2007), lisansüstü çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi üçlü saçı ayağının sadece birisi olan okul uygulama öğretmeni açısından incelenmiştir. İki farklı ilde toplam 32 ilköğretim okulundaki 115 İngilizce öğretmeniyle yapılan bu çalışmada özellikle okul uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecindeki rol ve sorumluluk algıları üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları uygulama öğretmenlerinin bu süreç hakkında eğitime gereksinimleri olduğunu ve bu eğitimin Eğitim fakültelerindeki lisansüstü eğitim programlarının bir parçası olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Alanyazında öğretmenlik uygulaması sürecinde YÖK (1998) tarafından görev ve sorumlulukları belirlenen ve bu süreçte aktif görev alan uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bu bağlamda Katrancı (2008) uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini incelemiştir. İlişkisel tarama modelindeki bu çalışma ile uygulama okullarında görevli 22 uygulama okulu

koordinatörü, 78 uygulama öğretmeni ve Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği lisans programlarının 4. sınıfında öğretmenlik uygulaması dersini almış 281 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. 30 maddeden oluşan bir anket yoluyla verileri toplanan çalışma uygulama okulu koordinatörlerinin, gerek uygulama öğretmenlerinin gerekse kendilerinin görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirdikleri düşüncesinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini inceleyen bir başka çalışma Özkılıç, Bilgin ve Kartal'ın (2008) sınıf öğretmenliği programındaki öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin yaptıkları çalışmadır. 146 öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersinde kendilerini, öğretim elemanını ve uygulama öğretmenlerini değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın bulguları öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarına danışmanlık yapan uygulama öğretmenlerini ve uygulama öğretim elemanlarını genelde başarılı bulduklarını, ancak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma ve dili etkin kullanma konularında kendilerini yetersiz gördükleri belirlemiştir. Ayrıca, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının zaman yönetimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri ancak uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanından yeterince destek alma ve bilgilendirilme konularında bir takım sıkıntılar yaşadıklarını da ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanından aldığı geri bildirimler onların mesleki gelişimlerinde önemli bir rol oynar. Bu boyutu irdeleyen çalışmalardan birisi de Parker'in (2008) İngilizce öğretmen adaylarından görüşmeler yoluyla bu konuda veri topladığı çalışmasıdır. Öğretmenlik uygulamasında uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından öğretmen adaylarına dönüt verilip verilmediğini ve bu dönüt verme sürecinin nasıl yapıldığını inceleyen Parker (2008) toplam 105 öğretmen adayından anket ve görüşme yoluyla toplamıştır. Çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun uygulama öğretim elemanlarından yeterli dönüt alamadıklarını, dersi planlama aşamasında uygulama öğretmeninden veya uygulama öğretim elemanından yeterince yardım alamadığı ifade ettiklerini

ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmen adayları uygulama öğretim elemanları tarafından izlenme sayısının yetersiz buldukları ve yeterince gözlem yapılmaması nedeniyle yapılan ders ve performans değerlendirilmesinin geçerliği konusunda endişeler taşıdıklarını da ifade edilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersini öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında uygulama okullarında elde ettikleri deneyim ve değerlendirmeler açısından inceleyen bir başka çalışma ise Eraslan'ın (2009) İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören 47 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmadır. Öğretmen adaylarının uygulama okullarında yaşadıkları olumlu veya olumsuz deneyimlerin nitel araştırma deseninde araştırıldığı bu çalışmada da öğretmen adaylarının uygulama için yeteri kadar fırsat bulamadıkları, gerek fakülte öğretim elemanı gerekse uygulama okulu öğretmenlerinden yeterli dönüt alamadıkları bulguları öne çıkmıştır.

Türkiye'de üç farklı ortamda ve farklı öğretmenlik alanlarında yapılan Parker (2008) ve Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008) ve Eraslan'ın (2009) çalışmalarının bulguları öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı ile ilgili boyutunda özellikle bu paydaşların görev ve sorumluluklarını yerine getirme noktasında sorunlar olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde üniversite öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına dönüt sağlama ve onlara yeterli zaman ayıramama sorununa çözüm getirmek amacıyla bilgi iletişim teknolojileri ve internet ortamından yaralanan Caner'in (2009) çalışması bu bağlamda kayda değerdir. Öğretmenlik uygulaması dersinde Web destekli harmanlanmış öğrenme ortamını kullanan bir model öneren ve bu önerilen model ile gerek üniversitedeki danışmanlarından gerekse aynı ortamda kendi akranlarından aldıkları dönütler ile ilgili öğretmen adaylarının görüşünü alan nitel çalışmanın verileri 18 İngilizce öğretmen adayı ile yapılan anket ve görüşmeler ile elde edilmiştir. Deneysel pedagojik eylem araştırma deseninde yapılan bu çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının üniversite öğretim elemanı ve akranlarından aldıkları dönütlerin onların öğretmenlik becerileri, ders planı hazırlama ve diğer öğretmenlik meslek gelişimlerine ilişkin farklı becerilerini geliştirdiğini ve öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenme ortamında

gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersinden oldukça memnun olduklarını ortaya koymuştur.

Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında bireysel olarak aktif görev ve sorumlulukları olan fakülte öğretim elemanı ve bölüm uygulama koordinatörlerinin rolleri ve sürece katkılarını sorgulayan başka bir çalışma da Aytaç'ın (2010) 12 farklı üniversitede Sınıf Öğretmenliği lisans programlarının son sınıflarında okuyan 886 öğretmen adayı ile betimsel tarama modeli kullanarak yaptığı çalışmadır. Anket ve ölçeklerle verileri toplanan bu çalışmanın bulguları uygulama koordinatörlüklerinin uygulama öğretim elemanlarının seçimi ve yetiştirilmesi konularında önceden belirlenmiş sistemlerinin olmadığını, öğretim elemanlarının rehberlik rolü açısından ise eğitim bilimleri alanlarından olan ya da özel öğretim yöntemleri derslerini yürüten öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinde daha yararlı dönütler sağladıklarını ortaya koymuştur.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirmek amacıyla karma araştırma deseninde Yeşilyurt (2010) tarafından yapılan çalışma örneklemini açısından bu alanda yapılan kapsamlı çalışmalardan birisidir. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi seçilen 1093 öğretmen adayı, 53 uygulama öğretim elemanı, 246 uygulama öğretmeni, 115 uygulama okulu yöneticisi, 111 uygulama okulu koordinatörü, 14 bölüm uygulama koordinatörü ve milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin, milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörlerinin, fakülte yöneticilerinin ve fakülte uygulama koordinatörleri çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilen verilerin çözümlenmeleriyle ulaşılan bulgular, öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama sürecini yeterince izleme ve denetleme yapmama gibi uygulama öğretim elemanları kaynaklı; kendilerini öğrenciye kabullendirememe, sınav ve atanma kaygısı taşıma gibi öğretmen adayı kaynaklı; eksik uygulama yaptırma, adaya ve derse önem vermeme gibi uygulama öğretmeni kaynaklı ve yöneticilerin öğretmen adaylarına karşı olumsuz tutum sergileme gibi uygulama okulu kaynaklı bir dizi sorun ve aksaklıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yeşilyurt'un (2010) bulgularına benzer bulguları olan bir başka çalışma ise öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlayan Kale'nin (2011) İlköğretim matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 360 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmadır. Öğretmen adaylarının anket ve açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların incelenmesi ile toplanan verilerden elde edilen bulgular öğretmen adaylarının ilgisizlik ve yeterince bilgi vermeme gibi uygulama öğretmeni kaynaklı, yine olumsuz ve ilgisiz tavırlar sergileme gibi uygulama öğretmeni kaynaklı, fiziksel konumundan kaynaklanan ulaşımda zorluk gibi uygulama okulu kaynaklı ve öğretmenler odasına girmeyi engelleyici tavırlar gibi okul yönetimi kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlik uygulaması dersini uygulama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlayan Cincioğlu (2011), 76 uygulama okulunda görev yapan 151 uygulama öğretmenin İngilizce öğretmenliği lisans programında yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini tarama modeli deseninde bir çalışma ile incelemiştir. Anket kullanılarak verileri toplanan çalışmadan elde edilen bulgular fakülte uygulama öğretim elemanları ile uygulama okulu öğretmenleri arasında iletişimsizliğin olduğu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda öğretmenlik uygulaması dersini değerlendiren bir başka çalışma ise Aytaçlı'nın (2012) İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programına devam eden 310 öğretmen adayı ile anket kullanılarak görüş aldığı çalışmadır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışma ile öğretmen adaylarını yeterince gözlem yapmama ve birtakım olumsuz davranış sergileme gibi öğretim elemanı ve uygulama öğretmenleri kaynaklı sorunlar, seminer derslerine katılım düzeyinin düşüklüğü gibi öğretmen adayı kaynaklı sorunlar ve uygulama ders sayısının azlığı gibi program kaynaklı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan bir başka çalışma ise nitel yöntemi deseniyle yapılan Topkaya, Tekcan ve Kaya'nın (2012) çalışmasıdır. Çalışmanın

verileri 7 farklı ilköğretim okuluna uygulamaya giden toplam 35 sosyal bilgiler öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması süreci ile ilgili altı açık uçlu soruya verdiği yanıtların içerik analizi yoluyla çözümlenmesinden elde edilmiştir. Topkaya, Tekcan ve Kaya'nın (2012) başlıca bulguları uygulama okullarındaki idarecilerin öğretmen adaylarına yeterli vakit ayırmaması, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri konusunda sürekli olumsuz ifadeler kullanması ve uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yeterince rehberlik yapmaması gibi sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmen adaylarına mesleki yeterlikleri kazandırmada etkisini araştırmak, uygulama öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma da Yıldız (2012) tarafından yapılmıştır. Türkçe Öğretmenliği lisans programına devam eden öğretmen adayları ile genel tarama modelinde yapılan bu çalışmanın verileri öğretmen adaylarından anket, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinden görüşme formu ve araştırmacının gözlem notlarının çözümlenmesi yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın bulguları öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yeterliklerinin kazandırılması noktasında yeterli etki sağlamakla birlikte uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yaptıkları rehberlik bağlamında yetersiz kaldığını ortaya çıkarmıştır.

Bir başka çalışmada da Atmış (2013), sınıf öğretmenliği programı öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini ve öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi desenlerinden özel durum deseni ile yapılan çalışmada uygulama öncesinde ve sonrasında 9 öğretmen adayıyla odak grup görüşmesi yapılarak öğretmen adaylarının uygulama sırasında karşılaştıkları sorunları tespit edilmeye çalışılmıştır. Atmış (2013) çalışmanın bulguları ışığında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin uygulama öncesi beklentilerinin karşılanma düzeyinin düşük olduğunu, uygulamalar sırasında uygulama okulundan, uygulama öğretmeninden, uygulama öğretim elemanından, adayın kendisinden, uygulama

okulundaki öğrencilerden, zamanlama ve uygulama süresinden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıklarını belirlemiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin uygulama okullarında görevli yönetici ve eğitici personelin öneri ve görüşlerini inceleyen bir çalışma Şimşek, Alkan ve Erdem (2013) tarafından 670 uygulama öğretmeni ile 22 okul yöneticisinin katılımıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve içerik çözümlemesi yoluyla bulguları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda uygulama sürelerinin haftalık saat ve dönem bazında uzatılması, uygulama öğretmene atanan öğretmen adayı sayısının azaltılması ve fakülte okul işbirliğinin geliştirilmesi gibi önerilerin öne çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen adayları gözünden değerlendiren başka bir çalışma ise Aydın ve Akgün'ün (2014) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adayı ile yaptığı çalışmadır. Bu çalışmada 20 öğretmen adayına sosyal medya üzerinden öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin sorgulandığı bir soru yönelterek topladıkları veriler içerik çözümlemesi yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının uzaklık ve okul türü farklılıkları gibi uygulama okulu kaynaklı; yeterli danışmanlık alamama gibi fakülte öğretim elemanı kaynaklı; öğretmen adaylarına uygulama amacı dışında da görevler vermesi gibi uygulama öğretmenleri kaynaklı bir takım sorunlar yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Bir başka çalışmada Canbolat (2014), grafik ve görsel sanatlar öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verileri 160 Grafik ve Görsel Sanatlar öğretmen adayından anket yoluyla veri toplanarak elde edilmiştir. Çalışmanın başlıca bulguları ise kısmen de olsa fakülte öğretim elemanından aldıkları dönütlerin öğretmen adaylarının beklentilerini karşıladığını ancak uygulama okulu yönetimi ile uygulama öğretmenlerinin görevleri ile ilgili beklentilerinin karşılanmadığını ve bu kişilerce yapılan uygulama rehberliğinin yetersiz olduğu gibi görüşler öne çıkmıştır.

Öğretmenlik yeterlikleri ölçeği kullanarak öğretmenlik uygulaması dersinin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelendiği lisansüstü tez çalışmasında Petek (2014) toplam 126 öğretmen adayının görüşlerini değerlendirmiştir. Çalışma sonunda öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırma noktasında istenilen katkıyı sağlayamadığı, öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının beklentileri tam olarak karşılayamadığı, öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama ve kuramsal ders saatlerinin artırılması gerektiği gibi bulgular belirlenmiştir.

Mesleki beceri ve deneyim kazandırma açısından okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin etkililiğini sorgulayan bir başka çalışma da Kasap (2015) tarafından 225 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Anket kullanarak verileri toplanan çalışmanın bulguları uygulama süresinin yeterli olmaması, öğretmen adayı sayısının fazlalığı, uygulama ders programlarının öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının programlarıyla uyumlu olmaması, uygulama öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler yoluyla süreç konusunda bilgilendirilmesi ihtiyacı gibi bir takım program planlama aşaması ile ilgili sorunların öne çıktığını göstermiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama, uygulama becerileri ve öz-yeterlik düzeylerine etkisini inceleyen Hurioğlu'nun (2016) doktora tez çalışmasında 22 Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretmen adayının görüşlerine yer verilmiştir. Gerçek deneysel araştırma modeli kullanılarak tasarlanan ve aday öğretmen yeterlik inanç ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla verileri toplanan bu çalışma öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öğretimi planlama, öğretim ilke ve yöntemlerini uygulama, ölçme aracı hazırlama ve sınıf yönetimi boyutundaki kuramsal bilgi ve uygulama becerilerine olumlu katkı sağladığı bulunmuştur. Bunlara ek olarak Hurioğlu'nun (2016) çalışması öğretmenlik uygulaması dersinin katılımcıların mesleğe ilişkin dolaylı yaşantı ve öz-güven kazanmalarını sağladığını ve uygulama öğretim elemanının verdiği açıklayıcı, düzeltici ve pekiştirici dönütlerin de katılımcıların mesleki gelişimlerini desteklediğini ortaya koymuştur.

Çelen (2016) çalışmasında Türkiye’de İngilizce eğitim veren bir devlet üniversitesindeki Yabancı Diller Eğitimi Bölümü’nde verilmekte olan öğretmenlik uygulaması programını (1) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İngilizce öğretmeni yeterliklerinin ne derecede karşılandığı, (2) güçlü ve zayıf yanlar ve (3) ihtiyaçlar ve olası çözümler açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmayı uygulamadan sorumlu 3 öğretim elemanı, 55 öğretmen adayı ve 33 program mezunu ile yürütmüştür. Veriler, öğretmen adayları ve program mezunu anketleri, öğretmen adaylarıyla odak grup görüşmeleri ve uygulamadan sorumlu öğretim elemanlarıyla bireysel görüşmeler vasıtasıyla elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının okullarda ve çeşitli kademelerde deneyim sağlamaları, seminer tartışmaları ve akran dönütü, okullardaki uygulama öğretmeni ile iyi ilişkiler ve uygulama öğretim elemanının ilgisi ve rehberliği çalışmada güçlü yönler olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında, uygulamanın daha erken zamanlarda başlaması, daha fazla uygulama ve gözlem yapılması, daha farklı uygulama okulu ortamları sağlanması, okullardaki uygulama öğretmenleri ile işbirliği ve değerlendirmeler, gözlemler ve teknoloji kullanımının geliştirilmesi çalışmanın önerilerinde ifade edilmektedir.

Ulaşılan alanyazında öğretmenlik uygulaması dersinin program değerlendirmesini Stufflebeam’in BGSÜ modeli temel alarak yapan neredeyse tek ve güncel çalışma Aslan ve Sağlam’ın (2018) öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendiren çalışmadır. Farklı öğretmen yetiştirme lisans programlardaki toplam 1153 öğretmen adayından öğretmenlik uygulaması ders değerlendirme anketi kullanılarak ve bir grup katılımcıyla odak grup görüşmesi yapılarak verileri toplanan bu çalışmanın bulguları verilerin betimsel istatistik ve betimsel çözümlemesiyle elde edilmiştir. Çalışma, öğretmenlik uygulaması dersinin “bağlam” boyutunda uygulama okullarının uygun koşullara sahip olmadığı, “girdi” boyutunda paydaşların gerekli yeterliklere sahip olmadıkları ve dersin planlama aşamasında tarafların yetersiz bilgilendirildiği, “süreç” boyutunda süre yetersizliği gibi sorunlar olduğu ancak “ürün” boyutunda genel olarak olumlu ürünlerin ortaya çıktığını ortaya koymuştur.

2.8.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Her ne kadar bu çalışmada irdelenen ve değerlendirilen retmenlik uygulaması dersi Türkiye’de Yükseköğretim Kurumunun genel hatlarını belirleyerek kendine bağlı veya akredite ettiği retmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında uygulanagelen bir ders olsa da dünyada retmen yetiştiren kurumlarda aynı sürecin nasıl işlediğinin görülmesi ve özellikle de Stufflebeam’in BGS modelini kullanan çalışmalardan bu çalışmanın alanyazını kapsamında söz edilmesi retmenlik uygulaması ile ilgili kuramsal erveyi tamamlayıcı ve katkı sağlayıcı olacağı açıktır. Bu doğrultuda takip eden bölümde retmenlik uygulaması dersini değerlendiren Türkiye dışı kaynaklı ve ulaşılabilen bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Kanada’da retmen yetiştiren bir üniversitede yürütülmekte olan retmenlik uygulaması dersinin boylamsal çalışma deseniyle değerlendirmesini yapan Ralph (2005) 16 haftalık retmenlik uygulaması dersini farklı yıllarda almış 374 retmen adayının dönem sonunda retmen adayı, uygulama retmeni ve uygulama üretim elemanı ile birlikte hazırladığı değerlendirme dosyalarını incelemiştir. Verileri uygulama yapılan sınıfların seviyesi, uygulama yapılan okulun bulunduğu ortam ve retmen adaylarının cinsiyeti değişkenlerine göre inceleyen araştırmacı genel olarak kk farklar tespit etmiştir. Örneğin, kk yaş gruplarıyla uygulama yapan retmen adaylarının mesleki kazanım, ders planlama, sınıf yönetimi, soru sorma, uygun yöntem kullanma ve değerlendirme gibi alanlarda diğer yaş gruplarına göre biraz daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Okul yerleşkesiyle ilgili olarak ise taşrada uygulama yapan retmen adaylarının mesleki kazanım, sınıf yönetimi, soru sorma ve uygun üretim yöntemi kullanma açısından Şehir merkezinde uygulama yapanlara göre biraz daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Veriler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise sınıf yönetimi dışında kalan tüm alanlarda kadın retmen adaylarının daha başarılı oldukları bulgularını tespit etmiştir.

Türkiye dışında yapılan bir başka çalışmada Smith ve Lilach (2005) İsrail’de 480 retmen adayının retmenlik uygulaması dersine ve uygulamaya ilişkin tutumlarını incelemiştir. 68 kapalı uçlu sorudan oluşan bir anket yoluyla verileri toplanan bu çalışma retmen adaylarının en iyi gerçek ortamı sağlaması açısından

öğretmenlik uygulaması sürecinin tüm eğitimlerinin en önemli boyutu olarak gördüklerini belirlemiştir. Çalışmada ayrıca, öğretmen adaylarının öğretim becerileri ve farklı yaş gruplarıyla çalışma gibi konularda edinilecek kuramsal bilginin de en az uygulama faaliyetleri kadar önemli bulduklarını ortaya çıkarmıştır. Türkiye’de yapılan çalışmaların bulgularına benzer şekilde Smith ve Lilach (2005) da öğretmen adaylarının, uygulama okullarında görev yapmakta olan idarecilerin uygulama faaliyetleri konusunda öğretmen adaylarına mesleki ve duygusal hazırlama bağlamında yeterince destek olmadıklarını ve öğretmenlik uygulamasında birlikte uygulama yaptıkları akranlarının da iletişim eksiklikleri nedeniyle birbirlerine yeterince destek olamadıkları bulgularına ulaşmıştır.

Amerika’da öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme deneyimlerinin etkililiğini inceleyen Chen ve Mcnamee (2006) 75 öğretmen adayının dönem sonu yansıtma raporlarını inceleyerek uygulama sürecini değerlendiren bir çalışma yapmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının uygulama sayesinde değerlendirme süreçleri ve öğretim programları hakkında daha somut bilgi edindikleri, daha iyi öğretme deneyim kazandıkları ve öğrenci başarıları değerlendirmede bireysel gelişim, konu alanı ve öğretmenlik bilgisinin son derece önem taşıdığını ifade ettiklerini tespit edilmiştir.

İtalya’da 15 öğretmen adayının dört haftalık uluslararası öğretmenlik deneyimlerinin adayların mesleki gelişimleri üzerine etkilerini inceleyen Pence ve Macgillivrey (2008) çalışmalarının verilerini öğretmen adaylarının yansıtma günlükleri, uygulama öğretim elemanlarıyla yapılan odak grup görüşmeleri, gözlem raporları ve uygulama dersleri sonunda öğretmen adayları tarafından doldurulan yansıtma raporlarından elde edilmiştir. Toplanan verilerin içerik analizi yoluyla çözümlenmesi sonunda öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki gelişimi açısından son derece yararlı olduğu, öğretmen adaylarının özgüvenini arttırdığı belirlenmiştir. Pence ve Macgillivrey’in (2008) çalışması ayrıca, öğretmenlik uygulamasındaki uygulama öğretim elemanı tarafından verilen dönüt ve öğretmen adaylarının hazırladıkları yansıtma raporlarının katılımcıların bireysel ve mesleki gelişiminde önemli katkı sağladığı da belirlenmiştir.

Yunus, Hashim, İshak ve Mahamod (2010) Malezya’da iki aylık öğretmenlik uygulamasını tamamlayan 38 öğretmen adayı ile öğretmenlik uygulamasında yaşadıkları deneyimleri ve uygulama öğretim elemanları, uygulama okul yöneticileri ve uygulama öğretmenleri ile kurdukları ilişkilerde ve öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları zorlukları inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Verileri öğretmen adaylarına sorulan bir dizi açık uçlu soru ile toplanan çalışmanın bulguları Malezyalı öğretmen adaylarının akranları ve uygulama okul yöneticileriyle olan iletişimlerinden memnun olduklarını, uygulama sürecinde uygulama öğretmenleri tarafından sınıf yönetimi gibi konularda yeteri kadar destek aldıklarını ve uygulama öğretim elemanlarının da adayları destekleyici nitelikte olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ancak çalışmaya katılan Çin asıllı öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu aynı konularda olumsuz görüşler beyan ettikleri de belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, öğretmen adaylarının okul yerleşkesi ile ilgili sıkıntı yaşamadıkları ancak gerek uygulama öğretim elemanı ile gerekse uygulama öğretmenleriyle iletişim sorunları yaşadıkları, onlardan sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve stratejileri anlamında yeterince dönüt alamadıkları, hatta bazı uygulama öğretim elemanlarının adayları sınıf ortamında izlemediği de adaylar tarafından ifade edilmiştir.

Caires, Almeida ve Vieira (2012) Portekiz’de 295 öğretmen adayının öğretmenlik uygulamalarına ilişkin deneyimleri, bilişsel düzeyleri, algı ve tutumlarını inceledikleri çalışmanın verileri elektronik posta yoluyla öğretmen adaylarına ulaştırılan öğretmenlik uygulamasına ilişkin deneyimler ve algı ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin incelenmesi sonunda öğretmen adaylarının süreçte stres, bıkkınlık ve savunmasızlık gibi bazı zorluklar yaşadıkları fakat bunun yanında öğretmenlik uygulamasının onların mesleki bilgi ve becerilerini arttırdığı, öz yeterlik duygularını ve sınıf yönetiminde esneklik gibi olumlu algılar geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının uygulama okullarının fiziki konumlarından kaynaklanan her hangi bir sorun yaşamadıkları, büyük çoğunluğunun uygulama öğretim elemanlarından ve uygulama okul öğretmenlerinden aldıkları dönüt ve mesleki rehberlikten memnun oldukları belirlenmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının eğitim geçmişlerinin öğretmenlik becerilerini sergileme noktasında farklılıklar ortaya çıkardığı yani eğitim alanından

mezun olanların olmayanlara göre daha başarılı öğretmenlik uygulaması süreci geçirdikleri de çalışmanın diğer bulguları arasındadır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 55 okul öncesi programı öğretmen adayıyla Özder, Işıktaş, İskifoğlu ve Erdoğan (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının gözünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlik becerisi ölçeği ve buna eklenen bir açık uçlu soruyla verileri toplanan çalışmada katılımcıların öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyebilme, öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı uygun ortamların oluşturulması gibi boyutlarda öğretmenlik uygulaması sürecinde başarılı oldukları ancak ders içeriğinin uygunluğunu belirleme ve uygun materyal geliştirebilme noktalarında kısmen zorlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlik uygulamasının daha iyi yapılabilmesi adına katılımcıların önerileri boyutunda ise öğrendikleri kuramsal bilgiyi uygulama fırsatı veren öğretmenlik uygulaması dersinin süresinin uzatılması, içeriğin zenginleştirilmesi, fakülte-okul işbirliğinin iyileştirilmesi, kuram- uygulama ikileminin azaltılması gibi önerilerin öne çıktığını belirlemişlerdir.

Lawson, Çakmak, Gündüz ve Busher (2015), ise öğretmenlik uygulaması dersini değerlendiren çalışmaları sistematik olarak inceleyen bir çalışma kapsamında farklı ortamlarda yapılan 114 çalışmayı incelemişlerdir. İncelenen çoğu araştırmada öğretmen adaylarının asıl katılımcı olarak ele alındığı ifade edilmektedir. Ayrıca pek çok çalışmanın göreceli küçük ölçekli çalışmalarla yapıldığı bulgusu ifade edildiğinden öğretmenlik uygulamasını daha iyi anlamak için daha geniş ölçekli çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Türkiye dışında öğretmenlik uygulaması dersini Stufflebeam'in BGSÜ modeli temel olarak değerlendiren nadir çalışmalardan birisi de Evangelista ve Morales'in (2015) Filipinlerdeki 61 Biyoloji öğretmen adayının laboratuvar temelli iş başında eğitim programını değerlendirdiği çalışmadır. Çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının iş başında eğitim programını bağlam ve girdi yönünden "etkili" süreç ve ürün açısından ise 'çok etkili' olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular ışığında, üniversite ve okuldaki paydaşların işbirliği içinde olmaları, öğretmen adaylarının uygulama öğretmeniyle uyum çalışmalarının önceden

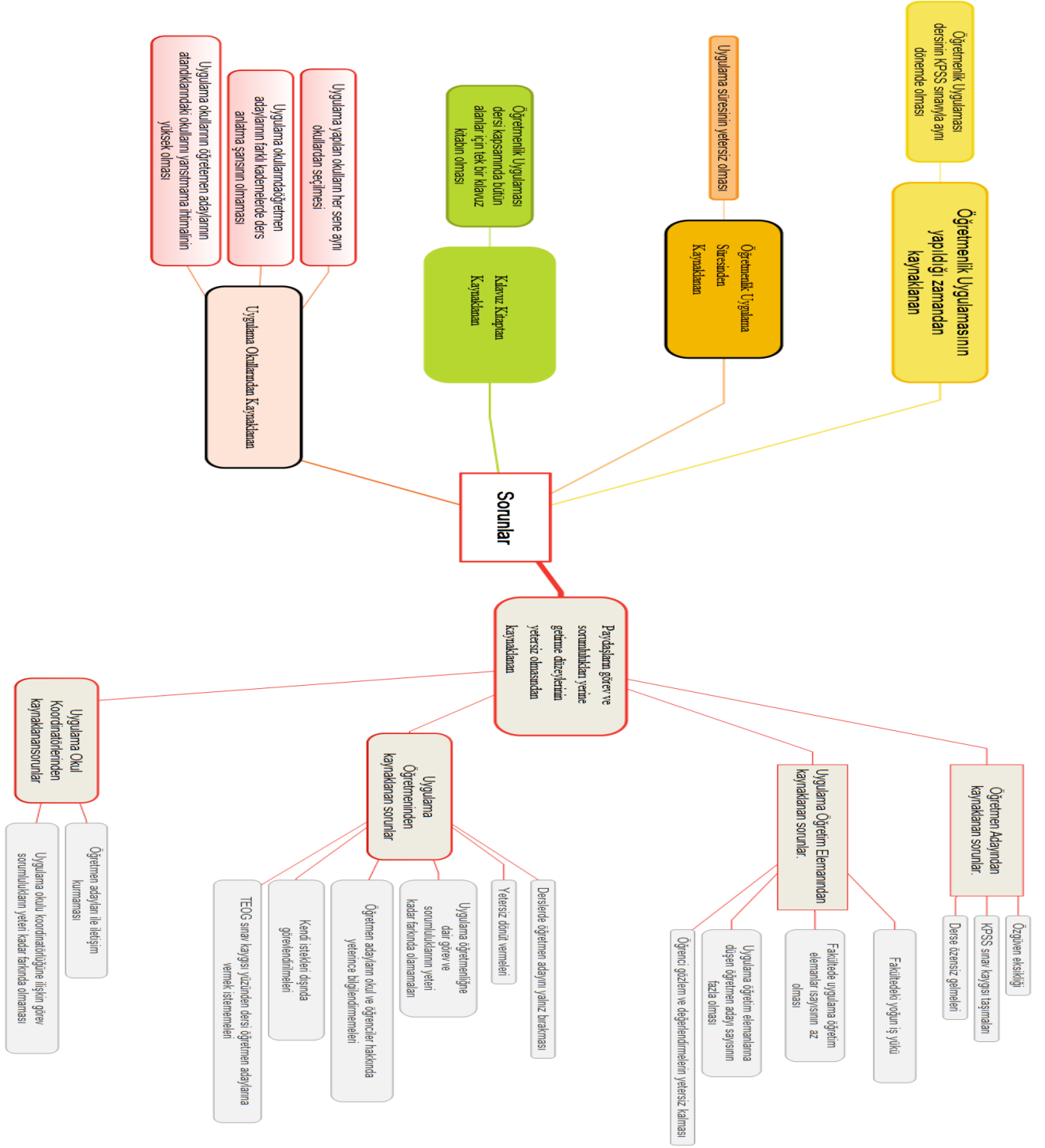
yapılması, öğretmen adaylarına uygun rehberlik yapılması, uygulama öğretim elemanlarının gözlemlerini tam yapmaları ve bölümün bunu kontrol etmesi, uygulama öğretmenlerine seminerler düzenlenmesi, öğretmen adaylarına daha çok okulda uygulama imkânı sağlanması ve uygulama süresinin daha uzun olması ve son olarak da okullara gönderilen öğretmen adayı sayısının adil olması gibi öneriler sunulmuştur. Çalışmada laboratuvar temelli iş başında eğitim programına devam eden öğretmen adaylarının bazı noktalarda olumsuz görüşlerinin de olduğu ancak bunların laboratuvar temelli iş başında eğitim programını iyileştirmek için olumlu dönütler olarak değerlendirildiği de ifade edilmiştir.

Ulaşılabilen alanyazında Türkiye bağlamında yapılan çalışmalardan da görüldüğü üzere, öğretmenlik uygulaması dersini değerlendiren çalışmaların Aslan ve Sağlam (2018) dışında neredeyse tamamının herhangi bir program değerlendirme modelini temel alarak bir program değerlendirmesi yapmadığı ve büyük çoğunluğunun farklı lisans programlarında yürütülen öğretmenlik uygulaması dersini değerlendirdiği görülmektedir. Ayrıca incelenen alanyazındaki çalışmaların bir kısmının diğer programlarda yürütülenlerle birlikte İngilizce öğretmenliği lisans programı öğretmen adaylarının da görüşlerini alarak bir değerlendirme yaparken salt bu programda yürütülen öğretmenlik uygulaması dersini doğrudan değerlendiren çok az çalışma olduğu tespit edilmiştir. Yine de, yapılan tüm bu çalışmalar öğretmenlik uygulaması dersinde ve süreçte yaşanan sorunların belirlenmesinde önemli katkıları olduğu yadsınamaz. Benzer bir şekilde Türkiye dışında yapılan çalışmalarda da öğretmenlik uygulamasında Türkiye'deki öğretmen adaylarının yaşadıklarına benzer sorunlar olduğu gözlemlenmiştir.

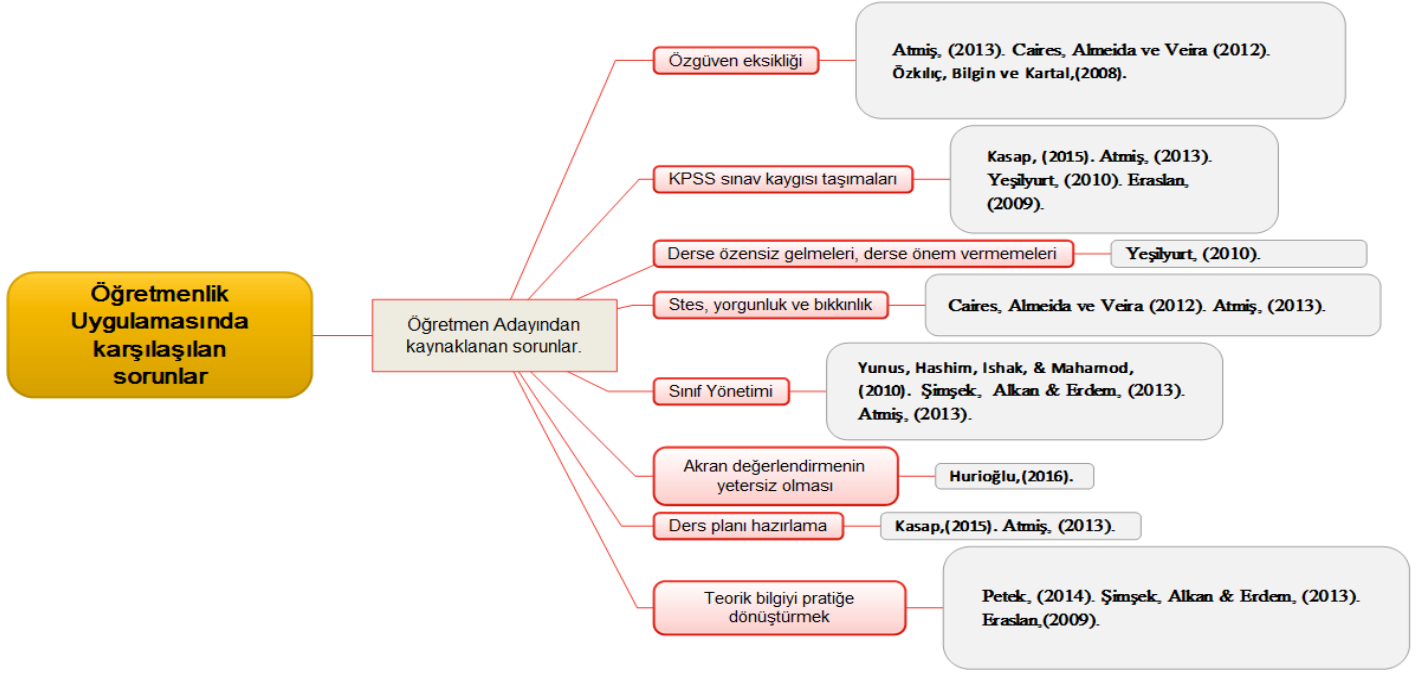
Gerek Türkiye'de yapılan gerekse Türkiye dışı ortamlarda öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmalarda vurgulanan sorunlar ve bu sorunları tespit eden çalışmalar tablolar halinde aşağıda sunulmuştur. İlgili tabloların ilkinde öğretmenlik uygulaması odaklı olarak yapılan alanyazın taramasında ulaşılabilen ve incelenen çalışmalarda söz konusu dersin değerlendirilmesi sonucunda öne çıkan sorunlar genel tablo olarak verilmiştir. Daha sonraki tablolarda ise sırasıyla öğretmen adaylarından kaynaklanan, öğretim elemanlarından kaynaklanan, uygulama öğretmenlerinden kaynaklanan, uygulama

okulu koordinatöründen kaynaklanan, uygulama okulundan kaynaklanan, uygulama zamanlamasından ve uygulama süresinden kaynaklanan sorunlar ve bu sorunları tespit eden çalışmalar sunulmuştur.

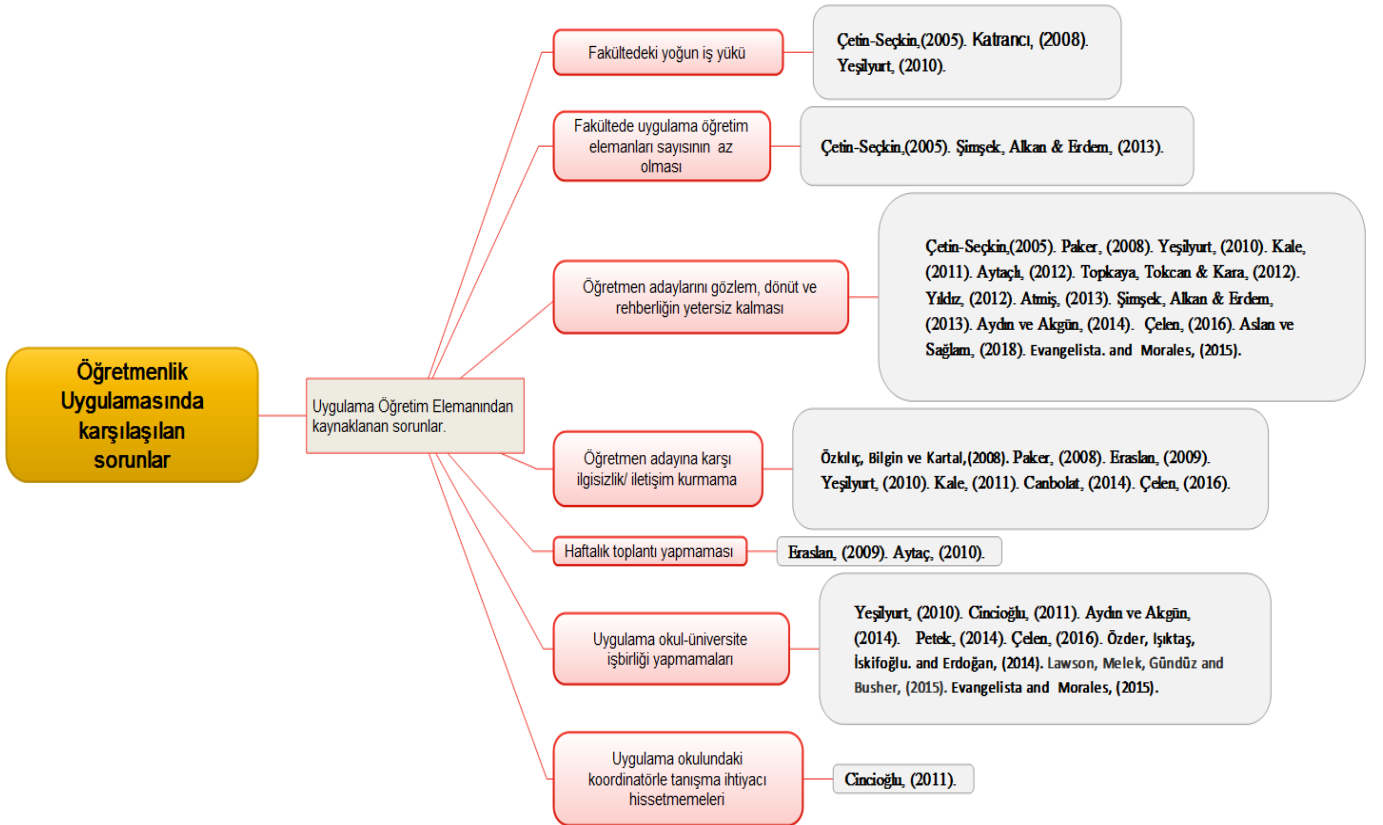
Tablo 2.1. Öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaşılan sorunlar (Genel)



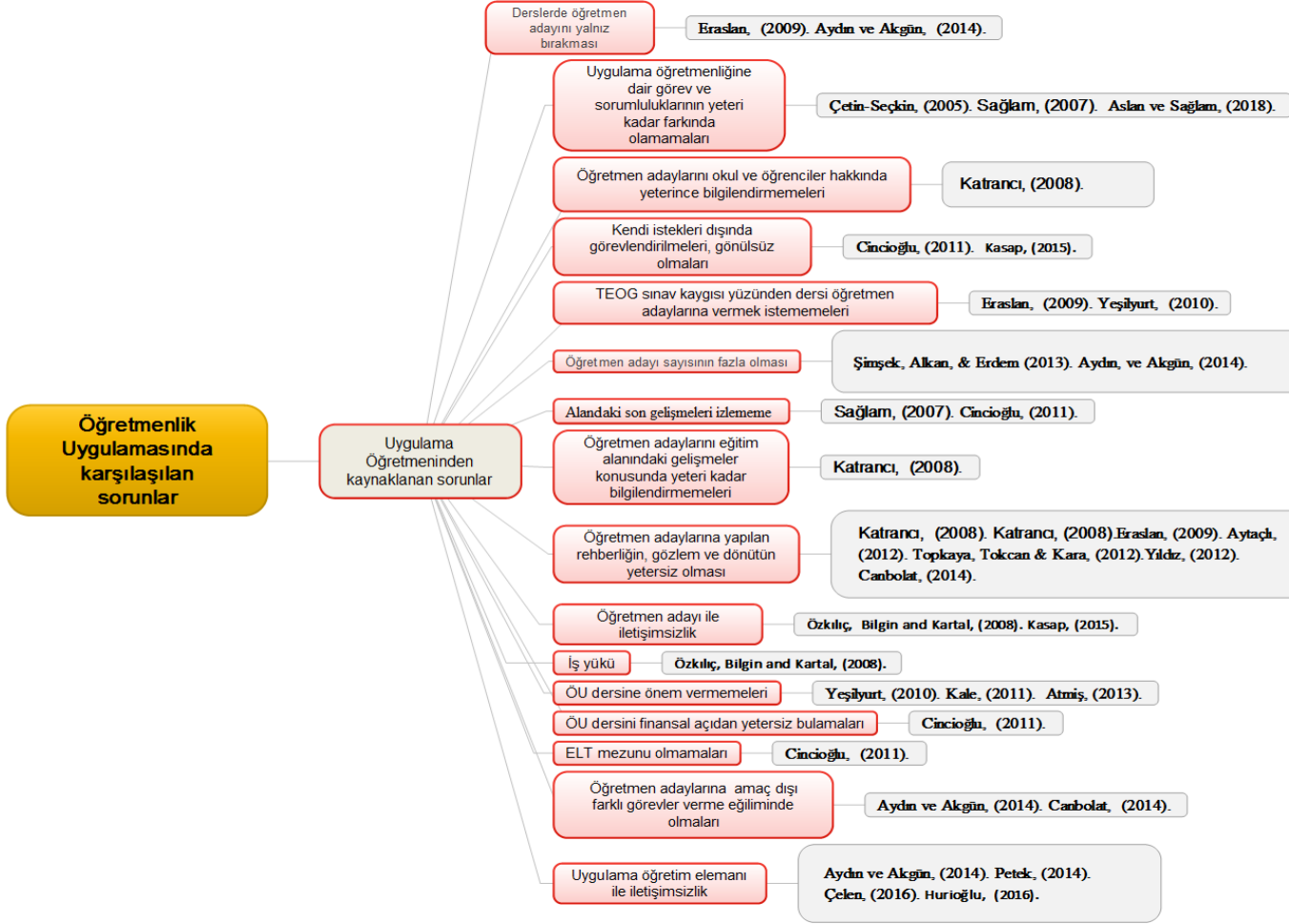
Tablo 2. 2. Öğretmen adayı kaynaklı sorunlar ve ilgili çalışmalar



