

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİMDALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ VE ETKİLEŞİM TEMELLİ
ETKİNLİKLERİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARINA
YÖNELİK ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

Süleyman BALCI

Doktora Tezi

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Ali ÖZEL

Kütahya, 2015

Yemin Metni

Doktora tezi olarak sunduğum “Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Etkinliklerin Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Etkilerinin İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../2015

Kabul ve Onay

Süleyman BALCI'nın hazırladığı "Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Etkinliklerin Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Etkilerinin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oy birliği ile kabul edilmiştir.

28/09/2015

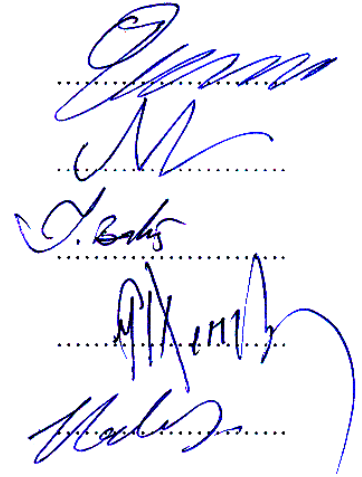
Prof. Dr. Ali ÖZEL

Doç. Dr. Nida BAYINDIR

Doç. Dr. Zekerya BATUR

Yrd. Doç. Dr. İsmail KENAR

Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN



Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü V.

Önsöz

Eğitim, ülkelerin gelişmişliklerinin belirlenmesinde en önemli kıstaslardandır. Her anlamda eğitim ve öğretim faaliyetlerini öncülleyen devletler gelecekte hiç şüphesiz kendilerine önemli bir yer edineceklerdir. Mekanik bir unsur olmayan ve merkezi noktasını “insanın/bireyin” tuttuğu eğitim öğretim hizmetlerinin başkahramanı öğretmenlerdir. Eğitim uygulamalarının verimliliği ve faydalılığı öğretmenin niteliği ile doğru orantılıdır. Bireye “öğrenme arzusu, anlamlı eğitim tecrübesi, farkındalık, bireysel farklılıkların keşfi, merak, araştırma arzusu, öğrenilen unsurlarla etkileşim vs.” gibi özellikler ancak yeterli ve nitelikli öğretmenler sayesinde kazandırılabilir.

Nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi her ülkede olduğu gibi ülkemizde de üzerinde titizlikle durulan konulardandır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarında konu alan bilgisi, meslek bilgisi, pedagoji bilgisinin kuramsal düzeyde belirli bir oranda var olduğu fakat uygulama becerileri notasında eksiklikler olduğu probleminden hareketle zenginleştirilmiş deneyimleri içerisinde barındıran, etkileşim temelli bir etkinlik programı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma süresince bana her türlü desteği sağlayan, hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen, çalışmamın yöneticisi Prof. Dr. Ali ÖZEL’e; ufuk açıcı ve motive edici dönütleri ile beni şevklendiren Doç. Dr. Zekerya BATUR’a; çalışmanın yöntem kısmında, analiz yapma ve yorumlamada ufuk açıcı tespitlerde bulunan Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN ve Yrd. Doç. Dr. İsmail KENAR hocalarıma ayrı ayrı teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmayı, hayat ve sınıf arkadaşım Melek BALCI hanımefendiye, çocuklarım Enes ve Ecrin’e ve benden maddi, manevi hiçbir desteğini esirgemeyen değerli aileme ithaf ederim.

Süleyman BALCI

Eylül, 2015

İçindekiler

Sayfa

Yemin Metni.....	i
Kabul ve Onay.....	ii
Önsöz	iii
İçindekiler	iv
Şekiller Listesi.....	vii
Tablolar Listesi.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar	x
Özet	xi
Abstract	xii
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Öğretmenliğin Önemi.....	5
Öğretmen Yeterlikleri	8
Genel kültür bilgisi.....	9
Özel alan bilgi ve becerileri	10
Eğitme-öğretme yeterlilikleri	11
Etkili ve Nitelikli Öğretmenin Özellikleri	12
Mesleki açıdan	13
Karakter ve davranış açısından	14
Öğretmen Yetiştirme Tarihi Gelişimi	18
Cumhuriyet öncesi dönem	19
Tanzimat öncesi dönem (1299-1838).....	19
Eğitim programı açısından	19
Öğretmenlik uygulaması açısından.....	20
Tanzimat dönemi (1839-1876).....	20
Darü'l-mualimin-i rüşdi (Orta öğretmen okulu).....	21
Darü'l-mualimin-i sıbyan (İlköğretmen okulları).....	21
Darü'l-muallimat (Kız öğretmen okulları)	22
İstanbul darü'l-muallimini (İstanbul öğretmen okulu)	23
I. Meşrutiyet dönemi (1876-1908)	24
II. Meşrutiyet dönemi (1908-1918)	26
Cumhuriyet ve Sonrası Dönem Öğretmen Yetiştirme	27
İlköğretime öğretmen yetiştirme	30
Ortaöğretime öğretmen yetiştirme	33
Kuramsal Çerçeve	37
Öğretmenlik uygulaması (Niçin nitelikli ve donanımlı öğretmen?)	37
Öğretmenlik uygulamasının yeri, önemi ve kapsamı (Fakülte-okul işbirliği modeli ve öğretmenlik uygulaması).....	38
Öğretmenlik uygulamalarının tarihi gelişimi	40
Öğretmenlik uygulamalarında 1997 yılı düzenlemeleri.....	43
Öğretmenlik uygulamalarında 2006 yılı düzenlemeleri.....	44
Günümüz öğretmenlik uygulamasındaki mevcut durum	45

<i>Okul deneyimi dersi</i>	46
<i>Öğretmenlik uygulaması dersi</i>	47
Öğretmenlik uygulamasının paydaşları, işlem basamakları ve işleyişi	48
Öğretmenlik uygulamasının ilkeleri.....	49
<i>Kurumlar arası işbirliği ve koordinasyon ilkesi</i>	50
<i>Okul ortamında uygulama ilkesi</i>	50
<i>Aktif katılım ilkesi</i>	50
<i>Uygulama programının geniş zamana yayılması ilkesi</i>	50
<i>Ortak değerlendirme ilkesi</i>	50
<i>Kapsam ve çeşitlilik ilkesi</i>	51
<i>Uygulama sürecinin ve personelinin sürekli geliştirilmesi ilkesi</i>	51
<i>Uygulamanın yerinde ve denetimli yapılması ilkesi</i>	51
Öğretmenlik uygulamasının planlanması, süreç becerileri ve değerlendirilmesi.....	51
Literatür Taraması	56
Yurtiçinde yapılmış çalışmalar	57
Yurtdışında yapılmış çalışmalar.....	81
Problem Durumu	86
Araştırmanın Amacı ve Önemi	88
Problem Cümlesi.....	91
Alt problemler	91
Sınırlılıklar	93
Tanımlar	93
İkinci Bölüm	95
Yöntem.....	95
Araştırma Modeli	95
Çalışmanın nicel boyutu.....	96
Çalışmanın nitel boyutu	99
<i>Durum (Örnek olay) çalışması</i>	99
<i>İç içe geçmiş çoklu durum deseni</i>	101
Deney Gurubu ile Yürütülen Etkinlikler.....	106
Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması ve çerçeve planı.....	106
Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinlik ve kazanımları.....	117
Kontrol Grubuyla Yapılan Etkinlikler	124
Plasebo Grubuyla Yapılan Etkinlikler	125
Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem	128
Verilerin Toplanması ve Takvim	130
Veri Toplama Araçları	132
Nicel veri toplama araçları	132
<i>Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği</i>	132
<i>Öğretmen yeterlilikleri ölçeği</i>	133
Nitel veri toplama araçları.....	135
<i>Doküman, rapor ve doküman analizi</i>	135
<i>Odak grup görüşmesi</i>	136
<i>Görüşme</i>	139

<i>Ders gözlem tespit formu</i>	140
<i>Ders, etkinlik video kayıtları ve analizi</i>	141
Verilerin Analizi, Çözümü ve Yorumlanması	143
Üçüncü Bölüm	147
Bulgular	147
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlara İlişkin Nitel ve Nicel Bulgular ve Yorumları	147
Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Nitel ve Nicel Bulgular ve Yorumları	153
Nitel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	200
Öğretmenlik uygulaması/yeni model ile ilgili bulgular ve yorumlar	207
Grup çalışması etkinliği ile ilgili bulgu ve yorumlar	239
Veli etkileşimi ve veli diyaloguna yönelik bulgu ve yorumlar	251
Yılın öğretmeni ile ilgili bulgu ve yorumlar	257
Zümre toplantısı ile ilgili bulgu ve yorumlar	261
Motive edici film ve ted konuşmaları, paylaşım ile ilgili bulgu ve yorumlar	269
Dördüncü Bölüm	276
Tartışma-Sonuç ve Öneriler	276
Tartışma	276
Sonuç	316
Öneriler	325
Kaynaklar	330
Ekler:	361
Özgeçmiş	367

Şekiller Listesi

Sayfa

Şekil 1a. Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Etkinliklerin Uygulama Süreci.	106
Şekil 1b. Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Etkinliklerin Uygulama Süreci.	106
Şekil 2. Etkileşimli Görüşme Döngüsü.....	108
Şekil 3. Odak Grup Görüşmesi Genel Akışı.....	138
Şekil 5. Deney Grubunun Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Verileri.....	154
Şekil 6. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Yeterlilik Ölçeğine İlişkin Genel Görünüm.....	194
Şekil 7. Plasebo Grubunun Yeterlilik Boyutlarına Ait Bulgular.....	196
Şekil 8. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Öğretmen Yeterlilikleri Testi Puanlarının Dağılımı.....	197

Tablolar Listesi

Sayfa

Tablo 1 Çalışmanın Deneysel (Nicel) Uygulama Süreci	99
Tablo 2 Üniversitelerdeki Ortak Kazanımlar Tablosu	118
Tablo 3 Geliştirilen Etkinlikler ve Ulaşılması Hedeflenen Kazanımlar / Grup Çalışması Kazanımları	119
Tablo 4 Veli Diyalogu Kazanımları	120
Tablo 5 Eğitici Film ve TED Konuşmaları Kazanımları	120
Tablo 6 Zümre Etkinliği Kazanımları	121
Tablo 7 Yılın Öğretmeni İle Buluşma Etkinliği Kazanımları	121
Tablo 8 Farklı Yöntem ve Tekniklere Göre Ders Anlatma Etkinliği Kazanımları	122
Tablo 9 Yazılı Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme Etkinliği Kazanımları	122
Tablo 10 Haftalık Toplantı Yapma Etkinliği Kazanımları	123
Tablo 11 Haftada İki Gün Ders Anlatma ve Uygulama Sürecinde Üç Kez Ders İzleme Etkinliği Kazanımları	123
Tablo 12 Haftalık Rapor Yazma Etkinliği Kazanımları	124
Tablo 13 Öğrenciyi Tanıma-Anlama Etkinliği Kazanımları	124
Tablo 14 Deney Grubu, Plasebo Grubu ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Nitelikleri	129
Tablo 15 Araştırmaya Katılan Uygulama Öğretmenlerinin Nitelikleri	130
Tablo 16 Veri Toplama Kaynakları	135
Tablo 17 Veri Toplama Araçları ve Analiz Teknikleri	146
Tablo 18 Ön-Test, Son-Test, İzleme Testi Sonuçlarına Göre Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları	147
Tablo 19 Deney Grubunun Yeterlik Boyutlarına Ait Bulgular	153
Tablo 20 Deney Grubu Konu Alan Bilgisi Ders İzleme Formları Değerlendirme Sonuçları	160
Tablo 21 Plan Yapma ve Ders Hazırlığı Ders İzleme Formları Değerlendirme Sonuçları	163
Tablo 22 Öğretim Yöntemlerinden Yararlanma Formları Değerlendirme Sonuçları	168
Tablo 23 İletişim Kurma Formları Değerlendirme Sonuçları	174
Tablo 24 Sınıf Yönetimi ve Öğrencilerle İlişkiler Formları Değerlendirme Sonuçları	178
Tablo 25 Değerlendirme ve Kayıt Tutma Formları Değerlendirme Sonuçları	184
Tablo 26 Öğrenci kişilik Hizmetleri (Rehberlik) Formları Değerlendirme Sonuçları	189
Tablo 27 Kişisel ve Mesleki Özellikler Formları Değerlendirme Sonuçları	192
Tablo 28 Kontrol Grubunun Yeterlik Boyutlarına Ait Bulgular	193
Tablo 29 Plasebo Grubunun Yeterlik Boyutlarına Ait Bulgular	195

Tablo 30 Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Öğretmen Yeterlilikleri Testi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	196
Tablo 31 Deney, Kontrol ve plasebo Grubu Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	198
Tablo 32 Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	199

Simgeler ve Kısaltmalar

Simgeler

x^2	: Ki-Kare Testi
sd	: Serbestlik derecesi
Z	: Z testi
U	: Mann-Whitney U-testi

Kısaltmalar

ÖMYTÖ	: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği
ÖYBÖ	: Öğretmen Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği
PISA	: Programme for International Student Assessment
TIMSS	: Trends in International Mathematics and Science Study
KDM	: Klinik Danışma Modeli
MEBBİS	: Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
Ö1, Ö2, Ö3	: Ölçüm 1, Ölçüm 2, Ölçüm 3
TED	: Technology, Entertainment, Design
ÖYÖ	: Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği
DÖA1	: Deney Grubu Öğretmen Adayı 1
KÖA1	: Kontrol Grubu Öğretmen Adayı 1
PÖA1	: Plasebo Grubu Öğretmen Adayı 1
DUÖ	: Deney Grubu Uygulama Öğretmeni
KUÖ	: Kontrol Grubu Uygulama Öğretmeni
DÖA1V1	: Deney Grubu Öğretmen Adayı-1 Veli-1
DÖA1Ö1	: Deney Grubu Öğretmen Adayı-1 Öğrenci-1
ÖÜ1	: Öğretim Üyesi 1
ÖÜ2	: Öğretim Üyesi 2
X	: İsmi verilmek istenmeyen bireyler

Özet

Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Etkinliklerin Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Etkilerinin İncelenmesi

Türkiye’de öğretmenlik uygulamaları, lisans öğretiminin son yılında görülen Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile yürütülmektedir. 1997 yılında yapılan köklü değişiklikler ve 2007 yılında gerçekleştirilen bazı düzenlemelerle birlikte öğretmenlik uygulamalarına belirli bir düzen getirilmiş olup, uygulamaların süresi ise arttırılmıştır.

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarına mesleğin hem fiziki, bilişsel, yönünü hem de görünmeyen, duyuşsal boyutunu kazandırabilmek ve *Öğretmenlik Uygulaması* dersini daha etkin bir hale getirebilmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, mevcut öğretmenlik uygulamalarındaki kazanımlar da dikkate alınarak bunlara ilaveten 11 tane zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinlikleri kapsayan 9 haftalık bir program uygulanmıştır.

Çalışma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma modellerle gerçekleştirilmiş olup, bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü son sınıf öğretmen adaylarından oluşan bir grubu kapsamaktadır (n=9). Çalışmada nicel veri toplama kaynağı olarak Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve Öğretmen yeterliklerini belirleme ölçeği kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları olarak ise, odak grup görüşmesi, görüşme, ders-etkinlik-video kayıtları, haftalık raporlar, değerlendirme raporları ve araştırmacı tarafından geliştirilen ders gözlem tespit formu kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre; geliştirilen zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinliklerin öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdığı ve öğretmen yeterliliklerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre ise; geliştirilen etkinliklerin öğretmen adaylarının mesleki aidiyet kazanımlarına, kendilerini öğretmen gibi hissetmelerine, sorumluluk bilincinin oluşmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulanan etkinliklerin öğretmen adayları boyutunda, öğreneni/öğrenciyi tanımaya, veli fobisinin kırılmasına, mesleki boyutta duyuşsal özelliklerin kazanılmasına, öğretim stili inşasına, değerlendirme algısının şekillenmesine, etkili öğretmenlik becerileri kazanımına, sıradışı öğretmen becerileri edinimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Aday öğretmenler, öğretmen yetiştirme, öğretmenlik uygulama dersi, sınıf öğretmenliği, zenginleştirilmiş model

Abstract

An Examination of The Effects of Enriched and Interaction Based Teaching Activities on Teaching Practice

Teaching practice in Turkey is carried out with the lessons that School Experience and Teaching Practice taught in the last year of the undergraduate education. Radical changes made in 1997 and some amendments in 2007, have regulated the teaching practice and also has increased the duration of the application.

In this study, it is aimed to provide an affective dimension with invisible, physical and cognitive features and increase the efficiency of teaching practise to primary education teachers. In this direction, considering the current teaching practice, and a nine weeks program covering 11 additional enriched and interaction based practices were implemented.

Study uses a mixed model using both quantitative and qualitative methods and was designed as a case study. The study covers a group consisting of senior students from Faculty of Teacher Education Primay Education program in Usak University (n = 9). In the study, as a source of quantitative data collection, a scale of attitude towards the teaching profession and teacher efficacy scale were used. As a qualitative data collection tools, focus group discussion, interview, lecture-event-video recordings, weekly reports, evaluation reports and lesson observation form developed by the researcher were used.

According to the results obtained from the analysis of quantitative data; it was found that enriched and interaction based activities positively contributed attitudes towards the development of the profession and increased efficacy. According to the results obtained from the qualitative data; it has been concluded that the model which has been developed, contributed prospective teachers to their belonging to profession, to feel as if they were teachers and to gain responsibility. In addition, the applied activities in terms of prospective teachers contributes the recognition of the learner / student, overcoming the parents phobia to gain the professional aspect of affective characteristics, to build teaching style, to shape perceptions of the evaluation, acquisition of effective teaching skills and acquisition of extraordinary skills of teachers.

Keywords: Prospective teachers, teacher training, teaching practice lectures, classroom teaching, enriched model

Birinci Bölüm

Giriş

İnsanın doğumundan önce şuarsuz reflekslerle başlayıp doğum ve sonrasında bilinçli bir eylem olarak gerçekleşen eğitim, bireylerin donanımlarının farkına varıp, kendilerini ifade edebilmelerinde en önemli unsurlardandır. Toplumun fertlerden teşekkül ettiği gerçeği göz önüne alındığında, toplumsal gelişmişliğe ulaşabilmede önceliğin bireylerin fert fert eğitilmesi gerektiği realitesi karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin, şekillendirici ve yönlendirici yapısından dolayı nitelikli eğitimler eliyle gerçekleştirilmesi, istenilen verimin alınmasında belirleyici bir faktördür. Eğitim, öğretimden önce gelmektedir ve etkileri itibari ile öğretime göre daha kalıcıdır. Amaca dönüklük boyutunda ise eğitim, yanlışları düzelten, eksiklikleri gideren, yeni davranışlar kazandıran bilinçli bir süreçtir. Öğretimden istenen neticeyi alabilmek eğitim faaliyetlerinin sağlam ve ciddi bir şekilde yapılabilmesine bağlıdır. Bireyde, istedik ve amaca yönelik davranış değişikliği oluşturma süreci olarak adlandırabileceğimiz eğitimin en önemli malzemesi ise insandır. Yaratılış itibari ile tek olan insanın ele alınıp, bir sistem dâhilinde eğitilmesi ve neticesinde nitelikli bir birey haline getirilmesi problemi, geçmişten günümüze toplumları ilgilendiren en önemli meselelerdendir. Zira eğitim en temel anlamda doğruyu araştırma, gerçekleri buldurma ve kişilik oluşturma sürecidir. Bu süreç, insanı hem zihinsel hem de duygusal yönden kültürle donatan bir süreç olup, sürecin neticesinde nihai amaç ise bireyde kendini tanıma ve kendine saygı bilinci oluşturabilmektir (Alkan, 1980).

Toplumlar da insanlar gibi doğar, büyür ve ölürler. Toplumların dünya sahnesinde yerlerini alabilmeleri, dünyanın geleceği konusunda karar verebilme konumunda bulunabilmeleri, gözünün içine bakılan, söyleyecekleri dikkate alınan denge unsuru bir millet olabilmelerinde birçok faktörün etkisi olabilir ama eğitim ve öğretim faaliyetleri belki de en önemlisidir. Eski kabullerimizin sorgulandığı, neden ve niçin gibi analitik bilginin anahtarı olan kavramların kullanımının zorunluluk halini aldığı, değişen, globalleşen ve sınırların kalktığı günümüz dünyasında, ihtiyaç duyulan insan nitelikleri de sürekli değişmektedir. Günümüzde ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde temel ölçüt eğitim

ve öğretim faaliyetlerine verilen önemdir, değerlidir. Nitelikli bireyler ancak iyi bir eğitim neticesinde yetiştirilebilmektedir. İdeal bir eğitim ise, kişiye sorgulayıcı, analitik, bilimsel çözümlene ve ilişkilendirme yapabilecek, öğrenilenleri hayata aktarabilecek nitelikler kazandırabilen, kişilik ve karakter geliştirici bir eğitimidir.

Geçmişten günümüze dünyada kendini kanıtlamış birçok milletin, eğitime verdikleri önem ve değerle ön plana çıktıkları gerçeği göz önüne alındığında, uluslararası arenada kendini göstermek isteyen ülkelerin de eğitim ve öğretim faaliyetlerine değer vermektten başka yollarının olmadığı açıktır. Bilim ve teknoloji, ekonomide, kültürel ve sanatsal alanda bir adım öne geçmek isteyen milletler fertlerinin tamamını eğitebilirlerse bu şekilde ideal, üretken, huzurlu ve mutlu bir toplum inşa edebilirler. Çünkü insanın çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilmesinde, akran, aile ve toplumla iyi ilişkiler kurabilmesinde, meslek edinmesinde, kısacası hayatının her aşamasında eğitimin payı büyüktür.

Eğitim konusu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların ortak bir tanımda birleşemediği, özü itibari ile aynı yaklaşım itibariyle ise farklı farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir: Good'a göre (1973) eğitim; bireyin gerek kişisel yeteneklerinin geliştirilmesi gerekse toplumsallaşmasının sağlanmasını denetleyen bir süreçtir. Tyler'a göre (1950) eğitim; kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir. Varış' a göre (1997) eğitim; bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamıdır. Sönmez'e göre (2001) eğitim; dıştan amaçlı fiziksel uyarımlar neticesinde, bireyin beyninde istendik bio-kimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir. Keskinlik' a göre (2005) eğitim; bireyin kendini gerçekleştirme yolunda bir araç ve kültürlenme sürecidir. Yıldırım'a göre eğitim; bireyin davranışlarında bilgi, beceri, tutum, yönelim, anlayış, ilgi, tavır, karakter ve kişilik özellikleri yönünden istendik yönde değişimler sağlamak amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşimdir (Yıldırım, 1983; Akt: Sönmez, 2005). Özçelik'e göre (1981) eğitim; bireyin bizzat kendi deneyimlemesi yoluyla istendik yönde ve bir nebze kalıcı değişimler meydana getirebilme sürecidir. Fidan'a göre (1996) eğitimin değişik tanımları vardır: Eğitim, seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin, özellikle de okulun etkisi altında sosyal yeterlilik ve en iyi şekilde bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir; kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tamamıdır; en genel anlamda bireyin toplum standartlarını,

inançlarını ve yaşam yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir; genel olarak ise bireyde davranış değiştirme sürecidir. Oğuzkan' a göre (1993) eğitim; önceden saptanmış ilkelere göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizgesidir. Foulquie'e göre (1972) eğitim; insanın, esas olarak çocuğun ve gencin olgunlaşması ve gelişmesini sağlamak için oluşturulan şartların hepsine eğitim denir. Kavram, sadece bir doğal varlık olan insanın bir ülkü edinmesini, mükemmel bir duruma gelmesini de kapsamaktadır. Tezcan'a (1997) göre eğitim; bireyi merkeze alıp gelişmesine yardım eden ve onu toplumsal hayata hazırlayanistendik ve amaçlı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Eğitimin, Türk Dil Kurumu sözlüğünde yer alan tanımı ise şöyledir: "Belli bir konuda, bir bilgi ve bilim dalında yetiştirme ve geliştirme, eğitime işi. Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye." (URL-1). Popüler anlamda sık kullanılan eğitim tanımı ise; yeni bilgiler öğreten, eksik veya yanlış bilgileri de düzelden süreç şeklindedir. Bu tanımlar içinde akademik anlamda en çok kullanılan ise Ertürk'ün tanımıdır. Ertürk (1997) ise eğitimi; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Yukarıda bir kısmı ele alınan tanımlar incelendiğinde belirli nüans farklılıkları dışında, ortak noktaların şunlar olduğu gözlenmektedir:

- Eğitimin ana malzemesi insandır.
- Doğum öncesi istem dışı reflekslerle başlayıp bir ömür boyu devam eden bir süreçtir.
- Eğitimin tabiatında şekillendirme ve yönlendirme vardır.
- Bireydeki davranış değişimi (yöntemsel açıdan farklılıklar olsa da) bir plan ve program dâhilinde gerçekleştirilir.

Buna göre eğitim, insanın doğuştan sahip olduğu öğrenme potansiyelini ortaya çıkarma, geliştirme süreci veya bir diğer ifade ile insanı sadece eğiten/eğitilen bir makine olmaktan ziyade, ruhi ve bedeni yönünün olduğu gerçeğinden hareketle kendisinde var olan *öğrenme tarzını* geliştirebilme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitimde öğretme değil öğrenme esas olmalıdır. Çünkü

içselleştirilmeyen, hayatla münasebeti kurulamayan bilgi sadece bir bilgi kırıntısıdır ve davranışa dönüştürülmesi zordur. Eğitimde asıl amaç davranış değişikliği ise bu amaç gerçekleştirilinceye kadar özveri ile çaba harcanmalı, gerekirse bireysel farklılıklar bağlamında değişik yöntem ve metotlara başvurulmalıdır. Eğitimden beklenen neticenin gerçekleşmesinde ölçüt, eğitim sisteminin çıktıları olan insan unsurunun kalite ve donanım bağlamında ortaya koyacağı performansla ölçülebilir.

Eğitimden beklenen gayenin gerçekleşmesinde dört faktörün bir arada olması gerekmektedir. Bunlar; fiziki mekân, öğretim programı, öğrenci ve öğretmendir. Bu unsurlar içerisinde öğretmenin öğrenci ve programları etkileme gücü, diğer öğelere oranla daha çoktur (Gürkan, 1993). Çok güzel eğitim binaları olabilir, bunların teknik alt yapısı tamamlanmış, donanımlı laboratuvarlar, atölyeler ve dersliklerle döşenmiş de olabilir. Eğer öğretmen kalitesinde istenilen seviyeye ulaşılamamış ise o binaların, atölyelerin, laboratuvarların, kütüphanelerin çok da bir anlamı olmayabilir.

Günümüzde eğitim sistemlerinden beklenen, bilgi ve becerilerin öğrencilere aktarılmasından çok bilgilerin işlenmesi-özümzenmesi, analiz ve sentez boyutunda bilgi edinme ve işleme yöntemlerinin öğretilmesi, bilginin hayatta kullanılabilir yönünün gösterilmesi, öğrencinin kendini tanıması ve öğrenmeyi öğrenme ilkelerinin öğretilmesidir. İstenilen bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesinde en büyük sorumluluk ve pay hiç şüphesiz öğretmenlerdedir. Zira eğitim sisteminin en temel ögesi öğretmenlerdir. Sistemin yürütülmesi ve başarısı öğretmenlerin sahip oldukları özellikler ile doğru orantılıdır.

Öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok tanımlamayla karşılaşmaktadır. Öncelikle öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde, “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” (Taşdemir, Baloğlu ve Topcan, 1997) şeklinde tanımlanmaktadır. 1982 Anayasasında öğretmen;

- Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş, bilim ve eğitim esaslarına göre öğretim ve eğitim yapan,

- Türkçeyi düzgün konuşan ve yazan, öğrencileri bu yönde yetiştiren, mantıklı düşünüp davranan,
- Araştırma ve inceleme yapmayı alışkanlık haline getirmiş, Anayasa ve yasalara sadık kalarak görev yapan bir meslek adamı, olarak tanımlamaktadır (Ergün, Egezer, Çevik ve Özdaş, 1999).

Mesleki özellikler ve ifade ettiği anlamlar noktasında öğretmenliği, Alkan ve Hacıoğlu, hizmet alanı olarak eğitim sektörü içerisinde yer alan, başta toplumsal olmak üzere birçok boyutu bulunan, özel uzmanlık alan bilgi ve becerisi gerektiren pedagoji temelli profesyonel bir meslek olarak (Alkan ve Hacıoğlu, 1997) tanımlamaktadır. Şişman ve Acat (2003) öğretmenliği; eğitimle faaliyetleri içerisinde yer alan, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutları bulunan, özel uzmanlık bilgisi gerektiren, beceri ve mesleki yeterlilik temelli bir uğraşı alanıdır. Celep (2004) öğretmenliği; öğretmenlik kendine özgü özellikleri olan, eylem ve işlemlerinin sonuçlarının tam olarak denetlenmesi, hata yapıldığında düzeltilmesi olanaklı olmayan bir meslektir. Erden (1998) öğretmenliği; formal eğitim kurumlarında belirli bir program kapsamında öğretimi gerçekleştiren, planlı faaliyetler neticesinde öğrencilerde istenilen davranış değişiklikleri meydana getiren meslek. Yılman (1983) öğretmenliği; belli düzeyde bilinç ve bilgi isteyen, uzun sürede ilke, yöntem ve teknikleri kazanılan bir inanç mesleği olma özelliğini sürdürmektedir. Oğuzkan (1985) ise öğretmenliği; okul ve sınıf ortamını canlandıran, öğretim için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren kişi şeklinde tanımlamaktadır. Yukarıda bir kısmı ifade edilen tanımların ortak yönü ise, öğretmenin tanımlanmış ve birçok alt boyutu olan bir meslek; öğretmenin ise insan davranışlarının şekillendirilmesinde hünarlı bir sanatkar olduğu şeklinde özetlenebilir.

Öğretmenliğin Önemi

Öğretmenlik bir sevda mesleğidir. İnsan yetiştirme idealine kilitlenmiş bir öğretmenin fedakârlık adına yapamayacağı hiçbir şey yoktur. Çünkü yıllar sonrasında geleceğini şekillendirme gibi özel bir görevi yerine getirme vazifesi öğretmene aittir. Gayet anlamlı bir Japon sözü vardır: “Yetiştirdiği her insanı yeniden kullanabilen toplum, akılcı, uygar, ileri bir toplumdur. Ancak, yetişkin

insanların en iyilerini öğretmenlik mesleğine seçebilen toplum en güçlü toplumdur.” (Özkan, 2004).

İşte bu noktadan hareketle toplumun dolayısıyla devletin en önemli vazifesi kaliteli öğretmenlerin yetişmesi için gerekli ortam ve imkânları hazırlamak; bu ortamlarda yetişen öğretmenlerin de sorumluluklarının bilincinde olarak görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmek için özveri ve gayret içerisinde olabilmelerini sağlamaktır.

Öğretmenlik, karakter sağlamlığı ve sabır imkânlarının üst düzeyde olması gereken bir meslektir. Çünkü öğretmen, öğrenme ortamının tasarlanması, öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, öğrencinin sosyolojik, psikolojik, fizyolojik ve zihinsel gelişiminin sağlanması gibi birçok sorumluluğun da sahibidir. Eğitimde bu denli önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin ülkelerin geleceğinde de çok önemli rolleri vardır. Bir ülkenin geleceğinin mimarı öğretmenlerdir. Bu bağlamda üstlenilen sorumluluk, toplumsal beklentiler ve kazanılması gereken özellikler dikkate alındığında, öğretmenliğin herkes tarafından yapılamayacak bir meslek olduğu kolayca anlaşılmaktadır (Şimşek, 2003).

Öğretmenlik mesleği, toplum ve millet açısından çok önemlidir. Çünkü öğretmen, eğitimin toplumsal görevini yerine getirmede önemli bir faktördür. Eğitimin toplumsal görevi, toplumun devamını ve gelişmesini sağlayacak olan nitelikli bireyler yetiştirmektedir. Bu görev eğitim kurumlarında meydana gelmekte olup, bu işlemi ise etkin bir şekilde alan uzmanı öğretmenler yerine getirmektedir. Burada eğitim adına yapılan en önemli iş öğrencilere toplumun kültürel mirasının aktarılmasıdır. Aslında eğitim, bir kültür aktarımından ibarettir denilebilir. Kültürün kuşaktan kuşağa aktarımı millet kimliğinin devamlılığını sağlama adına önem taşımaktadır. Ancak bu aktarım bir klonlama tarzında değil de kültürü sürekli güncelleştirerek onun kalıcı olmasına hizmet etme şeklinde olmalıdır. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin toplumsallaşmasını sağlamada bir rehber görevi görmektedir. Öğretmen, toplumsallaşma sürecinde öğrenciye ihtiyaçlarının toplumun beklentilerine uygun bir biçimde karşılanmasını, toplumsal roller ile onları destekleyen tutumları, en önemlisi de yaşam kalitesini artıracak bilgi ve becerileri öğretir. Bu görevler bütünü öğretmenlik mesleğinin toplum açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Akgündüz, 2006).

Bir toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesinden eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenler sorumludur (Kckahmet, 1993). nkn insana, ocuk ya da gence, istenilen şekli verecek, toplumun arzuladığı değerleri kazandıracak sanatkr, öğretmendir. Birçok mesleğin aksine öğretmenlik mesleği, bireyin davranışlarını düzenlemeye uğraşan mesleklerdendir (zkan, Albayrak ve Berber, 2005). Bu gerçek, her geçen gün daha iyi kavranmakta, eserin değeriyle öğretmenin nitelikleri arasındaki ilişkinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Gerçekte bugün, bütün uygar ulusların eğitimcileri gibi fikir adamları da okulun ğretmen demek olduğuna; onun yerini ne müfredat programıyla, ne kitapla, ne disiplin veya herhangi bir araçla tutmanın mümkün olmadığına kanaat getirmiş bulunmaktadırlar. Bu nedenle ğretmeni hesaba katmayan hiçbir eğitim reform planının başarılı olmasına ihtimal verilmemektedir (Turhan, 1964). Günümüzde, teknoloji ve bilim alanındaki baş döndüren gelişmelere rağmen, eğitim-ğretim hizmetlerinin belkemiğini öğretmenlik oluşturmaktadır ve bu yüksek bir ihtimalle gelecekte de böyle olacaktır. Gelişen teknoloji, ğretim alanındaki yenilikler öğretmenin yerini alamamaktadır. Aksine bu değişim ve gelişim daha kaliteli öğretmenlere ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Psiko-pedagojik araştırma sonuçlarına göre bireylerin ileriki yaşamlarında gösterdiği mizaç özellikleri ve sürekli tepkiler, çocukluk ve gençlik yıllarında edinilen tecrübelere, yaşanılan gerçekliklere dayanmaktadır. Dolayısıyla insanlar gelecekte hangi iş ve meslekte çalışırsa alışınsınlar, söz konusu yıllarda kazanılan değerlerin izlerini taşırlar ve davranışlarında gösterirler. İşte bu yüzden kaliteli ustaların elinde yetişiyor olabilmek toplumun gelişimi adına son derece önem ifade etmektedir. Öğretmenlik meslekler içerisinde en stratejik olanıdır. nkn hkimi, politikacıyı, doktoru, askeri, polisi, sanatyı kısaca tüm meslek mensuplarını yetiştiren öğretmenlerdir. Öğretmenler, insana şekil vermek, onu biçimlendirmek gibi çok g, fakat onurlu bir işi başarma sorumluluğunu yüklenmişlerdir. nkn genel kabule göre hiçbir eğitim modeli, modeli işletecek personelin kalitesinin üzerinde bir hizmet üretemez. Bu nedenle, herhangi bir eğitim sisteminde yeniden düzenleme yapılırken, anılan personelin yetiştirilmesi üzerinde önemle ve dikkatle durulması gerekmektedir (Milli Eğitim, şura zel Sayısı, 1981).

Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği, toplumlar ve toplumların devamlılığı açısından büyük öneme sahiptir. Çünkü öğretmen, eğitimin sosyal görevini yerine getirmede en etkili unsurdur. Eğitimin toplumsal misyonu ise toplumun gelişmişlik düzeyini arttıracak, milletine bağlı, etkili ve donanımlı bireyler yetiştirmektir. Bu önemli görev eğitim kurumlarında meydana gelmekte ve bu eylemi de öğretmenler gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kalitesi, niteliği ürünün yani toplumun kalitesini belirlemektedir.

Toplumumuzda eğitim kurumları daima önemli, saygıdeğer ve sevilen yerler olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenin toplumumuzdaki konumu ise, (geçmişten günümüze) birtakım kodlamalar bağlamında çok önemli bir yere sahiptir. Halk arasında öğretmenlik peygamber mesleği sayılır. Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu M. Kemal ATATÜRK de öğretmenlere olan güvenini “Muallimler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır!” şeklinde ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlere verilmesi gereken önemin gelişmişlik boyutunda gerekliliğini şu şekilde belirtmektedir:

Nitelikli ve gerçek öğretmenlere sahip olmayı temel eğitim sorunumuz olarak görmedikçe, eğitimin toplumsal gelişmemize gerçek bir katkısı olacağını düşünmek hayal olur. Çünkü herhangi bir ülkede, öğretmenler ve öğretmenlik mesleği yeterli güç ve niteliğe ulaşmadıkça, o ülkede en iyi eğitim sistemi ve en yüce eğitim araçları da bulunsa, bunlar gerçekleşemez.(Akyüz, 2001, s. 12).

Bugün önemli hedeflere ulaşılmış olmasına karşılık, Türk Milli Eğitiminin üzerinde ciddi anlamda durulması gereken birtakım problemleri vardır. Hiç şüphesiz bunlar içinde öğretmen yetiştirme birinci derecede önemli problemler kategorisinde yer almakta, hatta bunların başında bulunmaktadır. Bu önemin sebebi ise, eğitim sistemi nasıl olursa olsun, ondan istenilen sonuçların alınabilmesinin öğretmenin niteliği ile ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır (MEB, 1992).

Öğretmenlik, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde görüldüğü üzere devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenlik mesleği için gerekli nitelikler; alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür olmak üzere üç

yönlü olarak ele alınmaktadır. Diğer bir deyişle öğretmenin kendisinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için öncelikle öğretmenlik yaptığı konu alan bilgisini iyi bilmesi gerekir. Bunun yanında bu bilgi ve becerileri iyi bir şekilde organize ederek nasıl öğreteceğini/sunacağını ve öğretimi canlı/çekici hale nasıl getirebileceğini bilmesi de gerekmektedir. Bu da öğretmenlik meslek bilgisi alanında kendini yetiştirmesiyle mümkün olabilir. Bununla birlikte bir o kadar da genel kültür bilgisine sahip olabilmelidir. Eğitim faaliyetlerinin istendik düzeyde yürütülmesinde öğretmenlerin bu üç özelliği bir arada taşıması gerekmektedir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

Yeterlilik kavramı, bir mesleği veya işi yapabilecek kapasitede olma, o iş için gerekli vasıflara sahip olabilme anlamına gelmektedir. Her mesleğin kendine göre ayırıcı vasıfları, ön plana çıkan bazı hususiyetleri vardır. Örneğin; demircilik yapabilmek için fiziki güce, genel anlamda kabaca da olsa demire şekil verebilmek için el becerisine ihtiyaç vardır. Bir saat tamircisi için ise hassas el hareketlerine, iyi bir görüş-bakış açısına ihtiyaç vardır. Bir cerrah için ise daha hassas manada el becerisine gereksinim vardır. Örnekler arttırılabilir ama şunu vurgulamak yerinde olacaktır, her mesleğin kendine özgü yeterlilik şartları söz konusudur. Yeterlilik genel olarak ‘yapabilme, becerebilme, olması gereken potansiyeli taşıma’ ile açıklanabilir. Nitelik ise sahip olunan yeterliliklerin eyleme, fiiliyata dönüştürülmesi olarak adlandırılabilir. Aşağıda MEB tarafından belirlenen ve bir öğretmende bulunması gereken yeterlilik alanları ve alt başlıkları verilmiştir.

Genel kültür bilgisi

Öğretmenlerin kuşatıcı bir dünya görüşüne ve üst düzey bir genel kültür bilgisine sahip olması önemli yeterliliklerdendir. İdeal bir öğretmen, teferruat bağlamında olmasa da ana hatları ile diğer disiplinlere ait konulara vakıf olabilmelidir. Bir öğretmen çevresinde var olan, dünyada yaşanan gelişmelerden haberdar olabilmeli ki, bilgi kirliliğinin yaşandığı günümüz dünyasında öğrencilere doğruları/gerçekleri aktarabilmelidir.

Bu noktadan hareketle bir öğretmende olması beklenen genel kültür becerileri, istenilen davranış hedefleri şunlardır:

- Olay ve olguları farklı disiplinlerin kavramlarını kullanarak açıklayabilme, tanımlayabilme,
- Farklı disiplinlere ilişkin bilgilerin konu alanı ile bağını kurabilme,
- Öğretim sürecinde öğrenciyi derse hazırlama, güdüleme,
- Öğretim sürecinde örnekleme, benzetme-ayrıt etme, analiz ve sentez yapmada diğer disiplinlerin bilgilerinden yararlanabilme,
- Öğrencileri kendi genel kültür yaşantılarını geliştirme, beceri edinme noktasında özendirilme, araştırma becerilerinin gelişimine ortam hazırlayabilmedir (MEB, 2002).

Özel alan bilgi ve becerileri

Hangi branş olursa olsun öğretmen alanına tüm boyutları ile vakıf olabilmelidir. Alanını iyi bilmeyen, alanına hâkim olamayan bir öğretmen doğal olarak istenilen düzeyde öğrenme-öğretme ortamına rehberlik edemeyecektir. Bu bağlamda nitelikli bir öğretmenin kendini geliştirmesi, alanındaki gelişmeleri yakından takip etmesi, alanıyla ilgili söz sahibi olabilmesi gerekmektedir. Öğrenme konusundaki eksikliğin en büyük etkeni öğreticiden kaynaklanan yetersizliktir. Alanına hâkim olan öğretmen hem kendine inanır hem de öğrencilerine gerekli güven duygusunu verebilir. Ortalama kırk dakikalık bir dersin her anlamda üst düzey bir kazanımla sonuçlandırılmasında belki de en büyük etken öğretmenin alana hâkimiyetten kaynaklanan rahatlığıdır. Dolayısıyla sınıfta bir orkestra şefi gibi konumlandırılan bir öğretmenin, kusursuz ve rahatlatıcı bir ürün ortaya koyabilmesinde alanının tüm gerektirdiklerine vakıf olması baş öncül olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda öğretilerde bulunması gereken özel alan bilgi ve becerileri ana hatları ile şunlar olmalıdır:

- Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri değişik biçimlerde açıklama,
- Farklı görüş, kuramsal boyut, öğrenme stilleri, araştırma ve inceleme yöntemlerini açıklama,
- Öğrenme kaynaklarını ve öğretim malzemelerini değerlendirme ve seçme,
- Alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme,

- Öğrencileri alanla ilgili sorular sormaya, düşünceleri farklı perspektiflerden görmeye ve bilgi üretmeye özendirilecek programları kullanma ve geliştirme,
- Öğrencinin, gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine olanak verecek disiplinler arası öğretim deneyimleri oluşturabilme,
- Alana ilişkin problemleri tanıma, çözüm yolları arama, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama ve değerlendirme yapabilmedir (MEB, 2002).

Eğitme-öğretme yeterlilikleri

Öğretmenin alan bilgisine hâkim olması bir şey ifade edebilir fakat sahip olduğu bilgileri nasıl sunacağını bilmesi ise çok şey ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenin öğrenci psikolojisine hâkim, sınıfı kontrol altında tutabilen bir tutum sergilemesi, tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için büyük önem taşımaktadır. Öğretici-öğrenci gibi mekanik bir yapının aksine öğrenmenin duygu, anlayış, fedakârlık boyutu dikkate alınarak gerçekleştirilen eğitim başarıya ulaşabilir. Bu bağlamda eğitme-öğretme adına öğretmenden beklenen ana yeterlilikler ise;

- Öğrenciyi tanıma
- Öğretimi planlama
- Materyal geliştirme
- Öğretim yapma
- Öğretimi yönetme
- Başarıyı ölçme ve değerlendirme
- Rehberlik yapma
- Temel becerileri geliştirme
- Özel eğitime gereksinim duyan (ÖEGD) öğrencilere hizmet etme
- Yetişkinleri eğitme
- Ders dışı etkinliklerde bulunma
- Kendini geliştirme
- Okulu geliştirme

- Okul-çevre ilişkilerini geliştirme olmalıdır (MEB, 2002).

Bu şekilde ana şeması çıkarılan yeterlik alanları ve olması gereken özellikler tablosu hayata geçirilebildiği ölçüde nitelikli öğretmeni, nitelikli öğretmenin de nitelikli bir toplumu oluşturacağından şüphe duyulmamalıdır. Bu sayılan yeterlik alanlarının ve alt başlıklarının geliştirilmesi, zamana göre modernize edilmesi, dinamik bir yapı olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin hayata uygunluk noktasında tesisinde büyük önem taşımaktadır. Ana hatları ile toparlanacak olursa öğretmenlerin toplumun ihtiyaçları ve günümüz toplumunun bireylerini yetiştirebilme noktasında; araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, kritik edebilen, inisiyatif alabilen, öğrenmeyi öğrenen/öğreten, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiden faydalanabilen, düşündüklerini kolayca ifade edebilen yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Bulut ve Doğar, 2006).

Etkili ve Nitelikli Öğretmenin Özellikleri

Nitelik, bireyde var olan yeterliliğin eyleme dönüştürülmesi şeklinde tanımlanabilir. Eğitimde verimliliğin sağlanması, kalitenin artırılması nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ile gerçekleştirilebilir. Eğitim sisteminin bel kemiği öğretmenlerdir, dolayısıyla sistemin başarısı da öğretmenlerin sahip oldukları özellikler yani nitelikler ile yakından ilişkilidir. Son dönemlerde yapılan araştırmalarda, öğrenci başarısının %50 genetik kodlara, %30'nun ise öğretmenin niteliğine bağlı olduğunu göstermektedir (Hattie, 2009). Geri kalan %20' lik kısımda da diğer faktörler yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmen nitelikleri sistemin temel noktasında, dolayısıyla öğrenci niteliğinin artırılmasında ön plana çıkmaktadır.

Nitelikli öğretmenin özellikleri nelerdir? Sorusu bağlamında yerli ve yabancı yayınlar incelendiğinde birçok özelliğin, özellikler listesinin ön plana çıktığı görülmektedir. Birbirinden farklı çok değişik duyuşsal, düşünsel, zihinsel ve değersel eğilimlere göre yetişen öğretmenlerin niteliklerini, belirli ve kesin hatlarla sınırlama imkânı asla söz konusu değildir. Bu bağlamda hem yapılan çalışmalardan hem de mesleğinde başarılı öğretmenlerin öne çıkan özelliklerinden hareketle belli başlı nitelikler şu şekilde sıralanabilir;

Mesleki açıdan

- Alanında söz sahibi olmalıdır,
- Alanı ile ilgili hizmet içi eğitimlere, sempozyum, konferans, açık oturum vs. gibi kişisel birikim kaynaklarını etkin kullanmalıdır,
- Bilgileri ezberletmek değil, öğrenilenin hayatla irtibatını kurdurarak tam anlamaya rehberlik etmelidir,
- Öğrencilerin soru sormasına değer verip(bazen sorular anlamsız olsa dahi), soru sormasını teşvik etmelidir,
- Öğretmenin görevi, öğrencilerin bilişsel aktivitelerini artırmada onlara rehberlik etmektir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için, öğrenme süreci hakkında yani öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Taşkesenligil, Şenocak ve Sözbilir, 2008).
- Kuramsal boyutta üniversitelerde gösterilen öğretim metotlarını öğrenmeyi kolaylaştırma adına sınıfta uygulamalıdır,
- En büyük eksikliğin yalın, sıkıcı, düz anlatım metodundan kaynaklandığının farkında olaraktan öğrenmeyi daha sevimli ve etkili hale getirme adına gerekli çalışmaları yapmalıdır,
- Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri mesleğine indirgemede, branşını sunarken son gelişmeleri kullanmada öncülük etmelidir,
- Teknolojiye küskünlük veya uzak durmanın günümüz gençlerini anlamada ve dersini sunmada eksikliğe sebep olabileceğinin, bunun neticesinde de eğitimin tam anlamıyla gerçekleştirilemeyeceğinin farkında olabilmelidir,
- Öğrencilerin anlama-idrak seviyelerinin her birey için aynı olmayacağı gerçeğinden hareketle sadece yetenekli öğrencileri değil tüm öğrencileri eğitmeye çalışmalıdır,
- Öğrenci davranışlarını anlamada psikoloji-pedagoji gibi kendisine yol gösterebilecek yan disiplinler hakkında araştırmacı, incelemeci olmalıdır,

- Dersini sunmada iyi bir planlama yapmalı. Dersin neresinde ne yapacağını hatta yapacağı espriyi bile kurgulamalıdır,
- Öğrencilerde merak duyma, istek gibi ilmin kapısı sayılan öğeleri yeşertebilmelidir,
- Öğrenme ortamlarını zevkli, rahat ve anlamayı kolaylaştıracak şekilde düzenleme gayreti içinde olabilmelidir,
- Öğrenmeyi öğrenme yollarını öğretebilmeli, araştırmaya teşvik etmelidir,
- “Çok bilen değil, öğretmesini bilen öğretir” sözü gereğince sunum teknikleri konusunda yetkin olabilmelidir,
- Türkçeye ve dilimizin inceliklerine hâkim olabilmeli,
- Eğitimin, öğrenci merkezli olması gerektiğinin farkında olup her öğrencinin psikolojik, biyolojik, sosyal ve kültürel açıdan şahsına münhasır olabileceğinin farkında olabilmeli,
- Dersini sunarken öğrencilerin farklı kabiliyet ve yeteneklerde olduğunun farkında olup hepsinin beklentilerini karşılayacak örnekler vermenin gayretinde olmalı,
- Kültür aktarıcılığı kavramından hareketle dersinin içeriğini toplumun veya bölgesel olarak bulunduğu yerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenler,
- Dersler arasındaki bütünlüğün farkında olarak öğrenciyi ayrıntıda boğmadan üstten bir bakışla mantıksal çerçevenin verilmesi gayreti içinde olabilmelidir,
- Bilimsel düşünme ve geniş bir bakış açısına sahip olabilmelidir,
- Gerçek ve kalıcı öğrenmenin, öğretmenin iyi ders anlatmasından ziyade, öğrencide yüksek düzeyde motivasyon ile merak duygusunun uyandırılması ile gerçekleştirilebileceğinin şuurunda olabilmelidir.

Karakter ve davranış açısından

Ortaya konan her eserde sanatkârının izleri görülür. Sanatkârın karakteri, tutumu, dünya ve gelecek algısı, hayalleri, beklentileri dolayısıyla yaşamı

algılama biçimi aynı şekilde eserinde de gözlenebileceğinden dolayı öğretmenlerin üst düzey karaktere sahip, örnek davranışlar sergileyen bir konumda olması gerekmektedir. Zira öğretmenin uğraşısı doğanın en karmaşık, anlaşılması, şekillendirilmesi en güç ve eşsiz yarattığı olan insandır. Bu durum öğretmenliği sadece mesleklerin en önemlisi ve kutsalı değil, en güç mesleği yapmıştır. Öğretmenliğin kendine özgü bir dünyası, ayrı bir benlik dizaynı, değer yargıları, davranış biçimi, yöntem ve teknikleri vardır (Ataünal, 1992). Öğretmenlik, bir vicdan mesleğidir. Çünkü öğretmen sınıfına girdiğinde onu denetleyen tek şey vardır o da vicdandır. Halkımız tarafından peygamber mesleği olarak algılanan ve çok yüce bir konuma oturtulan öğretmenliğin, meslek olarak icra edilirken hakkını verebilmede bize yol gösterecek prensipler -karakter ve kişilik bakımından- şunlar olmalıdır:

- Öncelikle öğrencilerin bir emanet, öğretmenlerin ise bir emanetçi olduğu hakikatidir. Dolayısıyla emanetçinin en önemli vasfı emin yani güvenilir olmasıdır,
- Kendisinin öğrenciler tarafından bir rol model olarak örnek alınacağından dolayı her hareketinde kılı kırk yarar derecesinde hassas olmalı,
- Öğrencileriyle diyalogunda gayet sevecen ve samimi olabilmeli,
- Her mesleğin ürünlerindeki hataları telafi etmek mümkün olabilir; ancak, öğretmenlik mesleğinin ürünlerindeki hataları telafi etmek çoğu zaman mümkün değildir (Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007). Dolayısıyla hep yapıcı olma ve şefkat besleme öğretmenlere düşmelidir,
- Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesi, öğretmenin ne öğrettiğinden, nasıl öğrettiğinden veya kime öğretmeye çalıştığından çok daha önemlidir (Gordon, 2008). Yani öğretmen öğrenci arasındaki doku uyumu dersten önce tesis edilmesi gereken en önemli şartlardandır,
- Öğrencilere rehberlik etme (her açıdan) ve istendik davranış değişikliklerini gerçekleştirmede iyiyi ve güzeli model olarak sunabilmelidir,
- Öğretmen çok sabırlı, hoşgörülü ve alçakgönüllü olabilmelidir,

- Öğretmenlik sadece “öğret-“ fiilinin dar kapsamı içinde mekanik bir meslekten öte bireylere toplumun beklentileri yönünde değerler aktarımını gerçekleştiren bir aydın olabilmeli,
- Öğretmen, sunduğu güzellikleri önce kendisi yapıyor, yaşıyor ve uyguluyor olmalı ki öğrenci bu güzellikleri alıp davranış haline dönüştürebilsin. Bizzat kendisinin yaşayarak örnek olması eğitimde tartışmasız kabul edilen hususlardandır,
- Öğrencinin sadece ders boyutunda yetiştirilmesinden ziyade evrensel değerler noktasında iyi bir birey olabilmenin yollarını gösterebilmelidir,
- Öğrencinin kendini özel hissetmesi bir diğer ifade ile kendisine değer verilmesi öğrenciyi derse daha fazla bağlayacağından, insani anlamda bu özellik işletilebilmelidir,
- Öğretmen, öğrencilerine güvendiğini ve onlara saygı duyduğunu her tutum ve davranışında sergileyebilmelidir (Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1995).
- Öğretmen davranışlarının öğrenci davranışlarındaki değişikliklere sebep olduğunun gözlenmesiyle birlikte öğretmen davranışları araştırmalarında bir artış gözlenmiştir (Darling-Hammond, 1999; Wenglinsky, 2000). Dolayısıyla her hareket ve davranışımıza özen gösterme, yanlış bir hareketin-davranışın bireylerin gönlünde onulmaz yaralar açabileceği göz önünde bulundurulmalıdır,
- Vicdan mekanizmasının farkında olarak, uygulamalarını ona göre şekillendirir. Çünkü dersindeki kırk dakika boyunca en büyük müfettişi vicdandır, şuurunda olabilmelidir,
- Çocuk ailesinden çıkıp okul yaşamına atıldığında, ailenin rollerinden bazılarını onaylayabilecek yakın bir insan gereksinimine ihtiyaç duyar. Öğrenci, ailesinden bağımsızlaşma sürecini yaşarken, konuşup danışabileceği, bilgili, güvenilir, anlayışlı, şefkat ve merhamet yönünden gelişmiş bir insan arar. İşte öğretmen tam da bu noktada öğrencinin bu ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir (Başar, 1998).

- Öğretmen okuldaki rolü kadar toplumda da bir rehber olabilmeli. Başta kendi öğretmen arkadaşları olmak üzere veliler ve oradan da toplumun her kademesinde insani anlamda iyi ilişkiler geliştirebilmeli (Celkan, 1998).
- Öğretmenlik bir ruh ve gönül işidir. Ekstra gayret ve azami fedakârlıkla mesleğin hakkı tam verilebilir. Öğrencilerin belli bir düzeye gelmesi hususunda asla ümitsizliğe düşülmemelidir her yol, yöntem kullanılarak hedeflere ulaşmanın yolları araştırılmalıdır,
- Salt bir ifade ile ben dersimi anlattım dileyen alır gibi bir değerlendirme asla söz konusu olmamalı. Zira bu görüşün öğretmenliğe yüklenen misyona uygun olmamasından öte, etik açıdan ve ahlaki kriterler yönüyle çok da uygun olmadığı bilinmelidir,
- Öğretmenliğin bir adanmışlar mesleği olduğunun bilincinde olarak kendisine teslim edilen öğrencilerin hem maddi hem manevi gelişmesi adına ekstra bir gayret içinde olabilmelidir. Zira zihinleri dağıtma adına birçok faktörün öğrencileri çepeçevre sardığı günümüzde, normal performansla rehberlik edebilme pek de mümkün görülmemektedir,
- Yapılan hatalarda yasaklama, notla ikaz etme değil de öğrencinin de bir insan olduğu gerçeğinden hareketle azami sabır içinde ikaz etme yolunu seçmeli. Eğitimde bir yöntem olan yasaklama değil de alternatifini sunma yolunu kullanabilmeli,
- Her seferinde kolaylaştırma yönüne gitmeli, dersini sevdirmeli ve nefret ettirmekten şiddetle kaçınmalıdır. Zira bazen öğrenciler sözle bir şey ifade etmeseler bile zihnen küserler ve o derse karşı içlerinde bir reaksiyon geliştirirler. Dersten bir öğrenciyi soğutmak ise insani değerlerle çok da bağdaştırılamayabilir,
- Öğrencilerle münasebetlerde üslup, mantıklılık, akıllara ve gönle seslenme yani beyan güzelliğini tercih etmelidir,
- Öğretmen düzgün karakteri sayesinde insanları arkasından sürükleyebilmelidir. İnsanları peşi sıra sürükleyen dehâ değil karakterdir,

- Öğretmenlerin eğitim sürecinin hedeflerine ve genel prensiplerine inanmaları, bireysel girişim ve yaratıcılığın gelişmesi için hoşgörüyü sahip olmaları gerekir (Dewey, 1960).

Yukarıda bir kısmına değinilen *nitelikli öğretmen* özelliklerine daha da ilaveler yapılabilir. Gelecek toplumunun inşasında, öğretmenlerde olmazsa olmazlar kapsamında değerlendirilmesi gereken bir takım vasıflar ana hatları ile bu şekilde çerçevelenebilir. Nitelikli öğretmen yetiştirme arayışları geçmişten günümüze tüm ülkelerin ortak arayışı olmuştur. Bu noktada eğitim tarihimizde öğretmen yetiştirme meselesini ilk kez genel eğitimden farklı değerlendiren Fatih Sultan Mehmet'in öğretmenlik mesleğine gönül vermiş bir kimsede bulunması gereken özelliklerini bir kez daha hatırlamakta fayda söz konusu olabilir. Şöyle ki:

Öğretmen çok iyi bir mizaca sahip olmalıdır. Allah'ı razı etmek amacı ile davranacak, çocukları eğitmek için çabalayacak, yardımcısı da onun çocuklara öğrettiklerini tekrarlayacak ve müzakere ettirecek, görevinden usanmayacak onu sevmemezlik etmeyecek, çocukların bilmedikleri konuları onlara anlatırken güzellikle anlatacak ve onlara yumuşak davranacak. (Unat, 1964, s. 122).

Öğretmen Yetiştirme Tarihi Gelişimi

Bilgi toplumunun gereksinim duyduğu insan profili, hayat boyu öğrenme, analitik, eleştirel, sorgulayıcı düşünebilme ve özgün ürün sunabilme özelliklerini taşımaktadır. Bu özellikleri taşıyan insan tipinin yetiştirilmesi ise bu vasıfları ve daha fazlasını kendinde bulundurabilen öğretmenler vesilesi ile olabilecektir. Bir ülkenin kalkınması, gelişmesi, dünyada bir değer ifade etmesi o ülke halkının eğitim ve öğretimden geçme oranının artırılması ve kaliteli öğretmen yetiştirilmesi ile doğru orantılıdır (Büyükkaragöz, 1985). Yapılan araştırmalarda eğitimde verimliliğin artırılmasının en önemli faktör nitelikli bir öğretmen yetiştirme sistemine ve bu sistemin de sürekli olarak geliştirilmesi, güncelleştirilmesi gerektiği şeklindedir (Hedges ve Valija 1995). Öğretmen yetiştirme, Türk toplumunda, Osmanlı döneminden başlayarak günümüze kadar en öncelikli ve en önemli eğitim sorunu olarak sürekli gündemde kalmıştır.

Türkiye, 165 yıllık öğretmen yetiştirme tarihi olan, dolayısıyla bu konuda hiç de azımsanmayacak bir tecrübesi bulunan bir ülkedir. Bu bölümde Türkiye'de

öğretmen yetiştirme Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olarak iki bölümde incelenecektir.

Cumhuriyet öncesi dönem

Tanzimat öncesi dönem (1299-1838)

Tanzimat öncesi dönemin en önemli eğitim kurumları; sıbyan mektepleri, medreseler ve Enderun okullarıdır. 5-6 yaşlarındaki çocukların eğitimini üstlenen, yaklaşık her mahallede, köylerde var olan sıbyan mekteplerinde hoca veya muallim adı verilen öğretmenler ders vermişlerdir. Bu öğretmenler çoğunluk itibari ile medrese mezunu idiler. Talebe sayısı fazla olan mekteplerde öğrenciler arasından seçilen 'kalfalar' muallime yardımcılık yapıyorlardı (Öztürk, 1999). O dönem itibari ile medreselerde, sıbyan mekteplerinde öğretmenlik yapmak isteyenler için -Fatih Sultan Mehmet Devri hariç- ayrı ve özel bir eğitim programı yoktu (Yılman, 2006). Medreseden mezun olan muallimler, sıbyan mekteplerinde talebelere ezber ağırlıklı İslami/ahlaki dersler gösteriyorlardı. Tanzimat öncesi dönemde öğretmen yetiştirmede, uygulamaları ile çığır açan kişi Fatih Sultan Mehmet'tir. Dönemine göre pedagojik anlamda çok ileri düzeyde olan uygulamalarını iki başlık altında değerlendirilebilir.

Eğitim programı açısından

Eğitim tarihimizde ilk defa öğretmen yetiştirme meselesini genel eğitimden ayrı ve uzmanlık isteyen bir meslek olarak değerlendiren ve bununla ilgili çalışma başlatan kişi, Fatih Sultan Mehmet'tir (Akyüz, 1994). Fatih döneminde, Eyüp ve Ayasofya medreselerinde eğitim görüp, sıbyan mektebinde öğretmenlik yapmak isteyenlere; Arapça gramer, Edebiyat (Tarih, Coğrafya), Maani (Sözün maksada uygunluğundan bahseden ilim), Beyan (Güzel konuşma), Bedî'î (Estetik), Mantık, Adab-ı Mubahase ve Usûl-i Tedris (Karşılıklı konuşma kuralı ve ders anlatma tekniği), Kelam, Riyâziyyât (Matematik) dersleri gösterilmiştir (Cevdet, 1918). Bu programda iki özellik ön plana çıkmaktadır.

Adab-ı Mubahase ve Usul-i Tedris isminde bir dersin olması. Dersin günümüzdeki karşılığı, 'Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi' dir. Öğretme işinin tek bir yolu olamayacağından hareketle öğretimde her yol işe koşulmalıdır

prensibini içinde barındıran bu ders, hem Fatih'in dâhiliğini hem de Türk ve dünya eğitim sisteminde çağı aşmışlığını ifade etmektedir.

Fatih, medrese öğrencileri için zorunlu olarak öngörülen Fıkıh dersinin, öğretmen olacaklar için gösterilmesini istememiştir (Akyüz, 1994). Bu durum odaklanma, alana yönelme ve alanda derinleşme eksenli bir uygulama olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlik uygulaması açısından

Uygulama yapmanın, alana çıkmadan önce tecrübe boyutunda adaya katkısının olacağı gerçeğinden hareketle Fatih döneminde, sıbyan mekteplerinden daha yüksek okullarda ders vermek isteyen öğretmen adayları, medreseden mezun olmadan alt sınıftaki öğrencilere ve sınıf arkadaşlarına ders vermesi uygulaması yapılmaktaydı. Bu uygulamada amaç eksikliklerin ve yanlış uygulamaların alana başlamadan önce giderilmesi, mezun olunca öğrencilerin karşısına donanımlı çıkma hedeflenmekteydi. Ayrıca bu öğretmen adayları Felsefe, Fıkıh, Hadis, Tefsir derslerini de görmek zorundaydılar. Bu iki programdan geçmeyenlerin öğretmen olması Fatih döneminde yasaklanmıştır. Bu uygulama Fatih'ten sonraki dönemlerde devam ettirilememiş, öğretmen ihtiyacı belli bir eğitim programı olmayan medreselerden karşılanmıştır (Duman ve Dilaver, 1996).

Tanzimat dönemi (1839-1876)

Osmanlı'nın içinde bulunduğu kötü durumdan ve eski ihtişamlı günlere tekrar dönebilme umuduyla 1839 yılında Tanzimat Fermanı ilan edilmiştir. Tanzimat fermanının ilan edilmesi ile birlikte askeri alan başta olmak üzere eğitim alanında da çok ciddi reform çalışmalarına başlandı. Hedef Batı standartlarına ulaşabilmektir. Yapılan tetkik ve incelemelerde Batı'nın ilerlemiş olmasında en büyük etkenlerden birinin de, modern eğitimi tesis etmekten geçtiği anlaşıyordu. Ülkede var olan eğitim sistemi artık ülkeyi kalkındırabilecek bir hüviyette görünmüyordu. Toplumun yetiştirilmesinde en önemli pay sahibi olan öğretmenlerin yetiştirilmesi, -özellikle son dönemler itibari ile- fonksiyonunu iyice kaybetmiş olan medreselerden bekleniyordu. Üst üste çıkmazların olduğu böyle bir durumdan çıkış yolu olarak ise, eğitimde reformdan başka bir çare olmadığı anlaşılmıştır. Hem 1838'de açılan ve 1845 yılında yapılmaya başlanan reformlar kapsamında sayısı giderek artan Rüştiyelerin eğitim seviyesini

yükseltmek, hem kaliteli eğitim verebilmek, hem de kaliteli öğretmenler yetiştirebilmek amacıyla ilk ciddi faaliyet olarak Tanzimat'ın onuncu yılında 16 Mart 1848'de Darü'l-mualimin-i Rüşdi açılmıştır (Başaran, 1996). Tanzimat döneminde bir çekirdek teşkil eden Darü'l-mualimin-i Rüşdi'nin (Orta Öğretmen Okulu) açılmasından sonra sırasıyla; Darü'l-mualimin-i Sıbyan (İlköğretmen okulları), Darü'l-muallimat (Kız Öğretmen Okulları), Darü'l-muallimin-i İdadi (Öğretmen Lisesi) ve İstanbul Darü'l-muallimini (İstanbul Öğretmen Okulu) açılmıştır.

Darü'l-mualimin-i rüşdi (Orta öğretmen okulu)

16 Mart 1848'de açılan Darü'l-mualimin-i Rüşdi'de hem kuran ilimleri hem de modern ilimler okutulmaya başlanmıştır. İlk kurulduğunda daha basit olan eğitim programı sonraları daha planlı hale getirilmiştir. Okulun eğitim yılı üç yıl olarak belirlenmiştir. 1850'de okul müdürlüğüne getirilen tarihçi Ahmet Cevdet Efendi, okulun ilk Nizamnamesini 1851 yılında hazırlamıştır (Akyüz, 2009). Nizamnamede; okula alınacak öğrenci sayısı, okulun eğitim süresinin 3 yıl olması, öğretmen adaylarının sadece eğitimle ilgilenmeleri için onlara burs sağlanması, mezun olanların alanda çalışmaması durumunda diplomalarının iptal edilmesi gibi öğretmen yetiştirmeyi disipline eden bir takım kurallar yer almaktadır (Bilim, 2002). Darü'l-mualimin-i Rüşdi'nin en önemli sıkıntısı hem ders verecek öğretmen hem de eğitime tabi olacak öğrenci bulabilme güçlüğü olmuştur. Zira İstanbul Darü'l-muallimin' ine devredilinceye kadar ki dönemde öğrenci sayısı 20 ile 150 arasında değişmekteydi (Devlet Salnamesi, 1287). Kuruluşundan yirmi yıl sonra 1868'de okulda 22 öğrenci varken Rüştiye sayısı 138 adettir (Koçer, 1974). Yıllık öğretmen yetiştirme kapasitesi 10 ila 20 arasında değişen bu kurum sayıları 425'i bulan Rüştiyelerin öğretmen ihtiyacını karşılamakta yetersiz kalıyordu. Bu durum ise yeni okulların açılmasını gerekli kılmaktaydı (Bilim, 2002). Her şeye rağmen bu okul, Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların gelişme sürecine temel teşkil etmesi yönünden Türk eğitim tarihinde son derece özel bir yere sahiptir (Öztürk, 1999).

Darü'l-mualimin-i sıbyan (İlköğretmen okulları)

Eğitim ve öğretimde meseleyi temelden ele almanın gerekliliği anlaşılmış fakat bu anlamda öğrencilerin ilköğretimdeki öğretmen meselesi çözülememiştir.

Orta kısımda pedagojik açıdan eğitimini tamamlamış öğretmenler tarafından ders veriliyor olmasına karşın ilköğretimde eğitim, medreselerde muallimler tarafından gösteriliyordu. İlköğretimdeki bu ikili görüntüye son vermek, yapılan reform hareketlerini sağlam temeller üzerine oturtmak, eğitimde yapılan reformlar kapsamında 1862'den itibaren adına İptidai Mektep, Numune Mektep denilen Batı örneklerine uygun olarak açılan ilkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla 15 Kasım 1868'de İstanbul'da Darü'l-muallimin-i Sıbyan okulu açılmıştır (Ergin, 1942). Okul müdürlüğüne Mehmet Cevdet Bey tayin edilmiştir. Okulun eğitim süresi 2 yıl olarak belirlenmiştir. Öğretim programı tamamen yenilenmiş, ayrıca çok önemli bir değişiklik olarak, öğretimin nasıl yapılacağına anlatıldığı (usul-i tedris) bir ders getirilmiştir. Değişik sebeplerden dolayı bir süreliğine kapanan okul bir yıl aradan sonra yayınlanan kararname ile tekrar açılmıştır. Okulun misyon ve vizyonu biraz daha kapsamlılaştırılıp başka şehirlerde kurulacak sıbyan mekteplerine de öğretmen yetiştirmesi planlanmış, eğitim programları buna göre düzenlenmiştir. Ayrıca 1874 yılında, bu tarihten önce atanmış öğretmenlere pedagojik formasyon dersleri verilmeye başlanmıştır. İstanbul'da Darü'l-muallimîn-i Sıbyan'ın 1868'de açılması, Türkiye modern eğitim tarihi açısından 1848 Darü'l-muallimîn-i Rüşdî'nin açılmasından daha önemli bir gelişmedir. Çünkü bu okul, sayıları on binlerle ifade edilen ve tüm imparatorluğa yayılmış sıbyan mekteplerinin çağa ayak uydurabilmesi için gerekli olan nitelikli ilköğretim öğretmenlerini yetiştirmeyi amaçlamıştır (Efendi, 1989).

Darü'l-muallimat (Kız öğretmen okulları)

Tanzimat öncesinde ve Tanzimat'ın ilk yıllarında kız ve erkek çocuklar, sıbyan mekteplerinde 5-6 yaşlarından itibaren aynı sınıfta eğitim görüyorlardı. Burada eğitimini tamamlayan kız çocukları için bir üst eğitim kurumu bulunmamasından dolayı eğitim hayatı otomatikman bitmiş oluyordu. Tanzimat'ın getirdiği düzenlemeler vesilesiyle 1859 yılında İstanbul'da açılan Cevri Kalfa Kız Rüştîye'si ile birlikte kız çocukları da artık ortaokul eğitimi alabileceklerdi. Bu dönemde yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) eğitim tarihinde bir dönüm noktasıdır. 1869'da yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi içerisinde, ilköğretimden yükseköğretime kadar bir dizi düzenlemeleri ve planlamaları barındırmaktadır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesine göre, kızlar için 6-10, erkekler için 7-11 yaşları arasında beş

yıllık ilköğretim zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Bu kararla birlikte kız çocukları için de ilköğretim zorunluluğu getirilmiştir (Koçer, 1974). Yine, nizamnameye göre öğretmenlik ilk kez bir meslek olarak kabul edilmiş, öğretmenlerin öğretmen okulundan mezun olmuş olması tercih unsurları arasında belirtilmiştir (Binbaşoğlu, 1995).

1870 yılına gelindiğinde ise kız rüştiyelerinin sayısı sekize çıkarılmıştır. Açılan rüştiyelerde erkek öğretmenler görev yaptığından dolayı halk, çocuklarını okula göndermek istemiyordu. Sekiz Rüştiye’de toplam 207 öğrenci eğitim görmekteydi. Kadın muallim ihtiyacı ise her geçen gün artmaktaydı (Devlet Salnamesi, 1288). Hem kız öğrencilerin eğitimini sağlamak hem de halkın mazeretlerine bir nebze engel olmak amacıyla 26 Nisan 1870 tarihinde Darü’l-muallimat yani Kız Öğretmen Okulu açılmıştır. Sınavla öğretmen adayı alınmış ve iki senelik eğitim hayatından sonra yirmi kişi olarak ilk mezunlar verilmiştir. Okulda sıbyan ve rüştiye olmak üzere iki tip öğretmen adayı yetiştirilmiş, müslim ve gayri müslimlerin ayrı sınıflarda eğitim görmesine dikkat edilmiştir. Sıbyan kısmının eğitim süresi 2 yıl, rüştiye kısmının eğitim süresi ise 3 yıl olarak planlanmıştır. Darü’l-muallimât’tan mezun olan kadın öğretmenler, kız rüştiyelerin yaygınlaşmasında ve kız çocuklarının gerek sıbyan gerek kız rüştiyeleri düzeyinde okullaşma oranlarının artmasında en önemli etmenlerden olmuştur (Akyüz, 1999).

İstanbul darü’l-muallimini (İstanbul öğretmen okulu)

Fransız maarifine göre hazırlanan 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde öğretmen yetiştirmek amacıyla İstanbul’da büyük ve kapsamlı bir Darülmualimin kurulması kararı alınmıştır. Alınan karar gereğince okul; Rüşdiye, İdadiye ve Sultaniye olmak üzere üç şubeden oluşacak, Darülmualimin-i Sıbyan’da bu okulun bir birimi haline getirilecekti. Öğretim programı edebiyat ve fen alanı olmak üzere iki şekilde planlanmış olup her birim ismini taşıdığı okullara göre öğretmen adayı yetiştirmesi gerektiği şeklinde düzenleme yapılmıştır. Dolayısıyla eğitim programlarının da bu sisteme göre düzenlenmesi ön görülmüştür. Rüşdiye, İdadiye üç şube, Sultaniye ise iki şube olarak planlanmış, öğretim süresi ise her biri için üçer yıl olarak ayarlanmıştır (Bilim, 2002).

1869'da açılma kararı alınan okul ancak beş sene sonra 1874 yılında açılabilmiştir. İstanbul Darü'l-muallimini'nin 1874 yılına kadar açılmamasının nedeni ise bütçe sıkıntısıdır. Zaten İdadiler yeni açılmış, bir tane de Sultani açılabilmiştir (Bilim, 2002). İlk açılışta Rüşdiye ve İdadiye şubeleri faaliyete geçirilmiş fakat Sultani kısmı açılmamıştır. Darülmualimin-i Sıbyan ise sadece idari anlamda okula bağlanmış, eğitimini ise kendi binasında devam ettirmiştir.

Tanzimat döneminde Darü'l-mualliminler nitelik ve nicelik yönünden - değişik sebeplerden dolayı- eksik kalmışlardır. Fakat yapılmaya çalışılan değişiklikler dönemin zihniyetine göre ele alınıp değerlendirildiğinde zihni anlamda bir ilerlemenin olduğu gerçeğini de ifade etmek gerekmektedir. Eğitimde niteliksel açıdan modernleşme II. Abdülhamit devrinden itibaren daha da hızlanmıştır (Kodaman, 1991).

1876'ya kadar ki dönemde modern anlayışa uygun yetiştirme okullarının açılması yolunda çok önemli adımlar atılmıştır. Bu dönemde 87 olan Rüştiyelerin sayısı 47'si İstanbul'da, 160'ı Rumeli'de, 203'ü Anadolu'da olmak üzere 386'ya çıkarılmıştır (Karal, 1983). Tanzimat döneminde her şeye rağmen; öğretmen okulları kurma ve öğretmen yetiştirmenin önemli bir eğitim sorunu olarak ele alınması, öğretmen atama, terfi ve maaş işlemlerinin bir düzene kavuşturulmaya çalışılması, ilköğretimin zorunlu hale getirilmesi, kıyafette bir sistemin oturtulması, öğretim programlarının işlevsel hale dönüştürülmesi, eğitim dilinin Türkçe olarak belirlenmesi gibi eğitim tarihimizde unutulmayacak izler bırakan bir dönem olarak değerlendirilebilir.

I. Meşrutiyet dönemi (1876-1908)

Tanzimat aydınlarının istekleri doğrultusunda II. Abdülhamit tarafından 1876 yılında Kanun-u Esasi'nin ilanı ile 1877'de ilk parlamento kurulmuş ve böylece meşrutiyet ilan edilmiştir. Aynı yıl Osmanlı-Rus savaşının başlaması ve büyük toprak kayıplar ile neticelenmesinden dolayı, merkezi idareyi sağlamlaştırabilme adına II. Abdülhamit tarafından parlamento kapatılmıştır. Ve böylece 1908 tarihine kadar sürecek olan Mutlakiyet dönemi başlamıştır. Fakat 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamname' sinde yer alan eğitimsel dönüşümle ilgili maddeleri uygulama faaliyetleri bu dönemde hız kesmeden devam ettirilmiştir (Sakaoğlu, 1991). Üstelik bu dönemde eğitim-öğretimle ilgili olarak

20 kanun ve 39 nizamname yayınlanmıştır (Talay, 1991). Ve yine bu dönemde Tanzimat'ta 4 olan Darü'l-muallimin sayısı 32'ye çıkarılmıştır.

I. Meşrutiyet döneminde karşımıza çıkan ve 1881 yılında kurulan Darü'l-ameliyat adlı kurumun hem sıbyan mektepleri için öğretmen yetiştirme hem de öğretmenlik yapanlara yeni öğretim metotlarını öğretme gibi bir misyona sahip olduğunu söylenebilir. Okula yeni kaydolacaklar için Türkçe bir metni okuyup yazabilme, Arapçayı ise nahve kadar okumuş olma şartı aranmakta iken öğretmen olarak çalışanların ise sadece okul müdürlüğüne başvurmaları gerekmekteydi. Dolayısıyla bu kurumun Darü'l-muallimin olmaktan ziyade yeni öğretim metotlarının gösterildiği kısa dönemli bir kurs olduğu tespitinde bulunulabilir (Ayas, 1948). 1891 yılına gelindiğinde Maarif-i Umumiye Nizamname 'sinin kurum bazlı bazı hükümleri değiştirilmiş olup Darü'l-muaallimin'lerin İdadi kısmı kapatılmıştır. Yapılan düzenleme sonucunda öğretmen okulları; İptidaiye, Rüşdiye ve Aliye şeklinde düzenlenmiş olup, öğretim süreleri ise iki yıl olarak belirlenmiştir. Yapılan düzenleme neticesinde kurulan Darü'l-muallimin-i Ali'ye ise ilk *Yüksek Öğretmen Okulu* olarak tarihe mal olacaktır (Öztürk, 1996). Darü'l-muallimat'larda ise 1893 tarihli bir düzenleme ile altı yıllık bir 'İhtiyat Kısmı' eklenmiştir. Bu kısım Darü'l-muallimat için bir öğrenci kaynağıdır. Zira bu okulu bitirenler bir üst okula sınavsız girmektedirler (Akyüz, 1997). İhtiyat Kısmı'nın kuruluş amacı olarak halen eğitim gören öğretmen adaylarına uygulama yapma imkânı sağlayıp, mesleğe atıldıklarında daha donanımlı olmalarını sağlama amacı güdüldüğü de söylenebilir.

II. Abdülhamit döneminin en önemli çalışmalarından biri de 12 Ağustos 1900'de kurulan ve Maarif Nezareti'ne bağlı olarak faaliyet göstermesi planlanan Darülfünun-ı Şahane'dir. İlk üniversite olması yönünden önemli olan kurum başlangıç itibarı ile 4 fakülte olarak planlanmıştır (Kuran, 1994).

Netice itibarıyla I. Meşrutiyet dönemi, Tanzimat döneminde başlayan değişimin hızla devam ettirildiği, alınan karar ve çıkarılan kanunların hayata geçirilmeye çalışıldığı bir dönemdir. Yani bir önceki dönemde ekilen tohumların başağa durduğu dönem, bu dönemdir denilebilir.

II. Meşrutiyet dönemi (1908-1918)

Parlamento'nun tekrar açıldığı 23 Temmuz 1908'den, 30 Ekim 1918 tarihli Mondros Mütarekesine kadar ki geçen döneme II. Meşrutiyet dönemi denmektedir. Eğitim sistemimizdeki eksikliklerin yeniden ve daha planlı bir şekilde ele alındığı bu dönemde aydınlar arasında sistem bazlı olumlu tartışmalar, fikri çarpışmaların yaşanmasına sebep olmuştur (Göyünç, 1976). Dönemin siyasi ve askeri konularının ülke gündemini çokça meşgul etmesinden dolayı yapılması arzulanan yenilikler kısmen de olsa uygulama sahası bulamamıştır. Tabi ki bu hiçbir şey yapılmadığı anlamına gelmemektedir. Bu dönemde öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan düzenlemeler ise ana hatları ile şu şekildedir:

Öğretmen okullarında köklü değişikliklere gidilmiş olup en büyük değişim ise İstanbul Darü'l-muallimin' de yaşanmıştır. 1908'den hemen sonra Darü'l-mualliminden iptidaiye şubesi ayrılmış olup, bağımsız ve müstakil bir eğitim kurumu haline dönüştürülmüştür. Darü'l-mualimin-i Aliye'nin ikinci sınıfında olan öğrenciler Darülfünun'un aynı şubelerine aktarılmış, mezuniyet olarak ise Darülfünun mezunu sayılmışlardır. Bu da kademeli olarak Darü'l-mualimin-i Aliye'nin kapatılması olarak yorumlanabilir. Ayrıca Darü'l-muallimin'in Rüşdiye kısmı da bu dönemde kapatılmıştır (Saracaloğlu, 1992; Akyüz, 1997). Yine 1870 yılında açılan Darü'l-muaalimat, 1910-1911 eğitim-öğretim yılından itibaren yatılı hale dönüştürülmüştür. Darü'l-muaalimat bu dönemde Darü'l-muaalimat-ı Aliye adını almış ve İptidai, İhzarî ve Ali adıyla üç şubeye ayrılmıştır (Akyüz, 1997). 1913-1914 öğretim yılından itibaren ise aday öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi için bir uygulama okulu açılmıştır.

Yine bu dönemde -uygulama ve hayat bulmada sıkıntılar dahi olsa- öğretmen yetiştirme açısından kayda değer bir gelişme olarak 1913 tarihli 'Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkatı'nın yayınlanmasını ele alınabilir. Yayınlanan kanunla birlikte iptidailer'de öğretmen olabilmek için Darü'l-muallimin-i İptidai mezunu olmak şartının getirilmesi ile birlikte öğretmenliğe hukuki bir zemin sağlanmıştır diyebiliriz. Ayrıyeten kanun, her il merkezinde Darü'l-muallimin-i İptidai açılması ve Kız İptidaisi'nin açılmasının lüzumlu görüldüğü yerlerde de Darü'l-muallimat-ı İptidai açılmasını ön görmektedir (Öztürk, 1998). 1915 tarihli Darü'l-muallimin ve Darü'l-muallimat Nizamnamesi ile İstanbul'daki okullar yeni bir düzene kavuşturulmuştur. Fakat kanunun

yayınlanmasından sonra öğretmen okullarına ilgi azalmaya başlamıştır. Savaş ve savaşın getirdiği zorluklar, maddi imkânsızlıklar, siyasi ortam vs. gibi dönemi ilgilendiren faktörler de ilgi azalmasını tetikleyen etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztürk, 1998).

Ayrıca bu dönemde taşradaki eğitim faaliyetlerinin ihmal edilmemeye çalışıldığı ve bu bağlamda Temmuz 1908 ve sonrasında taşrada 30 tane Darü'l-muallimin açıldığı görülmektedir. Niyet güzel olsa bile öğretmen ihtiyacı karşılanamadığından (bazen diğer okullardan dönüşümlü bazen de dışardan karşılanmaya çalışılsa bile) 1914 yılına geldiğimizde okul sayısı 21'e düşürülmüştür. Mevcut okullarda ise kısmi anlamda Satı Bey'in çalışmaları ve gayretleri olsa bile, bu eylemin şahsa bağlı kalması, sistemli olmaması dolayısıyla istenilen netice alınamamıştır. Meşrutiyetin son dönemlerinde öğretmen yetiştiren kurumların ders programı haftalık 32 saat olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu derslerin sadece 3 saati dini ağırlıklı dersler iken 29 saati ise daha çok beşeri ilimler, çağdaş bilimler, fen vs. idi. Bu dağılımın yapılması öğretmen yetiştirme eğitiminde daha modern bir yapıya kavuşulduğu şeklinde yorumlanabilir (Akyüz, 1997).

10 yıl gibi sınırlı bir dönemi kapsamış olsa bile bu dönem, öğretmen yetiştirmede değişik bakış açılarının geliştirilmesi, kanunsal boyutta yeni düzenlemelere gidilmeye çalışılması, programların içeriğinde değişiklikler yapılması gibi açılardan bakıldığında günümüz eğitim sistemine de etkileri bulunan bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Cumhuriyet ve sonrası dönem öğretmen yetiştirme

Tanzimat ve Meşrutiyet dönemi aydınlarının eğitime yükledikleri misyon, geri kalmışlığımızı bir nebze olsun giderebilme, eğitimde dönüşümün asgari düzeyde ilk adımını atabilme, fonksiyonel yapısı itibari ile artık işlemez hale gelen eğitim kurumlarının yerine yenilerini tesis edebilme, toplumsal birliği sağlayabilme gibi daha çok uzun vadeli amaçlar şeklindeydi. Uyanışın ilk hamlesi sayılabilecek bu çaba, uygulamalar yönünden istenilen düzeyde olamasa bile etkileri yönüyle anlamlı bir hareket olarak değerlendirilebilir. Geline noktada Kurtuluş savaşı kazanılmış, bağımsızlık hareketi gerçekleştirilmiş ve Cumhuriyet ilan edilmişti. Küllerinden doğacak yeni milletin en temel gereksinimi ise toplumu

eğitecek, kazanımların oturtulmasını sağlayacak olan eğitim ordusu yani öğretmenler idi. Öğretmenlerin toplumun dönüşümündeki rolünün farkında olan M. Kemal Atatürk bu fikrini her platformda dillendiriyordu. Şöyle ki; savaşın hararetle devam ettiği, halkın ümidini kaybetmeye başladığı ortamda bile Ankara’da Maarif Kongresi’ni toplatmış, cepheden gelerek kongrenin açılış konuşmasını bizzat kendisi yapmıştır (Feyzioğlu, 1992). 16 Temmuz 1921 tarihli kongrede M. Kemal, açılış konuşmasında;

Yüzyıllarca süren derin idari ihmallerin devlet bünyesinde açtığı yaraları iyileştirme yolunda harcanacak çabaların en büyüğünü hiç şüphesiz irfan yolunda kullanmalıyız. Şimdiye kadar izlenen öğretim ve eğitim yöntemlerinin, milletimizin gerileme tarihinde en önemli etken olduğu kanaatindeyim. Silahıyla olduğu gibi, dimağıyla da mücadele zorunda olan milletimizin, birincisinde gösterdiği kudreti ikincisinde de göstereceğine asla şüphem yoktur. (A.A.M, 2006, s. 20).

sözleriyle kanaatlerini bu şekilde belirtmiştir.

M. Kemal ikinci diriliş hamlesinin silahla değil kalemle olacağı gerçeğini ise 25 Ağustos 1924’te Ankara’da düzenlenen ‘Türkiye Muallimler Birliği Kongresi’nde şu cümlelerle ifade etmektedir: “Öğretmenler, yeni kuşak sizin eseriniz olacaktır. Sizin başarınız Cumhuriyet’in başarısı olacaktır... Cumhuriyet sizden düşünüyü özgür, bilinci özgür yurttaşlar istemektedir.” (İnan, 1983). Atatürk’ün eğitimin önemi ve öğretmenlerin değeri konusundaki söylemleri daha da genişletilebilir.

Kurtuluş savaşından çıktığımızda nüfusumuzun 10-12 milyon civarında olduğu varsayılırsa bu nüfusun ancak %10’u okuma-yazma biliyordu. 4894 ilkokulda, 273.107 erkek, 62.954 kız olmak üzere toplam 341.941 öğrenci eğitim görmekteydi (Akyüz, 2009). Sadece bu veriler bile başlatılması gereken eğitim reformunun ciddiyetini anlamada yol gösterici bir rehber olarak değerlendirilebilir. Cumhuriyet yönetimi, eğitimde dönüşümün ve öğretmen yetiştirmenin bir sistemin ürünü olması gerçeğinden hareketle misyonun kurumsal temellerini oturtabilme adına; 3 Mart 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmış ve tüm eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmıştır. 1921-1925 yılları arasında dört kez toplanan Heyet-i İlmiye toplantıları neticesinde 1926 yılında “Genel Eğitim Yasası” hazırlanmış ve eğitim sisteminin teşkilat yapısı oluşturulmuştur (Özkan, 2010). 1924 yılında Amerikalı meşhur eğitimci

John Dewey, Türkiye'ye davet edilmiş ve Türk Eğitim sistemi hakkında rapor hazırlaması istenmiştir. Dewey'in hazırladığı rapor Cumhuriyetin ilk yıllarındaki uygulamalara kaynaklık teşkil etmiştir (Dewey, 1939). Öğretmenliği meslek hâline getirmek, saygın bir statüsü kazandırmak için önemli yasal çabalar harcanmış olup, bu bağlamda 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 1. maddesinde öğretmenlik, "Devletin umumî hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek" olarak tanımlanmıştır. Yine 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilâtına Dair Kanunun 12. Maddesinde ise "maarif hizmetlerinde aslolan" in öğretmenlik olduğu belirtilmiştir (Akyüz,1994). Sonrasında ise Osmanlı'dan devralınan 31 öğretmen yetiştirme okulu gözden geçirilmiş, nicelikten ziyade niteliğin ölçü alınması dolayısıyla okul sayısı 20'ye indirilmiştir. Okullarda uygulanan öğretim müfredatları ise, Atatürk'ün değişik söylemlerinde vurguladığı üzere yeni eğitim vizyonu kapsamında şu ilkelere göre yeniden düzenlenmiştir:

- Milli birlik ve halkın beraberliği için eğitim
- İlmî ve teknolojik bilgilere dayanan eğitim
- Milli değer ve ihtiyaçlara dayanan eğitim
- Toplumunu yeniden yapılandırmak için sarf edilen çabaları geliştirecek bir eğitim
- Öğrenciyi hayata hazırlayan bir eğitim
- Çağdaş medeniyetler düzeyine ulaştıracak eğitim
- Gençleri kendi güçlerinin bilincine vardırarak bir eğitim (Türk, 2002).

Cumhuriyet Dönemi eğitim sisteminin temel ögesi, yeni Türkiye'yi her açıdan çağdaş bir ülke seviyesine çıkarabilmektir. Bu ideali gerçekleştirme adına dönemin sosyal ve siyasi şartlarına göre değişik modeller uygulanmaya çalışılmıştır. Fakat Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme sorunu oldukça karmaşık bir görünüm sergilemektedir. Dönemsel bazlı öğretmen yetiştirme uygulamaları incelendiğinde (eğitim düzeylerine göre) karşımıza şu şekilde bir tablo çıkmaktadır:

İlköğretime öğretmen yetiştirme

Ülkemizde 1975 yılına kadar ilkokul öğretmeni yetiştirmenin temeli 1848 yılında açılan darülmualimlere dayanmaktadır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte bu okulların yapısında ve müfredatında yeni düzenlemelere gidilmiştir. 1923-1924 eğitim/öğretim yılında Türkiye’de toplam 20 iptidai Darülmualimin ve Darülmualimat yani ilköğretmen okulu bulunmaktaydı. 1924-1925 tarihlerinde sayısı 24’e çıkan bu okullar, aynı yıl “kız ve erkek muallim mektepleri” adını almıştır. Öğretim süreleri 5 yıla çıkarılan okullarda müfredat programları ise yeniden düzenlenmiştir (Öztürk, 1996). 1932-33 öğretim yılında ise eğitim süreleri 6 yıla çıkartılmış olup, 1970-71 öğretim yılına kadar, ilkokul öğretmenleri lise düzeyindeki 3 yıllık bu ilköğretmen okullarında yetiştirile gelmiştir. Bu okullarının eğitim süresi 1970 yılından sonra ilkokul üzerine 7, ortaokul üzerine ise 4 yıla çıkarılmıştır. 1974-75 öğretim yılında bu okulların sayısı 89’u bulmuştur (YÖK, 1998).

1932-33 eğitim/öğretim yılından itibaren 6 yıllık sürenin ilk 3 yılında “alan ve kültür eğitimi” ne, ikinci 3 yılında ise “meslekî eğitim” e ağırlık veren eğitim programları uygulayan Öğretmen Okullarının ortaokul bölümleri bir süre sonra kaldırılmış ve ortaokul mezunu öğrenci alan 3 yıllık eğitim kurumları hâline dönüştürülmüştür. Bu şekliyle de ilköğretmen okullarına lise dengi üç yıllık birer meslek okulu görünümü kazandırılmıştır (Akyüz, 1994). Cumhuriyetin ilan edildiği dönemde ilkokul öğretmeni sayısı 1081’i kadın, 9021’i erkek olmak üzere toplam 10.102 idi. Öğretmenlik eğitimi alıp görev yapanların sayısı ancak 2734 kişiydi. Geriye kalanlardan 1357 kişi ilköğrenim mezunu, 711 kişi medreseden ayrılma, 152 kişi düzenli bir eğitim almayan, 2107 kişi ise hiçbir öğretmenlik statüsü olmayanlardan oluşmaktaydı (Akyüz, 1998).

Şehirlerde açılmış olan ilköğretmen okulları hem nitelik hem de nicelik açısından ihtiyacı karşılamada yetersiz kalmaktaydı. Köylerin yaklaşık %95’inde öğretmen yoktu. Bu vahim tabloyu dönemin Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati, “bu gidişle cumhuriyet öğretmensiz 35.000 köye ancak 100 yıl sonra öğretmen gönderebilecektir” şeklinde ifade eder. İşte bu fikir sancısı yeni metotların uygulamaya konulmasına sebep olur. Bu bağlamda öncelikle ilkokullara öğretmen yetiştiren okullar 1926 yılında “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” olarak iki kısma ayrılır, sonrasında ise 1927- 1928 öğretim yılından

geçerli olmak üzere kırsal bölgelerde istihdam etmek amacıyla Denizli ve Kayseri Zencidere’de iki Köy Muallim Mektebi açılmıştır (Üstüner, 2004). Fakat gerek Köy Muallim Mekteblerinin fiziki imkânsızlıkları gerekse de öğretmen adaylarının değişik tutumlarından kaynaklanan sebeplerden dolayı eğitim tarihimize pek de katkı sağlayamadan Kayseri’de ki okul 1932’de, Denizli’deki okul ise 1933 yılında kapatılmıştır (Dursunoğlu, 2003). Bunun üzerine 1936’dan sonra yardımcı öğretmen yetiştirmek amacıyla sekiz ay süreli Öğretmen Kursları açılmıştır. 1937 yılında ise Köy Eğitimleri Kanunu çıkarılır ve köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla Eskişehir Çifteler ve İzmir Kızılçullu’da Köy Eğitim Yurtları açılır. Daha çok köy hayatına yönelik uygulamalı derslerin gösterildiği, köylüye her açıdan örnek olabilecek şekilde eğitimin planlandığı bu okullarda on yıl gibi kısa bir zaman diliminde 8.553 öğretmen yetiştirilmiştir. Eğitim Yurtlarının açılışının onuncu senesinde okullardaki öğrenci sayısı 135.604’ü erkek, 78.220’si kız olmak üzere toplam 213.824’ü bulmuştur (Evren, 1998; Eşme ve Karaçay, 2003). Açılan bu Köy Eğitim Yurtları ileride Türk Eğitim Tarihinde çok önemli bir yere sahip olan Köy Öğretmen Okullarının da temelini oluşturmaktadır. Köy öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılan Köy Eğitim Yurtları deneyiminin başarıyla sonuçlanmasının ardından bu kursların sayısı artırılmıştır. 1938-1939 öğretim yılında Edirne Karaağaç’ta açılan Köy Öğretmen Okulu ile bu sayı üçe çıkmıştır (Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen ve Albayrak, 2003). Bu okullara özgü ayrı bir müfredat geliştirilmediğinden dolayı, öğretmen okullarının müfredat programı uygulanmıştır. Bu okullar, 1940 tarihinde yayımlanan 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile ilköğretim üzerine beş yıl eğitim veren Köy Enstitülerine dönüştürülmüştür (YÖK, 1998; Akyüz, 1998).

Öğrenci kaynağı köylerdeki gençlerden oluşan ve köyün hem eğitim anlamında hem de sosyo-ekonomik gelişimi anlamında fayda sağlaması beklenen öğretmenleri yetiştirmek maksadıyla kurulan Köy Enstitüleri, gelinen noktada önemli bir boşluğu doldurmada model olabilme özelliğiyle öğretmen yetiştirme tarihimizde önemli bir konuma sahiptir. Kapatıldığı tarihte (1953) sayısı 21’e ulaşan Köy Enstitüleri, lise seviyesindeki üç yıllık eğitim veren Öğretmen Okulları ile birlikte ilkokullardaki öğretmen açığını gideren en önemli iki kurum olmuşlardır. Köy Enstitüleri’nde toplam 15.000 kadar öğretmen ve 2000 civarında sağlıkçı yetişmiştir (Akyüz, 1994). Ayrıca, Köy Öğretmen Okullarında zaman

zaman çeşitli kurslar yoluyla (öğretmen açığını giderebilme adına) belli seviyedeki adaylara öğretmen olma hakkı verilmiştir (Binbaşıoğlu, 1990).

Köy Enstitüleri 1953 yılında kapatılmış ve yapılan düzenlemelerle birlikte altı sene eğitim veren ilköğretmen okulu olarak yeniden açılmıştır. Düzenleme tarihinden itibaren öğrencilerini ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunları arasından almaya devam eden bu okullar ile diğer 3 yıllık ilköğretmen okulları arasında lise düzeyinde program birlikteliği sağlanmıştır. Bu şekilde köy ve şehir ilkokullarına öğretmen yetiştiren kurumlar birleştirilmiş ve farklı kaynaklardan öğretmen yetiştirme uygulaması sona erdirilmiştir. Müfredat programında bir takım düzenlemeler yapılmış, programa Köy Enstitülerinden esinlenerek “iş ve tarım dersleri” eklenmiştir. Bir süre sonra Köy Enstitülerinin tamamen kapatılmasıyla birlikte hem kurumsal yapıda hem de programlarda standartlaşma sağlanmıştır (YÖK, 1998).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 1973 tarihli 1739 sayılı maddesi gereğince öğretmen adaylarına bir yükseköğretim kurumundan mezun olma şartı getirilmiştir. Getirilen bu uygulamayla birlikte ilköğretmen okullarının bir kısmı fonksiyonunu kaybederek bugünkü sınıf öğretmenliğinin temelini oluşturan iki yıllık Eğitim Enstitülerine; bünyesinde Eğitim Enstitüsü açılmayanlar üç yıllık Öğretmen Liselerine dönüştürülmüş olup, diğerleri ise kapatılmıştır (Dursunoğlu, 2003). Yeni düzenlemeyle birlikte işlevlerini kaybeden ilköğretmen okullarının yerine 1974-75 öğretim yılından itibaren Temel Eğitim I. Kademe denem okullara öğretmen yetiştirilmek üzere lise üzerine süresi uzatılarak iki yıllık “Eğitim Enstitüleri” açılmaya başlanmıştır. Öğretmen lisesi mezunları ile enstitü arasında bağ kurulmaya çalışılmış ama başarılı olunamamıştır. 1976 yılında sayısı 50'ye ulaşan iki yıllık Eğitim Enstitüleri, 1980'li yıllarda teknik eğitime geçiliyor düşüncesiyle 30 kadarı kapatılmıştır. Bu tarihten itibaren üniversite sınavlarında düşük puanlı öğrencilerin kazanmaları mezun sayısında ciddi yığılmalara neden olmuş, ayrıyeten değişik politik ve siyasi sebeplerden dolayı sınıf öğretmeni yetiştiren bu kurumların 1981 yılında sayıları 17'ye indirilmiş ve 20 Temmuz 1982 yılından itibaren de “Eğitim Yüksekokulları” olarak üniversitelerin bünyesine dâhil edilmişlerdir (Çetin ve Gülseren, 2003; Kaya, 1984).

Ortaöğretime öğretmen yetiştirme

1926 yılında çıkarılan 789 sayılı kanun gereğince ortaokullara müstakilen öğretmen yetiştirmek amacıyla okul açılması kararlaştırılmıştır. Bu kanun gereğince bir yıl sonra 1927 tarihinde Konya’da iki yıl eğitim verecek olan Orta Muallim Mektebi açılmıştır. İlk yıl 16 öğrencisi olan okul bir sonraki dönem Ankara’ya taşınmış olup Türkçe dersinin yanında Pedagoji dersi de eklenerek 45 öğrenciyle eğitime devam etmiştir. Fransız öğretmen okulları model alınarak tesis edilen okul 1929’da Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü, 1935 yılında ise Gazi Eğitim Enstitüsü olarak eğitim/öğretim faaliyetlerine devam etmiştir (Akyüz, 2010). Az öğretmenle çok ders gösterebilme hedefinden hareketle 1946 yılında Toplu Dersler Bölümü açılmış fakat tam anlamıyla verim alınmadığından dolayı bir müddet sonra kapatılmıştır (Dursunoğlu, 2003). Yapılan uygulamalar çözüm olmayınca 1946’dan sonra Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Üç yıl eğitim veren okul 1977 senesinde 18 şube sayısına ulaşmıştır. 1978 tarihinden itibaren adları Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiş, eğitim süresi dört yıla çıkarılmış, sayıları azaltılmış ve lise öğretmeni de yetiştirebilecek formata dönüştürülmüştür (Akyüz, 2010). Bu okullar 20 Temmuz 1982’de çıkarılan 2547 sayılı kanuna göre Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüş olup üniversitelerin bünyesine dâhil edilmiştir (Dursunoğlu, 2003).

Liselere öğretmen yetiştirmede en önemli kaynak olarak cumhuriyetin ilk yıllarından 1959 yılına kadar Darülmualimin-i Aliye’nin devamı niteliğinde olan İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu görülmektedir. Bu okulun gerek öğretmen kadrosu gerek öğrenci alım koşulları gerekse de *kuramsal kalmak* eleştirilerinden dolayı yerine alternatif bir lise öğretmeni yetiştirme okulu açılması gündeme gelmiştir. Bu bağlamda öğretim sistemi aynı, öğrenci kaynağı farklı olan biri 1959’da Ankara’da, diğeri de 1964’de İzmir’de olmak üzere Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır. Öğrenci kaynağını ilköğretmen okullarının en başarılı öğrencilerinden seçen bu okullar, 1974 yılından itibaren ilköğretmen okullarının Öğretmen Lisesi düzeyinde mezun vermesi, o yıllarda cereyan eden şiddet içeren ve değişik olaylardan dolayı 18 Temmuz 1978 yılında kapatılmıştır (Akyüz, 2010; Eşme, 2001).

Meslek liselerine öğretmen yetiştirme konusunda belli programlar doğrultusunda yeni kurumlar oluşturulmuştur. Bu bağlamda 1934 yılında

Ankara’da ilk olarak iki yıl eğitim süreli Kız Teknik Öğretmen Okulu açılmıştır. Daha sonra diğer teknik alanlarda da okullar açılmaya devam edilmiş olup eğitim süreleri dört yıla çıkarılmıştır. Cumhuriyet döneminde toplam (mesleki anlamda) dokuz okul 1982 yılından itibaren üniversitelere dâhil edilmiştir (Eşme ve Karaçay, 2003).

Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları yeni bir düzenlemeden geçirilerek 1982 yılından itibaren bir kısmı Eğitim Fakültesi bir kısmı da Eğitim Yüksek Okulu olarak üniversitelere bağlanmıştır. Eğitim Yüksek Okullarının adı aynen kalmak suretiyle 1989 yılında eğitim süreleri dört yıla çıkarılıp Eğitim Fakülteleri ile eşitlenmiştir. 1992 yılında ise bu kurumların bazıları Eğitim Fakültesine dönüştürülmüş bazıları da Sınıf Öğretmenliğine dönüştürüldükten sonra Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır (Akyüz, 2010).

Cumhuriyet döneminde İmam Hatiplere öğretmen yetiştirme amacıyla 1959 yılında Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır. 1982 tarihinde buldukları illerin üniversitelerine İlahiyat Fakültesi olarak bağlanmışlardır (Eşme ve Karaçay, 2003:s.90). Öğretmen yetiştirmede en önemli problemin nicel yani sayısal boyutun biran önce çözülmesi gerekliliğinden hareketle yukarıda ifade ettiğimiz uygulamaların dışında ayrıyeten; öğretmenlik formasyonu uygulaması, mektupla öğretmen yetiştirme uygulaması, hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme uygulaması, vekil öğretmenlik uygulaması, yedek subay öğretmen uygulaması, ücretli öğretmenlik uygulaması, askerliğini öğretmen olarak yapma uygulaması ve barış gönüllüleri öğretmenlik uygulaması denemeleri yapılmıştır. Bu uygulamalar içinde öğretmenlik formasyonu mantıki zeminde anlamlı görülmüş olmasına karşın diğer uygulamalar anlık çözümler olarak düşünüldüğünden hem uzun soluklu olamamış hem de öğretmenlik mesleğinin kişilik zeminine oturmasına zarar (gecikme boyutunda) vermiştir (Saracaloğlu, 1992).

Sonuç olarak yukarıda ana hatlarıyla ifade etmeye çalıştığımız değerlendirmelerden de anlaşılacağı üzere, Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme hususunda önemli adımlar atılmıştır. Cumhuriyet Dönemi öğretmen yetiştirme uygulamaları günümüz öğretmen yetiştirme sisteminin temelini oluşturmaktadır. Yapılan çalışmaları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz:

- Cumhuriyetin başından seksenli yıllara kadar, öğretmen yetiştirme vazifesini sırasıyla; Kız ve Erkek Öğretmen Okulları (1923), Köy ve Kasaba Öğretmen Okulları (1926-1940), Köy Enstitüleri (1940-1946), İlk öğretmen Okulları (1954-1974), Eğitim Enstitüleri (1947-1981) ve Yüksek Öğretmen Okulları (1978-1981) gibi kurumlar üstlenmiştir (Küçükahmet, 2000).
- Cumhuriyet öncesi program açısından sınırlı olan öğretmen kaynakları artırılmış ve programlara çeşitlilik kazandırılmıştır.
- En önemi problem olan niceliği çözebilme adına hep bir arayış içinde olunmuştur.
- Kırsal kesimin eğitimi gündemi hep meşgul etmiş birçok alternatif politika güdülmüştür.
- Öğretmen yetiştirme adına açılan kurumlar belli ve büyük illerden ziyade zamanla ülkenin tümüne genelleştirilmeye çalışılmıştır.
- Öğretmen ihtiyacını giderme adına birçok yöntem işe koşulmaya çalışılmıştır.
- 2547 sayılı 1981 yılında çıkarılan Yüksek Öğretim Kanunu gereği olarak önceleri Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olan yüksekokul, enstitü, fakülte ve akademiler 20 Temmuz 1982’de üniversitelere bağlanmıştır. 1990 yılından itibaren bütün öğretmen yetiştiren kurumlar dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır.
- 1982 yılında çıkarılan Yüksek Öğretim Kanunu ile öğretmen yetiştirme sorumluluğu, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınarak tüm mal ve mülkleriyle birlikte üniversitelere devredilmiştir (Çınar, 2003).
- Milli Eğitim Temel Kanunu gereğince tüm türdeki öğretmen adaylarının genel kültür, özel alan bilgisi ve meslek formasyonu bakımından belli standartlarda yetiştirilmesi yasal bir esasa bağlanmıştır.
- 4 Kasım 1997 tarihinden itibaren Eğitim Fakültelerinde ihtiyaç ve güncelleme kapsamında yeniden yapılanmaya gidilmiştir. 1997 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlik mesleğini “*öğretim teknisyenliği*” olarak yeniden düzenlemeyi

amaçlamıştır. 1998 yılında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında ise eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır (Azar, 2006).

Kuramsal Çerçeve

Öğretmenlik uygulaması (Niçin nitelikli ve donanımlı öğretmen?)

Günümüzde nitelikli ve donanımlı bireylere duyulan ihtiyaç belki de tüm zamanlara kıyasla daha da önemli bir hale gelmiştir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler neticesinde çağın gerektirdiği insan modeli eskiye nazaran farklı ve kompleks özellikler içeren bir nitelik kazanmıştır. Dolayısıyla yeni insan modeli; kritik düşünebilen, sorgulayan, araştıran, ön kabul ve değişmezliklerden ziyade değişime ve gelişime açık olabilen, kendini yaşam boyu geliştirmenin gerekliliğine inanan, öğrenmeyi öğrenen, problem çözme becerisine sahip, teknolojiyi etkili kullanabilen, insan ve kâinat arasındaki ilişkiyi anlamlandırabilen, etkili iletişim ve kendini rahatça ifade edebilme gibi özelliklere sahip olabilmelidir.

Yukarıda bir kısmı ifade edilmeye çalışılan 21. yüzyıl becerileri, öğrencilere en asgari düzeyde bu özelliklere sahip öğretmenler tarafından kazandırılabilir. Yani, öğrencilerin kaliteli yetişmesi, öğreticilerin kalitesine bağlıdır (Semerci, 2003). Dolayısıyla yeni insan modeli de ancak etkileşim temelli öğretmenliğe inanan ve öğretmenliği bir sevda mesleği olarak algılayan öğretmenlerle gerçekleştirilebilir. O zaman problemin en önemli noktası “*her bakımdan nitelikli, hayata hazır öğretmenler nasıl yetiştirilebilir?*” probleminin çözümünde gizlidir, denilebilir. Öğretmenlik mesleğinin amaca uygunluk ve etkililik bağlamında yerine getirilmesinin zaruret boyutu, mesleğin çıktıları bakımından hatalarını telafi etmenin çoğu zaman imkânsız olmasından kaynaklanmaktadır, denilebilir (Özbek ve diğ. 2007).

