

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK  
UYGULAMASI SÜRECİNİ DEĞERLENDİRMELERİNE YÖNELİK  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Sema ATMİŞ**

**TRABZON  
Temmuz, 2013**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK  
UYGULAMASI SÜRECİNİ DEĞERLENDİRMELERİNE YÖNELİK  
DOĞASININ UNSURLARINI ALGILAMA DÜZEYLERİNDEKİ  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**Sema ATMİŞ**

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek  
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN**

**TRABZON  
Temmuz, 2013**

**KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 01/07/2013**

**Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN**

  
.....

**Üye : Doç. Dr. DURMUŞ EKİZ**

  
.....

**Üye :Doç. Dr. Hatice ODACI**

  
.....

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

**Doç. Dr. Haluk ÖZMEN**  
**Enstitü Müdürü**

## **BİLDİRİM**

**Tezimin içerdđi yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadđımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldđını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.**

**Sema ATMIŞ**

**01/07/2013**

## ÖNSÖZ

Eğitim, toplumların ilerlemesinde ve gelişmesinde kuşkusuz çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü ancak eğitim sayesinde ülkeleri kalkındıracak en önemli etken olan nitelikli insan gücü sağlanabilir. Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde ise öğretmenlerimizin rolü ve önemi ortaya çıkmaktadır. Ulu önderimiz Mustafa Kemal ATATÜRK'ün “*Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır*” sözü öğretmenlik mesleğinin toplumların yetiştirilmesindeki önemini açıkça belirtmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin öneminin zaman içinde daha iyi algılanmaya başlanmasıyla birlikte öğretmen yetiştirme konusu üzerinde titizlikle durulmaya başlanmıştır. Günümüz öğretmen yetiştirme programlarının dersleri incelendiğinde teori derslerinin yanı sıra öğretmen adaylarının hizmet öncesi teorik bilgilerini uygulayabilme, öğretmenlik mesleğini gerek eksik kalmış yönleri ile gerekse gerektirdikleri ile çok yönlü tanıma olanağı sağlayan “Okul Deneyimi I ve II ile Öğretmenlik Uygulaması” derslerinin sınıf öğretmenliği programında yer aldığı görülmüştür.

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasına göre değişimini gözlemenin yanı sıra sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süreci uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere bütün aşamalarıyla incelenmiş, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinin her aşamasındaki görüşlerine yer verilirken öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaştıkları sorunların giderilmesi için önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

“*Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi*” adlı bu çalışmada, araştırmanın her aşamasındaengin tecrübeleriyle ve bilgileriyle yardımını esirgemeyen değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Taner Altun'a, yüksek lisans eğitimim sırasında değerli bilgilerinden yararlandığım hocalarım Doç. Dr. Durmuş Ekiz'e, Yrd. Doç. Dr. Lale Cerrah Özsevgeç'e, Doç. Dr. Muammer Çalık'a, Doç. Dr. Hatice Odacı'ya, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarına ve manevi desteklerinden ötürü değerli eşim Eyüp ATMİŞ'e ve aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

Sema ATMİŞ  
Temmuz, 2013

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET .....	X
ABSTRACT .....	XII
TABLolar LİSTESİ .....	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	XVI
GRAFİKLER LİSTESİ .....	XVII
KISALTMALAR LİSTESİ .....	XVIII
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Amacı .....	4
1.1.1. Alt Amaçlar .....	5
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi .....	6
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	7
1.5. Tanımlar .....	8
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI .....</b>	<b>9</b>
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	9
2.1.1. Eğitim Sisteminde Öğretmenin Yeri ve Önemi .....	9
2.1.2. Öğretmenlik Mesleğine Genel Bir Bakış.....	10
2.1.2.1. Öğretmen Yeterlilikleri .....	12
2.1.2.2. Etkili Öğretmende Aranılan Özellikler .....	15
2.1.2.2.1. Kişisel Özellikler .....	16
2.1.2.2.2. Mesleki Özellikler .....	17
2.1.2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Statüsü .....	23
2.1.3. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme .....	25
2.1.3.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme .....	25
2.1.3.2. Cumhuriyet Dönemi Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme.....	27
2.1.3.3. Öğretmen Yetiştirmede Üniversite Dönemi (1982-1997 Yılları).....	29
2.1.3.4. Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması (1997 Düzenlemesi).....	32

2.1.3.4.1. Fakülte Okul İşbirliği.....	35
2.1.3.4.2. Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmasının Öğretmen Yetiştirmedeki Önemi .....	36
2.1.3.5. Günümüzde Öğretmen Yetiştirme (2007-2012).....	41
2.1.3.5.1. Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması (2007 Yılı Düzenlemesi) .....	41
2.1.4. Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Yaklaşımları .....	44
2.1.4.1. İlköğretimde Sınıf Öğretmeninin Önemi.....	44
2.1.4.2. Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirmenin Kısa Tarihçesi.....	46
2.1.5. Sınıf Öğretmenliği Programı .....	50
2.1.6. Öğretmenlik Uygulaması .....	51
2.1.6.1. Öğretmenlik Uygulamasına Katılan Tarafların Görev, Yetki ve Sorumlulukları.....	53
2.1.6.1.1. Uygulama Öğretim Elemanının Görev ve Sorumlulukları .....	54
2.1.6.1.2. Uygulama Okulu Müdürlüğünün Görev, Yetki ve Sorumlulukları ....	54
2.1.6.1.3. Uygulama Okulu Koordinatörünün Görev ve Sorumlulukları.....	54
2.1.6.1.4. Uygulama Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları .....	54
2.1.6.1.5. Öğretmen Adayının Görev ve Sorumlulukları .....	55
2.1.6.2. Teori ve Uygulama Açısından Öğretmenlik Uygulaması .....	55
2.1.6.3. Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar .....	55
2.2. Literatür Taramasının Sonucu .....	58
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>67</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	67
3.2. Metodoloji, Metod ve Teknik.....	67
3.3. Araştırmada Kullanılan Yöntemlerin Felsefi Dayanakları .....	68
3.3.1. Bilimsel Araştırmalarda Nitel Yaklaşım .....	70
3.3.2. Nitel ve Nicel Araştırmalarının Karşılaştırılması .....	72
3.4. Araştırmanın Yöntemi.....	74
3.4.1. Özel Durum Yöntemi .....	74
3.4.2. Görüşme .....	74
3.4.2.1. Odak Grup (Focus) Görüşmesi .....	76
3.4.3. Doküman İncelemesi .....	78
3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği.....	80
3.5.1. Araştırmanın Geçerliliği .....	80
3.5.2. Araştırmanın Güvenilirliği.....	81
3.6. Çalışma Grubu .....	82
3.7. Verilerin Toplanması .....	83

3.7.1. Veri Toplama Araçları.....	83
3.7.1.1. Odak Grup Görüşme Formu .....	83
3.7.1.3. Uygulama Ders Planları .....	85
3.7.1.4. Uygulama Değerlendirme Raporları .....	85
3.7.2. Veri Toplama Süreci.....	86
3.8. Verilerin Analizi .....	86
<b>4. BULGULAR VE TARTIŞMA .....</b>	<b>89</b>
4.1. Öğretmenlik Uygulaması Öncesi Elde edilen Verilere İlişkin Bulgular .....	90
4.1.1. Uygulama Öncesi Yürütülen Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular.....	90
4.1.1.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasından Önceki Beklentilerine İlişkin Bulgular .....	91
4.1.1.2. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına İlişkin Endişeleri ile İlgili Bulgular .....	93
4.1.1.3. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yeterliliklerine İlişkin Bulgular .....	95
4.1.1.4. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşım ile Geleneksel Yaklaşım Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	97
4.1.1.5. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi ile İlgili Yeterliliklerine İlişkin Bulgular.....	99
4.1.1.6. Öğretmen Adaylarının Yöntem ve Teknikler ile İlgili Yeterliliklerine İlişkin Bulgular .....	102
4.1.1.7. Öğretmen Adaylarının Materyal Kullanımı ile İlgili Yeterliliklerine İlişkin Bulgular.....	106
4.2. Öğretmenlik Uygulaması Sırasında Elde edilen Verilere İlişkin Bulgular .....	108
4.2.1. Ders Planlarından Elde Edilen Bulgular: .....	108
4.2.1.1. Uygulama Okullarında Uygulaması Yapılan Dersler ve Ders Saatleri.....	108
4.2.1.2. Öğretmen Adaylarının Uygulama Yaptıkları Dersler.....	110
4.2.1.3. Öğretmen Adaylarının Uygulama Süresince Derslere Göre Kullandıkları Yöntem ve Teknikler .....	111
4.2.1.4. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarında Kullandıkları Yöntem ve Teknikler .....	113
4.2.1.4.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Kullanmayı Düşündükleri Yöntem ve Teknikler İle Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Karşılaştırılması .....	117
4.2.1.5. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarında Kullandıkları Materyaller .....	119
4.2.2. Bireysel Yansıtıcı Günlüklerden Elde Edilen Bulgular .....	126
4.2.2.1. Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Yöntem ve Teknikler ile ilgili Görüşleri .....	126
4.2.2.2. Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Materyaller ile ilgili Görüşleri .....	127



4.2.2.3. Öğretmen Adaylarının Uygulamalarda Karşılaştıkları Sorunlar ve Ürettikleri Çözümlere İlişkin Bulgular .....	129
4.2.2.4. Öğretmen Adaylarının Akran Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri .....	133
4.3. Öğretmenlik Uygulaması Sonrası Elde Edilen Bulgular .....	135
4.3.1. Uygulama Sonrası Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular.....	135
4.3.1.1. Uygulaması Sonrası Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulayabilmeye İlişkin Görüşleri .....	136
4.3.1.2. Uygulama Sonrası Yöntem ve Tekniklerin Kullanımına Yönelik Görüşler .....	139
4.3.1.3. Uygulama Sonrası Kullanılan Materyallere İlişkin Görüşler .....	140
4.3.1.4. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin Beklentilerini Karşılama Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	141
4.3.1.5. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Edindikleri Deneyimlere İlişkin Bulgular .....	144
4.3.1.6. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular .....	145
4.3.1.6.1. Uygulama Okulundan Kaynaklanan Sorunlar .....	147
4.3.1.6.2. Uygulama Rehber Öğretmeninden Kaynaklanan Sorunlar .....	148
4.3.1.6.3. Öğretmen Adayından Kaynaklanan Sorunlar.....	150
4.3.1.6.4. Uygulamadan Sorumlu Öğretim Elemanından Kaynaklanan Sorunlar.....	151
4.3.1.6.5. Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar .....	152
4.3.1.6.6. Zamanlama ve Süreden Kaynaklanan Sorunlar .....	153
4.3.2. Uygulama Sonrası Değerlendirme Raporlarından Elde Edilen Bulgular .....	154
4.3.2.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasının Yararlarına İlişkin Görüşleri .....	154
4.3.2.2. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Yönelik Eleştirileri .....	157
<b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>160</b>
5.1. Sonuçlar .....	160
5.1.1. Öğretmenlik Uygulaması Öncesinde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	160
5.1.2. Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	161
5.1.3. Öğretmenlik Uygulaması Sonrasında Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	162
5.2. Öneriler .....	164
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	164
5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	167

<b>6. KAYNAKLAR.....</b>	<b>168</b>
<b>7. EKLER.....</b>	<b>177</b>
<b>8. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....</b>	<b>186</b>

## ÖZET

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecini Değerlendirmelerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini belirlemek ve öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaştıkları sorunları tespit etmeye çalışmaktır. Bu amaçla sınıf öğretmeni adayları ile uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında görüşmeler yapılmış, öğretmenlik uygulaması süreci her yönüyle derinlemesine incelenerek öğretmen adaylarının uygulama sırasında karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden özel durum çalışmasına örnektir. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı itibariyle sınıf öğretmenliği programının 4. sınıfında öğrenim gören dokuz öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını öğretmen adayları ile uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere iki farklı zamanda yapılan odak grup görüşmeleri, öğretmen adaylarının uygulama sürecindeki ders planları ve kullandıkları materyalleri bir araya topladıkları uygulama dokümanları, uygulama boyunca öğretmen adaylarının tuttıkları bireysel yansıtıcı günlükler ve uygulamanın sonunda uygulama sürecini değerlendikleri değerlendirme raporları oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler sürekli karşılaştırmalı metod ile analiz edilerek temalar halinde tablolaştırılarak sunulmuştur. Ders planları, bireysel yansıtıcı günlükler ve uygulama değerlendirme raporları yorumsal analizin içerik analizi ve doküman analizi ile incelenerek elde edilen bulgular tablolar ve grafikler haline getirilerek sunulmuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öncesindeki düşünceleri ile uygulama sonrası düşüncelerinin farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi ile uygulama sonrası öğretmenlik uygulamasına ilişkin yöntem ve teknikler, yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme, materyal kullanımı ve sınıf yönetimi ile ilgili yeterlilik görüşlerinin ve beklentilerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinin ardından önemli ölçüde değiştiği gözlenmiştir. Bununla beraber öğretmen adaylarının uygulama öncesinde öğretmenlik uygulamasına ilişkin dile getirdiği beklentilerini karşılayabilme düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada

ayrıca öğretmen adaylarının uygulamalar sırasında uygulama okulundan, uygulama öğretmeninden, uygulama öğretim elemanından, adayın kendisinden, öğrencilerden, zamanlama ve süreden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Bu sorunların giderilmesine yönelik, çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik Uygulaması, Sınıf Öğretmeni Adayı Görüşleri, Nitel Yaklaşım, Yansıtıcı Günlük

## **ABSTRACT**

### **Examination of Prospective Primary School Teachers' Opinions Towards Evaluating Teaching Practice Process**

The aim of this study is to opine views of the teacher studying in the classroom teaching program with regard to teaching practice course and to try to identify the problems that the teachers encounter during the implementation of the teaching. For that purpose, prospective primary school teachers are interviewed both before and after the application, and the problems that teachers encounter during the practice have been tried to identify by examining in depth for all aspects of the process of teaching practice.

This research is an example of case study from qualitative research patterns. The research has been carried out with nine prospective teachers studying at the grade 4 during 2010-2011 academic years. The data collection tool has been used more than one so as to obtain the data of study. Research data collection tools include the focus interviews with prospective teachers both before and after of implementation at two different times, implementation documents that the teacher has gathered together lesson plans and materials they used during implementation, to comprise individual diaries of the pre-service teachers through the practice and evaluation reports that they assess the process of implementation at the end of the practice.

The data obtained from the focus group interviews made for the purpose of determining the prospective teachers' views on the pre-implementation and post-implementation is presented by examining continuously with comparative method and tabulating into themes. Lesson plans, individual reflective journals and implementation evaluation reports have been examined with the commentary analysis, the content analysis and the analysis of documents and outcomes obtained have been tabulated.

Through the study, it is seen that prospective teachers' thoughts have differed between before and after the implementation of teaching practice. It has been observed that pre-implementation and post implementation teaching techniques and methods related to teaching practice, ability to apply the constructivist approach, the adequacy views and expectations about the use of materials and classroom management of the prospective teachers changed significantly after a period of teaching practice. However, it is concluded that prospective teachers' level of meeting their expectations which they expressed about the teaching practice in pre-implementation is low.

In the study, it is also concluded that prospective teachers encountered problems arising from practice school, the trainer teacher and teaching practice staff during practice process. The various proposals have been offered to overcome these problems.

**Key Words:** Teacher Implementation, Views of Prospective Primary School Teachers, Qualitative Approach, Reflective Diary

## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Eğitim Bilimleri Fakóltesinde Açılan Yeni Bölüm ve Anabilim Dallarını .....	43
2.	Odak Grup Görüşmesinin Zayıf ve Güçlü Yönleri .....	78
3.	Doküman İncelemesinin Olumlu ve Olumsuz Yönleri.....	79
4.	Araştırmada Yararlanılan Veri Toplama Araçları .....	83
5.	Uygulama Öncesi Odak Grup Görüşmesine Ait Temalar ve Temalara İlişkin Sorular.....	87
6.	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Öncesi Yeterlilikleri .....	90
7.	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Endişeleri .....	93
8.	Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşım ve Geleneksel Yaklaşım İlişkin Görüşleri .....	97
9.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri .....	101
10.	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Sıklıkla Kullanmayı Düşündükleri Yöntem ve Teknikler .....	104
11.	Öğretmen Adaylarının Uygulama Süresince Kullanmayı Düşündükleri Materyaller.....	107
12.	Öğretmen Adaylarının Uygulama Yaptıkları Dersler ve Ders Saatleri .....	110
13.	Ders Planlarından Elde Edilen Öğretmen Adaylarının Uygulamalarda Derslere Göre Kullandıkları Yöntem ve Teknikler .....	111
14.	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Kullandıkları Yöntem ve Teknikler.....	114
15.	Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesinde Kullanmayı Düşündükleri Yöntem ve Teknikler ile Kullandıkları Yöntem ve Teknikler .....	118
16.	Ders Planlarından Elde Edilen Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sırasında Kullandıkları Materyaller.....	121
17.	Öğretmen Adaylarının Uygulamalarda Derslere Göre Kullandıkları Materyaller.....	122

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
18.	Öğretmenlik Uygulamasından Kullanılması Düşünülen Materyaller ile Kullanılan Materyaller .....	125
19.	Bireysel Yansıtıcı Günlüklerden Elde Edilen Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sırasındaki Akran Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri .....	133
20.	Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Edindikleri Deneyimlere İlişkin Görüşler .....	144
21.	Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaşılan Genel Sorunlar .....	146
22.	Değerlendirme Raporlarından Elde Edilen Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Yönelik Eleştirileri.....	158



## ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Öğretmen Nitelikleri (INES 1'den uyarlanmıştır).....	12
2.	Öğretmenlik Yeterlilik Alanları .....	14
3.	Öğretimde Materyal Seçimini Etkileyen Faktörler.....	19
4.	İyi Bir Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Özellikleri.....	20
5.	Nitel Araştırma Döngüsü Modeli.....	71

## GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik No	Grafik Adı	Sayfa No
1.	Uygulama Öncesinde Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasından Beklentilerine İlişkin Görüşleri .....	91
2.	Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Teorik Bilgileri Konusundaki Görüşleri.....	95
3.	Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimini Sağlama Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri.....	99
4.	Öğretmen Adaylarının Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri.....	103
5.	Öğretmen Adaylarının Materyal Kullanabilme Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri .....	106
6.	Öğretmen Adaylarının Uygulama Sırasında Uygulama Yaptıkları Dersler ve Ders Saatleri .....	109
7.	Öğretmen Adaylarının Kullanmayı Düşündükleri Yöntem ve Teknik Sayısı ile Kullandıkları Yöntem ve Teknik Sayısının Karşılaştırılması.....	117
8.	Öğretmen Adaylarının Kullanmayı Düşündükleri Materyal Sayısı ile Kullandıkları Materyallerin Sayıca Karşılaştırılması .....	120
9.	Bireysel Yansıtıcı Günlüklerden Elde Edilen Öğretmen Adaylarının Uygulamalarda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri .....	130
10.	Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulayabilme Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	137
11.	Uygulama Sonrası Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarından Beklentilerini Karşılatabilme Düzeyleri.....	142
12.	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasının Yararlarına İlişkin Görüşleri.....	155

## KISALTMALAR LİSTESİ

- YÖK** : Yüksek Öğretim Kurulu  
**KPSS** : Kamu Personeli Seçme Sınavı  
**DB** : Dünya Bankası  
**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı  
**YİBO** : Yatılı İlköğretim Bölge Okulu  
**MEGP** : Milli Eğitimi Geliştirme Projesi  
**YGS** : Yükseköğretime Geçiş Sınavı  
**LYS** : Lisans Yerleştirme Sınavı  
**DÖK** : Döküman  
**OECD** : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Türkçe)  
**INES** : Eğitim Sisteminin Göstergeleri (Türkçe)

## 1. GİRİŞ

Ülkemizde eğitim ve öğretime ilişkin farklı görüş ve tutumlara sahip çevrelerin ortak paydada buldukları görüşlerden biri öğretmenin eğitim sistemindeki yerinin önemidir. Öğretmenin nitelikli olması ile eğitimin niteliğinin doğrudan ilişkili olduğu da herkesçe kabul edilen bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Özoğlu, 2010). Toplumlara bakıldığında üretim gücü yüksek olan toplumların nüfus olarak ta nitelikli insan gücüne sahip oldukları görülmüştür. Bununla beraber düşük verim gücünün altında yatan en önemli sebebin ise iyi eğitilmemiş düşük nitelikli insan gücü olduğu ortaya çıkmıştır (Aslan, 2003). Bir toplumda eğitimde kalite isteniyorsa ilk şart kaliteli öğretmen yetiştirebilmektir. Öğretmenin eğitim-öğretim kalitesi ne kadar yüksekse, yetiştireceği nesil de bir o kadar kaliteli olacaktır (Kırbyık, 1998).

Öğretmenlik mesleğinin nitelikli hale getirilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler belirlenmeli, belirlenen bu yeterliliklerin öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle kazandırılması sağlanmalıdır (MEB, 2006). Öğretmenlerin genel olarak mesleki ve kişisel bazı yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilik anlamında; her öğretmenin bir alanda uzman bilgisine sahip olması gerektiğini öngören alan bilgisine, öğretmenin bildiğini öğretebilme becerisine sahip olması için gereken öğretmenlik meslek bilgisine, öğretmenliğin öğrencinin sosyalleşmesindeki görevini yerine getirmesini sağlayacak genel kültür bilgisine sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikler konusunda tüm çevrelerce uzlaşa sağlanamasa da çoğunluk tarafından kabul gören bazı özellikler sıralanacak olursa; öğretmenlerin yeni fikirlere açık ve tarafsız olması, öğrenciler ile empati kurabilmesi, alanıyla ilgili araştırması ve yenilikleri takip edebilmesi, toplumsal değişimleri mesleğine yansıtması, tek düze eğitim yerine bireysel farklılıkları dikkate alması, teknolojik gelişmeleri yakından takip etmesi ve teknolojik okur yazar olması, öğrencilerine karşı önyargılı değil herkesin başarılı olabileceğine dair inancı olması gibi özellikler gösterilebilir (Akbaşı, 2010).

Öğretmenlerin sahip olması gereken bu gibi yeterliliklerin kazandırılması hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle mümkün olmaktadır. Bu noktada öğretmen yetiştirmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmen yetiştirme konusu, Cumhuriyetin başlangıç yıllarından beri hükümetler tarafından eğitim sistemimizin en öncelikli konularından biri olarak algılanmıştır. Eğitim hizmetlerinin topluma yaygınlaştırılması politikası kapsamında özellikle ilkokullara öğretmen yetiştirme sorunu hükümetlerin her dönem üzerinde önemle durdukları eğitim alanı olma özelliğini korumuştur. 1923-81 döneminde, Türkiye'de

ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı; İlk öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri olmuştur. 1982 yılında çıkarılan kanun hükmünde kararname ile öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere bağlanmıştır (YÖK, 2007: 28).

1982 yılında yapılan bu değişiklik ile öğretmen yetiştirme konusunda önemli bir yol alınmış olsa da zaman içinde bazı alanlarda belli nedenlerden dolayı çağın ihtiyaçlarına ayak uyduramaz hale gelmiştir. Bu noktadan hareketle çalışmalarına 1996 yılında başlanılan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi 1998 yılında yürürlüğe konulmuştur (YÖK,1998). Bu kapsamda eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gündeme gelmiştir.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması yoluna gitmesini gerektiren sebeplerden biri eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının uygulamadan çok teoriye ağırlık verilmeye başlanmasıdır. Bunun nedenleri arasında eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim arasında etkili bir iletişimin sağlanamaması ve öğretmen yetiştirmeye dair algının değişmesi gösterilmektedir (Şimşek, 2005). YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında yapılan değişikliklerde en çok dikkati çeken öğretmen yetiştirme programlarına öğretmen adaylarının teorik bilgilerini uygulama fırsatı sağlayan Öğretmenlik Uygulaması derslerinin 3 haftadan 14 haftaya çıkarılarak yoğunluğun artırılması ve bu dersi desteklemek amacıyla Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II derslerinin eklenmesi olmuştur (Üstüner, 2004). Bu değişiklik ile öğretmen eğitimi boyunca öğretmen adaylarına meslekle ilgili kuramsal bilgiler verilmekte ve uygulama yapmalarına olanak sağlanmaktadır. Öğretmen adayları edindikleri kuramsal bilgileri uygulama dersleri ile hayata geçirebilmektedirler (Sılay ve Gök, 2004).

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması programlara dâhil edilen Okul Deneyimi I ve II ile etkinliği artırılan Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile öğretmenlik mesleğinin uygulama yeri olan okullar ile öğretmen adaylarının etkileşimi artmıştır. Bu sayede öğretmen adayları hizmet öncesi dönemde edindikleri teorik bilgileri uygulama fırsatı bulurken aynı zamanda teorik bilgileri ile pratik yapma olanağına sahip olmuştur (YÖK, 1998).

Öğretmenlik becerilerinin kazandırılmasında uygulamanın öneminin farkına varılarak müfredata eklenen Okul Deneyimi I ve II derslerinin tam bir öğretmenlik uygulamasından ziyade öğretmen adaylarının okul ortamını tanımaları, öğrencilerle iletişim becerilerini geliştirmeleri, alanda görev yapan öğretmenleri gözlemlemelerini amaçlamaktadır. Bir anlamda öğretmen adaylarını öğretmenlik uygulaması derslerine hazırlamayı amaçlamaktadır (Yiğit ve Alev, 2007).

Öğretmenlik Uygulaması dersi ise, öğretmen adaylarının alan bilgisi, mesleki beceriler ve genel kültür dersleriyle edindikleri becerileri okul ortamında uygulama

öğretmenlerinin rehberliğiyle tecrübe etme imkânı bulmaları ve seçtikleri mesleğin gerektirdiği sorumlulukları yerinde görüp bilinçlenmeleri açısından bakıldığında eğitim fakülteleri müfredatında yer alan en önemli uygulama dersi olduğu düşünülmektedir (Katrancı, 2008). Bu bağlamda öğretmenlik Uygulaması dersinin uygulama sürecinin gözlenmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesinin önemi ortaya çıkmıştır.

1998 yılı YÖK/ Dünya Bankası Hizmet öncesi öğretmen eğitimi projesi ile okul uygulamaları adı altında öğretmen yetiştirme programlarının ders müfredatlarına alınan öğretmenlik uygulaması dersinin yürütülmesine ilişkin yürütülen araştırmalar uygulamalar sırasında bazı sorunların yaşandığını ortaya koymuştur (Dursun ve Kuzu, 2008; Gökçe ve Demirhan, 2005).

Öğretmen adaylarının uygulama okullarından, uygulama rehber öğretmeninden, öğrencilerden, uygulamadan sorumlu öğretim elemanlarından, öğretmen adaylarının kendilerinden, zamanlama ve süreden kaynaklanan sorunlar nedeniyle bir takım olumsuz deneyimler elde ettikleri görülmüştür (Yeşilyurt ve Semerci, 2011). Bununla beraber öğretmenlik uygulamaları sayesinde öğretmen adaylarının edindikleri olumlu tecrübeler mesleki gelişimleri için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarına göreve başlamadan önce uygulama fırsatı yapma olanağı sağlayan öğretmenlik uygulaması ile öğretmen adaylarından; eğitim-öğretim sürecini her yönüyle tanıması, sınıf içi uygulamaları planlaması, sınıfı yönetmesi, öğrencileri süreçte aktif hale getirmesi, değişik yöntem ve teknikleri bilmesi ve kullanması ve zayıf yönlerini görerek düzeltmesi gibi beceriler kazanmaları beklenmektedir ( Yiğit ve diğ., 2006: 12). Öğretmen yetiştirmede bu derece önemli becerilerin kazandırılmasında rol oynayan öğretmenlik uygulamalarının, uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası süreçlerinin araştırılmasını, aksayan yönlerinin ve süreçte yaşanan sorunların tespit edilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu sayede öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adayları, uygulama okulları ve eğitim fakülteleri açısından zaman içinde daha verimli bir süreç haline dönüşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmada sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına ilişkin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri incelenmeye ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma 5 bölümden oluşmuştur.

1. I. Bölüm olan Girişte araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen tanımlara yer verilmiştir.
2. II. Bölümde Literatür Taraması başlığı ile araştırmanın konusu ile ilgili literatür taramasına ve literatür taramasının sonucuna yer verilmiştir.

3. III. Bölümde Yöntem başlığı altında araştırmanın yöntem, çalışma grubu, veri toplama ve verileri analiz etme yöntem bilgilerine yer verilmiştir.
4. IV. Bölümde Bulgular ve Tartışma başlığı ile araştırmanın bulgu, yorum ve tartışmalarına yer verilmiştir.
5. V. Bölümde Sonuç ve Öneriler başlığı altında araştırmanın sonuç ve öneri kısmına yer verilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen bazı kavramların tanımları yer almaktadır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Günümüzde dünya ülkelerinin teknolojik anlamda kıyasıya bir yarış halinde oldukları görülmektedir. Teknolojiyi üreten ise kaliteli eğitimin çıktısı olan nitelikli insan gücüdür. Eğitimde kalite ise ancak nitelikli öğretmenler ile mümkündür. Nitelikli öğretmen kadrosuna sahip olmak ise kaliteli bir hizmet öncesi eğitim ile ulaşılabilecek bir hedeftir. Bu durum öğretmen yetiştiren kurumların çıktısı olan öğretmenlerin ihtiyaç duyulan donanımlara sahip olmasını önemli kılmaktadır.

Öğretmen yetiştirme politikalarının yakın geçmişine ve bugününe bakıldığında birçok köklü değişiklik yapıldığını görmekteyiz. Öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesinin bir dönüm noktası olduğunu söylemek mümkündür. Zaman içinde bir takım değişikliklerle öğretmen yetiştirme kalitesi artırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 1998 yılında YÖK/DB işbirliği ile hazırlanan proje kapsamında öğretmen yetiştirme programına katılan uygulama dersleri ile uygulama-teori dengesinin sağlanmasında önemli bir yere sahiptir. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile öğretmen adaylarına hizmet öncesinde pratik yapma imkânı doğmuştur.

Bu çalışma ile sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarında önemli bir yere sahip olan öğretmenlik uygulaması dersine yönelik uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası görüşlerinin belirlenerek çeşitli boyutlardan incelenmesi, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması öncesindeki görüşleri ile öğretmenlik uygulamaları sonrası görüşleri arasında farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine olumlu ve olumsuz etkileri irdelenirken, öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine değinilmiştir.

### 1.1.1. Alt Amaçlar

Araştırmanın ana problem cümlesi şöyledir: Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Uygulama öncesi:

1. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinden önce yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adayları yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel yaklaşıma göre ne tür avantaj ve dezavantajlarının olduğunu düşünüyorlar?
3. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinden önce yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgi sahibi olduklarını düşünüyorlar mı?
4. Öğretmen adayları yöntem ve teknikleri uygulayabilme konusunda kendilerini yeterli görüyorlar mı?
5. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinde en sık kullanmayı düşündükleri yöntem ve teknikler nelerdir?
6. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinde en sık kullanmayı düşündükleri materyaller nelerdir?
7. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinde sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli görüyorlar mı?

Uygulama sırası:

1. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi süresince sıklıkla kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
2. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi süresince hangi materyalleri daha çok tercih etmiştir?
3. Öğretmen adaylarının uygulama boyunca karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının uygulama okulu ve uygulama okulundaki rehber öğretmenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Uygulama sonrası:

1. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulama dersi sürecini nasıl değerlendiriyorlar?
2. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinde üniversitede verilen teorik bilgiler ile pratik arasında bağlantı kurabildiler mi?
3. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecinde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılmasında kendilerini daha başarılı görmüşlerdir?
4. Öğretmen adayları uygulama süresince yapılandırmacı yaklaşımı ne ölçüde uygulayabildiklerini düşünüyorlar?



5. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamaları sürecinde en çok hangi materyallerden yararlanmışlardır?
6. Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili önerileri nelerdir?

## 1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Öğretmenlik uygulaması dersinin amaçları göz önüne alındığında öğretmen yetiştirme programlarındaki önemi oldukça fazla olmasına rağmen eğitim araştırmalarında öğretmenlik uygulaması konusuna yeterince yer verilmemiştir. Ulaşılan araştırmalarda daha çok Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II dersleri üzerinde yoğunlaşıldığı, Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili araştırmaların daha sınırlı sayıda oldukları görülmüştür.

Öğretmenlik uygulaması ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlik uygulamalarının daha çok sonuç odaklı olarak yürütüldüğü, sıklıkla öğretmenlik uygulamalarının sonrasında öğretmen adayları ile çalışmalar yapıldığı, uygulama öncesini, uygulama sırasını ve uygulama sonrasında karşılaştırmalı olarak değerlendirmeye almayan çalışmaların ağırlıkta olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlik uygulamasını uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere her aşamasıyla incelendiği bu araştırmanın yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik uygulaması ile ilgili yapılan çalışmalar yöntemsel olarak incelendiğinde verilerin genellikle en fazla iki veri toplama kaynakları ile (sıklıkla anket ve mülakat) elde edilmeye çalışıldığı görülmüştür. Bu araştırmada ise literatürde “üçgenleme” olarak tanımlanan veri toplama tekniği kullanılmıştır.

Üçgenleme, bir konuda birden fazla veri toplama aracı (sistemik gözlem çizelgesi, ders gözlem çizelgesi, mülakatlar, dokümanlar...) veya kaynağı (öğretmen, öğrenci, öğretmen adayları, dokümanlar gibi) kullanmak ve verileri birlikte analiz etmektir (Yiğit ve diğ. , 2006: 35).

Öğretmenlik uygulaması derslerinin sınıf öğretmenliği programına dahil edilme hedeflerine ulaşılabilmesi için öğretmenlik uygulaması sürecinin tarafları olan başta öğretmen adayı, uygulama okulu, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları gerekir. Bu amaçla öğretmenlik uygulamalarının amaçlarına ne denli hizmet ettiğinin anlaşılabilmesi için uygulamanın odak noktasını oluşturan öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması gerekmektedir. Öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının görüşleri açısından incelendiği bu araştırma bu anlamda önemli bir yere sahiptir.

Araştırmadan elde edilecek bulgular halen eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerinin sürecine ilişkin merak ettikleri konularda cevap bulmalarına büyük ölçüde yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlik uygulaması süreçlerinde karşılaşılabilecekleri sorunlarla ilgili bilgilenmelerini sağlayabilecek bu araştırma, öğretmen adaylarının sorunlarla karşılaştıklarında kendilerinden emin şekilde sorunlarla daha rahat baş edebilmelerini sağlayacağı öngörülmüştür.

Öğretmenlik uygulaması dersinin önemi göz önüne alındığında öğretmenlik uygulamalarını uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere üç ana başlık altında ayrıntılı olarak ele alan bu çalışma önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırma ile, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalışılarak ilkokullarda yürütülen öğretmenlik uygulamalarına öğretmen adayları gözüyle değerlendirebilmeyi sağlayacaktır. Bu araştırma ile elde edilecek verilerin;

1. Sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden daha ileri düzeyde yararlanabilmelerine,
2. Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirmede kullanılan teorik bilgilerin öğretmen adayları üzerindeki etkiliği hakkında bilgi vermesine,
3. Fakülte –okul iş birliğinin daha etkili ve nitelikli hale getirilmesine,
4. Okul uygulamaları sırasında karşılaşılan sorunların tespit edilmesine ve çözülmesine,
5. Bu alandaki mevcut bilgilere yeni bilgiler eklenmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

1. 2010-2011 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim gören 9 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.
2. Araştırma odak grup görüşmeleri, ders planları, bireysel yansıtıcı günlükler ve değerlendirme raporlarından elde edilen veriler ile sınırlı tutulmuştur.

### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Bu araştırmada aşağıdaki temel varsayımlardan yola çıkılmıştır:

1. Örneklem girecek grubun odak grup görüşmelerindeki sorulara verdikleri yanıtlar ve konu ile ilgili dile getirdikleri düşünceleri gerçeği yansıttığı varsayılmıştır
2. Örneklemi oluşturan grubun veri kaynağı olarak kullanılan okul uygulamaları için yaptıkları ders planlarına göre uygulama yapmışlardır.

3. Örnekleme oluşturan grubun uygulama süresince tuttıkları bireysel yansıtıcı günlüklerde düşüncelerini tam olarak dile getirdikleri varsayılmıştır.

### 1.5. Tanımlar

Araştırmada sıklıkla kullanılan bazı tanımlara yer verilmiştir.

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

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

*Okul Deneyimi:* Öğretmen adaylarına, okul örgütü ve yönetimi ile okullardaki günlük yaşamı tanıma, eğitim ortamlarını inceleme, ders dışı etkinliklere katılma deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme, öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimleri kazanma olanağı veren, onların öğretmenlik mesleğini doğru algılayıp benimsemelerini sağlayan fakülte öğretim programında yer alan derslerdir (MEB, 1998)..

*Fakülte:* Öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksek okullardır (MEB, 1998).

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

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

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

*Gözlem:* Herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 169)

*Teori:* İlkelerin oluşmasına yardım ederek pratik kararlar alınmasına yardımcı olur (Yiğit ve diğ. , 2006: 7).

## **2. LİTERATÜR TARAMASI**

### **2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi**

Araştırmanın bu bölümünde eğitimin yeri ve önemi, eğitimde öğretmenlik mesleğinin rolü ve önemi, öğretmenlik mesleği ve öğretmen, etkili öğretmen özellikleri, öğretmen rolleri, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının öğretmen yetiştirmedeki önemi, öğretmen yetiştirme teori ve uygulamanın yeri, öğretmenlik uygulaması dersinin amacı, önemi ve ilkeleri konularında yapılan literatür taraması sonucunda ulaşılan bilgiler yer almaktadır. Bu bölümde ayrıca; öğretmenlik uygulaması ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### **2.1.1. Eğitim Sisteminde Öğretmenin Yeri ve Önemi**

Eğitim ile ilgili birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak eğitimin, kişinin yaşadığı topluma davranış olarak, sosyal olarak ve yetenek olarak uyum sağlamasını amaçlayan bir süreç olduğunu söyleyebiliriz (Demirel ve Kaya, 2005).

Günümüzde toplumlar ekonomik ve kültürel varlıklarını sürdürülebilmek için nitelikli insan gücüne ihtiyaç duymaktadırlar. Kaliteli insan gücünün temelinde kaliteli eğitim anlayışı olduğunun farkına varılan dünya arenasında eğitime sosyal, kültürel ve ekonomik roller yüklenilmektedir. Bu roller teknolojik ve sosyal değişimlerle beraber artmakta, bu durum eğitimi hayatın her alanında temel taş haline getirmektedir. Bunun sonucu olarak ülkeler eğitim sistemlerini zamana uyum sağlayacak hale getirebilmek için büyük bir çaba içine girmişlerdir. Eğitimde kaliteyi artırmak için odaklanılması gereken en önemli unsur ise öğretmenlerdir (Özoğlu, 2010).

Gelişmiş ülkelere bakıldığında birçoğunun coğrafi yönden zenginlikleri olmadığı halde eğitim sayesinde elde ettiği kaliteli ve nitelikli insan gücü ile bu dezavantajını avantaja dönüştürebildikleri görülürken, coğrafi zenginliği olan birçok ülke ise donanımlı insan gücüne sahip olamadığı için kendini ekonomik ve teknolojik olarak ileri seviyelere taşıyamamakta hatta gelişmemiş ülke olarak kalmaya mahkûm olmaktadır (Özer ve Gelen, 2008). Bu bağlamda ülkemizi ele alacak olursak Türkiye henüz gelişmekte olan ülke konumuyla coğrafi zenginliğinin hakkını verememiş bir ülkedir. Bu durumun önemli nedenlerinden biri olarak eğitim seviyemizin ve kalitemizin yetersiz olduğu düşünüldüğünde; eğitimin ve dolayısıyla da eğitimde kalite ve başarının önemli etkenlerinden biri olan öğretmenin yeri ve önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen eğitim sisteminde yalnızca bilgiyi aktaran kişi değildir. Özellikle öğrencileri için davranışlarıyla onların kişisel ve toplumsal değerleri kazanmalarındaki en önemli rol modelidir. Bu nedenle öğretmenin toplumdaki yeri ve önemi iyi anlaşılmalıdır (Kırbıyık, 1998). Öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmenin yeri çok önemlidir. Çünkü öğretmen bir çocuğun güçlü yanlarının neler olduğunu saptar ve yeteneğini başarılı olduğu alanlara doğru yönlendirir. Aynı zamanda çocukların öğrenme biçimlerinin ne olduğunu belirler öğrenme profillerine uygun olarak yönlendirir. Bütün bunlar öğretmenin sorumluluğundadır. Bu sorumluluk, öğretmenin nitelikli yetiştirilmesini gerektirir (Ünsal, 2000: 225).

Öğretmenlerin eğitim sistemindeki yeri, öğretmenlik mesleğine yüklenen roller ile de ifade edilebilmektedir. Öğretmene yüklenen roller sosyal, kültürel faktörlere göre değişkenlik göstermesine karşın kaynaklarda geneli ilgilendiren belli başlı roller sıralanmaktadır. Akbaşlı (2010)'a göre öğretmenler toplumda rol modeli olan kişilerdir. Öğretmen toplumda sadece kendini değil mesleğini de temsil etmektedir. Öğretmen öğrencilerine ve okulun sosyal çevresine karşı demokratik bir liderlik rolü üstlenmelidir. Öğretmenlik mesleğinin en fazla ön plana çıkarılan rolü ise bilgiyi aktaran kişi yani öğretici olması yönüdür. Öğretmen sadece okulda bilgiyi aktaran kişi değil anlaşmazlıklarda bir arabulucu ve hakem görevlerini de üstlenebilmektedir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de öğretmenin rehberlik edici rolü oldukça önemlidir. Özellikle öğrencilerin hayatlarında önemli olan kararların alınması sırasında öğretmenden öğrencilerine rehberlik etmeleri beklenmektedir. Öğrenci açısından öğretmenin düşünceleri onun için çok önemlidir. Çünkü özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler için öğretmen her şeyi bilen kişidir. Öğretmen öğrenci için her sorusuna yanıt alabileceği bir ansiklopedi gibidir.

### **2.1.2. Öğretmenlik Mesleğine Genel Bir Bakış**

Meslek, kişilerin geçimlerini sağlamak amacıyla uzmanlık bilgisine sahip olduğu bir uğraş olarak tanımlanabilmekte ve meslek edinme çağdaş toplumlarda örgün eğitimle sağlanmakta ve diploma sahibi olmayı gerektirmektedir (Akbaşlı, 2010: 273).

Öğretmenlik mesleğinin meslekleşme koşullarından bazıları olan toplum tarafından benimsenme, uzmanlık bilgisi, örgün eğitimden geçme ve giriş denetimi gibi şartları sağladığı görülmektedir. Öğretmenlik toplumda eğitim hizmeti veren meslek olarak kabul görmüştür. Günümüzde öğretmen olmak isteyen kişi 4 yıllık zorunlu eğitimi başarıyla bitirip diploma veya formasyon belgesi almaya hak kazanmadan öğretmen olarak göreve başlayamamaktadır. Ülkemizde meslekleşme koşullarından biri olan giriş denetimi ise hem eğitim fakültelerine alınmadan önce yapılan seçme ve yerleştirme sınavları ile hem

de mezun olduktan sonra eleme amaçlı yapılan KPSS ile gerçekleştirilmektedir (Bek, 2007).

Ülkemizde 1848 yılında ilk kez öğretmen yetiştiren bir okulun açılmasından itibaren öğretmenliğin meslek olma sürecine girdiği tespit edilmiştir (Bek, 2007). Öğretmenliğin bir meslek olduğunun yasal dayanağı 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Kanununun 1. maddesinde yer alan “Muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.” ifadesidir. 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunun 12. maddesinde de “Maarif hizmetlerinde aslanan muallimlik” ifadesi yer almaktadır. Bu kanun ile öğretmenlik mesleğinin devletin eğitim-öğretim işlerini resmen üstlendiği ayrıcalıklı bir meslek olduğu belirtilmeye çalışılmıştır (Üstüner, 2004).

Öğretmenlik mesleği önceleri dini eğitimin devamı gibi görülürken zamanla öğretmenlik bilimlerin öğretilmesi işini üstlenen bir meslek olarak görülmeye başlanmıştır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, sosyal yapının değişmesi, ekonomik değişiklikler ve psikolojik değişimler öğretmenlik mesleğine bakış açısını etkileyen nedenler arasında sayılmaktadır (Ergün, 2010).

1973'te çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak devletin öğretmenlerden temel beklentisi, “Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler” biçiminde özetlenmiştir. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile, öğretmenlerin devlet memurluğu kapsamı içine alınarak, devlet memurluğunun gerektirdiği genel şartlara sahip olması hükme bağlanmış, 1739 sayılı Kanunla da öğretmenliğin özel ihtisas mesleği olduğu kabul edilerek öğretmenlik mesleği için özel şartlar getirilmiştir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 210-211).

Öğretmenlik mesleğini seçenlerin eğitim kurumlarında ön görülen amaçlar doğrultusunda bireylerde istendik yönde davranış değişikliği oluşturma, uygun ortam oluşturarak öğrenmeye rehberlik etme ve ölçme değerlendirme yapma gibi görevleri bulunmaktadır. Öğretmenler 1982 yılından itibaren eğitim fakültelerinde aldıkları 4 yıllık eğitim ile genel kültür, meslek bilgisi ve alan bilgisi kazandırmayı amaçlayan program ile diploma sahibi olmaktadır (Çeliköz, 2000).

OECD'nin Indicators of Education Systems (INES) 'ı öğretmenlik mesleğini üç kavramsal temel üzerine oturtmuştur: (OECD, 2006' dan; aktaran: Öntaş, 2009: 22).



Şekil 1. Öğretmen Nitelikleri (INES 1'den uyarlanmıştır)

Şekil 1'e bakıldığında öğretmenlik mesleğinin, bir eğitim-öğretim programından geçmek suretiyle profesyonelleşmeyi, eğitim programları hakkında bilgi sahibi olmayı gerektiren; bununla beraber öğretmenliğin okul sınırları içerisinde kalmayan kişinin hayatının her alanına etki eden bir meslek olduğu görülmektedir.

### 2.1.2.1. Öğretmen Yeterlilikleri

Günümüzde her toplumun kalkınma için ihtiyaç duyduğu en önemli unsur nitelikli insan gücüdür. Eğitim kurumlarında yetiştirilen insanların ülke için verimli olmasını sağlayan en önemli etken ise öğretmenlerdir. Öğretmenlik mesleği her meslek grubunun yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır (Yılman, 2006). Mustafa Kemal ATATÜRK'ün "Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır." sözü de öğretmenlik mesleğinin toplum için ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Toplumların geleceğinde önemli rol oynayan öğretmenlik mesleğinin yasalarca belirlenmiş yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Birçok öğretmelik mesleği tanımlarında yer alan alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi günümüzde hizmet öncesinde kazandırılması gereken öğretmen yeterliliği şartları olarak ele alınmaktadır (Özden, 2009).

Alan Bilgisi; öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programlarında seçtikleri bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olmasını öngörmektedir. Örneğin matematik alanında konu bilgisine sahip ise matematik öğretmeni olarak adlandırılırken, fen bilimlerinde uzmanlaşmayı tercih ettiyse fen ve teknoloji öğretmeni olarak adlandırılmakta ve ona göre istihdam edilmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi; öğretmenin bir öğreten olarak bilgiyi nasıl aktarabileceği konusunda uzman olmasını öngörmektedir. Bu noktada öğretmenden

öğretim ortamını düzenleyebilme, konuyu materyal destekli anlatarak kalıcılığı sağlayabilme, zamanı etkili kullanabilme, sınıfta bireysel farklılıkları gözlemleyebilme gibi beceriler beklenmektedir. Genel kültür bilgisi ise öğretmenin öğrencilerin sosyalleşmesini ve kültür aktarımını sağlamak görevlerinin bir gereği olarak uzmanlık alanına bakılmaksızın her öğretilerde aranılan bir yeterliliklerdir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, öğretmen yeterlilikleri konusunda yaptığı çalışmalarını yayınladığı Okul Temelli Mesleki Gelişim adlı bir kılavuz ile yürürlüğe koymuştur. Bu kılavuz ile tüm öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklere yer verilirken aynı zamanda öğretmen yeterliliklerini branşlara göre ayrı olarak ele almıştır. Özellikle sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin aynı konu bilgisine sahip olmadığı görüşüne yer verilirken branş öğretmenleri için öğrenme alanları esas alınırken sınıf öğretmenleri için ise yeterlilik alanları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilik alanları şu şekilde belirlenmiştir:

1. *Çocuk gelişimi ve öğrenme*: Sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre en fazla yetkin olması gereken nitelik olarak düşünülebilir.
2. *Alan bilgisi*: Sınıf öğretmenin girdiği ders sayısı fazla olduğu için bilmesi gereken konu alanı da fazla olmak zorundadır.
3. *Öğrenci merkezli eğitim*: Bu yeterlilik yapılandırmacı yaklaşım gereği öğretmenin öğretenden değil öğrenmeye rehberlik eden rolünün bir gereği olarak düşünülmelidir.
4. *Sanat ve estetik*: Öğrenme ortamını düzenlerken çeşitli değişkenlere göre önlemler alabilmelidir.
5. *Toplumla ilişkiler*: Öğretmen çevreyi hem öğrenmenin kalıcılığını sağlamak hem de bilgiyi günlük hayatta nasıl kullanılacağını göstererek güdüleme yapabilmelidir (Balıbey, 2006: 68).

(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006) ise Okul Temelli Mesleki Gelişim Programında öğretmen yeterlilikleri adı altında sıraladığı alanlar şöyle şekillendirilmiştir:





Şekil 2. Öğretmenlik Yeterlilik Alanları (MEB, 2006'dan aktaran: Öntaş, 2009: 25).

MEB tarafından yapılan çalışmalarla belirlenen bu yeterlilik alanlarına dayanarak, MEB'in öğretmen profilinin program ve içerik bilgisine sahip, öğrenme-öğretme süreçlerini etkili ve verimli kullanabilen, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel ve mesleki bazı özelliklere sahip, sadece okulda öğrenci ile değil aile ve toplum ile ilişkileri düzenleyen, öğrencilerin başarabilme duygularını pekiştirebilen, öğretim sonucunda ölçme değerlendirme ile sürecin etkililiğini takip edebilen öğretmenler olarak şekillendiğini görülmektedir.

Sünbül (2005: 258) de mesleki yeterliliğin öğelerini kişisel yeterlilik, alan yeterliliği ve eğitsel yeterlilik olarak belirtmiştir. Buna göre;

**Kişisel Yeterlilik;** yüksek kişisel sorumluluk, yaratıcılık, sorunları çözme becerisi, eleştirel düşünme, ekip içinde çalışma, değişimleri başlatabilme, anlayış, merhamet ve hoşgörü ile birlikte yüksek sosyal ilişkiler ve ahlaki değerler şeklinde tanımlanabilir.

**Alan Yeterliliği;** belli bir konu alanı içinde konusuyla ilişkili mesleki bilginin nitelik ve niceliğinin gerekli olması anlamına gelir. Öğretmen adayları bunların her ikisini de akademik eğitimi sırasında kazanır.

**Eğitsel Yeterlilik;** öğretmen eğitimsel çalışmasıyla, özellikle de öğretmeyle ilgilidir. Öğretmen adayı bu yeterliliğin temellerini mesleki çalışmalarında alır. Kendi konu alanında uygun öğretim stratejisi, yöntem, teknik, araç-gereç kullanma, sınıf yönetme, öğrencilerle iletişim ve değerlendirmelerde yeterlilik gibi özellikleri içerir.

Bu bilgiler ışığında, öğretmenlikle ilgili temel yeterlilik alanlarını dört ana başlık altında toplamak mümkündür (Şişman ve Acat, 2003: 237-238):

*Alan bilgisi konusunda yeterlilik:* Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. Öğretmedeki başarının bir bölümü, alanı iyi bilmekle ilgilidir. Alanını iyi bilmeyen bir öğretmen, neyi, nasıl öğreteceğini de bilemez.

*Öğretmenlik meslek formasyonuna ilişkin yeterlilik:* Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim işi için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğretebileceğini de bilmelidir. Bir öğretmenin, bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır. Öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında öğretmen adaylarına, esas itibarıyla öğretme ve öğrenme olmak üzere iki temel sürece ilişkin yeterlilikler kazandırılması amaçlanmaktadır.

*Genel kültür alanında yeterlilik:* Öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken alan bilgisi ve meslekle ilgili bilgi ve beceriler yanında aynı zamanda bazı alanlarda da ek bilgilere gereksinimleri olmakta, öğretmen adaylarının geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir.

*Etik değerlere sahip olma yönünden yeterlilik:* Öğretmenlik mesleğini yürütürken uyulması gereken bazı ahlaki ilkeler, mesleğe ve insana ilişkin bazı değerler söz konusudur. Mesleğin temel değerleri olarak da görülen bu ilkelerin, mesleğe bağlılığın temel ölçütlerinden birisi olduğu söylenebilir.

### **2.1.2.2. Etkili Öğretmende Aranılan Özellikler**

Okullarımızdan eğitim ve öğretim açısından istenilen başarıların elde edilebilmesi için eğitim sistemimizin etkiliği, araç-gereç temini ve fiziki durumların iyileştirilmesi gibi birçok şart sıralansa da bütün bunların uygulayıcısı olan öğretmen istenilen başarının sağlanmasında kilit konumundadır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin bazı özellikleri taşıması bu öneminin kaçınılmaz bir sonucudur (Akbaşlı, 2010).

Öğretmenlik mesleği yeterlikleri, her ne kadar 1739 sayılı Milli Eğitim Kanununda alan bilgisi, öğretmenlik formasyonu ve genel kültür olarak belirtilse de bu yeterlilikler daha çok öğretmenliğe hazırlık aşamasında yani hizmet öncesi eğitimle öğretmenlere kazandırılması öngörülen yeterliliklerdir.

Bir toplumun geleceğinin yönlendirilmesinde önemli bir role sahip olan öğretmenlerinin elbette ki bunların dışında bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikleri iki ana başlık altında ele almak mümkündür. Bunlar:

1. Kişisel Özellikler
2. Mesleki Özellikler olarak gösterilebilir.

### 2.1.2.2.1. Kişisel Özellikler

Öğretmenlik karmaşık beceriler gerektiren mesleklerinden biridir. Dolayısıyla bu mesleği icra edecek olanların bazı kişisel niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin kişilik özellikleri ile verimi ve başarısı arasında sıkı bir ilişki vardır. Hoş görülü, sabırlı, azimli, demokratik tutum sergileyen, sevgi dilini kullanan öğretmenin çevresiyle etkileşimi, öğrenciler üzerindeki etkisi, öğretme başarısı; inatçı, kızgın, kendini beğenmiş, empatiden yoksun gibi olumsuz kişilik özelliklerine sahip öğretmen ile karşılaştırıldığında olumlu kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin çok daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu nedenle öğretmenin başarısında kişisel özellikleri çok önemli bir yere sahiptir (Bek, 2007).

Araştırmacılar, etkili bir öğretmenin sahip olması gereken kişisel nitelikleri farklı şekillerde sıralamışlardır.

Cruickshank et al., (1995'ten aktaran: Tatar, 2004: 7-8) etkili bir öğretilerde bulunması gereken kişisel nitelikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. *İsteklilik*: Öğrenci başarısıyla çok yakın ilişkisi olan bir özelliktir. İstekli öğretmenler kendilerine ve öğrencilerine güvenirlere ve öğrettikleri konulardan hoşlanırlar. Konuşma, jest, mimik ve yüz ifadesinde kendini belli eden bu özellik öğrencileri motive eder ve daha çok öğrenmelerini sağlar. İstekli öğretmenler dinamik, uyarıcı, enerjik ve etkileyici olarak tanımlanırlar.
2. *Sıcaklık ve mizah*: Öğretmenin sıcaklığı öğrencileriyle olan ilişkilerinde hemen fark edilir. Öğretmenin arkadaşça davranması, olumlu bir tutum sergilemesi, öğrencilerine bireysel olarak değer vermesi ve onların başarılı olmaları için çaba sarf etmesi olumlu bir sınıf ilişkisini beslerken öğrencilerle olan ilişkilerinde adil olmaması, katı ve yargılayıcı olması sıcaklığı ortadan kaldırır. Yerinde ve ölçülü bir mizah etkili öğretmenlerin önemli özelliklerindedir. Bu öğretmenler eğitimi eğlenceli hale getirirler. Mizah tansiyonu düşürür, disiplin problemlerini azaltır ve güven duygusunu artırır.
3. *Güvenilirlik*: Öğrenciler etkili öğretmenlerin güvenilir olduğuna inanırlar. Bilgisi, deneyimi, eğitim seviyesi ne olursa olsun öğretmen sadece öğrenciler güvenilir olduğuna inandıkları zaman güvenilir olabilir. Güvenilir olmanın üç yolu vardır: Sahip olunan diplomalar, öğrencilere iletilen mesajlar ve davranışlar.