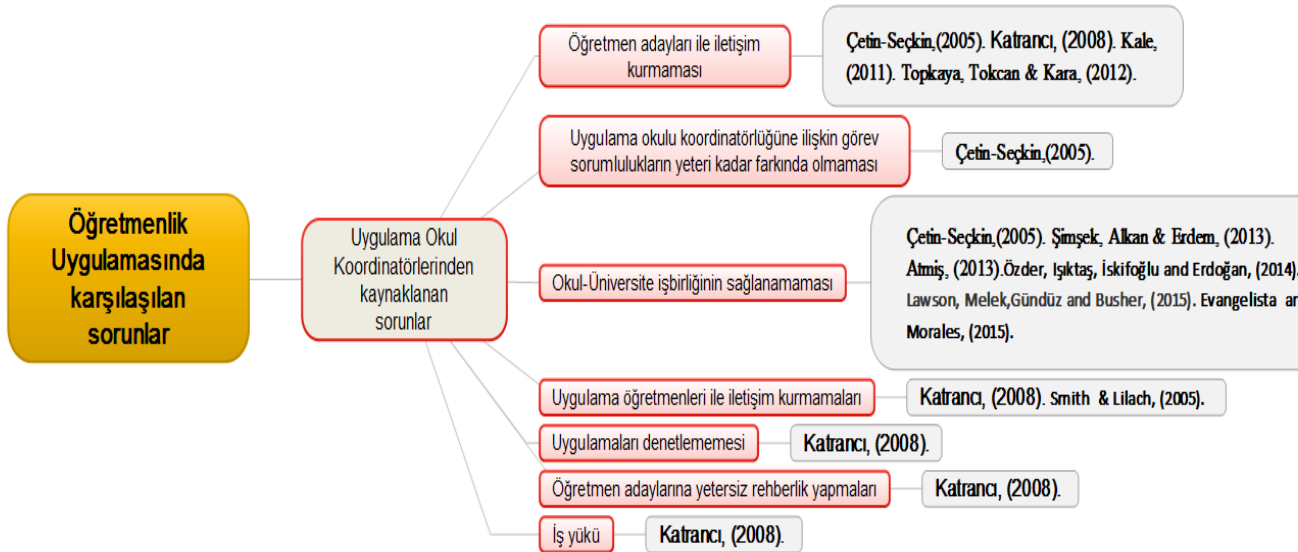
Tablo 2 3. Uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorunlar ve ilgili çalışmalar



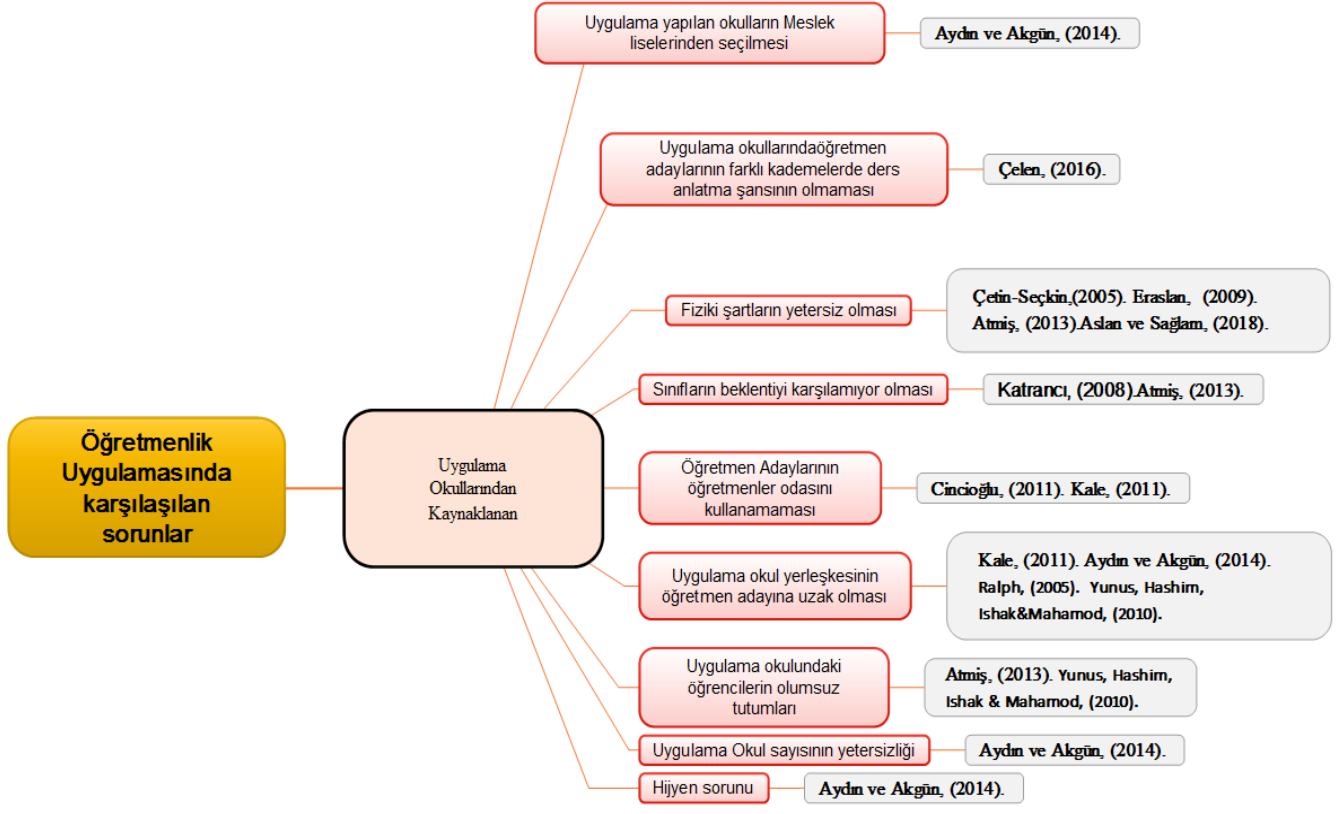
Tablo 2 4. Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlar ve ilgili çalışmalar



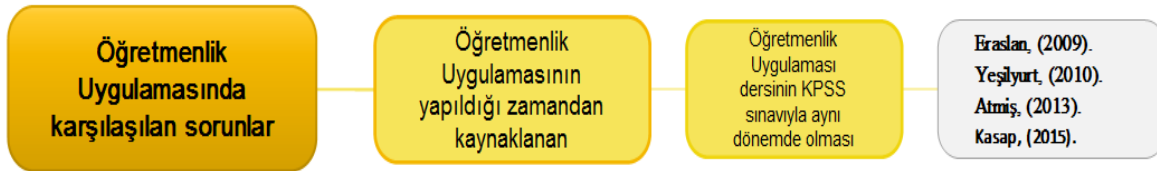
Tablo 2 5. Uygulama okul koordinatörü kaynaklı sorunlar ve ilgili çalışmalar



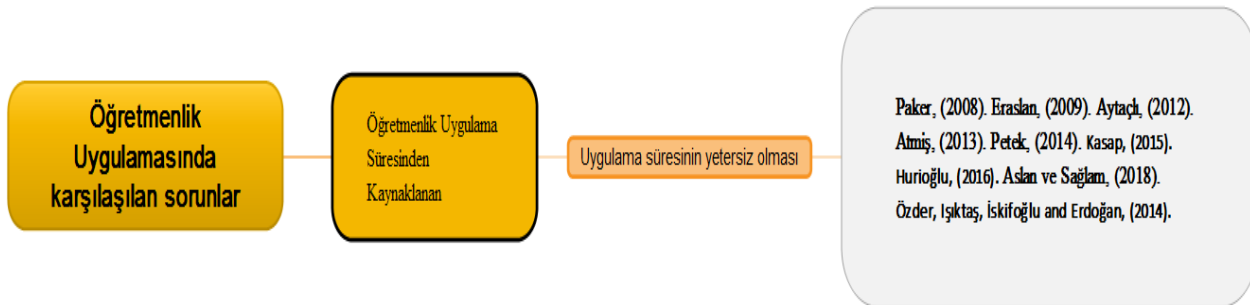
Tablo 2 6. Uygulama okulu kaynaklı sorunlar ve ilgili çalışmalar



Tablo 2 7. Uygulama zamanına bağlı sorunlar ve ilgili çalışmalar



Tablo 2 8. Uygulama süresine bağlı sorunlar ve ilgili çalışmalar



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği, veri toplama süreci ve verilerin analizi ve yorumlanması konularında açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin Stufflebeam'in BGSÜ modeli temelinde paydaş görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma, çalışmada cevap aranacak sorular bağlamında var olan durumun olduğu gibi ortaya çıkarılmasını gerektirdiğinden betimsel nitelik taşımaktadır. Bir başka deyişle bu çalışmada öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirilirken cevap aranan sorular için gerçekleşen durum ve olguların niçin öyle olduğuna değil, var olan durumda nelerin olduğunun detaylı bir betimlemesi yapılarak nelerin neler ile ilişkili olduğunun yorumlanması yapılmıştır. Dahası, bu çalışma ile elde edilen sonuçlar ile değişkenler arasında ilişimin varlığı veya yokluğu saptanarak bir değerlendirme yapılmıştır. Yani, paydaşların söz konusu ders ile ilgili deneyimlerinden ve derse ilişkin bakış açılarından elde edilen veriler araştırma problemine ilişkin olarak neler söylüyor, hangi sonuçları ortaya koyuyor tespit edilerek elde edilen bulgular düzenlenmiş ve sunulmuştur.

Bu araştırmanın betimsel doğası bir durumu saptamaya yönelik yani İngilizce öğretmenliği lisans programında yürütülmekte olan öğretmenlik uygulaması dersinin durumunu katılımcı görüşleri, doğrultusunda saptamaya yöneliktir. Betimleyici araştırmalar genelde olgular arasında nedensellik ilişkisi aramadıkları, açıklama amacına yönelik olmadıkları, çevresel koşulları kontrol altında tutmadıkları ve var olan bir durumu etraflı ve detaylı bir şekilde derinlemesine inceleyerek herhangi bir kuramsal problem geliştirmeksizin durumu betimlediği için nitel yöntemle yürütülürler. Nitel araştırma, bir olgu ya da durumun

anlaşılmasına olanak sağlayan ya da belirlenen konuların detay, kapsam ve farklılıklar bakımından derinlemesine araştırılmasını sağlayan bir yöntemdir (Creswell, 2013; Patton, 2014).

Bu çalışmanın temel amacı doğrultusunda verilerin toplanmasında, analizinde ve yorumlanmasında nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılarak yapıldığı, olayların doğal ortamında bütüncül bir şekilde ortaya konmasını sağlayan nitel bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Akbaba-Altun ve Ersoy'a (2015:6) göre ise "nitel araştırma, bir sahanın ya da hayatın bir kesitiyle uzun süreli ve yoğun bir etkileşim süreci ile birlikte gerçekleştirilir". Bir başka ifade ile nitel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmalarda öncelikli amaç araştırma konusunu etraflı ve detaylı bir şekilde betimlemek ve anlamaktır. Bu doğrultuda araştırılan olgunun genel özelliklerini ölçmek, özgül yönlerini anlamak ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koymak için örneklemdaki bireylerle derinlemesine görüşmeler yapılabilir.

Nitel araştırma yönteminin temel özelliklerinden birisi de araştırma kapsamında toplanan verilerin bütüncül olmasıdır. Yani, ele alınan değişkenlerin bağımsız olarak incelenmesinden çok bu değişkenlerin birlikteliği ön plana çıkarılır. Bu bağlamda bu çalışmada durum ve olgu yani öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirilirken her birisi ayrı bir değişken olarak ele alınabilecek paydaş görüşleri doğrultusunda toplanan veriler bütüncül bir yaklaşımla çözümlenmiştir.

Nitel araştırmanın bir diğer özelliği de, araştırmaya katılan bireylerin ilgilenilen olgu ya da olayla ilgili algılarının ve deneyimlerinin detaylı bir şekilde ortaya konmasıdır. Bu bağlamda araştırmaya katılan bireyler önemli veri kaynakları olarak kabul edilir ve araştırmacı araştırma problemine yönelik mümkün olduğunca ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamak için araştırmaya katılan bireyleri gözlemleyebilir, onlarla yüz yüze görüşmeler yapabilir. Bu açıdan bakıldığında da bu çalışmada öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi amacıyla tüm paydaşlar bir veri kaynağı olarak ele alınmış ve katılımcılarla birebir ve odak grup görüşmeleri yapılarak çalışmanın verileri toplanmıştır.

Nitel araştırma yönteminde araştırılan olgu ya da durumun ayrıntılı bir şekilde araştırılması, betimlenmesi ve açıklanması için gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi birden fazla veri toplama tekniğinin birlikte kullanılması yani “çeşitleme” (triangulation) yapılması önerilir. Böylece toplanan verilerin ve yapılan açıklamaların güvenilirliğinin ve geçerliğinin arttırılır. Bu bağlamda bu çalışmada veriler toplanırken katılımcılar ile yapılan görüşmelere ek olarak, öğretmenlik uygulaması ile ilgili kaynak metinler de incelenmiş ve doküman analizinden de yararlanılmıştır.

Nitel yöntemle oluşturulan araştırmanın temel aşamalarından ilki araştırma probleminin belirlenmesidir. Bu doğrultuda öncelikle araştırma yapılmak istenen alanla ilgili kuram ve araştırma alanyazını, araştırmacının bireysel ve mesleğe yönelik deneyimleri ve ilgili alanda toplumda karşılaşılan sorunlar belirlenir. Bu bağlamda bu çalışmada da öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve araştırmacının kendi deneyiminden de yola çıkarak öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin olası sorunlar tespit edilmiştir.

Nitel araştırmanın ikinci adımı ise probleminin kuramsal ya da kavramsal bir çerçevesini oluşturmaktır. Bu bağlamda da bu çalışmaya temel oluşturabilecek kuram ya da kuramlar incelenip Stufflebeam’ın BGSÜ modelinin kullanılarak öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesinin yapılması uygun bulunmuştur.

Nitel yöntemde desenlenen bir çalışmanın diğer bir önemli boyutu da çalışma grubunun belirlenmesidir. Nitel araştırmada evreni temsil edebilecek sayıda ve düzeyde kişiyi örnekleme dâhil etmek çoğu zaman mümkün olmadığı için araştırma problemine yönelik ilk elden bilgi toplamasına olanak sağlayacak çalışma grubu ya da örneklem seçilmelidir. Bu bağlamda da araştırmanın katılımcıları İngilizce öğretmenliği lisans programına devam eden öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerini kapsayacak şekilde belirlenmiştir.

Nitel araştırmada önemli unsurlardan birisi de araştırmacıdır. Araştırmacı, konusu ile ilgili olarak alanda zaman harcayan, alanı yakından tanıyan, alanda yaşananları paylaşan ve katılımcılarla yakın ilişki kuran kişidir. Bu açıdan bakıldığında ise

araştırmacının aynı programdan mezun olması, meslek yaşamı içinde uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı olarak görev yapmış olması ve lisansüstü eğitimi sırasında almış olduğu derslerle de program değerlendirme bağlamında yeterliliğe sahip olması nedeniyle nitel araştırma için gerekli şartların karşılandığını göstermektedir.

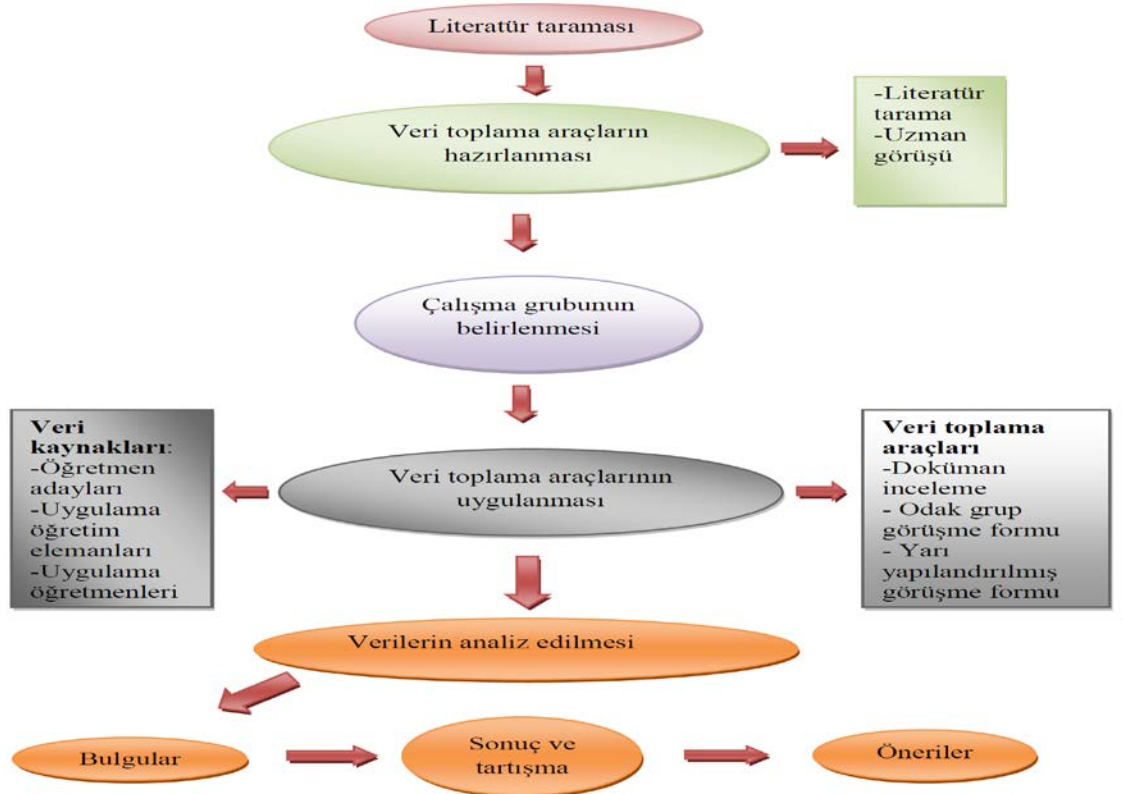
Alanyazında karşılaşılan çalışmalarının birçoğunun sadece İngilizce öğretmenliği lisans programında yürütölen öğretmenlik uygulaması dersine odaklanmamış olması ve birçoğunun da tüm paydaşların görüşlerini derinlemesine inceleyerek bir sonuca ulaşmamış olması nedeniyle nitel araştırma yönteminde bir araştırma deseninin söz konusu dersin tüm boyutlarının açıklayıcı ve derinlemesine bilgiye ulaşılarak tüm paydaşların görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine olanak sağlayacağı ön görölmüştür.

Bu öngöröden hareketle, temel amacı öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi olan bu çalışmada istatistiksel veriler kullanmak yerine belli bir olguyu ya da durumun –bir devlet ünivesitesindeki İngilizce öğretmenliği lisans programında yürütölen öğretmenlik uygulaması dersinin- tüm boyutlarıyla derinlemesine incelenmesi planlandığı için araştırma deseni olarak durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışmasında, araştırılan konu bir yandan derinlemesine incelenirken bir yandan da katılımcıların araştırılan konuya ilişkin inançları, algı ve düşünceleri üzerine odaklanılır (Ekiz, 2009). Atmış (2013)'e göre de durum çalışmalarının özellikle bireysel yürütölen araştırmalar için uygun olmasının nedeni araştırılan konunun derinlemesine ve kısa sürede çalışmasına olanak vermesidir. Bu sayede durum çalışması araştırmacıya durum üzerinde yoğunlaşabilme olanağı sağlar.

Durum çalışmasında durumun çok iyi bir biçimde tanımlanması, olayların akış sırasına göre öykölenmesi, belirgin olaylar ve bireysel aktörler ya da aktör gruplarının algıları üzerine odaklanılması (Hitchcock ve Hughes, 1995: 317) ve tüm bu işlemler için sistemli bir şekilde verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sonuçların ortaya koyulması gerekir. Yin'e (2009) göre durum çalışması, güncel olan ve araştırmacının değerşkenler üzerinde kontrolünün olmadığı durumlarda nasıl ve neden sorularını cevaplamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Creswell'e

(2007) göre ise durum çalışması, büyük ve kapsamlı veri setlerine dayalı olarak sınırlı bir sistemin derinlemesine incelenmesidir ve araştırılan durum, lisans öğretim programı gibi uygulama adımlarını içeren süreç olabilir (Creswell, 2011). Benzer şekilde Ozan-Leymun, Odabaşı ve Kabakçı-Yurdakul (2017) da eğitim ortamlarında durum çalışması öğrenme problemlerini tanımlamak için bireysel olarak öğretmenlere, öğrencilere ya da bir uygulamaya da odaklanabileceğini vurgulamıştır. Eğer bir birey, bir kurum, bir program, bir okul gibi tek bir analiz birimini içeren bir durum yani içerisinde tek bir analiz birimi olan tek bir durumun incelendiği durum incelenecekse durum çalışması türlerinden “bütüncül tek durum deseni” kullanılması uygun olması nedeniyle nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Araştırma deseni kapsamında çalışmada izlenen aşamalar aşağıdaki şekilde özet olarak sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma aşamaları

3.2. Çalışma Grubu

Her araştırmada olduğu gibi özellikle derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplamayı amaçlayan nitel yöntemle desenlenen araştırmalarda araştırma probleminin çözümü için birçok belgenin incelenmesi ya da konu ile ilgili bireye ulaşılması ve görüşülmesi gerekir. Bu yüzden araştırmacı neyi, nerede, ne zaman ve kimi gözleyeceğini ya da kiminle görüşme yapacağını seçmelidir (Merriam, 2013). Bu seçim işlemleri için benimsenen araştırma yöntem ve desenine göre farklı teknik ve stratejiler izlenebilir. Örneğin, nitel araştırma yöntemlerinde yaygın olarak olasılıksız örnekleme stratejilerinden amaca yönelik ya da amaçlı örnekleme ya da çalışma grubu kullanılır. Amaçlı örnekleme araştırma yapılan konunun amacına bağlı olarak en zengin ve derinlemesine bilgiye ulaşmak için uygun bir örnekleme seçilmesi gerektiği durumlarda özellikle araştırmanın amacı için kritik öneme sahip konular hakkında çok şey öğrenebilecek durumlarda kullanılan bir örnekleme stratejisidir (Merriam, 2013).

Patton'a göre (1987) amaçlı örneklemenin aşırı veya aykırı durum örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme, benzeşik örnekleme, tipik durum örnekleme, kritik durum örnekleme, kartopu veya zincir örnekleme, ölçüt örnekleme, doğrulayıcı veya yanlışlayıcı örnekleme ve kolay ulaşılabilir (uygun) durum örnekleme gibi alt türleri vardır. Nitel çalışmalarda amaçlı örneklemede her çalışmanın amacı temel alınarak örnekleme yöntemine ve örnekleme büyüklüğüne karar verilir. Patton'a göre örnekleme büyüklüğü, a) neyi bilmek istediğinize, b) araştırmanın amacına, c) neyin kullanışlı, yararlı olduğuna, d) neyin değerli, önemli olduğuna ve e) mevcut zaman ve kaynaklara göre nelerin yapılabileceğine bağlıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2010).

Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken yukarıda değinilen örnekleme seçme ve çalışma grubu oluşturma ilkeleri göz önüne alınmıştır. Bu bağlamda, bu araştırmanın çalışma grubu öğretmenlik uygulaması dersinin en önemli paydaşları olan öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarından oluşturulmuştur. Çalışma grubunun ilk unsuru olan öğretmen adaylarının belirlenmesinde öncelikle 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce öğretmenliği lisans programında

öğrenim gören ve 8. dönemini tamamlamış tüm öğretmen adayları çalışmanın evreni olarak tanımlanmıştır. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde kuram ve uygulama arasında bir köprü görevi gören öğretmenlik uygulaması dersinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlandığından, bu çalışmanın örnekleme amaçlı örnekleme stratejilerinden kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme tekniği kullanılarak yukarıda bahsedilen evrenden gönüllülük usulüncü çalışmaya katılmayı kabul eden 18 (12 Kadın, 6 Erkek) öğretmen adayından oluşmuştur. Çalışmanın örnekleminin özellikle son sınıf ve 8. dönemini tamamlamış öğretmen adayları arasından seçilme amacı, öğrencilerin öğretmenlik uygulama sürecine katkı sağlayacağı varsayılan mesleki kuramsal dersleri almış ve öğretmenlik uygulaması dersini başarıyla tamamlamış olmalarıdır. Çalışma grubu içinde yer alan öğretmen adaylarının gerçek kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve her birinden araştırma katılımı onam formu alınmıştır.

Çalışma grubunun bir diğer unsuru da uygulama öğretim elemanlarıdır. Akdeniz Üniversitesi İngilizce öğretmenliği lisans programında araştırmanı gerçekleştirdiği dönemde öğretmenlik uygulaması dersinde görev alan değişik akademik unvanlara mesleki deneyime sahip 6 öğretim elemanından oluşmaktadır. Uygulama öğretim elemanlarının da gerçek kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve her birinden araştırma katılımı onam formu alınmıştır.

Çalışma grubunun üçüncü unsuru ise uygulama öğretmenleridir. Amaçlı örnekleme stratejilerinden kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme tekniği ile seçilen öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması için gittiği uygulama okullarında öğretmen adaylarının uygulama öğretmenliğini yapan 16 uygulama öğretmeninden çalışmaya katılmayı kabul eden 15 uygulama öğretmeni de araştırmanın ikinci çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında görev alan tüm uygulama öğretmenleri İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalının öğretmenlik uygulama koordinatörü tarafından ön görüşmeler yapıldıktan sonra Milli Eğitim il müdürlüğünün onayı ile belirlenmiştir. Uygulama öğretmenleri mesleki deneyimleri açısından 12 ile 31 yıl arasında, öğretmenlik uygulaması deneyimleri açısından ise 1 ile 8 yıl arasında değişen deneyime sahiptir. Uygulama öğretmenlerinin büyük çoğunluğu İngilizce öğretmenliği alanından, bazıları İngiliz

Dili ve Edebiyatı alanlarından bir tanesi Yüksek Okul, bir tanesi İngiliz Dil Bilimi ve bir tanesi de Kimya öğretmenliği alanından mezun ve Milli Eğitime bağlı değişik kademelerdeki okullarda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Uygulama öğretmenlerinin gerçek kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve her birinden araştırma katılımı onam formu alınmıştır. Uygulama öğretmenlerinden elde edilen bulguların sağlıklı bir şekilde yorumlanması ve görüşlerinin daha iyi anlaşılabilmesi adına uygulama öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 3.1 de sunulmuştur.

Tablo. 3. 1 Uygulama öğretmenlerinin demografik bilgileri

	Eğitim düzeyi	Mezun olduğu üniversite ve program	Mesleki tecrübe	Öğretmenlik uygulamasında tecrübe süresi	Öğretmenlik uygulamasına ilişkin seminer ve konferansa katılma durumu ve sıklık derecesi	Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretmenliği görevini kabul ediş nedeni.
UÖ1	Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	20yıl	5yıl	Hiç	Gönüllülük, görev anlayışı, zorunluluk ve ücret nedenlerinden dolayı
UÖ2	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	12 yıl	1 yıl	Hiç	Gönüllülük
UÖ3	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	17 yıl	3 yıl	1 kez.	Gönüllülük
UÖ4	Lisans	Kimya öğretmeni	17 yıl	3 yıl	Bazen	Gönüllülük
UÖ5	Ön lisans	Yüksekokul	31 yıl	8 yıl	Çok sık değil.	Gönüllülük
UÖ6	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	23 yıl	3 yıl	Yılda 1 kez	Gönüllülük
UÖ7	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	28 yıl	4 yıl	Evet	Gönüllülük
UÖ8	Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	20 yıl	3 yıl	Nadiren	Gönüllülük
UÖ9	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	17 yıl	7 yıl	Evet	Gönüllülük ve görev anlayışı
UÖ10	Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	17 yıl	1 yıl	Hiç	Zorunluluk
UÖ11	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	20 yıl	2 yıl	Nadiren	Gönüllülük, görev anlayışı, zorunluluk ve ücret nedenlerinden dolayı
UÖ12	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	18 yıl	5 yıl	Nadiren	Gönüllülük, görev anlayışı, zorunluluk ve ücret nedenlerinden dolayı
UÖ13	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	17 yıl	3 yıl	Evet(üniversitenin düzenlediği her seminere)	Gönüllülük
UÖ14	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	16 yıl	3 yıl	Hiç	Görev anlayışı
UÖ15	Lisans	İngiliz Dil Bilimi	19 yıl	3 yıl	Hiç	Görev anlayışı

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada cevap aranacak araştırma soruları doğrultusunda nitel verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır. Verilerin toplanma sürecinde katılımcıların tamamından çalışmaya katılım onam formu, uygulama öğretmenleri için Antalya İl Milli Eğitim müdürlüğünden, öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanları için ise Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi dekanlığından gerekli izinler alınmıştır (bkz. Ek 1). Ayrıca, çalışmanın geçerlik ve güvenirlik boyutlarında ise her bir veri toplama aracı için uygun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Bu çalışmanın verileri iki temel veri seti ile toplanmıştır. İlk veri seti öğretmenlik uygulaması ile ilgili mevzuat, yönerge, öğretmenlik uygulama kılavuzu ve diğer ilgili kaynakların doküman analizi ile elde edilmiştir. İkinci veri seti ise çalışma grubundaki paydaşlarla yapılan görüşmelerden ve bunların içerik çözümlemesinden elde edilmiştir. Görüşmede uygulama öğretmenlerine ve uygulama öğretim elemanlarına yöneltilen yarı yapılandırılmış sorular ile öğretmen adayları ile yapılan odak görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorular için ek 3, 4 ve 5'e bakılabilir

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, öğretmen adaylarıyla odak grup görüşmeleri yapılarak, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri ile bireysel olarak yüz yüze yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Verilerin toplanması sürecinde öncelikli olarak araştırmacı tarafından kuramsal bilgiler derinlemesine incelenerek görüşmelerde sorulacak soruları içeren öğretmen adayları için odak grup görüşme formu, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri için ise iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerine ait veriler öğretmen adayları ile yapılan odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin bilgi ve fikirlerini ayrıntılı bir şekilde belirlemek amacıyla altı görüşmeci bir grupta olacak

şekilde 3 odak grup yapılandırılmıştır. Gruplar yapılandırıldıktan sonra her bir gruptaki öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmak üzere uygun gün ve zaman belirlenmiştir. Görüşmeler, odak grup görüşme ilkelerine dikkat edilerek öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakültede daha önceden belirlenen gün ve saatte gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı her üç grup ile yapılan odak görüşmelerde çalışmanın amacına uygun olarak bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında öğretmenlik uygulamasını değerlendirmeye yönelik önceden belirlenen yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanarak verileri toplamıştır. Katılımcılara görüşmelerin başlangıcında, çalışmanın amacı ve görüşmenin nasıl yürütüleceğini açıklamış ve verilerin güvenilir bir biçimde elde edilebilmesi için görüşmelerin ses dosyası olarak kaydetme izni almıştır. Görüşmeler her bir yarı yapılandırılmış soru için tatminkâr cevaplar elde edilinceye kadar sürdürülmüş ve sorulan sorularda katılımcın görüşleri tekrar eder hale gelince de bir sonraki soruya geçilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan odak görüşmelerin her biri ortalama olarak 60 dakika sürmüştür ve gerekli olduğu durumlarda görüşmelere kısa aralar verilmiştir.

Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip kendi konuları kapsamında soru sorma olanağı verirken, aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre sorular eklemeye fırsat veren esnek bir yapı sunmaktadır (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeydeki standartlığı ve aynı zamanda esnekliği nedeniyle eğitimbilim araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000).

Uygulama öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler için araştırmanın amacı doğrultusunda Stufflebeam'in BGSÜ modelinin dört boyutu olan bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında öğretmenlik uygulaması dersini değerlendirmeye yönelik sorular içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla veriler toplanmıştır. Uygulama öğretmenleriyle toplanan veriler için sadece süreç boyutuna ilişkin sorulardan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş, burada sorulan sorular için Sağlam'ın (2007) çalışmasından yararlanılmıştır. Her üç görüşme forumu için de iki ayrı alan uzmanının görüşleri

alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, görüşme sorularının uygun ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek için bir Türkçe öğretimi alan uzmanından da görüş alınmıştır. İkinci aşama olarak da çalışma grubu kapsamında olmayan bir uygulama öğretmeni ile ön görüşme yapılmıştır. Böylece görüşme formunun geçerlik ve güvenilirlik değerlendirmesi yapılmış ve bir görüşme kılavuzu oluşturulmuştur.

Görüşmelerin tamamı hazırlanan görüşme kılavuzu kullanılarak öğretmenlik uygulaması dersinin tamamlanmasından sonra Mayıs ve Haziran aylarında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca görüşmelerin tamamı, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinden önceden randevu alınarak, belirlenen tarihlerde araştırmacı tarafından yüz yüze ve bireysel olarak yapılmıştır.

Uygulama öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler ise uygulama öğretim elemanlarının üniversitedeki kendi odalarında gerçekleştirilmiş ve her biri ortalama 60 dakika sürmüştür.

Uygulama öğretmenleri ile yapılan görüşmeler öğretmenlerin kendi çalıştıkları kurumlarda İngilizce öğretmenleri zümre odasında birebir bir ortamda gerçekleştirilmiş ve her biri yaklaşık 30-45 dakika arasında sürmüştür.

Araştırmacı her iki grup ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin başlangıcında, çalışmanın amacını ve görüşmenin nasıl yürütüleceğini açıklamış ve verilerin güvenilir bir biçimde elde edilebilmesi için ses dosyası olarak kaydetme izni almıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında çevrimiçi doküman inceleme (desk-review) yoluyla yapılan alanyazın taramasından elde edilen ve ilgili mevzuat, yönetmelik ve kılavuzdan oluşan belgeler doküman analizi yoluyla incelenmiş ve bulgular görüşmeler yoluyla çalışma grubundan elde edilen görüşleri desteklemek amacıyla kullanılmıştır

Yapılan görüşmelerde kaydedilen veriler öncelikli olarak ses çözümlemesi yapılarak yazılı metin haline getirilmiştir. Ses çözümlemeleri yapılarak yazılı hale

getirilen görüşmeler tüm katılımcılara tekrar gösterilerek son onayları alındıktan sonra içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular desteklenmek amacıyla katılımcıların görüşlerinden doğrudan aktarım yapılarak bulgulara zenginlik kazandırılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırma yönteminde sıklıkla kullanılan içerik çözümlemesinde araştırmacı bir metinde veya metinler grubu içerisinde yer alan belirli sözcük veya kavramların bulunma durumunu inceler ve elde edilen bulgular betimsel analiz yoluyla yorumlar. Araştırmacı, metinde yer alan kavramların sayısına, anlamına ve kavramların birbiri ile ilişkisine ve kavram ile ifadelerin vurgusuna bakarak metni yorumlar, değerlendirir ve eldeki metin hakkında bir yargıya ulaşır (Şencan, 2005). Kısacası içerik çözümlemesinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Katılımcılarla yapılan birebir ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin içerik çözümlemesi sürecinde ilk olarak verilerin kodlanması yapılmıştır. Verilerin kodlanması aşamasında araştırmacı elde ettiği verileri irdeleyerek, bu verileri anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır (Creswell, 2003). Bu bağlamda görüşme metinlerinde geçen bir sözcük, bir cümle, ya da bir paragraf araştırmacı tarafından isimlendirilerek kodlanmış ve tüm verileri için bir kod listesi oluşturulmuştur. Bu araştırmada içerik analizinde kullanılan kodlama işleminde verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Çünkü araştırmada önceden belirlenen bir kod listesi mevcut değildir.

Verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama işlemine ek olarak Şencan'ın (2005) da önerdiği gibi “verileri genel çerçevede açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması” için tüm görüşmelerin içerik çözümlemesinde öne çıkan kodlar benzer yönleri dikkate alınarak bir araya getirilmiş ve tematik olarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca, bu süreçte tematik kodlama yoluyla elde edilen veriler Stufflebeam'in BGSÜ modelindeki boyutlar doğrultusunda düzenlenmiş ve tanımlanmıştır. Verilerin analizinde son aşama olarak da elde edilen bilgi ve bulgular araştırmacı tarafından yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu lisansüstü tez çalışması İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda Stufflebeam'in BGSÜ modelini temel alarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda uygulama öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında, uygulama öğretmenlerinin ise doğrudan içinde buldukları süreç boyutunda görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarından veri toplanırken odak grup görüşmeleri tercih edilirken öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinden veri toplanırken yarı yapılandırılmış bire bir görüşmelerden yararlanılmıştır. Toplanan verilerden elde edilen bulgular çalışmanın araştırma soruları çerçevesinde niteliksel olarak betimlenmiş ve çalışmanın araştırma soruları ile paralellik gösterecek şekilde bu bölümde sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri

İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin kapsamlı bir değerlendirmesini yapabilmek ve öğretmen adaylarının bu ders hakkındaki genel görüşlerini belirleyebilmek için programdaki öğretmen adaylarının çoğu ile kayıt dışı görüşmeler yapılmış ve konunun derinlemesine incelenmesi için bir grup öğretmen adaylarıyla da üç oturumluk odak görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarından oluşan üç farklı grup ile yapılan odak görüşmelerin betimsel olarak çözümlenmesi sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili olarak genel anlamda birçok olumsuz izlenimleri oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının araştırmanın konusu olan derse karşı olan tüm bu izlenim ve algıları Stufflebeam'in BGSÜ sınıflaması kapsamında ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Genel olarak, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca aldıkları kuramsal bilgilerin gerçek öğretme ortamlarında pek de yararlı olmadığını vurguladıkları gözlemlenmiştir.

Ayrıca, bulguların genel değerlendirmesi sonucunda uygulama süresinin yetersizliği, uygulama okullarındaki koordinatörlerle iletişim eksikliği, uygulama okullarındaki rehberliğin beklentileri karşılamaması, uygulama öğretim elemanlarının yeterince gözlem yapamamaları ve gerek uygulama öğretmenlerin gerekse öğretim elemanlarının yeterli dönüt verememeleri gibi daha önceki çalışmaların bulgularına benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak, bazı uygulama öğretmenlerinin alan bilgisinin yetersiz olması, sınıf defteri tutma ya da kaynaştırma öğrencileri ile ilgili ne tür bir tutum sergileyecekleri gibi konularda öğretmen adaylarına bilgilendirme yapmaması yaşanan genel sorunlar olarak öne çıkmıştır. Uygulama okullarında müfredat yetiştirme kaygısı ve TEOG nedeniyle adaylara fazla uygulama olanağı sağlanmaması, öğretmenlerin adayları sınıfta yalnız bırakma eğilimlerinin olması gibi olumsuzluklarda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine karşı olumsuz algıların oluşmasına neden olduğu gözlemlenmiştir. Uygulama okullarının merkezi okullar olması ve okul türlerinde çeşitlilik olmaması, kılavuz kitabın yetersiz olması, öğrencilerin öğretmen adaylarına abla-abi demeleri, uygulamanın son dönemde olması ve öğretmen adaylarının aynı dönem atanma ve KPSS süreciyle eş zamanlı denk gelmesi de olumsuz olarak öne çıkan diğer genel bulgulardır.

Öte yandan öğretmen adaylarının mesleki anlamda kendilerine olan öz güvenin artması, sınıf yönetimi konusunda deneyim kazanmaları, lisans eğitimleri boyunca aldıkları kuramsal bilgilerin uygulamada aksayan yanlarını deneyimleme şansı elde etme, ders planı yapma ve uygulama becerilerini geliştirme ve gerçek ortamda öğretmenlik yapma gibi bazı konularda da olumlu algıları olduğu gözlemlenmiştir.

4.1.1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Bağlam” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının Stufflebeam’in program değerlendirme aşamalarından “Bağlam” boyutuna ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için odak görüşmeleri sırasında bir takım sorular sorulmuş ve tatminkâr cevaplara ulaşıp cevaplar tekrarlar duruma gelinceye kadar görüşmelere devam edilmiştir. Bu bağlamda, öncelikli olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarını bilip bilmedikleri sorgulanmıştır. Yapılan odak grup görüşmelerinin içerik

çözümlemesi sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin amaçları konusunda genel olarak bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinin, lisans eğitimleri boyunca aldıkları kuramsal eğitimleri uygulamaya dönüştürme, gerçek sınıf ortamında deneyim kazandırma, yaparak yaşayarak öğrenme, uygulama eksikliklerini gidermek için gerçek bir sınıf ortamı sağlama, gerçek okul ortamına ısındırma ve sınıf yönetimi gibi birçok alanda kendilerine öğretmenlik mesleğine hazırlama amacı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması dersinin amacının kendilerini okul ortamına alıştırmak olduğunu düşünen bir öğretmen adayı bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

“Yani, öğretmene normalde deneyim kazandırmak gerekiyor. Hani o okul ortamına ısındırmak gerekiyor. Yani o bir amacını üstlenebilir. Böyle bir amaç üstlenebilir. Yani bizim daha çok sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişimimiz, onları geliştirmemize yardımcı olabilir” (ÖA1).

Öğretmenlik uygulaması dersinin amacını lisans eğitimi boyunca aldıkları kuramsal eğitimlerin gerçek ortamda uygulama yaparak ve yaşayarak öğrenme olduğunu düşünen bir başka öğretmen adayı ise görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmiştir;

“Bana göre öğretmenlik uygulaması dersinin amacı, ee bizim burda fakültede aldığımız bütün eğitimi, öğretmenlerimizin bize anlattıklarını oraya gidip yerinde görmemiz, ... Hani benzetim ortamları derler ya, hani yerinde öğrenmek, yaparak yaşayarak öğrenmek... Daha uygun olduğu için, onun için, oraya gidip orda görmemizi istiyorlar. Bir de o ortamda kendimizi denememizi istiyorlar” (ÖA 7).

Öğretmenlik uygulaması dersinin amacını lisans eğitimi boyunca aldıkları kuramsal eğitimlerin daha gerçekçi ortamda uygulanması olarak gören diğer öğretmen adayları da şöyle görüşler belirtmişlerdir;

“Çünkü hep burda yapay ortamlarda yapıyorduk bu şeyi. Teorisi tabii var ama pratiğe dökmek üniversitede daha yapay bir ortamda oluyor. Gerçekçi değil ama o kadar da suni değil yani. Bu [öğretmenlik uygulaması süreci] bir gerçekçilik katıyor yani” (ÖA 4).

“Burda teorik kısmı öğreniyoruz daha çok. Orda da gerçekte nasıl oluyor onu görme şansımız oluyor staj uygulamasında. Yani mesleğe hazırlıyor bizi diyebiliriz” (ÖA 6).

“Aslında biz staja başlamadan evvel yani okula gitmeden önce zaten okulda mikro eğitim dersiyle veya benzer derslerle beraber bir nevi görüyoruz ama bunun amacı daha üst modeli yani giderek, yaşayarak yani öğrenciyle gerçek hayatta daha nasıl olabileceğini görmek. Çünkü mikro eğitimde öğrenci arkadaşım oluyor o yüzden tam olarak kendimizi yansıtamıyoruz veya eksikliklerimizi hani tam göremiyoruz bazen. Ama orda daha iyi almaya çalışıyoruz. Fark ediyoruz. Sadece alanımızla ilgili değil, sınıf yönetiminde, diğer alanlarda ne kadar eksik olduğumuzun farkına varıyoruz ve bu konularda gerçekten neler yapabileceğimizi düşünmeye çalışıyoruz, ne kadar başarıp başaramadığı onu da zaman gösterecek” (ÖA 6).

Öğretmenlik uygulaması dersinin amacı konusunda öğretmen adayları arasında öne çıkan diğer görüşler ise şöyledir;

“Ben şöyle demek istiyorum. Bence eksikliklerimizi gidermek için iyi bir ortam sağlamak olduğunu düşünüyorum” (ÖA 11).

“Bence amacı, sınıf yönetimini nasıl yapacağımızı öğrenmemiz” (ÖA 8).

“Öğretmenlik konusunda bize bir tecrübe sağlamak, dersin işleyişini, nasıl işlendiğini, çocuklara nasıl bir şeyler öğretebiliriz bunun üstüne olduğunu düşünüyorum ben” (ÖA 9).

Uygulama öğretmen adaylarının “Bağlam” boyutundaki görüşlerini belirlemek için cevap aranan ikinci soru ise öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayını hangi boyutlarda öğretmenlik mesleğine hazırladığıdır. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevap da dersin hedeflerinin adaylar tarafından ne kadar farkında olduklarını ortaya koyması beklenmektedir. Genel olarak öğretmen adayları bu dersin onları gerçek sınıf ortamı ile ilgili deneyim kazanma, sınıfı yönetebilme becerisi kazanma, zamanı etkili kullanabilme, beklenmedik durumlarda nasıl davranacaklarını yaşayarak öğrenme, gerçek öğrenciyle iletişim kurabilme ve dersi planlayabilme gibi açılardan kendilerini mesleklerine hazırladığı yönünde görüşler belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğretmen adayı (ÖA7) bu konuda *“o öğrencilerin karşısına çıkmak, orda ders anlatmak daha iyi bir mesleki tecrübe oluyor bizim*

için” diye görüş belirtirken bir başkası (ÖA 14) “sınıf yönetimi konusunda oldukça iyi olduğunu düşünüyorum, etkili olduğunu düşünüyorum bizim için. Bu konuda yardımcı oluyor bize” diyerek öğretmenlik uygulamasının onları meslek yaşamına nasıl hazırladığını ifade etmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarını hangi boyutlarda öğretmenlik mesleğine hazırladığı konusunda diğer öğretmen adayları da şunları ifade etmiştir;

“Zamanı kullanma açısından çok büyük farklılıklar oluyor. Burda kendi arkadaşlarımızla ders anlatımını gerçekleştirdiğimizde çok kısa 10 dakka biten bir şey. Okul ortamında 2 saatte anca bitebiliyor öğrencilerin durumuna göre. Gerçek ortam daha farklı deneyimler kazandırıyor” (ÖA 6).