Öğretmenlik, meslek tanımı ve fonksiyonu itibariyle ülkelerin eğitim politikalarını uygulayan, ülkenin geleceğinde rol oynayacak bireyleri yetiştiren, uygulamaların neticeleri ile toplumu bir yerlere taşıma gibi hayati rolleri üzerinde barındıran bir meslek grubudur. Öğretmenlerin böylesine önemli bir mesuliyeti tam olarak yerine getirebilmeleri ise mesleğe yönelik gerekli bilgi, beceri ve isteklilik yönü ile doldurulmaları gerekmektedir. Bu da ancak hizmet öncesi kaliteli eğitim ve nitelikli uygulamalar vesilesi ile gerçekleştirilebilir (Boaduo, Milondzo ve Gumbi, 2011). Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleğe

atılmazdan evvel ki (kuramsal temel sonrası gerçekleştirilen) öğretmenlik uygulaması etkinlikleri ve bu etkinliklerin etkililiğinin irdelenmesi konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Öğretmenlik uygulamasının yeri, önemi ve kapsamı (Fakülte-okul işbirliği modeli ve öğretmenlik uygulaması)

Lisans eğitimi boyunca mesleğe hazırlık, genel kültür, branş temelli bilgi ve beceri donanımı ve branşın nasıl öğretileceğinin-öğretmenliğin nasıl yapılacağıının bilgisi olan pedagojik formasyon dersleri ile sağlanmaktadır. Dört yıl boyunca teorik temellendirme üzerine öğretim gören, branşın nasıl sunulacağı adına kitabi anlamda formasyon eğitimi alan öğrenciler ancak gerçek sınıf ortamında öğrencilerle buluşunca eksikliklerini görme ve giderme imkanı bulabilmektedirler Nitekim bu durumu Varış (1988),

Nasıl ki tıp ilminde doktorların hastalarla iç çe olmadan, servislere çıkmadan mesleğinde yetişme imkânı yoksa aynen bunun gibi öğretmenlerin de öğretim sürecine dâhil olmadan, öğrenci ve öğrenme iklimi hakkında tasviri ve normatif anlamda bilgi sahibi olmadan yetişme imkânı söz konusu olamaz... (s.122).

biçiminde ifade etmektedir. Zira bir şeyi gerçekten öğrenebilmek, ancak ve ancak o öğretim etkinliğinin içinde bizzat bulunmakla mümkün olabilir (Tomlinson, 1994; Clarke, Lodge ve Shevlin, 2012).

Öğretmen adayları için ne yaptığını bilmezlik, işin içinden çıkamamazlık hali gayet normaldir. Aday öğretmen; idare, iş başındaki öğretmenler, öğrenciler ve hatta velilerle karşılıklı etkileşimde bulduklarından dolayı tüm bu bileşenlerden bir nebze de olsa sorumludurlar. Bunca bilinmez arasında kime ve neye yöneleceğini, işe nereden başlayacağını bilmek, öğretmen adayları açısından oldukça karmaşık bir süreçtir. Ayrıca okul ortamı, öğretmen adayları açısından çok da alışık olunmayan bir takım kurallara sahiptir. Bunca bilinmezlik ve giriftlik, öğretmen adayını sanki lisansta görülenleri aktaramayacağı hissini doğmasına sebep olduğu gibi paniklemesine de neden olabilir (Corcaron, 1981; Akt.: Jhonson, 2002). İşte öğretmenlik uygulaması çalışmaları, her açıdan öğretmen adaylarının eğitiminde çok önemli bir yere sahiptir (Zeichner, 1990; Poulou, 2007). Zira öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayının lisans döneminde edindiği kuramsal

ve teorik bilgileri gerçek sınıf ortamında aktarmasında ilk aşamayı oluşturmaktadır.

Teorikten pratiğe geçiş döneminde köprü görevi görmesi sebebiyle uygulama çalışmaları ve yapılan etkinlikler öğretmen adayları için oldukça önemlidir. Bu dönemin sağlıklı ve hatasız atlatılması hem mesleğe yönelik tutum boyutunda hem de özgüven ve yeterlilik boyutunda aday için kritik bir eşik özelliğindedir. Uygulama etkinlikleri neticesinde aday öğretmen yavaş yavaş kendi öğretim mantığını oluşturur, yaşadığı acemilikler neticesinde tecrübe dünyasını geliştirir, hangi yöntem ve teknikleri nerede ve nasıl kullanacağını öğrenir, etkili iletişim neticesinde kalıcı öğrenmenin gerçekleşebileceğini anlar, öğretimde asıl unsurun öğrenciye görelilik olduğunu kavrar ve bu donanımlarla mesleğe hazır hale gelebilir. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde uygulama etkinliklerine ağırlık verilmesi adaylara;

- Teori ve kuramı uygulama imkânı sağlar,
- Eksikliklerini, ihtiyaçlarını ve yanlışları görmesini ve öz düzenleme yapmasını sağlar,
- Gerçek sınıf ortamında öğrencilerle olmayı ve amaca yöneliklik bağlamında işlevsel bir özellik sağlar (Alkan, 1987).

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayını gerçek hayata hazırlamaktadır. Çünkü uygulamada gerçekleştirilen etkinlikler, öğretmen adayının bizzat yaparak-yaşayarak, gözlem yolu ile öğrenme ve öğretme becerilerini geliştirerek, uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve akranlarıyla paylaşımda bulunarak gerçekleştirilmektedir (Tomlinson, 1994; Parker, 2005). Öğretmenlik uygulaması dersi, adaylara düşünme fırsatı verir ve ders işlenişinde öğretmenin değişik rollerini tecrübe etme olanağı sağlar (Enerson, 1997). Yine öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarına, sınıfın girift alt boyutlarını daha iyi tanıma imkânı verebilir (Collier, 1999; Çakmakçı, 2009).

Kısaca, öğretmenlik uygulaması hizmet öncesi öğretmen adaylarında olması gereken temel niteliklerin önemli bir yanını oluşturan mesleki eğitimin daha çok uygulama kısmıyla ilgilidir. Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarına genel kültür, pedagojik formasyon ve alan derslerinde edindikleri bilgi, beceri ve

deneyimleri hizmet döneminde etkili, verimli ve faydalı olarak kullanabilme imkanı sağlayarak, adayların bireysel ve mesleki anlamda kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilmeyi amaçlamaktadır.

Öğretmenlik uygulamalarının tarihi gelişimi

Eğitim tarihimiz incelendiğinde hem öğretmen eğitiminin hem de öğretmenlik uygulamalarının dönemsel ihtiyaçlar bağlamında şekillendiği görülmektedir. Cumhuriyet döneminden başlamak üzere daha bilinçli anlamda öğretmen yetiştirme faaliyetlerine ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. Fakat burada şöyle bir tespitte bulunmak gerekmektedir: Her anlamda küllerinden doğan bir millet olarak yıllarca maddi ve manevi kayıpları gidermek, yaraları sarmakla meşgul olduğundan dolayı belki de istenen anlamda “Öğretmenlik Uygulaması” örnekleri tam olarak görülememektedir. Zira cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim ve öğretim anlamında geçici çözümlerle -her şeye rağmen- bir sistemi oturtma gayreti bulunmaktadır (Akyüz, 2009).

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte, kaliteli ve nitelikli ilk kademe öğretmeni yetiştirme noktasında sistematik bir çaba olduğu görülmektedir. Nitekim 1924 yılında toplanan “ikinci heyet-i ilmiye” de alınan karar gereğince ilköğretmen okullarının ilkokul eğitiminden sonra 5 yıla çıkarılması gerektiği belirlenmiş olup, ayrıca değiştirilen programa “içtimaiyat” dersinin de dâhil edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Akyüz, 2009).

1932-33 yılından geçerli olmak üzere öğretmen yetiştirme ilkokul üzerine 6 yıl daha eğitim olarak arttırılmış olup, ilk üç senede ortaokul programı, sonraki üç senede ise öğretmenlik mesleğine yönelik eğitimler ve 1924 programından daha detaylı “*Tedris usulü ve Tatbikat*” adıyla uygulama etkinliklerine daha çok yer verilmiştir (Akyüz, 2009).

1940 yılında kurulan köy enstitüleri 1954 yılında öğretmen okulları ile birleştirilmiş olup eğitim süresi 1954’ten itibaren ilkokuldan sonra 7 yıla çıkarılmış, ismi de “*İlköğretmen Okulları*” şeklinde değiştirilmiştir. İlköğretmen okulları, günümüzdeki anlamda sınıf öğretmeni yetiştiren, bulunduğu bölgenin çevresindeki ilkokulları ve oradaki öğretmenleri ders anlamında geliştiren bir misyon üstlenmiştir. İlköğretmen okulunda uygulama faaliyetleri ders kapsamında ele alındığından öğrenci katılımı zorunlu tutulmuştur. Uygulama faaliyetleri

neticesinde öğrenci başarısı alan ve meslek öğretmenleri tarafından belirlenmiş olup, uygulamada başarılı olamayan öğrencilere tüm derslerde başarılı olsalar dahi diploma verilmemiştir. Ayrıca bu okullardan mezun olan öğrenciler köy okullarında öğretmenlik yapacaklarından dolayı görev yapacakları yeri iyi tanımları ve hizmet esnasında yabancılık çekmemeleri açısından köy okullarında 2 ay staj yapmaları zorunlu tutulmuştur (Akyüz, 2009).

İlkokul öğretmenleri 1970-1971 eğitim öğretim dönemine kadar lise öğretmenleri gibi 3 senelik okullarda yetiştirilmişken, 1970-71 döneminde ise eğitim/yetiştirilme süreleri 4 yıla çıkarılmıştır. 1973 yılından itibaren Milli Eğitim Temel Kanunu ile birlikte öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu hüküm altına alınmış ve tüm öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarından mezun olması gerektiği hükmü getirilmiştir. 1974 yılından itibaren mevcut İlköğretmen Okulları bünyesinde 2 yıllık Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. 1976 yılına gelindiğinde Eğitim Enstitüsülerinin sayısı yaklaşık olarak 50'ye ulaşmıştır. 1979-1980 eğitim öğretim döneminde Sınıf Öğretmeni yetiştiren Eğitim Enstitüsülerinin programlarına, son sınıfta yaklaşık olarak 15 gün olmak şartıyla Uygulama yani öğretmenlik stajı dersi konulmuştur. Uygulama okulları ise mevcut ilkokullar olarak belirlenmiştir. Değişik siyasi ve politik nedenlerden dolayı Eğitim Enstitüsülerinin sayısı 1981'de 17'ye düşürülmüştür. Nihayetinde 1982 tarihinde Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülüp Üniversitelerin içerisine dâhil edilmiştir. Eğitim Yüksekokulları, 1989-1990 eğitim öğretim yılında 4 yıla çıkarılarak, 1992 yılından geçerli olmak üzere de günümüz şekli olarak Eğitim Fakülteleri şekline getirilmiştir (Akyüz, 2009).

Ortaokul kademesine öğretmen yetiştirme ve uygulama etkinlikleri 1926 yılında Konya ve Ankara'da kurulan "Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" ile başlamıştır. 1929 tarihinde Ankara'da faaliyete başlayan "Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü", 1935'den itibaren "Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü" ne dönüştürülmüştür. 1946 yılından itibaren Eğitim Enstitüleri kurulmaya başlanmıştır. Enstitünün tüm aşamalarında öğrenilen bilginin kalıcılığı ve hayat buluculuğu anlamında uygulama etkinliklerine ağırlık verilmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarına "Ortaokul Programı ve Yönetmelikleri" incelettirildiği gibi, öğretmen okullarında 15 gün süreli uygulama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. 1978 tarihinden itibaren eğitim öğretim süresi 4

yıla çıkarılan “Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü ”nün ismi, bu tarihten itibaren “Gazi Yüksek Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiş ve 1982 yılında kurulan Gazi Üniversitesinin temelini oluşturmuştur (Akyüz, 2009).

Lise öğretmenleri ve uygulama etkinlikleri bağlamında, “Yüksek Öğretmen Okulu” öğrencileri Edebiyat Fakültesinde almış oldukları öğretmenlik sertifikasının yanında özellikle son sınıfta belirlenen liselerde 20 saat ders dinleyerek, belirli sınıflarda da bizzat öğretmen gözetiminde ders anlatarak uygulama çalışması gerçekleştirmişlerdir. Uygulama süresi ise bir ay esası üzerinden belirlenmiştir (Akyüz, 2009).

1973 yılında hayata geçirilen Milli Eğitim Temel Kanunu gereğince tüm öğretmen adaylarının yükseköğretim kurumlarından mezuniyet şartı getirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren tüm kurumlar Yüksek Öğretim Kanunu uyarınca da üniversite çatısı altında toplanmıştır. Yüksek öğretmen okulları ve eğitim enstitüleri Eğitim Fakültesi adı altında 4 yıl süreli eğitim veren kurumlar olarak yapılandırılırken, ilkokula öğretme yetiştirme görevi de eğitim yüksekokullarına verilmiştir. Yapılan bu düzenleme neticesinde yükseköğretim kurulu, öğretmenlik uygulamaları konusunda “her aday sekizinci dönemde bir ay alanının gerektirdiği öğretmenlik uygulamasını gerçekleştirecektir” şekliyle bir düzenleme yapmıştır. Fakat bu sürenin içeriği, şekli, alt başlıkları, kazanımları belirtilmediğinden her üniversite kendine göre bir uygulama prosedürü geliştirmiş ve uygulamıştır. Tabi ki bu farklılıklar da öğretmen yetiştirme adına bir yığın farklı uygulama eylemine sebebiyet verdiği gibi neticede aynı milletin evlatları karşısına farklı formatta öğretmen tiplerinin çıkmasına neden olmuştur.

Ülkemizde öğretmen eğitimi ve öğretmenlik uygulamaları konusunda üniversite bazlı birbirinden farklı ve yetersiz gerçekleştirilen uygulamalar olduğu, uygulama ile kuramın birleştirilmesi ve uygulama etkinliklerine ağırlık verilmesi gerektiği hem Milli Eğitim Şuralarında hem Öğretmen Yetiştirme ve Koordinasyon toplantılarında hem de bilimsel çalışmalarda gündeme alınmış, gerekli tartışmalar yapılmış ve bu konuda öneriler geliştirilmiştir (MEB 1991; MEB 1992; MEB 1995; MEB 1996). Özellikle de 15-17 Haziran 1995 tarihinde gerçekleştirilen “Öğretmen Yetiştirme Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı” nda ağırlıklı gündem olarak öğretmenlik uygulamaları ve uygulamada ki eksikliklere dikkat çekilmiştir. Toplantıda üzerinde durulan konular ise kısaca şunlardır;

- Öğretmenlik uygulamalarında süre, etkinlikler ve prensipler yönünden birliktelik sağlanamamıştır.
- Üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında eşgüdüm ve koordinasyon sağlanamamaktadır.
- Uygulamalarda ortak dil oluşturulmadığı, veri toplama dosyalarının profesyonellikten uzak olduğu, bilimsel hüviyetten uzak olduğu görülmüştür.
- Uygulama okulları bütünü temsil edecek okullardan seçilmemektedir. Hem uygulama öğretim üyesi hem de uygulama öğretmeni *Öğretmenlik Uygulaması* konusunda hizmet içi eğitimden geçmemektedir (MEB, 1995).

Öğretmenlik uygulamalarında 1997 yılı düzenlemeleri

Var olan problemi çözüme eksenli yapılan toplantı ve çalışmaların neticesinde koordinasyonu sağlama ve öğretmen yetiştirme kalitesini artırma adına bir düzenleme yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, 1994–1998 tarihleri arasında Yüksek Öğretim Kurulu'nca yürütülen, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında yapılan düzenleme ile 1998–1999 öğretim yılından başlamak kaydıyla tüm eğitim fakültelerinde yeterlik temelli öğretmen eğitimi modeli uygulanmaya başlanmıştır (YÖK, 1999). Yapılan bu düzenlemeye gerekçe olarak:

Eğitim Fakültelerinde geçmiş yıllarda (1998 ve öncesi) uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi neticesinde, öğretmen yetiştiren okullardaki uygulamalarda çeşitli yönlerden bir standart olmadığı görülmüş olup, dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal bir ilişkinin kurulamadığı gözlemlenmiştir. Teori ile pratik arasında dengenin kurulamadığı daha çok teoriye ağırlık verildiği, programlarda açılan derslerin öğretmen adaylarının ve ilgili okul düzeyinin ihtiyaçlarından çok, öğretim elemanlarının yönelimleri ve tercihleri doğrultusunda şekillenmektedir. Ve bu nedenle ders sayıları ve zorunlu kredi yükünün çok arttığı, programın bütünü ile okullarda yapılan uygulama arasında tutarsızlıklar olduğu görülmüştür. Tüm bu ve benzeri sorunlar nedeniyle geçmişte uygulanan programlardan mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yeterli bir biçimde hazırlanamadıkları saptanmıştır. (YÖK, 1998, s. 8).

Tespitleri dayanak gösterilmiştir. Sonuç olarak öğretmen yetiştirme programında kuram ve uygulama dengesi eskiye nazaran belirli bir oranda sağlanmaya çalışılmış olup, buna bağlı olarak da öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri okul uygulamalarının süresi arttırılmış ve içeriği belirginleştirilmiştir.

Yeni düzenlemenin yani MEB/YÖK Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi'nin program geliştirme boyutunda planladığı etkinliklerden birisi de Eğitim Fakültesi – Uygulama Okulu İşbirliği programıdır. Yapılan bu düzenleme gereğince öğretmen yetiştirme programlarında okullarda uygulamaya ayrılan zaman önemli ölçüde arttırılmakta ve bu kapsamda öğretmen adaylarının meslek hayatında gereksinim duyacakları öğretmenlik tecrübesini gerçek ortamda yani okulda kazanması öngörülmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okullarda uygulama etkinlikleri, öğretmen adaylarının lisans öğrenimi boyunca öğrendiği bilgi ve becerilerin bizzat okul ve sınıf ortamında uygulamaya konulması ve denenmesi açısından oldukça önemli bir aşamayı oluşturmaktadır. Bu yeni programlarda okulda kazanılan gözlem ve deneyimlerin fakültede öğrenilen bilgi ve becerilerle anlamlı bir biçimde bütünleştirilmesi öngörülmektedir (YÖK, 2007).

Öğretmenlik uygulamalarında 2006 yılı düzenlemeleri

1997 yılında yapılan ve tüm ülke genelinde uygulamaları disipline eden değişikliklerden sonra 2006 yılında mevcut uygulama ile ilgili “iyileştirme, güncelleme ve düzeltme” bağlamında yeni değişikliklere gidilmiştir. Bu değişikliğe gidilmesinde güncelleme ve aksayan yönlerin düzeltilmesi yanında eğitim sistemimizde 2003-2004 öğretim yılından itibaren uygulamaya geçilen yeni ilköğretim programı da etkili olmuştur (YÖK, 2006). Yapılan bu düzenleme ile Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II dersi birleştirilmiş ve Okul Deneyimi adı altında tek ders olarak gösterilmeye başlanmıştır. Böylelikle uygulama dersleri Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması olacak şekilde düzenlenmiştir. 2006 düzenlemesine göre uygulama derslerinin verilme dönemi ve süresi öğretim programına göre çeşitlilik göstermektedir. Sınıf öğretmenliği öğretim programında uygulama dersleri VI. dönem Okul Deneyimi, VII. dönem Öğretmenlik Uygulaması I, VIII dönem ise Öğretmenlik Uygulaması II olarak şekillendirilmiştir.

Günümüz öğretmenlik uygulamasındaki mevcut durum

İnsana yapılan yatırım aslında bir milletin kendi geleceğini inşa etmesinden başka bir şey değildir. Yatırımdan kasıt, gençlerin iyi bir eğitim alabilmelerini sağlayacak gerekli ortamları oluşturabilmektir. Eğitim ortamlarının düzenlenmesinden ise –bilgisayar destekli sınıf ortamları, akıllı tahta, tablet pc., tepegöz, sine vizyon, projeksiyon vs.- sadece fiziki şartların iyileştirilmesi anlaşılmalıdır. Eğitimde ana unsur olan öğretmenlerin donanımlı, öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim, neyi, nasıl, ne zaman, ne ölçüde, nereye kadar vermesi gerektiğinin bilincinde, nitelik olarak istenilen düzeyde olabilmesi öncelikle sağlanması gereken bir faktördür. Eğitimin özelliğinden dolayı öğretmenin yerini başka bir unsurla değiştirmek ise asla söz konusu değildir.

Meslek bilgisi ve genel kültür adına gerekli bilgi donanımına sahip olmak ancak bir yere kadar yeterli iken, günümüzde öğretmen adaylarının uygulama okullarına giderek daha fazla zaman geçirmeleri, öğrencilerle ve öğretim etkinlikleri ile iç içe olmaları gerektiği yönünde bir fikir birlikteliği söz konusudur (URL-6). Zira öğretmenlik uygulaması, teori ile pratik arasında ilişki kurarak öğretmen adaylarının edindikleri bilgileri mesleğe yansıtma yolunu, yapılan gözlemler yoluyla hem öğrenme hem de öğretme becerilerini geliştirebilmelerini sağlayacak uygun ortamlar sunmaktadır (Conderman ve diğ. 2005). Aynı zamanda öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin öğretmen adaylarına sağlayacağı katkıyı Andrews, şu şekilde ifade etmektedir (Alkan, 1987):

- Mesleğe hazır olabilmeyi sağlar.
- Mesleki düzeyde isabetli karar alabilmeyi sağlar.
- Kuram ve kavramlarla alakalı bilinirlik düzeyini geliştirmeyi sağlar.
- Sezgisel ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeyi sağlar.
- Meslek ile ilgili yöntemleri uygulayabilme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adayları açısından oldukça yararlı ve vazgeçilemeyecek kazanımlar sağlamaktadır. Zira öğretmenlik uygulaması, deneyim ve tecrübe adına mikro düzeyde bir adım sonrasının gerçek ortamını bizzat yaşama, mesleğin gerektirdiği rolü uygulayarak özümseme, öğretmenlik

adına gerekli olan bilgi, beceri ve tutumun edinilerek hayat tarzı olarak hayata geçirilmesini sağlayan bir düzenlemeler bütünüdür (Özbek ve Aytekin, 2003).

Türkiye’de öğretmenlik uygulamaları bağlamında ilk kapsamlı değişiklik 1997 yılında YÖK - Dünya Bankası ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında yapılan işbirliği protokolu doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlik uygulamalarında var olan üniversite bazlı farklı uygulamaların belli bir düzene sokulduğu değişiklikler ile yeni düzenlemeler getirilmiş ve uygulama ağırlıklı anlayış benimsenmiştir. Öğretmen adaylarının kalitesini arttırma adına Eğitim Fakültesi programlarının VI. dönemine Okul Deneyimi I, VII. dönemine Okul Deneyimi II, VIII. dönemine ise Öğretmenlik Uygulaması dersleri konulmuştur.

1997 yılında yapılan düzenlemeler 2006 yılına kadar uygulanmış olup, güncelleme ve düzeltme amacı ile aynı tarihte bir kısım değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II dersleri birleştirilmiş ve Okul Deneyimi adı altında programa konmuştur. Yapılan bu değişiklikler ise 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya geçirilmiştir. Türkiye’de mevcut durum itibari ile uygulama etkinlikleri, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile sürdürülmektedir.

Okul deneyimi dersi

Bir saati kuramsal, dört saati de uygulamalı olmak üzere üç kredilik bir ders olan Okul deneyimi dersi; sınıf ve okul ortamını tanımak, okuldaki işleyişi gözlemlemek, sınıf içi ve sınıf dışı hayatı tanıyabilmek, öğretmenleri işbaşında izleyebilmek, öğrencilerle iletişime geçip küçük gruplar halinde çalışma yapabilme vs. gibi amaçlara ulaşma adına yürütülmektedir (MEB, 1998). Okul Deneyimi dersi 1997 düzenlemesi ile Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II şeklinde programa yerleştirilmişken, 2006 yılında yapılan düzenleme ile her iki ders Okul Deneyimi adı altında birleştirilerek uygulamaya konmuştur. Mesleği tanımada ilk adım olarak nitelendirilebilecek olan Okul Deneyimi dersi, öğretmen adaylarını hayata hazırlama noktasında önemli bir görev üstlenmektedir. Zira ders kapsamında gerçekleştirilmesi gereken etkinlikler vesilesi ile mesleğe adım atmaya başlayan öğretmen adayı, yavaş yavaş öğrenme-öğretme sürecine dâhil olmaktadır. Öğretmen adayının Okul Deneyimi dersi kapsamında bir dönem boyunca gerçekleştirmesi gereken etkinlikler ise şunlardır:

Birinci etkinlik: Öğretmenin okuldaki bir günü

İkinci etkinlik: Bir öğrencinin incelenmesi

Üçüncü etkinlik: Derslerin gözlenmesi

Dördüncü etkinlik: Ders kitaplarından faydalanma

Beşinci etkinlik: Öğretim yöntemleri

Altıncı etkinlik: Soru sorma

Yedinci etkinlik: Çalışma yaprakları hazırlama ve kullanma

Sekizinci etkinlik: Öğrenci çalışmalarını değerlendirme

Dokuzuncu etkinlik: Ders yönetimi ve sınıf kontrolü becerilerinin tespiti

Onuncu etkinlik: Materyal ve yazılı kaynaklar

Onbirinci etkinlik: Okul ve okulun sorunlarının belirlenmesi

Onikinci etkinlik: Grup çalışması etkinlikleri

Onüçüncü etkinlik: Öğretimde benzeşim

Ondördüncü etkinlik: Ders planı hazırlama (Sezer, 2008).

Etkinlik planını hazırlayan ve bu etkinlikleri sistematik olarak gerçekleştiren öğretmen adayı, uygulamaları yapar ve dönem raporunu hazırlar. Dersi başarılı olarak tamamlamada öğretmen adayının hazırladığı dönem sonu raporu, devam-devamsızlık çizelgesi ve etkinlikler önem taşımaktadır. Hem uygulama öğretmeni hem de uygulama öğretim elemanı öğretmen adayına ayrı ayrı notlar verir ve bunlar birleştirilip fakülteye teslim edilir (MEB, 1998).

Öğretmenlik uygulaması dersi

Öğretmenlik uygulaması dersi, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin rehberliklerinde gerçekleştirilen, mesleki anlamda okul deneyimi dersinin üzerine inşa edilen iki saati teorik, altı saati uygulamalı toplamda beş kredilik bir derstir (MEB, 1998).

Öğretmenlik Uygulaması dersi, 2007 yılında yapılan düzenleme ile birlikte bazı öğretim programlarında Öğretmenlik Uygulaması şeklinde gösterilirken bazı öğretim programlarında ise Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II şeklinde gösterilmektedir. Sınıf öğretmenliği öğretim programında ise Okul Deneyimi dersinin üzerine Öğretmenlik uygulaması I ve II şeklinde uygulanmaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersi kendi içerisinde haftalık bir ders planı hazırlama, uygulama ve değerlendirme; değerlendirmelerden hareketle gerekli düzenlemeleri yapma; ilgili düzenlemeler neticesinde tekrardan uygulama ve raporlama etkinliklerini barındırmaktadır (YÖK, 1998).

Öğretmenlik uygulaması kapsamında öğretmen adayı, bir tam gün veya iki yarım gün uygulama okuluna giderek ilgili etkinlikleri gerçekleştirir. Dönem başı yapacağı etkinliklerin raporunu hazırlayıp uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenine sunan öğretmen adayı uygulama etkinliklerine başlar. Haftalık iki ders saati olan teorik derslerde hazırlanan raporlar uygulama öğretim elemanı tarafından değerlendirilir ve ilgili dönütler verilir. Adayın dersi başarılı bir şekilde tamamlamasında devam çizelgesi, hazırlanan portfolyo ve gerçekleştirilen etkinlikler dikkate alınır. Adayın başarısı uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilir, her iki değerlendirme ölçütleri uygulama öğretim elemanı tarafından dönem sonunda ilgili fakülteye teslim edilir (MEB, 1998).

Öğretmenlik uygulamasının paydaşları, işlem basamakları ve işleyişi

YÖK - Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi tarafından geliştirilen ve çeşitli seminerler yoluyla fakültelere tanıtılan Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Programı kurumlar arasındaki işbirliğini geliştirmeye ve sürekli hale getirmeye yönelik önemli bir çalışma olarak değerlendirilebilir. İşbirliği kapsamında Eğitim Fakültesinin, Milli Eğitim Müdürlüğünün, Uygulama Okulunun ve Öğretmen Adaylarının her aşamada koordinasyon içinde olmaları öngörülmektedir.

Fakülte-Okul işbirliğinde fakülte tarafı, fakülte uygulama koordinatörü, bölüm uygulama koordinatörü ve uygulama öğretim elemanından oluşmaktadır. Fakülte uygulama koordinatörü dekanlık tarafından tespit edilir ve genelde bir dekan yardımcısı bu görevi devam ettirir. Fakültede bölüm başkanlıkları ise

bölüm uygulama koordinatörünü tespit eder. Bölüm uygulama koordinatörü de uygulama öğretim elemanları ile görüş alışverişinde bulunarak öğretmen adaylarının gidecekleri uygulama okullarını tek tek belirler ve belirlenen isimleri bölüm başkanlığına iletir.

Koordinasyonda uygulama okulu tarafını ise, okul uygulama koordinatörü ve uygulama öğretmenleri oluşturmaktadır. Uygulama okulu idaresi tarafından okul uygulama koordinatörü (genelde müdür başyardımcısı) tespit edilir. Fakülte ve okul uygulama koordinatörlerince tespit edilen uygulama öğretmenleri, uygulama öğretim elemanları ile koordinasyon içerisinde çalışır. Milli Eğitim Müdürlüğü, Eğitim Fakültesi ile uygulama okulu arasındaki koordinasyonu kolaylaştırıcı gerekli üst ve alt yapı çalışmalarını organize edip, yürütmeyi takip eder. Öğretmen adayı ise kendisinin mesleğe daha hazır hale gelmesi için oluşturulan bu koordinasyonda kendisinden sorumlu tutulan uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile eşgüdüm içerisinde sorumluluk ve vazifelerini yerine getirmeye çalışır (YÖK, 1998).

Öğretmenlik uygulamasının ilkeleri

Öğretmenlik uygulamaları; Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini kapsamaktadır. Uygulama dersleri Sınıf Öğretmenliği öğretim programında lisansın VI. döneminde Okul Deneyimi, lisansın VII. döneminde Öğretmenlik Uygulaması I, lisansın VIII. döneminde ise Öğretmenlik Uygulaması II dersleri olarak yürütülmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen yetiştiren programların son döneminde haftada iki saat seminer ve altı saat öğretmenlik uygulamasından oluşan bir uygulama dersidir. Öğretmen adayları, bu sürenin en az yirmi dört saatini bizzat sınıf ortamında ders anlatarak değerlendirmektedirler (YÖK, 1998). Uygulama etkinliklerinin gerçek sınıf ortamlarında sürdürülmesi, öğretmen adaylarının kalıcı öğrenim deneyimi elde etmelerini, mesleğe yönelik yeni tutumlar geliştirmelerini destekleyebilir. Aday, gerçek sınıf ortamında önce gözlemleyip sonrasında ise uygulamaya aktif olarak katılarak zengin, değişik ama gerçekçi öğrenme ortamlarıyla tanışır. Bu tecrübe edinimiyle de öğretmenliğe yönelik gerekli bilgileri öğrenme, öğrenilenleri de yorumlama imkânı bulur (Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay, 2009). Öğretmen adaylarının tecrübe ediniminde belki de en önemli konuma sahip olan öğretmenlik uygulaması dersi, şu ilkeler doğrultusunda planlanır ve yürütülür (YÖK, 1998):

Kurumlar arası işbirliği ve koordinasyon ilkesi

Öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili esaslar Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı tarafından birlikte belirlenir. Uygulama çalışmaları ise Milli Eğitim Müdürlükleri ile Eğitim Fakültelerinin eşgüdümüyle yürütülür. Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi paydaşların görevlerinin belirlenmesinde etkin bir vazife üstlenir.

Okul ortamında uygulama ilkesi

Öğretmenlik uygulamaları çalışmaları, öğretmen adaylarının bir adım sonra gerçek öğretmeni olacağı öğretim seviyesinde, branşlarına uygun olarak gerçek sınıf ortamında Milli Eğitim Müdürlükleri ile Fakülte Koordinatörlerince belirlenen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi, özel, gündüzlü-yatılı pansiyonlu, okul öncesi, ilkokul, ortaokul genel ve mesleki lise, özel eğitim, çıraklık eğitim ve yaygın eğitim kurumlarında gerçekleştirilir.

Aktif katılım ilkesi

Öğretmen adaylarının, iletişim, öğretme ve öğrenme süreçlerine aktif katılımı esastır. Bu amaçla, öğretmenlik uygulamaları kapsamında tüm öğretmen adaylarından, bir takım etkinlikleri bizzat kendisinin gerçekleştirmesi istenir.

Uygulama programının geniş zamana yayılması ilkesi

Öğretmenlik uygulaması; planlama, gözleme, araştırma ve inceleme, analiz ve sentezleme, geliştirme, katılım, denetleme ve değerlendirme gibi hiyerarşik ve kompleks bir takım aşamalardan meydana gelmektedir. Bu süreçlerin her biri de kendi içinde hazırlık, uygulama, değerlendirme ve geliştirme gibi alt boyutlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayının, öğretmenlik becerilerini istenilen düzeyde kazanabilmesi için çok fazla bir zamana ve ekstra bir özveriye ihtiyacı vardır.

Ortak değerlendirme ilkesi

Öğretmenlik uygulaması etkinliklerini beraber planlayıp yürüttüklerinden dolayı öğretmen adayının performans ve verimliliği, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilir. Öğretmenlik uygulamasındaki başarı, fakültelerin Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği

gereğince, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin belli oranda birleştirilmesiyle sayısal anlamda not olarak belirlenmesine göre tespit edilir.

Kapsam ve çeşitlilik ilkesi

Öğretmenlik mesleği icra ve icra etme koşulları açısından farklılıklar göstermesinden dolayı öğretmenlik uygulaması, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm görev ve sorumluluk alanlarını kapsayacak şekilde planlanmalı ve yürütülmelidir. Şöyle ki; mesleği icra boyutunda derse hazırlık ve dersi sunma, sınıf yönetimi, atölye ve laboratuvar yönetimi, okul, aile ve geleceği ile ilgili konularda öğrencilere rehberlik etme, öğrenci başarılarını ölçme ve değerlendirme, yönetsel işlere ve eğitsel faaliyetlere katılma gibi çok çeşitli başlıkları kapsamaktadır. Mesleği icra etme koşulları açısından ise öğretmenler, değişik bölgelerde, farklı imkân ve koşullara sahip okullarda görev yapacaklarından bu şartları içinde barındıran uygulama etkinliklerine tabi olmalıdırlar.

Uygulama sürecinin ve personelinin sürekli geliştirilmesi ilkesi

Dünyanın değişmesi ve gelişmesine bağlı olarak her dönemin şartları ve istenilen yetkinlikler farklı olacağından dolayı öğretmenlik uygulaması etkinlikleri, süreci ve uygulamaya katılan personel yeterlilikleri sürekli gözden geçirilip geliştirilmelidir.

Uygulamanın yerinde ve denetimli yapılması ilkesi

Öğretmenlik uygulamalarından istenen verimin elde edilebilmesi, öğretmen adaylarının uygulama kapsamında yapacakları etkinliklerin hem uygulama öğretmeni hem de uygulama öğretim üyesi tarafından yakından izlenmesi, rehberlik edilmesi, yanlışlarının düzeltilmesi, eksikliklerini giderilmesi ve zamanında dönüt verilmesi ile mümkün olabilir.

Öğretmenlik uygulamasının planlanması, süreç becerileri ve değerlendirilmesi

Öğretmenlik uygulamasının amaca uygun, nitelikli ve etkili bir biçimde sürdürülebilmesi adına aşağıdaki işlemler sırayla gerçekleştirilmelidir (YÖK, 1998).

- Fakülte uygulama koordinatörü, öğretmenlik alanlarına göre öğretmen adayı sayılarını her öğretim döneminin başında ilgili bölüm ve ana bilim dalı başkanı ile iş birliği yaparak belirlemelidir.
- İl-ilçe milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü, uygulama okulu olarak seçilebilecek okulların müdürleri ile iş birliği yaparak, uygulama okullarını ve her okulun öğretmen adayı kontenjanını, öğretmenlik alanları itibariyle belirlemelidir.
- İl-ilçe milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü ile fakültelerin uygulama koordinatörleri bir araya gelerek uygulama okullarının ve uygulama kontenjanlarının, öğretmenlik alanları itibariyle fakültele göre dağılımını yapar.
- Fakülte uygulama koordinatörü, bölüm uygulama koordinatörleri ile iş birliği yaparak; kendi fakültelerindeki her uygulama öğretim elemanına düşen öğrenci sayısı 15'i geçmeyecek şekilde öğretmen adaylarının gruplarını ve her grubun sorumlu öğretim elemanını belirler.
- Fakülte uygulama koordinatörü, kendilerine ayrılan uygulama kontenjanlarını dikkate alarak, uygulama öğretim elemanlarının ve sorumlu oldukları öğretmen adaylarının alanlarına ve uygulama okullarına göre dağılımlarını gösteren listeyi hazırlayarak, il-ilçe milli eğitim müdürlüklerine gönderir. İl-ilçe milli eğitim müdürlüğü, valilik/kaymakamlık onayını aldıktan sonra bu listeyi, uygulama okul müdürlüklerine ve ilgili fakülte dekanlıklarına gönderir.
- Uygulama okulu koordinatörü, uygulama öğretim elemanları ile iş birliği yaparak uygulama öğretmenlerini belirler. Uygulama öğretmenlerine düşen aday öğretmen sayısının altıyı, ders başına düşen öğrenci sayısının ise ikiyi geçmeyecek biçimde dağılımını yapar.
- Uygulama öğretim elemanı, sorumluluğuna verilen öğretmen adaylarını, öğretmenlik uygulamasının dayandığı temeller, uygulama programında yer alacak etkinlikler ve uyulması gereken kurallar konusunda bilgilendirir.

- Uygulama öğretim elemanı, sorumluluğuna verilen öğretmen adaylarını uygulama okuluna götürerek, okul yöneticileri, uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmenleri ile tanıştırır. Uygulama okulu koordinatörü, öğretmen adaylarına okulu gezdirerek çeşitli birimlerini tanıtır ve etkinlikleri hakkında bilgi verir.
- Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayları ile birlikte öğretmenlik uygulaması etkinlik planını hazırlar.
- Öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin gözetim ve rehberliğinde öğretmenlik uygulamasının etkinlik planında belirtilen çalışmaları yerine getirir. Her etkinliğe ilişkin ayrıntılı bir çalışma raporu hazırlar. Uygulama öğretim elemanı veya uygulama öğretmeni, izlediği derslerle ilgili gözlemlerini kaydeder. Gözlem sonuçlarını dersten sonra öğretmen adayı ile değerlendirir.
- Uygulama öğretim elemanı, öğretmen adayları ile birlikte, her hafta okulda yapılan uygulamalarla ilgili gelişmeleri tartışır ve değerlendirir.
- Uygulamalar sonunda öğretmen adayı, etkinlik planı çerçevesinde yürüttüğü çalışmaları ve raporları içeren dosyayı tamamlar, uygulama öğretim elemanına teslim eder.
- Öğretmen adaylarının başarısı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilir. Uygulama öğretim elemanı bu notları birleştirerek fakülte yönetimine teslim eder.

Meslek bilgisi ve genel kültür adına gerekli bilgi donanımına sahip olmak ancak bir yere kadar yeterli iken, günümüzde öğretmen adaylarının uygulama okullarına giderek daha fazla zaman geçirmeleri, öğrencilerle ve öğretim etkinlikleri ile iç içe olmaları gerektiği yönünde bir fikir birlikteliği söz konusudur (Hawley, 1993). Zira öğretmenlik uygulaması, teori ile pratik hayat arasında ilişki kurarak öğretmen adaylarının edindikleri bilgileri mesleğe yansıtmasını, yapılan gözlemler yoluyla hem öğrenme hem de öğretme becerilerini geliştirebilmek için uygun ortamlar sunmaktadır (Conderman ve diğ. 2005). Yine öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin öğretmen adaylarına sağlayacağı katkıyı Andrews, şu şekilde ifade etmektedir (Alkan, 1987):

- Mesleğe hazır olabilmeyi sağlar.
- Mesleki düzeyde isabetli karar alabilmeyi sağlar.
- Kuram ve kavramlarla alakalı bilinirlik düzeyini geliştirmeyi sağlar.
- Sezgisel ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeyi sağlar.
- Meslek ile ilgili yöntemleri uygulayabilme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

Öğretmen yetiştirme programlarına yapılan genel eleştiriler, öğretmen adaylarının gerektiği gibi yetiştirilmesinde etkili olunamadığı, değişen dünya ihtiyaçlarına cevap verilemediği ve uygulama faaliyetlerinden uzak olduğu şeklindedir (Darling-Hammod, 2000). Öğretmenlik uygulamasının yapısı, tarihsel gelişimi ve günümüzdeki uygulamaları hakkında bilgi verilmesi, amaç ve hedeflerinin ne olduğunun açıkça belirtilmesi bu çalışmanın daha iyi anlaşılması bakımından önem arz etmektedir. Zira Hallinan ve Khmelkov'un (2001) da belirttiği üzere, eğitimdeki gelişmenin ve ilerlemenin ana unsuru öğretmen eğitimini düzeltmek ve geliştirmektir.

Yukarıdaki bölümde öğretmen yetiştirme programında önemli bir yere sahip olan öğretmenlik uygulaması dersinin tanımı, kapsamı, gerekliliği, önemi, süreç bilgisi ve ülkemizdeki tarihi gelişimi hakkında bazı değerlendirmelerde bulunulmuştur. Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adayları açısından oldukça yararlı ve vazgeçilemeyecek kazanımlar sağlamaktadır. Ülkemiz sistematığında sınav temelli öğretmenliğe yerleştirme seçimi daha çok merkezi sınavla zihinsel özellikler ölçülerek yapılmasından dolayı, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik ilgi, istek, kabiliyet ve tutum gibi duyuşsal boyutları –çok önemli olmasına rağmen- ihmal edilmektedir. İşte bu sebepten dolayı öğretmen adaylarının seçimi aşamasında göz ardı edilen bu boyutun, bir nebze de olsa telafi edilebileceği en uygun ortamın ise uygulama okulu kapsamında gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamaları süreci olarak değerlendirilebilir.

Zira öğretmenlik uygulaması, deneyim ve tecrübe adına mikro düzeyde bir adım sonrasının gerçek ortamını bizzat yaşama, mesleğin gerektirdiği rolü uygulayarak özümseme, öğretmenlik adına gerekli olan bilgi, beceri ve tutumun

edinilerek hayat tarzı olarak hayata geçirilmesini sağlayan bir düzenlemeler bütünüdür (Özbek ve AYTEKİN, 2003).

Malzemesi insan olan öğretmenlik mesleğinin icra edilmesi en zor mesleklerin başında yer almaktadır. Zira her öğrenci yaratılışı itibarıyla tek ve özeldir. Otuz kişilik bir sınıfta otuz farklı karakter, duyuş, algılama, zekâ ve öğrenme stili/özelliği vardır. Bu durumun farkında olacak, bunun da ötesinde herkesi kendi konumunda kabul edip kabiliyetleri ve eğilimleri belirleyip yönlendirme yapabilecek nitelikli öğretmen yetiştirilmesinde belki de en önemli pay mesleği severek yapan, sorumluluktan kaçmayan öğretmenler yetiştirmekte gizlidir. Anadolu'nun herhangi bir şehir, kasaba veya köyünde Ali veya Feride adlı bir öğretmenin bir sınıfta öğretmenlik yapıyor olması, orada eğitim gören öğrencilerin belki de hayatlarında ki en büyük şans ya da en büyük şanssızlık olacaktır.

2005-2006 öğretim yılından başlamak suretiyle yeni ilköğretim programına geçilmiştir. Yeni program ile birlikte katı davranışçı program yerine bilişsel ve yapılandırıcı bir yaklaşım tercih edilmiş olup, öğretim kavramının yanında eğitim kavramının da vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca program kapsamında, hedef ve kazanım boyutunda öğrenciye kazandırılması gereken kişisel nitelikler ve beceriler tek tek belirlenmiştir. Öğrenciye kazandırılması gereken beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, karar verme, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korunmayı sağlama, öz denetim, bilimin temel kavramlarını tanıma ve temalarla ilgili temel kavramları tanımadır.

Öğrenciye kazandırılması gereken kişisel nitelikler ise; özsaygı, özgüven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık ve vatanseverliktir. Programın uygulayıcısının ve yönlendiricisinin öğretmenler olduğu gerçeğinden hareket edildiğinde hizmet öncesi öğretmenlik uygulamasının ve donanımlı öğretmen yetiştirmenin bir ülke için ne denli önemli olduğu gerçeği bir kez daha ön plana çıkmaktadır. Zira bu beceri ve kişisel nitelikler ancak kaliteli/nitelikli öğretmenler vesilesiyle kazandırılabilir.

Günümüzde eğitim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, geleneksel eğitim anlayışı yerine modern ve alternatif eğitim/okul anlayışlarının geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Montessori eğitim anlayışı, Waldorf eğitim anlayışı, Summerhill eğitim anlayışı, Reggio Emilia eğitim yaklaşımı, Odenwald Okulu yaklaşımı ve Magnet school vs. gibi bunlardan bazılarıdır. Bu anlayışların her biri incelendiğinde ortak noktanın, öğretmenlerin donanım ve yaklaşım farklılıklarında olduğu görülmektedir.

Alternatif eğitim yaklaşımlarında öğretmen; alanına hâkim, çocuk ve öğrenci pedagojisinden haberdar, bireysel farklılıkları bilen ve alternatif stratejiler geliştirebilen, esnek, rehber, yönlendirici, eğlence ve eğitim dengesini kurabilen, demokratik tutum sergileyebilen, problem çözme becerilerine hâkim, sürekli öğrenen ve kendini yenileyen, çocukların düşüncelerini ve öğrenme süreçlerini tespit edebilen, çocukların ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirmelerde bulunabilen ve aile diyalogunu öğrenci akademik ve karakter gelişiminin temeline konumlandırabilen bir görünüm arz etmektedir. Öğretmenlerimizin bu donanımları kazanabilmesinin ise iki boyutu vardır. Bir, hizmet öncesinde kaliteli bir lisans eğitimi ve zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması; iki, hizmet döneminde ihtiyaç ve eksiklik temelli faydalı bir hizmet içi eğitim uygulamasıdır.

Literatür Taraması

Bir akademik çalışmada öncelikli olarak yapılması gereken şey, problemin belirlenip ortaya konmasıdır. Sonrasında ise tespit edilen problemle ilgili direkt veya dolaylı literatürün en ince ayrıntısına varıncaya kadar hassasiyetle gözden geçirilip, incelenmesi gerekmektedir. Zira alanyazın taraması çalışmayı gerçekleştiren kişiye fotoğrafın bütünü görmeyi sağlarken aynı anda zaman israfını da aşgari düzeye indirmiş olur (Travers, 1978; Akt: Akpınar, 1998, 21).

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili olarak yurtiçi ve yurtdışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir. İlgili literatür mevcut öğretmenlik uygulamalarının tüm değişkenlerini ve paydaşlarını kapsayacak şekilde; fayda-faydasızlık, etkili-etkisizlik, dersin amaca ulaşım, ulaşmaması, sistemin aksayan yönleri, süreç becerileri gibi noktalar dikkate alınarak incelenmiştir.

Kuramsal çerçeveyi belirleme ve çalışmanın amacına uygunluk bağlamında yapılan çalışmalar yurtiçi ve yurtdışı olmak üzere tasnif edilmiş, derinlemesine incelenmiş, tahlil ve analiz sonucunda araştırma konusuyla ilgili çalışmalar şu şekilde belirlenmiştir.

Yurtiçinde yapılmış çalışmalar

Türkiye’de öğretmenlik uygulaması faaliyetleri Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında yürütüldüğünden, çalışmanın amacına uygunluk doğrultusunda her iki ders kapsamında yapılan çalışmalar bir bütün olarak değerlendirmeye alınmıştır. Bu bağlamda 6 doktora tez çalışması, 8 yüksek lisans tez çalışması, 43 makale çalışması ve 3 bildiri çalışması olmak üzere toplamda 60 adet çalışma incelenmiştir.

Arı ve Kiraz (1999) “Okul Deneyimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli makale çalışmasında, *uygulama okulu koordinatörlerinin, yöneticilerinin ve uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına yönelik olarak mesleki rehberlik yapabilme becerileri noktasında yeterli olmadıkları, öğretim elemanlarının raporları yeterince ciddiye almadıkları sonucuna ulaşılmıştır*. Bu aksaklıkların sebebi olarak da öğretim elemanlarının ders yükünün fazla olması ve bir öğretim elemanına düşen aday sayısının çok fazla olması gösterilmektedir. Başka bir neden ise, bazı öğretim elemanlarının bu derslere gereken önemi vermemesi, dersi ciddiye almaması olarak belirtilmiştir.

Köroğlu, Başer ve Yavuz (2000), Okul Deneyimi dersi kapsamında yaptıkları makale çalışmasını 183 matematik öğretmeni adayı, 35 uygulama öğretmeni ve 6 adet uygulama öğretim elemanı ile yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak öğretmen adayları boyutunda likert tipi 30 soruluk bir ölçek kullanılırken, uygulama öğretmenleri ve fakülte öğretim elemanları boyutunda ise açık uçlu bir anket kullanılmıştır. Çalışma sonunda *Okul Deneyimi dersi ve uygulamaları değerlendirilerek fakülte, MEB ve uygulama okulu işbirliğinde daha sıkı bir koordinasyonun sağlanması, paydaşların bir araya gelerek planlama ve düzenleme yapmaları, uygulama öğretmenlerinin bu görev için yetiştirilmeleri ve görevin onlar için doyum sağlayıcı bir hale getirilmesi gerektiği tespitinde bulunulmuştur*. Fakültelerin hizmet içi kurslar düzenleyerek eğitimdeki yeni yaklaşımları, hızlı değişim ve gelişmeleri uygulama öğretmenlerine aktarmaları,

uygulamanın birbirini takip eden günlerde ve daha yoğun bir programla yapılması, uygulama öğretmenlerine düşen öğretmen adayı, öğretim elemanlarına düşen uygulama okul sayısının azaltılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca uygulama öğretmenlerine ait ders programlarının dönem başında sabitlenmesi, öğretmen adaylarının değişik türdeki okullarda uygulama yapmalarının sağlanması, hangi etkinliklerin hangi sıralamada ve hangi plan çerçevesinde gerçekleştirileceğinin belirlenmesi, mikro öğretim yönteminin ders kapsamında uygulanması, uygulama öğretmenlerinin fakülte öğretim elemanlarıncı ölçme değerlendirme teknikleri, rehberlik gibi konularda bilgilendirilmesi, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını gözlemlerken objektif değerlendirmeler yapabilmelerinin sağlanması, alan eğitimi konusunda iyi yetişmiş öğretim elemanlarının uygulama derslerini vermesi şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Harmandar, Bayrakçeken, Kıncalı, Büyükkasap ve Kızılkaya (2000) 40 uygulama okuluyla yaptıkları makale çalışmasında, okul koordinatörleri, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla görüşmeler yaparak okul deneyimi uygulaması ve sonuçlarını değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda tüm katılımcıların; Hem Okul Deneyimi uygulaması hem de fakültedeki derslerin bir arada götürülmesinin zor olduğu; *uygulama süresinin kısa olduğu*, köy okullarının da uygulama okullarına dâhil edilmesi gerektiği; öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının azaltılarak öğretmen adaylarının daha sıkı izlenmesi gerektiği, uygulamaların veriminin artırılması için fakülte–okul işbirliğinin güçlendirilmesinin gerektiği konularını vurguladıkları belirtilmiştir.

Saka (2001) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulamalarında Fizik Öğretmen Adayları İçin Yürütülebilecek Etkinlikler ve Kazandırılacak Davranışların Belirlenmesi” adlı doktora tez çalışması, 4 uygulama öğretim elemanı, 88 öğretmen adayı ve 19 uygulama öğretmeni ile yürütülmüştür. Özel durum yaklaşımı ile gerçekleştirilen çalışmada veriler anket, gözlem, mülakat ve doküman analizi teknikleri elde edilmiştir. Mevcut uygulamada 6 tane etkinlik gerçekleştiren adaylara 16 tane daha etkinlik ayarlanmış ve bu etkinliklerin uygulanması neticesinde kazanılabilecek davranışlar belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışma neticesinde *mevcut uygulamadaki etkinliklerin adaylara katkı sağlama boyutunda yetersiz olduğu ve uygulama öğretmenlerinin donanımlı kişilerden seçilmesinin çok önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır*. Tüm bu

sonuçların neticesinde uygulama öğretmenlerinin kullanabileceği bir model önerisi sunulmuştur.

Çetin ve Bulut (2002) Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini almış 449 öğretmen adayı ve uygulama okullarında görevli 52 uygulama öğretmeni ile yaptıkları çalışmada, uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Uygulamalarda geçen temel tanımların ve söylemlerin bilinmekle beraber *görev, yetki ve sorumluluklar hakkında yeterli bilgiye sahip olunmadığı anlaşılmakta olup, bu durumun da işleyişte kargaşalar yaşanmasına neden olduğu görülmektedir.* Bu durumun varlığı ise paydaşlar arasında etkili bir eşgüdüm olmadığı değerlendirilmesine neden olmaktadır. Uygulama gruplarının kalabalık olması imkânların paylaşılmasında sıkıntı oluşturmakta, bir gruptaki öğrencilerin farklı günlerde uygulama yapmaları ise fakülte ders programlarına uymamaktadır. Uygulama öğretmenleri, tüm bilgi ve tecrübelerini öğretmen adayları ile paylaşmaktan memnun olmaktadır. Öğretmen adaylarının değerlendirmesinde uygulama öğretmenlerinin görüşlerinin de alınması noktasında çalışma/düzenleme yapılmasına ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Uygulama çalışmalarının belli aralıklarla tüm tarafların bir araya geldikleri ortamlarda tartışılması ve önerilerin değerlendirilmesi gerekmektedir.

Karamustafaoğlu ve Akdeniz (2002) “Fizik Öğretmen Adaylarının Kazanmaları Beklenen Davranışları Uygulama Okullarında Yansıtabilme Olanakları” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının hizmet öncesi programda kazanması gereken davranışları, uygulama okullarında ne kadar yansıtabildiklerini araştırmışlardır. Bu amaçla fizik öğretmenliği programındaki öğretmenlik uygulaması dersini alan sekiz öğretmen adayı ve üç uygulama öğretmeni gözlemlenmiş ve yarı yapılandırılmış mülakat ile görüş ve değerlendirmeleri tespit edilmiştir. Verilerden elde edilen analiz sonuçlarına göre, *öğretmen adaylarının uygulama sürecinin kısa olması sebebiyle model benzetme, laboratuvar dan yararlanma, basit araç gereç geliştirme, bir öğretim dokümanı seçip değerlendirme gibi davranışları uygulama sürecine yansıtabilme olanağı yakalayamadıkları tespit edilmiştir.* Öğretmen adayları uygulamalar ile ilgili öneriler kısmında teknik alt yapısı tamamlanmış, daha az öğrencinin bulunduğu, uygulama öğretmenlerinin daha yetkili ve donanımlı olduğu ve uygulama

sürelerinin daha uzun olduğu ortamlarda daha üst düzey verim alabileceklerini belirtmişlerdir.

Yüzbaşıoğlu (2002) tarafından yapılan “Türkiye’deki İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinde Alan Uygulaması” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması çalışmalarından beklenti ile öğretmen adaylarının Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması çalışmalarından beklentileri arasındaki farkın belirlenmesi ve öğretmen adaylarının Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması çalışmalarının gereklilikleri yerine getirme, çalışmalarından faydalanma, işbirliği içinde bulunma ve bilgilendirilme sıklıklarının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada örneklem grubu olarak, Türkiye’nin farklı bölgelerinden yedi farklı üniversitedeki İngilizce öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları belirlenmiştir. Bu çalışmada veri toplama işlemi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada Okul Deneyimi II ile ilgili veriler, ikinci aşamada ise öğretmenlik uygulaması ile ilgili veriler toplanmıştır. Birinci aşamada 491 öğretmen adayından, ikinci aşamada ise 231 öğretmen adayından veri alınmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan Okul Deneyimi II anketi ve Öğretmenlik Uygulaması Anketinin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular ışığında, *öğretmen adaylarının Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulamasından beklentilerinin, uygulamalarda yaşadıklarından daha farklı olduğunu ve beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir*. Elde edilen sonuçlar, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulamasında yaşananlar arasında cinsiyete göre bir farklılık olmadığını göstermiştir. Diğer yandan kız öğrencilerin Okul Deneyimi II’ den beklentilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulamasından beklentilerinin diğer İngilizce öğretmenliği bölümlerine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Sevim (2002) tarafından Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü’nde yapılan “Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kapsamında Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler” adlı yüksek lisans tez çalışması, 15 uygulama öğretim elemanı, 225 öğretmen adayı, 33 uygulama öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir.

- Okul Deneyimi derslerinin *teorik sürelerinin yetersiz olduğu ve öğretmenlik uygulaması dersi uygulama süresinin istenilen düzeyde olmadığı,*
- Uygulama okullarında, uygulama öğretmenleri ile Okul Deneyimi dersi için *bir plan yapılmadığı, uygulama okulunda devam çizelgesine önem verilmediği,*
- Uygulama derslerinde *değişik yöntem ve teknikleri kullanamama sebebi olarak, uygulama sürelerinin kısa olduğu,*
- Öğretmenlik uygulaması esnasında yönlendirici ve yol gösterici konumda olması gereken uygulama öğretmenin, *ders esnasında gözlem yapmadığı hatta o esnada okulda bile olmadığı dolayısıyla da istenen dönütü sağlayamadığı gibi tespitlerde bulunulmuştur.*

İnce (2002) tarafından yapılan “Öğretmen ve öğrenci merkezli öğretimin beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine etkileri” isimli doktora tez çalışması 32 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. 12 hafta uygulanan ve hem nitel hem de nicel yollarla verileri toplanan çalışma sonucunda *öğretim becerisinin inşasında uygulama öğretmenlerinin rolüne dikkat çekilmiş ve uygulamanın süre noktasında kısalığı, öğrenci ile iletişim kurma problemlerinin olduğu tespit edilmiştir.*

Azar (2003) tarafından yapılan “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları” isimli makale çalışmasında, öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine bakış açılarını tespit etmek ve yapılacak önerilere bağlı olarak bu dersleri daha faydalı bir yapıya kavuşturabilmek için neler yapılabileceğini belirleyebilmek amaçlanmıştır. 42 uygulama öğretmeni, 46 öğretmen adayı ve 12 öğretim elemanı ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak anket ve mülakat tekniklerini kullanmıştır. Öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin ve fakülte uygulama öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacı ile 32 kapalı, 3 tane de açık uçlu olmak üzere toplam 35 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Yapılan anketler sonucunda Fakülte-Okul işbirliği programına katılan tarafların *Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve okullarda uygulama çalışmalarının faydalı*

olduğu noktasında görüş birliğine vardıkları saptanmıştır. Sürecin aktif bir şekilde yürütülebilmesi ve etkinliklerin daha fayda ekseni gerçekleştirilebilmesi için tarafların (fakülte öğretim elemanı, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları) daha fazla koordinasyon içerisinde olmalarının zorunlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulamaların verimliliği, amaca dönüklük noktalarının belirlenmesi gibi konularda hizmet içi eğitim veya seminerler düzenlenmesinin faydalı olacağı çıkarımlarında bulunulmuştur.

Kuyumcu (2003) tarafından yapılan “Yabancı dil öğretmeni eğitimi ve Türkiye’de öğretmenlik uygulaması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlik uygulamalarındaki değişimler ve bunun yabancı dil öğretmeni yetiştirmeye olan etkilerini belirleyebilmek amaçlanmıştır. Uygulama paydaşlarına yapılan anket çalışması ile verilerin toplandığı çalışmada, *okul uygulama çalışmalarının haftada bir gün olmasının öğretmen adayının belli bir öğrencinin, grubun ya da sınıfın başarılarını izleyememelerine ve onlara dönük rehberlik yapamamalarına neden olduğu saptanmıştır.*

Akkoç (2003) tarafından yapılan “Türkiye’de beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğretmen adayı öğrencilerin okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi ve çözüm önerileri” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında öğrenim gören öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaştıkları problemleri saptamaya çalışmış ve bunlara yönelik çeşitli çözüm öneriler getirebilmek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bilgiler ışığında *Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin içerik ve amaca dönüklük anlamında tam anlaşılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.* Ayrıca Üniversite, Milli Eğitim ve Okul üçgeninde ideal manada bir koordinasyonun sağlanamadığı, koordinasyon sağlanamamasından dolayı da mevzuatın istenen şekilde uygulanmadığı, *tüm bu sorunların öğretmen adaylarını olumsuz şekilde etkilediği ve dersin amaçlarına ulaşamadığı tespitinde bulunulmuştur.*

Özbek ve Aytekin (2003) yaptıkları araştırmayı, eğitim fakültelerine devam eden son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve öğretmenlik uygulaması dersinden memnuniyet durumlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarını Gazi Üniversitesi’ ne bağlı Ticaret

ve Turizm Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesi'ne devam eden toplam 252 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırmanın verileri çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan bilgi formunun son sınıf öğrencilerine uygulanmasıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları, *genel olarak öğretmenlik uygulaması derslerinde fakülte öğretim elemanlarından kendilerine yardımcı olma konusunda memnun olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık uygulama okulu öğretmenlerinden; etkili iletişim kurma, dersi birlikte yürütebilme, süreci beraber şekillendirme gibi kendilerine faydalı olabilme noktasında isteklerinin olduklarını belirtmişlerdir.*

Ünver (2003) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulamasında İşbirliği: Bir Durum Çalışması” isimli makale çalışmasında Eğitim Fakültesi yöneticisi, uygulama okulu yöneticisi, öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının hangi konularda ve nasıl işbirliği yapabileceklerine ilişkin yeterli bilgileri olup olmadığını tespit etmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni uygulanmıştır. Veriler açık uçlu soruları içeren bir anket uygulanarak toplanmıştır. Ünver, toplamış olduğu verileri betimsel analiz tekniği değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda *Eğitim Fakültesi yöneticisi ve öğretim elemanlarının işbirliğini hangi konularda ve nasıl yapabileceklerine ilişkin yeterli bilgisi olduğu, fakat diğer ilgili tarafların ise bu konuda yeterli bilgisi olmadığını tespit etmiştir. Bu tür yetki kargaşasının da uygulamalarda bir takım eksikliklere sebep olduğu belirtilmiştir.*

Dündar (2003) tarafından yapılan “Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Alanda Eğitim” isimli makale çalışmasında, Müzik Eğitim Anabilim dalındaki son sınıf öğrencilerine Okul Deneyimi II dersi kapsamında on dört hafta boyunca yaptırılan etkinlikler sonucunda elde edilen veriler incelenmiştir. Müzik Eğitimi değerlendirme anketi Okul Deneyimi II dersine yönelik düzenlenmiş olmakla birlikte, kapsam olarak bu dersin bir uzantısı sayılan Öğretmenlik Uygulaması dersi ile bir bütün olarak düşünülmüştür. 50 öğretmen adayı ile yürütülen çalışma sonucunda elde edilen bilgilere göre öğrencilerin karşılaştıkları en büyük güçlükler şunlardır: Sınıf yönetiminde zorluklarla karşılaşılması, çok kalabalık bir grupla sınırlı sayıdaki sınıflara ders anlatmak, aday öğretmenlerin ciddiye alınmaması, uygulama öğretmenin dersi dışı etkinlikler istemesi, rapor yazmaya zaman bulamamak, tecrübeli bir öğretmen performansının aday öğretmenlerden

beklenmesi, uygulama öğretmeninin aday öğretmenlere olan tavırları ile uygulama öğretim elemanı okula geldiği zaman ki tavırlar arasındaki tutarsızlık, okul yöneticilerinin katı tutumları, ilköğretim müfredatının yoğun olması, okul seçimlerinde aday öğretmenlerle görüşülmemesi olarak saptanmıştır. *Okul Deneyimi II dersinin kazandırdığı en önemli davranışlar ise öğrencilerle iletişim kurmayı öğrenmek, öğrencilere nasıl davranılması gerektiğini kavramak, plansız ve programsız hareket etmemeyi öğrenmek, müzik öğretmenliğine alışmak, deneyim kazanmak olarak sıralanmıştır.*

Güven (2004) tarafından yapılan makale çalışmasında, Sosyal Bilgiler bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları esnasında karşılaştıkları problemler tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda *Sosyal Bilgiler alanı öğretmen adaylarının daha çok sınıf yönetiminde, zamanı etkili kullanabilmede, sınıfla sağlıklı etkileşim kurabilmede sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.*

Sağlam ve Sağlam (2004) yaptıkları makale çalışmasında, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin yürütülmesinde öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümü için getirdikleri önerileri belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaçla, öğretmen adaylarına ve uygulamada görev alan uygulama öğretmenlerine iki açık uçlu soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre *fakülte ve uygulama okulları arasındaki iletişim ve işbirliği düzeyinin artırılması ve uygulamada görev alacak öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla seminerler düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.*

Kılıç'ın (2004) yapmış olduğu “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları Üzerinde Etkisinin Değerlendirilmesi” adlı makale çalışmasında, 140 adet sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak 40 soruluk bir anket kullanılmıştır. *Çalışma sonucunda öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının genel öğretmenlik yeterliliklerini geliştirmediği tespit edilmiştir.* Bunun aksine öğretmenlik uygulamalarının adayların kendilerini öğretmenmiş gibi hissetmeleri noktasında olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda şu öneriler sunulmuştur:

- Fakülte-okul işbirliğinin daha etkili bir şekilde sürdürülebilmesi ve işbirliğinin en üst düzeyde sağlanabilmesi için belirli aralıklarla toplantılar düzenlenmesi, durum değerlendirmesi yapılması gerekmektedir. Toplantılara sürecin tüm paydaşları katılmalıdır.
- MEB ve YÖK arasında öğretmenlik uygulamaları ile ilgili ortak bir dil geliştirilmeli, üniversite bazında farklı farklı uygulamaların önu kesilmeli.
- Uygulama öğretim elemanına düşen öğretmen aday sayısı daha makul düzeylerde olmalı, alan dışı olan öğretim elemanlarının görevlendirilmemesine dikkat edilmeli.
- Uygulama okullarında görevli öğretmenlere süreç başlamazdan evvel seminerler organize edilmeli, gerekli paylaşımlar sağlanmalı, uygulanması gereken etkinlikler ve varılması gereken hedefler tek tek açıklanmalıdır.

Oğuz (2004) tarafından “İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programındaki Okul Deneyimi I Dersinde Yürütülen Etkinliklerin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygu ve Düşünceleri Üzerindeki Etkileri”ni ortaya koymayı amaçlayan makale çalışmasında, 30 öğretmen adayıyla çalışmış ve açık uçlu sorularla veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda *öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine, sınıf öğretmenliğine ve ilköğretim okulu birinci basamak öğrencilerine yönelik duygu ve düşünceleri üzerinde çoğunlukla olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.* Ayrıca uygulama etkinliklerinin uygun eğitim ortamlarında gerçekleştirilmesi; fakülte öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayları arasında çok iyi bir iletişim kurulması; öğretmen adaylarının olumlu öğretmen davranışlarını model almalarını sağlamak amacıyla uygulama öğretmenlerinin, bilgili ve deneyimli öğretmenler arasından seçilmesi önerilmiştir.

Yapıcı ve Yapıcı (2004) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi I Dersine İlişkin Yönelik Görüşleri” isimli makale çalışmasında öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine yönelik görüşlerini belirleyebilmek amaçlanmıştır. Çalışma sınıf öğretmenliği anabilim dalından 49 öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak, etkinlik raporları ile

etkinlik değerlendirme ve analiz raporları kullanılmıştır. Genel olarak öğretmen adaylarının görüşleri; *Okul deneyiminin yararlı bir ders olduğu, gerek uygulama öğretmeni gerekse öğretim elemanına kişi başı düşen öğretmen adayı sayısının fazla olduğu, okulda ve üniversitede anlatılanların birbiri ile çelişmekte olduğu, fakülte-okul koordinasyonunun yetersiz olduğu, öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki statüsünün belirsiz olduğu, etkinliklerde değişiklikler yapılabileceği, uygulama öğretmenlerinin planlarını öğretmen adaylarına göstermekten ve öğretmen adaylarıyla sınıf ortamında olanları tartışmaktan kaçındıkları* şeklindedir. Çalışmanın sonucunda ise *dersin içeriğini oluşturan etkinliklerin gözden geçirilmesi gerektiği, uygulama öğretim elemanlarının mümkünse MEB’de öğretmenlik deneyimi bulunan ve gönüllü/istekli olanlar arasından seçilmesi gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.*

Özkan, Albayrak ve Berber (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okullarında Yaptıkları Öğretmenlik Uygulamasının Yetişmelerindeki Rolü” isimli makale çalışmasında öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ile ilgili yeterliliklerine sağladığı katkıyı belirleyebilmek amaçlanmıştır. Çalışma 402 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen 47 soruluk ölçek yoluyla toplanmıştır. Sonuç olarak *öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin; alan bilgisi, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, kişisel ve meslekî özellikler ile rehberlik bilgisi olmak üzere dört temel başlık altında toplanan öğretmen yeterliklerinin kazanılmasında % 61 ile orta düzeyde bir katkı sağladığını belirlenmiştir.* Ayrıca bu katkının istenilen düzeyde olmadığını belirttiği çalışmada tüm paydaşlara yönelik öneriler getirilmiştir.

Paker (2005), öğretmenlik uygulamalarında uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına dönüt sağlamalarının ne kadar ve ne şekilde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla bir bildiri çalışması gerçekleştirmiştir. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda okumakta olan 80 öğretmen adayından anket yoluyla ve bu öğretmen adayları içerisinde rastgele seçilmiş 25 öğretmen adayıyla da yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmak suretiyle veriler toplanmıştır. Çalışmada *öğretmen adaylarının % 91’inin uygulama öğretim elemanından yeterli dönüt alabildiklerini ancak alınan dönütlerin istenenin çok ötesinde zayıf ve eksik düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.* Yine

öğretmen adaylarının % 85'inin uygulama öğretmeninden yeterli ve ayrıntılı dönüt alamamış oldukları, alınan dönütlerin de çoğunlukla “iyi, fena değil, bir dahaki sefere daha iyi olur” gibi adaya pek de katkısı olmayan geçiştirme eksikliki dönütler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının % 74'ünün ise dersi planlama aşamasında uygulama öğretmeninden veya uygulama öğretim elemanından yeterli yardım alamamış oldukları tespit edilmiştir. Tüm bu eksik iletişim neticesinde %22 oranında öğretmen adaylarının kendi değerlendirilme süreçlerinin yetersiz olduğunu belirttikleri, bunun sebebinin ise yetersiz dönüt verme sorununa dayandırıldığı tespit edilmiştir.

Gökçe ve Demirhan (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri” isimli makale çalışmasında, uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının okullarda gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması etkinliklerine yönelik görüş ve önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Betimsel olarak desenlenen araştırmada veriler, öğretmen adaylarına ve uygulama öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanmış 22 maddelik ölçek ile elde edilmiştir. 2003-2004 akademik yılının ikinci döneminde, 80 uygulama öğretmenine ve 341 öğretmen adayına geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, *her iki tarafta uygulama öğretim elemanları ile uygulama öğretmenleri arasında işbirliğinin yeterli düzeyde olmadığına özellikle dikkat çekmişlerdir.* Ayrıca uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin süreç boyunca ders planları ve materyallerinin geliştirilmesi aşamasında kendilerine yeterince destek olmadıklarını; uygulama öğretmenleri ise, öğretmenlik uygulaması etkinlikleri sürecinde kendilerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Çetin (2005) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Fizik Öğretmeni Adaylarının, Öğretim Elemanlarının ve Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tez çalışmasında 7 eğitim fakültesinde, 142 Fizik öğretmeni adayı, 14 öğretim elemanı ve 10 uygulama öğretmeni ile yürütülmüştür. Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları

hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada veriler üç farklı ölçek yolu ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda; *uygulama kılavuzu bilgileri ile gerçeklerin örtüşmediği, paydaşların sorumluluklarını istenen şekilde yerine getirmedeği, paydaşlar arası koordinasyon eksikliğinin uygulamalarda birçok problemlere sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*

Çetintaş ve Genç (2005) tarafından yapılan “Almanca Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüş ve Deneyimleri” isimli makale çalışması 30 öğretmen adayı ile yürütülmüş olup, öğretmen adaylarının uygulama okullarında edindikleri deneyimler ve yaşadıkları sorunlar belirlenmeye amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında konu alanı ve alan eğitimi-uygulama ilişkisi, adaylar arası ilişki, öğretmen adayı-uygulama öğretmeni ilişkisi, öğretmen adayı-uygulama okulu ilişkisi, öğretmen adayı-öğrenci ilişkisi, öğretmen adayı-öğretim teknolojisi kullanımı ilişkisi olmak üzere 6 konu alanı belirlenmiştir. Belirlenen her konu için ayrı ayrı sorular hazırlanmış, bu sorular doğrultusunda öğretmen adaylarının görüş ve deneyimleri saptanmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler, öğretmen, öğretim elemanı ve öğrenci katımlı atölye çalışmalarında tartışılıp, değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda *genel olarak uygulama sürecinin iyi işlemediği, fayda boyutundan uzak olduğu ve daha etkili işletilmesinin yollarının araştırılması gerektiği vurgulanmıştır.* Bu genel sonucun yanı sıra diğer bazı tespitlerde de bulunulmuştur. Uygulama öğretmeni ve diğer adaylarla yapılan konuşma ve eleştirilerin yararlı olduğu ancak, sınıf ortamında özellikle öğrencilerin yanında yapılmasının sakıncalı bulunduğu; öğretmen adaylarına yeterince ders anlatma olanağının verilmediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının % 60'ının okul yöneticileriyle sınırlı iletişimde bulunduğu; % 40'ının ise sadece tanıştırıldığı; % 34 oranında uygulama öğretmenin adayları meslektaş olarak görmediği; % 40'ının kendisini okulun öğretmenlerinden biri gibi; % 60'ının ise okulda istenmeyen biri gibi hissettiği; % 50'sinin rahatlıkla öğretmenler odasını kullandığı; % 30'unun çekinerek; % 20'sinin ise hiç kullanmadığı tespit edilmiştir.

Kilimci (2006) tarafından yapılan “Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması” adlı doktora çalışmasında sonuç olarak *uygulama etkinliklerine daha lisansın ilk yıllarından itibaren başlanması, uygulama çalışmalarına her dönemde ağırlık*

verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Almanya ve İngiltere’de olduğu gibi lisansın ilk yılından itibaren okullarda uygulamalı çalışmalar yapılmasının öğretmen adaylarının mesleğe hazır olmaları açısından faydalı olacağı vurgulanmıştır.

Yeşil ve Çalışkan’ın (2006) yapmış oldukları “Okul Deneyimi I Dersinde İşbirliği Sürecinin Değerlendirilmesi” adlı makale çalışması, dört ayrı programda eğitim gören 448 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen 40 soruluk bir ölçek vasıtasıyla toplanmıştır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- *Öğretmen adayları ile uygulama öğretim elemanlarının, uygulama süreci ve bu süreçte yapılması gerekenler konusunda yeterince görüşemedikleri belirtilmiştir. Sebep olarak ise, öğretim elemanlarını genelde odalarında bulunmadıkları, buldukları zaman da başlarının kalabalık olması söylenmiştir.*
- *Uygulama Öğretmenlerinin derslerinin haricindeki zamanlarda okulda bulunmadıkları, derslerinin olduğu zamanlarda ise, teneffüs vakitlerini daha çok kendi dinlenmelerine ayırdıklarından yardımcı olma konusunda isteksiz davrandıkları belirtilmiştir.*
- *Uygulama Okulundaki idareciler ile mesai yoğunluğundan dolayı rehberlik yapma noktasında teke tek görüşemedikleri, sınırlı düzeyde sınırlı bir temsilde gurup başkanları aracılığı ile isteklerini iletebildikleri fakat buna rağmen idarecilerin okuldaki imkânsızlıkları bahane ederek yardım etme konusunda isteksiz davrandıklarını belirtmişlerdir.*
- *Okulun teknik altyapı problemleri, donanım eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasından bir de uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin bilgi yetersizlikleri sebebiyle, yapılması gerekli olan bazı etkinliklerin (mikro öğretim gibi) yapılamadığı belirtilmişlerdir.*

Ekiz (2006) tarafından yapılan “Kendini ve Başkalarını İzleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri” isimli makale çalışmasında, öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükler yazarak öğretmenlik uygulamasında kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmeleri ve düşüncelerinin tespit

edilebilmesi amaçlanmıştır. Çalışma 43 öğretmen adayı ile 14 hafta boyunca sürdürülmüş, elde edilen veriler doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Çalışma sonucunda *öğretmen adaylarının; sınıf disiplinini sağlamada, zamanı verimli kullanabilmede ve öğretimin pratik yeterliliklerini sağlayabilme gibi konularda zorluk çektikleri tespitinde bulunulmuştur.*

Işıkoğlu, İvrendi ve Şahin (2007) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Öğretmen Adaylarının Gözüyle Derinlemesine Bir Bakış” isimli makale çalışmasında, *öğretmen adaylarının sınıfta varlıklarını ortaya koyabilmede yabancılık hissettikleri, uygulama öğretmenleri ve diğer personelle profesyonel ilişkiler kurmada zorluk çektikleri, öğretim sürecini yönetmede zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.*

Sarıtaş (2007) tarafından yapılan “Okul Deneyimi I Uygulamasının Aday Öğretmenlere Sağladığı Yararlar Konusundaki Görüşlerin Değerlendirilmesi” isimli makale çalışmasında, Okul deneyimi I dersinin öğretmen adayları boyutunda hangi alanlarda ve ne düzeyde yararlı olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada 35 uygulama öğretmeni ile 80 öğretmen adayından 32 sorudan oluşan bir ölçek yolu ile veriler toplamıştır. Çalışmada t-testiyle okul deneyimi uygulamasının öğretmen adaylarına sağladığı yararlar konusunda uygulama öğretmenleri ve aday öğretmenlerin görüşleri arasında fark olup olmadığına bakılmış olup, uygulama öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. *Bu bağlamda her iki grubun da uygulamayı yararlı bulduğu, ancak uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlere göre daha yararlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.* Çalışma sonucunda yapılan uygulamaların öğretmen adayları boyutunda 32 adet fayda/kazanımı olduğu belirlenmiştir. Bunlar ana hatları ile okul uygulamalarının öğretmen adaylarına okul ortamını ve öğretmenlik mesleğini tanıması, kuramsal bilgileri pratikte kullanma imkânı sağlanması, sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri, materyal tasarımı gibi konularda tecrübe kazandırması, sınıfta karşılaşılabilecek sorunlara çözüm önerileri getirebilmeleri şeklinde dile getirilmiştir. Ayrıca Eğitim fakülteleri ile MEB arasında daha fazla işbirliği yapılması, iletişimin artırılması, bu amaçla fakültelerin okullarda hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmesi; öğretim elemanlarının okul yöneticileriyle uygulama öğretmenlerini uygulamalarla ilgili konularda düzenli bir biçimde bilgilendirmesi; fakülte uygulama

koordinatörlerinin eğitim bilimleri bölümü öğretim elemanlarından seçilmesi; fakültelerde bir öğretim elemanının sorumlu olacağı aday öğretmen sayısının en fazla 15, okullarda bir uygulama öğretmenine düşen aday öğretmen sayısı ise en fazla 5 kişi ile sınırlandırılması çalışma sonunda getirilen bazı önerilerdendir.

Yiğit ve Alev (2007) “Okul Deneyimi Dersinde Özel Danışmanlık Hizmetlerinin Mesleki Gelişime Katkısının İncelenmesi” adlı makale çalışmasında, küçük gruplarla danışmanlık faaliyeti yürütme çalışmalarının öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Özel durum çalışması şeklinde desenlenen çalışma 4 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında yapılan etkinliklerle öğretmen adaylarının bilgi ve becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Çalışma boyutunda gruplara özel danışmanlık uygulamalarının öğretmen adaylarının duyuşsal öğrenmelerine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *Ayrıca, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi dersler yürütülürken, öğretim elemanlarının az sayıdan oluşan gruplara gerektiğinde bireysel rehberlik yapmalarının öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine özendirmede, öğretmenlik mesleğinin gönül işi olduğunun kavratılmasında daha etkili olacağına yönelik bir tespit bulunulmuştur.*

Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt (2007) “Öğretmen Adaylarının “Okul Deneyimi II” Dersine İlişkin Görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği)” adlı makalede; Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinin beş ayrı bölümünde Okul Deneyimi-II dersini alan 222 öğretmen adayından 4’lü likert tipi 20 maddeden oluşan ölçek ve açık uçlu sorularla, öğretmen adaylarının uygulamalara yönelik görüşlerini belirleyebilmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda *okul uygulamalarının, öğretmen adaylarının kendilerini bir öğretmen gibi hissetmelerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik düşüncelerinin olumlu yönde değişmesine neden olduğu tespit edilmiştir. Uygulama süresinin, fakülte - okul arasındaki koordinasyonun, okul idarecileri ile iletişimin ve bazı uygulama öğretmenlerinin rehberlik etme becerilerinin (öğretmen adaylarına göre) yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Ayrıca uygulama sonrasında öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini yetersiz gördüklerini ve bunun uygulanan program üzerinde düşünülmesi gerektiğinin bir göstergesi olduğu vurgulanmıştır.*

Demircan (2007), Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Okul Deneyimi II dersini alan 5 farklı bölümden 206 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği makale çalışmasında verilerini, 41 sorudan oluşan "Okul Deneyimi II: Öğrenci Görüşleri" anketi ile toplamıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerine yönelik, kendilerini derse katmak ve okul yaşantısına alıştırmak için herhangi bir çaba göstermemeleri, uygulama sürecini isteksizce sürdürmeleri bakımından olumsuz görüşlere sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, *uygulama öğretim elemanlarının grup danışmanlığı görevini sürdürmekte isteksiz olmaları ve derse karşı ilgi düzeylerinin düşük olmasından dolayı öğretmenlik uygulaması dersine karşı olumsuz tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir.* Öğretmen adayları Okul Deneyimi II ders etkinliklerinin yeniden ele alınıp daha anlaşılır hale getirilmesi gerektiğini; uygulama sırasında fakültedeki derslerin yoğunluğunun, okul deneyimi etkinliklerini gerektiği gibi gerçekleştirmelerini engellediğini belirtmişlerdir. Araştırmacı önerilerini uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere 3'e ayırmıştır. Uygulama öncesinde, okulların seçiminin okul olanaklarını göz önünde bulundurularak yapılmasını, uygulama okullarının öğretmen adaylarının yaşadıkları yerlere yakın olmasını, her okula mümkün olduğunca az öğretmen adayı gönderilmesini, grubun sorumluluğunu üstlenmeye, okul yaşamını öğretmen adaylarına tanıtmaya istekli uygulama öğretmenleri seçilmesini, öğretim elemanı olarak ise mümkünse öğretmenlik deneyimi olan, grubun sorumluluğunu almaya gönüllü olanların seçilmesini önermiştir. Uygulama sırasında süreç boyunca yapılacak toplantılarla yaşanabilecek sorunların ele alınmasını; uygulama sonunda ise değerlendirme yapılarak, bir sonraki uygulama dersinin planlanmasını, değerlendirmelerin gerek bölümle gerek fakülte dâhilindeki diğer bölümlerle paylaşılmasını önermiştir.

Özkılıç ve arkadaşları (2008) tarafından 2005–2006 öğretim yılında sınıf öğretmenliği anabilim dalında, son sınıfta öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan 146 öğretmen adayı ile yapılan makale çalışmasında, öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşler tespit edilmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi toplama formu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve öğretim elemanından yeterince faydalanamadığı ve

yapılması gerekenler konusunda yeterince bilgilendirilmedikleri ve tüm bu durumların neticesinde sorunlar yaşandığı vurgulanmaktadır. *Ayrıca paydaşlar arasındaki koordinasyon eksikliği öğretmen adaylarının mesleğe karşı olumsuz tavır geliştirmelerinde etkili bir faktör olduğu belirtilmiştir.*

Dursun ve Kuzu (2008), okul uygulamaları kapsamında öğretmen adaylarının karşılaşılabilecekleri sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin oluşturulması amaçladıkları makale çalışmalarında, BÖTE bölümünde öğretmenlik uygulaması dersini alan 10 öğretmen adayı ve dersleri yürüten 3 öğretim elemanı ile, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla topladıkları verileri betimsel analiz tekniğiyle çözümleyerek yorumlamışlardır. Çalışmada öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri üç ayrı başlık altında sunulmuştur. Araştırmacıların çalışma sonucunda getirdikleri önerilerden bazıları şunlardır: Öğretmen adaylarının farklı özelliklere sahip okulların deneyimlerini kazanmalarının sağlanabileceği; uygulama okullarının, uygulama öğretmeni, öğretmen adayı ve öğretim elemanının ortak görüşleri ile belirlenebileceği; öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sınıf ortamında yüz yüze yürütülecek dersler aracılığıyla öğretmen adaylarının uygulama okullarında edindikleri deneyimlerini paylaşabilecekleri; uygulamaların videoya kaydedilerek öğretim elemanlarının uygulamaları daha fazla izleyebilecekleri, videoların sınıf ortamında paylaşılmasıyla benzer durumlar için diğer öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmelerine yardımcı olunabileceği bir program belirlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca uygulamaların materyal destekli gerçekleştirilmesi gerektiği; uygulama paydaşlarının sürekli iletişim halinde olabilmeleri için etkinlikler organize edilebileceği; *öğretmenlik uygulamalarının, sadece bir dönemle sınırlandırılması ve çeşitli derslerde gerçekleştirilmesi yerine, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisine yönelik birçok dersin uygulama bölümlerinin oluşturulmasının sağlanabileceği bir çalışmanın yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.*

Turgut, Yılmaz ve Firuzan (2008) tarafından yapılan “Okul Deneyimi Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma” isimli makale çalışmasında okul deneyimi uygulama sürecinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma matematik öğretmenliği 107 son sınıf öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

Bu çalışma sonucunda; *öğretmen adaylarına uygulama sürecinde daha fazla ders anlatma imkânı verilmesi gerektiği, öğretmen adayları boyutunda istenilen düzeyde ve amaca dönüklük bağlamında yeterince uygulama yapılamadığı, uygulama öğretmenlerinin belirlenmesinde yeni mezun veya lisansüstü eğitim yapmış olanların seçilmesinin gerekliliği, uygulama öğretmenlerinin bazı açılardan yetersiz olduğu ve gerekli rehberliği yapamadığı vurgulanmıştır.*

Eraslan (2009) tarafından yapılan “İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının ‘Öğretmenlik Uygulaması’ Üzerine Görüşleri” isimli makale çalışmasında, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi aracılığıyla elde ettikleri deneyimleri belirleyebilmek amaçlanmıştır. Araştırma, 47 matematik öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veriler açık uçlu sorular ile toplanmış, sorulara verilen yazılı ifadeler nitel araştırma teknikleriyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda *öğretmen adaylarının uygulama için yeteri kadar fırsat bulamadıkları, uygulamalarına ilişkin düzeltici ve eksik giderici bir dönüt alamadıkları, kuram uygulama arasında bocaladıkları yani öğrendikleri temel matematik derslerini okul matematiği ile ilişkilendiremedikleri gibi tespitlerde bulunulmuştur.*

Kavas ve Bugay (2009) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimlerinde Gördükleri Eksiklikler ve Çözüm Önerileri” isimli makale çalışmasında, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde karşılaştıkları problemler ve bu problemlere çözüm yolları bulabilmek amaçlanmıştır. 115 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada veriler 15 soruluk bir ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda *okul deneyimi derslerinin ve öğretmenlik uygulamalarının gün bazında sayısının oldukça az olduğu, bu az miktarda uygulama yapıyor olmanın kendilerini yetiştirmelerine sorun teşkil ettiği, okul ortamında gerçek öğrencilerle yeterli düzeyde pratik yapılamadığı tespitinde bulunulmuştur.* Bu tespitlerden hareketle de öğretmenlik uygulama gün sayısının artırılması, kuram uygulama dengesinde mevcut kuram bilgisinin uygulamaya yönelik olarak tekrardan düzenlenmesi gerekmektedir gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Alaz ve Konur (2009) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Deneyimleri” isimli makale çalışmalarında, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik

deneyimlerini/tecrübelerini belirlemek amacıyla 71 öğretmen adayının yansıtıcı günlüklerini içerik analizi yöntemiyle incelemiştir. Aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması sürecinin sonunda öğretmenlik mesleğine, öğrenciye ve kendilerine dair olumlu deneyimler kazanmakta oldukları kadar; süreçte uygulama okulu, prosedür ve üniversite - okul arası koordinasyon kaynaklı aksaklıklar nedeniyle olumsuz deneyimler de yaşadıklarını belirlemiştir. Çalışma sonucunda *öğretmenlik uygulamasının kısa sürmesinden dolayı etkileşimin istenen düzeyde olmadığı, daha uzun süreli yapılmasının gerektiği, değişik sınıflarda ve düzeylerde sürdürülmesinin faydalı olacağı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanına verilen öğretmen adaylarının daha makul düzeyde olmasının gerekliliği önerilerinde bulunulmuştur.*

Yeşilyurt (2010) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programının Standart Temelli ve İhtiyaca Cevap Verici Modeller Işığında Değerlendirilmesi” adlı doktora tez çalışmasında öğretmenlik uygulamalarının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller baz alınarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilen çalışma, 1093 öğretmen adayı, 53 öğretim elemanı, 246 uygulama öğretmeni, 115 okul idarecisi, 111 okul koordinatörü, 14 bölüm uygulama koordinatörü ve Milli eğitim yetkilileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri geliştirilen bir ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar, uygulama öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve uygulama öğretim elemanın karşılaştıkları sorunlar (her biri kendi içerisinde sistemin diğer öğeleri ile sorunları da belirlemek suretiyle) olarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, *öğretmenlik uygulamaları için belirlenen 95 standardın gerçekleştirilme/uygulama boyutunda sorunların olduğu, bu sorunların var olmasının ise öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasında istenilen seviyenin gerçekleştirilememesine neden olduğu vurgulanmıştır. Bu noktadan hareketle 95 standardın gerçekleştirilme derecesinin yükseltilmesi gerektiği özellikle belirtilmiştir. Bunun sağlanabilmesi adına uygulamanın tüm paydaşlarının üzerlerine düşen sorumlulukları daha fazla yerine getirmesi gerektiği ifade edilmiştir.*

Kılınç ve Altuk (2010) yaptıkları “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumları” isimli makale çalışmasında, öğretmen

adaylarının okul deneyimine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamış ve bu amaçla 20 maddeden oluşan “Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği” ni 287 sınıf öğretmeni adayına uygulamışlardır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, faktör analizi ve MANOVA’nın kullanıldığı çalışma sonucunda, *sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının genelde pozitif yönde olduğu belirlenmiştir*. Buna karşılık öğretmen adaylarının tutum boyutunda cinsiyet ve yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Yalın Uçar (2010) tarafından yapılan “Uygulama Öğretmenliği Eğitiminin, Uygulama Öğretmenliğine İlişkin Yeterliliğe ve Tutuma Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında uygulama öğretmenlerini yetiştirmeye yönelik bir model geliştirilmiştir. Geliştirilen Uygulama Öğretmeni Eğitim Programı’nda, uygulama öğretmenlerinin mentörlüğe yönelik tutum, görüş ve yeterlilikleri ile öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin mentörlük noktasındaki yeterliliklerine ilişkin düşüncelerine olan etkisinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada, 15 adet uygulama öğretmeni ile çalışılmıştır. Çalışma sonucunda *öğretmen eğitimi programlarının zaman içerisinde güncelleniyor, geliştiriliyor olmasına karşılık öğretmenlik uygulamasının, değişik faktörlerden dolayı etkisizleştiği ve uygulamalarda istenilen amaca ulaşamadığı tespit edilmiştir*. Yine aynı araştırmacı tarafından ülke genelinde yapılan, 14 il ve 110 uygulama okulunda çalışan 814 adet sınıf öğretmeni ile yürütülen bir diğer çalışmada elde edilen sonuçlara göre, *öğretmenlik uygulamasının istenilen ve hedeflenen amaca ulaşmadığı tespit edilmiştir* (Yalın Uçar, 2008b).

Güzel, Berber ve Oral (2010) “Eğitim Fakültesi Uygulama Okulları İşbirliği Programında Görevli Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri” isimli makale çalışmalarında, okul deneyimi dersinin sürdürülmesi esnasında karşılaşılan sorunların ortaya çıkarılmasını amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Konya ilindeki uygulama etkinliklerinde görev alan öğretim elemanları ve öğretmenlerle görüşme yoluyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda *fakülte-okul işbirliği kılavuzunun paydaşlar tarafından yeterince incelenmediği, aynı zamanda yeterince anlaşılır bulunmadığı; uygulama öğretmenlerinin genel olarak öğretmen adaylarına yeterince rehberlik yaptıklarını düşündüklerini;*

yeterince rehberlik yapamadığını düşünen uygulama öğretmenlerinin ise, buna neden olarak; zaman yetersizliğini, öğretmen adaylarının devamsızlığını, isteksizliğini, aday sayısının fazlalığını gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca uygulama öğretmeni ve öğretim elemanlarının fakülte-okul işbirliği konusunda bir seminere gereksinim duydukları; bazı öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının ilgisiz oldukları; uygulama öğretim elemanı ile uygulama öğretmenin iletişimindeki etkili düzeyde olmadığı belirtilmiştir.

Aytaç (2010) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Uygulama Öğretim Elemanlığının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlik uygulaması bağlamında öğretim elemanlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda *üniversiteler bazında koordinatörlüklerin ve uygulama öğretmenlerinin belirlenmesinde belirli bir düzen olmadığı ve uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına rehberlik yapabilme noktasında eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*

Aktağ (2011) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Yeterliği Üzerine Etkisi” adlı makale çalışmasında, 238 öğretmen adayına uygulama başında ve sonunda ön-test-son-test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise, *bu çalışmada öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik inancını değiştirmediği ve öz yeterlik inancının cinsiyete göre de farklılaşmadığı tespit edilmiştir.*

Koç ve Yıldız (2012) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler” isimli makale çalışmasında öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. 19 öğretmen adayı ile yürütülen araştırmada 115 adet günlük veri olarak toplanmış ve toplanan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının *öğretmenlik uygulamalarında daha çok; sınıf yönetimi, planlama, öğretim süreci, öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki uyumsuzluklar ve öğretmenlik uygulamasının yapılandırılmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.* Bunun dışında; öğretmenlik uygulaması etkinlikleri sırasında öğretmen adayları açısından sınıf yönetimi, öğretim süreci ve planlama konularında belirli düzeyde de olsa öğrenme durumlarının gerçekleştiği, öğretmen adayları açısından uygulama öğretmenin danışmanlığının oldukça belirleyici olduğu, öğretmenlik uygulamasında okul idaresinin ve uygulama öğretmenin öğretmen adayına

yeterince rehberlik yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin öğretmen adayları tarafından kendi mesleki gelişimleri açısından yararlı ve gerekli olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir.

Tarman (2012) tarafından yapılan “Öğretmenlik Deneyimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik İnançlarına Etkisi” isimli makale çalışması, Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan bir üniversitenin öğretmen yetiştirme programına kayıt yaptıran 7 öğretmen adayının öğretmenlik deneyimi dersi süresince, “öğretmenlik” noktasındaki düşünce ve algılarının belirlenmesi ve değişimin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel bir yaklaşım benimsenen çalışmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, *öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin ve bu kapsamda elde edilen tecrübelerin öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği ile ilgili algı ve anlayışlarının değiştirilmesi noktasında çok önemli fırsatlar sunduğu belirlenmiştir. Ayrıca adayların kendi öğretmenlik bakış açılarını uygulamalar kapsamında yansıtabilmeleri için fırsatlar sunduğu, iyi/kötü, olumlu/olumsuz durumların mesleğe yönelik algı ve inançların şekillenmesinde önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.*

Özcan (2012) tarafından yapılan “Okulda Üniversite Modelinde Kavramsal Çerçeve: Eylemdeki Vizyon” adlı makale çalışması, öğretmen adaylarının mesleğe gerekli donanımla hazırlanamadığı, yetiştirilemediği gerçekliğinden hareketle ortaya çıkmıştır. Araştırma, üniversite-okul birlikteliğini istenilen anlamda sağlayabilme, öğretmen eğitiminin kalitesini yükseltebilme, öğrenci başarısını arttırabilme, teori ve uygulama kopukluğuna son verebilme ve bu bağlamda üniversiteyi okula taşıma gibi amaçlara ulaşma adına gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda *Eğitim fakültelerinin uluslararası nitelikte ve donanımda öğretmenler yetiştirmek, mezun öğretmen adaylarının yalnızca Türkiye’de değil dünyanın her tarafında rahatlıkla iş bulabilecekleri, aranan bir niteliğe sahip olarak yetişmeleri, bölgeye değil dünyaya model olabilecek bir sistematik kurum haline gelmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu standartlarda öğretmen adaylarının ise önerilen model sayesinde yetişebileceği belirtilmiştir.*

Kartal (2013) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Eğitim Sistemimizde Değiştirilmesi Gereken Noktalar” isimli makale çalışması 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim

Fakültesinde eğitim gören 311 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına sorulan “İmkânınız olsaydı eğitim sistemimizde değiştirmek istediğiniz üç durum neler olabilirdi? Neden?” sorusuna verilen cevaplar içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma *sonucunda öğretmen adaylarının % 18’inin eğitimde teorik eğitim yerine pratik eğitime ağırlık verilmesi gerektiğini, % 64,3’ünün öğretmen yetiştirme sisteminin değiştirilmesi gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir.* Araştırmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğretmen yetiştirme sistemimin niçin değiştirilmesi gerektiğine verdikleri cevapların yorumlandığı kısımda öğretmen yetiştirmeye hep sayısal açığı kapatmak olarak bakıldığı dolayısıyla niteliğin ikinci plana atıldığı; bu durumun ise uygulamaya ağırlık verme, aday seçiminde duyuşsal özelliklerin işe koşulması gibi faktörlerin göz ardı edilmesini sağlamaktadır şeklinde tespit edilmiştir.

Gürsoy, Bulunuz, Baltacı, Bulunuz, Kesner ve Salihoğlu (2013) tarafından yapılan “Öğretmenlik Deneyimi Dersi Sırasında Uygulama Öğretmeni ve Öğretim Elemanlarının Danışmanlık Becerilerini Geliştirmek İçin Klinik Danışmanlık Modeli” isimli makale çalışması, öğretmenlik uygulamalarında uygulama boyutunda sıkıntılar olduğu gerçeğinden hareketle öğretmen adaylarının temel öğretmenlik becerilerini daha lisansta iken geliştirebilmek amacıyla yapılan TÜBİTAK projesinin sonuçlarını açıklamaktır. Klinik Danışma Modeli (KDM) olarak belirlenen çalışmada veriler öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinden anket ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışmaya 48’i deney 33’ü kontrol grubundan olmak üzere 81 öğretmen adayı ve deney grubunda bulunan 21 uygulama öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda *KDM kapsamında eğitim alan öğretim üyelerine yönelik öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin, eğitim almayan uygulama öğretim elemanlarına göre daha olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.* Ayrıca çalışma neticesinde öğretmen adaylarının KDM kapsamında gerekli dönütleri alabildikleri, haftalık düzenli olarak öğretim elemanları ile görüşebildikleri, ders anlatmalarının öğretim elemanı tarafından düzenli olarak takip edildiği vs. gibi konularda olumlu görüş bildirmekle beraber bu takip sisteminin kendilerine olumlu katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu ve bu tür çalışmaların sayılarının artırılması, geliştirilmesi (mevcut uygulamalardaki eksikliklerin varlığı sebebiyle) öğretmen adaylarının

mesleğe daha hazır olarak yetişmelerine katkı sağlayabileceği öneriler kapsamında belirtilmiştir.

Arslantaş ve Yıldız (2013) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uygulama Öğretim Elemanları ve Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli makale çalışması, 7 uygulama öğretim elemanı ve 10 uygulama öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere iki farklı görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda *paydaşlar arasındaki koordinasyonun yeterince sağlanamadığı, uygulama öğretmenleri boyutunda öğretmen adaylarına istenilen düzeyde etkili bir rehberlik gerçekleştirilemediği sonucuna ulaşılmıştır.*

Canbolat (2014) tarafından yapılan “Grafik ve Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleri” isimli yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşlerini belirleyebilmek amaçlanmıştır. Çalışma 160 öğretmen adayı ile yürütülmüş olup veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda *uygulama öğretim elemanlarının kendilerine düşen sorumlulukları kısmi düzeyde yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama okulu idarecileri ve uygulama öğretmenlerinin de öğretmen adaylarına çok az düzeyde rehberlik yaptıkları tespit edilmiştir.*

Sağır, Bilen ve Ercan (2014) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik ve Ders Anlatımlarına İlişkin Algılarına Etkisi” isimli makale çalışmasında, öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının özyeterlik ve ders anlatabilme algılarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. 170 öğretmen adayıyla yürütülen çalışmada veriler “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve “Öğretmen Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımıyla İlgili Görüş ve Düşünceleri” ölçekleri ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda *öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin matematik bölümü öğretmen adaylarına olumlu bir katkısı gözlemlenirken BÖTE öğretmen adaylarına hem yeterlik hem de ders anlatma algılarına herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.*

Petek (2014) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi (Erzurum

Örneği)” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında öğretmenlik uygulaması dersinin mesleki yeterlilikler üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 126 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmanın sonucunda, *öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırma noktasında istenilen katkıyı sağlayamadığı tespitinde bulunulmuştur.*

Böcük (2014) tarafından yapılan “Eğitim Fakültelerindeki Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Bir Model Önerisi” adlı doktora çalışmasında, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda tespit edilen sorun ve çözüm önerilerini, bu sorunların halen devam edip etmediğinin uygulama paydaşlarına sorulması ve buradan hareketle yeni bir model önerisi sunabilmesi amaçlanmıştır. Çalışma tarama modelinde ve karma desende dizayn edilmiştir. İki aşamalı olarak yürütülen çalışmada öncelikle literatürde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmalar doküman analizi yöntemiyle tespit edilmiş olup, belirlenen araştırmalar betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Çalışmanın ikinci kısmında ise veriler araştırmacı tarafından geliştirilen üç ölçekle, 1620 öğretmen adayı, 90 uygulama öğretim elemanı ve 270 uygulama öğretmeninden toplanmıştır. *Çalışma sonucunda mevcut öğretmenlik uygulamalarında geçmişte saptanan sorunların halen devam ettiği tespitinde bulunulmuştur.* Çalışma sonucunda ise paydaşların önerilerinden hareketle öğretmenlik uygulamalarına yönelik yeni bir model önerisi sunulmuştur.

Yurtdışında yapılmış çalışmalar

Bu kısımda yurtdışında yapılmış olan 14 adet çalışma değerlendirilmiştir.

Sweeny (1990) tarafından yapılan “The New Teacher Mentoring Process: A Working Model” isimli çalışmada, öğretmen adaylarına yönelik yeni bir danışmanlık yöntemi geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu yeni yöntem, 1988’den beri birçok yeni öğretmenin deneyimleri ve geri bildirimlerine dayanılarak geliştirilmiş ve yapılandırılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda, *uygulama öğretmeni ile aday öğretmen arasında iyi bir iletişim kurulmasının karşılıklı öğrenmeye sebep olabileceği, uygulama öğretmenlerinin açıklayıcı, destekleyici ve idari bir özelliğe sahip olması ve uygulama öğretmeni ile öğretmen adayının diğer öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmaları gerektiği özellikle vurgulanmıştır.* Çalışmada, danışma yöntemlerini kullanmanın uygulama öğretmeni ve öğretmen adayının

mesleki gelişimini kolaylaştırdığı, ayrıca uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasında uyumun gerekli olduğu belirtilmiştir (URL-4).

Hoy ve Woolfolk (1993) yaptıkları çalışmada, *öğretmenlik uygulamasına katılan öğretmen adaylarının genel öğretmen yeterlik seviyelerinde uygulama sonrasında azalma tespit etmişlerdir*. Araştırmacılar bu azalmanın sebebi olarak doğal ortamda öğretmenlik deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının, öğretmenliğin zor ve mesuliyetli yönleriyle karşılaştıkları ve şimdiye kadar teorik derslerden edindikleri bilgilerin bu problemlerin her zaman üstesinden gelemediğini hissetmelerinden dolayı olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada anlamlı düzeyde bir artışın bulunmamasının sebebi yukarıdaki açıklamanın yanı sıra, öğretmenlik uygulaması dersinin içeriği, uygulamaya gittikleri okul ortamı, öğretmen adaylarına danışman öğretmenin tutumu veya öğretmen adaylarının bu ders kapsamında ilk defa tüm sınıfın sorumluluğunun kendilerine verilmesinden dolayı hissettikleri duygulardan da kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenliğe hazır olmadıklarını belirten adayların da yorumları genel olarak değerlendirildiğinde, üniversitedeki derslerin daha çok soyut kalması, uygulamada ne yapacağını bilememek ve teorik derslerde verilen bilgilerin uygulamada pratiğe dökülememesi endişesinden kaynaklı olarak, uygulamanın öğretmen adayları üzerinde olumlu etki yaratmamasına neden olabileceği belirtilmiştir.

Sweeny (1994) tarafından yapılan “A New Teacher Mentoring Knowledge Base Of Best Practices” isimli çalışmada, danışman eğitiminde tecrübeli yazarların görüşlerinden yararlanılarak öğretmen adaylarını yönlendirme noktasında danışman eğitiminin alt başlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında uygulanan sistem ve süreç şu şekildedir: İlk gün öğretmen adayının ihtiyaçları tespit edilir, danışmanın görevleri, danışman-danışan ilişkisi, uygulanacak yöntemler, okul yapıları ve öğretmen adayları üzerinde danışmanlığın etkileri tespit edilir. Danışman tarafından kontrol listeleri, öneriler ve çalışma planı hazırlanır. İkinci gün danışan ve danışman ilişkisinin özellikleri ve danışanla danışmanın nasıl bir yöntem izleyecekleri belirlenir. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının gelişimini nasıl ilerletecekleri ile ilgili danışmanlık gelişim planı hazırlanır ve değerlendirme sonuçları birleştirilerek amaçlar belirlenir. Böylece danışmanlık yöntemine uygun bir çalışma modeli hazırlanmış olur. Üçüncü gün uygulama öğretmeni ve öğretmen adayları gözlem

araçlarının düzenlenmesi ve kullanımı hakkında görüşmeler yaparlar, öğretmen adayı uygulama yapar, değerlendirme ve açıklamalarla görüşmeler bitirilir. *Böyle bir etkinlik ve uygulama neticesinde aday öğretmenlerin daha sağlıklı bir gelişim gösterdiği, iletişimin/etkileşimin yüksek olmasının öğretmen adayı boyutunda faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (URL-5).*

Lin ve Gorrell (1998) Taiwan’ da yaptıkları çalışmada *öğretmenlik uygulaması sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinde herhangi bir değişiklik tespit edemediklerini belirtmişlerdir.*

Kajs, Alaniz, Brott, Gomez, Maiter ve Willman (1998) tarafından yapılan çalışmada, uygulama öğretmeninde bulunması gereken başlıca bilgi ve beceriler şu şekilde ifade edilmiştir: Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının beklentileri ile ilgili bilgi sahibi olmalıdır. Uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı ilişkisinde danışmanlar zamanlarının çoğunu öğretmen adaylarına rehberlik, destek ve güven vermek için harcamalıdır. Bunu yaparken öğretmen adaylarını da, iyi bir öğretim yapmaları için kendi yeteneklerini kullanmaları konusunda teşvik etmelidirler. Öğretmen adaylarını gerçek öğretmenlik hayatında karşılaşılabilecek durumlara hazırlayabilmelidirler. Çalışma sonucunda, *uygulama öğretmenlerinin uygulama etkinliklerinde öğretmen adaylarına rehberlik etmesi, yardımcı olması gerektiği, bunun neticesinde de etkili iletişimin gerçekleştirilebileceği sonucuna varılmıştır (URL-2).*

Cope ve Stephen (2001) tarafından gerçekleştirilen “A role for practising teachers in initial teacher education” adlı makale çalışmasında, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratiğe aktarabilmelerinde uygulama öğretmenlerinin rolünü belirleyebilmek amaçlanmıştır. Sekiz öğretmen adayıyla gerçekleştirilen çalışmanın verileri görüşme yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda, *uygulama süresinin çok kısa olmasından dolayı öğretmen adaylarının, lisansta edindikleri kuramsal bilgiyi pratiğe tam olarak aktarma imkânı elde edemedikleri, bu durumun ise adayların mesleğe daha hazır hale gelebilmelerinde bir eksikliğe sebep olduğu tespit edilmiştir.*

Çimer ve Çimer tarafından yapılan (2002) “Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışma, 2000–2001 eğitim-öğretim yılında İngiltere Nottingham Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lise

öğretmeni yetiştiren öğretmenlik kursuna katılan öğretmen adaylarıyla, kursun belli aşamalarından biri olan öğretmenlik uygulaması döneminden hemen sonra gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 36 haftalık eğitimlerine devam eden ve bu aşamayı bitiren farklı alanlardan 68 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya göre, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu iyi bir uygulama öğretmenini açık, düzenli, yapıcı ve pozitif dönüt veren, kendilerine zaman ayıran, onları dinleyen, onların mesleki olarak gelişmesi için uğraşan, onların sorunları ve eğitimleriyle ilgilenen, sınıf yönetimi konusunda tecrübeli, her zaman yardıma hazır ve gönüllü iyi bir arkadaş olarak tanımlamışlardır. Sonuçta *öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, uygulama öğretmenlerinin yukarıda belirtilen niteliklerin hemen hemen hepsine sahip olmalarını önemli veya çok önemli olarak bildirmişlerdir. Bu durum uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının hem profesyonel hem de kişisel olarak gelişmelerinde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, uygulama öğretmenlerinin seçiminde ve eğitilmesinde adı geçen özelliklerin dikkate alınması öğretmen yetiştirmede belli bir kalitenin sağlanması için oldukça önemli olabileceği vurgulanmıştır.*

Ginsberg ve Rhodes (2003) yaptıkları çalışmada, *National Network for Educational Reform* kapsamında yer alan Eğitim Fakültelerinin dekanlarından bilgi toplamışlardır. Veriler, dekanlara uygulanan anket ve literatürde en çok kullanılan görüşme formunun kullanılması ile elde edilmiştir. Veri toplama aşamasında 32 anketten 26'sı geri dönmüş olup, ayrıca bu bağlamda 20 kez telefon görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ise, *dekanların okullar ile işbirliği yapmayı %81 oranında özel bir çalışma olarak gördüklerini, % 40'ı haftada en az 1 kere, % 40'ı da haftada bir kereden az okullarla işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Dekanların % 75'i ise uygulamaların gerçekleştirildiği okullar ile işbirliği yapmayı ekstradan bir yük olarak gördüklerini belirtmişlerdir.*

Sivan ve Chan (2003) tarafından gerçekleştirilen "Supervised teaching practies as a partnership process: novice and experienced student-teacher' perceptions" isimli makale çalışmasında, uygulama etkinliklerine yönelik olarak uygulama öğretmenlerinin fikirlerini tespit edebilmek amaçlanmıştır. 121 uygulama öğretmeni ile yürütülen çalışmada veriler, anket ve görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda, *uygulama öğretmenlerinin rehberlik*

becerilerinin aday öğretmenler boyutundaki önemi ve fakülte ile uygulama okulu arasındaki işbirliğinin daha da arttırılması gerektiğinin zorunluluğu vurgulanmıştır.