4. *Yüksek başarı beklentisi*: Etkili öğretmenler hem kendileri hem de öğrencileri için yüksek başarı beklentisi içerisindeyler. Kendilerinin öğretebileceğine öğrencilerin de öğrenebileceğine içtenlikle inanırlar.
5. *Teşvik ve destekleyicilik*: Etkili öğretmenler öğrencilerine birey olarak kabul edildiklerini ve sadece sonucun değil gösterdikleri çabanın da önemli olduğunu hissettirirler. Teşvik; sıcaklık, isteklilik ve başarı beklentisi gibi diğer öğretmen özellikleriyle ilişkilidir. Teşvik ve destek özellikle düşük başarılı öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşadığı durumlarda çok önemlidir.
6. *Sistemlilik*: Görevi ciddiye almak ve sistemli çalışmak etkili öğretmenlerin önemli özelliklerindedir. Bu tür bir tanım soğuk, sıkıcı ve hiç gülmeyen somurtkan bir öğretmeni çağırıyor da araştırmalar öğrencilerin sistemli öğretmenleri daha sıcak ve ilgili olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu öğretmenler hem kendilerini hem de öğrencilerini açıkça tanımlanmış öğrenme hedeflerine yönlendirirler.
7. *Uyum gösterebilme/Esnelik*: Eğitim elbette bütünüyle tahmin edilebilir bir süreç değildir. Etkili öğretmenler tahmin edilemez durumlar için hazırlıklıdır ve kendilerini yeni durumlara adapte edebilirler. Esneklik ve uyum gösterebilme değişim ihtiyacının farkında olmayı ve bu değişikliklere uyum sağlayabilmeyi gerekli kılmaktadır.
8. *Bilgилilik*: Bir öğretmenin konuyu iyi bir biçimde öğretebilmesi için ne kadar bilmesi gerektiği çok açık olmasa da etkili öğretmenlerin konularını iyi bildikleri söylenebilir.

Sıralanan bu kişisel özelliklerin yanında, öğretmenin sahip olması gereken diğer önemli özellikler ise mesleği ile ilgili olanlarıdır.

#### **2.1.2.2.2. Mesleki Özellikler**

Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlik mesleği için de geçerli olan bazı mesleki özellikler bulunmaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisini daha ayrıntılı irdelersek öğretmenin bilgiyi nasıl aktaracağını bilmesi olarak tanımladığımız öğretmenlik meslek bilgisinde öğretmenin sınıf yönetimini sağlama becerisi, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi, materyal ve teknolojiye yararlanabilme becerisi ayrı bir önem taşımaktadır.

Sınıf yönetiminin sağlanması öğretmenin bilgiyi aktarabilmesinde önemli bir adım olarak kabul edilmektedir. Diğer bir ifadeyle sınıf yönetiminde başarı meslek başarısı ile ilişkilendirilebilmektedir. Sınıf yönetiminin anlamını zaman içinde disipline dayalı öğretmenin sınıfta hâkim olduğu görüş olarak kabul edilirken; şimdi ise daha çok

öğretmenin sınıf ortamını öğrenmeyi sağlayıcı şekilde düzenleyebilme becerisi ile açıklanmaktadır (Demirel, 2000).

Sınıf yönetiminin temelinde olumsuz davranışların önlenmesi veya bunlarla başa çıkılması, öğretmen ve öğrencilerin öğretim sürecinde karşılaşılan çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğrencilerle etkili iletişimin sağlanması hedeflenmektedir (Karaçalı, 2006: 146).

Öğretmenin kişilik özellikleri, ders sırasında kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri de sınıf yönetiminin sağlanmasında etkilidirler (Demirel, 2000). Bu nedenle öğretmenlerin öğrenmeyi sağlamada kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri de ayrı bir öneme sahiptir.

Öğretmenlerin öğrencilerin düzeylerine, yaşlarına ve yeteneklerine en uygun yöntem ve tekniği belirleyebilmesi için yöntem ve teknikler hakkında geniş bir bilgiye sahip olması gerekmektedir. Öğretme-öğrenme ortamının etkili olması ancak uygun yöntem ve tekniklerin seçimi ile mümkündür (Demirel, 2000).

Öğretmen kazanımlarına uygun olan yöntemler arasından seçim yapabileceği gibi, bir davranışın kazandırılmasında birden çok yöntem ayrı ayrı ya da birlikte kullanılabilir. Yöntem ve teknik seçiminde kazanımın özelliğinin yanı sıra, sınıftaki öğrenci sayısı, zaman, öğretim ortamının özellikleri, araç- gereçlere sahip olma durumu, öğretmenin yeterliliği ve tutumu da göz önüne alınarak seçim yapılmalıdır (Yalın, 2001). Yöntem ve teknik seçimini uygun materyal ve öğretim teknolojisi ile desteklemek hiç şüphesiz öğretme ortamının kalitesini artırarak daha kalıcı öğrenme gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır.

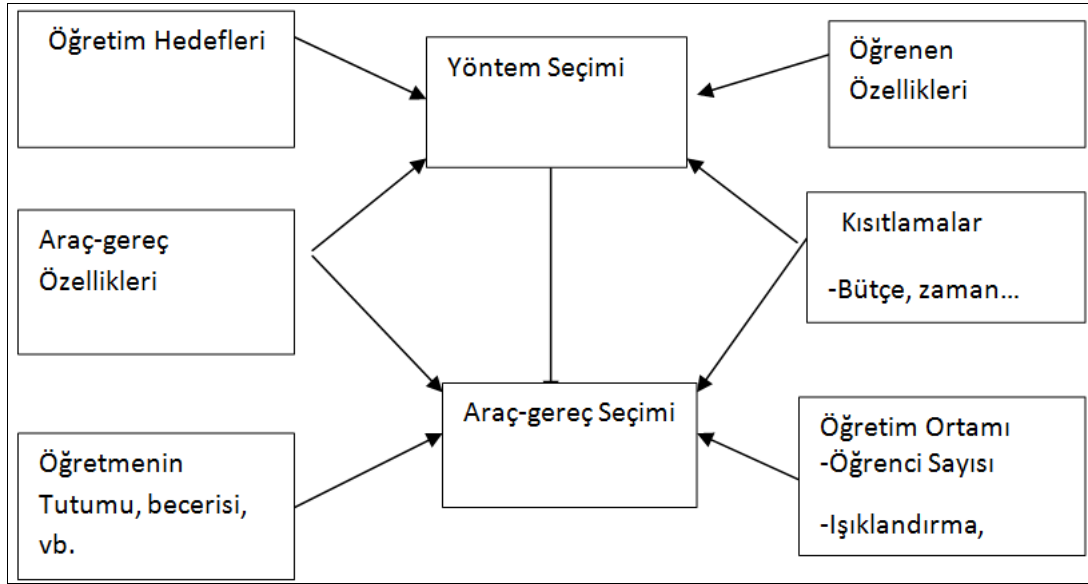
Eğitimde kaynak olarak öğretmen ve ders kitabının yanı sıra teknolojideki ilerlemeler ile birlikte değişik kaynaklar ortaya çıkmıştır. Genelde görsel ve işitsel olan bu kaynaklar ile sınıf içinde öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının artırılmasında ve bilgilerin kolay hatırlanarak daha kalıcı hale getirilmesinde katkı sağladığı görülmektedir (Demirel, 2000).

Yalın (2001: 82-90) araç-gereçlerin öğretimdeki yeri ve önemini şu başlıklar altında sıralamıştır:

1. Çoklu öğrenme ortamı sağlarlar.
2. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olurlar.
3. Dikkat çekerler.
4. Hatırlamayı kolaylaştırır.
5. Zamandan tasarruf sağlarlar.
6. Güvenli gözlem yapma imkânı sağlarlar.
7. Farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlarlar.
8. Tekrar tekrar kullanılabilirler.

9. İçeriği basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırırlar.

Öğretmenin öğretim ortamına bu denli önemli katkıları olan materyallerin seçimi ve kullanılabilmesi konularında mesleki beceriye sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretim materyallerinin seçiminde etkili olan faktörleri aşağıdaki şekil üzerinde özetlenmiştir



Şekil 3. Öğretimde Materyal Seçimini Etkileyen Faktörler

Kaynak: Yalın, 2001: 93

Etkili öğretmenlik için sınıf yönetimini sağlama, yöntem ve teknikleri seçme ve kullanabilme ile materyal seçimi ve kullanılması becerilerinin yanı sıra öğretmenin öğrenme-öğretme kuramlarından da haberdar olması gerekmektedir. Bu bağlamda son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımın ön plana çıktığını görmekteyiz.

Türk Eğitim Sistemi genel olarak davranışçı psikoloji ve davranışçı öğrenme teorisi üzerine kurulu bir sistemdir. Geleneksel eğitim anlayış ve yaklaşımımız, davranışçı yaklaşımların özelliklerini taşımaktadır. Davranışçı yaklaşımda, eğitimin amaçları davranışlar olarak tanımlanır ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerinde yoğunlaşılır. Davranışçı yaklaşımda; dersler öğretmenlerin anlatımları ile yürütülür, dersler kitaplara dayanır, öğretmenler bilgi kaynağıdır ve öğrencilere bu bilgilerini aktarmakla görevlidir. Öğrenci, öğretmenin aktardığını aynen alır ve tekrar eder (Çınar, E. Teyfur ve M. Teyfur, 2006: 51). Zamanla davranışçı yaklaşımın eğitim sistemimizin amaçlarına tam olarak cevap veremediği düşüncesiyle Milli Eğitim Bakanlığı 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım temelli olarak hazırlanan yeni ilköğretim programını uygulama koymuştur (Adanur, 2011). Bu durumda

öğretmenlerin mesleki başarı adına bu kuramın amaç ve özelliklerinden, eğitim-öğretim ortamına aktarılması ile ilgili bilgilere sahip olması gerekmektedir.

Öğretmen merkezli geleneksel anlayışın önüne geçmeye başlayan yapılandırmacılık, bilginin kişinin kendi deneyimleri, gözlemleri ve yorumları yani kısaca bilginin kişinin kendisi tarafından oluşturulduğunu bu nedenle de öğrenme sırasında öğrencinin pasif değil aktif hale getirilmesini savunmaktadır. Yapılandırmacılıkta öğrenme ön bilgilerin harekete geçirilmesi ile başlar, ön bilgilerden yola çıkarak yeni bilginin kazanılması, bilginin anlaşılabilir şekilde içselleştirilmesi, bilginin uygulamaya konulması ve yeni bilginin farkında olmasını amaçlamaktadır (Özden, 2009).

Sünbül, (2005) iyi bir öğretmende bulunması gereken mesleki ve kişisel özellikleri aşağıdaki gibi özetlemiştir:



Şekil 4. İyi Bir Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Özellikleri

Kaynak: Demirel ve Kaya, 2005: 247

Cruickshank et al. (1999, aktaran: Tatar, 2004: 8-9) etkili öğretmenlerin sahip olduğu mesleki beceriler ise şunlardır:

1. *Öğrencinin dikkatini çekme*: Öğretmen sınıfı öğretim için hazırlayarak derse başladığında öğrenciler daha çok öğrenirler. Bunu yapabilmesi için öğretmenin; öğrencilerin dikkatini derse çekmesi, öğrencilere yeni öğrendiklerini eski öğrendikleriyle ilişkilendirmede yardım etmesi ve yeni konulara geçmeden öğrencinin mevcut bilgilerini belirlemesi gerekmektedir.
2. *Çeşitlilik (Variety)*: Eğitimciler uzun zamandır çeşitliliğin, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmesini arttırdığına ve öğretmen etkililiğini tahmin eden güçlü bir değişken olduğuna inanmaktadırlar. Etkili öğretmenler sözel olmayan davranışları, sınıf organizasyonunu, soru biçimini, jest ve mimikleri de kapsayan sınıf içi davranışların hemen hemen tüm boyutlarında bir çeşitliliğe sahiptirler. Yıl boyunca tüm dersleri aynı biçimde, aynı etkinliklerle ve monoton bir ses tonuyla anlatmak öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler. Çeşitliliği kullanan öğretmenler öğrencileri hem sıkılmaktan korur hem de derse aktif olarak katılmalarını sağlarlar. Etkili öğretmen bir ders boyunca aynı yöntemi kullanmaz. Öğrencilerin istenen davranışlarını pekiştirmek ve övmek için değişik yöntemler kullanır. Öğrencilere gülümseme, göz iletişimi kurma, yakın durma ve yerinde kullanıldığında kahkaha bile destek ve ilgiyi ifade eden pekiştiriciler olabilir.
3. *Öğretim zamanını etkili biçimde kullanmak*: Etkili öğretmenler, öğrencilerin zaman ayırdıkları ölçüde öğrendiklerini bildiklerinden, öğretime ayrılan zamanı en uygun biçimde kullanırlar. Araştırmalar görev üzerinde geçirilen zamanın öğrenmeyi arttırdığını göstermektedir. Öğretmenler ve öğrenciler akademik konulara aktif olarak katıldıklarında öğrenciler daha çok öğrenirler.
4. *Sorular sormak*: Etkili öğretmenler dersi, öğrencilerin katılımını sağlayacak biçimde işlerler. Soru sorma, öğrencilerin dersi anlamalarına yardımcı olma ve anlayıp anlamadıklarını kontrol etme davranışlarında beceriklidirler. Öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci iletişiminin hemen göze çarptığı etkili öğretmenlerin sınıfları oldukça interaktiftir.
5. *Açık bir öğretim gerçekleştirmek*: Öğretimin anlaşılır bir dille gerçekleştirilmesi anlamına gelen açıklık, Rosenshine ve Furst'a göre, başarıyla ilişkili en umut verici öğretmen davranışıdır. Dersi anlatırken açık bir dil kullanan öğretmenler tekrar ederek, tahtaya yazarak, anlattıktan sonra biraz bekleyerek ve yeniden gözden geçirerek konunun önemli noktalarını vurgularlar. Onlar çeşitli sorular sorarak ve öğrencilere bilgilerini uygulama fırsatı veren etkinlikler ve deneyimler sağlayarak öğrencinin anlama düzeyini izlerler. Öğrencilerin anlamadığı bölümleri



tekrar ederler ve önemli noktalara yeniden işaret ederler. Öğrencilerin anlaması için bu davranışları sık ve ustalıkla yapan öğretmenlerin öğrencilerinin daha fazla öğrenmesi ve daha çok doyum elde etmesi şaşırtıcı değildir.

6. *Öğrenci gelişimini izlemek*: Etkili öğretmenler öğrencilerin sadece davranışlarını değil anlama düzeylerini de izlerler. Öğrencilerin performansını ve gelişimini dikkatlice ve sürekli değerlendirirler ve anlayıp anlamadıklarını çeşitli yöntemlerle kontrol ederler. Eğer öğrenci yeterince anlamamışsa bazı değişiklikler yaparlar. İzleme aynı zamanda öğretmenin ilgisinin öğrencinin gelişimine yoğunlaşmasına neden olur. Eğer öğretmen öğrencilerin soru sorarak ve sorulan sorulara cevap vererek özgürce katıldıkları interaktif bir sınıf ortamı oluşturabilirse öğrencilerin anlama seviyelerini kontrol etmek için pek çok fırsat ortaya çıkacaktır.
7. *Geribildirimde bulunmak ve pekiştireç vermek*: Etkili öğretmenler öğrencilere akademik performansları hakkında sık sık bilgi verirler. Bunu genellikle geribildirim ve pekiştireçle yaparlar. Hem pekiştireç hem de geribildirim öğrencinin performansına karşılık verme biçimleridir. Bunlar, öğrenciler bir soruyu cevapladıklarında, bir tartışmaya katıldıklarında, ev ödevini yaptıklarında veya bir projeyi bitirdiklerinde öğretmenin kullandığı becerilerdir. Pekiştireçteki amaç, genellikle, ödülün değişik türlerine başvurarak, istenen bir davranışın meydana gelme sıklığını güçlendirme ve arttırmadır. Pekiştireç öğrencinin yaptığı işi iyi yaptığını bilmesini sağlar ve motivasyonunu artırır.

Benzer olarak Ataüenal (1987: 382), öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel ve mesleki nitelikleri bir arada şu şekilde sıralamıştır:

1. Kişilik olarak gelişmiş,
2. Bilimsel düşünme gücüne ve geniş bir dünya görüşüne sahip,
3. Yaratıcı bir dinamizm içinde olan,
4. Öğretmenlik mesleğini bütün incelikleriyle kavramış ve benimsemiş,
5. İnsan sevgisi ve meslek heyecanı ile dolu, hoşgörülü
6. İnsan ilişkilerini geliştirebilen,
7. Değişen duruma göre davranabilen,
8. Toplumun özelliğini bilen; değerlerini koruyan ve geliştirebilen,.
9. Çevre ve öğrenci ihtiyaçlarını kavrayabilen ve bunlara çözüm üretebilen,
10. Çevrenin incelenmesine ve sorunların çözülmesine yardımcı ve önder olabilen,
11. Öğrencisine her bakımdan rehberlik yapabilen,
12. Yeni amaçlara, araç- gereçlere ve yöntemlere uyabilen,
13. Yeteneklerini en etkili bir şekilde kullanabilen, kendine güvenen bir sevgi ve bilgi kaynağı olmalıdır.

Bek (2007), öğretmenin fikrî kapasitesinin, kişisel olgunluğunun ve örnek karakterinin insan yetiştirmede vazgeçilmez olduğunu vurgulamaktadır. Öğretim teknikleri ancak öğretmenin bu vasıflarıyla birleştiği zaman yaşam bulur. Öğrenme başarısının ilk sırrı olan ilgi duyma, öğretmenin kişiliğinden ve öğretmenin zemin hazırladığı öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerinden çok etkilenir. Yani ilgi sosyal ilişkiler içinden doğar, sosyal ilişkilerle devam eder. Bu nedenle öğretmenin özendirici model kişiliği bu ilişkiler içinde merkezî bir önem taşır.

### 2.1.2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Statüsü

Sosyal statü, kişinin toplumdaki kişiler tarafından nasıl değerlendirildiğini belirtmektedir. Statü için bazı ölçütler kullanılır: Aile durumu, ekonomik durum, işin yararlılık derecesi, eğitim düzeyi, görevin toplumdaki etkisi, cinsiyet, ücret gibi. Bireyin bu ölçütlere ne oranda uyup uymadığı toplumdaki saygınlığında önemli bir etkendir (Bek, 2007: 54).

Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığı ile öğretmen olmak isteyen kesimin niteliği doğru orantılıdır. Öğretmenlik mesleğinin kırsal kesimlerde ve alt gelir grubunda olan kişilerce saygınlığı yüksek iken, kentsel bölgelerde ve üst gelir grubundaki kişilerce statüsü düşük bir meslek olarak algılanmaktadır (Özoğlu, 2010). Bunun sonucu olarak ise öğretmelik mesleği belli kesimin tercih ettiği meslek grubu olarak karşımıza çıkmıştır.

Araştırmalar öğretmenliğin bir bayan mesleği olarak görüldüğünü, ekonomik gelirin az olması nedeniyle erkekler tarafından geçim zorluğu düşünülerek çok fazla tercih edilmediğini göstermektedir. Ayrıca toplumun üst gelir grubuna ait olan ailelerin çocuklarını öğrenmelik mesleğini tercih etmezken, alt ve orta gelir grubundaki ailelerin özellikle kız çocuklarını öğretmenlik mesleğine yönlendirdikleri görülmüştür (Balci, 1991).

Öğretmenlik mesleği toplumda “kutsal bir meslek” olarak nitelendirilse de yapılan araştırmalar öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün kutsal olarak ifade edilen bir meslek için oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Toplumumuzda sosyal statü ilk olarak mesleğin ekonomik getirisi ile ilişkilendirilmektedir. Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin geliri birçok meslek grubu ile kıyaslandığında statüsünün düşük olduğu söylenebilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin gelir durumu diğer ülkelerle kıyaslandığında ülkemizdeki ortalama bir öğretmen maaşının diğer ülkelere kıyasla oldukça düşük olduğu görülmektedir (Bek, 2007; Özoğlu, 2010). Ücret yetersizliğini toplumun öğretmenlik mesleğini tercih eden kesiminin niteliğini olumsuz etkilediği yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Akbaşlı, 2010).

Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü yitirmesinde etkili olan sebeplerden biri ise öğretmen istihdamı adı altında bir dönem öğretmenlik formasyonu almayan kişilerin

öğretmen olarak mesleğe atanması olmuştur. Bu uygulama nedeniyle öğretmenler ve öğretmen adayları öğretmenliğin meslek olma özelliğini bile sorgular hale gelmiştir. İlk kez 1860 yılında gerçekleştirilen ve süregelen meslek dışı atamalar öğretmenlik mesleğinin hak ettiği değeri kazanamamasında en önemli etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu uygulama ile toplumun gözünde öğretmenlik her mesleğin alternatifi olarak görülmüş, “hiçbir şey olamazsam öğretmen olurum” zihniyetinin oluşmasına neden olmuştur. Bu durum ise öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsüne indirilen bir darbe olmuştur (Akyüz, 2008).

Öğretmenliğin mesleki özerkliğin olmaması, kendisine verilen planlar dâhilinde uygulama yapması istenmesi de statüyü etkileyen olumsuzluklardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin hizmet ettiği eğitim alanında yapılan yatırımların sonucunun uzun yıllar içerisinde kendini göstermesi gerek devlet gerekse de halk tarafından hak ettiği değeri görmesine engel teşkil etmektedir (Özoğlu, 2010). Günümüzde de gerek milli eğitim bakanımızın gerek başbakanımızın öğretmenleri az çalışan, çok sık tatil yapan, bunun karşılığında fazla maaş alan kişiler olarak itham etmesi mesleğin saygınlığını zedeleyen demeçler olarak tarihe geçmiştir.

Toplumun ihtiyacı olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde bu denli önemli role sahip olan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken verimli olmaları için kendilerini değerli hissetmeleri önemlidir. Bunun içinde öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü artırmak gerekir (Ocak, Gündüz, Özdemir ve Kaya; 2005).

Öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesinin çok boyutlu faktörlere bağlı olduğu söylenebilir. Birey açısından mesleğin sosyal statüsü, toplumdaki değeri, ekonomik getirisi, mesleğin sağladığı iş doyumunu, çalışma ortamı, bireyin meslekten beklentileri, bireyin bulunduğu sosyal konum, bireyin kendini gerçekleştirilmesinde mesleğin fırsat sağlaması ve bireyin kişiliği ile meslek özellikleri arasındaki uyum vazgeçilmez noktalardır (Doğan, 2005: 144).

Öğretmenlik mesleğinin hak ettiği statüye sahip olması için yapılması gerekenlerden biri nitelikli ve başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerini teşvik etmektir. Örneğin MEB-YÖK işbirliği kapsamında öğretmenlik programlarını ilk sıralarda tercih edenlere burs verilmesi bu anlamda olumlu sonuçlar vermeye başlamıştır. Eğitim fakültelerine kabul edilen öğretmen adaylarının hizmet öncesi iyi yetiştirilmesi de öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığını artırmaya katkı sağlayacaktır. (Akbaşlı, 2010).

### 2.1.3. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Yapılan araştırmaların hemen hepsi, öğretmen etkililiğinin öğrenci başarısı ve yeterliliği ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bütün bunlar göz önüne alındığında eğitimin kalitesinin kilit noktalarından biri belki de en önemlisi olan öğretmenin nasıl yetiştirildiği büyük önem kazanmaktadır.

Türk eğitim tarihi incelendiğinde öğretmen yetiştirme eski ve köklü bir geçmişi olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkiye’deki öğretmen yetiştirme politikalarının tarihsel gelişimi incelendiğinde cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet dönemi sonrasında günümüze kadar çeşitli yaklaşımlarla karşılaşılmaktadır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008).

#### 2.1.3.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet öncesi dönemde Osmanlı eğitim sistemine bakıldığında; Tanzimat öncesinde Sıbyan mektebi öğretmenleri, medrese öğretmenleri, enderun mektebi öğretmenleri, askerî ve teknik okul öğretmenleri, azınlık ve yabancı okulları öğretmenleri olmak üzere beş çeşit öğretmen yetiştirme olduğu görülmüştür. Sıbyan mektebi günümüz anaokulu kısmen de ilköğretim düzeyinde 4 ila 5 yıl eğitim veren okullardı. Medreseler orta ve yüksek öğretim kurumları olup, bu kurumlara öğretmen alımları “mülâzemet” yöntemine göre yapılıyordu. Mülazemet, atanmak için sırasını bekleme ve yükselmek için uygun bir üst derece medreseye sınavla geçme anlamına geliyordu. Devşirmeleri, yetenekli asker veya devlet adamı yapmak amacıyla sarayda kurulan Enderun mekteplerinde en bilgili ve en yetkin öğretmenlerin görev yapmasına önem verilirdi. Askeri ve teknik okullarda ise yabancı ve azınlık olan öğretmenler ile medrese mezunlarının görev yapabildiği tespit edilmiştir. Azınlıkların ve yabancıların açtıkları okullardan azınlık okullarında Osmanlı din adamları görev yaparken, yabancıların açtıkları okullardaki öğretmenler yabancıların kendi ülkelerinden gelen kişilerden seçilirdi (Akyüz, 2008).

Cumhuriyet öncesi dönemde öğretmen yetiştirme konusunda en somut adımın Fatih Sultan Mehmet zamanında atıldığı görülmüştür. Eyüp ve Ayasofya medreslerinde verilen eğitim ile özellikle sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirildiği görülmüştür. Bu medreselerde Türkçe karşılıkları “karşılıklı konuşma ve ders verme yöntemi” olan derslerin verilmesi ise öğretmen yetiştirme konusuna verilen önemi göstermektedir (Arıbaş, 2000).

Fatih, vakfiyesinde, açtığı sıbyan mektebinin öğretmeninde bulunması gereken nitelikleri de (bugünkü dille) şöyle belirtir: “Muallim çok iyi bir mizaca ve karaktere sahip olacak, Allah’ı hoşnut etmek amacıyla davranacak, çocukları eğitmek için gayret gösterecek, yardımcısı da onun çocuklara öğrettiklerini tekrar ve müzakere ettirecek,

görevini ağır bulup sevmemezlik etmeyecek ve çocuklara bilmedikleri konuları güzellikle ve yumuşaklıkla anlatacak...” Burada görüldüğü gibi, Fatih, ilkokul öğretmenin temel özelliklerini ve öğretim sırasındaki tutum ve davranışlarını son derece insancıl ve çağdaş pedagojinin en son önerilerine uygun biçimde dile getirmiştir (Akyüz, 2008: 20).

1770 lerle birlikte özellikle askeri okulların açılmasına önem verildiği görülmüştür.1839 yılında Tanzimat ile birlikte “rüşdiye” denilen sivil okullar açılmıştır. Rüşdiyelerin başarılı olması için rüşdiye mektepleri için yetiştirilmiş öğretmen ihtiyacını karşılamak için ise 1848’de Darümuallimîn adındaki öğretmen okulu açılmıştır (Akyüz, 2008).

1848’de Darümuallimîn adıyla bir meslek okulu açılması, bu okul ile öğretmenliğin uzmanlık gerektiren bir meslek olduğu düşüncesi eğitim sistemimize girmesi açısından Türk eğitim tarihinde çok önemli bir yenilik ve Türk öğretmen yetiştirme tarihinde önemli bir dönüm noktasıdır (Akyüz, 2008). Cumhuriyet Öncesinde bu günkü anlamda öğretmen yetiştiren ilk kurum 1848 yılında açılan Darümuallimîn-i Rüşdi’dir. Bu kurumun amacı rüşdiyelerin öğretmen ihtiyacını karşılamaktı.1868 yılında ise Daru’l-Muallimin-i Sıbyan (ilköğretim Öğretmen Okulu) açıldığı görülmüştür (Arıbaş, 2000).

1 Eylül 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Darümuallimîn’i ve programlarını yeniden yapılandırmıştır. Buna göre, özetle, “genel mekteplerin çeşitli düzeylerindeki öğretim kurumları için mükemmel muallimler yetiştirmek üzere İstanbul’da bir büyük Darümuallimîn kurulacaktır”. Bu kurum Rüşdiye, İdadiye, Sultaniye şubelerinden oluşacak ve her şubenin biri Edebiyata, öteki Ulûm ve Fünûna mahsus iki bölümü bulunacaktır. 1868’de açılmış olan Darümuallimîn-i Sıbyan da bu büyük Darümuallimîn’in parçası olacaktır (Akyüz, 2008: 48).

Türkiye’de 16 Mart 1848’de erkek öğretmen yetiştirmek üzere açılan Darümuallimîn’den yirmi iki yıl sonra, 26 Nisan 1870’de Darümuallimat denen bir kız öğretmen okulu açılmıştır. Bu kurumun da temel amacı, ilki 1859’da İstanbul Sultanahmet’te açılan kız Rüşdiyesinden sonra bu okulların da zamanla sayıları arttığı için bunlara ve kız ilkokullarına kadın öğretmen sağlamak (Akyüz, 2008: 50). 1870 yılında ise liselerin (Sultani) öğretmen ihtiyacını karşılamak için ortaokuldan sonra 4 yıllık eğitimi kapsayan Öğretmen Eğitimi Enstitüsü (Darümuallimin-i Aliye) açılmıştır (Üstüner, 2004).

1877’de Büyük Darümuallimin denilen ve idadi, ali kısımları da bulunan ancak bir türlü sistemli olarak çalışıp verim alınamayan öğretmen okulu açılmıştır. 1880’lerden sonra ise öğretmen yetiştirme kurumları taşraya doğru hızlı bir şekilde yayılmaya başlamıştır. Bu süreci hızlandıran en önemli etken ise halkın yabancıların açtığı okullara gitmesinin önüne geçmeye çalışılmasıdır (Ergün, 1987).

Öğretmen yetiştiren okulların tarihindeki önemli bir dönem ise 1909-1912 yılları arasındır. Bu dönemde öğretmen yetiştirmede nicelikten ziyade nitelik ön planda tutulmuş ve buna göre yeni düzenlemelere gidilmiştir. Bu amaçla öğretmen okullarında okuyan öğrenciler sınavdan geçirilerek 900 olan mevcut 150 ye düşürülmüştür. Ayrıca öğretim programlarındaki dersler düzenlenerek beden eğitimi, müzik, el işleri gibi dersler eklenmiş, uygulama ve hizmet içi eğitime önem verilmiş, eğitim bilimleri ve öğretim yöntemleri üzerinde hassasiyet gösterilmiştir (Taşdemirci, 1999).

1913 yılında tarihte önemli yeri olan Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkat-ı adlı kanun çıkarılmıştır. Bu kanun öğretmen ihtiyacının ancak bir öğretmen okulu açılmasıyla çözülebileceğini öngörmüştür. Ayrıca sınavla ilk öğretmen öğretmenliği getirerek bu alandaki öğretmen ihtiyacını karşılamayı amaçlamıştır (Arıbaş, 2010).

Cumhuriyetten önceki dönemde öğretmen ihtiyacının karşılanamadığı için medreseliler ve Mülkiye Mektebinden mezun olanlar başta olmak üzere Darülfünun (yüksek okul) mezunları, idadi mezunları, subaylar, memurlar ve din görevlileri öğretmenlik eğitimi almayan kişiler öğretmen olarak istihdam edilmiştir (Özoğlu, 2010).

Birinci Dünya Savaşı milli mücadele yıllarında eğitim ve öğretmen eğitiminin önemi daha iyi kavranmasına karşın savaş hali nedeniyle bu alanda yeni gelişmeler olmamıştır. Mustafa Kemal savaş yıllarında öğretmenleri korumak için öğretmen okullarının ara sınıfında okuyanları savaşa çağırmamış, yalnız okulu bitirenleri askere çağırmıştır (Arıbaş, 2010).

### **2.1.3.2. Cumhuriyet Dönemi Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme**

Cumhuriyetin kurulmasından itibaren eğitim ve öğretmen yetiştirme öncelikli konular arasında yer almıştır. Cumhuriyet dönemi öğretmen yetiştirme açısından en yoğun çalışmaların olduğu dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Mustafa Kemal Atatürk’ün eğitime verdiği önem bunda etkili olmuştur (Arıbaş, 2000).

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme açısından önemli adımlar atılmıştır. 8 Nisan 1923 tarihli kanun ile kız ve erkek ilk öğretmen okulları maarif vekilliği (Milli Eğitim Bakanlığına) bağlanarak eğitim-öğretimdeki ikilik sona erdirilmiştir. İlk öğretmen okulları on beş bölgede toplanarak öğretmen –öğrenci yetersizliği önlenmeye çalışılmıştır. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereği öğretmen okullarında bazı değişikliklere gidilmiştir. Öğretmen okulunun öğretim süresi 4 yıldan beş yıla çıkarılmıştır. Derslerde fen bilimlerine ağırlık verilerek divan edebiyatının yanında yeni edebiyat ile ilgili konular artırılmış, bunun yanında Türk Tarihi ve Türk Dili derslerine daha fazla önem vermeye başlanmıştır. Cumhuriyet döneminde atılan en önemli adımlardan biri ise 1924 yılında 439 sayılı kanun ile öğretmenliğin uzmanlık gerektiren bir meslek olarak kabul edilmesidir.

Ayrıca bu dönemde köy ve şehir merkezleri için ayrı öğretmen yetiştirilmesi gündeme gelmiştir (Taşdemirci, 1999).

Cumhuriyet döneminde ilk yıllardan itibaren öğretmen yetiştirme kaynaklarının artırılması hedeflenmiştir. Bu amaçla öğretmen yetiştiren okullar, ülkenin her tarafında açılmaya başlanmıştır. Hızlandırılmış eğitim, geçici vekil öğretmen, mektupla öğretim gibi kısa süreli uygulamalar ile öğretmen açığı kapatılmaya çalışılmıştır. Özellikle hızlandırılmış eğitim ile öğretmen yetiştirme en olumsuz yöntem olarak tarihe geçmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim yılları artırılarak yüksek öğrenim seviyesine çıkarılmıştır (YÖK, 2007).

1924-1925 öğretim yılından itibaren Darulmuallimin adı Muallim Mektebi ve 1935'lerden itibaren de "öğretmen okulu" olarak değiştirilmiştir. Bu yıllarda sayıca fazla ancak nitelik olarak eksik görülen ilk öğretmen okullarının sayısı azaltılmıştır. Bu okullar ile hem nicelik hem de nitelik açısından verim alınamamış, Köy enstitülerinin açılması dönemine kadar öğretmen ihtiyacının karşılanması için yeterli olmamıştır (Üstüner, 2004).

Türkiye'de köylere öğretmen istihdamında ciddi sorunlar yaşandığı için bu konu üzerinde önemle durulduğu, gerekli önlemlerin alınmaya çalışıldığı görülmektedir. Türkiye'de 1914'lerden itibaren köyler için kısa süreli okullar ve ayrı öğretmenler yetiştirme fikirleri ortaya atılmıştır. Osmanlı Öğretmen Okulları genelde şehir ve büyük kasabalarda bulunan ilkokullara öğretmen yetiştiriyordu. Köyler söz konusu olduğunda da aşağı yukarı 40 bin öğretmen gerekiyordu. Bunların 100'er 200'er mezunla kapatılamayacağı acıktı. Bu nedenle köy ilkokullarının öğretim süresi 3 yıl kabul edilerek 1926'da Köy Öğretmen okulları kurulmuştu; ancak bunlar verimli çalışma yapamadığından 1932'de kapatılarak köy öğretmeni yetiştirmek için yeni modeller aranmaya başlandı (Ergün, 1987: 12).

Köy öğretmen okullarının kapatılmasının ardından 1936 yılında öğretmen gönderilemeyen yerlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmek ve köy halkına ziraat konusunda rehberlik etmek ile sorumlu eğitimci yetiştirmek amacıyla Köy Eğitim kursları açılmıştır (YÖK, 2007).

Köy Eğitim kursları köylerin sosyal-ekonomik açıdan gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Köy eğitimci yetiştirme kursları yalnızca köyde eğitim-öğretim vermekle kalmamış, köylüye pek çok modern tarım araç-gereçleri tanıtmış, köyün en bilgili kişisi olarak köylünün güven ve saygınlığını kazanmayı başarmıştır (Uygun, 2000).

Küçük köylerin ihtiyacı eğitimci kursları ile karşılanırken büyük köyler için ise 1937'den itibaren Köy Eğitim Yurtları açılmıştır. Bu okullar 1940 yılında açılmış olan Köy Enstitülerinin bir anlamda temelini oluşturmuşlardır (Ergün, 1987). 1940 yılında açılan Köy Enstitüleri ülkemizin öğretmen yetiştirme tarihinde çok önemli yere sahiptir. Bu okullar ülkemizin geçmişten günümüze süregelen öğretmen ihtiyacı sorununu büyük oranda

çözmüş, ayrıca özgün, verimli ve nitelikli bir öğretmen yetiştirme modeli olarak tarihteki yerini almıştır (YÖK, 2007).

Köy Enstitüleri, yaygın bilgisizlikle etkili mücadele etmek, köylerin öğretmen aracılığı ile sosyal ve ekonomik yönden gelişmesini sağlamak, öğretmen eğitimini teoriye mahkûm olmaktan kurtarmak, köye ve köylüye üretici öğretmen tipi yaratmak gibi amaçlarla kurulmuşlardır (Yılman, 2000: 153). Köy Enstitülerinin öğretmen ve yönetici kadrosunu yetiştirmek ve köye yönelik hizmetleri geliştirmek amacıyla 1942 yılında kurulan Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü 1947 tarihli bakanlık yazısıyla kapatılırken 1954 yılında ise Köy Enstitüleri dönemi tamamen kapanmıştır (YÖK, 2007).

1970 yılından itibaren ilk öğretmen okullarının öğretim süreleri ilkokul üzerine yedi yıl, orta okul üzerine dört yıl olarak değiştirilerek bu okulların pedagojik formasyon yönleri güçlendirilmeye çalışılmıştır. 1973-1974 yılından itibaren öğretmen okulları ve uygun görülen ilk öğretmen okulları iki yıllık yüksek okul olarak dönüştürülmüştür (Doğan, 2005). 1974-1975 yılından itibaren ilkokullara öğretmen yetiştiren iki yıllık eğitim enstitüleri ile ortaokula öğretmen yetiştiren iki ve üç yıllık eğitim enstitülerinin öğretmen yetiştirme konusunda çok önemli katkıları olmuştur (Balıbey, 2006).

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme politikaları daha çok öğretmen ihtiyacını karşılamak amacına göre düzenlenmiştir. Ancak hiçbir dönemde tam anlamıyla öğretmen ihtiyacı karşılanamamıştır. Bunun üzerine yakın tarihimizde de şahit olduğumuz alan dışından öğretmen atamaları yapılarak öğretmen açığı eritmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra Eğitim Kursları, Yedek Subay Öğretmenler, Mektupla Öğretmen Yetiştirme ve Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme gibi kısa süreli uygulamalar ile öğretmen istihdam edilerek öğretmen ihtiyacı sorunu çözülmeye çalışılmıştır (Özoğlu, 2010).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleğinin eğitiminin yükseköğrenim yoluyla yapılması gerektiği yer almaktadır. Buna dayanarak 1982 yılında öğretmen yetiştiren bütün kurumlar üniversite çatısı altında toplanmıştır (Atanur Başkan, 2001).

### **2.1.3.3. Öğretmen Yetiştirmede Üniversite Dönemi (1982-1997 Yılları)**

1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı yasa gereğince hizmet öncesi öğretmen yetiştirme işlevi üniversitelerin Eğitim Fakültelerine devredilmiştir Milli Eğitim Bakanlığının ana hizmet birimlerinden olan Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü işlevi kalmadığı gerekçesiyle lağvedildi, böylece öğretmen yetiştirme tarihinde Milli Eğitim Bakanlığının tamamen devre dışı kaldığı yeni bir döneme girilmiş oldu (Balıbey, 2006: 2).

Bu düzenleme ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen yetiştiren İki Yıllık Eğitim Enstitüleri ve Dört Yıllık Yüksek Öğretmen Okulları üniversitelere bağlanmıştır. Öğretmen



yetiştiren bu kurumlardan İki Yıllık Eğitim Enstitülerinin adı Eğitim Yüksekokulu, Dört Yıllık Eğitim Enstitüleri olan Yüksek Öğretmen Okullarının adı ise Eğitim Fakültesi olarak değiştirilmiştir. Ancak bu kurumların öğretim süreleri değişmemiştir. Bütün eğitim fakültelerinde öğretmenlik alan bilgisi dersleri için “eğitim bilimleri bölümü” açılmasına karar verilmiştir (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere devredildiğinde üniversite bünyesinde 17 adet Eğitim Yüksekokulu ve 17 adet Eğitim Fakültesi olmak üzere toplam 34 adet öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumu mevcuttu. Bu kurumlarda toplam 39,684 öğrenci öğrenim görmekteydi. 2009-2010 eğitim öğretim yılında Eğitim Fakültesi sayısı 72'ye yükselmiştir. Eğitim Fakültelerindeki öğrenci sayısı ise 2005-2006 eğitim öğretim yılına kadar sürekli artış göstermiş daha sonraları kısmen azalmıştır (Özoğlu, 2010: 12).

Üniversitelerin öğretmen yetiştirme konusundaki katkıları incelendiğinde özellikle İstanbul ve Ankara Üniversitelerinin ilgili fakülteleri bu konuda öncelikli sırayı almış ve 1970-80 yılları arasında üniversite çatısı altında öğretmen yetiştirme çabaları yoğunluk kazanmıştır. Bunun yanında Orta Doğu Teknik, Hacettepe, Ege, Boğaziçi, Selçuk, İnönü ve Diyarbakır Üniversiteleri öğretmen olmak isteyen öğrencileri için özel programlar düzenlenmişlerdir (Atanur Başkan, 2001: 18).

Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere bırakılması ülkemizde öğretmen eğitiminin daha nitelikli hale gelmesine hiç şüphesiz önemli katkılarda bulunmuştur. Ancak bir takım sorunların yaşandığı da bir gerçektir. Zaman içinde üniversitelerin esas amacı olan öğretmen yetiştirme faaliyetinden uzaklaşarak bilimsel araştırma yapma gerekçesiyle birer fen ve edebiyat fakülteleri gibi işlemeye başladıkları görülmüştür. Pedagojik formasyon ağırlıklı programlar olan ortaokul, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği gibi alanların ikinci plana atılarak lise alan öğretmenliklerine ağırlık vermeye başlanmıştır. Bunun sonucu olarak 1990larda belli alanlarda ciddi öğretmen açıkları ortaya çıkmıştır (Şimşek, 2005). Özellikle sınıf öğretmenliği alanında Eğitim Fakültelerinin artan ihtiyacı karşılayacak düzeyde öğretmen yetiştirememeleri Milli Eğitim Bakanlığı'nı gerekli formasyondan geçmemiş binlerce üniversite mezununu sınıf öğretmeni olarak atamak zorunda bırakmıştır (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirmede üniversite döneminde dikkat çeken önemli bir eksiklik ise bu dönemde üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında etkili bir iletişimin sağlanamamış olmasıdır. Bu durum öğretmen yetiştirmede önemli yere sahip olması gereken uygulama boyutunun geri plana atılıp daha çok teori yönünün ön plana çıkarılmasına sebep olmuştur (Şimşek, 2005).

1982-1989 yılları arasında bakanlık ile yüksek öğretim kurumları arasında sağlıklı iletişim kurulamadığından öğretmen ihtiyaçları belirlenemedi. Ortaya çıkan öğretmen

ihtiyacı pedagojik formasyon almayan lisans düzeyindeki çeşitli fakülte mezunlarının öğretmen olarak atanmasıyla giderilmeye çalışılmıştır. Öğretmen liseleri etkisizleştirilmiş, öğretmen niteliği akademik çevrelerce sorgulanır hale gelmiştir (Balıbey, 2006).

İki yıllık eğitim enstitülerinden eğitim yüksekokullarına dönüştürülen kurumlar 1988-1989 öğretim yılına kadar iki yıllık öğretim süresi ile sınıf öğretmeni yetiştirmeye devam etmişlerdir. 1989-1990 öğretim yılından itibaren bu okulların öğretim süreleri dört yıla çıkarılmıştır (YÖK, 2007: 39).

1989 yılında alınan karar ile ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların öğretim süresi 2 yıldan dört yıla çıkarılması ile zaten var olan öğretmen ihtiyacı daha da artmış, alan dışından öğretmen atama uygulamasının devam etmesine zemin hazırlamıştır. 1992 yılından itibaren ise eğitim yüksek okulları da eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür (Tutkun, 2000).

1989 yılında öğretmen yetiştirme konusundaki başarısızlığın rahatsız edici düzeye gelmesi üzerine YÖK- MEB "Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu Toplantısı" oluşturarak ilk toplantısını düzenlemiştir. Bu toplantıda öğretmen yetiştirme politikalarını olumlu yönde geliştirecek önemli kararlar alınmıştır. Bu toplantı ile alınan önemli kararların bazıları şunlardır: öğretmenliğin cazip bir meslek haline getirilmesi sağlanmalı, yetenekli ve başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönlendirilmeli, öğretmen liselerinin daha işlevsel hale getirilmeli, her öğretmenin en az lisans mezunu olması sağlanmalı, öğretmenliği cazip hale getirmek için burs, kredi gibi teşviklerin verilmeli, öğretmen eğitiminin hizmet öncesi, hizmet içi olarak bütünlük arz etmesi sağlanmalı, Milli eğitim akademisi kurulmalı, YÖK-MEB iş birliği verimli hale getirilmelidir (Balıbey, 2006).

Eğitim yüksek okulları 1992-93 yılından itibaren eğitim fakültelerine veya sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği programlarına dönüştürülmüştür. 1994 yılında ise bazı üniversite rektörlüklerin önerisi üzerine bazı anabilim dalları bölüme dönüştürülerek 1983-84 yılında sekiz olan bölüm sayısı 17ye yükselmiştir. Pedagojik formasyon konusunda önemle durulmaya başlanmıştır. Bu amaçla üniversitelerin 40-50 gün gibi kısa süreli formasyon kurslarından kaçınılması, bu programların en az 26 hafta süreli ve 21kredi/ saat olarak düzenlenmesini istemiştir (YÖK, 2007).

1997-1998 öğretim yılından itibaren temel eğitimin beş yıldan sekiz yıla çıkarılması ile öğretmen ihtiyacı daha da artmıştır. Öte yandan eğitim fakültelerinden mezun olan sınıf öğretmenleri sayıca yetersiz olduğundan eğitim fakültesi mezunu olmayan kişilerin bu alana ataması devam etmiştir (Tutkun, 2000).

### 2.1.3.4. Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması (1997 Düzenlemesi)

Öğretmen yetiştirme tarihimizin en önemli dönüm noktalarından biri hiç şüphesiz öğretmen yetiştiren kurumların YÖK'e devredilmesidir. Bu değişimin öğretmen eğitime nitelik ve nicelik yönünden katkıları sürekli tartışılmıştır.

1997 yılında ilköğretimin sekiz yıla çıkarılması ile sekiz yıllık zorunlu eğitimde görev alacak öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi için eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda eğitim fakültelerindeki ilköğretim bölümlerinden hem sınıf öğretmeni hem de branş öğretmeni yetiştirmeleri beklenmiştir. Okul öncesi öğretmenliği de ilköğretim bölümü adı altında ayrı bir program olarak oluşturulmuştur (Tutkun, 2000).

1982 yılından itibaren öğretmen yetiştirme işlevinin eğitim fakültelerine bırakılmasının ardından öğretmen yetiştirme açısından önemli mesafeler alınmıştır. Ancak yaşanan bazı sorunlar eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır. 1998 yılında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan "Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi" başlıklı raporda yapılan değişiklikleri gerektiren sorunlar ve ihtiyaçlara yer verilmiştir (YÖK, 1998: 14-19):

1. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme işlevinden uzaklaştığı, bilimsel araştırma yapma gerekçesiyle öğretmenlik mesleğinin pedagojik formasyon ve uygulama gibi yönlerinden ziyade alan bilgisi eğitimi ön plana çıkarılmıştır.
2. Liselere yönelik öğretmen yetiştirme konusu üzerinde yoğunlaşıldığı, özellikle sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve ortaokul öğretmenlikleri geri planda bırakılmış, bunun sonucu olarak bu alanlarda ciddi bir öğretmen açığı oluşmuştur.
3. Gerek talep edilen araç-gereç ve malzemeler, gerekse de önerilen araştırma projeleri incelendiğinde eğitim fakültelerinin illegal olarak fen-edebiyat fakülteleri hale getirildiği sonucuna varılmıştır. Özellikle araştırma yapılan konular incelendiğinde alan eğitimi ile ilgili araştırmaların azınlıkta kaldığı buna karşın alan bilgisinin ön plana çıkarıldığı görülmüştür.
4. YÖK-MEB arasında yaşanan iletişim kopukluğunun bir sonucu olarak öğretmenlik mesleğinin uygulama boyutu göz ardı edilmiş, öğretmenlik mesleği teorik bilgilendirme haline getirilmiştir.
5. Kısa zamanda bazı branşlarda ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılamak için alan dışı fakülte mezunlarına kısa süreli sertifika programları ile öğretmen olarak atanmıştır.

6. Program geliştirme, eğitim yönetimi, halk eğitimi, ölçme ve değerlendirme gibi eğitim bilimleri lisans programlarının yıllar içinde eğitim fakültelerindeki sayıları hızla arttığı görülmüştür. Ancak bu alanlar belirli bir alan bilgisi ve öğretmenlik becerisi öğretimi verildikten sonra lisansüstü seviyede verilmeyi uygun olan derslerdir. Bu durum eğitim fakültelerinin amacından uzaklaştığı görüşünü desteklemektedir.
7. Eğitim fakülteleri yurt dışı burs imkânlarını en fazla ihtiyaç duyulan öğretmenlik formasyonu yerine bilimsel araştırmalar için kullanmayı tercih etmiştir.

Amaç karmaşası, iş tekrarları, yanlış program içerikleri, iş piyasasında karşılığı olmayan programların varlığı, verimsiz ve niteliği düşük sertifika programları, burs ve mali yardım olanaklarının yanlış alanlarda kullanılması gibi bir dizi sorun ciddi düzeyde bir kaynak israfının olduğunu, yükseköğretime ayrılan sınırlı ulusal kaynakların yanlış alanlara yönlendirildiğini ve etkisiz kullanıldığını ortaya koymaktadır (Şimşek, 2005: 3). Eğitim fakültelerinin önemi yeterince kavranmadığından nitelikli insan gücü yetiştirmede hayati önem taşıyan eğitim fakülteleri amaçsız bırakılmış ya da çok genel amaçlara yönlendirilmişlerdir (Yılman, 2000).

Yukarıda sıralanan ihtiyaç ve sorunlar sebebiyle 1994 yılı sonunda başlayan 1998 yılında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerçekleştirilmiştir.

YÖK/MEB işbirliği kapsamında geliştirilen proje ile eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile yeni uygulamalar getirilirken, var olan bazı uygulamalarda değişikliğe gidilmiştir. Yeniden yapılanmanın getirdikleri aşağıda sıralanmaktadır (YÖK, 2007; YÖK, 1998; Azar, 2011; Üstüner, 2004; Şimşek, 2005):

1. Program geliştirme kapsamında ilköğretim ve orta öğretimdeki bazı derslerin özel (alan) öğretim yöntemleri üzerinde önemle durulmuş, bu konuda kullanılmak üzere birçok materyal eğitim fakültelerine gönderilmiştir.
2. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarına yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası burs ile yurt dışında kendilerini geliştirme fırsatı tanınmıştır.
3. Eğitim fakülteleri eğitim teknolojileri, mikro öğretim ve alan öğretimi ile ilgili malzemeler konusunda daha donanımlı hale getirilmiştir.
4. Yeni düzenleme ile Milli Eğitim bakanlığı ile imzalanan protokol ile eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği sağlanmıştır. Hazırlanan uygulama yönergesi ile de fakülte-okul işbirliği süreci tüm ayrıntılarıyla belirtilmiştir.
5. Eğitim fakültelerinde uygulanan programları denetlemek ve geliştirmek amacıyla "Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi" kurulmuştur.

6. Eğitim fakültelerinin programları ile okullarda yürütülen programlar uyumlu hale getirilmiştir. Özellikle, fakültelerde yeni kurulacak olan İlköğretim Bölümünde uygulanacak programlar yoluyla sekiz yıllık kesintisiz temel eğitimde görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesi mümkün olacaktır. Bunun yanı sıra 9-11. sınıflar için yetiştirilen alan öğretmenlerinin 6\_8. sınıflara ders vermesinin yerine 6-8. sınıflara göre öğretmen yetiştirilmesine imkân sağlanması amaçlanmıştır.
7. Yan alan uygulamasına başlanmıştır. Türkçe dersi diğer tüm alanlar için yan alan olarak kabul edilmiştir.
8. Orta öğretim öğretmenlerinin 3,5+1,5 ya da 4+1,5 şeklinde formüle edilen lisans eğitiminin ardından 3 dönemlik öğretmenlik formasyonu almalarını ön gören tezsiz yüksek lisans programlarıyla mezun olmalarına karar verilmiştir.
9. Türkçe yazılı anlatım ve Türkçe sözlü anlatım dersleri ile bilgisayar dersi tüm öğretmenlik programlarında zorunlu hale getirilmiştir.
10. Ülkenin kısa ve uzun vadede ve alanlara göre öğretmen ihtiyacı dikkate alınarak, fakültelerin bu ihtiyaçlara göre düzenlenmesine çalışılacaktır.
11. Öğretmenlik formasyonu derslerinin sayısı ve miktarı artırılarak bu dersler ile alan dersleri arasında denge kurulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren programlara Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II ile Öğretmenlik Uygulaması dersleri konularak programların uygulama yönü güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Özetle eğitim fakültelerinde yapılan bu düzenleme ile öncelikle 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren kesintisiz sekiz yıllık eğitim ile ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır. Bunun yanında ortaöğretim öğretmenliğinin lisansüstü düzeye kaydırılması ve gerek lisans ve gerekse lisansüstü düzeydeki öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin yeniden düzenlenmesi ile daha nitelikli öğretmen yetiştirme yönünde adımlar atılmıştır. Yeni düzenlemeye göre oluşturulan lisans ve lisansüstü düzeydeki programlar 1998-99 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Yeni düzenleme ile öğretmen yetiştiren programlarda yer alan dersler ve içerikleri yeniden belirlenmiş, ilköğretimin II. kademesine öğretmen yetiştiren bölüm ve programlar açılmış, ortaöğretim alan öğrencilerinin öğretmenlik formasyonu ve alan bilgisi yönünden daha donanımlı hale gelmeleri için "Tezsiz Yüksek Lisans" programları başlatılmıştır (Kızılcıoğlu, 2005: 134).

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile ilgili karşımıza çıkan başlıklardan biri olan eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği öğretmen yetiştirme programları açısından çok önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

### 2.1.3.4.1. Fakülte Okul İşbirliği

Öğretmen yetiştirme görevinin 1982 yılından itibaren üniversitelere devredilmesi ile yaşanan olumlu gelişmelerin yanı sıra bazı olumsuz gelişmeler de yaşanmıştır. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmaya mecbur bırakan bu olumsuz gelişmelerden biri ise eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin teori yönünün ön plana çıkarılarak uygulama boyutuna gereken önemin verilmemeye başlanması öğretmen niteliğini olumsuz yönde etkilediğinin farkına varılmasıdır (Tutkun, 2000).

Eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği programı, MEB/ YÖK hizmet öncesi öğretmen eğitimi projesinin program geliştirme kapsamında yürüttüğü etkinliklerden biridir. Bu program ile öğretmen yetiştirme programlarının okullarda uygulamaya ayıracağı zamanın artırılmasını, bu sayede öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimini gerçek ortamda yani okullarda kazanmasını öngörmektedir (YÖK:2007: 45).

Sılay ve Gök (2004: 4-5)' e göre fakülte-okul iş birliğinin özel amaçları şunlardır:

1. Planlama, uygulama ve değerlendirmede belirlenen ilkeler çerçevesinde ulusal bir standart oluşturmak,
2. Eğitim Fakültesi ile uygulama okulu işbirliğini geliştirecek bilgi alışverişini sağlamak,
3. Eğitim Fakültesi ile uygulama okulu arasında eğitim-öğretim sürecinde etkileşimi en üst düzeye çıkarmaktır.

Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği fakülte, uygulama okulu ve öğretmen adayının katılımıyla yürütülen bir etkinliktir. Bu işbirliğin fakülte tarafı, fakülte uygulama koordinatörü, bölüm uygulama koordinatörü ve uygulama öğretim elemanlarından oluşur. Uygulama okulu tarafı ise okul uygulama koordinatörü ve uygulama öğretmenlerinden oluşur. Öğretmen adayı, bu üç kurumun işbirliği ve koordinasyonu ile kendisine sağlanan uygulama imkânlarından en etkili ve verimli bir biçimde yararlanabilmek için kendisinden sorumlu uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile işbirliği içinde görev ve sorumluluklarını yerine getirir (YÖK, 1998).