Daha çok gerçek durumlarla karşı karşıya kalmak açısından daha yararlı yani burda öğrendiklerimizi hayata ne kadar geçirebiliyoruz ne kadar geçiremiyoruz. (ÖA 12).

“Bir de şey, beklenmediklik var ya. Mesela burda arkadaşlarımızın bir şey anlatıyorsun ve zaten onlar sizi biliyor. Onlar sadece rol yapıyor, ordaki öğrenci rol yapmıyor. Ordaki öğrenci gerçekçi, kendisini yansıtıyor ve bir beklenmediklik var sürekli. Sen, bir şey, hep bir B planın olmak zorunda. Orda sizi şey yapıyor yani, derse karşı hazırlıklı olmayı şey yapıyor” (ÖA 18).

Uygulama okullarının öğretmen adaylarını öğretmenliğe hazırlamada ne kadar yeterli olduğunu sorusu da bağlam boyutunda öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuş bir başka soru olmuştur. Genel hatlarıyla görüşme çözümlenmelerinde uygulama okullarının onları mesleğe hazırlamada yeterli donanıma sahip olmadığı, uygulama okullarında kendilerini dışlanmış gibi hissettikleri, uygulama okullarının seçiminde çeşitlilik olmamasının onları gerçek yaşamda karşılaştıkları okul ortamlarına hazırlamaktan uzak olduğu, mesleki aidiyet hissi kazandırmadığı gibi bir takım olumsuz görüşlerin öne çıktığı belirlenmiştir. Örneğin, uygulama okulunun öğretmen adaylarını mesleğe hazırlama açısından katkıları konusunda görüşleri sorulduğunda bir öğretmen adayı (ÖA1) şunları ifade etmiştir;

“Bu konuda baya konuşuruz yani. Okula gittiğimiz zaman bize herhangi bir tanıtım yapmıyorlar. Burası burasıdır, burası burasıdır. Kesinlikle öyle bir şey yok hatta okul müdürü bizi koridorda

gördüğünde şöyle bakıyor hani biz çok yabancıymışız hiç orda olmaması gereken insanlarmışız gibi görüyorlar. Öğretmenler odasında da ayrıca o gerginliği hissediyoruz. Herkesin bir oturma yeri oluyor zaten biz gittiğimizde böyle bir biraz fazlalık gibi oluyoruz ve hiç öğretmenler odasına girip oturamıyoruz”.

Bir başka öğretmen adayı (ÖA9) ise uygulama okulunun onu mesleğe hazırlama boyutundaki beklentilerinin hiç karşılanmadığını ve uygulama öğretmeni ve onun izin verdiği kadar uygulama yapabildiklerini belirterek şunları ifade etmiştir;

“Şahsen ben yeterli derecede beklenen verimin alındığını düşünmüyorum. Çünkü burda aldığımız teorik eğitimin oraya gittiğimizde burda aldığımız o mesela metodların ya da öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama fırsatımız pek olmuyor çünkü ordaki öğretmenin belli bir ders şeyi tarzı oluyor ve yetiştirmesi gereken konuları oluyor. Biz de tamamen öğretmene bağımlı bir şekilde yani tam istediğimiz şekilde bir istediklerimizi yapamadan bitiriyoruz diye düşünüyorum”.

Uygulama okullarının yeterince özgür ortamlar sağlamadığı ve onları mesleğe hazırlamada pek yararlı olmadığını düşünen bir başka öğretmen adayı (ÖA 17) ise şunları söylemiştir;

“Bir de yeterince özgür olamadık biz. Stajda özellikle çünkü genelde uygulama öğretmenimiz bizi yapcağımız etkinlikler konusunda, işte dersin nasıl devam edeceği konusunda o yönlendirdi. Yani. Şu şekilde yani, ben istediğim aktiviteyi yapamadım mesela. Öğretmen son derslerde hikâye kitapları almışlardı, hikâye kitaplarını okuyarak değerlendiriyorlardı. Biz de sadece öğrencilere hikâye kitaplarını okumalarında yardımcı olduk. O şekilde yani. Tamamen sınıfın kontrolü bizde değildi”.

Uygulama okullarının onları mesleğe hazırlamada yetersiz kaldığını düşünen bir öğretmen adayı (ÖA 15) da şunları söylemiştir;

“Yani örneğin mesela akıllı tahta kullanacağız ki genelde akıllı tahta olmasına rağmen birçok hoca kullanmıyor bunu. Eee biz işte kullanalım işte, biraz daha hevesliyiz öğretmen olacağız falan en basitinden yani o akıllı tahtanın anahtarını aramak için bile; o onda, o onda diyor ve işte sürekli bir koşuşturma oluyor okul içerisinde onda bile sıkıntı yaşıyoruz yani. Dolayısıyla bu öğrenciye de yansıyor ve öğrenci artık bir süre sonra hani tamamı için demiyorum öyle saygılı sınıflar var fakat işte stajyerler geldi, işte bir şey kâğıtlar düşer

yere stajyerler alsın yok bilmem ne, bu tarz şeyler oluyor sınıftaki öğrenciye de yansıyor bu durum”.

Uygulama okullarının seçimi ve seçilen bu okulların onları gerçek mesleki yaşamda karşılaşılabilecekleri okullara pek benzemediğini düşünen bir öğretmen adayı (ÖA 13) ise bu konuda şöyle fikirler belirtmiştir;

“Bence okullar yakın seçilmiş ona dikkat edilmiş yani ben öyle düşünüyorum en azından ama çok iyi şartta okullar seçilmiş, her açıdan donanımlı okullar seçilmiş. Türkiye'nin her tarafında böyle okullar yok. Atanacağımız çoğu okul böyle olmayacak bile zaten. Karşılaştığımız öğrenci bu profilde olmayacak çoğu zaman. Ve karşılaştığımızda o tür sorunlarla nasıl baş edeceğimizi bilemeyeceğiz”.

Benzer şekilde uygulama okullarının merkezi olmasının onları gerçek ortamlara hazırlamadığını düşünen bir başka öğretmen adayı da (ÖA 5) şunları ifade etmiştir;

“Yani öğrencilerin sosyo ekonomik durumları, sosyo kültürel durumları çok iyi durumda hani birçok yere göre düşününce. Burası Antalya merkez, yani buradan bir ilçesine bile gittiğimizde Antalya'nın çok büyük değişecek yani öğrenci profili. Ve biz o öğrenciye nasıl davranacağımız bilemeyeceğiz. Biz hep en iyi seviyede öğrencilerle karşı karşıya kaldık bu da büyük bir sıkıntı oluyor bizim için. İşte, zorlanmamız gerekiyor çünkü gerçek durumumuz o olacak. Biz her zaman iyi bir okuldaki öğrencilerle karşılaşmıycaz. Zaten seneye atandığımız zaman birden köy okuluna gideceğiz. Değişebilirdi. (Diğer öğrencilerden onaylama var) Farklı seviyeleri görelim hani aynı kademeyi gördük mesela o da hoş değil. O da önemli”.

Okulların şehir merkezinden seçilmesini eleştirirken okuldaki idari kadrodan da kaynaklanan sorunları da dile getiren bir başka öğretmen adayı (ÖA 11) ise şunları ifade etmiştir;

“Ben, şahsen ben tamam binalar, ulaşım, yakın yerler seçiliyor ama bize sunulan imkânlar açısından eksik olduğunu düşünüyorum. Mesela, okulun müdürünü örnek alırsak, ilk başta bize belki o yol göstermesi gerekirken biz hiç göremeden bitiriyoruz okulu hiç yani idareyle ilgili sorunumuz olduğunda dahi müdürü, müdür yardımcısını bulmak sorun okulda. Benim için o çok eksik bir durum. Şunlardan yararlanabilirsiniz, bu imkânlarımız var, ya da fotokopi için bile mesela biz saatlerce orada bir görevli arıyoruz kendimiz

yapsak yanlış bir şey yaptığımız zaman stajyerler yaptı oluyor çünkü bunlar bizim için büyük sorun oluyor hiç kimse bu konuda bize yardımcı olmuyor”.

Uygulama okullarında genel bir uyum sorunu yaşadıklarını ifade eden bir öğretmen adayının (ÖA 18) görüşleri de şöyledir;

“İhm.. arkadaşlarımdan dediği gibi sanki bunun başlangıcında böyle bir oryantasyon gibi bir şey yapılmalı gibime geliyor çünkü ee hocalarımız bizi tanıştırmaya gidiyor eğer hoca ordaysa uygulama öğretmeni ordaysa tanışabiliyoruz, değilse tanışmadan ilk derste görüşüyoruz. Zaten müdür ya da müdür yardımcısı bizim stajyer öğretmen olarak orda bulunduğumuzdan bile haberdar değil. Sanki uygulama öğretmenleri, öğrenciler, öğretim görevlileri, müdür, müdür yardımcısı hepimiz böyle oturup bir tanışma ortamı, bizi heveslendirmek adına işin ciddiyetini anlamamız açısından iyi olur diye düşünüyorum”.

Benzer bir şekilde uygulama okulunun onları mesleğe hazırlama boyutundaki katkıları konusunda uygulama öğretmenin üzerine düşen görevleri yeterince yapmadığını düşünen bir diğer öğretmen adayı da (ÖA 17) şunları ifade etmiştir;

“Ben çok yeterli olduğumu düşünmüyorum. Eeee uygulama öğretmenimden yeterli dönüt aldığımı düşünmüyorum. Dersi çıkıp anlatmak yani kendi bana bir şeyler katıyor. Tecrübe kazanıyorum, benim açımdan olumlu ama ben kendimi değerlendirebiliyorum, arkadaşlarımı değerlendirebiliyorum ama uygulama öğretmenimden pek dönüt almıyorum. Şurada şunu yaptın, burda bunu yaptın gibi bana geri dönütler vermesini beklerdim. Ki bu sayede hani neyi yanlış yaptım, neyi eksik yaptım veya dersin planlanmasında da bana yardım etmesini isterdim çünkü bazen benim hazırladığım quiz öğrencinin seviyesinin çok üstünde de kalabiliyor, çok altında da kalabiliyor. Onu ayarlayamıyorum. Bunu pratikte gerçekleştirirken sıkıntı yaşıyorum. Böyle konularda sürekli dönüt almak isterdim. Ama maalesef olmadı”.

Öte yandan uygulama okullarının seçimi konusunda memnuniyetini dile getiren bir öğretmen adayı (ÖA 3) ise kuramsal olarak aldıkları eğitimlerinde bu tür okullardaki ortamlara göre hazırlandığını o nedenle de bu tür okul seçimlerinin uygun olduğunu şu şekilde ifade etmiştir;

“Ama bir şey söyliyim mi? O iş olsaydı mesela, çok dediğim gibi sosyo ekonomik yönden falan çok düşük olsaydı biz çok zorlanırdık. Ama birden o duruma girersen yani şey olabilir, değişmeli okullar olabilir.”

Mesela biz liseye girmedik. Lise hiçbir şekilde olmadı mesela. Zaten okulda öğrendiğimiz dersler şey üzerine bizim. Young learner, young learner sürekli küçük yaş grubu. Liseyle ilgili yok”.

Bağlam boyutunda öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesinde öğretmen adaylarından cevaplaması istenen bir başka soru ise uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikler konusundaki görüşlerinin sorgulandığı sorudur. Odak grup görüşmelerinin çözümlemeleri ışığında genel olarak öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikleri, “mesleki rehberlik yapabilmeli”, “yönlendirici olmalı”, “istekli olmalı” “mesleki olarak kendini geliştirmiş olmalı”, “yenilikleri takip etmeli”, “planlı, programlı ve iş disiplinli olmalı”, “mesleki deneyimlerini paylaşabilmeli”, “eleştirel bir bakış açısı taşımali” ve “öğretmen adaylarının eksik ve olgunlaşmış yönlerini belirtebilmeli” “uygun geri dönütler verebilmeli” ve “öğretmenlik uygulaması sürecini iyi bilmeli” olarak vurguladıkları tespit edilmiştir.

Uygulama öğretmenin öğretmenlik süreci hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini düşünen bir öğretmen adayı (ÖA 1) şöyle görüş belirtmiştir;

“Hmmm bir kere öğretmenlik uygulamasının ne demek olduğunu çok iyi bilmesi gerekiyor. O ciddiyetin farkında olması gerekiyor. Bize de onun için hani orda bir dersini dinlemeye gelip de çıkmış herhangi biri gibi değil de bizi daha çok eğiten, bakın arkadaşlar bu böyle olur, sınıf yönetimi hakkında bilgi veren, dönüt veren, dönüt de alamıyoruz, biz sormadığımız sürece bizi karşısına alıp hani şöyle olur böyle olur diye”.

Uygulama öğretmenin yönlendirici ve rehberlik edici nitelikleri taşıması gerektiğini düşünen diğer öğretmen adayları da şu şekilde görüşlerini belirtmişlerdir;

“Bence yönlendirici de olmalı yani tamam istemiyor olabilirsin ama sana bir sorumluluk verilmiş onun gereğini yerine getirmelisin yani. Biz orda teoriyle ne kadar ders anlatabiliriz ki? Bizi biraz yönlendirmesi gerekiyor açıkçası” (ÖA 2).

“Kesinlikle ne konuda rehberlik edeceğini çok iyi bilmesi gerekiyor. Biz bazen gidiyoruz ee mesela şu etkinliği yapacağız diyoruz o hafta da böyle hani kendimizden de kaynaklı problemler var tabi pek tabi yapasımız olmuyor ama bizden kaynaklı derken şu mesela son yıl

olduğu için, biraz sıkışık bir dönemde olduğumuz için bundan dolayı bazen bazı etkinlikleri olması gerektiği gibi yapmadığımız oluyor. Ki bunun da çok iyi denetlenmemesinden dolayı bir rahatlık var. Öğretmenimiz zaten ne yapacağımız konusunda hiçbir fikri yok. O konuda biraz sıkıntı yaşıyoruz yani” (ÖA 5).

“Bi de bizi biraz yük gibi görüyorlar yani çok fazla uğraşmak istemiyorlar. Çok fazla hani ilgilenmiyorlar. Yani bazen bazı işleri falan oluyor onlara yardımcı oluyoruz (gülümseme). O zaman bi yüzleri gülüyor ondan sonra” (ÖA 1).

“Ee başlıyoruz mesela staja başladık. İlk haftadan oturup en azından bir plan yapmamız gerekiyor hocamızla. Hani işte şöyle şöyle ilk iki hafta mesela siz anlatmayacaksınız sadece gözlemci pozisyonunda olacaksınız. Daha sonra işte şu şekilde bir aktiviteyle başlayabilirsiniz. Aktivitelerin içeriği hakkında bize bilgi verebilir. Nasıl hazırlayabiliriz, nasıl yapabiliriz falan örnek sunabilir bize. En azından bunu dönemin başında bize yol göstericilik anlamında bize kesinlikle yardımcı olmalı” (ÖA 3).

“Onun dışında eee ilk etapta mesela biz daha yeni yeni anlatmaya başladığımızda bizi bir iki ders dinlemesi gerekiyor. Kendisinin gözlemci olarak bize artılarımız eksiklerimizi söylemesi gerekiyor. Ama örnek veriyorum bizim hoca şey yapmıştı daha ilk haftadan biz staja gittik ilk haftadan “benim bir işim var siz dersi götürün, işte dersi işleyin, falan yerdeyim” biz napıcağımızı ne edeceğimizi bilmeden “falan yerdeyim” deyip dersi bize bıraktı. Evet, kesinlikle yani dediğim gibi ilk baştan plan program hazırlayabilmeli bu uygulama öğretmenleri” (ÖA 10).

“Bizi daha iyi yönlendirebilmeliler diye düşünüyorum. Eksik gördükleri yerde bize dönüt vermeliler. Biz burda idealist öğretmen olmanın hayaliyle yetişiyoruz ama ordakiler gayet ortalama öğretmenler. Yani o da onların verdiği ne bileyim daha önce yaşadıkları tecrübelerle de alakalı olabilir ama daha monoton oluyor dersleri” (ÖA 11).

Uygulama öğretmenlerinin kendilerine dönüt vermelerini yetersiz bulan bir öğretmen adayı (ÖA 13) şunları ifade etmiştir;

“Bir de hocam, eleştirel bakış açısını çok yanlış anlıyorlar ya da öyle kendilerini çok korumacı mantığıyla gittikleri için özellikle bayan hocalarımız sürekli mesela eleştiri yaparken bunu yanlış anlıyorlar. Hâlbuki olumsuz yanlarımız çok, bunu mesela bazıları söylemiyorlar, belki bizi korumaya çalışıyorlar ama bu tavrı yapıyor mesela eleştirel dediğinde iyi yanları da kötü yanları da söylenmeli bu benim için çok

önemli. Onun için mesela kendi aramızda yapıyoruz ama diğer hocaların çok eleştirel yanı ya da bizim için şu ilginç şunları yapabilirsiniz, daha iyi yapabilirsiniz gibi, düzenli olarak hiç yapılmadı. Bir kere, o da biz sorduğumuz için bize dönüt verdi yani hiç böyle işe yarayacak dönüt alamadık. Keşke bu da olabilseydi”.

Uygulama öğretmenlerini dönüt verme konusunda yeterli bulmayan ve kendilerine karşı yaklaşımını uygun görmeyen bir öğretmen adayı (ÖA 15) aşağıdaki görüşlerini dile getirmiştir;

“Okulda uygulama öğretmenimiz ders anlatıyor, biz de izliyoruz, bize bakışı, öğretmenin bakışından hissettiğimiz hani rakibi gibi görüyor bizi. Yani birazcık yaşını da almış bir hocaydı. Ya benim yerime bunlar mı gelecek böyle mi olur gibi bir bakışı var. Hani bir şey sorduğumuz zaman bile cevap dahi vermiyordu. Ya hocam işte mesela atıyorum bu öğrenciler 6. sınıf öğrencileri şöyle mi yapalım dediğimizde bize verdiği cevap şuydu “ben yirmi bir yıllık öğretmenim sen kimsin” gibi yani bizim dilimizden anlama şansı yok öğretmenin. Ve de kendini hiç açmıyor insanlara”.

Uygulama öğretmenlerinin kendilerini mesleki anlamda güncel tutmaları gerektiğini ve kendilerini geliştirmelerini beklediğini düşünen bir öğretmen adayı (ÖA 8) uygulama öğretmenlerinin seçimlerinin de önemli olduğunu şu şekilde ifade etmiştir;

“Uygulama yani ben değişkenlerden birisi olan uygulama öğretmenimizin seçimi bence okulun seçiminden daha önemli olması gerekiyor. Özellikle yeni hani tecrübe ve kendini geliştirmişlik. O kistası iyi ayarlayıp bence bunun güzel bir şekilde ayarlanması gerekiyor. Şu anlamda çünkü çok tecrübeli olup da artık hep aynı şekilde belli bir ders işleyiş tarzı oturmuş öğretmenlerle gidip çalışma imkânınız çok olmuyor açıkçası. Çünkü kendileri hani siz bir şeyler yapmak istesenez dahi pek buna fırsat tanımıyor. Çünkü belli bir şeyi oturmuş oluyor kafasında. Bence de tamamen hani burda yetiştiğimiz ideoloji yani hani eğitim ideolojisine dikkat etmiş olduklarına hani ‘milli eğitime girdiğinizde sizler olacaksınız’ boyutuna geldiğimizde gerçekten oraya gittiğimizde bunu gözlemleyebiliyoruz. Açık söylemek gerekirse şimdi ben kendi uygulama öğretmenim gene iyi ama gittiğim okuldaki birkaç tane kendi branşımdan meslektaşım olacak öğretmenlerin inanılmaz derecede artık hani tamamen mesleği maddi yönden dolayı yaptığı, sürdürdüklerini açıkça görebiliyorsunuz. Çünkü ne eğitim sürecinde ne de öğrenciye herhangi bir değer verildiğini düşünmüyorum. Ayrıca kaldı ki ülkemizde yapılan yenilikler, teknolojiler var mesela, okul da

işte akıllı tahta falan onu açıp öğreneyim, bir şeyler hazırlayayım falan hiçbir şey yok yani tamamen hani biz ben işte kaç dördüncü sınıfta İngilizce eğitimi aldığımda başladığımdaki aynı sistem devam ediyor, bir şey değişmiş değil”.

Bir başka öğretmen adayının (ÖA 16) uygulama öğretmenlerinin nitelikleri hakkındaki görüşleri de şöyledir;

“bir de biraz uygulama öğretmenleri yani yaşı yüksekti bizim okulumuzda biraz. Yani biraz da yeni uygulamaları takip etmesi gerektiğini düşünüyorum ben. Yani sanki öğretmenliğe ilk başladığı yıllardaki yöntemlerini tekniklerini devam ettiriyormuş gibi geldi bana”.

Uygulama öğretmenlerinin planlı, programlı olması gerektiğini, sorumluluklarının farkında olması gerektiğini ifade eden bir öğretmen adayı da (ÖA 17) şunları vurgulamıştır;

“Bence uygulama öğretmeni biraz planlı, programlı, disiplinli olması gerektiğini düşünüyorum çünkü bizim öğretmenimiz yani insani olarak tamam çok seviyoruz çok iyi bir insan ama hiçbir sorumluluk almazdı. Hani daha önceden bize konu vermesi gerekiyordu hazırlanıp gelelim, aktivite hazırlayalım, hiçbir şekilde bizimle iletişime geçip “bu hafta bunu anlatacağız, hazırlanın gelin” demedi. Ben geliyorum, işte “bu hafta bunu yaptıracağız hadi yaptır kalk” diyordu. Hazırlıksız olduğum için bana pek bir katkısı olmadı staj hocamızın”.

Uygulama öğretmenlerinin kendilerine yeterli dönüt vermediğini ve derslere hazırlıksız geldiğini düşünen bir öğretmen adayı (ÖA 2) görüşlerini ise şu şekilde ifade etmiştir;

“Mesela uygulama okullarında şöyle genelde, geri dönüt alamıyoruz. Biz ders anlatıyoruz. Nasıl anlatıyoruz, güzel oldu mu? Acaba nerelerde eksiklikler yaptık bunların dönütünü alamıyoruz mesela. Kendimiz gidip uğraşmamız gerekiyor hani “hocam, ne gibi eksikliklerimiz var?” Öğretmen tam olarak şey yapmıyor yani tam olarak üzerinde durmuyor bu konuların. Maalesef o yönden biraz zayıf kalıyoruz. Ben öğretmenlerin derse hazırlanarak geldiğini düşünmüyorum. Ne bir materyal ne bir şey yok. Hani sadece geliyor, kitabı açıyor mesela “çocuklar nerde kaldıydık?” ordan kitaptakini okuyarak devam ediyor. Herhangi bir hani çaba sarf etmiyor hiçbir şekilde”.

Uygulama öğretmenlerinin yönlendiricilik noktasındaki eksikleri olduğunu ve onları mesleğe hazırlamada yeterince yönlendirmediklerini düşünen bir başka öğretmen adayı (ÖA 12) ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

“Bence yıllık plan hazırlamadan okul hani ders defteri oluyor ya okul defteri ona nasıl kazanımlar yazılır ona kadar bilgi almamız gerekiyor diye düşünüyorum çünkü bu konuda zorluk çekeceğiz biliyorum ilerde atandığımız zaman. Ama bu konularda bize hiç rehberlik etmedi bizim öğretmenimiz”.

Bağlam boyutundan öğretmen adaylarının görüşlerinin sorgulandığı bir başka konu ise uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması sürecinde kendilerine ne kadar katkı sağladığı ve dolayısıyla uygulama öğretim elemanlarının sahip olması gereken niteliklerin ne olduğu sorusu olmuştur. Bu soruya verilen cevaplardan genel hatlarıyla “sık sık ve sürecin her aşamasında öğretmen adaylarını izlemeli ve dönüt vermeli”, “iletişime açık olmalı”, “etkileşim ve iş birliği içinde olmalı”, “süreç hakkında bilgi sahibi olmalı”, “diğer tarafları bilgilendirmeli” ve “öğretmen adaylarına örneklerle sürece yönelik rehberlik etmeli” gibi görüşler öne çıkmıştır. Örneğin öğretmen adaylarını gözlemlene ve dönüt verme noktasında üniversitedeki öğretim elemanlarını yeterli bulmayan bir öğretmen adayı (ÖA 1) şunları ifade etmiştir;

“Bir de gözlem konusunda, daha fazla gözleme gelebilirler. Normal öğretmenlerimiz hani çok okuldaki öğretmenlerimiz çok önemsemediği için hani ordan belki üniversitedeki öğretmenlerimiz daha fazla gözleme gelebilirler. Yani sadece hani bir kez gelebiliyorlar daha fazla artırabilirler”.

Aynı konuda diğer öğretmen adaylarının görüşleri de şu şekildedir;

“Bir de hocam son bir şey söyleyeyim. Dönem sonunda gelmesi çoğu arkadaşım da ben de dâhil açık ve net söylemek gerekirse sadece yani nota yönelik ekstra çalışmalar yapıyoruz. Ama biz yine de çalışmalar yaptık açık ve net söylemek gerek hazırlık yapıp öyle gidiyorduk çoğu derse ama bu mesela hocanın gelmesinden çok farklı. Hocanın gelmesi bizi daha da fazla ekstra şeylere yönlendirdi ama hoca yoksa sadece bir şeyler yapıp gitmeye çalışıyorduk. Eğer hoca başından gelseydi veya bir iki kere de gelseydi biz ona göre daha iyi dönütler alacaktık, daha farklı bir şeyler yapmayı belki daha iyi olacaktık. Artı geldiği gün biz, ben kendi adıma söylüyorum, çok heyecanlıydım not korkusu da olunca yani öğrenci hali biraz daha şey her şey

birbirine karışıyordu. Ama önceden gelse bizim ona göre bir hazırlığımız olacaktı. Bir alışım olacaktı. Böyle bir durum olmayınca biraz ister istemez bir sıkıntıya neden olduğunu düşünüyorum. Birden fazla gelebilir” (ÖA 4).

“Bi de dönem sonunda buradaki öğretim elemanlarımız bizi dinlemeye geliyorlar fakat bence onun öncesinde bir ya da iki kez daha gelmiş olmaları gerekiyor gözlemci olarak. Hani not verme amaçlı değil belki ama gözlemci olarak gelmeleri gerekiyor ki biz de kendimizi hani dönemin başından ona göre güncelleyebilelim işte ne eksikimiz var ona göre kapatalım arayı falan. Hiçbir şekilde gelmiyorlar. Mesela dönemin sonunda gelmiş oluyor hocamız. Tamam, dönüt veriyor ama zaten dönem sonu olduğu için bizim artık onu uygulama şansımız kalmıyor” (ÖA 6).

Her ne kadar iletişim ve etkileşimden memnun olsalar da öğretmen adayları uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarıyla etkileşimlerinin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin bir öğretmen adayı (ÖA 9) bu konuda şunları ifade etmiştir;

Daha fazla etkileşim. Biz bu dönem özellikle çok memnunuz yani her hafta zaten toplantı yapıyoruz. İşte okulda karşılaştığımız sıkıntılar, o sıkıntılarla karşılaştığımızda ne yapmamız gerekiyor hani toparlayıcılık açısından bize yol gösteriyor ve bu dönem gerçekten çok memnunuz. Hani en basitinden şöyle, benim bir sıkıntım olmuştu. Hocam dedim, işte İngilizce konuşmuyor normalde öğrenciler pek fazla İngilizce konuşmuyorlar. Hocaları da konuşmuyor derste. Hocam dedim İngilizce konuştuğumda çocuklar şey yapıyorlar böyle afalliyorlar. Hani ben napıcam? Nasıl alıştırıcam falan, “işte basit basit konuşmalarla belki bir oyunla, onları derse katmaya çalışın, basit cümlelerle ilk başta başlayın, tamamen konuşmak zorunda değilsiniz, sonra şöyle şöyle” diye yol gösteriyor hocamız. Çok desteği oldu bu dönem de”.

Uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adayları ve diğer taraflarla işbirliği yapmaları gerektiğine vurgu yapan bir başka öğretmen adayının (ÖA 18) görüşleri de şöyledir;

“İşbirliği içinde olmaları gerekiyor sürekli diye düşünüyorum. Sürekli eee uygulama öğretmeniyle, stajer öğretmenle, işte kendisinin işbirliği içinde çalışması gerektiğini düşünüyorum. Sürekli stajer öğretmene dönüt vermeleri gerektiğini, hazırlıklarında da yardımcı olabilirler, ders planı falan hazırlarken yardımcı olabilirler o şekilde”.

Uygulama öğretim elemanlarının yönlendirici rehberlik etmesi gerektiğini savunan bir öğretmen adayı da (ÖA 11) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Bize iyi ve kötü anlamda daha çok geliştirebilecek ipuçları vermesi lazım, karşılaştığımız bir sorunla ilgili bize neler yapabileceğimizi örnekler vererek gösterebilir, anlata da bilir, hani bize faydası olacak yönlendirmeler yapabilir”.

Uygulama öğretim elemanlarının uygulama öğretmenlerini de bilgilendirmesi gerektiğini düşünen bir öğretmen adayı (ÖA 5) ise şunları söylemiştir;

“Ben farklı bir şey söyleyebilir miyim? Eee evet kesinlikle dedikleri gibi rehberlik ediyorlar ama şöyle de bir sıkıntı var, eee hani uygulama öğretmenleri çok fazla bu dersle ilgili bilgileri olmadığı için sanki öğretim görevlisi hocamız o konuda bizim hocamızı çok bilgilendirmiş gibi gözükmüyordu. Biz kendi hocamızla problem yaşamıştık uygulama öğretmenimizle hani “isterseniz gelmeyebilirsiniz, ee sorun değil” gibi. Bu durumu gittik açtık hani anında kesinlikle hocaya dönüt yaptı. Durumun ciddiyetini, onlar kesinlikle 6 saat boyunca gelmek durumundalar gibi açıklamalarda bulundu ama telefonla yeterli değil gibi gözükyor. Dediğim gibi kesinlikle bütün öğretmenlerin hocamızın hepsinin bir arada olduğu durumun ne kadar ciddi olduğunun farkında olmalılar. Hoca orda uygulama öğretmenini “denetlenmiyoruz bu çok önemli bir şey değil” düşüncesinde olduğu için bize de o ciddiyeti yansıtmıyor, ister gelin ister gelmeyin ama biz öyle olsun istemiyoruz”.

Öğretmen adaylarının bağlam boyutunda görüşlerine başvuru bir başka konu ise öğretmenlik uygulaması süresinin aslında nasıl olması gerektiği olmuştur. Öğretmen adaylarının sizce öğretmenlik uygulaması nasıl olmalıdır sorusuna verdikleri yanıtlar onların bu süreçten beklentilerini de yansıtır nitelikte olmuştur. Bu soruya ilişkin yanıtların içerik çözümlemesi genel olarak öğretmenlik uygulamasının sadece programın son döneminde değil de daha önceden başlaması gerektiği, daha çok uygulama ve izleme yapılması gerektiği ve daha fazla mesleki anlamda geliştirici olması gerektiği görüşleri öne çıkmıştır. Örneğin bir öğretmen adayı (ÖA 12) “mezun olduktan bir sene sonra, bir yıl boyunca böyle tamamen staj yapsak her günümüz okulda geçse çok daha güzel olabilir” diyerek öğretmenlik uygulamasının lisans eğitimi dışında yapılmasını önerdiği görülmüştür.

Öğretmenlik uygulamasının zamanlamasının yanlış olduğunu düşünen bir başka öğretmen adayı (ÖA 1) ise görüşlerini şöyle ifade ediyor;

“Bir kere zamanı bence yanlış. Üniversitenin son sınıfında ve son döneminde olması çok manasız. 1. Ya da 2. Sınıfta yap bu uygulamayı ondan sonra de ki bana üniversite olarak “ sen böyle bir yeteneğe sahip değilsin ya da böyle özelliklerin yok, şu konuların eksik, bunları geliştir bir daha bakalım”. Üç yıl olanca yükleme yapıyor. Metotlar öğretiliyor, sınıf yönetimi öğretiliyor, her şey öğretiliyor, öğretiliyor, öğretiliyor, hazırlık dâhil ömrümden beş sene gidiyor bireysel olarak, son dönem geliyor, sonuç “senden öğretmen olmaz” çıkıyor. “Kaldın bu dersten” deniyor. Bu yanlış. Başta olması gerekiyor bunun”.

Bir başka öğretmen adayı da (ÖA 3) görüşlerini benzer cümlelerle aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

“Son sınıfta olmamalı diye düşünüyorum ben. Daha önceden başlayabilirdik yani bir seneyi teoriye ayırıp ondan sonra orda öğrenebilirdik çoğu şeyi. Yani 2’de başlayabiliriz ya da 3’de en azından 3’de başlayabiliriz ki bu sene daha rahat geçerdi bizim için. Şimdi ilk defa bir sınıfla karşılaşıyoruz ve bu zorluğu yaşıyoruz”.

Öğretmenlik uygulaması dersinin zamanlaması konusunda olumsuz görüşlere sahip bir öğretmen adayı da (ÖA 5) diğer mesleki dersler için de uygulama imkânı olacak şekilde bir düzenlemenin uygun olacağını şöyle ifade etmiştir;

“Şimdi şöyle diyeyim sadece alan için değil, diğer mesleki eğitim dersleri, eğitim dersleri var pedagojik dersleri. Hiçbirinin, mesela, sınıf yönetimi gördük, psikoloji derslerini gördük, eğitim psikolojisi aldık ama bunun hiçbirini gerçek hayatta nasıl olunur, nasıl yapılabileceğini veya bizim için neden önemli olduğunu hiçbir zaman farkına varamadık. Örneğin, sınıf yönetimi. Mesela bu gittiğimiz okulda hiçbir zaman tam olarak, öğretmen olarak bir sınıf yönetimi, sınıf kontrolü veya sınıfta nasıl olması gerektiğini hiçbir zaman farkına varamadık. Ama mesela bunu 1. Sınıfta dersi gördükten sonra yarım saat veya haftanın bir günü gerçek hayatta uygulayıp görseydik uygun olurdu, yani teorikle pratiğin birlikte olması gerekiyor hocam, ama olmadı”.

Bir başka öğretmen adayı da (ÖA4) öğretmenlik uygulamasının lisans eğitimlerinin daha önceki aşamalarında yapılması gerektiğini vurgulayarak görüşlerini şöyle dile getiriyor;

“Yani ilk yıldan itibaren başlaması kesinlikle biz öğretmen adaylarının bu mesleğin ciddiyetinin farkına varmamızı sağlayacak. Bu, bu konuda gerçekten çok hayati bence son sınıf değil de ilk başta başlamış olsa biz de artık gerçekten öğretmen gibi hissedeceğiz kendimizi ve buradaki dersler aslında bizim için daha işlevsel olacak yani”

Öğretmenlik uygulaması dersinin nasıl olması gerektiği ile ilgili soruya verilen cevaplar arasında öne çıkan bir başka konu ise öğretmen adaylarının sürekli olarak aynı okullara gönderilmesinden kaynaklanan ve oradaki öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumsuz izlenim olmuştur. Bu konuda bir öğretmen adayı (ÖA7) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Bir de uygulama okullarının sürekli değişmesi gerekiyor bence sürekli aynı okullarda yapılmaması gerekiyor çünkü öğrenciler de bir süre sonra stajyerlere alışıyor. Mesela biz ders anlatmaya çalışıyoruz işte materyal bir şey hazırlıyoruz çocuk diyor ki “biz bunu gördük” ya da “siz zaten stajyersiniz ya o yüzden öğretmenimiz bize bir daha anlatacakmış”.

Benzer bir şekilde bir başka öğretmen adayı da (ÖA 9) öğretmen adaylarının rollerinin iyi tanımlanmaması nedeniyle deneyimlediği uygulama okullardaki öğrencilerin kendilerine karşı tutumları; “genellikle söyledikleri bir söz var, “siz zaten stajersiniz”. Alışmışlar, yani görmüşler, çok görmüşler stajyerleri, yani yaptırımın olmadığını yani yaptırımdan kastım not, çünkü ne yazık ki hala öyle işliyor sistem” sözleriyle eleştirmiştir.

Öğretmenlik uygulamasının öğretmenlik eğitimlerinin son aşamasında olmasını ve özellikle de KPSS’ye hazırlanma süreçleri ile aynı zaman denk gelmesini onları olumsuz güdülediğini belirten bir öğretmen adayı (ÖA 17) bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

“Bizim bir KPSS’imiz var. Yıllarımızı verdik, bizim için çok önemli. Ve bu tür şeyler hani çok ciddi gerçekten bizim hayatımızı çok değiştirecek. Belki de “evet ben öğretmen olabilirim, ya da olmayabilirim, benden olmaz” deyip vazgeçebileceğim bir durum ama sonuna gelmişim bir de ilgilenmiyorum çünkü bana göre çok daha önemli şeyler var. O sınava çalışmam lazım. O beni etkiliyor yani. Onlar için her hafta bir şeyler yapmam lazım. Mesela aslında kendim açısından çok hevesli bir insanımdır. Materyal yapmayı,

hazırlamayı, sunmayı çok seven bir insanımdır ama bu sene yapmadım mesela. Net bir şekilde yapmadım”.

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinin nasıl olması konusunda gerek uygulama okulunda gerekse üniversitedeki paydaşların kendilerine daha çok önem vermesi gerektiğini, aldıkları dönütlerin işlevsel olması gerektiğini, uygulama saatlerinin artması gerektiğini ve daha fazla gözlem yapılması gerektiğini de vurgulamışlardır. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir;

“Hiç bizi takan yok, okul bizimle ilgilenmiyor. Açık konuşalım yani neden hoca bir kere geliyor çünkü hoca da farkında. Çünkü bir özelliği yok. Her şey formalite. Geliyoruz işte koymuşlar oraya 7 kredi. Herkesin burdaki her öğrencinin de derdi napayım da ganom yükselsin” (ÖA 1).

“Hoca ne zaman gelecekmiş, sene sonunda. Tamam, yatıyorum, yatıyorum, yatıyorum. Sene bitti hoca da farkında böyle olduğunun” (ÖA 7).

“Gerçekten kapasitemiz var, istek vardı evet istesek çok güzel aktiviteler, çok farklı metotlar uygulayabilirdik, teknolojiyi çok entegre edebilirdik derslere ama hocalar önemsemeyince gerçekten bizim için de çok çok sallapati gidiyor” (ÖA 13).

“Yabancı ülkelerde de karşılaştırmalı eğitim dersinde öğreniyoruz, hocamız da açıklıyor, genelde öğretmen yetiştirmede uygulamaya çok daha fazla önem verdiklerini, teorik kısmın çok daha az olduğunu ve karşılaşılan problemlerin teoriyle örtüşüp örtüşmediği o şekilde öğretim, öğretmen yetiştirdiklerini söylüyor hocalarımız yani. Bizde de uygulama süresi daha fazla olmalı” (ÖA 16)

Odak görüşmeleri sırasında “bağlam” boyutunda öğretmen adaylarına sorulan bir başka soru ise kılavuz kitabının içeriğinin dersin hedefleriyle ne ölçüde örtüştüğü ve kendilerine ne kadar yardımcı olduğudur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların içerik çözümlemesi kılavuz kitabın işlevsel olmadığı, kendi öğretmenlik alanlarına özgü olmadığı ve yeterince yönlendirici olmadığı görüşlerinin öne çıktığı görülmüştür. Örneğin bir öğretmen adayı (ÖA 11) “çok ütöpik bir kılavuz bizce. Yani, keşke böyle olsa ayarında yazılmış bir kitap. Gerçekten doğal ortamla hiçbir alakası yok” derken bir başkası da (ÖA 8) “bizimle hiçbir şekilde uyumlu değil. Sanıyorum bir tane kitap bütün eğitim fakültesi için hazırlanmış” diyerek kılavuz kitabın işlevsel olmadığını dile getirmiştir.

Kılavuz kitabın kendi alanlarına özgü olmadığını vurgulayan bazı öğretmen adayları da bu konuda görüşlerini şöyle dile getirmiştir;

“İngilizce öğretiminde uyguladığımız bütün metotları, teknikleri içeren bir kılavuz hazırlanması gerekiyor çünkü biz o kılavuzdaki etkinlikleri kendi dersimize uyarlarken zorlanıyoruz. Şimdi şöyle şeyler gördüğü zaman ciddiyetini kaybediyor insan. Baştan sona okudum o kılavuz kitabını ben. İşte yazıyor bir şeyler yazdı yazdı yazdı. Parantez için de eğer beden eğitimi öğretmeniyseniz şunları, şunları uygulayınız. Ya ben beden eğitimi öğretmeni değilim ki, neden böyle bir şey okumak zorundayım? Her seferinde İngilizce için hiçbir şey bulamadım” (ÖA 18).

“Gerçek sınıfortamıyla hiçbir alakası yok. Mesela yazıyor, atıyorum, sınıf yönetimiyle ilgili bir şey yazıyor. Öğrenci şöyle yaptığında şöyle davranılsın, nasıl davranırsınız? Ama öğrenci o davranışı yapmaz, hadi yaptı diyelim arkadaşları yok ki o kitapta. Yani, sınıftaki diğer insanlar napa? Tamam, o öğrenciye yöneldim diyelim, e bir yandan da öbürü bir şey dedi. Bunlarla hiçbir bilgi yok” (ÖA 15).

Odak görüşmelerinde öğretmen adaylarına “bağlam” boyutunda sorulan son soru ise öğretmenlik uygulaması dersinin onları öğretmenlik mesleğine hazırlamadaki önemi hakkında görüşleri üzerine olmuştur. Yapılan çözümlenmeler doğrultusunda öğretmen adaylarının farklı memnuniyetsizlikler belirtmeler de öğretmenlik uygulaması dersini kendi mesleki gelişimleri açısından oldukça önemli katkıları olduğunu belirttikleri belirlenmiştir. Örneğin bir öğretmen adayı (ÖA 10) “doğru bir şekilde yapıldığı zaman çok önemli katkıları var” diyerek bu konuda görüşlerini belirtmiştir. Bir başka öğretmen adayı da (ÖA 1) bu konuda şunları söylemiştir;

“Hani ne kadar kötü de olsa işleyiş falan filan siz bir şeyler kapmak istedikten sonra illaki bir şey öğreniyorsunuz. Her ne kadar mesela iyi bir tecrübe olmasa bile kötü bir tecrübeden bile ders çıkarabildiğiniz için bu size illaki bir fayda sağlıyor”.

Öğretmenlik uygulamasının birden çok öğretmen adayının aynı sınıfa uygulama yapmak üzere girmesinden dolayı kendi mesleki gelişimlerine pek de yararı olmadığını düşünen bir öğretmen adayı ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir;

“Aslında şuan evet çok etkili olmuyor. Hem süremiz çok kısa ve bazen bir sınıfa 5,6 öğretmen adayı girebiliyoruz bazı nedenlerden dolayı. Öğrenciler de bizi ciddiye almıyorlar zaten. Öğretmen olarak görmedikleri için bir etkinliğimiz olmuyor. A abi abla bunlar

gitcekmiş gibi bize bakıyorlar. Kendi öğretmenlerinin, uygulama öğretmenimizin hani kendi öğretmenleri olduğunu farkında, bizi ciddiye almaları, bizimle işbirliği yapmaları o oranda daha çok değişiyor. Hani 3 kişi bile girsek sınıfa çok kalabalık geliyoruz gözlerine ve hiç gerçekçi olmuyor hiçbir şey” (ÖA 4)

Öğretmen adaylarının bağlam boyutunda öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerinin nitel olarak çözümlenmesinden elde edilen bulgular önceki söylemleri tekrarlar nitelikte olduğundan ve tatminkâr bulgulara ulaşıldığı düşünüldüğü için diğer bulgulara burada yer verilmemiştir. Bundan sonraki bölümde ise öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Girdi” boyutuna ilişkin görüşlerinin çözümlenmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Girdi” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular

Stufflebeam’in program değerlendirme modeli temel alınarak İngilizce öğretmenliği lisans programında yürütülmekte olan öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi kapsamında üçlü saç ayağının önemli bir unsuru olan öğretmen adaylarının programın “Girdi” boyutundaki görüşleri de yapılan odak görüşmeler ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmen adaylarının kendilerinin ve süreçte etkin rol alan uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanlarının bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları ile ilgili yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplar nitel olarak çözümlenmiştir. Ayrıca, uygulama okul koordinatörü ve diğer paydaşların öğretmenlik uygulaması ile ilgili bilgi düzeyleri, onların mesleki deneyimlerinin yönlendiriciliği ve kendilerine süreç hakkında her hangi bir bilgilendirme yapıp yapılmadığı hakkında sorulan bir dizi soru ile söz konusu programın girdi boyutu değerlendirilmeye çalışılmıştır. Genel olarak, öğretmen adaylarının gerek bilişsel gerekse duyuşsal açıdan kendi hazırbulunuşluk düzeylerini yeterli buldukları, uygulama öğretmenlerini çoğunlukla yetersiz buldukları, uygulama okul koordinatörlerinin süreç hakkında neredeyse hiç bilgi sahibi olmadıkları, uygulama öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri olsa da öğretmenlik uygulaması boyutunda zayıf buldukları, fakülte

bağlamında süreç hakkında az da olsa bilgilendirildikleri ama uygulama okulunda bu noktada fazla bilgilendirilmedikleri öne çıkan başlıca bulgulardır.