Dallmer (2004) tarafından yapılan araştırmada, *öğretmen eğitimi kapsamında yapılan tüm uygulamaların başarılı olmasının en önemli şartının, taraflar arasında öngörüldüğü gibi gerçek bir işbirliği sağlanmasına bağlı olduğuna özellikle dikkat çekilmiştir.* Dallmer'e göre, uygulama öğretmenleri, uygulama öğretim elemanları ve öğretmen adayları arasında paylaşılan deneyimler ve yapılan eleştiriler değişimi sağlayacaktır. Netice itibariyle bu değişim ise, etkili ve istenilen düzeyde bir yetiştirmeyi destekleyecektir.

Hascher, Cocard ve Moser (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarından kendilerini, uygulama öğretmenlerinden de adayların uygulama derslerindeki mesleki gelişimlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Taraflar değerlendirmeleri derse hazırlık, dersin planlanması, dersin öğretimi ve değerlendirilmesi boyutlarında gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin değerlendirme sonuçlarına göre aday öğretmenlerin öğrenme/öğretmelerinde artış ve gelişme kaydettikleri belirlenmiştir. Ancak uygulama öğretmenleri araştırmanın tüm boyutlarında, öğretmen adaylarının bildirdiğinden anlamlı olarak daha fazla gelişme olduğunu belirtmişlerdir. *Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden önce ve sonra öğrencilere karşı olan tutumları ölçüldüğünde, uygulama dersinden sonra öğrencilere karşı daha olumlu tutum sergiledikleri gözlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının mesleki gelişmelerini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*

Sook-Young Shim ve Joan W. Herwig (2007) tarafından yapılan "Koreli Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması İle İlgili Görüşleri" adlı çalışmada, *öğretmenlik uygulamasında kullanılan becerilerin ilkel düzeyde olduğu ve bunların geliştirilmesi gerektiği ayrıca öğretmenlerin derslere anlam katmada ve çocukların seviyelerine inebilmede mezuniyet durumlarının belirleyici bir etken olduğu ifade edilmiştir.*

Odom, Arthur L, Stoddard, Elizabeth R. And Lanasa, Steven M. (2007) tarafından yapılan “Ortaöğretimde Biliminin Başarısı ve Öğretmenlik Uygulaması” adlı çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- *Öğrenci merkezli etkinlikler tercih edildiğinde, öğrencilerle etkili iletişim gerçekleştirildiğinde öğrencinin derslere karşı tutumu ve ilgisi artmaktadır.*
- *Öğretmen merkezli sürdürülen etkinliklerden öğrenciler sıkılmakta ve derslere yönelik olumsuz tutum geliştirmektedirler.*
- *Öğrenme öğretme sürecinde öğrenciler bireysel çalışmalara, birebir ilgilenmeye ve bireysel yöntem ve tekniklere daha fazla ilgi göstermektedirler.*

Edith ve Samuel (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının meslek algılarına etkisini belirleyebilmek amaçlanmıştır. Yirmi dört öğretmen adayıyla yürütülen çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışma sonucunda *öğretmenlik uygulamaları sürecinde yapılan etkinliklerin, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik düşüncelerini ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.*

Problem Durumu

Geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme sistemimiz ağırlıklı olarak nicel boyutlu (sayısal anlamda eksik kapatma noktasında) düşünüldüğünden, nitelik/kalite genelde ikinci planda tutulmuş, bu durumun varlığı ise beraberinde çözülemeyen bir dizi problemi getirmiştir. Bu gerçeklik makro düzeyde eğitim sistemini, mikro düzeyde ise nitelikli öğretmen yetiştirmeyi ülkemizin en önemli problemi haline dönüştürmüştür. Ülkelerin geleceğinin belirlenmesinde eğitimin, eğitim sistemi içerisinde de nitelikli öğretmenin önemi dikkate alındığında sorunun önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Türkiye’de öğretmenlik uygulamaları 1998 yılında yapılan değişikliklerle birlikte *Okul Deneyimi* ve *Öğretmenlik Uygulaması* dersleri bünyesinde gerçekleştirilmektedir. 1998-1999 öğretim yılında köklü bir düzenleme ve değişimle başlayan öğretmenlik uygulamaları 2006-2007 öğretim yılında nihai

şeklini almış olup, günümüzde ise mevcut hali ile uygulanmaya devam etmektedir. 2006 yılı değişiklikleri ile birlikte öğretmenlik uygulaması dersleri lisans eğitiminin son senesinde iki dönem olarak sürdürülmektedir. Türkiye’de öğretmenlik uygulamaları ana hatları ile bu şekilde yürütülürken, son dönemde PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda üst üste önemli başarılar elde eden Finlandiya ve Kore gibi ülkelerdeki öğretmenlik uygulamaları daha farklı şekilde yürütüldüğü görülmektedir.

Finlandiya’da tüm eğitim fakültelerinde bir de uygulama okulu mevcuttur. Öğretmen adayları uygulama okullarında, lisansın ilk üç yılında dörder hafta, son sene ise beşer hafta staj öğretmeni ve uygulama öğretmeni nezaretinde uygulamalarını gerçekleştirmektedirler (Malaty, 2006). Bu şekliyle lisans eğitimini tamamlayan bir öğretmen adayı devlet okullarından birinde staj yapma hakkı kazanmaktadır. Devlet okulunda da başarıyla gerçekleştirilen bir uygulamadan sonra uygulama/staj süreci tamamlanmaktadır.

Yine PISA ve TIMSS sınavlarının başarılı ülkelerinden Kore’de öğretmen adaylarına 9 haftalık 4 dersten oluşan bir öğretmenlik uygulaması yaptırılmaktadır. 9 haftalık süre boyunca idari işlere yönelik uygulama, gözlem, katılım ve bizat öğretime yönelik uygulamalar olmak üzere kapsamlı bir staj yaptırılmaktadır (URL-3). 2009 ve özellikle 2012 PISA sınavlarına damgasını vuran “Asya Mucizesi”, “Dört Asya Kaplanı” gibi benzetmelerle de anılan Singapur, Hong Kong-Çin, Güney Kore ve Tayvan gibi ülkelerde başta eğitim politikalarının da gereği olarak öğretmenlik uygulamaları zamana yayılmakta ve teoriden ziyade uygulama ağırlıklı eğitime önem verilmektedir. Öğretmen kalitesinin artırılması ile toplam kalitenin sağlanabileceği ilkesinden hareketle, öğretmen adayı seçimi aşamasından başlanılarak seçilenlerin eğitiminde uygulama ve etkileşim eksenli öğretmen yetiştirme politikalarına ağırlık verildiği görülmektedir. Bu uygulamalar neticesinde ise, (PISA 2012 sonuçlarına göre) OECD Matematik ortalamasında (1-Şangay-Çin, 2-Singapur, 3-Hong Kong-Çin, 4- Tayvan, 5-Kore, ...44-Türkiye, ...), OECD Fen ortalamasında (1-Şangay-Çin, 2-Hong Kong-Çin, 3-Singapur, 4- Japonya, 5-Finlandiya, ...43-Türkiye, ...), OECD Okuma becerileri ortalamasında (1-Şangay-Çin, 2- Hong Kong-Çin, 3- Singapur, 4- Japonya, 5-Kore, ...41-Türkiye, ...) belirli ve hemen hemen aynı ülkelerin ön plana çıktığı görülmektedir (Şirin ve Vatanartıran, 2014). Dolayısıyla

nitelikli/kaliteli/donanımlı yetişen/olan öğretmenler, nitelikli/kaliteli/donanımlı öğrencileri yetiştirmektedirler, denilebilir.

Türkiye’de öğretmenlik uygulamaları ile ilgili literatür genel olarak değerlendirildiğinde ortaya şöyle bir tablo çıkmaktadır: Bazı araştırmalarda öğretmenlik uygulamalarının fayda ve faydasızlığı, bazı çalışmalarda dersin amaca uygun yürütüldüğü/yürütülmediği, bazı çalışmalarda ilgililer tarafından gerekli rehberliğin yapıldığı/yapılmadığı, bazı çalışmalarda paydaşlar arası gerekli koordinasyonun olduğu/olmadığı, bazı çalışmalarda süre yetersizliği, bazı çalışmalarda da paydaşların görevlerini yerine getirip/getirmediği gibi konular incelenmiş ve gerekli öneriler sunulmuş/getirilmiştir. Yapılan çalışmaların sistemin aksayan yönleri ve sistemin gerektiği gibi işlemeyişi noktasında daha çok tanılama ve öneri eksenli olduğu tespit edilmiştir. Tanılama veya teşhis problemin genel çerçevesini ortaya koysa bile bir adım ötesi olan tedavinin belirtilmemesi (öneriden ziyade bizzat uygulama) bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu bağlamda mikro planda öğretmen adayları, makro planda ise ülke geleceği için hayati bir önem taşıyan öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin daha amaca yönelik, daha uygulanabilir, daha etkin/faydalı bir hale nasıl getirilebileceği problemi ön plana çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilecek, genelde mesleki yeterlilikler özelde sınıf öğretmenliği yeterliliklerini kapsayabilen, sistemin tüm bileşenleri ile etkileşime geçmeye olanak sağlayabilecek, mesleğin genel yeterlilikleri ile birlikte duyuşsal yeterliliklerini de kazandırmaya yardımcı olabilecek, içerisinde zenginleştirilmiş etkinliklerin yer aldığı çoklu öğrenme ortamları sunabilecek, merkeze öğretmen adayını alan zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin geliştirilmesine ve geliştirilen etkinliklerin öğretmenlik uygulamalarına etkisinin belirlenmesine yönelik bir çalışma yapılmasının gerekliliğine ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Mesleğe/hayata daha hazır, donanımlı, mesleğin fiziksel boyutunun yanında duyuşsal boyutunun da farkında olabilen öğretmenlerin yetiştirilmesinde, etkili bir şekilde sürdürülen öğretmenlik uygulamalarının çok önemli bir yeri vardır. Öğretmenlik uygulamalarında nihai amaç, öğretmen adaylarına zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunarak kuram ve uygulama dengesini anlayabilme, etkileşim

ve iletişim gerçekliğinin farkına varabilme, öğretmenliğin tüm paydaşlarıyla ve özellikle öğrenci ile etkileşimin gerekliliğini bizzat uygulama zemininde görebilme imkânı sağlamak olmalıdır.

Türkiye’de öğretmenlik uygulamaları için -sistemik hale gelebilme adına- dönüm noktası olarak kabul edilebilecek tarih 1998 yılı değişiklikleridir. Türkiye’de 1998-1999 öğretim yılından başlamak üzere öğretmenlik uygulamalarında uygulama ağırlıklı bir model benimsenmiş olup, uygulamalar Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında yürütülmektedir. 2006 yılında gerçekleştirilen sistemsel bazlı bazı düzenlemelerle birlikte son şeklini alan öğretmenlik uygulamaları, yaklaşık 17 yıldır bu şekilde yürütülmektedir. Bu 17 yıllık süre boyunca öğretmenlik uygulamaları ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Sistemin tüm yönleri farklı örneklem ve farklı yöntemlerle, farklı amaçlarla, birbirinden bağımsız değişik araştırmalarda ele alınmış ve incelenmiştir. Daha çok tanılama ve tespit eksenli yapılan çalışmalarda sistemin aksayan yönleri belirlenip, bir dizi öneriler getirilmiştir.

Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması; Georgia State Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’nde öğretmen adaylarının dört dönem boyunca okullarda 1246 saat aktif bir şekilde uygulama yapmasına karşılık, Türkiye’deki bir eğitim fakültesinde sadece 192 saat uygulama yapılmakta (Bulunuz vd., 2012) olduğundan; yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlik uygulaması dersinin sürece yetersiz olması nedeniyle adayların bazı yeterlikleri tam olarak kazanamadıkları, bunun için de uygulama süresinin artırılması gerektiği yönünde sonuçlar çıkmasından (Sevim, 2002; Şahin, 2004; Gökçe ve Demirhan, 2005); öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının yapıcı, yıkıcı ve yetersiz danışmanlık hizmetiyle karşılaştıklarından dolayı uygulamaları istenilen düzeyde gerçekleştiremediklerinden (Işıkoğlu ve diğ., 2007); öğretmen adaylarının uygulama sürelerinin uzatılması ve sadece öğretmenlik uygulaması etkinlikleriyle ilgilenmeleri gerektiğinden, öğretmen adaylarının, öğretmenliğe başlamadan önce öğretmenlik uygulaması sürecini etkili bir şekilde yaşamalarının kendilerine olan özgüveni artırdığını, güçlü ve zayıf yönlerini keşfedebildiklerini ifade ettiklerinden, düzenli olarak, haftada bir gün, ilgili tarafların katılacağı bilgilendirme toplantılarının yapılmasının gerekliliğinden, öğretmen adaylarının yaklaşık üçte birinin, uygulama

öğretmenleri tarafından okulun tanıtılmadığı, okuldaki diğer öğretmen ve yöneticilerle tanıştırılmadıklarını ifade ettiklerinden (Gökçe ve Demirhan, 2005); uygulama etkinliklerinin verimli şekilde değerlendirilmesi için öğretmen adaylarının bu sürecin kendilerine olan katkıya inandırılması gerektiğinden, adayların mesleği benimsemelerinde fakülte çalışmalarının yerine öğretmenlik uygulamasında yapılan etkinliklerin çok önemli bir yerinin olduğu belirtildiğinden (Saka, 2001); hangi tür bir eğitim programı uygulanırsa uygulansın, öğretmen yetiştirmede adayların kazandıkları bilgileri kullanabildiklerini göstermeleri, açıkçası bunları davranışa dönüştürmeleri gerektiğinin özellikle altı çizildiğinden (Yılman, 2006); öğretmen adaylarının her dönem sonunda *'keşke daha çok ders anlatabilseydik'* diyerek büyük bir heves ve coşkuyla öğretim üyelerine dert yandıklarından (Gürbüz, 2006); öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının daha yeterli hale gelebilmesi için öğretmenlik uygulaması boyunca rehberlik etmelerinin zorunluluğu ifade edildiğinden (Çavuş, 2003); öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin verimliliğini arttırmaya yönelik eylem araştırmaların yapılması gerektiğinin (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005) önemi vurgulandığından böyle bir çalışma yapılmaya gerek duyulmuştur.

Çalışmada, geliştirilen zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinliklerin öğretmenlik uygulamalarına yönelik etkilerini inceleyebilmek, sınıf öğretmenliği boyutunda *"Öğretmenlik Uygulaması"* dersini daha etkin bir hale getirebilmek, öğretmen adaylarına mesleğin hem fiziki, bilişsel, görünen yönünü (alan bilgisi, pedagoji bilgisi edinimi, çağdaş öğretim yöntemleri bilgisi vs.) hem de görünmeyen, duyuşsal boyutunu (tutum, motivasyon, meslek ruhu edinebilme vs.) kazandırabilmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen ve dokuz hafta boyunca uygulanan zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinlik programının; öğretmen adaylarının mesleğe daha hazır hale gelmesi noktasında tespit edilen boşluğu dolduracağı, uygulamaların daha verimli bir hale getirilmesine yardımcı olacağı, mesleğe yönelik tutuma ve öğretmen yeterliliklerine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışmanın alanda yapılacak diğer çalışmalara yol göstereceği, çalışma sonucunda problemlerden hareketle geliştirilen önerilerin öğretmenlik uygulamalarından elde edilecek fayda ve verimi arttıracığı öngörülmektedir.

Problem Cümlesi

1998 yılından günümüze, toplamda 17 yıllık süre içerisinde öğretmenlik uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmen adaylarının edindikleri kuramsal bilgiyi pratikle destekleyebilecekleri, mesleki tutum ve yeterliliklere olumlu yönde etki edebilecek, adayların kendi eksikliklerini görüp hizmet öncesi düzeltme yoluna gidebilecekleri, içerisinde nitelikli ve gerçek ortam eksenli uygulama etkinliklerinin yer aldığı, eğitimin tüm unsurlarını tanıtan, mesleğin duyuşsal boyutunu kazandırmaya yardımcı olan, içerisinde zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinliklerin yer aldığı bir programa ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının pedagojik deneyimleri kazanmalarının yanı sıra, öğretmen adayının öğretmenliğe başlamadan önce okul içi ve okul dışı sorunları tanıma, yaşama, çözmeye; öğretmenliğin merkezinde yer alan başta öğrenci ve daha sonra veli ile etkin iletişime geçme becerisi kazandırabilmek hedeflenmiştir. Bu noktadan hareketle araştırmacı tarafından geliştirilen ve dokuz hafta boyunca uygulanan zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinliklerin, öğretmenlik uygulamalarına yönelik etkilerini belirleyebilmek çalışmanın problemi teşkil etmektedir. Bu ana soruna bağlı olarak şu alt problemlere cevap bulunmaya çalışılacaktır:

Alt problemler

- Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?
- Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliliklerini (konu alan bilgisi, öğrenme-öğretme sürecini yönetme, öğrenci kişilik hizmetleri, kişisel ve mesleki özellikler) edinmesine etkisi var mıdır?
- Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinlikleri öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersine yönelik bakış açıları üzerinde etkisi var mıdır?
- Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşalarına ve kendi eksikliklerinin farkına varabilmelerine bir etkisi var mıdır?

- Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin öğretmen adayları boyutunda öğrenciyi/öğreneni tanıma/anlama noktasında herhangi bir etkisi var mıdır?
- Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamadan önce grup çalışması etkinliklerinde (haftalık ödev takip ve veli bilgilendirme çizelgesi hazırlama/takip etme, öğrencilerle sosyal etkinlikler yapma, öncelikle belirli bir gruba düzenli olarak ders anlatma/rehberlik yapma, akabinde tüm sınıfa ders anlatma, sınıfın sorumluluğunu üzerine alma) görev almasının, öğretmen adaylarının mesleki deneyim edinimlerine, öğretim stili inşasına etkisi var mıdır?
- Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin adayların öğretmenlik uygulamalarına düzenli/düzensiz katılımlarına herhangi bir etkisi var mıdır?
- Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce öğrenci velileriyle toplantılar düzenleyerek onları tanıma, anlama, bilgilendirme ve yönlendirme yapmalarının, etkileşime geçmelerinin veli, öğrenci ve öğretmen adayı boyutunda -bireysel fayda/katkı anlamında- herhangi bir etkisi var mıdır?
- Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinlerinin öğretmen adaylarının mesleğin resmiyet yönünü geliştirebilmelerine etkisi var mıdır?
- Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinlerinin öğretmen adaylarının aidiyet, motivasyon, sabır ve adanmışlık gibi mesleğin duyuşsal boyutunun inşasına etkisi var mıdır?
- Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması programı kapsamında öğretmen adaylarının meslek öncesi sınav (yazılı/kitap okuma sınavı) sorumluluğu üstlenmesinin; düzeylere göre soru hazırlama, uygulama ve değerlendirme yapmanın mesleki deneyimlere etkisi var mıdır?
- Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması programı kapsamında haftada iki gün ders anlatmanın, uygulama öğretim

elemanları tarafından üç kez ders izlemesi yapılmış olmasının aday öğretmen boyutunda mesleki deneyime etkisi var mıdır?

- Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinlikleri, uygulama eksikliğinin, süre kısalığının ve uygulamaların daha uzun süreli yapılması gerekliliğinin belirlenmesinde herhangi bir etkisi var mıdır?
- Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması programı, öğretmen adaylarına etkili öğretmenlik becerileri edinimine etkisi var mıdır?
- Program kapsamında, mesleğin farkındalık boyutunun şekillenmesi adına söyleşi (yılın öğretmeniyle görüşme) gerçekleştirmenin öğretmen adaylarına etkisi var mıdır?
- Öğretmen adaylarının bir öğretmenmiş gibi gerçek bir zümre etkinliğine katılmalarının mesleki gelişimlerine herhangi bir etkisi var mıdır?
- Geliştirilen program kapsamında mesleğin “sevgi, değer, adanmışlık” boyutunun şekillenmesi noktasında haftalık eğitim içerikli video/konuşma/film seyredip, yorumlamanın etkisi var mıdır?

Sınırlılıklar

Çalışma 2013-2014 eğitim-öğretim dönemi, Uşak Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 9 son sınıf öğrencisi, 2 uygulama öğretim elemanı, 3 uygulama öğretmeni, 18 öğrenci ve 18 öğrenci velisi ile sınırlıdır.

Çalışma, öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretim elemanı, öğrenci ve öğrenci velilerinin yapılan araştırmaya yönelik fikirlerinin/görüşlerinin değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Çalışmada yer alan ve sıkça kullanılan bazı kavramların anlamları şöylece tanımlanabilir.

Öğretmenlik Uygulaması: Öğretmenlik Uygulaması dersi, uygulama okulunun ders öğretmenleri ile sorumlu öğretim elemanlarının ortak gözetiminde

haftada sekiz (8) saat ve en az bir yarıyıl (dönem) devam eden bir ders olarak düzenlenen ve bu sekiz saatin altı saatlik uygulama kısmı uygulama okulunda ve iki saatlik teorik kısmı Fakültede işlenen ders.

Uygulama Öğretim Elemanı: Alanında deneyimli ve öğretmenlik formasyonuna sahip, öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını planlayan, yürüten ve değerlendiren yükseköğretim kurumu öğretim elemanı.

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 öğretmeni.

Öğretmen Adayı: Öğretmenlik programlarına devam eden, öğretmeni olacağı öğretim düzeyi ve alanında, okul ortamında, öğretmenlik uygulaması yapan yükseköğretim kurumu öğrencisidir.

Zenginleştirme: Öğretmen adayları için mevcut uygulama etkinliklerine ilave olarak içerikleri, süreci, ürünleri daha anlamlı ve anlaşılır olacak şekilde geliştirmek veya mevcut uygulama etkinliklerini takip ettiklerinde kazanılamayacak yeni beceriler geliştirmektir.

Etkileşim: Karşılıklı diyalog, fikir paylaşımı, yardım, etkili iletişim süreci.

İkinci Bölüm

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, model geliştirme ve araştırma süreci, evren-örneklem ve çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması, analizi ve analiz aşamasında kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Öğretmenlik uygulaması dersini daha etkin bir hale getirebilmek için zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinlik programı önerisi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Araştırma yaklaşımı olarak, karma (mixed models approachers) araştırma modeli benimsenmiştir. Sosyal bilimler alanında önceleri sıklıkla tercih edilen nicel araştırma yöntemleri, ilerleyen süreçte yerini nitel araştırmaya, günümüzde ise hem nicel hem de nitel araştırmanın birbirini destekler formatta kullanılmasından oluşan karma model yaklaşımına bırakmaya başlamıştır (Creswell, 2003). Karma model, belli bir çalışmadaki alt bileşenler ve olgulara yönelik nicel ve nitel verileri derlemeyi, elde edilen verilerden hareketle de analiz etme ve yorumlamayı mümkün kılmaktadır (Leech ve Onwuegbuzie, 2007).

Yapılan çalışmaların nitel ve nicel şeklinde ayrılmasının değişik sebepleri bulunmaktadır (Sale, Lohfeld & Brazil, 2002). Hâlbuki her iki araştırma yöntemi de bir ihtiyaç ürünü olmakla birlikte sadece yaklaşım ve kullanılan yöntem ve teknik farklılıkları yönünden ayrılmaktadır. Dolayısıyla bir yaklaşımın diğerine üstünlüğü ve eksikliği diye bir durum söz konusu değildir. Aksine son dönemlerde içerisinde hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımlarını birleştiren araştırmalarda bir artış görülmektedir (Bryman, 2006, 2007). Hatta Hoepfl (1997), nicel yöntemlerle yürütülen çalışmalarda sayısal verilerin yorumlanmasında yetersiz kalındığı durumlarda, tamamlayıcılık anlamında nitel araştırma yaklaşımının etkili bir biçimde kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Nicel araştırma tanımsal boyutta, bir problemi araştırma adına istatistiksel analizler yapma, analiz sonucu elde edilen verilerin sayısal ifadelerle belirtilmesidir şeklinde ifade edilmektedir (Dobbin ve Gatowski, 1999; Punch, 2005). Sosyal bilimlerde nicel yaklaşımlar sonucu elde edilen veriler ise genellikle belli bir yöntemin, tekniğin veya materyalin bireylerin ilgi, algı, tutum, yönelim, davranış, başarı vb. gibi farklı değişkenlere göre etkisinin sayısal verilerle açıklanmasında kullanılmaktadır.

Nitel araştırmaların farklı tanımlamaları olsa bile genel olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma, şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Tanımda da belirtildiği üzere veriler genellikle görüşme, mülakat, röportaj, açık uçlu sorular ve gözlem notları gibi daha çok sözel tabanlı dolayısıyla da yazılı dokümanlardan elde edilerek toplanır ve kavramlar arası ilişkiler anlaşılmaya çalışılır (Erden, 1998; Merriam, 1998). Nitel araştırmalarda çoğunlukla uygulanan araştırma aşaması tümevarım (parçadan bütüne) şeklinde örgülenmektedir.

Bir çalışmada hem nitel hem nicel araştırma yöntemlerinin kullanılması, araştırılan problemin tüm yönlerine bakılmasına olanak sağlayacağından, konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Zira çalışmalarda asıl unsurun birbirinden çok farklı özelliklere sahip olan “insan” olması, olayların, olguların, yönelimlerin sürekli değişime açık bir görünüm sergilemesi, çalışmalarda değişik araştırma yaklaşımlarının kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Çalışmanın nicel boyutu

Karma model kapsamında araştırmanın nicel boyutunda, öğretmen adaylarının “öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını” ve “öğretmenlik yeterliliklerini” belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yapılmıştır. Deneysel araştırmalarda dikkat edilmesi gereken iki önemli nokta vardır. Birincisi, deneysel araştırmalarda sonuçların nedensellik bağlamında değerlendirilebilmesi için deney ve kontrol gruplarının birbirine her açıdan eşit olması gerekmektedir (Hovardaoğlu, 2000). Ön-test – son-test kontrol gruplu modelde her gruba deney öncesi ve deney sonrası bağımlı değişkenle ilgili ölçümler yapılmaktadır (Karasar,

2005; Büyüköztürk, 2007). Sosyal bilimler alanında en çok kullanılan ön-test – son-test kontrol gruplu modelde her iki grubun ön-test ölçüm sonuçlarının birbirine oldukça yakın olması çalışmada doğruya ulaşma açısından önem taşımaktadır (Kaptan, 1998). Ön-testleri bu şekilde yapılan her iki grubun uygulama süreci sonrasında son-testlerinin ölçülmesi neticesinde tespit edilen puanları farklı değişkenlere göre karşılaştırılır. Böylece etkisi araştırılan bağımsız değişkenin ne derece etkili olduğuna yapılan analizler neticesinde karar verilir (Büyüköztürk, 2001). Bu çalışmada deney grubuna denk sayılabilecek bir kontrol grubu oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Deneysel çalışmalarda gerçek sonuca ulaşabilme adına dikkat edilip, minimize edilmesi gereken bir diğer faktör ise Hawthorne etkisidir. Hawthorne etkisi, herhangi bir deneysel çalışmada uygulamaya katılan deneğin/deneklerin çalışma için seçildiklerinin bilincinde olmaları, kendilerinin bir araştırmacı tarafından takip edildiklerinin, gözlendiklerinin şuurunda olarak, kendilerinden pozitif yönde değişim beklentisi neticesinde deneğin davranışlarında ortaya çıkan değişikliklerdir. Kısaca, çalışma kapsamında rutinin dışında uygulanan her türlü yeni unsurun (yeni bir metot, yeni bir materyal, yeni bir program, yeni bir model vs.) uygulamada, algılamada ve performansta geçici bir süre dahi olsa kısmi bir gelişmeye neden olması şeklinde tanımlanabilir (Cook, 1967). Bu çalışmada beklenti etkisi olarak da tanımlanan Hawthorne etkisini kontrol altında tutabilmek amacıyla plasebo grubu oluşturulmuştur.

Araştırma öğretmen adaylarından oluşan üç gruba (deney, kontrol, plasebo) sürdürülmüştür. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen “Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması Etkinlikleri”; plasebo grubuna “Mezuniyet ve sonrası, gelecek beklentileri, KPSS ve sınav gerçeği, zamanı verimli kullanma, sınavlara hazırlanma teknikleri ve alternatif düşünme becerilerini geliştirme etkinlikleri, birlikte film izleme vb.” konularla ilgili tartışma ve etkileşim eksenli etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise fakülte öğretmenlik uygulaması yönergesi gereği yapılması gereken etkinlikler yaptırılmıştır.

Çalışmada deney-kontrol gruplu, ön-test-son-test ve izleme ölçümlü deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın deseni; 3x3'lük split-plot (karışık) desendir. Uygulanan bu desende, birinci etmen deneysel işlem gruplarını (deney,

kontrol ve plasebo grupları); ikinci etmen ise bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme ölçümleri) göstermektedir (Büyüköztürk, 2002).

Oluşturulan bu desen gereğince, uygulama başlangıcından iki hafta önce deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarına, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmenlik Yeterlilikleri” ölçeği ön-test olarak (Ö1, Ö2, Ö3) uygulanmıştır. Bu uygulamadan iki hafta sonra deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 9 haftalık süreci kapsayan “Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması Etkinlikleri” uygulanmıştır. Deney grubuyla eşgüdümlü olarak, plasebo grubunda bulunan öğretmen adaylarına plasebo niteliğinde 6 oturumdan oluşan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Plasebo etkinliği olarak öğretmen adaylarına; tanışma programı, film izlettirme, verimli ders çalışma teknikleri, KPSS kaygısı, gelecek planları ve zaman yönetimi gibi konulara yönelik bilgiler verilmiş olup çeşitli tartışma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuyla ise 2013-2014 öğretim yılı Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretmenlik Uygulaması dersi yönergesi gereği yapılması gereken etkinlikler uygulanmış ve takip edilmiştir. Uygulamanın bitirilmesinden iki hafta sonra deney, plasebo ve kontrol gruplarına ölçekler, son-test olarak (Ö4, Ö5, Ö6) uygulanmıştır. Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerinin öğretmen adaylarına etkisinin, zaman etkisinden bağımsız ve uzun süreli olup olmadığını test etmek amacıyla son-testlerin uygulanmasından iki ay sonra, tüm gruplara aynı ölçekler izleme ölçümü (Ö7, Ö8, Ö9) olarak tekrar uygulanmıştır. Bu çalışmanın deneysel deseni Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışmanın Deneysel (Nicel)Uygulama Süreci

Gruplar	Ön-test	Uygulanan İşlem	Son-test	İzleme Ölçümü
Deney Grubu	X	Etkileşim ve Uygulama Temelli Öğretmenlik Uygulaması Etkinlikleri	X	X
Plasebo Grubu	X	Sınava hazırlanma ve gelecek planları etkinlikleri	X	X
Kontrol Grubu	X	Yönerge gereği yapılması gereken etkinlikler	X	X

Çalışmanın nitel boyutu

Nitel araştırma, insanların hayatlarını devam ettirdiği dünyayı (kendi iç değişimlerinin ve psikolojik tavırlarının irdelenmesi anlamında), olay ve olguları, öncelikle derinlemesine anlama, sonrasında ise tanımlama gayretinde olan bir araştırma çeşididir (Malterud, 2001). Nitel çalışma, araştırmacıya problemin çıkış noktasını, veri toplama kaynaklarını ve analiz tekniklerini belirlemede yol gösterse bile, bu nicel araştırmalardaki gibi çerçevesi kesin hatlarla belirlenmiş şekilde değildir. Nitel araştırmalar nesnel özelliğe sahip genellemelere ulaşmayı amaçlamaz. Bunun yerine her olay veya durumu, bu objeler arasındaki ilişkileri kendi içinde anlamaya, tanımlamaya çalışmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bu anlama ve tanımlamayı, varlık ve olaylar arasındaki ilişkiyi ise, nicel çalışmalardaki gibi istatistikî yollarla ve nicel verilerle değil; “niçin” ve “nasıl” sorularının ışığı altında nitel verilerle ve kavramsal çözümlenmelerle belirlemeye çalışır (Firestone, 1987; Marshall, 1996).

Durum (Örnek olay) çalışması

Bu çalışma kapsamında nitel boyutta elde edilen verilerin toplanmasında durum çalışması (case study) modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, sosyal bilimler araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Durum çalışmaları genelde;

- Araştırmaya, duruma yaklaşımda “Nasıl?” ve “Neden?” soruları gündeme geldiğinde,
- Araştırmacının durum üzerindeki etkinliğinin az olduğu durumlarda,
- Araştırma odağının gerçek yaşam anlamında güncel bir olgu olması durumunda tercih edilmektedir (Yin, 2003).

Dolayısıyla elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizleri etkin bir şekilde kullanılmıştır. Durum çalışmasının (case study) literatürde farklı tanımlamaları bulunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2006), belli bir durumla ilgili tüm faktörlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılması ve mevcut durumu ne şekilde etkiledikleri ve mevcut durumdan ne şekilde etkilendiklerini belirleme adına derinlemesine araştırılması şeklinde tanımlamaktadır. Yin, güncel bir kavramın, durumun, gerçeklikler ve gerçek yaşam ekseninde, olgu ve ortam hatlarının kesin olarak belirgin olmadığı durumlarda görgül olarak araştırılmasıdır, şeklinde açıklamaktadır (Yin, 1994; Akt: Merriam, 1998). Creswell (2007) ise, belli bir zaman diliminde belli kaidelerle sınırlandırılmış olan bir veya birden fazla durumu, değişik veri toplama kaynakları (açık uçlu sorular, mülakat, rapor, gözlem, görüşmeler, fotoğraf ve video kaydı, doküman) ile elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesi, durumu anlama adına temaların belirlendiği nitel bir araştırma metodu şeklinde ifade etmektedir. Tanımlamalarda geçen durum kavramı her çalışmada farklı bir şekilde ele alınabilmektedir. Durum bazen öğretmen, bazen öğretmen adayı, bazen öğrenci, yönetici gibi sadece bir kişiyi; bazen de bir grubu, programı, sistemi, topluluğu veya bir eğitim politikası veya yaklaşımını ele alabilmektedir (Merriam, 1998).

Durum çalışmalarında genel itibariyle dört tür desenden bahsedilmektedir. Bunlar ise;

- Bütüncül tek durum deseni,
- İç içe geçmiş tek durum deseni,
- Bütüncül çoklu durum deseni,
- İç içe geçmiş çoklu durum desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada, çalışmanın yapısına uygunluk doğrultusunda durum çalışması desenlerinden *i içe geçmiş çoklu durum deseni* kullanılmıştır. Bu desenin yapısı gereği yapılan uygulamalar, etkinlikler, model hakkında süreç becerileri ile ilgili görüşleri alınan uygulama ğretim yesi, ğretmen adayları, uygulama ğretmeni, ğrenci velileri ve öğrenciler birer analiz birimi olarak değerlendirilmiştir.

İ içe geçmiş çoklu durum deseni

Bu desende, araştırılması gereken faktörler noktasında birden fazla *durum* söz konusudur. İncelenen veya araştırma kapsamına dâhil edilen tüm durumlar, ancak kendi içerisinde çeşitli alt başlıklara ayrılarak çalışılabilir. Bir çalışmada aynı uygulamayı farklı grupların nasıl yaptığını inceleyen bir araştırmacı için analiz birimi, uygulamayı yapan farklı gruplar olacaktır (rneğin öğretmenlik uygulaması yapan birden fazla grup bulmak gibi). Araştırmacının gruplar arasındaki karşılaştırmayı tam ve anlamlı bir biçimde yapabilmesi için, verileri toplarken veya toplanan verileri analiz ederken mümkün olduğunca belirli veri toplama yöntemleri kullanması gerekmektedir. Zira ancak bu şekilde durumlar arasında bir karşılaştırma yapmak söz konusu olabilir (Yıldırım ve şimşek, 2004).

Yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemle en doğru sonuca ulaşmanın, daha çeşitli ayrıntılara vakıf olmanın, araştırılan olgunun büyük fotoğrafını görebilmenin yollarından biri de farklı yöntemlerin (amaca dönüklük bağlamında) bir kısım yönlerini birleştirerek karma bir modeli oluşturmak ve kullanmaktır. Böylece farklı araştırma yaklaşımlarını bir çalışma kapsamında birleştirme, yaklaşımların bir diğerine göre zayıf ve eksik yönlerini tamamlayacağından daha derin ve zengin sonuçlara ulaşılabilir.

Bu çalışmanın nitel boyutundaki verileri Uygulama ğretim Elemanı, Uygulama ğretmeni, ğretmen Adayları, ğrenci Velileri ve Grup alışmasına Katılan öğrencilerden elde edilmiştir. Elde edilen veriler aşağda gruplandırılmıştır.

Deney grubundaki öğretmen adaylarından;

- Öğretmenlik uygulaması başlamadan önce öğretmen adaylarından alınan “Öğretmenlik Uygulamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yorumları kapsayan ön görüşme formu,
- 9 hafta boyunca oluşturulan çerçeve program gereğince öğretmen adaylarından alınan haftalık raporlar,
- “Öğretmenlik Uygulaması” çerçeve programı bitiminde öğretmen adaylarından alınan “Öğretmenlik Uygulaması hakkındaki kanaatleriniz, programın size katkıları ve oluşturulan çerçeve program hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yorumları kapsayan görüş formu,
- Yılın öğretmeni ile yapılan “bilgi-görgü-tecrübe paylaşımı” eksenli toplantının değerlendirme formu,
- Etkili, yetiştirme ve geliştirmeye açık, uygulama boyutlu ideal bir zümre nasıl yapılmalıdır? Kapsamında gerçekleştirilen zümre etkinliğini değerlendirme raporu,
- Etkileşim ve Uygulama Temelli Öğretmenlik Uygulaması kapsamında deney grubundaki öğrencilere hazırlattırılan;
- Haftalık ev ödevi takip formu
- Grup çalışması ev programı takip formu
- Yazılı/Kitap sınav sorusu hazırlama ve uygulama, örnek yazılı formu.

Kontrol grubundaki öğretmen adaylarından;

- Öğretmenlik Uygulaması dersi öncesinde adaylara “Öğretmenlik Uygulaması dersi ve uygulamaları size ne ifade ediyor?” sorusuna verdikleri cevap formu,
- Öğretmenlik Uygulaması dersi sonrasında adaylara yöneltilen “Bir dönem boyunca katılmış olduğunuz Öğretmenlik Uygulaması dersinin size katkıları ve bu konudaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevap formu,

- Öğretmenlik Uygulaması bitiminde uygulama dersi öğretim elemanına teslim edilen ve bir dönemi kapsayan etkinlik uygulama raporları,

Uygulama Öğretmenlerinden;

- Uygulama sürecinde yapılan haftalık toplantılardan elde edilen değerlendirme ve kanaat raporları,
- Uygulamanın başında, ortasında ve sonunda deney grubundaki öğretmen adaylarının anlattıkları derslerin değerlendirildiği “Ders Gözlem Tespit Formu.”
- Uygulamanın sonunda, tüm uygulama sürecini kapsayan ve içerisinde;
- Öğretmen adayı süreç başlangıcında ne durumdaydı, uygulama sonunda ne duruma geldi?
- Öğretmen adayı başta neleri yapamıyordu, şimdi neleri yapabiliyor.
- Önceki öğretmenlik uygulamaları tecrübelerinden hareketle mevcut uygulamanın değerlendirilmesi, varsa farklılıkların nedenleri ile belirtilmesi,
- Eleştiri, öneri ve teklifleriniz gibi sorulara cevapların bulunduğu değerlendirme formu.

Uygulama Öğretim Elemanından;

- Uygulamanın başında, ortasında ve sonucunda deney grubundaki öğretmen adaylarının anlattıkları derslerin değerlendirildiği “Ders Gözlem Tespit Formu.”
- Süreç boyunca öneri ve teklifleri.

Grup Çalışmasına Katılan Öğrenci Velilerinden;

- Uygulamanın 4. Haftasında yapılan grup veli toplantısında velilere yöneltilen “Öğrenci başarısında öğretmenin rolü nedir? Sorusuna verdikleri yazılı görüşleri,
- Uygulamanın 8. Haftasında yapılan ikinci veli toplantısında velilere yöneltilen “Yapılan grup çalışmasını ve öğretmen adayını değerlendirir misiniz?” sorusuna verdikleri yazılı görüşleri.

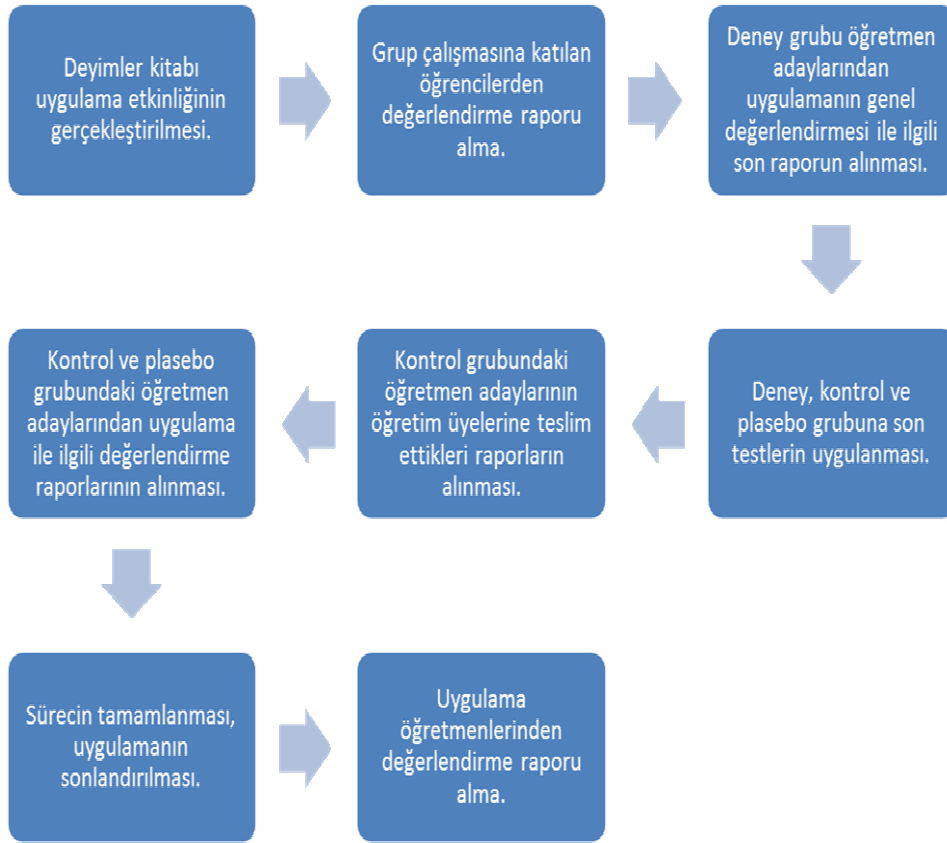
Grup Çalışmasına Katılan Öğrencilerden;

- Grup çalışmasının bitiminde öğrencilere “Yaptığımız grup çalışmasını, bu kapsamda yaptığımız etkinlikleri ve öğretmen adayınızı değerlendirir misiniz?” sorusuna verdikleri bireysel görüşleri.

Nitel araştırmalarda güvenilirliğin sağlanması adına çalışma boyunca izlenen sürecin, işlem adımlarının şeması veya grafiğinin doküman halinde verilmesi etkili olabilir (Twycross & Shields, 2005). Bu çalışma kapsamında izlenen süreç ise Şekil 1a ve Şekil 1b’de verilmiştir.



Şekil 1a. Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Etkinliklerin Uygulama Süreci.



Şekil 1b. Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Etkinliklerin Uygulama Süreci.

Deney Gurubu ile Yürütülen Etkinlikler

Deney grubu ile gerçekleştirilen süreç, işleyiş, işleyişin hafta hafta izlenen aşamaları, etkinlik ayrıntıları, veri toplama kaynakları aşağıda ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması ve çerçeve planı

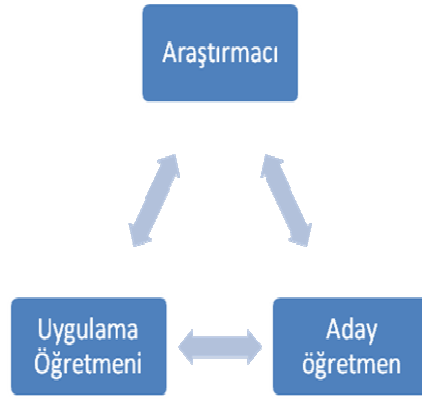
Uygulama kapsamında öncelikle uygulama öğretmenleri ve çalışma kapsamında yer alacak (deney-plasebo-kontrol) öğretmen adayları belirlenmiştir. Uygulama öğretmenin belirlenmesinde, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Uşak Üniversitesi-Uşak Milli Eğitim Müdürlüğü arasındaki öğretmenlik uygulamaları protokolü gereği belirlenen uygulama öğretmenlerinin listesi temel alınmıştır. Sınıf öğretmenliği uygulama öğretmenleri listesinden rastgele (random) isimler belirlenmiştir (kabul etmeme durumuna göre 21 aday belirlenmiştir). Belirlenen isimlerle tek tek randevu alınarak okullarına gidilmiş olup, yapılacak uygulama hakkında birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler neticesinde çerçeve

planı uygulayıp, uygulatabileceğine kanat getirilen üç (3) adet gönüllü öğretmende karar kılınmıştır.

Aday öğretmenlerin belirlenmesinde ise, 2013-2014 eğitim öğretim yılı sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri dikkate alınmıştır. Sınıf öğretmenliği dördüncü sınıfın tüm sınıf listeleri temin edilerek (198 kişi) rastgele isimler belirlenmiş olup, belirlenen isimlerle birebir görüşme yapılarak gönüllü 11 aday öğretmen tespit edilmiştir. Tespitlerin hemen akabinde iki (2) öğrenci programa katılmaktan vaz geçtiğini belirtmiştir. Mevcut dokuz (9) öğrenciden kura yoluyla üç (3) öğrenci deney, üç (3) öğrenci plasebo, üç (3) öğrenci ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Belirlenen deney grubu öğrencileri ile toplantı yapılarak kendilerine program hakkında kısmi bilgiler verilmiş olup, programın nasıl işleyeceği ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Hem uygulama öğretmenleri hem de aday öğretmenlerin tespitleri bitirildikten sonra bizzat araştırmacı başkanlığında detaylı bir sunum hazırlanarak tanışma ve bilgilendirme toplantısı düzenlenmiştir. Çerçeve planın paylaşıldığı, müzakere ve tartışma zemininde gerçekleştirilen sunumun bitiminde, kura usulü ile uygulama öğretmenleri ile aday öğretmenler eşleştirilmiştir. Paylaşımlar, tartışmalar neticesinde çerçeve programa eklemeler ve çıkarmalar yapılarak çerçeve plana son hali verilmiştir.

Sunum esnasında etkileşimin sağlanması adına nasıl bir takip sisteminin kurulacağı katılımcılara belirtilmiştir. İşleyiş bağlamında; aday öğretmen haftada iki (2) tam gün gözlem yapacak, gözlem sonrasında uygulama öğretmeni-aday öğretmen hem dersin akabinde hem de ilgili haftanın bitiminde “bilgi paylaşım toplantısı” gerçekleştirecek. Araştırmacı, aday öğretmenlerin haftalık durumlarını, gelişimlerini görüşme adına uygulama öğretmenleri ile toplantı yapacak. Uygulama öğretmenlerinden edinilen izlenimler ile uygulamaların gerçekleşme düzeyleri ve bir sonraki hafta yapılacak etkinlikleri kapsayan toplantı ise deney grubunda yer alan üç (3) aday öğretmen ile her cuma saat 16.00’da gerçekleştirecek. Etkileşim ve takip sisteminin grafiksel görünümü aşağıda verilmiştir.



Şekil 2. Etkileşimli Görüşme Döngüsü

Uygulama öğretmeni ve aday öğretmenlerle yürütülen “Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması Etkinlikleri” programının haftalık takip çizelgesi ve çerçeve planı şu şekildedir:

Tanışma Toplantısı

- Çerçeve plan ve yapılacak çalışma hakkında bilgilendirme,
- Ders programı ve yapılacakları planlama (görüşme sisteminin belirlenmesi),
- Uygulama öğretmeni, aday öğretmen eşleşmesinin yapılması,
- Randevulaşma, iletişim olanakları tespiti, uygun zaman dilimi ve ilk randevuyu ders planına göre ayarlama (haftada iki tam gün gözlem).
- Uygulama öğretmenin ikinci dönem adına yıllık planı aday öğretmene verip adayı detaylı incelemesi adına görevlendirmesi.
- Deney-kontrol ve plasebo grubunda yer alan öğretmen adaylarına “Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” ile “Öğretmen yeterlilikleri ölçeği” nin doldurtulması.

1. Hafta yapılacak etkinlikler

- Okula vaktinde ve uygun bir kıyafetle gelme,
- Öğretmenler odasında sabah çayı,
- Sınıfa beraber gitme. Uygulama öğretmenin, aday öğretmeni tüm sınıfa “yardımcı öğretmeniniz” diye takdim edip, tanıştırması,

- Gün boyunca derslere katılma, kritik ve eleştirel bazlı notlar alma (Uygulama öğretmeninin derse ilk giriş/gelişme ve sonuç süreci, yoklama alması, sınıfa hâkimiyet ve hâkimiyet adına yapılanlar, bir önceki dersin tekrarıyla başlayıp başlamadığı, konuya nasıl geçiş yapıyor, öğrencilerin derse katılımını nasıl sağlıyor- etkileşimli ders nasıl anlatılır vs.),
- Dönem başı öğretmenler kurulu toplantısına katılma,
- Yıllık planın uygulama öğretmeninden alınıp incelenmesi (özellikle 2. dönem kısmı),
- Dönem başı zümre toplantısına katılım, örnek zümre toplantısı uygulama,
- “Sizce öğretmenlik uygulaması faydalı mıdır? Ayrıntılı olarak izah eder misiniz? Öğretmenlik uygulamaları daha verimli hale nasıl getirilebilir? Fikirlerinizi ve önerilerinizi ifade eder misiniz? Bağlamında aday öğretmenlerden alınacak görüş formu,
- Motivasyon ve dinlenme etkinliği: Yılın öğretmeni ile buluşma. (Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının motivasyon, mesleğe yönelim, tecrübe edinimi vs. adına Uşak'ta 2013 yılında yılın öğretmeni seçilip Sn. Cumhurbaşkanının 24 Kasım 2013 öğretmenler günü davetlisi olarak Çankaya köşküne çıkan öğretmenle görüşme gerçekleştirilmesi)
- Haftanın değerlendirilmesi adına yapılan toplantı ve haftanın raporunun alınması.

2. Hafta yapılacak etkinlikler

- Randevu günü gelme, gün boyu gözlem.
- Gün boyunca ders takibi yapma, notlar alma (Çocukları derse dâhil etme, etkileşim, yöntem ve teknik, motivasyonu yüksek tutma, sınıf yönetim becerileri, disiplin sınırlarının belirlenmesi, anlaşılabilirliği denetleme),

- Uygulama öğretmenin akademik başarısı iyi, orta ve düşük düzeyde olan iki öğrenci olmak üzere toplamda altı öğrenciyi belirleyip altısı ile beraber toplantı yapması ve yapılacak çalışma hakkında bilgi vermesi,
- Uygulama öğretmenin grup çalışmasına katılacak olan öğrencilerin velilerinden izin alması,
- Okulun işleyişi hakkında bilgi;
- Nöbet tutma ve gereklilik sebeplerinin izahı,
- İzin işlemleri (mazeret- sağlık- rapor vs...)
- Rehberlik birimi ile entegre olmanın gerekliliğinin izahı, rehber öğretmenle tanışma ve işleyiş hakkında bilgi edinimi.
- Haftanın değerlendirilmesi adına yapılan toplantı ve haftanın raporunun alınması.
- Motivasyon ve dinlenme etkinliği: Taare Zameen Par – Every Child is Special (Her Çocuk Özeldir) filminin beraberce seyredilmesi, yorumlanması.

3. Hafta yapılacak etkinlikler

- Randevu günü gelme,
- Gün boyunca ders takibi yapma, notlar alma,
- Uygulama öğretmeni tarafından belirlenen, ailelerinden izin alınan altı öğrenciyi grup bağlamında aday öğretmenle tanıştırma. Uygulama öğretmenin hem öğrencilere hem de aday öğretmene çalışmanın amacı hakkında bilgi vermesi,
- Okul çıkışında ilk çalışmayı yapma,
- Öğrencileri tanımaya çalışma, tanışma, aileler hakkında bilgi edinme, dersleri tek tek irdeleme, ihtiyaç analizi kapsamında eksikliklerin tespit edilip ders özelinde anlaşılmayan konuların belirlenmesi,
- Kendi başarısıyla öğrencileri özdeşleştirme -başarıya motive etme- başarıya adanma örnekleri verme,
- Evde ders çalışmaları için (kişi özeline göre) ders programı hazırlama,

- Grup çalışma günlerini ve saatlerini tespit etme,
- Uygulama öğretmeninin grup çalışmasına katılan öğrenci velilerini bir sonraki gün için toplantıya çağırması.
- Uygulama öğretmenin aday öğretmene “Öğrenci Başarısında Ailenin Rolü” konulu sunum hazırlamasını, üniversiteden ilgili uzmanlardan, mevcut literatürden yararlanmasını istemesi,
- Okulun işleyişi hakkında bilgi
- Dilekçe ve yazışma kuralları,
- Özlük hakları,
- Disiplin işlemleri,
- Öğretmen ve öğrenci kuralları, hakları vs.
- Haftanın değerlendirilmesi adına yapılan toplantı ve haftanın raporunun alınması.
- Motivasyon ve dinlenme etkinliği: TEDxReset 2011, Hacı Ormanoğlu performansının beraber seyredilmesi, yorumlanması.

4. Hafta yapılacak etkinlikler

- Randevu günü gelme,
- Gün boyunca ders takibi yapma, notlar alma,
- Grup çalışması etkinlikleri (gruba isim koyma, ders çalışma programlarını tek tek irdeleme (uygulanabilirlik açısından), kitap okumaya isteklendirme konuşmaları, kitap okuma takip çizelgesi verme),
- Grup velileri ile toplantı.
- Toplantı İçeriği:
- Uygulama öğretmeni toplantı gündemlerini genel olarak işler. Aday öğretmen genel görüşmeden sonra “Öğrenci Başarısında Ailenin Rolü - Koordinasyonun Önemi” sunumunu yapar. Sunum müzakereli olarak yapılır. Uygulama öğretmeni gerekli yerlerde konuyu toparlar.

- Aday öğretmen, genel toplantı ve sunumdan sonra ailelerle tek tek görüşür, aileyi ve öğrencinin ortamını tanımaya çalışır, ev için verilen ders programı ve kitap okuma takip çizelgesinin öneminden bahseder, iletişim olanakları belirlenir, koordinasyonun öneminden bahsedilir, yapılan uygulamalarda ailenin desteğini talep eder.
- Veli toplantısında velilere birer kâğıt verilip, şu soruya cevap vermeleri istenir: “Öğrenci başarısında öğretmenin rolü, çocuğun başarısı adına neler yapılabilir.”
- E-okul hakkında bilgi verme, sınav sonuçlarını, okunan kitapları vs. beraber girme, kullanma hakkında bilgi, ayrıca MEBBİS hakkında bilgilendirme yapma. Bu kapsamda;
 - İdareciden nasıl şifre alınır,
 - Şifreyle nasıl girilir,
 - Personel bilgileri nasıl görüntülenir,
 - Hizmet içi eğitime nasıl başvurulur, nerden takip edilir,
 - Hizmet puanı ne demek nerden takip edilebilir,
 - Ve diğerleri...
- Haftanın değerlendirilmesi adına yapılan toplantı ve haftanın raporunun alınması.
- Motivasyon ve dinlenme etkinliği: “3 İdiot” filminin beraber seyredilmesi ve yorumlanması.

5. Hafta yapılacak etkinlikler

- Randevu günü gelme.
- Gün boyunca ders takibi yapma, notlar alma.
- Okulda sınavların başlamasından dolayı grup çalışmasında yazılılara hazırlık çalışması yaptırma (yazılı çalıştırırken anlamama karşısındaki tavır, anlamama karşısında bir daha anlatma, bir daha anlatma, bir daha anlatma... örneklerle zenginleştirme, öğretmenliğin sabır mesleği boyutu, mesuliyet, konuyu kavratmada yaşanan zorluklar ve çözüm

yolları, öğrenmenin kişiye özellik boyutu), yazılılarda hedef puanlar belirleme motivasyon adına mini ödüller tespit etme.

- Ailelerden izin alıp üniversite gezisi yapma (Öğrencilere geleceklerine dokunma fırsatı sunma, grup aidiyeti bağlamında sosyal etkinlik),
- Kitap okuma sınavı hakkında bilgi verme ve kitapları dağıtma: “Sevmek, sevilmek” kitabı,
- “Sevmek, sevilmek” adlı kitap sınavı için uygulama öğretmeninin aday öğretmenden soru hazırlamasını istemesi (Kitap okuma sınavı için sorular hazırlama ve soru hazırlama zorluğu. Alt düzey ve üst düzey soruların hazırlanma şeklini öğrenme, danışma, ihtiyaç halinde yardım alma),
- Haftanın değerlendirilmesi adına yapılan toplantı ve haftanın raporunun alınması.
- Motivasyon ve dinlenme etkinliği: Rita PIERSON: “Her çocuğun bir kahramana ihtiyacı vardır” adlı TED (Technology, Entertainment, Design) TALKS konuşmasının beraberce seyredilmesi, yorumlanması.

6. Hafta yapılacak etkinlikler

- Randevu günü gelme,
- Gün boyunca ders takibi yapma, notlar alma,
- Grup çalışması ve etkinlikler (grup çalışması ve öğrencilerin başarı grafiği ve performans durumu hakkında öğrencilerle değerlendirme yapma, not alma),
- Yazılılar ve çalışma. Uygulama öğretmeni ve aday öğretmenin bir ders üzerinde görüş birliğine varması. Mutabık kalınan dersten ilk yazılıyı uygulama öğretmeni hazırlayıp uygular. Soru hazırlama ve değerlendirme mantığını anlatır. İkinci yazılıyı ise aday öğretmene görev verir. Konu başlıkları belirtilip, ikinci yazılıyı aday öğretmenin hazırlamasını ister. Aday öğretmen kendisi hazırlar, uygulama öğretmenine gösterir, onay aldıktan sonra uygular (Yazılı hazırlama,

soru seçimi, hedefe yönelik kavrama boyutlu soru sorabilme becerisi edinimi),

- Uygulama öğretmeninin, aday öğretmene sınıfın tamamına ders anlattırması. Sınıf huzurunda ilk dersin gerçekleştirilmesi. Bu dersin sonunda uygulama öğretmeni ile kritik yapma (önce küçük gruplara ders anlatırma sonrasında sınıfın tamamının idaresini verme). Burada uygulama öğretmeni, aday öğretmenden her iki ders için değişik teknik ve yöntemlerle ders anlatmasını ister. Tamamen anlatacağı ilk ders için birinci yöntem: Anlatım Yöntemi (Yöntemlerin seçiminde çift yönlü iletişimi sağlayacak yöntemler tercih edilmiştir (Demirel, 2002:193).
- Bu haftadan itibaren uygulama öğretim elemanının ve uygulama öğretmeninin izni ile haftada en az 2 kez ders anlatması.
- Haftanın değerlendirilmesi adına yapılan toplantı ve haftanın raporunun alınması.
- Motivasyon ve dinlenme etkinliği: “İki Dil Bir Bavul” filminin beraberce seyredilmesi ve yorumlanması.

7. Hafta yapılacak etkinlikler

- Randevu günü gelme,
- Gün boyunca ders takibi yapma, notlar alma,
- Grup çalışması ve etkinlikler,
- Uygulama öğretmeninin, aday öğretmene tüm sınıfa ders anlattırmasına devam etmesi. İkinci Yöntem: Eğitici Drama/Dramatizasyon Yöntemi.
- Grup çalışması kapsamında mini bir gezi tertip edilmesi (Sosyal etkinlik),
- Veli toplantısı için ailelere haber verme,
- Okul bazında yapılacak programlara hazırlık (23 Nisan vs.),
- Haftanın değerlendirilmesi adına yapılan toplantı ve haftanın raporunun alınması.

- Motivasyon ve dinlenme etkinliği: Sir Ken Robinson: Changing Education Paradigmas adlı TED TALKS konuşmasının beraberce seyredilmesi, yorumlanması.

8. Hafta yapılacak etkinlikler

- Randevu günü gelme,
- Gün boyunca ders takibi yapma, notlar alma,
- Grup çalışması ve etkinlikleri,
- Sınıfın tamamına ders anlatma (belirlenen yöntem ve tekniğe göre).
Üçüncü/Dördüncü Yöntem: Kavram Haritaları Yöntemi - Soru Cevap Yöntemi.
- Veli toplantısı ve aylık genel değerlendirme (velilerden çalışmayla ilgili görüşlerinin alınması),
- Veli toplantısında velilere birer kâğıt verme ve kendilerine şu soruyu yöneltip, cevap vermelerini isteme: Öğrenci başarısında öğretmenin rolü nedir? Çocuğun başarısı adına sizce daha farklı olarak neler yapılabilir,
- “Deyimler kitabı” kitap okuma sınavı duyurusu ve bir sonraki hafta kitap okuma sınavını uygulama. Soru sormanın mantığını kavramaktan dolayı daha rahat soru sorabilmenin inceliğini kavrama,
- Haftanın değerlendirilmesi adına yapılan toplantı ve haftanın raporunun alınması.
- Motivasyon ve dinlenme etkinliği: “Temple Grandin” Dünyanın her türlü akla ihtiyaç duyduğunu anlatan ve farklılıklara fırsatlar verilmesinin ne kadar önemli olduğunu kendi hayat hikâyesi ile işleyen filmin beraberce seyredilmesi, yorumlanması. Öğretmen adaylarına mesleki anlamda bir perspektif çizme.

9. Hafta yapılacak etkinlikler

- Randevu günü gelme,
- Gün boyunca ders takibi yapma, notlar alma,
- Grup çalışması ve etkinlikler,

- Belirlenen yöntem ve tekniğe göre tüm sınıfa ders anlatma. Beşinci Yöntem: Tartışma Yöntemi.
- Deney, kontrol ve plasebo grubuna son testlerin yapılması,
- Uygulama öğretmeninden genel değerlendirme raporunun alınması. Kendilerine şu soruların yöneltilmesi:
- Sizce böyle bir uygulama faydalı oldu mu? Önceki tecrübelerinizden hareketle izah eder misiniz?
- Öğretmenlik uygulamasını, uygulanan modeli ve bu model kapsamında yapılan tüm etkinlikleri ana hatları ile değerlendirir misiniz?
- Öğretmen adayından haftalık raporun dışında; öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerini, dokuz haftalık yapılan etkinlikler ve kendine kazandırdıkları ile ilgili genel değerlendirmesinin yazılı olarak alınması,
- “Deyimler kitabı” kitap okuma sınavının uygulanması,
- Aidiyet bağlamında sınıfla topluca fotoğraf çekirme, paylaşımında bulunma,
- Haftanın değerlendirilmesi adına yapılan toplantı ve haftanın raporunun alınması,
- Motivasyon ve dinlenme etkinliği: Black. Hayatını karanlıkta yaşamaya mahkûm sağır ve kör bir kızın, öğretmeni sayesinde hayatın abecesini öğrenmesi ve öğretmenin bakış açısı farklılığının imkânsız başarımadaki rolünü anlatan filmin beraberce seyredilmesi, yorumlanması.
- Uygulama öğretmeni ve aday öğretmenlerle kapanış yemeği ve hediye takdimi.

Çalışmaya başlamadan önce izin boyutunda ilgili kurumlarla gerekli yazışmalar gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde ilk olarak Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına araştırmanın adını, içeriğini ve kapsamını belirten bir dilekçe yazılmıştır. İlköğretim ana bilim dalı başkanlığı dilekçede yer alan izin isteğini Eğitim Bilimleri Enstitüsü’ne, enstitü öğrenci işleri daire başkanlığına, başkanlıkta gerekli onaylardan sonra hem Uşak Üniversitesi Rektörlüğüne hem de Uşak İl

Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ilgili yazıları iletmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra (Ek-1) çalışma kapsamında süreç başlatılmıştır. Ağırlıklı deseni durum çalışması (case study) olarak kurgulanan çalışmada anket, gözlem, mülakat ve doküman analizi metotları kullanılmıştır. Araştırma, 2013-2014 güz yarıyılında Uşak Üniversitesi Halil Kaya Gedik Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları, öğretmenlik uygulama dersinde görevli öğretim elemanları, Uşak il merkezindeki uygulama okullarında görevli uygulama öğretmenleri ile sürdürülmüştür. Çalışma kapsamında toplanan veriler ise;

- Öğretmen adaylarına uygulanan ölçekler,
- Öğretmen adayları, veli, uygulama öğretmeni, grup çalışmasına katılan öğrencilerden süreç içerisinde alınan değerlendirme raporları dolayısıyla da doküman analizi,
- Gözlem,
- Mülakat,
- Kayıt (kamera, fotoğraf) ile elde edilmiştir.

Çalışma boyutunda literatür taraması, ölçeklerden elde edilen bulgular, doküman analizi, gözlem, mülakat ve kayıt formları ile elde edilen veriler bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinlik ve kazanımları

Geliştirilen etkinliklerin kazanımları belirlenirken 8 üniversitenin (KÜTAHYA Dumlupınar Üniversitesi, UŞAK Uşak Üniversitesi, AFYONKARAHİSAR Kocatepe Üniversitesi, BURSA Uludağ Üniversitesi, DENİZLİ Pamukkale Üniversitesi, İZMİR Ege Üniversitesi, GAZİANTEP Zirve Üniversitesi, AYDIN Adnan Menderes Üniversitesi) öğretmenlik uygulaması dersi içerik ve kazanımları tek tek incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde tüm üniversitelerde var olan ortak kazanımlar Tablo 2'de verilmiştir. Bunlar:

Tablo 2

Üniversitelerdeki Ortak Kazanımlar Tablosu

1	Bir gün içerisinde yapılacakları belirleme.
2	Bir günlük plan hazırlayabilme.
3	Hazırladığı planı uygulayabilme.
4	Bir öğrenci için istenmeyen davranışları yönetme planı hazırlama.
5	Bu dersteki uygulamalar ile ilgili öz değerlendirme raporu doldurma.
6	Portfolyo hazırlama.
7	Her hafta bir günlük plan hazırlama- hazırlanan planı uygulama.
8	Uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi.
9	Değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması.
10	Uygulama okullarındaki öğretme-öğrenme faaliyetlerini gözleyebilme.
11	Sınıf yönetimi becerilerini gerçek sınıflarda uygulayabilme.
12	Uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak mesleğinin yeterliklerini geliştirebilme.
13	Sınıf içinde sınıf yönetimi, öğretimin planlanması ve uygulanması konusunda yeterliklerini geliştirebilme.
14	Öğretmenlik mesleğine yönelik becerileri kazanma.
15	Teorik olarak öğrendikleri bilgileri sınıf ortamında uygulayabilme.
16	Ölçme ve değerlendirme yapabilme.
17	Sınıfın fiziksel ortamını gözlemleme.
18	Sınıfın sosyal ve psikolojik ortamını gözlemleme.
19	Öğretmen ve öğrenci davranışlarını gözlemleme
20	İlgili dersin kazanımlarını belirleme.
21	İlgili dersin öğretme öğrenme sürecini belirleme.

Çalışma kapsamında bu kazanımlar temel alınmak koşuluyla yeni etkinlikler geliştirilmiştir. Geliştirilen etkinlikler ve ulaşılması hedeflenen kazanımlar ise aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 3

Geliştirilen Etkinlikler ve Ulaşılması Hedeflenen Kazanımlar / Grup Çalışması Kazanımları

Grup Çalışması Etkinliği

-
- K1 Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.
- K2 Mesleki farkındalık elde eder.
- K3 Grup çalışması etkinliklerini organize eder, süreci yönetir.
- K4 Grup çalışması kapsamında; öğrenciyi tanıma/anlama becerileri kazanır.
- K5 Grup çalışması kapsamında; birey özelinde programlama becerileri kazanır.
- K6 Grup çalışması kapsamında; mesleğe minik adımlar becerisi edinir.
- K7 Grup çalışması kapsamında; bireysel farklılıkların olabileceği gerçeğini kavrar.
- K8 Grup çalışması kapsamında; ders özelinde, bireysel farklılıklar bağlamında anlama/anlamama, kavrama/kavramama nedenlerini keşfeder, çıkarımda bulunur.
- K9 Grup çalışması kapsamında; etkili öğretmenlik becerilerini keşfeder, uygular.
- K10 Grup çalışması kapsamında; mesleğin fedakârlık, sabır, gayret ve önemlilik rolünü keşfeder, uygular.
- K11 Grup çalışması kapsamında; mesleğin inceliklerini keşfeder (sosyal etkinlik, motive etme, yönlendirme, rehberlik becerileri, minik dokunuşlar vs.).
- K12 Grup çalışması kapsamında yapılan etkinlikler neticesinde öğretmenliğe yönelik *aidiyet, motivasyon ve adanmışlık* ruhunu keşfeder.
- K13 Meslek öncesi grup yönetiminden hareketle sınıf yönetimine yönelik becerileri kazanır.
- K14 Mesleğin km. taşlarını ve bireysel öğretmenlik algısı ediniminin inşası.
-

Tablo 4

Veli Diyalogu Kazanımları

Veli Diyalogu Etkinliği

-
- K1 Veli diyalogunu etkili bir şekilde gerçekleştirerek ul sacayağı olarak adlandırılan metaforu keşfeder, etkin olarak kullanılabileceğinin kavrar.
- K2 Oğrencinin başarısında ailenin rolünün keşfeder.
- K3 Eğitim faaliyetlerinin oğrenci eksenli düzenlenmemesi gerektiğini keşfeder.
- K4 Velinin gözünde oğretmenin konumunu keşfeder.
- K5 Eğitim-oğretim faaliyetlerinde aile beklentisini keşfeder.
- K6 Aile bağlamında konuşma, toplantı, paylaşma, programlama, yönlendirme gibi kavramları keşfeder.
- K7 Mesleğin km. taşlarını ve bireysel oğretmenlik algısı ediniminin inşası.
- K8 Oğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların değiştirilmesi.
-

Tablo 5

Eğitici Film ve TED Konuşmaları Kazanımları

Eğitici Film ve Ted Konuşmaları Etkinliği

-
- K1 Mesleğin önemini fark eder.
- K2 Mesleğin oğrenci boyutunda değişim boyutunu fark eder.
- K3 Oğrenci gözünden oğretmenlik becerilerinin görünümünü keşfeder.
- K4 Oğrenci hayatında oğretmenin belirleyicilik rolünü keşfeder.
- K5 İyi oğretmen/kötü oğretmen, faydalı oğretmen/faydalı olmayan oğretmen, anlayışlı oğretmen/anlayışsız oğretmen vs. gibi kavramların içeriğini keşfeder.
- K6 Gerçek meslek öncesi yapması ve yapmaması gereken davranışların anatomisini kavrar.
- K7 Kendi oğretmenlik anlayışını inşa eder.
- K8 Etkili oğretmenlik becerilerini keşfeder.
- K9 Mesleğin fiziki olmayan yönünü keşfeder.
- K10 Yanlış tutum ve davranışların neler olup neler olmaması gerektiğini keşfeder.
- K11 Mesleğin km. taşlarını ve bireysel oğretmenlik algısı ediniminin inşası.
- K12 Haftalık seyredilen eğitim içerikli film ve TED konuşmaları vesilesiyle oğretmenlik becerilerini, oğretmenin oğrenci dünyasındaki yerini, mesleğin önemini, mesleğe kutsiyet atfetme becerilerini keşfeder, anlar, kavrar.
- K13 Oğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların değiştirilmesi.
-

Tablo 6

Zümre Etkinliği Kazanımları

Zümre Etkinliği

-
- K1 Zümrenin ne olup ne olmadığını kavrar.
- K2 Zümrenin nasıl yapıldığını kavrar.
- K3 Zümrede neler konuşulup neler konuşulmayacağını kavrar.
- K4 Zümrede nasıl karar alınacağını kavrar.
- K5 Zümrenin nasıl yürütüleceğini/sürdürüleceğini kavrar.
- K6 Zümrelerin bir dönemin/senenin mutfağı olduğunu kavrar.
- K7 Zümrelerin faydasını görmenin ötesinde ademe mahkum edilmemesi gerektiğini anlar.
- K8 Zümrelerin formaliteler sarmalından kurtarılması gerektiğini kavrar.
- K9 Mesleğin km. taşlarını ve bireysel öğretmenlik algısı ediniminin inşası.
- K10 Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların değiştirilmesi.
-

Tablo 7

Yılın Öğretmeni İle Buluşma Etkinliği Kazanımları

Yılın Öğretmeni İle Buluşma Etkinliği

-
- K1 Mesleğin önemini fark eder.
- K2 Sıradan öğretmenlik becerilerinin neler olduğunu anlar.
- K3 Sıradışı öğretmenlik becerilerinin neler olduğunu anlar.
- K4 Sıradan/sıradışı öğretmenlik becerilerinin neler olduğunu ayırt eder.
- K5 Mesleğin sıradanlığa mahkûm edilmemesi gerektiğini anlar.
- K6 Meslektaşlarından sıyrılmanın yollarını keşfeder.
- K7 Sıradışılığa götüren yolları kavrar.
- K8 Başarı-ödül dengesinin mesleki açıdan önemini kavrar.
- K9 Çevresel etmenlerin hedeflere ulaşmada belirleyici unsur olmaması gerektiğini kavrar.
- K10 Öğrenciye daha iyi nasıl yardımcı olunabileceğini kavrar.
- K11 Branşa tam anlamıyla hâkim olmanın önemini kavrar.
- K12 Mesleki gelişime ve kendini yetiştirmenin gerekliliğine inanır ve uygular.
- K13 Mesleğin km. taşlarını ve bireysel öğretmenlik algısı ediniminin inşası.
- K14 Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların değiştirilmesi.
-

Tablo 8

Farklı Yöntem ve Tekniklere Göre Ders Anlatma Etkinliği Kazanımları

Farklı Yöntem ve Tekniğe Göre Ders Anlatma Etkinliği

K1	Kuram-uygulama farklılığını keşfeder.
K2	Yöntem ve teknikleri daha yakından tanıma fırsatı bulur.
K3	Her dersin doğası gereği farklı yöntemlerle örgülenmesi gerektiğini keşfeder.
K4	Her yöntem ve tekniğin kullanım yerinin ayrı olduğunu belirler.
K5	Yöntem ve tekniklerin birbirine üstünlüklerinin olmadığını kavrar.
K6	Yöntem ve tekniklere göre ders planlayabilme becerileri edinir.
K7	Farklı yöntem ve teknikler kullanmanın dersleri daha etkin hale getirdiğini keşfeder.
K8	Öğrenciye ulaşmada farklı yollar ve yöntemlerin olduğunu keşfeder.
K9	Planlamanın gerekliliği ve dersin doğasını dikkate almanın önemini kavrar.
K10	Mesleğin km. taşlarını ve bireysel öğretmenlik algısı ediniminin inşası.
K11	Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.
K12	Farklı öğretim yöntemlerinin birbirine olan üstünlüklerini keşfeder.

Tablo 9

Yazılı Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme Etkinliği Kazanımları

Yazılı Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme Etkinliği

K1	Mesleğin km. taşlarını ve bireysel öğretmenlik algısı ediniminin inşası.
K2	Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.
K3	Ölçme ve değerlendirmede yazılı sınavın yerini belirler.
K4	Yazılı sınavı kendi başına organize eder.
K5	Yazılı sınav sorusu hazırlamanın mantığını kavrar.
K6	Soru hazırlamada bilişsel düzeylerin dikkate alınması gerektiğini anlar.
K7	Yazılı sınavı uygular.
K8	Yazılı kâğıtlarını değerlendirme ölçütlerini bilir.
K9	Yazılı kâğıtlarını belirli kriterler doğrultusunda değerlendirir.
K10	Not kriterlerine göre değerlendirme sonuçlarını puanlandırır.
K11	Değerlendirme bitiminde analiz yapabilme becerilerine sahip olur.
K12	Analiz sonuçlarına göre ders planlaması yapar.

Tablo 10

Haftalık Toplantı Yapma Etkinliği Kazanımları

Haftalık Toplantı Yapma Etkinliği

- K1 Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.
 - K2 Toplantıların yetiştiricilik rolünü keşfeder.
 - K3 Toplantıları etkili bir paylaşım yeri olarak görür.
 - K4 Toplantıların değerlendirme, çıkarsama rolünü keşfeder.
 - K5 Toplantıların başkalarının tecrübelerinden yararlanma rolünü keşfeder.
-

Tablo 11

Haftada İki Gün Ders Anlatma ve Uygulama Sürecinde Üç Kez Ders İzleme Etkinliği Kazanımları

Haftada İki Gün Ders Anlatma ve Uygulama Sürecinde Üç Kez Ders İzleme Etkinliği

- K1 Haftalık düzenli ders anlatımı ile sınıf yönetimi becerilerini edinir.
 - K2 Haftalık düzenli ders anlatımı ile öğrenciye görelilik ilkesini kavrar, anlar.
 - K3 Haftalık düzenli ders anlatımı ile branş yetkinliğinin önemini kavrar.
 - K4 Her öğretmenin ayrı bir öğretme stili vardır gerçeğinin keşfeder.
 - K5 Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.
 - K6 Konu alan bilgisi temelini inşa eder.
 - K7 Dersin giriş gelişme ve sonuç bölümleri olduğunu inşa eder.
 - K8 Etkili ders anlatım becerilerinin temelini inşa eder.
 - K9 Derse dikkat çekme, dersten kopmaları önleme, etkili ses tonu kullanma becerilerini bilir ve uygular.
 - K10 40 dakikalık bir dersi etkili başlatma, sürdürme ve bitirme becerilerini tecrübelendirir.
 - K11 Uygulama başında, ortasında ve sonunda ders anlatımı izlenir.
 - K12 Ders izleme formu doldurulur, puanlanır.
 - K13 Olumlu-olumsuz, eksik giderme temelli dönüt sağlanır.
-

Tablo 12

Haftalık Rapor Yazma Etkinliği Kazanımları

Haftalık Rapor Yazma Etkinliği

-
- K1 Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.
- K2 Rapor yazma becerileri edinir.
- K3 Rapor yazma dilini öğrenir.
- K4 Rapor yazmanın yansıtıcı düşünce gücünü keşfeder.
- K5 Raporların eğiticilik rolünü keşfeder.
-

Tablo 13

Öğrenciyi Tanıma-Anlama Etkinliği Kazanımları

Öğrenciyi Tanıma-Anlama Etkinliği

-
- K1 Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.
- K2 Öğrenciye ulaşmanın ilk adımının öğrenciyi tanımak olduğunu kavrar.
- K3 Öğrencilerin iç dünyası, duyuş, seziş, hissediş, karakter, sosyal yapı, mizaç, karakter vs. bakımından birbirine benzemeyen ayrı bireyler olduğunu anlar.
- K4 Öğrencilerin olduğu gibi kabul edilmesi gerektiği anlar.
- K5 Olaylara yaklaşımda olumlu bir perspektif geliştirmenin önemini kavrar.
- K6 Her öğrencinin birey bazında biricik ve tek olduğu, olduğu gibi kendi kalıpları içerisinde değerlendirilmesi/kabullenilmesi gerektiğini anlar.
- K7 Öğrenci gelişim ve tanıma adına genel kültür ve tecrübemizin fazlalığı oranında öğrencileri daha iyi tanıyabileceğimiz gerçeğini anlar.
- K8 Öğrenci davranışlarının alt yapısını anlamamızı sağlayacak olan fizyoloji, psikoloji, biyoloji, psiko-analiz, sosyoloji vs. gibi disiplinlerden yeterince yararlanılması gerektiğini anlar.
- K9 Öğrencilerin sergilemiş oldukları olumlu/olumsuz davranışların geçmişte yaşanan bir tecrübeye dayandığını anlar.
- K10 Öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal ve kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilir.
-

Kontrol Grubuyla Yapılan Etkinlikler

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına 2013-2014 öğretim yılı Uşak Üniveristesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilmesi gereken etkinlikler

uygulanmıştır. Çalışma kapsamında kontrol grubunun uygulamış olduğu etkinlikler şunlardır:

- Her hafta bir günlük plan hazırlama,
- Hazırlanan planın uygulanması,
- Uygulamanın ve hazırlanan planların ilgili uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve aday öğretmen tarafından değerlendirilmesi,
- Değerlendirme ve düzeltmelerden sonra planın tekrardan uygulanması,
- Portfolyo hazırlanması.

Öğretmen adaylarının dönem sonu öğretim elemanlarına teslim etmiş oldukları raporlar ve uygulama öğretmenlerinin adayları değerlendirdikleri değerlendirme formları çalışma kapsamında temin edilmiştir.

Plasebo Grubuyla Yapılan Etkinlikler

Bu araştırmada plasebo grubu oluşturulmasının temel amacı; öğretmen adaylarının geliştirilen yeni model kapsamında gerçekleştirmiş oldukları uygulamaların, etkinliklerin, etkileşimin çalışmanın değişkenlerini etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Ayrıyeten çalışma kapsamında geliştirilen modelin, deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının hem mesleğe yönelik tutum, hem mesleki yeterlilik algılarındaki değişimin *Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerinin* etkisinden kaynaklanıp kaynaklanmadığını tespit etmektir.

Bu çalışmada, plasebo grubunda yer alan öğretmen adaylarıyla her biri ortalama 45-50 dakikadan oluşan, 6 oturumluk bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Plasebo grubuyla gerçekleştirilen oturumlar, 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde, her hafta bir oturum yapılacak şekilde planlanmış ve uygulanmıştır. Gerçekleştirilen tüm oturumlar bizzat araştırmacının başkanlığında, Uşak Üniversitesi Halil Kaya Gedik Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü öğretim üyelerinden gerekli yardımlar alınarak sürdürülmüştür. Aşağıda plasebo grubunda yer alan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen ve 6 oturumdan oluşan uygulamalar kısaca verilmiştir:

1. Oturum

Birinci oturumda araştırmacı ve öğretmen adayları birbirleriyle tanışmış olup, genel anlamda yapılacak oturumlarda ne tür etkinlikler gerçekleştirileceğinden söz edilmiştir. Ayriyeten grup içerisinde ve sure boyunca uyulacak kurallardan, oturumlara devam/devamsızlık ve gerçekleştirilecek uygulamaların grup gizliliği içerisinde kalması gibi konularda öğretmen adaylarıyla ortak dil oluşturulmuştur. Araştırmacı, öğretmen adaylarına sonraki oturumlarda yapılacak etkinliklere ilişkin bir liste vererek, diğer oturum tarihinde mutabık kalınarak öğretmen adaylarıyla vedalaşılmıştır.

2. Oturum

Bu oturumda, öğretmen adaylarının etkili ve verimli ders çalışma bilincine ulaşması, çalışmanın gündelik hayata bakan pratik yollarının öğrenilmesi ve bu konuda genellikle karşılaşılan problemlerin belirlenip çözüm yollarının irdelenmesi, adaylara rehberlik edilmesi amaçlanmıştır. Grup başkanı, bu konuları içeren yaşanmış bir hayat hikyesini anlattıktan sonra öğretmen adaylarıyla bu hikyeyi müzakereli bir şekilde yorumlamıştır. Ayrıca verimli ders çalışma yollarının birçok alternatifinin olduğu, belli bir kalıba indirgemenin mümkün olmadığı üzerinde durulmuştur. Konuyla ilintili olarak, çalışma ortamının organize edilmesi, çevresel şartların çalışmayı planlamaya olan etkisi, kendini verememe ve odaklanamama problemine yönelik öğretmen adaylarıyla tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Oturumun bitiminde, grup başkanı konuyu özetlemiş olup haftaya görüşmek üzere vedalaşılmıştır.

3. Oturum

Bu oturumda, “her bireyin aslında özel olduğu, bireysel farklılıkların eğitimde dikkate alınması gerektiği ve aslında başarısız insanın olmadığı dolayısıyla her bireyin kendi potansiyeli oranında bir şeyler yapabileceği” temalı “Her ocuk özeldir” filmi izletilmiş ve izlenen filmle ilgili öğretmen adaylarıyla fikir alış-verişinde bulunulmuştur. Grup lideri oturumun sonunda oturumun özetini yaparak, haftaya buluşmak üzere üyelerle vedalaşılmıştır.

4. Oturum

Bu oturumda genel olarak zaman yönetimi üzerinde durulmuştur. Zaman kavramının ne olduğu, zamanın muhtevası, zamanın bizler için değeri, hayatın yoğunluğu içerisinde neye ne kadar değer vermemiz gerektiği konuları tek tek ele alınmıştır. Başkan, öğretmen adaylarıyla zamanı kullanmadaki cömertliğimiz ve bu konudaki eksikliklerimizle ilgili olarak bir tartışma ortamı oluşturmuştur. Yapılan beyin fırtınası sonucunda zamanı verimli kullanmayı engelleyen yanlış alışkanlıklarımızla ilgili bilgiler verilmiş ve zaman yönetiminin yararları üzerinde durulmuştur. Grup başkanı gerçekleştirilen oturumun sonunda konuyu özetlemiş ve bir sonraki oturumda buluşmak üzere öğretmen adaylarıyla vedalaşmıştır.

5. Oturum

Bu oturumda genel olarak “Gelecek-Kariyer Planlama ve KPSS Kaygısı” konuları üzerinde durulmuştur. Grup başkanı, öğretmen adaylarına boş bir kâğıt vermiş ve gelecek planlarını yazmalarını istemiştir. Belli bir zaman diliminde yazma işlemi tamamlandıktan sonra sırayla okumaları istenmiştir. Tüm okumalarda ortak noktanın KPSS sonuçlarına göre şekillendiği görülmüştür. Bunun üzerine KPSS’ nin ve dolayısıyla sınav stresinin azaltılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine öğretmen adaylarıyla, bu aşamaya gelinceye kadar birçok sınav atlattıkları, bundan sonraki hayatlarında da KPSS’ nin bir son olmayıp aslında bu engeline aşılabileceği, aşılamadığı takdirde başka sınavların (ALES, KPDS vs.) da varlığı üzerinde durulmuştur. Gelecek planlarını sadece bir sınava hapsedmenin darlık olacağı, alternatif planların var olması gerektiği ve bunun neler olabileceği üzerinde tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, uzun vadeli ve alternatifli bir plan yapmanın önemini belirten bir bilgilendirme yapılmıştır. Oturum başkanı, konuyu genel olarak toparlamış ve bir sonraki oturumda buluşmak üzere öğretmen adaylarıyla vedalaşmıştır.

6. Oturum

Bu oturumda öğretmen adaylarının genel isteği üzerine belirli bir konudan ziyade sohbet ortamı oluşturulmuştur. Grup başkanı kendi hayat tecrübelerinden bahsetmiş, bu noktadan çıkarımla öğretmen adayları ise lisans boyunca karşılaştıkları ekonomik, sosyal, psikolojik ve arkadaş boyutlu problemlerini anlatmışlardır. Oturumun sonunda grup başkanı, öğretmen adaylarına tüm

oturumlara düzenli katılımlarından dolayı teşekkür etmiş ve iyi dilek temennilerinden sonra vedalaşmıştır.

Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Nitel çalışmalarda genele ait saptamaların yanında daha dar kapsamda olguların “neden” ve “nasıl” larının tespit edilmesi de önem arz etmektedir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için ise veri toplama kaynaklarının çeşitliliği ve amaca yöneliklik bağlamında belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu (etkinliklerin ve veri toplama kaynaklarının fazlalığı göz önüne alınarak), 2013-2014 eğitim öğretim yılı, Uşak Üniversitesi Halil Kaya Gedik Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarından gönüllü ve istekli beş bayan, dört erkek olmak üzere toplamda dokuz (9) sınıf öğretmeni adayı, Uşak ili merkezindeki uygulama okullarında öğretmenlik uygulama programında görevli gönüllü ve istekli üç (3) uygulama öğretmeni ve ilgili uygulama öğretim elemanları (2 kişi) oluşturmaktadır.

Araştırmada, öğretmen adayları kura yöntemi kullanılarak seçkisiz olarak üç gruba atanmıştır. Gruba atamaların akabinde tekrar kura yöntemi ile deney grubu, kontrol grubu ve plasebo grupları belirlenmiştir. Bu aşamalardan sonra deney, kontrol ve plasebo gruplarında 3'er öğretmen adayı olacak şekilde son düzenleme yapılmıştır.

Uygulama öğretmenlerinin belirlenmesi sürecinde ise; öncelikle 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Uşak il merkezi uygulama okullarında, sınıf öğretmenliği uygulamalarında görevli uygulama öğretmenlerinin listesine ulaşılmıştır. Listeden mezuniyeti sınıf öğretmenliği bölümü olan öğretmenler ayrılmıştır. Ayrılan listeden kura yöntemi ile 21 uygulama öğretmeni belirlenmiştir. Akabinde belirlenen uygulama öğretmenlerinden randevu alınarak bizzat okullarına gidilmiş ve bire bir görüşmelerle program ve yapılacak uygulamalar hakkında kısmi bilgiler verilmiştir. Bu görüşmelerin sonucunda uygulama ve etkinliklere katılmaya gönüllü ve istekli 3 uygulama öğretmeni belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları ile uygulama öğretmenlerinin eşleştirilmesi ise tanışma ve bilgilendirme toplantısının akabinde yine kura yöntemi ile tespit edilmiştir.

Uygulama etkinliklerine başlamadan bir hafta önce deney ve plasebo grubuyla ayrı ayrı toplantı gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu toplantılarda öğretmen adaylarına çalışmanın kapsamı, yapılacak etkinliklerin içeriği, uygulama süreci ve dikkat edilmesi gereken konular, kurallar hakkında yeterli bilgiler aktarılmıştır.

Araştırmaya katılan deney grubu, plasebo grubu ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının nitelikleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 14

Deney Grubu, Plasebo Grubu ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Nitelikleri

Deney Grubu			
No	Bölüm-Sınıf	Cinsiyet	Yaş
1	Sınıf Öğretmenliği-4. Sınıf	Bayan	20
2	Sınıf Öğretmenliği-4. Sınıf	Erkek	21
3	Sınıf Öğretmenliği-4. Sınıf	Erkek	20
Plasebo Grubu			
No	Bölüm-Sınıf	Cinsiyet	Yaş
1	Sınıf Öğretmenliği-4. Sınıf	Bayan	20
2	Sınıf Öğretmenliği-4. Sınıf	Bayan	20
3	Sınıf Öğretmenliği-4. Sınıf	Erkek	21
Kontrol Grubu			
No	Bölüm-Sınıf	Cinsiyet	Yaş
1	Sınıf Öğretmenliği-4. Sınıf	Bayan	21
2	Sınıf Öğretmenliği-4. Sınıf	Erkek	21
3	Sınıf Öğretmenliği-4. Sınıf	Bayan	20

Araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinin nitelikleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 15

Araştırmaya Katılan Uygulama Öğretmenlerinin Nitelikleri

Deney Grubu Uygulama Öğretmenleri						
No	Cinsiyet	Branş	Mezuniyet Yılı	Mesleki Deneyim	Statü	Yaş
1	Bayan	Sınıf Öğretmenliği	1999	14	Uzmanlık Yok	36
2	Bayan	Sınıf Öğretmenliği	1998	15	Uzmanlık Yok	37
3	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	2000	14	Uzmanlık Yok	34
Kontrol Grubu Uygulama Öğretmenleri						
No	Cinsiyet	Branş	Mezuniyet Yılı	Mesleki Deneyim	Statü	Yaş
1	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	1996	18	Uzman	39
2	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	2002	12	Yüksek Lisans	32
3	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	1998	16	Uzmanlık Yok	34
Plasebo Grubu Uygulama Öğretmenleri						
No	Cinsiyet	Branş	Mezuniyet Yılı	Mesleki Deneyim	Statü	Yaş
1	Bayan	Sınıf Öğretmenliği	1995	19	Uzmanlık Yok	40
2	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	1992	22	Uzman	43
3	Bayan	Sınıf Öğretmenliği	1990	24	Uzman	46

Verilerin Toplanması ve Takvim

Veri toplama 2014 Ocak ile Haziran 2014 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Bu tarihlere uygulama öğretmeni ve aday öğretmenlerin tespit edilme süreci dâhil edilmemiştir. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarıyla uygulama sürecinde her hafta cuma günleri, uygulama öğretmenleriyle her hafta perşembe günleri, plasebo grubuyla ise her hafta salı günleri düzenli görüşme yapılmıştır. İhtiyaç halinde her birimle telefon görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarından haftalık raporlar, ders anlatım video kaydı, grup etkinlikleri fotoğraf kaydı, mülakatlar ve yazılı değerlendirmeler; uygulama öğretmeninden süreç sonunda değerlendirme raporu; grup çalışmasına katılan öğrenci ve velilerden değerlendirme raporları alınmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin takip çizelgesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 16

Veri Toplama Kaynakları

Veri Toplama Kaynakları	Deneysel Grubu	Plasebo Grubu	Kontrol Grubu	Uygulama Öğretmeni	Uygulama Öğretim Elemanı	Grup Öğrencileri	Öğrenci Velileri
Mesleğe yönelik tutum ön test	X	X	X				
Öğretmen Yeterliliği ön test	X	X	X				
Zümre değerlendirme raporu	X						
Sizce <i>Öğretmenlik Uygulaması</i> faydalı mıdır? Değerlendirir misiniz?	X	X	X				
Dönem sonu verilen rapor	X	X	X				
Birinci hafta raporu	X						
İkinci hafta raporu	X						
Üçüncü hafta raporu	X						
Grup çalışması, ev programı verme	X						
Sunum ve değerlendirme	X						
Dördüncü hafta raporu	X						
Veli toplantısı-1	X						
Öğrenci başarısında öğretmenin rolü nedir? (Veli Görüşü)	X						X
Beşinci hafta raporu	X						
Mini gezi (Üniversite Gezisi)	X						
Yazılı sorusu hazırlama ve uygulama	X						
Altıncı hafta raporu	X						
Anlatım yöntemiyle ders anlatma	X						
Yedinci hafta raporu	X						
Dramatizasyon yöntemiyle ile ders anlatma	X						
Sekizinci hafta raporu	X						
Kavram haritaları-soru cevap yöntemi ile ders	X						
Veli toplantısı-2	X						
Dokuzuncu hafta raporu	X						
Yılın öğretmeni- tecrübe paylaşım toplantısı	X						
Tartışma yöntemi ile ders	X						
Mesleğe yönelik tutum son test	X	X	X				
Yeterlilik son test	X	X	X				
Genel değerlendirme raporu	X		X	X	X		X
Ders gözlem değerlendirme formu				X	X		
Hazırlanan ders takip formu, yazılılar, ev programı.	X						
Öğrenci başarısında öğretmenin rolü (Grup Öğrencileri)						X	
Grup çalışmasını ve aday değerlendirme raporu						X	

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında veri toplama, hem nicel hem de nitel yaklaşımlar yoluyla gerçekleştirilmiştir. *Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerinin* öğretmen adayları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ön-test, son-test ve izleme ölçümleri yapılmıştır. Aynı zamanda çalışmanın nicel boyutunu oluşturan bu bölümde öğretmen adaylarına “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeklerin kullanımı için ölçek geliştiricilerden gerekli izinler telefon görüşmesi yoluyla alınmıştır. Nitel veriler ise deneysel sürecin başından sonuna kadar deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının çalışma kapsamında tuttıkları raporlar, uygulama öğretmenin çalışmayla ve süreçle ilgili görüşlerinin yer aldığı değerlendirme formu, grup çalışmasına katılan öğrencilerin ve velilerinin süreci ve aday öğretmeni değerlendirdikleri formlardan elde edilmiştir.

Çalışma kapsamında kullanılan nicel ve nitel ölçme araçları aşağıda detaylı bir şekilde tanıtılmıştır.

Nicel veri toplama araçları

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği

Aday öğretmenlerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerindeki öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla beşli likert tipi 34 maddeden oluşan, Eğitim Fakültesinde 500 öğretmen adayına uygulanan ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” kullanılmıştır (Ek-2). Üstüner (2006) tarafından geliştirilen beşli likert tipi ölçek, 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.91; Barlett testi 7835,194 ($p < .0001$) olarak bulunmuştur. Ölçek tek boyutlu bir ölçektir. Faktör analiz sonucunda faktör yükleri .74 ile .41 arasında değişen ve faktörün toplam varyansın %30'unu açıkladığı görülmektedir. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nde yer alan 34 maddenin toplam puanla olan korelasyon değerleri .75 ile .43 arasında değişmektedir. Bu sonuç ölçekte yer alan maddelerin benzer davranışları örneklediğini göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .72 bulunmuştur. Ölçeğin geneline yönelik yapılan güvenilirlik çalışması neticesinde hesaplanan iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha)

değeri $\alpha=0.93$ olarak bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin 24 tanesi olumlu (1, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31), 10 tanesi olumsuz (2, 5, 6, 7, 8, 15, 20, 21, 30, 32) ifadeleri içermektedir. Ölçme aracı 5= Tamamen katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum, 1= Hiç Katılmıyorum olarak puanlanmıştır. Olumsuz ifadeler ise, 5= Kesinlikle Katılmıyorum, 4= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılıyorum, 1= Kesinlikle Katılıyorum şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34 iken, en yüksek puan ise 170'dir.

Öğretmen yeterlilikleri ölçeği

Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen yeterliliklerini belirleme amacıyla Davran (2006) tarafından yüksek lisans tezi için geliştirilen, geçerlik ve güvenirliği sağlanmış “Öğretmen Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır (Ek-3). Davran (2006) tarafından geliştirilen ölçek 55 maddeden oluşmakta olup, *Alan Bilgisi, Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme, Öğrenci Kişilik Hizmetleri (Rehberlik), Kişisel ve Mesleki Özellikler* boyutu olmak üzere 4 yeterlik alanından oluşmaktadır.

Araştırmada, Davran (2006) tarafından geliştirilen 55 madde ve 4 boyuttan oluşan ölçeğe çalışmanın amacına uygun olarak 17 soru daha ilave edilerek toplam 72 maddeden oluşan yeni bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler oluşturulurken ilgili literatür taraması yapılmış olup, bu kapsamda doktora ve yüksek lisans tezleri, alana yönelik kitaplar, makaleler incelenmiş, MEB'in geliştirmiş olduğu genel ve sınıf öğretmenliği özel alan yeterlilikleri tek tek değerlendirmeye alınmıştır. Konu ile ilgili alanyazın ve bunların veri toplama araçları incelenerek maddeler bu doğrultuda yazılmıştır. Yeterlilik ölçeğinin geçerliliğini belirleme adına kapsam ve yapı geçerliliği çalışmaları yapılmıştır. Geliştirilen ölçekteki maddelerin istenen amaç doğrultusunda davranışları, yeterlilikleri ne derece ölçtüğünü belirleme adına kapsam geçerliliğine bakılarak karar verilmiştir. Kapsam geçerliliği genelde alan uzmanlarının değerlendirme ve fikirleri doğrultusunda şekillendirilmektedir (Balcı, 2007). Hazırlanan taslak ölçek maddelerinin kapsam geçerliliğini belirleme adına eğitim bilimleri doktoralı dört öğretim üyesinin; görünüm geçerliliğini belirleme adına (dilbilgisi kuralları ve anlaşılabilirlik yönünden) ise Türkçe eğitimi doktoralı iki öğretim üyesinin görüşleri

alınmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen dönütlere göre bazı cümleler yeniden düzenlenirken, bazı cümlelerin yapısı tamamen değiştirilmiştir.

Geçerli verilerin toplanabilmesi için evrenden alınan örneklem büyüklüğünün madde sayısının birkaç katı büyüklüğünde olması gerekmektedir (Balcı, 2007). Bu bağlamda 72 maddelik ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapabilmek amacıyla taslak ölçek Uşak Üniversitesi ve Dumlupınar Üniversitesi sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerinden 450 kişiye uygulanmıştır. Taslak ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Yapı geçerliği, uygulanan testle ölçülmek istenen davranışın ortaya konulabilme derecesidir. Bir ölçeğin yapı geçerliliğine sahip olup olmadığının tespit edilebilmesi, ölçeğin tüm maddelerinin aynı davranışı ölçüp ölçmemesine bağlıdır (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanabilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek boyutlandırılması amacıyla yapılmıştır. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Testi (Bartlett's Test of Sphericity) ile incelenmiştir.

Yapılan geçerlik çalışmalarının sonucunda geçerliği düşük olan 4 madde elenerek ölçek 68 maddeye indirilmiştir. Ölçek son haliyle dört alt boyuttan oluşmaktadır. *Alan bilgisi* (7 madde), *öğrenci kişilik hizmetleri (rehberlik)* (7 madde), *kişisel ve mesleki özellikler* (13 madde), *öğretme-öğrenme sürecini yönetme* (41 madde). Öğretme-öğrenme sürecini yönetme boyutu ise kendi içerisinde *plan yapma ve ders hazırlığı* (7 madde), *öğretim yöntemlerinden yararlanma* (6 madde), *iletişim kurma* (7 madde), *sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkiler* (15 madde), *değerlendirme ve kayıt tutma* (6 madde) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçekte yer alan maddelerin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .935 ve Bartlett Testi Değeri ($\chi^2 = 2623,223$; $p = .00$) anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı ise $\alpha = .93$ olarak tespit edilmiştir. ÖYÖ'de birinci faktör toplam varyansın % 21.45'ini, ikinci faktör % 9.40'ını, üçüncü faktör toplam varyansın % 8.66'sını, dördüncü faktör % 7.84'ünü, beşinci faktör % 6.84'ünü ve ölçeğin tamamı toplam varyansın % 54.20'sini açıklamaktadır. Ölçekte yer alan soruların yeterlik düzeyleri "Çok Yetersiz", "Yetersiz", "Kısmen

Yeterli”, “Yeterli” ve “Çok Yeterli” olarak derecelendirilerek çalışmaya katılanların görüşlerini bu derecelendirme doğrultusunda belirtmeleri istenmiştir. Soruların yeterlik düzeyleri “Çok Yetersiz” 1, “Yetersiz” 2, “Kısmen Yeterli” 3, “Yeterli” 4, ve “Çok Yeterli” 5 rakamları ile kodlanmıştır.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 68, en yüksek puan ise 340’dır. Ölçekten alınacak puanların yüksek olması, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yerine getirebilmede gerekli olan yeterliliklere yeterince sahip olduğu, puanların düşük olması ise mesleki yeterliliklere daha az düzeyde sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Nitel veri toplama araçları

Nitel araştırma yaklaşımlarında iç geçerlilik önemli olduğundan dolayı veriler *çeşitleme* yöntemi ile toplanmıştır. Çeşitleme (üçgenleme, saç ayağı) farklı veri toplama kaynakları, veri toplama ve analiz metotları kullanılarak çalışma bulgularının ve sonuçlarının inandırıcılığının artırılmasına; bulunan sonuçların da geçerlik ve genellenebilirliğin sağlanmasına yardımcı olmasından dolayı tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 94). Çeşitleme yönteminin kullanım modelleri değişik özellikler gösterebilmektedir. Bunlar yöntemsel çeşitleme, araştırmacı çeşitlemesi, kuramsal çeşitleme ve veri çeşitlemesi olmak üzere dört başlık altında incelenmektedir (Patton, 2002). Nitel araştırmalarda odak nokta insan ve insan davranışları olmasından dolayı, bu davranışları anlamaya, belirlemeye çalışan araştırmalarda birden çok veri kaynağı kullanılmak gerekmektedir (Cohen & Manion, 1992; Ekiz, 2003). Çeşitleme ise; doküman analizi, gözlem, video ve fotoğraf kayıtları, mülakat, açık uçlu sorular ve röportaj gibi veri toplama kaynaklarını içermektedir.

Bu çalışmada nitel veri toplama kaynakları olarak doküman analizi, odak grup görüşmesi, görüşme, ders gözlem tespit formu, gözlem ve etkinlik/ders raporları, video kayıtları kullanılmıştır.

Doküman, rapor ve doküman analizi

Elde edilen belge ve kayıtların derinlemesine incelenilerek veri elde edilmesine doküman analizi denilmektedir. Doküman analizinin en önemli özelliği araştırmacı ile dokümanlar arasında sağlıklı bir iletişimin

kurulabilmesidir. İlgili dokümanlarda bahsedilenlerle araştırmacının onlardan ne anladığı arasındaki farklılık ne kadar minimuma indirilebilirse işte iletişim o denli gerçekleştirilmiş olur. Doküman analizi, “içerik analizi” ve “genel tarama” olmak üzere iki şekilde yapılır. Genel tarama akademik anlamda yapılan tüm çalışmalarda uygulanan “literatür taraması” veya “alanyazın taraması” şeklinde ifade edilebilir. İçerik analizi ise, belge, rapor, kitap veya bir metnin yapılan çalışmayla ilgili olan kısımlarının nicel olarak tematik anlamda tespit edilmesi eylemidir. Elde edilen veriler belli kriterlere göre sayısallaştırılarak derinlemesine incelemeye tabi tutulur (Karasar, 2011). Doküman analizi yönteminin çalışmaya yeterince faydalı olması, ancak çalışma için gerekli tüm raporların eksiksiz olarak temin edilmesiyle söz konusu olabilir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarının araştırmacıya haftalık olarak teslim ettikleri raporlar, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının dönem sonunda öğretim üyelerine teslim ettikleri raporlar, deney ve kontrol grubunda yer alan adayların uygulama başlamadan dönem başında “Öğretmenlik Uygulaması hakkındaki düşünceleri” ile uygulama bitiminde yazmış oldukları “Öğretmenlik Uygulaması değerlendirme raporu”, uygulama öğretmeninden uygulama bitiminde sürecin ve programın değerlendirmesi istenilen değerlendirme raporu, öğrenci velilerinden birinci veli toplantısında istenilen “öğrenci başarısında öğretmenin rolü nedir?” ile ikinci veli toplantısında “aday öğretmeni ve yapılan grup çalışmasını değerlendirir misiniz?” sorularına verilen cevapların yer aldığı değerlendirme formu, grup çalışmasına katılan öğrencilerden uygulama bitiminde alınan “grup çalışması etkinliklerini ve öğretmen adayını değerlendirir misiniz?” sorularına verilen cevapların yer aldığı değerlendirme formu çalışma kapsamında elde edilen dokümanları ifade etmektedir. Alınan yazılı dokümanlar ihtiyaç duyulan durumlarda aynen alıntı yapılarak veya yazılı dokümana atıfta bulunarak analizi ve yorumları yapılmıştır.

Odak grup görüşmesi

Odak grup görüşmesi, özellikle son yıllarda nitel durum çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Sosyal bilimler alanında daha çok anketler ve birebir görüşmelerle birlikte kullanılıyor olsa da, derinlemesine bilgi elde etme anlamında en sistemli veri toplama yöntemlerinden biri olduğu söylenebilir (Kitzinger, 1995). Belli sayıda bir grupta gerçekleştirilen odak grup

görüşmelerinin amacı, tespit edilen, araştırılan bir konu hakkında grup bireylerinin eğilim ve yönelimlerine, hayat tecrübelerine, bakış açlarına, duygu ve düşüncelerine, ilgi ve algılarına, tutum ve alışkanlıklarına dair ayrıntılı ve birden çok boyutlu nitel bilgi edinebilmektir (Stewart ve Shamdasani, 1990; Kitzinger, 1994; Krueger, 1994; Bowling, 2002).

Bu bağlamda uygulama öğretmenleriyle ve deney grubunda yer alan öğretmen adaylarıyla gidişatın değerlendirilmesi, eksiklik ve güzellikler, neredeyiz bağlamında her hafta odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Uygulama öğretmenleriyle yapılan toplantılar uygulama öğretmenin okulunda, öğretmen adayının ilgili haftadaki gözlem ve uygulamalarının bitiminde şu kapsamda gerçekleştirilmiştir;

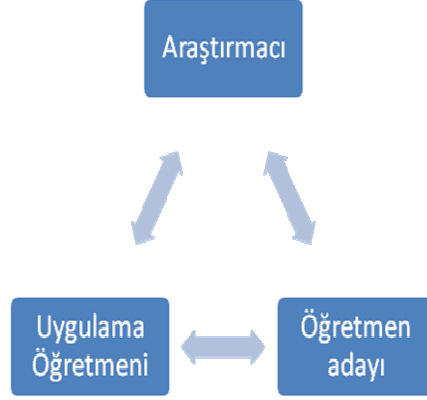
- İlgili haftanın genel değerlendirilmesi,
- Hafta yapılacak hedeflerin gerçekleşme durumları,
- Öğretmen adayının durumu, performansı,
- Gelecek hafta yapılacak görevlerin hatırlatılması,
- Bir sonraki hafta yapılacak etkinliklerin yazılı listesinin verilmesi.

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarıyla her hafta Cuma günleri odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu toplantılarda;

- Öncelikle ilgili haftanın genel bir değerlendirmesi,
- Hedeflerin gerçekleştirilme durumları,
- Okulda yaşanan iyi/kötü olaylar,
- Aşılması gereken olumsuzlukların varlığının irdelenmesi.

Gibi genel konular konuşulduktan sonra her bir aday öğretmenle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu birebir görüşmelerde uygulama öğretmeninden alınan dönütler, uyarılar, ikazlar, dikkat edilmesi gereken durumlar, performans grafikleri, uygulamadaki güzellikler veya aksayan yönler, tebrikler ve takdirler birey özelinde belirtilmiştir. Birey bazında görüşmeler tamamlandıktan sonra bir sonraki haftanın hedefleri, uygulama etkinlikleri, yapılması gerekenler üzerinde

durulmuş olup öğretmen adaylarına yazılı bir şekilde her hafta uygulama planı verilmiştir. Yapılan bu görüşmelerin dönüşüm çemberi şu şekilde sembolize edilebilir:



Şekil 3. Odak grup görüşmesi genel akışı

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen ve etkinliklerin etkililiğinin belirlenmesinde önemli bir yere konuma sahip olan haftalık görüşmelerde şu hassasiyetlere dikkat edilmiştir:

- Görüşmelerde bilgi verme, açıklama, performans değerlendirme, tartışma, beyin fırtınası gibi birçok yöntem kullanılmıştır.
- Görüşmelere öncelikle bir sohbet havasında, öğretmen adaylarını dinleyerek, hal ve hatırlarını sorarak, onların söylemek istediklerini dikkatlice dinleyerek başlanılmıştır.
- İlerleyen süreçte her görüşme başlangıcında, öncelikle bir önceki haftanın uygulama hedefleri ve bireysel anlamda yapılması gerekenlerin ve alınan kararların hatırlatılmasına özen gösterilmiştir.
- Uygulama öğretmenlerinden elde edilen dönütlerin kişi özelinde toplantının bir bölümünde birebir ortamda aktarılmasına dikkat edilmiştir.
- Ön fasıl bitirildikten sonra o gün neler konuşulacağı araştırmacı tarafından belli başlıklar halinde kısaca özetlenmiştir.