Fakülte-okul işbirliği kapsamında okullarda uygulama çalışmalarının yapılabilmesi için Okul Deneyimi I-II dersleri eklenmiş ve öncesinde üç haftalık süreyi kapsayan öğretmenlik uygulaması dersinin süresi ondört haftaya çıkarılmıştır. Okul deneyimi dersleri sınıf öğretmenliği programında ve orta öğretim programlarında Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II olmak üzere iki dönemde verilirken, tezsiz yüksek lisans ile diploma veren programlarda dersi 1,5 yıllık formasyon döneminin 1. yarıyılında Okul Deneyimi I dersi verilirken 2. yarıyılında ise Okul Deneyimi II dersi verilmektedir (Yiğit ve diğ., 2006). Ancak bu durum YÖK'ün 5 Nisan 2012 tarihli tezsiz yüksek lisans ile fen edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmen olarak atanma haklarının iptal edilmesiyle tamamen değişmiştir.

Şu an sadece eğitim fakültelerinde okul uygulamaları dersleri verilmektedir (Ünüvar, 2012).

Yeniden yapılandırma ile daha önceden 3 hafta olan uygulama süresi en az bir yarıyıl yani on dört hafta olarak değiştirilmiştir. Bu bağlamda ikinci dönemde Okul Deneyimi I, 7. dönemde Okul Deneyimi II ve 8. dönemde Öğretmenlik Uygulaması dersleri programa dâhil edilerek öğretmen adaylarının okullardaki uygulama çalışmalarına geniş yer verilmeye çalışılmıştır (Dönmezer, 2000).

Okul deneyimi dersleri, öğretmenlik uygulaması öncesi, öğretmen adaylarının hazır bulunuşluklarını istenilen düzeye getirmeye yöneliktir. Bu derslerin genel amacı, okulun yapısı ile okullardaki günlük yaşamı tanıma, eğitim öğretim ortamını inceleme, deneyimli öğretmenleri ders başında gözleme, fakülte'deki derslerde kazandıkları davranışları sergileyebilecek etkinlikler geliştirip uygulama, öğrenciler ile bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimi kazanmadır. Bu dersler iki ayrı dönemde, dört saati uygulama okulunda, bir saati ise fakülte'de olacak şekilde haftada beş saat olarak yürütülmektedir. Derslerin fakülte'deki bir saatlik kısmında, öğretmen adaylarının uygulama okullarında kazandıkları deneyimler paylaşmakta, ödev etkinliklerin içeriği tartışılmakta ve raporlarda bulunması gereken özellikler hakkında yol gösterilmektedir (Yiğit ve Alev, 2005: 92).

Öğretmenlik uygulaması eğitim fakültesinin programlarında 8. dönemde yer alan, iki saati fakülte'de teori ve altı saati okulda uygulama olan bir derstir. Öğretmen adayları altı saatlik okul uygulama gününde en az üç derse girmek zorundadırlar. Fakülte'deki teori dersler ise okul uygulamalarının değerlendirilmesi şeklinde geçmektedir. Bu ders ile öğretmen adayları edindikleri teori bilgilerini uygulama fırsatı bulmaktadır (Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008). Öğretmenlik uygulaması dersi araştırmamanın konusu olması nedeniyle ayrı bir başlık halinde daha detaylı şekilde sunulacaktır.

#### **2.1.3.4.2. Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmasının Öğretmen Yetiştirmedeki Önemi**

Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirmede şüphesiz en önemli pay eğitim fakültelerine aittir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin günümüzde öğretmen yetiştirmedeki rolünü ayrı bir başlık altında incelemek gerekir.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının ardından öğretmen yetiştirme konusunda önemli gelişmeler olmuştur. Şimşek (2005: 3), olumlu değişimleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Fen/edebiyat fakültelerinden ayrıştırılmaları yoluyla eğitim fakültelerinde ciddi bir kimlik duygusu oluşmuş, eğitim fakültesi öğretim elemanları arasında kurumlarına aidiyet duygusu güçlenmiştir.
2. Kuram-uygulama dengesi konusunda uygulama aleyhine bozulmuş olan denge tekrar yerine konmuş, öğretmen adaylarının lisans programlarında okullarla erken tanışmaları sağlanmış, uygulamaya ayrılan kredi saatler artırılmıştır.
3. Eksikleri olmasına ve işleyişte birçok sorunla karşılaşılmasına rağmen fakülte-okul işbirliği konusunda etkili ve işleyen bir ilk örnek ortaya konmuştur. Sistemin işlerliğini artırma konusunda yapılacak girişimler daha verimli ve etkili işlemesine yardımcı olabilir.
4. Eğitim fakültelerinde alan bilgisi ve öğretimi konusunda ciddi bir uzmanlık ortaya çıkmıştır. Bunun en önemli kanıtı alan öğretimi konusunda son yıllarda eğitimle ilgili yerli dergilerde basılan makalelerin ve konferanslarda sunulan bildirilerin sayısı ve niteliğindeki hızlı artıştır.
5. İlköğretim II. kademede fen bilgisi ve sosyal bilgiler gibi alanlarda iyi öğretmenler yetişmeye başlamıştır.
6. Sınırlı bir kaç alan dışında sertifika sorunu tamamen çözülmüş, eğitim fakülteleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyacı olan öğretmeni sayı anlamında karşılar hale gelmiştir.
7. Öğretim elemanı sayısı anlamında eğitim fakültelerinin ihtiyaçları hala tam olarak giderilememiştir. Ancak, 1998'den sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nın elindeki yurtdışı burs olanaklarının tamamen eğitim fakülteleri için kullanılması sonucunda bugün eğitim fakülteleri yurt dışında eğitilmiş yüzlerce öğretim elemanına sahip olmuştur.

Dönmezer (2000) ise eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile ortaya çıkan olumlu değişimleri şu şekilde belirtmektedir:

1. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile yalnızca üç hafta olan uygulama süresi hem uzatılarak yoğunluk kazandırılmış hem de hazırlanan uygulama yönergesi ile uygulamalara ilişkin kural ve ilkeler açıklanmıştır. Uygulama okullarındaki çalışmalar 2. dönemde OKUL DENEYİMİ I, 7. dönemde Okul Deneyimi II ve 8. dönemde öğretmenlik uygulaması olarak belirlenmiştir.
2. Eğitim fakültelerinde yan alan uygulaması ile öğretmenlerin birden fazla alanda uzmanlaşmalarına fırsat verilirken, zaman içinde ortaya çıkabilecek öğretmen ihtiyacının karşılanmasına da katkı sağlamıştır. Özellikle günümüzde eğitim sisteminde yapılan 4+4+4 adlı sistem ile çok sayıda sınıf öğretmeni norm fazlası olduğu için yan alan uygulamasına başvurulmuştur. Yan alanı olan sınıf



öğretmenleri yan alan öğretmenliklerine kaydırılarak sınıf öğretmeni fazlalığı eritmeye çalışılmaktadır.

3. Yeniden yapılandırılma ile eğitim fakültelerinde akreditasyon programı uygulanmaya başlanmıştır. Akreditasyon ile öğretmen eğitiminin nitelik olarak artırılması ve eğitim fakültelerinin hizmet sunduğu kesim olan velilere, öğrencilere ve okula öğretmen eğitiminin bir standartlar doğrultusunda yapıldığına dair garanti vermeyi amaçlamaktadır.
4. Eğitim fakültelerindeki programlar okulların yapısına uygun hale getirilmeye çalışılmıştır. Okulların sekiz yıllık kesintisiz eğitimi için gereksinim duyulan branş öğretmenlerinin de eğitim fakültelerinde yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu durum artık günümüzde geçersiz sayılmaktadır. Eğitim sistemimizin yeniden ilkökul, ortaokul ve lise olarak ayrılması ile değişen öğretmen ihtiyacı için eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ihtiyacı gündeme gelebilir.
5. YÖK/ MEB projesi kapsamında oluşturulan Öğretmen yetiştirme milli komitesi, eğitim fakültelerinin programlarının denetlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gibi önemli amaçlara hizmet etmektedir.
6. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile özel öğretim yöntemleri konusu üzerinde önemle durulmuş, bu amaçla yurt dışına birçok öğretim elemanı gönderilmiştir.

Akbaşı (2010: 281) yeniden yapılandırmanın olumlu yanlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Özel öğretim yöntemlerine ağırlık verilmesi
2. Hizmet öncesi öğretmenlik uygulamalarının artırılması
3. Sınıf öğretmenliği sorunun ciddi olarak ele alınması
4. 8 yıllık kesintisiz eğitimin ihtiyaç duyduğu öğretmenlerin yetiştirilmesine ağırlık verilmesi
5. Yan alan uygulamasına geçilmesi

Yapılan araştırmalar ile yeniden yapılandırmanın olumlu yönleri olduğu kadar olumsuz yönleri olduğuna da dikkat çekmektedir. Araştırmacılar yeniden yapılandırmanın getirdiği olumsuzlukları şu şekilde sıralamaktadır (Dönmezer, 2000; Kızılçaoğlu, 2006; YÖK, 2007; YÖK, 1998; Akbaşı, 2010; Üstüner, 2004; Şimşek, 2005; Kırbıyık, 1998):

1. Düzenleme Türk uzmandan çok yabancı uzmanlardan yardım alınarak oluşturulmuştur.
2. Mevcut yapılandırılma sırf dışarıdan alınan bir model gibi gösterilerek ülkemizin öğretmen yetiştirme konusundaki tecrübeli geçmişi yok sayılmıştır.

3. Tezsiz yüksek lisans programlarının uzun olması öğretmenlik mesleğine yönelen adayların kalitesinin olumsuz etkileyeceği gibi yakın gelecekte öğretmen ihtiyacına sebep olacağı düşüncesi endişe yaratmaktadır.
4. Lisans dersleri ile yüksek lisans diplomasının verilmesi akademik anlamda sıkıntı oluşturmaya müsait bir uygulamadır.
5. Öğretmen adaylarından 8. sınıf dal öğretmeni 9-11. sınıf öğretmenlerinin 3 dönemde aldığı dersleri daha uzun bir zaman dilimine yayılmış olarak aldığı halde yüksek lisans mezunu sayılmaması eşitlik ilkesi ile çelişmektedir.
6. Teknik eğitim fakültelerinin bu düzenlemeye dâhil edilmesi bir eksiklik olarak görülmektedir.
7. Yabancı dil programında bazı önemli işlevi olan dersler kaldırılmıştır.
8. Eğitim uzmanı yetiştiren eğitim bilimleri fakültesinin dağıtılarak anabilim dalı ve bilim dalı halin dönüştürülmesi eksiklik olarak görülmektedir.
9. Psikolojik Danışma ve Rehberlik dışındaki eğitim bilimleri programlarında lisans öğretiminin kaldırılması, eğitim sistemimiz açısından kaygı verici bir uygulamadır.
10. Düzenleme kamuoyunda Fen edebiyat fakültelerine iş imkânı sağlamak amacıyla yapılmış gibi algılanmıştır.
11. İhtiyaç duyulan akademik personel sağlanmadan alan öğretiminin ön plana çıkarılması uygulamada sıkıntı yaşanacağı endişesini doğurmuştur.
12. Yeniden yapılanma ile düzenlenen programlardaki dersler arasındaki aşamalılık ve mantıksal bütünlük yeterince sağlanamamıştır.
13. Okul uygulamaları için ayrılan mali kaynağın öğretmen başına 6-7 öğrenci olarak belirlenmesi okul uygulama çalışmalarının sağlıklı şekilde yürütülmesine engel olmaktadır.
14. Okul uygulama saatlerinin gelişmiş ülkelerdeki uygulama saatleri ile kıyaslandığında yetersiz olduğu görülmektedir.

Eğitim fakültelerinin yeniden düzenlenmesi konusunda ilk bakışta görülen eksiklikler araştırmacılar tarafından bu şekilde sıralanmıştır. Tezsiz yüksek lisans ile alan öğretmeni yetiştirme uygulamasının, Psikolojik Danışma ve Rehberlik dışındaki eğitim bilimleri programlarında lisans öğretiminin kaldırılmasının, düzenlemenin planlanması aşamasında Türk uzmanlardan yeterince görüş alınmamasının araştırmacıların ortak olarak sıraladıkları olumsuzluklar olduğu görülmüştür.

Şimşek (2005); "Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Getirdiği Sorunlar" başlıklı panelde yaptığı konuşmasında eğitim fakültelerinin yeniden düzenlenmesinin ardından geçen zamanı dikkate alarak gördüğü eksiklikleri dile getirmiştir:

1. Yeni düzenleme ile uygulamaya koyulan 3,5+ 1,5 modelinin uygulanmasında sıkıntılar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu uygulama ile öğrenci kaydını yaptırdığı eğitim fakültesinde yalnızca üç dönem formasyon dersleri alacak, 3,5 yılını ise fen edebiyat fakültesinde geçirmesi gerekecektir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin fen edebiyat fakültelerinde ikinci sınıf muamelesi gördükleri belirtilmiştir. Öte yandan öğrenciler eğitim fakültesinin öğrencisi göründüklerinden fen edebiyat fakültesinde öğrenim gördükleri 3,5 yıl için fen edebiyat fakültesi malzeme alımında mağdur oldukları görülmüştür.
2. Programın zaman içinde değişen ihtiyaçlara cevap verecek şekilde güncellenmediği görülmüştür.
3. YÖK-MEB işbirliğinde zaman içinde kopukluk yaşandığı, bu durumun okullardaki uygulamaları olumsuz etkilediği görülmüştür.
4. Üniversitelerimizde bir kalite bilincinin yerleşmesi ve değişim dinamiklerini hızlandırması açısından önemli katkıları olan akreditasyon süreci yarım kalmıştır.
5. Öğretmen yetiştirme milli komitesi amaçlandığı şekilde etkili ve verimli çalıştırılmamıştır.
6. Bu düzenleme ile öğretmen ihtiyacı önemli ölçüde karşılanırken bu konuda Ankara, İstanbul ve İzmir dışındaki illerde yer alan üniversitelere bağlı eğitim fakültelerinin akademik personel, aşırı öğrenci kontenjanı ve fiziksel şartlar gibi zor koşullarla öğretmen yetiştirdikleri görülmüştür.

Durukan (2000) eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla ortaya konan programın uygulamasında karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini şöyle sıralamıştır:

1. Programa dahil edilen öğretmenlik formasyon dersleri için uzmanlaşmış öğretim elemanı yetersizliği bulunmaktadır. Bu nedenle öğretim elemanlarının hizmet içi eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir.
2. Eğitim fakültelerindeki dersliklerin öğretmen merkezli yapısından kurtarılıp, öğrenci merkezli olacak şekilde düzenlenmelidir.
3. Okul uygulama derslerinin (Okul Deneyimi I ve II, Öğretmenlik Uygulaması) fakültelerin tüm bölümlerinde aynı yarıyla konulması uygulama okullarında yoğunluktan kaynaklanan sorunlara neden olmaktadır. Bu derslerin bölümlere göre farklı yıllara dağıtılması sorunun çözümünde yardımcı olacağı düşünülmektedir.
4. Öğrencileri araştırma yapmaya teşvik etmekte yararlı olduğu düşünülen araştırma teknikleri dersi programdan çıkarılması olumsuz bir durumdur. Dersin programa yeniden dâhil edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

5. Tezsiz yüksek lisans uygulaması ile yürütülen 3,5+1,5 uygulaması gereği öğretmen adaylarının üç yarıylda öğretmenlik meslek becerisi derslerini alarak hazır hale gelmeleri beklenmektedir. Bu sürenin formasyon bilgisine sahip olabilmek için yetersiz olduğu düşünülmektedir.

### **2.1.3.5. Günümüzde Öğretmen Yetiştirme (2007-2012)**

Geçmişten günümüze nitelikli ve verimli öğretmen yetiştirme konusunda arayışlar hep süre gelmiştir. Bu gün bile bu arayışların devam ettiği görülmektedir. bu bağlamda öğretmen yetiştirme sistemimizde zaman zaman bir takım değişikliklere gidildiği görülmektedir. 1982 yılında öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesinden sonra zaman içinde ortaya çıkan aksaklıkların giderilmesi için 1996 yılında eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma adı altında düzenlemeler yapılarak bazı sorunlara çözüm aranmaya çalışılmıştır. 2007 yılında ise 1996 düzenlemesinin ardından geçen sekiz yıllık süreçte ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanması için eğitim fakültelerinde yeniden bir yapılandırılmaya gidilmiştir.

#### **2.1.3.5.1. Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması (2007 Yılı Düzenlemesi)**

2007 yılında 1997- 1998 yapılandırılması ile ilgili bir takım güncellemelere ihtiyaç duyularak eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. YÖK, yeni düzenlemenin temel gerekçesini 1996 yılında gerçekleştirilen yapılandırmanın ardından geçen sekiz yıllık süreçte gerçekleştirilen akademik etkinliklerde çağımızın ihtiyaç duyduğu niteliklerde öğretmen yetiştirme konusunda endişelerin oluşması ve MEB tarafından ilköğretim ve orta öğretim ders programlarında yapılan değişikliklerin eğitim fakültelerinin programına yansıtılmasının gerektiği şeklinde açıklamıştır (YÖK, 2007).

2007 Düzenlemesi ile öngörülen yenikler şöyle sıralanmaktadır (YÖK, 2007):

1. Eğitim fakültesi programlarında esneklik sağlanması amacıyla alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik bilgisi dersleri % 25-30, genel kültür dersleri ise % 15-20 oranlarında olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir.
2. Öğretmen ihtiyacını azaltmak amacıyla önlem olarak başvuru alan uygulaması, bu gereksinimin devam etmediği belirtilerek kaldırılmıştır.
3. Eğitim fakültelerine % 25' e varan oranlarda derslerini belirleme yetkisi verilerek, seçmeli ders fırsatları artırılmıştır.
4. Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO' larda öğretmenlik uygulaması yapmalarına izin verilmiştir.

5. Fakültelerin programlarında genel kültür derslerinin oranları artırılarak, bu bağlamda yeni dersler konulmuştur.
6. Genel kültür dersleri kapsamında zorunlu olarak “topluma hizmet uygulamaları” dersi konulmuştur. Öğretmen adaylarından bu derste toplumun sorunlarını incelemeleri ve çözüm önerileri getirmeleri beklenmektedir.
7. Eğitim bilimleri bölümüne bağlı olan “Eğitimde Psikolojik Hizmetler” anabiliminin adı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık olarak değiştirilmiştir.
8. Yeni düzenleme ile amaçlana öğretmen profili AB ülkeleri ile uyumlu hale getirilmiştir. Bu kapsamda kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen, öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirme amaçlanmıştır.
9. Uygulama okulu bulma konusunda yaşanan sıkıntılar nedeniyle eğitim fakültelerinin talebi üzerine okul deneyimi derslerinin ders saatleri azaltılmıştır.
10. Eğitim psikolojisi ile eğitim tarihi dersleri zorunlu olarak, eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi dersleri ise seçmeli olarak programlara dâhil edilmiştir.
11. Öğretmenlik mesleğine giriş, gelişim ve öğrenme, öğretimi planlama ve değerlendirme dersleri kaldırılırken, eğitim bilimine giriş, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi dersleri eklenmiştir.
12. Daha önce ilahiyat fakültelerinde yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği programları eğitim fakülteleri bünyesine alınmıştır.
13. 1996 düzenlemesi ile hayata geçilen 3,5+ 1,5 olarak bilinen uygulama yerine beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmesi kararı alınmıştır. Eğitim fakültesi dışındaki öğrenciler için uygulanan 4+1,5 uygulamasında bir değişikliğe gidilmemiştir.
14. Orta öğretime öğretmen yetiştiren programlarda ve tezsiz yüksek lisans programlarında yer alan meslek dersleri ile ilgili yeni düzenleme yapılmıştır.
15. Lisans düzeyinde geliştirilen on altı öğretmen yetiştirme programına Arapça Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği, Japonca Öğretmenliği ve Üstün Zekâlılar Öğretmenliği olmak üzere dört yeni program eklenmiştir.
16. Eğitim bilimleri fakültesinde eğitim bilimleri alanında yeni bölümlerin açılmasına karar verilmiştir. Açılan yeni bölümler ile ve anabilim dalları aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Bu anabilim dallarından yalnızca rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans düzeyindedir.

Tablo 1. Eğitim Bilimleri Fakültesinde Açılan Yeni Bölüm ve Anabilim Dalları

<b>Eğitimde Psikolojik Hizmetler</b>	<b>Eğitim Programları</b>	<b>Eğitimin Kültürel Temelleri</b>	<b>Eğitim Yönetimi ve Politikası</b>
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Eğitimde Program Geliştirme	Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri	Eğitim Yönetimi
Ölçme ve Değerlendirme	Karşılaştırmalı Eğitim	Eğitim Felsefesi	Eğitim Ekonomisi
		Güzel Sanatlar Eğitimi	
		Yaşam Boyu Öğrenme	

Kaynak: YÖK, 2007: 68

Son düzenleme ile 1997'de 16 olan program sayısının 21'e çıkartıldığı, mesleki yeterliklerin kazandırılmasına yönelik öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ise tüm programlar için yeniden belirlendiği görülmektedir. Teorik bilgilerden oluştuğu ve öğretmene mesleki yeterlik kazandıramadığı düşüncesiyle 1997 yılında YÖK tarafından kaldırılan, "Eğitim Bilimlerine Giriş", "Eğitim Psikolojisi", "Genel Öğretim Yöntem ve ilkeleri" ve "Ölçme ve Değerlendirme" gibi birçok dersin yeniden öğretmenlik meslek bilgisi dersi olarak programlarda yerini alması, yeni yapılan düzenlemenin en çarpıcı özelliğidir (Karaca, 2008: 77).

2007 düzenlemesinde YÖK, 1997 yeniden yapılandırmasıyla gerçekleştirdiği düzenlemelerin birçoğunda -gerek uygulamada çıkan aksaklıklar gerekse farklı çevrelerden gelen eleştiriler nedeniyle- geri adım atmak durumunda kalmıştır. Bu aslında öğretmen yetiştirme konusunda yapılacak değişikliklerin çok kapsamlı ve bütüncül bir şekilde ve ülkenin gerçeklerini de göz önünde bulundurarak ele alınması gerektiğini göstermektedir (Özoğlu, 2010: 10).

Eğitim fakülteleri ile ilgili yapılan önemli bir değişiklik ise 27 Ağustos 2009 tarihinde alınan kararla tezsiz yüksek lisans eğitiminde yer alan formasyon derslerinin Atatürk, Uludağ, İstanbul ve Marmara Üniversiteleri Fen-Edebiyat ve İlahiyat Fakültelerinde isteyen öğrencilere dört yıllık lisans eğitimleri esnasında verilmesinin kabul edilmesidir. Ancak bu kararın sadece belli üniversiteleri kapsamı haksızlık olarak görülerek bazı üniversiteler tarafından dava edilmiştir. Bunun üzerine 21 Ocak 2010 tarihlerinde alınan kararla birlikte, üniversitelerde Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine pedagojik formasyon eğitimi verilmesi ile ilgili şu kararlar alınmıştır:

1. Eğitim fakültesi veya Eğitim Bilimleri Bölümü ve nitelik ve nicelik olarak yeterli sayıda öğretim elemanı bulunan her üniversite istediği takdirde formasyon dersleri verebilir.

2. Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine formasyon eğitiminin beşinci yarıyıldan başlayarak dört yarıyıldan verilecektir.
3. Formasyon eğitimi almak isteyen öğrencilerin ağırlıklı not ortalamasının 4 üzerinden en az 2,5 olması ve alt sınıflardan iki dersten daha fazla dersten kalmamış olması gerekmektedir.
4. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının ortaöğretim alan öğretmeni olabilmeleri için uygulanan tezsiz yüksek lisans programı 2010-2011 öğretim yılından itibaren kaldırılması ve bunun yerine iki yarıyılık pedagojik formasyon eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır (Özoğlu, 2010).

#### **2.1.4. Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Yaklaşımları**

##### **2.1.4.1. İlköğretimde Sınıf Öğretmeninin Önemi**

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitim Sistemi yeni baştan düzenlenmiştir. Bu kanunla Türk Milli Eğitim Sistemi örgün ve yaygın eğitimden oluşmuştur. İlköğretim beş yıllık ilk ve üç yıllık ortaokullar birleştirilerek “8 Yıllık Temel Eğitim” adını almıştır. Bu kanuna göre temel eğitim 7-14 yaş arası çocukları kapsamaktaydı. 18 Ağustos 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı yasa ile Türkiye’de “ilköğretim kurumlarının sekiz yıllık okullardan oluşması, bu okullarda kesintisiz eğitimin yapılması ve bitirenlere ilköğretim diploması verilmesi” hükmü getirilmiştir (Yılman,1992; Ünsür islam, 1997).

2012 yılında yapılan değişiklikler ile birlikte Türk Milli Eğitim sisteminde zorunlu eğitim 4+4+4 olarak bilinen yeni sistem ile 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilmiştir. 12 yıllık zorunlu eğitimin ilkokul olarak adlandırılan ilk 4 yılına kayıt yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibari ile 66 ayını dolduran çocuklar zorunlu olarak kayıt edilirken 60-66 ay arası çocuklar velisinin yazılı isteği ile ilkokula alınması sağlanmaktadır. Ancak kayıt hakkı kazanan çocuğun zihnen ve bedenen gelişmemiş olması durumunda okul öncesine kaydırılmakta ya da ilkokula başlama yaşı bir yıl ertelenebilmektedir. İlköğretimi tamamlayan öğrencilere diploma verilmeyeceği, 12 yıllık zorunlu eğitim sonunda ortaöğretim diploması verileceği vurgulanmıştır. Yapılan bu değişiklik ile ilköğretim kurumları Resmî ve özel ilkokul, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarını ifade etmektedir (MEB, 2012).

Eğitim sisteminde yapılan bu köklü değişiklik ile ilköğretim zorunlu olarak 12 yıla çıkarılırken, daha önce beş yıl olan ilkokul kademesi dört yıla indirilmiştir. Önceki

uygulamadan farklı olarak ilkokulu bitirenlere ilkokul diploması verilmeyecek, öğrencilerin zorunlu olan 12 yılı tamamladıktan sonra diploma verilmesi uygulamasına geçilmiştir.

Günümüzde her an değişen ve gelişen dünya düzeni ile karşı karşıya olduğumuz bir gerçektir. Bireylerin bu değişim ile baş edebilmelerindeki en önemli etkenin eğitim olduğu kabul edilmektedir. Toplumlar bu değişim süreci ile baş edebilmek ve olumlu katkıları elde edebilmek için nitelikli insan gücüne ihtiyaç duymaktadır. Nitelikli insan gücü çıktısı ise okullarımızdan beklenmektedir. Okullarımızda verilen eğitimin niteliğini belirleyen etmenlerden en önemlisi ise öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin daha nitelikli hale gelebilmeleri için süregelen arayış tüm öğretim kademelerinde olduğu gibi sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda da devam etmektedir.

Öğretmen yetiştirme sistemimizde sınıf öğretmeni yetiştirmenin özel bir önemi vardır. Nitelikli insan çıktısı olması amaçlanan öğrenci okula başladığında ailesinden sonra en fazla etkileşim halinde bulunduğu kişi ilkokul öğretmenidir. Bu noktadan hareketle sınıf öğretmenin nitelikli yetiştirilebilmesi öğretmen yetiştiren kurumların, sınıf öğretmenin çağın gereklerine uygun niteliklerle donatılmasındaki rolü unutulmamalıdır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008).

Öğretmen; çevre ve ülke kalkınmasında doğrudan ilişkili bir etkinliğe sahiptir. Daha önemlisi insanımızın, milli birlik ve beraberlik ruhu içinde yaratıcı, verimli, başarılı, uyumlu ve mutlu vatandaşlar olarak yetiştirilmesinden birinci derecede sorumludur. Bu nedenle öğretmen, özellikle ilköğretimde görev yapan öğretmen; bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de her zaman dikkatleri üzerine çeken ve onun yetiştirilme biçimi, üzerinde en fazla tartışılan konulardan biri olmuştur (Ataunal, 1992: 379).

İlkokul öğretmeni, bireyin bilişsel gelişiminde can alıcı öneme sahip dönemlerden 5-11 yaşlarındaki çocukları etkileyerek gelecek nesillerin bilişsel gelişimini besleyen; bireyin kendine, topluma ve kendi dışındaki dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizen ve şekillendirmeye başlayan; gelecek nesillerin yaşama biçimini büyük ölçüde etkileyen iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini hızlandıran kişidir. O halde ilkokul öğretmeni üstün yeteneğe, üstün empati gücüne ve çok yönlü işini başarabilmek için etkili bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır (Senemoğlu, 1992: 143).

Koçak (1992: 399) ilköğretimin ve ilköğretim öğretmenlerinin önemini artıran sebepleri şu şekilde sıralamıştır:

1. İlköğretim çağındaki öğrencilerin beden, zihin, duygu, töre ve sosyal gelişimlerinin hassas bir gelişim çağını kapsaması,
2. İlköğretimin mecburiyeti,
3. İlköğretimin ortaöğretime hazırlayıcı niteliği,
4. İlköğretimdeki öğretmenliğin sınıf öğretmenliği ve branş öğretmenliği olması.



5. İlköğretim kurumlarının vatandaşlık eğitiminin temellerinin atıldığı birer milli eğitim kurumu oluşundandır.

Sonuç olarak; okulda toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikte nesillerin ilk temelini atanlar sınıf öğretmenleri olduğu unutulmamalı, bu nedenle sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda da titizlikle durulmalıdır.

#### **2.1.4.2. Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirmenin Kısa Tarihçesi**

Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirmenin kısa tarihçesine bakmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Tanzimat öncesi dönemde ilköğretim düzeyinde eğitim-öğretim yapan sıbyan mektepleri bulunmaktaydı. Muallim ya da hoca adı verilen bu kurumların öğretmeni olmak için medreselerden mezun olmak gerekirdi. Fatih Sultan Mehmet zamanında sıbyan mekteplerinde yani bu günkü karşılığı ilkokullarda öğretmenlik yapacak kişiler için genel medreselerden farklı bir program öngörülmüştür. Bu amaçla özellikle ilkokul öğretmeni olacakların programına Adâb-ı Mubahase ve Usûl-i Tedris (Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi) adında bir derse yer verirken genel medreser için gerekli gördüğü fıkıh dersini ilkokul öğretmenleri için gerekli görmemiştir (Akyüz, 2008).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme tarihimizin dönüm noktası olarak kabul edilen 16 Mart 1848’de İstanbul’da “Darülmuallimin” adıyla açılan ilk öğretmen okulu, sınıf öğretmeni yetiştirme tarihimizin de başlangıcı sayılmaktadır. Darülmuallimin, öğretmen yetiştirme amacıyla açılan ilk kurum olması, öğretmenliğini bir meslek olarak kabul görmeye başladığının bir göstergesi olması nedeniyle de ayrı bir öneme sahiptir (Akyüz, 2008).

1868 yılında ise ilkokullara öğretmen yetiştirmek için İstanbul’da bir Darülmuallimîn-i Sıbyan adında erkek ilköğretmen okulu açılmıştır. 1870’de ise temel amacı sayıları artan rüşdiyelere ve kız ilkokullarına kadın öğretmen sağlamak olan Darülmuallimat denen bir kız öğretmen okulu açılmıştır (Üstüner, 2004).

1876-1908 yılları arasında öğretmen okullarının İstanbul dışına yayılmaya başlamasıyla ilkokula öğretmen yetiştirme konusu üzerinde yoğunlaşıldığı anlaşılmaktadır. 1913 tarihli “Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı”nda (Geçici İlköğretim Kanunu) her il merkezinde yatılı birer Darülmuallimin açılması hükmü yer almıştır. Bu durum, öğretmen okullarının gelişmesinde önemli bir dönüm noktası sayılmaktadır. Bu yıllardan Cumhuriyet dönemine kadar ülkenin içinde bulunduğu savaş hali nedeniyle gerek eğitim gerekse de öğretmen yetiştirme konusunda somut adımlar atılmadığı görülmüştür (Doğan, 2005; Aydın ve diğ., 2008).

Osmanlı devletinde okulların eğitim-öğretim açısından merkeze bağlı ancak mali yönden mahalli olması nedeniyle cumhuriyetin ilanından hemen önce 8 Nisan 1923

tarihinde çıkarılan kanun ile kız ve erkek ilk öğretmen okulları Maarif Vekâleti yani milli eğitim bakanlığına bağlanarak bu ikiliğe son verilmiştir. Ayrıca bu dönemde öğretmen okullarından daha fazla verim almak amacıyla bu okullar on beş bölgede toplanmıştır (Taşdemirci, 1999).

1923 yılında ilki yapılan heyeti ilmiye( bilim kurulu ) toplantısının ikincisi ise 23 Nisan 1924 tarihinde toplanarak özellikle ilköğretim konusunda önemli kararlar alındı. Bu toplantıda ilköğretim programlarının yeniden düzenlenmesi, öğretim sürelerinin yeniden tespiti ve ders kitaplarının yeniden yazdırılması gibi konular görüşüldü. Toplantı sonunda altı yıl olan ilköğretim beş yıla indirildi, yedi yıl olan ortaöğretim süresi üç yıl ortaokul ve üç yıl lise olmak üzere altı yıla indirildi, kız ve erkek liselerinin eğitim sürelerinin aynı olması kararlaştırıldı ve dört yıl olan öğretmen okullarının süresi beş yıla çıkartıldı. 26 Aralık 1925 ve 8 Ocak 1926 tarihleri arasında ise üçüncü heyeti ilmiye toplantısı yapıldı. Bu toplantının ağırlıklı konusu öğretmen okulları ve öğretmenlerin özlük hakları olmakla birlikte bu toplantıda talim ve terbiye kurulunun kurulması ve karma eğitime geçiş gibi iki önemli karar alınmıştır (Demirel, 2009).

İlköğretim açısından cumhuriyet döneminde gerçekleşen en önemli değişiklik 3 Mart 1924 tarihinde yürürlüğe konulan tevhidi tedrisat yani eğitim ve öğretimin birleştirilmesi kanunu ve 30 Nisan 1924 tarihli Teşkilat-ı Esasiye Kanunu", ile ilköğretimin devlet okullarında zorunlu ve parasız hale getirilmesidir. Bu sayede ilköğretime öğretmen yetiştirme işi devlet tarafından daha da önemsenmeye, bu konuda önlemler alınmaya başlanmıştır (Aydın ve diğ. , 2008).

1926 yılında ise çıkarılan Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile ilkokula öğretmen yetiştiren okullar "İlk Muallim Mektepleri" ve "Köy Muallim Mektepleri" olarak iki kısma ayrılmıştır. 1932-33 yılından itibaren öğretmen okullarının öğretim süresi altı yıla çıkarılmıştır. Bir süre sonra ise ilk öğretmen okullarının ilk devresi kaldırılmış ve ortaokullardan öğrenci alınmaya başlanmıştır (Üstüner, 2004).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren önemli bir sorun olarak karşımıza çıkan köylerdeki öğretmen açığını kapatmak amacıyla 1930'lu yıllardan başlanarak bu konu ayrı bir politika olarak ele alınmış ve 1940 yılında köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla Köy Enstitüleri kurulmuştur. Zamanla sayıları 21'i bulan bu okullardan 15.000 civarında öğretmen yetiştirilmiştir. Bu okullar 1953 yılında kapatılmış ve müfredatı da hem köy hem de şehir okullarına öğretmen yetiştirecek şekilde yeniden düzenlenerek İlk öğretmen Okullarına dönüştürülmüştür (Özoğlu, 2010: 7).

1953 yılında köy enstitülerinin kapatılmasıyla ilk öğretmen okulları ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunu öğrencileri almaya devam etmiştir.1970-71 öğretim yılından itibaren ilk öğretmen okullarının öğretim süresi bir yıl artırılarak ilk öğretmen okullarının lise

düzeyinde eğitimi tamamlamaları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili daha fazla ders görme imkânı sağlanmıştır. Daha önce lise dengi sayılabilmeleri ve üniversiteye girebilmeleri için fark dersleri almak zorunda kalan ilk öğretmen okulu öğrencileri bu uygulama ile lise mezunu sayılıp, üniversiteye girmelerinin yolu açılmıştır (Dursunoğlu, 2003).

İlkokul öğretmeni yetiştiren eğitim kurumlarının öğretim sürelerinin zaman içinde sürekli yükseltildiğini görüyoruz. Osmanlı öğretmen okullarından Darülmüallimin-i Rüşdi 3 yıl, Darülmüallimat 3yıl, 2. Meşrutiyet döneminde Darülmüallimin-i İbtidaiyenin 2 yıllık hazırlık sınıfı üzerine erkeklerde 4, kızlarda 5 yıla çıkartıldığını görüyoruz. Cumhuriyet başlarında (1924) öğretmen okullarının öğretim süresi 5 yıl idi, 1932 yılında 6 yıla çıkartılmıştır. 1972 yılında ise ilk öğretmen okullarının öğretim süresi 7 yıla çıkartılmıştır. İlkokul üzerine kurulu 7 yıllık ve ortaokul üzerine kurulu 4 yıllık ilk öğretmen okulları, son dönemlerinde 89'0 kadar çıkmıştı. Buralarda yıllık 60 bin civarındaki öğrenciden, gene ortalama 17 bin civarında mezun veriliyordu. Bu, ilköğretim düzeyindeki öğretmen açığını önemli ölçüde ortadan kaldırmış, diğer öğretim kademelerindeki gelişmeye paralel olarak da işin kalite yönünü gündeme getirmeye başlamıştır (Ergün, 1987: 13-14).

1973 yılında ise sınıf öğretmeni yetiştirmek üzere İlk öğretmen okullarının binalarında faaliyet gösteren 2 yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Böylece ilk öğretmen okullarının bir kısmı iki yıllık eğitim enstitülerine dönüştürülürken, bazıları ise öğretmen liselerine dönüştürülmüştür (Aydın ve diğ, 2008).

Ülkemizde 1975 yılına kadar ilk eğitim öğretmeni yetiştirmede ilk eğitim üzerine 6 (1970 yılından sonra 7) ve orta eğitim üzerine 3 (1970 yılından sonra 4) yıl eğitim veren İlk öğretmen Okullarının önemli bir yeri vardır. Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan 7'si kız 13'ü erkek olmak üzere 20 Öğretmen Okulu, çeşitli evrelerden geçerek ve sayıları artarak (1974-1975 öğretim yılında 89) Cumhuriyetin ilk 50 yılında ilk eğitimin temel öğretmen kaynağı olmuşlardır (Kilimci, 2006: 122).

1982 yılında çıkarılan yüksek öğretim kanunu ile öğretmen yetiştiren tüm kurumlar üniversitelere devredilmiştir. Sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık eğitim enstitüleri eğitim yüksek okulu adını alarak 1988-89 öğretim yılına kadar faaliyet göstermiştir. 1989-90 yılından itibaren ise eğitim yüksek okullarının süresi dört yıla çıkarılmıştır. 1992-93 öğretim yılından itibaren ise eğitim yüksek okulları ya eğitim fakültelerine ya da bu fakülteler içindeki sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programına dönüştürülmüştür (YÖK, 2007).

Sınıf öğretmeni yetiştiren programların eğitim süresinin 4 yıla çıkartılması, ilkokul öğretmenin daha kaliteli yetiştirilmesine yönelik önemli bir çaba olarak görülmekle birlikte aynı zamanda eskiden iki yılda yetişen öğretmenin dört yılda yetişmesi öğretmen açığı sorununun artmasına neden olmuştur (Dursunoğlu, 2003).

1994 yılı sonunda başlayan ve 1998 yılında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte yeniden yapılandırılma gerekçesi belirtilirken geçmiş dönemlerdeki öğretmen yetiştirme programlarındaki eksiklik ve aksaklıklar dile getirilmiş ve bu yapılandırmanın çağın ihtiyaçlarına cevap vermek için artık zorunlu olduğuna dikkat çekilmiştir. 1997 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlik mesleğini “öğretim teknisyenliği” olarak yeniden düzenlemeyi amaçlamıştır. Yeniden yapılandırma modelinin özünde, belirli alanlardaki öğretimi gerçekleştirecek olan öğretim teknisyenlerini yetiştirmek vardır (Üstüner, 2004: 5).

Eğitim fakültelerinin 1997 yılı düzenlemesi ile yeniden yapılandırılma sürecine girmesinin ilköğretime getirdiği yenilikler şu şekilde sıralanabilir:

1. Eğitim fakültelerine ilköğretim bölümü kurulmasıyla sekiz yıllık kesintisiz eğitim için ihtiyaç duyulan öğretmenin yetiştirilmesi sağlanmıştır.
2. İlköğretim öğretmenlerinin yana alan uygulaması ile gelecekte karşılaşılan farklı alanlardaki öğretmen ihtiyacı karşılanması amaçlanmıştır.
3. Nitelikli öğretmen yetiştirme amacıyla “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” kurulmuştur.
4. Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde daha iyi yetişmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan “öğretmenlik uygulaması yönergesi ile okullarda yapılan uygulama çalışmalarına ağırlık verilmiştir (Tutkun, 2000).

1997-1998 öğretim yılından itibaren 1973 yılında yürürlüğe konan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun gereği olarak ilköğretim beş yıldan kesintisiz olarak sekiz yıla çıkarılmıştır. Bu durum mevcut olan öğretmen açığı sorununu daha da artırmıştır (Tutkun, 2000).

İlköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yanı sıra Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen Bilgisi, Resim, Müzik, Beden Eğitimi öğretmenleri de ilköğretim öğretmeni olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Eskiden ortaokul olarak bilinen 6.7.8, sınıflar ilköğretim ikinci kademe adını almıştır. Ancak bu durum ilköğretimin II. kademesinde (6.7.8. sınıflar) branş öğretmeni sorunun büyümesine neden olmuştur. Bu sorunu çözmek için eğitim fakültelerinde İlköğretim Bölümü altında yeni anabilim dalları açılmıştır (Çınar, 2003).

2006-2007 öğretim yılında öğretmen yetiştirme programlarında bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerde; alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür ile ilgili derslerde öğretmen yetiştirme programlarına göre değişiklikler yapılmıştır. Sınıf öğretmeni yetiştirme programında da değişiklikler olmuştur. Yapılan değişikliklerle sınıf öğretmeni

yetiştirme programına yeni dersler eklenmiş (Özel Eğitim, Topluma Hizmet Uygulamaları, Bilimsel Araştırma Yöntemleri vb.), bazı derslerin (Okul Deneyimi gibi) saatleri kısaltılmıştır (Kazu ve Aslan, 2011: 2).

2012-2013 öğretim yılından itibaren ise on iki yıllık kademeli eğitimi öngören 4+4+4 olarak bilinen yeni eğitim sistemine geçilmiştir. Bu değişiklik ile 1997 yılında sekiz yıla çıkarılan ilköğretim dört yıla indirilerek zorunlu eğitim kademeli olarak 12 yıla çıkarılmıştır. Bu değişiklik hem atanmış sınıf öğretmenlerini hem de eğitim fakültelerinde halen okuyan ve ya mezun olup atanmayı bekleyen sınıf öğretmenlerini yakından ilgilendirmektedir. Nitekim önceden ilköğretim ilk beş yılında derse giren sınıf öğretmenleri ilkokulun dört yıla çekilmesiyle okullarda sınıf öğretmenleri norm fazlası durumuna düşmüştür. Bu durum her zaman en fazla sayıda ataması yapılan “garanti meslek” olarak görülen sınıf öğretmenliğinin atama sayısını son yılların en düşük sayısına düşürmüştür

Milli Eğitim Bakanlığı 4+4+4 sisteminden dolayı norm fazlası olan sınıf öğretmenlerini eritmek amacıyla yan alan uygulamasına başvurmuştur. Norm fazlası olan sınıf öğretmenlerinden yan alanı olanlar o alana kaydırılırken, yan alanı olmayan sınıf öğretmenleri ise zihinsel engelliler öğretmenliği ve teknoloji tasarım öğretmenliklerindeki boş olan kadrolara yerleştirilmiştir.

Bu gün gelinen noktada son değişiklikler ile birlikte sınıf öğretmeni yetiştirme sorununun yanında sınıf öğretmenlerinin istihdamının da artık sorun olarak karşımıza çıkacağı öngörülmektedir.

### **2.1.5. Sınıf Öğretmenliği Programı**

Türkiye’de Sınıf Öğretmenliği Programlarına kabul edilme koşulları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtildiği üzere lise veya dengi okulları bitirenler, yüksek eğitim kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanır. Hangi yükseköğretim kurumlarına, hangi programları bitirenlerin nasıl girecekleri, giriş şartları Millî Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılarak Yükseköğretim Kurulu tarafından tespit edilir. Türkiye’de bir yükseköğretim kurumuna kayıt yaptırabilmek için YGS ve LYS’ ye girmek ve bu sınavda tercih edilen yüksek eğitim programına kayıt yaptırabilmek için gerekli puanı kazanmış olmak gerekir. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programına eşit ağırlıklı puan türüne göre öğrenci kabul edilmektedir (Kilimci, 2006: 135-136).

Sınıf öğretmenliği programı eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümlerinde yer alan dört yıllık öğrenim süresi olan bir programdır. Sınıf öğretmenliği lisans programı 2007 yılı düzenlemesi ile son halini almıştır. Ek-1’de sınıf öğretmenliği lisans programına ait dersler ile içeriklerine yer verilmiştir (YÖK, 2007: 208). Sınıf öğretmenliği programında yer alan

derslerden araştırmanın konusu ile ilgili olması açısından Öğretmenlik Uygulaması dersi ayrı bir başlık altında incelenmiştir.

### 2.1.6. Öğretmenlik Uygulaması

Günümüzde her geçen gün teknolojik alanda yapılan yeni bir yeniliğe şahit olmaktayız. Bu değişime ortak olmak ise ancak kaliteli bir eğitim anlayışı ile mümkün olabilir. Eğitim denince akla gelen en önemli unsur olan öğretmenin niteliği ile eğitimin niteliğini birlikte düşünmek gerekmektedir. Nitelikli insan gücü yetiştirme çabalarında öğretmenin üstlendiği kilit roller nedeniyle öğretmenlik mesleği özel bir öneme kavuşmuştur. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme işi üzerinde titizlikle durulmaya başlanmıştır.

1982 yılında gerçekleştirilen MEB- YÖK görev değişiminin ardından öğretmen yetiştirme açısından önemli bir düzenleme ise 1994 yılı sonunda başlayan ve 1998 yılında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıdır. Bu yapılandırmanın gerekçelerinde biri ise hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede uygulama boyutunun ihmal edilmesi ve teori yönüne ağırlık verildiğinin fark edilmesidir (Üstüner, 2004).

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile okullardaki uygulama yönü ön plana çıkarılmıştır. Daha önce teori yönünde bozulan teori-uygulama dengesi yeni düzenleme ile uygulama lehine yeniden düzenlenmiştir. YÖK/ DB iş birliği ile gerçekleştirilen MEGP kapsamında öncesinde yalnızca üç hafta olan uygulamaları süresi bir yarıyıl yani 14 hafta olarak değiştirilmiştir (Dönmezer, 2000).

MEGP okul uygulamalarını oluşturan dersler Okul deneyimi I ve II ile Öğretmenlik Uygulamasıdır. Bu derslerden okul deneyimi dersleri, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi öncesinde okulun genel yapısını ve işleyişini tanıyarak, öğrencilerle ve deneyimli öğretmenlerle iletişim halinde olarak hazır bulunuşluklarını artırmaya yönelik daha çok gözleme dayalı derslerdir. Bir anlamda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine hazırlanması amaçlanmıştır (Yiğit ve diğ., 2006).

Öğretmenlik Uygulaması dersi ile öğretmen adayları gelecekte yapacakları mesleğin sorumluluğunun farkına varırlar. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen niteliklere sahip olarak yetişmeleri, eğitim fakültelerinde aldıkları teorik ve uygulamalı dersler ile sağlanmaktadır. Uygulama dersleri içerisinde belki de en önemlisi, öğretmen adaylarına kendilerini deneme fırsatı veren “Öğretmenlik Uygulaması” dersidir (Demir ve Çamlı, 2011: 120).

Öğretmen yetiştiren kurumların amaçlarından biri de öğretmen adayının mesleğe ilişkin olumlu algılar edinmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması,

öğretmen adaylarının uygulama okullarında öğretmenlik mesleğini her yönüyle tanımalarına, teorik bilgilerini uygulamalarına fırsat vermektedir. Öğretmenlik uygulamaları ile öğretmenlik mesleğini benimseyen, bu mesleğin bir üyesi olmaktan gurur duyan, mesleki etiğe değer veren öğretmen yetiştirme açısından da önem taşımaktadır (Şişman ve Acat, 2003). Benzer şekilde Nakpodia (2011) de öğretmenlik uygulamalarını öğretmen adayları için mesleki anlamda bir dönüm noktası olarak kabul etmekte ve öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarına mesleki tecrübe, bilgi ve eğitim anlamında çok önemli katkıları olduğunu savunmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersleri ile öğretmen adayının kuramsal bilgilerini uygulayabilmesi, kendi yeterliliklerini ve eksiklerini fark edebilmesi açısından bir fırsat olarak düşünüldüğünde önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Davran, 2006).

Öğretmenlik Uygulaması dersi nitelikli öğretmenlerin mesleki açıdan iyi yetişmelerine olanak sağlaması yönünden çok önemlidir. Çünkü bu ders teorik bilgilerin pratiğe dökülmesine, işin yaparak yaşayarak öğrenilmesine hizmet etmektedir. Bilindiği üzere uygulamaya aktarılmayan teorik bilgiler, üzerinden belirli bir süre geçtikten sonra unutulmaktadır. Bilgilerin kalıcılığı uygulamalar neticesinde gerçekleştirilmektedir. Bu açıdan sınıf öğretmenliği lisans programı içerisinde yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin önemi oldukça büyüktür. Çünkü bu ders aday öğretmene, okulu tanıma, öğrenme öğretme sürecini planlama, sürecin tüm öğeleriyle etkileşimde bulunma ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmaktadır. Aday öğretmen bu ders kapsamında bir öğretmen olarak öğrencinin karşısında çıkmakta, öğrenci ve meslektaşlarıyla doğrudan iletişim kurmaktadır (Yılmaz, 2011: 1378).

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile okul uygulama derslerinin saatlerinin artırılmasıyla birlikte okul uygulamalarının yasal dayanağını oluşturan MEB ve YÖK arasında imzalanan "Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge" yürürlüğe girmiştir. Bu yönergede, okul uygulama derslerinin amaçları, kapsamı, yapısı, uygulama ve değerlendirme ilkeleri hakkında geniş bilgiler yer almaktadır (YÖK, 2007).

Bu yönergede öğretmenlik uygulamasının amacı, "öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlamak" şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 1998: 1).

Öğretmenlik uygulamasının süresine ilişkin olarak ise "lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren programlarda öğretmenlik uygulaması, son dönemde haftada bir tam ya da iki yarım gün olmak üzere en az bir yarıyıl süre ile yapılır. Öğretmen

adayları, bu sürenin en az yirmi dört ders saatini bizzat ders vererek değerlendirir. Öğretmen adayları ikiye bölünüp her iki yarıyılı da öğretmenlik uygulamaları sürdürülebilir.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 1998: 6).

Uygulamanın yeri ile ilgili olarak” Öğretmenlik uygulamaları, fakültenin bulunduğu il veya ilçelerdeki uygulama okulları ile ilgili kurumlarda yapılır. İlköğretim kurumlarında görev yapacak sınıf ve branş öğretmenleri, olanak ve koşullar elverdiği ölçüde uygulamalarının bir kısmını köy okullarında yaparlar.” ifadesine yer verilmiştir (MEB, 1998: 6).

Öğretmenlik uygulaması dersi ise tüm öğretmenlik bölümlerinde 8. yarıyılıda okutulmaktadır. Adayların aktif olarak rol almalarının gerektiği Öğretmenlik Uygulaması dersi ise, altı saat uygulama okulunda ve iki saat de fakültede olmak üzere toplam sekiz saat olarak verilmektedir. Adaylar okulda buldukları bu altı saatin en az üç saatinde uygulama öğretmenlerinin gözetiminde ders anlatmaktadırlar. Dersin fakültedeki kısmında ise, adaylar ders anlatımlarıyla ilgili arkadaşlarıyla ve öğretim elemanı ile karşılıklı fikir-alışverişinde bulunmaktadır (Baştürk, 2008: 3).

Öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi, öğretmen adaylarının hazırladığı öğretmenlik uygulaması dosyası ve uygulama öğretmeni ile uygulama danışman öğretim elemanının adayın ders işleme sürecini değerlendirilmesi ile yapılmaktadır. Söz konusu dosyada öğretmen adayının uygulama boyunca tuttuğu günlükler, ders planları ve materyalleri, uygulama değerlendirme raporları yer almaktadır. Bu süreçte uygulama öğretmenin verdiği puan ile danışman öğretim elemanının verdiği puanın belli yüzdeleri alınarak öğretmen adayının notu hesaplanmaktadır (Yiğit ve diğ, 2006).

#### **2.1.6.1. Öğretmenlik Uygulamasına Katılan Tarafların Görev, Yetki ve Sorumlulukları**

Öğretmenlik uygulaması süreci bir bütün olarak düşünüldüğünde süreçte görev alan her kişi ve kurumun görev ve yetkileri sürecin verimliliği açısından önem taşımaktadır. Özellikle öğretim elemanları, öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri arasındaki işbirliği son derece önemli görülmektedir (Dallmer, 2004). Öğretmenlik uygulamasının düzenli olarak yürütülmesi için, hazırlanan yönergede öğretmenlik uygulamasına katılan tarafların görev, yetki ve sorumlulukları belirtilmiştir (MEB, 1998).



### **2.1.6.1.1. Uygulama Öğretim Elemanının Görev ve Sorumlulukları**

1. Öğretmen adaylarını, öğretmenlik uygulaması etkinliklerine hazırlar.
2. Öğretmen adaylarının uygulama çalışmaları kapsamındaki etkinliklerini, uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmeni ile birlikte planlar.
3. Öğretmen adayının çalışmalarını, uygulama öğretmeni ile birlikte düzenli olarak izler, denetler.
4. Uygulamanın her aşamasında öğretmen adayına gerekli rehberliği ve danışmanlığı yapar.
5. Uygulama sonunda öğretmen adayının çalışmalarını, uygulama öğretmeni ile birlikte değerlendirir ve sonucu not olarak fakülte yönetimine bildirir.

### **2.1.6.1.2. Uygulama Okulu Müdürlüğünün Görev, Yetki ve Sorumlulukları**

1. Uygulama Okulu koordinatörünü belirler.
2. Uygulama öğretim elemanlarının işbirliği ile uygulama öğretmenlerini belirler.
3. Uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla toplantı yapar, kendilerine görev ve sorumluluklarını bildirir.
4. Uygulama çalışmalarının etkili ve verimli bir biçimde yapılabilmesi için gerekli eğitim ortamını sağlar.
5. Uygulama öğretmenlerinin uygulama çalışmalarını denetler.

### **2.1.6.1.3. Uygulama Okulu Koordinatörünün Görev ve Sorumlulukları**

1. Milli Eğitim Müdürlüğü, okul yönetimi ve fakülte arasındaki koordinasyon ve iş birliğini sağlar.
2. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile işbirliği yaparak öğretmen adaylarının uygulama çalışmaları kapsamındaki etkinlikleri planlar.
3. Uygulama çalışmalarını izler, değerlendirir ve sağlıklı yürütülmesi için gerekli önlemleri alır.

### **2.1.6.1.4. Uygulama Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları**

1. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama okulu koordinatörü ile işbirliği yaparak öğretmen adaylarının uygulama çalışmaları kapsamındaki etkinlikleri hazırlar.
2. Uygulama programının gerektirdiği etkinliklerin yürütülmesini sağlar, uygulama etkinliklerinin başarılı bir biçimde yerine getirilmesi için öğretmen adayına rehberlik eder, bu etkinlikleri izler ve denetler.

3. Uygulama sonunda öğretmen adayının uygulama çalışmalarını değerlendirir, uygulama okulu koordinatörüne teslim eder.

#### **2.1.6.1.5. Öğretmen Adayının Görev ve Sorumlulukları**

1. Uygulama programının gereklerini yerine getirmek için planlı ve düzenli çalışır. Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve diğer öğretmen adayları ile iş birliği içinde planlı bir şekilde çalışır.
2. Uygulama programının gereklerini yerine getirirken okul yönetimi, uygulamadan sorumlu öğretim elemanı, öğretmenler ve diğer görevlilerle işbirliği yapar.
3. Öğretmenlik uygulaması etkinlikleri kapsamında, yaptıkları çalışmaları ve raporları içeren bir dosyayı uygulama öğretim elemanına teslim eder.
4. Kişisel ve mesleki yeterliliğini geliştirmek için sürekli çaba gösterir.

#### **2.1.6.2. Teori ve Uygulama Açısından Öğretmenlik Uygulaması**

Geçmişten günümüze baktığımızda öğretmen yetiştirme sorunlarımızın birisi de öğretmen eğitiminin temelini oluşturan alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi eğitimlerinin okul uygulamalarıyla bağlantısında eksiklikler bulunmasıdır. Bu bağlamda teori ile uygulama arasındaki kopukluğun giderilmesi için alınması gereken önlemler sık sık dile getirilerek bu konuda bir takım düzenlemeler yapılması yoluna gidilmiştir (Can, 2001). Bu düzenlemeler öğretmenlik uygulaması derslerinin sınıf öğretmenliği programındaki önemini anlaşılmasını sağlamıştır.