Farklı cümlelerle de olsa odak görüşmelerine katılan öğretmen adaylarının tamamı öğretmenlik uygulaması için bilişsel ve duyuşsal bağlamda kendi hazırbulunuşluk düzeylerinin üst düzeyde olduğu ifade etmişlerdir. Örneğin kendini bilişsel ve duyuşsal açıdan oldukça yeterli gören öğretmen adaylarından birisi (ÖA 1) gerek diğer arkadaşını gerekse uygulama öğretmenini gözlemlerken onlardaki eksik yanları çok açık bir şekilde gördüğünü *“hani şu durumda şu olmalıydı, bu durumda bu olmalıydı diyebildik, Pedagojik olarak çok hazırдық bence”* sözleriyle ifade etmiştir.

Lisans eğitimleri sırasında aldıkları kuramsal ve diğer bilgiler sayesinde öğretmenlik uygulaması için bilişsel ve duyuşsal olarak hazır hale geldiklerini belirten bir öğretmen adayı da (ÖA 3) *“biz genelde ikinci sınıfta falan 2 ve 3 de derslere daha çok teorik yönleriyle aldık. 3. Sınıfta bu sınıfta uygulama olarak başladı mikro öğretim olarak başladı. Son sınıfta artık tamamen şey oldu, hazır olduk yani”* diyerek bu konudaki görüşlerini belirtmiştir.

Benzer şekilde bir başka öğretmen adayı (ÖA 6) da aldıkları eğitim sayesinde öğretmenlik uygulaması sırasında gerek ders işlemeye isteklilikleri, yaptıkları hazırlıklar ve de içinde olan öğretmenlik yapma hayalinin kendini hem duyuşsal hem de bilişsel açıdan hazır bulunduğunu belirterek şunları söylemiştir;

“Bence yeterliydi. Bence hazırдық yani. Özellikle dersi hazırlayış tarzımız ve sınıf ortamına kazandırdığımız yenilikler açısından diyebilirim. Materyal ve dersi işleyiş tarzımız açısından yani çok uğraşıyorduk ama severek yapıyorduk. Duyuşsal düzeyimiz yani istekten bahsediyorsak çoğumuzun, gerçi şimdilerde biraz değişmiş olabilir belki, bilemiyorum ben. Bu ders önemli yani öğretmenlik açısından ben kendimin küçüklükten beri hayal ettiğim mesleği yaptığım için çok hazırdım, istekliydim, güzeldi yani”.

Öğretmenlik uygulaması sürecine hazırbulunuşluk açısından kendilerini yeterli gören bir başka öğretmen adayı da görüşlerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir;

“Bir de üniversitede özellikle alan hocalarımızdan yani genel olarak şahsım adıma söyleyeyim çok memnunum. Çok başarılı alan

hocalarımız var, bizleri öğretmenliğe hazırladılar. Ve gerçekten de hazırbulunuşluk olarak tamdik ki ilk dönem de ikinci dönem de. Arkadaşımın da dediği gibi hocalar [uygulama öğretmenleri] mesela o kadar yanlış ders anlatımları vardı ki, böyle yanlış sesletimler, yanlış öğretimler, bunu biz hepimiz anında fark ediyoruz. İşte öğrenciye yanlış yaklaşımlar, çok çok olumsuz örneklere denk geldik. Ve bunları fark etmemiz aslında bizim ne kadar hazır olduğumuzu gösteriyor” (ÖA 17).

Öğretmenlik uygulaması için hazırbulunuşluk seviyelerinin yüksek olmasına pek de gerek olmadığını, uygulamaya başladıklarında kendiliğinden artacağını düşünen bir öğretmen adayı da görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Biz stajer olduğumuz için bilişsel ve duyuşsal yeterlikleri staj yaparken de kazanabiliriz aslında. Çoğu şeyi orda da öğrenebiliriz yani. Tamamen burda kuramsal bilgileri öğrenip orda uygulama yapmamıza gerek yok. Orda da birçok şey öğrenebiliriz o yüzden son sınıf olmasına da gerek yok diye düşünüyorum, daha erken de başlanabilir” (ÖA 4).

Öğretmenlik uygulaması dersinin girdi boyutunda değerlendirilmesi bağlamında öğretmen adaylarına sorulan bir başka soru da uygulama öğretmenlerinin hazırbulunuşlukları hakkındaki görüşleri olmuştur. Odak görüşmelerine katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu uygulama öğretmenlerinin bilişsel ve duyuşsal açıdan hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Örneğin bir öğretmen adayı (ÖA2) uygulama öğretmenin yetersiz hazırbulunuşluğu ile ilgili olarak “uygulama okulundaki öğretmenimizin hazırbulunuşluğu ile ilgili, mesela, neden öğretmen olduğunu kendine sorsak o bile cevap veremez neden olduğunu” diyerek ifade etmiştir. Bir başka öğretmen adayı (ÖA 9) da uygulama öğretmenlerinin sadece kendi iş yüklerini öğretmen adaylarına aktarma açısından hazırbulunuşluklarının yüksek olduğunu “Ordaki öğretmenlerimiz. Onlar bizleri çok istiyorlardı bence. (tüm öğrenciler gülmeye başladılar) Daha şey olarak hani okuldaki işi biraz devralıyoruz ya o yüzden daha istekliler bize göre daha isteklilerdi” sözleriyle ifade etmiştir.

Uygulama öğretmenlerinin sahip olduğu kuramsal bilgilerinin, ders anlatım yöntemi ile ilgili bilgilerindeki eksikliğini ve mezun oldukları bölümlerin de

onların hazırbulunuşluklarında etkili olduğunu ifade eden bazı öğretmen adayları da görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir;

“Bizim öğretmenimiz mesela şey diyor. İlk defa stajer öğrencisi vardı. Biraz daha bu konuda yani biz gibiydi yani biz de ilk defa gidiyorduk. İlk defa biz öğrencisiydik. O da pek biraz şeydi, hımm tecrübesizdi bu konuda biz de tecrübesizdik, birbirimizden öğrendik. Hazırbulunuşluk işte o kadar” (ÖA 11).

“Biz mesela İngilizce konuşmak için İngilizce ders anlatıyoruz. İngilizce konuşmak istiyoruz öğrencilerimizle. Ama öğretmenimiz o zamana kadar hiç İngilizce kullanmadığı için bizim de onun yöntemiyle devam etmemiz gerekiyor çünkü çocuklar anlamıyorlar ve istemiyorlar. Bizi sevmiyorlar o yüzden İngilizce konuşuyorsunuz, hocam nolur Türkçe konuşun, aaa Türkçe konuştu falan gibi oluyor. Yani hocanın yöntemiyle bizimki yani çok farklı olduğu için biz ona uymak zorunda kalıyoruz. Kendi yöntemimizi uygulayamıyoruz stajda” (ÖA 7).

“Değişiyor aslında. Mesela ben geçen dönemki öğretmenimizden memnundum o konuda. Ama bu dönemki öğretmenim Edebiyat mezunu olduğu için pedagojiyi bilmiyordu, sanki bizim olmamızdan rahatsızdı gibi hissediyordum” (ÖA 15).

Bu bağlamda araştırmacı odak görüşmelerine katılan öğretmen adaylarına uygulama öğretmenin mezun olduğu fakültenin edebiyat ya da eğitim olmasının onların hazırbulunuşluklarında etkili olup olmadığını sormuş ve katılımcıların tamamı sınıflarındaki diğer arkadaşlarıyla da benzer şekilde görüş alışverişinde bulduklarını, uygulama öğretmenin mezun olduğu fakültenin çok etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Girdi boyutunda cevap aranan bir başka soru ise uygulama okul koordinatörlerinin öğretmenlik uygulaması süreci ile ilgili bilgi düzeyleri hakkında olmuştur. Bu soruya da katılımcıların tamamı uygulama okul koordinatörlerinin süreç hakkında hiç bilgi sahibi olmadıklarını, sadece prosedürleri yerine getirmek için evraklara imza attıklarını, hatta çoğu uygulama okul koordinatörünü bile tanımadığını ifade etmiştir. Bir öğretmen adayı (ÖA 3) *“uygulama okulu koordinatörü mü? Kim ki o? Müdür herhalde de mi bu? Yoksa İdare mi?”* diyerek uygulama okulu koordinatörlerinin aslında sorumluluklarını yerine getirmediğini ve görevleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ironi bir şekilde ifade etmiştir. Bir başka

öğretmen adayı (ÖA 1) da uygulama okul koordinatörünün kendileriyle ilişkisini bilgilendirmekten çok uzak olduğunu “*onun işi daha çok imza atmak. Onlar bizi tanımıyorlar, biz de onları*” sözleriyle ifade etmiştir.

Bir başka öğretmen adayı (ÖA5) da “*onlarla pek görüşme imkânımız olmadı. Onlar da pek hani bize gelip okulu tanıtmak gibi herhangi bir şeyde bulunmadılar. Hani ben müdürü sorsanız tanımıyorum, hani müdür hangisi (gülerek)*” diyerek uygulama okul koordinatörlerinin süreç hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir.

Uygulama okul koordinatörlerinin öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki bilgileri bağlamında öğretmen adaylarından tatminkâr cevaplar alındığı ve verilen cevaplar tekrar eder nitelikte olduğu için diğer öğretmen adaylarının benzer görüşlerine daha fazla yer verilmemiştir.

Girdi boyutunun değerlendirilmesi amacıyla katılımcılara sorulan bir başka soru ise uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması boyutunda deneyimlerinin yeterli olup olmadığı ve kendilerine ne tür katkı sağladığı olmuştur. Bu konuda da katılımcıların tamamına yakını uygulama öğretmenlerinin mesleki kıdemleri uzun olsa da öğretmenlik uygulaması kapsamında deneyimlerinin yetersiz olduğunu ve kendilerine pek katkı sağlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmen adayları uygulama öğretmenin deneyimi ve kendilerine olan katkıları açısından görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir;

“Deneyimi yeterliyse bile on tane stajyer öğretmen almış olabilir bundan önce on sene boyunca ama onlarla da ilgilenmemiş herhalde bizimle de hiç ilgilenmiyor. Bizi bırakıyor sınıfa diyor ki “ bu sizin sınıfınız arkadaşlar”, öğrencilere de söylüyor bunlar stajyer öğretmenleriniz”, aynı biz gibi ki ne demekse o? Öğretmen gibi bu da aynı ben gibi diyor çünkü öğrenci haliyle bize abi, abla gibi şeyler söylüyor. Ama bizim aşmamız gereken bir problem bu bence. Öğretmen geliyor bunlar da aynı biz gibi öğretmen, sonra çıkıyor gidiyor. Biz kaldık sınıfta öğrencilerle baş başa. Yani öğretmenin tecrübesi var mı yok mu bir önemi mi kaldı” (ÖA13).

“Bu dönemden önceki öğretmenimiz “bunlar sizin ağabeyleriniz, ablalarınız” dedi. O büyük bir sıkıntı. Bu dönemki hocamız “bunlar

da sizin öğretmenleriniz” gibi bir yaklaşımı vardı ama deneyim açısından herhalde bu öğretmen seçilirken belli bir deneyim gözetiliyor ama çok onu yansıttıklarını düşünmüyorum. Hani belki sınıfımızda en kötü ders anlatan öğrenci bile bizim uygulama öğretmenlerimizden çok daha güzel ders anlatır kesinlikle. En azından okulda ders nasıl anlatılır, neyle giriş yapılır, başta yapılır, sonda yapılır, öğrenciyi nasıl derse katarım sıfır hiçbir şey yok. Biz bunları okulda öğrendik en azından” (ÖA18).

“Okuldaki öğretmenlerimizin mi? Bence deneyimleri vardı yeterince. Ama kendilerini ya açık söyleyeyim, şöyle bir şey var ben sadece staja gittiğim beraber çalıştığım uygulama öğretmeninden ziyade etrafta gözlemlediğim bütün öğretmenleri katarak konuşuyorum, tecrübe açısından hepsi çok tecrübeliler ama eksik yönleri çok özellikle yeniliğe açık olmak konusunda” (ÖA8).

Girdi boyutunda öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi için yapılan odak görüşmelerinde öğretmen adaylarına sorulan son soru ise üniversitedeki öğretim elemanı kendilerini öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ne derecede bilgilendirdiği üzerine olmuştur. Öğretmen adaylarının tamamı öğretim elemanlarının hem öğretmenlik uygulaması başlamadan önce hem de tüm süreç boyunca kendilerini oldukça bilgilendirdiklerini, ders anlatma konusunda ya da ders planı yaparken yaşadıkları olumsuzluklar karşısında kendilerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı (ÖA 16) “yani tabi ki şey, arada şey oluyordu. Toplantılar yapıyorduk. O açıdan bilgilendirme oluyordu ve ilk haftada genel bilgilendirme açısından oluyordu” diyerek bilgilendirme yapıldığını belirtmiştir. Benzer şekilde bir başka öğretmen adayı (ÖA 7) da görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

“Bilgilendirdi. Sürecin başlarında yaptığımız toplantıda bize sürecin nasıl işleyeceğini, neler yapmamız gerektiğini, nelere dikkat etmemiz gerektiğini bahsetti. Zaten o daha önce de beraber çalışıldığı için bu okulda tecrübeli olduğu için gerçekten nelerle karşılaşacağımızı biliyordu, baya yardımcı oldu”.

Uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını bilgilendirmesi konusunda diğer öğretmen adaylarından bazıları da görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmiştir;

“Uygulama öğretim elemanı her şeyi açıklıyor, bir sorundan bahsediyorsun, çocuğun bilişsel seviyesinden kaynaklı olabilir diyor,

yaşından kaynaklı olabilir diyor. Ne yapacağımızı açıklıyor. Resmen çok başarılı buradaki alan öğretmenlerimiz” (ÖA 4).

“Her konuda yardımcı oluyor. Mesela ben hatırlıyorum bir toplantıda bir arkadaşımız şeyi sordu “hocam ben öğrenciye bir soru soruyorum evet ya da hayır diyor sadece. Ben bir cümle üretim bekliyorum, çocuğa bir şey sordun, cevap olarak evet ya da hayır dedi ama biz daha fazla bir şey bekliyorduk. Şahsım adına yetersizim bu konuda dediğinde bize o kadar güzel açıkladı ki buradaki uygulama öğretim elemanı, sonra hep şöyle dedik; eeee artık neyiz oluyor staj, biz yaparız bunu” (ÖA 2).

Katılımların cevaplarından da görüleceği üzere fakülteadaki öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını uygulama süreci hakkında sürekli toplantılar yaparak bilgilendirdiği, gerektiği durumlarda onlara yardımcı oldukları belirlenmiştir.

Bundan sonraki bölümde ise öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda öğretmenlik uygulaması dersinin “süreç” boyutuna ilişkin bulgulara yer verilecektir.

4.1.3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Süreç” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlik uygulaması dersinin süreç boyutunun öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla yapılan odak grup görüşmelerde katılımcılara uygulama sırasında izlenen yöntem ve tekniklere kendilerinin karar verip vermedikleri, uygulama sayısının yeterli olup olmadığı, uygulama okullarındaki öğrenci, uygulama öğretmeni ve koordinatörle iletişim düzeylerinin nasıl olduğu, süreçte her hangi bir sorun ile karşılaşmış ve varsa bu sorunlara ne tür çözümler ürettikleri ve sınıflarında karşılaştıkları özel (kaynaştırma) öğrencileri için ne tür uygulamalar yaptıkları gibi sorulara cevap aranmıştır. Her ne kadar bazı soruların cevapları görüşmelerin önceki bölümlerinde kendiliğinden ortaya çıkmış olsa da bu bölümde süreç ile ilgili olarak yeniden vurgulanmak üzere tekrar sorularak katılımcıların cevapları çözümlenmiş ve başlıca bulgular bu bölümde yeniden ele alınmıştır. Genel olarak süreç boyutundaki bulgular, öğretmen adaylarının uygulamalarında ders anlatım yöntem ve tekniklere kendilerinin karar verdiklerini, uygulama sayısını ve niteliğini yetersiz

gördüklerini, uygulama öğretmenlerinin ders anlatımı noktasında öğretmen adaylarına pek güvenmediklerini, uygulama koordinatörleri ile yeterli iletişimleri olmadığını, uygulama okullarındaki öğrencilerle iyi iletişimleri olduğunu, süreçte her hangi bir sorunla karşılaşmadıklarını, özel durumu olan öğrencilerle karşılaştıklarını ama onlar hakkında hiçbir bilgilendirme almadıklarını göstermiştir.

Uygulama sırasında konu, ders anlatım yönteminin seçimi noktasında katılımcıların tamamı genellikle konunun uygulama öğretmeni tarafından kitaptaki sıraya göre belirlendiğini ve ders anlatımında izlenilecek yöntem konusunda her hangi bir müdahale ya da bilgilendirme yapılmadığını belirtmişlerdir. Örneğin, katılımcılardan birisi (ÖA 1) “konuyu hoca belirliyordu bizde. Çünkü bir kitaptan gidiyorduk. O konu hakkında bizi serbest bırakıyordu. Materyal hazırlarsak da oluyordu” diyerek uygulama öğretmenlerinin genel yaklaşımlarını ifade etmiştir. Benzer şekilde bir başka katılımcı da (ÖA12) bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir;

“Genel olarak ben şey mesela, kendi adıma konuşayım, bir program var, hocamızla gene az buçuk irtibatımız vardı gene. Hiç yok değil de, konuyu hocayla görüşüp genelde kitap üzerinden, kitap odaklı ama ders işleme öyle bire bir kitap üzerinden değil tabi ki. Kitapta olan konunun farklı şeylerle, farklı metotlarla yapıyordum. Ben ekstradan öğrencilere aktivite hazırlayarak ya da kitaptaki textleri uyarlayarak, o tarz yaptım mesela. Birebir kitap odaklı değil”.

Yapılan odak görüşmelerin içerik analizleri öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama saatleri bağlamında katılımcıların büyük çoğunluğunun sayı olarak uygulamaları yeterli bulduklarını ama nitelik açısından yetersiz bulduklarını göstermiştir. Uygulama sayısını yetersiz olduğunu düşünen bir katılımcı (ÖA 4) haftada bir saat ders anlattıklarını bunun da toplamda 10 saat olduğunu ve yetersiz olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde sayının yetersiz olduğunu düşünen diğer öğretmen adayları da görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir;

“Haftada en az 3 saat olsun okuldaki uygulama. Yani meslek lisesi gibi düşünelim. Son sınıfta meslek lisesi öğrencileri haftada 4-5 saat çalışmaya giderken 2-3 saat okula geliyorlar. Bizde de öyle olmalı, daha çok uygulama yapmalıyız” (ÖA 7).

“Bir dönem gerçekten yetersiz, şey oluyor sonuçta o hocanın da belli bir yetiştirmesi gereken bir müfredat var. Ve bize çok fırsat tanıyamıyorlar açıkçası. Yani istesek bile aslında bazen tanıyamıyor çünkü üniteyi yetiştirmek zorunda, işte şöyle böyle falan, yani dolayısıyla sıkıntı oluyor” (ÖA 18).

Uygulama sayısını yetersiz bulan bir başka katılımcı (ÖA 13) da uygulamaların okul deneyimi dersi ile başlaması gerektiğini öne sürerek daha fazla uygulama yaparak deneyimlerinin artabileceğini aşağıdaki cümleleriyle dile getirmiştir.

“Ben birinci dönemden [okul deneyimi dersinde] başlayabileceğini düşünüyorum. Birinci dönem 15'er dakika veya 20 dakikasını biz yapsak veya en azından bir “worksheet” alıştırmasını da biz yapsak güzel olurdu. Bu tarz deneyimlere o zamanlarda erişebilirdik diye düşünüyorum ama ona rağmen hiçbir şey yapmıyoruz sadece gidip öyle öğrenci gibi oturuyoruz. Tamam, gözlem de yapalım hani bilgi alalım ama bilgi, sadece bilgi alıyoruz, yani hiçbir aktivite yapmıyoruz veya etkin bir rol oynamıyoruz, o kötü bir şey”.

Nitelik yönünden zayıf bulan bazı öğretmen adayları ise öğretmenlik uygulaması dersinde haftada 6 saat uygulama okulunda olsalar da sadece bir saat uygulama yaptıklarını, farklı şubeler olsa da sürekli aynı sınıflara girdiklerini ve bu sürecin verimsiz ve niteliksiz olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı (ÖA 9) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Bizim gözlem süremiz biraz uzun sürüyor. O izleme süresi uzun sürdükçe bizde artık bir buhran oluyor çünkü düşünün biz mesela altı saat boyunca 6A, 6B, 6C. Sürekli 6lara giriyoruz üçünde de aynı üniteler işleniyor. Biz onları sürekli dinliyoruz ama bir zaman sonra bize de bir bıkkınlık geliyor”.

Çalışmanın bulguları katılımcıların neredeyse tamamının uygulama okulundaki uygulama öğretmenleri ve öğrencilerle iletişimlerinde sorun yaşamadıklarını ve iletişimlerinin iyi olduğunu ancak uygulama okulu koordinatörleri ile ilgili olumsuz görüşlere sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Uygulamanın başladığı ilk günlerde öğrencilerle olan iletişimlerinde öğretmen gibi algılanmadıklarını belirten bir katılımcı (ÖA 17) onlarla iletişimleri için görüşünü “çok iyiydi. Bizi gayet sevdiler. İlk haftalarda şey olarak başladı abla, abi ama daha sonra biz uyara uyara kendilerini onu düzelttik daha sonra” olarak belirtmiştir. Bir diğeri de (ÖA 11)

“sıralarından kaldırıyoruz biz oturuyoruz ya sanırım bizi o yüzden pek sevmemiş olabilirler” diyerek öğrencilerle ilişkileri hakkındaki görüşlerini dile getirmiştir.

Yapılan görüşmelerin çözümlemelinden öğretmen adaylarının tamamının uygulama öğretmenleriyle olan iletişimlerini yeterli buldukları ve kendilerine yardımcı olduklarını ifade ettikleri bulunmuştur.

Öte yandan görüşmelere katılan tüm öğretmen adayları uygulama koordinatörleri ile iletişimlerinin çok zayıf olduğunu, çoğunun uygulama koordinatörünü tanımadığını ve görev ve sorumluluklarının sadece belgelere imza atmaktan ibaret olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı uygulama koordinatörü ile iletişimleri ile ilgili görüşlerini *“sınıfta öğretmenle gayet etkileşim içindeydik fakat koordinatörleriyle pek bir aramız yoktu hani. Ben son hafta mecburi tanıştım imza atmalar falan”* diyerek ifade etmiştir.

Bu bağlamda diğer bazı katılımcılar da görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir;

“Ben şahsen bir kere gördüm müdürü. İletişim kurmuyor bizimle. Biz de bir dönem gittik, bir kere de olsa yani insan müdür, müdür yardımcısı gelir “merhabalar arkadaşlar” ya da “iyi günler” “iyi dersler” veya benzeri biraz motivasyon verici bir şeyler yapılır veya bir sorun paylaşılır ama bu yönde hiçbir etkinlik yapılmadı” (ÖA 13).

“Şahsen ben müdür veya müdür yardımcısını bir dönem boyunca hiç görmedim sadece bir kez gördüm o da kutlu doğum haftası. Bir daha da hiç görmedik. Pilav yedik öyle. Başka zaman da görmedik” (ÖA 16).

“Koordinatörle başından beri arkadaşlarında söylediği gibi okulda bir müdür olduğunu gerçekten hiç hissetmedik yani. Tanışmadık bile yani” (ÖA 1).

“İlk haftaydı, bir keresinde öğretmenler odasındayız, biri geldi, müdürmüş. Bizi dikkate bile almadı. “Bari siz necisiniz” de yani, o da yok. Burda oturmuşsunuz, senin sınıfın burası, senin öğretmenin şu, senin sınıfın şu de, yok. Senin okulundayız ya, bari necisin burda de, yani merak da etmiyor” (ÖA 6).

“Bizim derste olduğumuz bir gün müdür sınıfa girdi, kendisi bir şeyler anlattı, anlattı, anlattı. Dersimi böldü, anlattı bir şeyler. Biz de

ordaydık, bize hani “ merhaba” bile demedi yani. Siz sınıfta ders anlatıyorsunuz ama sanki yoksunuz onun gözünde, işte iletişimimiz böyleydi müdürle” (ÖA 15).

Katılımcılar genel anlamda uygulama okulunda bir takım sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, bir sınıfa aynı ders saatinde uygulama için giden öğretmen adayı sayısının fazlalığının zaman zaman sorun oluşturduğunu süreçte yaşadıkları bir sorun olarak ifade eden bazı katılımcılar olduğu belirlenmiştir. Örneğin bu konuda bir öğretmen adayı (ÖA2) “*bir de öğrenciler de çok zorlanıyor, yani 6’muz aynı sınıfa giriyoruz. Bir gün sınıfta 6 öğretmen adayı, bir de hocaları var 7 tane öğretmenleri var bu onlar için çok zor. Sınıf iyice kalabalık zaten*” diyerek sorunu dile getirmiştir. Süreçte yaşanan sorun olarak bir katılımcı da uygulama okulundaki programın aksama ihtimali olduğunu şu sözlerle vurgulamıştır;

“Bir de biz bir dönem değişik saatlerde ders anlatıyoruz ve şey oluyor sonuçta o hocanın da belli bir yetiştirmesi gereken bir müfredat var. Ve bize çok fırsat tanıyamıyorlar açıkçası yani istesek bile aslında bazen tanıyamıyor çünkü üniteyi yetiştirmek zorunda, işte şöyle böyle falan, yani dolayısıyla sıkıntı oluyor” (ÖA 4).

Öğretmenlik uygulaması dersinin süreç boyutunun değerlendirilmesi kapsamında öğretmen adaylarına sınıflarında bireyselleştirilmiş eğitime ihtiyaç duyan öğrenci olup olmadığı ve varsa bu tür öğrencilerle ilgili her hangi bir bilgilendirme yapılıp yapılmadığı sorulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu uygulama sınıflarında bu tür bir öğrenci olmadığını ve bu konuda hiçbir bilgilendirme yapılmadığını belirtmiştir. Bazı öğretmen adayları ise girdikleri sınıflarda bireysel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle karşılaştıklarını ama onlar hakkında hiçbir bilgilendirme yapılmadığını belirtmişlerdir. Bir uygulama okulunda ise bu tür öğrenciler için özel bir sınıf olduğunu ama öğretmen adaylarının o sınıfta ders yapmadıklarını belirtmiştir. Sınıfında bireyselleştirilmiş eğitime ihtiyaç olan öğrenci olan öğretmen adayları bu konuda görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Hiç bilgilendirme yapılmadı, biz kendimiz fark ettik. Üstelik dönem boyunca yanında oturuyordum. Şimdi yalnız ben bu konuda çok mustaribim gerçekten. İlk dönem de aslında denk gelmiştik. İkinci dönem de. O öğrencilere gerçekten hani nasıl söylesem, ekstra, ek aktiviteler sunulması gerekiyor biliyorsunuz. Düzeylerine uygun bir

şeyler olması gerekiyor ve bu çocuklar için bir şey yapılmıyor. Yani kimse herhangi bir ek aktivite yapmıyor, çocuk normal ders kitabından gitmeye çalışıyor” (ÖA 5).

“Kendimiz fark edersek fark ediyoruz. Ben fark etmedim bile. Söylenmedi bize sınıfta kaynaştırma öğrencisi var diye. Bilgilendirilmedik. Varmış aslında ama hiç yanına da oturmadım yani” (ÖA 11).

“Ben hasbelkader tanıdım, işte bu [bir öğretmen adayını işaret ederek] tanıyamadım. Özel öğrencilerin eğitimi konusunda tamam BEP bir şey öğrendik. Ama BEP nedir? Niye kullanılır? Niye yapılır teoriden başka hiçbir bilgimiz yok. Ama eksikiz bu konuda. Onları yok saymamalıydık. O konu gerçekten çok eksik bizde yani” (ÖA 13).

“Aslında bir öğretmenin çok profesyonel yaklaşması gerekirken, aslında çok profesyonel yaklaşıp o çocuğu geliştirmek için bir şeyler yapmak gerekirken biz bilmediğimizden kaynaklı acımayla ya da bir yardımcı olayım bari düşüncesiyle yaklaştık. Her öğretmenin müthiş şekilde yetişmesi gerekiyor o konuda” (ÖA 6).

“Ben fark ettim. Zaten çocuktan fark ettiğim an ona hiçbir şey belli etmedim. “A süper, falan filan, çok iyi yaptın” dedim. Dersten sonra hocaya sordum işte “hocam, dedim böyle böyle herhangi bir sıkıntı. “Evet”, dedi “o işte kaynaştırma öğrencimiz” öğrenme güçlüğü de var, şuyu da var buyu da var. Hee hocam dedim. Bir şey diyemedim. “Napiyorsunuz hocam?” Dedim “nasıl yaklaşıyorsunuz ona?” “Herhangi bir şey yapmıyorum” dedi yani derste dedi kendi haline bırakıyorum daha çok dedi. Aynen böyle. Aktiviteyi arkadaşları yapıyor genelde o bir şeyler kendi kendine karalıyor ediyor yani hiçbir şey yaptırılmıyor” (ÖA 2).

“İlk etapta işte biz oyunlarla falan başladığımız için şeyi zannettim zaten bu çocukta hiperaktivite de vardı yerinde duramıyor. Bir bakıyorum böyle sıranın üzerinde oturuyor falan ee ondan sonra katılmıyor aktivitelere. Diyorum sen de gel anlat mesela. “Hayır hocam, ben anlatmıycam” deyince çekiniyor, utaniyor falan zannediyorum. Keşke birisi bana önceden söyleseydi. Kesinlikle bu öğrenciler, özel eğitime muhtaç çocuklar da sınıfa, derse kazandırılabilirdi” (ÖA 1).

Öğretmenlik uygulaması dersinin süreç boyutunda değerlendirilmesi bağlamında yukarıda vurgulanan noktalarda bulgulara ulaşılmıştır. Ürün boyutundaki bulgular ise takip eden başlıkta ele alınıp sunulmuştur.

4.1.4. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Ürün” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular.

Öğretmenlik uygulaması dersinin Stufflebeam'in BGSÜ modeli ışığında değerlendirilmesi kapsamında öğretmen adaylarının söz konusu dersin “Ürün” boyutuyla ilgili görüşlerini belirlemek üzere bir dizi odak görüşmesi yapılmıştır. Odak görüşmeleri yoluyla katılımcılara öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlik mesleği açısından beklentilerini karşılayıp karşılamadığı; uygulama sürecinin mesleki deneyimlerine katkısı olup olmadığı; lisans eğitiminde aldıkları kuramsal derslerle uygulamanın birbirine tamamlayıcı olup olmadığı; öğretmenlik mesleğine yönelik isteklendirmede rolü olup olmadığı ve dersin hedeflenen davranışlarına ulaşip ulaşmadığını sorgulayan sorularla görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan içerik çözümlenmeleri genel olarak, öğretmen adaylarının okul ortamlarını ve yönetimin işleyişini tanıma açısından dersin olumlu katkıları olduğu, sınıf yönetimi ve zaman yönetimi gibi açılardan kendilerine deneyim kazandırdığı, kuramsal bilgilerle uygulamanın örtüşmediğini gördükleri, bazılarını öğretmenlik mesleğine karşı isteklendirirken bazılarının ise isteklerinin sönmesine neden olduğu, ders değerlendirmesinin süreç odaklı olmamasını sorun olarak gördükleri, dersin hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı konusunda ise bilgi sahibi olmadıkları gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği açısından ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına ilişkin soruya verilen cevaplar öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğretmenlerin okulda yapması gereken diğer resmi işlem ve faaliyetleri öğrenme açısından ihtiyaçlarının karşılanmadığını ve dersin bu bağlamda fazla bir katkısı olmadığını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Öte yandan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ders anlatımı, sınıf yönetimi ve ders sırasında zamanı etkili kullanma gibi konularda ise öğretmenlik uygulaması dersinin kendilerine katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bir öğretmen adayı (ÖA 2) “*sadece okul ortamına biraz ısındık bence o. Çok fazla bir şey katmadı gibi*” derken, bir başkası (ÖA 3) ise “*en azından okulun yönetsel olarak nasıl işlediğinin farkına vardık. Yani mesela atandığımız zaman gideceğimiz okullarda sistemin az çok nasıl işlediğini, hiyerarşinin nasıl olduğunu, düzenin*

nasıl olduğunu görmüş olduk” diyerek öğretmenlik uygulamasının kendileri üzerindeki katkısını özetlemiştir. Öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf yönetimi açısından katkılarını bir öğretmen adayı (ÖA 13) aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

“Sınıf yönetimi olarak bir de öğrencilerin mesela sayısı orda 40 kişiden aşağı olmuyorlar. Derste biraz görmüştük o konuda sınıf yönetimi nasıl olur diye ama uygulamada zorlandık. Yine de bir şeyler başarabildiğimizi, deneyimleyerek bu konuda çok şey öğrendiğimizi düşünüyorum”.

Katılımcılardan birisi de (ÖA 4) öğretmenlik uygulaması dersinin kendi mesleki gelişimine en çok zamanı etkin kullanma açısından katkısı olduğunu belirterek bu konuda şunları söylemiştir;

“Zamanı daha iyi kullanabileceğimizi öğrendik hani çünkü bazen istediğimiz şekilde gitmiyor fakat ders erken bittiği zaman da alternatif bir aktivite, hani devam etmek için aktif olmamız gerektiğini öğrendik. Hani ders bazen 15 dakika önce bitiriyorsak çocukları boş bırakamayız. O yüzden tekrar bir aktivite hazırlamamız gerektiğini, dersin süresini iyi kullanmamız gerektiğini öğrendik”.

Öğretmenlik uygulaması dersinin ürün boyutunun değerlendirilmesi bağlamında öğretmen adaylarına süreç başında ve sonrasında tutumlarında bir değişiklik olup olmadığı sorulmuş ve katılımcıların çoğunluğu ilk baştaki tedirginliği ve tecrübesizliği kısa süre içinde atlattıklarını, ortamı tanıyınca endişelerinin kalmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan birisinin görüşleri diğer katılımcıların da görüşlerini özetler nitelikte olmuştur. Katılımcı görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

“İlk gittiğinizde aslında hani ne kadar neyle karşılaşacağımızı bilmediğiniz için gelip heyecanlı bir şekilde ilk dersinizi anlatıyorsunuz ama iki üç hafta sonra artık her şey normale dönüyor hani o zaman benimsiyorsunuz okulu, öğrencileri de öyle tanıyorsunuz. Güzel oluyor” (ÖA 6).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının ürün boyutunda en çok eleştiri getirdikleri konu lisans eğitimleri süresince aldıkları kuramsal bilgiler ile uygulamada karşılaştıkları durumun örtüşmemesi üzerine olmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu aldıkları kuramsal bilgilerin uygulamada hiç işlerine yaramadığını söylerken bazıları da yaptıkları uygulamaların öğrendikleri kuramsal bilgiyi tamamlar nitelikte olduğunu iddia etmişlerdir. Örneğin kuramsal bilgi ile

uygulamanın örtüşmediğine inanan katılımcılardan biri (ÖA 4) “sınıf yönetimi öğretmeni gelsin anlattığı uygulamaların hepsinin yalan olduğunu kendi de görecek” diyerek bu konudaki görüşünü belirtmiştir. Bazı katılımcılar da lisans eğitimi sırasında aldıkları kuramsal eğitim ile uygulamanın örtüşmediğini şu sözlerle ifade etmiştir;

“Üniversitede gördük, işte sınıfı küçük gruplara böl, öyle etkinlik yap diye. Ama o burada mümkün değil. Sınıf yönetimi elden gidiyor ve sınıf çok kalabalık olduğu için zaten grup yapamıyorsun yani. Sınıf dar, öğrenci çok ve bu konuda öğrendiklerimiz işe yaramadı yani” (ÖA 3).

“Çok değil bence. Uygulamada hiçbir şey planlandığı gibi gitmiyordu bence. Ben mesela, önceden öğrendiğim gibi süreyi planlasam bile dersi geç bitiriyordum. Sonra, sınıfta çok fazla kişi olduğu için hepsini idare etmesi de zorlaşıyordu. Hani beklenmedik durumlar çıkabiliyor, derste öğrenciler arasında bir karmaşa oluyor, gene süre aksıyor, sınıf yönetimi gidiyor” (ÖA 5).

“Teori ve uygulama mı? İuu [olumsuz yüz ifadesi]. Gerçekte olmuyor yani uygulayamıyoruz. Mesela derste sadece İngilizce konuşcaz, biz bunu öğrendik öyle yapmamız gerekiyor. Ama pratiğe gittiğimiz zaman sınıfa bunu uygulamakta zorluk yaşadım ben kendim. Veya sınıfın sessizliğini nasıl sağlarsınız, sınıf yönetiminde işte göz göze gel, çocuğa sorumluluk ver tamam birçok şeyi öğrendik ama sınıf ortamına gelince ben bunu uygulayabildiğimi düşünmüyorum. Hani o gürültüyü, çok zor şey altına, kontrol altına aldım. Yani teoriği biliyorum ama o ortamda onu yapmak çok zor. Her öğrenciye söz vermek mesela mümkün değil yani. Bir derste bir öğrenci bir kere kalkamıyor çünkü sınıf çok kalabalık, 42-43 kişi var sınıfta” (ÖA 16).

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adlarını mesleğe isteklendirme bağlamında katkısı olup olmadığı sorusuna katılımcıların bazıları olumlu yöne isteklendirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin bir katılımcı (ÖA 11) “ben ilk başta öğretmen olmayı bile düşünmüyordum. Şimdi çocuklardan dolayı, ordaki geçirdiğim tecrübelerden dolayı öğretmenliği seviyorum ve öğretmen olmak istiyorum” diyerek dersin kendi üzerindeki olumlu etkisini belirtmiştir. Bir başka öğretmen adayı da (ÖA 7) ders anlatmanın zevkli olduğunu öğretmenlik uygulaması dersi sayesinde anladığını ve öğretmen olma isteğinin arttığını belirterek bu konudaki görüşünü “bu zaman kadar hep bize ders anlatıldı, şimdi biz de gidip ders anlatmak zevkli geliyor, öğretmenlik güzel bir şeymiş” diyerek ifade

etmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersi sayesinde iyi bir öğretmenin öğrencileri ve toplumu değiştirebileceğini gördüğünü o nedenle bu mesleğe karşı istekliliği daha da arttığını belirten bir öğretmen adayı da bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Ben de şunu gördüm, mesela bizim dersine girdiğimiz uygulama öğretmenimiz gerçekten işini iyi yapıyordu. Hani tamam tam metotlarıyla olması gerektiği gibi değil belki ama onun girdiği sınıflar ciddi derecede seviyeleri çok çok yüksek sınıflardı. Okulda falan da dereceleri olan sınıflardı. Bir de başka bir hocanın girdiği bir sınıfa girmek zorunda kaldık biz arkadaşlarla birlikte ve seviyeleri aynılar. Her ikisi de 6. sınıf ama diğerlerinin seviyeleri ciddi anlamda çok düşüktü. Demem o ki bir öğretmen çok şey değiştirebiliyor. O kadar insanın ufkunu açabiliyor. Çok yukarı taşıyabiliyor. Biz neden yapmayalım, bunu görmüş olduk. Onlara gerçekten verdiğimiz zaman onların neler alabileceklerini görmüş olduk. Mesleğe karşı istekli olmam için bu çok iyi geldi diye düşünüyorum” (ÖA 1).

Öte yandan mesleğe karşı isteklerin söndüğünü ifade eden katılımcılar ise genellikle öğretmenlik uygulamasında edindikleri deneyimlerden değil de diğer sebeplerden dolayı meslekten soğuduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması dersinin kendilerinin öğretmenlik mesleğine isteklendirme noktasında katkısı olmadığını düşünen bazı katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

“Hatta biraz soğuduk gibi. Çok fazla odaklanamadık bir de o var yani. Okula geliyoruz ama ondan önce KPSS’dir, dershanedir, okul bitsin, atanayım, şudur budur, onlarla uğraştığımız için öğretmenlikten soğudum. Biz de isteyerek gitmedik yani bu durumlardan dolayı. O nedenle çok teşvik edici olmadı kendi adıma” (ÖA 14).

“Zorlanma olduğu için böyle bir şey olabilir belki yılgınlık gibi bir şey olabilir. Ama çocuklar da bizi orta tam olarak otorite olarak görmüyorlar. Yani ne görmesi gerekiyorsa onu görmüyor. Belki otorite değil onun adı ama tam öğretmen olarak görmüyor bizi şuanda. Bu da bizim isteğimizi kırıyor işte” (ÖA 12).

Öğretmenlik uygulaması dersinin ürün boyutunun değerlendirilmesinde cevap aranan bir başka nokta da öğretmen adaylarının söz konusu dersin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini belirlemek olmuştur. Yapılan odak görüşmelerinin içerik çözümlemeleri ışığında katılımcıların büyük çoğunluğunun yapılan ders değerlendirmesinden aldıkları not ile bir şikâyetleri olmamakla birlikte

genel anlamda değerlendirme işleminin gerek uygulama öğretmenleri gerekse uygulama öğretim elemanlarınca uygun yapılmadığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Örneğin bir katılımcı (ÖA 7) “hocalarımız iyimser notlar verdi, kabul edelim, ama gerçekçi değil” diyerek bu konudaki ortak görüşlerini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı da (ÖA 11) değerlendirme işleminin bir formalite olduğunu hissettiğini ve gerçekçi olmadığını şu şekilde belirtmiştir;

“Formalite kısacası hocam, gerçekten hani değerlendirmeyi sordunuz ya, şuan hissettiğim şey staj uygulaması, öğretmenlik uygulaması tamamen formalite bir süreç yani. Değerlendirmesi de formalite doğal olarak. Bunun biraz daha gerçekçi olması lazım”.

Öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirmesinin süreç odaklı olması gerektiğini düşünen bir katılımcı (ÖA 2) sürece yönelik bir değerlendirme yapılmadığını dolayısıyla da değerlendirmeyi uygun bulmadığını ve beklentilerinin karşılanmadığını şu sözlerle betimlemiştir;

“Süreç odaklı bir değerlendirme olduğu için de daha çok ben yine böyle bir değerlendirme bekliyordum. Ama çok öyle bir değerlendirmeyle karşılaşmadım. Hani her hafta toplan, raporları ver ders planını sun, ona tekrar git, uygula, gel. Tüm yaptığımız buydu. Sonra da uygulama öğretim elemanı okula geldi bizi biraz izledi ve not aldık. Yani süreçte şunu düzenle falan filan böyle şeylerle çok karşılaşmadığım için değerlendirmemi yeterli bulmuyorum”.

Benzer bir şekilde sürece yönelik değerlendirme olmadığını düşünen bir başka katılımcı (ÖA 3) ise görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

“Süreç değerlendirilmiyor. Bir de komikliklerden biri de şu, bizim kullandığımız eğitim sistemi yapılandırmacı dediğimiz eğitim sistemi süreç üzerine giden bir eğitim sistemiyken bizim kendi mesul olduğumuz bir ders saati sadece. Ha bu arada 45 dakika da izlenmedik biz. 15'er dakika üzerinden değerlendirildik”.

Dersin değerlendirilmesine ilişkin bir başka katılımcı (ÖA 17) ise görüşlerini şöyle belirtmiştir;

“Bence şöyle, değerlendirme açısından her ders farklı ama bu fiziksel olarak değil yani özellikle uygulama odaklı bir ders. Öğretmenin yani daha doğrusu uygulama öğretim elemanının bizi daha çok izlemesi gerekirdi. Bir de şu açıdan bakarsak, hani bir ürün ortaya çıkıyor ya, ve şuan biz bir ürünsek bu sistemin içinde, bu ürünün tam

eksikliklerini defolarını çıkarmak, düzeltileceği yer bu değerlendirme oluyor. Dolayısıyla da bunun son rötuşlarını yapmak da öğretim elemanımıza düşüyor. Yani sonuç olarak daha aktif bir şekilde olmalıydı. Ama şöyle olmaması gerekiyor, dönemde bir kere sınıfa gelip işte orda bir otorite olarak durmaması gerekiyor bence. Çünkü orda durduğu zaman biz geriliyoruz. Dolayısıyla daha farklı yöntemlerle izlenmesi, değerlendirilmesi ve sonra da dönüt alınması gerekiyor kesinlikle”.

Öğretmen adaylarıyla öğretmenlik uygulaması dersinin ürün boyutunda değerlendirmesi ile ilgili görüşlerini belirlemek için yapılan odak görüşmelerde öne çıkan bir başka bulgu da öğretmenlik uygulaması için adaylara sağlanan kılavuz kitabın yetersizliği olmuştur. Odak görüşmelere katılan katılımcıların tamamı öğretmenlik uygulaması dersi için kendilerine verilen “Fakülte okul işbirliği” adlı kılavuzu yetersiz ve kendi alanlarıyla ilişkisiz bulduklarını belirtmişlerdir. Örneğin kılavuzun güncellenmesi gerektiğini vurgulayan bir katılımcı (ÖA 6) *“bence bu öğretmen kılavuzu var ya staj uygulaması için onun kesin güncellenmesi gerekiyor. İçinde eğitsel kol çalışmaları var ama okullarda öyle bir şey kalmamış artık. Eğitsel kolları kaldırmışlar”* diyerek bu konudaki görüşlerini belirtmiştir.