- O hafta yapılan güzellikler ön plana çıkarılacak, eksiklikler ise ğretmen adaylarını kırmadan düzgün bir üslupla, konuyu umuma mal ederekten izah edilmiştir.
- Genel değerlendirmeler yapılıp, ilgili konular tartışıldıktan sonra ğretmen adaylarından ilgili haftanın raporu alınmıştır.

Her görüşmenin sonunda grup üyeleriyle birebir toplantı gerçekleştirilmiştir. Tüm bu aşamalar bitirildikten sonra bir sonraki haftanın uygulama etkinlikleri ğretmen adaylarına hem sözlü izah edilmiş hem de yazılı olarak doküman boyutunda verilmiştir.

Görüşme

Görüşme, sözel becerilerle iletişime geçerek veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir. Görüşmeler genellikle yüz yüze yapılırsa da, bunların dışında teknolojik araçlar veya telefon ile de gerçekleştirilebilir. Görüşme yapmanın temel amacı bireylerle işbirliği sağlayıp amaca yönelik bilgiler elde etmek, veri toplamaktır. Görüşme, bireylerin, araştırılan konu hakkındaki görüş, düşünce, beklenti, tutum ve davranışlarının öğrenilmesinde belki de en kestirme yoldur. Çoğu birey düşüncelerini yazılı anlatmak yerine sözlü anlatmayı tercih etmektedir. Bunun sebebi ise bağlam noktasında duygularını sözel becerilerle daha rahat aktarılabilmesidir. İşte bu noktada araştırmacının hiçbir noktayı kaçırmayıp tam olarak derinlemesine bilgi elde etmesinde görüşme tekniği ön plana çıkmaktadır (Karasar, 2011).

Çalışma kapsamında önemli faktörlerden biri olan (aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini içselleştirmesi adına kurgulanan) grup çalışması etkinliklerinin değerlendirilmesinde en önemli veri kaynaklarından biri çalışmaya katılan öğrenciler, diğeri ise bu öğrencilerin velileridir. Grup alışması neticesinde hem grup çalışmasının değerlendirilmesi hem de ğretmen adayının değerlendirilmesinde grup çalışmasına katılan öğrencilerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca grup çalışmasına katılan ğrenci velilerinin yapılan etkinlikler, grup çalışması, ğretmen adayının performansının değerlendirilmesi noktasında da velilerle birebir görüşmeler yapılmıştır.

Görüşme esnasında önemli kısımların kaydedilmesi görüşme sonrasında not tutma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Tutulan görüşme notlarının analizinde ise, çalışma konusuyla ilgili olduğu tespit edilen kısımlar olduğu gibi, yorum yapmadan aktarılmıştır. Zira Merriam (1988)' in da belirttiği gibi bu şekil bir aktarım tarzı okuyucunun önyargılardan arınmış bir şekilde verileri değerlendirmesine imkân sağlayabilir.

Ders gözlem tespit formu

Gözlem, belli bir olay, kişi, durum, nesne, olgu veya kavramla ilgili bilgi toplayabilmek için çerçevesi sınırlandırılmış bir hedefe yönelik bakış, takip, görme eylemidir. Gözlem metodunun en önemli özelliği gözlenen birey, olay veya durumun kendi tabii ortamında bulunmasıdır. Zira böyle bir ön şartın hazırlanması davranışların objektif olarak gözlemlenmesini sağlar. Çalışma odak noktasının insan olduğu durumlarda, veri toplama aşamasında bireylerin “olduğu gibi” değil de “olunması gerektiği” gibi davranma eğiliminde oldukları bilinen bir gerçektir. Gözlem esnasında doğal ortamın korunması ve hiçbir ayrıntının atlanmaması çok önemlidir. Gözlem sürecinde hiçbir ayrıntının atlanmaması adına, gözlem yapan kişinin belli aralıklarla, araştırma öncesinde oluşturduğu, gözlem kılavuzuna bakması daha anlamlı olabilir.

Araştırmalarda, açıklamakta zorluk çekilen durumlarda ve yapılan çalışmanın güvenilirliğini arttırmada gözlem yöntemi etkili olmaktadır (Maynard, ve Furlong, 1993). Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından hangi davranışların gözlenmesi gerektiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda gözlem esnasında belli davranışların tespitinde ve gözlem bitiminde belirlenen davranışların değerlendirilebilmesinde gözlem formu kullanılmaktadır. Flanders' in geliştirdiği gözlem formu kalıbı sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Formda belirlenen davranışların kullanılma veya kullanılmama durumuna göre işaretlenmesi ile nicel veriler elde edilir (Çepni, 2001). Her bir araştırmacı gözlem öncesinde kendi konusuna uygun olarak kendi gözlem formunu oluşturmalıdır.

Bu çalışma kapsamında özellikle öğretmen adaylarının grup çalışmasında belli bir yetkinlik ve olgunluk kazanmaları akabinde tüm sınıfa ders anlatmaya başladıkları haftadan itibaren (öğretmenlikte en çok kullanıldığı tespit edilen ders anlatma yöntemlerine göre işlediği dersler) tüm ders anlatımları, bizzat

araştırmacı tarafından geliştirilen ders gözlem tespit formu uygulama öğretmenleri ve iki öğretim üyesi tarafından doldurulmuş, puanlanmıştır. Ders gözlemleri uygulamanın başlangıcı, ortası ve sonunda gerçekleştirilmiştir. İki öğretim üyesi ve uygulama öğretmeninin (toplamda üç farklı bakış açısı) verdiği puanların ortalaması adayların performansı olarak değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında oluşturulan Ders gözlem tespit formu aşağıda ayrıntılı olarak tanıtılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerini gözlemek, belirlemek amacıyla öncelikle gözlem formu madde havuzu hazırlanmıştır. Gözlem formu maddelerinin hazırlanması aşamasında ilk olarak, literatürden pedagojik alan bilgilerinin belirlenmesi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Ayrıca doktora tezini pedagojik alan bilgilerinin belirlenmesi üzerine yapan, bu alanda çalışmaları, yayınları bulunan doçent bir öğretim üyesi ve hâlihazırda sınıf öğretmenliği anabilim dalında pedagojik alan bilgilerinin belirlenmesi ile ilgili doktora çalışması yapan iki öğretim görevlisinin görüşleri doğrultusunda görüşme formundaki maddeler düzenlenmiştir. Gözlem formu maddeleri hazırlanırken geliştirilecek gözlem formunun, bir öğretmenin veya öğretmen adayının pedagojik alan ve konu alan bilgilerini, öğrencilerini ve öğrenme ortamını anlama bağlamında geliştirilmesi gerektiğinin zorunlu olduğu (Cochran, De Ruiter ve King, 1993) düşünülerek hazırlanmıştır. Pedagojik alan bilgisinin belirlenmesi ile ilgili yapılan araştırmalardan yola çıkılarak, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin dört temel kavramdan oluşması gerektiği söylenebilir. Bu kavramlar “müfredat bilgisi”, “değerlendirme”, “öğrenci ile ilgili bilgi” ve “öğretim bilgisi” nden oluşmaktadır. Bu bağlamda, 57 maddeden oluşan gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formu 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ders öncesi ve derse giriş bölümünde yapılanlar, ikinci bölümde dersin geliştirme bölümünde yapılan davranışlar, üçüncü bölümde ise dersin sonuç kısmında yapılması gereken davranışları belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Pedagojik alan bilgisi belirleme adına oluşturulan Ders Gözlem Tespit Formu Ek 4’te verilmiştir.

Ders, etkinlik video kayıtları ve analizi

Öğretmen adaylarının uygulama modeli kapsamında birinci veli toplantısında yaptıkları sunum, grup çalışması ve etkinlikler, ders anlatımında genelde tercih edilen yöntem ve tekniklere uygun ders anlatımları araştırmacı

tarafından gözlemlenmiştir. Çalışmada veri kaynaklarından birini oluşturan video kaydından amaç, öğretmen adaylarının süreç boyunca başlangıçta hangi noktadaydı, süreç sonucunda hangi seviyeye ulaştığını görebilmektir. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları, süreç içerisinde gerçekleştirilen etkinliklere yönelik (veli toplantısında yaptıkları sunum, grup çalışması ve etkinlikler, yöntem ve tekniklere uygun ders anlatımları) video kaydının alınmasına izin vermişlerdir. Birinci veli toplantısında öğretmen adayının gerçekleştirmiş olduğu sunumda sınıfın en arkasına kamera yerleştirilerek, tüm katılımcıları görebilecek bir noktadan kayıt gerçekleştirilmiştir.

Grup çalışması ve yapılan etkinliklerde doğal ortamı bozmayacak şekilde anlık çekimler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının ders anlatımları ise, doğal ortamı bozmadan, baskıcı unsurları ortadan kaldırmak ve adayların sınıf içindeki hareketlerinin doğal boyutuyla gözlemlenmesi amacıyla, sınıfın en arkasından, sabit bir noktadan çekimler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının pedagojik gelişim boyutlarının tespiti anlamında gerçekleştirilen video kayıtlarından çekinmediklerini belirtmişlerdir.

Sunum, grup çalışması ve etkinlikler süresince yapılan çekimlerle öğretmen adaylarının çekingenlik ve sıkılganlıkları ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Zira tüm sınıfa (belirlenen yöntem ve tekniklerle) ders anlatımı esnasında gerekli görülen durumlarda deneme çekimleri yapılmıştır. Deneme çekimleri tezde veri kaynağı olarak kullanılmamıştır. Yapılan tüm gözlemlerin ve çekimlerin amacı, içerikten hareketle uygulanan modelin öğretmen adayının pedagojik gelişimine katkısının olup olmadığının belirlenmesidir. Zira yapılan çekimler haftalık yapılan toplantılarda birey bazında özel analize tabi tutulmuştur. Yapılan etkinlikte öğretmen adayının artıları-eksileri, yapması gerekenler-yapmaması gerekenler derinlemesine incelenmiş olup, bir sonraki etkinlikte dikkat etmesi gereken noktalar tek tek not alınmıştır. Videolar analiz edilirken öğretmen adayının konuşması, hareketleri, konuya girişi, yaptığı açıklamalar, süreç yönetimi, kullanılan materyal, etkileşim, sorulan sorular-alınan cevaplar, anlaşılabilirliği denetleme, dersi cazip hale dönüştürebilme becerileri ve ders boyutunda giriş-gelişme-sonuç yeterlilikleri tek tek ele alınmıştır. Yapılan bu kayıtlar neticesinde öğretmen adayı hem kendi durumunu görmüş hem de olması gerekenlerin bizzat farkına varmışlardır. Böylece öğretmen adayları aktif meslek yaşantısı öncesinde,

gerçek sınıf ortamında, uygulanan model gereğince etkileşim temellilik boyutunda kendi öğretmenlik becerilerini görme imkânı elde etmişlerdir. Video kayıtlarının analizi öğretmen adayı ve araştırmacının belirlediği ortak zamanlarda, yapılan uygulamaların hemen akabinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi, Çözümü ve Yorumlanması

Çalışma kapsamında, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Öğretmen Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği”, deney ve kontrol gruplarının haftalık raporlarından elde edilen verilerin analizine başlamadan önce verilerin doldurulması ile ilgili işlemler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen veri kaynakları tek tek incelenerek eksik ya da yanlış doldurulup doldurulmadıkları tespit edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda tüm grupların testleri hatasız bir şekilde doldurdukları belirlenmiştir. Nicel kapsamda elde edilen ölçek sonuçları her bir grup için (deney, kontrol, plasebo) DÖA1, DÖA2, DÖA3; KDÖA1, KDÖA2, KDÖA3; PDÖA1, PDÖA2, PDÖA3 şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca uygulama öğretmenleri UÖ1, UÖ2 ve UÖ3 şeklinde; öğrenci velileri DÖA1V1, DÖA1V2, DÖA1V3, DÖA1V4, DÖA1V5, DÖA1V6 şeklinde; grup içerisinde yer alan öğrenciler ise DÖA1Ö1, DÖA1Ö2, DÖA1Ö3, DÖA1Ö4, DÖA1Ö5, DÖA1Ö6 şeklinde kodlanmıştır. Bu düzenlemeler neticesinde öğretmen adaylarından (nicel anlamda) elde edilen veriler bilgisayar ortamında işlenmeye hazır hale getirilmiştir. Verilerin istatistiksel çözümleri SPSS 17.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında ise anlamlılık düzeyi $p=.05$ olarak kabul edilmiştir.

Çalışmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla; a) Öncelikle belirlenen kategorilere göre kodlamalar yapılmış olup, sonrasında ise yapılan alıntılarla kodlar desteklenmiştir. b) Elde edilen bulguların tutarlılığını sağlamak amacıyla kodların bütünlüğü ve kendi aralarındaki anlam birliği araştırmacı tarafından sürekli olarak teyit edilmiştir. c) Ulaşılan bulguların ilgili literatür sonuçları ile uygunluğu sürekli olarak karşılaştırılmıştır. d) Kategoriler; betimleme, analiz ve yorumlama basamaklarına uygun olarak yorumlanmıştır. e) Ulaşılan bulguların ilgili kısımları deneklere incelenmiş ve gerçekçi olduğu noktada dönütler alınmıştır. Dış geçerliği sağlamak için; a) Veri toplama araçlarının hazırlanma, uygulama ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. b) Elde edilen bulgular,

ilgili literatür ile karşılaştırmak suretiyle anlamlılık ve gerçeklik boyutunda değerlendirmeye tabi tutulmuştur. c) Çalışma ve çalışma sonuçlarının diğer araştırmalarla doğrulanabilmesi için ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Nitel çalışmalarda üzerinde sıklıkla durulan güvenirliliği sağlayabilme adına ise; a) uzun süreli etkileşim sağlanmaya çalışılmış olup, çok çeşitli kaynaklardan veri toplanmış, uzman incelemesi ve katılımcı onayı sağlanmıştır; b) çalışmanın amacına uygunluk bağlamında amaçlı örneklem belirlenmesine gidilmiş olup, ayrıntılı betimleme ve içerik analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin çözümlemesinde genellikle “betimleme, analiz ve yorumlama” işlem basamakları kullanılmaktadır. Betimleme adımı/sürecinde “ne?” sorusuna cevap aranmakta olup, mevcut verilerin çalışma problemine yönelik neyi karşıladığı veya hangi çıkarımları ortaya koyduğunun resmedilmesi esastır. Analiz sürecinde “neden/niçin ve nasıl” sorularına yanıt aranmakta, mevcut verilerde doğrudan tespit edilemeyen ancak derinlemesine incelenip temaların belirlenmesi neticesinde, temalar arası ilişkilerin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Yorumlama sürecinde ise, betimleme ve analiz aşamasında yapılan tüm işlemlerden bir anlam çıkarma, sonuca varma, tespitlerde bulunma söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Nitel verilerin analiz edilmesinde genellikle betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmaktadır. Betimsel analizde en önemli nokta, mevcut verilerin önceden belirlenen temalara göre incelenmesi ve yorumlanmasıdır. Betimsel çözümlemede araştırmacı, verilerin betimlenmesine literatür taraması neticesinde tespit ettiği genel temalara göre başlar. Çalışma probleminin gereksinimine uygun temalandırma sürecinden sonra gerektiğinde verilerden doğrudan alıntılar da yapılarak bulgular düzenlenir, yorumlanır ve okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi ise, sözlü/yazılı ve diğer verileri nesnel bir biçimde inceleyen bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi, daha detaylı bilgiler elde etmeye, kavramlar arası ilişkileri ortaya koymaya/çıkarmaya yarayan kapsamlı bir analiz türüdür. İçerik analizinde, çalışma kapsamında fark edilemeyen kavram ve temalar bile tespit edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma kapsamında nitel verilerin yorumlanmasında (nicelden elde edilen sonuçlar, nitel yoldan elde edilen veriler) ise, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden biri olan “içerik analizi” metodu kullanılmıştır. İçerik

analizi, veri olarak toparlanan yazılı materyallerin temel noktalarının ve içerdikleri mesajların bulunup çıkarılması, özetlenmesi ve anlaşılır bir şekilde belirtilmesi işlemi olarak tanımlanmaktadır (Cohen, Manion, ve Morrison, 2007). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Araştırmacı, öncelikle çalışma konusuyla ilgili kategoriler geliştirir. Sonra, elde ettiği veri setinde, belirlemiş olduğu kategoriler içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri tek tek tespit eder. Araştırmacı, analizin güvenilirliği açısından kategori belirleme aşamasında çok dikkatli olmalıdır. Zira aynı verilerle benzer bir araştırma yürütmeyi düşünen diğer araştırmacıların da aynı sonuçları elde edebilecekleri şekilde uygun kategoriler belirlemelidir (Silverman, 2001). Kısaca, içerik analizinde yapılan ana işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

İçerik analizinde verilerin işlenmesinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

- Elde edilen verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması,
- Kategorilerin, sonrasında ise temaların bulunması,
- Kodların ve temaların düzenlenmesi, tanımlanması
- Bulguların yorumlanması.

İçerik analizi yöntemi kapsamında;

- Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının her hafta uygulama bitiminde doldurdukları haftalık değerlendirme raporları,
- Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının dönem başında ve dönem sonunda öğretmenlik uygulamasını değerlendirdikleri raporlar,
- Uygulama öğretim elemanlarının ders izleme ve değerlendirme raporları,
- Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının uygulama modeli kapsamında uyguladıkları etkinlikleri değerlendirdikleri raporlar,

- Uygulama öğretmenlerinin uygulama bitiminde uygulama modelini ve adayları değerlendirdikleri raporlar,
- Grup çalışmasına katılan öğrencilerin uygulama bitiminde grup çalışması ve etkinlikleri değerlendirme raporları,
- Grup çalışmasına katılan öğrenci velilerinin grup çalışması başlangıcında ve sonunda öğretmen adayını ve uygulama etkinliklerini değerlendirdikleri raporlar ayrıntılı olarak incelenmiştir. İnceleme aşamasında öncelikle raporlar tekrar ve tekrar okunarak belirli kodlamalar yapılmış olup bu bağlamda değişik temalara ulaşılmıştır. Sonrasında ise veriler düzenlenerek temalara göre gruplandırılmış ve tanımlama yapılmıştır. Son olarak da elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Çalışma kapsamında sorgulanan araştırma soruları, veri toplama araçları ve analiz tekniklerinin eşleştirilmesi Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Veri Toplama Araçları ve Analiz Teknikleri

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Kullanılan Analiz Teknikleri
Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile öğretmenlik yeterlilikleri arasında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir fark var mıdır?	1-) “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”	Mann-Witman U testi
	2-) “Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği”	Kruskall Wallis testi Wilcoxon işaretli sıralar testi SPSS (Statistical Package for Social Science) 17
<i>Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması etkinliklerinin etkililiğinin belirlenmesinde deney grubu, kontrol grubu, plasebo grubu, uygulama öğretmeni, grup öğrencileri ve grup öğrenci velilerinden elde edilen görüş ve değerlendirmeler nelerdir?</i>	Odak grup görüşmesi	İçerik Analizi
	Görüşme	
	Ders Gözlem Tespit Formu	Sürekli Karşılaştırmalı Analiz
	Video Kaydı	
Rapor ve Değerlendirmeler (Tüm paydaşlardan elde edilen)		

Üçüncü Bölüm

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ile bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlara İlişkin Nitel ve Nicel Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlara ilişkin nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 18

Ön-Test, Son-Test, İzleme Testi Sonuçlarına Göre Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Gruplar	Ön-test					Son-test					İzleme Testi				
	N	\bar{x}	S	U	p	N	\bar{x}	S	U	p	N	\bar{x}	S	U	p
Deney-Kontrol	3	2.99	.20			3	4.73	.07			3	4.70	.07		
				2.00	.28				.00	.05				.00	.05
Deney-Kontrol	3	3.19	.17			3	3.24	.15			3	3.20	.15		
Deney-Plesabo	3	2.99	.20			3	4.73	.07			3	4.70	.07		
				2.00	.28				.00	.05				.00	.05
Deney-Plesabo	3	3.10	.16			3	3.17	.16			3	3.08	.18		
Kontrol-Plesabo	3	3.19	.17			3	3.24	.15			3	3.20	.15		
				2.00	.28				3.00	.51				3.00	.51
Kontrol-Plesabo	3	3.10	.16			3	3.17	.16			3	3.08	.18		

Öğretmen adaylarının tutum ölçeği ön-test puanları incelendiğinde deney grubunun ortalaması ($\bar{x}=2.99$), kontrol grubunun ($\bar{x}=3.19$), plasebo grubunun ise ($\bar{x}=3.10$) olduğu görülmektedir. Son-test puanlarına göre deney grubunun ortalaması ($\bar{x}=4.73$), kontrol grubunun ($\bar{x}=3.24$), plasebo grubunun ise ($\bar{x}=3.17$) olduğu görülmektedir. İzleme testi sonuçlarına göre ise deney grubunun ortalaması ($\bar{x}=4.70$), kontrol grubunun ($\bar{x}=3.20$), plasebo grubunun ($\bar{x}=3.08$) olduğu görülmektedir. Analizde uygulanan Mann-Witman U testi sonuçlarına göre ($U=2.00$; $p=.28$) grupların (ön-test puanlarına dayalı olarak) eşit düzeyde oldukları söylenebilir. Son-test sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=.00$; $p<.05$). Benzer biçimde deney ve plasebo grupları arasında da anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($U=.00$; $p<.05$). Buna karşılık kontrol ve plasebo grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=3.00$; $p<.51$).

Deney grubunda uygulanan etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Zira ön-test sonuçlarına göre deney grubundaki öğretmen adaylarının ortalama puanları ($\bar{x}=2.99$) iken, son-test ortalama puanları ($\bar{x}=4.73$) olduğu görülmektedir. Buna göre deney gurubu öğretmen adaylarının etkinliğin uygulamasından önce mesleğe yönelik tutumlarının “kararsız” düzeyde oldukları söylenebilir. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarıyla yapılan çalışma başlangıcındaki grup görüşmelerinde, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik ve meslekle ilgili karmaşık duygular içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, Öğretmenlik uygulaması/Yeni model kategorisi, çekingenlik-hazır olmama ve uygulama başlangıcındaki algı, düşünce temasından;

“...Gitsem mi, gitmesem mi? Kararsızdım aslında, gitsem ne olacaktı ki? Ben şimdi öğretmen olabilecek nitelikte miyim? Elime otuz çocuk verseler bunları yetiştirip, geleceğe hazırlayabilir miyim? Yoksa kültür yoksunu bir gençliğin önünü mü açacağım. Bir darbeye ben mi vuracağım geleceğe, yeni umutlara, güzel günlere... Zaten öğrencilerin karşısına çıkmak bana çok zor geliyor... Kendimi mesleğe hazır hissetmiyorum. Mesleğe başladıktan sonra nasıl olsa yavaş yavaş öğretmenliği öğrenirim...” (DÖA1).

“...Beni neyin beklediğini bilmiyordum. Bu yüzden kafamdaki sorular bitmedi... Acaba sınıfta başarabilecek miydim? 25-30 öğrenciyi bir ders boyunca nasıl zapt

edecektim? Sanki öğrenci olmak, öğrenciliğe devam etmek daha rahat diye düşünüyorum... Ya öğrencilere kendimi kabul ettiremezsem...” (DÖA3).

“...Öncelikle istek lazım. Yeterli puan çıkarınca tamam bundan öğretmen olur düşüncesi ile yıllarca öğretmen aldılar. Eğitim sistemimizin kalitesi ortada. Mesela ben istemeyerek geldim bu bölüme. Aile baskısı ile zorla değil mecburi geldim. Hiç istemeyerek okudum. Derslere ilgi göstermedim. Sadece geçecek kadar not alsam düşüncesi ile okulumu bitiriyorum...” (DÖA3).

Mesleki farkındalık ve mesleğe yatkınlık temasından;

“...Öğretmenlik çok kompleks bir iş. Her öğrencinin kendine göre derdi var. Bunlardan bir anlam çıkarmak ve gerekeni yapmak büyük bir maharet istiyor. Meslek aslında hiç de dışarıdan görüldüğü gibi değil. Sorumlulukları çok fazla...” (DÖA3).

“...Mesleğin birçok boyutu olduğunu daha önce hiç düşünmemiştim. Dersi planlamak ayrı bir boyut. O dersi aktarabilmek ayrı bir boyut. Öğrencilerin her biriyle ayrı ayrı ilgilenmek ayrı bir boyut. Veli, idare ise ayrı bir boyut. Hepsini belli dengeleri sarsmadan yürütebilmek gerçekten de profesyonellik gerektirmektedir...” (DÖA1).

“...İleride öğretmen olacağımızdan dolayı bizi nelerin beklediğini bilemiyorum. Resmîyetin boşluluğunda kaybolmamayı umut ediyorum. Öğretmenliğin karşıdan görüldüğü kadar rahat çalışma koşulları olan bir iş olmadığını düşünüyorum. Her şeyin gözümde hiç olmadığı kadar büyüdüğünü düşünüyorum...” (DÖA2)

Elde edilen ifadelerde de görülmektedir. Ayrıca uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının tüm gelişim sürecini değerlendirdikleri raporlarda bu durumu destekleyen ifadeler yer almaktadır. Şöyle ki; UÖ1, aday öğretmenin dönem başı durumunu ifade ederken,

“...Bir sürü soru soruyorlar, her şeyi öğrenmek istiyorlar. Onların o halini görünce meslekteki ilk yıllarımı hatırladım...Mesleği tam bilememenin verdiği acemiliğe bağlıyorum tüm bu durumları...”

İfadelerini kullanmaktadır. Yine UÖ2 öğretmen adayını değerlendirdiği raporda;

“...Adayımız başta tedirgin ve endişeliydi. Zaman geçtikçe çocuklarla iletişim kurmaya başladıkça kendine olan özgüveni arttı...Motivasyonları çok düşüktü. Bunun birçok nedeni olabilir ama herhâlde atanma meselesi sanki daha ön planda gibi...Öğretmenlikten çekiniyorlar, öğrencilik-öğretmenlik arası bir duruşu var...”

UÖ3 ise aday öğretmenin uygulama başlangıcındaki durumunu şöyle betimlemektedir;

“...Zümre toplantısına ve kurula beraber katıldık. Bana ilk söylediği ben bu işin altından kalkabilecek miyim? Oldu. Bu durum bende meslek algısının, öğretmenlik elbisesinin tam oturmadığı düşüncesini oluşturdu... Öğretmenliği kafasında tam oturtamadığımı düşünüyorum...”

Nitel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama başlangıcında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karasızlık-karmaşıklık-belirsizlik düzeyinde olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar nicel verilerden elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Dolayısıyla nitel verilerden elde edilen bu sonuç, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ön-test sonuçlarını desteklemektedir, şeklinde yorumlanabilir.

Son-test sonuçlarına göre deney grubundaki öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ($\bar{X}=4.73$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adayları etkinlikler uygulanmadan önce mesleğe yönelik tutumlar bakımından “kararsız” düzeyde iken, etkinlikler uygulandıktan sonra “tamamen katılıyorum” düzeyine geldikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler ve süreç içerisinde tutulan raporlar incelendiğinde de adaylarda mesleğe yönelik tutum boyutunda değişiklikler olduğu görülmektedir.

“...Öğretmenlik çok güzel duyguların yaşandığı bir meslek. Gönül vererek yapılacak bir meslek. Bu yüzden öyle sonradan öğrenilecek bir meslek değil. Lisansta öğrenivereyim denecek bir meslek değil...”

Şeklinde mesleği tanımlayan DÖA3, model kapsamında uygulama süreci tamamlandıktan sonra mesleğe yönelik tutumunu;

“...Bana kazanç getiren bir şey olduysa o da bu uygulamadır. Düşünün 4 yıl öğretmenlik okudum. Ama 4. Sınıfın 2. Döneminde ancak mesleğimi tanıdım. Ve nasıl kutsal bir meslek olduğunu anladım... Öğretmenlik öyle oturduğun yerden teori öğrenmeyle olmaz ki. %70 yaşantı lazım. Biz pratik yapmadan teorileri öğrenerek ne kadar kaliteli bir nesil olacağız ki?..”

Şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda UÖ3, DÖA3’ ü mesleğe yönelik tutum boyutunda değerlendirirken şöyle bir betimlemede bulunmuştur;

“...Benim ders içerisinde öğrencilerle olan iletişimimi, ders anlatma tekniklerimi, velilerle kurduğum iletişimi gözlemledikten sonraki hareketleri daha da rahattı. İlk ders anlatmaya başladığı zaman ki heyecanımı sonraki süreçlerde yatıştırdım ve daha sakin olduğunu gözlemledim... Teneffüslerde öğrencilerle beraber olup, onların oyunlarına katılarak kendini sevdirebilmeyi, öğrencilerle gönül bağı kurmayı başarabildi... Şu an

adayın hemen göreve başlasa zorlanmayacağını ve bu 9 haftalık sürecin ona çok şey kattığını düşünüyorum...”

DÖA1’ in uygulama süreci ve sonrasında mesleğe yönelik tutum boyutunda değerlendirmeleri;

“...Memurluk değildi her şeyden önce...Tatili boldu. Maaşı güzeldi. Yorgunluk yoktu. Amiri yoktu, etlisi yoktu, sütlüsü yoktu...Bunlar yoktu belki ama gelecek vardı, o sıraların arkasında küçücük umutlar vardı. Hayatta hiçbir iş kolay değildir ama en kutsalının öğretmenlik olduğunu yakın çevremizde herkesin kavraması gerekmektedir. Bir ülkenin geleceği, her şeyi öğretmenlerin elinde. Gerçi biz ne yapıyoruz? Önümüze geleni Eğitim Fakültesine alıyoruz. Neden bir avukatlıktan bile daha düşük diye. Peki alıyoruz da doğru düzgün yetiştirip, topluma fayda sağlayabilecek bireyler yetiştirebiliyor muyuz?...Keşke 4 yıldır böyle bir proje içerisinde olsaydım da öğretmenlik bütün hücrelerime yerleşseydi...Ben mutluyum, huzurluyum, güvenliyim. Neler yapabileceğimi gördüm ya...”

Bu bağlamda UÖ1, DÖA1’ i değerlendirdiği raporunda mesleğe yönelik tutum boyutundaki değişimi şöyle ifade etmektedir;

“...Adayımız öğretmenliğe hiç yabancılık çekmedi. Sınıfa saygı ve sevgi ile yaklaştı. Aldığı grubun ilk günkü veli toplantısında velilerin de saygınlığını kazandığını biliyorum. Yapamadığı yok, yaptıkları çoktu... Grupta sadece başarıyı yükseltmedi. Grubuna mezuniyet gününde iki tane faaliyeti tek başına yaptırdı. Mezuniyet gecesinde tüm programın akışını da kendisi üstlenip başarıyla gerçekleştirdi...Bu program adayımıza her açıdan çok şeyler kattı...”

DÖA3’ün uygulama süreci ve sonrasında mesleğe yönelik tutum boyutundaki değerlendirmeleri ise;

“...Bu çalışmadan sonra gerçek bir öğretmenlik uygulamasının nasıl olması gerektiği, öğretmenlik uygulamasıyla ilgili negatif düşüncenin nasıl pozitif olduğunu görmüş oldum. Çalışmanın ilk haftalarında hala kanaatim aynıydı. Daha sonraki haftalarda kanaatimde yükselen değerlerde olumluya gidiş oldu...Okul ve sınıf ile tanışmam geleceğime dokunma için ilk basamaktı. Öğretmen ile tanıştıktan sonra hocamın beni sınıfa yardımcı öğretmeniniz diye tanıtması benim unutulmazlarım arasındaydı. Uygulamalar ile tamamıyla mesleğimi öğrenme alanında yol alacağımı görüyordum...Çocukların seni benimsemesi veliler ile telefon görüşmesi mesleğin içine girdiğinin göstergesidir...”

Ayrıca yine DÖA3’ ün mesleğe yönelik tutum değişimi boyutunda değerlendirebileceğimiz bir anısını şu şekilde ele aldığı görülmektedir:

“...Macaristan’ dan Erasmus öğrencisi olarak gelen arkadaşımın bana siz neden uygulama anlamında bir şey yapmıyorsunuz sorusuna cevap verememişim. Ve bir sonraki dönem ben oraya gittiğimde gerçekten uygulama fırsatı bulmuştum. Çocukları gruplara ayırarak origamiler, materyaller yapıyorduk her hafta. Bu uygulama da direk gözümün önüne o arkadaşım geldi. Artık ona diyebiliyorum. Bende öğrencilerle iç içe oldum. Uygulama yapabiliyorum. Bu uygulamadan sonra artık beni sınıfa bıraksalar diğer arkadaşlarımdan daha iyi öğretmenlik yapabilirim...”

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği nicel sonuçlarının deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmekte olup, nitel verilerden elde edilen bulguların da nicel bulguları desteklediği görülmektedir. Dolayısıyla elde edilen bu sonuçlara göre, uygulanan etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını arttırmada etkili olduğu tespitinde bulunulabilir. Zira uygulanan etkinliklerin tutum boyutunda etkililik ve kalıcılığını belirlemek amacıyla yapılan izleme testi sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. İzleme testi sonuçlarına göre deney grubunun ortalaması ($\bar{x}=4.70$) iken, kontrol grubunun ortalaması ($\bar{x}=3.20$), plasebo grubunun ortalaması ise ($\bar{x}=3.08$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğretmen adaylarının tutum düzeyi iki ay sonra yapılan izleme testi sonuçlarında da görüldüğü üzere kalıcılığını korumaktadır, denilebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının tutumlarındaki değişim incelendiğinde, ön-test puanlarına göre tutum düzeyi “kararsız” iken, son test neticesinde tutumlarında bir değişme olmayıp yine “kararsız” düzeyde kaldığı görülmektedir. Buna göre mevcut uygulamadaki Fakülte-okul işbirliği ile yürütülen öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin (dersinin) öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında herhangi bir değişikliğe sebep olmadığı tespitinde bulunulabilir.

Plasebo grubunun tutum testi sonuçları incelendiğinde ön-test puanlarına göre tutum düzeyi “kararsız” düzeyinde iken, son test puanlarına göre de tutumlarında bir değişme olmayıp yine “kararsız” düzeyde kaldığı görülmektedir. Bu durum ise, Öğretmenlik Uygulaması etkinliklerinin (dersinin) öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında herhangi bir değişikliğe sebep olmamaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Nitel ve Nicel Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde *Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerinin* sınıf öğretmenliği ve genel öğretmenlik yeterliliklerine ilişkin nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 19

Deney Grubunun Yeterlik Boyutlarına Ait Bulgular

Yeterlik Boyutları	Alt Boyutlar	Ön-test			Son-test			İzleme testi		
		N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
Alan Bilgisi	Alan	3	2.05	1.15	3	4.38	.22	3	4.14	.14
	Plan	3	2.14	1.12	3	4.38	.33	3	4.19	.22
Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme	Yöntem	3	2.72	.42	3	4.50	.33	3	4.28	.25
	İletişim	3	2.24	.54	3	4.48	.22	3	4.14	.14
	Yönetim	3	2.56	.57	3	4.60	.27	3	4.29	.38
	Değerlendirme	3	1.72	.42	3	4.33	.29	3	4.11	.54
Öğrenci Kişilik Hizmetleri (Rehberlik)	Rehberlik	3	2.72	1.02	3	4.39	.25	3	4.33	.17
Kişisel ve Mesleki Özellikler	Meslek	3	2.37	1.42	3	4.50	.20	3	4.30	.36
Toplam		3	2.35	.40	3	4.46	.15	3	4.23	.13

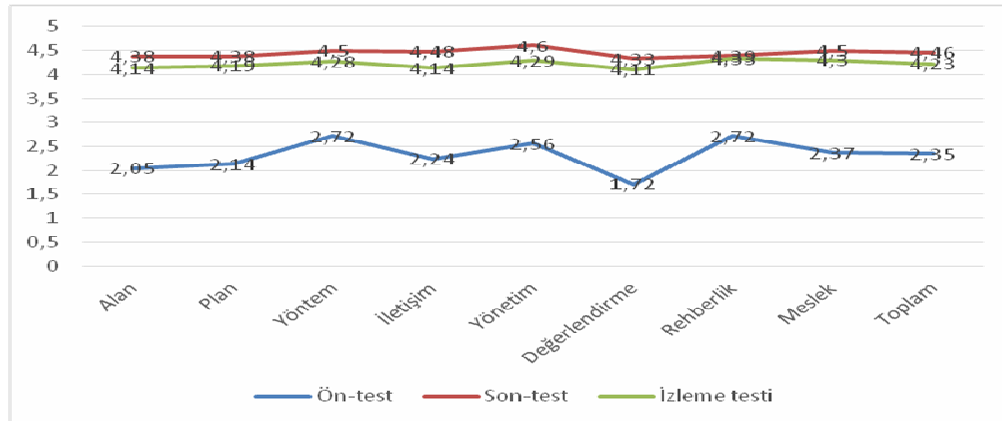
$p < 0.05$

Öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeği kendi içerisinde *Alan Bilgisi*, *Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme*, *Öğrenci Kişilik Hizmetleri (Rehberlik)*, *Kişisel ve Mesleki Özellikler* olmak üzere 4 yeterlik alanından oluşmaktadır. Öğrenme öğretme süreci ise kendi içerisinde *plan yapma ve ders hazırlığı*, *öğretim yöntemlerinden yararlanma*, *iletişim kurma*, *sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkiler*, *değerlendirme ve kayıt tutma* olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan sorular “Çok Yetersiz”, “Yetersiz”, “Kısmen Yeterli”, “Yeterli” ve “Çok Yeterli” olarak derecelendirilmiştir. Soruların yeterlik düzeyleri ise, “Çok Yetersiz” 1, “Yetersiz” 2, “Kısmen Yeterli” 3, “Yeterli” 4, “Çok Yeterli” 5, rakamları ile kodlanmıştır. Yeterlilikleri belirleme ölçeğindeki puanlar 1.00 ile

5.00 arasında kodlandığından, öğretmen adaylarının toplam puanı 5'e yaklaştıkça meslek için gerekli olan yeterlilikleri yüksek, 1.00'e yaklaştıkça ise yeterliliklerinin düşük olduğu kabul edilmiştir. Öğretmen adayı tarafından işaretlenen yeterlilik ifadeleri madde puanlarının toplamı, işaretlenen madde sayısına bölünerek (Turgut ve Baykul, 1992) elde edilecek puan, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yerine getirme adına olması gereken yeterlilikler hakkında araştırmacılara fikir verebilecektir.

Öğretmen adaylarının meslek için gerekli yeterliliğe ulaşma düzeyleri hakkındaki değerlendirme ölçek puanlarının hesaplanması ile yapılmıştır. Ölçek puanlarının ortalaması;

- “0 ile 1.99” arası puan alan “*Yetersiz düzeyde*”,
- “2 ile 2.99” arasında puan alan “*Orta düzeyde*”,
- “3 ile 3.99” arasında puan alan “*Yeterli düzeyde*”,
- “4 ve 5” puan alan ise “*Çok yeterli düzeyde*” olarak değerlendirilmiştir.



Şekil 4. Deney Grubunun Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Verileri.

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeğinden aldıkları toplam puanlar (Şekil 5) incelendiğinde, ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.35$, son test puanlarının ortalaması $\bar{X}= 4.46$, izleme testi puanlarının ortalaması ise $\bar{X}= 4.23$ olarak bulunmuştur. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları, öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeği ön test

sonuçlarına göre öğretmenlik yeterlilikleri bağlamında “orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, son-test ve izleme testi sonuçlarına göre ise “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükselmiştir. Tablo 19 incelendiğinde, ön test sonucunda standart sapmanın .40, son-test ve izleme testi standart sapmasının .15 olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubunun son-test ve izleme testinde ölçülen özellikler bakımından ön-teste göre daha homojen bir yapı kazandığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının yeterlilik ölçeğine verdikleri cevapların birbirine yakın olduğu, puan ortalamalarındaki artışı desteklemektedir. Bu sonuca göre uygulanan etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliliklerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeği kendi içerisinde Alan Bilgisi, Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme, Öğrenci Kişilik Hizmetleri (Rehberlik), Kişisel ve Mesleki Özellikler olmak üzere 4 yeterlik alanından oluşmaktadır. Ölçeğin geneli ile alt boyutlar arasında bütünlük olup olmadığını anlamak için alanların her biri kendi içerisinde tek tek incelenmiştir.

Alan Bilgisi, ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.05$ ile “orta düzeyde yeterli” olarak bulunmuştur. Son test puanlarının ortalaması $\bar{X}= 4.38$, izleme testinin ortalaması ise $\bar{X}= 4.14$ olarak bulunmuştur. Ön testte göre son-test ve izleme testi puanlarının ortalamasında $\bar{X}= 2.33$ ’lük puan artışı olduğu gözlenmektedir. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları ön test sonuçlarına göre konu alan bilgisi noktasında “orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, son-test ve izleme testi sonuçlarına göre “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükselmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarına uygulanan etkinliklerin, alan bilgisi yeterliliklerini artırmada etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bu durumun gerçekliği, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının raporlarına da yansımış bulunmaktadır. *Konu Alan Bilgisi* kategorisinde ele alınan alt temalar (eksiklik ve yetersizlik, aktarabilme becerileri edinimi, alana hâkimiyet, kendini geliştirme, uygulama öğretmeni ile etkileşim) değerlendirildiğinde ortaya şöyle bir tablo çıkmaktadır:

DÖA1, uygulama başlamadan önce okul, sınıf, öğretmen, öğrenci ve kendi yeterlilik algısını şöyle tanımlamaktadır,

“... Ben şimdi öğretmen olabilecek nitelikte miyim? Elime otuz çocuk verseler bunları yetiştirip, geleceğe hazırlayabilir miyim? Yoksa kültür yoksunu bir gençliğin önünü mü açacağım. Bir darbeye ben mi vuracağım geleceğe, yeni umutlara, güzel günlere... Sahi sınavdan iyi puan alan herkes hak ediyor muydu öğretmenliği? Ya da sınavdan kötü alan hak etmiyor muydu?...”

Uygulama sürecinde ve bitiminde ise tema bağlamında görüşlerini şöyle ifade etmektedir;

“...Baştaki o toy tavırlar, öğrencilerin soruları karşısındaki duraklamalar yerini pratikliğe çoktan bıraktı bile...”

“... Güven tavan yapmıştı artık bende... Bu kadar özgüven zararlı olur mu? Bilmiyorum ama bildiğim mutluluğum...”

“... Keşke 4 yıldır böyle bir proje içerisinde olsaydım da öğretmenlik bütün hücrelerime yerleşseydi. Keşke staj sadece literatürde değil, uygulamada da zorunlu olsaydı. Keşke... Keşke...”

“... Umarım emekleri, emeklerimiz boşa çıkmamıştır. Çıkmaz da! Ben mutluyum, huzurluyum, güvenliyim ve hazırım... Neler yapabileceğimi gördüm ya diğerleri?...”

“... Sınıf öğretmenliği bana aslında bir çerez gibi geliyordu. Ne vardı ki dersi anlatmak çok zor olmamalıydı. Ama iş hiçte öyle değilmiş. Bir gün sonraki derse hazırlanarak gideceğim aklımın bir köşesinden bile geçmezdi. Ama hem grup çalışmasında hem de tüm sınıfa ders anlatmada bu gerçeği görmüş oldum. Çalışmadan, hazırlanmadan gidince ders veya o gün çok zor geçiyor. Derste vereceğiniz örnekleri bile hazırlıyorsunuz. Bu çalışma beni daha duyarlı ve özenli olmaya sevk etti. Alan çok geniş (Türkçe, matematik vs.)bir de ilk bilgileri yani yemeli sizden alacaklar bunun da ayrı bir sorumluluğu var. Neyse ki grup çalışması etkinliklerinde bu acemiliği atmıştım. Tüm sınıfa ders anlatma etkinliği de benim için pekiştirme görevi görmüş oldu...”

DÖA2, uygulama başlamadan önce okul, sınıf, öğretmen, öğrenci ve kendi yeterlilik algısını şöyle tanımlamaktadır,

“... Öğretmenlik anlamında çalışmanın ilk haftalarında hala kanaatim aynıydı. Daha sonraki haftalarda kanaatimde yükselen değerle olumluya gidiş oldu...”

“... Tüm sınıfa ders anlatma sırası artık bana gelmişti. İnanılmaz heyecanlıydım. Üniversitedeki ders anlatmadan biraz farklıydı. Artık sen mesleğini uygulamaya döküyordun. Bu heyecan azdı bile. Anlatmaya başladım dersi...”

Uygulama sürecinde ve bitiminde ise tema bağlamında görüşlerini şöyle ifade etmektedir;

“...Ben de öğrencilerle içi içe oldum. Uygulama yapabiliyorum. Bu uygulama ile artık beni sınıfa bıraksalar diğer arkadaşlarımdan daha iyi öğretmenlik yapabilirim. Ben 1-0 öndeyim onlara karşı...”

“... Yavaş yavaş artık grubu yönetebiliyordum ve mesleğim konusunda yol alabildiğimi görebiliyordum...”

“... Tam manasıyla öğretmenlik moduna girmiştım...”

“... Ben de tamamen aidiyet kavramı oluşmaya başlamıştı artık...”

“... Yavaş yavaş öğretmenliğe doğru yol alıyordum...”

“... Anlattıkça biraz daha heyecanım azalıyordu. Anlatımım güçleniyordu...”

“... Artık ders anlatmaya alışmıştım...”

“... Aidiyet bağlamında ve öğretmenlik mesleğini sevme, tecrübe etme anlamında kendimi daha donanımlı hissediyordum diğer arkadaşlarımdan...”

“... Çocuklardan ayrılmak... Artık bir öğretmen olarak tayini başka yere çıkmış bir öğretmen gibi hissettim kendimi...”

“... Öğretmenlik öyle yatılacak bir meslek değilmiş, ben bunu çok iyi anladım. Yeni derslerin öğrencilerin beyninde inşası ve bunun hatasız yapılmasının gerekliliğini hani derler ya iliklerime kadar hissettim. Anlamam karşısında yapılan tekrarların öğrenci için ne kadar değerli olduğunu anladım. Alana hakimiyet çok önemli. Ama bu kuru bilgi olmamalı. Günlük hayattan örnekler ve sıkmadan verebilmek çok önemli. Türkçe dersinde sevdikleri bir şiirden metin işleme, değişik yöntem ve teknikleri kullanma, drama yaptırma, matematiği eğlenceli hale getirme, oyun anlayışı ile ders anlatma, Tübitak dergisi vs. gibi ekstra kaynaklardan dikkat çekici etkinlikler hazırlama... bunlar çok değerli ve emek isteyen işler. Ama ben bizzat bunları deneyimleme fırsatı buldum. Yılım öğretmeni de zaten böyle tavsiyede bulunmuştu. Rutine tabi olmayın, sıra dışı öğretmen olun...”

“... Uygulama öğretmenimiz ders çıkışı sohbet esnasında, alan bilgisi iyi olan/alana hâkim olan öğretmenlerin, öğrencilerine daha çok soru sorabileceğini, öğrencilerden gelen dönütlere ise daha farklı cevaplar verebileceğini, öğrencileri daha çok dikkate alabileceğini belirtti... Bu durumun sebebini de kendinden emin olmanın şartı olarak branşa hakim olabilmeye bağladı...”

DÖA3, uygulama başlamadan önce okul, sınıf, öğretmen, öğrenci ve kendi yeterlilik algısını şöyle tanımlamaktadır,

“... Öğrencilerin seviyesine inerek ders anlatma kolay bir şey değilmiş..”

“... Bu hafta dersin birini de bana anlattırmak istedi uygulama öğretmenim... Ben önce çok heyecanlandım ve daha sonra ertesi gün hazırlanıp gelebileceğimi söyledim. Ertesi gün ders anlatırken aşırı heyecan vardı. Şimdi öğrenciler benim anlatacağım dersi mi dinleyecekti bu çok heyecan verici bir şeydi. Neyse ki dersi anlatmaya başladım. Ama çok durağan bir halim vardı, örnek bulmakta zorlandım. Öğretmenden yardım istedim. Örnek bulmada yardımcı oldu bana. Ders anlatmak hiç de kolay değilmiş. Bugün bunu çok iyi anladım...”

“... Öğretmenlik çok farklı bir şey. Hem çok güzel hem de çok zor bir meslek. Ben artık gerçekten öğretmen olabilecek miyim? Onu düşünüyorum. Yoğun bir iş hayatım olacak. Bunu kaldırabilecek miyim bilmiyorum...”

“... Ben bu görevi yapabilecek miyim diye düşünüyorum...”

“... Ben çok heyecanlıyım aslında... Bu çok güzel, farklı bir duygu. Yani öğretmenlik hayatıma bir nevi başlamış olacağım. Sınıf hâkimiyeti vs. hepsini bu minik öğrenciler ile öğreneceğim. Umarım kazançlı olur bu uygulama iki taraf için de...”

“... İlk olarak tamamen kontrolün bende olduğu bir ders anlattım. Çok heyecanlandım. Ne yapacağımı bilemedim. Kekeleydim. Hocamdan yardım istedim... Ben de öyle bir heyecan vardı ki anlatmam mümkün değil. Nasıl öğretmen olacağım diye düşündüm. Anlatım bittiğinde öğretmenimle oturduk beraber eksikliklerimi değerlendirdik. Öğretmenim konu başlıklarını tahtaya yazmam gerektiğini daha sonra konuyu anlatıp örnekleri en son vermem gerektiğini söyledi...”

Uygulama sürecinde ve bitiminde ise tema bağlamında görüşlerini şöyle ifade etmektedir;

“... Düşünün 4 yıl öğretmenlik okudum. Ama 4. Sınıfın 2. Döneminde ancak mesleğimi tanıdım. Ve nasıl bir kutsal meslek olduğunu anladım...”

“... Öğretmenlik öyle oturduğun yerden teori öğrenmeyle olmaz ki. %70 yaşantı lazım. Biz pratik yapmadan teorileri öğrenerek ne kadar kaliteli bir nesil olacağız ki?...”

“... Öğretmenlik nasıl olur bu uygulamada öğrendim...”

“... Öğretmenim öğrencilerin defterine not aldırılması gerektiğini söyledi. “Söz uçar yazı kalır” sözüne dayanarak bunu söyledi. El yazımın eksik olduğunu, onu geliştirip öğrenciye malzeme vermemem gerektiğini söyledi. Teste geçmeden önce konular arası

geçiş iyi sağlamam gerekiyormuş ve bir önceki konu ile ilgili yeteri kadar örnek verilip, anlaşılıp anlaşılmadığının sorulması gerekiyormuş. Anlaşılmayan yer varsa ya da öğrenci varsa tespit edip, o öğrencileri tahtaya çıkarıp onların anlamalarını sağlamam gerektiğini söyledi. Gerekirse öğrenciye özel ödev vermem gerekiyormuş...”

“... Bu hafta başlangıç olarak artık her hafta en az üç ders anlatacağım. Uygulama öğretmenim bu şekilde kendimi daha iyi geliştireceğimi söyledi. Bir de çıkışlarda öğrencilere ders çalıştırıyorum. Bu da iyice pekiştirme yapmamı sağlıyor...”

“... Haftada üç ders anlatmak gerçekten çok harika bir şey. Bir öğretmen gibi sınıfın sorumluluğunu almak, anlamayanlara konuyu tekrar nasıl anlatacağımı düşünmek, değerlendirmeler yapmak gerçekten çok zor şeyler. Bu seneden böyle bir alıştırma yapmak da seneye bana hız kazandıracak. Yaşanmışlık olmuş olacağı için mesleğe yeni başlayan arkadaşlarım “ne yaparım, nasıl yaparım” diye düşünürken ben neyi nasıl yapacağımı biliyor olacağım. Yazılı hazırlamayı, okumayı, teslim etmeyi vs. biliyor olacağım. Bu uygulama bana gerçekten çok şey kazandırdı, kazandırmaya da devam ediyor...”

“... Kendimi gerçekten bir öğretmen gibi hissediyorum...”

“... Verimli bir ders olduğunu düşünüyorum; çünkü kendime tamamen güvenim geldi ve kendimi bir öğretmen gibi hissetmeye başladım...”

“... Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci merkezde olur diye anlatılıyordu ama bu durum hiçte kafama yatmıyordu. Çünkü biz öğretmen merkezli bir anlayışla yetişmiştik. Buna üniversite de dâhil... Öğrenci merkezli ders işlemek, öğrencinin biricik olması, tam öğrenme... biraz da uygulanmamaya mahkum ifadeler gibi. Ama grup çalışmasında her öğrencinin ne kadar değerli olduğunu, ufak dokunuş ve düzeltmelerle başarısızlığın nasıl yer değiştirdiğini bizzat gördüm. Evet, eğitimin merkezinde öğrenci olmalı. Bence burada amaç tüm imkânların öğrenci için seferber edilmesi gerçeğinde gizli. Öğretmenliğin en büyük argümanı öğrencinin sürekli öğrenen bir birey olması. Bunun sağlanmasında ise öğretmenin en büyük silahı branşı, alana hâkimiyeti... Zira alanda öğretmen boşsa istediği kadar eğitim bilimleri gerçeklerini yutsun bu durumun öğrenci de bir karşılığı yok. Tüm alanda inceliklere vakıf olma öğrencinin kalbine girmede en önemli yol. Bir de şunu gördüm öğrenci başarılı olduğunu gördükçe derse, okula, öğretmene daha olumlu tutum geliştiriyor...”

“... Kısacası artık bir öğretmen olduğumu hissetmeye başladım. Veli toplantıları, ders anlatmalar vs... Bunlar çok güzel duygular...”

“... Ben de onlarla birlikte öğretmenliğe güzel bir adım atmış oldum...”

“... Ders anlatımı esnasında şöyle bir deneyimlemem oldu: Alana yani konuya ne kadar hâkimseniz, sınıfı da rahat idare edebiliyorsunuz, iletişime de rahat geçebiliyorsunuz,

sınıfı da rahat gözlemleyebiliyorsunuz. Tersi bir durumda ise, neyi, nasıl, ne şekilde yapacağınızı kestiremediğinizden rahat olamıyorsunuz. Bir de öğrencilerden beklenmedik soru falan gelirse vay halinize... Hazırlanmak tabii ki önemli ama alanın derinliklerine hâkim olmak ve bunu genel kültürle süsleyip sunmak ayrı bir öğretmenlik zevki tarifi...”

Uygulama öğretim üyeleri tarafından model kapsamında hem grup çalışması etkinlikleri belirli aralıklarla gözlemlenmiş hem de süreç boyunca üç kez değerlendirme amaçlı ders gözlemi yapılmıştır. Ölçümlerin güvenilir olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda uygulama öğretim elemanı ders gözlemlerine başka bir öğretim elemanı ile gitmiş olup, ders izleme üç farklı bakış açısına göre değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğretim üyeleri tarafından değerlendirme hem sözel hem de “Ders gözlem tespit formu” doldurulmak suretiyle gerçekleştirilmiştir. Ders gözlem formunda konu alan bilgisini kapsayan madde sayısı 6 (2-3-7-8-21 ve 40) adettir. Puanlama şeklinde oluşturulan tabloda herbir madde 4 puan olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla konu alan bilgisi bazında en yüksek puan 24 (6 madde X 4 puan) şeklinde ifade edilebilir.

Uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmeni deney grubunda yer alan öğretmen adaylarını ders anlatımı esnasında üçer kez dinlemiş, izlemiş, değerlendirmiş ve bu durumu raporlaştırmıştır. Uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri tarafından doldurulan ve konu alan bilgisi yeterliliğini kapsayan ders izleme formları değerlendirildiğinde elde edilen sayısal değerler Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Deney Grubu Konu Alan Bilgisi Ders İzleme Formları Değerlendirme Sonuçları

Öğretmen Adayı		DÖA1	DÖA2	DÖA3
Birinci Değerlendirme	UÖ	10	11	9
	ÖÜ1	9	10	10
	ÖÜ2	11	9	8
	ORT.	10	10	9
İkinci Değerlendirme	UÖ	14	16	14
	ÖÜ1	18	13	16
	ÖÜ2	19	16	15
	ORT.	17	15	15
Üçüncü Değerlendirme	UÖ	19	19	19
	ÖÜ1	21	15	20
	ÖÜ2	23	20	18
	ORT.	21	18	19

Buraya kadar olan kısım, hem uygulama öğretmen elemanlarının değerlendirme formları hem de aday öğretmenlerin raporları bağlamında genel olarak ele alındığında şöyle bir değerlendirmede bulunulabilir: Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama başlangıcında konu alan bilgisi yönünden “düşük/orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, uygulama bitiminde “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükseldikleri görülmektedir. Bu sonuçlar nitel verilerle örtüşmektedir. Dolayısıyla nitel verilerden elde edilen sonuçlar, öğretmen yeterlilikleri ölçeği alan bilgisi boyutunda elde edilen nicel sonuçları desteklemektedir, şeklinde yorumlanabilir.

Öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliliği kendi içerisinde *plan yapma, öğretim yöntemlerinden yararlanma, iletişim kurma, sınıf yönetimi ve değerlendirme* olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Plan yapma alt boyutu ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.14$ ile “orta düzeyde yeterli” olduğu görülmektedir. Son test puanlarının ortalaması $\bar{X}= 4.38$, izleme testinin ortalaması ise $\bar{X}=4.19$ olarak bulunmuştur. Ön teste göre son-test ve izleme testi puanlarının ortalamasında 2.20’lik puan artışı olduğu gözlenmektedir. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları ön test sonuçlarına göre *plan yapma* noktasında “orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, son-test ve izleme testi sonuçlarına göre “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükselmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarına uygulanan etkinliklerin, plan yapma yeterliliklerini artırmada etkisi olduğu söylenebilir. Nitel verilerden elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir.

DÖA1,

“... Açıkçası ders planı yapma noktasında biraz hazırcıydım. Uygulama öğretmenim benden plan yapmamı isteyince çıktı alıp dersi ona göre anlatırım diye düşünüyordum. Fakat bu durumun etik olmadığını öğretmenim ifade etmiş oldu ve aramızda şöyle bir diyalog geçti. Emek vermeden yemek pişmez sözünü ifade ederek şunu ifade etti. Mesleği sonuna kadar götürebilmek ve zevkle bu işi yapabilmek mesleği sevmeye bağlıdır. Mesleği de zevk alırsan seversin. Zevk almak da faydalı olmaktan geçer. Dolayısıyla faydalı olmanın başı derse her anlamda hazırlıklı gelmektir. Bunun başı da plan yapmaktır. Böyle bir konuşmadan sonra elime taslak bir plan şeması verdi ve benden bunu doldurmamı istedi. Ne yapacağımı şaşırdım. Olsun benim için iyi bir deneyim oldu...”

“... Planlamanın bu kadar ciddi bir iş olduğunu bilmiyordum. 2003 yılında çıkan tebliğler dergisinde plan yapmak zorunlu hale getirilmiş. Neyin, nerede, ne zaman verilmesi gerektiği konusunda planlama en büyük yardımcım oldu. Başta uygulama öğretmenimin tatlı bir zorlaması ile oldu ama sonrasında bunun bir gereklilik olduğunu ve öğretmeni rahatlatan bir yardımcı materyal olduğunu görmüş oldum. Zaten hazırladığım planların sonuncusu bir öncekinden daha donanımlı olmuş oldu...”

DÖA2,

“... Grup çalışmalarında belli bir ders anlatma tecrübesi edinmiştik. Artık sıra tüm sınıfa ders anlatmaya geldi. Plan yapma, sıkıntı yaşamama adına çok önemliymiş. Öğretmenimle oturup örnek bir planlama yaptık...”

“... Yaptığımız bu örnek planlamadan sonra diğer dersler içinde ben tek başıma hazırladım planları. Derse hazırlıkla başlayıp, sunma, uygulama, değerlendirme, diğer dersin konusu hakkında bilgi verme ve ödevlendirme ile devam eden sürecin içinin doldurulması dışardan zor gibi görünse de, göz korkutsa da uygulamada bunun böyle olmadığını görebiliyorsunuz...”

“... Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde değişik yöntemlere göre ders anlatmamız istendiğinde planlama becerileri işimizi daha da kolaylaştırmış oldu...”

DÖA3,

“...Uygulama öğretmenim haftaya sen ders anlatmaya başla dedi. Çok heyecanlanmıştım. Ders anlatımım bittikten sonra oturup dersi değerlendirdik. Öğretmenim öğrencilerin defterine not aldırılması gerektiğini söyledi. “Söz uçar yazı kalır” sözüne dayanarak bunu söyledi. El yazımın eksik olduğunu, onu geliştirip öğrenciye malzeme vermem gerektiğini söyledi. Teste geçmeden önce konular arası geçişi iyi sağlamam gerekiyormuş ve bir önceki konu ile ilgili yeteri kadar örnek verilip, anlaşılıp anlaşılmadığının sorulması gerekiyormuş. Anlaşılmayan yer varsa ya da öğrenci varsa tespit edip, o öğrencileri tahtaya çıkarıp onların anlamalarını sağlamam gerektiğini söyledi. Gerekirse öğrenciye özel ödev vermem gerekiyormuş...”

“... Planlama yapılırken, anlatacağınız fıkraya, yapacağınız espriye kadar her şeyi yazın demişti öğretmenim. Bu iyi oldu. Yazması, düşünmesi biraz zor. Doğru ama bir süre sonra daha tecrübeli olduğumdan çok da zorlanmadım, hazırlarken... En çok hoşuma giden kısım güdüleme ve dikkat çekme işlemi oldu. Burası bence çok önemli. İşlenecek dersin hayatla irtibatı burası olsa gerek. Bu bağlantı ne kadar iyi yapılıp (video seyrettirme, gazeteden bir haber okuma, dergiden alıntı yapma, bir kitaptan bölüm okuyup burayı ben anlayamadım sizce ne demek istemiş olabilir? Gibi sorular sorma vs.) derse öyle geçiş yapılırsa kimse dersten kopmuyor. Ben planlamada bu bölümün

önemli olduğunu düşünüyorum... Ve beni en çok zorlayan da bu kısmı planlamak oldu...”

“... İdeal bir ders planında olması gereken her şeyi ifade etti ve beni bir sonraki haftaya ödevlendirdi. İyi bir deneyim daha kazanmış oldum...”

Uygulama öğretim üyeleri ve uygulama öğretmenleri tarafından yapılan ders gözlemleri de değerlendirilmiştir. Kontrol tablosunda *plan yapma ve ders hazırlığını* kapsayan madde sayısı 7 (1-10-13-23-39 ve 43) adettir. Puanlama şeklinde oluşturulan tabloda herbir madde 4 puan olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla *plan yapma ve ders hazırlığı* bazında alınabilecek en yüksek puan 28 (7 madde X 4 puan) şeklinde ifade edilebilir.

Uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmeni deney grubunda yer alan öğretmen adaylarını ders anlatımı esnasında üçer kez dinlemiş, izlemiş, değerlendirmiş ve bu durumu raporlaştırmıştır. Plan yapma ve ders hazırlığı ile ilgili uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin doldurmuş olduğu ders izleme formları değerlendirildiğinde elde edilen sayısal veriler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Plan Yapma ve Ders Hazırlığı Ders İzleme Formları Değerlendirme Sonuçları

Öğretmen Adayı		DÖA1	DÖA2	DÖA3
Birinci Değerlendirme	UÖ	11	11	10
	ÖÜ1	10	12	9
	ÖÜ2	12	10	11
	ORT.	11	11	10
İkinci Değerlendirme	UÖ	19	18	18
	ÖÜ1	17	18	15
	ÖÜ2	21	15	21
	ORT.	19	17	18
Üçüncü Değerlendirme	UÖ	26	24	24
	ÖÜ1	24	26	19
	ÖÜ2	28	22	26
	ORT.	26	24	23

Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme/plan yapma ve ders hazırlığı yeterliliği, hem uygulama öğretim elemanların raporları hem de aday öğretmenlerin raporları bağlamında genel olarak şöyle değerlendirilebilir: Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve

uygulama başlangıcında plan yapma ve ders hazırlığı yönünden “düşük/orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, uygulama bitiminde “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükselmiştir. Bu sonuçlar nitel verilerle örtüşmektedir. Dolayısıyla nitel verilerden elde edilen sonuçlar, öğretmen yeterlilikleri ölçeği *öğrenme ve öğretme sürecini yönetme/plan yapma ve ders hazırlığı* boyutunda elde edilen nicel sonuçları desteklemektedir, şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim yöntemlerinden yararlanma alt boyutu ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.72$ ile “orta düzeyde yeterli” olduğu görülmektedir. Son test puanlarının ortalaması $\bar{X}=4.50$, izleme testinin ortalaması ise $\bar{X}=4.28$ olarak bulunmuştur. Ön teste göre son-test ve izleme testi puanlarının ortalamasında 1.78’lik puan artışı olduğu gözlenmektedir. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları ön test sonuçlarına göre *öğretim yöntemlerinden yararlanma* noktasında “orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, son-test ve izleme testi sonuçlarına göre “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükselmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarına uygulanan etkinlikler, *öğretim yöntemlerinden yararlanma* yeterliliklerini artırmada etkilidir, şeklinde yorumlama yapılabilir. Nitel verilerden elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir.

DÖA1,

“... Eğitici drama ile ders işleyecektik bu hafta. Drama deyince insanın aklına kötü bir durum gibi geliyor ama üniversitedeki hocamız zihnimize kazıdı eğitici dramayı. Şimdi sırada uygulamaya geçirmek vardı. Hiç şüphesiz eğlenceli olacaktı. Yapılandırmacı yaklaşımın kurucularında J. Dewey’in dediği gibi çocuklar aktif, yaparak, yaşayarak, okulla hayat arasında ilişki kurarak öğreneceklerdi. Acaba bunu söylerken inanıyor muydu tüm bunların olacağına? İnanıyor muştur herhalde ki kuramı Türkiye’ ye kadar geldi. Düz anlatımdansa eğitici drama daha çok kalıcılık sağlıyordu... Çevre kirliliği ile ilgili hazırlamış olduğumuz küçük gösteri büyük alkış almıştı sınıf tarafından. Yüzlerindeki gülümsemeler yıllar sonra da bu ortamı hatırladıklarında belirecekti belki de. Gruptaki öğrencilerimde ve hatta tüm sınıfta...”

“... Daha nice yöntemler-teknikler vardı uygulamayı bekleyen, bunları ölüm uykularından uyandıracak kişiler bizlerdik. Genç nesil, öğretmenler... Geleceğin mimarları...”

“... Kavram haritaları ve soru-cevap yöntemi. Soru-cevap kadar eğlendiğim başka bir teknik olur mu bilmiyorum? Gerçi kartopu vardı birde. O değil de sen kalk yıllar önce bir nedensellik diye bir şey bul, sonuçlara ulaşmaya çalış, hiç senle alakalı olmayan bir

coğrafyada, hiç senle alakalı olmayan bir devirde, hiç senle alakalı olmayan bir millet senin söylediklerinden yola çıkarak ders anlatsın. Ah be Sokrates ne adammışsın...”

“... İlk dramamızıda yaptık bu arada. Uygulaması biraz zorluk yaşatmadı değil. Çünkü ilk düzenli çalışmamızı yaptık ve sonundaki o sınıfın alkışları daha çok çalışmamıza teşvik bana göre... Çalışmamızın adı “Başarılı olmak” tı. “Başarılı olmak için daha çok çalışmalıyız...”

“... Son haftanın etkinliği münazara yöntemi. Bu klasiktir biraz aslında. İlkokulda biz de yapmıştık. Eğlenceli olduğu kadar çocukların gelişimleri ile yakından ilgili bir yöntem. Ben “AB ve Türkiye katılımı” üzerine yapmıştım, hala giremedik AB’ne o da ayrı bir konu... Çocuklar ise son sistemi, “4+4+4” ü ve tam karşı durumu tartışacaklardı...”

“... Belki bilgi boyutunda yöntem ve teknikleri biliyordum ama bizzat uygulama yapmam, yaparken de eksikliklerimi görmem benim için iyi bir deneyim oldu. Artık kendimi daha hazır hissediyorum...”

DÖA2,

“... Sosyal bilgilerden sivil toplum kuruluşlarını anlatacaktım... Anlatmaya başladım. Önce anlatacağım kuruluşların tamamını tahtaya yazdım. Onlardan bildikleri olup olmadıklarını sordum. Bazılarını biliyorlardı. Az çok hazırbulunuşluklarını tespit ettikten sonra anlatmaya başladım... Anlatımımı tamamladım tekrar tahtada yazanları öğrendiniz değil mi diye sorular sordum ve çocukların bazılarını kaldırarak yanıtlar aldım. Genel olarak konu anlaşılıyordu...”

“... Bugün Türkçe’ den ders anlatacaktım. Konumuz sıfatlardı... Çalışmamızın gereği olarak sıfatları anlatırken eğitici drama yöntemini kullanacaktım. Akşamdan kafamda etkinlik tasarlamıştım. Derse geldim. Öğrencilere bir gün önceden çalışmalarını istemiştim. Öğrencilerden birisi TV spikeri oldu. Eline Türkçe kitabında bol bol sıfat geçen bir metin verdim. O metni spikerimiz okuyacaktı. Çocuklarda karşısına geçti. İzleyicilerdi onlar ve onlarda TV’de geçen sıfatları yakalayıp yazacaktı. Spiker kızımız başladı TV de haberleri sunmaya. Çocuklarda ellerinde not defteri ile geçen sıfatları yazmaya ve yakalamaya başladılar. En fazla sıfat yakalayan öğrenciye dün hazırladığım ödül kitabı verecektim. Çocuklar çok eğleniyorlardı. Kendilerini gazeteci gibi görüyorlardı. Ve birbirleri ile yarış halindeydiler. Spikerimiz metni okudu. Metnini okuduktan sonra çocukların yazmış oldukları sıfatları tek tek gezdim, kontrol ettim. Çocukların çoğu birbirine yakın sayıda sıfat bulmuşlardı. Bazıları da biraz az sayıda bulmuşlardı... Genel olarak metni de okuduktan sonra kitapta geçen sıfatları tahtaya yazdım. Çocuklar kendi buldukları ile karşılaştırdı. Daha sonra anlaşılmayan sıfatları tekrar tekrar anlattım. Böylece eğitici drama uygulamam da başarılı olmuştu. Eğitici

dramayı kullanmak çocuklarda kalıcı olmuştu. Aynı zamanda çocuklar eğlenmişlerdi...”

“... Kavram haritaları yöntemi ve soru-cevap yöntemini kullanarak anlatacaktım dersi... Matematikte kesirleri anlatacaktım. Öncelikle çocuklara hazırbulunuşluklarını ölçmek için sorular sordum. Daha sonra kesir deyince akıllarına neyin geldiğini sordum. Kâğıt koparmalarını istedim. Sonra o kâğıdı iki eş parçaya bölmelerini istedim. Sonra onun kesir ifadesini söylemelerini istedim. Sonrasında tahtaya şekiller çizdim. Elma, kare gibi... Onları parçalayıp kesir ifadelerini sordum. Sonra kesir konusunu kapsayan bir kavram haritasını tahtaya çizdim. Adım adım tam, yarım, kesir, çeyrek gibi kavramları ifade ettim. Dersi bu yöntemle işledikten sonra dersimi noktaldım...”

“... Son dersimi anlatıyordum artık. Tartışma yöntemini uygulamak istiyordum. Çocuklara genel anlamda maddeyi anlattıktan sonra saç jölesinin katı mı? sıvı mı? olduğunu sorusunu yönelttim. Fikri olanlar öncelikle gerekçesiyle birlikte söylüyorlardı. Sonra ben herkesin söz almasını istedim. Yanlışta olsa fikirlerini istedim. Genel olarak doğru cevabı söyleyenlerde vardı, yorum getiremeyenler de vardı. Genel hatlarıyla konuyu toparladım ve jölenin ne olduğunu gerekçesiyle birlikte açıkladım. Tartışma yöntemi diğer yöntemlere nazaran çocukları daha çok düşünmeye sevk eden bir yöntemdi. Çocuklar beyinlerini bir hayli yormuşlardı. Uygulanabilirliği de oldukça iyi bir yöntemdi...”

“... Yapılan etkinliklerde şunu gözlemledim. Konu alan bilgisine ve ince ayrıntılara (kavram yanılığısı da diyebiliriz) hâkimseniz, öğretme ve ders anlatma aşamasında farklı yöntem ve teknikleri çok rahat ve etkili kullanabiliyorsunuz... dolayısıyla etkin bir öğretim gerçekleştirebiliyorsunuz... Bu durum benim için çok iyi oldu. Artık farklı yöntemleri kullanmaktan çekinmeyeceğim...”

DÖA3,

“... Ertesi gün ilk olarak tamamen kontrolün bende olduğu bir ders anlattım. Çok heyecanlandım. Ne yapacağımı bilemedim. Kekeleydim, uygulama öğretmenimden yardım istedim. Dersi düz anlatım yöntemi ile anlattım. Bende öyle bir heyecan vardı ki anlatmam mümkün değil... Nasıl öğretmen olacağım diye düşündüm. Anlatım bittiğinde uygulama öğretmenimle oturduk beraber eksikliklerimi değerlendirdik. Uygulama öğretmenim konu başlıklarını tahtaya yazmam gerektiğini daha sonra konuyu anlatıp örnekleri en son vermem gerektiğini söyledi... Öğrencilerin defterine not aldırılması gerektiğini söyledi. “Söz uçar yazı kalır” sözüne dayanarak bunu söyledi. El yazımın eksik olduğunu, onu geliştirip öğrenciye malzeme vermemem gerektiğini söyledi. Teste geçmeden önce konular arası geçişi iyi sağlamam gerekiyormuş ve bir önceki konu ile ilgili yeteri kadar örnek verilip, anlaşılıp anlaşılmadığının sorulması

gerekiyormuş. Anlaşılmayan yer varsa ya da öğrenci varsa tespit etmem gerekiyormuş...”

“... Hep beraber izlediğimiz Çanakkale ile ilgili olan Taş mektep adlı filmde yola çıkarak İstiklal marşının kabulünü bizim çalışma grubumuzdaki öğrencilerle eğitici drama yöntemi ile sınıfa sunduk. Eğitici drama yöntemi gerçekten çok faydalı bir yöntemmiş. Görsellik ön planda olduğu için öğrencilerin konuyu kavraması daha eğlenceli hale geliyor. Ama bu söylediğim eğitici drama yöntemi tek iyi yöntem demek değil. Her öğrenci farklı zekâ alanına sahip olduğu için sınıftaki bir grup öğrenciye daha iyi hitap etmiş olduk...”

“... Bu hafta kavram haritaları ve soru-cevap yöntemine göre ders anlattım. Kavram haritaları yöntemini zamirler konusunda kullandım. Önce hazırlık yaptım evde. “Kavram haritası nedir?”, “Ders anlatmada nasıl kullanılır?” gibi soruların yanıtlarını aradım. En sonunda derse nasıl giriş yapacağımı belirledim ve kendimi ders anlatmaya tamamen hazır hissettim... Okula geldim uygulama öğretmenim Türkçe dersini bana devretti. Ben de tahtaya örümcek ağı gibi zamirlerin çeşitlerini yazdım. Daha sonra başlıkları tek tek açıkladım... Bir ders sonrada soru-cevap yöntemine göre bir konu işledik. Önce öğrencilere soru sorarak onların ön bilgilerini harekete geçirdim. Daha sonra konuyu anlattım. Verimli bir ders olduğunu düşünüyorum; çünkü kendime tamamen güvenim geldi ve kendimi bir öğretmen gibi hissetmeye başladım... Bu kullandığım yöntemlerden kavram haritaları yöntemi ile daha iyi anlattım ama en iyi yöntem bu yöntem diyemem. Çünkü her yöntemin hitap ettiği konu alanı farklı. Hangi derste hangi yöntem verimli olacaksa o yöntem kullanılmalıdır...”

“... Bu hafta münazara yöntemi ile ders işledik. Çok eğlenceli oldu. Öğrencileri iki gruba ayırdım. Birinci gruba siz “internetin faydalarını” savunacaksınız dedim. İkinci gruba siz de “internetin zararlı olduğunu” savunacaksınız dedim. Öğrenciler teker teker söz alarak ve birbirlerinin sözünü kesmeden, güzelce münazara yaptılar. Onlarla bu yöntemi denediğim için çok mutluyum...”

“... İşte burada farklı yöntemle ders işlemenin önemi ortaya çıkıyor. Her anlatışta ya da her konuda farklı yöntemler kullanarak hem düz bir okul yaşamından kurtulmuş oluruz hem de öğrencilerin derse dikkati daha fazla olur...”

Uygulama öğretmeni raporları incelendiğinde *öğretim yöntemlerinden yararlanma* teması kapsamında değerlendirilebilecek şöyle bir örneklendirme yapılabilir:

UÖ1,

“... Dersteki araç ve gereçleri öğrencilerle beraber kullanmaktadır. Okul eşyasını kullanma ve korumada da ilgilidir. Sınıfın projeksiyonundan faydalanarak “Çanakkale 1915” filmini öğrencilere izletip Türkçe sınavında da bu filminden soru hazırlamıştır...”

Uygulama öğretim üyeleri ve uygulama öğretmeni tarafından yapılan ders gözlemleri değerlendirme formları incelendiğinde, *öğretim yöntemlerinden yararlanmayı* kapsayan madde sayısının 9 (4-14-20-21-28-31-32-35 ve 38) olduğu görülmektedir. Puanlama şeklinde oluşturulan tabloda her bir madde 4 puan olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla *öğretim yöntemlerinden yararlanma* bazında alınabilecek en yüksek puan 36 (9 madde X 4 puan) şeklinde ifade edilebilir.

Uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmeni deney grubunda yer alan öğretmen adaylarını ders anlatımı esnasında üçer kez dinlemiş, izlemiş, değerlendirmiş ve bu durumu raporlaştırmıştır. Uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin doldurmuş olduğu ders izleme formları değerlendirildiğinde *öğretim yöntemlerinden yararlanma* boyutunda ortaya şöyle bir tablo çıkmış olup, sayısal veriler tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretim Yöntemlerinden Yararlanma Formları Değerlendirme Sonuçları

Öğretmen Adayı		DÖA1	DÖA2	DÖA3
Birinci Değerlendirme	UÖ	18	16	17
	ÖÜ1	17	14	13
	ÖÜ2	13	12	15
	ORT.	16	14	15
İkinci Değerlendirme	UÖ	25	28	28
	ÖÜ1	29	24	23
	ÖÜ2	27	23	27
	ORT.	27	25	26
Üçüncü Değerlendirme	UÖ	33	33	34
	ÖÜ1	37	30	29
	ÖÜ2	35	27	30
	ORT.	35	30	31

Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme/öğretim yöntemlerinden yararlanma yeterliliği, hem uygulama öğretim elemanlarının raporu hem uygulama öğretmeninin dönütleri, alınan notlar hem de aday öğretmenlerin raporları bağlamında genel olarak şu şekilde değerlendirilebilir: Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama başlangıcında öğretim yöntemlerinden yararlanma yönünden “düşük/orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, uygulama bitiminde “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükselmiştir. Bu sonuçlar nitel verilerle örtüşmektedir. Dolayısıyla nitel verilerden elde edilen sonuçlar, öğretmen yeterlilikleri ölçeği *öğrenme ve öğretme sürecini yönetme/plan yapma ve ders hazırlığı* boyutunda elde edilen nicel sonuçları desteklemektedir şeklinde yorumlanabilir.

İletişim kurma alt boyutu ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.24$ ile “orta düzeyde yeterli” olduğu görülmektedir. Son test puanlarının ortalaması $\bar{X}=4.48$, izleme testinin ortalaması ise $\bar{X}=4.14$ olarak bulunmuştur. Ön testte göre son-test ve izleme testi puanlarının ortalamasında 2.24'lük puan artışı olduğu gözlenmektedir. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları ön test sonuçlarına göre iletişim kurma noktasında “orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, son-test ve izleme testi sonuçlarına göre “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükselmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarına uygulanan etkinliklerin, iletişim kurma yeterliliklerini artırmada etkisi olduğu saptaması yapılabilir. Nitel verilerden elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir.

Model kapsamında öğretmen adaylarına, kuramsal bilgi ve yeterlilik potansiyellerini tecrübe edinimi bağlamında, uygulama ve etkileşim zemininde gerçekleştirebilmeleri için öncelikle grup çalışması etkinliği organize edilmiştir. Grup çalışmasında asıl amaç öğretmen adaylarının kendilerini gerçekleştirebilmeleri, gerçek öğrenci etkileşimi ile eksikliklerini görebilmeleri, bizzat uygulamanın sahibi olarak neyin, nasıl yapılması gerektiği konusunda deneyimlerini arttırabilmeleridir. Öğrenci ile iletişim kurabilme ve onların dünyasına girebilme, etkili bir öğretmenliğin olmazsa olmazlarından kabul edilmesinden dolayı öğretmen adaylarının iletişim boyutunda bu gerçekliği keşfedebilmeleri hedeflenmiştir. Önce grup çalışması etkinlikleri ile öğrenci psikolojisini anlayan, kavrayan, keşfeden öğretmen adaylarına, sonrasında komple bir sınıfın içerisinde tecrübe edinmeleri imkânı sağlanmıştır. İşte bu uygulama ve

etkileşim bağlamında organize edilen süreçte öğretmen adayları öğrenci ile iletişim kurma noktasında görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

DÖA1,

“... Uygulama başlangıcında biraz şaşkın olduğumu gizlemeyeceğim... Özellikle 6 kişilik öğrenci gruba bana teslim edildiğinde biraz afallamıştım. Çünkü 6 kişi gözümün içine bakıyordu. Bir ara hep beraber duraksadık... Sonra birbirimizi tanıdıkça ilerleyen çalışmalarda kendimi daha rahat hissettim...”

“... Bu hafta ilk çalışmamızı da yaptık. Hem de iki teneffüs arasında... ‘A’ dan başlar ‘Aydınlık’ şiirini ezberleyip, uygulama öğretmenimize sürpriz hazırladık. Onların bana olan saygıları ise benim mutluluğumu zirveye taşımaya yetti...”

“... Bu hafta vazgeçilmezdi... Bu haftayı anlatmak için kâğıda, kaleme sığacak kadar küçük değildi... Bu hafta bundan sonraki güzel günlerin habercisi...”

“... Bir haftada 4 ders saati anlatım yapıyorum artık. Baştaki o toy tavırlar, öğrencilerin soruları katsısındaki durakalmalar yerini pratikliğe çoktan bıraktı bile. Bir de bu zaman kadar grup ile yaptığım çalışmalarda var, bu durumu sağlayan...”

“... Sevgi dili diye bir kavramı anlamış oldum. Grup etkinliklerinde aramızda gelişen öğretmen-öğrenci diyalogundan ziyade abi/kardeş, arkadaş ilişkisi samimiyetimizi daha da artırdı. Bana rahatça anlamadıkları noktaları sormaları, kendi içlerinde anlaşılmayan bir konuyu açıklamaya çalışmaları ders çalışmalarının süresinin nasıl geçtiğini anlamamıza sebep oldu. Benim öğrencilerle, uygulama öğretmenim ile aileler ile iletişimimin ileri seviyede olması öncelikle bana sonrasında ise öğrencilerin işine yaradı... Tüm sınıfın sorumluluğunu aldığım da ise grup çalışmalarında edindiğim deneyimle çok da zorlanmadım. Aramızdaki sevgi dilini oturtmak sağlıklı iletişimin ve anlayışın belki de ilk şartı diye düşünüyorum...”

“... Lisansta derslerde bir hocamız öğrencilerde oluşturmamız gereken belli özellikleri anlatmıştı. Aklımda kaldığı kadarıyla “eleştirel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme, bilimsel düşünme vs.” gibi özellikleri sıralamıştı. 21.yyda değer ifade eden bu kavramlar bence öğretmenin öncelikle kendi alanına hâkim olmasıyla sonrasında ise iletişimin (sınıf içi, sınıf dışı, öğretmen-öğrenci-veli gibi) üst seviyede olmasıyla sağlanabileceğini söyleyebilirim. Çünkü gözlemleyebildiğim kadarıyla öğrenci yaklaşımda ilk yol sevgi dili devamında ise öğretmenliğin olmazsa olmazı olan alana hâkim olma sonucunda sınıfta oluşan güzel bir iklim...”

DÖA2,

“... Öğretmenim belirlemiş olduğumuz 6 öğrenciyi yanına çağırdı... Çocuklar çok meraklı ve heyecanlıydı. Aynı şekilde ben de inanılmaz heyecanlıydım. Çocukların gözlerindeki mutluluk ve heyecan bana kat kat yansımıştı... Konuşmaya başladık, isimlerini öğreniyordum. Bu benim için önemliydi. Çocuklar benim ağzımdan çıkacak cümlelere odaklanmıştı... Yavaş yavaş artık grubu yönetebiliyordum ve mesleğim konusunda yol alabildiğimi görebiliyordum...”

“... X adlı öğrencimin gelip bana arkadaşıyla yaşadığı problemini anlatması benim için çok anlamlıydı. Öğrencilerle aramızda etkili ve verimli bir dil oluşturabildiğim düşüncesindeyim. Grupta bazen ders anlatırken öğrencilerim içtenlikle “konuyu anlamadık öğretmenim, ne demek istediniz gibi...” ifadeleri çok rahat kullanabiliyorlardı. Bu durum ise benim için avantajdı. Çünkü kendi aktarabilmemde ölçü öğrenci anlaşılabilirliği diye düşünüyorum...”

“... Genel olarak çocuklar matematikten eksik hissediyorlardı kendilerini. Eksik konularına tek tek zaman ayırmaya çalışıyordum. Bende tamamen aidiyet kavramı oluşmaya başlamıştı artık. Her birisinin alabileceği puanları belirledik ve o puanları alacaklardı. O puanları aldıkları zaman geziye götürecektim...”

“... Artık öğrencilerle çok rahat iletişim kurabiliyordum. Her şeylerini çok rahat olarak bana anlatabiliyorlardı... Öğrencilerin ne zaman sıkıldıklarını bilebilmek bile benim için ayrı bir deneyim olmuştu...”

“... Öğrenme sınıf duvarlarının aşılması ile sağlanabilir dedi bugün uygulama öğretmenim. Bence çok haklı duvarın çevrelediği bir sınıfta her şey yapılmaya çalışılıyor ama devamında yani hayatın tam da gerçeği içerisinde bir faaliyet yoksa gerçek öğrenme nasıl olacak ki... Bence burada devreye insanîyet temelli iletişim ve etkileşim giriyor...”

DÖA3,

“... Bu hafta dersin birini de bana anlattırarak istedi uygulama öğretmenim. Ben önce çok heyecanlandım ve daha sonra ertesi gün için hazırlanıp gelebileceğimi söyledim. Ertesi gün dersi anlatırken aşırı heyecan vardı. Şimdi öğrenciler benim anlatacağım dersi mi dinleyeceklerdi. Bu çok heyecan verici bir şeydi. Neyse ki dersi anlatmaya başladım. Ama çok durağan bir halim vardı örnek bulmakta zorlandım... Ders anlatmak hiçte kolay değilmiş bugün bunu çok iyi anladım...”

“... Okul çıkışında bu 6 öğrenci, uygulama öğretmenim ve ben kaldık sınıfta. Çocuklarla kalınca heyecanlandım önce ve uygulama öğretmenim onlara benim onlara

eksik oldukları konularda ders çalıştıracağı mı söyledi, bizi baş başa bıraktı. Ben bir süre konuşamadım. Kendimi toplayınca onlarla tek tek tanıştım...”

“... Bu hafta yazılı haftasıydı. Bu yüzden çıkışta öğrencilerin bir önceki aldıkları notlar ve sonraki hedeflerini belirledik. Bu şekilde onları motive etmeye çalıştım... Türkçe dersinden eksik oldukları konularda onlara bireyler vermeye çalıştım. Anlamadıkları zaman bir daha anlattım yine mi anlamadılar örnekleri çoğalttım. Bu iş gerçekten sabır istiyor onu öğrendim...”

“... X adlı öğrencim eş anlamlı-zıt anlamlı kelimeleri tam bilmiyormuş ama ben anlatınca artık konuda yanlış yapmıyormuş bunu duymak beni çok mutlu etti...”

“... Öğretmenliğin bence öğretim özelliği yanında bir de eğitcilik özelliği olmalıdır. Bu eğitcilik ise başlı başına bir alan olarak görülmelidir. Lisansta nice arkadaşlarımız var ve bunlar yarın bugün sınıf öğretmeni olacaklar. Ben şahsen bazı arkadaşlarım var ki kendi çocuğumun öğretmeni olmasını istemem. Çocuğa görelilik, bireysel farklılık, iletişim, aile diyalogu, etkileşim vs. bunların hiç biri yok... Nasıl öğretmenlik yapılabilecek ki?... Öğretmenliğe atama yapılırken KPSS kriterinin yanında temel öğretmenlik özelliklerini test eden bir yapı olsa herkes öğretmen olamasa (buna ben de dâhilim. Beni de teste tabi tutsunlar başarılı olamazsam ben de atanmayayım...”

“... Kısacası artık bir öğretmen olduğumu hissetmeye başladım. Veli toplantıları, ders anlatımları vs. Bunlar çok güzel duygular...”

“... X adlı öğrencim bu hafta grup çalışması bitiminde bana teşekkür etti. Ben şaşırdım, niçin? Dedim. Öğretmenim Türkçe’ de zorlandığım bir konuydu ama artık konuyu kavradım dedi. Aman Allah’ım bu ne büyük bir onur. Yavaş yavaş şunu söyleyebilirim. Öğretmenlik için önemli olan öğrenci-öğretmen diyalogu yani anlaşabilme... Öğrenci öğretmeni ile (belli sınırların olması şartıyla) olan diyalogu her zaman için öğrenci adına olumlu sonuçlar doğurmaktadır...”

Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının gelişim sürecini değerlendiren raporları incelendiğinde iletişim kurma boyutunda şöyle örnekler verilebilir;

UÖ3,

“... Adayımız başta tedirgin ve endişeliydi. Zaman geçtikçe çocuklarla iletişim kurmaya başladıkça kendine olan özgüveni arttı. Benim ders içerisinde öğrencilerle olan iletişimimi, ders anlatma tekniklerini, velilerle kurduğum iletişimi gözlemledikten sonraki hareketleri daha da rahattı. İlk ders anlatmaya başladığı zaman ki heyecanını sonraki süreçlerde yatıştığını ve daha sakin olduğunu gözlemledim...”

“... Önceki uygulamalarda aday, çalışmalara daha yüzeysel bakarken bu uygulamada aday kendini tamamen öğrenciyle ve veliyle birebir iletişim halinde bulmaktadır...”

“... Programın adaya katkısının çok fazla olduğunu düşünüyorum. Bu uygulamanın aday için bir fırsat olduğunu ve bu fırsatı da adayın değerlendirdiğini düşünüyorum. Şu an adayın hemen göreve başlasa zorlanmayacağını ve bu 9 haftalık sürecin ana çok şey kattığını düşünüyorum...”

UÖ1,

“... Ders esnasında öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini toplamadaki başarısı her zaman iyi oldu...”

“... İlk ders anlattığında çocukların seviyesine inemediğini düşünürken daha sonra ki ders anlatımlarında bu açığı hızla kapatmış olduğunu gözlemledim...”

“... Adayımız öğretmenliğe hiç yabancılık çekmedi. Sınıfa saygı ve sevgi ile yaklaştı. Aldığı grubun ilk günkü veli toplantısında velilerin de saygınlığını kazandığını biliyorum. Yapamadığı yok, yaptıkları çoktu...”

“... Aldığı grupta sadece başarıyı yükseltmedi. Çocukların kendine olan özgüvenini de artırdı. Grubuna mezuniyet gününde iki tane faaliyeti tek başına yaptırdı. Mezuniyet gecesinde tüm programın akışını da kendisi üstlenip başarıyla gerçekleştirdi...”

“... Sınıfta çok az konuşan sıkılgan ve çekingen bir öğrencim vardı. Bu öğrencim de grup içerisinde yer aldı. Bu süreç sonunda kendine olan özgüveni gelişti. Sıkılganlığını bir nebze olsun attı. Bu konuda da etkisi oldu...”

Ayrıca uygulama öğretim üyeleri ve uygulama öğretmeni tarafından yapılan ders gözlemi değerlendirme formları incelendiğinde, iletişim kurma boyutunu kapsayan madde sayısının 11 (5-11-13-19-24-25-26-33-34-41 ve 44) olduğu görülmektedir. Puanlama şeklinde oluşturulan tabloda herbir madde 4 puan olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla *iletişim kurma* bazında alınabilecek en yüksek puan 44 (11 madde X 4 puan) şeklinde ifade edilebilir.

Uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmeni deney grubunda yer alan öğretmen adaylarını ders anlatımı esnasında üçer kez dinlemiş, izlemiş, değerlendirmiş ve bu durumu raporlaştırmıştır. İletişim kurma boyutunda uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin doldurmuş olduğu ders izleme formları değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuç sayısallaştırılmış olup, elde edilen veriler Tablo 23’te verilmiştir

Tablo 23

İletişim Kurma Formları Değerlendirme Sonuçları

Öğretmen Adayı		DÖA1	DÖA2	DÖA3
Birinci Değerlendirme	UÖ	25	23	20
	ÖÜ1	20	18	16
	ÖÜ2	24	19	18
	ORT.	23	20	18
İkinci Değerlendirme	UÖ	37	33	34
	ÖÜ1	31	29	32
	ÖÜ2	34	31	33
	ORT.	34	31	33
Üçüncü Değerlendirme	UÖ	44	44	41
	ÖÜ1	39	37	39
	ÖÜ2	40	42	40
	ORT.	41	41	40

Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme/iletişim kurma yeterliliği, hem uygulama öğretim elemanlarının raporu hem uygulama öğretmeninin dönütleri, alınan notlar hem de aday öğretmenlerin raporları bağlamında genel olarak şu şekilde değerlendirilebilir: Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama başlangıcında iletişim kurma yönünden “düşük/orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, uygulama bitiminde “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükselmiştir. Bu sonuçlar nitel verilerle örtüşmektedir. Dolayısıyla nitel verilerden elde edilen sonuçlar, öğretmen yeterlilikleri ölçeği *iletişim kurma* boyutunda elde edilen nicel sonuçları desteklemektedir şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf yönetimi alt boyutu ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=2.56$ ile “orta düzeyde yeterli” olduğu görülmektedir. Son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=4.60$, izleme testinin ortalaması ise $\bar{x}=4.29$ olarak bulunmuştur. Ön testte göre son-test ve izleme testi puanlarının ortalamasında 2.04'lük puan artışı olduğu gözlenmektedir. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları ön test sonuçlarına göre *sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkiler* noktasında “orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, son-test ve izleme testi sonuçlarına göre “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükselmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarına uygulanan etkinliklerin, sınıf yönetimi yeterliliklerini üst düzeyde sağlamada etkisi olduğu tespitinde

bulunabilir. Nitel verilerden elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Uygulama öğretmenlerinin raporları değerlendirildiğinde sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkiler bağlamında şöyle örneklendirmeler yapılabilir:

UÖ2,

“... Aday öğretmenin ders esnasında öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini toplamadaki başarısı her zaman iyi oldu...”

“... Geçmiş ders konuları ile işlediği ders konusu arasında bağlantı kurmaktadır...”

“...Etkili öğretmenliğin bence temeli branşa hâkimiyet ve dopdolu olmaktır. Siz dolu olursanız dersinizin (sizin) müşterisi çok oluyor. Öğretmenliğin en temel görevi sınıf içinde yerine getirilmektedir. Bu da öğrenciye etkili ve kalıcı olarak içeriği aktarmaktır... Aday öğretmende başlangıçta çok toyluklar vardı. Tabi ki bu durum çok normal. Ama ders anlatımından sonra yaptığımız birebir görüşmelerde hemen hemen her noktayı ona tek tek anlattım. ”

UÖ3,

“... Etkin öğretmen iyi bir sınıf yöneticisi olmalıdır...”

“...Tüm şartlar öğretim için ne kadar uygun olursa olsun ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, eğer sınıf iyi yönetilemezse eğitim-öğretim faaliyetini istenen şekilde gerçekleştirebilmek imkânsızdır denebilir...”

“... Adayımız ilk başlarda ders anlatırken sınıfta çok gürültü oluyordu. Tahta sınıf bütünlüğünü tam olarak sağlayamıyordu. Ders bitiminde yaptığımız mini değerlendirmelerle artık sınıf yönetimini daha iyi yapabiliyor... Ayrıca 40 dakikalık dersi sonuna kadar tempolu götürebilmek çok zordur. Ders esnasında hep düşmeler kopmalar oluyordu. Böyle bir durumda ise öğrenciler hemen kaynatıyorlardı. Bu konularda da gerekli rehberliği yaptım adayımıza...”

UÖ1,

“...Lisans yıllarından aklıma kazınmış olan -herhâlde İrfan Erdoğan hocaya ait olan- “Öğretim ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, sınıf iyi yönetilemezse eğitimi başarılı kılmak mümkün değildir.” Sözü beni çok etkilemişti. Bu sözden hareketle aday öğretmenle istenmedik davranışlarla mücadele, dönüt, dikkat çekme, ödül, ceza, motivasyon vs. gibi konularda çok sohbetlerimiz oldu. Adaya tüm aşamalarda geribildirim sağlamaya çalıştığımı düşünüyorum...”

“... Ders esnasında öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini toplamadaki başarısı her zaman iyi oldu...”

Öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirdiği raporlar incelendiğinde ortaya şöyle bir tablo çıkmaktadır:

DÖA1, uygulamanın başlangıcındaki durumunu,

“... Bu ne zevkli bir ders işleyiştir. Tüm sınıfın etkin olduğunu görmek ne kadar mutluluk veriyordur acaba... Sınıf 28 kişiden oluşuyor ve sadece 2 kişinin derste etkin olmadığını gördüm. Dertleri nedir bilinmez tabi? Biraz yakından bakmak, merakımı giderir diye düşünürken, çocuklarla konuşmamın doğru olmayacağını düşündüm. Onları bu tecrübesizlikle kırabilir, incitebilirdim...”

“... Hocamız sınıf düzenini gerçekten iyi sağlamış. Arada bir sert çıkışları oluyor tabi. Ama o kadarı da olmazsa olmaz zaten. Sınıf ortamı o John Dewey’lerin, Piaget’lerin anlattıkları gibi tozlu defterlere sığmaz. Sınıf ortamı her dünyanın iki gözle sana yansımadır aslında. Her dünyayı keşfetmekte hiç öyle anlatıldığı gibi değilmiş...”

Sözleriyle ifade ederken, sürecin ortasında ve sonunda kendi durumunu şöyle ifade etmektedir,

“... Bir haftada 4 ders saati anlatım yapıyorum artık. Baştaki o toy tavırlar, öğrencilerin soruları karşısındaki duraklamalar yerini pratikliğe çoktan bıraktı bile...”

“...Öğretmenin öğrencilerle yüz yüze olduğu en önemli mekân sınıftır. Bu yüzden eğitim öğretim sürecinin en fazla gerçekleştiği alan da sınıf ortamıdır. Bir öğretmenin bu süreci en iyi şekilde değerlendirmesi, 40-45 dakikalık dersi iyi doldurması iyi bir sınıf yöneticisi olmaya bağlıdır diye düşünüyorum. Çünkü planlama yapmadan derse gelmek belki de en büyük cinayet. Dersi etkili, etkileşim temelli sonuna kadar sürdürebilmek gerçekten ayrı bir yetenek gerektiriyormuş bunu da uygulama neticesinde öğrenmiş oldum...”

DÖA2,

“...Derse başlamadan önce öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ölçtüm... Konuya karşı merak uyandırdım. Bir gün önceden hazırladığım etkinlikleri tek tek uygulamaya başladım. Her şey planladığım gibi gidiyordu. Öğrenciler hiç sıkılmadılar. Ayrıca dersten bende zevk aldım...”

“... Genel olarak konunun da kolay olmasından dolayı ötürü ders anlaşılıştı. Bu dönütün olumlu olması beni çok mutlu etmişti. Bir şeyler verebilmek çocuklara güzel bir şeydi...”

“... Ne olursa olsun muhakkak derse hazırlıklı gelmenin çok önemli olduğunu daha iyi kavramış oldum...”

“... Sınıfı idare etmek ve bunu yaparken de kimseyi kırmadan yapmak ancak kabiliyetli hocalara yakışmaktadır. Bağırarak sınıf yönettiğini zannedenler aslında öğrenciyi dersten uzaklaştırdıklarının farkında bile değiller. Bugün derste sürekli arkadaşıyla konuşan bir öğrenciye karşı ne yapabileceğimi uygulama öğretmenime sordum. Hiç aklıma gelmeyecek yöntemler söyledi. Aslında ben ders takibi yaparken, öğretmenimiz ders anlatırken hiçte öyle arkadaşlarıyla konuşmuyor. Öğretmenim özellikle şunu vurguladı; derse mutlaka hazırlıklı gel, konunun her noktasını iyi kavra, ekstra kaynaklardan ilgi çekici sorular, etkinlikler ayarla, derse dikkat çekerek başla vs. gibi öğretmenliğin ve sınıf yönetiminin inceliklerini bana aktardı. Bunlar hap gibi küçük ama kulağa küpe olacak tavsiyeler...”

DÖA3, uygulamanın başlangıcındaki durumunu,

“... Öğretmen dersi kaynatmazsa öğrenci kaynatır. Tabi burada öğretmenin dersi kaynatması olumlu anlamda bir ifade. Öğretmenin dersi kaynatması dikkatin dağıldığı, motivasyonun düştüğü, yandakilerle konuşmaların başladığı anda hemen bir şeyler organize etmeli (fıkra, film, animasyon), öğrencileri eğlendirmeli sonra tekrar derse dönmeliymiş. Bu durumda da pratik değilseniz onun için akşamdan bunu bile planlamanız, unutmamak içinde plana işlemelisiniz dedi. Bunlar hazine değerinde bilgiler benim için...”

“... Bu hafta dersin birini de bana anlattırmak istedi uygulama öğretmenim. Ben önce çok heyecanlandım ve daha sonra ertesi gün için hazırlanıp gelebileceğimi söyledim. Ertesi gün dersi anlatırken aşırı heyecan vardı. Şimdi öğrenciler benim anlatacağım dersi mi dinleyeceklerdi. Bu çok heyecan verici bir şeydi. Neyse ki dersi anlatmaya başladım. Ama çok durağan bir halim vardı örnek bulmakta zorlandım... Ders anlatmak hiçte kolay değilmiş bugün bunu çok iyi anladım... Anlatım bittiğinde uygulama öğretmenimle oturduk beraber eksiklerimi değerlendirdik. Uygulama öğretmenim konu başlıklarını tahtaya yazmam gerektiğini daha sonra konuyu anlatıp örnekleri en son vermem gerektiğini söyledi... Uygulama öğretmenim bu şekilde kendimi daha iyi geliştireceğimi söyledi...”

Sözleriyle ifade ederken, sürecin ortasında ve sonunda kendi durumunu şöyle ifade etmektedir,

“... Haftada üç ders anlatmak gerçekten çok harika bir şey. Bir öğretmen gibi sınıfın sorumluluğunu almak, anlamayanlara konuyu tekrar nasıl anlatacağımı düşünmek, değerlendirmeler yapmak gerçekten çok zor şeyler... Ama kendimi şanslı hissediyorum çünkü öğrenme öğretme sürecinin tüm aşamalarına hâkimim. Öğretmenlik yapabileceğime inancım tam artık...”

“... Öğretmenim bugün bana dersle ilgili, sınıf idaresi ile ilgili dönüt sağlarken şöyle birtespitte bulundu: Dersi işlerken öğrencilere konuşma hakkı vermediğimi, verdiğim noktalarda da sadece onaylatmak için kısa süreli söz hakkı verdiğimden bahsetti. Bu durumun etkileşim değil, onaylatma eksenli ders işleme olduğunu anlattı. Ve sınıfta rahat olmamı, dersi iyi planlamamı, öğrencilerle etkileşim içerisinde dersi yürütmemi söyledi. Sınıf yönetiminde bilimsel çaba (yöntem, teknik, beceri vs.) göstermeden sadece kişisel becerilerle idare gerçekleştirilmesinin çok sağlıklı olamayacağını söyledi ve etkili öğretmenlik için kendimi sınıf yönetimi noktasında çok iyi yetiştirmem gerektiğini vurguladı...”

Ayrıca uygulama öğretim üyeleri ve uygulama öğretmeni tarafından yapılan ders gözlemi değerlendirme formları incelendiğinde, *sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkiler* boyutunu kapsayan madde sayısının 21 (6-9-10-15-16-17-18-22-23-24-27-29-30-36-39-42-46-47-48-49 ve 50) olduğu görülmektedir. Puanlama şeklinde oluşturulan tabloda herbir madde 4 puan olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla *sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkiler* bazında alınabilecek en yüksek puan 84 (21 madde X 4 puan) şeklinde ifade edilebilir.

Uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmeni deney grubunda yer alan öğretmen adaylarını ders anlatımı esnasında üçer kez dinlemiş, izlemiş, değerlendirmiş ve bu durumu raporlaştırmıştır. Uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin doldurmuş olduğu ders izleme formları değerlendirildiğinde elde edilen veriler Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Sınıf Yönetimi ve Öğrencilerle İlişkiler Formları Değerlendirme Sonuçları

Öğretmen Adayı		DÖA1	DÖA2	DÖA3
Birinci Değerlendirme	UÖ	45	40	40
	ÖÜ1	40	38	30
	ÖÜ2	44	36	35
	ORT.	43	38	35
İkinci Değerlendirme	UÖ	72	64	67
	ÖÜ1	58	56	45
	ÖÜ2	65	57	53
	ORT.	65	59	55
Üçüncü Değerlendirme	UÖ	85	88	86
	ÖÜ1	80	79	72
	ÖÜ2	84	82	79
	ORT.	83	80	79

Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme/*sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişki* yeterliliği, hem uygulama öğretim elemanın raporu hem uygulama öğretmenin dönütleri, alınan notlar hem de aday öğretmenlerin raporları bağlamında genel olarak şu şekilde değerlendirilebilir: Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama başlangıcında *sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkiler* yönünden “düşük/orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, uygulama bitiminde “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükselmiştir. Bu sonuçlar nitel verilerle örtüşmektedir. Dolayısıyla nitel verilerden elde edilen sonuçlar, öğretmen yeterlilikleri ölçeği *sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkiler* boyutunda elde edilen nicel sonuçları desteklemektedir, şeklinde yorumlanabilir.

Değerlendirme alt boyutu ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.72$ ile “yetersiz düzeyde” olduğu görülmektedir. Son test puanlarının ortalaması $\bar{X}=4.33$, izleme testinin ortalaması ise $\bar{X}=4.11$ olarak bulunmuştur. Ön testte göre son-test ve izleme testi puanlarının ortalamasında 2.61’lik puan artışı olduğu gözlenmektedir. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları ön test sonuçlarına göre değerlendirme noktasında “yetersiz düzeyde” seviyesinde iken, son-test ve izleme testi sonuçlarına göre “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükselmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarına uygulanan etkinliklerin, değerlendirme yeterliliklerini üst düzeyde sağlamada etkisi olduğu saptamasında bulunulabilir. Nitel verilerden elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Uygulama öğretmenlerinin raporları değerlendirildiğinde sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkiler bağlamında şöyle örneklendirmeler yapılabilir:

UÖ1,

“...Dersin sonunda değerlendirmeye yer vermektedir. Ayrıca aday öğretmenimizle bir ekip çalışması yapıp sınıfta yarışma halinde özellikle matematik dersinde değerlendirmeler de yaptık. Test ve yazılı sınavların yapılış ve ham puanların nota çevrilmesinde başarılıdır...”

“... Çanakkale 1915 filmini öğrencilerle izleyip, Türkçe sınavında da bu filmde soru hazırlamıştır. Bu değerlendirmesini, özellikle alternatif değerlendirme olması bağlamında, çok beğendiğimi belirtmek isterim...”

UÖ2,

“...Dersin sonunda, anlatılanların öğrenciye kazandırılıp kazandırılmadığı konusunda mutlaka bir değerlendirme yapılmalıdır. Bunun çok değişik yolları vardır. Sadece yazılı sınav bunun ölçüsü değildir. Farklı metotlarında olabileceği noktasında hem konuştuk hem de uyguladık...”

“... Doldurmalı, eşlemeli, kısa yanıtı, doğru - yanlış türü, çoktan seçmeli soruların seçiminde ölçülecek hedef davranışlarla bu soru tiplerinin özellikleri arasında uyum olmalıdır... Aday öğretmenimize sunduğumuz bir yazılı uygulamasında bu tip soruların nasıl hazırlanması ve uygulanması gerektiğini bizzat denedik... Adayın bu konuda başarılı olduğunu söyleyebilirim...”

UÖ3,

“...Öğretmen ders planını hazırlarken dersin niteliğine ve içeriğine göre nasıl bir değerlendirme yöntemi uygulayacağını da belirlemelidir... Öğrencilere öğrendiklerini nerelerde ve ne şekilde kullanabilecekleri, bu bilgilerin başka derslerle ilgileri, bilgilerin günlük hayattaki karşılıkları da muhakkak gösterilmelidir. Hatta onlara öğrendikleri bilgileri nerelerde kullanabilecekleriyle ilgili düşünce üretmeleri konusunda imkân bile sağlanmalıdır. Bu, okulun ve dersin gerekliliği konusundaki şüpheleri de ortadan kaldıracaktır. Değerlendirme aşaması zaten bilginin uygulamaya geçirilmesinin ölçüsünü belirler... Adaya sunduğum yazılı soruları hazırlama, uygulama ve değerlendirme imkânını adayın iyi değerlendirdiğini düşünüyorum... Çünkü hazırlamadan sonuçların açıklanmasına kadar tüm aşamaları beraber yürüttük...”

Öğretmen adaylarından haftalık yapılan toplantılarda alınan raporlar incelendiğinde ortaya, öğretmen adayı boyutunda, şöyle bir tablo çıkmaktadır:

DÖA1,

“... Yazılı... Çoktan seçmeli test... test... sözlü sınav... Sahi bunlar ne demektir? Neden bu kadar önemli oluverdiler birden hayatımızda. Neden karşımıza çıktıklarında öğrendik, neden? Şimdi bir de o yazılıyı ben yapacaktım. Acaba çocuklar da öğrenecekler miydi? Yoksa önlerindeki uzun yolun farkında değiller miydi hala...”

“... Soru hazırlamıştım bile... Alt düzey, üst düzey, çoktan seçmeli, klasik... Batı kokulu değerlendirme çalışmaları... Yoruma dayalı bir film sorusu: Çanakkale 1915...”

“... Güven tavan yapmıştı artık... Uygulama öğretmenim soruları beğenmişti. Bu kadar özgüven zararlı olur mu? Bilmiyorum ama bildiğim mutluluğum...”