Öğretmenlik uygulamaları teori ile uygulama arasındaki bir köprü olarak değerlendirilebilir. Öğretmen adayı teori olarak edindiği bilgileri uygulama fırsatı bulurken, aynı zamanda öğretmenlik uygulamaları ile yeni bilgiler öğrenerek tecrübesini artırma imkânı bulmaktadır (Yeşilyurt ve Semerci, 2011).

Öğretmen adayının hizmet öncesinde edindiği bilgi ve becerileri gerçek okul ve sınıf ortamında uygulamaya koyması oldukça önem taşımaktadır. Okul deneyimleri dersleri ile birlikte öğretmenlik uygulaması dersleri tam da bu amaca hizmet etmektedir (Yiğit ve diğ. , 2006).

#### **2.1.6.3. Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar**

Nitelikli öğretmen yetiştirmek için hizmet öncesi eğitim önemli bir yere sahiptir. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının vazgeçilmezi ise öğretmenlik uygulamalarıdır. Öğretmenlik uygulamaları ile öğretmen adayının mesleki ve kişisel yeterliliklere sahip olma durumu tespit edilebilir (Yeşilyurt ve Semerci, 2011).

Öğretmenlik uygulamalarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme açısından önemli düşünülduğünde bu sürece ilişkin yaşanan sorunların dile getirilmesi ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu sayede tespit edilen sorunların çözümüne ilişkin önlemler alınarak öğretmenlik uygulamalarının daha nitelikli hale getirilebileceği ön görülmektedir.

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik süresince karşılaştıkları sorunlar, uygulama öğretmeni ve uygulama okulu açısından irdelenirse;

1. Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına karşı ilgisiz tavrı nedeniyle adayların olumsuz yönde etkilenmesi
2. Uygulama öğretmenlerinde gözlemlenen pedagojik formasyon eksikliği
3. Uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarına karşı duyarsız davranması
4. Öğretmen adaylarının isteklerine karşı duyarsız olunması
5. Mesleğini sevmeyen öğretmenlerin, adayları olumsuz yönde etkilemesi
6. Adaylara öğretmenlik becerilerini öğretmemeleri
7. Adayların, okulda yürütülen çalışmalar hakkında bilgilendirilmemesi
8. Okul yönetiminin adaylara öğretmen gibi davranmaması sorunları görülmektedir (Sılay ve Gök, 2004: 5).

Yeşilyurt ve Semerci (2011), öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaşılan sorunları okullardaki uygulama öğretmenleri açısından ele almıştır. Bu araştırmanın sonucunda uygulama öğretmenlerinin; öğretmen adayından, uygulama öğretim elemanından, eğitim fakültesinden, uygulama okulundan ve zamandan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir:

1. Adayların KPSS sınav kaygısını taşımaları,
2. Öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermemeleri,
3. Devamsızlık yapmaları
4. Danışmanlığını yaptıkları aday sayısının fazla olması
5. Adayların mesleğe ve derse karşı isteksiz, ciddiyetsiz davranmaları ve motivasyon düzeylerinin düşük olması,
6. Dersi hatalı işlemeleri,
7. Meslek ve alan bilgisi eksikliği,
8. Kurallara uygun olmayan kılık kıyafette okula gelmeleri
9. Adayların okula ve sınıfa uyum sağlamada zorluk yaşamaları,
10. Mesleği benimsememeleri,
11. Ders sunumlarında öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamaları,
12. Yerine getirmeleri gereken sorumluluklardan kaçmaları,
13. Öğrencilerle aşırı samimi olmaları,
14. Derste öğrencilerin dikkatini dağıtmaları ve

### 15. Uygulama öğretmenlerine yardımcı olmamaları

Uygulama öğretim elemanlarına yönelik karşılaştıkları sorunlar ise;

1. Uygulama öğretim elemanlarının kendileriyle yeterince işbirliği yapmadıkları
2. İletişim kurmadıkları,
3. Uygulama sürecinde uygulama öğretmen adaylarını izlemedikleri ve onları denetlememeleri
4. Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında uygulama öğretmen adaylarını yetersiz bilgilendirmeleri
5. Bu derse gereken önemi vermemeleri,
6. Adayların başarısını değerlendirme sürecinde uygulama öğretmenlerini ikinci plana atmaları da uygulama öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar arasında yer almıştır.

Köroğlu ve diğ. (2000: 91) okul uygulamalarının taraflarca henüz tam anlaşılabilmesi, uygulama okullarındaki öğretmenlerimizin haftalık ders programlarının sıkça değişmesi, uygulama okulları ile fakültedeki dönem başlangıç tarihlerinin farklı olması öğretmen adaylarının uygulamalarının düzenli ve periyodik olarak yürütülmesinde sıkıntı yarattığını belirtmektedir.

Yılmaz (2011); Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında uygulamaya rehberlik eden öğretim elemanlarını akademik yönden yetersiz olması, uygulama sürecinde öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirmemeleri, uygulama sürecinde çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin kendilerine öğretmen gibi davranmamaları ve öğretim elemanlarından kendilerine yeterince rehberlik etmemeleri nedeniyle sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir.

Gökçe ve Demirhan (2005) öğretmenlik uygulamaları sırasında karşılaşılan sorunlar ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda öğretmen adaylarının özellikle, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi ve yetenekleri konusunda bilgi vermesi, ders planı hakkında bilgi vermesi, ders planının hazırlanmasında öğretmen adayıyla etkileşimde bulunması, öğretmen adayının hazırladığı ders planını ve araç-gereçleri kontrol etmesi, öğretmen adayına pekiştiriciler vermesi, değerlendirme sonuçları hakkında bilgi vermesi konusunda yeterli rehberliği alamadıkları için sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir.

Karaca ve Aral (2011), öğretmenlik uygulaması için gittikleri okulda yeterli ilgiyi görmediklerini, gerekli rehberliğin yapılmadığını, öğrencilere bir öğretmen olarak tanıtılmadıklarını bu nedenle sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca uygulama sınıflarının fiziksel şartlarının yetersiz olması, ders anlatımlarına uygulama sınıf öğretmeni tarafından fazla müdahalede bulunulması, uygulamadan sorumlu öğretim elemanları ile

beklentilerinin uyuşmaması ve değerlendirme kriterlerini tutarsız olması öğretmen adaylarının karşılaştıkları diğer sorunlar olarak belirtilmiştir.

Alaz ve Konur (2009), öğretmenlik uygulamasının haftanın sadece belirli bir gününe sabitlenmiş olması, sadece belirlenmiş sınıflarda uygulama tecrübesine sahip olabilme ve 4. sınıfta alınıyor olmasının öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar arasında olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra Uygulama okullarında öğrencilerin öğretmen adaylarını öğretmen statüsüne koyamaması, köy okullarında deneyim sahibi olamama, okul idaresinin ilgisizliği, teknik donanım eksikliği gibi sebeplerden kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır. Yasal olarak uygulama öğretmeni başına düşen öğretmen adayı sayısının fazla olması diğer bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özetlemek gerekirse, öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan sorunların farklı değişkenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Bu değişkenlerden belli başlılarının öğretmen adayından kaynaklanan, uygulama öğretmeninden kaynaklanan, uygulama okulundan kaynaklanan, uygulama öğretim elemanından kaynaklanan ve zamandan kaynaklı sorunlar yaşandığı görülmüştür.

## 2.2. Literatür Taramasının Sonucu

Bu bölümde öğretmenlik uygulamaları ile ilgili literatür taraması yapılarak, bu konuda ulaşılan çalışmalara yer verilmiştir.

Şişman ve Acat (2003) tarafından yürütülen ve “öğretmenlik uygulaması” çalışmalarının, öğretmen adayı öğrencilerin, mesleğe ilişkin algıları üzerindeki etkisinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada, öğretmenlik uygulaması çalışmalarının, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili algılarını anlamlı ölçüde farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenliğin sosyal statüsüne ilişkin olumlu algılar edindikleri görülürken, öğretmen adaylarının sosyal statüye ilişkin olumlu algılarının meslekte kıdemli öğretmenlere göre daha fazla olduğu, zamanla öğretmenlerin mesleğin sosyal statüsüne ilişkin olumsuz algılar edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenliğin etik değerlerini daha iyi kavramalarında faydalı olduğu görülmüştür. Ancak mesleki kıdem arttıkça etik değerlerin daha iyi kavrandığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama öncesinde alanda görev yapan deneyimli öğretmenlerin yetersiz oldukları yönündeki görüşlerini değiştirdiği tespit edilmiştir. Araştırmada mesleğe yeni başlayanların öğretmenlik formasyonu ile ilgili özellikleri daha olumlu algıladıkları, kıdemlilerinse bu özellikleri yeni başlayanlar kadar olumlu algılamadıkları belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası kendi formasyon yeterliliklerine ilişkin belirgin bir görüşü farklılığı oluşmadığı vurgulanmıştır.

Gök ve Sılay (2004)'te öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve öneriler sunmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasını gerçekleştirdiği uygulama okullarında yaptıkları çalışmalarının faydalı olduğuna inandıkları ancak bazı sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları; fakülte-okul iş birliğinin sağlıklı bir şekilde yürümediğini, uygulama okulunda gerçekleştirilen çalışmaların ciddiye alınmadığı, uygulama okulunda öğrenim gören öğrencilerin, kendilerinin gerçekleştirdiği çalışmalardan memnun olmadıklarını, uygulama öğretmenin üzerinde birden fazla aday öğretmenin bulunması adayların çalışmasını olumsuz yönde etkilediğini, uygulama okullarındaki sınıfların çok kalabalık olması nedeni ile çalışmaların yürütülmesini olumsuz yönde etkilediğini, uygulama kapsamında yeterli dokümana ulaşamadıklarını, uygulama çalışmalarının önemini bilmeyen bir öğretmenle yürütülen çalışmaların sağlıklı olmadığını, uygulama öğretmenin görev ve sorumluluklarına karşı duysuz davranmasının adayları olumsuz yönde etkilediğini, okul idaresi tarafından yürütülen çalışmalar hakkında bilgilendirilmediklerini belirterek uygulama okullarında karşılaştıkları sorunları dile getirmişlerdir.

Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008) tarafından yürütülen "Öğretmenlik Uygulamaları Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada, sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören son sınıftaki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen en önemli sonuç ise öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarının hem kendilerince hem de uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından başarılı ve yeterli olarak değerlendirilmeleridir. Ayrıca öğretmen adayları sınıfta zamanı etkili ve verimli kullanma konusunda kendilerini başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının; bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim-öğretim gerçekleştirme ve ana dilini etkili bir biçimde kullanma konusunda kendilerini yeterli görmediklerini sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları uygulamalar sırasında karşılaştıkları sorunları uygulama okullarında kendilerine ilgisiz davranılmasını ve okul-fakülte işbirliğinin yetersiz olması olarak sıralamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin haftada bir gün bilgilendirme toplantıları yapmasını, öğretim elemanlarının öğretmen adayları ile işbirliği içinde olmasını, uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni arasındaki işbirliği ve etkileşimin geliştirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Demir ve Çamlı (2011)'de öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorunların okul öncesi ve sınıf öğretmenliği açısından ele alındığı bu çalışmada bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre uygulama okullarında daha fazla

olumsuzluklar ile karşılaştığı görülmüştür. Bayan öğretmen adaylarının en fazla karşılaştıkları olumsuzluklar ise sorumluluğu paylaşmama, otorite görülme ve ilgisizlik olarak belirtilmiştir. Erkek adayların ise ilgisizlik ve ders anlatımları konusunda kendilerine güvenilmemesi gibi olumsuzluklar yaşadıkları görülmüştür. Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğretmen adayları uygulama okullarında idareci, uygulama öğretmeni ve öğrencilerden olumsuz yaklaşımlarla karşılaştıkları sonucuna varıldığı görülmüştür. Sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarına göre uygulama okullarındaki idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından daha fazla olumsuz yaklaşımlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının en çok karşılaştıkları olumsuz yaklaşımların ilgisizlik, otorite olarak görülme, 4. ve 5. sınıfların saygısızlığı olarak belirtilmiştir. Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları uygulama okullarında ve uygulama sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları görülmüştür. Bununla beraber sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarına göre uygulama okullarında ve süreçte daha fazla güçlükle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının en çok karşılaştıkları güçlükler; ulaşım zorluğu, bayan hocalarla sorunlar ve uygulamaya imkân verilmemesi şeklinde belirtilirken okul öncesi öğretmeni adaylarının en çok karşılaştıkları güçlük ise materyal eksikliği ve etkinlik seçiminde kısıtlanma şeklinde belirtilmiştir.

Yeşilyurt ve Semerci (2011)'de uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine temas ettiği çalışmada öğretmenlik uygulamalarını okullardaki uygulama öğretmenlerinin gözünden değerlendirmeyi amaçlamıştır. 2008–2009 akademik yılında Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer alan Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı illerinde Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen ve Teknoloji derslerinden sorumlu olan toplam 166 uygulama öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler ışığında uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayından, öğretim elemanından, uygulama okulundan, uygulama öğretmeninden, zamanlama ve süre ile ücretten kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretmeni adayını kaynaklı sorunlar arasında adayların KPSS kaygısını taşımaları, öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermemeleri, devamsızlık yapmaları ve danışmanlığını yaptıkları aday sayısının fazla olması sorunlarının yer aldığı tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra adayların mesleğe ve derse karşı isteksiz, ciddiyetsiz davranmaları ve motivasyon düzeylerinin düşük olması, dersi hatalı işlemeleri, meslek ve alan bilgisi eksikliği, kurallara uygun olmayan kılık kıyafette okula gelmeleri de uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmeni adayını kaynaklı sorunları arasında yer almıştır. Ayrıca,

uygulama öğretmen adaylarının okulu ve sınıfa uyum sağlamada zorluk yaşamaları, mesleği benimsememeleri, ders sunumlarında öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamaları, yerine getirmeleri gereken sorumluluklardan kaçmaları, öğrencilerle aşırı samimi olmaları, derste öğrencilerin dikkatini dağıtmaları ve uygulama öğretmenlerine yardımcı olmamaları uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmen adayı kaynaklı diğer sorunlarını oluşturmuştur. Uygulamadan sorumlu öğretim elemanından kaynaklanan sorunlar ise uygulama öğretmenleri ile öğretim elemanlarının işbirliği eksikliği, öğretmen adaylarını izleme ve denetleme eksikliği, yetersiz bilgilendirme, derse önem vermeme, öğretmeni ikinci plana atma şeklinde sıralanmıştır. Uygulama okullarında sınıfların kalabalık olması, sınıfların başarı endişesi, okulların imkanlarının yetersizliği ve idari anlamda zafiyet olması uygulama okulundan kaynaklanan sorunlar arasında yer almaktadır. Uygulama öğretmenlerinin yaptırım güçlerinin olmamasından ve yoğun iş yükü nedeniyle sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür. Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının okullarda süre olarak az kaldıklarını ve zaman zaman yanlış zamanlama olması nedeniyle öğretmen adayları ile yeterince ilgilenemediklerini belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte uygulama öğretmenleri emeklerinin karşılığını maddi açıdan alamadıklarını dile getirdikleri görülmüştür.

Yılmaz (2011) tarafından yürütülen “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının uygulamalarından sorumlu öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden 75 öğrenci üzerinde yapılan bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının, uygulamaya rehberlik eden öğretim elemanlarını akademik yönden yeterli bulmadıkları, uygulama sürecinde öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirdiklerine inanmadıkları görülmüştür. Ayrıca uygulama sürecinde çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin kendilerine öğretmen gibi davranmadıkları sorunuyla karşılaştıkları ve öğretim elemanlarının kendilerine rehberlik etmesini istedikleri sonucuna varıldığı görülmüştür.

Ekiz (2006) tarafından yürütülen “Mentoring primary school student teachers in Turkey: Seeing it from the perspectives of student teachers and mentors” başlıklı çalışmada öğretmen adayları ile sınıf rehber öğretmenlerinin yeterli paylaşım içinde olmadıkları ve uygulamalarda zaman yönetimi açısından sıkıntılar olduğu sonucuna ulaşılarak bu bağlamda sınıf rehber öğretmenlerinin deneyim ve tecrübelerini öğretmen adaylarına aktarabilme konusunda yardım almaları gerektiği önerilmiştir.

Gökçe ve Demirhan (2005), “Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri”



başlıklı çalışmasında öğretmenlik uygulamalarını hem öğretmen adaylarının hem de uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerinin gözüyle değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin uygulamalardan önce kendilerini izleyerek bilgi ve deneyim kazanmalarını sağladığını, uygulama öğretmenlerinin çoğu zaman sınıftaki öğrencileri kendileriyle tanıştırmak için etkileşim kurulmasını sağladığını, öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerin uygulama öğretmenleri tarafından değerlendirildiğini ve uygulama öğretmenlerinin ders işlerken her zaman onları gözlemlediğini belirtirken, uygulama öğretmenlerinin nitelikli bir model olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bununla beraber öğretmen adaylarının özellikle, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi ve yetenekleri konusunda bilgi vermesi, ders planı hakkında bilgi vermesi, ders planının hazırlanmasında öğretmen adayıyla etkileşimde bulunması, öğretmen adayının hazırladığı ders planını ve araç-gereçleri kontrol etmesi, öğretmen adayına pekiştiriciler vermesi, değerlendirme sonuçları hakkında bilgi vermesi konusunda yeterli rehberliği alamadıkları şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Öğretmen adayları uygulamaları sürecinde kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları büyük ölçüde yerine getirdikleri, öğretmenliğe başlamadan önce öğretmenlik uygulaması sürecini yaşamalarının, kendilerine olan güveni artırdığını, güçlü ve zayıf yönlerini keşfedebildikleri sonuçlarına vurgu yapılmıştır. Öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri öğretmenlik uygulamalarının süresinin uzatılmasının ve uygulama öğretmeni başına düşen aday sayısının azaltılması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Öğretmen adayları uygulama okulu ve uygulama öğretmenlerinin özenle seçilmesi gerektiğini, uygulamaların köy okullarını da kapsamaması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri tarafından, uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni arasındaki işbirliğinin yeterli düzeyde olmadığı ifade edilirken, bunun yanı sıra öğretmen adayları öğretim elemanları ile uygulama öğretmenleri arasında yeterli ve etkili iletişim kurulamadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Köroğlu, Başer ve Yavuz (2000), okul uygulamalarının değerlendirilmesi amacıyla yürüttükleri çalışmada okul uygulamalarını hem öğretmen adaylarının, hem öğretim elemanlarının hem de uygulama rehber öğretmenlerinin gözünden ele almıştır. Uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerin fakülte- okul müdürü iş birliği ve diyalogunu yetersiz buldukları, Milli Eğitim Müdürlüğü'nün uygulama okullarını seçerken okulların fiziki şartlarını, öğretmenlerin ders yükünü göz önüne almalarını istedikleri bulguları ortaya çıkmıştır. Bu bulgunun aynı araştırmaya katılan öğretim elemanları tarafından da desteklendiği, öğretim elemanlarının da kendi ders programlarının uygulama okullarındaki görevlerini rahatça yerine getirebilecekleri hale getirilmesi yönünde görüş belirttikleri

belirtmiştir. Öğretmen adayları ve öğretim elemanları ise uygulama rehber öğretmenlerinin uygulamalar öncesinde hizmet içi eğitimden geçirilmeleri gerektiği görüşünü savunurken uygulama öğretmenleri böyle bir hizmet içi semineri gereksiz buldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Uygulama rehber öğretmenleri rehberlik edecekleri öğretmen adayı sayısının mevcut durumda fazla olduğunu, öğretmen sayısının en fazla 2-3 arası olması ve uygulama okulu sayısının artırılması gerektiği düşüncesine sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla beraber aynı konuda öğretim elemanları uygulama öğretmenlerinin aksine uygulama okullarının sayısının artırılmasının denetleme sorununa yol açacağını dile getirmiştir.

Şahin ve diğ. (2007) tarafından yürütülen “Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamalarından Doyumlarını Yordayıcı Faktörler” başlıklı çalışmada uygulama okul ortamı, müdürü, öğretmeni, öğretim elemanı, öğretmen adayı, öğretmen adayı doyum ve teknoloji kullanımı değişkenlerinin hepsinin birbiri ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla beraber özellikle okul uygulamalarında öğretim teknolojilerinin kullanımı, öğretmen adaylarının doyumlarını yordayıcı önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özmen (2008), Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini araştırdığı çalışmada öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlarına ilişkin bulguları 5 başlık altında toplamıştır.

1. Öğretim elemanlarının yeterince dönüt vermemesi
2. Uygulama öğretmenlerinin yeterince faydalı olamaması
3. Bir öğretmene gönderilen öğrenci sayısının çok fazla olması
4. Ödevlerin değerlendirilmesinde öğretim elemanları arasında bir standardın olmaması
5. Okul deneyimi kılavuzunun yetersiz olması, bazı etkinliklerin anlaşılabilmesi

Öğretmen adayları karşılaşılan bu sorunlara rağmen okul deneyimi dersleri kapsamında yapılan okul uygulamalarının mesleki gelişimleri açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Karaca ve Aral (2011) tarafından yürütülen “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmada Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören ve öğretmenlik uygulamasına katılan dördüncü sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak yer almıştır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının çoğunun uygulama okuluna ilk gittikleri andan itibaren sınıf öğretmeni ve öğrencilerle tanışma, uygulama sürecinde hangi kurallar uyup uymayacakları, uygulama sürecinin işleyişi konusunda yeterli bilgi edinmedikleri görülmüştür. Bununla beraber öğretmen adaylarının gittikleri uygulama okulu

yöneticilerinin, uygulama süreci başlamadan önce, öğretmen adayları ile toplantı yaparak uygulama yapılacak olan sınıflar, fiziksel ortam, uygulama sürecinde yararlanılabilecek araç ve gereç gibi konularda yeterli bilgilendirmenin yapılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarının ve etkinliklerinin uygulama öğretmenleri tarafından yeterli derecede incelenip düzeltmelerin yapılmadığı sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının dönem boyunca aynı sınıfta ve aynı öğretmenle öğretmenlik uygulamasını yürütmesi, üniversite/fakülte - okul işbirliğinin olmaması, sınıf öğretmenin ve öğretim elemanının değerlendirme kriterlerinin ve beklentilerinin farklı olması değerlendirme boyutunda da sorunlar yaşanmasına neden olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının dört yıllık öğrenimleri boyunca öğrendikleri bilgi ve becerilerini uygulaması için önemli bir fırsat olan öğretmenlik uygulaması dersi boyunca yaşadıkları ve edindikleri deneyimler gelecek yıllar ve meslek hakkında olumsuz yargı geliştirmelerine neden olabileceği sonucuna varılmıştır.

Koç ve Yıldız (2012), tarafından yürütülen “Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler” başlıklı çalışmada sınıf öğretmenliği 4. Sınıfta öğrenim gören 19 öğretmen adayından elde edilen 115 yansıtıcı günlük ile elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerini yararlı ve gerekli gördükleri, uygulamalar sırasında sınıf yönetimi, öğretim süreci ve planlama konularında öğrenme durumları gerçekleştiği, gözlemler sonucunda da öğrenmeler gerçekleştiği bulgularına ulaşılmıştır. Öte yandan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında, sınıf yönetimi, planlama, öğretim süreci, öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki uyumsuzluk ve öğretmenlik uygulamasının yapılandırılmaması ile ilgili sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama okullarında uygulama öğretmenleri tarafından destekleyici olmanın yanı sıra yıkıcı ve yetersiz danışmanlık gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında çoğunlukla anlatım, soru-cevap, tartışma yöntemlerini kullandıkları, okuduğunu anlama etkinliklerinde genellikle geleneksel okuduğunu anlama aşamalarını izledikleri, öğretmen adaylarının çok azı öğretmenlik uygulaması etkinliklerinde öğretim materyalleri kullanmayı tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Paker (2011) tarafından yürütülen İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları endişe türlerini ve olası endişe kaynaklarını ortaya çıkarması, ayrıca cinsiyetin bundan nasıl etkilendiğini belirlemesin amaçlandığı çalışmada öğretmen adaylarının performanslarının değerlendirilmesi, sınıf yönetimi, yabancı dil öğretim yöntemleri ve uygulama okulundaki öğretmenlerle olan ilişkiler ile ilgili endişeler yaşadıkları, ancak bu endişelerden performanslarının değerlendirilmesi ve sınıf yönetimi konularında diğerlerine nazaran daha çok endişe duydukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre bayan öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına nazaran her konuda daha endişeli oldukları görülmüştür. Araştırmada uygulama okulu öğretmeni ile öğretim elemanları arasındaki performanslarını değerlendirme biçimleri, görüş, yöntem ve beklenti konularındaki farklılıklar olması öğretmen adaylarının endişelerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Becit, Kurt ve Kabakçı (2009) tarafından yürütülen “Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Okul Uygulama Derslerinin Yararlarına İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin teorik bilgileri uygulama fırsatı bulma, öğrencilerle etkileşimde bulunma, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, öğretim materyali hazırlama ve kullanma, sınıf ortamını öğretime hazırlama ve kullanma, ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma, öğretmen- öğrenci ilişkisini oluşturmaya ve sürdürmeye olumlu katkısı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Evrekli, Ören ve İnel (2010) yürüttükleri “Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterliliklerinin Cinsiyet, Bölüm ve Sınıf Düzeyi Değişkenleri Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilikleri Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmanın diğer bir bulgusu ise üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulama, öğrenme –öğretmen ortamını düzenleme gibi konularda dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmacılar tarafından dördüncü sınıftaki öğretmenlik uygulaması derslerinden edinilen olumsuz deneyimlerin bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Çubukçu ve Girmen (2008) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırmada öğretmenlerin alan bilgisine sahip olma ve sınıfta olumlu iklimin oluşturulması becerilerinde kendilerini yeterli gördükleri, bunun yanı sıra, etkinlikleri planlama ve yönetebilme konusundaki sınıf yönetimi becerilerinde kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kavas ve Bugay (2009) tarafından yürütülen “Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimlerinde Gördükleri Eksiklikler ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmada öğretmen adaylarının eğitimleri süresince aldıkları öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin öğrenilen teorik bilgi ve becerilerin pratiğe dökülebilmesi noktasında önemli fırsatlar sağladığını düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla beraber hizmet öncesi eğitimleri sırasında aldıkları öğretmenlik uygulamaları derslerini saat ve içerik bakımından mezuniyet sonrası için yeterli görmediklerini ve gerekli öğretmenlik becerilerini kazandırması açısından oldukça kısıtlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları

derslerdeki materyal kullanımını yetersiz bulmakta, çözüm önerileri olarak ta aldıkları derslerin mezuniyet sonrası için yeterli olacak şekilde düzenlenmesi ve seçmeli derslerin artırılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmalar incelendiğinde daha çok öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan sorunlar incelenmiş, ancak süreci öncesi, sırası ve sonrası şeklinde derinlemesine ele alan çalışmalar olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırma diğer araştırmalardan farklılık göstermekte ve alandaki bu anlamdaki önemli bir eksikliğin giderilmesinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

### **3. YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Bu bölümde, araştırma metodolojisi ve araştırma yaklaşımları hakkında genel bilgilere yer verilerek bilimsel araştırmaların felsefi dayanakları, pozitivist ve post-pozitivist yaklaşımlar, nitel yaklaşım hakkında bilgi verildikten sonra nitel-nicel yaklaşımın karşılaştırılmasına yer verilecektir. Daha sonra araştırmanın yöntemleri hakkında bilgi verildikten sonra araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, işlem basamakları ve veri analizleri ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

#### **3.2. Metodoloji, Metod ve Teknik**

Bilim, bilimsel yöntemlerden yararlanarak elde edilen bilgiler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel bilginin kendisi bilim olarak kabul edildiği gibi bu bilgiye ulaşılmasını sağlayan süreç de bilim olarak kabul edilebilmektedir (Ekiz, 2009). Bilim, süreç olarak değerlendirildiğinde bilimsel yöntem ve araştırma yolu iken; sonuç olarak ele alındığında ise bilimsel yöntemlerle ortaya konan ürün olarak düşünülmektedir (Çepni, 2007).

Bilim, organize edilmiş bilgiler bütünü olarak tanımlanırken bilimsel çalışma neden, niçin, nasıl, ne zaman ve nerede sorularına cevap vermek ve topluma ve bilime yönelik sonuçlar ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen bilgi üretme çabalarıdır. Bilimsel bilginin üretilmesi süreci ise araştırma metodolojisinin ilgi alanı içerisindedir (Sağlam Arı ve diğ., 2005: 17). Bilimin en temel işlevleri; olay, olgu, durum ve değişkenleri açıklama, tahminde bulunma ve tahminleri kontrol altına almadır (Ekiz, 2009: 9).

Bilim, insanların yaşadıkları çevreyi daha iyi tanımak, anlamak ve olguları açıklayabilmek amacıyla zihinsel emeklerini kullanarak yaptıkları gözlem, araştırma, ölçüm ve testler sonucu ortaya çıkar (Gürak, 2004: 9).

Araştırma ise, herhangi bir olgu ya da subjeyi anlamak, geliştirmek ve sonuçta bilimsel bilgiler amacıyla birtakım bilimsel ilkeler tarafından yönlendirilen, planlı ve sistematik olarak yürütülen bir inceleme olup, verilerin toplanması, analizi, değerlendirilmesi, yorumlanması ve sonucun rapor edilerek duyurulmasını içeren bir etkinliktir (Ekiz, 2009: 7).

Bilimsel araştırma, sistematik veri toplama ve analiz etme sürecidir. Bazı bilimsel araştırmalar, kuram (teori) üretmeyi ya da var olan kuramları sınamayı amaçlamaktadır (Kırcaali-İftar, 1999: 3).

Bilimsel araştırma ya da kısaca araştırma, ilgili kaynaklarda değişik biçimlerde tanımlanmaktadır. Yaygın olarak benimsenen tanım, “problemlere güvenilir çözümler bulmak amacıyla planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanması, değerlendirilmesi ve rapor edilmesi süreci” biçimindedir. Bilimsel araştırmaların temel amacı, bilinenlerden yola çıkarak bilinmeyenlere doğru yol almak ve bu doğrultuda bilgi üretmektir. Bilimsel araştırma kuram geliştirmekle başlar ve o bilim alanı için geçerli olan evrensel düzeyde bilimsel yasalar ortaya koyar (Yaşar, 1999: 159).

Bilimsel araştırmalarda kullanılan yöntem, teknik ya da veri toplama araçlarının kullanılma nedenleri o araştırmada kullanılan yaklaşım ile açıklanır. Yaklaşımın uygulamaya dönük açıklamasına ise yöntem yada metodoloji denir. Metodoloji, herhangi bir konuda yürütülen bir araştırmaya yön veren, araştırmacının niçin ve nasıl yapılacağını gösteren felsefi ve pratik açıklamalar, destekleyiciler ve süreçlerdir (Ekiz, 2009: 7).

Bilimsel yöntem, bilimlerin ortaklaşa kullandıkları betimleme ve açıklama yollarını kapsayan bir yanı ile eylemsel diğer yanı ile düşünsel bir süreçtir. Literatürde bilimsel yöntemin aşamaları farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Literatürde sıklıkla rastlanan sınıflandırmada bilimsel yöntemin aşamaları; sorunun fark edilmesi, sorunun tanımlanması, çözüm önerilerin tahmini, araştırma yönteminin geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi, karar verme ve yorumlama olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2012: 7).

Bilim sayesinde insanoğlu kendisi ve çevresi ile ilgili merak ettikleri soruların cevaplarına ulaşması mümkündür. Bilim geçerliliği kabul edilmiş bilgiler bütünü olarak tanımlandığında bilimsel yöntem; kanıtlanmış bu bilgilere ulaşmak için izlenmesi gereken yol olarak açıklanmaktadır (Düztepe, 2004).

Teknik ise, araştırılan konu ile ilgili olarak açıklama, yorumlama ve tahmin etmeyi sağlayacak pratik araçlardır. Aynı zamanda teknik, bir araştırmada kullanılan veri toplama araçları olarak da kullanılır (Ekiz, 2009: 8)

### **3.3. Araştırmada Kullanılan Yöntemlerin Felsefi Dayanakları**

Paradigma bir disipline belli bir süre hâkim olan model veya kurumsal çerçeve olarak tanımlanabilir. Bir kuram, ancak hem kendi alanında çıkan sorunlara uygun çözüm bulabilme potansiyeline sahipse hem de çağını aşarak ileriye dönük yeni açılımlar yapabilirse paradigma adını alabilir (Çepni, 2007: 7-8).

Araştırmalarda pozitivism ve post-pozitivism paradigmaları bulunmaktadır. Pozitivism, objektivizm (nesnellik) ve realizm (gerçeklik) gibi paradigma kavramlarıyla belirtilen nicel araştırma yaklaşımıdır. Post-pozitivism ise pozitivismin karşıtı olarak,

sübjektivizm (öznellik), idealizm ve rölativizm (görecelik) gibi paradigma kavramlarıyla belirtilen nicel araştırma yaklaşımıdır (Ekiz, 2009: 25).

Pozitivizm ya da objektivizm görüşe göre bilim, dünyaya dönük sistemli bilgiye yol açan bir etkinliktir. Bilim adamının görevi yeni bilgiler keşfedip onları eskisi üzerine ilave etmektir. Post-pozitivist ya da sübjektivist yaklaşımda bilim, bilim adamlarının yapmış olduğu faaliyetler olarak adlandırılır. Bu yaklaşım olayları sebepleri ile birlikte irdeleme ve basitlik ilkesini prensip olarak kabul eder. Önemli olan mevcut bilgiyi öğrenme değil; yeni yaklaşımlar, alternatif düşünceler üretebilmektir (Çepni, 2007: 11).

Pozitivizm genel anlamda gerçeğin ve doğrunun tek olduğunu, teori ve uygulamalarda tarafsız olunması, araştırmacıların gerçeği değerden, teoriyi uygulamadan, rasyonelliği sağduyudan ayrı tutması gerektiği gibi temel sayılılara sahiptir. Pozitivist paradigmanın bu bakış açısı araştırma metodolojisini de etkilemiştir ve pozitivist paradigmanın uzantısı olan nicel araştırmalar, genelleme yapma kaygısı ön planda olan, tarafsız araştırmacılar tarafından yapılan, nesnelliği ve indirgemeyi ön plana çıkartan araştırmalar olarak bilimsel bilgi birikimine katkıda bulunmuştur. Bu araştırmalarda doğru ölçümler ve nicelleştirme, gerçeğin ortaya çıkartılması için yeterli görülmektedir (Çoklu ve diğ., 2011: 96).

Pozitivist düşünce, akıl ve gözleme dayanan bir anlayışın ürünüdür. Bu düşünce her şeyi açıklama gücüne sahip büyük kuramları ve "tek doğru" yu aramaya yönelmiştir. Pozitivizm ötesi ya da post pozitivism paradigma, gerçeğin, bilginin ve doğrunun sosyal kurgular olduğunu iddia eder. Pozitivist anlayışta yerini bulan büyük söylemler, büyük kuramlar ve "tekil doğru"lar, pozitivism ötesi anlayışta çoklu gerçekliklerle yer değiştirir. Bilginin örgütlenmesi ve sunulmasında tek, en doğru bir biçim ya da yol yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 25-29).

Sosyal bilimler ve eğitimdeki birçok araştırmada, araştırma düzeninin oluşturulması ve yürütülmesinde bilimsel yöntem olarak pozitivist paradigmaya dayanan doğa bilimlerindeki metot ve süreçleri takip etmişler ve günümüzde de takip etme eğilimindedirler (Ekiz, 2009: 27). Pozitivist epistemolojinin süre giden hâkimiyetinin sosyal bilimler metodolojisine etkisi, özellikle 'nicel' araştırma tekniklerinin kullanımıyla kendini göstermiştir (Kuş, 2007: 21).

Modern bilim, başlangıcından itibaren uzunca bir süre pozitivist paradigmanın hakimiyeti altında kalmıştır. Her ne kadar pozitivist epistemolojiye alternatif yaklaşımların kökleri eskiye uzanmaktaysa da, modern bilimin metodolojisi üzerine etkileri sınırlı kalmıştır. Bugün, yalnızca sosyal bilimler alanında değil, doğa bilimlerinde de pozitivist epistemolojinin eleştirildiği ve alternatif yaklaşımların öne çıkarıldığı paradigmatik bir dönüşümün varlığından söz etmek mümkündür. Sosyal bilimler alanında, nicel araştırma



geleneğinden nitel araştırma geleneğine geçiş, pozitivist paradigmadan alternatif paradigmalara doğru bir ‘paradigmatik dönüşüm’ içinde değerlendirilebilir (Kuş, 2007: 20).

Pozitivizm ötesi ya da yorumlamacı anlayışın ortaya koyduğu “ bilimin örgütlenmesi ve sunulmasında tek, en doğru bir biçim yoktur” düşüncesinden yola çıkarak, sosyal bilimler artık yavaş yavaş fen bilimlerinin kavramları ve yöntemleri yanında, kendi doğasına özgü kavramlar ve araştırma yöntemleri bulmaya başlamaktadır. Gittikçe artan bir şekilde sosyal bilimciler nitel çalışmalara yönelmekte ve bu süreçte “nesnellikten” çok “bakış açısını” ön plana çıkarmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 30).

Aslında herhangi bir araştırma paradigmasının diğerine göre tercih edilmesi her şeyden önce araştırma konusunun ‘doğasıyla’ ilişkilidir. Araştırmanın nitel ya da nicel olup olmayacağına karar vermeden önce ‘neyin’ araştırılacağına detaylı bir biçimde düşünülmesi ve buna bağlı olarak da ‘nasıl’ araştırılacağına karar verilmesi gerekmektedir. Diğer bir anlatımla, ‘amaca uygunluk’ kriteri, araştırmada yararlanılacak metodolojinin (yöntembilim) seçimini sağlayacaktır. Çünkü nitel ve nicel paradigmalar sosyal dünyaya farklı varsayımlarla yaklaşmaktadır (Ekiz, 2004: 416).

Geçmişte daha çok tercih edilen nicel araştırma yöntemi, daha sonraları nitel araştırmaya ve günümüzde de hem nitel hem de nicel araştırmanın bir karması formatında olan karma araştırmaya yerini bırakmaya başlamıştır (Kıral ve Kıral, 2011: 298).

Bilimsel araştırmalarda nitel ve nicel yöntemlerin biri tercih edilebildiği gibi her ikisini de kullanmak mümkün olmaktadır. Bu araştırmada nitel yöntemler tercih edildiğinden nicel yöntemler için ayrı bir başlık kullanılmamış, nitel yöntemler başlığı altında nitel-nicel yöntemler karşılaştırılarak dolaylı olarak nicel yöntem hakkında bilgi verilmiştir.

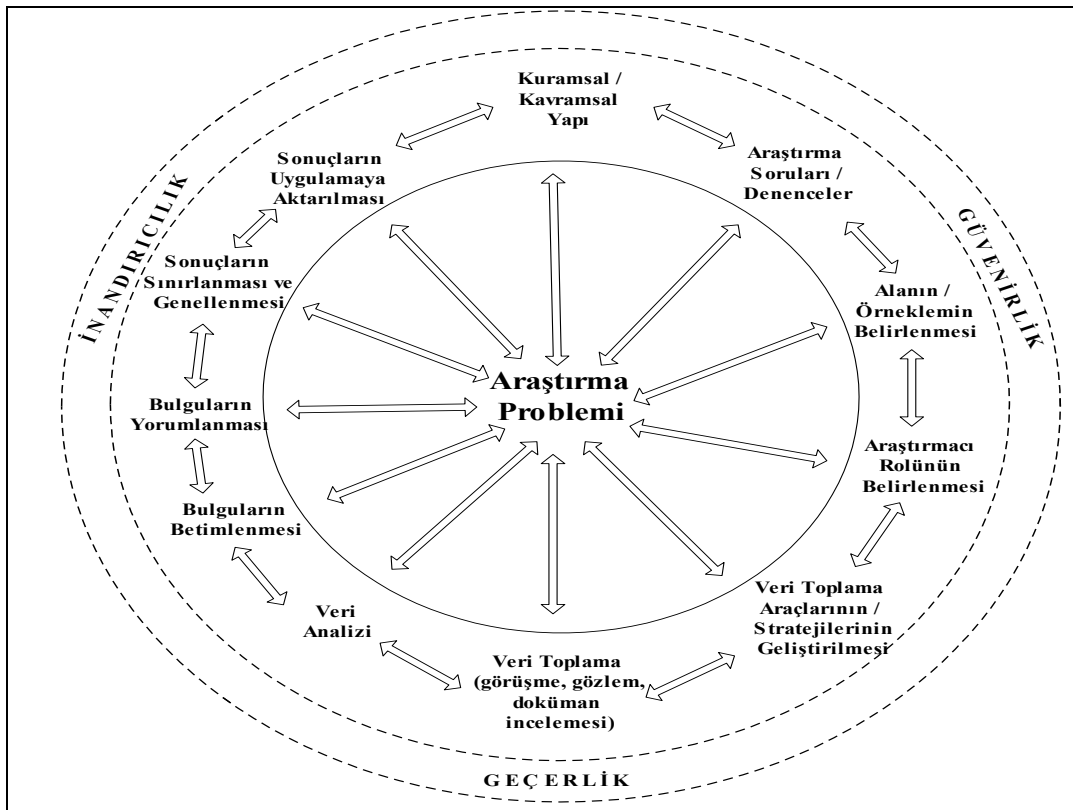
### **3.3.1.Bilimsel Araştırmalarda Nitel Yaklaşım**

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39). Saban’a (2007) göre ise nitel araştırma, belli olgu veya olayları kendi doğal ortamları içerisinde çok yönlü ve uzun süreli olarak derinlemesine incelemektir.

Nitel araştırmalarda en çok dikkati çeken özellik araştırmanın araştırılan kişinin gözüyle ortaya konulmaya çalışılmasıdır. Araştırılan kişilerin kullandıkları dil, kavramlar ve bakış açıları son derece önemsenmekte hatta araştırmanın bulgularına yön vermektedir (Ekiz, 2009).

Nitelik yaklaşım 20. yüzyılın son çeyreğinde, nicel yaklaşımın bazı sosyal olguları açıklamadaki yetersizliğinden hareketle, niteliksel araştırma yaklaşımı gelişmiş ve hızla yaygınlaşmaya başlamıştır. Nitel yaklaşım, sosyal bilimlerin ilgi alanını oluşturan sosyal gerçeklikle, fen bilimlerinin ilgi alanını oluşturan fiziksel gerçekliği birbirinden ayırmaktadır. Fiziksel gerçekliğin kişisel yorumlardan bağımsız olduğu kabul edilirken; sosyal gerçekliğin, bir ölçüde de olsa, kişisel yorumlarla olduğu öne sürülmektedir. Bu nedenle, sosyal gerçekliğin nesnellik kadar öznel de içerdiği ve her bireyin algılayış biçimine bağlı olarak farklılaştığı; dolayısıyla, sosyal verilerin ancak yorumlandıkları zaman anlam kazandığı kabul edilmektedir. Gözlem ve/veya ölçümler yoluyla nesnel olarak incelenebilen davranış, konuşma vb. özelliklerin, istekler ve ilgiler gibi gözlenemeyen süreçlerin de dikkate alınmasıyla anlam kazandığı öne sürülmektedir (Kırcaali-İftar, 1999: 6).

Şimşek ve Yıldırım (2005: 84) nitel araştırma döngüsünü aşağıdaki model ile göstermişlerdir:



Şekil 5. Nitel Araştırma Döngüsü Modeli

Kaynak: Şimşek ve Yıldırım. 2005. 84

Model incelendiğinde nitel araştırmanın araştırma probleminin belirlenmesiyle başlamaktadır. Araştırma sorularının, örnekleminin belirlenmesinden sonra verilerin

toplanmasına geçilmektedir. Toplanan veriler uygun yöntemlerle analiz edilerek bulgulara ve bulgulara dayanılarak sonuçlara ulaşılmaktadır.

Argan (2006: 109)' e göre nitel araştırmanın özellikleri ve dikkat edilecek hususlar konusunda aşağıdaki vurgular yapılmıştır:

1. Nitel araştırma araştırmanın kendisidir.
2. Planlama son derece önemlidir.
3. Nitel araştırma birçok şeyi talep ettiği için sabır, bilgi ve sistematik yaklaşım gerektirir.
4. Konuda bilgisi olmayanların niteliksel araştırma alanına girmesi doğru değildir.
5. Sabırsızlık nedeniyle gidilecek adımlar hızlı olacağı için, nitel araştırmanın sistematiklik kuralına aykırılık ortaya çıkar.
6. Niteliksel araştırma yapmaya hemen heves etmemek, alanda donanımlı olmak temel koşullardan biridir.
7. Sistematik bir hata yapıldığı takdirde başa dönüş şansı da kalkabilir. İyi bir planlama ön gerekliliktir.
8. Araştırmaya konu olan her nesne özgündür.
9. Araştırma yöntemi özgün olmalıdır.
10. Nitel veya nicel yöntemle aşık olmak tehlikeli olabilir.
11. Nitel araştırmada nicel araştırmadan yararlanmak veya tersi mümkündür. Ancak nitel ve birbirinin ikamesi değildir.
12. Nitel araştırma amacı iyi belirlenmezse kötü niyetli biçimde kullanılabilir.
13. Nitel araştırma amacı araştırma problemi ile ilgili olmalıdır.
14. Nitel araştırmada güven çok önemlidir.

Nitel araştırmada amaç sayısal genellemelere ulaşmak değildir. Nitel araştırmalarda elde edilen veriler üzerinde bazı sayısal analizler yapmak mümkün ise de asıl amaç araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Nitel araştırmalarda deneyimler ve ya örnekler ortaya konularak alanda çalışan bir bireye bakış açısı kazandırabilir. Nitel araştırmalarda araştırmacı, bizzat alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimleri, toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 43-48).

### **3.3.2. Nitel ve Nicel Araştırmalarının Karşılaştırılması**

Nicel yaklaşıma, görgül (amprik) yaklaşım ya da sayısal yaklaşım da denmektedir. Nicel yaklaşım, sosyal bilimlerin şekillenmeye başladığı 20. yüzyılın başında, fen bilimlerinin kullanmakta olduğu araştırma yöntemlerinin ve veri toplama tekniklerinin

sosyal bilimlere uyarlanmasıyla oluşmuştur. Nicel yaklaşıma göre, bilimle bilimdışı birbirinden kesin sınırlarla ayrılmaktadır. Bilimin nesnel (objektif) gerçeklikle, bilimdışının öznel (subjektif) gerçeklikle uğraştığı öne sürülmektedir. Nesnel gerçeğin ise, değer yargılarından ve kişisel yorumlardan bağımsız yapılan gözlem ve/veya ölçümlerden elde edilen verilerden oluştuğu varsayılmaktadır. Dolayısıyla, niceliksel araştırma yürüten araştırmacılar, veri toplama ve analizi süreçlerine kendi değer yargılarını ve kişisel yorumlarını katmamak için yoğun çaba göstermektedirler (Kırcaali-İftar, 1999: 6).

Pozitivizm ve realizm paradigmalarına dayanan nicel araştırma yaklaşımının temel çalışma ilkesi, elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir (Ekiz, 2009: 99).

Nicel yaklaşıma göre gerçeklik bireyin dışında zaten var iken, nitel yaklaşımda nicel yaklaşımın aksine gerçeği kişilerden, zamandan ve mekândan etkilenen, sürekli değişen ve yenilenen toplumsal bir girişim olarak kabul eder. Nicel araştırmada araştırmacı olay ve olguları dışarıdan gözlemleyip, nesnel bir tavır takınırken nitel araştırmada olay ve olguları yakından izleyerek katılımcı bir tavır sergiler (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Nicel araştırma ölçmeye dayanır ve araştırma soruları, kavramsal çerçeve ve tasarım önceden yapılandırılır. Örneklemeler, her zaman nitel araştırmalarınkinden büyüktür ve örneklemden hareketle genellemelere gidilir (Elma, 2010: 251).

Nicel araştırmalarda daha çok istatistiksel yöntemler kullanılarak elde edilen sonuçlar sayısal olarak ifade edilir. Burada esas amaç bulgulardan genellemeler yapmaktır. Nitel araştırmalar ise insan davranışlarını kalıplaştırmaya çalışmaz. Nitel araştırmaların çoğunda amaç bireylerin zihinlerinde ne olduğunu, bunun nasıl oluştuğunu ve bir konu hakkında diğer bireylere olan farklılıkların neler olduğunu ortaya çıkarmaktır (Çepni, 2007: 13).

Nitel araştırmalar kişilerin düşüncelerinin derinlemesine irdelenmesine ve bakış açılarının belirlenmesine olanak sağlarken nicel araştırma da bu durum biraz daha zordur. Nitel araştırmacıların gözlem, görüşme gibi yöntemler sayesinde elde ettikleri bu başarı nicel araştırmacılar tarafından güvenilir ve objektif olmadığı noktasında eleştiri almaktadır (Ekiz, 2009).

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemini benimsemiştir. Çünkü araştırmanın problem ve alt problem sorularının cevapları nicel ölçeklerle elde edilemeyecek tarzdadır. Araştırma soruları derinlemesine tanımlara ulaşma ve katılımcıların içsel düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

### 3.4. Araştırmanın Yöntemi

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşlerinin ve uygulama ile ilgili karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında kullanılabilecek bazı veri toplama araçları vardır. Bunlar, odak grup görüşmesi, gözlem, görüşme ve doküman incelemesidir (Çokluk ve diğ., 2011). Bu çalışmada görüşme yönteminin bir türü olan odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın yöntemi ise nitel araştırma desenlerinden özel durum yöntemidir.

#### 3.4.1. Özel Durum Yöntemi

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma özel durum çalışmasıdır.

Özel durum yönteminde araştırılan konu ayrıntılı ve derinlemesine irdelenirken, katılımcıların araştırılan konu hakkındaki düşüncelerinin, inançlarının ve algılarının üzerinde odaklanılmaktadır (Ekiz, 2009).

Özel durum çalışmaları özellikle bireysel yürütülen çalışmalar için uygundur. Bunun nedeni araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine ve kısa sürede çalışmasına imkan sağlamasıdır. Bu yöntemin en önemli avantajı araştırmacıya çok özel bir konu ya da durum üzerinde yoğunlaşma fırsatı vermesidir. Buradan elde edilen veriler araştırmacının çok ince ayrıntıları, sebep-sonuç ve değişkenlerin karşılıklı ilişkileri cinsinden açıklayabilmesine olanak sağlar (Çepni, 2007: 36).

#### 3.4.2. Görüşme

Görüşme, bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından dolayı nitel çalışmada en sık kullanılan veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:119).

Görüşme ya da mülakat, belirlenen bir konu ile ilgili insanların duygu, düşünce ve inançlarını öğrenmek amacıyla soru sorarak iletişime girmektir (Çepni, 2007). Görüşme tekniği, insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlayan, kısacası insanın zihnine ve kalbine girmeyi amaçlayan bilimsel bir araçtır (Ekiz, 2009: 62).

Nitel araştırmada, görüşme iki yolla kullanılabilir. Ya veri toplamada baskın tekniktir ya da katılımcı gözlem, doküman analizi veya diğer tekniklerle birlikte kullanılır. Bütün bu durumlarda araştırmacı kişilerin kendi sözlerini esas alan betimsel veri toplamayı hedefler. Bu bilgilerle kişilerin dünyayı nasıl yorumladıklarına ilişkin bir görüş geliştirir (Uzuner, 1999: 180).

Yıldırım ve Şimşek (2005: 124-125)'e göre görüşme yönteminin güçlü yönleri ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Güçlü yönleri Şöyle sıralanmaktadır:

1. *Esneklik*: Araştırmacılar için büyük ölçüde esneklik sağlar.
2. *Yanıt oranı*: Araştırmacı görüşmede duruma hâkim olduğundan yanıt oranı yüksel olur.
3. *Sözel olmayan davranış*: Görüşme sırasında hem sözel hem de sözel olmayan( davranış, yüz ifadesi vb.) bilgileri kayıt etme imkanı bulur.
4. *Ortam zerindeki kontrol*: Araştırmacı etkili bir görüşme için ortamı düzenleyebilir.
5. *Soruların sırası*: Soruların sırası konusunda araştırmacıya esneklik sağlar.
6. *Anlık tepki*: Görüşme sırasında görüşülen kişi yada kişilerde gelişen anlık tepkileri kaydetme Őansına sahiptir.
7. *Veri kaynağının teyit edilmesi*: Sorulan sorulara verilen yanıtlar doğrudan elde edildiği için elde edilen verilerin geçerliliği yüksektir.
8. *Tamlık*: Araştırmacı elde etmek istediği bilgiye soruları değiştirerek elde edebilir.
9. *Derinlemesine bilgi*: Görüşme sırasında Şekiller, grafikler, oklar veya ayrıntılı açıklamalar yoluyla istedikleri bilgiyi elde edebilirler.

Yıldırım ve Şimşek (2005: 126-127) görüşme yönteminin zayıf yönlerini ise Şöyle açıklanmaktadır:

1. *Maliyet*: Diğer veri toplama yöntemlerine göre daha pahalı bir yöntemdir.
2. *Zaman*: Görüşme yöntemi daha uzun zaman almaktadır.
3. *Olası yanlılık*: Görüşmeci araştırmacıdan olumlu ya da olumsuz etkilenme riski vardır.
4. *Kayıtlı ya da yazılı bilgileri kullanamama*: Görüşme ile elde edilen bilgiler, bireyin özel yargısını veya sadece anımsadıklarını kapsaması mümkündür.
5. *Zaman ayırma güçlüğü*: görüşme yönteminde elde edilmesi gereken bilgiler belirli bir zaman dilimi içerisinde elde edilmesi gerektir. Bundan dolayı hem araştırmacı hem de görüşmeciler için uyum zaman dilimi bulunması zor olabilmektedir.
6. *Gizliliğin ortadan kalkması*: Bu yöntemde birey veya bireyler tanımlı olduğu için bu durum zaman zaman belirli bilgilerin elde dilmesini güçleştirebilir veya verilen bilgilerin doğruyu değil sosyal geeklik olarak kabul edilmesine neden olabilir.

7. *Soru standardının olmaması*: Standart bir soru biçimi olmadığından farklı bireylerden farklı bilgiler elde dileyebilir, bu durum elde edilen verilerin güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyebilir.

8. *Bireylere ulaşma güçlüğü*: Görüşme için uygun zamanın saptanması ve randevuların ayarlanması konularında güçlükler yaşanabilir.

Uzuner (1999)'e göre görüşmeye başladığında kişilere bu görüşmenin amacı ve gizliliği hakkında bilgi verilmelidir. Görüşmede görüşülen kişi sıkı bir şekilde kontrol edilirse ve söylemek istediklerini söyleyemezse bu görüşme niceliksel araştırma görüşmelerinden farklı olmaz.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşlerini belirlemek ve uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunları tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada verilerin elde etmek için kullanılan yöntemlerden biri görüşme yönteminin türlerinden biri olan odak grup (focus) görüşmeleri kullanılmıştır. Bu nedenle odak grup (focus) görüşme tekniği ayrı bir başlık altında açıklanacaktır.

### 3.4.2.1. Odak Grup (Focus) Görüşmesi

Nitel araştırmalarda bireysel görüşmelerin yanı sıra odak grup görüşmeleri de önemli bir yere sahiptir. Odak grup görüşmeleri sırasında sorulara verilen yanıtlar, gruptaki bireylerin etkileşimleri sonucu oluşur. Bireysel görüşmelerde bireyin aklına gelmeyecek düşünceler gruptakilerin kendi görüşlerini açıklamasıyla kişinin aklına gelebilir ve kendi düşüncesine yeni bir yorum getirme fırsatı bulur. Bu durum odak grup görüşmelerinde zengin içerikli veriler elde edilmesini mümkün kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Ekiz (2009: 64-65)'e göre odak grup görüşme tekniği bireysel deneyimden ziyade sistematik bir şekilde bir konu üzerinde odaklanılarak grupla yürütülür. Diğer bir anlatımla, sohbet havası içerisinde üzerinde yoğunlaşmış bir konuda, katılımcıların da soru yönelterek (Birbirlerine, araştırmacıya) görüşmenin yapılmasıdır.

Odak grup görüşmesi, özellikle, 6-12 katılımcı sayısı olan gruplarla önceden belirlenmiş bir konu üzerinde, daha önceden hazırlanmış esnek sorularla tartışma ortamı oluşturulan ve tartışma sonucunda ortaya çıkan görüşlerin değerlendirildiği, kısa zamanda, ucuz ve sağlıklı bir şekilde verilerin elde edildiği nitel bir araştırma yöntemidir. Son zamanlarda daha sık kullanılmaya başlanmıştır. Gerekli şartlar sağlandığında araştırmacıya değerli veriler sağlayabilecek bir yöntemdir (Sarıkaya, 2006: 6).