Kılavuz kitabın yetersiz olduğunu düşünen bazı katılımcılar ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

“Ayrıca kılavuz kitapçık da yapılandırmacı eğitim sistemiyle örtüşen bir kitapçık gibi gözüküyor. Her şeyi sınıfın içinde yapıyoruz. Sınıfın dışında hiçbir şey yapamıyoruz. Neden kitapçığın içinde bu dersi okulun bahçesinde işlemek gibi bir şey yok, ya da neden öğrenciyi ünite dâhilinde götürebileceğimiz mekânlar ile bilgi yok? Varsa nerelere götürebiliriz? Bu gibi sorulara cevap niye yok o kılavuzda?” (ÖA 15).

“Kılavuz diyor ki şunu şöyle yapacaksın ama gerçek hayata gelince, gerçek sınıfa girince bu öyle kılavuzdaki gibi olmuyor. Kırk kişilik sınıflar olunca hele. Hele de öğrencilerin hepsine ulaşmak istiyorsan. Hepsinin öğrenmesini istiyorsun, kılavuzda diyor işte tam öğrenme modeli falan ama maalesef bunu uygulamaya kalkarsan, buna uyarсан hiçbirine ulaşamıyorsun, bence bir sınıfta 20 kişiye ulaşsan ne mutlu” (ÖA 12).

“Kılavuzda bir soru vardı. Öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikleri sorunuz ve öğreniniz diye. Arkadaşım gittik, öğretmene

sorduk, dedik ki “hocam hangi şeyi metodu kullanıyorsunuz?”. “Metot derken?” diye cevap geldi. Ben diyorum ki hocam, “grammar translation, direct method, audio-lingual, hangisini kullanıyorsunuz?” diyorum, “hepsini kullanırım ben” diyor. Hiç öyle bir şey yok. Hiç öyle görmedik yani kullandığını. “Hepsini kullanırım” ne yani? Kılavuzda bu tür şeyler vardı ve bence çok anlamsızdı” (ÖA 9).

Kılavuz kitabın İngilizce öğretmen adayı olarak kendilerine hitap etmediğini düşünen bir katılımcı da (ÖA 8) görüşlerini şöyle belirtmiştir;

“Kılavuz kitabın kesinlikle güncellenmesi lazım. Bir de şey, galiba tüm eğitim fakültesi için bir tek kitap olarak çıkıyor. Onun şey olması, alana özgü olması lazım benim görüşüm. İngilizce öğretmenin, İngilizce öğretmeniyle ilgili olmalı, çünkü İngilizce öğretirken müknaatısla ilgili örnek yapmıycam ben orda. Kılavuzda müknaatısın şurasını göster diyor, ben öyle bir şey yapmıycam ki. Benim alanıma göre yap onu. Ya da benim de yapabileceğim şeyler olsun onun içinde”.

Öğretmenlik uygulaması dersinin ürün değerlendirmesi kapsamında öğretmen adayları ile yapılan odak görüşmelerinde cevap aranan bir diğer soru da dersin hedef davranışlarına ulaşip ulaşmadığıdır. Görüşmelerin çözümlenmesinden elde edilen bulgular ışığında bazı öğretmen adaylarının dersin hedeflerine gerçekçi anlamda ulaşılmadığına inandıkları bazıların ise belirlenen hedefleri gerçekçi bulmadıkları belirlenmiştir. Bazı öğretmen adaylarının ise kılavuz kitapta ya da ders içeriğinde belirtilen hedefler olmasa da öğretmenlik uygulaması sürecinde kendi beklenti ve hedeflerine ulaştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı (ÖA1) hedeflere ulaşma noktasındaki görüşlerini şöyle aktarmıştır;

“Dersin tam olarak ne hedeflediğini o kitapçıktan anlamadık. Hani biz, mesela benim kendi hedeflerim vardı ona ulaştım mı? Şunları şunları gözlemem gerekiyordu diye ben kendi içimde düşünmüşümdür ki fakültede de genel olarak bize de yüklenen oydu. Onlara ulaştım mı? Evet ulaştım. Şunu yapmamalıymışım, ha gerçek hayatta böyle oluyormuş. Bunlara ben kendi açımdan ulaştım”.

Bir başka katılımcı da (ÖA 13) benzer şekilde kendi hedeflerine ulaştığını şu şekilde ifade etmiştir;

“Ben şunda şundan eminim sadece. Ben hep şunu düşünüyordum özellikle son sınıfa başladığımda, ben yarın öğretmen olduğumda en basitinden o sınıfa girişim nasıl olacak? Ben nasıl girmeliyim o sınıfa? Ya da o sınıf yönetimini elimde tutmak için gerçekten güzel, sağlıklı, demokratik bir ortam nasıl yaratabilirim? O sınıf yönetimi konusunda endişelerim vardı. Bu uygulamayla birlikte gerçekten şey hani kendime güvenmeye başladım. Gerçekten evet sınıf yönetimi konusunda başarılıyım yani. Yapabiliyorum. Bu oldu yani, kendi hedeflerime ulaştım”.

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının bakış açısıyla ürün boyutunda değerlendirilmesi ile ilgili olarak bulgular katılımcı görüşleriyle de desteklenerek yukarıda sunulmuştur. Çalışmanın bundan sonraki kısmında ise aynı boyutlar fakülte öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilerek bulgular ele alınmıştır.

4.2.Uygulama Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri

Elde edilen verilerin çözümlenmeleri öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması ile ilgili olarak dersin amaçlarının farkında oldukları ve büyük çoğunluğunun dersin amaçları ile hedeflerinin uyumlu olduğunu düşündükleri görülmüştür. Uygulama öğretim elemanları ayrıca, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yetiştirme politikalarına uygulamada pek de fazla hizmet etmediğini düşündükleri gözlemlenmiştir. Verilerin çözümlenmeleri doğrultusunda uygulama öğretim elemanları uygulama öğretmenleri bilgi ve donanım açısından eksik buldukları, uygulama okul koordinatörlerinin sorumluluklarını tam olarak yerine getirmediklerini düşündükleri ve uygulama süresini yetersiz buldukları da başlıca bulgular arasında yer almaktadır. Bunlara ek olarak öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının gelecekteki mesleki beklentilerine ve onların öğretmenlik yeterliklerine çeşitli boyutlarda katkı sağladığını düşündükleri de gözlemlenmiştir.

Takip eden bölümlerde üniversite öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersini değerlendirmesine ilişkin bulgular Stufflebeam’in BGSÜ modeli temelinde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.2.1. Uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Bağlam” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlik uygulaması dersinin Stufflebeam’in BGSÜ modeli temelinde değerlendirilmesinde öncelikle uygulama öğretim elemanlarının dersin “Bağlam” boyutuna ilişkin görüşleri ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bağlam boyutunda değerlendirme için yapılan görüşmelerde öncelikli olarak uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin amaçları hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları sorgulanmıştır. Yapılan görüşmelerinin içerik çözümlemesi sonucunda uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin amaçları konusunda yeterli bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretim elemanlarının dersin amaçları ile dersin hedeflerinin de bir biriyle uyumlu olduğu yönünde görüşleri olduğu belirlenmiştir. Örneğin ÖE 2 gerek dersin amaçları konusundaki bilgi düzeyini gerekse dersin hedefleri ile amaçlarının uyumu noktasındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Öğretmen adaylarını gerçek çalışma ortamının getirilerine hazırlamak, işte sınıf ortamında öğrenciyle uyum sağlaması, sınıf yönetimi süreci, belki öğretmenliğini sınama süreci, ne kadar öğrenebildiklerini görme süreci gibi amaçları olduğunu düşünüyorum. Hedefler dersin amaçlarıyla uygun mu? Bence uygun. Yani programın hazırlanışında hedefler ve amaçlar arasında bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum”.

ÖE 6 ise dersin amaçları ile hedeflerin örtüşmesi konusundaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Öğretmenlik uygulaması dersinin amacı; öğrencilere üç buçuk dört yıl boyunca öğrendikleri teorik, kuramsal bilgilerin uygulanması ve bu uygulama sürecinde öğretmen adaylarının sınıf ortamına hazırlanmasıdır. Bununla birlikte sadece sınıf ortamı değil okul ortamına da okul iklimine de uyum sağlamalarını sağlamaktır hedefler. Bu bağlamda amaç ve hedef birbiriyle uygundur”.

Uygulama öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde cevap aranan bir diğer soru ise dersinin hedeflerinin ne oranda gereğine uygun bir biçimde belirlendiğidir. Görüşmelere katılan öğretim elemanlarından ikisi ders hedeflerinin gereğine uygun olduğunu düşünürken dördü gereğine uygun olarak belirlenmediğini

düşündüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin bu konuda olumsuz görüşe sahip olan öğretim elemanlarından birisi (ÖE 3) öğretmen ataması sonrasındaki aday öğretmenlik sürecini ve bu süreçte yeni başlayan öğretmenlerin aldıkları eğitimleri kastederek “eğer yeterli olsaydı tekrar bir eğitim verilmezdi” diyerek görüşlerini belirtmiştir. Olumsuz görüş ifade eden diğer öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları da şu şekildedir;

“YÖK’ün ve Milli Eğitimin tabi tahmin ediyorum ortak çalışması sonucu bir hedefi var. Ve bu hedefler de mümkün olduğu kadar gereğine uygun hazırlandığı düşünülse de bence yeterli değil. Öğrenciler mezun olduktan sonra 6 ay ya da işte nedir 1 yıl boyunca yine öğretmenliğe hazırlık eğitimi alıyorlar, yani tekrardan uygulama alıyorlar. Bu da demek ki yeteri kadar uygun olmadığını göstermiş oluyor” (ÖE 5).

“Olabildiğince diyelim. Olabildiğince, çünkü bizim öğrencileri de çok tanımıyorlar, gittiğimiz okulları bilmiyorlar, belirlenen o check-listler, hedefler hep çok önceden belirlenmiş şeyler. Müfredatlar değişiyor, öğrenciler değişiyor, okullar değişiyor, sistemler değişiyor, ama onlar çok değişmiyor. O yüzden olabildiğince” (ÖE 4).

“Öğretmen adaylarının KPSS sınavından sonra yüzde 80 90lık bir kesiminin kırsal kesimdeki ilköğretim okullarına yerleştirildiğini düşünüyorum, görüyorum, gözlemliyorum ve duyuyorum. Dolayısıyla üniversiteler, öğretmen yetiştirme programları yani şehir içlerine konuşlanmış olan gelir düzeyi iyi ailelerin çocuklarının gittiği ve fiziksel imkânları yüksek olan okullarda bu uygulama derslerini yürütmektedir. İşte bu yönden ders hedeflerinin gereğine uygun olduğunu düşünmüyorum” (ÖE 5).

“Ancak, ben bu dersin hedef ve içeriğinin çok da örtüşmediğini düşünüyorum. Çünkü bu öğretmenlik uygulaması derslerinde daha çok öğretmen adaylarının eğitim gördüğü üniversitelerin olduğu şehirdeki iyi okullara gönderilmekte, bu öğretmen adayları ileriki yıllarda örneğin Güneydoğu’da, Karadeniz’de, Doğu’da ya da Ege’de karşılaşacakları çok kültürlü ortama uyum sorunu çekebilirler. O anlamda denklik yok, gerçekte KPSS sonrasında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu daha kırsal kesimdeki okullara yollandığı halde, öğretmenlik uygulaması sürecinde yani öğretmen yetiştirmede buna dikkat edilmiyor” (ÖE 6).

4.2.2. Uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Girdi” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlik uygulaması dersinin “Girdi” boyutunun öğretim elemanlarınca değerlendirilmesi amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlemesi öğretim elemanlarının bazıları öğretmen adaylarının gerek bilişsel gerekse duygusal hazır bulunuş düzeylerini yeterli bulurken, bazılarının da yeterli bulmadığını; büyük çoğunluğunun uygulama öğretmenlerinin hazır bulunuş düzeylerini ve deneyimlerini yetersiz bulduğunu; tamamının uygulama okul koordinatörlerini her anlamda yetersiz bulduğunu, uygulama okullarının fiziki koşullarının öğretmenlik uygulaması için uygun ve yeterli olduğunu ve ilgili mevzuatta eksiklikler olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmıştır.

Örneğin öğretmen adaylarının gerek bilişsel gerekse duygusal açıdan öğretmenlik uygulaması için hazır bulunuş düzeylerini yeterli olduğunu düşünen ÖE 2 “*Zaten bizde bu ders 4. Sınıfın son döneminde. Yani bir dönem sonra onlar öğretmen zaten, dolayısıyla bilişsel olarak hazır olmaları gerekiyor, duygusal olarak ta yeterli olduklarını düşünüyorum. Yani o eğitimi hazmetmiş olmaları gerekiyor*” diyerek görüşlerini belirtmiştir. Bir başka öğretim elemanı (ÖE 1) da benzer bir şekilde yeterli olduklarını “*genel olarak gördüğüm, evet yeterli. Öğretmen adaylarımız mümkün olduğu kadar bu noktada kendileri bilişsel hazır bulunuşlukları yeterli, gördüğüm o. Öğrencilerimizde işte 2-3 yıldır değişik derslerde izliyoruz, gözlemliyoruz. Bence ne duygusal ne de bilişsel noktada bir sıkıntı yok*” sözleriyle ifade etmiştir.

Bilişsel açıdan yeterli olduklarını ama duygusal açıdan eksikleri olduğunu düşünen bir öğretim elemanın (ÖE 3) görüşleri ise şöyledir;

“Bilişsel olarak yeterli düzeydeler ama duygusal olarak, bu bir nebze daha düşük bence, bir tık aşağısında diyebiliriz. Yani tam olarak o şeyi algılayamıyorlar hala, biraz önce de söylediğim gibi rol çatışması var. “öğrenci miyim, öğretmen miyim” veya öğrencilere nasıl yaklaşılacak bunu çözemeyen öğrencilerimiz yani aday öğretmenlerimiz var, onu söyleyeyim. Bu noktada biraz daha eksiklikleri var, naçizane kanaatim duygusal hazır bulunuşluk bence tecrübeyle edinilebilecek bir şey”.

Bilişsel olarak öğretmen adaylarının eksiklikleri olduğunu ancak duyuşsal anlamda ilginç bir şekilde hazır olduklarını söyleyen bir uygulama öğretmen elemanı (ÖE 4) bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

“Hani genel olarak bölüm açısından öz eleştiri olacak belki ama bence bilişsel olarak hazır değiller. Bu biraz da adayların öğretme inanışlarıyla ilgili. Kuramsal bilgi alıyorlar belki ama kendi yetiştikleri sınıfta unutmuyorlar. Yani kendisi nasıl bir sınıftan geldiyse, kendisine nasıl öğretildiyse öğrettiği sınıfta da onu devam ettirmeye çalışıyor. Duyuşsal açıdan ise evet, hazırlar. 4. Sınıfa geldiklerinde çoğu şaşkırtıcı şekilde hazır oluyor. Belki uygulama için okula gitmenin verdiği bir heyecanla olabilir. 3. Sınıfta çok çaba göremediğimiz, öğretmen olamayacak dediğim öğrencilerde bile 4 de birden okula gitmekle birlikte hani öyle bir disiplin geliyor, daha çok derse hazırlanmaya başlıyor, öğrencini karşısına boş gitmemeye çalışıyor. Öğretmenlik duygusuna bürünüyorlar sanırım”.

Hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda öğretmen adaylarını yetersiz bulan öğretmen elemanlarından birisi (ÖE 5) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Öğretmen adayları bilişsel olarak hazırlık mıdır Onların çok fazla sayıda ders aldığını düşünüyorum. Ancak bu bilişsellik dil becerilerini kapsamakta ise yetersiz olduklarını düşünüyorum. Birçoğunun İngilizceyi doğal ortamında kullanabilecek yeterlik de olduğunu da düşünmüyorum. Birden farklı şekilde meramlarını anlatabileceklerini gözlemlemiyorum. Dolayısıyla bilişsellik eğer Bloom'un taksonomisin de olduğu gibi bir beceriler ve sıralama ise onda da ancak 3. basamağa kadar çıkabileceklerini düşünüyorum. Dolayısıyla Bu soruya pek bir olumlu şekilde yaklaşmıyorum. Duyuşsal olarak da kesinlikle hazır olmadıklarını düşünüyorum. Çünkü bu öğrenciler bir çatışma yönetimi, sevgi, saygı, değerler, etik ilkeler, işte çocuk psikolojisi gibi dersler alıp bir İlköğretimde özellikle çocuklara, işte bir babalık rolü, annelik rolü gibi rolleri sağlıklı bir şekilde yürütebilecekleri bir yeterlikte olmadıklarını görüyorum. Dolayısıyla sevgiye dayalı bir pedagojinin varlığından bihaber olduklarını düşünüyorum”.

Benzer şekilde öğretmen adaylarını her iki açıdan da yetersiz gören bir diğer öğretmen elemanı (ÖE 6) ise;

“Bence kuru kuru verilen teorik bilgiyle öğretmen yetişmez. 4 yıl boyunca aldıkları derslerin neredeyse tamamı kuramsal bilgi. Birinci ve ikinci sınıf bu anlamda tam bir kayıp, öğretmen adayı için. Hani derslerde daha çok uygulama olsa, örneğin dilbilimi konularını ben

öğretmen olunca nasıl kullanırım, ne işime yarar diye öğrense bir nebze, ama lisansta dersler genelde kuramsal. Ee tabi bir de bu adayların girecekleri KPSS diye bir sınav var, o da kuramsal bilgi istiyor. Sonuç, bilgi belki var ama bilişsel olarak bir şey yok. Duyuşsal olarak da öyleler. Yeterince uygulama yapmayınca, hele de üniversitede sözde öğrencilerle uygulama yapınca yani gerçek öğrenciyle uygulama deneyimleri olamayınca da olmuyor, biz öğretmen adaylarını öğretmenlik uygulamasına hiç hazırlayamıyoruz. Uygulamaya gittikten sonra benden öğretmen olmaz diyen çok öğrencimiz var, bu onların duyuşsal olarak ne kadar hazır olduklarını gösteriyor bence”.

Yapılan görüşmelerde öğretim elemanlarının çoğunun uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi için deneyimlerinin ve hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğu yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Örneğin bir öğretim elemanı (ÖE 3) bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

“Uygulama öğretmenlerinin çoğu bu ders için yetersiz. Öğrencilerimize yeteri kadar rehberlik yapamıyorlar. Öğrencilerimizi teslim ettiğimiz uygulama öğretmenlerin İngilizce dersi için hazırbulunuşluklarında ciddi sıkıntı olanlar var. Yani telaffuzu kötü olan öğretmen var, sınıf hâkimiyeti olmayan var, işte ne bileyim derste sadece kitap kullanan var. İngilizce öğretmeni dediğimiz kişi 4 skill bir şeyler yapması gerekiyor, ama sınıfta öyle bir şey çoğu zaman olmadığını söylüyor adaylar”.

Benzer şekilde uygulama öğretmenlerinin seçim sürecinde etkin olmadıklarını ve zaman zaman gerek deneyim gerekse bilişsel açıdan eksikleri olan öğretmenlerle çalışmak zorunda kaldıklarını belirten bir öğretim elemanı (EÖ 2) da görüşlerini şöyle belirtmiştir;

“Dediğim gibi uygulama öğretmenini biz kendimize göre seçim yapamıyoruz. Öğretmen profilimiz çok değişik. İngilizce öğretmenliği bölümü mezun öğretmenlerimiz var, edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerimiz var, bunlar gene iyi örnekler. Beden eğitimi mezunu İngilizce öğretmenimiz oldu bir keresinde veya işte psikoloji mezunu oldu. Yani İngilizce eğitim yapan bir üniversiteden mezun uygulama öğretmenimiz var. Alan dışı, tamamen alan dışı yani. Edebiyatçıları ben gene şey görüyorum, daha yakın görüyorum alana. E şimdi bunların hazırbulunuşluğu tabi ki söz konusu değil. Yani, sadece dili bilmek yetmiyor, biraz daha öğretmenliğin içinden gelmek gerekiyor. Zaman zaman da şey oluyor mesela, edebiyat mezunu olup da kendini çok geliştirmiş öğretmenler “iyi öğretmen” diyebileceğimiz

öğretmenler olduğu gibi, eğitim mezunu olup da kendini köreltmış öğretmenlerle de karşılaştım. Hatta öyle bir öğretmenden çok ciddi şikâyetler geldi öğretmenliği ile ilgili. Dolayısıyla öğretmenlerle ilgili özellikle hazırbulunuşluk seviyesi açısından sıkıntı olabiliyor”.

Öte yandan uygulama öğretmenlerinin deneyimlerinin onları bilişsel hazırbulunuşluk açısından da yeterli hale getirdiğini düşünen iki öğretim elemanından birisi (ÖE 5) *“ben öğretmenlerin yeterli olduğunu düşünüyorum, çünkü tecrübeleri, yılların deneyimleri var. En az dört beş yıllık çalışmışlar alanda, kaç yıldır stajer gitmiş onlara. Dolayısıyla öğrencilere deneyimlerini paylaşmada yeterliler, onlara rehberlik etmekte yeterliler, ben böyle düşünüyorum”* derken diğer öğretim elemanı da (ÖE 6) görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir;

“Genel olarak değerlendirirsem uygulama öğretmenleri bilişsel olarak da duyuşsal olarak da yeterliler. Benim lisedeki kendi İngilizce öğretmenim var mesela. Neredeyse 30 yıllık öğretmen ama uygulama öğrencilerimden duyuyorum her ders hazırlanıyormuş, materyal hazırlıyormuş, öğrencilerle tek tek ilgileniyormuş sınıfta. Uygulama sonrası öğretmen adaylarına uzun uzun dönüt veriyormuş. Kaynaştırma öğrencisini, yaramaz öğrenciyi derste nasıl kazanılır onu anlatmış. İdari konularda neler yapmaları gerektiğini, hatta sendikalar hakkında bile bilgi vermiş öğretmen adaylarına. Bu sadece tecrübe değil, bilgi de var. Benim uygulamaya gittiğim okullardaki öğretmenlerin hepsi bir birinden başarılı, her yıl hizmet içi eğitim alıyorlar ve bunu yük gibi görmüyorlar. Bu öğretmenler bence her açıdan hazırlar”.

Görüşmeler sırasında uygulama okullarındaki koordinatörler ile ilgili görüşleri sorulduğunda, özellikle öğretmenlik uygulaması dersi için hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin görüşleri sorulduğunda öğretim elemanlarının tamamı uygulama okul koordinatörlerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Örneğin, ÖE 1 öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında koordinatörlerle birebir ilişkilerinin olmadığını ve bağlantıların fakülte tarafından yapıldığını söylerken bir diğer öğretim elemanı (ÖE 5) da *“koordinatörlerin seçimlerinde kıstasların ne olduğu belirgin olmadığından bu soruya yanıt verilemez. Koordinatörler hangi yeterliklerle, hangi özelliklere sahip olarak seçiliyor? Elimizde bunun tanımlaması olmadığı için bu konuda sağlıklı bir eğitimsel cevap veremem”* diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Diğer uygulama öğretim elemanlarından bazıları ise uygulama okul koordinatörlerine ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir;

“Okul müdürü ile görüştüm bir kere, koordinatör oymuş. Öğretmenlik uygulaması için gelen öğrencilerin dersleri engelleyeceğini ve öğrenci başarısını düşüreceğini bu anlamda da velilerden baskı göreceğini düşünüyor. Bu öğretmen adayının da yetişmesi lazım, ben de bir zamanlar staj yapmışım diye bakmıyor. Onları nasıl yetiştirebilirim diye bir kaygısı değil de velilerden ne şikâyet gelecek kaygısı var” (ÖE 2)

“Uygulama okul koordinatörleri okul müdürü mü oluyor? Okul müdürü ise okul müdürlerinin davranışları da değişebiliyor. Yani kendileri konu ve süreç hakkında bilgi sahibi değiller. Milli eğitimden liste gelmiş o da bir yardımcısını görevlendirmiş, onlarda öğretmen adaylarıyla ilgilenmiyorlar, öğretmenlere havale etmişler her işi” (ÖE 3).

“Sene başında randevu alıyoruz gidiyoruz, genelde okul müdürü koordinatör oluyor ama gidiyoruz müdüre, o “hocam müdür yardımcısı yapar” diyor. Müdür yardımcısına gidiyorsun, koordinatör o oluyor, öğretmen adaylarımızla geldik, okulunuzu tanısalar falan diyoruz “hocam tamam ilgileniyorum” diyor, çağırıyor öğretmeni, seninkiler geldi, tanıtıver okulumuz diyor. Öğretmen adaylarımızla yeteri kadar değil hiç ilgilenmiyorlar” (ÖE 6).

Girdi boyutunda öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan görüşmelerde öğretim elemanlarına sorulan bir diğer soru da öğretmenlik uygulaması için seçilen uygulama okulunda yürütülen programın öğretmen adayları için uygun olup olmadığı olmuştur. Öğretim elemanlarının tamamı uygulama okulundaki programın öğretmen adayları için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğretim elemanlarından birisi (ÖE 6) bazı okullarda öğretmen sayısı azlığı nedeniyle öğretmenlik uygulaması için uygun olmayan sınıflara, özellikle 8. sınıflara da uygulama öğretmeni gönderildiğini, o sınıfların da TEOG tarzı sınavlara yönelik dersler işledikleri için zaman zaman sorun yaşanabildiğini belirtmiştir.

Girdi boyutunda cevap aranan bir başka soru da öğretmenlik uygulaması ile ilgili mevzuatın söz konusu ders için yeterli olup olmadığı olmuştur. Bu konuda da bazı

öğretim elemanları mevzuatın uygun olduğu yönünde görüş belirtirken, bazıları mevzuat hakkında bilgisinin olmadığını beyan etmiştir. Bir öğretim elemanı (ÖE 5) ise mevzuat hakkında bilgilerinin eksik olduğunu şu sözlerle özetlemiştir;

“Mevzuat çok geniş bir kavram olduğu için ve okulda disiplin işlerini öğrenciyi öğretmeni koordinatörü öğretmen adaylarını ve bunun gibi hatta dersi izleyen yani dersten sorumlu olan bizleri de kapsadığı için çok geniş bir kavram olup bunun da sağlıklı bir şekilde cevaplanması pek mümkün değildir. Mevzuata, anayasada dâhildir, mevzuata tüm yasa ve yönetmelikler dâhildir. Dolayısıyla bunların da bizler tarafından ya da aday öğretmenler tarafından bilinmesi de çok kolay değildir diye düşünüyorum”.

Uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin girdi boyutuna ilişkin görüşleri doğrultusundaki bulgular öğretim elemanlarının görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak yukarıda sunulmuştur. Söz konusu dersin süreç boyutundaki değerlendirmesine ilişkin görüşlerine bağlı bulgular ise bir sonraki bölümde detaylı olarak ele alınmıştır.

4.2.3. Uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Süreç” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular

İngilizce öğretmenliği lisans programının sekizinci döneminde yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi amacıyla görüşlerine başvuru yapılan öğretim elemanlarıyla yapılan birebir görüşmelerde odaklanılan bir başka boyut da söz konusu dersin süreç boyutunda değerlendirilmesidir. Bu bağlamda öğretim elemanlarına öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adayların derslere aktif katılım düzeyleri, gözlem sayısının yeterliği, etkinlikler için sürenin yeterliliği, dersin programdaki yeri ve zamanı, katılımcıların rolleri ve süreçte yaşanan sorun olup olmadığı gibi birtakım sorular sorulmuş ve bu sorulara verilen yanıtların içerik çözümlemesi yapılarak bulgular gerektiği durumlarda doğrudan alıntılar ile desteklenerek bu bölümde sunulmuştur. Genel hatlarıyla öğretmenlik uygulaması dersinin süreç boyutunda değerlendirilmesine ilişkin bulgular öğretim elemanlarının tamamının öğretmen adaylarının planlandığı kadar derslere katıldıklarını ama aktif olarak katıldıklarını söyleme noktasında bazılarının çekinceleri olduğunu, tamamının gözlem süresini yetersiz bulurken planlanan

etkinlikler için ayrılan zamanı yeterli buldukları, toplamda uygulamaya daha fazla süre verilmesi gerektiğini düşündüklerini, bu dersin sekizinci dönemden önce başlaması ve daha uzun sürelerle yayılması gerektiğini düşündüklerini, kendi sorumlulukları dâhil birçok paydaşın görevlerini yeterince yerine getiremediğini düşündüklerini, süreçte farklı boyutlarda sorunlarla karşılaştıklarını ve bu sorunlara çözüm getirebildiklerini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adayların öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde derslere aktif katılım düzeylerine ilişkin öğretim elemanlarından (ÖE 2) birisi “*öğretmen adayları haftada altı saat uygulama okuna gidiyorlar ve en az bir saat aktif olarak ders anlatıyorlar, bu bazen iki saat de olabiliyor*” sözleriyle öğretmen adaylarının aktif olarak süreçte yer aldıklarını ifade etmiştir. Bir başka öğretim elemanı (ÖE 4) ise benzer bir şekilde dersin gerekliliklerinin yerine getirildiğinde katılımın da kendiliğinden olduğunu “*öğretmenlik uygulaması dersi eğer her şey bizim planladığımız gibi yani dersin gerekleri doğrultusunda giderse öğretmen adaylarının da büyük oranda aktif katılım sağlıyor*” sözleriyle ifade etmiştir.

Öte yandan öğretmen adaylarının sorumlulukları kapsamında uygulama okullarına gittiklerini ve bunun kontrol edildiğini ama aktif katılım noktasında şüpheleri olduğunu belirten bir öğretim elemanı (ÖE 6) da bu konuda şunları söylemiştir;

“Her şeyden önce bir takım yaptırımlar öğretmen adaylarının derse girmesini sağlıyor, yani fiziksel olarak imza attıkları için, koordinatörler, öğretmenler, dersi üniversitede yürüten hoca bunu kontrol ettiği için, en azından okul ortamından sınıf ortamına girmesini sağlıyor. Bu bağlamda bir sorun yok, ama aktif katılım deyince bu o dersi yürüten öğretmenin de inisiyatifinde. Adaylardan aldığım dönütler var, kimi öğretmenler dönem boyunca adaylara materyal vesaire hazırlattırılmış, sınavlarını okutmuş, e-okula notlarını girdirtmiş. Dönem boyunca da sadece bir iki saatlik uygulama ders anlatımı yaptırmış, o da beniz izlemeye gideceğim zamanlar. O nedenle aktif katılım dediğimizde bazı soru işaretleri var”.

Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim elemanlarının adayları gözlem yapma süresi ve sayısına ilişkin soruya tüm katılımcılar hem gözlem sayısının hem de süresinin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin bir öğretim elemanı (ÖE 1) “*çok yeterli görmüyorum ben. Çünkü çok kalabalık olduğu için*

ancak bir kere gidebiliyoruz. Dönem içerisinde -dürüst olmam gerekiyor yani sizin araştırmanızı da saptırmaya gerek yok- yani normalde bir kere gidiyoruz. Ama aslında bir öğretim elemanına düşen aday sayısı daha az olsa, her hocaya ikişer üçer öğrenci düştüğünde daha çok izleyebiliriz. Bölüm ilk kurulduğunda öğrencimiz azdı ve bir dönem boyunca üç kere dört kere izlemeye gittiğimi hatırlıyorum” diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Öte yandan tüm katılımcılar gözlem sayısının yetersiz olduğunda hem fikir olsalar da bir öğretim elemanına atanan aday öğretmen sayısının fazlalığı, lisans programında yürütülen diğer derslerin yükü ve uygulama okulundaki öğretmenler ile kendi programlarındaki uyumsuzluk gibi bir takım sorunlar da gözlem sayısının azlığının nedenleri olarak dile getirildiği tespit edilmiştir.

Çalışmanın bulguları ayrıca öğretim elemanlarının tamamının öğretmenlik uygulaması sürecinde yapılması planlanan etkinlikler için ayrılan süreleri yeterli bulduklarını göstermiştir. Örneğin görüşmelere katılan bir öğretim elemanı (ÖE 6) *“etkinliklerde çok çetrefilli bir şey beklenmediği için sürenin uygun olduğunu düşünüyorum”* diyerek bu konudaki görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde öğretmen adaylarının yaptığı uygulamaların süresi ve sayısı ile ilgili görüşleri sorulduğunda birisi (ÖE 1) hariç tüm öğretim elemanları uygulama süresini yetersiz bulduklarını, uygulamaya daha çok zaman ayrılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin bir katılımcı (ÖE 6) görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

“Resmi işlemlerde öğretmenlik uygulaması 14 hafta gibi görünüyor. Diğer ülkelerdeki uygulamalar ile kıyaslanırsa pek de onlardan eksik sayılmaz. Ama diğer ülkelerde bu sürenin hepsi uygulama okullarında geçiyor, practicum dedikleri şey bu. Bizde en iyisini düşünürsek 14 haftada sadece 14 saat uygulamadan ibaret. Bari okula gittikleri haftalık 6 saatin hepsi uygulama olsa da öğretmen adayları gerçek anlamda deneyim kazansalar”.

Öğretmenlik uygulaması dersinin programın sekizinci döneminde olmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise öğretim elemanlarının birisi (ÖE 2) hariç tamamı daha önce başlamasını ve sekizinci dönemde de devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sekizinci dönemde olmasının uygun olduğunu düşünen öğretim elemanı (ÖE 2) “şöyle bir şey var ki daha önce olmasını çok doğru bulmuyorum çünkü belli dersleri almadan bunu yapmaları mümkün değil. Yani alt yapının oluşması lazım. Onun için son dönem olması normal” diyerek görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlik uygulamasının daha erken başlaması gerektiğine inanan bir katılımcı (ÖE 1) da öğretmenlik uygulaması ile öğretmen adaylarının öğretmen olma motivasyonlarının arttığını ve diğer derslerine de daha iyi güdülendiklerini şu sözlerle ifade etmiştir;

“Öğretmen adayımız okula gidiyor diyor ki “ben burada olmamalıyım” ya da “olmalıyım” yani o ona bir motivasyon sağlıyor bence. Ondan sonra dersleri çok daha iyi olabiliyor yani derslere dört elle sarılıyor işte o hazırbulunuşluk düzeylerini yükseltiyor, bilişsel olarak, duyuşsal olarak kendini donatıyor. Onun için de ben 2. Ya da 3 dönemden başlamasını çok da öneriyorum yani. Bana sorarsanız öyle”.

Benzer bir şekilde başka bir öğretim elemanı (ÖE 4) da “daha erken verilmeye başlanmalı bence. Yani mümkün olduğu kadar önce, mesela öğretmen adayı en geç 7. dönemden itibaren öğretmenlik uygulamasına gidiyor olmalı” diyerek sekizinci dönemde bu dersin yapılmasının uygun olmadığını düşündüğünü belirtmiştir.

Öğretim elemanları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının ders amaçlı kaynak kullanımlarını yeterli bulduklarını belirtmekle birlikte bu dersin işlenişi ile ilgili kaynakların ise yetersiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğretim elemanı (ÖE 6) bu konuda şu sözleri söylemiştir;

“öğretmen adayları uygulama sırasında genelde milli eğitimin ders için önerdiği kaynakları kullanıyorlar. Çoğu zaman o kitaplara destek olacak şekilde internetten ya da başka kitaplardan da yararlanıyorlar. O konuda kullandıkları kaynak yeterli bence. Ama öğretmenlik uygulamasının kendisi için bir kaynak soruyorsanız, o konuda şey var, okul işbirliği kılavuzu, o da pek bir işe yaramıyor. Genel olarak hazırlanmış, İngilizce öğretmenliği ile ilgili bir kılavuz değil o nedenle bu bağlamda pek de bir kaynaktan yararlandıklarını söyleyemeyeceğim.”

Çalışmanın bulguları öğretim elemanlarının süreçte görev alan paydaşların görevlerini yerine getirme bağlamında çoğunlukla olumsuz görüşlere sahip olduklarını göstermiştir. Genel anlamda katılımcıların tamamının gerek kendi görev ve sorumlulukları gerekse diğer paydaşların görevleri hakkında bilgi sahibi olduklarını ancak bu görevlerin yerine getirilmesi noktasında ise sorunlar yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Örneğin öğretim elemanlarından birisi (ÖE 1) bu konuda fikirlerini şöyle belirtmiştir;

“bi kere bizler her hafta öğrenciyi burada gözlüyoruz. Öğrencilerin okulda ne yaptıkları konusunda feedback alıyoruz, karşılıklı onlarla işte soru cevap tekniği ile yardımcı olmaya çalışıyoruz, sorunları getiriyorlar, sorunları çözmeye çalışıyoruz yani bu tür şeyleri yapıyoruz. Burada onlara rehberlik yapıyoruz, toplantılar yapıyoruz ve öğretmen adaylarının bu toplantılara katılımını sağlıyoruz. Yani bir çeşit kontrol mekanizmasıyız. Okullardaki öğretmenlerin de yapmaları gereken şeyler bunlar aslında ama öğretmenlik uygulamasında öğretmenler öğrencileri kendi başına bırakabiliyorlar. Bazen şuna da rastlıyoruz mesela bu bir sorumsuzluk örneği kendi aramızda da konuşuyoruz. Biz burada çok sıkı takip etmemize rağmen her gün uygulama izlemeye gidemediğimiz için oraya hocalar öğrencileri kontrol etmedikleri için gitmeyen, devam etmeyen öğrencilere bile rastlanabiliyor. Ama öğrenciler kendi sorumluluklarını biliyorlar aslında, birkaç kişinin dışında onlar mutlaka öğretmen olmanın sorumluluklarını yerini getirmeye çalışıyorlar. Her açıdan, kılık kıyafet olsun, hazırlık olsun, çok iyi hazırlanıp gidiyorlar öğrencilerimiz yani o açıdan beğeniyorum ben”.

Bir başka öğretim elemanı (ÖE 5) ise gerek üniversitedeki öğretim elemanın gerekse uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirmediğine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

“Aslında uygulama öğretmenleri sadece öğretmen adaylarının geliş gidiş saatlerini kontrol altına alıyor onları derslere işte şu derste şunu yapacağız, bu derste bunu yapacağız diye bilgilendiriyor. Koordinatörlerinin ve özellikle dersleri veren öğretmenlerin, aslında bizlerin de etkin bir şekilde bir şey yapmadığını da düşünüyorum. Ciddi bir geri bildirimde bulunmadığımızı düşünüyorum. Dolayısıyla yine de en çok burada yükün öğretmen adayında ve uygulama öğretmeninde olduğunu görüyorum”.

Benzer bir şekilde bir diğere öğretme elemanı (ÖE 4) da bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

“Öğretmenlerin, mentor öğretmenlerin okullarda hani öğrencilere mümkün olduğu kadar destek vererek gitmesi gerekiyor. Hani “şu derste şunu yaptınız, önce şunu yaptınız şöyle de yapsanız nasıl olurdu, şu etkinlikte şunu da göz önünde bulundursaydınız” falan tarzı, yani mentor olması gerekiyor. Öğrencilerin öğretmen rolüne de bir yandan başlamaları gerekiyor. “Nasıl öğretirim” diye bir yandan düşünmeye başlamaları gerekiyor. Öğretim elemanlarının yapmaları gereken, öğrencilere orda karşılaşabilecekleri sorunlarla ilgili bir yandan da burada destek vermek, yani aslında hem öğretme elemanın hem okuldaki öğretmenin öğrenciye hep destek vererek sürdürmesi gerekiyor bu derste. Ama dediğim gibi bu teoride, pratikte mesela ben kendim ile ilgili olan, öğretme elemanı ile ilgili olan kısmı söylersem, benim de 20 küsur tane öğrencim olduğu için hepsini tek tek çağırıp bu hafta ne yaptın, başka nasıl yapardın diye soramıyorum. Bu sadece teori derslerinde kısıtlı kalıyor. Haftada 2 saat. O da hiç yeterli olmuyor. O iki saatlik derste hani “siz ne yaptınız?” derken işte “hocam biz de bunu anlattık” daha detayına girmeden zaman bitiyor zaten. Çok etkili olmuyor”.

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun öğretmen adaylarının özel durumu olan (kaynaştırma) öğrencilere nasıl davranacakları konusunda ne kuramsal olarak ne de uygulama okullarında yeterince bilgilendirilmediklerini düşündükleri de çalışmanın bir diğere bulgusudur. Örneğin bir katılımcı (ÖE 5) “açıkça söylemek gerekirse öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencisi kavramını dahi uygulama okulunda ilk defa gördüklerini gözlemledim. Bu konuda pek de bilgi sahibi değiller kanımca” diyerek görüşlerini belirtirken bir başka öğretme elemanı (EÖ 1) öğretmen adaylarının kuramsal olarak bu konuda bir ders aldıklarını ama yeterince durumu kavrayamadıklarını kendi derslerinde de fark ettiğini ve öğrencilere bu konuda ayrıntılı açıklamalar yaptığını şu sözlerle belirtmiştir;

“Lisansta, siz de biliyorsunuz şey var, Özel Eğitim dersimiz var. Özel eğitim dersinde öğretmen adaylarına bilgilendirme yapılıyor ama ben mesela çocuklara yabancı dil öğretimi diye bir ders veriyorum o derste kaynaştırma öğrencilerini mutlaka anlatıyorum. O öğrencilerin algı düzeyleri biraz farklı olduğu için onlarla özel olarak nasıl ilgilenmeleri gerektiğini anlattım onlara. Staja gidince de karşılaşmışlar kaynaştırma öğrencileriyle, o kadar çok İngilizceyi

sevdirmişler ki kaynaştırma öğrencilerine, çok hoşuma gitmişti benim”.

Kaynaştırma öğrencileri konusunda öğretmen adaylarına bilgi verme boyutunda diğer öğretim elemanlarının bazılarının görüşleri ise şu şekildedir;

“Uygulama okullarında kaynaştırma öğrencilerini göz ardı eden öğretmenler oluyor. Bunu öğrenciler şikâyet olarak söylüyorlar bize, “hocam, onlar yokmuş gibi davranıyorlar” gibi. Yani aslında biz burada bir şey söylemiyoruz bu konuda ama yapılan eğitimde öğrencilerimiz sınıfın içinde herkese ulaşmalarının gerektiğinin farkında. Ve de biz değerlendirmeye gittiğimizde de değerlendirme kriterleri içinde de var o, işte öğrenciyle göz teması kuruyor mu, bütün öğrencilere ulaştı mı, öğrencilere ismi ile hitap etti mi? Bu kriterleri de bildikleri için o sınıfın tümüne hâkim olmaya çalışıyorlar” (ÖE 2).

“O konuda bazen sadece dersin öğretmenleri diyor ki “şu öğrenciye dikkat edin o kaynaştırma öğrencisidir” diyor. Bizim öğrenciler de çok panik halinde “bizim sınıfta kaynaştırma öğrencisi var” diye bize söylüyor. Aslına bakarsanız bence hem bizim öğrenciler için hem de milli eğitimdeki öğrenciler için çok sakıncalı bir durum ama yönlendirmeye çalışıyoruz, rehber öğretmenle görüşün, okulda danışman rehber öğretmeniyle görüşün diye ama hepsi bu aşamada, fazlası yok maalesef” (ÖE 4).

Öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarına dersin başarılı bir şekilde sürdürülmesini etkileyen etmenler hakkında görüşleri sorulduğunda “uygulama süresi”, “ tarafların istekli olması”, “öğrenci sayıları” ve “öğretmen adaylarına uygulamaları ile ilgili etkili dönüt oturumlarının yapılması” gibi konuların dersin başarısı ile ilgili öne çıkan görüşler olduğu belirlenmiştir. Örneğin öğretim elemanlarından birisi (ÖE 1) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“bi kere öğrencinin çok istekli olması çok önemli. Öğretmenlerin ve uygulama okulundaki yöneticilerin öğrencilerle ilgili olması çok önemli. Mesela iki ayrı okula gittik, bir tanesinde müdür öğrencilerimize dedi ki burası sizin öğretmenler odası, istediğiniz zaman çay kahve içebilirsiniz, sizler bizim bir öğretmenimiz sayılırsınız. Bu kadar küçük bir motivasyon bile öğretmen adaylarının başarısını ve motivasyonu artırıyor. Ama bir başka okula gittik, müdür yanımıza gelir gelmez öğrencilere kızlar doğru düzgün giyineceksiniz, bilmem ne filan, bu tür şeyler konuştu hep. Böyle bir şey olunca da öğrencilerin hiçbiri o okula gitmek istemedi. Yani bu dersin başarılı olması için şey çok önemli, iletişim çok önemli,

motivasyon çok önemli, herkesin işini sevmesi çok önemli, aslında onlara önem veriyorum ben”.