“... Geçen haftanın kâbusu, mutluluğu, heyecanı, sınav yapıldı sonunda. “Sevmek sevilme” adlı kitaptan ağırlıklı olmakla beraber, sözcük türleri, ses olayları soruları vardı. Değerlendirmesi de bir o kadar zevkliydi. Bu benim yaptığım ilk sınavdı...”

“... Şunu söyleyebilirim, değerlendirme sadece sınavlara bağlı olarak yapılmamalıdır...”

“... Uygulama öğretmenimizle ders süreci ve değerlendirme konularını konuşurken uygulama öğretmenimiz; dersin sonunda, anlatılanların öğrenciye kazandırılıp kazandırılmadığı konusunda bir değerlendirme yapmam gerektiğini, bu değerlendirme esnasında ya benim ya da sınıfla etkileşim halinde bir özet yapabileceğimi söyledi. Daha sonra bu mini özetlemeden sonra öğrencilerin seviyelerine göre bazı sorular sorularak dersin içeriğinin kazandırılıp kazandırılmadığını belirlenmem gerektiğini söyledi. Değerlendirme esnasında sadece çalışkan öğrencilere soru sorarak bir değerlendirme yapılmasının asla gerçekçi olamayacağını, her düzeyden öğrenciden dönüt almam gerektiğini not aldırdı...”

“... Bugünkü ders bitiminde anlaşılabilirliği denetleme, özetleme ve değerlendirme adına ara sıra öğrencilerin defterlerini, performans ödevlerini toplayıp gözden geçirilebileceğimi, inceleme sonucunda ortaya çıkan belirli yanlışlar üzerinde sınıfça durulabileceğimi, bunun öğrenciler açısından çok etkili olduğunu söyledi. Ayrıca öğrencilerin öğrendiklerinin tespit edilmesinde sınıf içi sorular, küçük sınavlar, ödüllü sorular veya testlerin de önemli olduğunu ve kendisinin bundan çok yararlandığını belirtti...”

DÖA2,

“...Öğretmenim kâğıtları bana dağıttırdıktan sonra masasına oturdu... Çocuklar sakın sakın sınavı yapıyordu... Ben heyecanlı olduğum için hiç oturmamıştım. Adeta gözetmen gibiydim. Sınav bitmişti. Kâğıtları da dağıttığım şekliyle ben toplamıştım. Öğretmenim kâğıtları bana verdi ve cevap anahtarını çıkar ve oku dedi. İlk defa sınav okuyacaktım. Yavaş yavaş öğretmenliğe doğru yol alıyordum. Bu benim için ve kendimi geliştirmem için iyi bir şeydi... Kâğıt okurken genel olarak çocuklar 12. Ve 13. Sorulara yanlış cevap vermişti. Soruyu tekrar inceledim, çocukların düzeyine uygun mudur? Değil midir? Diye. Ertesi gün öğretmenime anlattım genel yanlışın 12. Ve 13. Sorularda olduğunu... Öğretmenim o iki soruyu tahtada çözmemi istedi. O sorular kesirlerin sıralanışı idi... Tahtada çözdüm. Sorunun birisinde soru kökü net olmadığı için anlayamamış onu gördüm. Onları çözdükten sonra...”

“... Değerlendirme aşamasında öğretmenin bazı notlar alması gerekmektedirmiş. Bu notlar öğrencilerin durumu ile ilgili olabileceği gibi kendi performansını da içerebilirmiş. Bu notlar daha sonraki derslerin daha verimli geçmesi adına kullanılabilirmiş... Tam da hayatın kendisi olan bilgiler...”

“... Uygulama öğretmenim ders bitiminde kendimi, dersi, konuyu, öğrencileri değerlendirme adına şu sorulara cevap vermem gerektiğini söylemişti: Dersin girişi nasıldı, öğrencilerin dikkatini çekebildim mi? Dersi öğrencilerin anlayacağı açıklıkta anlatabildim mi? Derste yeni yeni neler öğreneceklerini öğrencilere söyledim mi? Dersin işlenişi esnasında öğrencilere söz hakkı tanıdım mı? Dersin işlenişi esnasında sorulardan etkin olarak yararlandım mı? Dersi işlerken tüm duylara hitap edecek ve öğrenmeyi artırıcı malzemelere yer verdim mi? Konunun açıklanmasında ilgi çekici örneklere yer verebildim mi? Dersin sonunda bir değerlendirme ve özetleme yaptım mı? Öğrencileri etkin olarak sürece dâhil ettim mi?...”

“... Uygulama öğretmenim bugün öğretmenler odasında anlaşılrlığı denetleme, değerlendirme konularında bana şu tavsiyelerde bulundu. Öğrenciyi motive etmede, dönüt almada ve düzeltmede veya özetleme ve değerlendirme aşamalarında öğrencilere yöneltilecek soruların mutlaka öğrencilerin cevaplandırabileceği içerikte olması gerektiğini söyledi. Öğrencinin kendisine yöneltilen soruya doğru cevap vermesi onun hem derse bağlılığını hem de anlaşılrlığı sağlayabileceğini vurguladı...”

DÖA3,

“... İkinci gün... Sınıfa girdiğimde öğrencilerin Türkçe yazılısı olduğunu öğrendim. Sınav çoktan seçmeli test idi. 25 soru vardı. Soruları incelediğimde seviyeli ve kaliteli sorular olduğuna kara verdim. Öğretmenim yazılıları benim okumamı istedi, ben de seve seve biraz da endişe ile kabul ettim... Bu yüzden elimden geldiği kadar titiz davrandım kâğıtları okurken. Dikkatli oldum yanlış yapmamak için...”

“... Geçen hafta uygulama öğretmenimle konuştuğumda benden alt düzey-üst düzey soru hazırlamamı istedi. Ben de alt düzey ve üst düzey soru hazırlamanın ne demek olduğunu bilmediğim için önceden araştırma yaptım... Bu soruları bir an önce hazırlayıp hocaya sundum. Uygulama öğretmenim soruları beğendiğini söyledi. Haftaya bu soruları öğrencilere uygulayacağız...”

“... Yazılı vakti gelmişti ve hazırladığım soruları öğrencilere uygulayacaktım. Çok heyecanlıydı ve aynı zamanda mutluydum. Bu arada cevap anahtarı da hazırlamam gerekiyormuş. Uygulama öğretmenim bunu söyleyince şaşırılmışım. Cevap anahtarı olmadan yazılılar değerlendirilmezmiş. Bunu hazırlamam için uygulama öğretmenim bana birinci yazılıdaki cevap anahtarı örneğini gösterdi. Ben de ona göre hazırladım hemen. Neyse sınavı yaptık ve yazılıları ben okudum...”

“... Kendimi gerçekten bir öğretmen gibi hissettim. Onlara soru hazırlama, yanıtlarını okumak, puan vermek, dönüt sağlamak, anlaşılamayan soruları işaretleyip derste bir daha anlatmak, öğrenci puanlarını önceki puanlar ile karşılaştırmak, sıkıntı olanları bireysel olarak çözmeye çalışmak, değerlendirmeyi sadece sınavın dar kalıplarında

aramayıp alternatif ve süreç değerlendirmesi yapmayı öğrenmek... Bunlar insana gerçekten öğretmenliği hissettiriyor...”

“... Yazılı hazırlamayı, okumayı, teslim etmeyi, değerlendirmeyi biliyor olacağım. Bu uygulama gerçekten bana çok şey kazandırdı, kazandırmaya da devam ediyor...”

“... Sınıf içi etkinliklerde öğretmenimiz değerlendirmeyi çok iyi yapıyor. Bize üniversitede anlatılan hemen hemen her türlü alternatif değerlendirme yöntemini kullanıyor. Değerlendirmeyi bazen yazılı şekilde yapıyor. Bazen de doldurmalı, eşlemeli, kısa yanıtı, doğru - yanlış türü, çoktan seçmeli soruları değerlendirmede birer farklı araç olarak kullanıyor...”

“... Bugün öğretmenimiz ders anlatmam bittikten sonra, dersi değerlendirme esnasında bazı notlar almamın daha iyi olacağını söyledi. Alınan bu notların, öğrencilerin durumu ile ilgili olabileceği gibi kendi performansım da ilgili olabileceğini söyledi. Aldığım bu notları sonraki derslerin daha verimli geçmesi adına kullanılabileceğimi söyledi. Dersin bitiminden sonraki değerlendirmenin, sonraki derslerin işleniş için olumlu katkılarının olacağını söyledi...”

Ayrıca bu bağlamda uygulama öğretim üyeleri ve uygulama öğretmeni tarafından yapılan ders gözlemi değerlendirme formları incelendiğinde, *değerlendirme ve kayıt tutma* boyutunu kapsayan madde sayısının 7 (28-33-36-53-55-56 ve 57) olduğu görülmektedir. Puanlama şeklinde oluşturulan tabloda herbir madde 4 puan olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla *değerlendirme ve kayıt tutma* bazında alınabilecek en yüksek puan 28 (7 madde X 4 puan) şeklinde ifade edilebilir.

Uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmeni deney grubunda yer alan öğretmen adaylarını ders anlatımı esnasında üçer kez dinlemiş, izlemiş, değerlendirmiş ve bu durumu raporlaştırmıştır. Uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin doldurmuş olduğu ders izleme formları değerlendirildiğinde elde edilen veriler Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Değerlendirme ve Kayıt Tutma Formları Değerlendirme Sonuçları

Öğretmen Adayı		DÖA1	DÖA2	DÖA3
Birinci Değerlendirme	UÖ	13	10	12
	ÖÜ1	9	8	9
	ÖÜ2	11	9	9
	ORT.	11	9	10
İkinci Değerlendirme	UÖ	24	22	24
	ÖÜ1	19	17	16
	ÖÜ2	20	18	17
	ORT.	21	19	19
Üçüncü Değerlendirme	UÖ	28	28	27
	ÖÜ1	26	22	25
	ÖÜ2	27	25	26
	ORT.	27	25	26

Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme/*değerlendirme ve kayıt tutma* yeterliliği, hem uygulama öğretim elemanlarının raporu hem uygulama öğretmenin dönütleri, alınan notlar hem de aday öğretmenlerin raporları bağlamında genel olarak şu şekilde değerlendirilebilir: Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama başlangıcında *değerlendirme ve kayıt tutma* yönünden “düşük/orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, uygulama bitiminde “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükselmiştir. Bu sonuçlar nitel verilerle örtüşmektedir. Dolayısıyla nitel verilerden elde edilen sonuçlar, öğretmen yeterlilikleri ölçeği *değerlendirme ve kayıt tutma* boyutunda elde edilen nicel sonuçları desteklemektedir, şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci kişilik hizmetleri (rehberlik), ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.72$ ile “orta düzeyde yeterli” olarak bulunmuştur. Son test puanlarının ortalaması $\bar{X}=4.39$, izleme testinin ortalaması ise $\bar{X}=4.33$ olarak tespit edilmiştir. Ön testte göre son-test ve izleme testi puanlarının ortalamasında 1.67’lik bir puan artışı olduğu gözlenmektedir. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları ön test sonuçlarına göre öğrenci kişilik hizmetleri (rehberlik) noktasında “orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, son-test ve izleme testi sonuçlarına göre “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükselmiştir. Bireyi tanıma ve ruh dünyasını keşfetme olarak da ifade edebileceğimiz rehberlik hizmetleri, öğrenciye en doğru şekilde ulaşma ve en kısa yoldan öğrenciyi anlama becerilerini sağlamaktadır. Öğrenciyi anlamada ve bilgi sunmada öğretmen boyutunda en önemli nokta, bu becerilere en

üst düzeyde sahip olabilmekten geçmektedir. Analiz sonuçlarına göre, çalışma kapsamında öğretmen adaylarına uygulanan etkinliklerin öğrenci kişilik hizmetleri (rehberlik) yeterliliklerini artırmada etkili olduğu sonucuna varılabilir. Nitel verilerden elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Uygulama öğretmenlerinin raporları değerlendirildiğinde sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkiler bağlamında şöyle örneklendirmeler yapılabilir:

UÖ1, adayı değerlendirirken

“... Aldığı grupta sadece başarıyı yükseltmedi. Çocukların kendine olan özgüvenini de arttırdı. Grubuna mezuniyet gününde iki tane faaliyeti tek başına yaptırdı. Mezuniyet gecesinde tüm programın akışını da kendisi üstlenip başarıyla gerçekleştirdi...”

“... Grup öğrencileri bize özgüven, hayal gücünü zenginleştirmeyi, saygılı olmayı, dayanışmayı, çevremize önem vermemiz gerektiğini (sınıfça aday öğretmenimizle okulun bahçesine bir ağaç diktik) ve sevgiyi kazandırdı diye ifade ettiler...”

“... Sınıfta çok az konuşan sıklılgan ve çekingen bir öğrencim vardı. Bu öğrencim de grup içerisinde yer aldı. Bu süreç sonunda kendine olan özgüveni geliştirdi. Sıklılganlığını bir nebze olsun attı...”

UÖ2,

“... Öğrencilerden ve velilerden bana gelen dönütler hep olumlu idi... Çocukların ders çalışmaları düzene girdi, kitap okumasını aksatmıyor, çıkartılan programı harfiyen uyguluyor, vaktinde yatıyor gibi...”

“... Mesleğin en önemli yönü önce örnek olmak sonra ise rehberlik yapmaktır. Aday öğretmenimizde bu iki durumu gözlemleyebiliyorum... Teneffüse çıkınca onun etrafından hiç ayrılmıyorlar... Hatta maç yaparken bizim takımdan olsun diye kura bile atıyorlar...”

UÖ3,

“... Programın adaya katkısının çok fazla olduğunu düşünüyorum. Bu uygulamanın aday için bir fırsat olduğunu ve bu fırsatı da adayın iyi değerlendirdiğini düşünüyorum... Adayımız karakter olarak biraz heyecanlı görünmektedir. Ama süreç içerisinde hem grup çalışması etkinlikleri hem ders anlatma faaliyetleri hem de veli irtibatı sayesinde baya bir mesafe kat etti. Artık onu öğrenciler bir öğretmen gibi görüyorlar. Dertleri veya sıkıntılarını varsa hatta bana söyleyemediklerini aday öğretmenin aracılığıyla bana ulaştırmamı istiyorlar...”

Öğrenci velilerinden alınan değerlendirme raporları incelendiğinde rehberlik hizmeti kapsamında ele alınabilecek şu bilgiler örneklendirilebilir:

DÖA1V1,

“... İlk toplantı yaptığımızda aday öğretmenimizle tanıştık. Çok iyi birisiydi. Oğlum da aday öğretmeni çok sevmiştir. Sürekli ondan bahsediyordu. Bu da benim hoşuma gitti. Çünkü oğlum çok güzel vakit geçiriyordu... Oğlumun kısa zamanda ondan çok şey öğrendiğini düşünüyorum... Hatta aday öğretmen sayesinde biz de çok şeyler öğrendik. Örneğin; kitap okuma yarışması düzenledik. Kim daha çok kitap okuyacak diye. Oğlum da hırslı bir çocuk olduğu için. Anne çok kitap okumalısın en çok sen okumalısın diye. Kitap okuma alışkanlığımız düzene girdi. Aday öğretmen sayesinde çocuklarımızın kontrolü açısından, ders çalışma yöntemleri açısından çok şey öğrendik...”

“... Dergi aboneliği de çok güzel oldu. Her Perşembe dergisini bekliyorlar...”

DÖA1V3,

“... Bir öğretmenin öğrenciyle ve veliyle nasıl ilişki ve nasıl iletişim kurduğunu gördüm. Ve çok memnun kaldım. Ayrıca öğretmenin çocuklarımızın hayatını bir anda nasıl değiştirdiğini ve çocuklarda nasıl gelişme olduğunu gördüm. Öğretmen arkadaş ayrıca bize karşı saygı ve sevgi dolu, beraber fikir alışverişimiz ve birbirimize fikirlerimizi karşılıklı olarak aktarmış olduk...”

“... Aday öğretmenimizle toplantıda çocuklarımızın ve bizim bol bol kitap okumak ve kitap okumayı cazip hale getirmek için ödül koyalım diye fikir birliğine vardık... Bu veli toplantısında evde ders çalışma programlarını aldık. Ve çocuğumuzun daha derli toplu çalışmasını ve kurallarını iyice uygulamasını öğrenmesi için iyi bir girişim oldu. Ve çok memnun olduk... Aday öğretmenimizle görüşmemizde dergi aboneliğini ve kitap okuma saatini ve kuralların belirlenmesi çocuklar için çok iyi oldu. Çocuklarımız ve bizler çok memnun kaldık...”

DÖA1V4,

“... Aday öğretmenin çocuklarla ilgisi, onları sevmesi bizleri de etkiledi... Bizim evde çocuk derslerini yapar, kitaplarını okur ama anne baba olarak biz okumuyorduk. Aday öğretmenimiz bizlere de teklif etti artık bizlerde kitap okuyoruz. Bizim içinde güzel oldu. Zaten bizler dünden meraklıymışız. Şimdi bizleri de yarışmayla izlediklerini bildiğimiz için bizlerde uğraşmaya başladık. Ders programları çocuklar için çok güzel oldu. Zamanında yatıp, yemek yiyip, televizyon izleyip, zamanında uyuyoruz. Beraber aldığımız kararlarla dergiler alındı abone olundu, bizler de takip ediyoruz. Aday öğretmenimiz de takip ediyor ve bence güzel bir başarı elde edildi...”

“... Aday öğretmen bizlere her hafta ders çizelgesi göndermişti bizlerin imzasıyla takip edilen. Bunlardan çok memnunuz çünkü nasıl bizler takip edildiğimiz için kitapları düzenli okuyorsak onlarda çok dikkat ediyorlar bu çizelge sanki bizleri bir programa yönlendirdi...”

“... Aday öğretmenle beraber dramalar yaptılar bunlar çocuk için gelişme kaynağı oldu. Övgüyle anlattıkları bir çalışma oldu...”

DÖA1V2,

“... Oğlum bu projeyi çok sevdi. Çok istekliydi. Anlata anlata bitiremedi. Benim oğlum ailesinden sonra en çok X hanımı sevmişti. Şimdi aday öğretmeni içinde aynı şey öyleydi... Ailecek kitap okuma saati belirlendi. Aday öğretmen siz okumazsanız onlar hiç okumaz demişti ve velileri de kitap okumaya teşvik etmek için bir yarışma düzenlendi. En çok kitap okuyan aileye ödül koyuldu ve biz de her gün kitap okumaya başladık. Anne ve babası olarak. Aday öğretmenimiz bir öğrenci takip formu verdi ve çocuğun planlı ve düzenli çalışmaya başlamasını sağladı. Biz de her hafta takip edip imzaladık. Aday öğretmenimiz çocuklara bir dergi ismi önerdi. Ve Bilim Çocuk dergisine abone olduk. Oğlum çok sevdi. O böyle bilimle uzayla olan şeyleri kitap ve dergileri çok seviyor hatta ben de okuyordum... Ben de çok severek okudum...”

DÖA1V6,

“... Aday öğretmeni tanıyınca, çocuklara verdiği değeri görünce iyi ki kabul etmişim dedim... Aday öğretmenimiz evde oğlumun planlı çalışması için eve ne zaman be yapacağı ve planlı neler başaracağını gösteren haftalık çizelgeler gönderdi. Biz bunları uyguladık. Çocuğumda olumlu yönde değişmeler oldu... Oğlum mutlu olunca ben de mutlu oldum... Ve güzel etkinlikler yaptılar oğlum için çok olumlu tepki aldım ve kendine olan güveni arttı. Çok teşekkür ederim.

DÖA2V3,

“... Çalışmaya başladıklarında evde daha dikkatli ders çalışmaya, kitap okumaya başladı. Öğretmenide sevmesi iyi bir etken oldu. Çocuğum zaman ayarlama konusunda daha dikkatli davranmaya çalıştı. Benim de onu saat konusunda uyarmam sanırım hoşuna gitti. Kendisi program yapmaya başladı...”

DÖA2V1,

“... Grup çalışmalarına başlamaları ve ders çalışma programlarına uymaları çocuk açısından faydalı oldu. Ve çok memnun kaldık. Daha düzenli bir çalışma oldu, kitap okuma programı olduğundan düzenli bir şekilde kitap okundu bu açıdan da çok faydalı oldu. Normalde okumadığını program sayesinde okumuş oldu. Aday öğretmeni çok

sevdiler. Program gününü ipe çekiyorlar, oğlum bittiğinde çok üzüldü. Kitap okuma alışkanlığı edinmiş oldu, düzenli olarak okuyor artık. Dersinde de çok faydası oldu yeterli gelmedi daha fazla olabilirdi... Hep ders ders çocuk sıkılmasın diye, etkinlik olsun diye üniversiteye gittiler... Kitap okuma sınavı yapıldı gayet güzeldi. Çocuklar arasında tatlı bir yarış oldu. Bu programdan gayet menün kaldım. Çocuğa yön gösterme adına faydalı olduğunu düşünüyorum... Yine olsa seve seve gönderirim...”

DÖA2V2,

“... Ve bu programda çocuklarımızın daha düzenli bir şekilde ders çalışmalarını sağlamış olduk... Gruba katıldığı için mutluyuz. Ders çalışmalarında daha düzenli daha planlı daha mutlu ve bu programdan çok mutlu olduk. Ve bunun daha çok olmasını istiyoruz... Aday öğretmenimizi çok sevdik. Onun söyledikleri çok hoşuna gidiyordu, kitap okumaya daha istekli oldu... Çocuklar arasında güzel bir yarış oldu. Kitap okuyup anlamasını daha çok sevdi. Kitap okumanın çok güzel olduğunu anladığını öğrendik...”

DÖA3V5,

“... Grup çalışmasına başladılar... Evdeki ders çalışma sistemleri belirlendi, evde de bu çalışma programına uyuldu ve kitap okundu bu çalışma ile birlikte test çözme ve kitap okuma arttırıldı. Mesela bu dersin başlamasında kızıma en çok faydalı olan konular, konu tekrarı ve eş-zıt anlamlı konuyu çok iyi anlamıştır... Eksik olduğu konularda yardımcı olunduğu gibi, diğer derslere nasıl çalışılacağı gibi konularda da rehberlik yapıldı...”

DÖA3V3,

“... Benim oğlum X zorlayarak çalışan bir öğrenciydi. Okul çıkışlarında ders çalışması yapılacağı söylenildi. Biz de hem sevindik hem de çocuklarımıza faydası olur düşüncesiyle gönderdik. Memnun da kaldık... Oğlum zoraki kitap okuyan bir çocuktü. Şimdi kitap okumayı seviyor. Derslerini zamanında yapıyor. Böyle kursların devamını diliyorum... Aday öğretmenimiz kitap sınavı yaptı. Oğlum bu sınava evde kitabını güzelce okuyarak hazırlandı. Onu bayağı heyecanlı gördüm. İleride de okumak üzere kitaplar aldık. Hatta abisinin kitaplarını okumak istedi...”

DÖA3V2,

“... Grup çalışmasına başladılar... Eve ödevlendirilmesi, çocuğun bir program içerisinde çalışması, düzenli kitap okuması gibi alışkanlıklar kazanılmasına yardımcı olundu. Sorumluluk almasına katkı sağlandı. Aday öğretmenimiz derslere başlayınca kızım derslerini düzenli yapmaya başladı... Kitap okumaya bira daha özen gösterdi... Yapılan kitap sınavı çocukların okuduğunu anlayıp anlamadığını aktarabilmesi için

güzel bir davranış oldu. Okuduğunu anlayıp aktarabilme kabiliyetleri gelişti... Yine olursa yine göndeririz...”

Ayrıca bu bağlamda uygulama öğretim üyeleri ve uygulama öğretmeni tarafından yapılan ders gözlemi değerlendirme formları incelendiğinde, *öğrenci kişilik hizmetleri (rehberlik)* boyutunu kapsayan madde sayısının 11 (22-28-30-33-41-42-44-48-49-50 ve 54) olduğu görülmektedir. Puanlama şeklinde oluşturulan tabloda herbir madde 4 puan olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla *öğrenci kişilik hizmetleri (rehberlik)* bazında alınabilecek en yüksek puan 44 (7 madde X 4 puan) şeklinde ifade edilebilir.

Uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmeni deney grubunda yer alan öğretmen adaylarını ders anlatımı esnasında üçer kez dinlemiş, izlemiş, değerlendirmiş ve bu durumu raporlaştırmıştır. Uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin doldurmuş olduğu ders izleme formları değerlendirildiğinde elde edilen veriler Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Öğrenci kişilik Hizmetleri (Rehberlik) Formları Değerlendirme Sonuçları

Öğretmen Adayı		DÖA1	DÖA2	DÖA3
Birinci Değerlendirme	UÖ	22	20	21
	ÖÜ1	17	15	19
	ÖÜ2	18	16	17
	ORT.	19	17	19
İkinci Değerlendirme	UÖ	36	35	33
	ÖÜ1	27	25	29
	ÖÜ2	30	24	28
	ORT.	31	28	30
Üçüncü Değerlendirme	UÖ	44	41	43
	ÖÜ1	40	38	41
	ÖÜ2	42	38	39
	ORT.	42	39	41

Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme/*öğrenci kişilik hizmetleri (rehberlik)* yeterliliği, hem uygulama öğretim elemanın raporu hem uygulama öğretmenin dönütleri, alınan notlar hem de aday öğretmenlerin raporları bağlamında genel olarak şu şekilde değerlendirilebilir: Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama başlangıcında *öğrenci kişilik*

hizmetleri (rehberlik) yönünden “düşük/orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, uygulama bitiminde “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükseldiği görülmektedir. Bu sonuçlar nitel verilerle örtüşmektedir. Dolayısıyla nitel verilerden elde edilen sonuçlar,, öğretmen yeterlilikleri ölçeği *öğrenci kişilik hizmetleri (rehberlik)* boyutunda elde edilen nicel sonuçları desteklemektedir şeklinde yorumlanabilir.

Kişisel ve mesleki özellikler ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.37$ ile “orta düzeyde yeterli” olarak bulunmuştur. Son test puanlarının ortalaması $\bar{X}=4.50$, izleme testinin ortalaması ise $\bar{X}=4.30$ olarak tespit edilmiştir. Ön teste göre son-test ve izleme testi puanlarının ortalamasında 2.13'lük bir puan artışı olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları ön test sonuçlarına göre kişisel ve mesleki özellikler noktasında “orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, son-test ve izleme testi sonuçlarına göre “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükselmiştir. Öğretmenin kendini geliştirmesi, diğer meslektaşları ve öğrenci velileriyle iletişim becerilerini ifade eden kişisel ve mesleki özellikler, öğrenme ve öğretim sürecinin en önemli unsurlarındandır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin aslında bir iletişim becerisi olduğu gerçeği dikkate alındığında, bu noktada eksikliklerin olması sağlıklı mesaj iletimini/aktarımını engelleyecektir. Dolayısıyla kişisel ve mesleki özellikler bağlamında üst düzey becerilere sahip olabilmek etkili öğretim becerilerinden sayılabilir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarına uygulanan etkinliklerin kişisel ve mesleki özellikler yeterliliklerini artırmada etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Ayrıca nitel verilerden elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Uygulama öğretmenlerinin raporları değerlendirildiğinde kişisel ve mesleki özellikler bağlamında şöyle örneklendirmeler yapılabilir:

UÖ1,

“... Adayımız saygısı ve donanımı daha ilk günden belliydi. Kılık kıyafetine, temizlik ve düzenine her zaman özen göstermektedir...”

“... Adayımızın öne çıkan özelliklerinden biri de yeniliğe ve değişime açık olmasıydı... En azından kendisi hakkında söylenenlere kulak kabartıyor, dinliyor ve kendini adapte etmek için uğraşıyordu...”

“...Hep aynı tonda konuşuyorsanız, hep aynı teknikle ders anlatıyorsanız, hep aynı şeylerden söz ediyorsanız, hep aynı davranışları tekrarlıyorsanız, hep aynı ses tonuyla

hep aynı yöntemle ders işliyorsanız öğrencilerin dersten sıkılmaması mümkün değildir. Eğer sınıftan bir uğultu yükseliyorsa sıkıcı olmaya başlamışsınız demektir. Bunu aşmanın en güzel yolu hep yenilik ve ilginçlikler bulabilmektir. Bu durumda yapmamız gereken ise meslekle ilgili günceliteli takip etmek, dersleri hayatın içinden örneklerle süslemektir. Adayımızla yaptığımız bu değerlendirme toplantılarında bu söylediklerimi not alan biri olarak ve konuyu açan, öğrenmeye çalışan biri olarak gördüğümü söyleyebilirim...”

UÖ2,

“... Aday öğretmende kılık, kıyafet, konuşma, hitap, temizlik, düzen, planlılık vs. bir öğretmende olmazsa olmaz unsurların yeteri düzeyde olduğunu gördüm...”

“... Zaman konusunda çok hassas bir arkadaşımız, tüm programlara vaktinde katılır. Kendi öğretme stilini gerçekleştirmiş biri olarak tanımlayabilirim... Velilerle diyalogu, öğrencilerle sohbeti, iletişim kurmadaki rahatlığı hep öne çıkan özellikleri olarak söyleyebilirim...”

UÖ3,

“... Adayı öğretmenlik ve meslek boyutunda heyecanlı fakat adaptasyon sürecini hızlı atlatan biri olarak tanımlayabilirim. Öğrencilerle ilk tanışması, velilerle ilk buluşması, tüm sınıfa ilk defa ders anlatmasında hep heyecanlı ve çekinden bir tavrı vardı. Fakat az öncede ifade ettiğim gibi bu durum kısa süreli ve alışincaya kadardır şeklinde tanımlayabilirim... Derste verdiği örnekler, konuyu işleme tarzı, sınıfı kontrol, öğretmenlik literatürüne hâkimiyette iyi olduğunu söyleyebilirim...”

“... Aday öğretmenimizle süreç içerisinde alana yönelik, alanla ilgili ilginç bilgileri öğrenmesi gerektiği, öğretmenin sunduğu bilgilerin ilginç olduğuna inanan öğrencilerin, öğretmeni can kulağıyla dinleyeceklerini uzun uzun konuştuk. Ayrıca öğretmen ders olarak ilginçliklerle doluya ve hazırlıklıysa öğrencilerin bunun sebebini öğretmenin anlattıklarından kaynaklandığını düşüneceklerini ve öğretmenin anlattıklarına değer vereceklerini, sözlerini dinleyeceklerini öğretmenler odası sohbetlerinde konuştuk. Tüm bu anlatılanlara açık ve kendini yetiştirmeye istekli bir öğretmen aday olduğunu söyleyebilirim...”

“... ve bu fırsatı da adayın iyi değerlendirdiğini düşünüyorum. Şu an göreve başlasa zorlanmayacağını ve bu dokuz haftalık sürecin ona çok şey kattığını düşünüyorum...”

Ayrıca bu bağlamda uygulama öğretim üyeleri ve uygulama öğretmeni tarafından yapılan ders gözlemi değerlendirme formları incelendiğinde, kişisel ve mesleki özellikler boyutunu kapsayan madde sayısının 20 (2-10-12-14-15-24-25-

28-30-31-34-36-37-42-45-51-52-54-56 ve 57) olduğu görülmektedir. Puanlama şeklinde oluşturulan tabloda herbir madde 4 puan olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla kişisel ve mesleki özellikler bazında alınabilecek en yüksek puan 80 (20 madde X 4 puan) şeklinde ifade edilebilir.

Uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmeni deney grubunda yer alan öğretmen adaylarını ders anlatımı esnasında üçer kez dinlemiş, izlemiş, değerlendirmiş ve bu durumu raporlaştırmıştır. Uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin doldurmuş olduğu ders izleme formları değerlendirildiğinde elde edilen veriler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Kişisel ve Mesleki Özellikler Formları Değerlendirme Sonuçları

Öğretmen Adayı		DÖA1	DÖA2	DÖA3
Birinci Değerlendirme	UÖ	50	42	49
	ÖÜ1	41	37	35
	ÖÜ2	38	38	36
	ORT.	43	39	40
İkinci Değerlendirme	UÖ	67	69	63
	ÖÜ1	59	56	57
	ÖÜ2	62	52	51
	ORT.	63	59	57
Üçüncü Değerlendirme	UÖ	78	80	77
	ÖÜ1	73	70	68
	ÖÜ2	74	63	65
	ORT.	75	71	70

Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme/kişisel ve mesleki özellikler yeterliliği, hem uygulama öğretim elemanın raporu hem uygulama öğretmenin dönütleri, alınan notlar hem de aday öğretmenlerin raporları bağlamında genel olarak şu şekilde değerlendirilebilir: Nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama başlangıcında kişisel ve mesleki özellikler yönünden “düşük/orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, uygulama bitiminde “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükseldiği görülmektedir. Bu sonuçlar nitel verilerle örtüşmektedir. Dolayısıyla nitel verilerden elde edilen sonuçlar, öğretmen yeterlilikleri ölçeği kişisel ve mesleki özellikler boyutunda elde edilen nicel sonuçları desteklemektedir şeklinde yorumlanabilir.

Nitelikli eğitim-öğretim etkinliği “Okul, öğrenci, veli, çevre ve öğretmen” den oluşan bir ekip ve bu ekibin uyumlu çalışması ile gerçekleştirilebilir. Bu ekibin temel taşı ise öğretmenlerdir. Öğretmenin nitelikli ve yeterli olması bir sınıf ve dolayısıyla aile için en önemli avantajlardandır. Zira öğretmenin istenen düzeyde yeterli olmaması tam, etkili, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmemesine sebep olabilmektedir.

Tablo 28

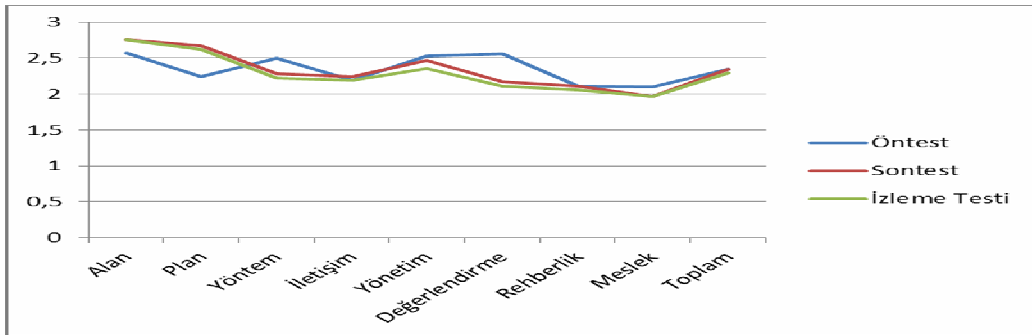
Kontrol Grubunun Yeterlik Boyutlarına Ait Bulgular

Yeterlik Boyutları	Alt boyutlar	Ön-test			Son-test			İzleme testi		
		N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Alan Bilgisi	Alan	3	2.57	.38	3	2.76	.08	3	2.76	.08
	Plan	3	2.24	.41	3	2.67	.16	3	2.62	.22
	Yöntem	3	2.50	.29	3	2.28	.48	3	2.22	.54
	İletişim	3	2.19	.46	3	2.24	.41	3	2.19	.46
	Yönetim	3	2.53	.24	3	2.47	.23	3	2.36	.27
Öğretme- Öğrenme Sürecini Yönetme	Değerlendirme	3	2.56	.10	3	2.17	.58	3	2.11	.48
	Öğrenci Kişilik Hizmetleri (Rehberlik)	3	2.11	.77	3	2.11	.48	3	2.06	.54
	Kişisel ve Mesleki Özellikler	3	2.10	.53	3	1.97	.64	3	1.97	.55
	Rehberlik									
	Meslek									
Toplam		3	2.34	.37	3	2.34	.37	3	2.29	.38

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeğinden aldıkları puanlar (Tablo 28) incelendiğinde, ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.34$, son test puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.34$, izleme testi puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=2.29$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının, öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeği ön-test sonuçlarına göre, genel öğretmenlik yeterlilikleri noktasında “orta düzeyde yeterli” seviyesinde olduğu görülmektedir. Son-test ve izleme testi sonuçlarına göre ise yine “orta düzeyde yeterli” seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, mevcut Öğretmenlik Uygulaması programına tabi olan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının, mesleğe atılırken kazanılması gereken öğretmen yeterliliklerine “orta düzeyde” sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu durum ise, mevcut programın öğretmen yeterliliklerini sağlama noktasında

yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda kontrol grubundan elde edilen analiz sonuçları, deney grubuna uygulanan etkinliklerin etkililiğini ve yetiştiriciliğini desteklemektedir, şeklinde yorumlama yapılabilir.

Öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeği 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geneli üzerinde yapılan yorumun alt boyutlar noktasında farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yeterlilik alanlarının her biri kendi içerisinde tek tek incelenmiştir. Tablo 28’de görüldüğü üzere alan bilgisi, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, öğrenci kişilik hizmetleri (rehberlik) ve kişisel ve mesleki özellikler boyutunda son-test ve izleme testi aritmetik ortalama sonuçlarının, ön-test aritmetik ortalama sonuçlarına göre farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Öğretmen yeterlilikleri ölçeği alt boyutlarında da kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının “orta düzeyde yeterli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sadece “Kişisel ve Mesleki Özellikler” boyutunda bir farklılık görülmektedir. Ön test puan ortalaması $\bar{X}=2.10$, son test puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.97$, izleme testi puanlarının ortalaması ise $\bar{X}= 1.97$ olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları, kişisel ve mesleki özellikler boyutunda, ön test sonuçlarına göre “orta düzeyde yeterli” iken, son-test ve izleme testi sonuçlarına göre “yetersiz düzeyde” olduğu görülmektedir. Bu durum ise, öğretmen adaylarının yetersiz bir etkileşim (öğrenci-veli-ders vs.) ve uygulama yapmalarının sonucu olarak açıklanabilir. Bu durumun varlığı ise *Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerinin* gerekliliğini/etkililiğini desteklemektedir. Bu sonuçlardan hareketle ölçeğin geneliyle alt boyutları arasında bir bütünlük olduğu değerlendirilmesi yapılabilir.



Şekil 5. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Yeterlilik Ölçeğine İlişkin Genel Görünümü.

Öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliliği kendi içerisinde plan yapma, öğretim yöntemlerinden yararlanma, iletişim kurma, sınıf yönetimi ve değerlendirme olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Şekil 6'ya göre alt boyutlar kendi içerisinde tek tek incelendiğinde son-test ve izleme testi aritmetik ortalama sonuçlarının, ön-test aritmetik ortalama sonuçlarına göre farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

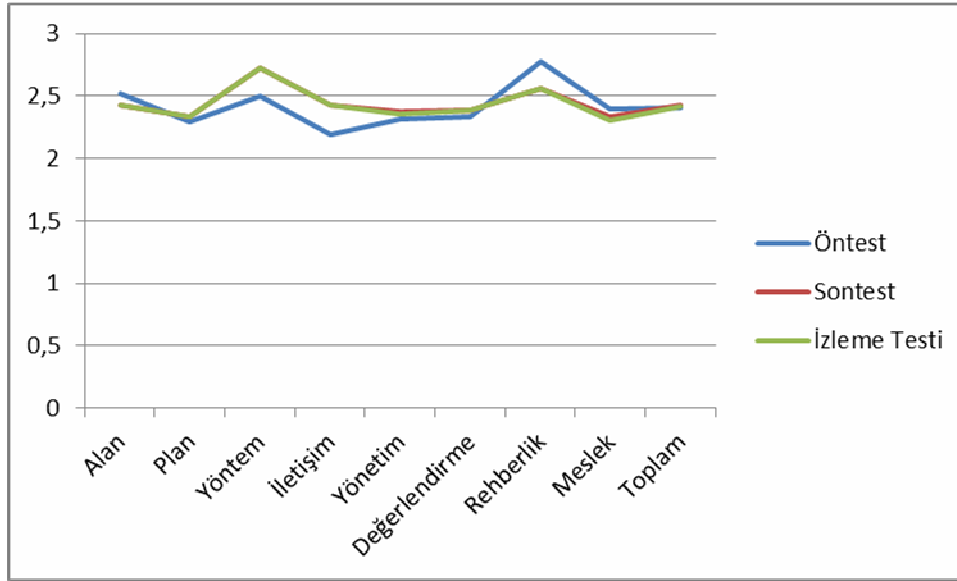
Tablo 29

Plasebo Grubunun Yeterlik Boyutlarına Ait Bulgular

Yeterlik Boyutları	Alt boyutlar	Ön-test			Son-test			İzleme testi		
		N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Alan Bilgisi	Alan	3	2.52	.59	3	2.43	.43	3	2.43	.43
	Plan	3	2.29	.80	3	2.33	.93	3	2.33	.93
	Yöntem	3	2.50	.17	3	2.72	.54	3	2.72	.54
	İletişim	3	2.19	.30	3	2.43	.52	3	2.43	.52
	Yönetim	3	2.31	.37	3	2.38	.43	3	2.36	.40
	Değerlendirme	3	2.33	.87	3	2.39	.63	3	2.39	.63
Öğrenci Kişilik Hizmetleri (Rehberlik)	Rehberlik	3	2.78	.48	3	2.56	.10	3	2.56	.10
Kişisel ve Mesleki Özellikler	Meslek	3	2.40	1.1	3	2.33	.47	3	2.30	.44
Toplam		3	2.41	.48	3	2.43	.49	3	2.42	.47

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına uygulanan etkinliklerin oluşturduğu ve eğitim programı dışındaki etkileri kontrol etmek amacıyla (Brody, 1982; Akt: Göka, 2002) oluşturulan plasebo grubunun, öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeğinden aldıkları ortalama toplam puanlar (Tablo 29, Şekil 7) incelendiğinde, ön test puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=2.41$, son test puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=2.43$, izleme testi puanlarının aritmetik ortalamasının ise $\bar{X}=2.42$ olduğu görülmektedir. Plasebo grubunda yer alan öğretmen adaylarının, öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeği (tüm alt boyutları da dâhil olmak üzere) ön-test, son-test ve izleme testi sonuçlarına göre genel öğretmenlik yeterlilikleri noktasında “orta düzeyde yeterli” seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu durum ise, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının

öğretmen yeterlilikleri ölçeği sonuçlarındaki olumlu değişimin uygulanan etkinliklerin etkisinden kaynaklandığını göstermektedir, denilebilir.



Şekil 7. Plasebo Grubunun Yeterlik Boyutlarına Ait Bulgular.

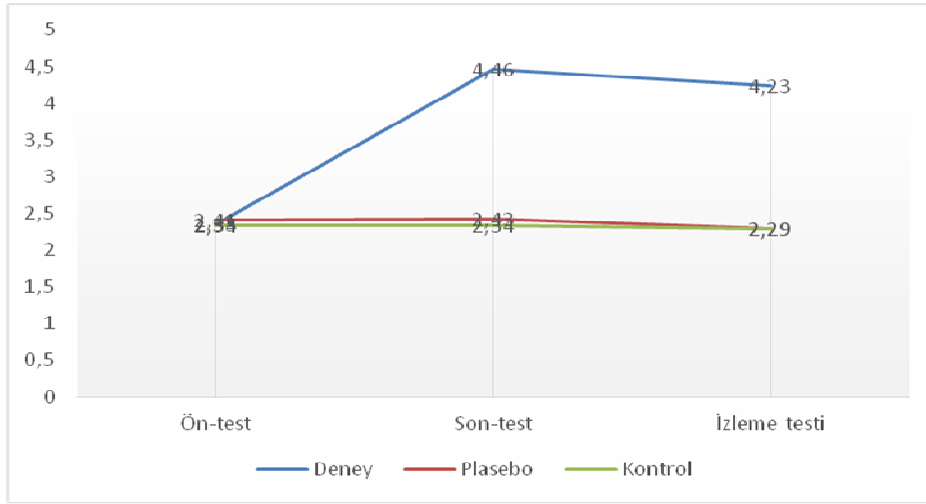
Tablo 30

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Öğretmen Yeterlilikleri Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	N	Ön-test		Son-test		İzleme testi	
		\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Deney	3	2.35	.40	4.46	.15	4.23	.13
Plasebo	3	2.41	.48	2.43	.49	2.29	.47
Kontrol	3	2.34	.37	2.34	.37	2.29	.38

Deney grubundaki öğretmen adaylarının öğretmen yeterliliği ölçeği ön-test puan ortalaması $\bar{x}=2.35$ iken, bu değer uygulama sonrasında $\bar{x}=4.46$ izleme ölçümünde ise $\bar{x}=4.23$ olduğu görülmektedir. Plasebo grubundaki öğretmen adaylarının öğretmen yeterliliği ölçeği ön-test puan ortalaması $\bar{x}=2.41$ iken, bu değer yapılan ilişkili olmayan etkinlikler, görüşmeler sonrasında $\bar{x}=2.43$ izleme ölçümünde ise $\bar{x}=2.29$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön-test puan ortalaması $\bar{x}=2.34$ iken, bu değer son-test ölçümünde $\bar{x}=2.34$, izleme ölçümünde ise $\bar{x}=2.29$ olarak bulunmuştur. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının ortalamalarına ait dağılım Şekil 8’de daha belirgin olarak görülmektedir. Deney,

plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri noktasında ön-test sonuçlarına göre benzerlik göstermelerine karşın, deney grubundaki öğretmen adaylarının son-test ve izleme testi ölçüm puan ortalamalarının plasebo ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son-test ve izleme testi ölçüm puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen yeterliliklerini izleme testi ölçümlerinde de koruduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Genel olarak bu tablodan öğretmen adaylarına uygulanan etkileşim ve uygulama temelli etkinliklerin meslek için gerekli olan öğretmen yeterliliklerini üst düzeyde sağlamada etkili olduğu sonucuna varılabilir.



Şekil 8. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Öğretmen Yeterlilikleri Testi Puanlarının Dağılımı.

Çalışma kapsamında yer alan öğretmen adaylarının, program sonrası öğretmen yeterlilikleri belirleme ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Deney, Kontrol ve plasebo Grubu Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yeterlik Alanları	Grup	N	Sıra Ort.	sd	X ²	P
Alan Bilgisi	Deney	9	19.06	2	6.03	0.049
	Kontrol	9	12.72			
	Plasebo	9	10.22			
Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme	Deney	9	19.83	2	7.34	0.025
	Kontrol	9	10.78			
	Plasebo	9	11.39			
Öğrenci Kişilik Hizmetleri (Rehberlik)	Deney	9	20.50	2	11.08	0,004
	Kontrol	9	8.28			
	Plasebo	9	13.22			
Kişisel ve Mesleki Özellikler	Deney	9	19.28	2	6.62	0.036
	Kontrol	9	9.89			
	Plasebo	9	12.83			
Toplam	Deney	9	19.72	2	7.09	0.029
	Kontrol	9	10.67			
	Plasebo	9	11.61			

Tablo 31 genel olarak incelendiğinde, öğretmen yeterlilikleri ölçeğinden elde edilen puanların uygulanan modele göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($x^2=7.09$, $sd=2$, $p<.05$). Bu bulguya göre, uygulanan etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmen yeterliliklerini artırmada etkili olduğu söylenebilir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, uygulama sonrasında öğretmen yeterlilikleri belirleme ölçeğinden en yüksek puanı deney grubundaki öğretmen adaylarının aldığı (19,72) ve bunu plasebo (11,61) ve kontrol grubundaki (10,67) öğretmen adaylarının izlediği görülmektedir.

Öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeği kendi içerisinde Alan Bilgisi, Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme, Öğrenci Kişilik Hizmetleri (Rehberlik), Kişisel ve Mesleki Özellikler olmak üzere 4 yeterlik alanından oluşmaktadır. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, ölçeğin toplamı ile alt boyutları arasında bütünlük olup olmadığını belirlemek için alanların her biri kendi içerisinde tek tek ele alınmıştır. Alan bilgisi boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($x^2=6.03$, $sd=2$, $p<.05$). Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($x^2=7.34$, $sd=2$, $p<.05$). Öğrenci Kişilik Hizmetleri (Rehberlik) boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($x^2=$

11.08, $sd=2$, $p<.05$). Kişisel ve Mesleki Özellikler boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($x^2= 6.62$, $sd=2$, $p<.05$). Dolayısıyla ölçeğin genelindeki deney grubu lehine olan anlamlılık düzeyi, ölçeğin tüm alt boyutları için de geçerli olduğu sonucuna varılabilir. Deney grubuna uygulanan etkinliklerin öğretmen yeterliliklerini arttırmada olumlu bir etkiye sahip olduğu tespitinde bulunabilir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış olup sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar	Testler	Alan Bilgisi	Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme	Öğrenci Kişilik Hizmetleri (Rehberlik)	Kişisel ve Mesleki Özellikler	Toplam
Kontrol- Plasebo	Mann-Whitney U	29.50	39.00	22.00	28.00	36.00
	Wilcoxon W	74.50	84.00	67.00	73.00	81.00
	Z	-1.00	-.13	-1.68	-1.11	-0.39
	P	.32	.90	.09	.27	.69
Deney- Plasebo	Mann-Whitney U	17.50	15.50	15.00	17.50	14.50
	Wilcoxon W	62.50	60.50	60.00	62.50	59.50
	Z	-2.04	-2.22	-2.32	-2.04	-2.30
	P	.04	.26	.020	.04	.02
Deney-Kontrol	Mann-Whitney U	18.00	13.00	7.50	16.00	15.00
	Wilcoxon W	63.00	58.00	52.50	61.00	60.00
	Z	-2.01	-2.43	-2.94	-2.17	-2.25
	P	.04	.01	.00	.03	.02

Deney, kontrol ve plasebo grupları arasındaki farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış olup, Bonferroni düzeltmesi de uygulanarak tüm etkiler için anlamlılık düzeyi .0167 olarak kabul edilmiştir. Tablo 32 incelendiğinde, analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri belirleme

ölçeğinden aldıkları kontrol-plasebo grubu puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($z=1.001$, $p>.05$). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının deney-plasebo grubu puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu gözlenmiştir ($z=2.036$, $p<.05$). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının deney-kontrol grubu puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ($z=2.013$, $p<.05$). Bu sonuçlara göre deney grubundaki öğretmen adaylarına uygulanan zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinliklerin, öğretmen adaylarının öğretmen yeterliliklerini geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Nitel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Doküman analizinde bazı ifadeler çalışmayla ilgisiz olarak görüldüğünden değerlendirilmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınmayan bazı ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

“...Öğretmenimizin sınıf yönetimi geçen haftaya göre daha dikkatli izledim. Çünkü içimdeki o zincirler kırıldı artık. Hocamız derslerin geneline öğrencilerini öyle bir motive etmiş ki çocuklar derse katılmak için, yeni bilgiler almak için can atıyorlar. Örneğin; Türkçe dersinde bilinmeyen kelimeleri tüm sınıfın araştırması, öğretmen için ya da ders için hazırlıklı gelmeleri, bunlar kolaylıkla yaptırılacak şeyler değil...” (DÖA1)

“... Üzücü olan bir haberle başladık aslında haftaya. O kadar çok hazırlanmıştık ki turnuvalara iptal olması hiç iyi olmadı. Çocukların üzülmeleri ister istemez beni de üzüyordu. Bunun yerine artık kendimizi mezuniyet için hazırlayacaktık. Bunca emeğin, çalışmanın bir cümle olduğunu düşünürsek, bu cümlenin noktasız olması beklenemezdi. Heveslilerdi, mutlulardı, hüznülülerdi ki 4 yıllık öğretmenlerinden ayrılacaklardı...” (DÖA1)

“... Öğretmen hiç sert biri değil, bu beni çok şaşırttı. Öğrencilere bağırp çağırın, onları önemsemeyen biri olmanın aksine sevgi dolu, sevecen, anlayışlı, öğrencileri dikkate alan birisi... O sınıfta öğrenci olmak isterdim. Eğitim sevgi-saygı işbirliğinde veriliyor...” (DÖA3)

“... Derse başladığımızda öğretmen öğrencilere kitapları açmasını söyledi. Önceki derste kesirlerde toplamayı işlemişler, şimdi ise kesirlerde çıkarmayı işleyeceklerdi. Öğretmen herkese söz hakkı vermeye çalışıyor. Bu da motivasyonun yüksek olmasını sağlıyor... Biraz önce söylemeyi unuttum, ama derse geçmeden önce öğretmen ödevleri kontrol etti. Ödevini yapmayanları kırmak, ezmek yerine onlara üzüldüğünü belirtti.

İnanın öğretme çocukları dövseydi çocuklar bu kadar üzülmezdi. Bu olay beni çok etkiledi. Demek öğretmen kızmadan da öğrenciyi etkileyebiliyormuş! Dersi de güzel bir şekilde anlatabiliyormuş. Öğretmen kızmadığı için çocuklar kendini rahat bir şekilde ifade edebiliyor. Bu da sınıftaki performansı arttırıyor. Çok çok harika...” (DÖA3)

“... Okula gidince doğruca öğretmenimi buldum. Uygulama öğretmenim kat nöbetçisi olduğu için onun yanına gittim. Öğretmenler odasına gitmedim. Sınıfa yine beraber girdik. Kapıyı açtığımızda başkan ve başkan yardımcısı sınıfı susturmuş halde tahtada bekliyorlardı. Biz girdik, öğretmen “günaydın” dedi. Öğrenciler de “sağ ol” dedikten sonra oturdular...Yine öğretmen bir ödev kontrolü yaptı. Ondan sonra da nöbet listesinde düzenleme yaptı. Dersi ders kitabı ve ek kaynaklardan işliyor. Kitapları açtırdı, kaldıkları yerden dersi işlemeye başladı. Dersi düz anlatım yöntemini kullanarak anlatıyor genelde. Önce konuyu okutuyor sonra özetleme yapıyor daha sonra da kitaptaki o konuyla ilgili etkinlikleri yaptırıyor...” (DÖA3)

“... Öğretmenim yoklama defterini aldı, yanında gelmeyen var mı? diye öğrencilere sordu. Çocuklarda iki arkadaşının ismini söyledi, öğretmen onu yazdıktan sonra çocuklara nerede kalmıştık diye sordu. Daha sonra geçen ders neler öğrendik kim söyleyecek diye öğrencilere sorular sordu. Çocuklar öğrendiklerini söylediler, birkaç tanesi de nerede kaldıklarını söyledi. Kesirlerde sıralamada kalmışlardı. Öğretmen kesirlerde sıralamayı anlatırken payı ve paydayı baş ve gövdeye benzetmişti. Çocukların karıştırmaması için başı pay, gövdesi payda örneğini verdi. Çocukların bu benzetmeye aşinalığı vardı. Çünkü geçen ders biraz öğretmenim değinmişti. Çocuklar dersi dinliyorlardı. Öğretmen örnekler yazıp öğrencilere söylettirerek dönütler alıyordu. Daha sonra konuyu anlattıktan sonra tahtaya örnekler yazdı ve sıra ile tahtaya kaldırıp soruları çözdürdü. Genel olarak konu anlaşılıyordu. Çünkü sınıfın büyük bir çoğunluğu konuya hâkimdi...” (DÖA2)

“...Sonrasında öğretmenim derse geçmek istemişti... Derse başladılar. Öğretmenim öğrencileri derse dâhil etmesi genelde sorular sorarak oluyordu. Öyle değil mi çocuklar? Sizce nasıldır? Gibi sorularla oluyordu. Öğretmenimin öğrencilerle etkileşimi henüz oturmamıştı. Çünkü öğretmenim de o sınıfta henüz yeniydi. Ama öğrencilerle etkileşimi çok kötü denemezdi...” (DÖA2)

Bu bölümde nitel veri toplama araçları ile elde edilen görüşlere ait bulgular sunulmuştur. Nitel görüşme formlarından elde edilen görüşler (Deney grubundaki öğretmen adaylarının araştırmacıya haftalık olarak teslim ettikleri raporlar, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan öğretmen adaylarının dönem sonunda öğretim üyelerine teslim ettikleri raporlar, deney ve kontrol grubunda yer alan adayların uygulama başlangıcında “*Öğretmenlik Uygulaması* hakkındaki düşünceleri” ile uygulama bitiminde yazmış oldukları “öğretmenlik uygulaması

değerlendirme raporu”, uygulama öğretmeninden uygulama bitiminde sürecin ve programın değerlendirmesi istenilen değerlendirme raporu, öğrenci velilerinden birinci veli toplantısında istenilen “öğrenci başarısında öğretmenin rolü nedir?” ile ikinci veli toplantısında “aday öğretmeni ve yapılan grup çalışmasını değerlendirir misiniz?” sorularına verilen cevapların yer aldığı değerlendirme formu, grup çalışmasına katılan öğrencilerden uygulama bitiminde alınan “grup çalışması etkinliklerini ve öğretmen adayını değerlendirir misiniz?” sorularına verilen cevapların yer aldığı değerlendirme formu) derinlemesine analiz edilmiştir.

Toplanan tüm veriler incelenerek öncelikle kategoriler oluşturulmuş olup, sonrasında kategori içerisinde yer alabilecek ifadeler belirli temalar halinde gruplandırılmıştır. Nitel verilerin incelenmesi neticesinde oluşan kategoriler ve kategori içerisinde yer alan alt temalar aşağıda verilmiştir.

Nitel Bulgular Sonucu Oluşan Kategori ve Alt Temalar

1. Kategori: Öğretmenlik Algısı/Tutum

Alt Temalar

- Çekingenlik-hazır olmama
- Uygulama başlangıcındaki algı, düşünce (Kıyas (bir önceki dönemle))
- Uygulama sürecindeki algı, düşünce
- Uygulama sonucundaki algı, düşünce
- Mesleki farkındalık, mesleğe yatkınlık

2. Kategori: Konu Alan Bilgisi

Alt Temalar

- Eksiklik ve yetersizlik
- Aktarabilme becerileri edinimi
- Hâkimiyet
- Kendini geliştirme
- Uygulama öğretmeni ile etkileşim

- Uygulama öğretim elemanı ile etkileşim
- Pedagojik alan bilgisi

3. Kategori: Plan Yapma ve Ders Hazırlığı

Alt Temalar

- Plan yapma ve ders hazırlığı
- Öğretim yöntemlerinden yararlanma
- İletişim kurma
- Sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkiler
- Değerlendirme ve kayıt tutma

4. Kategori: Yöntem ve Teknikler

Alt Temalar

- Acemilik, zorlanma
- Kuram/uygulama farkı
- Tecrübe edinimi
- Fark ve kıyas (hangi yöntem daha etkili ve hangisinde kalıcılık var)

5. Kategori: Sınıf Yönetimi

Alt Temalar

- Planlama becerileri
- Derse hâkimiyet
- İnsani ve mesleki beceriler
- Mesleğe seveda
- Derse giriş-gelişme-sonuç eksenli hazırlık
- Tecrübenin yansımaları
- Motivasyon

- Zaman ve Süreç yönetim becerileri
- Ödül/ceza dengesi
- Orkestra şefi
- Öğrencileri tanıma
- Etkileşim temelli ders işleme

6. Kategori: Rehberlik Becerileri Edinimi

Alt Temalar

- Öğrenciyi tanıma
- Bireysel farklılıkları fark etme
- İletişim
- Öğrenci-veli-öğretmen üçgeni: Hayal mi? Gerçek mi?
- Veliye ve öğrenciye rehberlik edebilme becerileri

7. Kategori: Öğretmenlik Uygulaması ve Yeni Model

Alt Temalar

- “Öğretmenlik Uygulaması” dersine bakış- Önyargı
- Formaliteler sarmalı-rol oynama
- İlk gün...
- Değer verme
- Mesleğe yönelik farkındalık ve değişim, Kuram-uygulama dengesi
- Devam/devamsızlık
- Eksiklik ve ihtiyaç hissetme
- Öğrenciyi/insanı tanıma
- İlk öğrencilerim! Ortak değerlerde buluşma(beraber gülme, beraber ağlama)

- Mesleğin insaniyet, mesuliyet, sabır ve duyuşsal yönü
- Tecrübe/pratiklik/mesleğe dokunma, öğretmencilikten öğretmenliğe geçiş
- Mesleğin resmiyet yönü/idari bilgi edinimi
- Motivasyon, aidiyet ve adanmışlık
- Veli toplantısı
- Sosyal etkinlik (monotonluktan sıyrıлма, kabuk kırma) ve oyun gerçeği
- Soru hazırlama, değerlendirme (alt-üst düzey soru, alternatif yöntemler...) ve özgüven
- Kitap okuma sınavı ve etkinlik
- Süre, zaman, uygulama kısalığı
- Etkili öğretmenlik becerileri edinimi
- Mesleki ve kişisel gelişim

8. Kategori: Grup Çalışması

Alt Temalar

- Eksiklik ve heyecan
- Demokrasi bilinci
- Öğrencileri tanıma
- Eğitimde ailenin rolü
- Öğrenci etkileşimi
- Grup ve aidiyet (gruba isim koyma)
- Sorumluluk bilinci (tek tek ev programı çıkarma, kitap takip formu oluşturma)
- Öğretmenliğe ilk adım
- Öğretmenliğin sabır, fedakârlık boyutu

- Haftalık ödev takip formu
- Veli etkileşimi
- Uygulama öğretmeni etkileşimi
- Uygulama öğretim görevlisi etkileşimi
- Yöntem (ders anlatma)
- Mesleği tanıma ve inceliklerini kavrama
- Sosyal faaliyet
- Öğrenci görüşleri

9. Kategori: Veli Etkileşimi ve Etkinlik (Veli Kitap Okuma Sınavı, Veliye Ödül)

Alt Temalar

- Heyecan
- Bireysel program çıkarma
- Öğretmen ve öğretmen adayından beklenti
- Öğretmenliğe verilen önem, farkındalık
- Öğrenci başarısında ailenin rolü
- Geleceği bugünden deneyimleme
- Etkinlik
- Eti senin kemiği benim! mi?

10. Kategori: Yılın Öğretmeni

Alt Temalar

- Önyargı
- Tanışma ve anlama
- Mutlu meslek hayatı... Sıradanlık mı? Fark ortaya koymak mı?
- Yaşam boyu eğitim, tavsiyeler ve ne anladım.

- Mesleğe bağlılık ve mesleğin hakkını verme/ Öğrenciye adanma

11. Kategori: Zümre Toplantısı

Alt Temalar

- Formaliteler sarmalı
- Olumsuz örnek (ben öyle yapmayacağım)
- Temel mantık inşası
- Ya karşılaşmasaydım!

12. Kategori: Etkinlik (Motive Edici Film ve TED Konuşmaları, Paylaşım, Hediye...)

Alt Temalar

- Adanmışlığın km. taşları
- Farkındalık
- Motivasyon
- Kişisel gelişim

Nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz neticesinde 12 kategoride toplanmıştır. Elde edilen 12 kategorinin 6 tanesi (Öğretmenlik Algısı/Tutum, Konu Alan Bilgisi, Plan Yapma ve Ders Hazırlığı, Yöntem ve Teknikler, Sınıf Yönetimi, Rehberlik Becerileri Edinimi) değerlendirme kolaylığı ve bütünlük ilkesinden hareketle nicel veri toplama kaynaklarından elde edilen verilerin değerlendirildiği/analiz edildiği bölümde ele alınmıştır. Diğer 6 kategori (Öğretmenlik Uygulaması ve Yeni Model, Grup Çalışması, Veli Etkileşimi ve Etkinlik, Yılın Öğretmeni, Zümre Toplantısı, Motive Edici Film ve TED Konuşmaları) ise müstakil olarak aşağıda değerlendirilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması/Yeni model ile ilgili bulgular ve yorumlar

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik kabullenilmişliklerinin ve ön yargılarının olduğu, uygulama öncesi yapılan görüşmelerde tespit edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması kategorisi

Öğretmenlik Uygulaması dersine bakış/önyargı ve formaliteler sarmalı/rol oynama temasında bunu görmek mümkündür. Şöyle ki;

“...Öğretmenlik mi? uygulama mı? Neden adı böyle konulmuş ki bu dersin. Öğretmen olmakla ne alakası var. İki dönemdir gittiğimiz uygulamanın “ki bunun başına öğretmenlik getirmeye utanıyorum” hiçte öğretmenlikle alakalı olduğunu düşünmüyorum. Gittiğimiz mi dedim ben biraz önce? Gitmeye çalıştığımız desem daha doğru olacak. Neden gideyim ki? Kimse beni takip etmiyor, kimse bu işin zorunluluk bilincinde değil ki? Uygulama öğretmenim bile büyük olasılıkla aldığı paraya bakıyor. Bana neden geliyorsun diye sormasının nedeni ne olabilir ki bundan başka. Gitsek ne olacak. Arka sırada atıl vaziyette oturacak olduktan sonra. Birkaç ders tahtaya 3-5 metre uzak yapılanları izlemek mi öğretmenlik? Ben öğretmen olduğumda bunlarımı yapacağım yoksa? Ne güzel böyle olacaksa. Oturduğun yerden masa başı iş. Memur olmaktan hiçbir farkı yok!...”(DÖA1).

“...Öğretmenlik uygulaması benim için hiçbir şey ifade etmiyordu. Sadece okulun kapısında asılı danışman ve okul listesi. O listedeki okula gideceğiz, öğretmen ile tanışacağız. Daha sonra öğretmen ne gün geleceğimizi söyleyecek biz de onun bize çok olduğunu bizim KPSS’ye hazırlanan öğrenciler olduğumuzu ifade edeceğiz. Öğretmenimizin de zaten bu uygulama canına minnet olacak...Yıl içinde yapmamız gerekeni yapacağız. Vize zamanı danışman hocamızın isteği üzerine devam çizelgesini imzalayacağız. Etkinlikler bölümünde de öğretmenimiz Öğretmen kılavuzunu koyacak önümüze bizde onu dolduracağız. Öğretmenimiz onu imzalayacak. Aynı uygulama final içinde geçerli olacak ve dönem sonunda öğretmenlik uygulamasını başarı! İle tamamladınız notunu alacağız...”(DÖA2).

“...Danışman hoca ders anlatacağınız zaman söyleyin sizi dinlemeye geleceğim diyecek ve o günün sonunda öğretmeni arayıp arkadaşları dinleyin diyecek o kadar. Daha da iyi danışman belirlenen saatte derse gelip dinleyecek ve dönem kapanacak. Öğretmenlik uygulaması benim için bunu ifade etmektedir...”(DÖA3).

“...Zaten uygulamalara gidilirse de bir problem olmuyormuş... Mezun olan bir arkadaşım staj dosyasını hazırlarsın, hocaya teslim edersin dedi...”(DÖA2)

Öğretmen adayları 6. dönemde almış oldukları Okul Deneyimi dersi ve bu ders kapsamında karşılaştıkları durumlar ve muhtemelen üst sınıflardan edindikleri olumsuz izlenimler neticesinde *Öğretmenlik Uygulaması* dersine ve uygulama etkinliklerine karşı bir ön yargıları söz konusudur. Öğretmenlik uygulaması dersini içi boş ve amaçsız bir formaliteler sarmalına, üzerine düşen rolü oynama eylemine indirgemiş, olup herhangi bir “fayda/katkı” kazanımının olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca (DÖA2) *Öğretmenlik Uygulaması* dersinin olası

faydalarını ifade ettikten sonra bu kazanımların da asla gerçekleşemeyeceğini ifade etmektedir:

“...Mesleğini iş üzerinde öğrenme, yaparak, yaşayarak öğrenme kavramları hiçe sayılacaktır. Geleceğine dokunma hiçe sayılacaktır. Çocukların davranışlarını gözlemleme, bireysel ihtiyaçlarının farkına varmayı ta ki mesleğe başladığımızda öğreneceğiz ve o nesil kaldırılıp çöpe atılabilir. Çünkü ilk deneyimlerimiz olacaklardır onlar. O yüzden okullarda bu denli bir dersin içeriğine uyulmayacaksa verilmesinin anlamı yoktur. Öğretim üyelerinin, sınıf öğretmenlerinin böyle bir parayı almaya hakkı yoktur. Uygulanmayan sistem. Keşke kayıp yalnızca maddi olmakla kalsa bizim mesleği icradaki ilk yılımızdaki kayıplar. Benim öğretmenlik uygulamasından anladığım budur. Daha doğrusu yapılan uygulama budur...”

Yukarıda ki ifadelerden de anlaşıldığı üzere aslında öğretmen adayları meslek öncesi belli bir uygulamadan geçmeleri gerektiğinin farkında olmakla birlikte mevcut uygulamaların çok da bu ihtiyacı karşılayacak bir şekilde yürütülmediğini belirtmektedirler.

Öğretmen adayları mesleğe yönelik farkındalık/değişim, değer verme ve ilk gün temasında kendilerini öğretmen gibi hissetmelerinde uygulama öğretmenlerinin tutumunun öneminden bahsetmişlerdir. Okula gittiklerinde kendileri ile ilgilenildiğinde, etkili rehberlik yapıldığında hem mesleki farkındalık oluşumu (ben de bir öğretmenim) hem de fikri planda mesleğe yönelik tutumda değişim olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin;

“...Bugün öğretmenliğimin ilk günü... Dört yıllık bir eğitimin meyvelerini almak için ilk defa bir fırsat geçti elime, ben bu fırsatı değerlendirdiğim için mutluyum. Sabah kalktığımda tek bir sorunum vardı: fatih ilkokulu. Bu okulla ilgili o kadar şüpheliydim ki, şüphelerimin boş çıkması da ayrı bir mutluluk benim için. Evet, bugün öğretmenliğimin ilk günü, çünkü ilk defa bana bir okulda öğretmen adayı gibi değil de, öğretmen gibi davranıldı. Bunda girdiğim sınıfın öğretmeni, yani yardımcı olduğum öğretmenin payı tabi ki de çok fazla...stajyer demiyorum çünkü o duyguyu hissetmedim bile sınıfta..”

DÖA1 uygulamanın ilk gününe yönelik duygularımı bu şekilde ifade ettikten sonra uygulama öğretmenin değer verme ve etkili bir öğrenme ortamı hazırlama boyutunu şöyle belirtmiştir;

“...Sınıfa girer girmez öğrencilerin benim için ayağa kalkması çok farklı bir duyguydu. ‘O’ an kendimi ifade edemedim, oturun çocuklar diyemedim. Çünkü ilk defa böyle bir

şey yaşıyordum. Neyse birazcık kendimi toparladım tam arka sıraya oturmak için ilerliyordum ki uygulama öğretmenimiz beni masasına oturtmak için çağırdı ve beni öğretmen masasına oturttu. O masaya elbet bir gün oturacaktım. Ama buna hazır mıydım? Bunu gelecek haftalarda göreceğiz...”

DÖA2, mesleğe yönelik farkındalık/değişim, değer verme ve ilk gün temasında okula ilk gidişinde kendisinde oluşan duyguları aktardıktan sonra değer verme ve farkındalık boyutunda şu ifadeleri dikkat çekicidir;

“...Öğretmenler odasında hocamı beklemeye başlamıştım. Bu benim ilk öğretmenler odası deneyimimdi. Çayımı aldım ve almış olduğum simidimi yemeye başlamıştım. Yavaş yavaş mesleğimin farkına varıyordum ve tadını almaya başlıyordum. Bu heyecan farklıydı benim için uygulama öğretmenim nihayet geldi ve beni öğretmen arkadaşlarına tanıttı. Öğretmenler bana bir sürü sorular soruyorlardı. Bu sorular ise beni heyecanlandırıyordu... ve nihayet ders zili çaldı ve çocuklarla tanışacağım an geldi. Öğretmenimle beraber sınıfa doğru ilerlerken mesleğin inceliklerinden bahsediyordu uygulama öğretmenim. Bende öğretmenimi dikkatli bir şekilde dinliyordum. Ve nihayet sınıfa geldik öğretmenim öncelikle herkesin ayağa kalkmasını ve sessiz olmasını istedi. Sınıf sessizleşince öğretmenim günaydın dedi ve çocuklar oturmadan beni çocuklara “benim yardımcı öğretmenim bundan sonra derslere benimle birlikte girecek size ders anlatacak, sizinle oyunlar oynayacak” şeklinde tanıttı. Beni yardımcı öğretmen olarak tanıttığı beni oldukça heyecanlandırdı ve mutlu etti...”

DÖA2, farkındalık ve değer verme boyutunda ayrıca;

“...sonrasında çocuklara kendimi tanıtmamı istedi. Kendimi tanıtırken bu kadar heyecanlanacağımı düşünmemiştim ama inanılmaz heyecanlandım. Kendimi tanıttım ve çocuklar yerlerine oturdu... İnanılmaz duygular yaşıyordum, evet evet artık ben bir öğretmendim...”

DÖA3 ise mesleğe yönelik farkındalık/değişim, değer verme ve ilk gün temasında içinde bulunduğu duygu yoğunluğu ve heyecanını, sabaha kadar uyuyamamasını ifade ettikten sonra okula gelmesini ve uygulama öğretmeninin kendine değer vermesi neticesinde farkındalık izlenimlerini şöyle belirtmiştir;

“... Otobüsten inince okulun bahçesine girdim ve uygulama öğretmenimi aradım. Öğretmenim öğretmenler odasını tarif etmekten ziyade bizzat kendisi kapıya çıktı ve beni karşıladı. Uygulama öğretmenim bana okulu tanıttı, konferans salonu, müdür odası, memur odası, sınıflar, öğretmenler odası vs... Derken sınıfa çıktık. Sınıfa ikimiz beraber girdik ve uygulama öğretmenimiz beni sınıfa “Betül öğretmeniniz” diye tanıttı... Ders bitmiş ve beraberce öğretmenler odasına gitmiştik. Bir öğretmen gibi

karşılandım ve tek tek “hoş geldiniz” sözü ile karşılandım. Tabi çekingenlik oldu ama yine de bu duyguyu yaşamak çok güzel...”

Devam/devamsızlık temasında hem uygulama öğretmenlerinin değerlendirmeleri hem de öğretmen adaylarının değerlendirmeleri incelenmiştir. Uygulama öğretmenleri genel değerlendirme raporlarında bu konuda;

“...Proje anlatılırken açıkça söyleyeyim heyecanlandım. Mesleğimin ilk yılları aklıma geldi. Fakat tek endişem adayların daha önceki uygulamalarda da olduğu gibi birkaç kez gelmeleri sonrasında ise bir daha uğramamalarıydı... Adayım işe iyice motive olmuştu haftada iki gün düzenli olarak geliyor bir de grup çalışması faaliyetlerini aksatmadan sürdürüyordu...” (UÖ1)

“...Öğrenci psikolojisiyle değişik mazeretler öne süreceğini bekliyordum ama yanılmışım. Devam konusundaki düzenliliği beni şaşırttı...” (UÖ2)

“...başlangıçta vaatler güzel olur ama süreç içerisinde bahaneler çok olur diye bekliyordum. Bir öğretmen gibi sabahleyin bazen benden bile erken geldiğini gözlemledim... Öğrencilerle etkili bir iletişim kumuştum... grup çalışması ve üzerine sorumluluk vermemiz adayları devama iten faktör diye düşünüyorum...” (UÖ3)

Şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmen adaylarına değer vermenin, farkındalık oluşturma, samimi, sıcak diyalog kurmanın ve en önemlisi sorumluluk yüklemenin aday öğretmenlerde mesuliyet duygusunu geliştirdiğini, bu duygunun onları aidiyet bilinci içerisinde devama sevk ettiği değerlendirildiği tespit edilmiştir. Öğretmen adayları ise devam/devamsızlık temasına yönelik şu değerlendirmede bulunmuşlardır;

“...Öğretmenimle aramda müthiş bir etkileşim vardı. Kendimi okulda çok rahat hissediyordum. Birakın devamsızlık yapmayı uygulama gününün gelmesini iple çekiyordum...” (DÖA3).

“...Gün içerisinde hocamızın bana sorular sorması, benim görüşlerimi alması, okulun kapısından çıktığımdaki o mutluluk, çocukların sıcak tavırları sanki dört yıldır o sınıfa aitmişim gibi hissetmem... Daha nice duygular...” (DÖA2)

“...Öğretmenlik sanki ayrı bir dünya. Kendimi günlük hayatın dışında sanki doğüstü bir yere gidiyor gibi hissediyordum. Önce gitmek isteği gelmedi ama çocukların o güler yüzlü halleri geldi gözümün önüne ve hemen hazırlanıp gitmek istedim okula. Çocuklar bambaşka varlıklar. Onların gözlerindeki masumiyete neler feda edilmez ki...” (DÖA3)

“... Son sınıf olmak, KPSS’ nin olması, mezuniyet telaşı, aile beklentisi, arkadaş baskısı, gerçek hayata bir adım kalması tabii ki bunlar üzerimizde bir baskıydı... Fakat

bana ait öğrencilerimin olması, öğrencilerin gözümün içine bakmaları, hem ders hem etkinlik yapıyor olmam, velilerin öğretmenden yani benden beklentileri, öğretmenmişim gibi muamele görmem beni bir kulvara sürüklüyordu.... Öğrencilerim beni face hesaplarına eklemişler... Veli ve öğrencilerimle çok rahat telefonla iletişim sağlıyoruz...” (DÖA1)

“... Uygulama günleri... Artık yorgunluğun adını değiştiriyorum. Bir işten eğer zevk alıyorsa insan yorulmaz derlerdi hep. Gerçekten bu cümleyi içimde yaşamış buluyorum şu anda. Perşembe günlerini ipe çekiyorum artık. Hatta bu günlerde erken bile kalkmaya başladım. O takım elbise artık üzerime ağır gelmiyor ve mutluyum onları giyip göğsümü gere gere yürümekten...” (DÖA1)

Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması Etkinlikleri, öğretmen adaylarında hem mesleki tutum hem de aidiyet anlamında belli bir kimlik oluşturduğu, oluşan bu kimliğin onlara sosyal bir statü kazandırdığı, bu statünün de onlara sorumluluk yüklediği, bu sorumluluğun da onları belli bir formata dönüştürdüğü söylenebilir.

Kontrol grubu uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını değerlendirdikleri raporlar incelendiğinde ise ön plana çıkan ana başlık “devam-devamsızlık” olarak görülmektedir.

“...Staj yapan öğretmen arkadaşlarımda devamsızlık yapma isteği var. Kendilerine yönetmeliklerle tanınan devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanıyorlar. Hatta daha fazlasını. Bunun sebebi olarak okul sınavlarına hazırlık, KPSS’ye hazırlık, havaların ısınması ve staj yapmayı pek ciddiye almamadan kaynaklanıyor...” (KUÖ1)

“...Okulumuza gelen stajyer öğretmen arkadaşlar umumiyetle geliyorlar, stajlarına devam ediyorlar. Ancak çoğunlukla KPSS kurslarına devam ettiklerinden çoğu zaman izin alarak çoğu zamanda izinsiz olarak gelmeyebiliyorlar. Akılları daha çok KPSS’de. Genellikle arkadaşlarda şöyle bir anlayış olduğunu gözlemliyorum: Biz hele bir sınavı kazanalım, işin püf noktalarını alana gidince deneme yanılmayla öğreniriz...” (KUÖ2)

“...Üçerli olarak haftada 1 gün gelmelerine rağmen devamsızlık yapmada çok fazla oluyorlar. Bazı öğrenciler çok ilgili olmalarına rağmen bazıları bir o kadar ilgisiz. Genelde mesleğe atılınca mesleği öğreniriz gibi bir anlayışları söz konusu...” (KUÖ3)

Öğretmen adayları eksiklik ve ihtiyaç hissetme temasında genelde, sınıf ortamına girmeden/bizzat ders anlatmadan önceki durumları itibariyle “konu alan bilgisine hâkim oldukları, sınıf yönetimini etkili bir şekilde

gerçekleştirebileceklerini, ders işleme konusunda yeterli olduklarını düşündüklerini” belirtmişlerdir. Örneğin DÖA3,

“...Konuları çok rahat anlatabileceğimi düşünüyorum. Öğrencilerle aramızdaki iletişimi sağladığımızda derslerin zevkli geçeceğini tahmin ediyorum...” şeklinde düşüncesini ifade ederken DÖA1 ise,

“...sınıf hâkimiyetinde problem yaşamam... Dersleri anlaşılır bir biçimde işleyebilirim... Zorlanacağımı düşünmüyorum...” biçiminde duygusunu ifade etmiştir.

Uygulamalara katılıp sınıf içerisinde farklı düzeyde öğrencilerin olduğu, bilmek ve aktarmanın ayrı ayrı gerçeklikler olduğu, en nihayetinde öğrencilerin daha çocukluk döneminde bulunduğu ve etkili ders işlenmesi söz konusu değilse sınıfta uğultunun hâkim olabileceği, “dikkat” süresinin bu öğrencilerde daha kısıtlı olduğu gerçeği ile karşılaşılınca öğretmen adayları bu durumu şöyle betimlemişlerdir,

“...28 öğrencinin hepsinin de gözü sizin üzerinizde, akşamdan notlar almama rağmen zorlanıyorum. 40 dakika içerisinde dersi etkili şekilde sürdürmek gerçekten de zor bir iş. Öğretmenlik gerçekten zor bir meslekmiş...” (DÖA1)

“... Vay... kendimi dersten alamıyorum gerçekten... Bu ne zevkli bir ders işleyiştir. Tüm sınıfın etkin olduğunu görmek ne kadar mutluluk veriyordur, acaba... Sınıf 28 kişiden oluşuyor...” (DÖA1)

“... Zihin boş bir levha gibidir, sözünü en iyi şimdi anlıyorum. Bizim anlatacağımız bilgilere ve sunum şekline göre bilgiler kalıcı olacak. Bu duygu mecburi olarak sizi çalışmaya itiyor. Mesleğin bu kadar sorumluluk boyutlu olduğunu düşünmemiştim. Neyse ki ben avantajlıyım. Hem gözlemliyorum. Neyin nasıl yapıldığını anlam adına. Hem de kafama takılanı öğretmenime sorabiliyorum.... Bir de tersten düşünüyorum ya böyle bir imkânım olmasaydı...” (DÖA2)

“... öğretmenim derste çok rahat şiir okur gibi ders işliyor. İletişim süper. Öğrenciler cevaplamak için can atıyor. Valla böyle bir sınıfta ben de öğrenci olmak isterdim. Ders matematik konu kesirler... Kesirlerde sıralamalarda kalmışlardı... öğretmenimiz kesirlerde sıralamayı anlatırken payı ve paydayı baş ve gövdeye benzetmişti. Baş pay idi gövdesi payda. Örnekler süper, ilgiyi en üst noktada tutmak süperdi. Ben de böyle ders anlatmalıydım. Ama zamana ihtiyacım var galiba...” (DÖA3)

“... Üniversitede derslerde anlatıldığı gibi değil okuldaki sınıf ortamı. Kuram uygulama farklılığını sınıf içinde bizzat gözlemleyebiliyorum. Bilginin de bir yere kadar olduğunu

söylemek doğru olsa gerek. Çünkü bilmekten ziyade 40 dakikalık ders içerisinde sıkmadan verebilmek asıl mesele... “(DÖA3)

“... Hocamız derslerin geneline öğrencileri öyle bir motive etmiş ki çocuklar derse katılmak için, yeni bilgiler almak için can atıyorlar. Örneğin, Türkçe dersinde bilinmeyen kelimeleri tüm sınıfın araştırması, öğretmen için ya da ders için tüm sınıfın hazırlıklı gelmesi bunların öyle kolaylıkla sağlanacağını düşünmüyorum. Şanslıyım zira böyle bir sınıf ortamının mimarı yani uygulama öğretmenimle iletişimim çok iyi. Ne sorsam cevap alabiliyorum. Bu durum benim eksikliğimi giderebilmem adına büyük fırsat...”(DÖA1)

“... Bu hafta dersin birini de bana anlattırmak istedi uygulama öğretmenim. Ben önce çok heyecanlandım ve daha sonra ertesi gün için hazırlanıp gelebileceğimi söyledim. Ertesi gün ders anlatırken aşırı heyecan vardı. Şimdi öğrenciler benim anlatacağım dersi mi dinleyecekti. Bu çok heyecan verici bir şeydi., dersi anlatmaya başladım. Ama çok durağan bir halim vardı örnek bulmakta zorlandım. Öğretmenden yardım istedim, örnek bulmada yardımcı oldu bana. Ders anlatmak hiç de kolay değilmiş. Bugün bunu çok iyi anladım...” (DÖA3)

Öğrenciyi/öğreneni tanıma eğitim-öğretim faaliyetlerinin ilk basamağını oluşturmaktadır. Zira merkezi noktayı iç dünyası, duyuş, seziş, hissediş, karakter, sosyal yapı, mizaç, karakter vs. bakımından birbirine benzemeyen bireylerden oluşan gruba rehberlik edebilmek ancak ve ancak onları tanımakla söz konusu olacaktır. Grup çalışması etkinlikleri devam ederken öğretmen adayları ile yapılan toplantılarda öğrenciyi tanıma ve anlama adına özellikle şu konular üzerinde durulmuştur:

- Öğrencilerin sergilemiş oldukları olumlu/olumsuz davranışların muhakkak geçmişte yaşanan bir tecrübeye dayandığı,
- Öğrencilerin olduğu gibi kabul edilmesi gerektiği ve daima olaylara olumlu şekilde yaklaşılması, olumsuz/ümitsiz tavır içerisinde bulunulmaması gerektiği,
- Her öğrencinin birey bazında biricik ve tek olduğu, olduğu gibi kendi kalıpları içerisinde değerlendirilmesi/kabullenilmesi gerektiği,
- Öğrenci gelişim ve tanıma adına genel kültür ve tecrübemizin fazlalığı oranında öğrencileri daha iyi tanıyabileceğimiz gerçeği.

Öğrenci davranışlarının alt yapısını anlamamızı sağlayacak olan fizyoloji, psikoloji, biyoloji, psikoanaliz, sosyoloji vs. gibi disiplinlerden yeterince yararlanılması gerektiği gibi konular derinlemesine ve karşılaşılan sorunlar temelinde analiz edilmiştir.

DÖA1, daha uygulamanın ilk haftasında öğrenciyi/öğreneni tanıma temasının önemini ifade edebilecek başından geçen bir olayı şu şekilde ifade etmektedir,

“... Sınıf 28 kişiden oluşuyor ve sadece 2 kişinin derse etkin olmadığını gördüm. Dertleri nedir bilinme tabi? Biraz yakından bakmak, merakımı giderir diye düşünürken, çocuklarla konuşmamın doğru olmayacağını düşündüm. Onları bu tecrübesizlikle kırabilir, incitebilirdim. Öğretmenimize sorduğumda bir çocuğumuzun ailesinin dağılmış, annesi ile babasının kavga ettiklerini vs. öğrendim. Aile ne kadar da etkili derste böyle. Hiç şüphesiz çocuğu da olumsuz etkilemiş... Diğer öğrencinin ise annesinin dönem başında vefat ettiğini öğrendim... ya ben öğretmen olsaydım ve bu derste bu öğrencilerin varlığından habersiz ailenin güzelliğinden bahsetseydim veya duygu yüklü bir anne şiiri dinletseydim sonuçlarını tahmin bile etmek istemiyorum...”

“... Grup çalışmasında öğrencilerle paylaşımımız arttıkça öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı buldum. Öğrencilerin yaptığı hareketlerin belli bir geçmişe dayandığı ilkesi beni ailelerini tanıma ve onlarla konuşmaya sevk etti. 6 öğrencinin ailesi hakkında daha detaylı bilgi almam, aileyi derinlemesine irdelemem gerektiği gerçeği kafamda daha iyi belirdi... Tabi ki ailelerini çağırmak bu iş için ilk adımdı...” (DÖA2)

“... Davranış adlandırma kaba ve genel tanılamamın yersizliğini toplantılarda konuşmuştuk. Ben de meraklı bir doktor edasıyla öğrencilere daha farklı gözle nasıl bakabilirim diye çok düşündüm. Bayan da olmam sebebiyle sevgi ve şefkatle yaklaşmak, kızmamak, neden böyle bir hareket sergiler gibi empatik düşünmeye çalışmak benim için bir ilke oldu. Aman Allah’ım herhâlde iyi bir öğretmen olmak yolunda ilerliyorum. Bu perspektif benim içinde anlamlı olacak diyebilirim...” (DÖA3)

Çalışma kapsamında öğrenciyi tanıma adına faaliyetler, etkinlikler, grup çalışması vs. gerçekleştirilmiş olup, bu süreç sonunda öğrenciyi tanıma ve kişi özeline göre program belirleme adına örneklik olması noktasında DÖA1’ in tespitleri aşağıda verilmiştir:

“...P.A: Gözlemlerim sonucunda ailesinin hali vakti yerinde duruyor. Gayet zeki de bir çocuk. Kendine güveni gelişmiş, biraz yoğun bir öğrenci. Dershanesi var okuldan ayrı ve ders programı hazırlarken bizi biraz zorladı diyebilirim. Üzülerek belirtmek isterim ki çocukluklarını doyusuya yaşayamıyorlar... doğru düzgün akranları ile oyun

oynamamış. Bu durumdan ailesi de mustarip ama çözüm yolu aradıkları söylenemez. Bu yoğunluğun içinde onu daha çok yormam beni de üzerdi. O yüzden P.A' Ye çok yüklenmek istemedim...”

“... İ.E: Sınıfımızın başkanı. Başkan olmuş çünkü kişilerle etkileşimi gayet iyi... Beni bile yönetecek izin versem. Böyle söylediğime hiç bakılmasın, öğretmenlerine karşı saygıda herhangi bir kusuru da yok. İ.E' nin derslere olan ilgisi zayıf gibi geldi, sınıf ortalamasına göre iyi ama onu daha yukarılara çıkarmak gerekir. Biraz zorlamam lazım sanırım...”

“... S.C: Sessiz, sakin, saygılı, terbiyeli... Tüm bunların yanında sürekli bir hüznün var sanki omuzlarında... S.C. çok zengin görünümlü durmuyor. Geçimleri de kıt kanaat gibi. Ama bunlar hayatı dolu dolu yaşamasına engel olmamalı. Ekonomik durumu bir yana bırakıp, derslere bakmamız lazım. Hayattaki çekingenliği derslerine de vurmuş denilebilir. Matematiği acayip iyi, sözel bazı sorunları olabilir. Bu yüzden Türkçe' ye, dramalara, şiirlere dayalı bir program hazırladık...”

“... S.G: Adamım ya... Bu çocuğa ilk baştan beri beni bağlayan bir şeyler var. Çok saygılı olduğu söylenemez ama söyleneni yapmıyor da değil hani. Biraz farklı bir genç. Olgun duruşu var. Diğerlerinin aksine hem hayatta hem derslerde aşırı olmasa da başarılı... Bu çocuğu her haliyle seviyorum...”

“... S. A: Sözler, sözcükler, kelimeler... Muhteşem bir sözel zeka... hareketli bir arkadaşımız S.A. Ailesinden çok dedesi ilgileniyor S.A ile. Dedesi ile tanışma fırsatım oldu. Çocuklarına bu kadar bağlı bir baba, torunları için kendini feda eden bir dede. Tüm bunlar başarıyı da beraberinde getiriyor tabii... S.A' ya matematik ağırlıklı bir program hazırladık...”

“... T.E: Her bireyin farklı olduğunu kime sorsanız söyler ama bu kız gerçekten çok farklı bana göre. Acayip bir bağ kuruyor konuşmak istediği kişilerle ve konuşması zaman zaman sıkısa bile kişiye kendini dinlettirebiliyor. Dilinden “öğretmenim” kelimesi hiç düşmüyor ve sürekli yanımda... Farklı kişilere farklı çalışmalar sloganıyla bu kızdan çok şey bekliyorum...”

Öğrenciyi tanıma, anlama, gelişim özelliklerini bilme, duygular yumağı olduğunu kavrama, öğrencinin yaptığı olumsuz bir hareketin geçmişte yaşanmış olunan bir tecrübeden kaynaklandığını fark etme, rehberlik sunmada bireyin tüm hususiyetlerinin bilinmesi gerektiği tespit edebilme öğretmen adaylarında olması gereken ideal bir öğretmen tavrı/yaklaşımıdır. Öğrenciyi “tanıma ve anlama” yı meslek öncesi kazanabilme (veya en azından bu gerçekliğin farkına varabilme, farkındalık oluşturabilme) becerisi bu çalışmanın önemli bileşenleri arasında yer

almaktadır. Zira vücut yapıları, fizyolojik durumları, enerji birikimleri, yetiştikleri ortam, büyüme ve gelişim düzeyleri, zihni farklılıkları, değer ölçüleri, beceri ve kabiliyet çeşitlilikleri, aile ortamları, akran ve mahalle durumları, aile içi ilişkileri, ailevi münasebetleri, kendini tanıma düzeyleri vs. gibi birçok yönden birbirinden farklılıklar gösteren özelde öğrenciyi genelde insanları tanımayan bir öğretmenin istendik davranış değişiklikleri gerçekleştirmesi biraz zor görünmektedir. Çünkü bireyin davranışlarına ve gelişimine -yukarıda da ifade edildiği üzere- birçok faktör tesir ettiğinden, bireyler/öğrenciler ancak ve ancak kendisi hakkında birçok şey bilen nitelikli, donanımlı öğretmenler tarafından anlaşılabilir. Anlaşılan öğrenci ise öğretmenin rehberliğinde daha iyi bir geleceğe emin bir atmış olacaktır.

Bu bağlamda DÖA3 grubunda yer alan öğrencilerle ilgili şöyle bir değerlendirmede bulunmuştur;

“... Dersleri düşük olan iki öğrencim vardı... Çalışma bittikten sonra kalmalarını söyledim. Biraz sohbet ettikten sonra kendilerinden bahsetmelerini istedim. Çok fazla açılmadılar herhâlde yaptığım doğru değildi. Birkaç gün sonra her ikisiyle ayrı ayrı görüşmem gerektiği kanaati oluştu... Evet gerçekten de faydası oldu, zira birbir görüşmeseydim öğrencimin ailesinden sürekli şiddet gördüğünü belki de öğrenemeyecektim... Tanıma gerçekten de önemliymiş...”

“... Diğer öğrencim ise biraz haylazdı. Minik hedefler ve ödülleri... birbir ders anlatma ile onun da başarabildiğini görmek benim için hem bir iftihar hem de bir özgüven vesilesi olmuştu...”

Öğrenciyi tanıma ve anlamının gerekliliği noktasında DÖA2, şöyle bir duygusunu paylaşmıştır;

“... Uygulama öğretmenim grup çalışmasına başlamadan önce bir sohbet esnasında anısını anlattı. Mesleğin ilk yıllarında öğrencilere etkinlik yapmak için “ANNE” şiirini fon müziği eşliğinde, duygusal bir atmosferde okumuş. Şiir bittiğinde bir öğrencisinin hıçkırıklara boğularak arkadaşları eşliğinde lavaboya götürüldüğüne şahit olmuş... Tabi ne olduğunu anlayamamış. Sınıfa durumu sorduğunda, ağlayan öğrencinin annesinin o yaz çok feci bir şekilde gözlerinin önünde öldüğünü ifade etmişler... Sonra öğretmenim dedi ki, niyetim öğrencilere güzel bir etkinlik yapmaktı ama öğrencimi kırdığımı farkında değildim dedi... Bu durum beni çok etkiledi öğrenciyi/öğrencileri tanımak herhalde bu kadar etkili anlatılamazdı...”

Öğrenciyi tanımanın/anlamanın gerekliliği ve bu durumun nelere sebep olduğu noktasında DÖA1, şöyle bir düşüncesini/yorumunu paylaşmıştır;

“... Tanımada belki de ilk basamak anlamak olmalıdır. Çünkü kendimden örnek verecek olursam. Üniversitede hangi hoca daha çok seviliyor? Cevabı çok basit: Bize değer veren, bizi anlayan, bizim gibi düşünebilen... Bu noktadan hareketle ben de öğrenciler tarafından sevilen bir öğretmen olmak için önce onları anlamam gerektiği kanaatim oluştu. Bu mini laboratuvar benim için çok anlamlıydı... Her öğrencinin mutlaka başarılı olabileceği bir alan vardır, bunun keşfi ise öğretmenlere kalmıştır... Bu nokta eğer keşfedilebilirse öğrenci kendini öğretmene açar. Eğitim bilimleri notlarından kalan bu ifadenin uygulama yeri aslında bu grup çalışması. Öğrenciyi bir noktada beğenmek aynı zamanda ona değer verdiğimi göstermek olacaktır. Ben de öyle yaptım gurupta X adlı öğrenci ders noktasında diğerlerine göre biraz daha gerideydi. Bu öğrenci bu halini problem etmese de acaba ne yapabilirim diye çok düşündüm. Ders noktasında öne çıkamayan X aslında güzel futbol oynuyordu. Bunu beden dersinde keşfetmiştim. Ben de futbola ilgili olduğumdan onu bu konuda ön plana çıkarabilirim diye düşündüm ve X’ i kaptan yaptım. Beden derslerinde kaptan olan X’ le grup çalışmalarının da etkisi ile daha bir samimi olduk. Bu samimiyet bana ailesinin kendisine gereken ilgiyi göstermediği, ev ortamının ders çalışmaya müsait olmadığı gerçeğini anlamamı sağladı. Uygulama öğretmeni ile de görüşerek ailesini okula çağırdık. Tanımaya, anlamaya çalıştık. Ailecek bazı kararlar aldık. Öğrencim bu durumdan çok memnun oldu. Aman Allah’ım ben neler yapıyorum... Öğretmenlik gerçekten kutsal bir meslekmiş... Azıcık ilgi, azıcık gözlem, birazcık kararlılıkla üzerine gidilen bir durum nasıl da belli anlamda çözüme kavuşuyor...”

Öğretmen adayları *aidiyet, motivasyon ve adanmışlık (iyi motive olununca hiçbir şeyin zor gelmemesi)* temasında özellikle şu hususu belirtmişlerdir: Düzenli bir etkinlik programının olması, tüm sınıfa ders anlatmadan önce mesleğin inceliklerini öğrenme adına grup çalışması ile işe başlanması, uygulama öğretmenlerinin hem mesleğin görünen reel yönü hem de görünmeyen insani, duyuşsal yönü hakkında bilgi vermeleri, bizzat “kendi öğrencilerinin” olması, sorumluluk yüklenmiş olmaları, zümre, etkinlikler, sosyal programlar vs. uygulanması adayları motive etmiş olup kendilerini o okula ve mesleğe ait hissederek kaliteli, verimli ve faydalı öğretmenliğin ancak ve ancak kendilerini eğitime ve öğrencilere adanmışlık ruhu ile gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu düşünceleri teyit eder anlamda şu ifadeler örnek verilebilir;

“... Gün içerisinde hocamızın bana sorular sorması, benim görüşlerimi alması, okulun kapısından çıktığımdaki o mutluluk, çocukların sıcak tavırları ve sanki dört yıldır o sınıfa aitmişim gibi hissetmem... daha nice duygular var ki içimde kağıda

dökemiyorum... Sonuç olarak “iyi ki” dediğim bir davranışı yapmaktan, bu çalışmaya dâhil olmaktan son derece mutlu ve en önemlisi huzurluyum...”(DÖA1)

“... Bu hafta bana artık bana ait altı tane öğrencim oldu...” (DÖA1)

“...Öğrencilerimin velileri... Bu hafta veli toplantısı yaptım... İnanamıyorum. Altı kişi de olsa veli toplantısı yaptım bugün...” (DÖA1)

“... Çünkü ilk düzenli çalışmamızı yaptık ve sonundaki o sınıfın alkışları daha çok çalışmamıza teşvik bana göre... Çalışmamızın adı “Başarılı Olmak” tı. Başarılı olmak için daha çok çalışmalıyız...”(DÖA1)

“... İlk çocuklarım... İlk öğrencilerim... Bu hafta benim için çok özel oldu. İlk hafta yaşadığım duygularım maximum seviyeye ulaştı...”(DÖA1)

“... Bu hafta vazgeçilmezdi... Bu hafta anlatmak için kağıda, kaleme sığacak kadar küçük değildi. Bu hafta bundan sonraki güzel günlerin habercisi...” (DÖA1)

“... Grubumdan çok şey bekliyorum artık. Onların başarısı benimde başarıım sonuçta...” (DÖA1)

“... Her şey o kadar güzeldi ki... En son beni üniversitede bırakıp gidişleri sanki yalnızlığı tekrar yaşadım içimde... Onlar tekrar okullarına gitti, ben de okulunda kaldım öylece. Şimdilik tek merak ettiğim acaba bu tatlı sıpalarla daha ne maceralar yaşayacağız...” (DÖA1)

“... Veli toplantısı yapılacaktı sahi bu hafta. Yaptı da. Yapmaz olaydık keşke... Veliler son bir hafta kalmasına rağmen beni bırakmak istemediler. Bunu bekliyordum. Geçirmiş olduğumuz bu iki ay gerçekten verimliydi. Daha çok şey bekliyorlardı benden, daha çok şey istiyorlardı. Hoş benimde onları, çocukları bırakmaya hiç niyetim yoktu...” (DÖA1)

“... Çocukların üzülmesi ister istemez beni de üzüyordu...” (DÖA1)

“... Öğretmenim beni aşağıya çaya davet etmişti. Ben de çocuklar bahçedeydi onların yanına gittim. 4 yıldır benim hayalimdi öğrencilerim ile top oynamak. Onu gerçekleştirmiş bulunuyordum. Yalnız bir şeyi göz ardı ediyordum. Öğretmenin tarafı olmazdı. Benim olduğum takım kazanmıştı ve diğer taraf bana küsmüştü...” (DÖA2)

“... Yavaş yavaş artık grubu yönetebiliyordum ve mesleğim konusunda yol alabildiğimi görebiliyordum...” (DÖA2)

“... Bu benim ilk veli toplantımdı. Velilerle konuşurken hem heyecanlıydım hem de çok mutluydum. Tamamen öğretmen havasına girmiştim bile... Veliler sorular soruyordu. O sorulara bir öğretmen edasıyla cevap veriyordum... Tamamen öğretmen havasına girmiştim...” (DÖA2)

“... İlk defa sınav okuyacaktım. Yavaş yavaş öğretmenliğe doğru yol alıyordum. Bu benim için ve kendimi geliştirmem için iyi bir şeydi...” (DÖA2)

“... Bu dönütün olumlu olması beni çok mutlu etmişti. Çocuklara bir şeyler verebilmek çok güzel bir duyguydu...” (DÖA2)

“... Çocuklar müzede sorular soruyorlardı. Onlar için öğretmen her şeyi bilendi. Fakat bazı sorularına cevap verememiştim. Bu beni de çok üzmüştü. Keşke daha önce gezip bilgi alsaydım...” (DÖA2)

“...Aidiyet bağlamında ve öğretmenlik mesleğini sevme, tecrübe etme anlamında kendimi daha donanımlı hissediyordum diğer arkadaşlarımdan... Hazırlamış olduğum grubum ile de ayrılmak zor olacaktı. Son dersimi anlatıyordum artık...”(DÖA2)

“...Çocuklarla tek tek vedalaştım. Güçlü olmak istiyordum. Ama bunu başarmak çok zor görünüyordu benim için. Artık bir öğretmen olarak tayini başka yere çıkmış bir öğretmen gibi hissettim kendimi. Şöyle bir dönüp baktım okuluma...” (DÖA2)

“...Ben çok heyecanlıyım aslında. Bu hafta bana özel 6 öğrenci verildi. Bu çok güzel, farklı bir duygu. Yani öğretmenlik hayatıma bir nevi başlamış olacağım. Sınıf hâkimiyeti vs. hepsini bu minik ve tatlı 6 öğrencim ile öğreneceğim...” (DÖA3)

“...Haftada üç ders anlatmak gerçekten çok harika bir şey. Bir öğretmen gibi sınıf sorumluluğunu almak, anlamayanlara konuyu tekrar nasıl anlatacağımı düşünmek, değerlendirmeler yapmak gerçekten çok zor şeyler. Bu seneden böyle bir alıştırma yapmak da seneye bana hız kazandıracak. Yaşanmışlık olacağı için mesleğe yeni başlayan arkadaşlarım “ne yaparım, nasıl yaparım?” diye düşünürken ben neyi nasıl yapacağımı biliyor olacağım. Bu uygulama gerçekten bana çok şey kazandırdı, kazandırmaya da devam ediyor...” (DÖA3)

“...Kendimi gerçekten bir öğretmen gibi hissettim. Onlara soru hazırlamak, yanıtlarını okumak, puan vermek... Bunlar insana gerçekten öğretmenliği hissettiriyor...” (DÖA3)

“...Ders çıkışında velilerimin gelmeye başladığını gördüm. Çünkü bugün veli toplantısı var. Velilerimi özellikle aradım. Onları artık kendi velim gibi görüyorum. Bu yüzden de direk irtibata geçtim... Veliler programın bitmek üzere olduğunu haber verdiğimde üzüldüler...” (DÖA3)

“...Öğrenciler zaten çok güzel yetiştirilmiş. Ben de sınıf öğretmeninin öğrenci gelişiminde ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu anladım. Ben de böyle öğretmen olabileceğime artık inanıyorum. Ben de onlarla birlikte öğretmenliğe güzel bir adım atmış oldum...” (DÖA3)

Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Etkinlikler dokuz haftalık bir süre boyunca sürdürülmüştür. Bu süreç boyunca yoğun ve etkileşim temelli birçok uygulama ve etkinlik öğretmen adaylarına uygulanmış, yaptırılmıştır. Hem öğretmen adayları hem veliler hem uygulama öğretmenleri hem de öğrencilerden gelen en önemli dönütlerden biri de Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli

Öğretmenlik Uygulaması etkinliklerinin süre, zaman kısalığı noktasında olmuştur. Bu durum öğretmenlik uygulaması kategorisinde süre, zaman kısalığı temasında bir alt başlık olarak ele alınma gereği duyulmuştur. Bu tema kapsamında ifade edilen görüşlerden bazıları şu şekilde örneklendirilebilir:

Öğretmen adayları boyutunda DÖA1,

“...Stajyer öğretmenlik fikri herkes için lazım bir kavram. Ancak bunun uygulaması da biz şu 9 hafta yaptıklarımız kadar kolay değil. Neden mi? Diğer arkadaşlarım daha zor bir şey yaptılar çünkü... Onlar staj günlerini boş vakit olarak kabul edip, yapacak bir şey bulamadılar. Hatta ben staja gidiyorum diye dalga geçmeye bile kalktılar. Olsun... Süreç sonunda kimin fayda sağlayıp sağlamadığını göreceğiz. Hayatımı sınava bağlı yaşayan bu topluluk mutlaka gerçeği bir gün en içinde yaşayacak ve sancısını çekecektir. Keşke 4 yıldır böyle bir proje içerisinde olsaydım da öğretmenlik bütün hücrelerime yerleşseydi. Keşke staj sadece literatürde değil, uygulamada da zorunlu olsaydı. Keşke... Keşke...”

DÖA1, yukarıda öncelikle kıyaslama yaparak çalışmanın kendisine katkısını belirtmiş, sonrasında ise bir pişmanlığını (tema kapsamında değerlendirilen) “Keşke” bağlamında ifade etmiştir. Uygulamaya veya böyle bir modele 4 yıl gibi bir süreç boyunca katılsaydım ve öğretmenliği içime tam olarak sindirip, mesleği tam olarak içselleştirebilseydim demektedir. Bu durum ise uygulamanın adaya her açıdan katkı sağladığı ve sürenin dokuz hafta değil de daha uzun bir süre boyunca uygulanması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

DÖA3,

“...Öğretmenlik çok güzel duyguların yaşandığı bir meslek. Gönül vererek yapılacak bir meslek. Bu yüzden öyle sonradan öğrenilecek bir meslek değil. Lisansta öğreniveriyim denecek bir meslek değil... Sadece geçecek kadar not alsam yeter düşüncesi ile okulumu bitiriyorum. Bana kazanç getiren bir şey olduysa o da bu uygulamadır. Düşünün 4 yıl öğretmenlik okudum. Ama 4. Sınıfın 2. Döneminde ancak mesleğimi tanıdım. Ve nasıl kutsal bir meslek olduğunu anladım... Son dönem değil de son iki dönem aynı mantıkla uygulama yapılırsa daha iyi olurdu diye düşünüyorum...”

DÖA3, mesleki farkındalığı son dönem bu uygulama vesilesi ile edindiğini belirtmiştir. Mesleğe hazır hale gelebilme ve mesleği tanımanın sadece kuramsal boyutlu olmaması gerektiğini belirten DÖA2, içselleştirmede süre kısıtlılığına vurgu yapmıştır. Uygulamanın daha uzun süre boyunca yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Uygulama öğretmenleri boyutunda UÖ3,

“...Gözlem sürecinin fazla olduğunu düşünüyorum. Daha kısa bir gözlem süresi, daha uzun bir uygulama süreci olabilir. Uygulamanın normal bir stajyerlik sürecinden çok daha fazla artışı olduğunu, birebir yaparak ve yaşayarak deneyimler kazandığını düşünüyorum...”

UÖ2,

“...Benim içinde farklı bir deneyimdi... Tek eleştirim zaman konusunda olabilir... Daha uzun bir süreçte uygulansa öğretmen adaylarına daha katkı sağlayabilir...”

Uygulama öğretmenleri genel olarak öğretmen adaylarına daha fazla katkı sağlaması açısından uygulama süresinin uzun olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğrenci velileri boyutunda;

DÖA3' ün grubunda yer alan öğrenci velileri,

“...Ama süre olarak yeterli gelmedi... En azından 1 dönem boyunca devam etmeliydi. Haftada 2 gün yeterli gelmedi... Çocuğum zaman ayarlama konusunda daha dikkatli davranmaya çalıştı. Benim de onu saat konusunda uyarmam sanırım hoşuna gitti...”

“...Kitap okuma alışkanlığı edinmiş oldu, düzenli olarak okuyor... Dersinde de çok faydası oldu yeterli gelmedi daha fazla olabileceği bir çalışma olabilseydi... Haftanın iki günü değil de keşke beş günü olabilseydi...”

“...Böyle bir ders programı yine de katılırız. Çünkü benim kızım sınıfta bütün arkadaşları etütlere katıldığı için çok hevesliydi. İstekli olarak geldiler ve aday öğretmenimizi de çok sevdik. Keşke saat süresi daha fazla olsaydı. Çocuklar için daha verimli olurdu. Ama yine de bu derse katılmak çok faydalı ve verimli oldu...”

“...Bu sürecin sene başında başlayıp devam etmesini, haftanın her günü ve bütün derslerden olmasını isterdik... hocamızın bu düşüncesi ve desteğinden dolayı çok memnun olduk...”

“...Bu iki gün aslında bize yetersiz geldi. Daha uzun olabilirdi. Oğlum zoraki kitap okuyan bir çocuktü. Şimdi kitap okumayı seviyor. Derslerini zamanında yapıyor. Böyle çalışmaların devamını diliyorum...”

“...Ders haftada 2 gün yerine düzenli olarak daha çok saat olarak verilirse daha iyi olacağına inanıyorum...”

DÖA2' ün grubunda yer alan öğrenci velileri;

“...Aday öğretmenle beraber dramalar yaptılar bunlar çocuk için gelişme kaynağı oldu. Övgüyle anlattıkları bu çalışma keşke 4. Sınıfta değil de 2. Sınıfta, 3. Sınıfta tanışılseydi. Öğretmenimiz bizleri daha önce yönlendirseydi... tekrar böyle bir şey

olacak deseler hiç düşünmeden tekrar gönderirim... Keşke 2 ay yerine tüm sene olsaydı, benim düşüncelerim, izlenimlerim bunlar...”

“...Oğlumun ismi de kurada çıkmış, haftada iki gün geliyorlar öğretmen adayının dersine... keşke diyorum daha fazla birlikte olabilselerdi. Oğlum bu projeyi çok beğendi, çok istekliydi anlata anlata bitiremedi...”