Odak grup (focus, küme) görüşmeleri, küçük katılımcı gruplarıyla yürütülen ve katılımcıların tümünü ilgilendiren bir konuda görüşlerini, duygularını, beklentilerini vb. belirlemeyi amaçlayan görüşmelerdir. Fokus grup görüşmelerinin bireysel görüşmelere

kıyasla en önemli avantajı, grup dinamiği sayesinde yoğun bir beyin fırtınası ortaya çıkmasıdır. Diğer bir deyişle, fokus grup görüşmeleri sırasında katılımcıların birbirlerini harekete geçirmeleri sonucunda, katılımcıların görüşleri, bir zincirin halkaları gibi art arda eklenmekte ve böylece veri zenginliği oluşmaktadır (Kırcaali-İftar, 2004: 2).

Odak grup görüşmelerinde genellikle bir moderatör ve bir raportör bulunmaktadır. Odak grup görüşmeleri genel olarak dört aşamada gerçekleştirilmektedir (Çokluk ve diğ., 2011: 100-101):

1. Aşama: Bu aşamada, araştırmacı araştıracağı konuyu belirlemekte ve konuyu ayrıntılı bir biçimde inceleyerek sınırlarını çizmektedir. Bu incelemede, konular önem sırasına konulmaktadır.

2. Aşama: İkinci aşamada, araştırmaya katılacak kişiler, bu kişilerin özellikleri, kişilerin ortak özellikleri, görüşmede kullanılacak ana başlıklar ve sorulacak sorular belirlenmektedir.

3. Aşama: Bu aşamada, odak grup görüşmesinin yeri, zamanı, moderatör, raportör, varsa diğer görevliler belirlenmekte ve görüşme yapılmaktadır.

4. Aşama: Görüşme özetlenmekte, raporlar ve kısa notlar incelenmekte, veriler gözden geçirilmekte, görüşmeler analiz edilmekte ve raporlaştırılmaktadır.

Yıldırım ve Şimşek (2005) odak grup görüşmesinin sürecini birbirine geçmiş yedi aşamada açıklamaktadır. Araştırmacı ilk olarak amacına en uygun yöntemin ne olduğunu belirledikten sonra araştırmacının cevap aradığı sorulardan yola çıkarak odak grup görüşmesinin sorularını hazırlamalıdır. Soruların açık, anlaşılır, öz, açık uçlu olmasına dikkat edilmelidir. Sorular hazır edildikten sonra görüşmenin yapılacağı ortam düzenlenerek kayıt için gereken teknolojik alt yapı sağlanmalıdır. Çalışmaya katılacak katılımcıların belirlenmesi ve davet edilmesinden önce sürecin pilot denemesi yapılmalıdır. Katılımcıların belirlenmesi ve odak grup görüşmesinin yapılacağı ortama davet edilmesiyle bir sonraki aşamaya geçilmiş olunur. Odak grup görüşmesinin yapılmasından sonra elde edilen verilerin düzenlenip analiz edilmesiyle süreç tamamlanmış olur.

Her yöntemin olduğu gibi odak grup görüşmesi yönteminin de güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Odak grup görüşmesinin güçlü ve zayıf yönleri bir tablo üzerinde özetlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, Ekiz, 2009, Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011, Kırcaali-İftar, 2004).



Tablo 2. Odak Grup Görüşmesinin Zayıf ve Güçlü Yönleri

<b>Odak Grup Görüşme Yönteminin Zayıf Yönleri</b>	<b>Odak Grup Görüşme Yönteminin Güçlü Yönleri</b>
Bireysel görüşmelere oranla soru sayısının az olması konu hakkında sınırlı derinlik ve ayrıntı demektir.	Kısa sürede fazla sayıda katılımcıya ulaşmak mümkündür.
Katılımcıların her birine ayrılan zaman sınırlıdır.	Araştırılan problem ile ilgili daha derin ve zengin bilgi elde edilebilir.
Katılımcılar birbirini gördükleri için gizlilik yoktur. Bu nedenle hassas konuların tartışılması için uygun ortam sağlamaz.	Katılımcılar birbirlerinden olumlu anlamda etkilenerek deneyimlerini rahatlıkla paylaşabilirler.
Katılımcıların bazıları görüşme sırasında ön plana çıkarken bazıları ise geri planda kalabilir.	Grup dinamiği sayesinde beyin fırtınası oluşturularak farklı düşüncelere ulaşılabilir.
Planlama uzun ve görüşme sürecinin yönetilmesi zordur.	Katılımcıların tutumlarından çok deneyimlerini ve bakış açılarını ortaya çıkarır.
Araştırmacının elde edilen verile üzerindeki kontrolü oldukça azdır.	Veri toplama süreci bireysel görüşmelere oranla daha kısıda toplanarak araştırmacıya zaman açısından rahatlık sağlar.
Bazı katılımcılar deneyimlerini topluluk içinde paylaşmaktan çekinebilirler.	
Katılımcılardan birinin kullandığı ifade diğerleri ile çatışma yaşamasına neden olabilir.	
Doğası gereği açık uçludur ve olacakları önceden tahmin edebilmek zordur.	

### 3.4.3. Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren her türlü yazılı materyallerin analiz edilmesini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu bağlamda doküman incelemesi, araştırmacıya, zaman ve para tasarrufu anlamında katkıda bulunacaktır. Diğer taraftan gözlem, görüşme gibi yöntemlerle birlikte kullanıldığında verilerin çeşitlenmesi amacına hizmet edecek ve araştırmacının geçerliliğini önemli ölçüde artıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 188).

Bu teknik, resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir veri toplama aracıdır. Bu tekniğe ihtiyaç duyulmasının belirgin iki nedeni bulunmaktadır. Bunlar, veri toplamada çokluğun sağlanması (veride üçgenleme) ve başka teknikler aracılığı ile araştırmacının olanak dışı olmasıdır (Ekiz, 2009: 70). Bu araştırmada doküman inceleme tekniği kullanılarak veri toplamada çokluğun sağlanması ( üçgenleme) amaçlanmıştır.

Çepni (2007)' ye göre doküman analizi, yapılacak olan çalışma ile ilgili mevcut kayıt ve belgeleri toplayıp belirli norm veya sisteme göre kodlayıp inceleme işlemidir.( s.76). Döküman analizi sürecinde, bir araştırmacı öncelikle amacına uygun kaynakları bulur, her bir kaynağı dikkatlice okur, gerekli bilgileri not alır ve aldığı notlardan yola çıkarak bazı değerlendirme işlemleri yapar. Bu süreçte önemli olan araştırmacının kaynaktaki bilgileri, kaynakla anlatılmak istenen anlamda anlaması ve o doğrultuda kullanmasıdır (Çepni, 2007: 77).

Bailey (1982: akt., Yıldırım ve Şimşek, 2005: 190-192) doküman incelemesinin güçlü ve zayıf yönlerini şöyle sıralamıştır:

Tablo 3. Doküman İncelemesinin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Olumlu yönleri	Olumsuz yönleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kolay ulaşılamayacak özneler</li> <li>• Tepkiselliğin olmaması</li> <li>• Uzun süreli analiz</li> <li>• Örneklem büyüklüğü</li> <li>• Bireysellik ve özgünlük</li> <li>• Düşük maliyet</li> <li>• Nitelik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olası yanlılık</li> <li>• Seçilmişlik</li> <li>• Eksiklik</li> <li>• Ulaşılabilirlik</li> <li>• Örneklem yanlılığı</li> <li>• Sınırlı, sözel olmayan davranış</li> <li>• Standart bir formatın olmayışı,</li> <li>• Kodlama zorluğu</li> </ul>

Kaynak: Bailey, 1982: akt., Yıldırım ve Şimşek, 2005: 190-192

Dokümanlar yazılı (Kitaplar ve Dergiler, İnternet ve Web Siteleri, Gazete ve Magazinler, Arşivler, Mektup ve Hatıralar, Günlükler, Resmi Yayınlar ve İstatistikler) ve ya görsel (Fotoğraflar, Filmler, Videolar) olabilmektedir. Örneğin bir eğitim araştırmasında doküman olarak ders kitapları, program yönergeleri, ders planları, öğretmen ve öğrenci el kitapları kullanılabilir. Hangi dokümanın kullanılacağı araştırmanın konusuna göre belirlenmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Sözbilir, 2010).

Doküman analizi tekniği genelde dokümantasyon ve arşiv kayıtları olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Dokümantasyon günlükler, mektuplar, anılar gibi kişisel yazıları kapsamaktadır (Ekiz, 2009). Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde tuttıkları bireysel yansıtıcı günlükler, uygulama okullarında uygulama yaptıkları ders planları ve öğretmenlik uygulamasının sonunda yazılan değerlendirme raporları doküman olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada dokümantasyon

tekniki kullanılarak konu ile ilgili daha fazla veri elde edilmesi, verilerin üçgenlenmesi, geçerliliğin artırılması amaçlanmıştır.

### **3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği**

#### **3.5.1. Araştırmanın Geçerliliği**

Genel olarak geçerlik araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilgilidir. Nicel çalışmalarda geçerlik ölçme aracının ölçüm sonuçlarının doğruluğu ile tespit edilirken, nitel araştırmalarda ise geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu ne denli yansız ve olduğu haliyle gözleyebildiği ile belirlenmeye çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda nitel araştırmalardaki geçerlik kavramı nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik kavramları içerik ve anlam bakımından birbirinden oldukça farklıdır (Ekiz, 2009: 37).

Geçerlilik kavramı iç ve dış geçerlilik olmak üzere ikiye ayrılmıştır. İç geçerlik, daha çok doğru ve tutarlı veri elde etmenin yollarına vurgu yapan bir kavramdır (Çepni, 2007: 152). Dış geçerlik araştırma sonuçlarının benzer ortam ve durumlara genellenebilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 258).

Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu araştırmada iç ve dış geçerliğin sağlanması için aşağıda sıralanan önlemler alınmıştır:

1. Bu araştırmanın verilerinin önemli bir kısmı yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgiler uzun süreli (bir yarım dönem) toplanarak geçerliğin artırılması amaçlanmıştır.
2. Araştırmanın temel aşamaları, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler ayrıntılı olarak sunulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2005)'e göre de toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (s.257).
3. Araştırmanın geçerliliğinin sağlanması için üçgenleme tekniğinden yararlanılmıştır. Üçgenleme, birçok veri kaynağı kullanarak elde edilen bulguların karşılaştırılması, ortak ve farklı bulguların gruplandırılarak değerlendirilmesidir (Çepni, 2007: 152). Araştırmanın verileri dört ayrı veri toplama aracı (Odak grup görüşmeleri, bireysel yansıtıcı günlükler, uygulama ders planları ve uygulama değerlendirme raporları) kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ile ilgili uzman görüşüne başvurularak araştırmanın iç geçerliliği desteklenmeye çalışılmıştır.
4. Nitel araştırmalarda dış geçerlik sosyal olayların ve ortamların sürekli değişim halinde olduğu düşünüldüğünde doğrudan bir geneleme yapmak neredeyse

imkânsızdır. Araştırmacı ancak deneyimler ve örnekler şeklinde bir genelleme yapabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada bulguların dış geçerliğini yükseltmek için örneklem rastgele seçilmiş ve bu araştırmanın sonuçları benzer durumlarda yürütülen araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Çepni (2007) ' e göre de örneklemin rastgele seçilmesi ve benzer özelliklere sahip olan durumlarda aynı tür araştırmaların yürütülmesi ile elde edilen sonuçların karşılaştırılması bulguların geçerliliğini artıran iki metottur (s.153).

5. Bir görüşme yöntemi olan odak grup görüşmelerinde kullanılan soruların kapsam geçerliliğinin sağlanması gerekir. Bunun için soruların, araştırılan kavramın kapsam geçerliliği uzman görüşleri alınarak sağlanmalıdır (Çepni, 2007:120). Araştırmanın veri toplama yöntemlerinden biri olan odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin geçerliliğini sağlamak amacıyla, uzman görüşlerine başvurulmuştur. Odak grup görüşmeleri süresince samimi ve güven verici bir ortam oluşturularak gerçek verilerin elde edilme olasılığı artırılmaya çalışılmıştır.

### 3.5.2. Araştırmanın Güvenilirliği

Güvenirlik kavramı, bir araştırmanın bulgularının gerçeği yansıtıp yansıtmadığı, yansıtıyorsa yansıtma derecesi, aynı zamanda araştırma farklı zamanlarda ya da kişiler aracılığı ile yürütülürse aynı yada benzer sonuca ulaşılmasıyla ilgilidir. Bu bağlamda nitel araştırmalarda insan faktörü olduğu ve insan davranışlarının değişkenlik göstereceği düşünülerek nitel araştırmalarının güvenilirliğinin az olması ya da hiç olamaması eleştirisi yapılmaktadır (Ekiz, 2009: 38).

Güvenirlik kavramı da geçerlilik kavramı gibi iç ve dış güvenilirlik olarak iki şekilde ele alınmıştır. İç güvenilirlik, araştırma sonuçlarının farklı araştırmacılar tarafından doğrulanması ile ilgilidir. Ancak, nitel araştırmalarda her araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçiminin farklı olabileceği savunulduğu düşünüldüğünde iç güvenilirlik kavramının nitel araştırmalarda farklı şekilde ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Tekrarlanabilirlik olarak tanımlayabileceğimiz dış güvenilirlik ise araştırma sonuçlarının farklı zamanlarda benzer gruplarda tekrarlanarak aynı sonuca ulaşması gerektiğini savunur. Nicel araştırmalar için mümkün olan bu durum nitel araştırmalarda mümkün olmayabilir. Nitekim nitel araştırmaların temel ilkelerinden biri olan "gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu "ilkesi dış güvenilirlik ile gelişmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bu araştırmada kullanılan iç ve dış güvenilirlik önlemleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Araştırmada dış güvenirliği sağlamak amacıyla araştırma sürecinde araştırmacının üstlendiği rol açıkça belirtilmiştir.
2. Araştırmanın veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilerek, benzer araştırma yapacak araştırmacılar için yol gösterici olması amaçlanmıştır.
3. Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramlara ve varsayımlar tanımlanmasının benzer araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşabilmek için gerekli olduğu düşünülmüştür.
4. Araştırmanın iç güvenirliğini artırmak amacıyla veri toplama araçlarından elde edilen veriler doğrudan alıntılar ile zenginleştirilerek sunulmuştur.
5. Araştırmada yöntem üçgenlemesinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler doküman analizinden elde edilen veriler ile karşılaştırılarak ulaşılan bulguların doğruluğu test edilmeye çalışılmıştır.
6. Araştırmanın verileri önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış veri analiz yöntemleri ile analiz edilerek iç güvenirliğin desteklenmesi amaçlanmıştır.

### **3.6. Çalışma Grubu**

Bu araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı son sınıfında öğrenim gören 9 öğretmen adayını kapsamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan adaylardan 5'i bayan 4'ü ise erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu olasılık dışı (amaçlı) örnekleme çeşitlemelerinden uygun durum örnekleme yöntemi ile gönüllülük ve kolay ulaşılabilirlik ilkelerine göre seçilmiştir. Olasılık dışı (amaçlı)örnekleme türlerinden olan uygun durum örnekleme, araştırma yapılacak bireylerin ya da grupların araştırma sürecine dahil edilmesinin daha kolay ya da bunları daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilişkilidir (Ekiz, 2009:105-106).

Öğretmen adayları üniversite tarafından belirlenen uygulama okullarında en fazla yedi kişilik gruplar halinde öğretmenlik uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Uygulama okullarında birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar her sınıf düzeyinde uygulama yapılmış, öğretmen adayları Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Bilişim Teknolojileri, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi, Trafik Güvenliği ve İlk Yardım ve Drama olmak üzere on iki farklı ders ile ilgili en az dokuz en fazla otuz saat olmak üzere bu sayı aralıklarındaki ders saatleri kadar uygulama yapmışlardır.

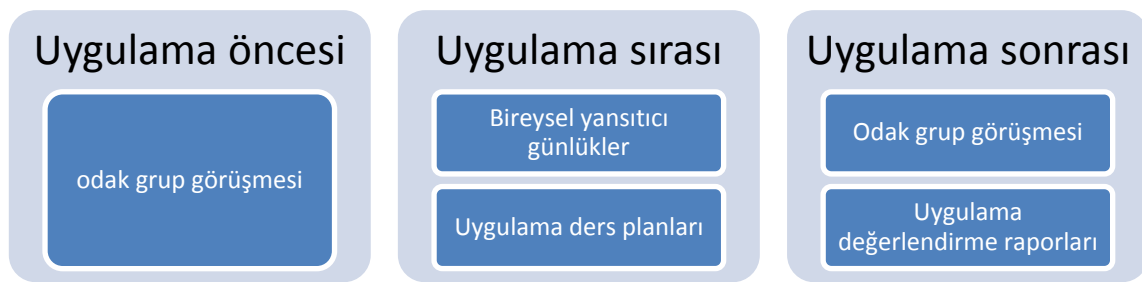
### 3.7. Verilerin Toplanması

#### 3.7.1. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma nitel veri toplama ve analiz tekniklerinin kullanıldığı özel durum araştırmadır. Araştırmanın verileri üçgenleme tekniğine uygun olarak dört farklı araç kullanılarak elde edilmiştir.

Bu araştırmanın verilerinin elde edilmesinde kullanılan araçlar görsel üzerinde şu şekilde özetlenmiştir:

Tablo 4. Araştırmada Yararlanılan Veri Toplama Araçları



##### 3.7.1.1. Odak Grup Görüşme Formu

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan odak grup görüşmeleri verileri odak grup görüşme formu (Ek-2) kullanılarak ve katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar göz önüne alınarak toplanmıştır. Odak grup görüşme soruları hazırlanmadan önce araştırmanın konusu ile ilgili literatür taraması yapılarak çalışmanın kuramsal temelleri oluşturulmaya çalışılmıştır. Konu hakkında yeterli bilgiye ulaşıldığında katılımcılara yöneltilmek üzere odak grup görüşme formunda yer alması düşünülen sorular belirlenmiştir. Soruların amaca uygunluğunun teyit edilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Odak grup görüşme formuna son şekli verilerek sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Gizlilik ilkesine uygun olarak araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının gerçek isimleri kullanılmamıştır. Odak grup görüşmeleri sırasında samimi ve güven veren bir ortam oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Odak grup görüşme formunda yer alan sorular önceden hazırlanmış olsa da görüşmeler sırasında katılımcılara araştırmanın amacından uzaklaşılacak şekilde bazı sorular yeniden düzenlenerek sorulmuştur.

Odak grup görüşme sürecinde uygulama öncesinde grup ile rahat ve sessiz bir ortamda bir araya gelinerek, katılımcılar arasında tartışma ortamı yaratılmıştır. Tüm tartışmalar video kaydına alınmıştır. Sonra bu kayıtlar bilgisayar ortamında kağıda

dökülüp, transkriptler elde edilmiştir. Elde edilen bu transkriptler uygun analiz yöntemleri ile analiz edilerek raporlaştırılmıştır. Uygulama öncesi yürütülen odak grup görüşmesine ait transkriptlerden bulgular kısmında yapılan alıntılar “Dök 1” olarak, uygulama sonrası odak grup görüşmesine ait transkriptlerden yapılan alıntılar ise “Dök 2” olarak gösterilmiştir. Uygulama öncesinde(Ek-3) ve uygulamalar sonrasında(Ek-4) yürütülen odak grup görüşmesine ait dökümanların bir kısmına yer verilmiştir.

### 3.7.1.2. Bireysel Yansıtıcı Günlükler

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve öğretmen adaylarının uygulama sırasında karşılaştıkları sorunların tespit etmek amacıyla yürütülen bu araştırmada uygulama süreci ile ilgili veri toplama araçlarından biri öğretmen adaylarının tuttıkları bireysel yansıtıcı günlüklerdir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarından uygulama okullarında geçirdikleri her gün için bir yansıtıcı günlük tutmaları istenmiştir. Günlükte, uygulama yaptıkları etkinlikleri değerlendirmelerinin yanı sıra her yönüyle uygulama okulunda geçirdiği günü paylaşmaları istenmiştir.

Öğretmenlik uygulamaları boyunca öğretmen adaylarının kaleme aldıkları yansıtıcı günlükler, öğretmenlik uygulamaları bittikten sonra bir dosya halinde öğretmen adaylarından alınmıştır. Bu yansıtıcı günlükler ile öğretmen adaylarının uygulama okulu, öğrenciler, uygulama öğretmeni, çevresel faktörler ve kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Çepni (2007)'e göre de günlük kayıtlarında bir durumu daha iyi anlamayı sağlayacak olan gözlemler, duygular, gösterilen tepkiler, fikirler ve açıklamalar yer almalıdır (s.146).

Yansıtma kavramı ilk kez Dewey tarafından açıklanmış, daha sonra ise Schön bu kavramı tekrar ele almıştır. Yansıtma kavramı, uygulamacıların yaptıklarını yakından incelemeye, sorunlarını belirleyip çözüm bulmayı amaçlayan düşünme süreci olarak açıklanmaktadır (Ekiz, 2006).

Yansıtıcı düşünme en genel anlamıyla, bireyin geçmiş, gelecek ve şu anda geçirdiği yaşantılar hakkında derinlemesine düşünerek, kendi öğrenme-öğretme ve düşünme sürecine ilişkin sorgulama yapma, kendini değerlendirme, bu sorgulama ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sorunları çözmek için neler yapabileceğini düşünmesidir (Ersözlü ve Kazu, 2011: 145).

Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme; günlük tutma, videoya alma, portfolyo gibi birçok etkinlikle kazandırılabilir. Bunlardan en yaygın olarak kullanılanlarından biri

öğretmenlik uygulamaları süresince adaylardan istenen yansıtıcı günlüklerdir (Koç ve Yıldız, 2012).

Yansıtıcı günlükler hem öğretmen adayının o günkü performansını gözden geçirip gelecekteki uygulamaları konusunda önlem almasını sağlayacak hem de sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğretim elemanına veri sağlayacaktır. Öğretmen adayları öğretim sürecine yansıtıcı yaklaşarak öğrenmeye etki eden birçok faktörün bilincine varır, teori ile pratik arasında bağlantı kurar ve kişisel inançlarını, davranışlarını sorgular (Koç ve Yıldız, 2012: 225).

Yansıtıcı günlükler, öğretmen adayının öğretmenlik uygulamaları süresince kendi yaptığı etkinlikler hakkında öz değerlendirme yapmasına olanak sağlaması açısından önem taşımaktadır.

### **3.7.1.3. Uygulama Ders Planları**

Bu araştırmanın uygulama sırasındaki verileri elde etmek için yararlanılan veri toplama araçlarından biri öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki ders uygulamalarında kullandıkları ders planları ve etkinlikleridir.

Öğretmenlik uygulamaları sırasında öğretmen adayının sorumluluklarından en önemlisi farklı sınıflarda uygulama yapmalarıdır. Eğitim öğretim kurumlarında eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı gitmek yasal yönden zorunlu, eğitsel yönden, gereklidir. Öğrenme ve öğretme sürecinde plân yapmak esastır. Bu bağlamda uygulama yaptıkları her ders saati için ders planı yapmışlardır. Uygulama sürecine ilişkin verilerin elde edilmesi amacıyla öğretmen adaylarının yaptıkları ders planları bir dosya halinde öğretmen adaylarından teslim alınarak analiz edilmiştir.

### **3.7.1.4. Uygulama Değerlendirme Raporları**

Öğretmenlik uygulaması sırasında katılımcılardan bir defaya mahsus olmak üzere öğretmenlik uygulamasının uygulama okullarında sona ermesinin ardından uygulamaların tamamını değerlendirici nitelikte bir rapor yazmaları istenmiştir. Katılımcılardan toplanan bu değerlendirme raporları içerik analizi ile incelenerek elde edilen veriler kodlar halinde sunulmuştur. Bu raporlar ile uygulama öncesinde öğretmen adaylarının odak grup görüşmeleri ile belirlenen görüşleri ile uygulama sonrasında ilişkin görüşlerindeki benzer ve farklılaşan konular tespit edilmeye çalışılmıştır. Değerlendirme raporları, öğretmenlik uygulamaları sonrasında bireysel yansıtıcı günlükler ile birlikte dosya halinde öğretmen adaylarından teslim alınmıştır.



### 3.7.2. Veri Toplama Süreci

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi ve uygulama sırasında karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük esasına göre belirlenen dokuz öğretmen adayı ile okul uygulamalarına başlamadan önce odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğretmen adayları araştırmanın konusu ve amacı hakkında kısaca bilgilendirilmiştir. Odak grup görüşmesi için öğretmen adaylarının uygun olduğu zaman dilimi belirlenerek sessiz bir ortamda tüm öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi katılımcı öğretmen adaylarının izni ile ses ve görüntü kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmen adayları fakülte-okul iş birliği kapsamında fakülte tarafından belirlenen uygulama okullarına gönderilmiştir. Okul uygulamaları sırasında öğretmen adaylarından uygulama yaptıkları ders planlarını, etkinlik örneklerini ve her bir uygulama günü için tuttıkları yansıtıcı günlükleri dosyalamaları istenmiştir.

Araştırmanın üçüncü aşamasında öğretmenlik uygulamalarının sona ermesiyle öğretmen adayları ile odak grup görüşmesi yeniden yapılmıştır. Bu görüşme de ses ve görüntü kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Odak grup görüşmelerine tüm çalışma grubunun katılımı sağlanmıştır.

### 3.8. Verilerin Analizi

Nitel veri analizi verilerde standart olmaması düşünüldüğünde nicel veri analizine göre daha çok zaman ve enerji gerektirir (Ekiz, 2009). Nitel araştırmalarda veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelmektedir. Nitel araştırmalarda araştırmacının, araştırmanın ve toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkılarak var olan veri analiz yöntemleri gözden geçirilerek, araştırmacının en uygun veri analiz planı geliştirmesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 221).

Yapılan bu araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının özellikleri ve araştırmanın konusu düşünülerek birden fazla analiz yöntemi kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğretmenlik uygulamalarının öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki farklı zamanda gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri "sürekli karşılaştırmalı metod" ile analiz edilmiştir. Tümevarım yönteminin kullanıldığı bu metotta kategorilendirme işlemi veriler elde edildikten sonra gerçekleştirilerek analiz edilir. Elde edilen veriler arasında

benzerliklere göre karşılaştırma işlemi yapılır. Benzer anlam içeren ifadeler kalmadığında ise yeni bir kategori oluşturulur (Strauss ve Corbin 1990,1998'ten aktaran Ekiz, 2009).

Araştırmada öğretmen adayları ile uygulama öncesinde gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri analiz edilmek üzere ses ve görüntü kayıt cihazı ile kaydedildikten sonra görüşmenin tamamı bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Odak grup görüşmeleri sırasında katılımcılara yöneltilen sorulardan yola çıkılarak veriler temalara ve alt temalara ayrılmıştır. Odak grup görüşmelerinde elde edilen veriler ile oluşturulan temalar ve alt temalar ve bu temalara ilişkin sorular aşağıdaki tablo üzerinde özetlenmiştir:

Tablo 5. Uygulama Öncesi Odak Grup Görüşmesine Ait Temalar ve Temalara İlişkin Sorular

<b>ANA EMALAR</b>	<b>Yapılandırıcı Yaklaşım</b>	Teorik olarak yapılandırıcı yaklaşımı konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz?
		Yeni programla ilişkilendirebiliyor musunuz?
		Geleneksel yaklaşım ile yapılandırıcı yaklaşımı karşılaştırsak ne söyleyebilirsiniz?
	<b>Yöntem-Teknikler</b>	Strateji yöntem teknikleri teorik olarak biliyoruz diyebiliyor musunuz?
		Yapısalıcı yaklaşıma göre üniversitede size yöntem teknik gibi bilgiler verildi. Bu yöntemlerden okullarda hangilerini kullanabileceğiniz düşünüyorsunuz?
		Uygulama ile teorinin farklı olduğuna katılıyor musunuz?
		Sizce bizim okullarımızda hangi teknikler daha sıklıkla kullanılabilir?
	<b>Sınıf Yönetimi</b>	Teorik olarak yeterli olduğunuzu düşündüğünüz yöntem ve teknikleri kullanamamanıza neler etkili olabilir?
		Sınıf yönetimi konusunda kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?
	<b>Eğitim-Öğretim Araçları</b>	Sınıf yönetiminde öğrenci davranışları açısından ne gibi güçlülerle karşılaşabilirsiniz?
		Uygulamalarınız sırasında hangi materyalleri daha sıklıkla kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz?
		Projeksiyon, TV, çalışma yaprağı, tepegöz, ders ve çalışma kitabı gibi materyalleri kullanma konusunda eksiklerim var diyor musunuz?
		Bu materyallerin yapılandırıcı yaklaşıma göre gerçekten faydalı olduğuna inanıyor musunuz?

Uygulama sonrası gerçekleştirilen odak grup görüşmesi de ses ve görüntü kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Odak grup görüşmesinde katılımcılara yöneltilen sorulardan yararlanılarak elde edilen veriler "sürekli karşılaştırmalı metod" ile analiz edilerek ulaşılan bulgular tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur. Tablo ve grafiklere destek olarak görüşme kayıtlarındaki konuşmalardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan bireysel yansıtıcı günlükler, uygulama değerlendirme raporları ve ders planları yorumsal analizi ile incelenmiştir. Yorumsal analizi metodunun içerik analizi ve doküman analizi eşitleri kullanılmıştır.

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analiz ile özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilir. İçerik analizinde; birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde toplanarak organize edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu amaçla cevaplar araştırmacı tarafından okunarak sınıflandırılmıştır. Kodlama işlemi bittikten sonra, kodlar temalar altında toplanarak yorumlanmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2005: 227-228). Temalara ilişkin veriler tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur.

Doküman analizinde ise araştırılan konu ile ilgili bilgi içeren her türlü yazılı materyaller belli bir sistemle kodlanıp incelenme işlemine tabi tutulur. Doküman analizinde araştırmacı öncelikle amacına uygun mevcut kaynakları bulur, her bir kaynağı dikkatlice okur, gerekli bilgileri not alır ve aldığı notlardan yola çıkılarak bazı değerlendirme işlemleri yapar (Çepni, 2007: 77). Bu araştırmada veri toplama araçları içerik analizi ile birlikte doküman analizine tabi tutularak elde edilen veriler kodlar ve temalar halinde tablo ve grafikler yardımıyla sunulmuştur.

#### 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde veri toplamakta yararlanılan odak grup görüşmelerinin, bireysel yansıtıcı günlüklerin ve değerlendirme raporlarının sonucunda elde edilen veriler ve buna ilişkin yorumlar yer almaktadır. Veri çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulguların sistematik olarak ifade edilebilmesi için, tablolar, grafikler ve şekiller hazırlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, veri toplama süreci göz önünde bulundurularak işlem sırasına göre üç basamakta analiz edilmiştir.

Veri Analiz Basamakları:

1. Basamak: *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması öncesi bu ders ile ilgili beklentileri ve endişeleri nelerdir?*
  - a) Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili düşünceleri nelerdir?
  - b) Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel yaklaşımı olumlu ve olumsuz yönleri açısından nasıl değerlendiriyorlar?
  - c) Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli görüyorlar mı?
  - d) Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında en sık kullanmayı düşündükleri yöntem-teknik ve materyaller nelerdir?
2. Basamak: *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sırasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?*
  - a) Öğretmen adaylarının uygulama okulu ve uygulama okulundaki rehber öğretmenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
  - b) Sınıf öğretmeni adayları öğretmenlik uygulaması dersi sırasından en sık kullandıkları yöntem-teknik ve materyaller nelerdir?
3. Basamak: *Sınıf öğretmeni adayları öğretmenlik uygulaması sonrasında süreci nasıl değerlendiriyorlar?*
  - a) Sınıf öğretmeni adayları öğretmenlik uygulaması sürecini beklentilerini karşılama açısından nasıl değerlendiriyorlar?
  - b) Öğretmen adayları uygulama süresince yapılandırmacı yaklaşımı ne ölçüde uygulayabildiklerini düşünüyorlar?
  - c) Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinde üniversitede verilen teorik bilgiler ile pratik arasında bağlantı kurabildiler mi?

- d) Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili akademisyenlere önerileri nelerdir?

Araştırma için elde edilen veriler 3 ana grupta analiz edilmiştir.

1. GRUP: Öğretmenlik uygulaması öncesi görüşlerini elde etmek için öğretmen adayları ile ön görüşme yapılmıştır. Odak grup çalışması şeklinde yürütülen görüşmeler sonucu elde edilen bulgular içerik analizine tabi tutulmuştur.
2. GRUP: Öğretmenlik uygulaması süresince öğretmen adaylarının kullandıkları ders planları ve tuttukları günlüklerin içerik analizlerine yer verilmiştir.
3. GRUP: Öğretmenlik uygulaması sonrası öğretmen adayları ile yapılan son odak grup görüşmesinin ve değerlendirme raporlarının analizine yer verilmiştir.

#### 4.1. Öğretmenlik Uygulaması Öncesi Elde edilen Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlik uygulamasının öncesinde öğretmen adaylarının uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla odak grup görüşmesi yürütülmüştür. Bu görüşmeden elde edilen bulgular tablolar ve grafikler yardımıyla sunulmuştur.

##### 4.1.1. Uygulama Öncesi Yürütülen Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular

Uygulama öncesi yapılan odak grup görüşmesinde öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım, sınıf yönetimi, yöntem-teknik ve materyaller konusundaki beklentilerine ve yeterliliklerine ilişkin görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adayları ile öğretmenlik uygulamaları için okullara gitmeden önce öğretmenlik uygulaması ile ilgili belirlenen ana temalar ile ilgili beklentilerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler tablo ve grafikler halinde sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Öncesi Yeterlilikleri

Kategoriler Katılımcılar	Yapılandırmacı Yaklaşım			Sınıf Yönetimi			Yöntem ve Teknikler			Materyal Kullanımı		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Fatma	√			√			√			√		
Ahmet		√		√				√			√	
Mehmet	√			√			√			√		
Veli	√					√	√			√		
Zeynep						√	√			√		
Melek					√		√			√		

Tablo 6'nın devamı

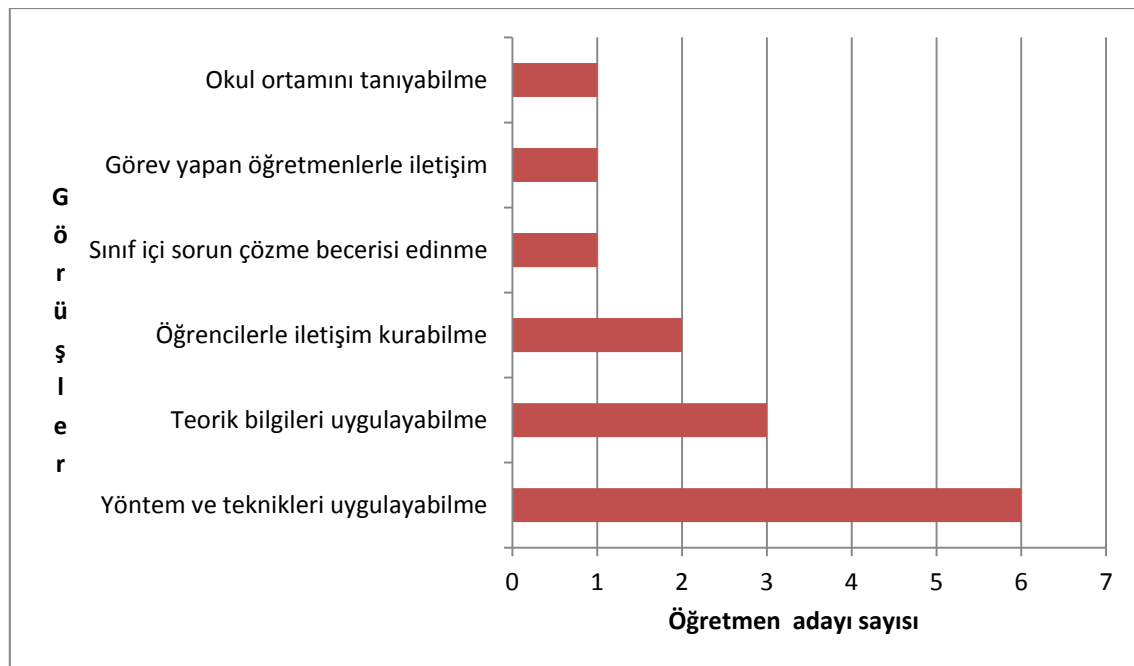
<b>Esra</b>			√		√			√
<b>Osman</b>	√		√		√			√
<b>Gül</b>		√			√			√

1: Yeterliyim 2: Biraz Yeterliyim 3: Yetersizim

Tablo 6'da öğretmenlik uygulaması öncesi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım, sınıf yönetimi, yöntem- teknikler ve materyal kullanımı hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Tabloda yer alan kategoriler daha açıklayıcı olması için ilerleyen bölümlerde alt başlıklar halinde açıklanacaktır.

#### 4.1.1.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasından Önceki Beklentilerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu araştırma adayların öğretmenlik uygulamasından önceki beklenti ve yeterlilikleri ile öğretmenlik uygulamasından sonra beklenti ve yeterliliklerindeki farklılaşmayı gözlemlemeyi de amaçlamıştır. Bu bağlamda öğretmen adayları ile uygulamalar öncesinde yürütülen odak grup görüşmeleri ile öğretmen adaylarının uygulamalara dair beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının sorulara verdikleri cevaplardan yararlanılarak elde edilen bulgular grafik halinde sunulmuştur.



Grafik 1. Uygulama Öncesinde Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasından Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasından beklentilerine ilişkin görüşlerinin yer aldığı grafik incelendiğinde öğretmen adaylarının 6' sının öğretmenlik uygulamalarını teorik olarak uyguladıkları yöntem ve teknikleri uygulayabilecekleri bir fırsat olarak gördükleri yorumu yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının 3'ü ise öğretmenlik uygulamaları ile öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik olarak öğrendiklerini uygulamayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasından diğer beklentileri ise öğrencilerle iletişim kurabilme becerisi edinme, okul ortamını tanıma, sınıf içi sorun çözme becerisi ile sınıf yönetimini sağlama ve görev yapan öğretmenleri iş başında izleme şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmen adaylarının bazılarının bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Osman:" ...Sınıfta farklı yöntemler kullanmayı düşünüyorum..."(Dök. 1. 5)

Zeynep:" Okulda imkân olursa her teknik uygulanabilir. Benim gideceğim okulda öğretmede bize yardım ederse uygulayabilirim."(Dök. 1. 4)

Gül: "Ortam uygun hale getirildiği müddetçe tüm yöntem ve tekniklerim uygulanabileceğini düşünüyorum..."(Dök. 1. 5)

Fatma:" Sınıfta hemen her tekniği kullanarak tecrübe edebilirim."( Dök. 1. 4)

Ahmet:" Zamanla staj sınıfımdakilerin seviyelerini öğrendim. Bireylerin seviyelerini fark edebilirim."(Dök. 1. 6)

Osman:" Sınıf yönetimi becerisini deneyim kazanarak öğreneceğimi düşünüyorum. Teorik bilgilerin bana ancak mesela öğrenim güçlüğü olan öğrenci ile ne yapmak gerekir konusunda yardımcı olabilir ama onun dışında teori ile uygulama farklı oluyor. Sınıf yönetiminde sorunla birebir karşı karşıya geldiğimizde çok daha iyi düşünebiliyoruz." (Dök. 1. 6)

Mehmet: "Öğrencilerle doğru iletişim kurarak özellikle sınıf yönetimi konusunda başarılı olacağımı düşünüyorum." (Dök.1. 6)

Melek:" Her sınıfta ders deneyimi yaşayarak her yöntem ve tekniği uygulamayı düşünüyorum." (Dök. 1. 5)

Özetle, öğretmen adayları öğretmenlik uygulamaları ile farklı yöntem ve teknikleri uygulama, teorik mesleki bilgilerini tecrübe ederek beceri haline getirme, öğrencilerle iletişim halinde olarak onları tanıma, okul ortamını ve işleyişi anlama, alanda görev yapan öğretmenleri görev başında gözlemlenme, sınıf yönetimini sağlama becerisini kazanma beklentilerine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Köroğlu, Başer ve Yavuz (2000), tarafından yürütülen çalışmanın bulgusu ile örtüşmektedir. Köroğlu ve diğ. (2000), okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi amacıyla yürüttükleri araştırmada öğretmen adaylarının okul uygulamaları ile iletişim kurma, sınıf yönetimi ve temel öğretmenlik becerilerinde deneyim kazandıkları düşüncesine sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

#### 4.1.1.2. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına İlişkin Endişeleri ile İlgili Bulgular

Uygulama öncesinde yapılan odak grup görüşmesi ile öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulamasına ilişkin sahip oldukları endişelerini belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtları bir tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Endişeleri

ENDİŞELER	KATILIMCILAR								
	Fatma	Ahmet	Mehmet	Veli	Zeynep	Melek	Esra	Osman	Gül
Okulun fiziki imkânlarının yetersiz olması		√			√				
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması		√			√				
Sınıf yönetimini sağlayamama			√	√	√		√		
Uygulama öğretmenleri ile uyum sağlayamama				√		√		√	
Öğrencilerin seviyelerinin düşük olması			√						
Rahatsız edici öğrenci davranışlarının olması				√			√		
Sınıfın başka öğretmenin olması				√				√	

Tablo 7’de öğretmen adaylarının okul uygulamalarına ilişkin endişeleri yer almaktadır. Tabloya bakıldığında öğretmen adaylarının 4’ü sınıf yönetimini sağlama konusunda endişeleri olduğunu dile getirmişlerdir. Bu endişelerinin altında yatan sebeplerin sınıfın kendilerine ait olmaması, öğrencilerin kendilerini öğretmen olarak görmemeleri gibi nedenler olduğunu vurgulayan öğretmen adaylarının konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Mehmet:” Ben sınıfa girdiğimde her şey ile karşılaşabilirim. Yeni bir sınıfa girdiğimde önce kendimi tanıtıyorum öğrencilerle samimiyet kurarak bana karşı yakın davranıyorlar. Ses olunca rica ediyorum arkadaşlar yardımcı olun diyorum. Mesela ilk dönem sınıf yönetiminde çok zorlandım. Bayağı ses oldu. Susun dedim birkaç kez susmadılar. Kaba tabirle sınıfta bir kükredim. Sınıfta gık çıkmadı. Ondan sonra anlatmaya çalıştım ama anlamadılar. 5dk sonra tekrar ses başladı. Çocukları uyardım çocuklar ne yapıyorduk dedim. İşte sizi üzümüyorduk falan dediler...” (Dök. 1. 6)

Esra:” Ben geçen sene öğrenci davranışlarından dolayı sınıf yönetimini sağlamada biraz zorlandım. Öğretmen sınıfı bana bırakıp gittiği zaman bir curcuna oluyordu. 10 kişi birden tuvalete gitmeye çalışıyordu. Bende şöyle yaparsınız deve cüce oynayacağız, şöyle yaparsanız şu oyunu oynayacağız demeye başladım.” (Dök. 1. 6)

Zeynep: ”Ben sınıf hâkimiyetinde zorluk yaşayacağımızı düşünüyorum. Yani çok sayıda öğrenci var hepsi farklı öğretmenleri olmayınca zorlanacağımı düşünüyorum.” (Dök. 1. 7)

Veli:” Benim yaşadığım engel sınıfın bize ait olmamsıdır. Çocuklar anlıyorlar bizim stajyer olduğumuzu. Bundan dolayı sınıf yönetimi de zor oluyor. Sınıf bizim olsa bir hafta sonra sınıfta ses kalmaz.” (Dök. 1. 7)



Öğretmen adaylarından 3'ü ise uygulama öğretmenleri ile uyum sorunu yaşayabilecekleri endişesine sahip oldukları gözlenmiştir. Öğretmen adayları Okul Deneyimi derslerinden edindikleri tecrübeler ile uygulama öğretmenleri ile yaşayabilecekleri muhtemel sorunları belirten görüşleri şu şekildedir:

Veli: "Hocalar belli bir kılavuz kitabından gidiyorlar. Ben belki farklı bir yöntem kullanmak istiyorum. Bazı hocalar diyor ki şunları yaptır. O zaman zorlanıyoruz." (Dök. 1. 3)

Melek: "Uygulama öğretmeni geleneksel anlayışa sahip olunca çok zorlanacağımı düşünüyorum. Bir örnekle bunu açıklamak istiyorum. Biz Veli ile Okul Deneyimi dersi için aynı gruptaydık. Gittiğimiz staj okulunda geçeneysel tarzda yetişmiş bir öğretmen. Biz diyoruz ki bu şekilde olamaz açıklamaya çalışıyoruz. Bize dakikalarca karşı çıktı. Biz anlatmaya çalıştık." (Dök. 1. 3)

Osman: "Öğretmen bize okuldakileri unuttun burası farklı dendi. Biz farklı yöntemler kullanmaya çalıştık. Ancak öğretmen 25 yıllık bir öğretmendi ve çok gelenekseldi. Biz dramayı kullandık. Öğrencilerin çok hoşuna gitti. Oyunlar oynadık derste zamanın nasıl geçtiğini anlamadık ancak öğretmen bizle birlikte sınıfa girdiğinde öğrencilerin 45 dk hiç konuşmadıklarını hatırlıyorum." (Dök. 1. 4)

Mehmet: "Eğer öğretmen dar görüşlü ise ki sohbetlerden anlarım. Ona yapılandırmacıyı anlatmaya çalışırım. Yine anlamıyorsa ona tamam derim ama ben yine yapılandırmacılığı kullanmaya devam ederim." (Dök. 1. 4)

Öğretmen adaylarının 2'si uygulama okulunun fiziki imkânlarının yetersiz olabileceği endişesine sahip oldukları görülmüştür. Konu ile ilgili odak grup görüşmesinden alıntılarının bazıları şöyledir:

Zeynep: "En önemli etken okulun imkânları olarak düşünüyorum. Bence öğretmenin yapabilecekleri okulun imkânları ile kısıtlanır. Mesela bir köy okulunda yapılandırıcı yaklaşımı uygulamak çok zor. Özellikle birleştirilmiş sınıflarda. Ben çok zor olacağını düşünüyorum." (Dök. 1. 3)

Ahmet: "Ya sınıf küçük oluyor drama yapamıyoruz. Geniş sınıf buluyoruz bu kez kişi sayısı kalabalık oluyor." (Dök. 1. 4)

Öğretmen adayları, sınıfın kendilerine ait olmaması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrenci davranışlarının olumsuz olması ve öğrenci seviyelerinin düşük olması durumunda yaşayabilecekleri sorunlardan ötürü endişe duyduklarını şu şekilde dile getirmişlerdir:

Mehmet: "Genelde öğrenci seviyesiyle alakalı. Araştırmaya meyilli istekli öğrenci olmalı." (Dök. 1. 4)

Osman: "Sınıfın bize ait olmaması önemli bir sorun. Biz hazır bir programın içine giriyoruz. Hocamızın tutumu etkiliyor. Öğretmen derse ki kullanma şevkim düşer." (Dök. 1. 10)

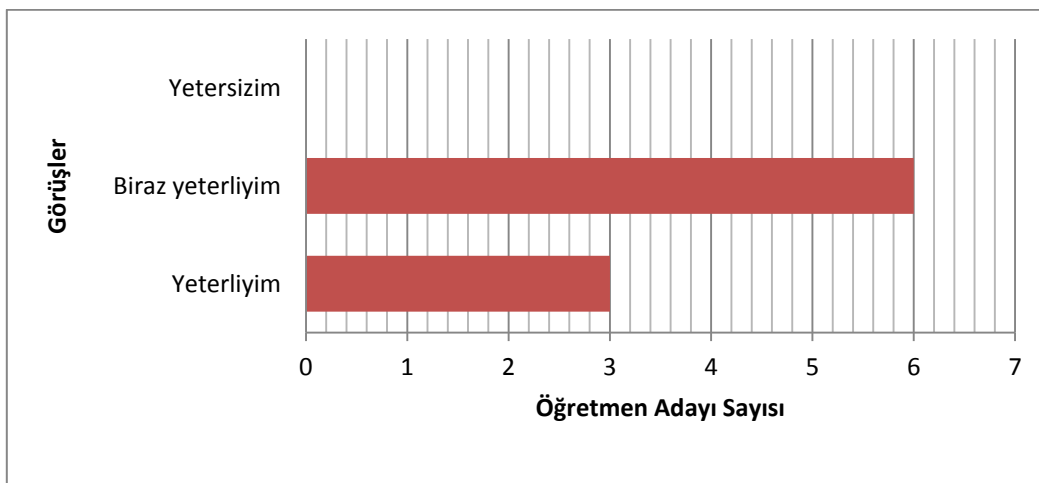
Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen adaylarının okul uygulamaları ile ilgili bir takım endişelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ile ilgili uygulama okulundan, uygulama öğretmeninden ve adayın kendisinden kaynaklanan endişelere sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları sınıfın kendilerine ait olmaması ve öğrencilerin gözünde tam bir öğretmen olmamalarından kaynaklanabilecek olumsuz öğrenci davranışları ile baş edememe ve sınıf yönetimini sağlayamama endişeleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Uygulama okulunun fiziki ve

teknolojik imkânlarının yetersiz olmasından ötürü bazı yöntem ve teknikleri uygulayamama endişesi içinde olan öğretmen adayları uygulama öğretmeni ile ders anlatımları ve öğrenci davranışları ile başa çıkma konularında görüş ayrılıkları yaşayabileceklerini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının bu endişelere sahip olmalarında okul deneyimi dersleri kapsamında uygulama yaptıkları okullarda edindikleri olumsuz tecrübelerinin etkisi olduğu düşünülmektedir.

Paker (2011), öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin endişelerini belirlemeyi amaçlayan araştırmasında öğretmen adaylarının en çok uygulama öğretmenleri ile olan ilişkileri ve sınıf yönetimini sağlayamama konularında endişe duydukları bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu ile öğretmen adaylarının belirttikleri endişeler birbirleriyle örtüşmektedir. Aynı şekilde Güzel ve Oral (2008), okul deneyimi etkinlikleri üzerine yürüttükleri araştırmada öğretmen adaylarının en çok sınıf yönetimi ve dersin kontrolünde zorlandıkları bulgusuna ulaşmıştır.

#### 4.1.1.3 Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Yaklaşım ile İlgili Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlik uygulamalarından önce öğretmen adayları ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde öğretmen adaylarının yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarına yöneltilen açık uçlu sorular ile yapılandırıcı yaklaşım ile ilgili teorik bilgiler açısından ve uygulamalarda kullanabilme yeterliliklerine dair görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının yapılandırıcı yaklaşım ile sahip oldukları teorik bilgiler açısından yeterlilikleri, ifade sıklıkları dikkate alınarak grafik üzerinde gösterilmiştir.



Grafik 2. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Yaklaşım ile İlgili Teorik Bilgileri Konusundaki Görüşleri

Grafik incelendiğinde öğretmen adayları yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili teorik bilgilerinin yeterliliği açısından kendilerini yetersiz olarak görmediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının 3'ü kendisini yeterli olarak ifade ederken, 6'sı biraz yeterli olduğunu düşünmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarından yeterli olduğunu düşünenler, üniversite eğitimlerinde yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili her türlü teorik bilgiler açısından donanımlı hale geldiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından Mehmet, bu konuyla ilgili olarak "*Karşımdakinin seviyesine göre. Bir öğretmen arkadaşım olursa ona açıklayabileceğime inanıyorum. Ne olduğunu temelinde ne olduğunu, ürünlerini veya yapılandırıcı yaklaşım sürecinde ne olduğunu anlatırım diye düşünüyorum...*"(Dök. 1. 1) şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından Veli ise yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili sahip olduğu teorik bilgileri şu şekilde belirtmiştir:

Veli: "Ben de öğrenci merkezli olduğunu biliyorum. Yani bir süreç olduğunu biliyorum. Gelenekselin tam karşıtı olduğunu biliyorum. Öğretmenin burada rehber olduğunu biliyorum. Öğretmenin değil öğrencini aktif ve ön planda olduğunu biliyorum. Yani diğer kuramlardan etkilendiğini biliyorum..."(Dök. 1. 1)

Öğretmen adaylarından Osman, yapılandırmacı yaklaşımla ilgili görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir:

Osman: "Yapılandırıcı yaklaşımda yaparak yaşayarak diye bir kavram var. Aslında bunu uyguladığımız sürece öğrenciyi aktif tutarak her şeyi yapabiliriz. Ama önemli olan bunu uygulayabilmek. Uygulamada tek bir faktöre yönelemeyiz. Öğrenci faktörü, öğretmen faktörü, ortam faktörü bir de çevre faktörü çok önemli. Öğrenci faktörünü hallettiğimiz zaman sınıf ortamını yapılandırmacılığa ayarlamak gerekir..."(Dök. 1. 1)

Yapılandırmacı yaklaşımın temel özelliklerinden biri olan işbirlikçi yaklaşım ile ilgili Melek adlı öğretmen adayı düşüncesini "*Yapılandırıcı yaklaşımda işbirlikçi öğrenme var ancak; çocuk işbirliğinde çalışırken bireysel kendini de düşünerek çalıştığı için tamda bu şekilde olmuyor. İşbirlikçide çocuk kendi başarısından grup arkadaşlarının da etkileneceğini düşünerek de çalışabilir.*"(Dök. 1. 2) şeklinde belirtmiştir.

Öğretmen adaylarından 3'ü yapılandırmacı yaklaşımla ilgili teorik bilgilerini üniversitede aldıkları dersler ile yeterli görürken, 6'sı sahip oldukları teorik bilgilerin yetersizliğinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama açısından sıkıntı yaşayacaklarını düşünmektedirler.

Bu bulguların ışığında sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşım konusunda büyük ölçüde kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen adayları yapılandırmacı yaklaşımının temelinde öğrenci merkezli olduğunu, öğretmenin rehber rolünde olduğunu, öğrenciye bilgiyi hazır sunmak yerine bilgiye kendisinin ulaşmasının sağlanmasının gerektiğini belirtmektedirler. Ancak öğretmen adayları sahip

oldukları bu teorik bilgilerin uygulamada kendilerini yeterli olmayacağını düşünmektedirler. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımın kendilerine uygulamalı olarak verilmesinin daha yararlı olacağına inanmaktadırlar.

Özenç ve Doğan (2012) sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi amaçlayan çalışması dikkate alındığında sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterli oldukları yönünde görüş bildirmeleri bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Evrekli ve diğ. (2010), yaptıkları çalışmada fen bilgisi öğretmen adayları ile sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilik düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlilik düzeylerinin yüksek çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adayları ile yürütülen bu çalışmada da yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlilikleri yüksek olduğu sonucuna ulaşılması her iki araştırmanın bulgularının örtüştüğünü göstermektedir.

#### 4.1.1.4. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşım ile Geleneksel Yaklaşım Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Uygulama öncesi öğretmen adayları ile yapılan odak grup görüşmesinde öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel yaklaşımı benzer ve farklılıkları, avantajları ve dezavantajları ile ilgili hususlar açısından karşılaştırmaları istendiğinde belirttikleri görüşler bir tablo haline getirilmiştir. Öğretmen adaylarının geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımı temelleri yönünden karşılaştırırken aşağıdaki noktalara vurgu yapmışlardır:

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşım ve Geleneksel Yaklaşım İlişkin Görüşleri

Yapılandırmacı Yaklaşım	Geleneksel Yaklaşım
Öğrenci merkezlidir.	Öğretmen merkezlidir.
Çevre, öğrenci ve öğretmen faktörü çok önemlidir.	En önemli faktör olarak öğretmen kabul edilir.
Öğretmenlerimizi henüz yabancı olduğu bir yaklaşımdır.	Öğretmenlerimizin daha fazla benimsediği bir yaklaşımdır.
İşbirlikçi ortam gereklidir.	Yarışmacı ortam vardır.
Ders kitaplarına bağlı kalınmamalıdır.	Ders kitapları en önemli kaynak durumundadır.
Bilgiye öğrencinin ulaşması sağlanır.	Bilgi öğrenciye öğretmen tarafından sunulur.
Bilgiye ulaşma süreci uzun olabileceğinden bilgiyi verme süresi artar.	Kısa sürede öğrenciye fazla bilgi verilebilir.

Tablo 8'in devamı

Zaman ve emek gerektirir.	Ekonomiktir.
Sınıf mevcudunun ideal olması gerekir.	Kalabalık sınıflar için daha avantajlı bir yaklaşımdır.