Uygulama süresinin dersin başarısıyla ilişkili olduğunu düşünen bir öğretim elemanı (ÖE 2) da görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Bu derste başarıyı etkileyen en büyük etmen işte biraz önce de söylediğimiz gibi bu uygulama süresinin belki de uzun ve faydalı yani yeteri kadar kullanılması. Yani öğretmen adaylarının o süreyi etkin kullanılması gerek. En önemlisi bu. Bir de gözlem ne kadar çok olursa, dönüt ne kadar çok verirsek çocuklar işi o kadar çok ciddiye alacaklardır. Onun da başarıyı etkileyeceğini düşünüyorum”.

Öğretmenlik uygulamasında başarıyı etkileyen etmenlerden birisinin de öğrenci sayısı olduğunu söyleyen bir öğretim elemanı (ÖE 4) da bu konuda şöyle görüş belirtmiştir;

“Dersin başarıya ulaşmasını etkileyen etmenler bütün diğer derslerle benzerlik taşıyor. Bana göre birincisi bu öğrencilerin sayısının yoğun oluşu. Hem okuldaki hem buradaki öğretmenlere düşen öğrenci sayısı çok fazla. Çünkü eğer öğretmen adaylarına meslekte yardımcı olmak istiyorsak, hani birebir yanında olup destek vermek gerekiyor. Bunu yapmak için zaman ve fırsat gerekiyor. En önemlisi bu bence. Onun dışında bu halde olursa yani yeterince öğrencilere destek verilirse uzunca bir süre boyunca bir sene boyunca verebilirsek mesela deseler ki işte sizin 3 öğrenciniz var, sizin de 3 öğrenciniz var herkese işte bu 3 öğrenciyle bir sene boyunca çalışacaksınız, ondan sonra destek olacaksınız, bence bu halleder işi, yani başarıyı artırır”.

Dersin başarısının öğretmen adaylarına ayrılan zamana, onlara verilen rehberliğe ve öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına verdiği dönütlere bağlı olduğunu düşünen bir öğretim elemanı (ÖE 5) ise bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

“Bu derslere gerekli zamanı ayırabilecek uygulama öğretmenleri ve uygulama hocaları bence çok önemli. Belki de buradan araştırma projesi yoluyla araştırma çıkarabilecek hocaların çalışması çok önemli. Mikro teachingler çok önemli, videonun etkin bir şekilde kullanılması çok önemli. Bunların üstünde uygulama öğretmenleriyle uygulama hocalarıyla tartışılması, dönütler alınması hatta ders anlatımının videoya kaydedilmesi ve videoların üstünden dönüt vermeye gidilmesi çok önemli diye düşünüyorum”.

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde cevap aranan bir başka soru da öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin ne tür tedbirlerin alındığı ve ne tür çözüm önerileri getirildiği olmuştur. Süreçte karşılaşılan sorunları öğretmenlik uygulaması dersinin kuramsal saatinde birlikte ele aldıklarını belirten bir öğretim elemanı (ÖE 1) bu bağlamda şunları söylemiştir;

“İşte diyorum ya haftada bir kez buluşuyoruz öğrencilerimizle teori dersinde. Herkes karşılaştığı problemi sınıfta anlatıyor benim grubumda, tartışıyoruz siz olsaydınız ne yapardınız diye herkese soruyorum. Sonra diyorum ki şöyle olsa böyle daha iyi olur. Ama önce kendilerinin yapmasını istiyorum yani bir problem solver gibi sorunları çözmeye çalışıyoruz”.

Öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara getirilen çözüm önerileri ile ilgili olarak diğer öğretim elemanları da görüşlerini aşağıdaki sözlerle ifade etmişlerdir;

“Problemlerin çözümüyle ilgili, zaman zaman diyorum ya öğretmenle ilgili sorunlar yaşanabiliyor. Şikâyetler olabiliyor. Genelde şikâyetlerini ben dinliyorum. Öğretmenlere bu şikâyetleri iletmek çok mümkün değil. Öğrencilerimiz sizin için böyle böyle söylüyorlar gibi bir şey söyleyemiyoruz maalesef. Genelde o şikâyetler bizde kalıyor. Tabi bu ders bağlamında bu şikâyetleri paylaşmaları da gerekiyor. Hatta raporlaştırmaları gerekiyor. Çok ciddi problemler olursa dönem sonunda da müdür yardımcısına iletiyorum durumu. Ancak bu şekilde olabiliyor yani, bire bir bizim devreye girip de müdahale etmemiz zaten mümkün değil, olmaz. Hem öğretmen açısından rencide edici olur, hem okul açısından rencide edici olur ve benim öğrencilere hep söylediğim şu “biz orda misafiriz. Yanlırları görebilirsiniz, ama orayı düzeltemeyiz biz. Gerekli yerlere bilgi veririz, yapacağımız bu kadar diye çünkü gerçekten daha fazlasını yapamıyoruz. Olmuyor” (ÖE 2).

“Sorunlar oluyor elbette. Ama bu konuda koordinatörlere çok güçlü bir görev düşmekte. Koordinatörler dönem başlamadan öğretmen adaylarına bir bilgilendirme toplantısı yaparak okulu tanıtırsa, kuralları açıklarsa hatta uygulama öğretmenlerini de çağırarak bir bilgilendirme sürecinde olsa bu sorunların birçoğu yaşanmaz diye düşünüyorum” (EÖ 5).

“Öğretmenlik uygulamasında sorunlar yaşanıyor tabi ki, bazen uygulama öğretmeninden bazen de bizim öğretmen adaylarından kaynaklanan sorunlar olabiliyor. Burada kuramsal ders saatinde

konuşuyoruz, ya da öğretmen adaylarının yazdığı yansıtma raporlarında görüyoruz. Çözüm yollarını öğretmen adaylarıyla birlikte aramayı tercih ediyorum ben, çünkü bu onların mesleki gelişimi için şart. Mesleğe başladığında benzer sorunlarla karşılaştığında çözümü kendisi bulmak zorunda. Ama bizler de yönlendirici olmaya çalışıyoruz, onların çözemediği sorunlarda koordinatörleri ya da idarecileri bilgilendiriyoruz” (ÖE 6).

Öğretmenlik uygulaması dersinin süreç boyutunun öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi kapsamında cevap aranan bir diğer soru ise süreçte karşılaşılan sorunların neler olduğu ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileridir. Bu kapsamda öğretim elemanları, uygulama öğretmenlerinden kaynaklanan sorunlar, ulaşımdan ve uygulama okulunun fiziki konumundan kaynaklanan sorunlar, ekonomik nedenlerden kaynaklanan sorunlar, ders programının uyumsuzluğundan kaynaklanan sorunlar, koordinasyon kaynaklı sorunlar ve uygun olmayan rol model olma gibi bir takım sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Çözüm önerileri boyutunda ise uygulama okulları ile uyum içinde çalışma, programların esnek olması ve öğretim elemanlarının ders yükünün azaltılarak sadece öğretmenlik uygulaması ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimi ile ilgilenmesi gibi bir takım görüşler öne sürülmüştür. Öğretim elemanlarının yaşanan sorunlar ile ilgili görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur.

“Sorunlarımız, öncelikle milli eğitimdeki öğretmenlerimiz mesleklerini sevmiyorlar, yani şey yok, ders dışında öğrenciler için bir şey hazırlamıyorlar, o istek yok öğretmenlerde. Dolayısıyla öğretmenlerimizde böyle bir şey var yani, tükenmişlik sendromu var. Mesleklerini sevmiyorlar, her şey angarya gibi geliyor. O yüzden bu çok büyük bir sorun. Çözümü basit, Milli eğitimin öğretmenlere sık sık “refreshment” ayarında meslek içi kurslar vermesi lazım. Mesela üniversite ile bağlantılarının olması lazım. Kendilerini yenilemeyen öğretmenlerle çalışıyoruz bazen, bu büyük sorun” (ÖE 1).

“Ulaşım, ulaşımı uzak olan okullarla sıkıntı yaşıyorlar çocuklar. Özellikle sabah 7’de başlıyor stajlarımız bazı okullarda. O sabah 7 sıkıntılı bir saat. Onun dışında binayla ilgili, okulla ilgili çok ciddi sıkıntılar yaşadıklarını duymadım. Sınıfta da sorun yaşadıklarını duymadım yani öğrencilerle de çok sorun olmuyor. Daha çok ben okul seçerken ve öğretmene seçerken bu sıkıntıları yaşıyorum. Öğretmeni seçme şansınız yok. Biz okul seçiyoruz. Okul müdürüne, müdür yardımcısına da ödeme yapılıyor. Ekonomik olması açısından daha çok büyük okulları seçme durumunda kalıyoruz. Büyük okullar da

kalabalık okullar oluyor, bu uygulama açısından büyük bir sorun. Bir de uygulama programını yaparken sıkıntı yaşıyorum. 6 kişiyi bir sınıfa koymak istemiyorum aynı anda. Bunun sınıf düzenini bozacağını, öğretmeni rahatsız edeceğini düşünüyorum. Hatta bazen uygulama öğretmenin toplam 15 saat dersi var, ve 15 saatin 12 saatini bizim öğrencilerimiz alıyor, o açıdan öğretmen çok hoşlanmayabiliyor. Bunlar sıkıntılı” (ÖE 2).

En basit sorun şu, buradaki ders programıyla çocuğun okuldaki ders programı uyuşmuyor. Yani öğretmenlerin, milli eğitim okullarındaki uygulama öğretmenlerin saatleriyle bizim buradaki öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının ders saatleri uyuşmuyor. Yani biz sabit programa uyum sağlamak zorunda kalıyoruz. Bizim programımız çok önceden yapılmış oluyor. Uygulama okulları bizim dönemimiz başladıktan sonra açılıyorlar ve programların oturması zaman alıyor. Dolayısıyla programları değiştirmek de çok ciddi sorun oluyor yani benim yaşadığım sorun o oluyor, yani özellikle dönem başında bu tür sorun yaşıyoruz” En büyük sıkıntı bu, özellikle dönem başlarında” (ÖE 3).

“Karşılaşılan sorunlardan en büyüğü, hepsinde değil ama kimi öğrencilerde şöyle bir şey oluyor, gittikleri okula da bağlı olarak öğrencilere karşı şiddete başvurma sınıf yönetimi için çözüm gibi algılanmaya başlıyor bir müddet sonra. Mesela bir öğretmen öğrencilere şiddet uyguluyordu, şey yani ortaokul öğrencilerine. İlk başta, dönem başında bizim öğrenciler çok tepki gösterdiler, ama dönem sonuna doğru o öğretmenin grubundaki öğretmen adayları başka bir noktaya geldi. Gittikleri mentor öğretmen aslında çok etkili. Yani bir yerde oraya getirmiş çocukları “bazen de gerekiyor canım iki tane vurmak” durumuna getirmiş. Bence bunlar büyük sorun yani en büyük sorun bu bence”. Bir de motivasyonu düşük olan öğretmenler var, ders anlatmaktan çok haz etmeyen öğretmenler var. Siz burada mısınız çocuğum? Siz anlatın, ben gidiyorum deyip öğretmenler odasına gidip çay içen öğretmenler var. Böyle durumlarda öğretmen adaylarını biraz daha ekstra motive etmek gerekiyor. Yani, işte öğrencileri düşüneceksiniz falan filan diye motive etmek gerekiyor, onun dışında aklıma gelen sorun şu anda yok” (ÖE 4).

“Her şeyden önce çok büyük bir karmaşa yaşanıyor. Uygulama okulları zamanında belirlenmiş değil. Bir de koordinatörlerin tamamıyla kendi insafına bırakılmış bir dağılım var öğretmen adaylarının gittikleri okullarda. İlk iki üç hafta boş oturduklarını görüyorum, çünkü ders dağılımı zamanında yapılmıyor ya da geç yapılıyor ve bu süre içerisinde çok zaman kaybediliyor. Bir bölümdeki tek bir öğretim üyesinin yalnızca bu dersten sorumlu olmasını başka

hiçbir ders yükü olmamasını ve bütün kontrolleri, video ile olsun yüz yüze olsun dönüt etkinliklerini düzenlemesini ve bunu bir proje dahilinde yapmasını öneriyorum yani o öğretim üyesinin tek görevi bu olmalıdır böylece sorunların büyük çoğunluğu ortadan kalkar” (ÖE 5).

“Zaman zaman şunu da yaşadık, bazı öğretmenler sınıfında yabancı birini istemiyorlar. Bu bazen gözlemlenmekten hoşlanmadıkları için oluyor bazen de sınıf zaten yeterince kalabalık, ondan da istemeyen öğretmenler var. Öğretmen adaylarının kendi sınıfının başarısını düşeceğini düşünenler de oluyor arada. Ama okul müdürü, koordinatör onu görevlendiriyor. Tecrübeli bir öğretmendir, iyi bir öğretmendir diye. Ama öğretmen diyor ki ben sınıfımda biri olduğu zaman tedirgin olurum, bu beni psikolojik olarak etkiler, ben istemiyorum diyor. Bir başkası benim yetiştirmem gereken konular var, öğretmen adaylarıyla öğretmencilik oynarsam derslerim yetişmez, sınıfımın başarısı düşer diyenler oluyor. Zaman zaman da öğretmenliği sevmeyen öğretmenlerle karşılaştık. Öğretmen adaylarına “ne yapacaksınız öğretmenliği? Öğretmenlikten ayrılın” diyenler oldu. Tabi bu tür öğretmen davranışları öğrencilerimizi, öğretmen adaylarını çok olumsuz etkiledi” (ÖE 6).

Öğretmenlik uygulaması dersinin süreç boyutunda değerlendirilmesi bağlamında öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda bulgular yukarıda sunulmuştur. Stufflebeam’in BGSÜ modeli temelinde öğretmenlik uygulaması dersinin öğretim elemanları görüşleri doğrultusunda “Ürün” boyutundaki değerlendirmesine ilişkin bulgular ise takip eden başlıkta ele alınmıştır.

4.2.4. Uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin “Ürün” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlik uygulaması dersinin “ürün” bağlamında değerlendirmesi amacıyla öğretim elemanlarına söz konusu dersin öğretmen adaylarının mesleki açıdan ne tür ihtiyaçlarına yönelik bir temel sağladığını, lisans eğitimleri boyunca aldıkları kuramsal derslerle bağlantılı bir rol oynayıp oynamadığını, öğretmenlik mesleğine yönelik teşvik edici bir rol oynayıp oynamadığını, kuramsal derslerde edindikleri bilgileri hangi boyutta kullanma fırsatı bulduklarını ve öğretmen yeterlikleri bağlamında ne tür katkı sağladığını sorgulayan sorular yöneltilmiştir.

Görüşmelerin çözümlemesinden elde edilen bulgular ışığında öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki açıdan ihtiyaçlarına yönelik temel sağlama bağlamında onlara gerçek meslek yaşamlarında karşılaşacakları öğrenci profilleri hakkında bilgi edinme, sınıf yönetimi gibi konulardaki eksikliklerini giderme, öğretmenlik yapıp yapmama konusunda bir karar verme, deneyim kazanma, yöneticilerle ya da öğrencilerle sorunları çözme becerisi edinme ve öğretmenlik ile ilgili diğer konularda bir takım ihtiyaçlarına temel oluşturacak bilgi ile donanmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Örneğin öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarına sınıf ortamı ile ilgili deneyim kazandırdığını ve onları mesleğe karşı isteklendirdiğini düşünen bir katılımcı (ÖE 1) bu konuda görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

“Ya aslında bazı şeylerimiz var, şimdi öğrenci çok, 4. Sınıfa gelene kadar öğretmenlik mesleğini çok seviyor. Staja gittiği zaman bazen mesleğe karşı isteğini kaybetmiş oluyor. Yani daha başlamadan tükenmişlik sendromu başlıyor işte o yüzden bence burası çok güzel şeyler de veriyor. Yani ne tür öğrencilerle karşılaşacaklar, nasıl davranmaları gerekiyor, sınıf yönetimi konusunda ne yapmaları gerekiyor, çok güzel bir deneyim oluyor” (ÖE 1).

Öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarını gelecekteki meslek yaşamlarına hazırladığına, mesleki deneyim kazandırdığını ve meslek seçimi noktasında karar vermelerine yardımcı olduğunu düşünen bazı öğretim elemanları görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir;

“Yani uygulama açısından sıkıntıları görebiliyorlar. Aslında şunu da görüyorlar, mesela milli eğitime gidiyorlar, milli eğitimde çalışıyorlar ya işte bu deneyimden sonra ben milli eğitimde çalışmak istemiyorum diyen öğrenciler oluyor. Belki onların geleceklerini planlama açısından da bu öğretmenlik uygulaması önemli aynı. Milli eğitimin çizdiği profil onlara bir gelecek konusunda da yönlendirme oluyor yani” (ÖE 2).

“Öğretmen adayının en büyük ihtiyacı bence tecrübe ve pratik. Bu manada da işte öğrenciler gerçek bir âlemde yani MEB okullarında okul nedir, öğretmenlik nedir, onu öğreniyorlar. Öğretmenlik tecrübesini bir şekilde görmüş oluyor. Bu kesinlikle önemli bir ihtiyaç

ve bu ihtiyaçları görmeleri lazım. Kendilerinde neler eksik, ne fazla onu görüyorlar” (ÖE 3).

Bir başka öğretim elemanı (ÖE 6) ise öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları için mesleki deneyim kazandırmanın yanı sıra genel yaşam anlayışlarına da katkı sağladığını şu sözlerle belirtmiştir;

“Bence birçok ihtiyaçlarına cevap kazandırıyor. Örneğin zamanını planlamayı öğreniyorlar, ders programı yapmayı, ders materyali hazırlamayı öğreniyorlar. Sorunlarla yani gerek idareden kaynaklana gerekse öğrencilerden kaynaklanan sorunlarla başa çıkmasını öğreniyorlar. Bazı okullar fotokopi çekmelerine bile izin vermiyor bu tür durumlarda ne yapabileceklerini öğreniyorlar. Sendika nedir onu öğreniyorlar öğretmenler odasında otururken mesela. Öğrencilere nasıl davranacaklarını öğreniyorlar, hatta çoğu zaman nasıl davranılmayacağını gözlemleyerek öğreniyorlar bunu. Ee tüm bu öğrendikleri onları hem öğretmenliğe hem de gerçek yaşamda yüzleşecekleri sorunlara yönelik ihtiyaçlarına temel oluşturuyor” (ÖE 6).

Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca aldıkları derslerin öğretmenlik uygulaması dersine katkısı olup olmadığı ve eğer katkısı varsa ne boyutta katkı sağladığı da öğretim elemanlarına söz konusu dersin ürün boyutunun değerlendirilmesinde sorulan diğer bir soru olmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca aldıkları diğer dersleri tamamlayıcı nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenlik uygulamasını diğer alan derslerini tamamlayıcı ve iç içe olduğunu düşünen öğretim elemanlarından birisi (ÖE 1) şunları ifade etmiştir;

“Bence alan derslerini tamamlayıcı niteliktedir. Çünkü alan dersinde çocuklara yabancı dil dersi veriyoruz, gidiyor orda karşısında bir grup var öğrendiklerini uyguluyor. Ya da işte materyal geliştirme dersi veriyoruz, öğrenciler gidiyor o materyalleri kullanıyor, ya mesela testing dersimiz var, orda gidiyor öğrencilere ölçme konusunda bir çalışma yapıyor. Kesinlikle avantaj sağlıyor, hatta iç içe bence”.

Öğretmenlik uygulaması dersinin diğer dersleri tamamlayıcı özelliği olduğunu düşünen bir başka öğretim elemanı da (ÖE 3) görüşlerini şöyle belirtmiştir;

“Biz 4 yıl boyunca öğretmen adaylarımıza alanla ilgili dersler veriyoruz. Yani işte öğretmenlik nasıl olur? Hangi yöntemle İngilizce öğretilir gibi ya da çocuklara yabancı dil öğretimi, materyal nasıl geliştirilir gibi onlarca ders var. Şimdi öğrenciler bunları bir şekilde teorik olarak alıyorlar. Kısmen de biz bunları üniversitede derslerimizde uygulamaya çalışıyoruz. Ama uygulattığımız ortam tam olarak o çocukların uygulama alanı değil. Öğrendiklerini uygulama alanı değil. Ama uygulama okuluna gittikleri zaman kesinlikle bu yaptıklarının ne kadar doğru ne kadar yanlış, ne kadar etkin olduklarını uyguluyorlar ve bu şekilde daha iyi öğrenmiş oluyorlar. Bu anlamda tamamlayıcı bir niteliği var bence”.

Öğretmenlik uygulaması dersini diğer dersleri özellikle alan eğitimi ile ilgili dersleri tamamlayıcı bir uygulama alanı olduğunu düşünen bir öğretim elemanı (ÖE 4) ise bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir;

“Tamamlayıcı nitelikte bence. Ama ne açıdan tamamlayıcı? Hangi alan derslerini tamamlayıcı? Mesela bizim ELT derslerini tamamlayıcı nitelikte, çünkü zaten biz onlara sınıfta ne yapacağını anlatıyoruz. Şunu öğretirken nasıl yapacağını onu anlatıyoruz. Ama hani dil bilimi gibi kuramsal dersleri düşündüğümüzde ise onları öğrencilerimizin içselleştirebilmesi ve öğretmenlikte hayata geçirebilmeleri için daha uzun süre öğrencilerle çalışmaları gerekiyor. Öyle bir durumda da biraz yüzeysel kalabiliyor. Ama onun dışında bire bir sınıf içinde yapılacak ders anlatımıyla ilgili olarak birçok alanda tamamlıyor”.

Lisans eğitimleri boyunca aldıkları kuramsal dersleri uygulama şansı elde ettikleri için öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki eğitimlerinin tamamlayıcı unsuru olduğunu belirten bir başka katılımcı (ÖE 6) da görüşlerini şöyle dile getirmiştir;

“Öğretmenlik uygulaması bir öğretmen adayının yetişmesindeki en önemli basamaktır. O aşamaya gelinceye kadar birçok kuramsal ders alıyorlar. Bir yerde okumuştum, kuramsal bilgi ile uygulama arasında köprü olarak tanımlıyordu öğretmenlik uygulamasını. İşte bu anlamda ben de aynı düşünüyorum. Bu ders bir köprü oluyor, öğrendikleri kuramsal bilgileri kullanabilecekleri meslek yaşamlarına başlamadan önce bu köprüden geçmeliler. Bu köprüden geçerken de o bilgilere ihtiyaçları var, kuramsal bilgi ve uygulama bilgisi bir araya geliyor ve birbirini tamamlıyor bu derste”.

Öte yandan lisans eğitimleri sırasında aldıkları kuramsal bilgileri yetersiz ya da çok fazla idealleştirilmiş olduğunu dolayısıyla da öğretmenlik uygulaması sürecine pek katkısı olmayabileceğini iddia eden iki öğretim elemanı ise bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir;

“Alan dersleri ile şöyle bir şey var, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı alan derslerinin uygulama okullarındaki derslere kendilerine hazırladıklarını hissediyor. İngilizce öğretimi ile ilgili derslerin bile eksik kaldığını, dersleri yeteri kadar ideal ortamda işlemediklerini düşünüyorlar. Burada bir kısmında haklı olabilir ama bir kısmında haksız bence. Ama yine de uygulama okullarına gittiklerinde öğrendiklerini kullanamadıkları için şaşırıldıklarını söyleyebilirim. Yani tam anlamıyla tamamlayıcı diyemiyorum” (ÖE 5).

“Aslında biz buradaki derslerde ideali öğretiyoruz. Ama oraya gittiklerinde ideali çok fazla yapamıyorlar. En basiti biz burada İngilizce dersi anlatıyoruz, onlar orda İngilizce ders anlatamıyorlar. İşte tamamlayıcı nitelikte değil aslında, şöyle diyelim burada öğrendiklerinin hepsini uygulayamıyorlar. En basitinden İngilizce ders anlatamıyorlar, onu görüyorlar. Hani kimi okullarda sadece Türkçe üzerinde ders anlatılıyor. Bu sefer “biz nasıl ders anlatacağız” soruları gelebiliyor. Buradakinden daha sınırlı uygulamada yaptıkları. Ters orantılı” (ÖE 2)

Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca öğrendikleri kuramsal bilgileri hangi öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında kullanma olanağı bulup bulmadıkları da söz konusu dersin ürün bağlamında değerlendirmesinde öğretim elemanlarına sorulan bir başka soru olmuştur. Bu konuda görüş belirten öğretim elemanları şunları söylemişlerdir;

“Yani öğrendiklerinin büyük bir çoğunluğunu kullanıyorlar bence. Oradaki ders anlatım deneyimleri onlara çok yol açıyor. Bence kullanıyorlar” (ÖE 1).

“Hemen hemen bütün boyutlarda, her yönden burada öğrendikleri bilgileri kullanmaya çalışıyor öğrencilerimiz. Bu da hani yeterli mi diye sorarsanız bazıları için yeterli olmuyor ama yine ellerinden geldiği kadar, öğrendikleri kadarını yansıtmaya çalışıyorlar” (ÖE 3).

“Aslında bir tek burada çocuklara yabancı dil öğretimi, materyal geliştirme gibi derslerin etkili olduğunu düşünüyorum. O da olumlu anlamda değil. Öğrendiklerinin çoğu şeyin de verimli olmadığını

biliyorum. Ancak uygulamaya geçtiklerinde bu alanlara keşke daha çok çalışsaymışım, keşke bu alanlarda daha etkin bir şekilde ders sürecinden geçseymişim dediklerini de duyuyorum zaman zaman” (ÖE 5).

Ürün değerlendirme bağlamında öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarını mesleğe isteklendirip isteklendirmedeği ve eğer isteklendiriyorsa nasıl olduğu sorulduğunda ise öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu adayları öğretmen olmaya, öğrencilerle bir arada olmaya isteklendirdiğini ve kendilerinin öğretmen olma potansiyelini keşfettiklerini belirtirken bazıları da olumsuz yönde yani öğretmen olmama açısından bir isteklendirme yaptığını belirtmiştir. Örneğin katılımcılardan birisi (ÖE 2) *“zaman zaman uygulama okullarında öğrencilerin o civil civil hallerini görüyorlar, tam yerimdeyim, çok sevdim öğrencileri diyen var, ben milli eğitimde çalışmayacağım diyen de var. Yani olumlu da olumsuz da etkilenebiliyorlar uygulama dersine bağlı olarak”* diyerek bu konudaki görüşlerini belirtmiştir. Benzer şekilde, ÖE 1 de öğretmen adaylarının ders anlatabileceği yaş grubu hakkında bilgi sahibi olup öğretmenliği sevmeye başlaması yönünden öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarını isteklendirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir;

“Genellikle mesleğe yönelik isteklerini artırıyor bu ders. Şöyle bir şey oluyor öğrencilerde mesela, çocukları sevmeyen öğrencilerim uygulamaya gittikleri zaman diyorlar ki “hocam kendimizi keşfettik biz. Biz aslında çocukları seviyormuşuz”. Ya da tam tersi de olabiliyor bazen yani “ben çocuklara öğretmenlik yapmak istiyorum” diyor gidiyor öğretmenlik uygulaması dersine “yok hocam ben yetişkinlere yapayım” yani kendini tanıması açısından, kendini keşfetmesi açısından da bence yardımcı oluyor”(ÖE 1)

Benzer şekilde bir başka öğretim elemanı da (ÖE 4) öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarını öğretmen olmaya isteklendirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir,

“Yani başlarda mesela öğretmen olmayı çok düşünmeyip de öğretmenlik uygulamasından sonra “hocam güzelmiş” diyen öğrencilerimi biliyorum. Birçoğu insanlarla çalışmayı sevdiikleri için hani o bire bir etkileşimi gördükleri için öğretmen olmak hoşlarına gitti. Bir kısmı hedeflerine ulaşabileceklerini gördüler, o hoşlarına gitti. Eeee bir kısmı için de öğretmenliği yapabildiklerini gördüler.

Herkes için de yapabildiğini görmek motive etmez mi? işte o açıdan öğretmen adayları da öğretmen olmaya istekli hale geliyorlar”.

Mesleğe yönelik karar vermede öğretmenlik uygulaması dersinin olumlu etkisi olduğunu belirten bir öğretim elemanı (ÖE 5) ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

“Öncelikle bu mesleğe uygun olup olmadıklarını sorguluyorlar daha sonra hazır olup olmadıklarını sorguluyorlar rahat da Bu süreçten sonra okutman olmam da bence daha iyi deyip karar değiştirenleri görüyorum. Her şeyden önce bir öğretmen mesleki olarak öğretmenliğin uygun olup olmadığını düşünmenin açısından önemli bu dönem”.

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarını mesleki anlamda olumsuz yönde yönlendirdiğini düşünen bir öğretim elemanı (ÖE 3) de görüşlerini şöyle betimlemiştir;

“Öğretmen adayları uygulamaya gittikten sonra ben öğretmen olmayacağım diye karar verebiliyor bazen. Tabi bu yüzde bir, yüzde ikidir belki ama öyle öğrencilerimiz de çıkıyor. Yani öğrencileri hangi açıdan teşvik ediyorsanız işte nedir, aslında birçoğunu öğretmen olmaya teşvik ediyor ama teşvik etmeyici durumlar da var. Bana göre bu da önemli, mesleki anlamda ne yapamayacağını görüyor ve ona göre kararlar veriyor. Ne bileyim öğretmen olma dışında bir meslek seçiyor mesela”.

Bir diğer öğretmen adayı da (EÖ 6) da öğretmenlik uygulaması dersinin adayları mesleğe yönelik isteklendirme yönündeki görüşlerini şöyle belirtmiştir;

“Bu ders öğretmen adaylarını çok çeşitli boyutlarda mesleğe isteklendiriyor bence. Öncelikle öğretmeye isteklendiriyor, uygulamada çocukların öğrenme isteklerini görünce bizimkilerde öğretim isteği artıyor. Ne kadar güzel hazırlanırlarsa derslerin o kadar sorunsuz gittiğini görüyorlar, böylece derse hazırlıklı girmeye, öğretim materyali hazırlayarak girmeye istekli oluyorlar. Yani aslında daha güzel öğretmen olmaya teşvik ediyor bu ders”.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sonunda öğretmenlik mesleğine yönelik ne tür gelişimler sergiledikleri de dersin ürün değerlendirme bağlamında öğretim elemanlarına sorulan sorulardan birisi olmuştur. Bu kapsamda öğretim elemanlarından birisi (ÖE 4) “çok fazla bir gelişim gördüğümünden emin değilim” diyerek öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki

gelişimlerine yönelik bir ilerleme görmediği yönünde bir görüş belirtirken, diğer öğretim elemanları öğretmen adaylarında ders sonunda gelişim gördükleri boyutları aşağıda aktarılan sözleriyle ifade etmişlerdir.

“Olgunlaştıklarını görüyorum öğrencilerin, yani mesela burada kendileri sorun çıkarırken oraya gittiklerinde sorun çözücü olmaya başlıyorlar. Yani hani uygulama sonrasında neredeyse hepsi sorumluluk almayı öğreniyorlar, bunlar güzel şeyler. Kişiliklerinde çok büyük bir gelişme oluyor. Yani çok olumlu şeyleri var aslında bu dersin. O yüzden de bu dersin daha çok olması gerektiğini düşünüyorum” (ÖE 1).

“Bu ders bittikten sonra genelde aldığımız yorumlar çok önemli, ben bunları çok ciddiye alıyorum. Özellikle de dosyalarda o bölümleri okuyorum. Neler önermişler, neler edinmişler diye. Kimisi sadece bana yaptıklarını anlatıyor, kimisi de dersin onlara katkısını. İşte ortamı sevdiğelerini, sınıf yönetimi konusunda çok şey öğrendiklerini, teorik bilgilerin sınıf ortamında ne kadar yetersiz kaldığını, kendilerinin ne kadar geliştirmelerini gerektiğini gördüklerinin söyleyenler var. Bu dersin çok şey kattığını, oradaki sorunları tartışarak bir şeyler öğrendiklerini, oradaki öğretmenlerin onlara çok iyi rehberlik ettiğini söyleyenler var. Yani çok güzel dönütler gelebiliyor. Bu aslında işte gene öğrencilerin bakış açısıyla orantılı. Kimisi sadece gidiyor ve görevi yerine getiriyor. Kimisi de gerçekten uygulamadan mesleki anlamda çok şey öğreniyor, yani isteyene çok şey katıyor” (ÖE 2).

“Yani şimdi baktığımız zaman öğrencilerin gösterdikleri gelişim ciddi manada değişiyor yani şöyle söyleyeyim, gözle görülebilecek gelişimleri oluyor. Mesela ilk günlerini hatırlıyorum ben öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarımızın, daha çekingen, daha ne bileyim, şeydi, kaygıları yüksekti. Ama her geçen gün, sınıf ortamında ders anlattıkça, ne bileyim, biz öğrencilerle iletişime geçtikçe, bu kaygıları, endişeleri, stresleri azalmaya başlamıştı. Kendilerini biraz daha emin hissetmeye başladılar. Bu da tabii ki ciddi manada gelişim olmuş oluyor onlar için. Bu anlamda faydalı bir süreç oluyor, kesinlikle öğretmen adaylarına mesleki açıdan katkı sağlıyor” (ÖE 3).

“Uygulama öğretmenlerinin geliştikleri en önemli nokta okul iklimine uyum sağlayıp sağlayamama kısmında yoğunlaşıyor bence. Bunun dışında bu sürecin onlarda ortaya çıkardığı gelişim bence mesleğin çok da kolay olmadığını, zorlukları olduğunu görüp en azından ileride öğretmen olunca şunu şunu yapmam gerekecek diye kafalarında bir şeylerin erkenden oluştuğunu görüyorum” (ÖE 5).

“Daha önce de belirttiğim gibi, öğretmen adaylarımız mesleki açıdan çok gelişim gösteriyorlar, hani tam anlamıyla öğretmen olmuyorlar belki ama o yolda ilk adımlarını atıyorlar ve uygulama sonrasında artık yere daha sağlam basıyorlar. Bizim burada öğretilmediğimiz bazı noktalar var, veli toplantısı nasıl yapılır, nöbet tutmak nedir, e-okul nasıl bir şeydir, ya da yoklama defteri nasıl doldurulur, hatta akıllı tahta nasıl kullanılır gibi. İşte uygulama sonrasında tüm bu konularda donanımlı hale geliyorlar. Öğrenciyle nasıl konuşulur, veli ile nasıl iletişim kurulur, törenlerde ne yapılır gibi birçok açıdan öğretmen adaylarımız gelişim gösteriyorlar bence” (ÖE 6).

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde yanıt aranan bir başka soru ise, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarına öğretmenlik yeterlikleri bağlamında ne tür bir katkı sağladığı olmuştur. Bu soruya verilen yanıtlardan öğretim elemanlarının bir tür öz eleştiri yaparak bu dersin ve kendilerinin öğretmen adaylarını öğretmen yeterlikleri bağlamında hazırlamak açısından istenilen düzeyde bir katkı yapamadıklarını düşündüklerini belirlenmiştir. Örneğin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikler açısından gelişimi yönünde öğretmen adaylarından aldıkları geri bildirimleri uygun yerlere iletememenin bir sorun olduğunu belirten bir öğretim elemanının görüşleri şu şekildedir;

“Aslında keşke daha çok şey yapılabilsek ama çok fazla bir şey yapıldığını sanmıyorum. Bizler öğrencilerimizle konuşuyoruz ama o öğrencilerden aldığımız feedbackleri bir yerlere gönderilebilse, mesela ne bileyim Milli Eğitim paydaşlarımızdan bir tanesi, onlarla paylaşabilsek bazı şeyleri, daha çok katkı sağlayacağını düşünüyorum. Ama bizim genelde kendi içimizde kalıyor bu konuştuklarımız. Sanki böyle şey gibi ne olması gerektiğini biliyoruz da bu bilgi kendi içimizde dönüp dönüp duruyor yani. Gerçek anlamda öğretmenlik uygulaması derslerinin başarılı olabilmesi için Milli Eğitim ile daha iyi bir işbirliği olması lazım, bizdeki sorun o. Bu arada Milli Eğitim de bizimle çok işbirliği içerisinde değil. Yani YÖK de öyle, o da Milli Eğitimle çok ciddi işbirliği içerisinde değil. Keşke daha işbirlikçi olabilsek de mesleki yeterlikler açısından bu dersti daha işlevsel yapabilirsek ama olmuyor maalesef” (ÖE 1).

Öğretmen yeterlikleri bağlamında öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında fazla bir bilgilendirme yapmadıklarını belirten bir öğretim elemanı (ÖE 2) ise şunları ifade etmiştir;

“Öğretmen yeterlikleriyle ilgili açıkçası öğretmenlik uygulaması dersinde çok fazla konuşmuyoruz. Konuştuğumuzu düşünmüyorum ya da ben en azından konuşmuyorum. Ama öğretmen yeterliklerini, özellikle milli eğitimin koyduğu öğretmen yeterliklerine ben özel öğretim yöntemleri dersinde daha çok tartışıyorum. O 3. sınıf dersi. Öğretmenlik uygulaması dersinde konuşmadım, zaten dersin sonu genelde dönemin sonunda öğrencilerin iyice yorulduğu, sıkıldığı bir döneme geldiği için çok fazla konuşulacak bir şey de kalmıyor. Yeterlikler konusunda genel anlamda bir şeyler yapıyoruz belki ama bu derse özel bir şey yapamıyoruz”.

Öğretmen adaylarına bu ders kapsamında sadece var olan durumlarını gözlemleyip o boyutta bir katkı yapmaya çalıştıklarını ve genel anlamdaki öğretmen yeterlikleri boyutunda katkı yapamadıklarını belirten bir öğretim elemanı (ÖE 4) ise şunları söylemiştir;

“Ben kendi dersim için konuşayım, öğrencilerimiz gözlemledikten sonra ve uygulama sürecini bitirdikten sonra, ileriye dönük gelişebilmeleri için yaptığımız pek bir şey yok aslında. Ne yapıyoruz dersiniz, feedback vermek hani ne yaptın, ne yapabilirirdin, başka ne olabilirdi gibi gözlemediğimiz dersle ilgili konuşmak. E onun dışında da genel olarak kendilerini geliştirmeye ihtiyaçları var, onu da konuşmak lazım ama olmuyor. İleriye dönük olarak bunu da geliştirebilirirdin, bundan sonra şöyle yapabilirsin olarak bitiyor”.

Öğretmen yeterlikleri açısından öğretmen adaylarına katkı sağlayıcı etkinlikler yapamadıklarını düşünen bir başka öğretim elemanı (ÖE 5) da görüşlerini şöyle belirtmiştir;

“Öğretmen yeterlikleri noktada bu dersin pek bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Öğrenciler ciddi bir şekilde materyal hazırlama, ünite planlama, özellikle değerlendirme yapma, sınav hazırlama ve okuma gibi süreçleri etkin bir şekilde katılmıyor bu süreçte. Dolayısıyla bu bir ciddi sıkıntı teşkil etmektedir. Öğretmen hazırlayan, öğretmen yetiştiren bir kurumda kuramsal bilgiden okul ortamına yani pratiğe geçişin çok daha ciddiye alınması gerekir. Bir ders yerine bir dönem olarak değerlendirilmesi ve bundan sorumlu bir proje uzmanı hocanın ya da bir ekibin olması gerektiğine ve onların inisiyatifinde olup genel bütüncül bir değerlendirmeyle bir kişinin öğretmen olup olamayacağına karar vermeleri gerektiğini düşünüyorum. KPSS sınavından sonra mülakat konulması da aslında herkesin öğretmen olamayacağını, yani böyle bir düşüncenin de en azından uygulamada yönetmeliklerle bağlandığını görmekteyim.

Dolayısıyla bu mülakatın her şeyden önce bilim insanları tarafından ilk aşamada yapılması gerektiğini düşünüyorum”

Öğretmen yeterlikleri açısından öğretmenlik uygulaması dersinin birçok boyutta eksik kaldığını düşünen bir öğretim elemanının (ÖE 6) görüşleri ise şöyledir;

“Eğer konu öğretmen yeterlikleri ise sadece bu öğretmenlik uygulaması dersi açısından bakılmamalı, tüm lisans programının bu bağlamda yeniden ele alınması gerekir. Bu programların öğretmenleri meslek etiği açısından yetiştirmesi gerekiyor, teknoloji kullanımı noktasında geliştirmesi gerekiyor. Belki alan bilgisini veriyoruz ama milli değerler konusunda, mevzuat bilgisi konusunda hiçbir şey vermiyoruz. Biliyorsunuz bunlar da öğretmen yeterlikleri arasında. Öğretim planlama gibi bir ders var lisans programında ama sadece bilgi aktarımı yapıyor o derslerde bildiğim kadarıyla. Mesleki gelişimleri takip etme diye bir yeterlik alanı var, biz öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında bu konuda hiçbir şey yapmıyoruz. Tek yaptığımız öğrenme ve öğretme süreci boyutunda kalıyor”.

Öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda öğretmenlik uygulaması dersinin ürün boyutunda değerlendirilmesine ilişkin bulgular yukarıda sunulmuştur. Takip eden bölümde ise öğretmenlik uygulaması dersinin diğer bir paydaşı olan uygulama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda söz konusu dersin bir değerlendirilmesine ilişkin bulgular paylaşılacaktır. Ancak, uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde sadece süreç boyutunda aktif olarak görev aldıkları için söz konusu dersin uygulama öğretmenleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesinde süreç boyutuna ilişkin bulgulara yer verilecektir.

4.3. Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersinin “Süreç” Boyutunda Görüşlerine İlişkin Bulgular

Uygulama öğretmenleriyle yapılan bire bir görüşmelerde öğretmenlik uygulaması süreci için hazırlanan kılavuzda ve diğer kaynaklarda uygulama öğretmenlerin görev ve sorumlulukları olarak tanımlanan on üç ana başlıkta hazırlanan sorular sorulmuştur. Bu on üç temel başlık genel hatlarıyla şunları kapsamaktadır; “sınıfımızdaki öğrencileri tanıma”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme”, “okul, aile ve toplum ilişkileri”, “program ve içerik bilgisi”, “ulusal ve evrensel değerlere önem vermek”, “öz değerlendirme

yapmak”, “kişisel gelişimi sağlamak”, “mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama”, “okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama”, “mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme” ve “okul-üniversite işbirliği”.

Sınıfımızdaki öğrencileri tanıma temel alanında uygulama öğretmenleriyle bire bir yapılan görüşmelerde öncelikli olarak öğretmen adaylarının uygulama okulundaki öğrencileri tanınmasına yönelik her hangi bir etkinlik yapıp yapmadıkları, yapıyorlarsa ne tür etkinlikler yaptıkları ve bir sonraki öğretmenlik uygulamasında bu anlamda farklı ne tür etkinlikler yapmayı planladıklarını sorgulayan yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerin çözümlemesinden elde edilen verilerin içerik analizleri uygulama öğretmenlerinin tamamının öğretmen adaylarının uygulama okulundaki öğrencileri tanınmasına yönelik etkinlikler düzenlediklerini ortaya çıkarmıştır. Bazı uygulama öğretmenleri (UÖ 1, UÖ 2, UÖ 3, UÖ 4, UÖ 8, UÖ 10, UÖ 11) öğretmen adaylarına uygulama yapacakları sınıflardaki öğrenciler hakkında bilgi verdiklerini, özellikle özel durumu olan öğrenciler hakkında dönem başında öğretmen adaylarını bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin UÖ 2 “*ders öncesi sınıf ve öğrenci profili ile bilgi vererek*” yönlendirme yaptığını ifade ederken UÖ 3 “*sınıf ve öğrencilerin genel durumu hakkında bilgi veririm. Özel durumu olan öğrenci varsa özellikle belirtirim*” diyerek bu konuda yaptığı yönlendirmeler hakkında bilgi vermiştir. Benzer şekilde bir başka uygulama öğretmen (UÖ 8) de “*adayların ilgilerini çeken veya çok özel öğrencilerle ilgili tenefüslerde bilgi veriyorum*” diyerek uygulama öğretmenlerinin uygulama okulundaki öğrencileri tanımalarına yönelik olarak yaptığı etkinlikler hakkında bilgi vermiştir. Bazı uygulama öğretmenleri (UÖ 7, UÖ 13, UÖ 14) ise kendi sınıflarını gelecek öğretmen adayları konusunda bilgilendirdiklerini ve öğretmen adaylarını sınıfta tanıttıklarını belirtmişlerdir. Örneğin UÖ 7 “*öğretmenlerimizi [öğretmen adaylarını] sınıfa tanıtıp, ders işleyişi içinde bizim öğrencilerimizi tanımaları sağlıyorum*” derken UÖ 13 de “*her dönem başında aday öğretmenlerin geleceğini öğrencilerime söylüyorum, bir tür daha rahat tanışıp kaynaşmaları için ortamı hazırlamış oluyorum*” sözleriyle öğretmen adaylarının öğrencileri tanınması için yaptıkları etkinlikleri belirtmişlerdir. Diğer uygulama öğretmenleri (UÖ 5, UÖ 6, UÖ 9, UÖ 12, UÖ 15) ise doğal süreç içinde öğretmen

adaylarının uygulama sınıfındaki öğrencileri tanımalarına yardımcı olmak için sınıfındaki öğrencilere isimleriyle hitap etkilerini ya da öğrencilerle öğretmen adayları arasında tanışma etkinlikleri düzenlediklerini belirtmişlerdir. Örneğin UÖ 12 *“onlar gözlem yaparken ben öğrencilere isimleriyle hitap ederek ilk adımı atıyorum. Gerektiğinde öğrencilerin durumlarıyla ilgili kritikler yapıyoruz”* derken UÖ 9 da *“öğrencilerle İngilizce konuşarak tanışmalarını ve haftanın konusuyla ilgili diyalog kurmalarını sağlıyorum, süreçte etkinlikler yaparken öğrencileri de tanımış oluyorlar”* sözleriyle öğretmen adaylarının uygulama yapacakları sınıflardaki öğrencileri tanıma noktasında yaptıkları etkinlikleri aktarmışlardır. Uygulama öğretmenlerinin büyük çoğunluğu öğretmen adaylarının uygulama okulundaki sınıf ve öğrenciler ile tanışma etkinlikleri sırasında her hangi bir sorun ile karşılaşmadıklarını belirtirken iki uygulama öğretmeni (UÖ 11 ve UÖ 12) sınıfları kalabalık olduğu için bu tür etkinliklerin zaman aldığını sorun olarak belirtmişlerdir. Bu konuda UÖ 8 de öğrencilerin ilk başlarda uygulama öğretmenlerini abi/abla olarak gördüklerini ve bunu aşmak için uğraştıklarını *“öğrenciler üzerindeki abi-abla kavramlarını kaldırmaya çalışıyorum, öğretmen adaylarını da öğretmen olarak kabul etmelerini sağlamaya çalışıyorum ilk günlerde, tek sorun bu oluyor bazen”* sözleriyle bu aşamada yaşadığı sorundan söz etmiştir. Uygulama öğretmenlerin çoğunluğu ileriki uygulamalarda öğretmen adaylarının uygulama okulundaki öğrencileri tanımasına yönelik farklı bir etkinlik yapmayacağını belirtirken UÖ 2 velilerin de bu süreç hakkında bilgilendirilebileceğini, UÖ 5 öğrencileri ve uygulama öğretmenleri ile birlikte sınıf dışında ortak bir sosyal etkinlik yapılabileceğini, UÖ 6 hem öğretmen adaylarının hem de öğrencilerin ilk haftalarda yaka kartı kullanarak birbirlerini tanımalarını sağlamayı ve UÖ 15 ise daha doğal bir ortam oluşturarak tanışmalarını sağlayacak bir etkinlik yapmayı düşündüğünü belirtmiştir.