“...Keşke öğretmen adayımızla geçen yıl tanışsalar, daha uzun daha verimli olurdu. Bu iki aylık zaman kısa oldu. Biraz en azından sene sonuna kadar sürmesini isterdim...”

“...Oğlum aday öğretmenin geleceği günü ipe çekiyor. Oğlum için güzel bir yıl oldu keşke geçen yıl gelseydi daha iyi olurdu...”

Grup çalışmasına katılan öğrenciler boyutunda;

“... Biraz kısa sürdü ama eğlenceliydi...”

“...Sene başından beri katılıyor olsaydım baya yol alabilirdim...”

“...İlk kura çekildiğinde bana çıkmaz diye düşünüyordum. Kura bana çıkınca çok sevindim... Çalışmalar yaptık... her şey çok güzeldi ama geçen sene tanışsaydık daha iyi olurdu...”

“...Haftada iki gün değil de daha fazla olsaydı... Sene başından beri çalışsaydık daha iyi olurdu...”

Genel olarak çalışmanın tüm paydaşları, etkinliklerin faydalı olduğu, katkı sağladığı, gerekli olduğu üzerinde durmaktadırlar. Fakat uygulama süresinin dokuz hafta değil de daha uzun sürmesi gerektiği konusunda adeta bir fikir birliği söz konusudur. Bu durum çalışmanın doğru temeller üzerine kurulduğu noktasında yorumlanabilir. Zira tüm paydaşlar daha fazla etkileşim daha fazla uygulama daha fazla zaman (süre) konusunda ortak bir kanaat belirtmişlerdir.

Uygulama kapsamında öğretmen adayları, *mesleğin resmîyet yönü/idari bilgi edinimi* teması boyutunda meslek için gerekli olan temel bilgileri edindiklerini ifade etmişlerdir. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de temel kaideler ve kurallar yer almaktadır. Bu kuralların bir kısmı malumat şeklinde bir kısmı da sürekli kullanılacağından dolayı en ince ayrıntısına kadar bilinmesi gerekmektedir. Bir öğretmenin en azından bilmesi gereken resmi kurallar öğretmen adaylarına bazen idareci bezen de bizzat uygulama öğretmeni tarafından aktarılmıştır. Bu aktarma eylemi etkinlikler kapsamında ihtiyaç anı gözetilerek verilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adayları temel bilgi edinimini noktasındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

DÖA1

“...Öğretmenliğin resmi işleri... Öğretmenlik sadece konu anlatmak değilmiş anlaşılan. Biraz sıkıcı da olsa müdür beyle izin işlemleri, mazeret, rapor işleri daha bir sürü şeyi konuştuk. Tabi uzun sohbetlerin vazgeçilmezi çay ile birlikte... Ne zor işlermiş bu işler... Nasip olursa öğretmen olursak bana çok faydası dokunacak birçok bilgi edinmiş oldum. Öğretmenleri nöbet tuttuğunu biliyordum ama nöbet tutmadıklarında birçok soruna neden olabileceğini bilmiyordum. Bana göre nöbet öğrencileri sıkma, disiplinize etme yöntemi gibi gözükür ama gerçekte öyle değilmiş. Öğretmenlerimiz en az dersi olduğu gün (bu sınıf öğretmenleri için geçerli değil ama...) nöbet günleri oluyormuş. Nöbet tutan öğretmenlerimizin en büyük sorunu ise üst sınıfların sigara sorunu!...”

DÖA2

“...Uygulama öğretmenim okulun işleyişi hakkında beni bilgilendirdi. Okulda nöbet tutmanın gerekliliğinden bahsetti. Eğer sınıfta ya da okulda olağanüstü bir durum olursa örneğin öğrencinin birisinin hasta olması gibi. Orada direk nöbetçi öğretmen olmalı ve müdahale etmeli ve tutanağını tutmalı dedi. Yoksa nöbetçi öğretmenin sıkıntı yaşayabileceğini söyledi. Okulda genel olarak izinlerin Müdür beyden dilekçe ile alındığını söyledi... Sağlık raporun varsa okula ilk ulaştığın andan itibaren idareye teslim etmek zorundasın dedi yoksa maaşından sıkıntı olur dedi... Derslere geç kalma veya idarenin haberi olmadan okula gelmeme durumunda Müdür beyin tutanak tutabileceğini o yüzden de gelememe durumunda en azından telefonla arayıp bilgilendirmen gerekli dedi...”

DÖA3,

“...Uygulama öğretmenimiz yazılı sonuçlarını e-okula geçirirken benden yardım istedi. Ben de ona e-okul ile ilgili bilgi vermesini istedim. E-okul şifresi çok özel bir şifre imiş. Bu yüzden bu şifreyi zarf içinde her öğretmene tek tek teslim edermiş. Bu sisteme giriş kodu, kullanıcı adı ve şifre ile giriş yapılırmış. Yazılı tarihi girişi yapıldıktan sonra 15 gün içerisinde sonuçları girmek gerekirmiş. Hizmet içi eğitimi önceden dosya ile takip ederlermiş şimdi mebbisle birlikte internet sitesi takibi yapılarak veya memur aracılığıyla takip ediyorlarmış... E-okul şifresinin bir öğrencinin eline kesinlikle geçmemesi gerekiyormuş. Geçen sene bilgisayardan notları girmek için bir öğrenciden yardım istemiş bir ortaokul öğretmeni. Daha sonra öğrenci eve gidince şifreyi değiştirerek kendi notunu ve arkadaşlarının notunu değiştirmiş... Bilgi vermişken öğretmenimiz “mebbis” hakkında da bilgi vermesini istedim. Mebbis sistemine kimlik numarası ve şifre ile giriliyormuş. Mebbis sisteminde ise öğretmenin aldığı ödüller, kişisel bilgileri, raporları, hizmet puanı vs. varmış. Öğretmenin bütün bilgileri burada olurmuş. Öğretmen kariyer takibini buradan yaparmış...”

“...Öğretmenime nöbet tutma ve önemini sordum. Öğretmenimin verdiği bilgiye göre; nöbet yerinde öğretmen her türlü sorundan mesul olurmuş. Öğretmen eğer nöbet

yerinde olmaz da çocuklardan birinin başına bir şey gelirse öğretmen suçlu durumda olurmuş. Bu soruyu öğretmenime sorduğum gün bizim sınıfın koridorunda teneffüslerde çok ses oluyordu. Uygulama öğretmenim de rahatsız olmuştu. Daha sonra öğrendik ki koridorun öğretmeni yani nöbetçi öğretmen nöbeti olduğunu unutmuş. Eğer o gürültüde o karmaşada çocuklardan birine bir şey olsaydı o öğretmen ceza alabilirdi...”

“...Öğretmenime izin işlemlerinin nasıl olduğunu sordum. Öğretmenlerin yıllık izinleri olmazmış. Hastalık, doğum, ölüm vs. gibi durumlarda da izin kullanabiliyorlarmış. Öğretmenime rehberlik birimi hakkında soru sordum... Beni rehberlik birimine çay içmeye götürdü. Rehber öğretmen rehberlik sisteminin ortaokulda işlediğini, ilkokulda kademeli olarak kaldırılacağını söyledi. Ayrı rehberlik dersinin konulmasının taraftarı olmadığını, rehberlik konularının her derste verilebileceğini belirtti. Problemi olan öğrencilerin sorunlarının öncelikle sınıf öğretmeni tarafından çözülmesi gerektiğini, olmazsa rehberlik birimine gidilmesi gerektiğini söyledi. Ben de böylece rehberlik biriminin ne işe yaradığını görmüş oldum...”

Öğretmen adaylarına model kapsamında yaptırılan bir diğer etkinlikte *yazılı, soru hazırlama ve değerlendirme (alt-üst düzey soru, alternatif yöntemler...)* etkinliğidir. Öğretmen adayları birinci yazılı kâğıtlarını uygulama öğretmeni ile birlikte değerlendirmişlerdir. Bu etkinlikte öğretmen adayları yazılılar değerlendirilirken hangi ölçütlere dikkat edilmesi gerektiğini öğrenmişlerdir. İkinci yazılı sınav sorularını ise uygulama öğretmenleri (kendilerini hangi alanda daha yeterli hissediyorlarsa) öğretmen adaylarına hazırlatıp, uygulatmışlardır. Yazılı değerlendirme kriterleri edinimi, öğretmen adayları için apayrı bir kazanım olmuştur. Ayrıca uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarından ikinci yazılı sorularını hazırlarken bilgi-kavrama-uygulama-analiz-sentez ve değerlendirme düzeyini dikkate alarak hazırlamalarını istemişlerdir. Böylelikle öğretmen adayları sadece soru hazırlamayı öğrenmekle kalmamış aynı zamanda soruların alt düzey-üst düzey bilişsel özelliklere göre nasıl hazırlandığını da öğrenme imkânı bulmuşlardır.

Öğretmen adayları bu tema kapsamında düşünce ve değerlendirmelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

DÖA1, raporunda öncelikle neden sadece yazılı yapıldığını sorgulamış ve bu konuda ki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir;

“...Yazılı... Çoktan seçmeli test... test... sözlü sınav... sahi bunlar ne demektir? Neden bu kadar önemli oluverdiler birden hayatımızda. Neden karşımıza her çıktıklarında öğrendik, neden? Şimdi bir de o yazılıyı ben yapacaktım. Acaba çocuklar da

İğrenecekler miydi? Yoksa önlerindeki uzun yolun farkında değiller miydi hala... Yazılıları başlamıştı bizim ufaklıkların. Onlar mutlulardı hala. Korkmuyorlardı sınavdan. Kaybedecekleri bir şeyleri yok çünkü...”

İkinci yazılı sorularını hazırlama ve süreç hakkındaki görüşleri ise,

“...Soruları hazırlamıştım bile. Alt düzey, üst düzey, çoktan seçmeli, klasik. Batı kokulu deneme çalışmaları. Yoruma dayalı bir film sorusu: Çanakkale 1915... Güven tavan yapmıştı artık. Uygulama öğretmenim beğenmişti. Bu kadar özgüven zararlı olur mu? Bilmiyorum ama bildiğim mutluluğum... Bir ailenin parçası olmuştum artık... ve bu çocuklarda iz bırakmak istiyordum...”

Öğretmen adayı, ikinci yazılıda alternatif bir uygulama yolu benimsemiş ve bu durum uygulama öğretmeni tarafından da çok takdir edilmiştir. Çanakkale:1915 filmi sınıf ortamında seyredilmiş ve filmde sorular sorulmuştur. Uygulama öğretmeni bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“...Dersteki araç ve gereçleri öğrencilerle beraber kullanmaktadır. Okul eşyasını kullanma ve korumada da ilgilidir. Sınıfın projeksiyonundan faydalanarak ÇANAKKALE 1915 filmi öğrencilere izletip Türkçe sınavında da bu filmde sorular hazırlamıştır. Bu değerlendirmesini çok beğendiğimi belirtmek isterim...”

DÖA2, birinci sınavda “gözetmen” gibi olduğunu ve bu durumun onda hissettirdikleri ve yazılı kâğıtlarını nasıl değerlendirdiği şu duygularla ifade etmiştir:

“...Öğretmenim sınıfta yapacağı yazılı kâğıdını bana dağıtmam için verdi. Kâğıtları çocuklara dağıtmaya başlamıştım. Bu da benim için ilk deneyimdi. Öğretmenim kâğıtları bana dağıttırdıktan sonra masasına oturdu ve bir şeyler yapmaya başladı. Çocuklar sakın sakın sınavı yapıyorlardı. Ben heyecanlı olduğum için hiç oturmamıştım. Adeta gözetmen gibiydim. Sınav bitmişti. Kâğıtları da dağıttığım şekliyle ben toplamıştım... Öğle arasında öğretmenimle beraber oturduk hemen hemen 10 öğrencinin kâğıdını beraber değerlendirdik. Ben sorular sordum “niye” böyle “niye” şöyle diye öğretmenim cevaplandırdı. Sonra geri kalan kâğıtları bana verdi gerisini sen değerlendir dedi...”

DÖA2, yazılı kâğıtlarını “ince eleyip, sık dokumak” tabirine uygun bir şekilde değerlendirmiş ve şöyle bir izlenim edinmiştir:

“...İlk defa sınav okuyacaktım. Yavaş yavaş öğretmenliğe doğru yol alıyordum. Bu benim için ve kendimi geliştirmem için iyi bir şeydi... Kâğıt okurken genel olarak çocuklar 12. ve 13. Sorulara yanlış cevaplar vermişti. Soruyu tekrar inceledim. Çocukların düzeyine uygun mudur? Değil midir? Onu irdeledim. Ertesi gün öğretmenime anlattım genel yanlışın 12. ve 13. Sorularda olduğunu. Öğretmenim o iki

soruyu tahtada çözmeme istedi. O sorular kesirlerin sıralanışı idi. Tahtada çözdüm. Sorunun birisinde soru kökü net olmadığı için anlayamamış onu gördüm. Onları çözdüm...”

DÖA3, uygulama öğretmenin kendisinden alt düzey-üst düzey yazılı sorusu hazırlaması sürecini ve bu kapsamda duygularını şu şekilde anlatmaktadır:

“...Geçen hafta uygulama öğretmenimle konuştuğumda benden alt düzey-üst düzey soru hazırlamamı istedi. Ben de alt düzey ve üst düzey soru hazırlamanın ne demek olduğunu bilmediğim için önceden araştırma yaptım... Alt düzey: “Bilgi nedir?” sorusunun yanıtının arandığı sorularmış. Üst düzey ise; “Teması nedir? Çıkarımda bulunma, siz olsaydınız ne yapardınız?” sorularının yanıtlarının arandığı sorularmış. Bu soruları bir an bir an önce hazırlayıp hocaya sundum. Uygulama öğretmenim soruları beğendiğini söyledi. Haftaya bu soruları öğrencilere uygulayacağız...”

DÖA3, ilk yazılı yapımı esnasında yaşadıklarına ve kendisine teslim edilen ve okunması istenilen yazılı kâğıtlarına ne derece hassasiyetle ele aldığını şöyle belirtmektedir,

“...Sınıfa girdiğimde öğrencilerin Türkçe yazılısı olduğunu öğrendim. Sınav çoktan seçmeli test idi. 25 soru vardı. Soruları incelediğimde seviyeli ve kaliteli sorular olduğuna karar verdim. Öğretmenim yazılıları benim okumamı istedi, ben de seve seve biraz da endişe ile kabul ettim. Sonuçta hakka girme tehlikesi var. Bu yüzden elimden geldiği kadar titiz davrandım kâğıtları okurken. Dikkatli oldum yanlış yapmamak için...”

Öğretmen adayları, süreç içerisinde zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinlikler bağlamında faaliyetler sergilediklerinden dolayı birçok yeni deneyim elde etme imkânı bulmuşlardır. Planlı ve programlı olarak yürütülen tüm faaliyetler aslında öğretmen adaylarının hem mesleki kişilik edinimi hem de etkili öğretmenlik becerileri edinimi amacı ile organize edilmiştir. Adım adım planlanan her aşama, etkili öğretmenlik becerileri kazanabilme adına bir tuğla görevi görmektedir. Tabir yerindeyse üst üste konulan tuğlalarla nihai amaç ise sağlam, güvenilir ve kaliteli bir duvar inşa edebilmektir. Fakat burada belki de en önemli nokta, adayın kendi doğal öğrenme koşullarına müdahale etmeden bizzat kendi deneyimleri ile en doğruyu kendisinin bulmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Zira her öğretmen kendi öğrenme ve öğretme stilini bizzat kendisi geliştirir, prensibinden hareketle doğallığa müdahale etmeden, bireye özgülük kuralını aşmadan bizzat deneyimleme mantığını odak edinen bir yaklaşım benimsenmiştir.

Her bir etkinlik ve faaliyet öğretmen adayı boyutunda *etkili öğretmenlik becerileri* kazandırabilme adına planlı, programlı bir şekilde sürdürülmüştür. Bu tema kapsamında öğretmen adayları sadece gözlemleyen değil bizzat etkileşime geçen ve uygulama yapan noktada konumlandırılmıştır. Deney grubu öğretmen adaylarının yazmış oldukları haftalık raporlar incelendiğinde *Etkili öğretmenlik becerileri* edinimi noktasında adayların görüşleri genel olarak şu alt başlıklarda yoğunlaştığı görülmektedir:

- İsteklilik
- Samimiyet
- Özguven
- Güvenilirlik
- Motive edebilme, destekleyicilik
- Açık ve anlaşılır ders anlatabilme
- Ulaşılabilir hedefler koyabilme, rehberlik / öğrenci gelişimini takip ve destek
- Fedakârlık ve sabır

Yukarıdaki becerileri ifade eden öğretmen adaylarının görüşleri ise şu şekilde örneklendirilebilir:

İsteklilik

“...Artık yorgunluğun adımı değiştiriyorum. Bir işten eğer zevk alıyorsa insan yorulmaz derlerdi hep. Gerçekten bu cümleyi içimde yaşamış buluyorum şu anda. Perşembe günlerini ipe çekiyorum artık. Hatta bu günlerde erken bile kalkmaya başladım. O takım elbise artık üzerime ağır gelmiyor ve mutluyum onları giyip göğsümü gere gere yürümekten...” (DÖA1)

“...Önce gitmek isteği gelmedi ama çocukların o güler yüzlü halleri geldi gözümün önüne ve hemen hazırlanıp gitmek istedim okula. Çocuklar bambaşka varlıklar... Onların gözlerindeki masumiyete neler feda edilmez ki...”(DÖA3)

“...Sabah olmuştu elbiselerimi tekrar ütiledim ve artık zamanın gelmesini bekliyordum... saat geçmek bilmiyordu... ve o an gelmişti... okula gitme ve öğrencilerle buluşma gününü ipe çekiyordum... çocukların gözlerindeki mutluluk ve heyecan bana kat kat yansımıştı...” (DÖA2)

Samimiyet

Bu alt temada öğrenci velileri ve öğrencilerin görüşlerinden örnekler verilmiştir.

“...Öğretmen adayımızdan çok memnun kaldık... Bizlere yaklaşımı ve öğrencilerle iletişimini takdirle karşıladık...Bir öğretmenin öğrenciyle ve veliyle nasıl istişare ve nasıl iletişim kurduğunu gördüm ve çok memnun kaldım... öğretmen arkadaş ayrıca bize karşı saygı ve sevgi dolu beraber fikir alışverişimizi birbirimize açık fikirlerimizi karşılıklı birbirimize aktardık...” (DÖA1V1)

“...Öğretmen adayımızla tanıştık... Çok iyi birisiydi... Oğlum da öğretmenini çok sevmişti... Sürekli ondan bahsediyordu... Bu da benim hoşuma gitti... Oğlumun kısa zamanda ondan çok şey öğrendiğini düşünüyorum...” (DÖA2V2)

“...İyi ki de grupta olma teklifini kabul etmişiz. Şimdi biz çok memnunuz sanki çocuk değişik etkilenir dedik çünkü dersleri aksar daha çok oyuna yönelir dedik hiçte öyle olmadı daha çok perşembeyi ipe çeker oldu aslında bir yönden de hoşumuza gitti. Öğretmen adayımızın çocuklarla ilgisi, onları sevmesi bizleri de etkiledi... “(DÖA3V1)

“...Öğretmen adayımızı tanıyınca bende sevdim güvendim ve sınıfta kurada oğlumun ismide çıkmış haftada iki gün geliyorlar uygulama öğretmenimizin dersine keşke diyorum daha fazla birlikte olabilselerdi. Oğlum bu projeyi çok sevdi çok istekliydi anlata anlata bitiremedi... Benim oğlum ailesinden sonra en çok kendi öğretmenini sevmişti. Öğretmen adayımız içinde aynı şeyi söyleyebilirim... “ (DÖA1V3)

“...Öğretmen adayımızı tanıyınca çocuklara verdiği değeri görünce iyi ki kabul etmişim dedim... Oğlum aday öğretmenin geleceği günü ipe çekiyor oğlum için güzel bir yıl oldu... Öğretmen adayımıza oğlum ve kendi adıma teşekkür ederim oğluma verdiği değer için...” (DÖA2V3)

“...Öğretmen adayımızı çok sevdi çocuklar geleceği günü ipe çekiyordu oğlum bittiğinde çok üzüldü... Öğretmen adayımızı çok sevdik...” (DÖA2V4)

“...Öğretmen adayımızı çok sevdik, onun söyledikleri çok hoşuna gidiyordu. Kitap okumaya daha istekli oldu... Ama bu sürekli olsa daha iyi olurdu...” (DÖA3V4)

“...Öğretmenimiz bize çok iyi davranıyordu... Çok alıştık, çok sevdik... Öğretmenimizle artık ayrılacağız... Çok çok üzücü geliyor... Öğretmenimizle ayrılacağım için ağlamıştım... Çok ama çok üzüldüm... Ama yapacak bir şey yok...” (DÖA2Ö1)

“...öncelikle öğretmenimizi tanıdığım için çok mutluyum. Ondan çok şey öğrendim. Bu bilgiler daha sonra işime yarayacak. Onunla dersler eğlenceli hale geldi. Çok sıcakkanlı davrandınız. Her birimizle ayrı ayrı ilgilendiniz. Bu sene öğretmenimden ayrılmanın

yanında sizden ayrılmakta çok üzdü beni... Sizi çok seviyorum ve hayatınızda başarılar diliyorum... Her şey için teşekkür ediyorum...” (DÖA1Ö1)

“...Siz bize şu ikinci dönemde bize çok şey öğrettiniz... Sizde bizim 4/B ailesinin içine girdiniz... Şimdi sizin burada özelliklerinizi saysam bitmezler. Ve sizinle çok ama çok eğlendik... sizi hatırlayacağım ve sizi çok seviyorum...” (DÖA1Ö4)

“...sizi tanıdıkça alışmaya başladım. Dersleri beraber işliyorduk, maç yapıyorduk, kızlarla da voleybol oynuyordunuz. Öğretmenimizden sonra bir öğretmenimiz de siz oldunuz. Sizinle ve öğretmenimizle beraber çok güzel bir yıl geçirdik... Sizinleyken hiç sıkılmadım, bütün sınıf çok eğlendik... Öğretmenimiz ve sizi çok seviyorum... ve ben size çok alıştım...” (DÖA2Ö3)

“...Biz seneye sizin öğrencileriniz olamayacağız belki ama hepimiz sizi çok seviyoruz...” (DÖA3Ö5)

“...Öğretmenimiz çok iyi hiç ayrımcılık yapmıyor... grubumuzu çok güzel yönetiyor ve ben öğretmenimi çok seviyorum...” (DÖA2Ö6)

Özgüven

“...Artık kendimi bir öğretmen gibi hissediyordum. Ders kitaplarına, konulara hâkimiyetim giderek artıyordu. Öğrencilerimin sordukları soruları artık çok rahat cevaplayabiliyordum. Üniversite denizinden gerçek hayat olan okula geçiş yaptığımı düşünüyorum. Öğretmenler Odası artık bana uzak durmuyor. Grubumla çalışmalarım bana çok katkı sağlıyor. Tabir yerindeyse öğretmenliği gerçek anlamda yapabileceğim hissi uyanıyor artık bende...” (DÖA3)

“...Haftada üç ders anlatmak gerçekten çok harika bir şey. Bir öğretmen gibi sınıfın sorumluluğunu almak, anlamayanlara konuyu tekrar nasıl anlatacağımı düşünmek, değerlendirmeler yapmak gerçekten çok zor şeyler. Bu seneden böyle bir alıştırma yapmak da seneye bana hız kazandıracak. Yaşanmışlık olacağı için mesleğe yeni başlayan arkadaşlarım “ne yaparım, nasıl yaparım?” diye düşünürken ben neyi nasıl yapacağımı biliyor olacağım. Bu uygulama gerçekten bana çok şey kazandırdı, kazandırmaya da devam ediyor...” (DÖA3)

“...Bir haftada 4 ders saati anlatım yapıyorum artık. Baştaki o toy tavırlar, öğrencilerin soruları karşısındaki duraksamalar artık yerini pratikliğe çöktan bıraktı bile... Bir de bu zamana kadar grup ile yaptığım çalışmalar var, bu durumu sağlaya...” (DÖA1)

“...Herkes dağıldığında benim kafam da dağınmıktı. Düşünsenize bir öğretmen gibi sunum yapıp velilere tavsiyelerde bulundum. Hayatımdaki ilk veli toplantısı benim için çok güzel ve olumlu geçti. Tabi bunu uygulama öğretmenime borçluyum. Çünkü ona olan güven olmasa veliler ne toplanır ne de beni dikkate alırlardı...”(DÖA3)

“...Yavaş yavaş artık grubu yönetebiliyordum ve mesleğim konusunda yol alabildiğimi görebiliyordum...” (DÖA2)

“...Bu dönütün olumlu olması beni çok mutlu etmişti. Çocuklara bir şeyler verebilmek çok güzel bir duyguydu...” (DÖA2)

Güvenilirlik

Bu alt temada öğrenci velilerinin görüşlerinden örnekler verilmiştir.

“...Öğretmenimiz bizleri daha önce yönlendirseydi tekrar böyle bir şey olacak deseler hiç düşünmeden tekrar gönderirim... Toplantıda aday öğretmenimiz haftaya son deyince çok üzüldük bizler bu kadar üzüldük acaba çocuklar ne kadar üzülecek düşünmesi bile üzüntülerini anlatıyor. Keşke 2 ay yerine tüm sene olsaydı...” (DÖA1V1)

“...Öğretmenimiz adayımıza güveniyordu, öğretmenimiz güvendiği için bende güvenmişim... Aslında çocuğumu hiç kimseye emanet edemezdim güvenmem ama öğretmenimizi 4 yıldır tanıdığım ve güvendiğim için onun yanlış bir karar vermeyeceğinden emindim... Öyle de oldu zaten aday öğretmenimizi de tanıyınca bende sevdim, güvendim... Sınıfta kurada oğlumun ismi de çıkmış haftada iki gün geliyorlar öğretmen adayımızın dersine keşke diyorum daha fazla birlikte olabilselerdi...” (DÖA2V1)

“...Öğretmenimiz bugün aradı ve gelebilirmişsiniz dedi... Okula gittiğimde yeni aday öğretmen geleceğini ve çocuklara yardımcı olacağını söyleyince biraz tedirgin oldum ama öğretmenimize güvenim sonsuz olduğu için tedirginliğim geçti ve sonunda da bunu kabul etmekle iyi yapmış olduğumu anladım... Öğretmen adayımızı tanıyınca çocuklara verdiği değeri görünce iyi ki kabul etmişim dedim...” (DÖA2V3)

“...Bu programdan gayet memnun kaldım çocuğa gayet verimli olduğunu düşünüyorum... Yine olsa seve seve gönderirim. Diğer senelerde de olursa eğer gönderirim... Çocuklar için çok faydalı oldu, devamını diliyorum...” (DÖA3V6)

“...Böyle bir ders programı olsa yine de katılırız. Çünkü benim kızım sınıfta bütün samimi arkadaşları etütlere katıldığı için çok hevesliydi, istekli olarak geldiler ve aday hocamızı da çok sevdik... Keşke saat süresi daha fazla olsaydı... Çocuklar için daha verimli olurdu. Ama yine de bu derse katılmak çok faydalı ve verimli oldu...” (DÖA3V2)

“...Bu kararı aldığımız için mutluyuz. Ders çalışmalarında daha düzenli daha planlı daha mutlu ve bu programdan çok mutlu olduk... Ve bunun daha çok olmasını istiyorduk... Bu sürecin sene başında başlayıp devam etmesi, haftanın her günü ve tüm derslerden olmasını isterdik...” (DÖA1V6)

“...Öğretmen adayımızla tanıştığım için çok memnunum... Böyle ders çalışma ortamları çocuklarımıza devamlı sağlanırsa çok sevinirim...” (DÖA2V2)

“...Yapılan çalışmayı olumlu buluyorum... Yine olursa yine göndeririz...” (DÖA1V1)

Motive edebilme, destekleyicilik

Bu alt temada, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını değerlendirdiği raporlar, öğretmen adaylarından haftalık alınan raporlar ve veli görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Uygulama öğretmenleri;

“...Öğretmen adayımız aldığı grupta sadece başarıyı yükseltmedi. Çocukların kendine olan özgüvenini de artırdı. Grubuna mezuniyet gününde iki tane faaliyeti tek başına yaptırdı. Mezuniyet gecesinde tüm programın akışını da kendisi üstlenip başarıyla gerçekleştirdi...” (UÖ2)

(UÖ1), öğretmen adayının sınıf bazında öğrenci motivasyonunu artırma ve değer vermeyi ifade ettiği bir bölümde başından geçen bir anısını şöyle ifade etmektedir:

“...Her hafta geldiğinde beden eğitimi derslerini tek başına işledi... Hatta bu rapora adını verdiğim bir anımız oldu... Bir voleybol dersinde kenarda durmuş öğrencileri izliyordum. (Ben ortopedik engelli bir öğretmenim. Öğrenciliğimde hiç beden eğitimi derslerine alınmadım)... Adayımız bana “siz de oynamak ister misiniz?” diye sorduğunda çok mutlu oldum ve beraber voleybol oynadık. Bu durum beni çok ama çok mutlu etti. Adayımız bir engellinin de oyunda bir şekilde yer alabileceğini mükemmel biliyor. Onu bu konuda kutluyorum...” (UÖ1)

Yukarıdaki anıda da görüldüğü üzere motivasyon algısı her yaş düzeyi için bir anlam ifade etmektedir. Uygulama öğretmenin böyle bir değerlendirme yapması aday açısından takdire şayan bir etkili öğretmenlik becerisi olarak değerlendirilebilir.

Veli boyutunda ise;

“...Ayrıca öğretmenin çocuklarımıza hayatını bir anda değişti ve çocuklarda gelişme var... her problemlerine çözüm bulmaya çalışıyor diyebilirim...”(DÖA1V6)

“...Bu grup çalışmasının çocuğumuz için çok faydalı olduğuna inanıyorum. Oğlumda daha böyle bir güven, açık sözlülük, utangaçlık falan kalmadı...”(DÖA2V2)

“...Ve güzel bir drama sergileyecekler oğlum için çok olumlu tepki aldım ve kendine güveni arttı, teşekkür ederim...”(DÖA1V6)

“...Çalışmaya başladıklarında evde daha dikkatli ders çalışmaya, kitap okumaya başladı... Çocuğum zaman ayarlama konusunda daha dikkatli davranmaya başladı...”(DÖA3V1)

“...Grup çalışmasına başlamaları ve ders çalışma programlarına uymaları çocuk açısından faydalı oldu ve çok memnun kaldık. Daha düzenli bir çalışma oldu, kitap okuma programı olduğundan düzenli bir şekilde kitap okundu, bu açıdan da çok faydalı oldu...”(DÖA1V2)

“...Hep ders hep ders değil birde değişiklik olsun diyerek çocukları üniversiteye gzmeye gittiler ve hayranlıkla anlatarak bitiremediler. Kendisinin de üniversitede okumaya karar vermesi benim için çok hoş bir duygu oldu...”(DÖA2V5)

“...Hep ders çalışmak dışında gezi çok hoşuna gitti. Bende büyüyünce üniversiteye gitmeyi çok istiyorum. Orasının çok güzel olduğunu söyledi. Çocuklar arasında güzel bir yarış oldu. Kitap okumayı daha çok sevdi. Kitap okumanın çok güzel olduğunu, anladığımı öğrendik...”(DÖA3V1)

“...Bu iki saat aslında bize yetersiz geldi. Daha uzun olabilirdi. Oğlum zoraki kitap okuyan bir çocuktü. Şimdi kitap okumayı seviyor. Derslerini zamanında yapıyor. Böyle çalışmaların devamını diliyorum...”(DÖA1V4)

Öğretmen adayları boyutunda;

“...Grubumdan artık çok şey bekliyorum. Onların başarısı benim de başarım sonuçta. Yazılılara yönelik çalışmalara başladık yavaştan... Yazılıları başlamıştı bizim ufaklıkların. Onlar mutlulardı hala. Korkmuyorlardı sınavlardan. Kaybedecekleri bir şeyleri yok çünkü... Bu durum beni biraz olsun rahatlattı, ta ki bir öğrencimin düşük not almasına kadar. Çalışmadığı için düşük not aldı dersin geçersin ama şimdilerin modası olan o psikoloji denen illet yüzünden sormak geldi içimden (öğrencimin gözyaşlarına dayanamadım belki de...) Dedesi rahatsızmış. Dedesinin onunla, onun dedesiyle ilgisini çok iyi anlıyorum. Kıskanmadım da değil, ben dedemi 6 yaşındayken kaybetmiş öylesine birbirimize bağlı iken... Teselli etmek geldi içimden ve siliniverdi gözlerindeki hüün...”(DÖA1)

“...Bu gün artık grupla eksikliklerini tamamlama ve ders çalışma zamanıydı artık. Belirlemiş olduğumuz saatte buluşmuşuk grup ile ve önümüzdeki hafta sınavlar başlıyordu. Onlar eksik olduğu konuyu belirleyecekti ve o konular üzerinde çalışacaktık. Genel olarak öğrencilerim matematikten eksik hissediyorlardı kendilerini. Eksik konularına tek tek zaman ayırmaya çalışıyordum. Ben de tamamen aidiyet kavramı oluşmaya başlamıştı artık. Her birisinin alabileceği puanları belirledik ve o puanları hedef olarak koyduk. Sözleşmiştik ve o puanları alacaklardı... Çünkü iyi not alırlarsa bir sürprizim olduğunu söyledim...”(DÖA2)

“...Herkesine özel ders çalışma programı belirledik. Konu konu ve saat saat konuştuk. Öğrencilerin çok hoşuna gitti bu yaptığımız. Heyecanla bu programa uyacaklarını söylediler...”(DÖA3)

Öğrenci boyutunda;

“...Bir de itirafta bulunmak istiyorum. Siz erkek olduğunuz için daha rahat oldum. Sorunlarımı daha rahat anlattım. Siz bizi daha çok anladınız...”

Açık ve anlaşılır ders anlatabilme

Veli boyutunda;

“...Mesela bu programın başlamasında kızıma en çok faydalı olan konular, konu tekrarı yapılması ve eş ve zıt anlamlı konuyu çok iyi anlamasıdır...”

“...Öğretmen adayımız derslere başlayınca kızım derslerini düzenli yapmaya başladı... ders başarısının arttığını gördüm...”

Öğrenci boyutunda;

“...Öğretmenimiz bize çok şeyler öğretti... Mesela Türkçede dil bilgisini öğretti...”

“...Ben bu programda eksikliklerimi buldum ve öğretmenimiz sayesinde Türkçe dersini çok sevdim...”

“...Bu proje hakkında görüşlerim: Bu projenin olması bence çok iyi oldu. Çünkü hem Türkçem gelişti hem de daha çok şey öğrenmiş oldum...”

“...Sonra Türkçem gelişti... Öğretmenimiz bizi Türkçe yazılısı yaptı. Ben ve arkadaşlarım Türkçe 'de hep 85'in üzerinde aldık. Bu duruma çok mutlu olduk...”

Ulaşılabilir hedefler koyabilme, rehberlik / öğrenci gelişimini takip ve destek,

DÖA2, grup çalışması devam ederken öğrencilerini derse motive edebilme adına ulaşılabilir hedefler belirlediğini ve neticede öğrencilerin belirlenen bu hedeflere ulaştıklarını belirtmiştir.

“...Her birisinin alabileceği puanları belirledik ve o puanları hedef olarak koyduk. Sözleşmiştik. O puanları alacaklardı. O puanları aldıkları zaman geziye götürecektim. Pekiştirecim buydu...”

“...Kitap okuma sınavı yapacaktık, kitapları dağıttım ve haftaya sınav olacağı için dikkatli okumalarını istedim onlardan. Onlarda heyecan ve istekle kitabı aldılar... Ayrıca sınavda birinci olana hediye var diye söyledim... Hocamın da yardımıyla önceden hazırlamış olduğum soruları öğrencilere uyguladım. Geneli iyi aldı. Bir tanesinin yanlışı çıktı. O da kitabı dikkatli okumamış. En fazla doğrusu olana ise ödül verdim...” (DÖA3)

Öğretmen adayları sadece öğrencilere hedef belirlememekte, rehberlik etmemekte aynı zamanda velilere de hem rehberlik edebildikleri hem de hedefler koyabildikleri tespit edilmiştir.

“...Öğretmen adayımız sayesinde biz de çok şeyler öğrendik. Örneğin; veliler arasında kitap okuma yarışması düzenlendi. Kim daha çok kitap okuyacak diye. Oğlum da hırslı bir çocuk olduğu için anne çok kitap okumalısın en çok sen okumalısın diye. Kitap okuma alışkanlığımız düzene girdi...”

“...Bizim evde çocuk derslerini yapar, kitaplarını okur ama anne baba olarak biz okumuyorduk. Öğretmen adayımız bizlere de teklif etti artık bizlerde kitap okuyoruz bizim içinde güzel oldu... Şimdi bizleri de yarışmayla izlediklerini bildiğimiz için bizlerde uğraşmaya başladık... Çünkü nasıl bizler takip edildiğimiz için kitapları düzenli okuyorsak onlarda çok dikkat ediyorlar. Bu takip sanki bizleri bir programa yönlendirdi...”

“...Veli toplantısında proje kapsamında neler yapacaklarını anlattılar. Dramalar hazırlayacaklardı. Sonra ailecek kitap okuma saati belirlendi. Aday öğretmenimiz siz okumazsanız onlar hiç okumaz demişti ve velileri de kitap okumaya teşvik etmek için bir yarışma düzenlendi en çok kitap okuyan aileye ödül koyuldu ve bizde her gün kitap okumaya başladık, anne baba olarak... Aday öğretmenimiz çocuklara bir dergi ismi önerdi ve Bilim Çocuk dergisine abone olduk. Oğlum çok sevdi o böyle bilimle uzayla olan şeyleri, kitap ve dergileri çok seviyor hatta ben de okuyordum. Bende çok severek okudum...”

“...Ve kitap okumak için kendi aramızda küçük ödüllü bir yarışma düzenlenmesine ve çocuklara kitap okumanın güzel bir alışkanlık olduğunu ve anne-babanın da birlikte kitap okudukça daha mutlu olacağını söyledi...”

Fedakârlık ve sabır,

Biraz da soyut ve öznel olan bu etkili öğretmenlik becerisi, anlatılmakla ifade edilebilecek, edindirilebilecek bir kazanım/beceri değildir. Mesleğin gerekliliğine inanan bir öğretmenin olmazsa olmazlarından olan bu beceri alanı, öğretmen adaylarına bizzat yaşatabilme, hissettirebilme adına kendilerine altışar kişilik gruplar teslim edilmiştir. Yaparak, yaşayarak, uygulayarak ve bizzat etkileşime geçerek mesleğin daha iyi kavranabileceği felsefesi üzerine oturtulan bu etkinlikler kapsamında öğretmen adayları, bizzat bu soyut becerileri somutlaştırma ve bu becerilerin farkına varma imkânı bulmuşlardır. Bu bağlamda öğretmen adayları görüşlerinden şöyle örneklendirmeler yapılabilir:

“...Ne zormuş bu öğretmenlik be... Ya sabır çeke çeke aynı konuları anlatmaktan bıkmadan çalışmalara devam... Yakındığıma bakmayın çok zevkli bir iş olduğunu bu işi yapanlar bilir sadece... Öğretmenliği hor görenler bilmez bu işin zorluğunu... Bizim öğrencilerimizi odun olarak nitelendirip, okulu masa üreten bir fabrika olarak gören zihniyet şunu unutmamalı ki bu her hammadenin üretildiği gibi, tek düze masa yerine sandalye, tahta, tebeşir, silgi, saat... her şey üretiliyor. O yüzden herkesin ayrı olduğunu sadece biz değil herkesin kavraması gerekir...” (DÖA1)

“...Türkçe dersi demişken bu hafta “Söğütlü Ali” yi işledik. Duygu dolu anlar... ve benim bu konudaki bilgilerim çocukların ilgisini çekmişti. Kendim bile anlatırken gözlerim dolmadı değil. Aslında çocuklara kazandırmak istediğim bu vatanın bize emanet olduğu ve emanete ihanet yapmamak için daha çok çalışmamız gerektiği idi. Ama bunun çok ötesine geçmeyi “fedakârlığın” ne demek olduğunu öğrenmiş olduk bugün hep birlikte...”

“...Türkçe dersinden yazılıları vardı ertesi günü o yüzden onlara Türkçe dersinden eksik oldukları konularda onlara bir şeyler vermeye çalıştım. Anlamadıkları zaman bir daha anlattım yine mi anlamadılar örnekleri çoğalttım. Bu iş gerçekten sabır istiyor onu anladım. Emek vermek zor da meyvesini almak çok güzel. Esin adlı öğrenci eş anlamlı-zıt anlamlı kelimeleri tam bilmiyormuş ama ben anlatınca artık o konuda yanlış yapmıyormuş bunu duymak beni çok mutlu etti...” (DÖA2)

“...Çocuklarla ders çalışırken onlara konu anlatırken o an görmüştüm öğretmenlik sabır mesleği, parayla yapılacak bir şey değilmiş... Çocukların dersi anlamaması beni çok zor durumda bırakıyordu... Çocukların dersi anlamaması ve masum şekilde bakması benim içimi acıtıyordu. Ayrıca kimi zaman da sinirleniyordum. Sabırlı olmalıydım. İçimden hep bunu söylüyordum. Çok zordu sabretmek ama seviyordum da onlara ders anlatmayı. Yeri geldi aynı konuyu defalarca anlattığım oldu. Ama yılmamalıydım, anlatmalıydım. Ama gördüm ki ilerleyen günlerde çocuklar anlıyor, ben de artık kolay kolay zorlanmıyordum. Şimdi anladım sınıf öğretmenliğinin ne kadar zor bir meslek olduğunu... Sabır katsayım bu süreçte epey bir artmıştı...”(DÖA3)

Öğretmen adaylarının tutum, yeterlilik, donanım, beceri edinimi, nitelik, mesleki ve kişisel gelişim bağlamında hayata daha hazır olarak geçebilmelerini amaçlayan bu çalışma kapsamında öğretmen adayları sistemli, amaçlı bir programa tabi tutulmuşlardır. Bu faaliyetler ve etkinlikler neticesinde öğretmen adaylarının görüşleri haftalık raporlar halinde kayıt altına alınmıştır. Mesleki ve kişisel gelişim anlamında cümle sonu itibari ile aitlik, sahiplik bildiren cümlelerin kazanım ifade edeceği gerçeğinden hareketle, bazı örnek cümleler tema kapsamında aşağıya alınmıştır.

“...Gün içerisinde hocamızın bana sorular sorması, benim görüşlerimi alması, okulun kapısından çıktığımdaki o mutluluk, çocukların sıcak tavırları ve sanki dört yıldır o sınıfa aitmişim gibi hissetmem... daha nice duygular var ki içimde kağıda dökemiyorum... Sonuç olarak “iyi ki” dediğim bir davranışı yapmaktan, bu çalışmaya dâhil olmaktan son derece mutlu ve en önemlisi huzurluyum...”(DÖA1)

“...Bu hafta bana artık bana ait altı tane öğrencim oldu...” (DÖA1)

“...Öğrencilerimin velileri... Bu hafta veli toplantısı yaptım... İnanamıyorum. Altı kişi de olsa veli toplantısı yaptım bugün...” (DÖA1)

“...Çünkü ilk düzenli çalışmamızı yaptık ve sonundaki o sınıfın alkışları daha çok çalışmamıza teşvik bana göre... Çalışmamızın adı “Başarılı Olmak” tı. Başarılı olmak için daha çok çalışmalıyız...”(DÖA1)

“...İlk çocuklarım... İlk öğrencilerim... Bu hafta benim için çok özel oldu. İlk hafta yaşadığım duygularım maximum seviyeye ulaştı...”(DÖA1)

“...Bu hafta vazgeçilmezdi... Bu hafta anlatmak için kâğıda, kaleme sığacak kadar küçük değildi. Bu hafta bundan sonraki güzel günlerin habercisi...” (DÖA1)

“...Grubumdan çok şey bekliyorum artık. Onların başarısı benimde başarımla sonuçta...” (DÖA1)

“...Her şey o kadar güzeldi ki... En son beni üniversitede bırakıp gidişleri sanki yalnızlığı tekrar yaşadım içimde... Onlar tekrar okullarına gitti, ben de okulunda kaldım öylece. Şimdilik tek merak ettiğim acaba bu tatlı sıpalarla daha ne maceralar yaşayacağız...” (DÖA1)

“...Veli toplantısı yapılacaktı sahi bu hafta. Yaptı da. Yapmaz olaydık keşke... Veliler son bir hafta kalmasına rağmen beni bırakmak istemediler. Bunu bekliyordum. Geçirmiş olduğumuz bu iki ay gerçekten verimliydi. Daha çok şey bekliyorlardı benden, daha çok şey istiyorlardı. Hoş benimde onları, çocukları bırakmaya hiç niyetim yoktu...” (DÖA1)

“...Çocukların üzülmesi ister istemez beni de üzüyordu...” (DÖA1)

“...Öğretmenim beni aşağıya çaya davet etmişti. Ben de çocuklar bahçedeydi onların yanına gittim. 4 yıldır benim hayalimdi öğrencilerim ile top oynamak. Onu gerçekleştirmiş bulunuyordum. Yalnız bir şeyi göz ardı ediyordum. Öğretmenin tarafı olmazdı. Benim olduğum takım kazanmıştı ve diğer taraf bana küsmüştü...” (DÖA2)

“...Yavaş yavaş artık grubu yönetebiliyordum ve mesleğim konusunda yol alabildiğimi görebiliyordum...” (DÖA2)

“...Bu benim ilk veli toplantımdı. Velilerle konuşurken hem heyecanlıydım hem de çok mutluydum. Tamamen öğretmen havasına girmiştim bile... Veliler sorular soruyordu. O

sorulara bir öğretmen edasıyla cevap veriyordum... Tamamen öğretmen havasına girmiştim...” (DÖA2)

“...İlk defa sınav okuyacaktım. Yavaş yavaş öğretmenliğe doğru yol alıyordum. Bu benim için ve kendimi geliştirmem için iyi bir şeydi...” (DÖA2)

“...Bu dönütün olumlu olması beni çok mutlu etmişti. Çocuklara bir şeyler verebilmek çok güzel bir duyguydu...” (DÖA2)

“...Çocuklar müzede sorular soruyorlardı. Onlar için öğretmen her şeyi bilendi. Fakat bazı sorularına cevap verememiştim. Bu beni de çok üzmüştü. Keşke daha önce gezip bilgi alsaydım...” (DÖA2)

“...Aidiyet bağlamında ve öğretmenlik mesleğini sevme, tecrübe etme anlamında kendimi daha donanımlı hissediyordum diğer arkadaşlarımdan... Hazırlamış olduğum grubum ile de ayrılmak zor olacaktı. Son dersimi anlatıyordum artık...”(DÖA2)

“...Çocuklarla tek tek vedalaştım. Güçlü olmak istiyordum. Ama bunu başarmak çok zor görünüyordu benim için. Artık bir öğretmen olarak tayini başka yere çıkmış bir öğretmen gibi hissettim kendimi. Şöyle bir dönüp baktım okuluma...” (DÖA2)

“...Ben çok heyecanlıyım aslında. Bu hafta bana özel 6 öğrenci verildi. Bu çok güzel, farklı bir duygu. Yani öğretmenlik hayatıma bir nevi başlamış olacağım. Sınıf hâkimiyeti vs. hepsini bu minik ve tatlı 6 öğrencim ile öğreneceğim...” (DÖA3)

“...Haftada üç ders anlatmak gerçekten çok harika bir şey. Bir öğretmen gibi sınıfın sorumluluğunu almak, anlamayanlara konuyu tekrar nasıl anlatacağımı düşünmek, değerlendirmeler yapmak gerçekten çok zor şeyler. Bu seneden böyle bir alıştırma yapmak da seneye bana hız kazandıracak. Yaşanmışlık olacağı için mesleğe yeni başlayan arkadaşlarım “ne yaparım, nasıl yaparım?” diye düşünürken ben neyi nasıl yapacağımı biliyor olacağım. Bu uygulama gerçekten bana çok şey kazandırdı, kazandırmaya da devam ediyor...” (DÖA3)

“...Kendimi gerçekten bir öğretmen gibi hissettim. Onlara soru hazırlamak, yanıtlarını okumak, puan vermek... Bunlar insana gerçekten öğretmenliği hissettiriyor...” (DÖA3)

“...Ders çıkışında velilerimin gelmeye başladığını gördüm. Çünkü bugün veli toplantısı var. Velilerimi özellikle aradım. Onları artık kendi velim gibi görüyorum. Bu yüzden de direkt irtibata geçtim... Veliler programın bitmek üzere olduğunu haber verdiğimde üzülüyorlar...” (DÖA3)

“...Öğrenciler zaten çok güzel yetiştirilmiş. Ben de sınıf öğretmenin öğrenci gelişiminde ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu anladım. Ben de böyle öğretmen olabileceğime artık inanıyorum. Ben de onlarla birlikte öğretmenliğe güzel bir adım atmış oldum...” (DÖA3)

Öğretmenlik Uygulaması adaylara birçok deneyimin/kazanımın elde edildiği reel bir ortam sağlamaktadır. Uygulama ve etkileşimin etkili bir şekilde sürdürülmesi öğretmen adaylarına simülize sanal gerçekliklerden ziyade bizzat dokunarak, yaşayarak, süreç becerilerini elde ederek öğrenme ortamları oluşturacaktır. 25-30 kişilik sınıfta vicdanı ile baş başa kalan öğretmenin mesleğinin hakkını verebilmede etkileşimin ve uygulamanın yeri yadsınamayacak bir öneme sahiptir. Zira her mesleğin çıktıları itibariyle telafi edilebilecek bir yanı olsa da bu durum öğretmenlik için çok da geçerli değildir.

Kontrol grubu uygulama öğretmenlerinden KUÖ1 öğretmen adayını değerlendirdiği raporunda (öğrenciyi tanıma, anlama, ilgilenme temasında yorumlanabilecek olan) görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“...Staj yapan arkadaşların öğrencilerle ilgili ilişkilerinde hepsinin olmasa da bazılarının yeterli olmadığını düşünüyorum. Teneffüs dönüşlerinde öğrencilerle ilgilenmeden kendilerine ayrılan bölüme geçip oturuyorlar. Zamanlarını öğrencilerle değil, telefonlarıyla oynayarak geçiriyorlar...”

KUÖ3,

“...Öğrencilerle kaynaşmaları ve ilgileri biraz zayıf. Bunu da mesleğe atıldıklarında tecrübeyle arttıracaklar...”

KUÖ2,

“...Stajyer arkadaşlar, öğrencilerle güzel diyalog kuruyorlar ama bu devamlılık göstermiyor. Sınıf yönetiminde biraz zorlanıyorlar, pasif kalıyorlar. Dersi onlar işlerken ben sınıftan çıkınca bir süre sonra sınıf ortamı bozuluyor, gürültü başlıyor...”

Yukarıdaki değerlendirmelerden şöyle bir yorumlama yapılabilir: Kontrol grubundaki öğretmen adayları devam konusunda kendilerinden kaynaklanan sıkıntılar yaşamaktadırlar. Uygulamaya katıldıkları zaman diliminde de genelde “kendilerine ayrılan köşeye” geçmekte, telefonla meşgul olmakta, bir dönem boyunca çok az sayıda ders anlattıklarından öğrenciyle etkileşime daha az geçmekte, bu durumda öğretmen adaylarının öğrencileri tanıma/anlama konusunda sıkıntı yaşamalarına sebep olabilmektedir.

Grup çalışması etkinliği ile ilgili bulgu ve yorumlar

İlk öğrencilerim (grup çalışması) etkinliği bu çalışmanın en önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlik uygulamasına giden bir öğrenci

normal şartlarda bir dönem boyunca belirli etkinlikleri gerçekleştirmekte, bir veya iki defa ders anlatıp öğretmenlik uygulamasını başarıyla tamamlayıp(!) öğretmenliğe hazır bir şekilde mezun olmaktadır. Öğrenciyi tanımadan, öğrenciyle etkileşime girmeden, öğrencileri tanıma tekniklerini kavramadan, öğrenci düzeyine görelilik ilkesini öğrenmeden vb. mezun olan öğretmen adayı bu eksikliklerini ancak atandığında meslek içerisinde öğrenebilmektedir. Bu kazanımları elde etme sürecinde ise bir sürü potlar kırmakta, çamlar devirmektedir. En önemlisi de acemilik/adaylık sürecini (kendisinden çok şeyler bekleyen) öğrencileri üzerinde deneme yanılma yoluyla geçirmektedir (Tabi ki bu süreçte telafisi mümkün olmayacak şekilde sıkıntı yaşayanlar ise öğrenciler olmaktadır). Bu gerçeklikten hareketle öğretmen adaylarına meslek öncesinde bu deneyimler nasıl yaşatabilir/kazandırabilir sorusu gündeme gelmiştir. Bu bağlamda uygulama sınıfından akademik başarısı düşük, orta ve yüksek düzeyde ikişer öğrenci belirlenmesi ve altı kişilik bir grup oluşturulması kararlaştırılıp bu öğrencilerin sorumluluğunun öğretmen adayına verilmesi planlanmıştır. Grubu belirlenen öğretmen adayı uygulamanın ikinci haftasında öğrencilerle tanıştırılmış (ailelerden ve idareden gerekli izinler alındıktan sonra), üçüncü haftasından ise haftada bir veya iki gün grup çalışması uygulamasına başlamışlardır. Bu uygulamanın başlangıcından sonlandırılmasına kadar ki süreçte yaşananlar alt temalar halinde şu şekilde ifade edilebilir:

Gruba katılacak öğrencilerin belirlenmesi alt temasında DÖA2 süreci şöyle betimlemektedir;

“...Bunu öğretmenimle konuştuk nasıl belirleyebiliriz diye. Öğretmenimde bu okulda ve bu sınıfta ilk haftaları olduğu için bilmiyordu henüz sınıfın genel durumunu. O yüzden bana deneme sınavını baz alarak belirleyebiliriz demişti. Bu benim her ne kadar hoşuma gitmese de öyle bir değerlendirme yaparak belirlemiştik 6 kişiyi...”

DÖA1, öğrencileri belirleme sürecini;

“...Bu hafta artık bana ait altı tane öğrencim oldu. Onların seçimini sınıf öğretmenimiz bana yaptırmakla üzerinden bu yükü atmış olabilir ama benim yaptığım kura çekimi ile öğrenci seçimi ise gayet demokratikti... Benim de için için istediğim birkaç öğrenci vardı ve bunlardan iki tanesini seçtiğim için kendimle gurur duyuyorum...”

DÖA3 ise öğrenci belirleme sürecini şu şekilde ifade etmektedir;

“...Uygulama öğretmenimiz bu hafta bana 6 kişilik öğrenci grubu belirlememizi ve onlarla okul çıkışında iki gün ders çalışmamızı istedi. Şaşırdım, ne diyeceğimi

bilemedim. Yapabilecek miyim diye düşündüm. Kabul ettim. Öğrenci grubunu belirlemeye başladık... 9 kişiye indirdik ve onların arasından çekiliş yaptık. Bu şekilde öğrenci grubumuzu belirlemiş olduk...”

Gruba katılacak öğrenciler sınıf içerisinden belirli ölçütlere ve demokratik kurallara göre belirlendikten sonra grupla öğretmen adayları bir araya getirilmiş ve tanıştırmışlardır. Bu süreç içerisinde yaşananlar öğrencilerle ilk tanışma, ilk ders ve tabi ki ilk duygularım alt temasında ifade edilmiştir.

DÖA1;

“...Her şey o kadar hız aldı ki artık, haftada iki kere uygulama okulu, akşamları üniversiteye, hafta sonu dershane... Bu kadar curcunanın içinde 6 tane dünyaya keşfe çıkıyordum. 6 yeni birey, 6 çocuk, 6 geleceğin umutları... Öğrencilerin benimle çalışmak için can atmaları ve gözlerindeki o parıltılar gerçekten görülmeye değerdi... “ilk çocuklarım”... ilk öğrencilerim... Bu hafta benim için çok özel oldu. İlk hata yaşadığım duygularım maximum seviyeye ulaştı. Şimdi artık bana ait öğrencilerim var. Şimdi altı kişilik bir öğrenci grubum var. Bu fakülteye ilk giriş taptığımdaki hayalim şu an gerçekleşmiş durumda... Benim öğrencilerim... Geçen iki dönemde stajyerlik yapmıştım. Çok zeki öğrencilerle karşılaşmıştım ama ilk defa tamamen bana ait bir öğrenci grubum var artık...”

DÖA2,

“...Öğrenciler ismiyle çağırılınca şaşırılmışlardı. Neler olacağını bilmiyorlardı. Öğretmenim onlara bundan sonraki süreçte benim yardımcı öğretmenim ile beraber bazı aktivitelerde bulunacaksınız deyince diğerleri üzülmişti ve mutlu olmamışlardı. Neden onlar seçildi diye soruyorlardı. Öğretmenim ise 6 kişiyi rastgele kura ile çektiğini ve kurada onların çıktığını söyledi. Onlarda kabul ettiler... Öğretmenimiz belirlemiş olduğumuz 6 öğrenciyi yanına çağırdı... Şimdi öğretmeniniz ile tanışın bakalım dedi ve kendisi gitti. Çocuklar çok meraklı ve heyecanlıydı. Aynı şekilde bende inanılmaz heyecanlıydım. Çocukların gözlerindeki mutluluk ve heyecan bana kat kat yansımıştı. Çocuklarla kantine indik. Çaylarımızı aldık. Konuşmaya başladık. İsimlerini öğreniyordum. Bu benim için önemliydi. Çocuklar benim ağzımdan çıkacak cümlelere odaklanmışlardı. Genel olarak yapacağımız çalışmadan bahsedecektim.... “Çocuklar bundan sonra sizinle grup çalışması yapacağız. Derslerimizi beraber yapacağız. Yapamadığınız yerlerde size yardım edeceğim. Ders dışında boş zamanlarınızda beraber çalışacağız, okula, üniversiteye geziler düzenleyeceğiz. Daha bir sürü etkinlik yapacağız sizinle...”

DÖA3,

“...Ben çok heyecanlıyım aslında. Bu hafta bana özel 6 öğrenci verildi. Bu çok güzel, farklı bir duygu... Yani öğretmenlik hayatıma bir nevi başlamış olacağım. Sınıf

hâkimiyeti vs. hepsini bu minik ve tatlı 6 öğrenci ile öğreneceğim. Umarım kazançlı olur bu uygulama iki taraf için de... Okul çıkışında bu 6 öğrenci, A. Öğretmen ve ben kaldık sınıfta. Çocuklarla kalınca heyecanlandım önce ve A. öğretmen onlara benim onlara eksik oldukları konularda ders çalıştırabileceğimi söyledi. Bizi baş başa bıraktı. Ben bir süre konuşamadım. Kendimi toplayınca onlarla tek tek tanıştım. Tek tek eksik oldukları konuları belirledik. Onlara başarının zor olmadığını ve onların bunu çok kolay şekilde yapabileceklerini söyledim. Kendi hayatımı örnek verdim. “Ben sınıf öğretmeni olacağım, buraya tembellik yaparak gelmedim. Sistemli ve düzenli çalışarak geldim. Oyun da oynadım ama derslerimi aksatmadım.” Diyerek onlara sistemli ve düzenli olarak başarıya çok kolay ulaşabileceklerini anlattım...”

İlk tanışmalar gerçekleştirildikten sonra öğretmen adayları, öğrencileri tanıma, ailesi hakkında bilgiler edinme, ev ortamlarını irdeleme, zayıf ve başarılı derslerini belirleme ve tüm bu işlemler sonrasında her öğrenciye özgü bireysel programlar çıkarılma süreci işletilmiştir. Bu süreçte yaşananlar adaylar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

DÖA3,

“...Herkes özel ders çalışma programı belirledik. Konu konu ve saat saat konuştuk. Öğrencilerin çok hoşuna gitti bu yaptığımız. Heyecanla bu programa uyacaklarını söylediler...”

DÖA2,

“...Sonra ailelerin hakkında bilgi edinmek istiyordum. Teker teker sordum ailelerin uğraşlarını. Sonra zayıf oldukları dersleri sordum. Anlamadıkları konuları tespit ettik beraber. Sonra onlara evlerine kişiye özel programlar hazırladık. Grup çalışma günleri ve saatlerini belirledik. Çarşamba ders bitimi ve Cuma ders bitiminin bizler için uygun olduğu konusunda anlaştık... Grup şurup üyeleri ile ders çalışma programları yapıldı. Bireysel olarak ders çalışma programları irdelendi...”

Öğrenci ve öğretmen adayı boyutunda grup çalışmalarının daha verimli geçmesi ve aday ile öğrenci, öğrenci ile grup arasında aidiyet bağlarının güçlenmesi adına gruba isim konması etkinliği düzenlenmiştir. İsim belirleme etkinliği öğretmen adaylarının tasarrufuna bırakılmıştır. İsim belirleme sürecine ilişkin öğretmen adayları duygularını şöyle belirtmişlerdir:

DÖA2,

“...Geçen hafta grubun isminin ne olacağını düşünmelerini bir grup ismi belirlemelerini istemiştim. Bu hafta öğrencilerle ismi konuştuk. Onlar da grubun ismine karar vermişler

ve grup isimlerini “GRUP ŞURUP” olarak belirlemiştik. Grup ismini beraber belirledikleri için genel olarak mutluydular bu isimden...”

DÖA1,

“...Hatta ismini bile belirledik: GRUP SAFSATA... Öyle klişe bir ismimiz yok. Grubun adı öğrencilerimin baş harflerini barındırıyor. “A”, “A” harfleri de benim baş harflerim. Bu hafta ilk çalışmamızı da yaptık...”

DÖA3,

“...Ve sonra madem grubumuz var bir ismi de olmalı dedik, gruba isim koymaya karar verdik şirin ufaklıklarla. İsim koyma işlemimiz demokrasi ile gerçekleşti. Önce tahtaya seçenekleri yazdık. Sonra en çok oy alan ismi koyalım dedik. O da ne iki isim üçer oy aldı. “Kahramanlar” ve “Pıtırıcıklar” isimleri. İsmi kurayla belirleyelim demiştik ki o sırada E. Adlı öğrenci “öğretmenim grubun ismi Kahraman Pıtırıcıklar olsun dedi. Diğerlerine sordum kabul ettiler. Son olarak gruba “KAHRAMAN PITIRCIKLAR” ismini koymaya karar verdik...”

Öğretmen adayları ilk öğrenciler, ilk heyecan ve ilk sorumluluklarıyla ilgili duygularını bu şekilde ifade etmişlerdir. Öğretmenliğe yavaş yavaş adım atan adaylar, gerçek öğretmenlik deneyimini hissetmeye başlamışlardır. Çalışma kapsamında grupların belirlenmesi ve tanışma sürecinden sonra grup öğrenci velileri ile bir “veli toplantısı” ortamında buluşma, sunum yapma, öğrenciler hakkında tek tek konuşma, aileleri tanıma vb. gibi kazanımların elde edilmesi aşaması söz konusu olmuştur. Velilerle tanışma ve etkileşim sürecinde yaşananları öğretmen adayları şu şekilde belirtmişlerdir:

Uygulama öğretmenleri tarafından öğretmen adaylarına grup öğrenci velileriyle toplantı yapılacağı ve bizzat aday tarafından “*Öğrenci başarısında ailenin yeri ve önemi*” konulu bir sunum hazırlanması ve bizzat kendisi tarafından sunulması gerektiğinin ifade edilmesi üzerine

DÖA3,

“...Bu hafta bir de uygulama öğretmenim haftaya veli toplantısı yapmam gerektiğini söyledi. Şaşırdım, nasıl yaparım ki bunu diye düşünürken bunu dile getirdim, sordum uygulama öğretmenime. O bana nasıl toplantı yapıldığı hakkında bilgi verdi, yol gösterdi ama içim de tam rahat değildi...”

DÖA2,

“...Gruptaki çocukların velileri ile toplantı kararı aldık, yarın için uygun olup olmadıklarını test ettik. Ve veli toplantısı yapacaktık... Benim için ayrı bir heyecan

daha başlıyordu. Veli toplantısı. Bu da öğretmenliğin farklı bir ayağıydı... Beni asıl heyecanlandıran uygulama öğretmenimin bana sunum görevi vermesi ve bunu benim sunacak olmamdı... İşim baya bir zor olacağına benziyor...”

Duygularını bu şekilde belirtmişlerdir. Veli ile etkileşim ve velilerin eğitimin içerisine dâhil edilme ve işbirliği yapabilme sürecinin iki boyutu söz konusudur: Ebeveyn ve çocuk. Ebeveyn boyutunda, öğrenciler sınırlı okul zamanına karşılık vakitlerinin çoğunu ailesi ile beraber geçirmekte olduğundan ailenin (yapılan rehberlik ve yönlendirme/koordinasyon sonucu) etkili ebeveynlik becerilerine sahip olması eğitimde başarıyı arttıran bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk/öğrenci boyutunda ise, ailenin içerisinde bulunduğu sosyo-kültürel ve ekonomik düzeyin bilinmesi daha etkili eğitim sunabilmede önem taşımaktadır. İşte öğretmen adaylarının (çalışma kapsamında) bu becerileri elde edebilme fırsatını yakalamış olmaları onların mesleğe bir adım daha avantajlı, önde başlamalarına sebebiyet verebilecektir.

Veli toplantısı, toplantıya giriş, toplantı süreci ve veli ile etkileşim boyutunda bizzat uygulama esnasında karşılaştıkları durumları, duyguları, tecrübeleri öğretmen adaylarımız şu şekilde ifade etmişlerdir;

DÖA1,

“...Öğrencilerimin velileri... Bu hafta veli toplantısı yaptım. İnanamıyorum. 6 kişi de olsa veli toplantısı yaptım bugün. Gayet başarılı olduğumu da düşünüyorum ayrıca. Veliler o kadar saygılı ve sıcaktı ki bana karşı, mutlu olmamak elde değil. Toplantıdan kısaca bahsetmek; girişte tanışma faslından sonra velilere hafta içi öğrencilerimle ilgili bir saatlik çalışma yapmak istediğimizi iletim. Velilerimin direk tepkisi ders çalışmaktan öğrenciler zaten sosyal aktiviteye hiç zaman ayıramadıkları yönündeydi... O zaman ben de velilerime grup çalışmalarında hem ders çalışır eksikliklerimizi gideririz hem de derslerde drama tarzı hem eğlenceli olacak hem de çocukların sözel niteliklerini geliştirecek etkinlikler düzenleriz dedim. Böylece anlaşıştık...”

DÖA2,

“...Toplantı günü gelmişti artık. Uygulama hocam genel olarak velilere hoş geldiniz dedi ve biraz sohbetten sonra toplantıya başlandı... Genel olarak okuldan, derslerden, çocuklardan bahsetti. Öğretmenim de bu okulda yeni olduğu için o da tanımaya çalışıyordu velilerini. Sonra yaptığımız çalışmanın genel içeriklerinden ve yapacaklarımızdan bahsetti ve beni velilere tanıttı ve benimde bir sunum yapacağımı

söyledi velilere. Beni yine velilere de öğrencilere olduğu gibi yardımcı olarak tanıttı. Beni yine ayrı bir heyecan sarmıştı ve söz bendeydi...”

DÖA3,

“...Okul çıkışında veli toplantısı yaptık. Uygulama öğretmenimde her zamanki gibi bana destek olarak yanımdaydı. Uygulama öğretmenim genel bir konuşma yapıp sözü bana bıraktı. Ben ise hazırlanmış olduğum “Öğrenci başarısında ailenin rolü-koordinasyonun önem” adlı sunumu yaptım. Kekeleye oldu, heyecanlandım, duraksadım, sıkıldım... Tam sıkıntı anında uygulama öğretmenim araya girerek beni rahatlattı. İleri zamanlarda söze veliler de katılmaya başladılar. Karşılıklı müzakere ile başarılı bir toplantı yaptık. En sonunda uygulama öğretmenim konuyu toparladı...”

Veli toplantısı yapmanın ve bizzat bu etkinliğin merkezinde olmanın adaylara olan katkısını, edindikleri tecrübeleri, toplantıda ortaya çıkan güzel ve ilginç fikirleri öğretmen adayları şu şekilde belirtmişlerdir;

DÖA1,

“...Velilerin öğrencinin başarısındaki etkisi tartışılmaz derecede fazladır. Bunun hakkında velilere sunum yaparken konu döndü dolaştı kitap okumaya geldi. Gelişen teknoloji kitabın ve velilerimizin bir numaralı düşmanı....Bu çok belli. Ancak veliler acaba üzerlerine düşeni bu konuda yapıyorlar mı? Bu soruyu sordum onlara ve açık yüreklilikle kitap okumadıklarını söylediler. Bizde çok güzel bir çözüm getirdik bu konuya. “Veli kitap okuma yarışması” Bu haftadan itibaren her gün ebeveynler çocukları ile yarım saat kitap okuyacaklar. Ayrıca her ay sonunda velilerin okudukları kitap sayfa sayılarını alıp ayın birinci velisini belirleyeceğiz. Şimdilik çok güzel bir uygulama gibi geldi bana. Umarım, uygulayabiliriz... Neyse ki velilerimizle mutlu mesut ayrıldık ve gün boyunca toplantının yorgunluğunu hissettim. Toplantının zorluğunu yaşamam çok iyi oldu, ileride beni neler bekliyor şimdiden bunları görmüş olmam çok faydalı oldu...”

DÖA2,

“...Genel olarak sunumuma hazırlanmıştım. Kendimi tanıttım. Hoş geldiniz dedikten sonra...Çalışmamızdan bahsettim ve sunumuma geçtim. Sunumu yaparken bir hayli heyecanlandım. Fakat bir süre sonra aştım artık bu durumu. Sunumun sonunda uygulama hocam konuyu toparlayarak benim veliler ile tek tek görüşme yapacağımı söyledi velilere. Veliler ile tek tek görüşme yapacaktım. Öncelikle B.’ nin velisi ile genel olarak ders çalışma programı ve ders takip çizelgesi, kitap okuma takip çizelgesi verdiğimi söyledim. Bu verdiğim çizelgeleri ailelerin evde kontrol etmeleri gerektiğini vurguladım. Sizin de hassasiyetle eğilmeniz gerektiğini belirttim. Ve bu süreçte sürekli irtibatla olmamız gerektiğini belirttim. Birbirimizin iletişim bilgilerini aldık. Kendisinin saat 17’den sonra müsait olduğunu belirtti. Daha sonra sırayla diğer velilere de program

ve çalışmalarından bahsettim. Ve irtibat numaralarımızı aldık. Ve bu formatta toplantıyı tamamladık. Bu benim ilk veli toplantımdı. Velilerle konuşurken hem heyecanlıydım hem de çok mutluydum. Tamamen öğretmen havasına girmiştim. Veliler sorular soruyordu. O sorulara bir öğretmen edasıyla cevaplar veriyordum. Tamamen öğretmen havasına girmiştim. Çok mutluydum. Bu tarif edilemez bir duyguydu benim için. Geçen yıl ki stajımda böyle bir duyguyla karşılaşmamıştım. Veli ayağı yoktu, bu tarif edilemez bir duyguydu...”

DÖA3,

“... Ailelerle tek tek görüştim. Aileyi ve çocuğun ortamını tanımaya çalıştım. Ev için verilen takip çizelgesinin ve günlük programın öneminden bahsettim. Ve bu işte onların desteğinin çok önemli olduğunu söyledim, onlardan destek istedim. Onlara çeşitli tavsiyelerde bulundum. Öğrenciye nasıl yaklaşacakları hakkında bilgiler verdim. Ailenin eğitimde büyük yeri olduğunu, yapacak olduğumuz grup çalışmasının da önemli olduğunu ve bunu benimsemeleri gerektiğini söyledim. Öğrenciler grup çalışmasını önemsesin diye ve aynı zamanda veliler de benimsesin diye her hafta ikram getirme (bir ailenin o haftaki çalışmaya yiyecek, içecek ayarlaması vs.) teklifinde bulundum. Her ders çıkışında bir öğrencinin annesinin ikram göndermesini teklif ettim, velilerim sorun çıkmayacağını belirtti ve böyle hoş bir uygulamayı da başlatmış olduk....Herkes dağıldığında benim kafam da dağınmıktı. Düşünsenize bir öğretmen gibi sunum yapıp velilere tavsiyelerde bulundum. Hayatımdaki ilk veli toplantısı benim için çok güzel ve olumlu geçti. Tabi bunu uygulama öğretmenime borçluyum. Çünkü ona olan güven olmasa veliler ne toplanır ne de beni dikkate alırlardı...”

Grup çalışması faaliyetleri deney grubundaki öğretmen adayları bazında düzenli bir şekilde işletilmiştir. Ders çalışma günleri belirlenmiş, takip edilecek programlar öğrencilerle birlikte çıkarılmıştır. Öğretmen adayları hem ders takibi yapmakta hem grup çalışmasını sürdürmekte hem de üniversite derslerini takip etmektedirler ve tüm bu faaliyetlerin hepsini birlikte sürdürmeye çalışmaktadırlar. Öğretmenliğin tüm boyutlarını algılamaya başlayan öğretmen adayları grup çalışmalarını sürdürürken mesleğin en önemli boyutlarından olan insanîyet, mesuliyet, fedakârlık ve sabır özelliklerini daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Şöyle ki, DÖA1 duygularını şu ifadelerle aktarmıştır;

DÖA1,

“...Ne zormuş bu öğretmenlik be... Ya sabır çeke çeke aynı konuları anlatmaktan bıkmadan çalışmalara devam... Yakındığıma bakmayın çok zevkli bir iş olduğunu bu işi yapanlar bilir sadece... Öğretmenliği hor görenler bilmez bu işin zorluğunu... Bizim öğrencilerimizi odun olarak nitelendirip, okulu masa üreten bir fabrika olarak gören

zihniyet şunu unutmamalı ki bu her hammaddenin üretildiği gibi, tek düze masa yerine sandalye, tahta, tebeşir, silgi, saat... her şey üretiliyor. O yüzden herkesin ayrı olduğunu sadece biz değil herkesin kavraması gerekir...”

Ayrıca DÖA1 mesleki farkındalık ve öğrencileri öğretme ve eğitime dengesi adına başından geçen bir olayı şöyle ifade etmektedir;

“...Türkçe dersi demişken bu hafta “Söğütlü Ali” yi işledik. Duygu dolu anlar... ve benim bu konudaki bilgilerim çocukların ilgisini çekmişti. Kendim bile anlatırken gözlerim dolmadı değil. Aslında çocuklara kazandırmak istediğim bu vatanın bize emanet olduğu ve emanete ihanet yapmamak için daha çok çalışmamız gerektiği. Ama bunun çok ötesine geçmeyi “fedakârlığın” ne demek olduğunu öğrenmiş olduk bugün hep birlikte...”

DÖA2,

“...Türkçe dersinden yazılıları vardı ertesi günü o yüzden onlara Türkçe dersinden eksik oldukları konularda onlara bir şeyler vermeye çalıştım. Anlamadıkları zaman bir daha anlattım yine mi anlamadılar örnekleri çoğalttım. Bu iş gerçekten sabır istiyor onu anladım. Emek vermek zor da meyvesini almak çok güzel. Esin adlı öğrenci eş anlamlı-zıt anlamlı kelimeleri tam bilmiyormuş ama ben anlatınca artık o konuda yanlış yapmıyormuş bunu duymak beni çok mutlu etti...”

DÖA3,

“...Çocuklarla ders çalışırken onlara konu anlatırken o an görmüştüm öğretmenlik sabır mesleği, parayla yapılacak bir şey değilmiş... Çocukların dersi anlamaması beni çok zor durumda bırakıyordu... Çocukların dersi anlamaması ve masum şekilde bakması benim içimi acıyordu. Ayrıca kimi zaman da sinirleniyordum. Sabırlı olmalıydım. İçimden hep bunu söylüyordum. Çok zordu sabretmek ama seviyordum da onlara ders anlatmayı. Yeri geldi aynı konuyu defalarca anlattığım oldu. Ama yılmamalıydım, anlatmalıydım. Ama gördüm ki ilerleyen günlerde çocuklar anlıyor, ben de artık kolay kolay zorlanmıyordum. Şimdi anladım sınıf öğretmenliğinin ne kadar zor bir meslek olduğunu... Sabır katsayım bu süreçte epey bir artmıştı...”

Dolayısıyla öğretmen adayları grup çalışması etkinliği ile öğretmenliğin görünmeyen yönü yani fedakârlık, sabır, azim, gayret, çaba vs. gibi çok önemli normları ve bunların ne kadar hayati olduğunu bizzat yaşayarak, hissederek öğrenmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının mesleğe her anlamda daha donanımlı olarak başlamalarına katkı sağlayabilecektir. Zira öğretmenlik mesleğinin görünmeyen tarafı olan fakat mesleği sonuna kadar götürebilmede de en önemli role sahip olan nitelikler bu vesile ile kazanılmış olabilecektir.

Öğretmen adayları kendi grubuyla birkaç hafta içerisinde artık öğretmen-öğrenci ilişkisinden ziyade daha samimi bir diyalog geliştirmişlerdir. Öğretmen adayları öğrencilerin hemen hemen tüm problemleri ile ilgilenmektedirler. Okulda anlaşılmayan derslerin tekrarı, soru çözülmesi, arkadaşlarıyla yaşadıkları tatsızlıklar, ailedeki ortam vs. hemen öğretmen adaylarına iletilmektedir. Mesleki anlamda tecrübe/pratiklik/mesleğe dokunma gibi hedefler öğretmen adaylarında yavaş yavaş bir kazanıma dönüşmüştür. DÖA1 bu durumu;

“...Bir haftada 4 ders saati anlatım yapıyorum artık. Baştaki o toy tavırlar, öğrencilerin soruları karşısındaki duraksamalar artık yerini pratikliğe çoktan bıraktı bile... Bir de bu zamana kadar grup ile yaptığım çalışmalar var, bu durumu sağlaya...”

“...Grubumdan artık çok şey bekliyorum. Onların başarısı benim de başarım sonuçta. Yazılılara yönelik çalışmalara başladık yavaştan...”

“...Yazılıları başlamıştı bizim ufaklıkların. Onlar mutlulardı hala. Korkmuyorlardı sınavlardan. Kaybedecekleri bir şeyleri yok çünkü... Bu durum beni biraz olsun rahatlattı, ta ki bir öğrencimin düşük not almasına kadar. Çalışmadığı için düşük not aldı dersin geçersin ama şimdilerin modası olan o psikoloji denen illet yüzünden sormak geldi içimden (öğrencimin gözyaşlarına dayanamadım belki de...) Dedesi rahatsızmış. Dedesinin onunla, onun dedesiyle ilgisini çok iyi anlıyorum. Kıskanmadım da değil, ben dedemi 6 yaşındayken kaybetmiş öylesine birbirimize bağlı iken... Teselli etmek geldi içimden ve siliniverdi gözlerindeki hüzn...”

DÖA2,

“...Bu gün artık grupla eksikliklerini tamamlama ve ders çalışma zamanıydı artık. Belirlemiş olduğumuz saatte buluşmuştuk grup ile ve önümüzdeki hafta sınavlar başlıyordu. Onlar eksik olduğu konuyu belirleyecekti ve o konular üzerinde çalışacaktık. Genel olarak öğrencilerim matematikten eksik hissediyorlardı kendilerini. Eksik konularına tek tek zaman ayırmaya çalışıyordum. Ben de tamamen aidiyet kavramı oluşmaya başlamıştı artık. Her birinin alabileceği puanları belirledik ve o puanları hedef olarak koyduk. Sözleşmiştik ve o puanları alacaklardı...”

Her öğretmenin kendi öğretim stili vardır. Bu tarzın gelişmesi ise bireyin duyusu, hissediş paradigmaları ile yakından ilişkilidir. Deney grubundaki öğretmen adayları kendi öğrencileri ile etkileşiminde ve öğrencilerden gelen dönütler bağlamında öğretim stili inşasında belirli bir mesafe kat etmişlerdir. Örneğin, DÖA2 grubundaki öğrencilerine, kendi düzeylerine göre ulaşılabilecek hedefler koyabilmiş ve bu hedeflere ulaşılabileceklerine dair mini sözler almıştır. Öğretmen adayı öğrencilerini bir yerlere taşıma ve motive etme adına eğer hedeflerine

ulaşırlarsa onlara çok özel sürprizi olduğunu belirtmiştir. Yani mesleki anlamda pratiklik, tecrübe, öğrenciye görelilik gibi kuramsal ifadeler bizzat uygulamaya dönüşmektedir.

DÖA3,

“...Artık kendimi bir öğretmen gibi hissediyordum. Ders kitaplarına, konulara hâkimiyetim giderek artıyordu. Öğrencilerimin sordukları soruları artık çok rahat cevaplayabiliyordum. Üniversite denizinden gerçek hayat olan okula geçiş yaptığımı düşünüyorum. Öğretmenler Odası artık bana uzak durmuyor. Grubumla çalışmalarım bana çok katkı sağlıyor. Tabir yerindeyse öğretmenliği gerçek anlamda yapabileceğim hissi uyanıyor artık bende...”

“...Bir de “Bayrak” şiirini ezberleme hedefi verdim öğrencilere. En önce ezberleyene hediye verdik. Uygulama öğretmenimiz ise öğrencilere bayrağımızın öneminden bahsetti...”

Etkinlikler kapsamında grup çalışması faaliyetlerini yürüten öğretmen adayları; yönetim, ders anlatma, bireysel takip, bireysel farklılıklar, ödevlendirme, görevlendirme, öğrenci dünyasını anlama-tanımaya ve içerisine girme, mesleğin sabır, insaniyet, fedakârlık boyutunu algılama vs. gibi hem mesleğin görünen fiziki yönünü kavrama hem de mesleğin görünmeyen insani boyutunu anlama noktasında mesafe alırken eğitimde bir gerçekliği daha keşfetmişlerdir. *Sosyal etkinlik (monotonluktan sıyrılma, kabuk kırma) ve oyun gerçeği* olarak adlandırabileceğimiz bu tema kapsamında öğretmen adayları öğrenciyi çalışmaya motive etmede ders ve sosyal etkinlik dengesini sınıma imkânı bulmuşlardır.

Grup çalışması etkinlikleri devam ederken çalışmanın 5. Haftasında (öğrenci boyutunda) öğrencilerin geleceğine dokunmalarına fırsat tanıma, gelecek hedeflerinin realize edilmesine yardımcı olabilme, grup aidiyeti sağlama, çalışma akışındaki monotonluğun önüne geçme vs. gibi amaçları sağlama; öğretmen adayı boyutunda ise “öğrencilerim”, aidiyet, sahiplenme, “artık öğretmenim” algısına katkı sağlama, mesleğin paylaşım boyutunu hissettirme, salt ders ve öğretmen-öğrenci resmiyetini aşabilme vs. gibi hususlarda kazanım sağlama adına sosyal etkinlik planlanmışlardır. Sosyal etkinlik teması kapsamında öğretmen adayları planlama, organize, yaşananlar ve tecrübe bağlamında görüşlerini/duygularını şu şekilde ifade etmişlerdir:

DÖA1, uygulama öğretmenin de yardımıyla öncelikle ildeki özel bir okula daha sonra da Uşak Üniversitesine gezi organize etmişlerdir. Bu bağlamda aday öğretmen yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir;

“...İlk gezimiz... Bu haftaki etkinliğimiz hem eğlenceli hem de başarılıydı. Çocuklarla birlikte önce özel okula sonra da Uşak Üniversitesi’ ne gittik. O kadar ısındık ki artık çocuklarla bu gezide iyice birbirimize bağlı olduğumuzu anlamış oldum. Birlikte yemek yedik, birlikte çizgi film izledik, birlikte farklı ortamları paylaştık, gülüştük, eğlendik, mutlu olduk... Birlikte yeni tecrübelerle karıştık. Halı sahada top oynadık, otobüste şarkılar söyledik, üniversitede birlikte derse derse girdik, tozlu yollarda tozları yerden kaldırdık... Gezdik, koşturduk, bağıştık. Sanki onlarla birlikte tekrardan çocukluğuma döndüm. Onların yüzündeki amfiyi gördüklerindeki şaşkınlık, yeni kütüphanenin büyüklüğünden düştükleri hayretle birlikte çıkardıkları çığlık sesleri... Her şey o kadar güzeldi ki...”

Şeklinde duygularını aktaran DÖA1, gün bitip de öğrencilerden ayrılma zamanı gelince yaşadığı ruh halini ise şöyle yansıtmaktadır,

“...En son beni üniversitede bırakıp gidişleri sanki yalnızlığı tekrar yaşadım içimde... Onlar tekrar okullarına gitti, ben de okuluma kaldım öylece. Şimdilik tek merak ettiğim acaba bu tatlı sıpalarla daha ne maceralar yaşayacağız...”

DÖA2, grup öğrencilerine yazılıdan yüksek not almanın ödülü olarak müze gezisi yapmayı vaat etmiştir. Gezide yaşadığı duyguları ve bir “keşke” sini şöyle ifade etmektedir,

“...Çocuklarla öğleden sonra müze gezisine gidecektik... Okulun önünde buluştuk ve grup ile müze gezisine gittik. Çocuklardan sadece bir tanesi daha önce babası ile gezmiş onun dışındakiler ilk defa geliyorlardı. Çocuklar müzede sorular soruyorlardı. Onlar için öğretmen her şeyi bilendi. Fakat bazı sorularına cevap verememişim. Bu beni çok üzmüştü. Keşke daha önce gezip bilgi alsaydım...”

DÖA2, gezi kapsamında çok önemli bir konuyu tespit etmiştir: Öğrenciler öğretmenlerinin, her şeyi bildiklerini var saymaktadır. Kendisine göre buradan çıkardığı ders ise “öğretmen her konudan genel kültür düzeyinde bile olsa bilgi sahibi olmalıdır ve öğrencilerine konuları izah edip onları araştırmaya sevk eden bir rehber konumunda olmalıdır.”

DÖA3, grubundaki öğrencileri ile beraber üniversiteye gezi planlamıştır. Gezi esnasındaki kendi izlenimlerini ve öğrencilerin duygularını şöyle ifade etmektedir;

“...Ayrıca bu hafta üniversiteye geziye gittik. Çok güzel bir gezi oldu. Çocuklar zamanını şaşkın şaşkın etrafa bakmakla geçirdiler. Önce uygulama öğretim elemanının odasına gittik. Hocamız bize içecek ısmarladı, konuşma yaptı. Üniversitenin ne kadar rahat olduğunu, okullardan ayrılan yönlerini anlattı. Daha sonra hep birlikte uygulama öğretim elemanımızın dersinin olduğu sınıfa gittik, derse girdik. Çocuklar sınıfta oldukça ilgi gördüler. Farklı bir ortama girmenin verdiği şaşkınlık hala onların üzerindeydi. Bu ortamı görmek onları mutlu etti, bu onların gözlerinden belli oluyordu. Eminim gelecekle ilgili fikirleri de değişti. Artık daha geniş çaplı düşüncüklerini gözlemleyebiliyorum...”

Veli etkileşimi ve veli diyaloguna yönelik bulgu ve yorumlar

Öğretmenlik mesleğinde eğitim ve öğretim hizmetlerinin daha verimli ve hedefe uygun olarak sürdürülebilmesinde -sacayağı anaforunda da belirtildiği üzere- en önemli bileşenlerden biri de veli diyalogudur. Veli ile irtibat hem öğrenciyi tanıma ve ona göre davranış geliştirebilme hem de okuldaki kısıtlı vakte karşılık zamanının büyük çoğunluğunu evde geçiren öğrenciyeye etkili ebeveynlik yapabilme adına ailelere rehberlik becerileri kazandırabilmeye vesile olabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin etkili sürdürülebilmesi aile ile irtibatın nitelikli olmasına bağlıdır, denebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının veli fobisini yenebilmeleri ve ailenin eğitimdeki rolünü bizzat keşfedebilmeleri adına, model kapsamında iki tane veli toplantısı ve bir de ailelere sunum yapabilme kazanımı uygulanmıştır. Uygulama öğretmenleri öğrenci grupları belirlendikten sonra grupta yer alan öğrencilerin velilerine toplantı ayarlamış ve aday öğretmenlerden de bu toplantıda “*Öğrenci başarısında ailenin yeri*” adlı sunum hazırlamalarını istemiştir. Böylelikle aday öğretmen (veli etkileşimini dikkate alarak ve sunumunu müzakereli yani tartışma zemininde gerçekleştirerek) hem sunum yapmış hem de sunumun akabinde öğrenciler hakkında tek tek görüşmeler gerçekleştirmiş ve onları tanımaya çalışmıştır. Toplantı esnasında kendilerini bir öğretmenmiş gibi hissedenden öğretmen adayları başlangıçta heyecanlı ve karmaşık duygular yaşarken süreç içerisinde ise daha akılcı ve rasyonel bir tavır takınmışlardır.

Bu bağlamda veli toplantısı-veli diyalogu teması kapsamında öğretmen adayları düşüncüklerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

DÖA3, uygulama öğretmenin kendisine haftaya veli toplantısı yapalım dediğinde kendi iç dünyasında yaşadığı gelgitleri şöyle ifade etmektedir,

“...Bu hafta bir de uygulama öğretmenim haftaya veli toplantısı yapmam gerektiğini söyledi. Şaşırdım, nasıl yaparım ki bunu diye düşünürken bunu dile getirdim, sordum uygulama öğretmenime. O bana nasıl toplantı yapıldığı hakkında bilgi verdi, yol gösterdi...”

DÖA2, veli toplantısının yapılması noktasındaki izlenimlerini şu şekilde ifade etmektedir,

“...Ayrıca gruptaki çocukların velileri ile toplantı kararı aldık yarın için. Uygun olup olmadıklarını test ettik ve veli toplantısı yapacaktık. Benim için ayrı bir heyecan daha başlıyordu. Veli toplantısı, bu da öğretmenliğin farklı bir ayağıydı...”

Toplantı öncesinde toplantıyla ilgili bu şekilde ifade eden öğretmen adayları, toplantı anında ve sonrasında yaşadıkları heyecan, deneyim ve tecrübelerini şu şekilde belirtmişlerdir;

DÖA3,

“...Çıkışta veli toplantısı yaptık. Uygulama öğretmenim de her zamanki gibi bana destek olarak yanımdaydı. Uygulama öğretmenim genel bir konuşma yapıp sözü bana bıraktı. Ben ise hazırlamış olduğum “öğrenci başarısında ailenin rolü-koordinasyonun önemi” adlı sunumu yaptım. Kekeleye oldu, heyecanlandım, duraksadım, sıkıldım. Tam sıkıntı anında uygulama öğretmeni araya girerek beni rahatlatmıştı. İleri zamanlarda söze veliler de katılmaya başladılar. Karşılıklı müzakere ile başarılı bir toplantı yaptık. En sonunda uygulama öğretmeni konuyu topladı...”

“...Ailelerle tek tek görüştüm. Aileyi ve çocuğun ortamını tanımaya çalıştım. Ev için verilen takip çizelgesinin ve günlük programın öneminden bahsettim. Ve bu işte onların desteğinin çok önemli olduğunu söyledim, onlardan destek istedim. Onlara çeşitli tavsiyelerde bulundum. Öğrenciye nasıl yaklaşacakları hakkında bilgiler verdim. Ailenin eğitimde büyük yeri olduğunu, bu yaptığımız grup çalışmasının da önemli olduğunu ve bunu benimsemeleri gerektiğini söyledim...”

“...Öğrenciler grup çalışmasını önemsesin diye ve aynı zamanda veliler de benimsesin diye her hafta ikram getirme teklifinde bulundum. Her ders çıkışında bir öğrencinin annesinin ikram göndermesini teklif ettim, veliler sorun çıkmayacağını belirtti ve böyle hoş bir uygulamayı da başlatmış olduk...”

“...Herkes dağıldığında benim kafam da dağınmıştı. Düşünsenize bir öğretmen gibi sunum yapıp velilere tavsiyelerde bulundum. Hayatımdaki ilk veli toplantısı benim için çok güzel ve olumlu geçti. Tabi bunu uygulama öğretmenime borçluyum. Çünkü ona olan güven olmasa veliler ne toplanır ne de beni dikkate alırlardı...”

DÖA2,

“...Toplantı günü gelmişti artık. Uygulama hocam genel olarak velilere hoş geldin dedi ve toplantıyı açtı. Sonra genel olarak okuldan, derslerden, çocuklardan bahsetti.... Sonra yaptığımız çalışmanın genel içeriklerinden ve yapacaklarımızdan bahsetti ve beni velilere tanıttı ve benimde bir sunumumun olacağını söyledi velilere. Beni yine velilere de öğrencilere olduğu gibi yardımcı olarak tanıttı. Beni yine ayrı bir heyecan sarmıştı... Ve söz bendeydi. Genel olarak sunumuma hazırlanmışım. Kendimi tanıttım. Hoş geldiniz dedikten sonra ben de bir kez daha çalışmamızdan bahsettim ve sunumuma geçtim. Sunumu yaparken bir hayli heyecanlıydım. Fakat bir süre sonra aştım artık bu durumu. Ve sunumun sonunda uygulama hocam konuyu toparlayarak benim, öğrenci velileri ile tek tek görüşme yapacağını söyledi velilere. Veliler ile tek tek görüşme yapacaktım. Öncelikle başladım X'nin velisi ile genel olarak ders çalışma programı ve ders takip çizelgesi, kitap okuma çizelgesi verdiğimi, evde sizin kontrolünüzde olduğunu sizin de hassasiyetle eğilmeniz gerektiğini belirttim...”

“...Daha sonra sırayla diğer veliler ile de ders takip çizelgesi, çalışmamız gibi konulardan bahsettim ve irtibat numaralarımızı aldık. Ve toplantıyı sonlandırdık. Bu benim ilk veli toplantımdı. Velilerle konuşurken hem heyecanlıydım hem de çok mutluydum. Tamamen öğretmen havasına girmiştim. Veliler sorular soruyordu. O sorulara bir öğretmen edasıyla cevap veriyordum, tamamen öğretmen havasına girmiştim. Çok mutluydum. Bu tarif edilemez duyguydu benim için. Geçen dönem ki stajımda böyle bir duyguyla karşılaşmamışım... Veli ayağı yoktu. Bu tarif edilemez bir duyguydu...”

“...Geçen hafta veli toplantımı yapmışım. Tam manasıyla öğretmen moduna girmişim...”

DÖA1,

“...Öğrencilerimin velileri... Bu hafta veli toplantısı yaptım. İnanamıyorum 6 kişi de olsa veli toplantısı yaptım bugün. Gayet başarılı olduğumu da düşünüyorum ayrıca. Veliler o kadar saygılı ve sıcaktı ki bana karşı, mutlu olmamak elde değil. Toplantıdan kısaca bahsetmek gerekirse; girişte tanışma faslından sonra velilere öğrencilerimle ilgili bir saatlik çalışmada yapmamızı istediklerini sordum. Velilerin direkt tepkisi ders çalışmaktan öğrenciler zaten sosyal aktiviteye hiç zaman ayıramadıkları yönündeydi. Çok haklılar... Biz de karar alarak, derslerde drama tarzı hem eğlenceli olacak hem de çocukların sözel niteliklerini geliştireceğini düşündük...”

“...Velilerin öğrencinin başarısındaki etkisi tartışılmaz derecede fazladır. Bunun hakkında velilere sunum yaparken konu döndü, dolaştı kitap okumaya geldi. Gelişen teknoloji kitabın ve velilerimizin bir numaralı düşmanı... Bu çok belli. Ancak veliler acaba üzerlerine düşeni bu konuda yapıyorlar mı? Bu soruyu sordum onlara ve açım yüreklilikle kitap okumadıklarını söylediler. Biz de çok güzel bir çözüm getirdik

konuya. “Veli kitap okuma yarışması”. Bu haftadan itibaren her gün ebeveynler çocukları ile yarım saat kitap okuyacaklar. Ayrıca her ay sonunda velilerin okudukları kitap sayfa sayılarını karşılaştırıp ayın birincisini belirleyeceğiz. Şimdilik çok güzel bir uygulama gibi geldi bana. Umarım uygulanır... Neyse ki velilerimizle mutlu mesut ayrıldık ve gün boyunca toplantının yorgunluğunu hissettim. Toplantının zorluğunu yaşamam çok iyi oldu, ileride beni neler bekliyor şimdiden bunları görmüş olmam çok faydalı oldu diyebilirim...”

Öğretmen adayları hayatlarındaki “ilk veli toplantısı” nı ve kendilerine bakan yönlerine bu şekilde ifade etmişlerdir. Programın devamında 8. haftada bir veli toplantısı daha planlanmış ve uygulanmıştır. İkinci veli toplantısı öğretmen adayları için daha kolay geçmiştir. Zira süreç içerisinde birçok değişkenle tanışan/karşılaşan öğretmen adayları artık mesleğe daha hazır hale geldiklerini ifade etmişlerdir. İkinci veli toplantısı boyutunda öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir;

DÖA1,

“...Veli toplantısı yapılacaktı sahi bu hafta. Yaptıkta. Yapmaz olaydık keşke... Veliler son bir hafta kalmasına rağmen beni bırakmak istemediler. Bunu bekliyordum. Geçirmiş olduğumuz bu iki ay gerçekten verimliydi. Daha çok şey bekliyorlardı benden, daha çok şey istiyorlardı. Hoş benim de onları, çocukları bırakmaya hiç niyetim yoktu...”

DÖA2,

“...Veli ile irtibat daha önceki stajlarımda yapmadığım bir şeydi. Velilerin benimle çocuklarıyla ilgili şeyleri paylaşması beni fazlasıyla mutlu etti. Velilerin bana karşı güveni arttı. Çocuklarını bana teslim ederken içleri rahattı. Veliler ile görüşme bendeki mesleki anlamda güven teşkil etti. Sınıf arkadaşlarım ile konuştuğumda staja giden arkadaşlarımdan veliler ile irtibat halinde olan yoktu. Bu da beni farklı kılmıştı...”

DÖA3,

“...Ders çıkışında velilerimizin gelmeye başladığını gördüm. Çünkü bugün veli toplantısı var. Velilerimi özellikle kendim aradım. Onları artık kendi velim gibi görüyordum. Bu yüzden de direk irtibata geçtim. Veliler program bitmek üzere olduğunu haber verdiğimde üzüldüler. Kısa sürdüğünü belirttiler. Ama bitirmemiz gerekiyordu. Veli ile irtibat gerçekten önemli. Bir çocuk kendi başına bir birey değil ki... Ailesi, yetiştiği ortam da çok önemli çocuğu tanımada. Bu yüzden veli ile birebir irtibata geçmek önemli. Kısacası artık bir öğretmen olduğumu hissetmeye başladım. Veli toplantıları, ders anlatmalar vs... Bunlar çok güzel duygular...”

Grup çalışması etkinlikleri tüm boyutlarıyla devam etmekte olup, simülize bir sınıf ortamında öğretmen adayları mesleğe tam uyum içerisinde “adaylıktan öğretmenliğe” olan yolculuklarında mesafe kat etmişlerdir. Farkındalık ile başlayan süreç, ilklerin tecrübe edilip bizzat deneyim boyutunda yaşanması ile adaylar tarafından inşa edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenliğe adaylık ve yardımcı öğretmenlikten, adım adım asil öğretmenliğe geçişte bir deneyim daha onları beklemektedir: *Kitap okuma sınavı ve etkinlik*. Kitap okuma sınavı ve etkinlik olarak temalandırılan kazanımda öğretmen adayları, gruptaki öğrencilere bir hafta önceden belirlenen bir kitabı temin etmiş ve öğrencilere kitap okuma sınavı yapılacağı hakkında bilgi vermişlerdir. Uygulama öğretmenleri kitap okuma sınavının sorularını öğretmen adayının hazırlamasını istemiş ve nasıl hazırlanması gerektiği konusunda bilgilendirme yapmıştır. Öğrenci boyutunda anlaşılabilirliği, muhakeme/mukayese yeteneğini, analiz, sentez ve değerlendirme yetisi kazanımını ölçmeyi; öğretmen adayı boyutunda ise yazılı okuma ve hazırlama ile başlayan (ki reel meslek hayatında öğretmenliğin en önemli boyutunu teşkil edecek olan değerlendirebilme yetisi edinimi) soru hazırlayabilme ve değerlendirme süreci kitap okuma sınavı ile birlikte taçlandırabilmek hedeflenmiştir.

Süreç öncelikle öğretmen adaylarının gruptaki öğrencilerine ilgili kitapları dağıtması ve gerekli açıklamalarda bulunması ile başlamıştır. Öğrencilere bir haftalık süre verilmiş, bu süre içerisinde öğretmen adayının kendisi de kitabı okuyarak (alt düzey-üst düzey seviye dikkate alınarak) gerekli notlar alınmış, sorular hazırlanmış ve zamanı gelince de sınav uygulanmıştır. Bu süreç boyunca öğretmen adayları düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

DÖA1, kitap okuma sınavı uygulaması ile yazılıyı birlikte gerçekleştirmiş ve soru hazırlama sürecini, uygulamayı şu şekilde betimlemiştir;

“...Geçen haftanın kâbusu, mutluluğu, heyecanı... Sınav yapıldı sonunda. “Sevmek ve sevilmek” adlı kitaptan ağırlıklı olmakla beraber, sözcük türleri, ses olaylarında sorular hazırladım. Değerlendirmesi de bir o kadar zevkliydi. Bu benim yaptığım ilk sınavdı...”

DÖA1, yapılan bu sınavı önemseydiğini çünkü ilk olmasından dolayı kendisi için dönüm noktası olduğunu ifade etmiştir. DÖA1, ayrıyeten ilk veli toplantısında öğrencinin başarısında ailenin yerini irdelerken konunun kitap okuma ve örneklilik etmeye kaydığını belirtmiştir;

“...Velilerin öğrencinin başarısındaki etkisi tartışılmaz derecede fazladır. Bunun hakkında velilere sunum yaparken konu döndü, dolaştı kitap okumaya geldi. Gelişen teknoloji kitabın ve velilerimizin bir numaralı düşmanı... Bu çok belli. Ancak veliler acaba üzerlerine düşeni bu konuda yapıyorlar mı? Bu soruyu sordum onlara ve açım yüreklilikle kitap okumadıklarını söylediler. Biz de çok güzel bir çözüm getirdik konuya. “Veli kitap okuma yarışması”. Bu haftadan itibaren her gün ebeveynler çocukları ile yarım saat kitap okuyacaklar. Ayrıca her ay sonunda velilerin okudukları kitap sayfa sayılarını karşılaştırıp ayın birincisini belirleyeceğiz. Şimdilik çok güzel bir uygulama gibi geldi bana. Umarım uygulanır... Neyse ki velilerimizle mutlu mesut ayrıldık ve gün boyunca toplantının yorgunluğunu hissettim. Toplantının zorluğunu yaşamam çok iyi oldu, ileride beni neler bekliyor şimdiden bunları görmüş olmam çok faydalı oldu diyebilirim...”

Velilerle aralarında geçen bu diyalogdan sonra velilerden, her ay sonunda okudukları kitap sayfa sayılarını karşılaştırıp ayın birincisini belirleme ve ayın kitabını tespit edip sınav yapma kararı çıkmıştır. Bu durum, öğretmen adayı için apayrı bir deneyim olmuştur. Aile eğitimi içerikli bir kitap temin edilmiş, ailelere dağıtılmış ve bir ay sonra velilere sınav uygulanmıştır. Buradaki durum iki boyutlu olarak ele alınabilir. Bir; ailenin çocuk eğitimine bakışını bilinçli hale getirebilmek (kitap o amaca uygun seçilmiştir) iki; öğretmen adayının bizzat yaşamış olduğu bu deneyimle birlikte, velilere rehberlik edebilme ve veliyi eğitim içerisine dâhil edebilmede öğretmenin rolünü pekiştirmiş/kavramış olacaktır. Bu amaç bağlamında kitap okuma sınavı yapılmış, sınav soruları öğretmen adayı tarafından tek tek değerlendirilmiş ve aileleri motive etme adına da herkes birinci ilan edilmiştir.

DÖA2, kitap sınavı sürecini şu şekilde betimlemiştir;

“...Sevmek ve sevilme adlı kitapları çocuklara dağıttım... Çocuklara bir sürprizimin olduğunu söyledim ve kitapları çıkardım çocuklara dağıttım. Çocuklar mutlu olmuştu. Bitmedi dedim. Bu kitabı bir hafta içerisinde okuyun sizi sınav yapacağım dedim. Çocuklar sevinerek kabul ettiler sınavı. Sınavın test olacağını söyledim. Keyifli bir kitap dedim. Çocukları ödevlendirdim ekstradan...”

DÖA3, kitap okuma süreciyle ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir;

“...Uygulama öğretmeni bana bunu tavsiye etmişti ben de çocuklara sundum. Çocuklar ise bunu seve seve kabul etti. Bir kitap belirledik. “Sevmek ve sevilme” adlı kitabı seçtik. Çocuklara kitabı önceden hazırlamıştım zaten. Onlar da kabul edince hemen dağıttım. Haftaya sınav yapılacağı için dikkatli okumalarını istedim onlardan. Onlarda heyecan ve istekle kitabı aldılar. Daha sonra dersimizi işledik ve haftaya buluşmak

üzere ayrıldık... Ders bitti ve çıkışta minik grubumuzla birlikte kitap okuma sınavı yapacaktık... Çok da eğlenceli bir sınav oldu...”

Yılın öğretmeni ile ilgili bulgu ve yorumlar

Etkinlik kapsamında öğretmen adaylarının bilgi, görgü ve tecrübelerini arttırma, bizzat mesleğin içerisinde yer alan ve belirli özellikleri ile ön plana çıkan “Yılın öğretmeni” ile sohbet/söyleşi organize edilmiştir. Bu etkinlikte asıl amaç öğretmen adaylarının motivasyonlarını arttırmak, mesleğe yönelik incelikleri sorabilme ortamı tesis etmek, mesleki farkındalık oluşturup, meslekte öne çıkabilmenin ipuçlarını, şifrelerini keşfedebilecekleri zemin oluşturmak olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda görevine Fen ve Teknoloji öğretmeni olarak devam etmekte olan ve 2013 yılında “yılın öğretmeni” olarak seçilip, 24 Kasım Öğretmenler gününde Çankaya köşküne çıkan **X** beyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme/söyleşiyle ilgili öğretmen adaylarının fikirleri şu şekildedir:

Önyargı teması kapsamında öğretmen adayları görüşlerini,

DÖA1,

“...Yılın öğretmeni bize ne kazandırabilir ki? Ne var yılın öğretmeni olmakta? Diye sorular beynimi kurcalarken çok farklı bir kişi ile karşılaşmıştık, Uşak Gazi Ortaokulunda... Fikrimi açıkça söylemek gerekirse yılın öğretmeninın tamamen siyasi yollarla olduğunu düşünüyordum. Öyle şeyler duyuyorduk ki sonu “burası Türkiye!...” diye biten cümlelerle... Yılın öğretmenliğinde neden olmasın ki?...”

DÖA2,

“...Öğretmen ile tanışmadan evvel benim kafamda bu seçimin siyasi yollarla yapıldığı, gerçek bir ölçme değerlendirmenin olmadığı kanaatindeydim. Ta ki hocamla konuşana kadar...”

Şeklinde ifade etmişlerdir. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere öğretmen adaylarında *yılın öğretmeni* uygulamasının içi boş bir uygulama olarak yürütüldüğü kanaati hâkimdir. Fakat söyleşinin ilerleyen bölümlerinde (tanışma ve kendinden bahsedilme aşamalarında) bunun böyle olmadığı anlaşılmıştır. Tanışma ve anlama teması kapsamında değerlendirebilecek ifadelerinde DÖA2, bu durumu şöyle belirtmektedir;

“...Ta ki hocamla konuşana kadar... Hocam gerçekten öğretmenlik adına çok şey yapmış birisiydi. Kafamda öyle gerçek bir ölçme ve değerlendirmenin yapılmadığını kurguladığım için çok üzülmuştüm. Hocam tam bir Fen bilgisi öğretmeni idi. Yapılandırmacı yaklaşımın gerçek bir örneği idi. Vaktimiz olsaydı saatlerce anlattıklarını dinleyebilirdim. Hocamın söyleyecek çok şeyi vardı ve bu aşamaya gelene kadar birçok TÜBİTAK projelerinde ödüller almış bir hocaydı...” sözleriyle ifade etmektedir.

DÖA1,

“...Yanlış hatırlamıyorsam 13 yılın verdiği tecrübe, yurt dışında yapılan projeler, çalışmalar, uğraşmalar, didinmeler, yorgunluklar, yeni fikirler, yeni materyaller ve yollar... “Ya o kadar da kolay değil” bu işler temasıyla konuşulan 2 saat... Aslında son kurduğum cümle açıkça ifade edilmedi ama ben önyargı ile gittiğim için her cümle bana bu detay ile birlikte geldi. Helal olsun! Bu kadar sınırlı imkânla, sınırlı sürede kendinden ve eğlenceden (kahvelerde taş döşeyen hocalardan olmak yerine) fedakârlık ederek bir yerlere gelmek...”

DÖA3,

“...Öncelikle sıra ile kendimizi tanıttık. Daha sonra proje sorumlumuz X hocaya projemizden bahsetti. X hocada kendisini anlatmaya başladı... Öğretmenimiz meslek hayatının 13. Yılında imiş. 2005 yılından beri de bu okuldaymış... Konuştukça daha iyi tanıyor, ortaya koyduğu faaliyetleri duydukça kendimi daha bir konuya veriyordum...”

Öğretmen adayları, yılın öğretmenini yakından tanıma fırsatı buldukça önyargıları kırılmış ve içerisinde buldukları ruh hali ve şaşkınlık yerini hayranlığa bırakmıştır. Yılın öğretmeni seçilmesine vesile olan projeleri ve içeriğini hayranlıkla dinleyen öğretmen adayları, mutlu bir meslek hayatı sürdürebilmenin yolunun sıra dışı öğretmenlik becerileri ortaya koymaktan geçtiğini fark etmişlerdir. Mutlu meslek hayatı... Sıradanlık mı? Fark ortaya koymak mı? Teması bağlamında DÖA2,

“...Elektronik kütüphane projesiyle ödül almış. Periyodik muayene adlı projesi ile periyodik cetveli seramiğin üzerine işlemiş ve okulun köşesine monte etmiş... Çok güzeldi. Hocam daha birçok projesinden söz etti bizlere. Benim dikkatimi çekenler bunlardı. Anlaşılan fark ortaya koymak çalışmakla olacak. Zaten topluma ve millete faydalı olmak bizim mesleğin odak noktası değil mi?...”

DÖA3,

“...Fen dersindeki projeleri öğretmenimiz bir Word programında kullanmış. Bugüne kadar Fen dersi için o programı kimse kullanmadığı için öğretmenimiz girdiği

yarışmada birinci olmuş. Yine 2010 yılında da periyodik muayene adlı bir proje yapmış. Bu projesinde de başarılı olmuş, ödöl almış... Öğretmenimiz bu yaptığı projelerin hepsini toplayarak “Eğitimde Bilişim Olimpiyatları” adlı yarışmaya sunmuş. Bunun sonucunda da altın madalya kazanmış... Öğretmenimiz bunları anlatırken farklı duygulardaydı ama Köşkü anlatırken daha bir heyecanlıydı. Ve şu ifadeyi kullandı: “hepsi farklı ama köşkte olmak benim için ayrı bir duyguydu.” Bu ifadesi bile onun heyecanını anlatmaya yetiyor aslında... Tüm bunlardan çıkardığım meslekte mutlu, huzurlu olmanın yolu mesleğe adanmışlıktan geçmekte, onun da yolu sıra dışı olabileme becerilerinde saklıdır...”