Tablo 8'de öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel yaklaşımı benzer ve farklılıkları, avantajları ve dezavantajları ile ilgili hususlar açısından karşılaştırmalarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğretmen adaylarından Mehmet, geleneksel yaklaşımın kalabalık sınıflarda uygulanabilirliği açısından yapılandırmacı yaklaşıma göre daha avantajlı olduğunu düşünmektedir. Mehmet'in konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Mehmet : “ ...geleneksel yöntemde şöyle bir şey var. Çok bilgiyi kısa zamanda öğrenciye verebiliyorsunuz. Kalabalık sınıflarda 30 kişi 40 kişi bilgiyi bütün öğrencilere birden verebiliyorsunuz. Ama yapısalıcıda bir drama tekniğini 50 kişilik bir sınıfta uygulamak çok güç...”(Dök. 1. 3)

Öğretmen adaylarından Osman, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciyi aktif öğrenen hale getirdiğine vurgu yapan düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Osman:” ...gelenekselde öğrenci dinliyordu. Yapılandırmacıda öğrenci aktif birde o aktifliği sağlayabiliyor muyuz? Etkinlikleri seviyeye göre yapabiliyor mu? ?buda önemli. Teknik ve yöntemleri sınıf ortamına aktarabilmek önemli. Hepsi birbiriyle alakalı ama tek tek ele alığımızda birçok sorun ortaya çıkıyor. Yapılandırmacılığı sonradan öğrenen öğretmenlerle temelden üniversiteden alanlar arasında büyük bir fark olduğunu görmekteyiz...”.(Dök.1.1)

Öğretmen adaylarından Veli, yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili düşüncesini şöyle belirtmiştir:

Veli:” Benim aklıma takılan soru mesela gelenekselde Yarışmacı bir ortam var yapılandırmacılıkta işbirliği var. Ama acaba yarışma halinde olsalar daha mı iyi olur diye düşünüyorum. Mesela Trabzoncun insanını ele alalım. Buranın insanı ben kendim yapacağım havasındadır. Hırslıdır. ,ilk önce ben yapayım havasındadır.”(Dök. 1. 2)

Öğretmen adaylarından Osman, hem yapılandırmacılığın hem de geleneksel yaklaşımın birlikte kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Konu ile ilgili görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Osman:” Programı ortaya koyan ülkemizin önde gelen insanları şunları çok iyi düşünmeleri lazım: toplumun ihtiyaçları nelerdir, öğrencinin ihtiyaçları nelerdir. Bunların çok iyi düşünülmesi lazım. Bence programda her şey olmalı yapılandırmacılıkta geleneksel anlayışta.”(Dök.1. 2)

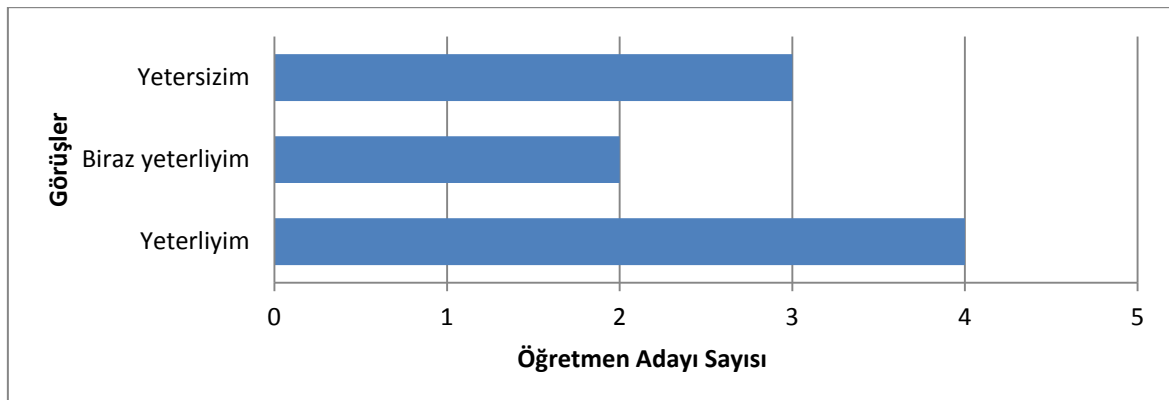
Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları yapılandırmacı yaklaşımının geleneksel yaklaşıma göre daha fazla avantajları olduğunu düşünmektedirler. Yapılandırmacı

yaklaşımının öğrenciyi aktif tutmak istemesi, öğretmenin rehber konumunda olması, öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırmasının sağlanmasının önemli avantajlar olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan geleneksel yaklaşımın kalabalık sınıflarda uygulanabilirliği ve fazla bilgiyi kısa sürede vermeye uygun bir yaklaşım olmasının önemli avantajlar olduğunu dile getirmişlerdir.

Çınar ve diğ. (2006), ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırmasının bulguları ilköğretimde görev yapan öğretmen ve idarecilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutum ve görüşe sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu durum bu araştırmanın sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu bulgusu ile örtüşmektedir.

#### 4.1.1.5. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi ile İlgili Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlik uygulamaları öncesinde öğretmen adayları ile yürütülen odak grup görüşmesinde öğretmen adaylarının uygulama okullarında sınıf yönetimini sağlama konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla adaylara açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Adayların sorulara verdiği yanıtlar göz önüne alınarak elde edilen bulgular tablo ve grafik kullanılarak sunulmuştur.



Grafik 3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimini Sağlama Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Grafığe bakıldığında öğretmen adaylarından 3'ü kendilerini sınıf yönetimini sağlayabilme konusunda yetersiz olarak değerlendirirken, 2'si biraz yeterliyim ve 4'ü ise yeterliyim şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Sınıf yönetimi konusunda yetersizim diye görüş bildiren öğretmen adayları öğrenci sayısının fazla olmasını, sınıf yönetimini sağlama becerisinin tecrübeyle

kazanılabileceğini, teorinin yetersizliği ve teorik bilgilerin uygulamaya konulmasında yaşanabilecek zorluklar gibi etkenleri sıralayarak sınıf yönetimi konusunda kendilerini yetersiz olduklarını düşündüklerini dile getirmişlerdir. Yetersiz olduğu düşünülen öğretmen adaylarından biri olan Zeynep erkek adayların bayan adaylara göre fiziki özellikler açısından sınıf yönetimini sağlama konusunda daha avantajlı olduğuna ilişkin görüşlerini şöyle belirtmiştir:

Zeynep:” Ben sınıf hâkimiyetinde zorluk yaşayacağımızı düşünüyorum. Yani çok sayıda öğrenci var hepsi farklı, öğretmenleri olmayınca zorlanacağımı düşünüyorum. Bu konuda erkekler daha şanslı. Görüntülerinden korkuyorlar bir kere. Sınıf yönetimiyle ilgili tam olarak ne yapacağımızı bilmiyorum...”(Dök.1. 7)

Deneyimin sınıf yönetimini sağlama konusundaki başarıda önemli bir etken olduğunu vurgulayan öğretmen adayı Osman *“Deneyim kazanarak bunu öğreneceğimi düşünüyorum. Teorik bilgilerin bana ancak mesela öğrenim güçlüğü olan öğrenci ile ne yapmak gerekir konusunda yardımcı olabilir ama onun dışında teori ile uygulama farklı oluyor. Sınıf yönetiminde sorunla birebir karşı karşıya geldiğimizde çok daha iyi düşünebiliyoruz. Benim için sınıf yönetiminde kıstas öğrencini seviyesine inebilmektir.”* (Dök.1. 6) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarından Mehmet sınıf yönetimi konusunda kendisini yeterli gördüğünü ancak sınıfın kendisine ait olmamasından ve öğrencinin gözünde tam bir öğretmen olarak görülmemesinden kaynaklanan sorunlar yaşayabileceğini düşünmektedir. Veli adlı öğretmen adayının bu konu ile ilgili görüşü şu şekildedir:

Veli:” bizim yaşadığımız engel sınıfın bize ait olmamsıdır. Çocuklar anlıyorlar bizim stajyer olduğumuzu. Sınıf bizim olsa bir hafta sonra sınıfta ses kalmaz.”(Dök.1. 7)

Esra adlı öğretmen adayı Okul Deneyimi 2 dersi kapsamında staj yaptığı okuldaki deneyimlerinden yararlanarak sınıf yönetimi konusundaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Esra:” Ben geçen sene biraz zorlandım. Öğretmen sınıfı bana bırakıp gittiği zaman bir curcuna oluyordu. 10 kişi birden tuvalete gitmeye çalışıyordu. Bende şöyle yaparsınız deve cüce oynayacağız, şöyle yaparsanız şu oyunu oynayacağız demeye başladım.”(Dök.1. 6)

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlama konusundaki görüşleri tablo üzerinde aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

Tablo 9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri

		<b>Katılımcılar</b>									
		<b>Fatma</b>	<b>Ahmet</b>	<b>Mehmet</b>	<b>Veli</b>	<b>Zeynep</b>	<b>Melek</b>	<b>Esra</b>	<b>Osman</b>	<b>Gül</b>	
<b>YETERLİ</b>	<i>Doğru bir ilk izlenimle sınıf yönetiminde sıkıntı yaşamayacağımı düşünüyorum.</i>		√								
	<i>Ödül ve ceza yönteminin sınıf yönetimini sağlamak konusunda en etkili yöntem olduğunu düşünüyorum.</i>				√						
	<i>Öğrencilerle kuracağım diyaloglar sayesinde sınıf yönetiminde sorun yaşamayacağımı düşünüyorum</i>			√							
	<i>Öğrencilerin sürekli aktif tutarak sınıf yönetiminde sıkıntı yaşamayacağımı düşünüyorum.</i>									√	
<b>ORTA DÜZEYDE YETERLİ</b>	<i>Sınıf yönetimindeki en önemli sorun sınıfın bize ait olmamasıdır.</i>				√						
	<i>Sınıf yönetimi sağlama konusunda tecrübenin önemli bir faktör olduğunu düşünüyorum.</i>								√		
	<i>Öğrencinin seviyesine inilmesinin sınıf yönetimini sağlamada çok önemli olduğunu düşünüyorum.</i>								√		
	<i>Sınıf yönetimi konusunda erkeklerin öğrenciler üzerinde daha etkili olduklarını düşünüyorum.</i>					√					
<b>YETERSİZ</b>	<i>Sınıf yönetimini sağlamak adına çocuğun seviyesine inmenin hata olduğunu düşünüyorum.</i>		√								
	<i>Sınıf yönetimi konusunda üniversitede aldığım bilgilerin yeterli olduğunu düşünmüyorum.</i>	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
	<i>Sınıf öğretmenleri olmadığı zamanlarda sınıf yönetimini sağlayamayacağımı düşünüyorum.</i>					√					

Öğretmen adaylarının çoğu öğretmenlik uygulaması için gideceği okullardaki sınıflarda sınıf yönetimi konusunda sıkıntı yaşayacağını düşünmektedirler. Sınıf yönetimi konusunda üniversitede aldıkları eğitimi yetersiz gören öğretmen adayları sınıf yönetiminde başarı için deneyimin önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle bayan öğretmen adayları sınıf yönetimi konusunda fiziksel görünüşlerinden dolayı erkek öğretmen adaylarının daha şanslı görmekte oldukları. İlköğretim öğrencilerinin erkek öğretmenlerin görünüşlerinden, ses tonlarından daha çok etkilenecekleri düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise doğru bir ilk izlenimle sınıf yönetiminde sıkıntı yaşamayacağını düşünmektedir. Öğretmen adaylarının



bir kısmı öğrenci seviyesine inilmesi gerektiğini düşünürken bir kısmı ise öğrenci seviyesine inilmesinin hata olduğunu iddia etmektedir. Öğretmen adayları çocuğu sürekli aktif tutmanın önemli olduğunu düşünmekte gerektiğinde ödül-ceza yönteminin kullanılmasının da gerekli olduğunu öne sürmüştür.

Çakmak, Kayabaşı ve Ercan (2008), öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlamak konusunda en önemli etkenlerin öğretmen ve öğrenci olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusu katılımcı öğretmen adaylarının öğrencileri yeterince tanımadıklarını ve sınıfın kendilerinin olmadığı gerekçelerini göstererek sınıf yönetimini sağlama konusunda kendilerini yetersiz olarak değerlendirmelerini destekler niteliktedir. Ancak aynı çalışmada cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimini sağlama konusunda anlamlı bir farklılık bulunmaması, öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarını daha avantajlı olarak görmeleri ile çelişmektedir.

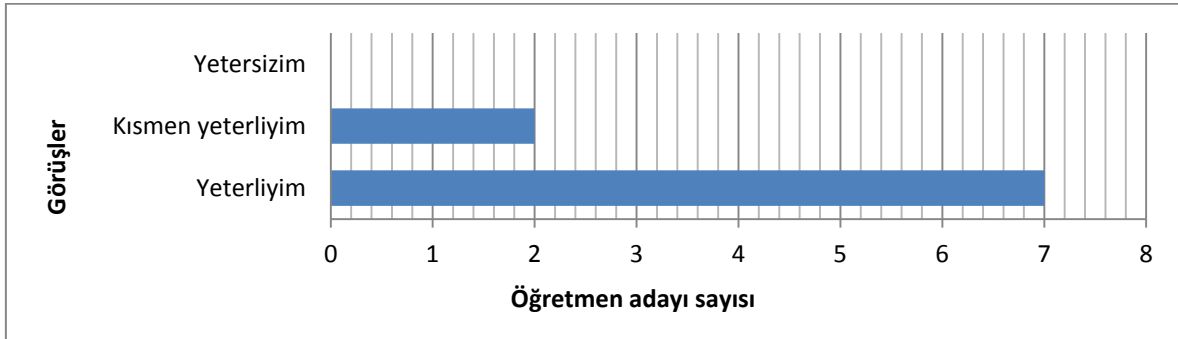
Çubukçu ve Girmen (2008), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın bulgularından biri, öğretmenler, konu alan bilgisine sahip olma ve sınıfta olumlu iklimin oluşturulması becerilerinde kendilerini yeterli görmekte, bunun yanı sıra, etkinlikleri planlama ve yönetebilme konusundaki sınıf yönetimi becerilerinde kendilerini yeterli görmemektedirler. Bu bulgu, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlama stratejilerini bildikleri halde zamanlama ve uygulama konusunda kendilerini yetersiz gördükleri bulgusunu destekler niteliktedir.

Özay Köse (2010), sınıf yönetimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen çalışmasında öğretmen adaylarının genel olarak sınıf yönetimine karşı görüşlerinden kendilerine güvendiklerini ve sınıf yönetimi derslerinin yeterli teorik bilgiyi verdiği ancak sınıf yönetimi dersinin uygulama yönünden yetersiz olduğu ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre değişmediği bulgularına ulaşmıştır. Bu bulgu bu araştırmanın bayan öğretmen adayları tarafından erkek öğretmen adaylarının fiziksel görünüşlerinden dolayı sınıf yönetimini daha kolay sağladıkları yönündeki bulgu ile çelişmektedir.

#### **4.1.1.6. Öğretmen Adaylarının Yöntem ve Teknikler ile İlgili Yeterliliklerine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlik uygulamaları öncesinde öğretmen adayları ile yürütülen odak grup görüşmesinde öğretmen adaylarının yöntem ve teknikler konusunda yeterlilikleri ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda öğretmen adaylarının uygulamalarda hangi

yöntem ve teknikleri sıklıkla kullanmayı düşündükleri sorusu yöneltilmiştir. Sorulara verilen yanıtlardan elde edilen veriler grafik ve tablolar halinde sunulmuştur.



Grafik 4. Öğretmen Adaylarının Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Grafik incelendiğinde yöntem ve teknikleri uygulama konusunda öğretmen adaylarının 7'si kendisini yeterli görürken, 2'si kısmen yeterli görmektedir. Öğretmen adaylarının hiç biri kendisini tamamen yetersiz olarak değerlendirmemiştir.

Öğretmen adaylarından Veli ve Gül uygun şartlar sağladığında her yöntem ve tekniğin kullanılabilmesine ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Veli:" Ali: staja girdiğimiz okulda sınıf dar bir sınıftı. Drama ile derse giriş yaptık çocuğun aklında kaldı. İkincisi ben hep ilk dönem zorlandığım teknik istasyondum. Sınıftaki sıraların şekli uygun değildi. 15 dk uygun hale getirmeye çalıştım. Yetiştiremedim. Farklı olacağını düşündüğüm için bu tekniği seçmişim. Şu anki sınıf geniş ve grup halinde. Sınıfın donanımı da güzel her teknik kullanılabilir..."(Dök. 1. 4)

Gül:" Ortam uygun hale getirildiği müddetçe tüm yöntem ve tekniklerim uygulanabileceğini düşünüyorum. Mesela Mustafa arkadaşımız drama yöntemini nasıl kullanabileceğimizden bahsetti. Bence ortam önemlidir. Ben uygulayabileceğimi düşünüyorum. Arkadaşlar genelde araştırma yönteminden bahsetti. Bence seviye önemlidir. Eğer öğretmen uygun seviyeye getirmişse her ödev verilebilir..."(Dök. 1. 5)

Kısmen yeterliyim olarak görüş bildiren öğretmen adaylarından Ahmet, nedenlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ahmet:" .Sınıf mevcutlarının standart olmaması sıkıntı oluyor. Ya sınıf küçük oluyor drama yapamıyoruz. Geniş sınıf buluyoruz bu kez kişi sayısı kalabalık oluyor..."(Dök. 1. 4)

Öğretmen adayları yöntem tekniklerle ilgili teorik olarak büyük ölçüde kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının bazıları kendilerinin yeterli olmalarının uygulamada başarılı olmaları için yeterli olmadığını düşünmektedir. Öğretmen adayları uygulamada sıkıntı yaratabilecek etmenleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

1. Uygulama okulunun fiziki şartları
2. Sınıfların mevcudu

3. Rehber öğretmenin yöntem tekniklere ilişkin bakış açısının dar olması
4. Öğrenci motivasyonunun sağlanamaması
5. Sınıf seviyelerinin her yöntem tekniğin uygulanmasına uygun olmaması
6. Zaman sıkıntısı

Öğretmen adaylarından Zeynep, yöntem ve teknikleri uygulamak için okul ortamının uygunluğuna dikkat çekerek görüşlerini şöyle belirtmiştir:

Zeynep:” En önemli etken okulun imkânları olarak düşünüyorum. Bence öğretmenin yapabilecekleri okulun imkânları ile kısıtlanır. Mesela bir köy okulunda yapılandırmacı yaklaşımı uygulamak çok zor. Özellikle birleştirilmiş sınıflarda. Ben çok zor olacağını düşünüyorum. Staj için gittiğim okulda bu yöntem ve teknikleri uygulayacağımı düşünüyorum. Engel belki sınıfın kalabalık olması olabilir 40 kişi. Sınıf hâkimiyeti.”(Dök. 1. 3)

Yöntem ve teknik seçiminde öğrenci ve çevre faktörüne dikkat çeken Osman adlı öğretmen adayının konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

Osman:”Ben bir konuya baktığımda önce sosyal çevreye, öğrenci seviyesine ve öğrenci gelişim özelliklerine göre bakarım ve en uygun yöntemi seçerim.”(Dök. 1.5)

Öğretmen adaylarının yöntem ve teknikler konusunda kendilerini teorik bilgiler açısından yeterli olsalar da bunun yöntem ve teknikleri uygulama konusunda yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adayları yöntem ve tekniğin uygulanabilmesi için öğrenci seviyesinin, dersin konusunun, okulun ve sınıfın fiziki şartlarının ve öğrenci sayısının önemli etkenler olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında sıklıkla kullanmayı düşündükleri yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Sıklıkla Kullanmayı Düşündükleri Yöntem ve Teknikler

Katılımcılar	YÖNTEMLER					TEKNİKLER			
	Soru-cevap	Örnek olay	Anlatım	Araştırma	Gösterip yapdırma	Drama	İstasyon	Eğitsel Oyun	
Fatma	√	√	√	√					
Ahmet	√	√	√	√		√	√	√	
Mehmet		√	√	√		√			
Veli	√		√				√		
Zeynep	√	√	√	√		√		√	
Melek				√					

Tablo 10'un devamı

<b>Esra</b>	√	√	√			√	√	√
<b>Osman</b>	√	√	√	√	√	√	√	√
<b>Gül</b>	√	√	√	√		√	√	√

Tablo 10'da öğretmen adaylarının uygulamalarda sıklıkla kullanmayı düşündükleri yöntem ve teknikler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının en sık olarak kullanabilecekleri yöntemlerin sırasıyla anlatım yöntemi, araştırma, soru cevap ve örnek olay yöntemi olarak sıralandığı görülmektedir. Tekniklerde ise ilk sırada drama tekniği yer alırken drama tekniğini eğitsel oyun ve istasyon tekniği bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının bir kısmı belli yöntem ve teknikleri sıralarken, bazı öğretmen adayları (Osman, Gül) ise kendilerini belli yöntem ve teknikler ile sınırlamak istemediklerini, uygun şartlar sağlandığında sınıf seviyesine, öğrenci sayısına, okulun ve sınıfın fiziki imkânlarına göre her yöntem ve tekniğin kullanılabilirliğini belirtmiştir. Konu ile ilgili öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Fatma: "Sınıfta hemen her teknik kullanılabilir. Drama daha düşük kullanılabilir."(Dök.1 4)

Mehmet: "Uygulanabilirliği yüksek olan örnek olay yöntemi uygulanabilir. Genelde öğrenci seviyesiyle alakalı. Araştırmaya meyilli istekli öğrenci olmalı."(Dök. 1.4)

Zeynep: "Arkadaşım drama uygulanmıyor diyor ama birinci önem biz uyguladık dramaydı. Zorlandığımı düşünmüyoruz. Hikâye yazdırdık şiir oyununda oynattık. Okulda imkân olursa her teknik uygulanabilir. Benim gideceğim okulda öğretmende geleneksel değil. Öğretmende bize yardım ederse uygulayabilirim."(Dök.1. 4)

Esra: "Öğretmenin becerisine bağlı olduğunu düşünüyorum. Araştırma inceleme yaptırmak istersem zorlanabilirim çünkü zaten bende tam olarak bilmiyorum. Zaten aile yapacak zorlanabilirim."(Dök.1. 5)

Öğretmen adaylarının bir kısmı her yöntem ve tekniğin kullanılabilirliği uygun ortamın olduğunu savundukları görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Mehmet: "Okul deneyimi tekniği için kalabalık bir sınıfa girdim. Altı şapka tekniğini kullanmak istedim. Baktım kalabalık sınıfı gruplara böldüm çok da verimli oldu. İstenirse her teknik kullanılabilir."(Dök.1. 4)

Osman: "Öğrencinin durumuna göre her yöntem ve teknik kullanılabilir."(Dök.1. 5)

Melek: "Sınıf seviyesini düşündüğümüzde bizimki biraz zor olur çünkü 1. sınıf a giriyorum. Her sınıfa girersem araştırma-inceleme gibi zor yöntem ve teknikleri uygulamayı düşünüyorum."(Dök.1. 5)

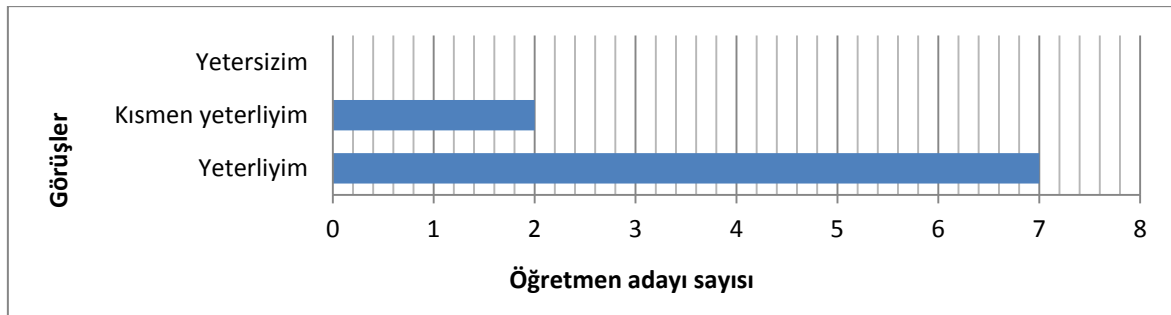
Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar gösteriyor ki öğretmen adaylarının belli başlı yöntem ve teknikler konusunda kendilerine güvenmektedirler. Bu durum öğretmen adaylarının genel olarak her yöntem ve tekniğin teorik bilgileri bildikleri halde uygulamada sıkıntılar olduğu yönündeki görüşünü destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının sıklıkla kullanabilecekleri yöntem olarak anlatım, soru-cevap, örnek olay ve araştırma yöntemi

karşımıza çıkmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının yapılandırmacılık ile ilgili kendilerini yeterli görmelerinin yanında bu görüşü destekleyecek farklı nitelikte yöntem ve teknikleri kullanma konusunda endişelere sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Öğretmen adaylarının belli yöntem ve tekniklerin dışında farklı yöntem ve teknikler kullanmak istememe nedenleri arasında sıklıkla uygulama okullarında sınıf mevcutlarının fazla olması, zamanı etkili kullanamama, sınıf düzenlerinin yöntem ve tekniklere uygun olmaması gibi endişeler taşıdıkları sonucuna varılmıştır.

#### 4.1.1.7. Öğretmen Adaylarının Materyal Kullanımı ile İlgili Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Uygulama öncesi öğretmen adayları ile yapılan odak grup görüşmesinde adayların materyal kullanımına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Materyal kullanımı konusundaki yeterliliklerine ilişkin soruya verdikleri cevaplardaki ifade sıklıkları ile aşağıdaki grafik elde edilmiştir.



Grafik 5. Öğretmen Adaylarının Materyal Kullanabilme Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının cevaplarına göre oluşturulan grafiğe bakıldığında öğretmen adaylarının 7'si kendisini yeterli olarak değerlendirirken, 2'si kısmen yeterliyim ifadesini kullanmıştır. Materyal kullanımı ile ilgili yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adayı olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adayları üniversite eğitimlerinde her türlü materyal ve kullanımı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını düşündüklerini, bu nedenle kendilerine güvendiklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ahmet:" Projeksiyon, TV, çalışma yaprağı, tepegöz, ders ve çalışma kitabı gibi materyalleri kullanma konusunda düşündüğümüzde bu saydıklarımızın hepsinin kullanılması konusunda biz zaten eğitim aldık."(Dök.1. 7)

Melek:" : Burada saydığımız materyalleri hepimiz az çok kullanırız ama burada önemli olan etkili ve bilinçli kullanmaktır. Buda sadece bizim açımızdan yani öğretmen açısından değil öğrenci açısansa bakmak gerekiyor. Mesela şöyle bir örnek verebilirim. Çalışma yaprağı hazırlıyoruz. Bazen birkaç sayfa olabiliyor. Öğrenci bunu

yaparken sıkılabilir. Yönergelerin dikkatli olması gerekiyor. Öğrencilerin hazır bulunuşluk gibi durumlarına dikkat edilmesi gerekiyor. Önemli olan etkili ve bilinçli kullanmak.”(Dök.1. 8)

Öğretmen adaylarının çoğu kendilerini materyal kullanma konusunda yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra materyal kullanımının okulun ve sınıfın fiziksel şartlarına, kullanılacak dersin özelliğine, sınıf mevcuduna ve öğrenci seviyesine göre farklılık gösterebileceğini belirtmişlerdir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının materyal kullanımına ilişkin yeterliliklerinin uygulama öncesi ile uygulama sonrasındaki farklılaşma düzeyleri irdelenmeye çalışılmıştır. Bu karşılaştırmanın yapılabilmesi için uygulama öncesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süresince sıklıkla kullanabileceklerini düşündükleri materyaller sıralanmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulamalarda sıklıkla kullanabileceklerini düşündükleri materyaller aşağıdaki tablo üzerinde gösterilmiştir:

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Uygulama Süresince Kullanmayı Düşündükleri Materyaller

Katılımcılar	MATERYALLER						
	Ders Kitabı	Çalışma Yaprağı	Resim	Maket	Bilgisayar	Kavram Haritası	Pojeksiyon
Fatma	√						
Ahmet	√	√		√	√	√	
Mehmet	√	√	√	√			
Veli	√	√	√		√	√	√
Zeynep	√						
Melek	√						
Esra	√						
Osman	√			√		√	
Gül	√						

Tablo 11’de öğretmen adaylarının uygulama okullarında kullanmayı düşündükleri materyaller yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının sıklıkla kullanmayı düşündükleri materyaller ders kitabı, çalışma yaprağı, maket, bilgisayar, kavram haritası, resim ve projeksiyon olarak sıralanmaktadır. Konu ile ilgili öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ahmet:” Ben bilgisayar yerine maketleri kullanmayı tercih ederim. Mesela küpü en basitinden bilgisayarda gösterdiğimiz zaman etkisi az olur. Çocuğun onu eline alması lazım. Mesela kavram haritası yazarak yapabiliriz. Hafızada kalmanın en önemli etkeni görsellik diye düşünüyorum.”(Dök.1,9)

Mehmet:” Resim ve maketleri çok kullanırım diye düşünüyorum.”(Dök.1. 8)

Veli: “: Ben bilgisayar kullanırım çünkü onda powerpoint var. Sunum yapabilirsiniz. İnternet varsa üç boyutlu model gösterebiliriz, resim ve kavram haritaları. Gösterebiliriz. Benim en çok kullanmak istediğim ise sınıfa alanında uzman kişi getirip sınıfta sunum yapmasını isterim.”(Dök.1,9)  
Osman:” Konuya göre kullanabileceğimiz materyal değişir. Mesela bir fen ve teknoloji dersinde yapılmış bir vücut maketi kullanabilirim ama damarlar için çizim yapmam gerekir.”(Dök.1. 8)

Öğretmen adayları bazı materyalleri kullanmamasının sebepleri olarak okul düzenini bozmamak, sınıf mevcudunun fazla olması, zaman yetersizliği gibi nedenler sıralamışlardır. Öğretmen adaylarından Osman, bilgisayar kullanmama konusundaki görüşünü “*Ben kullanamayacağımı düşünüyorum. Çünkü okul bize ait değil. Okulun belli düzeni var.*”(Dök. 1. 9) şeklinde ifade etmiştir.

Bazı materyallerin zaman alıcı olması nedeniyle kullanılamayacağını düşünen öğretmen adaylarından Veli” *zaman sorunu var. Sanal alemde gezdirsek 1 saatimizi alır. Hocamızda dedi ki biz bu çalışmaların hepsini yapsak zaten program zor yetiştiriyor. Sıkıntı olur dedi.*”(Dök. 1. 9) şeklinde görüş bildirmiştir.

## **4.2. Öğretmenlik Uygulaması Sırasında Elde edilen Verilere İlişkin Bulgular**

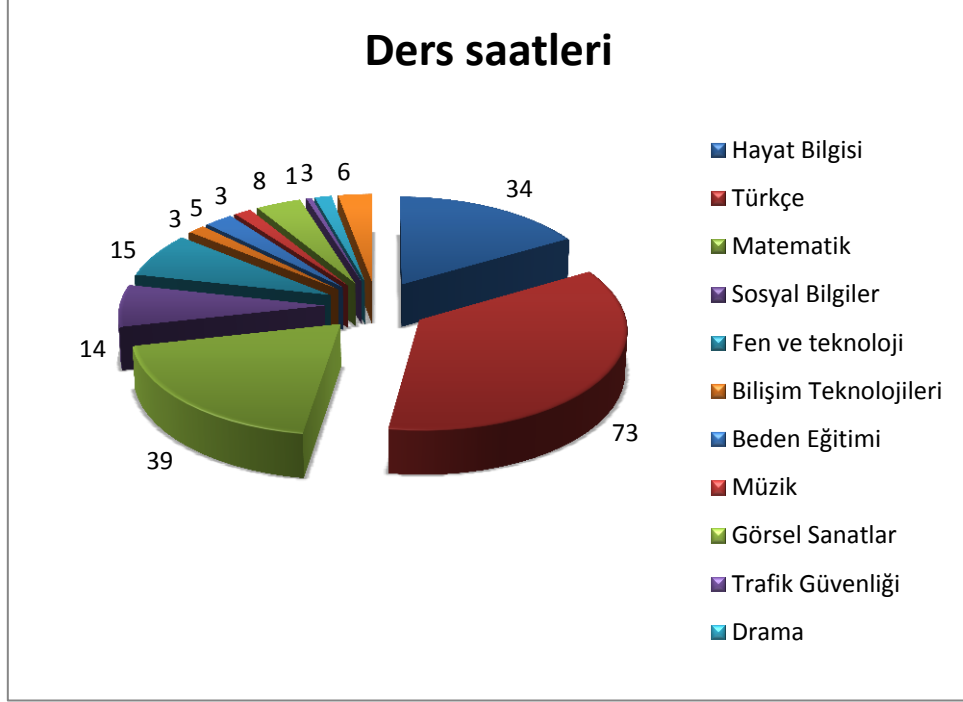
Bu araştırmanın bulguları üç aşamada toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen adayları ile yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen veriler araştırmanın ilk aşamasının bulgularını oluşturmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında ise öğretmen adayları fakülteleri tarafından belirlenen uygulama okullarına gönderilerek öğretmenlik uygulamaları yapmıştır. Öğretmen adaylarından uygulama okullarında geçirdikleri her bir gün için bireysel yansıtıcı günlükler tutmaları istenmiştir. Bunun yanı sıra uygulama için yaptıkları ders planlarını ve etkinliklerini de bir dosya haline getirmeleri istenmiştir. Araştırmanın öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin bulguları katılımcıların günlük ders planlarından ve tuttıkları bireysel yansıtıcı günlüklerin analizi sonucu elde edilmiştir.

### **4.2.1. Ders Planlarından Elde Edilen Bulgular:**

Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde yaptıkları ders planları incelenerek elde edilen veriler grafik ve tablo kullanılarak sunulmuştur.

#### **4.2.1.1. Uygulama Okullarında Uygulaması Yapılan Dersler ve Ders Saatleri**

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama sürecinde kullandıkları ders planlarından yararlanılarak öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları dersler ve ders saatleri tespit edilerek bir grafik üzerinde sunulmuştur.



Grafik 6. Öğretmen Adaylarının Uygulama Sırasında Uygulama Yaptıkları Dersler ve Ders Saatleri

Grafikte öğretmen adaylarının uygulama okullarında uygulama yaptıkları derslerin adları ve ders saatleri yer almaktadır. Grafik incelendiğinde öğretmen adaylarının en sık uygulama yaptıkları dersin Türkçe (73 saat) olduğu görülmüştür. Türkçe dersini 39 ders saati ile Matematik dersi takip etmektedir. Öğretmen adayları uygulama boyunca 34 ders saati Hayat Bilgisi dersi uygulaması yapmıştır. Uygulama yapılan Fen Ve Teknoloji ders saati 15 iken Sosyal Bilgiler ders saati ise 14 olarak görülmektedir. Görsel Sanatlar ders saati 7 iken Rehberlik ve Beden Eğitimi ders saatleri 5 olarak karşımıza çıkmaktadır. En az uygulaması yapılan dersler ise 3'er ders saatleri ile Bilişim Teknolojileri, Müzik ve Drama dersleridir. 1 ders saati ile Trafik Güvenliği ve İlk Yardım son sırada yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının en fazla Türkçe ders saatlerinde uygulama yapmaları, ilköğretim birinci kademedeki haftalık ders saati en fazla olan dersin Türkçe dersi olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının 6-7 kişilik gruplar halinde uygulama okullarına gitmeleri nedeniyle öğretmen adaylarının hepsinin uygulama yapabilmesi için en fazla ders saati olan derse girmek zorunda kaldıkları düşünülmektedir. Aynı etkenler Matematik ve Hayat Bilgisi ders saatlerinin fazla olmasını da açıklamaktadır.

Öğretmen adaylarının Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi ağırlıklı olmak üzere ilköğretim programlarında yer alan her derste uygulama yaptıkları görülmüştür. Bu sayede öğretmen adaylarının her dersi tecrübe etmeleri açısından olumlu bir durum olarak yorumlanmıştır.



Sılay ve Gök (2004), öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının uygulama okullarında yeterince derse girmesi sağlanmaktadır bulgusu, bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

#### 4.2.1.2. Öğretmen Adaylarının Uygulama Yaptıkları Dersler

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süresince uygulama için yaptıkları ders planlarından yararlanılarak hangi öğretmen adayının hangi derslerden kaç ders saati uygulama yaptıkları sorusuna cevap aranmıştır. Ders planlarının doküman analizi sonucu elde edilen bu veriler tablo haline getirilerek sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Uygulama Yaptıkları Dersler ve Ders Saatleri

Katılımcılar	Dersler											Toplam
	Hayat Bilgisi	Türkçe	Matematik	Sosyal Bilgiler	Fen ve Teknoloji	Bilişim Teknolojileri	Beden Eğitimi	Müzik	Görsel Sanatlar	Trafik Güvenliği	Drama	
Fatma	2	17	6	2	2				1			30
Ahmet	2	6	10			1						19
Mehmet	2	6	1									9
Veli	5	10	3	2	2			1	1		1	25
Zeynep	5	10	1	2	2	2		1	1			24
Melek	3	6	6	1	2		4		1	1	1	19
Esra	1	8	2	1			1	1	3		1	18
Osman	12	4	6	2					1			25
Gül	2	6	4	4	7							23

Tablo 12’de her bir öğretmen adayının uygulama yaptığı dersler ile birlikte uygulama ders saatleri yer almaktadır. Daha önceki grafikte uygulama yapılan dersler ve ders saatleri yer almıştı. Bu tablo grafikteki bilgilerin açıklayıcı olması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının uygulama yaptığı dersler ve ders saatlerinin öğretmen adayları arasındaki dağılımını gözleyebildiğimiz bu tabloya baktığımızda en çok uygulama yapılan Türkçe ders saatlerinin öğretmen adayları açısından eşit bir dağılım olmadığı görülmektedir. Fatma adlı öğretmen adayının 17 saat Türkçe uygulaması yaparken Osman adlı öğretmen adayı 4 saat Türkçe dersi uygulaması yaptığı görülmüştür. Uygulama yapılan Hayat Bilgisi ders saatlerine bakıldığında Osman adlı öğretmen adayının 12 ders saati ile diğer adayların uygulama ders saatleri arasında önemli bir fark

olduğu sonucuna varılmıştır. Matematik ders saatlerine bakıldığında öğretmen adayları arasında bir fark olsa da Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerindeki kadar fark olmadığı görülmektedir. Diğer dersler için ise yaklaşık değerler olduğundan normal bir dağılım olduğu yorumu yapılabilir.

#### 4.2.1.3. Öğretmen Adaylarının Uygulama Süresince Derslere Göre Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Öğretmen adaylarının uygulama okullarında uygulama yaptıkları her bir ders planı ayrı ayrı incelenerek öğretmen adaylarının hangi derslerde hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmen adaylarının uygulamalar öncesi odak grup görüşmesinde belirttikleri kullanmayı düşündükleri yöntem ve teknikler bulgusu ile karşılaştırılabilmesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının kullandıkları yöntem ve teknikler ile kullanmayı düşündükleri yöntem ve teknikler ayrı bir tablo üzerinde karşılaştırılmalı olarak yer alacaktır.

Tablo 13. Ders Planlarından Elde Edilen Öğretmen Adaylarının Uygulamalarda Derslere Göre Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Yöntem ve teknikler	Dersler										
	Hayat bilgisi	Türkçe	Matematik	Sosyal Bilgiler	Fen ve Teknoloji	Bilişim teknolojileri	Beden eğitimi	Müzik	Görsel sanatlar	Trafik güvenliği ve İlk Yardım	Drama
Altı Şapkalı Düşünme Tekniği		√	√	√	√						
Anlatım Yöntemi	√	√	√	√	√	√		√		√	
Beyin Fırtınası Tekniği	√	√	√	√	√						
Buluş Yolu Yöntemi	√		√	√	√						
Drama Tekniği	√	√		√	√				√	√	√
Gösteri Tekniği	√	√	√		√	√					
İstasyon Tekniği					√						
Örnek Olay Yöntemi	√			√	√					√	√
Problem Çözme Yöntemi			√		√						
Renkli Resim Teknikleri		√							√		
Soru-Cevap Yöntemi	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Tartışma Yöntemi	√	√	√	√	√			√		√	

Tabloda öğretmen adaylarının derslere göre kullandıkları yöntem ve teknikler yer almaktadır. Tabloya bakıldığında öğretmen adaylarının soru-cevap yöntemini her derste kullandıkları görülmektedir. Soru cevap yöntemini anlatım yöntemi takip etmektedir. Öğretmen adayları anlatım yöntemini Beden Eğitimi ve Drama dersi dışında her derste kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Beden Eğitimi ve Drama derslerinde kullanmama nedenlerinin bu derslerin diğer derslere göre öğrencilerin daha fazla aktif olmalarını gerektiren dersler olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının Türkçe derslerinde altı şapkalı düşünme tekniği, anlatım yöntemi, beyin fırtınası tekniği, drama tekniği, gösterim, örnek olay, renkli resim teknikleri ve soru-cevap, sunuş yolu, tartışma yöntemlerini kullandıkları görülmüştür.

Matematik derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklere bakıldığında Türkçe derslerinden farklı olarak problem çözme yönteminin kullanıldığı, renkli resim tekniklerinin ise kullanılmadığı görülmüştür. Problem çözme yönteminin sadece Matematik ile Fen ve Teknoloji derslerinde kullanılması problem çözme yönteminin öğretmen adayları tarafından eksik anlaşıldığı görüşünü düşündürmüştür.

Sosyal bilgiler derslerinde öğretmen adaylarının tercih ettikleri yöntem ve teknikler ise şöyledir: Altı şapkalı düşünme tekniği, anlatım, beyin fırtınası, buluş yolu, drama, örnek olay, soru-cevap ve tartışma yöntemleridir. Renkli resim teknikleri, gösterim, istasyon ve problem çözme yöntemleri öğretmen adayları tarafından Sosyal Bilgiler derslerinde tercih edilmeyen yöntem ve teknikler olarak karşımıza çıkmıştır.

Fen ve Teknoloji dersinde renkli resim teknikleri dışındaki tabloda yer alan tüm yöntem ve tekniklerin en az bir kere olmak üzere kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bilişim Teknolojileri dersi uygulaması az sayıda yapılan ders olmakla birlikte sadece soru-cevap, anlatım ve gösterim yöntemlerinin kullanıldığı bir ders olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Beden Eğitimi dersi için sadece soru-cevap yönteminin kullanıldığı görülmektedir. İfade beceri derslerinden biri olan Müzik dersi için ise anlatım, tartışma ve soru-cevap yöntemleri tercih edilmiştir. Görsel Sanatlar dersi uygulamalarında drama tekniği, renkli resim teknikleri ve soru-cevap yöntemi tercih edildiği görülmüştür.

Uygulaması az olan derslerden biri olan Trafik Güvenliği ve İlk Yardım dersinde drama tekniği ile anlatım, örnek olay, soru-cevap ve tartışma yöntemleri kullanılarak uygulama yapıldığı görülmüştür. Seçmeli ders olan Drama dersinde ise adıyla uyumlu olan drama tekniği ile örnek olay ve soru-cevap yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Genel olarak öğretmen adaylarının derslerde kullanmayı tercih ettikleri yöntem ve teknikler ile derslerin özelliği arasında bir uyum olduğunu görülmüştür. Öğretmen adaylarının benzer derslerde benzer yöntem ve teknikleri tercih ettikleri görülmüştür.

Bununla beraber problem çözme yönteminin sadece matematik ve fen ve teknoloji dersinde kullanılması, problem çözme yönteminin özelliklerinin tam olarak kavranmadığı yorumuna sebep olmuştur. İstasyon yönteminin ise sadece fen ve teknoloji dersinde kullanılması öğretmen adaylarının belli başlı yöntem ve tekniklere yöneldikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Şimşek (2007), sınıf öğretmenleri adaylarının sosyal bilgiler dersleri için kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemeye çalıştığı araştırmasında öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde en çok tercih edilenden en az tercih edilene doğru soru-cevap, görsel materyal inceleme, drama ve örnek olay, tartışma, anlatım, metin (okuma parçası) inceleme, beyin fırtınası, hikâye inceleme, problem çözme, harita inceleme, gösterip-yaptırma, akıl yürütme, gözlem, oyunla öğretim, uzman konukla söyleşi, kavram ağı oluşturma şeklinde sıralanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde kullandıkları yöntem ve teknikler ile benzerlik göstermektedir.

Soylu (2009) tarafından yürütülen çalışmanın bulgularına göre de sınıf öğretmeni adayları matematik derslerinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı konusunda kendilerini yetersiz gördükleri bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu bu araştırmanın bulgusu ile çelişmektedir. Çünkü bu araştırmaya katılan öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sırasında matematik derslerinde yapılandırmacı, buluş, işbirlikçi, gösterip-yaptırma, oyunlar, örnek olay inceleme ve problem kurma ve çözme gibi strateji, yöntem ve teknikleri kullanmışlardır.

#### **4.2.1.4. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarında Kullandıkları Yöntem ve Teknikler**

Araştırmanın ilk bölümünde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında kullanmayı düşündükleri yöntem ve tekniklerle ilgili görüşleri yer almıştır. Araştırmanın bu bölümünde ise öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında kullandıkları yöntem ve teknikler yer alacaktır. Öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri yöntem ve teknikler ile kullandıkları yöntemler karşılaştırılmalı olarak bir tablo üzerinde sunulacaktır.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Katılımcılar	Soru-cevap Yöntemi	Sunuş yolu	Anlatım Yöntemi	Gösterip- Yaptırma	Renkli resim teknikleri	Problem Çözme	Örnek Olay Yöntemi	Tartışma Yöntemi	Gösteri Tekniği	Deney	Balık kılıcı	Beyin Fırtınası	Drama	Eğitsel oyun	Rol oynama	Altı şapkalı	Buluş yolu	İstasyon	Analoji
Fatma	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓
Ahmet	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓			✓					✓	✓	✓
Mehmet	✓	✓	✓	✓													✓	✓	✓
Veli	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓		✓			✓				
Zeynep	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓			
Melek	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓
Esra	✓		✓	✓											✓	✓			
Osman	✓		✓	✓			✓	✓	✓			✓	✓		✓				
Gül	✓		✓	✓				✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tabloya bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında kullandıkları yöntem ve teknikler görülmektedir. Öğretmen adaylarının hepsi soru-cevap yöntemini, anlatım yöntemini, gösterip yaptırma yöntemini kullandıkları görülmüştür. 7 öğretmen adayı derslerinde tartışma yöntemini ve beyin fırtınası tekniklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının 4'ü sunuş yolu stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Gösteri tekniği 6 öğretmen adayı, sunuş yolu stratejisi, deney yöntemi, örnek olay yöntemi, drama tekniği, rol oynama, altı şapkalı düşünme tekniği ve buluş yolu stratejisi ise 5 öğretmen adayı tarafından kullanılmaktadır. Problem çözme yöntemi 3 öğretmen adayı tarafından kullanıldığı görülmektedir.

En az tercih edilen teknikler ise 2 öğretmen adayının kullandığı renkli resim teknikleri, eğitsel oyun ve istasyon tekniği ile sadece birer öğretmen adayının (Zeynep ve Fatma) kullandığı analogi ve balık kılıcı tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu verilerden yola çıkılarak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süresince en çok tercih ettikleri yöntemlerin “soru-cevap, anlatım ve gösterip-yaptırma yöntemleri” olduğu, en az kullanılan yöntemin ise “problem çözme yöntemi” olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri teknik “beyin fırtınası” iken, en az tercih edilen teknikler ise “analoji ve balık kılıcı” olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan öğretmen adaylarının geleneksel öğretmen özelliklerini gösterdiklerini görüyoruz. Çünkü soru-cevap, anlatım, gösterip yaptırma geleneksel öğretmenler tarafından zaten kullanılan

yöntem ve teknikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Çelikkaya ve Kuş (2009) tarafından yürütülen Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler adlı araştırmanın öğretmen adaylarının her ne kadar aksini iddia etse e öğrenci gözlemlerinden yola çıkılarak öğretmen adaylarının geleneksel yöntem ve tekniklerin dışına pek çıkmadığı bulgusu ile birebir örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında yaptıkları ders planlarından elde edilerek oluşturulan öğretmen adaylarının kullandıkları yöntem ve teknikler ile ilgili öğretmen adayı görüşlerine uygulama sonrası yürütülen odak grup görüşmesinden alıntılar yapılarak yer verilecektir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin uygulama sonrası yürütülen odak grup görüşmesi alıntıları şu şekildedir:

Osman:“ ilk hafta 4 saat derste bir ders soru cevap, bir ders beyin fırtınası, bir ders örnek olay, bir ders drama kullandım. Rehberlik dersinde soru cevap beyin fırtınası, gösterip yaptırma, altı şapkalı yöntem var. Bir bilim adamı kılığına girip öğrencilere bana soru sormasını istedim. Ben onlara kafalarını bulandırıcı sorular sordum.”(Dök. 2. 17)

Ahmet:“ Sunuş var, buluş az çok var, araştırma var. Mesela tsunami ile ilgili öğrenciler afişler, kartlar hazırladılar, internette bilgiler alıyor, gazete fotokopileri getirdiler, drama vardı, çoklu zekâyı düşünmedim. Gösterip yaptırma, bilgisayarı kullandım, soru cevap.”(Dök. 2. 17)

Gül:“ : İstasyonu kullandım. Burada bilgi almadım. Çevre kirliliği ile ilgili gruplara ayırdım. Gruplar etkinliklerini sırayla değişiyordu. Çok yararlı oldu.”(Dök. 2. 17)

Zeynep:“ Ben balık kılıcığını kullandım. Deney yaptım. Deneyi önce kendim yapmadığım için zor oldu. Ama öğrenciler açısından faydalı oldu.” (Dök. 2. 17)

Fatma:“ En çok kullandığım soru cevap, anlatım yöntemi, beyin fırtınası, tartışma. Genelde arkadaşlarla aynı...”(Dök. 2. 17)

Öğretmen adaylarının görüşlerinden de anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının başta soru-cevap, anlatım, tartışma ve beyin fırtınası olmak üzere belli yöntem ve teknikleri sıklıkla kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çelikkaya ve Kuş (2009), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en çok kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemeye çalıştığı araştırmasında öğretmenlerin genel olarak tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası, gösteri, proje gibi yöntem-teknikleri her zaman kullandıklarını ifade ederlerken, kaynak kişiden yararlanma, gezi-inceleme, anlatım ve drama gibi yöntem-teknikleri ise az kullandıklarını ifade etmektedirler. Bu bulgular öğretme adaylarının en çok kullandıkları yöntemlerin soru-cevap ve tartışma yöntemi verileri ile örtüşürken en az kullandıkları yöntem ve teknikler olarak tespit edilen drama tekniği ile araştırmanın bulguları ile benzer olduğu görülmüştür. Bununla beraber araştırmada en az kullanılan yöntem olan anlatım yöntemi bu araştırmada en çok kullanılan yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının yapmış oldukları öğretimlerde çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinden çok az yararlandıkları ve derslerini daha çok geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak işledikleri görülmüştür.

Öğretmen adaylarının sunuş yoluyla öğretimden çok fazla yararlandıkları fakat çağdaş öğretim yöntemlerinden çok az yararlandıkları görülmüştür

Öğretmen adayları kullandıkları yöntem ve teknikleri uygulama sırasında bazı sorunlarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarından Osman, tartışma yöntemi ile ilgili yaşadığı sorunu şu şekilde dile getirmiştir:

Osman: "Ben 5. Sınıf sosyal dersi tartışma yapıyoruz. Sınıfın seviyesinin altında oluyor. Daha üst bilgileri vermek gerekiyor. Sadece bizim uygulamamız değil sınıfta önemli. Sınıf hakkında hiçbir şey bilmiyoruz. Bu bizi çok zorluyor."(Dök. 2. 18)

Öğretmen adaylarından Zeynep bazı yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmamalarından kaynaklanan sıkıntılar yaşadıklarına vurgu yaparak "*altı şapkalı düşünme tekniğini kullanmaya çalıştım 4-5 kez kullanınca ancak tam olarak amaca ulaştığımı düşünüyorum. Burada tam olarak bunların anlatıldığını düşünmüyorum. Bize uygulanması lazım ki onu öğreneyim. Sadece bu budur diyerek öğrenemiyoruz. Mesela bir drama tekniği tam uygulanılmıyor. Biz drama tekniğinin rahatlama aşamasını falan gördük ama okullarda drama işte çık çocuğum oyna bakalım gibi uygulanıyor.*"(Dök. 2. 14) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Esra adlı öğretmen adayı altı şapkalı düşünme tekniği gibi bazı yöntem ve tekniklerin uygulanması sırasında sınıf yönetiminde sorun olduğunu belirten görüşleri şu şekildedir:

"Bende tekniklerde sıkıntı yaşadım o tartışma falan daha iyiydi ama altı şapka falan o tarz şeyler zor oldu...."(Dök.2. 15)

Bazı yöntem ve tekniklerin ders süresini yetiştirmeye çalışma endişesinden tercih edilmediğini belirten Zeynep adlı öğretmen adayı görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

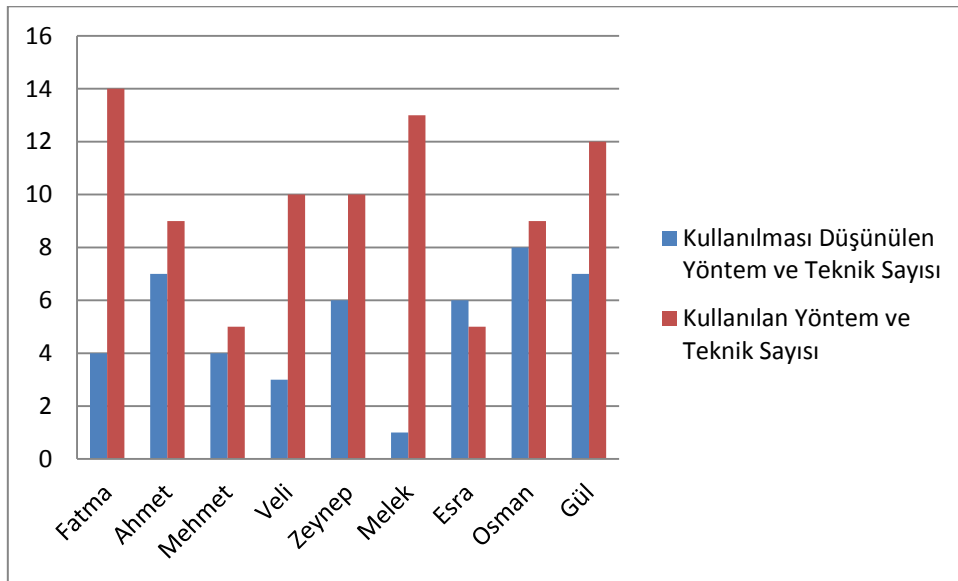
"Çoğu kişinin çok teknik kullandığını düşünmüyorum bir gün gittiğimiz için yani süre yetmiyor. Beyin fırtınasını kullanmaya çalıştım ama şöyle bir sorun var yöntem tekniklerin bazılarında çok yabancı oldukları için uygulamaya kalktığınızda çok zamanınız gidiyor." (Dök. 2. 14)

Araştırmanın bu bulgularından yola çıkılarak öğretmen adaylarının yöntem ve teknikleri uygulama konusunda teorik olarak bildikleri yöntem ve teknikleri gerçek sınıf ortamında uygulama konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının yöntem ve teknikleri uygulama konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Akçadağ (2010) tarafından yürütülen çalışmanın 2005 yılında yapılandırıcı yaklaşım ile birlikte öğretmenlere önerilen bazı yöntem ve teknikler hakkında daha fazla bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

#### 4.2.1.4.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Kullanmayı Düşündükleri Yöntem ve Teknikler İle Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Karşılaştırılması

Öğretmenlik uygulamaları öncesinde öğretmen adayları ile yapılan odak grup görüşmesinde öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri yöntem ve teknikler ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Bu aşamada ise öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri yöntem ve teknikler ile kullandıkları yöntem ve tekniklerin karşılaştırılmasına yer verilecektir. Bu karşılaştırmanın, öğretmen adaylarının uygulama öncesi ile uygulama sonrası yöntem ve teknikler ile ilgili görüşlerindeki farklılaşmanın tespit edilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının her biri için kullanmayı düşündükleri yöntem ve teknik sayısı ile kullandıkları yöntem ve teknik sayısının karşılaştırılması grafik ve tablo yardımıyla yapılacaktır.



Grafik 7. Öğretmen Adaylarının Kullanmayı Düşündükleri Yöntem ve Teknik Sayısı ile Kullandıkları Yöntem ve Teknik Sayısının Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının her biri için kullanmayı düşündükleri yöntem ve teknik sayısı ile kullandıkları yöntem ve teknik sayısının karşılaştırılması amacıyla hazırlanan grafikte Öğretmen adaylarının Esra adlı öğretmen adayı dışında hepsi kullanmayı düşündükleri yöntem ve tekniklerden sayıca daha fazla yöntem ve teknikten faydalandıkları görülmektedir.



Grafik incelendiğinde öğretmen adaylarından Fatma, Melek, Veli adlı öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri yöntem ve teknik sayısı ile kullandıkları yöntem ve teknik sayısı arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Ahmet, Mehmet, Zeynep, Osman ve Gül adlı öğretmen adaylarının da sayıca kullanmayı düşündükleri yöntem ve teknik sayısının kullandıklarından daha az olduğu görülmektedir.