Uygulama öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde cevap aranan bir diğer soru ise uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının uygulama okulundaki öğretme-öğrenme süreçlerini planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi boyutunda destek sağlayıp sağlamadıkları, sağlıyorlarsa ne tür destek sağladıkları, bu bağlamda her hangi bir sorunla karşılaşp karşılaşmadıkları ve bir sonraki öğretmenlik uygulaması dersinde bu bağlamda farklı ne tür şeyler yapmayı düşündükleri

olmuştur. Görüşme yapılan tüm uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının uygulama okulundaki öğretme-öğrenme süreçlerini planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi boyutunda farklı boyutlarda destek sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına bu anlamda sağladıkları destekler konusunda bazı uygulama öğretmenleri görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir;

“Hangi sınıfa uygulama yapacaksa o sınıfın yıllık planını varsa kaynak olarak öğretmen kılavuz kitabı ve ilaveten kaynak kitaplar veriyorum. Yine kullanabilecekleri kaynak kitap ve internet adresleri, ders plan örneği, yazılı örnekleri vs veriyorum” (UÖ 3).

“Her ders öncesi ders planı yaparken önerilerimi söylüyorum ve ders bitiminde de geri dönüt oturumları yapıyorum, planlamayla ilgili neler yanlış neler uygun oldu onları konuşuyoruz” UÖ 6.

“Planlı düzenli çalışmaları, sınıfa hep B planı ile girmelerini öneriyorum” (UÖ 8).

“öğretmen adaylarının öğretme-öğretmen süreçlerini planlarken ve uygularken fikir alışverişinde bulunarak, alınabilecek önlemleri birlikte değerlendiriyoruz” (UÖ 9).

“Planlama sürecinde hedeflenen davranışlara veya kazanımlara uygun konu seçimi, uygun giriş yapma ve uygulama kısmında katkıda bulunurum” (UÖ 9).

“bazen 40 dakikalık ders süresinde birkaç etkinliği birden yapmak üzere hazırlık ve plan yapıyorlar. Bunun anlaşılabilirlik açısından karmaşa yaratacağını ifade ederek yardımcı oluyorum” (UÖ 11).

“Okulda uygulanan programa göre konuyu belirtmekte ve öğretme aşamalarında uygulayacakları yöntem ve teknikler hakkında katkı sağlarım” (UÖ 13).

“Amaçlı davranışlar sergilemeleri gerektiği, etkinliklerle ilişkin öğreneni etkin kılan, zevkli etkinlik tasarlayan ve günlük yaşamla ilişkilendiren hazırlık yapımları ve bunları öğretmeyi kolaylaştırmak için öğrenme süreçlerini materyalle desteklemeleri vurgularım”(UÖ 14).

“Planlaması yapılacak ders hakkında fikir alışverişi yapmak, materyal hazırlanması konusunda fikir vermek vb. yollarla katkı sağlamaya çalışıyorum” (UÖ 15).

Görüşmelerde uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının uygulama okulundaki öğretim-öğrenme süreçlerini planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi boyutunda gerek öğretmen adayları ile gerekse süreçten kaynaklanan her hangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan bir sonraki öğretmenlik uygulaması dersinde bu bağlamda farklı ne tür etkinlikler yapmayı düşündükleri sorulduğunda ise katılımcıların tamamının süreci daha iyi hale getirmek için bir takım öneriler getirdikleri görülmüştür. Örneğin, UÖ 1 öğretmen adaylarına ders kitaplarının, yıllık planlarının fotokopilerinin ve önceki yıllara ait yazılı sınav sorusu örneklerinin önceden verilmesinin bu konuda yararlı olacağını belirtmiştir. Bir başka uygulama öğretmeni (UÖ 15) ise öğretmen adaylarının uygulama okullarında daha fazla zaman geçirmesinin, dönem başında yapılan zümre toplantılarına da katılmalarının sağlanmasının bu anlamda onlara katkı sağlayabileceğini belirtmiştir.

Uygulama öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde cevap aranan bir başka soru da uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının uygulama okulundaki öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerini izleme ve değerlendirmelerini geliştirmeye yönelik katkı sağlayıp sağlamadıkları, sağlıyorlarsa ne tür bir katkı sağladıkları, bu bağlamda her hangi bir sorunla karşılaşp karşılaşmadıkları ve bir sonraki öğretmenlik uygulaması dersinde bu bağlamda farklı ne tür şeyler yapmayı düşündükleri olmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgular uygulama öğretmenlerinin tamamının öğretmen adaylarının uygulama okulundaki öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerini izleme ve değerlendirmelerini geliştirmeye yönelik katkı sağlamaya çalıştığını ortaya çıkarmıştır. Örneğin UÖ 2 “*ders içi performans ölçekleri hakkında bilgi veriyorum ayrıca değerlendirme yaparken ölçütlere uygun davranmaları gerektiğini hatırlatıyorum*” sözleriyle öğretmen adaylarına bu bağlamdaki katkısını açıklamıştır. Benzer şekilde UÖ 3 “*her ders sonu birlikte değerlendirme yapıyoruz. Gözlemlediğim eksiklikler varsa dile getiriyorum*” derken UÖ 4 ise “*öğrencileri değerlendirmeye yönelik kendi sınavlarım ile ilgili konuşuyoruz, örnek sınavlar ve puanlama sistemini gözden geçiriyoruz*” diyerek uygulama sınıfındaki öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerini izleme ve değerlendirme boyutunda öğretmen adaylarına sağladıkları

katkıyı belirtmiştir. Diğer uygulama öğretmenlerinden bazıları da öğretmen adaylarına bu konuda sağladığı destek konusunda şunları belirtmişlerdir;

“Aday öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerini izleme ve değerlendirmelerini geliştirmeleri için öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarını unutmamalarını ve bu süreçte bireysel farklılıkları dikkate almalarının önemini vurgularım” (UÖ 14).

“Öğrencilerle yakından ilgilenip, hatalarını düzeltmeleri ve öğrencileri cesaretlendirmelerinin yollarını rol model olarak aktarmaya çalışıyorum. Sonrasında da gözlemledikleri ders(ler) sonunda öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçleri hakkında öğretmen adaylarıyla fikir alışverişinde bulunurum” (UÖ 15).

Uygulama öğretmenlerinin neredeyse tamamı öğretmen adaylarıyla uygulama okulundaki öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerini izleme ve değerlendirme bağlamında her hangi bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtirken UÖ 5 öğretmen adaylarının ilk başlarda bu konuda zorlandıklarını gözlemlediğini ama süreç ilerledikçe bu sorunların ortadan kalktığını belirtmiştir. Benzer şekilde UÖ 15 de deneyime vurgu yaparak yaşanan küçük sorunların zaman içinde ortadan kaybolacağına ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

“öğretmen, öğrencisinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, dolayısıyla onların öğrenme ve gelişim süreçlerini izleme ve değerlendirme yapması da zaman içinde kazanılan bir deneyimdir. Bu bağlamda adaylarda zaman içinde bu işlemlerin nasıl yapıldığını kendiliğinden kazanacaklardır. O nedenle pek bir sorun yaşamadım”.

Öğretmen adaylarının uygulama okulundaki öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerini izleme ve değerlendirme bağlamında yaşanan sorunlara çözüm önerisi ve bir sonraki öğretmenlik uygulaması dersinde bu bağlamda farklı ne tür şeyler yapmayı düşündükleri konusunda ise hiçbir uygulama öğretmeni her hangi bir görüş belirtmemişlerdir.

Öğretmen adaylarının okul, aile ve toplum ilişkilerini algılama sürecini daha iyi tanımlarına yönelik uygulama öğretmenlerinin hangi boyutlarda destek sağladığı, bu bağlamda her hangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları ve daha sonraki öğretmenlik uygulaması derslerinde bu kapsamda her hangi bir değişiklik yapıp

yapmayacaklarını sorgulayan yarı yapılandırılmış sorular ile uygulama öğretmenlerinin okul, aile ve toplum temel alanındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının okul, aile ve toplum ilişkilerini algılama sürecini daha iyi tanımalarına yönelik olarak “*okul çevresinin ve velilerin sosyo-ekonomik durumlarıyla ilgili bilgilendirme yapma*” (UÖ 1, 10, 14), “*veli toplantıları hakkında bilgi verme*” (UÖ2, 12), “*veli toplantılarına katılımlarını sağlama*” (UÖ 3, 4, 5, 7, 8, 15), “*öğrenci-öğretmen-veli işbirliğinin önemini vurgulama*” (UÖ 6, 9) ve “*velinin eğitim öğretim üzerindeki etkileri, artıları ve eksilerini anlatma*” (UÖ 11, 13) gibi konularda destek sağladıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte en çok yaşanan sorun olarak ise öğretmen adaylarının veli toplantılarına katılımlarının gerçekleştirilememesi ve bu durumu uygulamalı olarak görememeleri olmuştur. Dolayısıyla bir sonraki öğretmenlik uygulaması dersinde bu bağlamda farklı ne tür şeyler yapmayı düşündükleri sorulduğunda ise uygulama öğretmenlerini tamamı öğretmen adaylarının veli toplantılarına ve okul, aile ve toplum ilişkileri bağlamında düzenlenen diğer sosyal etkinliklere de katılabileceği bir planlama yapılması önerilmiştir.

Program ve içerik bilgisi bağlamında ise uygulama öğretmenlerine öğretmen adaylarının program ve içerik bilgisini algılama sürecini daha iyi tanımalarına yönelik çaba ve katkılarının neler olduğu, bu bağlamda her hangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları ve ileriki öğretmenlik uygulaması derslerinde bu kapsamda neleri farklı yapmak istedikleri sorulmuştur. Verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının program ve içerik bilgisini algılama sürecini daha iyi tanımalarına yönelik olarak “*Türk Milli Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeleri bilmelerini sağlama*” (UÖ 14, 15), “*yıl içerisinde anlatılacak konu başlıkları ve konuları hakkında bilgilendirme yapma*” (UÖ 1, 10), “*derslerin programlarını, öğretmen kılavuz kitabını incelemeleri ve kullanılan ders kitaplarında müfredatın nasıl işlendiğini gösterme*” (UÖ 2, 3, 7, 8) “*müfredatla ilgili yönlendirme, bilgilendirme yapma*” (UÖ 11, 12), “*elektronik ortamda sınıflar için hazırlanmış belge ve dokümanlardan yararlanma*” (UÖ 9) ve “*ders anlatımı yapmadan önce adayların planlamalarını kontrol etme*” (UÖ 4, 5) gibi konularda katkı sağladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, elde edilen verilerden uygulama

öğretmenlerinin bu bağlamda her hangi bir sorunla karşılaşmadığı belirlenmiştir. Bir sonraki öğretmenlik uygulaması dersinde bu bağlamda farklı ne tür şeyler yapmayı düşündükleri konusunda ise “*yıllık planların her bir öğretmen adayına önceden verilmesi*” ve “*öğretmen adaylarının yararlanabileceği veya inceleyebileceği dokümanların kendilerine vererek veya bu konularda önceden bilgilendirilmelerinin*” yararlı olacağı yönündeki görüşlerin öne çıktığı belirlenmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde öğretmen adaylarının ulusal ve evrensel değerlere önem verme gereğini algılamalarına yönelik uygulama öğretmenlerin ne tür çaba ve katkıları olduğu, bu anlamda her hangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları ve ileriki öğretmenlik uygulaması derslerinde bu kapsamda neleri farklı yapmak istedikleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular uygulama öğretmenlerinin “*değerler eğitiminin önemini belirtme, milli ve ahlaki değerlerimizi yaşatarak örnek birer model olmalarını teşvik etme*” (UÖ 2, 14), “*ulusal bayramlar, anma törenleri ve diğer törenlerine katılımlarını sağlama*” (UÖ 1, 4, 9), “*ders içerisinde konunun bütünlüğüne göre değerler ve özel günler anlamında örtük öğretme yapmalarını sağlama*” (UÖ 5, 6, 7), “*milli ve insani değerlerimizi ön plana çıkarma*” (UÖ8, 15), “*etik öğretmen davranışları hakkında bilgilendirme yapma*” (UÖ 11, 12, 13) ve “*rol model olarak yol gösterme*” (UÖ 3, 10) gibi değişik yollarla öğretmen adaylarının ulusal ve evrensel değerlere önem verme gereğini algılamalarına yönelik etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir. Uygulama öğretmenlerinin tamamı bu süreçte her hangi bir sorun ile karşılaşmadıklarını ve ileriki öğretmenlik uygulaması derslerinde bu kapsamda farklı yapmak istedikleri her hangi bir uygulama olmadığını belirtmişlerdir. Ancak bir uygulama öğretmeni (UÖ 7) “*uygun bir planlama yapılarak öğretmen adaylarının uygulama okullarında zaman zaman hazırlanan ve ulusal ve evrensel değerler içeren programların hazırlanmalarına katılabileceklerini böylece daha fazla deneyim kazanabileceklerini*” önermiştir.

Uygulama öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde cevap aranan bir başka soru ise uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının öz değerlendirme yapmanın önemini kavramaları bağlamında ne tür etkinlikler yaptıkları, bu açıdan her hangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları ve bu kapsamda neleri farklı yapmak istedikleri

sorulmuştur. Elde edilen bulgular uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının öz değerlendirme yapmanın önemini kavramaları bağlamında çeşitli etkinlikler yaptıklarını, bu süreçte her hangi bir sorunla karşılaşmadıklarını göstermiştir. Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının öz değerlendirme yapmanın önemini kavramaları bağlamında yaptıkları etkinlikler ile ilgili olarak aşağıdaki görüşleri aktarmışlardır;

“Öğretmenlik mesleğinin zamanla tecrübe ile kazanıldığını, hayat boyu yeni bilgi ve değişimlere hazır olmaları gerektiğini ve hatanın her an olabileceğini, bu nedenle öz değerlendirme yapmanın önemli olduğunu kendi tecrübelerimle anlatırım” (UÖ 1).

“Eleştiriye açık olmaları, eksikliklerini tespit edip bunları gidermeye çalışmaları her zaman öğrenecekleri yeni bir şey olduğunu unutmamaları gerektiğini belirtiyorum” (UÖ 3).

“Ben eleştiriye açık bir insanım. Onların da öyle olmaları gerektiğini ve her zaman diğer okul ve öğretmenlerle tatlı bir rekabet havasında bir eğitim süreci geçirmelerini önerdim” (UÖ 4).

“Aslında adaylar çok güzel bir şey yapıyorlar. Bunun için video çekimi yapıyorlar. Ardından beraber izleyip değerlendirmesini yapıyoruz zaman zaman. Bu çok güzel bir öz değerlendirme oluyor bence” (UÖ 6).

“Dönem boyunca onlara objektif olmaları, ama daha çok zayıf ya da güçlü yönlerinin farkında olmalarını sağlamaları yönünde önerilerde bulundum” (UÖ 8).

“Her ders anlatım süreci sonunda kendilerinde beğendikleri ve eksik gördükleri yönleri kendilerinin bulmalarını istedim ve birlikte değerlendirme yaptık” (UÖ 11).

“İnsanın kendini değerlendirmesi önemlidir. Öğretmen adayları her derslerin sonunda ders kritiğini benimle ve arkadaşlarıyla yaptılar. İyi ve kötü yönlerini ifade ettiler. Bu öz değerlendirme açısından iyi bir etkinlikti bence” (UÖ 13).

“Öğretmen adaylarına sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalara eleştirel bir yaklaşımla bakabilme, yeni fikirlere açık olmaları gerektiği vurguladım. Onlarla öz değerlendirmeden elde ettikleri verileri kendilerini geliştirmek için kullanmalarının yararlarını tartıştım” (UÖ 14).

Öğretmen adaylarının kişisel gelişim sürecini daha iyi anlamalarına yönelik uygulama öğretmenlerini sergiledikleri çaba ve katkılar ile bu doğrultuda sergiledikleri çabalar sırasında her hangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları ve bu kapsamda sonraki yıllarda neleri farklı yapmak istedikleri sorulmuştur. Elde edilen veriler ışığında uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının kişisel gelişim sürecini daha iyi anlamalarına yönelik olarak çeşitli boyutlarda katkılarının olduğu, bu süreçte her hangi bir sorun yaşamadıkları ve bu kapsamda sonraki yıllarda farklı yapmak istedikleri her hangi bir şeyin olmadığı belirlenmiştir. Görüşmelere katılan uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının kişisel gelişim sürecini daha iyi anlamalarına yönelik sağladıkları katkılar bağlamında aşağıdaki görüşleri aktarmışlardır;

“Daima öğrenci önünde, dersliklerde dik bir duruş sergilemelerini ve dersin akışının kendi idarelerinde olduğunu söylerim” (UÖ 1).

“Kesinlikle çok kitap okumaları yönünde tavsiyede bulundum” (UÖ 2).

“Her şeyin planlı ve zamanında yapılması konusunda bilinçlendirmeye çalıştım” (UÖ 6).

“Adayın ilk günkü çaba ve heyecanı ile son günkü performansını değerlendirmesini konuşuyoruz. O farkları onlar da görüyorlar. Başta yapılan hata veya eksikliklerin sonunda tamamlanmasını görmelerini sağlıyorum. Dönem başındaki ve dönem sonunda sergiledikleri sınıf içi performansları ve sınıftaki öğrencilerin derse ilgilerini karşılaştırmasını yapmalarını sağlamaya çalışıyorum. Böylece onlarda kişisel gelişimlerini görebiliyordur umarım” (UÖ 7).

Derslerde daha fazla sorumluluk almalarını sağladım. Farklı öğretmenlerin sınıflarına yönlendirdim, gözlem yapmalarını sağladım” (UÖ 11).

“İnsanlar deneyim kazandıkça kendilerini daha çok geliştirirler. Ben de öğretmen adaylarına daha çok olumlu yönlerini söyleyerek, eksik yönlerini nasıl düzeltereklerini ifade ederek kişisel gelişimlerine yardımcı olmaya çalışırım” (UÖ 13).

Uygulama öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde yanıt aranan bir başka soru ise öğretmen adaylarının mesleki gelişmeleri izleme ve mesleğe katkı sağlama sürecini

daha iyi tanınmalarına yönelik ne tür etkinlikler yaptıkları, bu bağlamda her hangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları ve ilerideki uygulamalarda neleri farklı yapmak istedikleri sorulmuştur. Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının mesleki gelişmeleri izleme ve mesleğe katkı sağlama sürecini daha iyi tanınmalarına yönelik olarak belirttikleri görüşler arasında “gelen duyuruları takip etme” (UÖ 1, 10), “meslek ile gelişmeler hakkında görüş alışverişi yapma ve meslekteki kullanılan en son teknolojilerden faydalanma” (UÖ 2, 5) ve “yılsonu ve başında yapılan bilgilendirme toplantılarına, mesleki seminerlere katılma ve mesleki yayınları takip etme” (UÖ 3, 8, 14, 15) yönündeki görüşlerin öne çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca uygulama öğretmenlerinin bu süreçte her hangi bir sorunla karşılaşmadıkları ve ilerideki uygulamalarda farklı yapmak istedikleri bir uygulama olmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının kurumun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi sürecini daha iyi tanınmalarına yönelik uygulama öğretmenlerinin her hangi bir yönlendirme yapıp yapmadıkları bu kapsamda her hangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları ve sonraki uygulamalarda neleri farklı yapmak istedikleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının kurumun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi sürecini daha iyi tanınmalarına yönelik çeşitli boyutlarda katkı sağladıkları yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu görüşler arasında “sosyal kültürel faaliyetlerde, kutlama programları ve törenlerde ekip ruhuyla aktif ve resmi ya da gönüllü olarak katılma ve okulun her alanında (kutlamalar, sportif etkinlikler...) zaman geçirmelerini sağlama” (UÖ 1, 8, 9, 11, 14, 15) ve “kurumu tanıyıp, okuldaki teknolojik altyapıyı bilmelerini sağlama ve eksik gördükleri olay ve donanımı not alıp bu eksikliğin giderilmesi için neler yapılabilir konusunu tartışma” (UÖ 5, 6) yönündeki görüşlerin öne çıktıkları belirlenmiştir. Bulgular ayrıca uygulama öğretmenlerinin bu süreçte her hangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ve sonraki yıllarda bu anlamda her hangi bir değişiklik önerilerinin olmadığını da ortaya koymuştur.

Uygulama öğretmenlerine sorulan bir diğer soru ise öğretmen adaylarının mesleki yasaları izleme, görev ve sorumluluklarını yerine getirme sürecini daha iyi anlamalarına yönelik ne tür etkinlikler yaptıkları, bu kapsamda her hangi bir sorun

yaşayıp yaşamadıkları ve sonraki uygulamalarda neleri farklı yapmak istedikleri olmuştur. Elde edilen bulgular yoluyla öğretmen adaylarının mesleki yasaları izleme, görev ve sorumluluklarını yerine getirme sürecini daha iyi anlamalarına yönelik olarak da uygulama öğretmenlerinin çeşitli boyutlarda katkı sağladıkları yönünde görüşleri olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda uygulama öğretmenlerinin büyük çoğunluğu 657 sayılı devlet memurları kanunu ve öğretmenler ile ilgili mevzuatlar ve öğretmenlerin özlük hakları konusunda öğretmen adaylarını bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bilgilendirmeleri daha çok öğretmen adaylarına kaynak sağlama ve gerekli bilgileri nerede bulacakları konusunda yönlendirmelerle yaptıkları da çalışmanın bu bağlamdaki bulguları arasındadır. Ayrıca, bu süreçte uygulama öğretmenlerinin kanun ve ilgili uygulamalar hakkında bilgi eksiklikleri olması dışında hiçbir sorunla karşılaşmadıkları da belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki yasaları izleme, görev ve sorumluluklarını yerine getirme sürecini daha iyi anlamalarına yönelik olarak daha sonraki uygulamalarda dikkate alınması için de lisans programlarında ilgili yönetmelik ve mevzuatların ayrıntılı olarak ele alındığı bir dersin okutulması ya da öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında bu tür bir eğitimin verilmesinin yararlı olacağı yönünde öneriler de getirildiği tespit edilmiştir.

Uygulama öğretmenleri ile öğretmenlik uygulaması dersinin süreç boyutunu değerlendirmek üzere yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde cevap aranan son soru ise okul-Üniversite işbirliği bağlamında karşılaştıkları her hangi bir sorun olup olmadığı ve eğer karşılaştıkları bir sorun var ise üstesinden gelme adına ne yaptıkları ve bu bağlamdaki önerileri hakkında olmuştur. Görüşmelere katılan uygulama öğretmenlerinin tamamı süreçte okul-üniversite işbirliği bağlamında hiçbir sorunla karşılaşmadıklarını, her iki kurumunda uyum içinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Uygulama okulu-üniversite işbirliğinin geliştirilmesi adına önerilerde bulunan tek uygulama öğretmeni (UÖ 9) ise üniversitenin uygulama okuluna gönderdiği öğretmen adayları hakkında uygulama öğretmenlerine de kapsamlı bilgi sağlamanın ve adaylar ile uygulama öğretmenlerin hep birlikte yer alacağı tanışma ve bilgilendirme etkinliklerinin dönem başında bölümlerce düzenlenmesinin bu işbirliğini geliştirmede yararlı olacağını belirtmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin Stufflebeam'in BGSÜ modeli temelinde değerlendirilmesi kapsamında öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin içerik çözümlemesinden elde edilen bulgular yukarıda sunulmuştur. Takip eden bölümde bu bulgular ile ilgili sonuç, tartışma ve öneriler ele alınmıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle çalışmada elde edilen verilerinin doküman ve içerik analizi sonucunda ulaşılan bulguları ışığında sonuçlar araştırmanın cevap aradığı araştırma soruları çerçevesinde ele alınmıştır. Ayrıca çalışmanın bulgularının olası sebepleri ile bulguların alanyazındaki diğer çalışmalarla benzer ve farklı yönleri de bütüncül bir yaklaşımla tartışılarak ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler sistematik olarak sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlik uygulaması dersinin Stufflebeam'in BGSÜ modelini temel alarak değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada, öğretmen adaylarının ve uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında görüşlerinin ve uygulama öğretmenlerinin ilgili dersin sadece süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak ve bu görüşler ışığında öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirmesini yapmak üzerine kurgulanmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesiyle elde edilen bulgular yoluyla ulaşılan sonuçlar da bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında takip eden kısımda sırasıyla ele alınmıştır.

5.1.1. Öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin “**bağlam**” boyutuna ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla ilk olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarını bilip bilmedikleri sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin amaçları konusunda genel hatlarıyla bilgi sahibi olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu farkındalık derinlemesine incelendiğinde ise öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca aldıkları kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürme, gerçek sınıf ortamında deneyim kazanma, yaparak yaşayarak öğrenme, gerçek bir sınıf ortamı sağlama, gerçek okul ortamına ısınma ve sınıf yönetiminde deneyim kazanma gibi

birçok boyutta öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerinin öğretmen adaylarınca bilindiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin amaçları olarak algıladıkları kazanımların tamamının dersin kazanımlarıyla da örtüştüğünü göstermektedir. Bu sonuç dersin kazanımları ile öğretmen adaylarının bu dersten beklentilerinin de örtüştüğünü ortaya koymuştur.

Ulaşılan bir başka bulgu ise söz konusu ders öğretmen adaylarını gerçek sınıf ortamı ile ilgili deneyim kazanma, sınıfı yönetebilme becerisi kazanma, zamanı etkili kullanabilme, beklenmedik durumlarda nasıl davranacaklarını yaşayarak öğrenme, gerçek öğrenciyle iletişim kurabilme ve dersi planlayabilme gibi açılardan öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırladığını ortaya çıkarmıştır. Bu açıdan bakıldığında da söz konusu dersin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yukarıda sıralanan boyutlarda katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öte yandan öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesinden elde edilen bulgular uygulama okullarının öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada yeterli donanıma sahip olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bulgular ayrıca öğretmen adaylarının uygulama okullarında kendilerini dışlanmış gibi hissettiklerini ve kendilerine her hangi bir mesleki bağlılık hissi kazandırmadığını ve okullarının seçiminde çeşitlilik olmaması nedeniyle gerçek yaşamda karşılaşacakları okul ortamlarına hazırlamaktan uzak olduğuna yönelik bulgular bu ders kapsamında belirlenen uygulama okullarının dersin amaçlarına yeterince hizmet etmediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın bulguları ışığında ortaya çıkan uygulama okullarının yetersiz olması ve öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okulu kaynaklı sorunlar yaşandığı sonucu alanyazında daha önce yapılan çalışmaların bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Şöyle ki, alanyazında öğretmenlik uygulaması üzerine yapılan bazı çalışmalar “uygulama yapılan okulların meslek liselerinden seçilmesi” (Aydın ve Akgün; 2014); “uygulama okullarında öğretmen adaylarının farklı kademelerde ders anlatma şansının olmaması” (Çelen; 2016); “uygulama okullarının öğretmen adaylarının atandıklarındaki okullarını yansıtmama ihtimalinin yüksek olması” (Çetin-Seçkin, 2005; Eraslan, 2009; Atmış, 2013; ve Aslan ve Sağlam, 2018); “uygulama sınıfların

beklentiyi karşılamıyor olması” (Katrancı, 2008 ve Atmış, 2013); “öğretmen adaylarının öğretmenler odasını kullanamaması” (Cincioğlu, 2011 ve Kale, 2011) gibi bulgular ortaya koymuşlardır. Her ne kadar alanyazındaki bu çalışmalar İngilizce öğretmenliğinde yürütülen öğretmenlik uygulaması dersi ile doğrudan bağlantılı olmasa da söz konusu dersin doğası gereği benzer bulguların olması öğretmenlik uygulaması kapsamında belirlenen uygulama okullarına ilişkin sorunların ortak özellikler göstermesi açısından kayda değerdir.

Çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken niteliklerin de farkında olduklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmen adayları uygulama öğretmenlerini mesleki rehberlik yapabilen, yönlendirici, istekli, kendini geliştirmiş ve yenilikleri takip eden, mesleki deneyimlerini paylaşabilen, eleştirel bir bakış açısına sahip, öğretmenlik uygulaması sürecini iyi bilen, öğretmen adaylarının eksik ve olgunlaşmış yönlerini belirterek onlara uygun geri dönütler verebilen öğretmenler olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlardan hareketle öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden beklentilerinin de aynı yönde olduğu iddia edilebilir. Ancak öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu uygulama öğretmenlerinin bu özellikleri taşımadıklarını ve bu bağlamda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın bu bulguları öğretmen adaylarına göre uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin amaç ve kazanımlarına ulaşma boyutunda eksiklikleri olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Ulaşılan bu sonuç alanyazında yer alan bazı çalışmalar ile de “uygulama öğretmenliğine dair görev ve sorumluluklarının yeteri kadar farkında olamamaları” (Çetin-Seçkin,2005; Sağlam, 2007 ve Aslan ve Sağlam, 2018); “alandaki son gelişmeleri izlememe” (Sağlam, 2007 ve Cincioğlu, 2011); “öğretmen adaylarına yapılan rehberliğin, gözlem ve dönütün yetersiz olması” (Katrancı, 2008; Eraslan, 2009; Aytaçlı, 2012; Topkaya, Tokcan ve Kara, 2012; Yıldız, 2012 ve Canbolat, 2014) gibi boyutlardaki bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Ulaşılan bir başka bulgu ise öğretmenlik uygulamasının zamanlaması üzerine olmuştur. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinin sadece programın son döneminde değil de daha önceden başlaması gerektiğini, daha çok uygulama ve

izleme yapılması gerektiğini ve mesleki anlamda daha fazla geliştirici olması gerektiği vurgulamışlardır. Bu bağlamda elde edilen bulgular öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin zamanlamasına ilişkin olumsuz görüşleri olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın bu bulgusu da öğretmenlik uygulaması dersinin zamanlamasını sorun olarak gören Eraslan (2009); Yeşilyurt (2010), Atmış (2013) ve Kasap'ın (2015) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının bakışı ile bağlam boyutunda değerlendirilmesinde ulaşılan bir başka bulgu ise bu ders kapsamında öğretmen adaylarına sağlanan kılavuz kitabın dersin amaçlarına hitap etmediği, yeterince işlevsel olmadığı, kendi öğretmenlik alanlarına özgü olmadığı ve yeterince yönlendirici olmadığı belirlenmesi olmuştur. Bu bulgu da öğretmenlik uygulaması dersi kılavuz kitabının yetersiz olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinden “**girdi**” boyutunda ulaşılan sonuç ise öğretmen adaylarının tamamının öğretmenlik uygulaması için bilişsel ve duyuşsal bağlamda hazırbulunuşluk düzeylerinin üst düzeyde olduğudur. Bu sonuç doğrultusunda öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince gerek kuramsal gerekse uygulama odaklı aldıkları derslerin onları bilişsel ve duyuşsal yönlerden öğretmenlik mesleğine hazırladığı iddia edilebilir. Çalışmanın bu bulgusu alanyazındaki bazı çalışmaların “öğretmen adaylarında gözlenen özgüven eksikliği” (Atmış, 2013; Caires, Almeida ve Veira, 2012; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008) ve “kuramsal bilgiyi uygulamaya dönüştürememek” (Petek, 2014; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013 ve Eraslan, 2009) gibi öğretmen adaylarından kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgularıyla örtüşmediğini de göstermektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin girdi boyutunda öğretmen adayları gözünden değerlendirilmesi sürecinde ortaya çıkan bir başka sonuç ise öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun uygulama öğretmenlerini birçok bağlamda bilişsel ve duyuşsal açıdan öğretmenlik mesleği dersine hazırbulunuşluk açısından yeterli olmadığını belirtmeleri olmuştur. Bu bağlamda çalışmada öne çıkan bir başka sonuç ise öğretmen adaylarının tamamına yakınının uygulama öğretmenlerinin mesleki kıdemleri uzun olsa da öğretmenlik uygulaması kapsamında deneyimlerinin

yetersiz olduğunu ve kendilerine pek katkı sağlamadıklarını ifade etmeleridir. Uygulama öğretmenleri ile ilgili öne çıkan bu sonuçlar dikkate alındığında öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretmenlerinden beklenen verimlilik açısından yetersiz kaldığı iddia edilebilir. Alanyazındaki önceki çalışmalarda vurgulanan uygulama öğretmenlerinin “görev ve sorumluluklarının yeteri kadar farkında olamamaları” (Çetin-Seçkin, 2005; Sağlam, 2007; Aslan ve Sağlam, 2018); “alandaki son gelişmeleri izlememeleri” (Sağlam, 2007 ve Cincioğlu, 2011); “öğretmen adaylarına yetersiz gözlem ve rehberlik yapmaları ve yeterli dönüt vermemeleri” (Katrancı, 2008; Eraslan, 2009; Aytaçlı, 2012; Topkaya, Tokcan ve Kara, 2012; Yıldız, 2012 ve Canbolat, 2014) ve “öğretmen adaylarını eğitim alanındaki gelişmeler konusunda yeteri kadar bilgilendirmemeleri” (Katrancı, 2008) gibi sorunlar uygulama öğretmenlerinin bilişsel ve duyuşsal açıdan öğretmenlik mesleği dersine hazırbulunmuşluklarının da bir göstergesi olduğu düşünülürse çalışmanın bu bulgusu alanyazında bahsedilen çalışmaların bulgularıyla da benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda girdi boyutunda ortaya çıkan bir başka sonuç ise uygulama okul koordinatörlerinin öğretmenlik uygulaması süreci ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olmadığıdır. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının tamamı uygulama okul koordinatörlerinin süreç hakkında hiç bilgi sahibi olmadıklarını, sadece prosedürleri yerine getirmek için evraklara imza attıklarını, hatta çoğunun uygulama okul koordinatörünü bile tanımadığı belirlenmiştir. Çalışmanın bu bulgusundan hareketle uygulama okul koordinatörlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde etkin rol oynayamadığı ve öğretmen adaylarına dersin hedeflerinde belirtildiği gibi bir kazanım sağlama noktasında yetersiz kaldıkları iddia edilebilir. Çalışmanın bu bulgusu da alanyazında öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesinde uygulama okul koordinatörü kaynaklı olarak belirlenen “koordinatörlerin öğretmen adayları ile iletişim kurmaması” (Çetin-Seçkin, 2005; Katrancı, 2008; Kale, 2011; Topkaya, Tokcan ve Kara 2012); “görev sorumluluklarının yeteri kadar farkında olmaması” (Çetin-Seçkin, 2005); “uygulamaları denetlememesi” (Katrancı, 2008) ve “öğretmen adaylarına yetersiz rehberlik yapmaları” (Katrancı, 2008) gibi bulgularla benzerlik göstermektedir.

Girdi boyutunda öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi kapsamında öğretmen adaylarından elde edilen bulgular öğretmen adaylarının tamamının uygulama öğretim elemanlarının hem öğretmenlik uygulaması başlamadan önce hem de tüm süreç boyunca kendilerini oldukça bilgilendirdiklerini, ders anlatma konusunda ya da ders planı yaparken yaşadıkları olumsuzluklar karşısında kendilerine yardımcı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu bulgudan hareketle öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlarının işlevsel bir şekilde öğretmen adaylarına katkı sağladığı sonucu çıkarılabilir. Çalışmanın bu bulgusu ise alanyazında önceki çalışmalarda uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorun olarak belirlenen “öğretmen adaylarına bilgilendirme ve rehberliğin yetersiz kalması” (Çetin-Seçkin, 2005; Parker, 2008; Yeşilyurt, 2010; Kale, 2011; Aytaçlı, 2012; Topkaya, Tokcan ve Kara, 2012; Yıldız, 2012; Atmış, 2013; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013; Aydın ve Akgün, 2014; Çelen, 2016; Aslan ve Sağlam, 2018; Evangelista ve Morales 2015); “öğretmen adayına karşı ilgisizlik/ iletişim kurmama” (Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Parker, 2008; Eraslan, 2009; Yeşilyurt, 2010; Kale, 2011; Canbolat, 2014 ve Çelen, 2016); “haftalık toplantı yapmama” (Eraslan, 2009 ve Aytaç, 2010) gibi bulgular açısından farklılık göstermektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin “Süreç” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden çıkarılan sonuçlar bağlamında ise öğretmen adaylarının uygulamalarında her hangi bir müdahale yapılmadığı ve ders anlatım yöntem ve tekniklere kendilerinin karar verdikleri görülmüştür. Bu bulgudan hareketle öğretmen adaylarının uygulamalarda izleyecekleri ders anlatım yöntem ve teknik açısından müdahale yapılmamış olması olumlu bir sonuç gibi görünse de bu bağlamda yapılması gereken yönlendirilmelerinin yetersiz olduğu sonucu çıkarılabilir.

Süreç boyutunun değerlendirilmesinde öne çıkan bir başka sonuç ise öğretmen adaylarının uygulama sayısını ve niteliğini yetersiz görmeleri olmuştur. Bu bulgu öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasını nicelik ve nitelik açısından kendileri için yeterli görmediklerini ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın bu bulgusu alanyazında “uygulama süresinin yetersiz” olmasını sorun olarak vurgulayan çalışmalarla (Paker, 2008; Eraslan, 2009; Aytaçlı, 2012; Atmış, 2013; Petek, 2014;

Kasap, 2015; Hurioglu, 2016; Aslan ve Sağlam, 2018; Özder, Işıktaş, İskifoğlu ve Erdoğan, 2014) benzerlik göstermektedir.

Ayrıca çalışmanın bulguları öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının meslekteki öğretmenlerin okulda yapması gereken diğer resmi işlem ve faaliyetleri edinme açısından yetersiz kaldığını ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak öğretmen adaylarına uygulama sınıflarında bireyselleştirilmiş eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler konusunda hiçbir bilgilendirme yapılmadığı da bu bulgular ışığında ulaşılan bir sonuçtur. Bu sonuçlar ışığında öğretmenlik uygulaması dersinin süreç bağlamında öğretmen adaylarına kazandırması beklenen bazı konularda yetersiz kaldığı iddia edilebilir. Çalışmanın süreç boyutunda öne çıkan bu iki boyut ulaşılabilen alanyazındaki önceki çalışmalarda vurgulanmadığı ve bu çalışmaya özgü sonuçlar olduğunun altı çizilebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin “**ürün**” boyutunun değerlendirilmesi bağlamında elde edilen bulgular öğretmen adaylarının uygulama süresi ilerledikçe deneyim kazanarak endişelerinin azaldığı ve bazılarını öğretmenlik mesleğine karşı olumlu yönde motive ederken bazılarını da olumsuz yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Öte yandan mesleğe karşı isteklerin söndüğünü ifade eden katılımcıların da genellikle öğretmenlik uygulaması dersinde edindikleri deneyimlerden değil de diğer sebeplerden dolayı meslekten soğudukları da belirlenmiştir. Bu bulgular bağlamında bir ürün olarak öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının beklentilerini karşıladığı iddia edilebilir. Ancak çalışmanın ürün boyutunda diğer bulguları olan öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince aldıkları kuramsal bilgiler ile uygulamada karşılaştıkları durumun örtüşmemesi; ders değerlendirme işleminin gerek uygulama öğretmenleri gerekse uygulama öğretim elemanlarınca uygun yapılmaması; “Fakülte okul işbirliği” adlı kılavuz kitabı yetersiz ve kendi alanlarıyla ilişkisiz olması ve bazı öğretmen adaylarının dersin hedeflerini gerçekçi bulmaması ürün boyutunda öğretmenlik uygulamasının bir takım eksiklikleri olduğu sonucunun çıkarılmasına yol açmıştır. Bu çalışmanın ürün boyutundaki bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçları alanyazındaki bazı çalışmalarda (Petek, 2014; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013 ve Eraslan, 2009) vurgulanan “kuramsal bilgiyi pratiğe dönüştürememe” yine bazı çalışmalarda (Caires, Almeida

ve Veira; 2012 ve Atmış, 2013) vurgulanan öğretmen adaylarında gözlenen “stres, yorgunluk ve bıkkınlık” ile ilgili bulgularla benzerlik göstermektedir.

5.1.2.Uygulama öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin “**bağlam**” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin amaçları konusunda yeterli bilgi sahibi olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ulaşılan bir başka sonuç ise öğretim elemanlarının çoğuna göre öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerinin uygun bir şekilde belirlenmediği ve öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına cevap vermediği bulgusudur. Bu ulaşılan sonuç ışığında söz konusu dersin hedeflerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri açısından yetersiz kaldığı iddia edilebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin “**girdi**” boyutunun öğretim elemanlarınca değerlendirilmesine ilişkin bulgular öğretim elemanlarının çoğunluğunun öğretmen adaylarını öğretmenlik uygulaması dersi için hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan hazır bulunuş düzeylerini yeterli buldukları görülmüştür. Çalışmanın bu bulgusu alanyazında öğretmen adaylarının derse özensiz gelmeleri ve derse önem vermemeleri (Yeşilyurt, 2010) ve kuramsal bilgiyi pratiğe dönüştürme noktasında eksikleri olduğunu vurgulayan (Petek, 2014; Şimşek, Alkan ve Erdem 2013 ve Eraslan, 2009) çalışmaların bulgularıyla örtüşmediği söylenebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin girdi boyutunda değerlendirilmesinde öne çıkan bir başka sonuç ise öğretim elemanlarının uygulama okullarının fiziki koşullarının öğretmenlik uygulaması için uygun ve yeterli görünürken, ilgili mevzuatı, uygulama okul koordinatörlerinin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi için hazır bulunuş düzeylerinin ve deneyimlerinin yetersiz görülmesidir. Çalışmanın bu bulgusu doğrultusunda öğretmenlik uygulaması dersinin önemli paydaşları olan uygulama okul koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme noktasındaki eksiklikler nedeniyle girdi boyutunda aksaklıklara neden olduğu iddia edilebilir. Bu bulgular alanyazındaki çalışmalarda vurgulanan uygulama okul koordinatörlerinin öğretmen adayları ile

yeterli iletişim kurmaması (Çetin-Seçkin, 2005; Katrancı, 2008; Kale, 2011; Topkaya, Tokcan ve Kara, 2012); görev sorumlulukların yeteri kadar farkında olmaması (Çetin-Seçkin, 2005); uygulamaları denetlememesi ve öğretmen adaylarına yetersiz rehberlik yapmaları (Katrancı, 2008) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde çalışmanın bulguları alanyazında “uygulama öğretmenliğine dair görev ve sorumluluklarının yeteri kadar farkında olamama” (Çetin-Seçkin, 2005; Sağlam, 2007 ve Aslan ve Sağlam, 2018); “öğretmen adayı ile iletişimsizlik” (Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Kasap, 2015); “öğretmenlik uygulaması dersine yeterince önem vermeme” (Yeşilyurt, 2010; Kale, 2011; Atmış, 2013) ve “İngilizce öğretmenliği mezunu olmama” (Cincioğlu, 2011) gibi uygulama öğretmenlerinden kaynaklanan sorunlar olarak vurgulanan bulgularla da benzerlik göstermektedir.

Uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin “süreç” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular öğretmen adaylarının aktif olarak süreçte rol oynayamadıklarını, gözlem süresinin yetersiz olduğunu ve öğretmenlik uygulaması dersinin lisans programının sekizinci dönemde olmasının çok geç olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular ışığında öğretmenlik uygulamasının süreç boyutunda da aksayan yönler olduğu iddia edilebilir. Çalışmanın bu bulgusu alanyazında “uygulama süresinin yetersiz olmasını” vurgulayan çalışmalarla (Paker, 2008; Eraslan, 2009; Aytaçlı, 2012; Atmış, 2013; Petek, 2014; Kasap, 2015; Hurioğlu, 2016; Aslan ve Sağlam, 2018; Özder, Işıktaş, İskifoğlu ve Erdoğan, 2014) benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin süreç boyutunda değerlendirilmesi sonucunda öne çıkan diğer sonuçlar ise öğretmen adaylarının özel durumu olan (kaynaştırma) öğrencilere nasıl davranacakları konusunda ne kuramsal olarak ne de uygulama okullarında yeterince bilgilendirilmediklerinin yanı sıra uygulama okulunun fiziki konumundan kaynaklanan sorunlar, uygulama okulunda sürekli değişen programdan kaynaklanan sorunlar, koordinasyon kaynaklı sorunlar ve uygun olmayan rol model olma gibi bir takım sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur. Bu bulgular ışığında öğretmenlik uygulaması dersinin süreç boyutunda birçok aksaklıklar yaşandığı iddia edilebilir. Çalışmanın bu bulguları alanyazında

“uygulama okullarının fiziki şartların yetersiz olması” (Çetin-Seçkin, 2005; Eraslan, 2009; Atmış, 2013 ve Aslan ve Sağlam, 2018) ile benzerlik göstermektedir. Alanyazındaki bazı çalışmalar (Kale, 2011; Aydın ve Akgün, 2014; Ralph, 2005; Yunus, Hashim, Ishak ve Mahamod, 2010) öğretmen adaylarının uygulama okullarına ulaşımından kaynaklanan sorunları vurguladıkları görülmüştür ancak bu çalışmada öğretim elemanları uygulama okullarının merkezi seçildiğini, ulaşım sıkıntısının olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda çalışmanın bu bulgusu yukarıda bahsedilen çalışmaların bulgularından farklılık göstermektedir.

Uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin “ürün” boyutunda görüşlerine ilişkin bulgular öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca aldıkları kuramsal dersleri tamamlayıcı nitelikte olduğu, öğretmen adaylarının mesleki açıdan ihtiyaçlarına yönelik temel sağlama bağlamında onlara gerçek meslek yaşamlarında karşılaştıkları öğrenci profilleri hakkında bilgi edinme, sınıf yönetimi gibi konulardaki eksikliklerini giderme ve mesleki deneyim kazandırma açısından katkı sağlayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan bulgular öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarına öğretmenlik yeterliklerini kazandırma bağlamında ise istenilen düzeyde bir katkı yapamadığı belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında öğretmenlik uygulaması dersinin ürün boyutunda olumlu yanları belirlenirken öğretmen yeterlikleri açısından eksiklikleri olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yetiştirme politikalarına gerçekte pek de hizmet etmediği bulgusu da çalışmanın başka bir çarpıcı sonucudur. Bir başka açıdan bakıldığında, öğretmen adaylarının atandıklarından sonraki bir yıl süre içinde halen aday öğretmen olarak kabul edilmesi ve yoğun bir hizmet içi eğitim almaları öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerine tam anlamıyla sahip olmadan mezun olduklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Dolayısıyla öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yeterlikleri açısından yeterince hazırlamadığı söylenebilir. Öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili ulaşılan alanyazında öğretmenlik uygulaması dersini ürün boyutunda değerlendiren çalışmalara rastlanmaması nedeniyle bu bulgular alanda hissedilen bu boşluğa katkı sağladığı söylenebilir.

5.1.3. Uygulama öğretmenlerin görüşlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Uygulama öğretmenleri öğretmenlik uygulaması dersinin sadece “süreç” boyutunda aktif görev almaları nedeniyle öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirmesi amaçlayan bu çalışmada uygulama öğretmenlerinin görüşleri sadece süreç boyutunda ele alınmış ve ulaşılan sonuçlar da sadece süreç boyutunda tartışılmıştır.

Elde edilen bulgular uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının uygulama okulundaki öğrencileri tanımalarına yönelik etkinlikler düzenlediklerini, öğretmen adaylarının uygulama okulundaki öğretme-öğrenme süreçlerini planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi boyutunda farklı boyutlarda destek sağladıklarını ortaya koymuştur. Bulgular, uygulama öğretmenlerinin bahsedilen konularda öğretmen adaylarına destek sağladıkları yönündedir. Ancak öğretmen adaylarından elde edilen bulgular uygulama öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun öğretmen adaylarına bu konularda yeterince rehberlik etmedikleri yönündedir.

Ayrıca, elde edilen bulgular uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının uygulama okulundaki öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerini izleme ve değerlendirmelerini geliştirmeye yönelik katkı sağlamaya çalıştıklarını, öğretmen adaylarının okul, aile ve toplum ilişkilerini algılama sürecini daha iyi tanımalarına yönelik destek sağladıklarını da göstermiştir. Her ne kadar uygulama öğretmenleri bahsedilen konularda öğretmen adaylarına rehberlik yapıp destek sağladıklarını iddia etseler de öğretmen adaylarından ve uygulama öğretim elemanlarından elde edilen bulgular bunun tam tersini ortaya çıkarmıştır.

Bunlara ek olarak bu çalışmada öğretmen adaylarının mesleki yasaları izleme, görev ve sorumluluklarını yerine getirme sürecini daha iyi anlamalarına yönelik olarak da uygulama öğretmenlerinin çeşitli boyutlarda katkı sağladıkları, okul-üniversite işbirliği bağlamında hiçbir sorunla karşılaşmadıkları ve her iki kurumunda uyum içinde çalıştığına yönelik bulgular belirlenmiştir. Ancak öğretmen adaylarıyla görüşmeden elde edilen bulgular uygulama öğretmenlerinin mesleki yasalarla ilgili bilgilendirme ve yönlendirme yapmadıklarını göstermiştir. Ayrıca uygulama öğretmenleri fakülte-okul işbirliği kapsamında sorun

yaşamadıklarını söylerken uygulama öğretmenleri ise bu bağlamda birtakım iletişim sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmanın verileri uygulama öğretmenlerinin biri hariç hepsinin öğretmenlik uygulaması sürecinde gönüllülük ve görev anlayışı bağlamında görev aldıklarını ortaya koymuştur. Çalışmanın bu bulgusu alanyazında uygulama öğretmenlerinin sürece kendi istekleri dışında görevlendirildiklerini ortaya koyan bazı çalışmalarla (Cincioğlu,2009 ve Kasap,2015) farklılık göstermektedir.

Uygulama öğretmenleri ile ilgili demografik veriler doğrultusunda uygulama öğretmenlerinin yarıya yakınının İngilizce öğretmenliği mezunu olmadığı hatta bir tanesinin kimya öğretmenliği mezunu olup İngilizce öğretmenliği yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini yetersiz bulmalarının sebeplerinden olabilir. Çalışmanın bu bulgusu alanyazındaki bazı çalışmalarla (Cincioğlu, 2011) ile benzerlik göstermektedir.

Çalışmanın verileri uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenleri ile öğretmenlik uygulaması sürecinde görüşme sıklığının istenilen düzeyde olmadığını göstermiştir. Bu bulgular alanyazındaki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Aydın ve Akgün, 2014; Canbolat,2014). Uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretmenlerinin iletişim eksikliği içinde olmaları uygulama öğretmen ve uygulama öğretmenlerinin ders programlarının uyuşmamasından, uygulama öğretiminin yoğun iş yükünden veya iletişim halinde olmanın önemini göz önüne almamalarından kaynaklı olabilir.

Bu çalışmada tüm katılımcılardan elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ise ortaya çıkan sonuçların bazı noktalarda ortaklaşırken bazı noktalarda farklılaştıkları belirlenmiştir. Örneğin **Bağlam** boyutunda öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerinin hem öğretmen adayları hem de uygulama öğretmenleri tarafından açıkça ifade edildiği görülmektedir. Bu sonuç her iki grupta dersin hedeflerinin farkında olduklarını ortaya koymaktadır. Bağlam boyutuna gerek öğretmen adaylarının gerekse uygulama öğretmenlerinin hemfikir olduğu bir diğer konu uygulama okullarının belirlenmesinde yaşanan sorundur. Elde edilen verilerin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi sonucunda

hem öğretmen adayları hem de uygulama öğretim elemanlarının uygulama okullarının öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlama konusunda yetersiz kaldığını düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öte yandan bağlam boyutunda öğretmen adayları ile uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin ayrıştığı belirlenen bir bulgu ise kılavuz kitabının dersin hedeflerine göre uygunluğu bağlamında olmuştur. Örneğin öğretmenlik uygulaması dersi için kullanılan kılavuz kitap öğretmen adaylarının tamamı tarafından dersin amaçlarına uygun ve işlevsel olmadığı vurgulanmıştır. Öte yandan uygulama öğretmenlerinin bazıları kılavuz kitabın söz konusu ders için uygun hazırlandığını düşündüklerini, uygulama öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu ise kılavuz kitabın dersin hedeflerine uygun olarak hazırladığını ama güncellenmesi gerektiğini ifade etikleri görülmüştür.

Girdi boyutunda hem öğretmen adaylarının hem de uygulama öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde gerek öğretmen adayları gerekse uygulama öğretim elemanları kendilerinin bu derse ilişkin bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşluklarının yeterli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bununla birlikte her iki grup katılımcı da uygulama öğretmenlerinin ve uygulama okul koordinatörlerinin öğretmenlik uygulaması dersi için yeterli bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlarının olmadığı düşüncesinde oldukları da çalışmanın öne çıkan bulguları arasındadır. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının çoğunluğu uygulama öğretmenlerinin deneyimlerini bu ders kapsamında yetersiz bulurken uygulama öğretim elemanlarının bazılarının böyle düşünmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca bulgular her iki grupta uygulama öğretmenlerinin deneyimlerini değerlendirirken dikkate aldıkları ölçütün onların mesleki kıdem yılı ile ilgili olmadığı ama bu ders kapsamındaki nitelikleri ve donanımlarıyla ilgili konuları dikkate aldıkları görülmüştür.

Öğretmenlik uygulaması dersinin **Süreç** boyutu öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri olmak üzere üçlü gruptaki tüm katılımcıların görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular tüm katılımcıların öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama süresini yetersiz olarak gördüklerini ve uygulama sayısını yetersiz bulduklarını öne çıkarmıştır. Yine

katılımcıların süreç boyutunda tamamının ortak fikirde oldukları bir başka konu ise bu üç grubun birbirleriyle olan iletişimin istenilen düzeyde olmadığıdır. Öte yandan elde edilen bulgular uygulama öğretmenleri ile öğretmen adayları arasında süreç boyutunda bazı noktalarda farklılıklar olduğunu göstermiştir. Örneğin öğretmen adayları uygulama okullarındaki kaynaştırma öğrencileriyle ilgili kendilerine hiçbir bilgilendirme yapılmadığını ifade ederken uygulama öğretmenleri bu bağlamda öğretmen adaylarına yeterli bilgilendirme yaptıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler öğretmen adaylarını bu bağlamda doğrular niteliktedir, örneğin uygulama okulunda kaynaştırma öğrencisi ile ilk kez karşılaşan bir öğretmen adayı o an derste ne yapacağını bilemediğini, öğrenciyi kendi fark ettiğini ve bu konuda öğrendiği kuramsal bilgiyi teoriğe geçirmede sorun yaşadığını belirtmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin **ürün** boyutunda değerlendirilmesinden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında ise hem öğretmen adayları hem de uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin genel olarak beklentileri karşıladığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ayrıca öğretmen adaylarının bazılarının bu dersin kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırladığını düşünürken bazılarının öğretmenlik mesleğine tam hazırlamadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde ve katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak ele alındığında öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanları tarafından sorun olarak vurgulanan birçok bulgunun uygulama öğretmenleri tarafından sorun olarak algılanmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması süreci hakkında fazla bilgi sahibi olmadıkları ancak öğretmen adaylarına katkı sağlamaya çalışma açısından iyimser ve bilgileri dâhilinde katkı sağladıkları sonucu çıkarılabilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında öneriler sistematik olarak gruplandırılmış ve ifade edilmiştir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen yetiştiren kurumların amacına yönelik son derece önemli bir yere sahiptir. Bu önem göz önüne alındığında mevcut uygulamada bir takım sıkıntıların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sıkıntıların ortadan kalkmasında bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında geliştirilen önerilerin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersinin lisans 4. sınıfın son döneminde olması ve öğretmen adaylarının KPSS gibi bir sınava hazırlık aşamasına denk gelmesi sebebiyle öğretmen adayları tarafından bu durumun oldukça zor ve stresli olduğu, derse gerekli özeni gösterememeleri, motivasyon düşüklüğü gibi durumların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulaması dersinin öğrencilerin KPSS ve atanma kaygılarının gütmeyeceği bir zamanda yapılması önerilebilir. Bu bağlamda teorik ve uygulama arasında köprü görevi taşıyan, öğretmen adaylarını gerçek okul ortamı sağlayarak öğretmenliğe hazırlayan öğretmenlik uygulaması dersinin sadece bir dönem olarak değil teorik dersleri tamamladıktan sonraki bir öğretim yılı boyunca her iki dönemde de sadece uygulama yapmaları şeklinde yürütülmesi önerilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular uygulama öğretmenlerinin seçiminde bir kıstas olmadığı, görevlendirmelerin rastgele yapıldığı sonucu ortaya çıkarmıştır. Bu durum düşünüldüğünde uygulama öğretmenlerinin bu dersi yük gibi görmeleri söz konusu olabilmektedir. Bu durumu engellemek için ve uygulama öğretmenlerinin hazırlanış seviyelerini istenilen düzeye çıkmasını sağlamak için uygulama öğretmenlerinin hem mesleki tecrübeye hem de öğretmenlik uygulaması dersi konusunda tecrübeye sahip olanlardan seçilmesi önerilebilir. Uygulama öğretmenleri görevlendirildikten hemen sonra da uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak için uygulama öğretmenlerine yaş ve kıdemleri doğrultusunda hizmet içi eğitim seminerleri ve sertifikasyon çalışmalarının yapılması önerilebilir. Buna ek olarak da uygulama sonunda gene uygulama öğretmenleri, uygulama okul koordinatörleri ile üniversitedeki uygulama koordinatörleri bir araya gelerek bütüncül bir değerlendirme yapılabilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama öğretmenlerinin derste daha aktif rol alması sağlanabilir. Öğretmenlik uygulaması dersinde adeta usta-çırak ilişkisi sağlanarak uygulama öğretmeni tarafında işlem anında yansıtma yapılabilir. Öte yandan uygulama öğretmenin yoğun iş yükü ve yetiştirmesi gereken müfredat programı düşünüldüğünde öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersinde daha aktif olması sağlanarak uygulama öğretmenin hem iş yükünü azaltması hem de öğretmen adayının öğretmen yeterlik ve sorumlulukları kapsamında daha detaylı bilgiye sahip olması sağlanabilir.

Buna ek olarak, öğretmenlik uygulaması derslerinin daha verimli geçmesi ve bu derse verilen önemin de anlaşılması için bu ders kapsamında uygulama öğretmenlerine ödenen ders ücreti konusunda güncelleme yapılması, ders ücretinin artırılması da öneriler arasında yer alabilir.

Benzer şekilde üniversitelerde öğretmenlik uygulaması dersini yürütecek olan öğretim elemanlarının görevlendirilmesi konusunda da düzenlemeye ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu bağlamda üniversitede öğretmenlik uygulaması dersini yürütecek olan öğretim elemanlarının ilgili alan uzmanı olması yani İngilizce öğretmenliği lisans programında öğretmenlik uygulaması dersinin ancak o alanda yetkin öğretim elemanları tarafından verilerek alan uzmanlığına önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Yine öğretmenlik uygulaması dersinin hak ettiği değeri görebilmesi için üniversite tarafından kabul gören ders ücretlendirilmesi yeniden düzenlenip ücretinde artışın yapılması önerilebilir. Bu sayede öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretim elemanı tarafından yük olarak değerlendirilmekten çıkacağı düşünülmektedir.

Uygulama öğretim elemanları ile ilgili çıkan bir diğer sonuç da uygulama öğretim elemanlarının fakültedeki yoğun iş yükünden dolayı öğretmen adaylarını gözlem ve dönütün yetersiz oluşudur. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında programların uygulama öğretim elemanlarına göre ayarlanması, uygulama öğretim elemanlarının fakültedeki ders yükünün azaltılması sağlanarak öğretmen

adaylarının her uygulama için gözlem ve dönüt verme imkânı verilmesi sağlanabilir.

Çalışmada uygulama okul koordinatörlerin görev ve sorumlulukları yerine getirme düzeyleri ile ilgili ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde uygulama okul koordinatörlerle ilgili olumsuz görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Uygulama okul koordinatörlerin de öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında görev ve sorumluluklarının bilgilendirilmesi konusunda bir hizmet içi eğitim almaları önerilebilir.

Uygulama okullarıyla ilgili ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde öğretmen adayları tarafından bir takım sıkıntıların ifade edildiği görülmektedir. Bu sıkıntılardan biri uygulama okullarındaki öğrencilerin öğretmen adaylarına “abi”, “abla” gibi ifadeler kullanarak seslenmeleri, diğer bir sıkıntı ise uygulama okullarında karşılaştıkları kaynaştırma öğrencilerine karşı nasıl davranacaklarını bilememeleri ve son sıkıntı ise öğretmenlik uygulaması gibi gerçek okul ortamında sadece tek bir kademedeki uygulama yapıyor olmalarıdır. Bu sıkıntılar düşünüldüğünde, uygulama okullarındaki öğrencilerin de bu ders kapsamında bilgilendirme toplantısının yapılması, kaynaştırma öğrencileriyle karşılaşan öğretmen adaylarına okuldaki psikolojik danışmanlık ve rehber öğretmeniyle hareket etmesi, kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda uygulama öğretmeni ile birlikte mutlaka psikolojik danışman ve rehber öğretmenin de derse girmesi sağlanması önerilebilir.

Son olarak da okul-üniversite işbirliğinin istenilen seviyede olması için uygulama okullarında görevli uygulama okul koordinatörleri, uygulama öğretmenleri, üniversite uygulama koordinatörleri ve uygulama öğretim elemanları ile öğretmenlik uygulaması dersi başında ve sonunda bilgilendirme ve değerlendirme toplantıları yapılması önerilmektedir.

5.2.2. İleride yapılabilir araştırmalara yönelik öneriler

Bu başlıkta ise bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında ileriki benzer konuyu çalışacak araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmada Stufflebeam'ın BGSÜ program değerlendirme modeli kullanılarak veriler elde edilmiştir. Programın bütün boyutlarını derinlemesine değerlendirmeyi amaçlayan, program yöneticilerine öneriler verme imkânı vermesi nedeniyle benzer çalışma yapacak olan araştırmacılara bu değerlendirme modelinin kullanmaları önerilmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirilirken uygulama öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerinden faydalanılmıştır. Bu sayede araştırma ile ilgili geniş ve detaylı bulgulara ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu konuda çalışma yapacak olan araştırmacıların programın tek bir unsurunun değil programda aktif rol alan diğer katılımcıların da görüşlerini almaları önerilebilir. Buna ek olarak öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama okullarındaki öğrenciler üzerindeki etkisinin ne olduğunun ortaya çıkarılması için bu konuda çalışacak araştırmacıların da öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirilmesi çalışmalarında uygulama okullarındaki öğrencilerin de görüşlerinin de araştırmalarında yer vermeleri önerilmektedir.

Bu araştırmada çalışılan konu göz önüne alındığında bu çalışmaya en uygun yöntem olan nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu alanda yapılacak olan benzer çalışmalarda nitel ve nicel araştırma yönteminin birlikte kullanılması veriler arasında ilişkiyi sağlaması açısından önerilmektedir.

Son olarak, program değerlendirme çalışmalarının alan uzmanları, program değerlendirme uzmanları ile birlikte ya da işbirliği içinde yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Alkin, M. C. (1969). "Evaluating the cost-effectiveness of instructional programs". In M.C. Wittrock & D.E. Wiley (Eds.), *The evaluation of instruction: Issues and problems* (pp. 221-238). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Aslan ve Sağlam, (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1): 144-162.
- Atmış, S. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Aydın, F. ve Akgün, E. (2014). Eğitim fakültesi BÖTE son sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları sorunlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-14.
- Aytaç, A. (2010). *Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlığının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224.
- Broadbent, C. (1998). Pre-service students' perceptions and level of satisfaction with their field experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(1), 27-37.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caires, Almeida & Veira (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education* (35)2, 163–178.
- Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012) Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178.
- Canbolat, C. (2014). *Grafik ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Caner, M. (2009a). “Öğretmenlik eğitimi çalışmalarında uzaktan eğitim”. Keçik, İ. ve Aydın, B. (Ed.), *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması öğretmen adayı kitabı*. Anadolu Üniversitesi Yayınları: 2000. Eskişehir, Türkiye.
- Caner, M. (2009b). *A study on blended learning model for teaching practice course in pre-service English language teacher training program*. Unpublished Doctoral Dissertation. Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey.
- Caswell, H.L., & Campbell, D.S. (1935). Curriculum development. New York: American Book Company.
- Chen, J. Q & Mcnamee, G. (2006). Strengthening Early Childhood Teacher Preparation: Integrating Assessment, Curriculum Development, and Instructional Practice in Student Teaching, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 109–128.
- Cincioğlu, O. (2011). *Practicum in English language teaching as perceived by mentors at cooperating schools in İstanbul*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education. *Review of Educational Research, 84*, 163–202.
- Cook, D.A. (2010). Twelve tips for evaluating educational programs. *Med Teach 32*, 296–301.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods: approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Cronbach, L. J. (1963). Evaluation for course improvement. In R. W. Heath (Ed.), *New Curricula*. New York: Harper & Row.
- Çelen, M. K. (2016). *Program evaluation of an English language teacher education practicum: insights from supervisors, student teachers, and graduates*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Çetin-Seçkin, N. (2005). *A survey about the opinions of student physics teachers, supervisors and mentors on practice teaching course (Unpublished master's thesis)*. Middle East Technical University, Ankara.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons, 85*(2), 111–132.
- Demircan, C. (2007). Okul Deneyimi II Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 119-132.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. 10. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Dicicco-Bloom, B. and Crabtree, B.F. (2006). The Qualitative Research Interview. *Medical Education*, 40, 314-321.
- Doll, R. C. (1996). Curriculum Improvement: Decision making and process. Boston: Allyn and Bacon.
- Ekiz, D. (2009), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 2.Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının ‘öğretmenlik uygulaması’ üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 3(1), 207-221.
- Erden, M., 1998, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkim Yayınları.
- Ersoy, A. ve Akbaba-Altun, S. (2015). Nitel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ertürk,S. (1984). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara:Yelkentepe Yayınları.
- Evangelista, V. E. & Morales, E. M. (2015). Are we there yet? - Exploring on-the-job training of the Philippine pre-service biology students. *International Journal of Biology Education* 4(1), 44-62.
- Fidan, N. (1996). Okulda Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Alkim, 1996.
- Fitzpatrick, J. L., Saners, J. R., & Worthen, B. R. (2004). Program evaluation: Alternatives, approaches, and practical guidelines (3rd ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Foshay, A. W. (1969). Curriculum. In R. I. Ebel (Ed.), Encyclopedia of educational research: A project of the American Educational Research Association (4th ed.) (pp. 5—119). New York: Macmillan.
- Good, C. V. (Ed.) (1959). Dictionary of education. New York: McGraw-Hill.
- Gözütok, F. D. (1999). Program Değerlendirme. Cumhuriyet Döneminde Eğitim II. Ankara: MEB Basımevi. 160-174.

- Guba (1969). The failure of Educational Evaluation. *Educational Technology*, 9, p. 29-38.
- Hazzan, O. & Lapidot, T. (2004). The practicum in computer science education: Bridging gaps between theoretical knowledge and actual performance. *Inroads – The SIGCSE Bulletin*, 36 (4), 47-51.
- Hitchcock, G. & Hughes D. (1995), Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research. London: Routledge.
- Huei-Mei Wei, Lung-Hsing Kuo, Hsueh-Chih Lin, & Hung-Jeng Yang. (2000). Evaluating innovation by CIPP model. *Recent advances in communication, circuit and technological innovation*. National Kaohsiung Normal University.
- Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kale, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 255-280.
- Kasap, G. (2015). *Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Katranacı, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi*, 5(5), 59-72.
- Köksal, D. (2008). Yabancı dil eğitimi bölümleri için teoriden pratiğe öğretmenlik uygulaması. Ankara; Nobel Yayınları.

- Lawson, T., Melek, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on the teaching practicum: a systematic review. *European Journal of Teacher Education* 38(3), 392-407. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Marsh, C. J. ve Willis, G. (2003). Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall
- Mathison, S. (2005). Encyclopedia of evaluation. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S.B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. Editörü, Turan, S.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yönergesi (1998). Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim-öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. Ankara. MEB Yayınları.
- Nation, I.S.P. (1996). Language curriculum design. Wellington: English Language Institute Occasional Publication No.16.
- Oliva, P. F. (1988). Developing the curriculum. New York: Scott, Foresmand & Company.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (2004). Curriculum foundations: Principles and issues (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, H. F., ve Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education* 5(3), 369-385.
- Özder, H., Işıктаş, S., İskifoğlu, G. & Erdoğan, F. (2014). An evaluation of the practicum course of pre-school teacher education program in North Cyprus. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10, (2), 1-13.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal, H.(2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim-Online*, 7(3), 726-737.

- Paker, T. (2005). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications.
- Pence, H. M. & Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14-25.
- Petek, B. (2014). *Öğretmenlik uygulaması dersinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi (Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Popham, W.J. (1988). *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Ralph, E. G. (2005). Factors Affecting Teacher-Candidates' Practicum Evaluations. *Journal of Teaching and Learning* 3(2), 29-46.
- Sabrosky, L. K. (1966). "Evaluation". In H. C. Sanders (Ed.). *The Cooperative Extension Service*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

- Sağlam, G. (2007). *Perceived roles, responsibilities and challenges of ct's in the procedure of teaching practice course in practicum*. Unpublished doctoral dissertation, ODTÜ, Ankara.
- Saylor, J.G., Alexander, W.M., & Lewis, A.J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Scriven, M. (1974). Evaluation perspectives and procedures. In W. J. Popham (ed.), *Evaluation in education: Current applications*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Smith K. & Lilach, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia Pacific Journal of Teacher Education* 33(3), 289-302.
- Smith, B. O., Stanley, W. O., & Shores, J. H. (1957). *Fundamentals of curriculum development* (2nd ed.). New York: World Book Company.
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The place of practicum in pre-service teacher education. *Asian Pacific Journal of Teacher Education* 33 (3), 289-302.
- Stanulis, R. N. & Russell, D. (2000). Jumping in: Trust and communication in mentoring students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (1), 65-80.
- Steele, S. (1970). Program evaluation: A broader definition. *Journal of Extension*, 8, 5-18.
- Stufflebeam, D. L. (1966). A Depth study of the evaluation requirement. *Theory into Practice*, 5, 121-34.
- Stufflebeam, D. L. (1968). Toward a science of educational evaluation. *Educational Technology*, 8. 5-112.
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 89, (7-98).

- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In Thomas Kellaghan and Daniel L. Stufflebeam (Eds.) International handbook of educational evaluation. Netherlands: Springer.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). Systematic evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). Evaluation theory, models, & applications. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Suchman, E. A. (1967). Evaluative research. New York: Russell Sage Foundation.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, S., Alkan, V., ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34).
- Taba, H. (1962). Curriculum development: Theory and practice. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Tebliğler Dergisi. (1998). Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. *MEB mevzuat bankası*. Ekim 1998/ 2493. 24.01.2016 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html> adresinden erişilmiştir.
- Tessmer, M. (1993). Planning and conducting formative evaluations. London: Kogan Page.
- Thiede, W. (1964). Evaluation and Adult Education. In G. Jensen et.al. (eds.) Adult education. Washington: Adult Education Association of USA.
- Topkaya, E. Z. ve Yalın, M. (2005). Uygulama Öğretmenliğine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 1 (1-2), 14-24.

- Topkaya, Y., Tokcan, H., ve Kara, C. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 663-678.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (24), 543- 559.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press
- Tyler, R.W. (1957). The curriculum then and now. In *Proceedings of the 1956 invitational conference on testing problems*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. p.79.
- Uşun, S. (2007). Türkiye'de yeni uygulamaya konulan (1-5 Sınıflar) ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Uşun, S. (2012). Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Variş, F. (1988). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Variş, F. (1996). Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayınları.
- Yahaya, A.H. (2001). The using of model context, input, process and products (CIPP) in learning programs assessment. International conference on challenges and prospects in teacher education. Johor: Universiti Teknologi Malaysia. Available on 05.11.2017 at; <http://eprints.utm.my/id/eprint/13287/1/aziziyahcipp.pdf>
- Yasar, S. (1998). Evaluation of educational programs in Turkey. Paper presented in annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. A. (2012). *Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- YÖK/Dünya Bankası (1998). *Fakülte-okul işbirliği*. Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Yunus, M. M., Hashim, H., Ishak, N. M., & Mahamod, Z. (2010). Understanding TESL pre-service teacher's teaching experiences and challenges via post-practicum reflection forms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 9. pp. 722-728.
- Yüksel İ. ve Sağlam M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., & Misulis, K. (2011). Using the context, input, process, and product evaluation model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation, and assessment of service-learning programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 57-84.

Ekler

Ek 1. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi dekanlığından alınan izin belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 29/06/2016-72572



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 41451571-050.01.01
Konu : Bilim Kurulu Halime Nuran CANER

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 30/05/2016 tarihli ve 59318 sayılı yazı,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Mehmet ERDOĞAN danışmanlığındaki 20145401005 numaralı Halime Nuran CANER' in "İngilizce Öğretmenliği Programı Öğretmenlik Uygulaması Dersinin CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi" isimli tez konusu kapsamında Fakültemiz Yabancı Diller Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi Programı öğretim elemanlarına ekteki görüşme sorularını uygulayabilmesi fakültemiz Bilim Kurulunun 02/06/2016 tarih 17/1 sayılı kurul kararı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Mustafa ÜNAL
Dekan V.

29/06/2016
29/06/2016 Fak.Sek.
29/06/2016 Eğ.Fak.Dek.Yrd.

Hülya BELGE
Veli KOŞAR
Doç.Dr. Bekir DİREKÇİ

Adres:Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 07058
Kampus/ANTALYA
Telefon:0 242 226 19 50 Faks0 242 226 19 53
e-Posta:yaziisl@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ:http://egitim.akdeniz.edu.tr

Bilgi için: Hülya BELGE
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 242 310 6933

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek. 2. Milli Eğitim Antalya İl Müdürlüğünden alınan izin belgesi



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.4835798
Konu : Anket Uygulaması

30.04.2016

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Halime Nuran CANER'in "**İngilizce Öğretmenliği Programı Öğretmenlik Uygulaması Dersinin CIPP Modeline Göre Öğretmen Adayı, Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanı Açısından Değerlendirilmesi**" isimli akademik araştırmasını, ekli listedeki okullarda uygulama isteği ile ilgili 18/04/2016 tarih ve 10805 sayılı yazı ve ekleri, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 29/04/2016 tarihinde incelenerek "**Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "**İngilizce Öğretmenliği Programı Öğretmenlik Uygulaması Dersinin CIPP Modeline Göre Öğretmen Adayı, Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanı Açısından Değerlendirilmesi**" isimli akademik araştırmasını, ekli listedeki okullarda, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir TANRIBİR
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
30.04.2016

Hasan TEVKE
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ebubekir TANRIBİR Şb. Md.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0d7b-1772-33c6-ba90-3e12 kodu ile teyit edilebilir.

Ek. 3. Öğretmen adayları ile yapılan odak görüşme soruları

Bağlam Değerlendirme

1. Sizce öğretmenlik uygulaması dersinin amaçları nelerdir?
2. Sizce öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adayını hangi boyutlarda öğretmenlik mesleğine hazırlar?
3. Uygulama okullarının sizi öğretmenliğe hazırlamada ne kadar yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Uygulama öğretmenlerinin ne tür niteliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
5. Uygulama öğretim elemanlarının ne tür niteliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
6. Sizce öğretmenlik uygulaması nasıl olmalıdır?
7. Öğretmenlik uygulaması dersi sizi öğretmenliğe hazırlamada ne oranda önemli?

Girdi Değerlendirme

1. Öğretmenlik uygulaması dersinde gerek bilişsel gerek duyuşsal hazır bulunuşluğunuz ne düzeydeydi?
2. Uygulama öğretmenlerinin bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşluk düzeyler nasıldı?
3. Uygulama okul koordinatörlerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili bilgi düzeyleri nasıldı?
4. Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması boyutunda deneyimleri yeterli miydi? Size ne tür katkı sağladılar?
5. Öğretim elemanı öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sizi bilgilendir mi?

Süreç Değerlendirme

1. Öğretmenlik uygulamasında siz ders anlatırken ne tür bir yöntem izliyorsunuz?
2. Öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama sayısı yeterli mi? Değilse ne olmalı?
3. Uygulama okulundaki öğrenci, uygulama öğretmeni ve koordinatörle iletişim düzeyiniz nasıldı?
4. Süreçte herhangi bir problem yaşadınız mı? Varsa ne tür çözüm buldunuz? Çözüm bulmada sizlere kimler yardımcı oldu? Uygulama okullarınızdaki sınıflarda kaynaştırma öğrenciler var mıydı? Bu konuda bilgilendirme yapıldı mı?

Ürün Değerlendirme

1. Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmenlik mesleği ile ilgili hangi ihtiyaçlarınıza cevap verdi?
2. Öğretmenlik uygulaması dersi diğer alan derslerini tamamlayıcı nitelikte miydi? (Teori ile pratik ne oranda buluştu?)
3. Öğretmenlik uygulaması dersi sizi öğretmenlik mesleğine teşvik etti mi?
4. Öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi konusunda neler düşünüyorsunuz? Ekleme istediğiniz şeyler var mı?

Ek. 4. Uygulama öğretim elemanları ile yapılan görüşme soruları

Bağlam değerlendirme

1. Öğretmenlik Uygulaması (ÖU) dersinin amaçları nelerdir? Hedefler dersin amaçlarıyla uygun mu?
2. ÖU dersinin hedefleri ne oranda gereğine uygun bir biçimde belirlenmiştir?
3. ÖU dersi, MEB öğretmen yetiştirme amaçlarıyla hangi oranda uyumlu olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
4. ÖU dersinin hedefleri öğretmen adaylarının pedagojik ve alan bilgisine hangi düzeyde katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?
5. ÖU dersi kılavuz kitabının içeriği ile programın hedefleri arasında hangi oranda uyum olduğunu açıklar mısınız?
6. Uygulama okulları ÖU dersinin amacına hangi oranda hizmet etmektedir?
7. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayını yetiştirme için hangi niteliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Girdi değerlendirme

1. Öğretmen adaylarının ÖU dersi için bilişsel hazır bulunuşluk seviyesi yeterli mi?
2. Öğretmen adaylarının ÖU dersi için Duygusal hazır bulunuşluk seviyesi yeterli mi?
3. Uygulama öğretmenlerinin ÖU dersi için hazır bulunuşluk seviyesi yeterli mi?
4. Uygulama öğretmenleri ÖU dersi için deneyimleri yeterli mi?
5. Koordinatörlerin ÖU dersi için hazır bulunuşluk seviyesi yeterli mi?
6. Koordinatörlerin ÖU dersi için deneyimleri yeterli mi?
7. Uygulama okul programı aday öğretmen için uygun mu?
8. İlgili mevzuat ÖU dersi için uygun mu?

Süreç değerlendirme

1. ÖU dersi öğrencilerin hangi oranda aktif olarak derse katılmasını sağlıyor?
2. ÖU dersi süresince uygulanan gözlem sayısı yeterli mi? Ne kadar olmalıdır?
3. ÖU dersinde yapılması gereken etkinlikler ile süreleri uyumlu mudur?
4. ÖU dersinin uygulama süresi yeterli midir? Yeterli değilse ne olmalıdır?
5. ÖU dersinin 8. dönemde verilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz.
6. ÖU dersinde hangi kaynaklar etkin bir şekilde kullanılıyor?
7. ÖU dersin katılımcıların yerine getirdikleri görevler nelerdir?
8. ÖU dersi kapsamında öğretmen adaylarına kaynaştırma öğrencileri ile ilgili bilgilendirilme yapılıyor mu?
9. ÖU dersinde öğrencilerin öğretmenlik uygulaması ile ilgili problemlerinin çözümü için neler yapılıyor?
10. ÖU dersinin başarısını etkileyen etmenler nelerdir?
11. ÖU dersinde karşılaşılan sorunlar var mı? Varsa neler?
12. Karşılaşılan sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

Ürün değerlendirme

1. ÖU dersi öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili gelecekteki hangi ihtiyaçlarına temel oluşturuyor?
2. ÖU dersi öğrencilerin alan derslerini tamamlayıcı nitelikte midir? Nasıl?
3. ÖU dersi öğrencileri öğretmenlik mesleğine hangi açıdan teşvik ediyor?
4. ÖU dersi öğrencilerin öğrendiklerini hangi boyutlarıyla kullanma fırsatı veriyor?
5. ÖU dersi sonunda öğretmenlik mesleğine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişimi açıklar mısınız?
6. ÖU dersi sonunda adaylara öğretmen yeterliliklerine katkı noktasında neler yapılıyor?

Ek. 5. Uygulama öğretmenleri ile yapılan görüşme soruları

ALAN 1: SINIFIMIZDAKİ ÖĞRENCİLERİ TANIMA

SORU 1:

Öğretmen adaylarının öğrencileri tanımalarına yardımcı oluyor musunuz? Nasıl?

- Eğer yardımcı oluyorsanız bu süreçte karşılaştığımız sorunlar(yeni durumlar) nelerdir?
- Bu sorunları aşabilmek için izlediğiniz yol nedir?
- Kendinizi değerlendirdiğinizde gelecek yıllarda ne gibi yeni uygulamalar denemek istersiniz? Niçin?

ALAN 2: ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİ

SORU 2:

Öğretmen adayının öğretme-öğrenme süreçlerini planlamasına, uygulamasına ve değerlendirmesine destek sağlıyor musunuz?

Öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreçlerini planlayabilmeleri, uygulamalar yapabilmeleri ve öğrencileri değerlendirmelerine yönelik çaba ve katkılarınız nelerdir?

- Bu katkı sürecinde karşılaştığımız sorunlar nelerdir?
- Bu sorunları aşabilmek için izlediğiniz yol nedir?
- Kendinizi değerlendirdiğinizde gelecek yıllarda ne gibi yeni uygulamalar eklemek istersiniz? Niçin?

ALAN 3: ÖĞRENMEYİ VE GELİŞİMİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME

SORU 3:

Öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerini izleme ve değerlendirmelerini geliştirmeye yönelik çaba ve katkılarınız nelerdir?

- Bu katkı sürecinde karşılaştığımız sorunlar nelerdir?
- Bu sorunları aşabilmek için izlediğiniz yol nedir?
- Kendinizi değerlendirdiğinizde gelecek yıllarda ne gibi yeni uygulamalar eklemek istersiniz? Niçin?

ALAN 4: OKUL, AİLE VE TOPLUM İLİŞKİLERİ

SORU 4:

Öğretmen adaylarının okul, aile ve toplum ilişkilerini algılama sürecini daha iyi tanımalarına yönelik çaba ve katkılarınız nelerdir?

- Bu katkı sürecinde karşılaştığımız sorunlar nelerdir?
- Bu sorunları aşabilmek için izlediğiniz yol nedir?
- Kendinizi değerlendirdiğinizde gelecek yıllarda ne gibi yeni uygulamalar eklemek istersiniz? Niçin?

ALAN 5: PROGRAM VE İÇERİK BİLGİSİ

SORU 5:

Öğretmen adaylarının program ve içerik bilgisini algılama sürecini daha iyi tanımalarına yönelik çaba ve katkılarınız nelerdir?

- Bu katkı sürecinde karşılaştığımız sorunlar nelerdir?
- Bu sorunları aşabilmek için izlediğiniz yol nedir?
- Kendinizi değerlendirdiğinizde gelecek yıllarda ne gibi yeni uygulamalar eklemek istersiniz? Niçin?

ALAN 6: ULUSAL VE EVRENSEL DEĞERLERE ÖNEM VERMEK

SORU 6:

Öğretmen adaylarının ulusal ve evrensel değerlere önem verme gereğini algılamalarına yönelik çaba ve katkılarınız nelerdir?

- Bu katkı sürecinde karşılaştığımız sorunlar nelerdir?
- Bu sorunları aşabilmek için izlediğiniz yol nedir?
- Kendinizi değerlendirdiğinizde gelecek yıllarda ne gibi yeni uygulamalar eklemek istersiniz? Niçin?

ALAN 7: ÖZ DEĞERLENDİRME YAPMAK

SORU 7:

Öğretmen adaylarının öz değerlendirme yapmanın önemini kavramaları yolundaki çaba ve katkılarınız nelerdir?

- Bu katkı sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- Bu sorunları aşabilmek için izlediğiniz yol nedir?
- Kendinizi değerlendirdiğinizde gelecek yıllarda ne gibi yeni uygulamalar eklemek istersiniz? Niçin?

ALAN 8: KİŞİSEL GELİŞİMİ SAĞLAMAK

SORU 8:

Öğretmen adaylarının kişisel gelişim sürecini daha iyi anlamalarına yönelik çaba ve katkılarınız nelerdir?

- Bu katkı sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- Bu sorunları aşabilmek için izlediğiniz yol nedir?
- Kendinizi değerlendirdiğinizde gelecek yıllarda ne gibi yeni uygulamalar eklemek istersiniz? Niçin?

ALAN 9: MESLEKİ GELİŞMELERİ İZLEME VE KATKI SAĞLAMA

SORU 9:

Öğretmen adaylarının mesleki gelişmeleri izleme ve mesleğe katkı sağlama sürecini daha iyi tanımalarına yönelik çaba ve katkılarınız nelerdir?

- Bu katkı sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- Bu sorunları aşabilmek için izlediğiniz yol nedir?
- Kendinizi değerlendirdiğinizde gelecek yıllarda ne gibi yeni uygulamalar eklemek istersiniz? Niçin?

ALAN 10: OKULUN İYİLEŞTİRİLMESİNE VE GELİŞTİRİLMESİNE KATKI SAĞLAMA

SORU 10:

Öğretmen adaylarının kurumun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi sürecini daha iyi tanımalarına yönelik çaba ve katkılarınız nelerdir?

- Bu katkı sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- Bu sorunları aşabilmek için izlediğiniz yol nedir?
- Kendinizi değerlendirdiğinizde gelecek yıllarda ne gibi yeni uygulamalar eklemek istersiniz? Niçin?

ALAN 11: MESLEKİ YASALARI İZLEME, GÖREV VE SORUMLULUKLARI YERİNE GETİRME

SORU 11:

Öğretmen adaylarının mesleki yasaları izleme, görev ve sorumluluklarını yerine getirme sürecini daha iyi anlamalarına yönelik çaba ve katkılarınız nelerdir?

- Bu katkı sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- Bu sorunları aşabilmek için izlediğiniz yol nedir?
- Kendinizi değerlendirdiğinizde gelecek yıllarda ne gibi yeni uygulamalar eklemek istersiniz? Niçin?

ALAN12: OKUL-ÜNİVERSİTE İŞBİRLİĞİ

SORU 12: Okul-Üniversite işbirliğinde karşılaştığınız sorunlar var mı? Bu sorunların üstesinden gelme adına önerileriniz nelerdir?

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: **Halime Nuran CANER**

Doğum Yeri ve Tarihi: Eskişehir-1979

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller
Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :

2001-2003 Samsun Seyfi Demirsoy İlköğretim Okulu

2003-2008 Eskişehir Ziya Gökalp İlköğretim Okulu

2008-2014 Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuarı

2014- Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuarı

2016- Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuarı
Müzik ve Sahne Sanatları Lisesi Müdür Yardımcısı

İletişim

E-Posta Adresi: nurancaner@akdeniz.edu.tr

Tarih : 01.05.2018

Orijinallik Raporu

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ, ÜRÜN MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÖRNEĞİ

ORJİNALLİK RAPORU

%**9**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**7**

İNTERNET
KAYNAKLARI

%**4**

YAYINLAR

%**5**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.akademik.adu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
2	yeni.kafkas.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
3	dosyalar.nevsehir.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
4	www.enadonline.com İnternet Kaynağı	<%1
5	www.ogu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
6	www.biyolojiegitim.yyu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
7	bilimdevrimi.blogcu.com İnternet Kaynağı	<%1
8	acikerisim.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1

Öğrenci

Halime Nuran CANER

Danışman

Prof.Dr.Günseli ORHON