DÖA1,

“...Yanlış hatırlamıyorsam 13 yılın verdiği tecrübe, yurt dışında yapılan projeler, çalışmalar, uğraşmalar, didinmeler, yorgunluklar, yeni fikirler, yeni materyaller ve yollar... Arka arkaya anlattığı projeleri ve gözlerinin içerisindeki ışıltıyı hayretle izliyorum. İçimden bir his beliriyor, acaba ben de böyle olabilir miyim? Diye. Sonra konuyu bağlıyor öğretmenim ve diyor ki: Bir ömür boyu bu mesleği yapacaksanız, mesleğinizi mutlu olarak sürdürmek istiyorsanız cevap belli, sıradan değil sıra dışı olmak için çalışmalısınız... Bunu bir yere not ediyorum...”

şeklinde duygularını ifade eden öğretmen adayları mesleğin icrasında normal standartlar içerisinde derse girip çıkan ve işine bakan bir *bananeci* tavırdan ziyade, soran, araştıran, kendini yenileyen, kendini geliştiren, faydalı olmak için didinen bir tavır sergilemeleri gerektiği noktasında neredeyse hemfikir olmuşlardır. Bu durum ise bir adım sonra resmi anlamda öğretmenliğe başlayacak öğretmen adayları için kendi eğitim felsefelerini oluşturabilme adına çok şey ifade etmektedir. Zira her öğretmenin bir eğitim anlayışı vardır ve her öğretmen mesleğini icra ederken o anlayışa göre hal ve davranış sergilemektedir. Dolayısıyla yeniliğe açık olma, araştırma, alanıyla ilgili bilimsel ve akademik gelişmeleri takip etme, yazma, çizme, üretme, düşünme gibi özellikler (hemen oluşacak olması imkân dairesinde olmakla birlikte) edinimi adına bir farkındalık oluşturabilmek bile özelde öğretmen adayları genelde ise ülke adına bir katkı olarak değerlendirilebilir.

Görüşmenin ilerleyen adımlarında konuşma etkileşim boyutunda örgülenmiş ve soru-cevap mantığı içerisinde sürdürülmüştür. Öğretmen adayları derinlemesine ve samimane sorular sormuş, yılın öğretmeni ise tecrübe ve deneyim eksenli şevklendirme, özendirme temalı cevaplar vermiştir. Söyleşinin son kısmında hayat boyu eğitimin sürdürülmesi gerçeğinden hareketle öğretmen

adaylarına tavsiyelerde bulunan yılın öğretmeni, bu tavsiyeleriyle aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleki algılarına bir tuğla daha koymuşlardır. *Yaşam boyu eğitim, tavsiyeler ve ne anladım* teması kapsamında öğretmen adaylarının ifadelerine şöylece örnekler verilebilir.

DÖA2, değerlendirme raporunda söyleşinin tamamından edindiği ve kendisine mal ettiği tavsiyeleri maddeler halinde şöyle sıralamaktadır:

“...Ayrıca bize öğretmenlik ile ilgili tavsiyelerde bulundu. Bunlardan bazılarını yazmak istedim.

Öncelikle TÜBİTAK' ı takip etmemizi istedi

MEB' in projeler kısmını takip etmemizi istedi

Öğretmenlikte fark oluşturmanın önemli olduğunu vurguladı

Meslekte olağanın dışına çıkın, zorluklar karşısında yılmayın, o zorluğa çözüm önerisi getirin meyvelerini alırsınız dedi.

Eskinin üzerine sürekli bir şeyler koyun iyileştirin ve geliştirin dedi

Çevreyi tanımamızı, halk (velileri kastederek) ile diyalogda olmamızı istedi. Yani kurum kültürünü oluşturmamızı istedi.

Her çocuğun farklı birer kavanoz olduğunu onun içine senin bir şeyler koyman gerektiğini vurguladı.

Yaşadığın olumsuzlukları (okulda idari anlamda yaşanan sıkıntıları kastederek) hemen unutmam gerektiğini söyledi.

Öğretmenin dilenci gibi olması gerektiğini söyledi çocuklar için...”

DÖA3, söyleşiden edindiği ve ilgisini çeken kısımları şöyle ifade etmektedir,

“...Öğretmenimiz bize tecrübelerinden yola çıkarak önerilerde de bulundu. Mesela “sizi küstürecek şeylerden siz küsmeyeceksiniz.” İfadesi benim çok ilgimi çekti. Sonra bize meslek hayatımız boyunca TÜBİTAK' ı takip etmemizi tavsiye etti... Ve ilgimi çeken bir ifade daha; illa büyük bir proje yapıp da yılın öğretmeni olmayabilirsiniz. Bulduğunuz ortama nasıl yararlı olacaksak onu yaparak da faydalı olabilirsiniz dedi... Hocamız yine bulunduğumuz yerde yerimizde saymak yerine orayı nasıl geliştirebileceğimizi düşünmemizin doğru olacağını belirtti. Mesleğe başladığımızda da ilk olarak çiçeği koklayamayabileceğimizi (hemen bir anda her şey güzel olacak, başarılar, ödüller gelecek bağlamında), onun bir dikeninin bize dokunacağını hatırlattı. Kısacası rahat bir ortam aramak yerine bulunduğumuz ortamı rahat hale getirmek için uğraşmamız gerektiği öğüdünü verdi... İlgimi çeken bir konu daha oldu. “Öğrencileriniz için dilencilik yapın” dedi. Nereden kısırım da sınıf parasından daha

çok arttırırım, sonra sınıfa yararlı konularda bunu kullanırım diye düşünmemiz gerektiğini söyledi...”

Mesleğe bağlılık ve mesleğin hakkını verme / Öğrenciye adanmışlık teması kapsamında öğretmen adayları bu görüşmenin kendileri için çok faydalı geçtiğini belirtmişlerdir. Hatta kendisi de Uşaklı olan DÖA1,

“...Yılın öğretmeni, Uşak’ın ve Uşaklıların gururu... Acaba kaç kişi biliyordu X hocayı. Acaba ben bu projeye girmesem haberdar olabilecek miydim böyle uygulamadan (yılın öğretmeni seçilme kriterleri ve yılın öğretmenin gerçekten çok dolu olduğu bağlamında) Hiç soru işaretlerine gerek yok. Ya tesadüfi olarak duyacaktım ya da hiçbir zaman haberim olmayacaktı. Uşak’taki, Türkiye’deki birçok insan gibi...”

“...Bir gün bu seviyeye gelmenin hayalini kurmak bile çok güzel. Neden olmasın ki? İşin inceliğini söylemişti X hoca: “Çalışmak” Daha çok çalışmak dileğiyle...”duygularını bu şekilde dile getirmektedir.

Mesleki benlik oluşumunda bu görüşmenin kendisine olağanüstü bir katkısı olduğunu ifade eden DÖA2 değerlendirme raporunun son kısmında şöyle bir tespitte bulunmaktadır,

“...Mesleki benliğin oluşmasında yılın öğretmeni ile tanışmam bana güzel şeyler kattı. Bunların çoğunu mesleki felsefem olarak uygulamak istiyorum...”

DÖA3, değerlendirmede bulunduğu raporun son kısmında,

“...İyi ki böyle bir tanışma imkânımız oldu. Şahsen ben mesleği böyle verimli değerlendiren biriyle karşılaşacağımızı ummuyordum. Farkındalık anlamında ve neyi nasıl yapmam gerektiği anlamında çok fazla yol gösterici oldu. Kafamda neyi nasıl yapmam gerektiğinin çok daha iyi şekillendiğini söyleyebilirim...”

Buraya kadar olan kısım genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitim felsefelerinin şekillenmesinde, mesleği algılama ve değerlendirmede, farkındalık oluşumunda, yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğinin temellendirilmesinde, öğrenen öğretmen anlayışının belirginleşmesinde, öğrenciye faydalılık bunun da kişisel gelişim bağlamında olabileceğinin anlaşılmasında vs. “yılın öğretmeni” ile görüşme/söyleşi faydalı olmuştur denilebilir.

Zümre toplantısı ile ilgili bulgu ve yorumlar

Zümre toplantıları, öğretmenler arasında ortak bir anlayış oluşturulmasında ve eşgüdümün sağlanmasında en önemli faktörlerden biridir. Eğitim/öğretim

sürecinin planlı ve programlı yürütülmesinde, değişen paradigmalara uygun anlayış ve bakış açısı geliştirilmesinde, karşılıklı tecrübe paylaşımında, ortak bir aklın oluşturulmasında, neyin ne zaman ve ne şekilde yapılacağı planlanmasında, öğretimde birlik sağlanmasında, öğretim programları ve derslerin birbirine paralel olarak yürütülmesinde, ders araçları, laboratuvar, kütüphane, spor salonu, bilişim teknolojileri, görsel sanatlar ve müzik dersliklerinden planlı bir şekilde yararlanılmasında, proje ve performans görevi konularının (düzeğe uygun ve fayda endeksli olarak) belirlenmesinde, etkinlik örnekleri ve materyaller hazırlamada ortak bir bakış açısının geliştirilmesinde vs. zümrelerin yadsınamaz bir yeri vardır.

Zümre toplantıları bir okul gibi (yetiştirme boyutunda) görev yapabildiği sürece etkili olabilecektir. Öğretmenlerin ortak uğraşı alanı, her yönüyle birbirinden çok farklı özelliklere sahip “insan” unsuru olmasından dolayı sürekli ve her an bilgi güncellenmesi, mesleği istendik düzeyde yürütebilme adına oldukça önem taşımaktadır. Zümreler, göreve yeni başlayan öğretmenler için değil, her düzeyde öğretmenin yenilenmesi, motive olması için gerekli yapılardır. Zümreler iyi işletilebilirse, zümreye gelen her öğretmen katkı sağlama, fayda elde etme adına bu toplantılara katılabilirse o kadar öğretmenin bir araya gelmesinden ortaya ancak güzellikler çıkacaktır. Zümreler, zamanla herkeste var olabilecek sıradanlaşma ve kanıksama engelinin aşıldığı, küllenmiş korun yeniden kıpkırmızı, capcanlı yapıldığı zaman dilimleridir. Zümre toplantısı, eğitim/öğretim uygulamalarında karşılaşılan bir soruna onlarca çözüm, onlarca bakış açısının önerildiği güzel ve anlamlı ortamlardır. Zümre toplantıları, her şeye, her maddeye (sıra savma anlamında) kafa sallanılan yerler olmamalı, aksine tembelliğe, monotonluğa baş kaldırılan, çare üretilen yerler olmalıdır ki fonksiyonunu yerine getirebilmiş olsun.

Model kapsamında öğretmen adaylarının, ikinci dönemin başında yapılan zümre toplantısına katılımları sağlanmıştır. Bir öngörü edinme ve tecrübe kazanımı bağlamında fayda sağlama düşünülen zümre katılımından, öğretmen adaylarının olumsuz kanaatler belirtmeleri üzerine;

DÖA2,

“...Bu konuda söyleyebileceğim çok bir şey yok çünkü ortada anlatılacak bir şey yok. O mükemmel kurul toplantısından sonra zümreyi görünce şaşırıldım kaldım! Neden mi?

Çünkü zümre toplantısı sadece öğretmenlerin imza attıkları bir toplantı oldu. Sanki teneffüs arasına sıkıştırır gibi yapıldı toplantı. Öğretmenlerden birisi hazır bilgisayar çıktısı almış, bunu bütün öğretmenlere imzalattı. Herkes çayını bitirince de dağıldılar. Sanki çay içmek için toplanılmış gibiydi. Hiç uygun bir ortam olduğunu düşünmüyorum. Tuhaf karşıladım ve yadırgadım...”

“...Raporlarımda belirttiğim gibi zümre toplantısı tabiri uygunsuzsa tam bir fiyaskoydu. Bu yüzden öğretim elemanımız bize gerçek zümrede neler konuşulduğunu göstermek için bir zümre toplantısı yaptı...”

DÖA1,

“...Kurul toplantısının dışında zümre toplantısı(!) nın da üstün körü yapılması ne kadar doğru bir davranış tartışılması gerekiyor bence...”

DÖA3,

“...Uygulama öğretmenim ile bu çalışmanın başında zümre toplantısına katılmıştık. Bu toplantı benim kanaatimce amaca hizmet etmemekteydi. Genel olarak kimin hazırladığı belli olmayan bir zümre toplantısı kâğıdı ve imza listesi vardı. Öğretmenler odasında masada durmaktaydı. Gelen hocalar okudum diye imzalıyorlardı. Fakat hiçbir hoca alınan kararlardan haberdar değildi. Sadece imzalayıp geçiyorlardı. Bu da beni çok üzmüştü. Okul yönetimi derslerinde bir zümre toplantısı nasıl yapılır, neler konuşulduğunu detaylarıyla işlemiştik. Bu zümrede bunların kitaplarda kaldığını gördüm. Bu çalışmamızda danışman hocam ve beraber çalıştığımız arkadaşlarla bir zümre toplantısı nasıl yapılır toplandık ve uygulamalı öğrendik...”

Örnek bir zümre toplantısı uygulaması yapılmıştır. Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla belirli bir günde randevulaşılıp; gerçek sınıf sorunları, karşılaşılan zorluklar, çözüm önerileri, işleyiş, süreç, yapılacak ve yapılmayacaklar, tecrübe paylaşımı eksenli bir toplantı gerçekleştirilmiştir.

Yapılan zümre toplantısından sonra aday öğretmenlerden, konuşulanların ve kişisel boyutlu kazanımların raporlaştırılması istenmiştir. Raporlar, zümre sürecinde aynı ifade ve temaların birlikte ele alınması ile değerlendirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının “*gündem belirlenmesi*” temasına yönelik görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

DÖA1,

“...Öncelikle gündem belirlenmesi gerekiyormuş. Zümre başkanı hocamız dönem içinde karşılaşılabilecek problemleri bize sordu. Sayısız fikirler çıktı ortaya daha biz öğretmen değilken. Her fırsatta öğrencilerin dünya olduğunda bahsedilir. Peki öğretmen

ne o zaman, evren mi olmalı? Samanyolu mu? Bir öğretmeni, öğretmen yapan bu değil mi zaten: “Dünyaları yönetmek!”...”

DÖA2,

“...Öncelikle bir zümre toplantısında gündem nasıl belirlenir onu gördük. Gündemi genel itibarı ile belirledik. Genel hatlarıyla nelerden konuşulacaktı bu zümrede bu zümrede maddeler halinde belirlemiş olduk...”

DÖA3,

“...Gündem nasıl belirlenir? Zümre başkanı karşılaşılan problemleri sordu, sonra bunlara nasıl çözüm önerileri getirilebileceği tartışıldı...”

Öğretimde karşılaşılan sorunlar temasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

DÖA1,

“...O kadar sorun var ki öğretimde, her an her şeyle karşılaşabiliriz. Ama belli başlı karşılaşılan sorunları önceden kontrol edebiliriz. Bunlarla ilgili çözüm önerilerini tabikide hocalarımız tecrübelerinden de faydalanarak bize nasıl düşünmemiz gerektiği hakkında birkaç ipucu verdiler. Örneğin; sınıfımızda bir kaynaştırma öğrencisi olsa bunun hakkında nasıl hareket edeceğimizi, nerelere başvurmamız gerektiği, öğrencinin eğitiminin nasıl olması gerektiği hakkında uzun uzun konuştuk...”

DÖA2,

“...Öğretimde karşılaşılan zorluklara değindik. Çocukların öğrenim çektiği dersleri belirledik. Daha sonra bu derslerinde içlerinde algılaması zor olan konuları belirledik... Belirlenen bu konular daha iyi nasıl öğretilir onun üstünde durduk. Herkes fikrini söyledi. İyileştirmenin yolları hakkında beyin fırtınası yaptık...”

DÖA3,

“...Öğretimde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri sunuldu...”

Etkinlik takvimi temasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

DÖA1,

“...Bu tema altında öncelikle belirli günler ve haftalarda neler yapılması gerektiğini, görev dağılımlarını, etkinliklerin hangi günlerde yapılmasının doğru olacağını barındırıyor. Bu temada farklı olarak hocamız bize “hikâye dinletisi”nden bahsetti. Çok güzel uygulama ve yeni bir kavrammış...”

DÖA2,

“...Başka bir gündem olarak da yıl içinde yapılacak etkinlikler ve kutlanacak bayramları belirledik. Neler yapılır onları tartıştık. Ayrıca il bazında ve Türkiye bazında yapılacak seviye tespit sınavları ve yarışmalar hakkında konuşuldu. Örneğin, yapılacak olan resim yarışmasına iyi resim yapan çocukları belirlemeliyiz ve onları motive etmeliyiz...”

DÖA3,

“...O yıl yapılacak etkinlikler ile ilgili bir iş çalışma takvimi belirlendi. Genel ve yerel resmi günler belirlendi. Bu günlere göre yapılacak etkinlikler belirlendi...”

Zorlanılacak konuların belirlenmesi temasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

DÖA1,

“...Bilindiği gibi bütün derslerde öğrencilerin ve biz öğretmenlerin zorlandığı konular vardır. Peki ne yapılmalı, bu konular zor diye atlayacak halimiz yok ya! Zorluklar nasıl aşılabılır peki? Örneğin, Türkçe dersinde cümlenin öğelerini nasıl işleyebiliriz? Benim aklıma şu şekilde bir materyal geldi: Ayakkabı kartonlarını farklı renk kartonlarla kaplayıp, bunların her birisi bir öğeye denk gelecek şekilde ayarlanabilir. Bu şekilde çocuklardan farklı, anlamlı cümleler oluşturmalarını ve öğeleri sıralı bir şekilde yerleştirmeleri istenebilir. Bunun gibi daha bir sürü materyal, çözüm üretilebilir...”

DÖA3,

“...Bütün derslerdeki (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi...) zor konular belirlendi. Bu konular tek tek ele alınarak bu zorlukların ne ile aşılabileceği konuşuldu. Örneğin materyal kullanımı...”

Ulusal ve yerel yarışmaların, etkinliklerin, deneme sınavlarının belirlenmesi temasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

DÖA1,

“...Deneme sınavlarının az çok belirli olmasına karşın, ulusal ve yerel etkinlikler bu tema altında sorun teşkil ediyor denilebilir. Şöyle ki, nu etkinliklere, yarışmalara her öğrencinin katılamayacağı aşikâr. Peki, kim gitmeli? Bu konuda öğrencilerin belirlenmesi (ki benim fikrime göre bu öğrencilerin isimleri yıl içerisindeki performanslarla değişebilir) bizim için kolaylık sağlayacaktır...”

DÖA2,

“...O dönemde yapılacak sınav tarihleri belirlendi. Yapılacak olan yarışmaların tarihleri belirlendi...”

DÖA3,

“...Yıl içerisindeki yapılacak deneme sınavı ile ilgili planlar belirlendi. Değişik yarışmalar (resim, şiir vs...) belirlendi ve bunlara katılacak öğrenciler belirlendi (daha sonra bilinçlendirilip, yönlendirilmek üzere)...”

Materyal temin ve Tasarımı temasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

DÖA1,

“...Bu konuda kendime güvenim fazla olsa da arkadaşlara yardımım dokunması açısından önemli bir tema. Materyal temini tabi ki de sorun ama en iyi materyali kendimiz yapacağına inanıyorum...”

DÖA2,

“...Ayrıca materyallerin tasarlanması ve hazırlanmasında neler yapılabilir, hangi materyaller kullanılmalıdır gibi materyal hazırlama ve temini konularını işledik. Benim anladığım şu okulun mevcut imkânlarına takılmadan küçük birkaç sihirli dokunuşlarla çok orijinal şeyler üretebileceğimiz oldu. Hatta bu konuda öğrencilere proje ödevi verebileceğimiz fikri de değerlendirildi...”

DÖA3,

“...Materyal temininin nasıl yapılacağı ve materyal hazırlama ile ilgili neler yapılabileceği konuşuldu...”

Alternatif ölçme ve değerlendirme metotları temasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

DÖA1,

“...O kadar geniş bir başlık altı ki bu, ölçme değerlendirme konusunda tonlarca kitap, yöntem var. Biz genel olarak sürecin değerlendirilmesi ile ilgili konuştuk ve benim genel görüşüm portfolyo değerlendirmenin kullanılması şeklinde oldu...”

DÖA2,

“...Ayrıca branş bazında alternatif ölçme ve değerlendirme metotları hakkında konuşuldu. Yarışmalarda başarı sağlayan çocuklara sözlü notu ile destek verilmesi gerektiği kararlaştırıldı...”

DÖA3,

“...Branş bazında (fen ve teknoloji, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler vs...) alternatif ölçme ve değerlendirme metotları konuşuldu. Ağırlık olarak süreç değerlendirmesinin

yapılması gerektiği, sözlü kriterlerinin belirlenmesi ve dönem içerisinde verilmesi gerektiği konuşuldu...”

Yazılılar ve değerlendirmeler temasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

DÖA1,

“...Bu tema altında ölçme-değerlendirmenin ötesinde tarihlerin belirlenmesi ile ilgili oldu. Her ne kadar yazılılar çok da uygun bir yöntem olmasa da eğitim sistemimiz iyi entegre edildiği için bir anda söküp atmamız mümkün olmadığını biliyoruz. Ancak bu bağlamda daha üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirmek gerekir...”

DÖA3,

“...İkinci dönem boyunca yapılacak yazılılar konuşuldu. Planda göz önüne alınarak tarihler tek tek çalışma takvimine göre belirlendi...”

Branş bazında öğrenim güçlüğü çeken öğrenciler temasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

DÖA1,

“...Ders bazında zorlanılan konulara değinmiştik ama bu konu bira daha farklı, öğrencilerden tek tek zorluk çekenleri belirlememiz lazım. Tabi her öğrencide bütün zeka türleri gelişmiş şekilde değil, şöyle ki; matematiksel- mantıksal zekasının gelişmediği A öğrencisine yönelik derse ilgi duyması açısından önlemler almalıyız. Ya da daha farklı bir durum, stratejiler geliştirmeliyiz ama asla öğrencileri ihmal etmemeliyiz ortak noktası görüşüldü...”

DÖA3,

“...Branş bazında öğrenim güçlüğü çeken öğrencilere karşı stratejiler konuşuldu tek tek. Hocamız bu öğrencilerin önce belirlenmesi gerektiğini ifade ettikten sonra 3 şeye vurgu yaptı. 1- Ekstra zaman, 2- Ekstra gayret-ilgi, 3- Ekstra imkan. Bu kavramları tek tek açıkladı ve hiçbir öğrencinin asla ihmal edilmemesi gerektiğini özellikle vurguladı...”

Ayrıca öğretmen adaylarının raporlarında, zümrelerden edindikleri kanaatleri madde madde belirtmiş oldukları görülmektedir. Kendi meslek ajandalarının oluşturulmasında katkısı olduğu düşünülen çıkarımsal ifadeler içeren maddelerden bazı örnekler şöyle ifade edilebilir:

DÖA1,

“...Zümreye ön yargı ile gidilmemeli... Zümrenin ne gereği var? gibi bir basitlik sarmalına düşülmemeli... Zümreler bilinmesi gerekli olanların uygulandığı,

uygulamaların ise nasıl yapıldığının anlatıldığı, paylaşıldığı yerlerdir... Zümreler mesleğin fayda ekseninde sürdürülebilmesi adına tohumları atıldığı, fidelerin dikildiği yerlerdir...”

DÖA2,

“...Zümreyi bir şölen gibi düşünürsek o şöleni renklendirmek bizim elimizdedir... Zümrelerde herkes özgürce konuşabilmelidir, tartışabilmelidir... Zümrede sorular, sorular, sorular... sorulmalıdır, hem de hiç çekinmeden... Öğrenciler sürekli değişse bile ben bu değişime ayak uydurup kendimi de değiştirmeliyim. Bu değişim profesyonel anlamda paylaşıldığı, hissedildiği yerler zümrelerdir... Okumaya, yazmaya, dinlemeye, konuşma becerilerine, kitaba, şiire ayrı ayrı konu başlıkları açılmalı, yorumlar yapılmalı, çözümler düşünülmeli, daha iyi ve güzeli nasıl yapabiliriz kaygısı çekilmeli...”

DÖA3,

“...Zümrelere somut sorunlarla gelmeliyiz. Derste şöyle yaptı, şu konuyu anlamada baya bir zorlanıyorlar ne yapabiliriz gibi... Afaki, ayakları yere basmayan basmakalıp ifadeler zümreyi güdükleştirebilir... Beceriye ölçücü alternatif etkinliklerin nasıl yapılabileceği konuşulmalı... Sınavları metin odaklı yapmalıyız, boşluk doldurma alt beceri ölçme amaçlı olmalıdır... Öğrenciler en çok yazma konusunda, duygularını ifade etme konusunda zorluk çekiyorlar, yazdırmayınca olmaz. Yazdırma konusunu zümre kararına dönüştürüp, ortak yol belirlenmeli... Programın felsefesi gereği her öğrenciyi aktif hale getirecek ortamlar oluşturmalıyız... Proje-performans ödevleri, günlük-yıllık-etkinlik ödevleri öğrencinin emek sarf edeceği, internette bulamayacağı tarzda olmalı... Hiçbir ödevde bilgisayar çıktısı kabul etmemek daha doğru olur dendi...”

Zümre toplantısı etkinliğine yönelik öğretmen adaylarının süreç ve içerik boyutunda ki görüşleri genel olarak bu yöndedir. Zümre toplantısı etkinliğinin tamamlanmasından sonra öğretmen adayları, yapılan etkinliğin kendilerine sağladığı katkıyı şu şekilde ifade ettikleri görülmektedir;

DÖA1,

“...İlk haftanın benim için eksik yanı zümre toplantısıydı. Bunu öğretim elemanımız da fark etmiş olacak ki bize alternatif bir zümre toplantısı yapmayı planlamışlar. Gayet güzel bir uygulama oldu. Zümre toplantısının nasıl bir uygulama olduğunu görmüş olduk. Hiç değilse ne kadar okullarda bu şekilde olmadığını görsek de bizim bugünkü yaptığımız gibi olması gerektiğini öğrenmiş olduk. Üzülerek belirtmek isterim ki, çok güzel fikirler ürettik. Üzülerek diyorum çünkü bu uygulama layıkıyla yapılırsa sene başında, hiç sorunsuz bir sene geçirileceğine inanıyorum...”

DÖA2,

“...Zümre toplantısının yılda iki kez yapıldığını gördük. Ve bu toplantıdan sonra gerçek bir zümre toplantısı nasıl yapılmalıdır ve zümre toplantısının gerekliliğinin önemini anlamış oldum...”

DÖA3,

“...Zümre toplantısında bunlar konuşulmuş. Her ne kadar uygulamasını okulda göremesek de zümre nasıl yapılır öğrenmiş olduk. Göreve başladığımızda “sudan çıkmış balık” gibi olmayacağız. Beyin ne olduğunu az çok öğrendik. Uygulama öğretmenime ve öğretim elemanıma çok teşekkür ederim...”

Okul boyutunda zümre toplantılarının öğretmenlere verilen bir görevi tamamlamaktan öte, bir yetiştirme merkezi gibi olduğu, zümrenin öğretmenlerin mevcut iş yüklerinin üzerine bir ekstra yük, angarya gibi anlaşılmaması gerektiği, öğretmenlere eziyet etmek için düzenlenen formaliteler sarmalı olmadığı, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları aşabilmede tecrübelerden yararlanması gerektiği, zümrelerin bir önceki yıl alınan kararların ufak değişikliklerle aynen kabul edilmesi yeri olmadığına öğretmen adayları boyutunda anlaşıldığı/kavrandığı tespitinde bulunulabilir.

Motive edici film ve ted konuşmaları, paylaşım ile ilgili bulgu ve yorumlar

Her hafta araştırmacı başkanlığında gerçekleştirilen görüşmeler/toplantılar; bir önceki haftanın tüm boyutları ile değerlendirilmesi, yapılması gereken ve yapılanların incelenmesi, birey bazında karşılaşılan problemlerin ve güzelliklerin dinlenmesi/kayıt edilmesi, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanından alınan bilgilerin ve dönütlerin aktarılması, raporların tek tek gözden geçirilmesi vs. gibi birçok alt başlıkları içermektedir. Bir haftalık uygulamanın (birey bazında) tüm ayrıntıları ile ele alındığı bu toplantılar, tam bir okul gibi işlev görmüştür. Zira öğretmen adaylarının (uygulamaya yönelik) tüm sıkıntıları ve güzellikleri aktardıkları, buna mukabil güzelliklerin paylaşılıp, problemlere yönelik alternatif çözüm yollarının üretildiği bir fonksiyon ifa etmiştir. Ayrıca mesleğin ancak sevda mesleği olarak algılanması ve mesleğin adanmışlık yörüngeli ele alınmasında yapılan izleme ve dinleme etkinlikleri adanmışlığın km. taşları olarak görev üstlenmiştir. Her hafta cuma günleri gerçekleştirilen bu toplantılara öğretmen adayları istekli olarak katılmışlardır.

“...Haftalık toplantılar benim için çok anlamlıydı... Yaşadığım tüm endişe, güzellik, sorun vs. her şeyi anlatabiliyordum... Ortak çözüm veya benim onlara katkı olması beni mutlu ediyordu...” (DÖA1)

“...Cuma gününü bazen iple çekiyordum. Hem rahatlama hem de yeni bir etkinlik gerçekleştirmek güzeldi. Öğrencilerle yaptığımız değişik şeyleri diğer arkadaşların dinlemesi, onların bir şeyler anlatması, bazen de saatlerce bir problemi çözme adına konuşma ve sonuç adına değişik fikirlerin çıkması ve onları uygulamak için notlar alma... Hepsi çok güzeldi...” (DÖA2)

“...Toplantılar çok verimliydi. Meselelerimizi tek tek değerlendiriyorduk... Tam bir beyin fırtınası haliydi... Açıklamalar, izahlar, nedenler, niçinler tek tek cevap bulabiliyordu...”(DÖA3)

Haftalık toplantıların bir bölümünde (başında veya sonunda), öğretmen adaylarını mesleğe motive etme, yüreklendirme, meslekte karşılaşılabilecek problemleri ve çözüm yollarını gösterebilme, öğretmenin öğreticilik yönünün yanında eğiticilik görevinin de olduğunu hatırlatma, mesleğe yönelik şuur, hissediş, tutum boyutunda bağlılığı/istekliliği arttırma, olumsuz şartlar üst üste gelmiş olsa bile öğretmenin azmi ile neleri değiştirebileceğini gösterme, öğretmenin öğrenci dünyasındaki ve yaşamındaki yerinin önemini fark ettirebilme, düşündürme, bilinçlendirme vs. gibi amaçlara yönelik olarak eğitici/öğretici/düşündürücü film ve konuşmalar organize edilmiştir. Film ve konuşmaların belirlenmesinde Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü öğretim üyelerinin (3 kişi) görüşleri dikkate alınmıştır. Yapılan görüşmeler ve literatür taramasından sonra şöyle bir liste oluşturulmuştur:

- Yılın öğretmeni ile söyleşi ayarlanması,
- 3 Idiots
- Taare Zameen Par – Stars On Earth (Her Çocuk Özeldir)
- Black
- Sir Ken Robinson: Changing Education Paradigms (Değişen eğitim paradigmaları)
- Rita Pierson: Her çocuğun bir kahramana ihtiyacı vardır.
- TEDx Reset 2011-Hacı Ormanoğlu konuşması

- İki Dil Bir Bavul
- Temple Grandin

Daha sonra bu listedeki etkinlikler (ardışıklık, motivasyon düşüklüğü, karamsarlık, haftalık karşılaşabilecekleri sıkıntılara çözüm olması gibi kriterler baz alınarak) dokuz haftalık uygulamanın içerisine yerleştirilmiştir. Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde uygun ortam ve fiziki şartlar (ses, ışık, görsellik vs.) gibi insan psikolojisini (dinleme/seyretme/anlama) etkileyebilecek tüm şartlar ayarlanmaya çalışılmıştır.

Listenin hazırlanması ve dokuz haftaya dağıtılması neticesinde ortaya şöyle bir tablo çıkmıştır:

1. Hafta: Yılın öğretmeni ile söyleşi, sohbet, görüşme.
2. Hafta: Taare Zameen Par – Every Child is Special (Her Çocuk Özeldir).
3. Hafta: TEDxReset 2011-Hacı Ormanoğlu konuşması.
4. Hafta: 3 Idiots.
5. Hafta: Rita Pierson: “Her çocuğun bir kahramana ihtiyacı vardır” adlı TED TALKS-2013 konuşması.
6. Hafta: İki Dil Bir Bavul, filmi.
7. Hafta: Sir Ken Robinson: Changing Education Paradigms adlı TED TALKS-2010 konuşması.
8. Hafta: “Temple Grandin” filminin beraberce seyredilmesi.
9. Hafta: Black, filmi.

Öğretmen adaylarının, mesleki yaklaşımlarında ve öğretmenlik anlayışlarında tamamlayıcı bir unsur olarak değerlendirilebilecek film/konuşma etkinliği öğretmen adayı boyutunda da “faydalı, yardımcı, tamamlayıcı, yönlendirici, bakış açısı değiştirici, rehberlik edici, farkındalık edinimi, fark etme eksenli” olarak değerlendirilmiştir.

“...Tüm görsellerin hepsi bir harikaydı. Hangi birini söylesem ki... Hepsinin ayrı bir etkileyici yönü var. Zaten ilk hafta yılın öğretmeni ile buluşmamızdan sonra şunu anlamıştım: sıradan bir öğretmen olmamalıydım. Bunu bizzat MEB’de çalışan bir öğretmenden ve uygulamaları ve çalışmalarını ile ödüller almış bir öğretmenden duymak

çok etkileyiciydi... Orada edindiğim sıradan olmamalıyız fikri diğer etkinliklerde de tamamlanmış oldu... Her çocuk özeldir filminde öğretmenin ne kadar etkili bir konumu olduğunu kavradım... Bu durumu bana verilen grupta da elimden geldiği kadar uygulamaya çalıştım... Çocukları tanımak (ama isim soy isim olarak değil...), ailesiyle çalışmak, evine gitmek, ev ortamını görmek ne bileyim bunlar benim öğretmenlik anlayışında yeri olmayan kavramlardı. Çocukları tanıyınca davranışları daha iyi kestirilebiliyor. Ona göre bir eğitim ortamı düzenlenmeye çalışılıyor... Black filmi de harikaydı... Öğretmenin öğrenci hayatındaki yeri ne kadar da değerli. Aslında şunu da söylemek isterim ki, öğretmen faktörü o kadar çok önemli ki... Çünkü 30 kişilik sınıfta 30 öğrencinin de her şeyi sizsiniz... Onları geçiştirebilirsiniz, en güzel şekilde millete faydalı bir hale de getirebilirsiniz... 3 İdiot filmi bizim eğitim sistemimizin aslında bir benzerini gösteriyor. Üniversitede hep kuram hep kuram görüyoruz. Zaten bu çalışmada aslında bunun en güzel örneği... geçen dönemde okul deneyimine gittik ama sonuç tamamen sıfır. Hiçbir şey yok. Ama bu dönem her hafta farklı, her hafta bir değişik uygulama ile baş başayız. Neler öğrenmiyoruz ki? Hayatı öğrenmek, kalın kitaplar da önemli ama hayatın öğretilmesi, öğrencilerle buluşulması, psikolojilerinin anlaşılmasına çalışılması daha da önemli..." (DÖA1)

"...Toplantının bir yerinde bizimle ilgili filmler seyretmek çok faydalıydı... sanki hepsi canlı birer anlatıcıydılar. Bazen bir konferans, seminer dinleyerek elde edeceğimizin çok daha fazlasını bazen bir film, az şeyle çok şeyi ifade edebiliyormuş... Ben bu filmleri ve konuşmaları kendi açımdan faydalı buldum. İlk hafta yılın öğretmeni ile tanıştık ve iki saate yakın görüştük. Fikir edinme açısından çok belirleyici bir sohbet oldu. Üniversitede bitti, artık kendini geliştirme diye bir şey yok fikrinin yanlışlığını görmüş olduk. O kadar ders, aile gibi uğraşların yanında demek ki böyle şeylere de vakit ayrılabilirmiş... Hacı Osman'ın konuşması da çok güzeldi. Bir köy öğretmeni bakın isterse neler yapabilir. Köyde çok rahat şu yok, bu yok gibi kolaycılığa kaçabilirdi ama onu yapmıyor ve Türkiye geneli başarılarına imza atıyor. Böylece hem kendini geliştiriyor hem de oradaki köydeki çocukların kendilerine olan özgüvenlerini artırıyor. Olması gereken ideal öğretmen tavrı da bu değil mi zaten. Öğrencileri hayata hazırlamak... Öğrencinin kaderinde öğretmen belirleyici bir yere sahip ben tüm bu filmlerden onu anladım. İsterse bir öğretmen her şeyi değiştirebilir. Ben de bunları yapabileceğime inanıyorum... İki dil bir bavul filmini daha önce duymuştum ama seyredememiştim. Çok harikaymış. Aslında Hacı öğretmenin durumuyla aynı diyebiliriz. Ortak noktası yılmamak, bir şeyler yapmaya çalışmak..."(DÖA2)

"...Her hafta toplantıya katılmak benim için bir rahatlama yeri idi. Öğrenci, öğretmen, grup çalışması, ders anlatma, veli, yazılı vs. o kadar çok eğitimin içindeydik ki... Karşılaştığımız problemleri orada paylaşabiliyorduk... Bir de toplantılarda seyrettiğimiz film ve konuşmalar vardı. Zaten bunlar bile bana çok şey katıyordu. Orada gördüklerimi uygulamaya çalışmak bile bana bir kazançtı... İlk hafta Uşak'ta yılın öğretmeni ile buluştuk. Zaten ilk hafta bir şok olmuştum. Milli eğitimde böyle öğretmenlerde mi

varmış? Anlattıkları, anlatırken gözlerinin içinin parlaması, 13 yıllık öğretmen olmasına rağmen içinde hep bir heyecan olması bunlar çok etkileyiciydi... Her çocuk özeldir filmde okullarda ne kadar yanlışlar yapıldığını düşündüm. Bir öğretmen bu öğrenciden adam olmaz derken, başka bir öğretmen resim sınavında öğrenciye birincilik kazandırıyor. Ailesine rehberlik ediyor, çocuğun elinden tutuyor... Ben de böyle öğretmen olabilirim diye düşünüyorum. Grup çalışması yaparken, veli toplantısı yaparken, evlere ödev verirken hep bu şekilde öğrencileri tanıma ve aileye rehberlik etme şeklinde baktım, bakış açımı belirleyen bir etken oldu diyebilirim... Hacı Ormanoğlu'nun konuşması hem esprili hem de tam bir yönlendirmeydi. Köy okulu şartlarında bile istersek neler yapabiliriz onu görmüş oldum. Düşününce bu işler ancak mesleği sevda halinde görmekle gerçekleştirilebilir diyebiliriz... 3 İdiot filmi bizim üniversite hayatımızı hatırlattı bana. Sınavlara git, notları ezberle, vize, final vs. Hepsini önemli ama bir adım sonra öğretmenlik yaparken ne ile karşılaşabileceğini bilmemek çok kötü. Bir sürü yöntemler falan gördük ama çocuklara bunu nasıl uygulayabileceğiz bunu görmek daha önemli... uygulamada iyi ki onlara göre ders anlatmışız... Rita'yı herhâlde, esmer bir bayan öğretmen. Çocukları sevmesek onlara bir şeyler veremeyiz diyordu. Her şey önce öğretmenin ayırım yapmadan öğrencilerini sevmelidir demesi mesleğin belki de en olmazsa olmazlarından olmalıdır diye düşünüyorum... Kendimden de örnek verecek olursam... Sevmediğim veya bizi sevmediğini düşündüğümüz hocamızın dersini biraz mesafeli dinliyoruz... Tabi ki bu da anlamayı falan etkiliyor. Önce öğrencilerimi sevmeliyim ki faydalı olayım... İki dil bir bavul filmde yeni mezun bir öğretmenin doğuya öğretmen olarak atanmasıyla orada yaşadığı problemler ve bu durumdan kurtulmak için yaptığı fedakârlıkları anlatıyor. Sınıf öğretmeni olduğumuz için doğuya veya köye atanabiliriz. Benim için faydalı bir film. Her şey öğretmenin içinde bitiyor. İçinde mesleğine inanma ve öğrencilere faydalı olma düşüncesi varsa nerede olursa olsun öğrencilere muhakkak faydası olacaktır... Diğer iki filmde de öğrencilerin hayatının değişmesinde öğretmenin rolü işleniyor. Bir sınıfta 20 öğrenci varsa 20 ayrı dünya var diyebiliriz. 20 dünyayı yönetmekte öğretmene kalmış bir şey. Yaptığımız bir davranış, bir söz öğrencide çok farklı şeylere sebep verebileceğinden dolayı rehberlik rolümüzü hiçbir zaman unutmamalıyız diye düşünüyorum... Tüm bu etkinliklerden şöyle bir sonuç çıkarıyorum. Öğretmen olarak bizler kaliteli ve donanımlı olursak öğrencileri çok güzel yerlere taşıyabiliriz. Öğrenci hayatında öğretmenin çok önemli ve belirleyici bir rolü var bu da biz öğretmenlere önemli bir görev yüklüyor..." (DÖA3)

"Öğretmen karakterinin çok önemli olduğu ve bu karakterin eğitim-öğretim ortamına yansıdığı ve öğrenci dünyasında birçok yenilikler getirdiğini öğrenmiş oldum..."(DÖA1)

"Aslında başarısız çocuk yoktur, sadece kendini çocuklara adamayan öğretmen vardır gibi bir algı oluştu bende... Mesleğin özü herhalde sevgi olsa gerek. Çünkü seyredilen tüm görsellerde hep kendini öğrencilere adanmış ve onlara nasıl ulaşabileceğimin derdini

çeken, ama bunu da sistemli olarak yapmaya çalışan öğretmen tablosu gözlemledim...”
(DÖA2)

“Geleneksel eğitim/çağdaş eğitim... hep bu kavramları duymuştum. Kendi yaşantımda da aslında bu ikilemin yansıması endeksli bir eğitim içerisinde geçti. Modern eğitim algısında aslında belli kurallar olmadığını öğrenmiş oldum. O kuralları tecrübeyle her sınıfa ve her seviyeye göre siz içerinizde ediniyorsunuz ve bunu uygulamalarla öğrencilere ve değişik öğrenme ortamlarına yansıtıyorsunuz...” (DÖA3)

“Black filmindeki mesaj çok harikaydı. Öğretmenliğin bir savaş olduğunu ve bunun bazen idareyle, bazen veliyle, bazen diğer öğretmenler ile ve bazen de kendimizle olduğuydu... Bunların hepsiyle mücadele ve sonuçta başarıya! Zor görünüyor ama öğretmenliğin ruhu bence bu... Bu çalışmada yukarıda bahsettiğim hemen hemen çoğu şeyi gözlemledim, deneyimledim. Yılın öğretmenin –ki meslekte biri olarak- bahsettiği konu da buydu. Sıradışı öğretmen olma biraz da çevreyle mücadeleden ve asla yorulmamadan geçiyordu...” (DÖA1)

“...Black filminde bana çok anlamlı gelen sınıf öğretmenliğinin kapsamı gereği olarak öğrencilerin ilk hayat tecrübelerinin bizimle başlayacak olmasıdır. Onun için bizlerin bazen bir hizmetli, bazen ana/baba, bazen de öğretmen/arkadaş/sırdaş olma rolümüz olmalı... Ancak bu ufukta bazı güzellikler elde edilebilir... Zaten filmde öğrenmenin bir mum tutuşturmak gibi olduğu önemle vurgulanmaktadır...”(DÖA1)

“...Öğretmenliğin bir sihirli dokunuş olduğu, öğrencinin dünyasını değiştirmede bazen bir şans bazen de bir şanssızlık olduğu, öğretmenin sihirli sözcükler üreten çok özel bir yerinin olduğu tüm filmlerde önemle vurgulanmaktaydı. Bu kadar mesuliyet yüklenen bir mesleği hakkını vererek yapabilmek çok kolay olmasa gerek... Ama kendime güveniyorum ve kendimi daha dolu, özgüvenli hissediyorum... Öğrencilerin gözündeki kahraman ben olabilirim kendimi en şanslı öğretmenlerden sayacağım...” (DÖA2)

“...Kendim de bir bayan olarak Temple Grandin filminden oldukça etkilendim. Benim için filmde kırılma noktası ilk kez otistik öğrencilerin eğitim gördüğü okula kayıt olurken Temple’ ı bir fen ve teknoloji öğretmenin (bilim öğretmeni) keşfetmesi, onun hayatında bir dönüm noktası olmasıdır. Evet bu durum bana çok anlamlı geldi. Biz öğretmenler öğrencilerin hayatında tam bir dönüm noktasıyız. Bu durumu iliklerime kadar hissettim. Ayrıca filmde bilim öğretmenin her fırsatın bir “kapı” olarak görülmesi gerektiği metaforu filme damga vuran ayrı bir özellik taşıymaktaydı. Ben de meslek hayatımda öğrencilerime “kapı”lar açabilirsem kendimi daha mutlu ve faydalı hissedeceğim kanaatindeyim. “Kapı/ kapılar açmak, hayata adım atmak, kendi halimle kendimi ispatlamak, her türlü akla toplumda ihtiyaç olduğunu bilmek, bilmenin de ötesinde bunu uygulamalarla ortaya koyabilmek” metaforu benim için bu filmdeki anahtar kelimelerdir...” (DÖA3)

“...Black filminde “imkânsız” kelimesinin gerçek anlamını öğrenmiş oldum. Filmin başlangıcında öğretmenin tavrını biraz yadırgasam da ilerleyen bölümlerde bunun nedenini anlamış oldum. Evet bazı kavramlar vardır hayatımızı kuşatan: Yapamam, edemem, beceremem vs. Bu kavramlar öğrencini hayatını kuşatmakta ve bir şey olmalarına fırsat vermemektedir. Bu kavramların aşılması tabii ki de öğretmenler sayesinde olabilecektir. Bu filmde bunu görmüş oldum... Ayrıca şunu da belirtmeliyim ki sabır çok zor ama sonucunda ulaşılan başarı da tüm yorgunluğu alıp götürüyor herhalde...” (DÖA2)

Öğrenci başarısında %50 oranında genetik kodlar etkili iken, %30 oranında ise öğretmen kalitesi etkilidir. Dolayısıyla %30 gibi çok önemli bir oranın nitelikle doğrudan bağlantısı olduğu gerçeği göz önüne alınarak niteliği artırma yollarının ihmal edilmemesi gerekmektedir. Mesleği meslekte öğrenmekten ziyade meslek öncesi bazı temel kazanımların edinmesi tecrübe anlamında etkili olabilecektir. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere öğretmen adaylarına mevcut uygulamaların yanında film terapisi gerçekleştirmek, farkındalığı artırdığı gibi mesleğin duyuşsal boyutu (fedakârlık, adanmışlık, sabır, rehberlik, inanma, yılmama, içsel motivasyon vs.) diyebileceğimiz özelliklerine yönelik kazanımları sağlamada etkili olmuştur denilebilir. Mesleğe başlamadan önce temel anlamda belirli kazanımların bu uygulamalar ile gerçekleştiği varsayımından hareketle şu sonuca varılabilir: Haftalık eğitici film ve konuşma etkinlikleri öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını arttırmada ve mesleğe daha donanımlı olarak hazırlanmalarında etkili bir yere sahiptir.

Dördüncü Bölüm

Tartışma-Sonuç ve Öneriler

Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Etkinliklerin Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Etkinliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde, bulgular kapsamında elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların ilgili çalışmalarla tartışılması yer almaktadır. Bu bölümde ayrıca, uygulayıcılara ve bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik bazı öneriler ele alınmıştır.

Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar geliştirilmiş ve geliştirilen sonuçlar yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışma bulgularıyla tartışılmıştır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum bulgularının tartışılması ve yorumu

Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinlikler kapsamında gerçekleştirilen planlı/programlı uygulamaların, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını, kontrol ve plasebo grubunda yer alan öğretmen adaylarına nazaran/göre artırdığı ve bu artışın iki ay sonra yapılan izleme testi ölçümlerinde de devam ettiği tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara yönelik genel bir değerlendirme yapılacak olursa; Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinlikler kapsamında gerçekleştirilen planlı ve programlı uygulamaların, deney grubundaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı, bu artışın kalıcı olduğu, elde edilen bu sonucun deneysel uygulamanın etkisinden kaynaklandığı tespitinde bulunulabilir. Bir başka ifadeyle *Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinlikleri* kapsamında gerçekleştirilen planlı ve programlı uygulamaların, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları artırmada etkili bir yaklaşım olabileceği söylenebilir. Konuyla ilgili olarak Gürbüz (2006) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Okul deneyimi II dersinin değerlendirildiği çalışmada, öğretmen adaylarının uygulamalarda aktif olarak görev almalarının öğretmenliğe yönelik tutumlarını, istekliliklerini olumlu yönde

arttırdığı tespit edilmiştir. Yine Piggf ve Marso (1987) tarafından yapılan çalışma, bu sonucu destekler niteliktedir. Piggf ve Marso tarafından yapılan araştırma sonuçları arasında; uygulama ağırlıklı gerçekleştirilen derslerin/etkinliklerin öğretmen adaylarına doğrudan yaşantılar sağlayacağından mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olabileceği sonucu yer almaktadır.

Literatür taraması yapıldığında, zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinliklerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye’de son çeyrekte öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları belirlemeye yönelik çalışmaların arttığı (Baykara Pehlivan, 2010; Doğan ve Çoban, 2009) görülmektedir. Türkiye’deki bu artışa karşılık, Batı kaynaklı çalışmalarda ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları belirlemeye yönelik az sayıda bir çalışmaya rastlanmaktadır (Başbay, Ünver ve Bümen, 2009). Alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının genel olarak (olumlu-olumsuz) değerlendirildiği çalışmalar olduğu gibi, farklı değişkenler (demografik özellikler) açısından incelendiği çalışmalar da mevcuttur.

Tutumuna etki eden çok farklı demografik özelliklerin ele alındığı çalışmalarda ön plana çıkan belirli değişkenler şöyle sıralanabilir: Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun cinsiyete, mezun olunan lise türüne, öğrenim görülen üniversiteye, bölüm tercihi sırasına, devam edilen sınıfa, anne-baba mesleklerine, ailelerinin aylık gelirine, ailede öğretmen bulunup-bulunmamasına, mesleği tercih etmelerinde etkili olan faktörlere vs. göre incelendiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda ise birbiriyle tutarlı sonuçların elde edilmediği tespit edilmiştir. Örneğin, mesleğe yönelik tutumun cinsiyet değişkenine göre incelendiği bazı çalışmalarda (Çetinkaya, 2009; Akkaya, 2009; Doğan ve Çoban, 2009; Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2009; Çiğdem, 2010; Başaran, 2010; Aksoy, 2010; Tekneci, 2010; Çeliköz, 2010; Uğurlu ve Polat, 2011; Bulut, 2011; Aydın ve Sağlam, 2012; Doğan, 2013) kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre mesleğe daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılırken, bazı çalışmalarda erkek ve kadın öğretmen adaylarının benzer düzeyde tutuma sahip oldukları yani mesleğe yönelik tutumun cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Üstün, 2007; Tanel ve diğ., 2007; Bulut, 2009; Bayhan, 2009; Duran, 2009; Özder, Konedra ve Zeki, 2010; Eş, 2010;

Can, 2010; Şahin, Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011, Aslim, 2013). Bazı çalışmalarda ise (Derman, 2007; Eraslan ve Çakıcı, 2011) erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre mesleğe daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Mesleğe yönelik tutumun öğrenim görülen bölüm değişkenine göre bazı çalışmalarda (Oral, 2004; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006) farklılaştığı, bazı çalışmalarda (Çapri ve Çelikkaleli, 2008) ise farklılaşmadığı görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar arasında bazı araştırmacılar (Erdem ve Anılan, 2000; Aysu, 2007; Terzi ve Tezci, 2007; Gürbüz ve Kışoğlu, 2007; Üstüner ve diğ., 2009; Güneşli ve Aslan, 2009; Eş, 2010; Özder, Konedralı ve Zeki, 2010; Çiğdem, 2010) anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaştıklarını belirtirken, bazı araştırmacılar ise (Tanel ve diğ., 2007; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Tekneci, 2010; Çeliköz, 2010; Özder vd., 2010) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunu öğrenim türü değişkeni açısından inceleyen bazı çalışmalarda (Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Can, 2010; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Aydın ve Sağlam, 2012) anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmışken bazı çalışmalarda ise (Özder, Konedralı ve Zeki, 2010; Tekneci, 2010; Aslim, 2013) öğrenim türüne göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Mezun olunan lise türü ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında, bazı araştırmacılar (Çetinkaya, 2007; Derman, 2007; Tekneci, 2010) anlamlı bir ilişki olduğunu belirtirken, bazı araştırmacılar ise (Derman ve diğ., 2008; Akkaya, 2009; Çetinkaya, 2009; Can, 2010; Çiğdem, 2010; Doğan, 2013) öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile bölüm tercih sırası değişkeni arasında bazı çalışmalara (Çetinkaya, 2007; Aysu, 2007; Tekneci, 2010; Çeliköz, 2010) göre anlamlı bir fark olmadığı belirtilirken, bazı çalışmalarda ise (Gürbüz ve Kışoğlu, 2007; Üstün, 2007; Derman ve diğ., 2008; Sağlam, 2008; Uğurlu ve Polat, 2011) anlamlı bir fark olduğu belirtilmektedir.

Literatürde, bu çalışmada elde edilen bulgularla dolaylı yünden örtüşen bulguların elde edildiği çalışmalar olduğu da görülmektedir. Öğretmen adaylarının/öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumlarının

incelendiği (Çetinkaya, 2009; Duran, 2009; Akkaya, 2009; Doğan ve Çoban, 2009; Aksoy, 2010; Baykara ve Pehlivan, 2010; Çeliköz, 2010; Sarı, 2010; Eş, 2010, Çiğdem, 2010; Uğurlu ve Polat, 2011) çalışmalarda, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Genel olarak Türkiye’de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin yapılan araştırmalarda (Temizkan, 2008; Çetinkaya, 2009; Doğan ve Çoban, 2009; Pehlivan, 2010) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarının çoğunlukla çok güçlü olmadığı fakat olumlu düzeyde olduğu görülmektedir. Tutumun, öğrenme yoluyla edinilen, davranışlarımızı şekillendiren, yönlendiren, geçmiş deneyimlerden hareketle olaylara yeni anlamlar yüklememizi sağlayan inanç, yaklaşım ve yönelim olarak tanımlandığı, noktada, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri önemsenmesi gereken bir durum olarak görünmektedir (MEB, 1993).

Eroğlu (2011) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulamasının Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik ve Mesleğe Yönelik Tutumları Üzerine Etkileri” isimli doktora tez çalışmasının sonuçları bu çalışmanın bulguları ile çelişmektedir. 1198 öğretmen adayına uygulanan anketlerle yürütülen çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olmasıyla birlikte, öğretmenlik uygulaması dersi sonrasında mesleğe yönelik tutumlarında belli bir düşüş gözlenmiştir. Bu durum ise yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin amaca yöneliklik bağlamında öğretmen adaylarına gereken katkıyı sağlamadığı şeklinde açıklanabilir. Yine Toprakçı (2003) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile çelişmektedir. Sınıf Öğretmenliği bölümünden 46 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının uygulama etkinliklerine katılmadan evvel mesleğe yönelik olumlu bir tutuma sahip iken, uygulamadan sonra mesleğe yönelik tutumlarında olumsuz yönde bir değişim olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi olarak ise uygulama okulunda karşılaşılan olumsuzluklar olduğu belirtilmiştir.

Lisans döneminde bilişsel yönden gerekli donanıma sahip öğretmen adayları yetiştirilmeye çalışılmasına karşın, duyuşsal yönden gerektiği anlamda (öğretmenlik uygulamaları bağlamında) desteklenemeyen öğretmen adayları,

ikinci öncelikli olan konuları birinci öncelik olarak gündemlerine oturtmaktadırlar. KPSS, atanma, yerleşme, gelecek kaygısı, ne yapabilirim? vs. gibi sorunlar sarmalından çıkış yolunu, lisansın dördüncü yılından itibaren yoğun olarak düşünmekte olan öğretmen adayları, uygulama okullarında istenilen düzeyde hayata geçirilemeyen “*Öğretmenlik Uygulaması*” dersini, kendilerini gerçek hayata hazırlamaktan uzak, içi boş etkinlikler olarak bakmalarına ve değerlendirilmelerine sebep olmaktadır. İşte bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını arttırmaya yardımcı olabilecek, içerisinde nitelikli etkinliklerin yer aldığı, öğretmen adaylarının severek yapmak isteyecekleri bir uygulamaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında tüm gruplara uygulanan ön-test, son-test ve izleme testleri incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında, diğer gruplara kıyasla, artış olduğu gözlenmektedir. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön-test sonuçlarına göre ortalama puanları ($\bar{x}=2.99$), son-test ortalama puanları ($\bar{x}=4.73$), izleme testi sonuçlarına göre ise ortalaması ($\bar{x}=4.70$) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinlikler uygulamadan önce mesleğe yönelik tutumları bakımından “kararsız” düzeyde oldukları, etkinlikler uygulandıktan sonra “tamamen katılıyorum” düzeyine geldikleri, artışın kalıcılığını tespit etmek için yapılan izleme testi sonuçlarına göre ise “tamamen katılıyorum” düzeyini koruduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla “*Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Etkinliklerin Öğretmenlik Uygulamasına Etkileri*” kapsamında gerçekleştirilen planlı ve programlı etkinliklerin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen yeterliliklerine yönelik bulguların tartışılması ve yorumu

Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Etkinliklerin Öğretmenlik Uygulamasına Etkileri kapsamında gerçekleştirilen planlı/programlı etkinliklerin, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen yeterliliklerini, kontrol ve plasebo grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre artırdığı ve bu artışın iki ay sonra yapılan izleme testi ölçümlerinde de devam ettiği görülmektedir. Öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeğinden elde edilen bulgular

incelendiğinde; çalışma kapsamında gerçekleştirilen planlı ve programlı etkinliklerin, deney grubundaki öğretmen adaylarının öğretmen yeterliliklerini artırdığı, bu artışın kalıcı olduğu, elde edilen bu sonucun deneysel uygulamanın etkisinden kaynaklandığı tespitinde bulunulabilir. Bir başka ifadeyle çalışma kapsamında gerçekleştirilen planlı ve programlı etkinliklerin, öğretmen yeterliliklerini geliştirmede/artırmada etkili bir yaklaşım olabileceği söylenebilir.

Çıkış noktası olarak nitelikli öğretmenlerin, nitelikli nesiller yetiştirebileceği ön kabulü temel alındığında, öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde evrensel yeterliliklere sahip olarak yetiştirilmelerinin gerekliliği önem arz etmektedir/ön plana çıkmaktadır. Zira kültürel farklılıklar olmakla birlikte, genel anlamda öğretmenlik mesleğinde evrensel yeterliliklere sahip olunması gerekliliği açıktır. Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının hedeflenen yeterliliklere sahip olması, devamlılık ilkesine bağlı olarak hizmet öncesi ve hizmet dönemi olmak üzere iki temel aşamaya bağlanabilir. Hizmet öncesi dönemde edinilen kuramsal bilginin sınanma yeri olan öğretmenlik uygulaması etkinlikleri, öğretmen adaylarının genel yeterliliklerini bizzat uygulamaya koyma, eksikliklerini görme, alanı tanıma, hepsinden de öte kendini gerçekleştirme yeri olarak düşünülebilir. “Öğretmen”, “ders anlatma” gibi dar kalıplara sığdırılmaması gereken öğretmenlik mesleği, daha genel anlamda öğrencinin rol modeli olma, kahraman gereksinimini giderme, hayata rehberlik etme, öğrenme arkadaşı olma gibi daha geniş ve kuşatıcı, mekanik bir unsur olmaktan uzak bir görünüme sahip olmalıdır.

Alanı iyi bilmek, öğretimi en güzel şekilde planlamak ve uygulamak, etkili sunum becerilerine sahip olmak, alternatif değerlendirme becerilerine sahiplik, teknolojiyi etkin kullanmak donanımlı/nitelikli bir öğretmenlik için yeterli görülmemelidir. Zira bu temel özelliklerin/yeterliliklerin yanında iyi rehberlik edebilme becerileri, psiko-sosyal bağlamda insan ve özelliklerinin tanınması, insan psikolojisi, bireysel farklılıklar temelli eğitim-öğretim becerileri, meslek kimliğinin yanında insani becerilerde (iletişim, tanıma/anlama, empati, şefkat, merhamet, sevgi vs.) yetkinlik vs. gibi 21. yüzyılda öne çıkan yeterliliklere sahip olunması gerekmektedir. Hizmet öncesi öğretmenlik uygulaması etkinliklerinde, bilişsel ve duyuşsal boyutu ihmal etmeyen uygulama faaliyetleri düzenlenebilirse, eğitime/öğretme aşk ve heyecanı sağlanabilirse, öğretmenliğe yönelik mantuki, akli ve ruhi hevesler oluşturulabilirse, mesleğin görünen fiziki yönünden ziyade

mesleğin merkezini teşkil eden fedakârlık, sabır, adanmışlık vs. gibi yönü verilebilirse öğretmen adaylarının istenen yeterliliklere sahip olarak hizmete başlamaları sağlanmış olabilir.

Literatür incelendiğinde, *Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Etkinliklerin Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Etkinliklerinin İncelenmesi* kapsamında geliştirilen etkinliklerin öğretmen yeterlilikleri üzerindeki etkisini inceleyen deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi ölçeği tüm alt boyutları ile genel olarak incelendiğinde ortaya şöyle bir sonuç çıkmaktadır: Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=2.35$, son test puanlarının ortalaması $\bar{x}= 4.46$, izleme testi puanlarının ortalaması ise $\bar{x}= 4.23$ olarak bulunmuştur. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları, öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeği ön test sonuçlarına göre öğretmenlik yeterlilikleri bağlamında “orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, son-test ve izleme testi sonuçlarına göre ise “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükselmiştir. Ön test sonucunda standart sapma .40 olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının yeterlilik ölçeğine verdikleri cevaplar arasında heterojen bir dağılım gözlenirken, son-test ve izleme testi sonucunda standart sapma .15 öğretmen adaylarının yeterlilik ölçeğine verdikleri cevaplar birbirine yakın olmuş olup bu durum puan ortalamalarındaki artışı desteklemektedir. Bu sonuca göre uygulanan etkinliklerin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliliklerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterlilikleri konusunda yapılan ulusal (Demirtaş ve Kahveci, 2010; Uzun ve diğerleri, 2010; Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; Çubukcu, 2010; Akengin ve diğ., 2010; Çalışkan ve diğ., 2010; Pektaş, 2010; Akbaşı, 2010; Dilci, 2012; Öksüz ve Coşkun, 2012; Erdoğan ve Kurt, 2012; Kurt ve diğerleri, 2013) ve uluslararası (Guskey ve Passaro, 1993; Darling-Hammond,1996; Fitzsimons, 1997; UNESCO, 2001; Tschannen- Moran, M. & Woolfolk Hoy, A., 2001; Lunenberg, 2002; NCATE, 2002; Cantrell, Young & Moore, 2003; Navarro, 2003; NcNess and all., 2003; Kalain ve Freeman 2004) araştırmaların daha çok öğretmenlerde olması gereken benzer ve farklı özellikleri/yeterlilikleri tanılama, yeterliliklere ve alt yeterliliklere sahiplik düzeyini belirleme, yeterliliklere sahip olmanın gerekliliği, yeterlilik ve farklı değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi vs. yönünde olduğu tespit edilmiştir.

Literatürde bu çalışmanın bulgularıyla örtüşen araştırmalarda yer almaktadır. Karacaoğlu (2008), AB uyum sürecinde bulunan Türkiye'nin gereksinim duyduğu öğretmen yeterliliklerini belirlemek ve öğretmenlerin belirlenen yeterliliklere sahip oluş düzeylerini değerlendirmek amacıyla 440 öğretmen ve 417 öğretmen adayı ile Ankara/Mamak' ta gerçekleştirmiş olduğu doktora çalışmasında, öğretmenlerin tüm maddelere verdikleri cevapların ortalamasını 4.36 bulmuştur. Elde edilen bu ortalamaya göre öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini "çok yeterli", alan bilgisi ve ulusal-uluslararası değerler konularında "oldukça yeterli" gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Senemoğlu (2004) öğretmenin en önemli özelliklerinden birisi olan ve karmaşık bir süreç olarak belirttiği öğretme eyleminin hakkıyla yerine getirebilmesinde; öğrencilerin gelişim düzeylerinin ve ihtiyaçlarının tanınması, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine sahip olunması gerektiğini özellikle ifade etmiştir. Gözütok ve diğerleri (2005) tarafından yapılan öğretmen yeterliliklerine ilişkin araştırmada, öğretmenlerin birçok boyutta kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kalafat (2012) tarafından 428 öğretmenle yapılan "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin Öğretmen Yeterliliklerine Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırmada, öğretmenlerin genel olarak kendilerini yeterli düzeyde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine Yıldız (2012) tarafından yapılan "Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan "Öğretmenlik Uygulaması" Dersinin Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretme yeterliliklerini kazandırma noktasında yeterli etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, Akbaşı (2010)'nın yapmış olduğu çalışma sonucu incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon bilgisi gibi genel yeterlilikler bakımından bilgi boyutunda yeterli oldukları; fakat uygulama boyutunda ise belirli noktalarda eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolaylı olarak yapılan çalışmayla örtüştürebileceğimiz bu sonuç, yapılan çalışmanın gerekliliğini önem boyutunda desteklemektedir. Zira bir adım sonra mesleğe adım atacak olan öğretmen adaylarının genel yeterlilikler hususunda belirli bir düzeye çıkarılması, mesleki yeterliliklerine olan inançlarının

artması, kendini yeterli bulması, bizzat yaparak, yaşayarak belirli noktalarda beceri ve yeterliliklerini geliştirmesi, mesleğe daha hazır hale gelmesini sağlayabilir. Ayrıca mesleki yeterlilikler bağlamında kendisinin yeterli olduğuna inanan öğretmen/öğretmen adayı, öğrencilerinin performansını artırabileceği beklentisi içerisinde olacağından dolayı, bu amacı gerçekleştirebilme adına hedefler koyabilir ve bu hedeflere ulaşmak için de alternatif ve çok yönlü yöntemler belirleyebilir.

Kılıç (2004) tarafından “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları Üzerine Etkisinin İncelenmesi” isimli çalışmanın bulguları ise bu araştırmanın bulguları ile çelişmektedir. 140 adet sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmada 40 soruluk bir anketle veri toplanmıştır. 40 soruluk ölçeğin 13 maddesi öğretmen yeterlilikleri (4, 5, 11, 12, 15, 16, 24, 34, 35, 36, 37, 38, 39) ile ilgilidir. Adayların bu sorulara verdiği cevapların aritmetik ortalaması düşük çıkmıştır. Yani öğretmenlik uygulaması ve etkinliklerinin, sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini gerekli ölçüde geliştirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Rakıcıoğlu (2012) tarafından yapılan “İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Boyunca Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ve Danışmanlık Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Keşifsel Bir Durum Çalışması” isimli doktora tez çalışmasında 22 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmanın sonucunda öğretmenlik uygulaması süresince öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri boyutunda inançlarının hiçbir düzeyde anlamlı bir şekilde artmadığı gibi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili olan yeterlik inançlarında anlamlı bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. Yine Petek (2014) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi (Erzurum Örneği)” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında elde edilen sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile çelişmektedir. Şöyle ki; 126 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmanın sonucunda, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırma noktasında istenilen katkıyı sağlayamadığı tespitinde bulunulmuştur. Ayrıca Lin ve Gorrell (1998) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgularda bu çalışmanın sonuçları ile çelişmektedir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin

öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinde herhangi bir değişikliğe neden olmadığı tespit edilmiştir.

Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinliklerle alanı tanıyan öğretmen adayının, kendi eksikliklerini ve yetersizliklerini hizmet öncesi edinmiş olması hem kendisine olan güvenin artmasına hem kendisini daha yeterli görmesine hem de gerçek meslek deneyiminde daha tutarlı davranışlar sergilemesine yardımcı olabilir. Çünkü kazanılan yeterlilik duygusunun çok zor değişebileceği gerçeğinden hareketle konuya yaklaşıldığında, erken kazanılan mesleki yeterlilik duygusu adayları hayata daha hazır hale getirebilecektir.

Öğretmenlik uygulaması/Yeni modele yönelik bulguların tartışılması ve yorumu

Gerçek meslek hayatına atılmazdan evvel, lisans sürecinde elde edilen kuramsal bilginin sınandığı yer olması bakımından öğretmenlik uygulaması ve etkinlikleri, öğretmen adayları açısından önemi yadsınamaz bir gerçekliktir. Öğretmen adayının bir öğretmenmiş gibi etkinlikler organize ettiği, öğrenci ile etkileşime geçtiği, ders anlattığı, uygulama öğretmeni veya uygulama öğretim elemanından olumlu/olumsuz dönütler aldığı, notlar tuttuğu, modelleme yaptığı, artı ve eksi yönlerini görebildiği vs. bir uygulama konsepti özelde öğretmen adayı genelde ise toplum için önem taşımaktadır. Zira öğretmenlerin geleceğin teminatı olan nesilleri yetiştirmedeki rolü dikkate alındığında, öğretmenlik uygulamasının ne denli hayati bir unsur olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Fakat burada şunu da ifade etmekte fayda söz konusu olabilir: Öğretmenlik uygulaması dersi ne kadar önemli ise ondan daha da önemlisi verimli bir öğretmenlik uygulamasını hayata geçirilebilmesidir.

Öğretmenlik uygulamasına giden bir öğretmen adayı normal şartlarda bir dönem boyunca belirli etkinlikleri gerçekleştirmekte, bir veya iki defa ders anlatıp öğretmenlik uygulamasını başarıyla tamamlayarak(!) öğretmenliğe hazır bir şekilde mezun olmaktadır. Öğrenciyi tanımadan, aileyi tanımadan, öğrenciyle/aileyle etkileşime girmeden, öğrencileri tanıma tekniklerini kavramadan, öğrenci düzeyine görelilik ilkesini öğrenmeden mezun olan öğretmen adayı, bu eksikliklerini ancak atandığında meslek içerisinde öğrenebilmektedir. Bu kazanımları elde etme sürecinde ise bir sürü potlar kırmakta, çamlar devirmektedir. En önemlisi de acemilik sürecini (kendisinden çok şeyler

bekleyen) öğrencileri üzerinde deneme yanılma yoluyla geçirmektedir (Tabi ki bu süreçte telafisi mümkün olmayacak şekilde sıkıntı yaşayanlar ise öğrenciler olmaktadır). Bu gerçeklikten hareketle öğretmen adaylarına meslek öncesinde bu deneyimleri nasıl yaşatabiliriz/kazandırabiliriz sorusu gündeme gelmiştir. Öğretmenlik uygulamalarında görülen en büyük eksiklik, bilişsel yönü (kuramsal bilgi boyutu) oluşturulmaya çalışılan öğretmen adaylarının duyuşsal (insanı-bireyi tanıma, tutum-hissediş ve sevgi kültürü) yönlerinin ihmal edilmesidir, saptamasında bulunulabilir. Çalışmanın ana çatısını oluşturan bu tespit, geliştirilen zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinlikler ile telafi edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlik uygulaması ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun süreci değerlendirmekten ziyade sonucu değerlendirme eksenli olarak yürütüldüğü, öğretmenlik uygulamalarının farklı değişkenlere (bölüm-cinsiyet-demografik özellikler vs.) göre incelendiği, öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan sorunların belirlenmeye çalışıldığı, uygulamaların fayda veya faydasızlık boyutunun tanılandığı, fakülte-okul bileşenlerinin birbiri ile olan ilişkisi ve bu ilişkinin olumlu/olumsuz, faydalı/faydasız işleyişinin ele alındığı, uygulamanın öğretmen adaylarında ne gibi değişikliklere neden olduğu vs. gibi daha çok var olan problemlerin belirlenmesine yönelik çalışmaların ağırlıkta olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin merkezinde öğretmen adayı yer almaktadır. Bu sebepten dolayı dersin verimliliğinin artırılması öğretmen adaylarının sistemin tüm bileşenleri ile etkileşime geçirilmesine bağlıdır. Çalışma kapsamında geliştirilen ve uygulanan zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulamasında asıl amaç ise, öğretmen adaylarına eğitim-öğretim faaliyetlerinin tüm bileşenleri ve alt boyutları ile etkileşime geçecekleri bir ortam ve zenginleştirilmiş yaşam becerileri sunabilmektir.

Çalışma, mevcut fakülte-okul işbirliği uygulamasındaki kazanımları kapsamının yanı sıra, zenginleştirme bağlamında geliştirilen 11 adet etkinlikle daha fazla deneyim kazandırabilmek, farklı ortamlar sunabilmek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında kazandırılmaya çalışılan kazanımlar ve o kazanımlara ait alt boyutlar ise şunlardır:

Grup çalışması etkinliği (mesleğin sabır/fedakârlık/sevgi/aidiyet boyutu)

- Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.
- Mesleki farkındalık elde eder.
- Grup çalışması etkinliklerini organize eder, süreci yönetir.
- Grup çalışması kapsamında; öğrenciyi tanıma/anlama becerileri kazanır.
- Grup çalışması kapsamında; birey özelinde programlama becerileri kazanır.
- Grup çalışması kapsamında; mesleğe minik adımlar becerisi edinir.
- Grup çalışması kapsamında; bireysel farklılıkların olabileceği gerçeğini kavrar.
- Grup çalışması kapsamında; ders özelinde, bireysel farklılıklar bağlamında anlama/anlamama, kavrama/kavramama nedenlerini keşfeder, çıkarımda bulunur.
- Grup çalışması kapsamında; etkili öğretmenlik becerilerini keşfeder, uygular.
- Grup çalışması kapsamında; mesleğin fedakârlık, sabır, gayret ve önemlilik rolünü keşfeder, uygular.
- Grup çalışması kapsamında; mesleğin inceliklerini keşfeder (sosyal etkinlik, motive etme, yönlendirme, rehberlik becerileri, minik dokunuşlar vs.).
- Grup çalışması kapsamında yapılan etkinlikler neticesinde öğretmenliğe yönelik aidiyet, motivasyon ve adanmışlık ruhunu keşfeder.
- Meslek öncesi grup yönetiminden hareketle sınıf yönetimine yönelik becerileri kazanır.
- Mesleğin km. taşlarını ve bireysel öğretmenlik algısı ediniminin inşası.

Öğrenciyi tanıma ve rehberlik edebilme becerileri

- Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.
- Öğrenciye ulaşmanın ilk adımının öğrenciyi tanımak olduğunu kavrar.
- Öğrencilerin iç dünyası, duyuş, seziş, hissediş, karakter, sosyal yapı, mizaç, karakter vs. bakımından birbirine benzemeyen ayrı bireyler olduğunu anlar.
- Öğrencilerin olduğu gibi kabul edilmesi gerektiği anlar.
- Olaylara yaklaşımda olumlu bir perspektif geliştirmenin önemini kavrar.
- Her öğrencinin birey bazında biricik ve tek olduğu, olduğu gibi kendi kalıpları içerisinde değerlendirilmesi/kabullenilmesi gerektiğini anlar.
- Öğrenci gelişim ve tanıma adına genel kültür ve tecrübemizin fazlalığı oranında öğrencileri daha iyi tanıyabileceğimiz gerçeğini anlar.
- Öğrenci davranışlarının alt yapısını anlamamızı sağlayacak olan fizyoloji, psikoloji, biyoloji, psikoanaliz, sosyoloji vs. gibi disiplinlerden yeterince yararlanılması gerektiğini anlar.
- Öğrencilerin sergilemiş oldukları olumlu/olumsuz davranışların muhakkak geçmişte yaşanan bir tecrübeye dayandığını anlar.
- Öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal ve kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilir.

Öğretmen-öğrenci-veli etkileşimi ve veli diyalogu

- Veli diyalogunu etkili bir şekilde gerçekleştirerek üçlü sacayağı olarak adlandırılan metaforu keşfeder, etkin olarak kullanılabileceğinin kavrar.
- Öğrencinin başarısında ailenin rolünün keşfeder.
- Eğitim faaliyetlerinin öğrenci eksenli düzenlenmemesi gerektiğini keşfeder.
- Velinin gözünde öğretmenin konumunu keşfeder.

- Eğitim-öğretim faaliyetlerinde aile beklentisini keşfeder.
- Aile bağlamında konuşma, toplantı, paylaşma, programlama, yönlendirme gibi kavramları keşfeder.
- Mesleğin km. taşlarını ve bireysel öğretmenlik algısı ediniminin inşası.
- Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.

Eğitici Film ve TED Konuşmaları Etkinliği

- Mesleğin önemini fark eder.
- Mesleğin öğrenci boyutunda değişim boyutunu fark eder.
- Öğrenci gözünden öğretmenlik becerilerinin görünümünü keşfeder.
- Öğrenci hayatında öğretmenin belirleyicilik rolünü keşfeder.
- İyi öğretmen/kötü öğretmen, faydalı öğretmen/faydalı olmayan öğretmen, anlayışlı öğretmen/anlayışsız öğretmen vs. gibi kavramların içeriğini keşfeder.
- Gerçek meslek öncesi yapması ve yapmaması gereken davranışların anatomisini kavrar.
- Kendi öğretmenlik anlayışını inşa eder.
- Etkili öğretmenlik becerilerini keşfeder.
- Mesleğin fiziki olmayan yönünü keşfeder.
- Yanlış tutum ve davranışların neler olup neler olmaması gerektiğini keşfeder.
- Mesleğin km. taşlarını ve bireysel öğretmenlik algısı ediniminin inşası.
- Haftalık seyredilen eğitim içerikli film ve TED konuşmaları vesilesiyle öğretmenlik becerilerini, öğretmenin öğrenci dünyasındaki yerini, mesleğin önemini, mesleğe kutsiyet atfetme becerilerini keşfeder, anlar, kavrar.
- Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.

Zümre Etkinliği

- Zümrenin ne olup ne olmadığını kavrar.
- Zümrenin nasıl yapıldığını kavrar.
- Zümrede neler konuşulup neler konuşulmayacağını kavrar.
- Zümrede nasıl karar alınacağını kavrar.
- Zümrenin nasıl yürütüleceğini/sürdürüleceğini kavrar.
- Zümrelerin bir dönemin/senenin mutfağı olduğunu kavrar.
- Zümrelerin faydasını görmenin ötesinde ademe mahkum edilmemesi gerektiğini anlar.
- Zümrelerin formaliteler sarmalından kurtarılması gerektiğini kavrar.
- Mesleğin km. taşlarını ve bireysel öğretmenlik algısı ediniminin inşası.
- Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.

Yılın öğretmeni ile buluşma etkinliği

- Mesleğin önemini fark eder.
- Sıradan öğretmenlik becerilerinin neler olduğunu anlar.
- Sıradışı öğretmenlik becerilerinin neler olduğunu anlar.
- Sıradan/sıradışı öğretmenlik becerilerinin neler olduğunu ayırt eder.
- Mesleğin sıradanlığa mahkûm edilmemesi gerektiğini anlar.
- Meslektaşlarından sıyrılmamanın yollarını keşfeder.
- Sıradışılığa götüren yolları kavrar.
- Başarı-ödül dengesinin mesleki açıdan önemini kavrar.
- Çevresel etmenlerin hedeflere ulaşmada belirleyici unsur olmaması gerektiğini kavrar.
- Öğrenciye daha iyi nasıl yardımcı olunabileceğini kavrar.
- Branşta tam anlamıyla hâkim olmanın önemini kavrar.

- Mesleki gelişime ve kendini yetiştirmenin gerekliliğine inanır ve uygular.
- Mesleğin km. taşlarını ve bireysel öğretmenlik algısı ediniminin inşası.
- Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.

Farklı Yöntem ve Tekniklere Göre Ders Anlatma Etkinliği

- Kuram-uygulama farklılığını keşfeder.
- Yöntem ve teknikleri daha yakından tanıma fırsatı bulur.
- Her dersin doğası gereği farklı yöntemlerle örgülenmesi gerektiğini keşfeder.
- Her yöntem ve tekniğin kullanım yerinin ayrı olduğunu belirler.
- Yöntem ve tekniklerin birbirine üstünlüklerinin olmadığını kavrar.
- Yöntem ve tekniklere göre ders planlayabilme becerileri edinir.
- Farklı yöntem ve teknikler kullanmanın dersleri daha etkin hale getirdiğini keşfeder.
- Öğrenciye ulaşmada farklı yollar ve yöntemlerin olduğunu keşfeder.
- Planlamanın gerekliliği ve dersin doğasını dikkate almanın önemini kavrar.
- Mesleğin km. taşlarını ve bireysel öğretmenlik algısı ediniminin inşası.
- Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.
- Farklı öğretim yöntemlerinin birbirine olan üstünlüklerini keşfeder.

Yazılı Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme Etkinliği

- Mesleğin km. taşlarını ve bireysel öğretmenlik algısı ediniminin inşası.
- Yazılı sınavı kendi başına organize eder.
- Yazılı sınav sorusu hazırlamanın mantığını kavrar.
- Soru hazırlamada bilişsel düzeylerin dikkate alınması gerektiğini anlar.

- Yazılı sınavı uygular.
- Yazılı kâğıtlarını değerlendirme ölçütlerini bilir.
- Yazılı kâğıtlarını belirli kriterler doğrultusunda değerlendirir.
- Not kriterlerine göre değerlendirme sonuçlarını puanlandırır.
- Değerlendirme bitiminde analiz yapabilme becerilerine sahip olur.
- Analiz sonuçlarına göre ders planlaması yapar.

Haftalık Toplantı Yapma Etkinliği

- Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.
- Toplantıların yetiştiricilik rolünü keşfeder.
- Toplantıları etkili bir paylaşım yeri olarak görür.
- Toplantıların değerlendirme, çıkarsama rolünü keşfeder.
- Toplantıların başkalarının tecrübelerinden yararlanma rolünü keşfeder.

Haftada İki Gün Ders Anlatma ve Uygulama Sürecinde (Başında, ortasında, sonunda) Üç Kez Ders İzleme Etkinliği

- Haftalık düzenli ders anlatımı ile sınıf yönetimi becerilerini edinir.
- Haftalık düzenli ders anlatımı ile öğrenciye görelilik ilkesini kavrar, anlar
- Haftalık düzenli ders anlatımı ile branş yetkinliğinin önemini kavrar.
- Her öğretmenin ayrı bir öğretme stili vardır gerçeğinin keşfeder.
- Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.
- Konu alan bilgisi temelini inşa eder.
- Dersin giriş gelişme ve sonuç bölümleri olduğunu inşa eder.
- Etkili ders anlatım becerilerinin temelini inşa eder.
- Derse dikkat çekme, dersten kopmaları önleme, etkili ses tonu kullanma becerilerini bilir ve uygular.

- 40 dakikalık bir dersi etkili başlatma, sürdürme ve bitirme becerilerini tecrübelendirir.
- Uygulama başında, ortasında ve sonunda ders anlatımını izlenir
- Ders izleme formu doldurulur, puanlanır.
- Olumlu-olumsuz, eksik giderme temelli dönüt sağlanır.

Haftalık Rapor Yazma Etkinliği

- Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik önyargıların, bakış açılarının değiştirilmesi.
- Rapor yazma becerileri edinir.
- Rapor yazma dilini öğrenir.
- Rapor yazmanın yansıtıcı düşünce gücünü keşfeder.
- Raporların eğitici rolünü keşfeder.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler ve elde edilen sonuçlar (aşamalı/tedricilik bağlamında) aşağıdaki kategori-tema sırasına göre tartışılmıştır:

Öğretmenlik Uygulaması ve Etkinlikler

- Öğretmenlik uygulaması dersine bakış- Önyargı
- Formaliteler sarmalı-rol oynama
- İlk gün...
- Değer verme
- Mesleğe yönelik farkındalık ve değişim, Kuram-uygulama dengesi
- Devam/devamsızlık
- Eksiklik ve ihtiyaç hissetme
- Öğrenciyi/insanı tanıma
- İlk öğrencilerim! Ortak değerlerde buluşma (beraber gülme, beraber ağlama)

- Mesleğin insaniyet, mesuliyet, sabır ve duyuşsal yönü
- Tecrübe/pratiklik/mesleğe dokunma, öğretmencilikten öğretmenliğe geçiş
- Mesleğin resmiyet yönü/idari bilgi edinimi
- Motivasyon, aidiyet ve adanmışlık
- Veli toplantısı
- Sosyal etkinlik (monotonluktan sıyrıлма, kabuk kırma) ve oyun gerçeği
- Soru hazırlama, değerlendirme (alt-üst düzey soru, alternatif yöntemler...) ve özgüven
- Kitap okuma sınavı ve etkinlik
- Süre, zaman, uygulama kısalığı
- Etkili öğretmenlik becerileri edinimi
- Mesleki ve kişisel gelişim

Grup Çalışması

- Eksiklik ve heyecan
- Demokrasi bilinci (kurayla öğrencilerin belirlenmesi)
- Öğrencileri tanıma
- Eğitimde ailenin rolü
- Öğrenci etkileşimi
- Grup ve aidiyet (gruba isim koyma)
- Sorumluluk bilinci (tek tek ev programı çıkarma, kitap takip formu oluşturma)
- Öğretmenliğe ilk adım
- Öğretmenliğin sabır, fedakârlık boyutu
- Haftalık Ödev takip formu
- Veli etkileşimi

- Uygulama öğretmeni etkileşimi
- Uygulama öğretim görevlisi etkileşimi
- Yöntem (ders anlatma)
- Mesleği tanıma ve kavrama
- Etkinlik
- Öğrenci görüşleri

Veli Etkileşimi (Veli Kitap Okuma Sınavı ve Ödül)

- Heyecan
- Bireysel program çıkarma
- Öğretmen ve öğretmen adayından beklenti
- Öğretmenliğe verilen önem, farkındalık
- Öğrenci başarısında ailenin rolü
- Geleceği şimdiden deneyimleme
- Etkinlik
- Eti senin, kemiği benim!

Yılın Öğretmeni

- Önyargı
- Tanışma ve anlama
- Mutlu meslek hayatı... Sıradanlık mı? Fark ortaya koymak mı?
- Yaşam boyu eğitim, tavsiyeler ve ne anladım.
- Mesleğe bağlılık ve mesleğin hakkını verme/ Öğrenciye adanma

Zümre Etkinliği

- Formaliteler sarmalı
- Olumsuz örnek (ben öyle yapmayacağım)
- Gerçeklikler sarmalı

- Ya karşılaşmasaydım!

Motive Edici Film ve TED Konuşmaları, Paylaşım, Hediye

- Adanmışlığın km. taşları
- Farkındalık
- Motivasyon
- Kişisel gelişim

Uygulama başlangıcında öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının *Öğretmenlik Uygulaması* ve etkinliklerine yönelik ön yargılarının ve belirli kabullenilmişliklerinin olduğu, *Öğretmenlik Uygulaması* dersini içi boş ve amaçsız bir formaliteler sarmalı olarak gördükleri, uygulamalar kapsamında sadece üzerlerine düşen rolün oynandığı, herhangi bir “fayda/katkı” kazanımının olmadığını belirttikleri tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak ise, öğretmen adaylarının lisansın 6. döneminde almış oldukları okul deneyimi dersi ve bu ders kapsamında karşılaştıkları durumlar olduğu söylenilebilir. Aslında öğretmen adayları meslek öncesi belli bir uygulamadan geçmeleri gerektiğinin farkında olmakla birlikte, mevcut uygulamaların çok da bu ihtiyacı karşılayacak bir şekilde yürütülmediğini belirtmektedirler.

Literatürde bu bulguya yönelik olarak dolaylı yönden örtüşen çalışmalar yer almaktadır. Örneğin Yıldız (2002), tarafından yapılan çalışmada Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II derslerinin öğretmenlik mesleğine yönelik ilgiyi/tutumu arttırmada, mesleki yeterliliklerin kazandırılmasında ve kişisel becerilerin geliştirilmesinde yeterli bulunmadığı görülmektedir, sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Yine Güven (2004) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının çoğunun okul uygulamalarında hayal kırıklığına uğradıklarını belirttiklerini, ancak çalışmaya katılan tüm öğretmen adaylarının (n=48) okul uygulamalarını çok yararlı ve mesleki gelişim adına gerekli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada elde edilen dersin faydalılığına inanma fakat uygulamaların içeriğinin faydasız olduğunu belirtme durumu, çalışmanın verileri ilre örtüşmektedir.

Dolayısıyla öğretmen adayları uygulama derslerini kendileri için faydalı görmektedirler denilebilir. Bu bulguyu destekler mahiyette, Oğuz (2004)

tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adayları Okul Deneyimi I dersini, mesleğin özelliklerini göstermesi, öğretmenliğe motivasyonu sağlaması ve öğretmenliğin duyuşsal yönünü ifade eden fedakârlık, sabır, özveri ve sorumluluk boyutlarını öğretmesi bağlamında önemli olduğunu düşünmektedirler, sonucuna ulaşmıştır.

Yapıcı ve Yapıcı (2004) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları, Okul Deneyimi I dersinin öğretmenlik mesleğini tanımada, mesleğin inceliklerini kavramada faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Yalın Uçar (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler özelliktedir. Çalışma sonucunda öğretmenlik uygulamasının, değişik faktörlerden dolayı etkisizleştiği ve uygulamalarda istenilen amaca ulaşamadığı tespit edilmiştir. Yani uygulama dersi faydalı fakat dersin içeriği etkili değil. Ayrıca literatürde bu araştırma bulgularıyla örtüşen (Azar, 2003; Gökçe ve Demirhan, 2005; Özkan, Albayrak ve Berber, 2005; Alaz ve Konur, 2009; Turgut, Yılmaz ve Firuzan, 2008; Edith and Samuel, 2009; Hasher, Cocard ve Moser, 2004; Sivan ve Chan, 2003) diğer çalışmalarda yer almaktadır.

Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının kendilerini bir öğretmenmiş gibi hissetmelerinde, uygulama öğretmenlerinin tutum ve davranışlarının çok önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları uygulama okuluna gittiklerinde, kendileri ile ilgilenildiğinde, etkili rehberlik yapıldığında, yol gösterildiğinde, değer verildiğinde hem mesleki farkındalık oluşumu (ben de bir öğretmenim) hem de fikri planda mesleğe yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişim olduğunu belirtmişlerdir. Literatürde bu sonuç ile örtüşen bazı çalışmalara ulaşılmıştır. Aytaçlı (2012) tarafından 310 dördüncü sınıf İlköğretim Matematik Öğretmeni adayı ile yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının %50,7'sinin uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini tanımalarına yardımcı olduğu; %40,8'i ise uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini tanımalarına "kısmen" yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama okullarında yapılan gözlemlerde, etkinliklerde uygulama öğretmenlerinin yardımları, destekleri ve değer vermeleri, öğretmen adaylarının mesleği tanımalarına ve olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada uygulama öğretmenin, öğretmen adaylarını uygulama okulundaki diğer görevlilerle tanıştırmalarına ilişkin "evet" ve "hayır" cevaplarının oranı birbirine çok yakın

bulunmuş olup uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına okulun fiziki koşullarını tanıttığı ya da kısmen tanıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğretmen adaylarının %74,8'i, uygulama öğretmeninin işlediği derslerin gözlemlemesine izin verdiklerini, %57,3'ü bağımsız olarak ders işlemelerine müsaade edildiğini, %47'si ders işlerken yardımcı kaynaklar konusunda yönlendirilme yapıldığını, %43,3'ü uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunlara çözüm bulmalarına yardımcı olduğu, %56,7'si sınıf ortamında ve özellikle öğrencilerin bulunduğu ortamlarda kendileri ile bir öğretmen gibi iletişim kurulmasına özen gösterildiğini belirtmişlerdir.

Hayland ve Lo (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmen adayları, uygulama sürecinde uygulama öğretim elemanlarının kendilerine içtenlikle yardımcı olmaları, rehberlik etmeleri, arkadaşça davranmaları ve etkili bir iletişim kurmaları gerektiğini beklediklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu sonuç çalışmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir denilebilir.

Gürbüztürk (2000) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinden, uygulama öğretmenlerinin kendileriyle daha fazla ve yakından ilgilenmesi, uygulama öğretmenleri ile fikir alışverişinde bulunabilecekleri bir ortamın sağlanması, kendini rahat hissetme ve yakınlığın/samimiyetin oluşturulması konusunda beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç dolaylı yönden çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Ünver (2005) tarafından yapılan araştırmaya göre uygulama öğretmenlerinin çoğu, öğretmen adayına dersin bitiminde olumlu/olumsuz dönütler vererek onu mesleğe güdüleme, öğretmen adaylarına tartışma fırsatı sunma, sınıf ortamında öğretmen adayı ile çok saygılı ve değer verecek biçimde konuşma, yardımcı kaynak bulmasına yardımcı olma vs. gibi olumlu davranışlar tespit edilmiştir. Dolayısıyla mesleğe güdülemede, mesleğe geçişte uygulama öğretmenlerinin olumlu tutum ve davranışlarının önem arz ettiği sonucu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Gökçe ve Demirhan (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri” isimli araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin, ders anlatımı esnasında kendilerini

izlediklerini, olumlu/olumsuz dönüt sağlayıp bilgi ve tecrübelerini paylaştıklarını, sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öneriler kısmında rehberlik etme ve yönlendirme konularından dolayı uygulama öğretmenlerinin seçimine dikkat edilmesi ve öğretim elemanları ile uygulama öğretmenleri arasında istenilen düzeyde iletişimin olmadığı, bunun ise istenmeyen durumlara sebep olabildiğini belirtmişlerdir.

Sarıçoban (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, uygulama öğretmenlerinin etkili rehberlik becerileri sergileme, lider ve model olma ve adayları gözleme ve olumlu/olumsuz dönüt sağlama görevlerini yerine getirdikleri, bu durumun ise öğretmen adaylarına katkı sağladığı, olumlu tutum geliştirmelerine etki ettiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adayının mesleğe yönelik olumlu tutum edinmesinde ve öğretmenliğe iyi bir başlangıç yapabilmesinde, uygulama öğretmenlerinin kendilerinden beklenen sorumlulukları etkin bir şekilde yerine getirmeleri, model ve rehber olabilmeleri oldukça önem taşımaktadır (Goodlad, 1994; Zachary, 2000; Villani 2002).

Uygulama öğretmenin, adaylık eğitimine yönelik sorumluluk, görev ve rollerini bilmiyor olması (Yalın Uçar, 2008) öğretmen adaylarına fayda/katkı sağlama yerine olumsuz örnek olunmasına neden olabilir. Uygulama öğretmenliğinde sadece “iyi” öğretmen olmak yeterli görülmemeli, bunun yanı sıra bakış açısı genişliği, öğretebilme ve rehberlik edebilme becerileri, duyuşsal boyut zenginliği ve olumlu tutuma sahiplikte dikkate alınmalıdır (Brooks ve Sikes, 1997). Kettle ve Sellars (1996) öğretmen adayının mesleki gelişiminde en önemli rolün uygulama öğretmenin üzerinde olduğu konusunda literatürde görüş birliği olduğunu belirtmiştir. Bu durumun varlığı ise çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir, denilebilir.

Uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlere gereken değeri verdiği, istenilen düzeyde rehberlik edildiği, olumlu/olumsuz dönüt verildiğini belirten çalışmaların yanı sıra uygulama öğretmenin kendisinden beklenen görevi yerine getirmediğinin tespit edildiği çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, uygulama öğretmeninden yeterli dönüt alınamadığı (Paker, 2005), uygulama öğretmenin günlük plan hazırlanmasında, sınıf dışı etkinliklerin düzenlenmesinde kaynak kitapların temininde, öğretmen adaylarının performanslarının

değerlendirilmesinde sorunlar yaşandığı (Davran, 2006), öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ile iletişim kurmada sıkıntılarının olduğu (Kale, 2011), uygulama öğretmenlerine düşen öğretmen adayı sayısının fazla olması nedeniyle öğretmen adaylarıyla yeterince ilgilenemedikleri (Aydın ve diğ., 2007; Azar, 2003; Çetin ve Bulut, 2002; Davran, 2006; Kudu ve diğ., 2006; Özmen, 2008; Sağ, 2007; Sağlam ve Sağlam, 2004), uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla ilgilenme düzeylerinin yüksek olmadığı, otoriter öğretmen modelini sürdürdükleri ve adaylara karşı isteksiz davrandıkları, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını ciddiye almadıkları, onların bilgi birikimlerini küçümsedikleri ve adayları öğrenci olarak gördükleri uygulama öğretmenlerinin rehberlik yapmada ve uygulama süreci hakkında olumlu/olumsuz dönüt verme konusunda sıkıntı yaşandığı (Gündüz ve Sunay, 2007), uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla istenilen düzeyde ilgilenmedikleri (Turgut ve diğ., 2008), uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı olumsuz davrandıkları (Chris ve Paul, 1999), Katrancı (2008) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre ise, öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin kendilerine gerekli desteği, rehberliği sağlamadıkları gibi bu uygulamanın mesleğe yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olduğunu belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin sınıfta sergilemiş olduğu davranışların öğretmen adayları tarafından büyük ölçüde taklit edilmesinden, örnek alınmasından (Weaver ve Stanulis, 1996; Jones, Reid ve Bevins, 1997; Jones, 2001; Can, 2001) dolayı, uygulama öğretmenlerinin adaylara gerekli ve istenilen düzeyde rehberlik etmeleri, değer vermeleri, yönlendirmeleri önem taşımaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarına değer vermenin, farkındalık oluşturmanın, samimi-sıcak diyalog kurmanın ve en önemlisi sorumluluk yüklemenin aday öğretmenlerde mesuliyet duygusunu geliştirdiği, bu duygusunda onları aidiyet bağlamında düzenli ve isteyerek devama sevk ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adayları açısından belki de en çok eleştirilen durum, adayların devam/devamsızlığa dikkat etmemeleri ve uygulamayı ciddiye almamalarıdır (Akkoç, 2003; Yeşilyurt, 2010). Bu durumun çok değişik sebepleri olmakla birlikte uygulama etkinlikleri kapsamında uygulama öğretmenin ve uygulama okul yönetiminin adaylara gerekli ilgi ve alakayı göstermemeleri, istenilen düzeyde rehberlik yapılamaması, kendilerinin

ciddiye alınmaması, KPSS kaygısı, mezun olma telaşı, verimli bir uygulama için uygun ortamın olmaması, uygulama öğretmenlerinin olumsuz tutum sergilemeleri vs. gibi faktörler sayılabilir. Öğretmen adaylarının uygulamaya değer vermeleri, devam konusunda istekli olmaları; kendilerini okulda rahat hissetmeleri, kendilerine değer verilmesi, bir öğretmenmiş gibi konumlandırılması, fayda ve kazanım elde etme düşüncesi, öğrencilerin sıcak tavırları vs. gibi sebeplere bağlanabilir. Öğretmen adaylarının kendi ifadelerinden bu sonuca ulaşılabilir:

“...öğretmenimle aramda müthiş bir etkileşim vardı. Kendimi okulda çok rahat hissediyordum. Bırakın devamsızlık yapmayı Perşembe gününün gelmesini iple çekiyordum...” (DÖA3)

“...Gün içerisinde hocamızın bana sorular sorması, benim görüşlerimi alması, okulun kapısından çıktığımdaki o mutluluk, çocukların sıcak tavırları sanki dört yıldır o sınıfa aitmişim gibi hissetmem... Daha nice duygular...” (DÖA2)

“... Öğretmenlik sanki ayrı bir dünya. Kendimi günlük hayatın dışında sanki doğüstü bir yere gidiyor gibi hissediyordum. Önce gitmek isteği gelmedi ama çocukların o güler yüzlü halleri geldi gözümün önüne ve hemen hazırlanıp gitmek istedim okula. Çocuklar bambaşka varlıklar. Onların gözlerindeki masumiyete neler feda edilmez ki...” (DÖA3)

“... Son sınıf olmak, KPSS’ nin olması, mezuniyet telaşı, aile beklentisi, arkadaş baskısı, gerçek hayata bir adım kalması tabi ki bunlar üzerimizde bir baskıydı... Fakat bana ait öğrencilerimin olması, öğrencilerin gözümün içine bakmaları, hem ders hem etkinlik yapıyor olmam, velilerin öğretmenden yani benden beklentileri, öğretmenmişim gibi muamele görmem beni bir kulvara sürüklüyordu.... Öğrencilerim beni face hesaplarına eklemişler... Veli ve öğrencilerimle çok rahat telefonla iletişim sağlıyoruz...” (DÖA1)

“... Uygulama günleri... Artık yorgunluğum adımı değiştiriyorum. Bir işten eğer zevk alıyorsa insan yorulmaz derlerdi hep. Gerçekten bu cümleyi içimde yaşamış buluyorum şu anda. Perşembe günlerini iple çekiyorum artık. Hatta bu günlerde erken bile kalkmaya başladım. O takım elbise artık üzerime ağır gelmiyor ve mutluyum onları giyip göğsümü gere gere yürümekten...” (DÖA1)

Öğretmen adayları uygulama başlangıcında gerçek sınıf ortamına girmeden, bizzat ders anlatmadan önce “konu alan bilgisine hâkim oldukları, sınıf yönetimini etkili bir şekilde gerçekleştirebileceklerini, ders işleme konusunda yeterli olduklarını düşündüklerini” belirtmişlerdir. Uygulama sürecinde ise sınıf ortamında farklı düzeyde öğrencilerin bulunduğu, bilmek ve aktarmanın ayrı ayrı gerçeklikler olduğu, en nihayetinde öğrencilerin daha çocukluk döneminde bulunduğu ve etkili ders işlenmesi söz konusu değilse sınıfta uğultunun hâkim

olabileceği, “dikkat” süresinin bu öğrencilerde daha kısıtlı olduğu, kuram ile uygulamanın ayrı şeyler olduğunu anladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum ise öğretmen adaylarında mesleki farkındalığın gelişmeye başladığının, kendi eksikliklerini keşfedebildiklerinin belirtisi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca lisanstan belli bir bilişsel donanımla uygulamaya gelen öğretmen adayı, gerçek sınıf ortamına ilk defa geldiğinden bu durum kendisinde belli bir özgüvene sebep olabilir. Zira bir tam dersi etkili bir şekilde sürdürebilmek ciddi emek isteyen bir eylemdir. Bu eylem ise ancak deneyimle elde edilebilir. Bu etkinliğin belki de en önemli faydası öğretme adayının kendi eksikliğini görüp bunu telafi edecek çözüm yolları aramasına kapı aralamasıdır denebilir.

Yeşilyurt (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları, lisansta öğrenilen kuramsal bilginin büyük bir kısmının uygulamada bir şey ifade etmediği, kuramsal bilginin mesleki gerçekliklerle örtüşmediği, öğrenme-öğretme kuramlarının uygulamadaki realite ile farklılık gösterdiği tespitinde bulunmuşlardır. Bu sonuç çalışma bulguları ile paralellik arz etmektedir. Azar (1999) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetimiyle ilgili kuramsal bilgileri, okul ortamında uygulamada güçlük çektiklerini sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama esnasında ortaya çıkan bu durum, öğretmen adaylarının sınıfın düzen ve disiplinini sağlamada problemler yaşamasına sebep olmuştur. Işıkoğlu ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, uygulama öğretmeni, okul idarecileri ve diğer öğretmenler ile istenilen seviyede etkileşime geçememe ve etkili rehberliğin yetersiz olması gibi üç temel sorunla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetiminde problem yaşanması, lisans döneminde edinilen bilgi, beceri, inanç ve tutumlar ile sınıftaki gerçeklikler arasında farklılıklardan kaynaklanmaktadır tespitinde bulunabilir.

Hizmet öncesinde öğretmen adayı, her öğrencinin öğrenmeye karşı tepkilerinin farklı olabileceğini kavrayabilmelidir. Öğrenci boyutunda oluşan bu farklılıkların değişik tecrübelerden kaynaklandığı ve genellenemeyecek kadar nazik bir yönünün olduğu gerçeği bilinmelidir. Öğrencilerin mini grup çalışması etkinlikler ile gözlenmesi, uygulamalar yapılması, tanınmaya/anlaşılmaya çalışılması öğrenci değer sistemini keşfedebilmede adaya ipuçları verecektir. Zaten öğretmen adayından hizmet öncesi uygulamalarda beklenen, kendi salt kuramsal bilgisini, öğrenim yaşantılarını aktarmaktan ziyade, etkileşimde

bulunduğu unsurların (öğretmen-öğrenci-veli vs.) kritiksel ve nedensel boyutta analizini yapabilmektir (Bayındır, 2011).

Öğrenciyi tanıma, anlama, gelişim özelliklerini bilme, duygular yumağından müteşekkil olduğunu kavrama, öğrenci tarafından yapılan herhangi bir olumsuz hareketin geçmişte yaşanmış olunan bir tecrübeden kaynaklanabileceğini fark etme, rehberlik sunmada bireyin tüm hususiyetlerinin bilinmesi gerektiğini tespit edebilme öğretmenlerde/öğretmen adaylarında olması gereken ideal bir öğretmen tavrı/yaklaşımıdır. Öğrenciyi “tanıma ve anlama” yı meslek öncesi kazanabilme (veya en azından bu gerçekliğin farkına varabilme, farkındalık oluşturabilme) becerisi bu çalışmanın önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. Zira vücut yapıları, fizyolojik durumları, enerji birikimleri, yetiştikleri ortam, büyüme ve gelişim düzeyleri, zihni farklılıkları, değer ölçüleri, beceri ve kabiliyet çeşitlilikleri, aile ortamları, akran ve mahalle durumları, aile içi ilişkileri, ailevi münasebetleri, kendini tanıma düzeyleri vs. gibi birçok yönden birbirinden farklılıklar gösteren özelde öğrenciyi genelde insanları tanımayan bir öğretmenin/öğretmen adayının istendik davranış değişiklikleri gerçekleştirmesi biraz zor olabilir. Çünkü bireyin davranışlarına ve gelişimine -yukarıda da ifade edildiği üzere- birçok faktör tesir ettiğinden, bireyler/öğrenciler ancak ve ancak kendisi hakkında birçok şey bilen nitelikli, donanımlı öğretmenler tarafından anlaşılabilir. Öğretmeni/öğretmen adayı tarafından anlaşılan öğrenci ise, öğretmenin rehberliğinde daha iyi bir geleceğe emin adımlarla yürüyebilir.

Öğrenciyi/bireyi/insanı tanıma otuz kişilik sınıflarda, en iyi ihtimalle haftada bir gün ders anlatmakla sağlanamayacağından dolayı, uygulamanın ikinci haftasından itibaren öğretmen adaylarına altışar kişilik gruplar ayarlanmıştır. Grupların belirlenmesinde uygulama öğretmeni ile beraber hareket edilmiş olup, çeşitlilik ve farklılık ilkesinden hareketle öğrencilerin bilişsel (akademik başarı düzeyleri, anlatılanları almadaki düzey vs.) ve duyuşsal (demografik özellikler, derse yönelik tutum vs.) özellikleri dikkate alınmıştır. Ailelerinden-idareden gerekli izinler alındıktan sonra uygulama öğretmenleri tarafından öğretmen adaylarına öğrenciler hakkında teferruatlı bilgiler verilmiştir. Bilgi düzeyinde “yeni öğrencileri” ni tanıyan öğretmen adayları, grupları/ilk öğrencileri ile bizzat tanıştırılmıştır. Gözleri parlayan altı “çocuk”, altı yeni dünyayı keşif, altı yeni insan, altı geleceğin umutları... Bizzat aday öğretmenlere teslim ediliyordu. İlk

tanışmalar gerçekleştirildikten sonra öğretmen adayları, öğrencileri tanıma, ailesi hakkında bilgiler edinme, ev ortamlarını irdeleme, zayıf ve başarılı derslerini belirleme ve tüm bu işlemler sonrasında her öğrenciye özgü bireysel programlar çıkarılma süreci işletilmiştir. Öğretmen adayları her öğrenciye kendi özeli de (ev ortamı, aile yapısı vs.) dikkate alınarak konu konu, saat saat ders çalışma programı belirlemişlerdir. Ev programlarının belirlenmesinden sonra tüm öğrencilerin tam katılım sağlayabileceği grup çalışma günleri ve saatleri ayarlanmıştır. Artık öğretmen adayları hem uygulama okulunda ders takibi yapmakta hem de haftanın belirli bir gününde grup çalışması etkinliklerine katılmaktadır. Öğrenci ve öğretmen aday boyutunda grup çalışmalarının daha verimli geçmesi ve aday ile öğrenci, öğrenci ile grup arasında aidiyet bağlarının güçlenmesi adına gruba isim konması etkinliği düzenlenmiştir. İsim belirleme etkinliği öğretmen adaylarının kendi tasarrufuna bırakılmıştır. Grup isimleri belirlendikten sonra öğretmen adayları haftalık grup çalışma etkinliklerini düzenli olarak sürdürmüştür. Öğretmen adayları grup çalışması etkinliklerine öğrencilere faydalı olma adına bizzat hazırlık yaparak, ders etkinlikleri ayarlayarak gelme ihtiyacı hissetmişlerdir. Öğretmen adayları “ilk öğrenciler”, “ilk heyecan” ve “ilk sorumluluklarını” üzerlerine alarak, yavaş yavaş öğretmenliğe adım atarken, gerçek öğretmenlik deneyimini iliklerine kadar hissetmişlerdir. Günleri belli, takip edilecek programları belli olan grup çalışması faaliyetleri, tüm aday öğretmenler bazında düzenli bir şekilde yedi hafta boyunca sürdürülmüştür. Öğretmen adayları hem ders takibi hem grup çalışması hem de üniversite derslerini hep beraber sürdürmeye gayret etmişlerdir. Öğretmenliğin tüm boyutlarını kavramaya-anlamaya başlayan öğretmen adayları, grup çalışmalarını sürdürürken mesleğin en önemli boyutlarından olan sevgi, insaniyet, mesuliyet, fedakârlık ve sabır gibi duyuşsal yönünü daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Şöyle ki;

“... Çocuklarla ders çalışırken onlara konu anlatırken o an görmüştüm öğretmenlik sabır mesleği, parayla yapılacak bir şey değilmiş... Çocukların dersi anlamaması beni çok zor durumda bırakıyordu... Çocukların dersi anlamaması ve masum şekilde bakması benim içimi acıtıyordu. Ayrıca kimi zaman da sinirleniyordum. Sabırlı olmalıydım. İçimden hep bunu söylüyordum. Çok zordu sabretmek ama seviyordum da onlara ders anlatmayı. Yeri geldi aynı konuyu defalarca anlattığım oldu. Ama yılmamalıydım, anlatmalıydım. Ama gördüm ki ilerleyen günlerde çocuklar anlıyor, ben de artık kolay kolay zorlanmıyordum. Şimdi anladım sınıf öğretmenliğinin ne kadar zor bir meslek olduğunu... Sabır katsayım bu süreçte epey bir artmıştı...”