Grafikten çıkan sonuçlara bakıldığında öğretmen adaylarının, uygulamalar ile daha fazla yöntem ve tekniği kullanma gereği duymaları kendilerini geliştirme çabası olarak yorumlanan olumlu bir durum olarak gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi odak grup görüşmelerinde yöntem ve teknikler ile ilgili kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri halde uygulamalar öncesi belirttikleri sayıdan daha fazla yöntem ve teknik kullanmaları öğretmenlik uygulamaları sayesinde yöntem ve teknikleri kullanma konusunda kendilerine daha fazla güvendikleri şeklinde yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının uygulamalar öncesi yapılan odak grup görüşmesinde az sayıda ve belirli yöntem ve teknikleri sıralamaları kendilerini yeterince ifade edemedikleri şeklinde de yorumlanabileceği düşünülmektedir.

Yukarıda yer alan grafikte yöntem ve tekniklerin isimleri değil sayısal değerleri yer almıştır. Öğretmen adaylarının kullandıkları ve kullanmayı düşündükleri yöntem ve teknikler ile ilgili grafiği destekleyici ve açıklayıcı olması amacıyla aşağıdaki tabloya yer verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesinde Kullanmayı Düşündükleri Yöntem ve Teknikler ile Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Öğretmen Adaylarının Kullanmayı Düşündükleri		Öğretmen Adaylarının Kullandıkları	
Yöntemler	Teknikler	Yöntemler	Teknikler
Soru-cevap	Eğitsel oyun	Soru-cevap	Gösteri
Anlatım	Drama	Anlatım	Renkli resim teknikleri
Örnek-olay	İstasyon	Örnek olay	Beyin fırtınası
Araştırma		Gösterip-yaptırma	Drama
Gösterip-yaptırma		Tartışma	Rol oynama
		Deney	Altı şapkalı düşünme
			İstasyon
			Balık kılıcı
			Analoji

Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri yöntem ve teknikler ile kullandıkları yöntem ve teknikler yer almaktadır. Öğretmen adaylarının uygulamalardan önce görüş belirttikleri yöntemlerden soru-cevap, anlatım, örnek olay, gösterip yaptırma yöntemlerini uygulamalarda kullandıkları görülmektedir. Kullanmayı

düşündükleri yöntemler arasında yer alan araştırma yönteminin ise kullanılmadığı görülmüştür. Bu durumun araştırmanın yönteminin uzun zaman gerektiren bir yöntem olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla beraber uygulamalar öncesinde belirtilmeyen tartışma ve deney yöntemlerinin uygulamalar sırasında kullanıldığı görülmüştür.

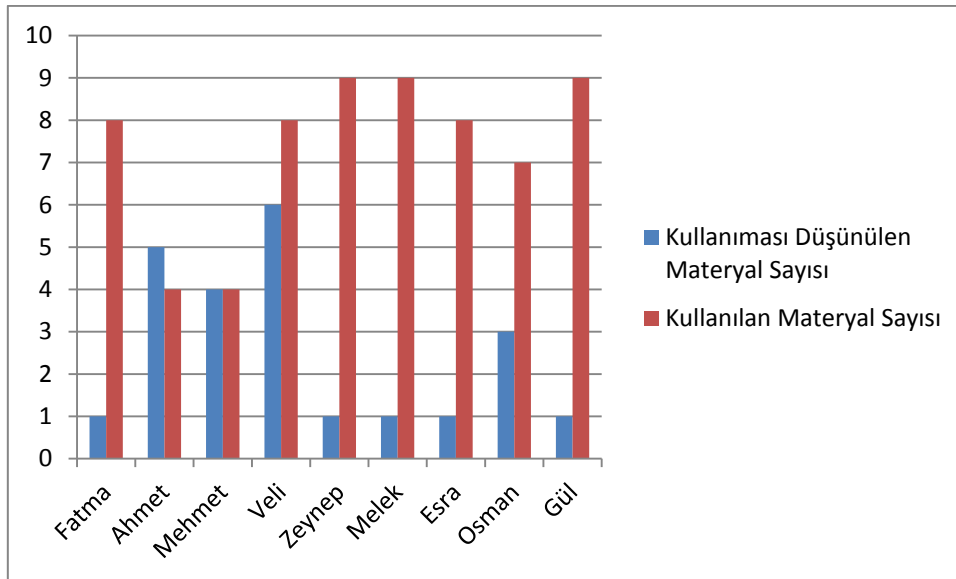
Kullanılabileceği yönünde görüş belirtilen teknikler ile kullanılan tekniklere bakıldığında önemli farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adayları eğitsel oyun, drama, istasyon tekniklerini kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Bu tekniklerin hepsinin kullanılmasının yanı sıra bu tekniklerden başka gösteri, renkli resim teknikleri, beyin fırtınası, rol oynama, altı şapkalı düşünme, balık kılıcı, analogi tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulamalar öncesinde sınırlı sayıda tekniği kullanacaklarını ifade ettikleri halde belirtilen tekniklerden sayı ve çeşit olarak daha fazla teknik kullandıkları görülmüştür. Bu durum olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmiştir.

Becit, Kurt ve Kabakçı (2009), bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında öğretmen adayları, okul uygulamalarının farklı yöntem ve teknikleri uygulamaya olumlu katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının uygulama öncesinde belirttikleri yöntem ve tekniklerden daha fazla yöntem ve teknik kullanmaları bu bulguyu destekler niteliktedir.

#### **4.2.1.5. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarında Kullandıkları Materyaller**

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süresince kullandıkları materyaller ile ilgili veriler ders planlarının analiz edilmesiyle elde edilerek bir tablo haline getirilerek sunulmuştur. Öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri materyaller ile kullandıkları materyallerin karşılaştırılabilmesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının her biri için kullanmayı düşündükleri materyaller ile kullandıkları materyaller arasındaki farklılığın nicelik olarak karşılaştırılabilmesi için aşağıdaki grafiğe yer verilmiştir.



Grafik 8. Öğretmen Adaylarının Kullanmayı Düşündükleri Materyal Sayısı ile Kullandıkları Materyallerin Sayıca Karşılaştırılması

Grafik incelendiğinde öğretmen adaylarının hemen hemen hepsi (Ahmet adlı öğretmen adayı dışında), kullanmayı belirttikleri materyallerden sayıca daha fazla materyalden yararlandıkları görülmüştür. Ahmet adlı öğretmen adayı beş farklı materyal kullanmayı düşündüğü yönünde görüş belirtirken ders planlarına bakıldığında dört farklı materyalden yararlandığı görülmüştür. Ahmet adlı öğretmen adayının kullanmayı düşündüğü materyal sayısına ulaşamaması olumsuz bir durum olarak değerlendirilmesinin yanında uygulamalar boyunca sadece dört farklı materyalden faydalanması öğretmenlik uygulamaları ile materyal kullanımı ile ilgili tecrübe edinmeleri konusunda yetersiz kaldığı yorumu yapılabilir.

Öğretmen adaylarının 5'i uygulamalar öncesinde sadece bir materyal ismi verirken, uygulamalarda dokuz farklı materyalden faydalandıkları görülmüştür. Uygulama öncesi ile uygulama sırası arasındaki bu farkın çeşitli nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının uygulamalar sırasında derslerini en verimli hale getirme çabası içinde farklı materyallerin arayışına girdikleri düşünülebilir. Öğrencilerin seviyesine, okulun imkânlarına ve derslerin özelliğine göre farklı materyallerden yararlanma gereği duydukları şeklinde de yorumlanabileceği düşünülmektedir. Uygulamalar öncesinde az sayıda materyalden yararlanılacağı belirtilmesi öğretmen adaylarının kendilerini materyal kullanımına ilişkin tam olarak yeterli görmedikleri ve kendilerini yeterince ifade edemedikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri materyal sayısı ile kullandıkları materyal sayısının karşılaştırıldığı grafiği desteklemek ve açıklamak amacıyla öğretmen

adaylarının kullanmayı düşündükleri materyaller ile kullandıkları materyaller isimleri ile birlikte bir tablo üzerinde sunulacaktır.

Tablo 16. Ders Planlarından Elde Edilen Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sırasında Kullandıkları Materyaller

MATERYALLER												
Katılımcılar	Ders Kitabı	Gerçek nesnelere	Çalışma Yaprağı	Resim	Mikroskop	Maket	Posterler	Bilgisayar	Kavram Haritası	Modeller	Projeksiyon	Tepegöz
Fatma	√	√	√	√				√	√	√	√	
Ahmet	√	√		√				√				
Mehmet	√		√	√				√				
Veli		√	√	√		√	√	√		√	√	
Zeynep	√	√	√	√				√	√	√		√
Melek	√	√	√	√	√	√		√		√	√	
Esra	√	√	√			√	√	√		√	√	
Osman	√		√	√				√	√	√	√	
Gül	√	√	√	√	√	√		√		√	√	

Tablo 16'da öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında kullandıkları materyaller yer almaktadır. Tabloya bakıldığında bilgisayarın tüm öğretmen adayları tarafından materyal olarak tercih edildiği görülmektedir. 8 öğretmen adayının tercih ettiği ders kitabı, resimler ve çalışma yaprağı bilgisayardan sonra en çok kullanılan materyaller olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerçek eşyalar ve modeller de sıklıkla kullanılan materyaller arasında yerini almaktadır. Öğretmen adaylarının 6'sı projeksiyon kullanmayı tercih ederken 4 öğretmen adayı maketlerden de faydalanmıştır.

En az kullanılan materyallere bakıldığında 3 öğretmen adayının kullandığı kavram haritaları ile 2'ser öğretmen adayının kullandığı posterler ve mikroskop yer alırken en az kullanılan materyaller sıralamasında ilk sırada sadece 1 öğretmen adayının kullandığı tepegöz yer almaktadır. Tepegözün en az kullanılan materyal olmasının öğretmen adaylarının daha yeni bir teknoloji olan projeksiyonu tepegöze tercih etmelerinden kaynaklandığı görüşü savunulmaktadır. Bunun yanı sıra tepegöz için gerekli olan aletlerin hazırlanmasının zor ve zaman alıcı olmasının da etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının ders planlarından yararlanılarak hangi materyalleri hangi derslerde kullandıklarını tespit etmek amacıyla öğretmen adaylarının derslere göre kullandıkları materyaller tablosu oluşturulmuştur. Bu tablo öğretmen adayının derslere göre doğru materyal seçebilme konusundaki yeterliliği hakkında bilgi vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Uygulamalarda Derslere Göre Kullandıkları Materyaller

Materyaller	Dersler												
	Hayat bilgisi	Türkçe	Matematik	Sosyal bilgiler	Fen ve Teknoloji	Bilişim teknolojileri	Beden eğitimi	Müzik	Görsel sanatlar	Trafik güvenliği	Drama	Rehberlik	
Gerçek eşyalar			√		√	√	√		√		√	√	
Resimler	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	
Ders-çalışma kitabı	√	√	√	√	√								
Öğretmen kılavuz kitabı		√		√	√								
Bilgisayar	√	√	√	√	√	√		√	√	√		√	
Projeksiyon	√	√	√	√	√	√			√	√		√	
Mikroskop					√								
Maket ve modeller	√		√	√		√							
Tepegöz	√												
Çalışma yaprakları	√	√	√										

Tabloda öğretmen adaylarının derslere göre kullandıkları materyaller yer almaktadır. Tabloya bakıldığında öğretmen adaylarının beden eğitimi ve drama dersleri dışında her ders için bilgisayar ve projeksiyondan yararlandıkları görülmektedir.

Hayat Bilgisi derslerinde bilgisayar ve projeksiyon le birlikte ders ve çalışma kitabı, resimler, maketler, modeller, tepegöz, çalışma yapraklarından faydalandığı görülmüştür. Türkçe dersinde ise yine ders ve çalışma kitabından, resimlerden, bilgisayar ve projeksiyon kullanılmıştır.

Matematik dersinde öğretmen adayları gerçek eşyalar, resimler, ders ve çalışma kitabı, bilgisayar ve projeksiyon ile çalışma yapraklarından yararlanmışlardır. Fen ve Teknoloji derslerinde ise ders-çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, bilgisayar, projeksiyon, mikroskop ve gerçek eşyalardan yararlanılmıştır.

Sosyal Bilgiler derslerinde resimler, ders-çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, bilgisayar, projeksiyon ile maket ve modellerden yararlandıkları görülmüştür. Aydemir ve Akpınar (2012) "ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi" adlı çalışmalarında ise öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinde daha çok yazı tahtası, harita-küre, şema-grafik ve zaman-tarih şeridini tercih ettikleri; model, basılı materyal, internet, televizyon-video gibi materyalleri ise kullanmadıkları belirlenmiştir. Ancak bulgu ile bu araştırmanın bulgusu öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar ve projeksiyon ile modellerden yararlandıkları bulgusu ile çelişmektedir.

Bilişim Teknolojileri, Görsel Sanatlar, Drama ve Beden Eğitimi derslerinde gerçek eşyalar ve resimlerden faydalandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra Bilişim Teknolojileri derslerinde bilgisayar, projeksiyon, maket ve modeller kullanılmıştır. Müzik derslerinde resimler ve bilgisayar kullanılırken Görsel Sanatlar ve Trafik ve İlk Yardım derslerinde de bilgisayar ve projeksiyondan yararlanıldığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının derslere göre kullanmayı tercih ettikleri materyallere bakıldığı zaman öğretmen adaylarının bilgisayar ve projeksiyonu tüm derslere kullanmaları olumlu olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen adaylarının geleneksel materyallerin dışında yapılandırmacı yaklaşıma uygun, öğrenciyi aktif hale getirecek materyallerden yararlandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının genel olarak derslere göre uygun materyalleri tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının ders planlarından yararlanılarak oluşturulan tablo 15 ile ilgili öğretmen görüşlerine uygulama sonrası yürütülen odak grup görüşmelerinden alıntılar yapılarak yer verilecektir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları materyallere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Veli:” En çok projeksiyon ve bilgisayar kullandım, deney yapmak gerektiğinde malzemeleri alıp yaptık.”(Dök.2.22)

Ahmet:” Projeksiyonu kullandım. Geometrik cisimlerin açılımlarını gösterirken maketlerini yaptık. Çalışma yaprağı kullandık. Metre ile santimetre arasındaki ilişkiyi anlatma kazanımı vardı. Orda öğrenciler kendileri metre yaptılar. Gerçek eşyalardan yararlandım. Dışarıdan da eşya getirdi. Çubuk makarna, lastik ip, gönye, makara...” (Dök.2.22)

Osman:” En çok powerpointi kullandım. Çalışma yaprağını, kavram haritalarını, çalışma kitaplarını ev ödevi olarak verdim.”( Dök.2.22)

Melek:” Sunu hazırladım, video, gerçek nesnelere yararlanmaya çalıştım. Genelde 1. Sınıfta anlattığım için kartondan yapmaya çalıştım. Görsel ağırlıklı olsun diye. Kesirleri anlatırken sınıfa çiçek getirip bunlar üzerinden anlattım daha ilgi çekici olsun diye. Sonra grafikler oluşturduğum, çalışma yaprağı falan var. Çalışma kitabına bağlı kalmamaya çalıştım. Her ne kadar hocalar yapın demede ben kaçamak yapıp sınıfta yaptırmak yerine ev ödevi olarak verdim.”(Dök.2.23)

Esra:” Kartonlar hazırladım mesela matematikte. Çıkarma işlemi için. Soruları direkt sormak yerine kartona bir kadrana dam yapıştırıp soruları onun altından çıkartıyordum. Drama dersi için maske getirmiştım. Şarkı dinlettim. Oyun oynattım.” (Dök.2.23)

Zeynep:” Müzikten faydalandım, video yaptım. Çalışma yaprağı. Ses kaydı. Kartondan malzeme, bulmaca yaptım. Numuneler, model falan getirdim.” (Dök.2.23)

Gül: “en çok bilgisayardan yararlandım. Mikroskobu kullandık. Hatta kirli su lazımda mikroskopta incelemek için onu da getirmiştım. Genellikle sınıf ortamındaki materyallerden yararlandım. Kartonlardan yararlandım. Her derse materyalle gittim. Hiç boş gitmedim.” (Dök.2.23)

Fatma: “bende gerçek eşyalardan yararlandım. Düzlemi anlatma için sınıfa kilim getirdim, eşarp getirdim. Kavram haritaları. Ayını şeyler genelde. Karton götürmüştüm.” (Dök.2.23)

Mehmet: “videolar, sunum, gerçek materyal, çalışma yaprakları zaten var, sınıftaki malzemeleri kullanmaya çalıştım.”(Dök.2.23)

Öğretmen adayları hemen hemen her derste farklı materyallerden yararlandıklarını belirtirken materyal ile derse girmenin dersin verimli olması açısından önemli bir etken olduğunu savunan görüşleri şu şekildedir:

Mehmet:” Materyal olmayınca sınıf kontrolü daha zor oluyor. Mesela bir matematik ersinin sözel anlattım. İkinci hafta prizmalar falan vardı. Evde bunları kendim yaptım. Götürdüm bunları şaşırdı öğrenciler. Sessiz olun dedim. Daha iyi oldu daha iyi öğrendiler.” (Dök.2.23)

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları süresince kullandıkları ders planlarından yararlanılarak kullandıkları materyaller tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının genellikle ders kitaplarından, çalışma yapraklarından, bilgisayar ve projeksiyondan, modeller, resimler ve gerçek eşyalardan yararlandıkları görülmüştür. Bununla beraber posterlerin, mikroskobun, kavram haritalarının, maketlerin ve tepegözün daha az tercih edilen materyaller oldukları sonucuna varılmıştır.

Büyükgöze Kavas ve Bugay (2009), öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri adlı çalışmasında öğretmen adaylarının materyal kullanımına ilişkin görüşlerini de tespit etmeye çalışmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının yarıdan fazlası (%60) tepegöz, video, projektör... vb. kullanımına ilişkin kendilerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının sıklıkla kullandıkları materyaller ile ilgili kendilerini yeterli görmeleri bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları materyal olan bilgisayar kullanımına ilişkin görüşleri ile ilgili literatüre bakıldığında Aktepe (2011), öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımının öğrenci başarısını olumlu yönde etkiledikleri yönünde görüş bildirdikleri ve bu nedenle sıklıkla kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde öğretmen adayları ile yürütülen odak grup görüşmesinde öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri materyaller ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Bu bölümde ise öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri yönünde görüş bildirdikleri materyaller ile kullandıkları materyaller arasındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılacaktır. Öğretmen adaylarının kullandıkları materyaller ile kullanmayı düşündükleri materyaller bir tablo üzerinde gösterilerek karşılaştırması yapılmaya çalışılacaktır.

Tablo 18. Öğretmenlik Uygulamasından Kullanılması Düşünülen Materyaller ile Kullanılan Materyaller

<b>Kullanılması Düşünülen Materyaller</b>	Ders-çalışma kitabı	<b>Kullanılan Materyaller</b>	Ders-çalışma kitabı
	Çalışma yaprağı		Çalışma yaprağı
	Resimler		Resimler
	Maket		Maket
	Bilgisayar		Bilgisayar
	Projeksiyon		Projeksiyon
	Kavram haritası		Kavram haritası
			Modeller
			Tepegöz
			Posterler
			Gerçek eşyalar
	Mikroskop		

Tablo 18’de öğretmen adaylarının uygulamalar öncesinde kullanmayı düşündükleri materyaller ile kullandıkları materyaller bir arada verilmiştir. Tabloya bakıldığında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında daha fazla materyal kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri materyalleri gerçekten kullandıkları görülmüştür. Bununla beraber kullanmayı düşündükleri materyaller arasında yer almayan materyallerden de faydalanmışlardır. Modeller, tepegöz, posterler, gerçek eşyalar ve mikroskop öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri materyaller arasında olmayan ancak uygulamalar sırasında kullandıkları materyallerdir.

Öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri materyallerden daha fazla materyal kullanmayı tercih etmeleri olumlu bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının uygulama süresince daha farklı materyallere ilgi duymaları, araştırmaları ve uygun derslerde kullanmaya çalıştıkları ile açıklanmaktadır. Öğretmen adaylarının uygulama öncesinde materyal kullanıma ilişkin öz yeterliliklerinin uygulamalar sonrasında daha da arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Becit, Kurt ve Kabakçı (2009), bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında öğretmen adayları uygulama derslerinin etkili öğrenmeyi sağlayacak materyaller hazırlamak konusunda kendilerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının uygulama öncesinde belirttikleri materyallerden fazla materyalden yararlanmaları bu bulgu ile kısmen açıklanabilir.



## 4.2.2. Bireysel Yansıtıcı Günlüklerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlik uygulamaları süresince öğretmen adaylarından uygulama okulunda geçirdikleri her bir gün için bir günlük tutmaları o günü her yönüyle anlatmaları istenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları boyunca tuttıkları günlüklerden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Öğretmen adaylarının tuttıkları günlükler içerşk analizi ve doküman analizi ile incelenerek elde edilen veriler temalar halinde ve günlüklerden alıntılar yapılarak sunulacaktır.

### 4.2.2.1. Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Yöntem ve Teknikler ile ilgili Görüşleri

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması boyunca tuttıkları günlükler incelendiğinde öğretmen adaylarının ders planlarında yer alan yöntem ve teknikleri nasıl uyguladıkları, materyalleri nasıl kullandıklarına ilişkin verilere ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulamalarında kullandıkları yöntem ve teknikler ile yararlandıkları materyallere ilişkin veriler daha önce Tablo 14 ve Tablo 16 üzerinde gösterildiği için burada yeniden yer almaması uygun görülmüştür. Bununla beraber öğretmen adaylarının uygulamalarda kullandıkları yöntem ve teknikleri ile ilgili tablo verilerini desteklemek amacıyla öğretmen adaylarının yöntem ve teknikler ile ilgili görüşleri günlüklerden alıntılar ile desteklenecektir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları yöntem ve teknikler ile ilgili günlüklerde yer alan görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe dersinde soru-cevap, düz anlatım yöntemlerini kullandım. Daha doğrusu ben hiç konuşmadım, öğrencileri konuşturup, onların düşünce geliştirmelerini sağladım.” (Fatma, 13.05.2011 tarihli günlük)

“Yöntem ve teknikleri elimden geldiğince iyi kullanmaya çalıştım. Drama çalışmaları birinci sınıfta biraz zor olduğu için sıkıntı çektim. Soru-cevap ve tartışma yöntemi ile öğrencilerin konuşmasına fırsat verdim.” (Veli, 14.05.2011 tarihli günlük)

Bugün özellikle öğrencilerin şapkalarla düşünelim etkinliği ve rol oynama gibi daha aktif, eğlenceli etkinliklere zevkle katıldıklarını, daha dikkatli dinlediklerini gördüm...” (Gül, 08.05.2011 tarihli günlük)

“Türkçe dersinde oyuncaklar hakkında tartışma ve beyin fırtınası tekniğini kullandım. İkinci ders saatinde bu söylenenleri uygulama geçirdim. Bireysel çalışma ve dramayı kullandım. Bireysel çalışma ile çalışma kâğıtlarını doldurmalarını, drama ile oyun parkındaki heyecanı yansıtmalarını istedim.” (Osman, 06.05.2011 tarihli günlük)

“Türkçe dersinde ağırlıklı olarak düz anlatım, sunuş yolu ve soru-cevap kullanıldı. Bu tekniklerin yanı sıra anahtar kelimelerle çalışılırken buluş yolundan da yararlanıldı. Matematik dersinde ise sunuş, buluş, düz anlatım ve soru-cevap tekniklerinden faydalanıldı.” (Ahmet, 05.05.2011 tarihli günlük).

“Dördüncü ders olan rehberlik dersinde öğrencilere b,r örnek olay okudum ve bu olayla ilgili sorular sorarak tartışma ortamı yaratmaya çalıştım.” (Esra, 08.04.2011 tarihli günlük)

Beyin fırtınası yaptırarak, kelimeyi çağrıştıran kavramları da zihin haritasına yazmam bu etkinliği daha etkili hale getirdi..... Altı şapka tekniğini kullanarak, parçanın konusunu tahmin ettirmeye çalıştım. Öğrencilerin ilgisi büyüktü ve bu tekniği bu çalışmada kullanmak farklılık oldu..." ( Zeynep, 01.04.2011 tarihli günlük)

"Son ders olan Türkçe dersinde yeni bir üniteye başladım. Bu üniteyle ilgili gerekli alt bilgileri kazandırabilmek, üniteye hazırlık yapabilmek için görsellerden, tartışma tekniğinden yararlanarak soru-cevap tekniğini kullandım." (Melek, 03.04.2011 tarihli günlük)

Öğretmen adaylarının uygulamalar boyunca tuttıkları bireysel yansıtıcı günlükler incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulamalarda kullandıkları yöntem ve teknikler hakkında bilgiler olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları yöntem ve teknikleri nasıl kullandıklarının yanı sıra hangi sınıf düzeyinde hangi yöntem ve teknikleri uygularken sorun yaşadıklarını nedenleriyle beraber dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra farklı yöntem ve teknikleri kullanmanın gerek sınıf yönetimini sağlama, gerekse de dersin kalıcılığını artırmadaki olumlu etkisinden bahsettikleri görülmüştür.

#### **4.2.2.2. Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Materyaller ile ilgili Görüşleri**

Öğretmen adaylarının uygulama okulunda geçirdikleri her bir gün için tuttıkları bireysel yansıtıcı günlüklerde öğretmen adaylarının ders planlarında belirttikleri materyaller ile ilgili verilere rastlanmıştır. Burada daha çok öğretmen adaylarının materyalleri nasıl kullandıklarını, materyal kullanımının öğrenciler üzerindeki etkilerini, materyal kullanımı sırasında karşılaşılan sorunlar ile ilgili görüşlerine yer verilecektir. Öğretmen adaylarının uygulamalarda kullandıkları materyallerin yer aldığı tablo ders planlarından elde edilen bulgular başlığında yer aldığı için burada ders planlarından elde edilen materyallere ilişkin bulguları desteklemek amacıyla günlüklerden alıntılara yer verilecektir.

Bireysel yansıtıcı günlüklerde yer alan öğretmen adaylarının kullandıkları materyaller ile ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmen adaylarından Melek, teknolojik materyal kullanma sırasında teknik arızadan dolayı yaşadığı sorunu şu sözlerle dile getirmektedir:

"Trafik dersi için video hazırlamıştım ama teknik bir arızadan dolayı videoyu izlettiremedim. Bunun üzerine hazırladığım resimleri öğrencilere göstererek soru-cevap yöntemini kullandım. Resimlerle birlikte teknik arıza olmasaydı videoyu da izlettirebilseydim daha çok duyuşsal özelliklere hitap ederek etkililiğini arttırabilseydim."(08.05.2011 tarihli günlük)

Öğretmen adaylarının materyal kullanarak ders anlatımının öğrencilerin derse katılımını artırdığını vurgulayan sözleri şu şekildedir:

“Materyal kullanımı öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarının yanı sıra derse katılımlarında da etkili oluyor. Dersin en son kısmında ders kitabında yer alan kağıtları kesip silindir ve koni oluşturma etkinliğini yapıp dersi sonlandırdım.” (Ahmet, 29.04.2011 tarihli günlük).

“İkinci dersim matematikti. Zihinden çıkarma işlemi ile ilgili alıştırmalar yapacaktık. Ben öğrenciler için bir materyal hazırladım ve onu tahtaya yapıştırdım. Karton üzerindeki elmaları geriye ve ileriye doğru sayarak zihinden çıkarma işlemi yaptırdım. Öğrenciler ders katılma da çok istekliydi. Tahtaya çıkıp materyal üzerinde çalışmak istediler.” (Esra,26.03.2011 tarihli günlük)

“Müzik dersinde öğrencilere yeni bir çocuk şarkısı öğrettim. şarkının sözlerini projeksiyon aletinden tahtaya yansıttım ve bilgisayardan şarkıyı açtım. Öğrenciler bir yandan şarkıyı dinliyor bir yandan da yazısını takip ediyordu. Şarkıyı öğrencilerin hemen hemen hepsine öğrettim ve çok eğlenceli dersi işlemiş olduk.” (Mehmet, 25.03.2011 tarihli günlük).

“Bu hafta iki saat Türkçe dersi işledim. İlk dersimde video izlettim. Öğrencilerin dikkatini toplamakta ve konuyu daha etkili öğrenmelerini sağlamada bunun çok yararlı olduğunu düşünüyorum.” (Zeynep,05.05.2011 tarihli günlük)

Yön bulmayı güneşten yararlanarak bulmayı öğretirken polar kumaştan dikiğim güneş kostümünden faydalandım. O kostüm ortaya çıktığında zaten herkes ders katılmak için can attı Bu da beni çok sevindirdi. Çocukların ilgisini derse böylesine çekebilme çok güzeldi.” (Fatma, 08.04.2011 tarihli günlük).

Öğretmen adaylarından bazılarının materyal kullanımı ile sınıf yönetiminin daha rahat sağlandığına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Farklı etkinlikler kullandığım için çocuklar katılmaya özen gösterdi. Mikroskop ile çalışmaktan zevk aldıklarını hissettim. Ne göreceklarını merak ediyorlardı. Derse görsellik ağırlıklı olduğu için onları derse motive etmekte zorlanmadım.” (Gül, 21.04.2011 tarihli günlük)

“Bu derste kullandığım materyallerin yeterli olduğunu düşünüyorum. Sınıf kontrolünde de sorun yaşamadım çünkü çocukların ilgisini çekecek etkinlikler yaptım ve onları devamlı meşgul ettim.”(Zeynep, 21.05.2011 tarihli günlük)

“Bu gün derse materyal ile gelmenin işe yaradığını bir kez daha görmüş oldum. Böyle olunca öğrenciler daha istekli olarak derse katılıyorlar. Ayrıca öğrencilerin dersi daha dikkatli şekilde dinlemesini sağlıyor. Ayrıca sınıf kontrolünü sağlamada da oldukça işe yarıyor. Bundan sonra öğrencilerin ilgisini çekecek değişik şeyler kullanmaya özen göstereceğim.”( Esra, 26.03.2011 tarihli günlük).

Öğretmen adayı Osman, materyal kullanmaksızın ders anlatımının veriminin düşük olduğunu “ *kendi sınıfımız olan 2-B sınıfında Türkçe dersini anlatmamda teknolojik araç-gereç olmadığı için fazla duyu organına hitap etmede oldukça zorlandım*” (02.04.2011) sözleri ile ifade etmiştir.

Melek adlı öğretmen adayının materyal kullanmadığı derslerde yaşadığı eksikliği şu sözlerle ifade etmiştir:

“Türkçe dersinde metin üzerinde çalıştığımız için farklı yöntem-teknikleri kullanarak materyallerden yararlanamıyoruz. Bu da bana bazen bir eksiklik gibi geliyor. Çünkü somut araç-gereçlerle konuyu anlatmanın daha etkili ve kalıcı öğrenmeler sağladığını biliyorum.” ( Melek, 06.05.2011 tarihli günlük)

Günlüklerde öğretmen adaylarının materyal kullanımı ile ilgili karşılaştıkları sorunları da paylaştıkları görülmüştür. Öğretmen adayları uygulamalar sırasında materyaller ile ilgili aslında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını fark ettiklerini dile getirmişlerdir.

Konu ile ilgili bazı öğretmen adayı görüşleri şu şekildedir:

“Mikroskop kullanma konusundaki eksikliğini görünce şunu düşünmekten kendimi alamadım. Bu fakültede aldığımız eğitim gerçekten yeterli mi? bazı derslerde çok iyi yetiştirilmemize rağmen bazılarının yetersiz olduğunu görmüş oldum.” (Melek, 15.05.2011 tarihli günlük)

Zeynep adlı öğretmen adayı ise kullandığı materyal ile ilgili eksiklerini şu sözlerle dile getirmiştir:

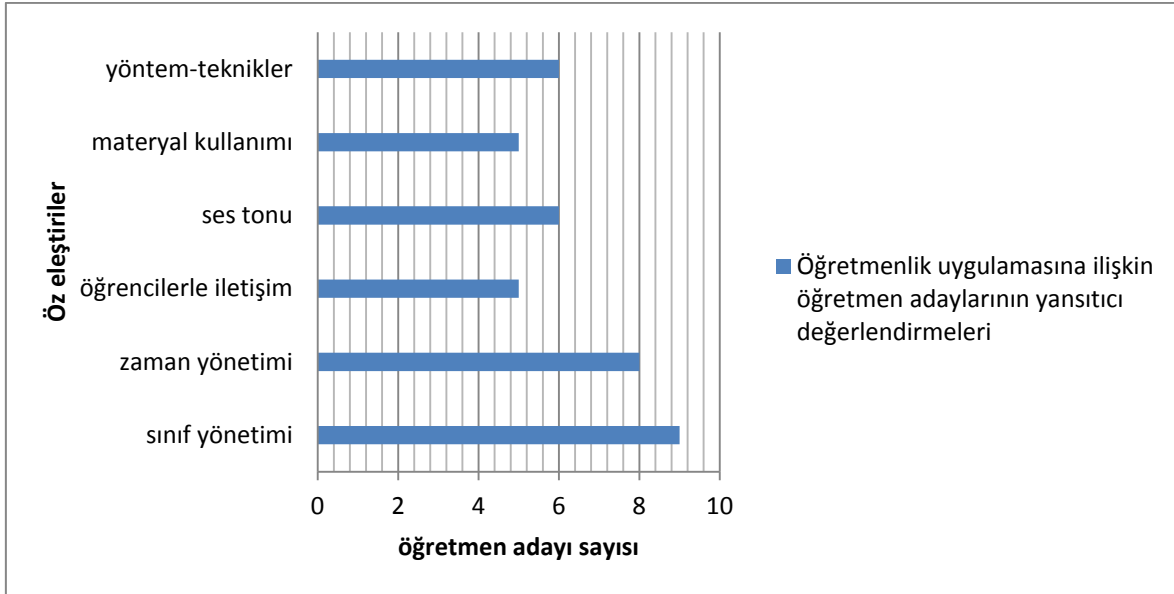
“Bu sınıfta yaşadığım öbür sorunda bilgisayarımın projeksiyonun bağlantısını kuramamam oldu. Konu ile ilgili slaytımı izlettiremedim. Derse girmeden önce teknik kontrolleri yapmam gerektiğini bir kez daha anladım.” (Zeynep, 08.04.2011 tarihli günlük)

Özetle, yansıtıcı günlüklerden elde edilen materyal kullanımına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının farklı materyaller kullanmanın öğrencilerin ilgisini toplamada ve derse katılımı artırmadaki olumlu katkısının yaşayarak farkına vardıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber öğretmen adayları, materyal kullanımı konusunda kendilerini uygulamalardan önce yeterli hissettiklerini düşündüklerini, ancak uygulamalar sırasında materyallerin kullanımı ile ilgili önemli eksiklikleri olduğunu fark etmişlerdir. Bu bulgu öğretmen adayları ile yapılan uygulama öncesi odak grup görüşmesindeki materyal kullanımı konusunda yeterliyiz görüşleri ile çelişmektedir. Nitekim öğretmen adayları da bu çelişkinin farkına vardıklarını günlüklerinde dile getirmişlerdir.

Materyal kullanmanın sınıf yönetimini sağlamak açısından çok önemli katkısı olduğunu dile getiren öğretmen adayları bu sonuca materyal ile girdikleri dersler ile materyalsiz girdikleri ya da girmek zorunda oldukları dersler arasındaki farkı gözleterek kendilerinin ulaştıkları görülmektedir. Bu bağlamda materyalin öğrencinin ilgisini çekmesiyle sınıf yönetiminde sorun oluşturacak istenmeyen davranışların doğal olarak kaybolduğu görülmüştür. Çakmak ve diğ. (2008), öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında öğretmen adaylarının sınıf yönetimini başarılı bir şekilde yönetebilmesi için, öncelikle öğrencilerin dikkatini çekmeleri ve onları motive etmeleri gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu ulaşılan sonucu desteklemektedir.

#### **4.2.2.3. Öğretmen Adaylarının Uygulamalarda Karşılaştıkları Sorunlar ve Ürettikleri Çözümlere İlişkin Bulgular**

Günlükler incelendiğinde öğretmen adaylarının günlüklerinde uygulamalar sırasında karşılaştıkları sorunlara değindikleri görülmüştür.



Grafik 9. Bireysel Yansıtıcı Günlüklerden Elde Edilen Öğretmen Adaylarının Uygulamalarda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Grafiğe bakıldığında öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinde yer alan uygulamalara ilişkin öz eleştirileri yer almaktadır. Grafikten de anlaşıldığı üzere öğretmen adaylarının hepsi sınıf yönetimini etkili olarak sağlama konusunda kendilerine eleştirilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının bazıları hemen hemen her günlüğünde sınıf yönetimini sağlayamadığını belirtirken bazı öğretmen adayları zaman zaman yaşadıkları sınıf yönetimi ile ilgili sorunları dile getirmişlerdir.

Bireysel yansıtıcı günlüklerden elde edilen sınıf yönetimini sağlama konusundaki görüşlerden bazıları şöyledir:

Fatma: "oyun sonrasında sessiz durmayı bir türlü öğretilmedim o gün. Sınıfın hâkimiyetini kaybettim. Sınıfı idare edebildim ama sesim kısıldı. Oysa kuralları baştan koysaydım belki böyle bir problemle karşılaşmayacaktım." (08.04.2011 tarihli günlük)

Mehmet: "bir ara sınıf hakimiyetini kaybettim. Sınıf kontrolünü tekrardan elime almak için öğrencilerin dikkatini çekecek başka bir etkinliğe geçtim." (06.05.2011 tarihli günlük)

Veli: "sınıf kontrolü açısından zorlandığım anlar da oldu. Birinci sınıf öğrencileri oldukları için çok hareketliler... sınıf yönetiminde biraz eksik kaldım. Sınıf düzenini bozan öğrenciler oldu. Onlara sözlü müdahale ettim. Görmezden gelsem daha iyi olabilirdi." (24.03.2011 tarihli günlük)

Zeynep: "Bazı öğrencilerin dersle ilgilenmemesi gibi sorunlar yaşadım. Deney sırasında sınıf kontrolünü sağlamakta güçlük yaşadım." (01.04.2011 tarihli günlük)

Esra: "derste sınıf kontrolünü sağlamada sıkıntı çektim. Teneffüste uygulama öğretmenimiz Şener Bey, ses tonumu biraz daha yükseltmem gerektiğini söyledi. Bundan sonra yüksek bir tonda konuşmaya dikkat edeceğim." (26.03.2011 tarihli günlük)

Gül: "bu gün en fazla dikkatimi çeken şey çocukların durumu oldu. Akla gelebilecek her şeyi denedim. güler yüzlü oldum, yeri geldi ciddi oldum, onları konuşturmaya çalıştım, sorumluluk verdim,... vs. ne yaptım da sınıf hakimiyetini bir türlü sağlayamadım." (13.05.2011 tarihli günlük)

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları sorunlara bakıldığında öğretmen adaylarının özellikle 1. sınıflarda daha çok sınıf hâkimiyetini sağlamakta güçlük çektikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu durumu 1. sınıf öğrencilerin diğer sınıflara göre daha hareketli ve dikkat sürelerinin kısa olmasına bağladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlamak amacıyla öğrencilerin dikkatini çekecek yöntem-tekni ve materyallerden yararlandıkları görülmektedir.

Grafiğe bakıldığında öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görmeyip eleştirdikleri diğer bir konunun ise zamanı etkili kullanamama olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları uygulamalar sırasında sıklıkla derslerini planladıkları sürede bitiremediklerini belirtirken, bazen ise planladıkları süreden daha kısa zamanda bitirdiklerini belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmen adaylarının çoğunluğu uygulamalar sırasında zamanı etkili kullanma konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili öğretmen adaylarının günlüklerden alıntı yapılan görüşleri şu şekildedir:

Fatma: “tam kavrayacakları sırada zil çaldı. Zamanımı etkili kullanamadım. Zil 10 dakika geç çalsa kavrayacaklarını düşünüyorum. Bundan sonra dersin başında fazla oyalanmayacağım, özelliklede matematik dersinde.” (08.04.2011 tarihli günlük)

Veli:”ders süresini verimli kullandım ancak değerlendirme sorularında bazı öğrencilerin zamanı yetmedi. Biraz daha fazla zaman ayırabilseydim daha iyi olurdu. Bunun da nedeni öğrencilerin sevdiklerinden etkinlikleri birkaç kez tekrarlamam oldu.” ( 25.05.2011 tarihli günlük)

Zeynep: “bu derste tek sorunum gürültünün fazla olmasıydı. Bu etkinlikte öğrenciler yaparak-yaşayarak öğrendikleri için dersin etkili olduğunu düşünüyorum. Bir sorunda dersin bitmesine on dakika kala etkinliklerin bitmesiydi. Bir dahaki dersimde zamanı iyi ayarlama gerekiyor.” (25.03.2011 tarihli günlük)

Melek:” öğrencilere alt yapı kazandırmak için çaba harcamanın bana vakit kaybettireceğini ve zamanı etkili kullanacağımı engelleyebilirim diye düşünmüştüm. Fakat toparlamaya çalışarak etkinlikleri zamanında bitirmeye çalıştım.” (03.04.2011 tarihli günlük)

Osman:” 2-B sınıfına 6. saat rehberlik dersine girdim. Hazırladığım plan dâhilinde dersi sundum. Fakat ders sürecinin erken bitmesiyle beraber öğrencilerle kurduğumuz kulüp çalışması hakkında bir yazı yazdırarak der sürecini tamamladım.” (25.03.2011 tarihli günlük)

Öğretmen adaylarının uygulamalar boyunca öğrencilerle iletişimindeki tatlı-sert ifadeyi sağlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda özellikle öğrencilerin kendilerini öğretmen olarak görmediklerini, bu nedenle sınıf öğretmenlerinin yanında farklı, yalnız kaldıklarında ise daha farklı davrandıklarını gözlemlemiştir. Öğretmen adayları ders anlatımları sırasında öğrencilerle iyi iletişim kurmaya çalıştıklarını belirtirken, zaman zaman bunun mümkün olmadığını dile getirmişlerdir.

Konu ile ilgili öğretmen adaylarının günlüklerden alınan görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Fatma: “çocuklarla aramızdaki tatlı sert ifadeyi kurmakta zorlanıyorum. bir öğretmen adayı olarak bu konuda da sıkıntı çekeceğimi düşünüyorum.” (17.03.2011 tarihli günlük).

Öğretmen adayları öğrencilere hitap ederken ses tonunu iyi ayarlayamadıklarını vurgulayan görüşleri şu şekildedir:

Fatma:” ses tonumu etkili kullanabildiğimi söyleyemem. Evet yeri geldiğinde yükseltip alçaltıyorum ama sesim çok bağırınca kısılıyor.” (13.05.2011 tarihli günlük)

Veli:” ses tonumu etkili kullanmaya çalıştım ama bazen yeterli düzeyde kullanamadım. Bununla ilgili kendimi biraz geliştirmem gerektiğine inanıyorum.” (14.05.2011 tarihli günlük)

Osman:” ders esnasında yaşadığım en büyük eksiklik sesimin ara ara kısılmasından dolayı etkili bir şekilde hitap edememiş olmamdır.” (02.04.2009 tarihli günlük)

Öğretmen adayları uygulamalar boyunca farklı yöntem ve teknikler ile farklı materyalleri ders anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Ancak öğretmen adayları materyal kullanma ve yöntem-tekniklerin seçimi ve uygulaması konularında eksiklikleri olduğunu fark ettikleri görülmektedir.

Materyal kullanımı ile ilgili sıklıkla teknik arızalarla karşılaştıkları, bu nedenle ders planlarını uygulamakta sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı materyalleri etkili kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

Melek:” öğrencilerin seviyesine uygun olarak savaş filmi izlettirseydim daha etkili olabilirdi. karton üzerine bu çalışmayı köpük üzerinde de yapabilir ve kurdelenin daha net oturmasını, sağlam olmasını sağlayabilirdim.-video hazırlamıştım ama teknik arızadan dolayı izlettiremedim.-resimlerle birlikte teknik arıza olmasaydı videoyu da izlettirebilseydim daha çok duyuşsal özelliklere hitap ederek etkililiği artırabilirdim.” (08.04.2009 tarihli günlük)

Zeynep:” bu sınıfta yaşadığım diğer bir sorun ise projeksiyonu çalıştıramam oldu. Konu ile ilgili slaytımı izletemedim. Derse girmeden önce teknik kontrolleri yapmam gerektiğini bir kez daha anladım” (08.04.2011 tarihli günlük)

Veli:” ..... meclis binasıyla ilgili daha güzel görseller yada videolar olsa daha etkili olabilirdi. Matematik dersinde fazlaca aksilik olmadı. Çalışma yaprağı üzerindeki etkinlikleri yaptırırsam daha iyi olabilirdi. Atatürk’ün çocuk sevgisi ile ilgili resimler gösterdim ama bu resimler fazla etkili olmadı.” (21.04.2011 tarihli günlük)

Mehmet:” bu derste tek eksiğim örnekler hep aynı monotonlukta olduğu için dersi biraz daha zevkli hale getiremem oldu. Yapılan örnekleri hikâye şeklinde yaptırırsaydım ders belki daha zevkli hale gelebilirdi.” (01.04.2011 tarihli günlük)

Ahmet: çalışma kâğıdını öğrencilere dağıttığımda onlardan gelen sorularla eksiklerim olduğunu fark ettim. “(12.05.2011 tarihli günlük)

Fatma:” ilk ders umduğumdan iyi geçti ancak afiş götürmek aklıma gelmedi. Reklam izlettim ama afiş olsaydı daha iyi olurdu.” (24.03.2011 tarihli günlük)

Günlüklerden alınan ifadelerle bakıldığında öğretmen adaylarının çoğu bazı derslerde kullandıkları materyalleri yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yöntem ve teknik seçimlerini de zaman zaman eleştirdikleri görülmüştür. Özellikle birinci sınıflar için yapılan ders planlarında yer verilen yöntem ve tekniklerin sınıfın seviyesine ve öğrencilerin özelliklerine uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili görüşlerden bazıları şöyledir:

Veli:” drama çalışmaları birinci sınıfta zor olduğu için bunda sıkıntı çektim. Farklı teknikleri de sürece katabilirdim.” (24.03.2011 tarihli günlük)

Zeynep.” bazı öğrencilerin dersle ilgilenmemesi gibi sorunlar yaşadım. Deneysel sırasında sınıf kontrolünü sağlamakta güçlük yaşadım. Daha önceden öğrencilerle konuşmadığım için ve sınıf kalabalık olduğundan gösteri deneyi yapmak zorunda kaldım. Başka derslerimde bu gibi sorunlar olmaması için deneyi önceden bir kez denemeliyim. Ayrıca konulara daha hâkim olmam gerektiğini düşünüyorum” (.01.04.2009 tarihli günlük)

Bireysel yansıtıcı günlüklere bakıldığında öğretmen adaylarının günlüklerin amacına uygun olarak sıklıkla kendilerine yönelik yansıtıcı değerlendirmelere yer verdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının özellikle sınıf yönetimini sağlama, ses tonunu ayarlama, öğrencilerle etkili iletişim kurma, yöntem ve tekniklerin seçimi ve uygulanması ile materyal seçimi ve kullanılması konularında kendilerini yetersiz gördüklerini ifade ederek kendilerini geliştirmeye çalışmışlardır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarının ilk haftalarında daha sıklıkla dile getirdiği bu hususlarla ilgili eleştirilerinin uygulamalar ilerledikçe azaldığı tespit edilmiştir.

#### 4.2.2.4. Öğretmen Adaylarının Akran Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlik uygulamalarına en fazla 7 kişilik gruplar halinde katılan öğretmen adayları uygulamalar sırasında aynı grupta buldukları arkadaşlarını da gözlemeleme fırsatı bulmuştur. Öğretmen adaylarının bu gözlemlerine de günlüklerinde sıkça yer verdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının akran değerlendirmeleri bir tablo üzerinde özetlenerek, günlüklerden alıntılarla desteklenmiştir.

Tablo 19. Bireysel Yansıtıcı Günlüklerden Elde Edilen Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sırasındaki Akran Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Akran Değerlendirme Görüşleri									
	Fatma	Ahmet	Mehmet	Veli	Zeynep	Melek	Esra	Osman	Gül
Zamanı etkili kullanmadı.	√								
Sınıf yönetimini sağlayamadı.	√	√		√	√				
Materyali etkili değildi.	√			√	√	√			
Ses tonunu etkili kullanamadı.	√								
Yapılandırmacı yaklaşımı uygulayamadı.					√				
Yöntem-teknik seçimini etkili yapamadı.						√			

Öğretmen adaylarından Fatma, uygulama yapan arkadaşlarını değerlendiren görüşleri şu şekildedir:



“ilk dersi arkadaşımız işleyince açıkçası endişelenmeye başladım. Sınıftan derse katılım pek yoktu. Buda beni düşündürdü. Arkadaşımız çocukların dikkatinin yeterince çekemedi. Oysa hazırlanan bir slayt gösterisi öğrencilerin dikkatini oldukça çekti.” (24.03.2011 tarihli günlük)

“sonraki ders 3. sınıftaydım. Arkadaşımız ders anlattı biz de onu dinleme fırsatı buldu. İtiraf etmeliyim ki çok sıkıcı bir dersti. Ben bile çok fazla sıkıldım. Çok durağan bir dersti. Arkadaşımız önceki ders projeksiyonla ilgili yaşadığı problemden dolayı yüzü asıktı. Ama öğrencilere yansıtmamalıydı.” (08.04.2011 tarihli günlük)

“Arkadaşımız bilgisayar dersini anlattı. ortada bilgisayar olmadan bu dersi anlatmak açıkçası bana mantıklı gelmedi.ama çocuklar ders ilgiliydi.arkadaşımız konu ile ilgili materyaller getirmişti..ocuklar somut olarak gördüler. Ama ben olsaydım karşılaştırmalı materyaller kullanırdım.” (24.03.2011 tarihli günlük)

“Rehberlik dersini bu hafta arkadaşımız işleyecekti. Ama işlemesi pek mümkün olmadı. Arkadaşımız bir türlü sınıfı susturamadı. Arkadaşımız zor anlar yaşadı.” (29.04.2011 tarihli günlük)

Öğretmen adayı Ahmet ise öğretmen adayı arkadaşlarını şu sözlerle değerlendirmiştir:

Ahmet: “arkadaşlarım sınıfı susturmakta zorlandılar. Yardımcı olmayı düşündüm ancak karışmamam gerektiğini düşündüğüm için karışmadım.” (25.03.2011 tarihli günlük)

Veli:” İlk ders saati Hayat Bilgisiydi. Arkadaşımızın derse girişi çok iyi olmamıştı. Bunun nedeni de öğrencilere yabancı olmamızdı. İlk baştaki soruları çok açık değildi. Sorduğu soruların bazıları öğrenciler tarafından anlaşılmadı. Ancak ses tonunu iyi kullandı. Biraz sınıf içinde dolaşsaydı daha iyi olabilirdi.” (24.03.2011 tarihli günlük)

“Arkadaşım için çok zor bir ders oldu. Sınıf hâkimiyetini sağlamada çok zorlandı.” (Veli, 03.04.2011 tarihli günlük)

Zeynep:”Grup arkadaşlarımın tek sorunu öğrencilerin ara sıra dikkatlerinin dağılmasıydı. Anlattıkları konu gereği çok fazla etkinlik yaptırmadıkları için ara sıra öğrencilerden gürültü gelmeye başladı.” (25.03.2011 tarihli günlük)

“Bu hafta arkadaşlarımı gözlemlerken bazı olaylara dikkat ettim. Ders içi ders dışı etkinliklerin uygulanmasında olsun üniversitede öğrendiğimiz çoğu şeyi uygulamaya koyamıyoruz. Bunun en önemli nedeni sınıfların kalabalık olması ve gerekli donanımın olmaması.” (Zeynep, 26.05.2011 tarihli günlük)

Melek: “dördüncü ders Türkçe dersinin 2. saatiydi ve staj arkadaşım metin üzerindeki çalışmalarına devam etti. Anahtar kelimelerin anlamlarını yazıp projeksiyonla yansıttıktan sonra öğrencilerden kitaplarına yazmalarını istedi. Burada öğrencilerin kendi cümleleri ile yazmalarını isteyebilirdi.” (24.03.2011 tarihli günlük)

“Nihayet ders başladı ve ilk iki saat olan fen ve teknoloji dersini arkadaşım Veli anlattı. Bu süreç içerisinde ben de onu gözlemlerdim. Derse hazırlanışı, materyallerden yararlanması, dersi sunumu güzeldi. Uygulamalarda öğrencileri aktif kılmaya çalıştı. Zaman zaman sınıf hâkimiyetinde bazı sorunlar yaşansa da arkadaşımız bunları gidermeye çalıştı.” (Melek,03.04. 2011 tarihli günlük)

“ilk iki saat staj arkadaşım Veli'nin idi. İlk derste Hayat Bilgisi dersini yaptı. Öğrencilerin birinci elden somut deneyimler kazanmaları için drama tekniğinden faydalanarak sınıfta bir meclis oluşturabilir, özelliklerini burada anlatabilirdi.” (21.04.2011 tarihli günlük)

Öğretmen adaylarının öğretmen arkadaşlarına ilişkin değerlendirmelerine bakıldığında eleştirilerin en çok sınıf yönetimini sağlamak konusundaki yetersizliklerine dikkati çekmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini de en çok sınıf yönetimini sağlama konusunda yetersiz olarak görmeleri bu değerlendirmeleri destekler niteliktedir. Sınıf yönetimini zamanı etkili kullanamama eleştirisi izlenmektedir. Öğretmen adayları öğretmen adayı arkadaşlarının ses tonunu etkili kullanamadıklarını, materyal ve yöntem-tekni

seçimlerinin ders göre, sınıf seviyesine göre etkili olamadıklarını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme bulguları ile öğretmen adaylarının öz eleştirileri birbiri ile örtüşmektedir.

Genel olarak öğretmen adaylarının günlüklerinde öğretmenlik uygulamasında kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerden, materyallerden, ders içinde karşılaştıkları sorunlardan ve duygularından bahsettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerin özelliğine uygun olarak ders sunuları ile ilgili sık sık kendilerini eleştirel olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Kullandıkları yöntem ve teknikler ile materyallerin o ders için uygun olup olmadığına yer verdikleri görülmüştür. Şahin (2009), yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının günlüklerinde kendilerini eleştirel ifadelerle yer vermedikleri sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2009)'in bu bulgusu bu araştırmanın bulgusu ile örtüşmemektedir. Bununla beraber bu çalışmada da öğretmen adaylarının okul uygulama öğretmenlerinden ve okul idaresinden neredeyse hiç bahsetmemeleri sonucu Şahin(2009)'in araştırma sonucu ile birebir örtüşmektedir.

Koç ve Yıldız (2012), öğretmenlik uygulamasında tutulan günlükleri incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının en çok sınıf yönetimi ve öğretim ortamını planlama konularında öğrenme gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber araştırmasında öğretmen adaylarının çok azının uygulamalarda materyal kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın ilk bulgusu bu araştırma ile benzerlik gösterirken, ikinci bulgusu çelişmektedir. Çünkü bu çalışmada öğretmen adaylarının hemen hemen hepsi uygulama okullarına en az bir materyal hazırlayarak gitmeyi tercih etmişlerdir.

### **4.3. Öğretmenlik Uygulaması Sonrası Elde Edilen Bulgular**

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlik uygulamalarının sona ermesinin ardından öğretmen adayları ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesinin analizine ve bulgularına yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşme sırasında yöneltilen sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur. Bulguları desteklemek amacıyla da odak grup görüşmesinden öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

#### **4.3.1. Uygulama Sonrası Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular**

Öğretmen adayların öğretmenlik uygulamalarını tamamladıktan sonra kendileri ile yeniden öğretmenlik uygulamasını değerlendirmek amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğretmen adayları ile yürütülen bu görüşmede öğretmen adaylarına yöneltilen sorular aşağıda gösterilmiştir.