Öğretmen adayları grup çalışması etkinliği ile öğretmenliğin görünmeyen yönü yani fedakârlık, sabır, azim, gayret, sevgi vs. gibi çok önemli normları ve bunların ne kadar hayati olduğunu bizzat yaşayarak, hissederek öğrenmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının mesleğe her anlamda daha donanımlı olarak başlamalarına katkı sağlayabilecektir. Zira öğretmenlik mesleğinin görünmeyen tarafı olan fakat mesleği sonuna kadar götürebilmeye de en önemli role sahip olan nitelikler bu vesile ile kazanılmış olabilecektir.

Öğretmen adayları kendi grubuyla birkaç hafta içerisinde artık öğretmen-öğrenci ilişkisinden daha ziyade samimi bir diyalog geliştirmişlerdir. Öğretmen adayları öğrencilerin hemen hemen tüm problemleri ile ilgilenmişlerdir. Okulda anlaşılmayan derslerin tekrarı, soru çözülmesi, arkadaşlarıyla yaşadıkları tatsızlıklar, aile ortamı vs. gibi eksiklikler-problemler öğretmen adaylarına iletilmiştir. Mesleki anlamda tecrübe/pratiklik/mesleğe dokunma gibi hedefler öğretmen adaylarında yavaş yavaş bir kazanıma dönüşmüştür.

Model kapsamında grup çalışması faaliyetlerini yürüten öğretmen adayları; yönetim, ders anlatma, bireysel takip, bireysel farklılıklar, ödevlendirme, görevlendirme, öğrenci dünyasını anlama-tanımaya ve içerisine girme, mesleğin sabır-insaniyet-fedakârlık boyutunu algılama vs. gibi hem mesleğin görünen fiziki yönünü kavrama hem de mesleğin görünmeyen insani boyutunu anlama noktasında mesafe alırken eğitimde bir gerçekliği daha keşfetmişlerdir. Sosyal etkinlik (monotonluktan sıyrılma, kabuk kırma) ve oyun gerçeği olarak adlandırabileceğimiz bu tema kapsamında öğretmen adayları öğrenciyi çalışmaya motive etmede ders ve sosyal etkinlik dengesini sınıma imkânı bulmuşlardır. Grup çalışması etkinlikleri devam ederken çalışmanın 5. Haftasında (öğrenci boyutunda) öğrencilerin geleceklerine dokunmalarına fırsat tanıma, gelecek hedeflerinin realize edilmesine yardımcı olabilme, grup aidiyeti sağlama, çalışma akışındaki monotonluğun önüne geçme vs. gibi amaçları sağlama; öğretmen adayı boyutunda ise “öğrencilerim”, aidiyet, sahiplenme, “artık öğretmenim” algısına katkı sağlama, mesleğin paylaşım boyutunu hissettirme, salt ders ve öğretmen-öğrenci sarmalını aşabilme vs. gibi hususlarda kazanım sağlama adına sosyal etkinlik planlanmıştır.

“Her öğretmenin kendi öğretim stili vardır” gerçeği, çalışma kapsamında bizzat gözlenmiştir. Öğretmen adayları gruptaki öğrencilere, düzeylerine göre

ulaşılabilecekleri hedefler koymuş ve bu hedeflere ulaşılacaklarına dair sözler almışlardır. Öğretmen adayı öğrencilerini bir yerlere taşıma ve motive etme adına, eğer hedeflerine ulaşırlarsa onlara çok özel sürprizi olduğunu belirtmiştir. Yani mesleki anlamda pratiklik, tecrübe, öğrenciye görelilik gibi kuramsal söylemler, grup çalışması etkinlikleri ile bizzat uygulamaya dönüşmüştür.

Öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal yönünün geliştirilmeye çalışıldığı; mesleğin görünen yüzünden ziyade alt boyutlarının da olabildiğince hissettirilmeye çalışıldığı grup çalışması etkinliğinin sonuçları ile dolaylı bir şekilde paralellik arz eden çalışmalarda mevcuttur Şöyle ki; Yiğit ve Alev (2007) tarafından yapılan çalışmada okul deneyimi dersi süresince normal/olağan görüşmelerin yanında 4 kişilik öğretmen adayı ile grup oluşturulmuş ve rutin etkinlikler dışına çıkılarak süreç anlaşılmalı ve gerekli dönütler verilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda bu şekil görüşmelerin hem bilgi ve beceri düzeyinde öğretmen adaylarını yetiştirdiği hem de duyuşsal öğrenmeleri geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine Muğaloğlu, Nazlıççek ve Ardaç (URL-7) tarafından yapılan çalışmada, bilimsel düşünmeyi gerçekleştirmek amacıyla geliştirilen bir programın grup çalışması ile verilebilmesi amaçlanmıştır. 8 hafta süren program altıncı sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. 66 altıncı sınıf öğrencisi aday öğretmen başkanlığında dört veya üçlü gruplara ayrılmıştır. Çalışma sonucunda grup çalışması etkinlikleri ile programı takip eden öğrencilerin kazanımlarında anlamlı düzeyde gelişim ve farklar tespit edilmiştir.

Öğretmenlik mesleğinde eğitim ve öğretim hizmetlerinin daha verimli ve hedefe uygun olarak sürdürülebilmesinde (sacayağı anafonda da belirtildiği üzere) en önemli bileşenlerden biri veli diyalogudur. Veli ile irtibat hem öğrenciyi tanıma ve ona göre davranış geliştirebilme hem de okuldaki kısıtlı vakte karşılık zamanının büyük çoğunluğunu evde geçiren öğrenciye bilinçli ebeveynlik yapabilme adına ailelere rehberlik becerileri kazandırabilmeye vesile olabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin etkili sürdürülebilmesi aile ile irtibatın nitelikli olmasına bağlıdır, denebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının veli fobisini yenebilmeleri ve ailenin eğitimdeki rolünü bizzat keşfedebilmeleri adına, model kapsamında iki tane veli toplantısı ve bir de ailelere sunum yapabilme kazanımı yerleştirilmiştir. Uygulama öğretmenleri öğrenci grupları belirlendikten sonra grupta yer alan öğrencilerin velilerine toplantı koymuş ve

aday öğretmene de bu toplantıda “Öğrenci başarısında ailenin yeri” adlı sunum hazırlamalarını istemiştir. Böylelikle aday öğretmen (veli etkileşimini dikkate alarak ve sunumunu müzakereli yani tartışma zemininde gerçekleştirerek) hem sunum yapmış hem de sunumun akabinde öğrenciler hakkında tek tek görüşme yapmış ve onları tanımaya çalışmıştır. Toplantı esnasında kendilerini bir öğretmenmiş gibi hisseden öğretmen adayları başlangıçta heyecanlı ve karmaşık duygular yaşarken süreç içerisinde ise daha akılcı ve rasyonel bir tavır takınmışlardır.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda öğretmen adaylarına uygulanan bir diğer etkinlikte süreç boyunca önce grup çalışması etkinliklerinde ders anlatımı, belli bir beceri ediniminden sonra tüm sınıfa haftada iki gün ders anlatımı, bu süreç devam ederken de uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından başta, ortada ve sonda ders gözlemlerinin yapılmasıdır. Mesleğin konu alanı ve pedagojik deneyim edinimini kapsayan ders anlatabilme ve aktarabilme becerileri uygulama boyunca önemsenmiştir. Bu bağlamda ders gözlemlerinde güvenilirlik ön planda tutulmuş olup, her bir aday iki uygulama öğretim elemanı ve kendi uygulama öğretmeni tarafından gözlemlenmiş, değerlendirilmiş ve puanlanmıştır. Uygulama sürecinde böyle bir takibin varlığı, mesleğin inceliklerini edinme ve ortamdan bağımsız şekilde aktarabilme becerileri kazanabilmede önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gürsoy ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları uygulama öğretim elemanından gerekli dönütleri alabildikleri, haftalık düzenli olarak öğretim elemanları ile görüşebildikleri, ders anlatmalarının öğretim elemanı tarafından düzenli olarak takip edildiği vs. gibi konularda olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu şekil bir takibin öğretmen adaylarına olumlu katkı sağladığı tespitinde bulunulmuştur. Dolayısıyla elde edilen bu sonuç çalışmanın bulguları örtüşmektedir denebilir.

Çalışma kapsamında grupların belirlenmesi ve tanışma sürecinden sonra grup çalışmasına katılan öğrenci velileri ile bir “veli toplantısı” ortamında buluşma, sunum yapma, öğrenciler hakkında tek tek konuşma, aileleri tanıma vb. gibi kazanımların elde edilmesi etkinliği uygulanmıştır. Uygulama öğretmenleri tarafından öğretmen adaylarına “Öğrenci Başarısında Ailenin Yeri ve Önemi” konulu bir sunum hazırlaması ve bizzat kendisi tarafından toplantıda velilere

sunması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmen adayları başlangıçta biraz çekinmiş olsalar bile literatür taraması yaparak özgün sunumlar hazırlamışlar ve toplantının başlangıcında sunumlarını yapmışlardır. Sunum etkileşim temelli organize edilmiş olup, açıklama ve soru-cevap şeklinde yürütülmesi sağlanmıştır. Veli ile etkileşim ve velilerin eğitimin içerisine dâhil edilmesi ve işbirliği yapabilme sürecinin iki bileşeni vardır: Ebeveyn ve çocuk. Ebeveyn boyutunda; öğrenciler sınırlı okul zamanına karşılık vakitlerinin çoğunu ailesi ile beraber geçirmekte olduğundan ailenin (yapılan rehberlik ve yönlendirme/koordinasyon sonucu) etkili ebeveynlik becerilerine sahip olması eğitimde başarıyı arttıran bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk/öğrenci boyutunda ise, ailenin içerisinde bulunduğu sosyo-kültürel ve ekonomik düzeyin bilinmesi daha etkili eğitim sunabilmesinde önem taşımaktadır. İşte bu gerçeğin keşfedilmesi, öğretmen adaylarının çalışma kapsamında bu becerileri elde edebilme fırsatını yakalamış olmaları, onların mesleğe bir adım daha avantajlı, önde başlamalarına sebebiyet verebilecektir. Veli toplantısı yönetimi, toplantıya giriş, toplantı süreci ve veli ile etkileşim boyutunda bizzat uygulama esnasında karşılaşılan durumlar, yaşadıkları duygu yoğunluğu ve tecrübeleri yapılan haftalık toplantılarda adaylar birbirleri ile paylaşmışlardır. Veli toplantısı yapmanın ve bizzat bu etkinliğin merkezinde olmanın kendilerine olan katkısını, edindikleri tecrübeleri, toplantıda ortaya çıkan güzel ve ilginç fikirleri birbirleri ile paylaşan öğretmen adayları farkında olmadan meslek anlayışlarında mesafe kat etmişlerdir. Veli toplantısında karşılaşılan ilginç iki örnek olay velilerin öğrenme-öğretme sürecinde ne kadar yönlendirmeye ve iş birliğine açık olduğunu göstermesi açısından manidardır. Şöyle ki: DÖA1 veli toplantısı esnasında yaşadığı diyalogu şöyle aktarmaktadır;

“...Velilerin öğrencinin başarısındaki etkisi tartışılmaz derecede fazladır. Bunun hakkında velilere sunum yaparken konu döndü dolaştı kitap okumaya geldi. Gelişen teknoloji kitabın ve velilerimizin bir numaralı düşmanı....Bu çok belli. Ancak veliler acaba üzerlerine düşeni bu konuda yapıyorlar mı? Bu soruyu sordum onlara ve açık yüreklilikle kitap okumadıklarını söylediler. Bizde çok güzel bir çözüm getirdik bu konuya. “Veli kitap okuma yarışması” Bu haftadan itibaren her gün ebeveynler çocukları ile yarım saat kitap okuyacaklar. Ayrıca her ay sonunda velilerin okudukları kitap sayfa sayılarını alıp ayın birinci velisini belirleyeceğiz. Şimdilik çok güzel bir uygulama gibi geldi bana. Umarım, uygulayabiliriz... Neyse ki velilerimizle mutlu mesut ayrıldık ve gün boyunca toplantının yorgunluğunu hissettim. Toplantının

zorluğunu yaşamam çok iyi oldu, ileride beni neler bekliyor şimdiden bunları görmüş olmam çok faydalı oldu...”

DÖA3, ise raporunda şöyle bir olay aktarmaktadır;

“... Ailelerle tek tek görüştim. Aileyi ve çocuğun ortamını tanımaya çalıştım. Ev için verilen takip çizelgesinin ve günlük programın öneminden bahsettim. Ve bu işte onların desteğinin çok önemli olduğunu söyledim, onlardan destek istedim. Onlara çeşitli tavsiyelerde bulundum. Öğrenciye nasıl yaklaşacakları hakkında bilgiler verdim. Ailenin eğitimde büyük yeri olduğunu, yapacak olduğumuz grup çalışmasının da önemli olduğunu ve bunu benimsemeleri gerektiğini söyledim. Öğrenciler grup çalışmasını önemsesin diye ve aynı zamanda veliler de benimsesin diye her hafta ikram getirme (bir ailenin o haftaki çalışmaya yiyecek, içecek ayarlaması vs.) teklifinde bulundum. Her ders çıkışında bir öğrencinin annesinin ikram göndermesini teklif ettim, velilerim sorun çıkmayacağını belirtti ve böyle hoş bir uygulamayı da başlatmış olduk....Herkes dağıldığında benim kafam da dağınıktı. Düşünsenize bir öğretmen gibi sunum yapıp velilere tavsiyelerde bulundum. Hayatımdaki ilk veli toplantısı benim için çok güzel ve olumlu geçti...”

Programın devamında 8. Haftada bir veli toplantısı daha planlanmış ve uygulanmıştır. İkinci veli toplantısı öğretmen adayları için daha kolay geçmiştir. Zira süreç içerisinde birçok değişkenle tanışan/karşılaşan öğretmen adayları artık mesleğe daha hazır hale gelmişlerdir, denilebilir.

Uygulama kapsamında öğretmen adayları, *mesleğin resmîyet yönü/idari bilgi edinimi* teması boyutunda meslek için gerekli olan temel bilgileri edindiklerini ifade etmişlerdir. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de temel kaideler ve kurallar yer almaktadır. Bu kuralların bir kısmı malumat şeklinde bir kısmı da sürekli kullanılacağından dolayı en ince ayrıntısına kadar bilinmesi gerekmektedir. Bir öğretmenin en azından bilmesi gereken resmi kurallar, öğretmen adaylarına bazen idareci bezen de bizzat uygulama öğretmeni tarafından aktarılmıştır. Bu aktarma eylemi uygulamalar kapsamında ihtiyaç anı gözetilerek verilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarına model kapsamında yaptırılan bir diğer etkinlikte yazılı, soru hazırlama ve değerlendirme (alt-üst düzey soru, alternatif yöntemler...) etkinliğidir. Öğretmen adayları birinci yazılı kâğıtlarını uygulama öğretmeni ile birlikte değerlendirmişlerdir. Bu etkinlikte öğretmen adayları yazılılar değerlendirilirken hangi ölçütlere dikkat edilmesi gerektiğini öğrenmişlerdir. İkinci yazılı sorularını ise uygulama öğretmenleri (kendilerini hangi alanda daha

yeterli hissediyorlarsa) öğretmen adaylarına hazırlatıp, uygulatmışlardır. Yazılı değerlendirme kriterleri edinimi öğretmen adayları için apayrı bir kazanım olmuştur. Ayrıca uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarından ikinci yazılı sorularını hazırlarken bilgi-kavrama-uygulama-analiz-sentez ve değerlendirme düzeyini dikkate alarak hazırlamalarını istemişlerdir. Böylelikle öğretmen adayları sadece soru hazırlamayı öğrenmekle kalmamış aynı zamanda soruların alt düzey-üst düzey bilişsel özelliklere göre nasıl hazırlandığını da öğrenme imkânı bulmuşlardır.

Grup çalışması etkinlikleri devam ederken gerçek sınıf ortamında öğretmen adayları mesleğe tam uyum içerisinde “adaylıktan öğretmenliğe” olan yolculuklarında mesafe kat etmişlerdir. Farkındalık ile başlayan süreç ilklerin tecrübe edilip bizzat deneyim boyutunda yaşanması ile inşa edilmiştir. Öğretmen adaylığı ve yardımcı öğretmenlikten yavaş yavaş asil öğretmenliğe geçişte bir deneyim daha onları beklemektedir: *Kitap okuma sınavı ve etkinlik* olarak temalandırılan kazanımda öğretmen adayları gruptaki öğrencilere bir hafta önceden belirlenen bir kitabı temin etmiş ve öğrencilere sınav yapılacağı hakkında bilgi vermişlerdir. Uygulama öğretmeni kitap sınavının sorularını öğretmen adayının hazırlamasını istemiş ve nasıl hazırlanması gerektiği hakkında bilgilendirme yapmıştır. Öğrenci boyutunda anlaşılabilirliği, muhakeme yeteneğini, analiz, sentez ve değerlendirme yetisi kazanımını ölçmeyi; öğretmen adayı boyutunda ise yazılı okuma ve hazırlama ile başlayan (ki reel meslek hayatında öğretmenliğin en önemli boyutunu teşkil edecek olan değerlendirebilme yetisi edinimi) soru hazırlayabilme ve değerlendirme süreci kitap okuma sınavı ile birlikte taçlandırılmak istenmiştir. Öğretmen adayları öğrencilere kitapları dağıtmış, bir haftalık süre vermiş, bu süre içerisinde kendisi de kitabı okuyarak (alt düzey-üst düzey seviye dikkate alınarak) sorular hazırlanmış ve zamanında sınavı uygulamıştır.

Velilerle aralarında geçen bu diyalogdan sonra velilerden, her ay sonunda okudukları kitap sayfa sayılarını karşılaştırıp ayın birincisini belirleme ve ayın kitabını belirleyip sınav yapma kararı çıkmıştır. Bu durum, öğretmen adayı için apayrı bir deneyim olmuştur. Aile okulu içerikli bir kitap temni edilmiş, ailelere dağıtılmış ve tam bir ay sonra velilere sınav uygulanmıştır. Burada konu iki boyutlu olarak ele alınabilir. Bir, ailenin çocuk eğitimine bakışını bilinçli hale

getirmek (kitap o amaca uygun seçilmiştir) iki, öğretmen adayı bu deneyimle birlikte velilere yön verebilme ve eğitim içerisine dâhil edebilmede öğretmenin rolünü pekiştirmiş olacaktır. Bu amaca yönelik olarak sınav yapılmış, sınav soruları öğretmen adayı tarafında tek tek değerlendirilmiş ve aileleri motive etme adına herkes birinci ilan edilmiştir.

Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması etkinlikleri dokuz haftalık bir süre boyunca yürütülmüştür. Bu süreç boyunca yoğun ve etkileşim temelli birçok uygulama ve etkinlik öğretmen adaylarına uygulanmış, yaptırılmıştır. Hem öğretmen adayları hem veliler hem uygulama öğretmenleri hem de öğrencilerden gelen en önemli dönütlerden biri de Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulamasının süre, zaman kısalığı noktasında olmuştur.

Genel olarak çalışmadaki tüm paydaşlar, etkinliklerin ve uygulamaların faydalı olduğu, katkı sağladığı, gerekli olduğu üzerinde durmaktadırlar. Fakat uygulama süresinin dokuz hafta değil de daha uzun sürmesi gerektiği konusunda adeta bir fikir birliği söz konusudur. Bu durum çalışmanın doğru temeller üzerine kurulduğu noktasında yorumlanabilir. Zira tüm paydaşlar daha fazla etkileşim daha fazla uygulama daha fazla zaman (süre) konusunda ortak bir kanaat belirtmişlerdir. Çalışmada elde edilen bu bulgu ile Alaz ve Konur (2009) tarafından yapılan çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Alaz ve Konur (2009)' un çalışması neticesinde de öğretmenlik uygulamasının zaman bakımından kısa sürdüğü, dolayısıyla etkileşimin istenen düzeyde olmadığı, uygulamaların daha uzun süreli yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adayları, süreç içerisinde *Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması* bağlamında faaliyetler sergilediklerinden dolayı birçok yeni deneyim elde etme imkânı bulmuşlardır. Planlı ve programlı olarak yürütülen tüm faaliyetler aslında öğretmen adaylarının hem mesleki kişilik edinimi hem de etkili öğretmenlik becerileri edinimi amacı ile organize edilmiştir. Adım adım planlanan her aşama, etkili öğretmenlik becerileri kazanabilme adına bir tuğla görevi görmektedir. Tabir yerindeyse üst üste konulan tuğlalarla nihai amaç ise sağlam, güvenilir ve kaliteli bir duvar inşa edebilmektir. Fakat burada belki de en önemli nokta, adayın kendi doğal öğrenme koşullarına müdahale etmeden bizzat kendi deneyimleri ile en doğruyu kendisinin bulmasını sağlamak

amaçlanmaktadır. Zira her öğretmen kendi öğrenme ve öğretme stilini bizzat kendisi geliştirir, prensibinden hareketle doğallığa müdahale etmeden, bizzat deneyimleme mantığını odak edinen bir yaklaşım benimsenmiştir.

Her bir etkinlik ve faaliyet öğretmen adayı boyutunda *etkili öğretmenlik becerileri* kazanma adına planlı, programlı bir şekilde sürdürülmüştür. Bu tema kapsamında öğretmen adayları sadece gözlemleyen değil bizzat etkileşime geçen ve uygulama yapan noktada konumlandırılmıştır. *Etkili öğretmenlik becerileri teması* incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşlerinin genel olarak şu alt başlıklarda yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır:

- İsteklilik
- Samimiyet
- Özgüven
- Güvenilirlik
- Motive edebilme, destekleyicilik
- Açık ve anlaşılır ders anlatabilme
- Ulaşılabilir hedefler koyabilme, rehberlik / öğrenci gelişimini takip ve destek
- Fedakârlık ve sabır

Zümre toplantıları, öğretmenler arasında ortak bir anlayış oluşturulmasında ve eşgüdümün sağlanmasında en önemli faktörlerden biridir. Eğitim/öğretim sürecinin planlı ve programlı yürütülmesinde, değişen paradigmalara uygun anlayış ve bakış açısı geliştirilmesinde, karşılıklı tecrübe paylaşımında, ortak bir aklın oluşturulmasında, neyin ne zaman ve ne şekilde yapılacağıının planlanmasında, öğretimde birlik sağlanmasında, öğretim programları ve derslerin birbirine paralel olarak yürütülmesinde, ders araçları, laboratuvar, kütüphane, spor salonu, bilişim teknolojileri, görsel sanatlar ve müzik dersliklerinden planlı bir şekilde yararlanılmasında, proje ve performans görevi konularının (düzeğe uygun ve fayda endeksli olarak) belirlenmesinde, etkinlik örnekleri ve materyaller hazırlamada ortak bir bakış açısının geliştirilmesinde vs. zümrelerin yadsınamaz bir yeri vardır.

Okul boyutunda zümre toplantılarının öğretmenlere verilen bir görevi tamamlamaktan öte bir yetiştirme merkezi gibi olduğu, zümrenin öğretmenlerin mevcut iş yüklerinin üzerine bir ekstra yük, angarya gibi anlaşılmaması gerektiği, öğretmenlere eziyet etmek için düzenlenen formaliteler sarmalı olmadığı, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları aşabilmede tecrübelerden yararlanması gerektiği, zümrelerin bir önceki yıl alınan kararların ufak değişikliklerle aynen kabul edilmesi yeri olmadığına öğretmen adayları boyutunda anlaşıldığı sonucuna varılabilir. Literatürde öğretmen adaylarıyla zümre etkinliği gerçekleştirilmesi ve bunun da öğretmenlik uygulaması kapsamında yapılması noktasında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Her hafta araştırmacı başkanlığında gerçekleştirilen görüşmeler/toplantılar; bir önceki haftanın tüm boyutları ile değerlendirilmesi, yapılması gereken ve yapılanların incelenmesi, birey bazında karşılaşılan problemlerin ve güzelliklerin dinlenmesi/kayıt edilmesi, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanından alınan bilgilerin ve dönütlerin aktarılması, raporların tek tek gözden geçirilmesi vs. gibi birçok alt başlıkları içermektedir. Bir haftalık uygulamanın (birey bazında) tüm ayrıntıları ile ele alındığı bu toplantılar, tam bir okul gibi işlev görmüştür. Zira öğretmen adaylarının (uygulamaya yönelik) tüm sıkıntıları ve güzellikleri aktardıkları, buna mukabil güzelliklerin paylaşılıp, problemlere yönelik alternatif çözüm yollarının üretildiği bir fonksiyon ifa etmiştir. Ayrıca mesleğin ancak sevda mesleği olarak algılanması ve mesleğin adanmışlık yörüngeli ele alınmasında yapılan izleme ve dinleme etkinlikleri adanmışlığın km. taşları olarak görev üstlenmiştir. Her hafta cuma günleri gerçekleştirilen bu toplantılara öğretmen adayları istekli olarak katılmışlardır.

Haftalık toplantıların bir bölümünde (başında veya sonunda), öğretmen adaylarını mesleğe motive etme, yüreklendirme, meslekte karşılaşılabilecek problemleri ve çözüm yollarını gösterebilme, öğretmenin öğreticilik yönünün yanında eğiticilik görevinin de olduğunu hatırlatma, mesleğe yönelik şuur, hissediş, tutum boyutunda bağlılığı/istekliliği arttırma, olumsuz şartlar üst üste gelmiş olsa bile öğretmenin azmi ile neleri değiştirebileceğini gösterebilme, öğretmenin öğrenci dünyasındaki ve yaşamındaki yerinin önemini fark ettirebilme, düşündürme, bilinçlendirme vs. gibi amaçlara yönelik olarak eğitici/öğretici/düşündürücü film ve konuşmaların seyredilmesi ve yorumlanması

etkinliği organize edilmiştir. Film ve konuşmaların belirlenmesinde Uşak Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bólümü öğretim üyelerinin (3 kişi) görüşleri dikkate alınmıştır. Daha sonra bu listedeki etkinlikler (ardışıklık, motivasyon düşüklüğü, karamsarlık, haftalık karşılaşabilecekleri sıkıntılara çözüm olması gibi kriterler baz alınarak) dokuz haftalık uygulamanın içerisine yerleştirilmiştir. Etkinliklerin gerçekeştirilmesinde uygun ortam ve fiziki şartlar (ses, ışık, görSELLik vs.) gibi insan psikolojisini (dinleme/seyretme/anlama) etkileyebilecek tüm şartlar ayarlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının, mesleki yaklaşımlarında ve öğretmenlik anlayışlarında tamamlayıcı bir unsur olarak değerendirilebilecek film / konuşma etkinliği öğretmen adayı boyutunda da “faydalı, yardımcı, tamamlayıcı, yönlendirici, bakış açısı değeritirici, rehberlik edici, farkındalık edinimi, fark etme eksenli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulunuz ve arkadaşları (2012) tarafından hazırlanan “İyi Öğretmenlik Uygulamaları “Klinik Danışmanlık Modeli” isimli, Georgia State Üniversitesi İlköğretim Bölümü ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi arasındaki işbirliği çerçevesinde gerçekeştirilen Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerini alan son sınıf öğretmen adayları tarafından kullanılmak üzere hazırlanmış olan proje kapsamında da eğitim ve öğretmenlik içerikli filmlerin programa alındığı görölmektedir. Belirlenen filmlerle ilgili (Koro, Her Çocuk Özeldir, Sevgili Öğretmenim, Ron Clark’ ın Hikâyesi ve Hayat Okulu) görevlendirme yapılmakta, kendilerinin seyredilmeleri istenmekte ve öğretim üyesi ile yorumlanması istenmektedir. Yapılan çalışma model kapsamında olsa bile bu araştırmanın sistematik bulguları ile örtüştüğu ifade edilebilir.

Model gereği öğretmen adaylarının bilgi, görgü ve tecrübelerini arttırma, bizzat mesleğin iğerisinde yer alan ve belirli özellikleri ile ön plana çıkan “yılın öğretmeni” ile sohbet/söyleşi organize edilmiştir. Burada asıl maksat öğretmen adaylarının motivasyonlarını arttırmak, mesleğe yönelik incelikleri sorabilme ortamı tesis etmek, mesleki farkındalık oluşturup, meslekte öne çıkabilmenin ipuçlarını, şifrelerini keşfedebilecekleri zemin oluşturmak olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda görevine Fen ve Teknoloji öğretmeni olarak devam etmekte olan ve “yılın öğretmeni” olarak sečilip 24 Kasım Öđretmenler gününde Çankaya köşküne çıkan X beyle görüşme gerçekeştirilmiştir. Öđretmen adaylarının meslek

öncesi eğitim felsefelerinin şekillenmesinde, mesleği algılama ve değerlendirmede, farkındalık oluşumunda, yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğinin temellendirilmesinde, öğrenen öğretmen anlayışının belirginleşmesinde, öğrenciye faydalılık bunun da kişisel gelişim bağlamında olabileceğinin anlaşılmasında vs. “yılın öğretmeni” ile görüşme/söyleşi faydalı olmuştur denilebilir. Literatürde (öğretmenlik uygulamaları kapsamında) böyle bir etkinliğe rastlanmamıştır.

Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarına mesleğin hem *fiziki, bilişsel, görünen yönünü* (konu alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, çağdaş öğretim yöntemleri bilgisi vs.) hem de *görünmeyen, duyuşsal, vicdani, fedakârlık boyutunu* (tutum, motivasyon, meslek ruhu kazandırma gibi) kazandırabilmek amacıyla zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinlikleri geliştirebilmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinlikleri geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Karma desenle gerçekleştirilen çalışmanın bulgularının yorumlanmasından elde edilen sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak şöyle ifade edilebilir:

Araştırma kapsamında öncelikle öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” larına bakılmıştır. Kontrol ve plasebo grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön-test puanlarına göre tutum düzeyleri “kararsız” seviyesinde iken, son test ve izleme testi neticesinde tutumlarında bir değişim olmayıp yine “kararsız” düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Buna göre mevcut uygulamadaki Fakülte-okul işbirliği ile yürütülen öğretmenlik uygulamasının, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında herhangi bir değişime sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları, etkinliklerin uygulamasından önce mesleğe yönelik tutumları bakımından “kararsız” düzeyde iken, model uygulandıktan sonra “tamamen katılıyorum” düzeyine geldikleri, iki ay sonra yapılan izleme testi sonuçlarına göre de bu durumun devam ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğretmen adaylarından elde edilen nitel bulguların da nicel yollardan elde edilen bulguları desteklediği görülmektedir. Dolayısıyla elde edilen bu bulgulara göre, uygulanan etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ikinci olarak öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Yeterlilikleri” ne bakılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeğinden aldıkları ortalama puanlara göre,

ön-test puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.34$, son-test puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.34$, izleme testi puanlarının ortalaması ise $\bar{X}= 2.29$ olarak bulunmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının, öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeği ön-test sonuçlarına göre “orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, son-test ve izleme testi sonuçlarına göre ise yine “orta düzeyde yeterli” seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, mevcut öğretmenlik uygulaması programına tabi olan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının, mesleğe geçişte kazanmaları gereken öğretmen yeterliliklerine “orta düzeyde” sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir. Plasebo grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=2.41$, son-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=2.43$, izleme testi puanlarının aritmetik ortalaması ise $\bar{X}= 2.42$ olduğu tespit edilmiştir. Plasebo grubunda yer alan öğretmen adaylarının, öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeği (tüm alt boyutları da dâhil olmak üzere) ön-test, son-test ve izleme testi sonuçlarına göre genel öğretmenlik yeterlilikleri noktasında “orta düzeyde yeterli” seviyesinde olduğu görülmektedir. Buna göre mevcut uygulamadaki Fakülte-Okul işbirliği ile yürütülen öğretmenlik uygulaması modelinin öğretmen adaylarının, öğretmenlik yeterliliklerinde herhangi bir değişime sebep olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeğinden aldıkları toplam puanlara göre, ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.35$, son test puanlarının ortalaması $\bar{X}= 4.46$, izleme testi puanlarının ortalaması ise $\bar{X}= 4.23$ olarak tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları, öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeği ön test sonuçlarına göre öğretmenlik yeterlilikleri bağlamında “orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, son-test ve izleme testi sonuçlarına göre ise “çok yeterli düzeyde” seviyesine yükselmiştir. Öğretmen yeterliliklerini belirleme ölçeği kendi içerisinde Alan Bilgisi, Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme, Öğrenci Kişilik Hizmetleri (Rehberlik), Kişisel ve Mesleki Özellikler olmak üzere 4 yeterlik alanından oluşmaktadır. Ölçeğin geneli ile alt boyutları arasında bütünlük olup olmadığını belirlemek için alanların her biri kendi içerisinde tek tek incelendiğinde de öğretmen adaylarının “orta düzeyde yeterli” seviyesinde iken, son-test ve izleme testi sonuçlarına göre ise “çok yeterli düzeyde” seviyesine çıktıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla elde edilen bu

bulgulara göre, uygulanan etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini arttırmada etkili olduğu tespitinde bulunulabilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarından en üst düzeyde fayda sağlamaları ve mesleğe daha hazır hale gelebilmeleri amacıyla gerçekleştirilen zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli uygulama kapsamında değişik etkinlikler geliştirilmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen etkinlik ve kazanımlar, uygulama kılavuzunda bulunan ve bulunmayan etkinliklerin grup çalışması temelinde davranışa dönüştürülmesi üzerine inşa edilmiştir. Zenginleştirme etkinlikleri kapsamında geliştirilen etkinliklerin uygulanması neticesinde ulaşılan sonuçlar ana hatlarıyla şöyle ifade edilebilir:

1. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersinin olası faydalarına inandıkları ve kendilerine katkı sağlayacağını düşündükleri halde, bu kazanımların asla gerçekleşmeyeceğine yönelik olumsuz anlamda kabullenilmişliklerinin ve ön yargılarının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması dersinin içi boş ve amaçsız bir formaliteler sarmalı, üzerine düşen rolü oynama eylemine indirgemiş olan ve adaylara herhangi bir “fayda/katkı” kazanımı olmayan faaliyetler bütünü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarındaki bu ön kabullerin sebebi olarak ise, Okul Deneyimi dersi ve bu ders kapsamında karşılaşılan olumsuz durumlar (uygulama öğretmeni ve uygulama etkinlikleri bağlamında) olduğu tespit edilmiştir.
2. Öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen gibi hissetmelerinde uygulama öğretmenlerinin tutum ve davranışlarının çok önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları uygulama okulunda kendileri ile ilgilenildiğinde, kendilerine etkili rehberlik yapıldığında hem mesleği farkındalık oluşumu (ben de bir öğretmenim) hem de fikri planda mesleğe yönelik tutumda değişim olduğu tespit edilmiştir.
3. Uygulanan etkinlikler kapsamında (uygulama öğretmeni ile her hafta görüşülmesi, adaylarla her hafta değerlendirme toplantısı yapılması vs.) öğretmen adaylarına değer vermenin, farkındalık oluşturmanın, samimi-sıcak diyalog kurmanın ve en önemlisi de sorumluluk yüklemenin aday

öğretmenlerde sorumluluk duygusunu geliştirdiği, bu duygunun da adayları aidiyet bilinci içerisinde gönüllü ve istekli olarak uygulamalara devam etmeye sevk ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

4. Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin öğretmen adaylarında hem mesleki tutum hem de meslek aidiyeti anlamında belli bir kimlik oluşturduğu, oluşan bu kimliğin onlara sosyal bir statü kazandırdığı, bu statünün de onlara sorumluluk yüklediği, bu sorumluluğun da onları belli bir formata dönüştürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.
5. Öğretmen adaylarının geliştirilen uygulama etkinliklerini gerçekleştirmeleri neticesinde, sınıf içerisinde farklı düzeyde öğrencilerin olabileceğini görmeleri, bilmek ve aktarmanın ayrı ayrı gerçeklikler olduğunu kavramaları, öğrencilerin daha çocukluk döneminde bulunduğu ve etkili bir ders yürütme gerçekleştirilemediği takdirde sınıfta istenilen öğrenme ikliminin oluşamayacağını bizzat anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamalarda bizzat aktif olarak görev almanın, aday boyutunda kendi eksikliklerini görme, mesleki anlamda “önem”, “değer” ve “faydalılık” kavramlarının oluşmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. İlk öğrencilerim (grup çalışması) etkinliğinin gerçekleştirilmesi sonucunda öğretmen adaylarının;
 - Planlama becerileri edindiği (grup bazında çalışma günlerini belirleme, günlük ve haftalık ders planlaması yapabilme, ödevlendirme, görevlendirme, ihtiyaç bazlı ders anlatım becerileri vs.),
 - Öğrenciye görelilik ilkesini kavradığı (eğitim-öğretim dengesini kavrayabilme),
 - Öğretmen-öğrenci diyalogunda samimi bir üslup edinimi gerçekleştirilmesinin gerektiği,
 - Öğretmenliğin görünmeyen yönü yani fedakârlık, sabır, azim, gayret, çaba vs. gibi çok önemli nitelikleri ve bunların ne kadar hayati olduğunu bizzat yaşayarak/hissederek öğrendikleri, bu durumun öğretmen

adaylarının mesleğe her anlamda daha donanımlı olarak başlamalarına katkı sağlayabileceği,

- Düzenli bir etkinlik programı uygulandığında -tüm sınıfa ders anlatmadan önce mesleğin inceliklerini öğrenme adına grup çalışması ile işe başlanıldığında- hem uygulama öğretmenlerinden hem de bizzat kendi öz yaşantıları ile öğretmenlik deneyimlendiğinde, mesleğin görünen reel yönü ve görünmeyen insani, duyuşsal yönü hakkında bazen tecrübi bazen de şifahi olarak bilgiler verildiğinde, öğretmen adaylarının daha hayata hazır hale gelebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.
7. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde merkezi noktayı, iç dünyası, duyuş, seziş, hissediş, karakter, sosyal yapı, mizaç, zekâ vs. bakımından birbirine benzemeyen bireylerin-öğrencilerin oluşturduğu, dolayısıyla öğrenciyi/öğreneni tanımanın ve gruba/sınıfa (her anlamda) rehberlik edebilmenin ilk basamağının onları tanımakla söz konusu olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının grup çalışması etkinlikleri neticesinde; öğrenciyi tanıma, anlama, gelişim özelliklerini bilme, duygular yumağı olduğunu kavrama, öğrencinin yaptığı olumsuz bir hareketin geçmişte yaşanmış olunan bir tecrübeden kaynaklandığını fark etme, rehberlik sunmada bireyin tüm özelliklerinin bilinmesi gerektiğini tespit edebilme konularında beceri edindikleri sonucuna ulaşılmıştır.
 8. Mesleki ve pedagojik gelişim anlamında öğretmen adaylarının uygulama başlangıcında, uygulama sürecinde ve uygulama sonunda gözlemlenmesinin; grup çalışması etkinliklerinin izlenmesinin ve gerekli dönütleri yapılmasının öğretmen adayları boyutunda hem mesleki gelişim anlamında hem de pedagoji edinimi boyutunda katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
 9. Grup çalışması uygulamaları içerisinde gerçekleştirilen ders anlatım etkinliğinin, öğretmen adaylarının kendi öğretim stillerinin inşasında belirli bir katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

10. Öğretmen adaylarının veli fobisini yenebilmeleri ve ailenin eğitimdeki rolünü bizzat keşfedebilmeleri adına, uygulama kapsamında iki tane veli toplantısı ve bir de ailelere sunum yapabilme kazanımı planlanmış ve uygulanmıştır. Bu etkinliğin uygulanması neticesinde; eğitimde ailenin rolünü keşfedilmenin, veli beklentilerini tanılayabilmenin, eğitim/öğretim sürecinde problemlerin ancak bütüncül bakış açısı ve kuşatıcı bir anlayışla aşılabileceğini tespit edebilmenin, öğrenci-öğretmen-veli sacayağı metaforundaki veli gerçeğini tüm boyutları ile kavrayabilmenin veli-aile diyalogu/veliyi-aileyi tanıma etkinliği ile gerçekleştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.
11. Uygulama kapsamında öğretmen adaylarının, mesleğin resmiyet yönü/idari bilgi edinimi teması boyutunda meslek için gerekli olan temel bilgileri edindikleri sonucuna ulaşılmıştır.
12. Grup çalışması kapsamında gerçekleştirilen sosyal etkinlik (monotonluktan sıyrılmaya, kabuk kırma) kapsamında öğretmen adayları, öğrencileri akademik gelişime motive etmede ders ve sosyal etkinlik dengesini sınıma imkânı bulmuşlardır. Çalışmanın beşinci haftasında gerçekleştirilen üniversiteye gezi etkinliği neticesinde öğrenci boyutunda; öğrencilerin geleceklerine dokunmalarına fırsat tanıma, gelecek hedeflerinin realize edilmesine yardımcı olabilme, grup aidiyeti sağlama, çalışma akışındaki monotonluğun önüne geçme gibi kazanımların gerçekleştiği, öğretmen adayı boyutunda ise; “öğrencilerim”, aidiyet, sahiplenme, “artık öğretmenim” algısına katkı sağlama, mesleğin paylaşım boyutunu hissetme, salt ders ve monotonluğa mahkûm edilen öğretmen-öğrenci sarmalını aşabilme kazanımlarının gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.
13. Öğretmen adaylarına model kapsamında yaptırılan bir diğer etkinlikte sınav, soru hazırlama ve değerlendirme (alt-üst düzey soru, alternatif yöntemler...) etkinliğidir. Öğretmen adayları birinci yazılı sınav kâğıtlarını uygulama öğretmeni ile birlikte değerlendirmişlerdir. Bu etkinlikte öğretmen adayları sınavları değerlendirilirken hangi ölçütlere dikkat edilmesi gerektiğini öğrenmişlerdir. İkinci sınav sorularını ise uygulama öğretmenleri (kendilerini hangi alanda daha yeterli

hissediyorlarsa) öğretmen adaylarına hazırlatıp, uygulatmışlardır. Sınav değerlendirme kriterleri edinimi öğretmen adayları için farklı bir kazanım olmuştur. Ayrıca uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarından ikinci sınav sorularını hazırlarken bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyini dikkate alarak hazırlamalarını istemişlerdir. Böylelikle öğretmen adayları sadece soru hazırlamayı öğrenmekle kalmamış aynı zamanda soruların alt düzey-üst düzey bilişsel özelliklere göre nasıl hazırlandığını da öğrenme imkânı bulmuşlardır. Yapılan bu etkinliğin öğretmen adaylarının soru hazırlayabilme mantığını kavrama, soruları gruplandırabilme, uygulama ve değerlendirme gibi beceri edinimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

14. Kitap okuma sınavı ve değerlendirme etkinliği neticesinde öğretmen adayları, soru hazırlayabilme, uygulama, motive etme ve değerlendirme becerileri edinimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
15. Öğretmen adayları, veliler, uygulama öğretmenleri ve öğrencilerden gelen dönütlerden biri de uygulama bağlamında süre, zaman kısalığı noktasında olmuştur. Yani uygulama sürecinin tüm paydaşları zenginleştirme modelinin sadece bir dönem değil daha uzun bir süre uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Mesleğe hazır hale gelebilme ve mesleği tanımanın sadece kuramsal boyutlu olmaması gerektiği ve uygulama süresinin dokuz hafta değil de daha uzun sürmesi gerektiği konusunda adeta bir fikir birliği söz konusudur. Bu durum çalışmanın doğru temeller üzerine kurulduğu noktasında yorumlanabilir. Zira tüm paydaşlar daha fazla etkileşim daha fazla uygulama daha fazla zaman (süre) konusunda ortak bir kanaat belirtmişlerdir.
16. Model kapsamında her bir etkinlik ve faaliyet öğretmen adayı boyutunda etkili öğretmenlik becerileri kazanabilme adına planlı, programlı bir şekilde sürdürülmeye çalışılmıştır. Öğretmen adayları modelde sadece gözlemleyen değil bizzat etkileşime geçen ve uygulama yapan bir noktada konumlandırılmıştır. Tüm etkinlikler ve faaliyetlerin neticesinde öğretmen adaylarının isteklilik, samimiyet, özgüven, güvenilirlik, motive edebilme, destekleyicilik, açık ve anlaşılır ders anlatabilme, ulaşılabilir hedefler koyabilme, rehberlik / öğrenci gelişimini takip ve destek, fedakârlık ve

sabır gibi etkili öğretmenlik becerileri noktasında belirli bir düzeye geldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

17. Model kapsamında öğretmen adaylarının bilgi, görgü ve tecrübelerini arttırma, bizzat mesleğin içerisinde yer alan ve belirli özellikleri ile ön plana çıkan yılın öğretmeni ile sohbet/söyleşi organize edilmiştir. Bu etkinlikte asıl amaç öğretmen adaylarının motivasyonlarını arttırmak, mesleğe yönelik incelikleri sorabilme ortamı hazırlayabilmek, mesleki farkındalık oluşturup, meslekte öne çıkabilmenin ipuçlarını, şifrelerini keşfedebilecekleri zemin oluşturmak olarak belirlenmiştir. Uygulanan etkinliğin öğretmen adaylarında, mesleğin icrasında normal standartlar içerisinde derse girip çıkan ve işine bakan bir bananeci tavrıdan ziyade; soran, araştıran, kendini yenileyen, kendini geliştiren, faydalı olmak için didinen bir tavır sergilemeleri gerektiği noktasında fikri bir dönüşüme sebep olduğu sonucu elde edilmiştir.

18. Model kapsamında öğretmen adaylarının, ikinci dönemin başında yapılan zümre toplantısına katılımları sağlanmıştır. Tüm öğretmen adayları tarafından olumsuz kanaat belirtilmesi neticesinde ideal bir zümre etkinliği gerçekleştirilmiştir. Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla belirli bir günde randevulaşıp; gerçek sınıf sorunları, karşılaşılan zorluklar, çözüm önerileri, işleyiş, süreç, yapılacak ve yapılmayacaklar, tecrübe paylaşımı eksenli bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Uygulanan etkinlikle, okul boyutunda zümre toplantılarının öğretmenlere verilen bir görevi tamamlamaktan öte bir yetiştirme merkezi gibi olduğu, zümrenin öğretmenlerin mevcut iş yüklerinin üzerine bir ekstra yük, angarya gibi anlaşılmaması gerektiği, öğretmenlere eziyet etmek için düzenlenen formaliteler sarmalı olmadığı, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları aşabilmede tecrübelerden yararlanması gerektiği, zümrelerin bir önceki yıl alınan kararların ufak değişikliklerle aynen kabul edilmesi yeri olmadığı öğretmen adayları boyutunda anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

19. Her hafta düzenli olarak yapılan toplantıların ve görüşmelerin, öğretmen adaylarının (uygulamaya yönelik) tüm sıkıntılarını ve güzelliklerini aktardıkları, buna mukabil güzelliklerin paylaşılıp, karşılaşılan

problemlere yönelik alternatif çözüm yollarının üretildiği, mesleğin paylaşım endeksli sürdürülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca haftalık yapılan değerlendirme toplantılarının bir sevda ve adanmışlık mesleği olan öğretmenliğin km taşları olarak görev üstlendiği tespit edilmiştir.

20. Haftalık yapılan toplantıların bir bölümünde (başında veya sonunda) eğitici, öğretici, düşündürücü film ve konuşmalar (TED) organize edilmiştir. Yapılan bu etkinliğin öğretmen adaylarının mesleğe motive edilmesinde, yüreklendirilmesinde, meslekte karşılaşılabilecek problemleri ve çözüm yollarının gösterilmesinde, öğretmenin öğreticilik yönünün yanında eğiticilik görevinin de olduğunun hatırlatılmasında, mesleğe yönelik şuur, hissediş, tutum boyutunda bağlılığın/istekliliğin arttırılmasında, olumsuz şartlar üst üste gelmiş olsa bile öğretmenin azmi ile neleri değiştirebileceğinin gösterilmesinde, öğretmenin öğrenci dünyasındaki ve yaşamındaki yerinin öneminin fark edilmesinde, düşündürülmesinde, bilinçlendirilmesinde etkili, faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Uygulama öğretmenlerine yönelik öneriler

Öğretmen adaylarının mesleğe ilk adımlarında, alanla ilk buluşmalarında uygulama öğretmenlerinin yeri yadsınamaz. Modelin uygulanmasından sonra uygulama öğretmenlerinin tutum, davranış ve rehberlik becerilerindeki yetkinliğin, öğretmen adaylarının mesleki farkındalık, meslek bilinci, aidiyet vs. gibi konularda etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktadan hareketle uygulama öğretmenlerinin belirlenmesi adına aşağıda bazı öneriler geliştirilmiştir.

Uygulama öğretmenlerinin seçiminde, belirlenmesinde bazı akademik kriterler geliştirilmelidir. Mevcut sistem içerisinde uygulama öğretmenlerini belirlemede okul müdürü veya çoğu zaman ilgili bir müdür yardımcısı etkin rol oynamakta olup, akademik kriter veya öğreticilik/rehberlik becerisinin çok fazla dikkate alınmadığı tespit edilmiştir. Genelde bir önceki sene kimler uygulama öğretmenliği yapmışsa bu yıl da diğerleri yapsın gibi çok basit bir mantık yürütülmekte, hatta çoğu zaman meselenin ekonomik boyutu gündeme geldiğinden dolayı sistematik bir sıra(!) takip edilmektedir. Bunun yerine ilgili okulda/okullarda öğreticiliği, rehberlik becerileri herkes tarafından kabul edilen, istekli öğretmenlere uygulama öğretmenliği görevi verilmelidir. İl bazında etkili öğretmenlik becerilerine sahip tecrübeleri öğretmenlerden bir havuz oluşturulmalı (bu havuz Milli Eğitim Müdürlüğü, eğitim denetmeni, üniversite görüşleri doğrultusunda şekillendirilmeli), bu öğretmenlere belirli bir resmi statü belirlenmeli ve haftanın belirli günlerinde tüm branşlar bazında bir veya iki ders saati tecrübelerini, olumlu-olumsuz yaşadıklarını, öğrenme-öğretme süreci yeterliliklerini vs. anlatmalıdırlar. Bu dersler soru-cevap anlayışı içerisinde sürdürülmelidir. Bu öğretmenlere aynı zamanda ek ders gibi bir bağlayıcılık statüsü tanınmalıdır.

Uygulama öğretmeni boyutunda mesleğin ilk yıllarında olup görev yapan öğretmenler lisansta oluşturulan bu ders kapsamında gerekirse derse çağrılmalı, “keşke”lerinden bahsedilmesi istenmeli, neleri ihmal ettiği, nelerin ihmal

edilmemesi gerektiği, tavsiyeleri vs. anlatılmalıdır (farkındalık ve yakınlık ilişkisi adına).

Belirlenen uygulama öğretmenleri mutlaka üniversite bünyesinde gerçek anlamda bilgilendirme programına tabi tutulmalıdır. Uygulamanın tüm aşamaları, hedefler, beklentiler, kazanımlar açık ve net bir biçimde ifade edilmelidir.

Her sene yılsonu itibari ile aday öğretmenler ve uygulama öğretim elemanından uygulama öğretmenine yönelik değerlendirme raporları alınmalıdır. Bu raporlar ve dönem içi takip ve görüşmeler neticesinde oluşan kanaatlere göre uygulama öğretmeni ile bir sonraki yıl devam edilip edilmeyeceğine karar verilmelidir. Böylece dinamik bir belirleme sistemi oluşturulmalı ve sistem hep fayda/kazanım üzerine işletilebilmelidir.

Uygulama öğretmenleri ile süreçte düzenli görüşme adına uygulama öğretim elemanları boyutunda belirli standartlar getirilmeli, örneğin süreç boyunca en az üç (başlangıçta, süreçte ve sonunda olmak üzere gibi) toplantı/görüşme/değerlendirme yapar ibaresi ihsas edilmelidir. Mevcut uygulamada bu durum uygulama öğretim elemanının inisiyatifinde olup genelde hayata geçirilemeyen bir etkinlik olarak görülmektedir.

Öğretmen adaylarına yönelik öneriler

Öğretmenlik uygulaması dersinin daha etkin hale getirilebilmesi, öğretmen adaylarının ders kapsamında en üst seviyede verim alabilmeleri adına aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir.

Öğrenciyi tanıma, anlama etkinlikleri sadece kuramsal/bilgi düzeyinde değil bizzat kramsal temelli uygulama eksenli olmalıdır. Bunun en önemli sağlayıcılarından biri de grup çalışması etkinliğidir. Öğretmen adayları öncelikle grup çalışması etkinlikleri ile kendini ispatlamalı (ders anlatma, öğrenciyi tanıma, öğrenci psikolojisini öğrenme, mesleğin duyuşsal yönünü keşfetme, mesleğin sabır, fedakârlık ve adanmışlık yönünü kavrama ve hepsinden öte kendisini tanıma) akabinde ise oradan edindiği tecrübe ile tüm sınıfın kontrolünü ele almalı, bu şekilde yeni düzenlemeler yapılmalıdır.

Aktif gözlem ortamları sağlanmalı, gözlem ise katılımı sonuçlandırılmalıdır. Zira sadece gözlem belli bir zaman sonra adayın sıkılmasına

sebebiyet vermektedir. Dolayısıyla bu problemin aşılması uygulama öğretmeninin adaya sorumluluk yüklemesi, uygulamaya ortak etmesi vs. gibi yollarla çözülebilir. Uygulama süresinin salt anlamda uzun olmasından ziyade, bizzat deneyimleme adına geçireceği zamanın uzun olması daha anlamlı olarak görünmektedir. Öğretmen adayının bir öğretmenmiş gibi sorumluluk üstlenmesi, süreci deneyimlemesi, sorumluluk alması kendisini değerli ve faydalı kılacağından grup çalışması sürecinin ve ders anlatma süresinin uzun zaman dilimine yayılması daha etkili olabilir.

Öğrenciyi tanıma ve anlama adına uygulama esnasında karşılaşılan problemlerin çözümü adına aktif danışmanlık birimi oluşturulmalıdır.

Önemli gün ve haftalar noktasında özellikle sınıf öğretmeni adaylarının görev alması, sürece katılması onları öğretmenliğe daha hazır hale getirebilir. Bu tip katılımların meslek algısının inşasındaki yeri ayrıca araştırılmalıdır.

Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinliklere/Programa yönelik öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinlikler, başka branşlara yönelik çalışılabilir.

9 haftalık çerçeve programa yerleştirilen fakat okul idarecileri tarafından uygulanmasına izin verilmeyen “dönem başı öğretmenler kurulu toplantısı” na katılım gerekli izinler alınarak gerçekleştirilmeye çalışılmalıdır. Bu toplantıların öğretmen adaylarına fayda sağlayacağı umulmaktadır. Zira dönem başı yapılan bu toplantılar bir önceki dönemin artı ve eksiler bağlamında tek tek değerlendirildiği, yeni dönemde yapılacak programların ve çalışmaların tespit edildiği önemli ve faydalı bir etkinliktir.

Model kapsamında dokuz hafta üzerinden gerçekleştirilen uygulama etkinlikleri 9+9, iki dönemi kapsayacak şekilde sürdürülebilir.

7. ve 8. dönemde iki farklı grupta uygulama sürdürülerek deneyimleme zenginliği ve daha fazla özgüven edinimi gerçekleştirilebilir.

Zenginleştirme kapsamında okulla ve öğrencilerle daha sıkı ilişkiler gerçekleştiren öğretmen adayları, maddi yönden belirli bir destekleme fonu

oluşturulup rahatlatılabilir ve daha özgün etkinlikler düzenleyebilme kapasiteleri arttırılabilir.

Zenginleştirme kapsamında öğretmen adaylarına öğretmenlikte en çok tercih edilen yöntem ve tekniklere göre ders anlatması uygulanmıştır. Diğer yöntem ve teknikler noktasında da kişisel becerileri arttırma adına 9+9 hafta kapsamında planlama yapılabilir.

Zenginleştirme kapsamında gerçekleştirilen örnek zümre etkinliği genelleştirilmeli ayrıca zümrede, örnek bir ders nasıl işlenir kapsamında bizzat uygulama öğretmeni tarafından anlatım gerçekleştirilebilir, bunun etkileri araştırılabilir.

Aile ile irtibat, irtibatın derecesi, içeriği, başlangıç ve bitiş noktası vs. gibi alanlarda daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Eğitimin bu paydaşının etkililik ve belirleyicilik düzeyi nitel çalışmalar ve oradan çıkacak prensiplerle temellendirilebilir.

Modelin bir ayağı olan tecrübe paylaşım toplantıları/yılın öğretmeni ile bir araya gelme etkinliği bulunulan ilde daha da genişletilmeli (ilde uygulamaları, saygınlığı ve model olma yönü ile öne çıkan eğitimciler, akademisyenler vs.) bir program kapsamında belirli aralıklarla (yarıyıl tatili, belirli hafta sonları, yaz tatili süreci vs.) gerçekleştirilmelidir.

Zenginleştirilmiş modelin uygulanması, etkililiği noktasında boylamsal çalışmalar da yapılabilir.

Zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli program kapsamında olduğu gibi kazanım odaklı etkinlikler çerçevesinde lisans eğitiminin son dönemi tamamen uygulamaya ayrılabilir.

Haftalık ders anlatım imkânları adaylar boyutunda 2 kez olacak şekilde düzenlemeler yapıp, uygulanması sağlanabilir.

Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen haftalık eğitim/öğretim eksenli film/konuşma izleme ve değerlendirme etkinliği program içerisine yerleştirilebilir. Film/konuşma etkinliği ve etkileri ile ilgili daha farklı branşlarla da çalışmalar yapılabilir.

Veli toplantısı yapma ve veli fobisini kırabilme adına gerçekleştirilen veli etkinliği ve etkililiği sure becerileri edinimi noktasında farklı çalışmalara konu olabilir.

Grup alışması bağlamında öğrenciler ile gerçekleştirilen sosyal etkinlik ve gezi gibi etkinliklerin hem ğretmen adayı hem de öğrencilere bakan yönleri ile daha detaylı araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akbaşı, S. (2010). Öğretmen yeterlilikleri hakkında ilköğretim denetçilerin görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 13-36.
- Akengin, H., Şahin, C. T., Kaya, B., Bengiç, G. ve Sargın S. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazı genel coğrafya konuları ve bunların öğretimi ile ilgili öz-yeterlik algıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 78-97.
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 35-42.
- Akpınar, B. (1998). *Meslek yüksekokulu makine programı malzeme teknolojisi dersi programının ön-son test sonuçları ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (71615)
- Aktaş, I. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yeterliği üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 22(1), 13-24.
- Alkan, C., ve Hacıoğlu, F. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Alaz, A. ve Konur, K. B. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik deneyimleri. *Araştırma Raporu*.
- Alkan, C. (1980). Eğitim ve din arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Dergisi*, 5(26), 33.
- Alkan, C. (1987). *Öğretmenlik uygulamaları el kitabı*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 35-42.
- Akgündüz, H. (2006). Eğitime dair kuramsal ve tarihsel çözümlenmeler. *Ders Notları*, Diyarbakır, 5-50.

- Akkoç, V. (2003). *Türkiye’de beden eğitimi ve spor yüksek okullarında öğrenim gören öğretmen adayı öğrencilerin okul deneyimi I, II, ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Spor Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Gaziosmanpaşa üniversitesi örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 197-212.
- Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1993’e)*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (1998). Öğretmen okulu dışından ilk kez öğretmen atanmasına ilişkin orijinal belgeler (1860-1861 ve tarihi gelişimi). *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 6-7.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1999’a)*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Akyüz, Y. (1999). 17.yy’dan günümüze Türk eğitiminde başlıca düzenleme ve geliştirme çabaları (genel özellikler ve doğrultular). *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 1-10.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001’e Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2002). Türkiye’de çağdaş anlamda öğretmenlik mesleğinin doğuşu. *Türkler*, 15, 15-25, Ankara, Yeni Türkiye Yayınları.
- Akyüz, Y. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında darülmualimin’in ilk yılların toplu ve yeni bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*, Sakarya: Sakarya Kitapevi.
- Arı, A. ve Kiraz, E. (1999). Okul deneyimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, (s. 307-310). Ankara: MEB Basımevi.
- Arslantaş, H. İ. ve Yıldız, M. A. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *C.B.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 58-84.
- Aslım, S. T. (2013). İlköğretim öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 65-81.
- Atatürk Araştırma Merkezi. (2006). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II*. Ankara: Divan Yayıncılık.
- Ataünal, A. (1992). İlköğretim okullarına öğretmen yetiştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 116, 27-30.
- Ayas, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyetinde milli eğitim, kuruluşlar ve tarihçeler*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aydın, S., Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının okul deneyimi II dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 75-90.
- Aydın, R., Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.
- Aysu, B. (2007). *Okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaç, A. (2010). *Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlığının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi (250881).

- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi. (213740)
- Azar, A. (1999). Yeni öğretmenlerin iş başında gelişimini destekleyen modeller. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 39-45.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 180-194.
- Azar, A. (2006). Eğitim bilimine giriş. İçinde Erçetin, Ş., Tozlu, N. (Ed.) *Öğretmen yetiştirmede uygulamalar ve gelişmeler*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başar, H. (1998). Öğretmen eğitiminde yenilikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 32.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, S. S. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ve öz-yeterlik algularının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi (249631).
- BOA (Başbakanlık Osmanlı Arşivi), *İrade*, Meclis-i Vâlâ, numara: 6894.
- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 15(59), 345-366.
- Bayhan, P. (2009). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve iş doyumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi. (240261)
- Bayındır, N. (2011). *Eğitim Gerçeği, Eğitim Üzerine Denemeler*. Kütahya: Acil Baskı Merkezi.

- Baykara, P. K. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 749-763.
- Bulut, H. ve Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-27.
- Bilim, Y. C. (2002). *Türkiye’de çağdaş eğitim tarihi (1734-1876)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1990). Köy enstitülerinde öğretim programları. *Öğretmen Dünyası*, 124, 27-32.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Boaduo, N. A. P., Milondzo, K. S., & Gumbi, D. (2011). Teacher education and training for Africa in the 21 st century: what form should it take? *Educational Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Bowling, A. (2002). *Research Methods in Health: Investigating Health and Health Services*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.
- Böçük Özonay, Z, İ. (2014). *Eğitim Fakültelerindeki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin bir model önerisi* (Doktora Tezi). Yök Tez Merkezi. (371145)
- Brooks, V. & Sikes, P. (1997). *The good mentor guide*. Bristol: OUP.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative research*, 6(1), 97-113.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 8-22.
- Bulunuz, N., Bulunuz, M., Gürsoy, E., Baltacı, G. Ş., ÇAĞLAR, Ö. H., Uzun, A., ve Salihoğlu, U. (2012). *İyi öğretmenlik uygulamaları “Klinik danışmanlık modeli”*. TÜBİTAK 111K162 nolu EVRENA Projesi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.

- Bulut, D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(3), 651-674.
- Büyükkaragöz, S. (1985). Öğretmen yetiştirme probleminin dünü, bugünü ve geleceği hakkında düşünceler. İçinde *Milli Eğitim ve Kültür* (s. 30-37). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1998). Eğitimde öğretmenin rolü ve öğretmen tutumlarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 68-73.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, N. (2001). Öğretmenlik uygulamasının yönetimi ile ilgili yeni düzenlemenin getirdikleri ve yaşanan sorunlar. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1-18.
- Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 13-28.
- Canbolat, C. (2014). *Grafik ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi. (354630)
- Cantrell, P., Young, S. & Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14(3), 177-192.
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Celkan, H. Y. (1998). Öğretmen yetiştirme modelinde yeni bir boyut. *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 30-38.
- Chris, K. & Paul, S. (1999). Student teachers' concerns during teaching practice. *Evaluation & Research in Education*, 13(1), 18-31.
- Clarke, M., Lodge, A. & Shewlin, M. (2012). Evaluating initial teacher education programmes: perspectives from the Republic of Ireland. *Teaching and Teacher Education*, 28, 141-153.
- Cochran, K., Deruiter, J. & King, R. (1993). Pedagogical content knowing: An integrativemodel for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44 (4), 263-272.
- Cohen, L. & Manion, L. (1992). *Research method in education*. London and New York: Routledge Pres.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Collier, S. T. (1999). Characteristics of reflective thought duringthe student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 50, 173-181.
- Conderman, G., Morin, J., Stephens, J. T. (2005). Special Education Student Teaching Practices. *Preveting School Failure*, 49(3), 5-10.
- Cook, D. L. (1967). The impact of the hawthorne effect in experimental designs in educational research. *Washington DC U.S Office of Education*, Report No 0726.
- Cope, P. & Stephen, C. (2001). A role for practising teachers in initial teacher education. *Teacher Teacher Education*, 17, 913-924.
- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 123-136.
- Creswell, J. W. (2003). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. CA: Sage Thousand Oaks.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative in quiry and research design: choos ingamongfive traditions*. London: Sage.

- Cruickshank, D., Bainer, D., Metcalf, K. (1995). *The act of teaching*. Mcgraw-Hill: Inc.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çakmacı, G. (2009). Preparing teachers as researchers: evaluating the quality of research reports prepared by student teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 39-56.
- Çakır, Ö., Kan, A., ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çalışkan, S., Selçuk, S. G. ve Özcan, Ö. (2010). Fizik öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları: cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 449-466.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çeliköz, M. (2010). *Giyim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi. (261183)
- Çepni, S. (2001). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Erol Ofset Basımevi.
- Çetin, K. ve Gülseren, H. Ö. (2003). Cumhuriyet dönemi eğitim stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 1-6.
- Çetin, Ö. F. ve Bulut, H. (2002). Okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69-75.

- Çetin, S.N. (2003). *Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin fizik öğretmeni adaylarının, öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi. (66826)
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi. (211449)
- Çetinkaya, Z. (2009). Identifying Turkish pre-service teachers' attitudes toward teaching profession. *İlköğretim Online*, 8(2), 298-305.
- Çetintaş, B. ve Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.
- Çınar, İ. (2003). İlköğretime öğretmen yetiştirme. *Eğitim Dergisi (E-Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi)*, ISSN: 1307-1785.
- Çiğdem, G. (2010). *Sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi. (277388)
- Çimer, A., Çimer, S. O. (2002). Öğretmen adaylarının okullardaki uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşleri. *The University of Nottingham School of Education*, Nottingham, England.
- Çubukçu, F. (2010). Student teachers' perceptions of teacher competence and their attributions for success and failure in learning. *The Journal of International Social Research*, 3(10), 213-217.
- Dallmer, D. (2004). Collaborative relationships in teacher education: A personal narrative of conflicting roles. *Curriculum Inquiry*. 34(1), 29-45.
- Darling-Hammond, L. (1996). What matters most: a competent teacher for every child. *Phi Delta Kappan*, 78(3), 193-200.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Retrieved: From the National.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.

- Davran, E. (2006). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi (Van ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi. (189080)
- Demirel, Ö. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demircan, C. (2007). Okul deneyimi II dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 119-132.
- Demirtaş, Z., Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 18-29.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Doktora tezi). Yök Tez Merkezi. (178814)
- Derman, A., Özkan, E., Gödek, A. Y. ve Mülazimoğlu, İ. E. (2008). Kimya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 113-127.
- Devlet Salnamesi, sene 1287, s.117
- Devlet Salnamesi, sene 1288, s. 134.
- Dewey, J. (1939). *Türk maarifi hakkında rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Dewey, J. (1960). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process (New edition)*. Lexington, MA: D. C. Heath and Company. (Original work published 1933).
- Dewey, John (1970). *A statemnet of the principles of progressive education secondary education*. By Robert O. Hahn and Dawid Bidna The United State of America: The Macmillan Company.

- Diillon, J. & Maguire, M. (1997). *Becoming a teacher. Issues In Secondary*. Buckingham: Open University Press.
- Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlilik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 166-183.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi: Ağrı ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi. (327532)
- Dobbin, S. A. & Gatowski, S. I. (Project Directors). (1999). *The Judge destbook on the basic philosophies and methods of science*. Nevada University.
- Duman, T. ve Dilaver, H. (1996). İstanbul'da Açılan İlk Dârülmualimîn. *Erdem*, IX(26), 652.
- Duran, O. (2009). *Anadolu öğretmen liselerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi. (227463)
- Dursun, Ö. Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- Dursunoğlu, H. (2003), Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 64-74.
- Dündar, M. (2003). Müzik öğretmeni yetiştirmede alanda eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(1), 59-67.
- Edith, K. & Samuel, N. (2009). Teaching practice: A make or break phase for student teachers. *South African Journal of Education*, 29(3), 345-358.
- Enerson, M. D. (1997). *The penn state teachers II*. Pennsylvania: University Park, the Pennsylvania State University.
- Ergin, O. (1942). Türkiye maarif tarihi. *Meşrutiyet Devri Mektepleri*, 4, 466-467.

- Efendi, Lütfi, A. (1989). *Vak'anuvîs Ahmed Lütfi Efendi Tarihi*. (Yay: Münir Aktepe), Ankara.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları,
- Erdem, A. R. ve Anılan, H. (2000). PAÜ Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 146-152.
- Erdoğan, Y. M., Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 23-36.
- Ergün, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M., Egezer, B., Çevik, İ. ve Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Eroğlu, B. (2011). *Öğretmenlik uygulamasının beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik ve mesleğe yönelik tutumları üzerine etkileri* (Doktora Tezi). Yök Tez Merkezi. (290694)
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Eş, Ü. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi. (254557)
- Eşme, İ. (2001). *Yüksek öğretmen okulları*. İstanbul: Bilgi Başarı Yayınevi.

- Eşme, İ. ve Karaçay, T. (2003). Öğretmen yetiştirme genel değerlendirme ve yeni model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 16, 75-85.
- Evren, N. (1998). *Köy Enstitüleri Neydi? Ne Değildi?*. Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Feyzioğlu, T. (1992). *Atatürk ve milli eğitim, Atatürkçü düşünce*. Ankara: A.A.A.M. Yayınları.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1992). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Repa Yayınları.
- Fidan, N. (1996). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Firestone, W. A. (1987). Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research. *Educational Researcher*, 16(7), 16-21.
- Fitzsimons, P. (1997). The governance of teacher competency standards in New Zealand. *Australian Journal of Teacher Education*, 22(2), 7-19.
- Foulquie, P. (1972). *Dictionnaire de la pedagogies*. Paris: Presses Universitaires De France.
- Ginsberg, R. ve Rhodes, L. K. (2003). University faculty in partner schools. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 150-162
- Good, C. (1973). *Dictionary of education*. New York: Mc Grow Hill.
- Goodlad, J. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco: Ca, Jos. Bas.
- Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Göka, E. (2002). Plasebo kavramı ve plasebo etkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 58-64.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Göyünç, N. (1976). *Türkiye’de eğitim, türk dünyası el kitabı*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı*,(s. 17-40). Ankara: Sim Matbaası.
- Guskey, T. R., Passaro, P. D. (1993). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Gürbüz, N. (2006). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I ve II dersleriyle ilgili algıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 67-72.
- Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Gürsoy, E., Bulunuz, N., Baltacı G. Ş., Bulunuz, M., Kesner, J. ve Salihoğlu, U. (2013). Clinical supervision model to improve supervisory skills of cooperating teachers and university supervisors during teaching practice. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Special issue 1, 191-203.
- Gülcan, M. G., Türkeli, Y., Parabakan, F., Şölen, A. ve Albayrak, F. (2003). *Türkiye’de ilköğretim (dünü, bugünü, yarını)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güneyli, A. ve Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers’ attitudes towards teaching profession (Near East University case). *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 313–319.
- Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.

- Gürbüzürk, O. (2000). Eğitim fakültelerin programlarında yer alan Okul Deneyimi I çalışmalarının değerlendirilmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümü öğrencileri üzerine bir çalışma). II. *Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* 1. Cilt (s. 168-173). Çanakkale.
- Gündüz, N. ve Sunay, H. (2007). Türkiye’de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin etkinliğine ilişkin görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 339, 28-38.
- Güven, İ. (2004). Sosyal bilgiler alan öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 271–300.
- Güzel, H., Berber, N. C. ve Oral, İ. (2010). Eğitim Fakültesi uygulama okulları işbirliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1) 19-36.
- Hallinan, M. T. & Khmelkov V. T. (2001). Recent developments in teacher education in the unated states of america. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 175-185.
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R. Y., Büyükkasap, E. ve Kızılkaya, S. (2000). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde “Okul Deneyimi” uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 148.
- Hasher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers’ learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 10(6), 623-637.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning; A synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*. London: Routledge.
- Hayland, F. & Lo, M. M. (2010). Examining interaction in the teaching practicum: issues of language, power and control. *Mentoring and tutoring*. 14(2), 163-186.
- Hedges, E. L. & Valija, M. A. (1995). *Assessing learning*. The Ohio State Universty: Vocational Instructional Materials Laboratory.

- Hoepfl, M. (1997). Choosing qualitative research: a primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*. 9(1), 47-63.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: Ve-Ga Yayınları.
- Hoy, W. K, Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School of Journalist*, 93(4), 355-372.
- Işıkoğlu, N., İvrendi, A. ve Şahin, A. (2007). Öğretmenlik uygulaması sürecine öğretmen adaylarının gözüyle derinlemesine bir bakış. *Eğitim Araştırmaları*, 26, 131-142.
- İnan, R. M. (1983). *Atatürk'ün eğitimci kişiliği, cumhuriyet döneminde eğitim*. İstanbul: Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi, ATATÜRK Kitapları.
- İnce, L. (2002). *Öğretmen ve öğrenci merkezli öğretimin beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine etkileri* (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (123078)
- Jhonson, N. A. (2002). *Community college mentoring program mentor-mentee handbook*. June, Iowa State University.
- Jones, L., David, R. & Bevins, S. (1997). Teacher's perceptions of mentoring in a collaborative model of initial teacher training. *Journal of Education for Teaching*, 23(3), 255.
- Jones, M. (2001). Mentor's perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 75-94.
- Kalafat, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kale, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 255-280.

- Kalaian, H. A. & Freeman, D. J. (1994). Gender differences in self-confidence and educational beliefs among secondary teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 647-658.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karal, E. Z. (1983). *Osmanlı tarihi*. (C. VI-VII), Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Karacaoğlu, C. Ö. (2008). *Avrupa birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri* (Doktora tezi). Yök Tez Merkezi. (234238)
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C., İlbay, B. İ. (2009). Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455.
- Karamustafaoğlu, O. ve Akdeniz, A. R. (2002). Fizik öğretmen adaylarının kazanmaları beklenen davranışları uygulama okullarında yansıtabilme olanakları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı: 1. Cilt* (s. 456-769). Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 248-262.
- Katrançı, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi. (219845)

- Kavas, B. A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 13-21.
- Kaya, Y. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz*. Ankara: Ulus Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kettle, B., Sellars, N. (1996). The development of student teacher's practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 1-24.
- Kılıç, M. (2005). Öğretmenin rolü ve görevlerine ilişkin görüşlerin yeni ilköğretim programı çerçevesinde değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* (s. 41-50). Ankara: Sim Matbaası.
- Kılınç, A. ve Altuk, Y. G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 41-70.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi. (205430)
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16(1), 103-121.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Koçer, H. A. (1974). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: Talim ve Terbiye Yayınları.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: T.T.K. Yayınları.

- Köğce, D., Aydın, M. ve Yıldız, C. (2010). Freshman and senior pre-service mathematics teachers' attitudes toward teaching profession. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 2(1), 2-18.
- Köksal, N. (2005). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki uygulamaların sınıf öğretmenlerine katkıları. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*: 1 (s. 596-600). Denizli.
- Koroğlu, H., Başer, N. ve Yavuz, G. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85–95.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. London: SAGE.
- Kudu, M., Özbek, R. ve Bindak, R. (2006). Okul deneyimi I uygulamasına ilişkin öğrenci algıları (Dicle Üniversitesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 99-109.
- Kuran, E. (1994). *Türkiye'nin batılılaşması ve milli meseleler*. Ankara: T.D.V. Yayınları.
- Kurt, H., Ekici, G., Aksu, Ö., Aktaş, M. ve Gökmen, A. (2013). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algısına etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 200, 28-48.
- Kuyumcu, A. (2003). *Yabancı dil öğretmeni eğitimi ve Türkiye'de öğretmenlik uygulaması* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi. (140752)
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme programları ve uygulamaları*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43, 265–275.
- Lin, H. & Gorrell, J. (1998). Pre-service teachers' efficacy beliefs in Taiwan. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 17-25.
- Lunenberg, M. (2002). Designing a curriculum for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*. 2(3), 264-277.

- Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA?.
Gazette Mathematicies, 108, 59-66.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines.
Lancet: 358(9280), 483-488.
- Marshall, I. (1996). *Three kinds of thinking towards a scientific basis for consciousness*. (Eds) R. Hameroff: A. W. Kaszniak & A. C. Scott, MIT.
- Maynard, T., Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring, İn
hawke, K. Roles, responsibilities and realitionships in mentoring: A
literature rewiev and agenda for research. *Journal of Teacher Education*,
48/5, 325-335.
- MEB. (1981). *Şura özel sayısı*. MEB, Ankara.
- MEB. (1992). *Öğretmen yetiştirmede koordinasyon*. Talim Terbiye Kurulu
Başkanlığı, Mayıs, Ankara.
- MEB. (1991). *XI. Milli Eğitim Şurası*. Ankara (8-11 Haziran 1982).
- MEB. (1993). *Milli Eğitim Bakanlığı İle Eğitim Fakülteleri Arasında Öğretmen
Yetiştirme Toplantısı*. 30 Nisan- 2 Mayıs 1993. Ankara: Milli Eğitim
Basımevi.
- MEB. (1995). *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı*.
Ankara: 15-17 Haziran 1995.
- MEB. (1996). *Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler
Sempozyumu*. MEB, Hacettepe Üniversitesi, Heidelberg Yüksek Öğretmen
Okulu ve Alman Kültür Merkezi İşbirliği ile Düzenlenen Sempozyum,
Ankara.
- MEB. (1998). Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim
öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulaması ilişkin
yönerge. *Tebliğler Dergisi*, 2493.
- MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). *Öğretmen
yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in
education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Muallim, C. (1334). Dârümuallimîn'in yetmişinci sene-i devriyesi münasebetiyle verilen konferans. *Tedrisat Mecmuası*, 32, 182-185.
- Muallim, C. (1918). Darümuallimin'in yetmişinci sene-i devriyesi münasebetiyle verilen konferans. *Tedrisat Mecmuası*, 30(6), 175-200.
- Mueller, A. & Skamp, K. (2003). Teacher candidates talk: Listen to the unsteady beat of learning to teach, *Journal of Teacher Education*, 54(5), 428-440.
- Navarro, J. C. (2003). The teaching profession-beyond training. *Techknowlogia*, January-March. Copyright Knowledge Enterprise, Inc.
- NCATE-National Council for Accreditation of Teacher Education (2002). *Professional standards for the accreditation of schools: Colleges and Departments Of Education*. Washington: University of Virginia.
- Ncness, E., Broedfoot, P. & Osborn, M. (2003). Is the effective ompromising the affective?. *British Educational Research Journal*, 29(2), 243-257.
- Odom, A. L., Elizabeth, R., Stoddard, S., & LaNasa, M. (2007). Teacher Practices and Middle-school Science Achievements. *International Journal of Science Education*, 29 - Issue 11, 1329-346.
- Oğuz, A. (2004). Okul deneyimi I dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 141-162.
- Oğuzkan, F. A. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oğuzkan, F. A. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oral, B. (2004). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim Araştırmaları*. 15, 88-98.
- Öksüz, Y. ve Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılamaları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(13), 131-155.
- Özbek, T. Z. ve Aytekin, F. (2003). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve öğretmenlik uygulaması dersinden memnuniyet durumları üzerine bir araştırma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 295, 31-39.

- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Özcan, M. (2012). Okulda üniversite modelinde kavramsal çerçeve: Eylemdeki vizyon. *Journal of Teacher Education and Educators, Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(1), 107-132.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özder, H., Konedralı, G., Zeki, P. C. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Özkan, R. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Bazı Düşünceler. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 47.
- Özkan, H. H., Albayrak, M. ve Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 33-38.
- Özkan, S. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özkılıç, R., Bilgin, A., Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737.
- Özmen, H. (2008). Okul deneyimi I ve okul deneyimi II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Öztürk, C. (1998). *Başlangıçtan bugüne öğretmen yetiştirme (1948-1998)*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Öztürk, C. (1999). *Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme. 75 Yılda Eğitim*. İstanbul: Türkiye İş Bankası ve Tarih Vakfı Yayınları.

- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de düünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Paker, T. (2005). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, (s. 617-620), Denizli.
- Paker, T. (2011). Öğretmenlik uygulamasına yönelik öğretmen adaylarının endişeleri. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 42, 207-224.
- Patton, A. J. (2002). *Applications of copula theory in financial econometrics unpublished* (Doctoral dissertation). University of California, San Diego.
- Pehlivan, B. K. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 749-763.
- Pektaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi. (278582)
- Petek, B. (2014). *Öğretmenlik uygulaması dersinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi (Erzurum örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi. (366528)
- Piggf, F. L. & Marso, R. N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81(2), 109-115.
- Poulou, M. (2007). Student-Teachers’ Concerns About Teaching Practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rakıcıoğlu, S.Ş. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi boyunca öğretmen öz yeterlik inançları ve danışmanlık uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine keşifsel bir durum çalışması* (Doktora Tezi). Yök Tez Merkezi. (321309)

- Sağ, R. (2007). *Öğretmen Eğitiminde Uygulama Öğretmeni Eğitiminin Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Yök Tez Merkezi. (211695)
- Sağır, M., Bilen, K. ve Ercan, O. (2014). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik ve Ders Anlatımlarına İlişkin Algularına Etkisi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 97-114.
- Sağlam, A. Ç. ve Sağlam, M. (2004). Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 305, 18-25.
- Sağlam, Ç. A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. V(I), 59-69.
- Saka, Z. A. (2001). *Öğretmenlik uygulamalarında fizik öğretmenleri adayları için yürütülebilecek etkinlikler ve kazandırılacak davranışların belirlenmesi* (Doktora Tezi). Yök Tez Merkezi. (106491)
- Sakaoğlu, N. (1991). *Osmanlı eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sale, J. E. M., Lohfeld, L.H., Brazil, K. (2002). Revisiting the quantitative-qualitative debate: Implications for mixed-methods research. *Quality and Quantity*, 36, 43-53.
- Saracaloğlu, A. S. (1992). Fen ve edebiyat fakülteleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış Araştırma Raporu). Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Sarı, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının öğretmenlik mesleğine ve programa ilişkin görüşlere etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 3-15.
- Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GÜJGEF)*, 28(3), 31-55.
- Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1*, 121-143.

- Semerci, Ç. (2003). Eğitim sisteminde öğretmenlerin kalitesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203–210
- Senemoğlu, N. (2004). Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik. Sayı.81*.
- Senemoğlu, N. ve Özçelik, D. A. (1989). Öğretmen adaylarına “öğretmenlik bilgisi” kazandırma bakımından fen-edebiyat fakülteleri ile eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 142, 18-21.
- Sevim, S. (2002). *Eğitim Fakültesi-uygulama okulu işbirliği kapsamında yürütülen öğretmenlik uygulaması ve uygulamada karşılaşılan güçlükler* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi. (127503)
- Sezer, A. (2008). Okul Deneyimi. İ. H. Demircioğlu (Ed.) *Aday öğretmenler için Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması* içinde (s.19-68) Ankara: Anı yayıncılık.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publication.
- Sivan, A. & Chan, D. W. K. (2003). Supervised teaching practice as a partnership process: Novice and experienced student-teachers' perceptions. *Mentoring & Tutoring*, 11(2), 183-193.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Şahin, Ç. (2003). Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme-öğretme süreci açısından değerlendirilmesi (Doktora tezi). Yök Tez Merkezi. (125624)
- Şahin, T. Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimindeki önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 165-174.

- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Yök Tez Merkezi. (124664)
- Şirin, R. S. ve Vatanartıran, S. (2014). PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri. Yayın No: *TÜSİAD-T/2014-02/549*, Şubat.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235–250.
- Talay, A. (1991). *Eserleri ve hizmetleriyle sultan Abdülhamit*. İstanbul: Risale Yayınları.
- Tanel, R., Kaya, Ş. S., Tanel, Z. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-9.
- Tarman, B. (2012). Öğretmenlik deneyimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik inançlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1951-1973.
- Taşdemir, M., Baloğlu, N. ve Topcan, C. (1997). *Milli eğitimin yasal temelleri*. Ankara: Ocak Yayınevi.
- Taşkesenligil, Y., Şenocak, E., ve Sözbilir, M. (2008). Probleme dayalı öğrenme teorik temelleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 50–64.
- Taşkın, Ç. Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.

- Tekneci, E. (2010). *Zihin engelliler öğretmenliği 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 315, 593-614.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Zirve Yayıncılık.
- Tomlinson, P. (1994). *Understanding mentoring*. London: Kogan Page.
- Toprakçı, E. (2003). Okul deneyimi II dersinin teori ve pratiği. *Eğitim Araştırmaları*, 10, 146-152.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, H. A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Turgut, M., Yılmaz, S. ve Firuzan, A. R. (2008). Okul deneyimi uygulama sürecinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Üniversite ve Toplum*, 8(2), 1-26.
- Turhan, M. (1964). *Maarifimizin ana davaları ve bazı hal çareleri*. İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Türk, E. (2002). *Türk eğitim sistemi ve yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk Tarih Kurumu. (1989). *Vak'a-nüvis Ahmed Lütfi Efendi Tarihi*. C, XI, (Haz. M. Münir Aktepe) Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Twycross, A. & Shields, L. (2005). Validity and reliability-what's it all about?. *Part 3 issues relating to Qualitative Studies, Paediatric Nursing*, 17, 36.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- Uçar, Y. M. (2008). *Uygulama öğretmeni eğitim programının uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterliliğe ve tutuma etkisi* (Araştırma Projesi). Protokol No.106K075, TÜBİTAK.

- Uçar, Y. M. (2008a). *Uygulama öğretmenliği eğitiminin, uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterliliğe ve tutuma olan etkisi* (Doktora Tezi). Yök Tez Merkezi. (254848)
- Uçar, Y. M. (2008b). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitiminde yer alan staj uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış EARGED projesi). MEB, Protokol, 2006/1, 2007.
- Uğurlu, C. T. ve Polat, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 68-74.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 30-130.
- UNESCO. (2001). *Teachers for tomorrow's schools*. Paris: UNESCO Publishing.
- Uzun, A., Özkılıç, R. ve Şentürk, A. (2010). A case study: Analysis of teacher self-efficacy of teacher candidates. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2, 5018-5021.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Ünver, G. (2005). Öğretmen adayının öğrenci merkezli öğretim yapmasına uygulamam öğretmenin etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 322, 23-30.
- Üstün, A. (2007). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 339, 20-27.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 3-4.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Yönetimi*, 12(45), 109-127.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz- yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1- 16.

- Variş, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Villani, S. (2002). *Mentoring programs for new teachers: Models of induction and support*. California: Corwin Press Inc. A Sage Publications Company.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(2), 54-59.
- Yeşil, R. ve Çalışkan, N. (2006). Okul deneyimi I dersinde işbirliği sürecinin değerlendirilmesi (Kırşehir Eğitim Fakültesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(46), 277-310.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Yök Tez Merkezi. (263629)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2002). *Okul deneyimi I ve okul deneyimi II derslerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldız, A. (2012). *Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan "öğretmenlik uygulaması" dersinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi. (326880)

- Yılman, M. (1983). *Çağdaş eğitim sosyolojisi ders notları*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, 186.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yiğit, N. ve Alev, N. (2007). Okul deneyimi dersinde özel danışmanlık hizmetlerinin mesleki gelişime katkısının incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 1(1), 85–101.
- YÖK (1998). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi İle İlgili Rapor*, Ankara.
- YÖK (1998). *YÖK dünya bankası fakülte-okul işbirliği kılavuzu*. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- YÖK (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- YÖK (2006). *Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu yayınları.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982–2007)*. Ankara.
- Yüzbaşıoğlu, S. (2002). *Türkiyede’ki İngilizce öğretmenliği bölümlerinde alan uygulaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ, Ankara
- Zachary, L. J. (2000). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990’s. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105-132.
- Weaver, D. & Stanulis R. N. (1996). Negotiating preparation and practice: Student teaching in the middle. *Journal of Teacher Education*. 47(1), 27-35.
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ: The Milken Family Foundation and Educational Testing Service.

URL-1:

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56294c01c4e561.92419804

URL-2:

Kajs, L. T., Alaniz, R., Brott, P. E., Gomez, D. M., Maier, J. N. & Willman, E. (1998). Looking at the process of mentoring for beginning teachers. *NAAC Online Journal*, <http://www.Alternativecertification.org/mentoring.htm>, (Erişim Tarihi: 18 Kasım 2013).

URL-3:

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2013). *South Korea: Teacher and Principal Quality*. <http://www.ncee.org/programs-affiliates/centeron-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-koreaoverview/>, (Erişim Tarihi: 25 Haziran 2014).

URL-4:

Sweeny, B. (1990). The new teacher mentoring process: A working model. *The Mentoring Leadership & Resource Network*, <http://www.mentors.net/03articles.html>, (Erişim Tarihi: 13 Ağustos 2014).

URL-5:

Sweeny, B. (1994). A new teacher mentoring knowledge base of best practices. *Best Practices Resources, The Mentoring Leadership & Resource Network*, <http://www.mentors.net/03articles.html>, (Erişim Tarihi: 13 Ağustos 2014).

URL-6:

Hawley, D. W. (1993). New goals and changed roles: Re-visioning teacher education. *Educational Record*, 74(3), 26-32. (Online, <http://web.ebscohost.com/ehost/>, (Erişim Tarihi: 17 Eylül 2013).

URL-7:

www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t83d.pdf.
adresinden 14.06.2013 tarihinde indirilmiştir.

Ekler

Ek-1: Araştırma İzin Belgeleri



Sayı :45295868-302.14.01-
Konu :Tez çalışması

UŞAK İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

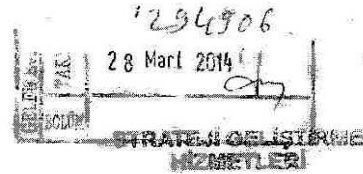
İlgi :Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 21.03.2014 tarih ve 3102 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı doktora programı öğrencisi Süleyman BALCI'nın, "Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması Sınıf Öğretmenliği Örneği" konulu tez çalışması kapsamında uygulama sınıf öğretmenlerinin belirlenmesi için Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğünden, uygulama öğretim elemanı ve aday öğretmenlerin belirlenmesi için Uşak Üniversitesi Halil Kaya Gedik Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan izin talebiyle ilgili ilgi yazı sureti ve ekleri yazımız ekinde gönderilmektedir.

Söz konusu çalışmanın yapılması Rektörlüğümüzce uygun görülmüş olup, Makamınızca da uygun görülmesi halinde gerekli iznin verilmesi hususunda bilgilerinize arz ve rica ederim.

Prof. Dr. Kaan ERARSLAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER :
1-Tez anket çalışması (11 sayfa)
DAĞITIM:
Uşak Üniversitesi Rektörlüğü
Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Evrağın Doğrulması İçin : <http://ebys.dpu.edu.tr/envisyon/Dogrulu/6L391L>

Evliya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km. 43100 KÜTAHYA
Telefon: 2742652031 Faks: 2742652027
E-Posta: ogris@dpu.edu.tr Elektronik ağ: <http://www.dpu.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için lütfen: S.İKİEL Memur

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
UŞAK MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Ad, Soyadı	Süleyman BALCI
Kurumu / Üniversitesi	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
Araştırma yapılacak iller	UŞAK
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Müdürlüğümüze bağlı okullarda
Araştırmanın konusu	Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması Sınıf Öğretmenliği Örneği
Üniversite / Kurum onayı	58066181-545/218
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	
Veri toplama araçları	SERBEST OKUMA METİNLERİ
Görüş istenilecek Birim/Birimler	YOK
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Uygundur.	
Komisyon kararı	ÖYBİRLİĞİ İLE ALINMIŞTIR.
Muhafif üyenin Adı ve Soyadı	

KOMİSYON



Mühafif
Mehmet Fatih ÇUMEN

Uye
Sefa KENDİRLİ

Uye
Serap DEĞİRMENCI ARIKAN



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29425508/42/1326810
Konu: MEM'e bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni

31/03/2014

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
KÜTAHYA

İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)
b) Dumlupınar Üniversitesinin 28/03/2014 tarih ve 45295868-302.14.01 sayılı yazıları.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı kurumlarda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezi ve ilçelerinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi(a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak Zenginleştirilmiş Ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması Sınıf Öğretmenliği Örneği uygulaması ekte gönderilen uygulama yapılan okullarda gönüllülük bazında ,okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

Yaşar AKYAY
İl Milli Eğitim Müdür V.

ADI-SOYADI	UNVANI	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Süleyman BALCI	Doktora Öğrencisi	Zenginleştirilmiş Ve Etkileşim Temelli Öğretmenlik Uygulaması Sınıf Öğretmenliği Örneği	28/03/2014 1294906

21 04 14

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi için <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a9eb-5a7c-3dd4-b9bb-2522 kodu ile yapılabilir.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü / UŞAK
Kurtuluş Mh. Enstitü Sk.No:11
e-posta: istatistik64@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: O.DERCİ / Şof
Tel: (0276) 2233990
Faks: (0276) 2233989



T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 70178236-044- Ü.İ.Ş.
Konu : Çalışma İzni

15/04/2014

Sayın: SÜLEYMAN BALCI

İlgi : Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nin 02.04.2013 tarih ve 378 sayılı yazısı.

İlgi yazıya istinaden Üniversitemiz Eğitim Fakültesi bünyesinde gerçekleştirmek istediğiniz tez çalışması ile ilgili başvurunuzun Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Gereğini rica ederim.

Prof.Dr.Sayın DAL KIRAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek-2: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

<p style="text-align: center;">ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ</p> <p style="text-align: center;">Bu ölçek, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte derecelenmeli 5 seçeneği 34 madde bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve her maddeye ne ölçüde katıldığınıza ilişkin cevabınızı ilgili seçeneğin karşısındaki kutucuğa bir çarpı (X) koyarak belirtiniz.</p> <p style="text-align: center;">Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.</p>		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiz Katılmıyorum
1	Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor					
2	Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor					
3	Öğretmen olmayı kendime yakıştırıyorum					
4	Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam gerekse öğretmenliği tercih ederim					
5	Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum					
6	Öğretmenliğin yaşam tarzına uygun olmadığını düşünüyorum					
7	Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum					
8	Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum					
9	Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum					
10	Öğretmenlik mesleği ile ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnudum					
11	Öğretmenlik mesleğinde karşılaşılabilecek zorlukları aşabileceğime inanıyorum					
12	Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim					
13	Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum					
14	Öğretmenliğe karşı özel bir yeteneğim olduğu kamsındayım					
15	Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum*					
16	Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum					
17	Öğretmenliği profesyonel bir şekilde yürütebileceğime inanıyorum					
18	İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor					
19	Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım					
20	Öğretmen olacağımı düşünmek beni mutlu ediyor					
21	Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem					
22	Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu düşünüyorum					
23	Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor					
24	Öğretmenlik bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim					
25	Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım					
26	Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında konuşur tartışırım					
27	Bilgili ve yeterli öğretmen olacağımı düşünüyorum					
28	Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracığına inanıyorum					
29	Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını isteyerek seçtim					
30	Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum					
31	Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum					
32	Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam					
33	Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değerin verileceğine inanıyorum					
34	Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor					

Ek-3: Öğretmenlik Yeterlilikleri Ölçeği

ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ		Bu				
ölçek, Öğretmen adaylarının yeterliliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte derecelenmeli 5 seçeneği 65 madde bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve her maddeye ne ölçüde katıldığınıza ilişkin cevabınızı ilgili seçeneğin karşısındaki kutucuğa bir çarpı (X) koyarak belirtiniz.						
		Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Ortalanca yeterli	Çok yeterli
1. ALAN BİLGİSİ						
1	Konu alanınıza hakimiyet düzeyiniz					
2	Konu alanınızı anlama düzeyiniz (müfredat bağlamında).					
3	Alanınızla ilgili güncel gelişmeleri, son yayınları takip etme düzeyiniz.					
4	Öğrencilerin zor sorularına cevap verebilme düzeyiniz.					
5	Konu alanınızdaki kavrama becerilerinizi kazanma düzeyiniz					
6	Alan bilginizi gereken şekilde artırabilme düzeyiniz (tecrübe endekslisi gelişim).					
7	Alanınızla ilgili öğretim programını bilme düzeyiniz.					
2. ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNİ YÖNETME						
2.1 Plan yapma ve ders hazırlığı						
8	Hedef davranışları açık olarak yazabilme düzeyiniz					
9	Öğretim programına uygun plan yapabilme düzeyiniz					
10	Hedeflere erişirecek şekilde plan yapabilme düzeyiniz					
11	Çeşitli etkinliklerden yararlanma düzeyiniz					
12	Planlama için uygun araç-gereçleri seçebilme düzeyiniz					
13	Ders planınızı tutarlı, yapılandırılmış olarak hazırlayabilme düzeyiniz					
14	Dersin önceki ve sonraki derslerle ilişkisini kurabilme düzeyiniz					
2.2 Öğretim yöntemlerinden yararlanma						
15	Öğrencilerle iletişim kurma düzeyiniz					
16	Çeşitli öğretim yöntemlerini kullanma düzeyiniz					
17	Tüm öğrenciler ve gruplarla iletişim kurma düzeyiniz					
18	Öğrenciler için gerçekçi ve onları çalışma ve gayrete üzendirecek hedefler belirleme düzeyiniz					
19	Öğretim araç-gereçlerini hedeflere uygun olarak ustaca kullanabilme düzeyiniz					
20	Bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, internet, vb.) yararlanma düzeyiniz					
2.3 İletişim Kurma						
21	Derslerde açık ve anlaşılır yönergeler verebilme düzeyiniz					
22	Derslerde açık ve anlaşılır açıklamalar yapabileme düzeyiniz					
23	Zamanında ve etkili soru sorabilme düzeyiniz					
24	Ses tonunu etkili değiştirme ve etkili kullanma düzeyiniz					
25	Öğrencilerden gelen dönütlere duyarlı davranma düzeyiniz					
26	Öğrencilerden gelen dönütlere duyarlı davranma düzeyiniz					
27	Öğrenci seviyesine uygun bir dil kullanma düzeyiniz					
2.4 Sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkiler						
28	Derse uygun biçimde dikkat çekerek başlama düzeyiniz					
29	Dersi amaçlı ve düzenli biçimde sürdürülebilir düzeyiniz					
30	Dersi uygun biçimde özetleyerek bitirme düzeyiniz					
31	Sınıfta ortaya çıkan istenmedik davranışlarla baş edebilme düzeyiniz					
32	Duruma uygun bireysel çalışma, grup veya sınıf çalışmasından yararlanabilme düzeyiniz					
33	Öğrencilerle yakın ilişki, etkileşim kurabilme düzeyiniz					
34	Öğrencilerin derse ilgisini çekebilme düzeyiniz					
35	Öğrencileri derse güdüleyebilme düzeyiniz					
36	Derse olan ilgiyi ve güdüyü sürdürülebilir düzeyiniz					
37	Övgü ve yaptırımları iyi kullanma düzeyiniz					
38	Kesinti ve müdahalelerle başa çıkma düzeyiniz					
39	Gerçekçi hedefler belirleme düzeyiniz					
40	Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, problem çözme ve akıl yürütmelerine yardımcı olma düzeyiniz					
41	Öğretim için ayrılan zamanı planlama ve etkili kullanabilme düzeyiniz					
42	Sınıfta demokratik ortam oluşturabilme düzeyiniz					
2.5 Değerlendirme ve Kayıt Tutma						
43	Öğrencilerdeki gelişmeleri değerlendirebilme düzeyiniz					
44	Değerlendirdiğiniz sonuçlardan yararlanma düzeyiniz					
45	Öğrenme ürünlerini çabucak inceleyip sonuçları önerilerle birlikte öğrenciye iletme düzeyiniz					
46	Öğrencileri tam anlamıyla değerlendirme adına ölçütü sorular hazırlayabilme düzeyiniz.					
47	Öğrencilerdeki gelişmeleri değişik ölçütlerle değerlendirebilme düzeyiniz					
48	Etkinlikler (sınav,gözlem,ödev)ve sağlanan gelişmelerle ilgili kayıt tutma düzeyiniz					
3. ÖĞRENCİ KİŞİLİK HİZMETLERİ (REHBERLİK)						
49	Öğrencilerinizin kendilerini ifade edebilmelerine katkı düzeyiniz					
50	Öğrencilerinizin eleştirel düşünebilmelerine katkı düzeyiniz					
51	Bireysel anlamda sıkıntı yaşayan, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere (ders-aile-arkadaşlık-ortam vs.) katkı/rehberlik düzeyiniz					
52	Öğrencilerle ilişki kurma düzeyiniz					
53	Öğrencilerin sağlıklı birer kişilik geliştirmelerine yardımcı olabileme düzeyiniz					
54	Bireysel ihtiyaçlara ve grup ihtiyaçlarına duyarlı davranabilme düzeyiniz					
55	Öğrenci kişilik hizmetlerine, bireysel farklılıklarına katkı sunma düzeyiniz					
4. KİŞİSEL VE MESLEKİ ÖZELLİKLER						
56	Mesleki konularda çevrenizdekilere (rehber öğretmen, öğretim elemanına, okul yöneticisine) danışabilme ve onların önerilerini dikkate alma düzeyiniz					
57	Öğretmenlerle etkili iş ilişkileri kurabilme düzeyiniz					
58	Öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunma düzeyiniz					
59	Okul toplantılarına ve etkinliklerine katılma düzeyiniz					
60	Öğrenci velileriyle görüşme yapma düzeyiniz					
61	Okul çapındaki etkinliklere (sanatsal, bilimsel, konferans, seminer vs.) katılma düzeyiniz					
62	Öğrenci başarısında ailelere yol gösterebilme, rehberlik edebilme düzeyiniz.					
63	Öğrenci kişilik gelişiminde her anlamda öğrencilere rol model olma düzeyiniz.					
64	Kendini her anlamda geliştirme çabası gösterme ve teknolojiyi etkin kullanma düzeyiniz					
65	Mesleki davranış standartlarına uyma, etik değerler geliştirme düzeyiniz					
66	Öğrencilerin Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerine katkı düzeyiniz					
67	Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru, etkin kullanmalarını sağlayabilme					
68	Öğrencide zaman (geçmiş-şimdi-gelecek) ve çevreye farkındalık bilinci geliştirebilme düzeyiniz					

Ek-4: Ders Gözlem Tespit Formu

DERS GÖZLEM TESPİT FORMU						
Ders Öncesi ve Derse Giriş		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	Çok Zayıf
1.	Bireysel farklılıklar bağlamında dersi planlayabilme	④	③	②	①	①
2.	Derse ve konuya hazırlıklı gelme, kendine güvenme yetisi	④	③	②	①	①
3.	Konuyla ilgili kavram yanlışlarını bilme ve kalıcı düzeltmeyi sağlayabilme	④	③	②	①	①
4.	Derse başlamadan öğrenci hazır bulunuşluklarını ölçebilme, belirleyebilme	④	③	②	①	①
5.	Derse açık, anlaşılır ve etkili bir başlangıç yapabilme	④	③	②	①	①
6.	Yeni konuya dikkat çekici öğeleri işe koşarak başlayabilme	④	③	②	①	①
7.	Anlatılacak konunun gerektirdiği kavramsal terminolojiye hâkimiyet	④	③	②	①	①
8.	Müfredattaki öğrenci kazanımlarını önemseme ve uygulama	④	③	②	①	①
9.	Dersin başında yapılandırma amacıyla "büyük fotoğrafı" verebilme ve konuyu sezdirebilme	④	③	②	①	①
10.	Ders boyunca ana hatlarıyla hangi dakikada neyi verebileceğini planlayabilme (fıkra, espri, anekdot, hatıra vs...)	④	③	②	①	①
11.	Derse etkileşimli bir sunum yapabilme mantığıyla hazırlanma ve işleyişi ona göre planlama	④	③	②	①	①
12.	Etkili öğretmenlikte giyim ve kuşamında önemli olduğunun farkında olabilme	④	③	②	①	①
13.	Öğrencilere açık ve ölçülebilir öğrenme hedefleri koyabilme	④	③	②	①	①
14.	Öğrenci boyutunda farklı öğrenme stillerini bilme ve dersini ona göre sürdürebilme	④	③	②	①	①
15.	Eğitim ve öğretim ortamını düzenlemede tasarım mühendisi olduğunun farkında olma ve gerekli becerileri sergileme	④	③	②	①	①

16.	Merak ve ilgi uyandırabilme becerileri	④	③	②	①	①
17.	Dikkat çekebilme ve dikkati sürdürüebilme becerileri	④	③	②	①	①
18.	Öğrencileri derse güdüleyebilme becerileri	④	③	②	①	①
DEĞERLENDİRİLECEK DAVRANIŞLAR		[4]	[3]	[2]	[1]	[0]
Dersin Geliştirme Bölümü		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	Çok Zayıf
19.	Türkçeyi doğru, güzel, akıcı ve etkili kullanabilme	④	③	②	①	①
20.	Disiplinler arasılık ilkesine göre hem diğer dersler hem de hayatın içinden örnekler kullanabilme	④	③	②	①	①
21.	Konuyu alternatif ve farklı materyallerle destekleyerek sunabilme	④	③	②	①	①
22.	Beceri geliştirme adına daha çok uygulamaya ağırlık verme	④	③	②	①	①
23.	Ders süresince zamanı etkili ve verimli kullanabilme	④	③	②	①	①
24.	Gerekli yerlerde ses tonunu ayarlamasını bilme, dolayısıyla sesi etkin kullanabilme	④	③	②	①	①
25.	Öğretimin etkililiğinde beden dilini etkin kullanmanın önemini bilme ve uygulama	④	③	②	①	①
26.	Kelimeleri açık, anlaşılır ve doğru telaffuz edebilme	④	③	②	①	①
27.	Dersi etkileşim temelli işleme	④	③	②	①	①
28.	Derse öğrenci katılımını sağlama yollarını bilme ve uygulama	④	③	②	①	①
29.	Öğrenciyi derse motive etme yollarını bilme ve uygulama	④	③	②	①	①
30.	Öğrencilerin dersten koptuğunu hissettiği anda dinlendirici etkinlikler uygulayabilme	④	③	②	①	①
31.	Tam öğrenmenin gerçekleşmesi adına tüm imkânları işe koşabilme	④	③	②	①	①
32.	İşlenen konu ile ilgili soruları, soru sorma tekniğine uygun sorabilme	④	③	②	①	①
33.	Öğrencileri, derse katılmaya ve soru sormaya özendirme	④	③	②	①	①
34.	Anlaşılabilirliği ve özgüveni sağlama adına gerekli	④	③	②	①	①

	ipuçları ve pekiştireçleri zamanında verebilme					
35.	Her konunun gerektirdiği en uygun öğretim yöntem ve tekniklerini bilme ve uygulama	④	③	②	①	①
36.	Ders esnasında konudan uzaklaşmama-kopmama adına ara özet ve ara geçişlere etkin bir biçimde yer verme	④	③	②	①	①
37.	Tahtayı etkin ve düzgün kullanabilme	④	③	②	①	①
38.	Kalıcı öğrenmede öğrencinin birçok duyusuna hitap edilmesi gerekliliğinin farkında olma ve gereğini yapabilme becerileri	④	③	②	①	①
DEĞERLENDİRİLECEK DAVRANIŞLAR		[4]	[3]	[2]	[1]	[0]
Dersin Geliştirme Bölümü		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	Çok Zayıf
39.	Dersi konu dışına çıkmadan belli çerçevede sürdürebilme	④	③	②	①	①
40.	Ders boyutunda kavram örgüsünü sunmada mantıksal sıralamaya dikkat etme	④	③	②	①	①
41.	Öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerini açığa çıkarıcı sorular sorabilme	④	③	②	①	①
42.	Öğrencilerle etkili iletişim kurma becerilerine sahiplik	④	③	②	①	①
43.	Kazanımın beceriye dönüşmesi adına gerekli etkinlikleri organize edebilme	④	③	②	①	①
44.	Gerektiği yerde uygun örnekleri vererek anlaşılabilirliği üst düzeye çıkarabilme	④	③	②	①	①
45.	Ezbercilikten uzak, üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik ders anlatabilme	④	③	②	①	①
46.	Ders esnasında dersin bölünmesi ve tüm engellemelere karşı gerekli tedbirleri alabilme	④	③	②	①	①
47.	Sınıf yönetimi becerilerine sahiplik	④	③	②	①	①
48.	Süreç yönetimine sahiplik	④	③	②	①	①
49.	Çatışma yönetimine sahiplik	④	③	②	①	①
50.	Disiplin sağlayabilme becerilerine sahiplik	④	③	②	①	①
51.	Dersi basitten karmaşığa, kolaydan zora vs. gibi sunabilme	④	③	②	①	①

	becerileri					
52.	Dersi sunabilme/işleyebilme becerilerine sahiplik düzeyi	④	③	②	①	①
DEĞERLENDİRİLECEK DAVRANIŞLAR		[4]	[3]	[2]	[1]	[0]
Dersin Sonuç Bölümü		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	Çok Zayıf
53.	Dersi toparlayabilme becerisini sergileyebilme	④	③	②	①	①
54.	Bir sonraki ders/hafta işlenecek konuyla ilgili araştırma ödevleri verebilme, doğru kaynakları referere edebilme	④	③	②	①	①
55.	Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama	④	③	②	①	①
56.	Dönütlerin kontrolünü yapabilme ve sağlıklı yanıt verebilme	④	③	②	①	①
57.	Olması gerekenle olan arasındaki dengeyi analiz edebilme ve gerekli beslemeyi yapabilme	④	③	②	①	①
TOPLAM PUAN						

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı: Süleyman BALCI

Doğum tarihi: 20.03.1979

Doğum yeri: Samsun/Çarşamba

Adres: Cumhuriyet Mah. Şehit Basri Bey Cad. No:2 Kat:7 Daire: 15 Uşak

E-posta: dr.sbalci@gmail.com

Öğrenim Durumu

İlk, orta ve lise eğitimini Samsun'da; Üniversite eğitimini ise Denizli Pamukkale Üniversitesi'nde tamamladım. 2000 yılında Türk Dili ve Edebiyatı lisans diploması ile mezun oldum.

İş Deneyimi

2000-2009 yılları arasında özel eğitim kurumlarında, 2009 yılından itibaren ise Milli Eğitimde öğretmenlik görevimi sürdürmekteyim.

Yayınlar

1. BATUR, Z., GÜLVEREN, H., **BALCI, S.** (2013), "An Empirical Work About The Attitudes Of Students Receiving Education Under "Tablet Pc Pilot Practice" Towards Use Of Technology In Turkish Lectures", European Journal of Educational Studies 5(1).
2. SARIÇAM, H., ŞAHİN, S., **BALCI, S.**, YILMAZ, B., ÇABUK, Y. (2013), "Pre-Service Elementary Teachers' Attitudes towards Computer and Computer Using Skill Levels", J.E.E., Volume: 3, Issue: 2, p: 2146-2674.
3. **BALCI, S.** (2013), "Türkçe Dersinde "Tablet Pc Pilot Uygulaması"yla Öğretim Gören Öğrencilerin Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Çalışması", Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/1 Winter 2013, p. 855-870, ANKARA.
4. BATUR, Z. ve **BALCI, S.** (2013), "Türkçe Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi", Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(2), 9-19.