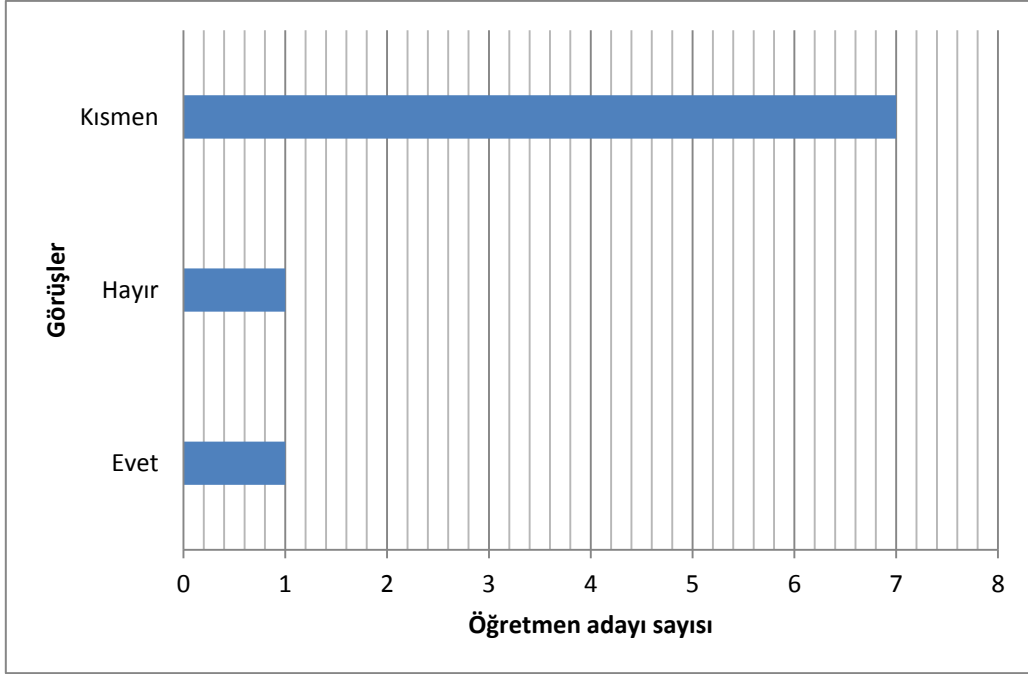
1. Yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabildiniz mi?
2. Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili kendinizi hala yeterli görüyor musunuz?
3. Öğretmenlik uygulamasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
4. Öğretmenlik uygulaması sizin için tam bir uygulama oldu mu?
5. Öğretmenlik uygulamasında teorik bilgilerinizi uygulayabildiniz mi?
6. En çok hangi yöntem ve teknikleri kullanınız?
7. En çok hangi materyallerden yararlandınız?
8. Uygulama okulunuz ve uygulama rehber öğretmeniniz için ne düşünüyor sunuz?
9. Öğretmenlik uygulaması süreci uygulama öncesi beklentilerinizi karşılayabildi mi?
10. Öğretmenlik uygulaması ile ilgili üniversiteye ve akademisyenlere neler önerirsiniz?

Öğretmen adaylarının açık uçlu bu sorulara verdikleri yanıtlardan yararlanılarak elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında yer almıştır.

#### **4.3.1.1. Uygulaması Sonrası Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulayabilmeye İlişkin Görüşleri**

Öğretmen adayları ile uygulama öncesinde yürütülen odak grup görüşmesinde öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili görüşlerine yer verilmişti. Kısaca hatırlamak gerekirse öğretmen adayları yapılandırmacı yaklaşım konusunda teorik olarak kendilerini yeterli gördüklerini ancak; uygulamalarda sorun yaşayabileceklerini dile getirmişlerdir (Bkz. Sayfa 9, Grafik 2).

Öğretmenlik uygulamaları sonrasında da öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili görüşlerine tekrar yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının uygulamalarında yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme durumları ve uygulama öncesi sahip oldukları görüşlerinde bir farklılaşma olup olmadığının tespiti açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabildiniz mi? sorusuna verdikleri yanıtlardan yararlanılarak elde edilen veriler bir grafik üzerinde ve alıntılar yapılarak aşağıda yer verilmiştir.



Grafik 10. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulayabilme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Grafik incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğu (Osman, Veli, Fatma, Zeynep, Melek, Esra, Mehmet) yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya çalıştıklarını ancak tam olarak uygulayamadıkları belirtirken, öğretmen adayı Gül uygulayabildiğini, öğretmen adayı Ahmet ise uygulayamadığını dile getirmiştir.

Odak grup görüşmesinden elde edilen görüşlere bakıldığında öğretmen adaylarının çoğu uygulama öncesinde olduğu gibi yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili kendilerini teorik açıdan yeterli gördüklerini yinelemişlerdir. Bununla beraber teorik bilgilerin uygulama açısından yeterli olmadığını, farklı nedenlerden dolayı yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak uygulayamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak uygulamalarına engel olan nedenlere bakıldığında okulda öğrencilerin gözünde tam bir öğretmen olmadıklarını engel olarak vurgulayan Zeynep adlı öğretmen adayının görüşleri şu şekildedir:

Zeynep:” Bende teori olarak bayağı bildiğimi düşünüyorum ama uygulamada sorun yaşıyoruz. Bir de bize stajyer olarak görüyorlar. Gerçek öğretmen olarak görmüyorlar. Öğretmenleri dışarı çıkınca çok gürültü oluyordu. Hiç birimiz öğretmenleri olmadan rahat bir ders işleyemedik. Bu anlamda uygulama şansımız çok olmadı ama mesela harmanlanmış dedik ya yapılandırmacıda he yöntem var zaten anlatım yöntemi de var. Farklı şeyler yapınca derse ilginin daha çok olduğunu gördüm. Yani işe yaradığını düşünüyorum ama bizim ülkemizde etkililiğinin araştırılması gerekiyor.”( Dök. 2. 22)

Öğretmen adaylarından Esra ise konu ile ilgili “*kendi bildiğim şeyler kadar uygulamaya çalıştım. İlk görüşmemizde yaparım ederim dedim ama hiç öyle olmadı. Bana*

ne yapmam gerektiğinin söylendiği bir liste verildiği için hoca tarafından o beni kısıtladı ve zorladı. Ben eminim ki sınıf benim olsaydı çok daha iyi şeyler yapardım.” ( Dök. 2. 22) Şeklinde görüş bildirerek uygulama rehber öğretmenlerinin kendilerini ders anlatımlarında kısıtlamaları ve sınıfın kendilerine ait olmamasından kaynaklanan sorunlarla yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak uygulayamadığını vurgulamıştır.

Melek adlı öğretmen adayı ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Yapılandırmacıyı uygulamaya çalıştım ama hem sistemden hem de bizden dolayı bazen olmuyor. Mesela bazı ezber bilgileri direkt vermemiz gerekiyor. Burada sadece yapılandırmacıdan söz edemeyiz. Burada karma sistem devreye giriyor. Staj için konuşacak olursak bize verilen şeyleri yapmak zorunda oluyoruz. Verilen etkinlikleri uygulamak zorunda kalıyoruz. Burada yapılandırmacı olamıyorum. Ayrıca yapılandırmacı sistem daha yeni geldi ve tam anlamıyla oturmadı. Bizde bu oturmamışlığın üzerine gidip oturtmaya çalışıyoruz gibi bir şey oluyor. Okullarda bile yapılandırmacıya tam anlamıyla geçilmedi. Öğrenciler alışkın değil, öğretmenler alışkın değil. Biz geçiş dönemindeyiz şuan.” ( Dök. 2. 20)

Veli adlı öğretmen adayı ise yapılandırmacılığın planda gösterildiği ile kaldığını ifade eden görüşleri şöyledir:

“Ben tam olarak yapılandırmadım. Uygulamaya çalıştım. Ön bilgilerini harekete geçirmeye çalıştım, sorularla bulmaya yönlendirdim. Somut materyaller kullandım. Değişik yöntem ve teknikler kullanarak uygulamaya çalıştım ama yarısı klasik oldu, arısı yapılandırmacı oldu. Bence sadece yapılandırmacı olmuyor klasikten de kullanmak lazım. Bende öyle harmanlanmış yapmaya çalıştım. Bir süre öğretmeninde bazı şeyleri vermekte zor oluyor. Soyut şeyleri yapılandırmacılıkla veremedim. Planda gösterdik yapılandırmacılığı.” ( Dök. 2. 19)

Öğretmen adaylarından Gül ise yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabildiğini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Ben uyguladım. Etkinlik açısından çok önemli. Yaparak yaşayarak öğrenmesi. En azından derse katılması, ön bilgilerini harekete geçirmek için gerekirse ipucu veriliyor. O şekilde kendisinin bilgiye ulaşması sağlanıyor. Veya eski bilgilerini hatırlaması sağlanıyor....benim sınıfım 34 kişilik bir sınıftı. Sınıfın öğretmeni de çocukların bilgiye kendilerinin ulaşması için çok açık uçlu soru kullanıyordu. Açık uçlu sorularla dersi işlediği için çocuklar zaten farklı fikirler üretmeye yatkındılar. O açıdan pek sorun yaşamadım ben..” ( Dök. 2. 18)

Öğretmen adaylarından Ahmet ise yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabildim diyebilmek için meslekte en az üç yıllık bir tecrübe gerektiğini, bu nedenle uygulamasının mümkün olmadığı belirten sözler şu şekildedir:

“yapılandırmacı yaklaşımının evet eğitimini aldık ama bu nasıl bir şeydir. Bir işe başlarsınız 1 ay belli bir performans gösterirsiniz. 2. ay performansınız biraz daha artar. 3. Ay daha da artar. Bunu eğitime yansıttığınız zaman bence bunu seneler gösterecektir. Ben mesela öğretmenliğe başladığımda 1. Sene, 2. Sene taban seviyesine ancak 3. Senede çıkarız. Okumamız gerekiyor çünkü ben yapılandırmacı eğitimi tam öğrendiğimiz ve uygulayabildiğimiz görüşünde değilim. Birine bakıyorsunuz adam farklı ülkelere gidiyor araştırma amaçlı. Nereden başladık nereye gidiyoruz diye bakıyor son gelişmeler nelerdir diye merak ediyor. Biz henüz bunları

yapma fırsatı yakalayamadık. Şu an sadece yapılandırmacı yaklaşım sudur teknikler şudur bunları söyleyebiliriz. Temel bilgiler var sadece bizde. Bizim tam anlamıyla uygulayabilmemiz için bir 3-4 senemiz var.” (Dök. 2. 20)

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyleri ve nedenlerine bakıldığında yapılandırmacı yaklaşımın tam olarak uygulanabilmesi için sınıfların fiziki durumlarının, materyallerin tam olmasının önemli etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu ile Çınar ve diğ. (2006) ‘ın ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri adlı araştırmasının sonucu ile örtüşmektedir. Çınar ve diğ. (2006), yaptıkları araştırmada yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni programın öğretmene daha fazla yük getireceği ayrıca yeni programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli altyapı ve olanakların yetersiz olduğunu, okullardaki altyapı ve olanakların yetersiz olması uygulamada başarının önündeki en büyük engel olarak görüldüğünü, Eğitim etkinliklerinde kullanılacak materyalin sağlanamayacağı endişesi, sınıfların fiziki yapısının uygun olmaması, öğrencilerin oturma düzeni için masa ve sıraların uygun olmaması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, okulların donanım yetersizliği dikkat çekilen konular olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

#### **4.3.1.2. Uygulama Sonrası Yöntem ve Tekniklerin Kullanımına Yönelik Görüşler**

Öğretmen adayları ile uygulama sonrası yapılan odak grup görüşmesinde uygulamalar sırasında kullandıkları yöntem ve tekniklere ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevapların ders planlarından ve günlüklerden elde edilen bulgularla uygunluğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının uygulamalar sırasına sıklıkla kullandıkları yöntem ve teknikler ile ilgili soruya tüm katılımcılar “soru cevap, anlatım yöntemi, beyin fırtınası, tartışma” şeklinde cevap vermişlerdir. Bu bulguya daha önce de ders planlarının ve günlüklerin analizi sonucu da ulaşılmıştır. Bu bağlamda kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili bulguların tüm veri toplama araçlarındaki bulgularla örtüştüğü görülmüştür.

Araştırmanın bulgusunu desteklemek amacıyla uygulama sonrası odak grup görüşmesinden konu ile ilgili alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Osman:” ilk hafta 4 saat derste bir ders soru cevap, bir ders beyin fırtınası, bir ders örnek olay, bir ders drama kullandım. Rehberlik dersinde soru cevap beyin fırtınası, gösterip yaptırma, altı şapkalı yöntem var. Bir bilim adamı ılığına girip öğrencilere bana soru sormasını istedim. Ben onlara kafalarını bulandırıcı sorular sordum.” ( Dök. 2. 17)

Ahmet: “iş birliğini sınıf içinde yarışma yapıyorsun. Sunuş var, buluş az çok var, araştırma var. Mesela tsunami ile ilgili öğrenciler afişler, kartlar hazırladılar, internetten

bilgiler alıyor, gazete fotokopileri getirdiler, drama vardı, çoklu zekâyı düşünmedim. Gösterip yaptırma, bilgisayarı kullandım, soru cevap.” ( Dök. 2. 17)

Gül: “istasyonu kullandım. Burada bilgi almadım. Çevre kirliliği ile ilgili gruplara ayırdım. Gruplar etkinliklerini sırayla değişiyordu. Çok yararlı oldu. her kazanım için en iyi teknik farklıdır. Ben şunu anladım ilgi çekiciliği, görselliği, yaşamla bağlantısı ne kadar fazla ise çocuk onu daha iyi anlıyor. Değerlendirme boyutu ise çocuğa sorduğunuz sorulardan anlarsınız ne kadar etkili olduğunuzu diye düşünüyorum. Her ders anlatılmasından sonra değerlendirme yapıyoruz. Değerlendirme klasik bir biçimde değil de onun içinde farklı etkinlikler tasarlayarak yapmaya çalıştım.” ( Dök. 2. 17)

Fatma:” genelde arkadaşlarla aynı.” ( Dök. 2. 17)

Zeynep: “ben balık kılıcığını kullandım. Deney yaptım. Deneyi önce kendim yapmadığım için zor oldu. Ama öğrenciler açısından faydalı oldu. altı şapkalı düşünme tekniğini kullanmaya çalıştım 4-5 kez kullanınca ancak tam olarak amaca ulaştığımı düşünüyorum. Burada tam olarak bunların anlatıldığını düşünmüyorum. Bize uygulanması lazım ki onu öğreneyim. Sadece bu budur diyerek öğrenemiyoruz. Mesela bir drama tekniği tam uygulanılmıyor. Biz drama tekniğinin rahatlatma aşamasını falan gördük ama okullarda drama işte çık çocuğum oyna bakalım gibi uygulanıyor.” ( Dök. 2. 17)

Ahmet:” düz anlatım haricinde göstermek. Gerçek eşyalardan yararlandım.” ( Dök. 2. 17)

Esra: “ben de tekniklerde sıkıntı yaşadım o tartışma falan daha iyiydi ama altı şapka falan o tarz şeyler zor oldu. Ben sınıf yönetiminde zorlandım. Burada bize çocuk konuşuyorsa susup onunda susmasını bekle dediler ama hiç alakası yok daha da çok artıyor gürlütü. İnsan ne yapacağını şaşırıyor.” ( Dök. 2. 15)

Öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında ders planlarında yazdıkları yöntem ve teknikleri gerçekten uygulamaya çalıştıkları, ancak bazen sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Nitekim kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili elde edilen bulgular birbirleriyle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.3.1.3. Uygulama Sonrası Kullanılan Materyallere İlişkin Görüşler

Öğretmen adayları ile uygulama sonrası yapılan odak grup görüşmesinde uygulamalarda en çok kullandıkları materyaller hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların ders planlarından ve günlüklerden bu konu ile ilgili elde edilen bulguları destekler nitelikte olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının sıklıkla kullandıkları materyallere ilişkin görüşleri şöyledir:

Öğretmen adayı Veli en çok kullandığı materyaller ile ilgili soruya “*en çok projeksiyon bilgisayar kullandım, deney yapmak gerektiğinde malzemeleri alıp yaptık*” şeklinde cevap vermiştir.

Ahmet: “Projeksiyonu Kullandım. Geometrik Cisimlerin Açılımlarını Gösterirken Maketlerini Yaptık.Çalışma Yapağı Kullandık. Metre İle Santimetre Arasındaki İlişkiyi Anlatma Kazanımı Vardı. Orda Öğrenciler Kendileri Metre Yaptılar. Gerçek Eşyalardan Yararlandım. Dışarıdan Da Eşya Getirdi. Çubuk Makarna, Lastik İp, Gönye, Makara...”( Dök. 2. 22)

Melek: “sunu hazırladım, video, gerçek nesnelere yararlanmaya çalıştım. Genelde 1. Sınıfta anlattığım için kartondan yapmaya çalıştım. Görsel ağırlıklı olsun diye. Kesirleri anlatırken sınıfa çiçek getirip bunlar üzerinden anlattım daha ilgi çekici olsun

diye. Sonra grafikler oluşturdum, çalışma yaprağı falan var. Çalışma kitabına bağlı kalmamaya çalıştım. Her ne kadar hocalar yapın demede ben kaçamak yapıp sınıfta yaptırmak yerine ev ödevi olarak verdim.” ( Dök. 2. 22-23)

Esra: “kartonlar hazırladım mesela matematikte. Çıkarma işlemi için. Soruları direkt sormak yerine kartona bir kadrana dam yapıştırıp soruları onun altından çıkartıyordum. Drama dersi için maske getirmiştim. Şarkı dinlettim. Oyun oynattım.” ( Dök. 2. 23)

Zeynep: “müzikten faydalandım, video yaptım. Çalışma yaprağı. Ses kaydı. Kartondan malzeme, bulmaca yaptım.” ( Dök. 2. 23)

Gül: “en çok bilgisayardan yararlandım. Mikroskobu kullandık. Hatta kirli su lazımda mikroskopta incelemek için onu da getirmiştim. Genellikle sınıf ortamındaki materyallerden yararlandım. Kartonlardan yararlandım. Her derse materyalle gittim. Hiç boş gitmedim.” (Dök. 2. 23)

Fatma: “bende gerçek eşyalardan yararlandım. Düzlemi anlatma için sınıfa kilim getirdim, eşarp getirdim. Kavram haritaları. Ayını şeyler genelde. Karton götürmüştüm.” (Dök. 2. 23)

Mehmet:” videolar, sunum, gerçek materyal, çalışma yaprakları zaten var, sınıftaki malzemeleri kullanmaya çalıştım.” ( Dök. 2. 23)

Öğretmen adaylarının materyal olarak en çok bilgisayar ve projeksiyondan faydalandıkları görülürken, bu materyalleri ders kitabı, resimler ve çalışma yaprağı ile gerçek eşyalar ve modeller takip etmektedir. Daha önce ders planlarından ve günlüklerden elde edilen bu bulgular odak grup görüşmeleri ile de bir kez daha teyit edilmiştir.

Odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular ile daha önceki bölümde ders planlarından ve bireysel yansıtıcı günlüklerden elde edilen materyal kullanımına ilişkin bulgular karşılaştırıldığında birbirleriyle örtüştüğü sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ders planlarını gerçekten uygulamaya çalıştıkları, planlarında belirttikleri materyalleri derslerinde kullandıkları görülmüştür.

#### **4.3.1.4. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin Beklentilerini Karşılama Düzeylerine İlişkin Görüşleri**

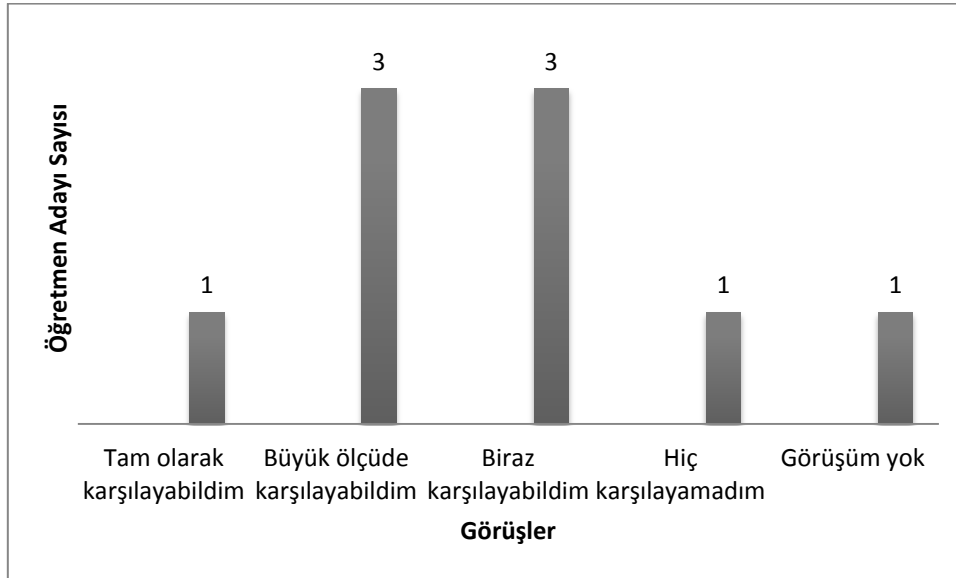
Öğretmen adayları ile öğretmenlik uygulamalarının sona ermesiyle yürütülen odak grup görüşmesinde öğretmen adaylarına uygulamalarının uygulama öncesi yapılan odak grup görüşmesinde belirttikleri beklentilerini karşılayabilme düzeyleri hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen adaylarının uygulamalar öncesinde belirttikleri beklentilerini kısaca hatırlayacak olursak,

1. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamaları ile öğretmen adayları öğretmenlik uygulamaları ile farklı yöntem ve teknikleri uygulama,
2. Teorik mesleki bilgilerini tecrübe ederek beceri haline getirme,
3. Öğrencilerle iletişim halinde olarak onları tanıma, okul ortamını ve işleyişi anlama,
4. Alanda görev yapan öğretmenleri görev başında gözlemleme,



5. Sınıf yönetimini sağlama becerisini kazanma beklentilerine sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adayları ile yapılan uygulama sonrası odak grup görüşmesi ile bu beklentilerini karşılayabilme düzeyleri öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar doğrultusunda aşağıdaki grafik oluşturulmuştur.



Grafik 11. Uygulama Sonrası Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarından Beklentilerini Karşılayabilme Düzeyleri

Grafik incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin beklentilerini karşılayabilme düzeylerinin farklı olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının Ahmet, öğretmenlik uygulamalarının beklentilerini tam olarak karşıladığını ifade etmiştir.

Öğretmen adayı Ahmet, *“yapabileceğimiz her şeyi yaptık. Her şeyi dört dörtlük yapmadık. Yaptık anlattık, materyalsiz gitmemeye çalıştık, çocuklarla iyi bir diyalog kurduğumu fark ettim, esprilerimle olsun, konuşmalarım ile olsun çocuk üzerinde olumlu etki bıraktım diye düşünüyorum.”* (Dök.2.24) şeklindeki görüşleri ile öğretmenlik uygulaması ile ilgili beklentilerini karşılayabildiğini dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarından Esra, öğretmenlik uygulamalarının beklentilerini karşılayamamasının yanı sıra yaşadığı olumsuz deneyimler nedeniyle öğretmenlik mesleğine karşı zaman zaman olumsuz tutumlar geliştirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Benim beklentilerimi karşılayamadı. Hatta bir ara çok soğudum olaydan. Çünkü sınıf kontrolünü sağlayamadım. Hoca beni sınıfta bırakıp gitti. Öğrenciler beni dinlemedi. Arkamdan el hareketleri yaptılar, küfür ettiler. O sınıfın önünden bile geçesim gelmedi.

O çocukları boğasım geldi. Çok kötüydü kesinlikle. Bu tip öğrencilerle karşılaşma olasılığı düşünerek başka sınıflara bile girmek istemedim.” ( Dök. 2. 24)

Öğretmen adaylarından 3’ü ise beklentilerinin büyük ölçüde karşılandığını belirtirken diğer 3’ü ise beklentilerini biraz karşılayabildiği yönünde görüş bildirmiştir.

Öğretmen adaylarından Osman ve Veli beklentilerini karşılayabilme düzeylerini yüzde ile ifade eden görüşleri şu şekildedir:

Osman:” tam olarak karşılayamadı. Çünkü öğrencinin seviyesine inmekte zorlandık. Sınıf bizim değildi. İlk üç hafta çok zor oldu. Sınıfta problemler çıktı onları çözmeye çalıştık. Son haftalarda tecrübe kazandıkça beklentilerimize ulaşmaya yaklaştık.%60 ancak ulaştık.” ( Dök. 2. 24)

Veli:” genelde yapmak isteyip yapamadığımız şeyler oldu .%60 ancak tatmin oldum.” ( Dök. 2. 24)

Görüldüğü üzere öğretmen adaylarından Osman ve Ali %60 oranında beklentilerine cevap bulabildiklerini, diğer bir deyişle bazı sorunlar yaşansa da beklentilerini uygulamalar sayesinde büyük ölçüde karşılayabildiklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmen adaylarından Melek’in beklentilerini biraz karşılayabildiğini vurgulayan sözleri şu şekildedir: “*staj genel olarak iyiydi. Tam anlamıyla mümkün değil tam olarak karşılamadık. Öğretmen her şeyi bilen değildir zaman isteyen bir meslektir. Biz aday olduğumuz için her zaman öğrenecek bir şeyimiz vardır.*

Öğretmen adayı Mehmet ile Fatma ise görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

Mehmet: “ilk mülakatta her şeyi yaparım ederim diye kendimde bir güven vardı. Bunun nedeni okul deneyimi 1 ne 2 dersleri oldu. Baktım öğrenciler sessiz sakin her şey iyi. Bu stajla öğrencilerin farklı olduğunu gördüm.” ( Dök. 2. 24)

Fatma:” staj okulumdan ve hocalardan çok memnundum. Tam anlamıyla bir şey kazanmadık. İşimizin nasıl bir şey olduğunu, zor bir şey olduğunu öğrendim. (Dök. 2. 25)

Öğretmen adaylarından Gül ise konu ile ilgili görüş bildirmemiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde beklenti düzeylerinin farklı olması yaşadıkları deneyimlerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okullar, uygulama rehber öğretmenleri, uygulama yaptıkları sınıf düzeyleri ve öğrencilerin öğretmen adaylarının beklentilerini karşılama düzeylerinde etkili oldukları yorumu yapılmıştır. Tam olarak beklentilerini karşılayan öğretmen adayının en az sayıda olması öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasından beklentilerinin farklı olduğu görüşü ile açıklanmaktadır. Örnek vermek gerekirse öğretmen adaylarından biri beklentilerini ancak tecrübelerini artırarak karşılayabileceğini belirtirken asında hiçbir öğretmen arkadaşının beklentisini karşılamasının mümkün olmadığı görüşünü de savunmuş olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bazı öğretmen adayları ise öğretmenlik uygulamalarında başarılı olmaları, az sorunla karşılaşmalarını, farklı yöntem ve teknikleri

uygulama fırsatı bulmalarını, okul ortamını ve öğrencileri tanımaları gibi beklentilerle uygulamalar yaptığı için bunları sağlama oranında beklentisini karşılayabildiği yönünde fikir yürüttükleri görüşü savunulmaktadır.

#### 4.3.1.5. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Edindikleri Deneyimlere İlişkin Bulgular

Öğretmen adayları ile öğretmenlik uygulamalarının sona ermesiyle gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında edindikleri deneyimler tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan yararlanılarak elde edilen bulgular Tablo 19’ da gösterilerek uygulama sonrası odak grup görüşmesinden alıntılarla desteklenmeye çalışılmıştır.

Tablo 20. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Edindikleri Deneyimlere İlişkin Görüşler

DENEYİMLER	Fatma	Ahmet	Mehmet	Veli	Zeynep	Melek	Esra	Osman	Gül
Ses tonumu uygun kullanmama gerektiğini öğrendim.				√					
Sınıf içinde karşılaşılabileceğim sorunları fark ettim.	√			√			√		
Sınıf içi davranışlarıma eleştirel bakabildim.		√							
Yöntem ve teknikleri uygulamanın zorluklarını keşfettim.	√				√				
Teorik bilgilerimi uygulama fırsatı buldum.								√	√
Tecrübeli öğretmenleri gözlemlene fırsatı buldum.									√
Öğrencileri daha iyi tanıyabildim.	√		√				√	√	
Okul ortamını tanıma fırsatı buldum.								√	
Farklı yöntem ve teknikleri uygulama fırsatı buldum.					√			√	
Heyecan sorunumu uygulamalar ile aşabildim.					√				
Mesleki sorumluluğun bilincine vardım.		√							

Tabloya bakıldığında öğretmen adaylarının 14 hafta süren öğretmenlik uygulamalarında edindikleri olumlu ve olumsuz deneyimler yer almaktadır. Öğretmen adaylarından 4’ü okul uygulamaları ile öğrencileri yakından tanıma ve iletişim kurabilme fırsatını yakaladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının 3’ü ise sınıf ortamında karşılaşılabileceği sorunları görme ve çözüm önerileri üretme fırsatı yakaladıklarını

belirtmişlerdir. 2' şer öğretmen adayları ise farklı yöntem ve teknikleri uygulayabilme, uygulamaları de zorluklarını fark edebilme, teorik bilgileri uygulayabilme fırsatı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra birer öğretmen adayı ise öğretmenlik uygulamalarının mesleki sorumluluğun bilincine varmaları, heyecan sorununu yenmeleri, okul ortamını tanıma ve deneyimli öğretmenleri gözlemleyebilme, sınıf içi davranışlarını kontrol edebilme konularında oldukça faydalı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarının bazılarının konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ahmet:" faydalı oldu. Bana çok büyük faydası oldu. Mesela tahtaya bir problem yazdığımda karşılaşılabileceğim durumları fark ettim. Benim bile aklıma gelmeyen öneriler sunuyorlar."( Dök. 2. 12)

Veli:" çok şey kattı mesela ses tonumu uygun kullanmam gerektiğini öğrendim. özellikle uygulama hocam bana sınıf içi davranışlarımla ilgili ipuçları verdi bunların uygulamada çok faydasını gördüm.(Dök.2.12)

Fatma:" bence öyle çünkü tüm öğrendiklerimizi burada uyguluyoruz. Mesela matematik dersini teorik olarak gördük ama pratiğe dökmek çok zor. Konuyu bilmek yeterli değil çocuğun anlayacağı şekilde anlatılabilmek lazım. Türkçe de zor. Çabuk sıkılıyor ama fen ve teknoloji dersi daha zevkli geçiyor. Somut şeyler. Türkçede ise sürekli metin işliyoruz. Ben bile anlatırken sıkıldım çocuk ne yapsın.(Dök.2.13).

Gül:" Staj faydalı oldu çünkü öğrendiklerimin çoğunu uygulama fırsatı buldum."(Dök.2.13).

Osman:" ilk haftalar öğrenciyi okul ortamını tanıma açısından geçti, son 5 hafta ise yöntem ve teknikleri uygulama açısından faydalı oldu."( Dök.2.13)

Zeynep:" çoğu kişinin çok teknik kullandığını düşünmüyorum bir gün gittiğimiz için yani süre yetmiyor. Beyin fırtınasını kullanmaya çalıştım ama şöyle bir sorun var yöntem tekniklerin bazılarında çok yabancı oldukları için uygulamaya kalktığınızda çok zamanınız gidiyor."(Dök.2.14)

Esra:" Burada bize çocuk konuşuyorsa susup onunda susmasını bekle dediler ama hiç alakası yok daha da çok artıyor gürlüğü. İnsan ne yapacağını şaşırıyor."(Dök.2.15)

Mehmet:" bence bize burada verilen eğitimde tek tip öğrenciyi temel alarak eğitim veriyorlar. Biz oraya girdiğimizde sınıf mevcudu kadar farklı öğrenciyle farklı fikirle karşılaşıyoruz."(Dök.2.15)

Özetle, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde olumlu deneyimler kadar olumsuz deneyimler de yaşadıkları görülmüştür. Edindikleri olumlu deneyimlerin başında öğrencileri yakından tanıma ve onlarla iletişim kurabilme, üniversitede öğrendikleri teorik bilgi ve becerileri gerçek okul ortamında uygulayabilme, sınıf yönetimi, mesleki yeterlilik gibi konulardaki eksiklerini görüp fark edebilmeleri şeklinde sıralanmıştır. Olumsuz deneyimler olarak ise öğretmen adaylarının teori ile uygulamanın çok farklı olduğundan kaynaklanan sorunlar yaşadıkları, sınıf yönetiminde, bazı yöntem ve teknikleri farklı sınıf ortamlarında uygulama sırasında sıkıntı yaşadıkları görülmüştür.

#### **4.3.1.6. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarına, öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar göz önüne alınarak bir tablo

yapılmış ve tablodaki veriler odak grup görüşmesinden ve bireysel yansıtıcı günlüklerden alıntılarla desteklenmiştir.

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara bakıldığında uygulama okulundan kaynaklanana, uygulama öğretmeninden kaynaklanan, öğrencilerden ve adayın kendisinden kaynaklanana sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar tablo üzerinde de bu başlıklar altında sunulacaktır.

Tablo 21. Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaşılan Genel Sorunlar

Sorun Kategorisi	GÖRÜŞLER	Fatma	Ahmet	Mehmet	Veli	Zeynep	Melek	Esra	Osman	Gül
Uygulama okulu kaynaklı sorunlar	Yetersiz fiziki imkânlar									√
	Materyal eksikliği					√			√	
	Disiplin sorunları	√				√				
	Kalabalık ve dar sınıflar	√	√	√			√		√	
Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlar	Yanlış üslup					√				
	Güvensizlik				√		√	√		
	Ders anlatımına müdahale				√	√	√	√		
Öğretmen adayı kaynaklı sorunlar	Otorite görülmemesi							√		
	Okula ulaşım zorluğu									
	Sınıf yönetimi	√				√	√	√		√
	Plan yazma ve materyal hazırlama zorluğu						√			
	Yorgunluk	√								
	Özgüven eksikliği	√								
	KPSS ve ödevler			√		√	√			
Uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorunlar	Sınıf öğretmenliği akademisyeni olmaması			√						
	Yetersiz iş birliği				√					
	İlgisizlik				√	√				
	Yetersiz denetim				√	√				

Tablo 21'in devamı

Öğrenci kaynaklı sorunlar	Yöntem-tekniklere yabancı olması	√				
	Bazı öğrencilerin saygısızlığı				√	
	1. sınıfların hareketliliği	√		√		
	Öğretmen olarak görülmemesi	√		√	√	√
Zamanlama kaynaklı sorunlar	Yanlış zamanlama	√		√		
	Geniş süreli olmaması		√	√	√	√

Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunlar yer almaktadır. Altı başlık halinde ele alınan sorunlar bu başlıklar altında incelenecektir.

#### 4.3.1.6.1. Uygulama Okulundan Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlara bakıldığında öğretmen adaylarının genellikle sınıfların kalabalık ve dar olmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının 2'si uygulama okullarındaki disiplinsizlikten şikâyet ederken 2 öğretmen adayı ise materyal bulmada zorluk yaşadığını belirtmişlerdir. Gül adlı öğretmen adayı ise uygulama okulunun fiziki imkânlarının yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir

Zeynep: "Bazı aksilikler olsa da güzel bir staj geçirdiğimi düşünüyorum. Okul iyiydi ama teknolojik şeyler kullanılmıyordu ve disiplin sorunları vardı. Merkez okul her şey iyi gibi düşünülmesine rağmen bunları gördüm." (Dök. 2. 11)

Ahmet: "merkez okul diye herkes çok iyi olduğunu zannediyor ama bir sınıfta 40.43.45 kişi var. Bizim amacımız yeni sistemi uygulamak ama en azından grup çalışmasını o kadar kişiyle nasıl yapayım. Okulda sınıf mevcudu fazlalığından başka bir sıkıntı yok." (Dök. 2. 12)

Mehmet: "Okulu ortam olarak sevdim. Yöneticilerle içli dışlı olmadık ama. Sınıfların dar ve kalabalık olması sıkıntılı oldu. Sınıf öğretmenleri bize yardımda bulundu. Özellikle sınıf yönetimi konusunda yardımcı olmak istedi iyi niyetiyle her ne kadar yaptığı yanlışsa da. Burada önceden her şeyi yapacağım dedim amma öyle olmadı. Aklımda bir şey var yapacağım ama olmuyor. Çocuklar farklı. Son zamanlara doğru istediklerimi yapabilmeye başladım. Kendimi dinlendirmeye öğrencileri aktif hale getirmeye başladım." (Dök. 2. 12)

Fatma: "Uygulama öğretmenimden çok memnunum. Bize iyi yol gösterdi ama aynı zamanda disiplinliydi. Sınıflar kalabalıktı." (Dök. 2. 12)

Öğretmen adaylarının uygulama okullarından genelde memnun olduklarını belirtmekle birlikte en çok sınıfların kalabalık ve dar olmasından dolayı sıkıntılar

yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle dar ve kalabalık sınıflarda sınıf yönetimini saptamakta ve bazı yöntem ve teknikleri uygularken sorun yaşamalarına sebep olduğunu dile getirmişlerdir. Yeşilyurt ve Semerci (2011), uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi ve çözümler üretmeyi amaçlayan araştırmada da öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunların sınıf kalabalıklığı, başarı endişesi, imkân yetersizliği yönetim zafiyeti olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ile araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Demir ve Çamlı (2011), öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi amacıyla yürüttükleri çalışmada da öğretmen adaylarının uygulama okullarında materyal eksikliği ve disiplinsizlikten kaynaklanan sorunlar yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgular çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının teorik bilgilerini uygulama fırsatı veren önemli bir ders olduğu düşünülünce öğretmen adaylarının gerek yöntem ve teknikler gerekse de materyal kullanımı ile ilgili bilgilerini uygulayabilmeleri için sınıfların fiziki kapasitesinin ve öğrenci mevcudunun ideal olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

#### 4.3.1.6.2. Uygulama Rehber Öğretmeninden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerinden kaynaklanan sorunlara bakıldığında Öğretmen adaylarının 4'ü uygulama öğretmenlerinin ders anlatımlarına, yöntem ve teknik ile materyal tercihlerine müdahalede bulunduğu dikkat çekerek bu konuda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayı Veli, " ...öğretmenlerde bir kılavuz kitap takıntısı var. Veriyorlar bize kılavuzu uygulayın diyorlar. Aynı şeyi ben başka etkinliklerle yapmak istiyorum ama öğretmen diyor ki çalışma kitabı boş kalmasın çocukların düzeni bozulmasın diyor. Ben kartonlar hazırlayamıyorum. O anlamda güçlük yaşadım." şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Öğretmen adayı Melek ise uygulama öğretmenin dersine müdahalesinden duyduğu rahatsızlığı şu sözlerle dile getirmiştir:

Melek:" Çocukların önünde bilgilerin doğruluğunu tartışıyoruz. Bize yol göstermek için yapıyordu ama bize güvenmiyordu." ( Dök. 2. 20)

Öğretmen adayı Esra'nın görüşleri ise şu şekildedir:

Esra:" Kendi bildiğim şeyler kadar uygulamaya çalıştım. İlk görüşmemizde yaparım ederim dedim ama hiç öyle olmadı. Bana ne yapmam gerektiğinin söylendiği bir liste verildiği için hoca tarafından o beni kısıtladı ve zorladı. Ben eminim ki sınıf benim olsaydı çok daha iyi şeyler yapardım." ( Dök. 2. 22)

Öğretmen adaylarından Zeynep, uygulama okulunda öğretmenlerin öğrencilerle argo kelimeler içeren yanlış üslup kullanarak konuştuğuna şahit olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının uygulama rehber öğretmenleriyle genel olarak iyi bir iletişimde oldukları, ancak bazı öğretmen adaylarının rehber öğretmenlerinin iyi niyetli olarak da olsa derslerine müdahale etmelerinden rahatsız oldukları görülmüştür. Bununla beraber öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin kendilerine yeterince güvenmedikleri sonucuna vardıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarından biri ise uygulama rehber öğretmenin özellikle öğrencilere karşı olan üslubundan rahatsızlık duydukları görülmüştür.

Yeşilyurt ve Semerci (2011), yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni hakkındaki görüşlerinde; 2'si soğuk davrandığını, 8'i ise iyi davrandığını, 2'si sınıfın kontrolünün sağlanmasında destek olduğunu, 6'sı her türlü konuda yardımcı olduğunu, 3'ü planları tam olarak istediğini, 3'ü ise hiçbir şekilde destek olmadığını belirtmiştir.

Gökçe ve Demirhan (2005) ise, öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri (%36,6), uygulama yapmadan önce her zaman, uygulama öğretmenlerinin kendilerini izleyerek bilgi ve deneyim kazanmalarını sağladığını belirtmiştir. Ayrıca yine öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri, uygulama öğretmenlerinin çoğu zaman sınıftaki öğrencileri kendileriyle tanıştırmak için etkinlikler uyguladığını (%36,1), öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerin uygulama öğretmenleri tarafından değerlendirildiğini (%36,5) ve uygulama öğretmenlerinin her zaman öğretmen adayları ders işlerken onları gözlemlediğini (%36,3) ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının yine yaklaşık üçte biri, uygulama öğretmenlerinin hiçbir zaman okulu (%37,9), diğer öğretmenleri ve yöneticileri kendilerine tanıtmadığını (%27,1) ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının sadece %28'i her zaman, %24,5'i çoğu zaman, uygulama öğretmenlerini nitelikli bir model olarak gördüğünü belirtmiştir.

Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adayları için verimli olmasında uygulama rehber öğretmenlerinin öğretmen adayına önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda uygulama rehber öğretmenlerinin de bu hususa dikkat ederek etkili rehberlik yapmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Aksi halde uygulama öğretmenlerinin yanlış rehberlik yöntemlerinin öğretmen adaylarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.



#### 4.3.1.6.3. Öğretmen Adayından Kaynaklanan Sorunlar

Tabloya bakıldığında öğretmen adaylarının kendilerinden kaynaklanan sorunların yer aldığı görülmektedir. Tablo incelendiğinde öğretmen adayları en fazla sınıf yönetiminden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Öğretmen adayı Fatma, Esra ve Gül sınıf yönetimi ile ilgili yaşadığı sorunları şu şekilde dile getirmiştir:

Esra:” Ben sınıf yönetiminde zorlandım. Burada bize çocuk konuşuyorsa susup onunda susmasını bekle dediler ama hiç alakası yok daha da çok artıyor gürültü. İnsan ne yapacağını şaşırıyor.” ( Dök. 2. 15)

Gül:” Mesela arkadaşımız sessizlikten bahset. Durup bakacaksın çocuğa çocuk susacak yazıyor. Bunu uygulamak için yaptım çocuklar gerçekten sustu ve çocuğun dediği şu oldu öğretmenim siz susunca bizim konuşasınız gelmiyor. Evet işe yaradı ama kısa süreliğine. Çocuğa sorumluluk vermek gerekir diye yazıyor. Bende mesela çalışma kâğıdı dağıtacağım en yaramazı çağırıp bana yardım etmesini söylüyorum.” ( Dök. 2. 16)

Öğretmen adaylarının 3’ü ise öğretmenlik uygulamalarında KPSS ve ödevler nedeniyle özellikle materyal hazırlama konusunda zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adayı Melek, öğretmenlik uygulamasının KPSS endişesiyle uygulamaların kendisi için yeterince etkili olamadığını vurgulayan sözleri şu şekildedir:” *Her insanın yapısı farklı kimisi uygulayacaklarını birkaç derste uygular kimisi daha çok zaman ihtiyaç duyar. Bana göre staj sadece bir adımdı. Tam olarak uygulayamadım bazı şeyleri. Kpss falan etkiliydi bunlar.*”(Dök.2.24)

Öğretmen adayı Ahmet ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ahmet: “staj uygulamasının 4. Sınıftan kaldırılması gerekiyor. KPSS ile birlikte zor oluyor. KPSS’ yi kaldıramayacağımıza göre. Gerçi kalkması da gerekmiyor. Bir yerde elenmemiz gerekiyor.” .”( Dök. 2. 25)

Öğretmen adayı Fatma uygulamalar sırasında yaşadığı yorgunluğu şu sözlerle belirtmiştir:

Fatma:” stajdan döndüğümde yorgunluktan bitkin bir haldeydim. Zamanla bu tempoya alışmaya çalışacağız. o gece ayaklarımın ağrısından uyuyamadım. Öğretmenlerimin kıymetini şimdi daha iyi anladım”.(31.03.2009 tarihli günlük)

Öğretmen adayı Melek uygulamalarda materyal hazırlamanın ve plan yazmanın ciddi bir emek gerektirdiğini vurgulayan şu sözlerle dile getirmiştir: “*staj genel olarak iyi geçti. Hemen tüm imkânlar vardı. Bütün sınıflarda tüm derslere girmeye özen gösterdim. Plan yazma ve materyal hazırlama konusunda sıkıntı yaşadım. Yeri geldi üç dört saat uykuyla gittiğim çok oldu staja. Bir günde 6 farklı derse giriyoruz. Hepsi için ayrı plan materyal oldukça zorlandık.*”( Dök. 2. 24)

Öğretmen adayı Fatma uygulamalar sırasında özgüven eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadığını “*buradan anladım ki sınıf öğretmeni hem şarkı söyleyebilmeli hem de resim yapabilmeli. kendimde gördüğüm bu özgüven eksikliğini bir an önce gidermeyi umut ediyorum....*”(31.03.2011 tarihli günlük) sözleriyle dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlara bakıldığında en fazla öğretmen adayının kendisinden kaynaklanan sorunlar yaşandığı gözlenmiştir. Öğretmen adayları sınıf yönetiminde önemli sorunlar yaşadıklarını, plan yazma ve materyal hazırlarken zorlandıklarını, okullarda otorite olarak görülmediklerini, yorgunluk ve ulaşım zorluğu ile KPSS ve diğer derslerle ilgili ödevlerden dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

#### **4.3.1.6.4. Uygulamadan Sorumlu Öğretim Elemanından Kaynaklanan Sorunlar**

Öğretmen adayları üniversitelerinde uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ile ilgili yaşadıkları sorunlar olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının 2'si uygulama öğretim elemanının ilgisiz olduğunu ve uygulamalar ile ilgili yeterince denetim yapmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmen adayı Zeynep *"uygulama derslerimize asistanlar girdi genelde. Deneyimleri yok. Okullarda öğretmenlik yapanları yok. ."*( Dök. 2. 26)"şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmen adayı Gül ise *"stajların daha iyi olması için uygulama ağırlıklı bir eğitim verilmeli. Uygulama adı altında geçen derslerde de farklı şeyler yaptığımız dersler oldu. Takip lazım. Herkes kendi yaptığını bilir diyeceksiniz ama takip etmek gerekir. "*(Dök. 2. 26) şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen adayı Veli ise öğretim elemanlarının en fazla bir kere kendilerini uygulama okullarında gözlemlediklerini belirtirken *"akademisyenlerinde okullara gitmesi gerekiyor. Suni bir ortamda uygulama etkili olmuyor."* ( Dök. 2. 25) şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının kendilerine yeterince rehberlik etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama öğretim elemanının öğretmen adaylarının doğru yönlendirilmesindeki önemli payı düşünülürse öğretim elemanın sorumlu olduğu öğretmen adaylarını özellikle uygulama okullarında izlemelerinin ve denetlemelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yılmaz (2011), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının, uygulamaya rehberlik eden öğretim elemanlarını akademik yönden yeterli bulmadıkları, uygulama sürecinde öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirdiklerine inanmadıkları, uygulama sürecinde çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin kendilerine öğretmen gibi davranmadıkları ve öğretim elemanlarından kendilerine rehberlik etme konusunda daha fazla yardıma ihtiyaçları olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgular ile bu araştırmanın bulguları büyük ölçüde benzerlik göstermektedir.

#### 4.3.1.6.5. Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmen adaylarının uygulamalar boyunca karşılaştıkları sorunların bazılarının ise öğrencilerden kaynaklandığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının 4'ü öğrencilerin kendilerini öğretmen olarak görmediklerinden kaynaklanan disiplin sorunları yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Fatma: "...tam olarak uygulanmadı bunun temelinde öğrencilerin bizi öğretmen olarak görmemesi var. Bizim sınıfta bir yunus var çocuğu ne ben, ne fatih, ne Saliha ne de öğretmeni dördümüz yerinde durduramıyoruz. Ona bütün bildiklerini uygulasan işe yaramazsın." (Dök. 2. 15)

Zeynep: "Bende teori olarak bayağı bildiğimi düşünüyorum ama uygulamada sorun yaşıyoruz. Bir de bize stajyer olarak görüyorlar. Gerçek öğretmen olarak görmüyorlar. Öğretmenleri dışarı çıkınca çok gürültü oluyordu. Hiç birimiz öğretmenleri olmadan rahat bir ders işleyemedik." (Dök. 2. 22)

Zeynep: "Türkçe sınavı yaptım. Öğrencinin biri sınavda iki soruyu cevaplayamadığı için ağlıyordu. Yanına gittiğimde bana bunu söyledi: sınav notları karneye geçeceği için üzülüyorum. Yanımızdaki diğer bir öğrencimi dediği şeydu: stajyer öğretmenlerin yaptığı sınav karneye geçmez"...(26.05.2009 tarihli günlük)

Öğretmen adayları farklı yöntem ve teknikleri uygularken öğrencilerin yöntem ve tekniklere yabancı olmalarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını şu sözlerle dile getirmişlerdir:

Fatma: "Çocuklar yöntem ve teknikleri bilmiyorlar. Altı şapkalı düşünme tekniğini kullanmaya çalıştım çok zor oldu. Uygulamaya çalıştığım zaman da anlatamadım yöntemde ne yapılması gerektiğini. Ben bir örnek verince benim örneğimi vermeye başladılar. Keşke önce iyice açıklayıp sonra uygulaysaydım diye düşünüyorum şimdi." (Dök.2.13).

Zeynep: "Çoğu kişinin çok teknik kullandığını düşünmüyorum bir gün gittiğimiz için yani süre yetmiyor. Beyin fırtınasını kullanmaya çalıştım ama şöyle bir sorun var yöntem tekniklerin bazılarında çok yabancı oldukları için uygulamaya kalktığınızda çok zamanınız gidiyor."(Dök.2.14).

Öğretmen adayları özellikle 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saygısız davranışlarına maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber özellikle 1. sınıfların hareketli olmalarının ve dikkatlerinin çok çabuk dağılmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

Mehmet: "ben şunu eklemek istiyorum. Oyunun faydalı olması öğrenciye bağlı. Ben 1. Sınıfa girdim dersi güzel dinleyin bedene çıkacağız diyorum en fazla 5 dakika." (Dök. 2. 16).

Esra: "Hoca beni sınıfta bırakıp gitti. Öğrenciler beni dinlemedi. Arkamdan el hareketleri yaptılar, küfür ettiler. O sınıfın önünden bile geçesim gelmedi. O çocukları boğasım geldi. Çok kötüydü kesinlikle. Bu tip öğrencilerle karşılaşma olasılığı düşünerek başka sınıflara bile girmek istemedim." (Dök. 2.24).

Melek: "... ve tüm bunlardan anladım ki 1. sınıf öğrencileri zor bir düzey ve eğitilmesinde çok dikkat edilmesi gereken bir grup. Bizi bugün oldukça zorladılar."(21.04.2011 tarihli günlük)

Öğretmen adaylarının öğrenciler ile ilgili yaşadığı sorunlara bakıldığında en sık karşılaşılan sorunun öğrencilerin öğretmen adaylarını gerçek bir öğretmen olarak değil stajyer olarak gördükleri görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin olmadığı derslerde gösterdikleri davranış ve tutumların öğretmen adaylarının olumsuz deneyimler yaşamasına sebep olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun dışında öğretmen adaylarının en zorlandıkları sınıf seviyesinin 1. sınıf öğrencileri olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının 1. sınıf öğrencilerinin enerjisini derse yönlendirmede ve dikkatlerini çekmede zorlandıkları görülmüştür. İkinci kademe (4. ve 5. sınıflar) öğrencilerinin ise davranışsal ve sözel olarak olumsuz davranışlar sergilemeleri öğretmen adaylarının zorlanmalarına neden olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının bunların dışında yöntem ve teknikleri uygularken öğrencilerin çoğu yöntem ve tekniğe yabancı olmalarından kaynaklanan zamanı etkili kullanamama ve yöntem ve tekniği etkili uygulayamama gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür.

#### 4.3.1.6.6. Zamanlama ve Süreden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamaları ile uygulamaların süresi nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından 5'i 14 hafta olan öğretmenlik uygulaması süresinin yeterli olmadığını, okul uygulamalarının daha geniş bir sürece yayılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adayı Veli, öğretmenlik uygulaması için 14 hafta yeterli mi? şeklindeki soruya” *bence yeterli değil ama bizim durumumuza göre 25 saat bile zor. Bizim haricen KPSS ve ödevlerimi var.*” (Dök.2. 12) şeklinde cevap vermiştir.

Öğretmen adayı Mustafa ise 14 hafta sürenin teoriyi uygulayabilme açısından yetersiz olduğunu *“böyle yapacaksın böyle yapacaksın dendi ama öğrencinin tepkisine hazırlanmadık. Bence bu 25 saat yetmedi .”*( Dök. 2. 15) şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adayı Osman ise, *“Sürenin kısıtlı olmaması gerekiyor. En azından 3-4 döneme yayılması gerekiyor.”*( Dök. 2. 25) şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen adaylarından 2'si ise öğretmenlik uygulaması dersinin 4. sınıfın son döneminde olmasını yanlış zamanlama olarak değerlendirmiştir. Kpss ve okulu bitirme kaygısının üst düzeye çıktığı 4. sınıfta öğretmenlik uygulamalarının bu endişelerin gölgesinde kaldığı düşünülmektedir. Ahmet adlı öğretmen adayının konu ile ilgili görüşü şöyledir:

Ahmet:” staj uygulamasının 4. Sınıftan kaldırılması gerekiyor. KPSS ile birlikte zor oluyor. KPSS' yi kaldıramayacağımıza göre. Gerçi kalkması da gerekmiyor. Bir yerde elenmemiz gerekiyor.” ( Dök. 2. 25)

Öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarının 14 hafta ise kısıtlanmaması daha geniş bir sürece yayılması gerektiğini düşündüğü sonucuna varılmıştır. Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerinde önemli olduğu düşünülürse öğretmenlik uygulamalarının 4 yıllık eğitimin geneline yayılmasının olumlu olacağı görüşü savunulmaktadır. Bununla beraber öğretmenlik uygulamalarının 4. sınıfın son döneminde olması öğretmen adaylarının KPSS ve atanma endişeleri ile yürütülmesinin uygulamalarının verimliliğini olumsuz önde etkilediği düşünülmektedir.

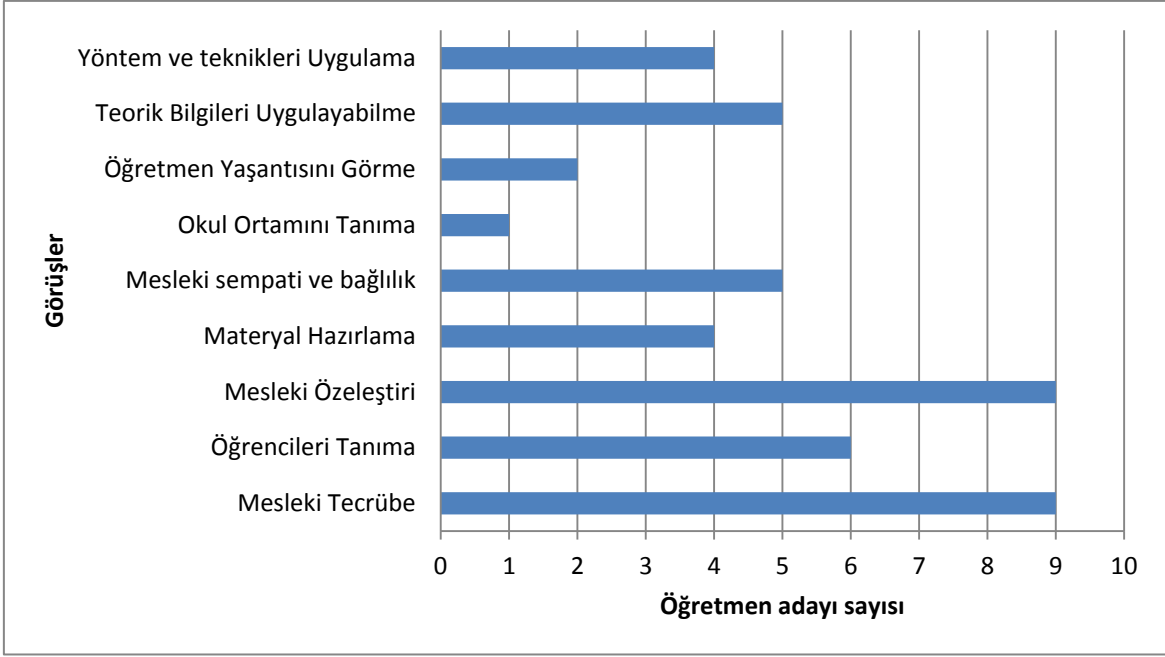
Yeşilyurt ve Semerci (2011) de yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının süre yetersizliği ve yanlış zamanlamadan kaynaklanan sorunlar yaşadıkları bulgusu bu araştırmanın bulgusu ile birebir örtüşmektedir.

#### **4.3.2. Uygulama Sonrası Değerlendirme Raporlarından Elde Edilen Bulgular**

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarının sona ermesiyle birlikte öğretmenlik uygulamaları ile ilgili düşüncelerini belirttikleri değerlendirme raporları içerik analizi ile analiz edilerek elde edilen veriler tablolar, grafikler halinde ve değerlendirme raporlarından alıntılar ile sunulmuştur.

##### **4.3.2.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasının Yararlarına İlişkin Görüşleri**

Raporlarda öncelikle öğretmenlik uygulamasının yararlarına ilişkin görüşler incelenmiş ve aşağıdaki grafikte sunulmuştur.



Grafik 12. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasının Yararlarına İlişkin Görüşleri

Grafikte öğretmen adaylarının değerlendirme raporlarında belirttikleri öğretmenlik uygulamalarının yararlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Grafiğe bakıldığında öğretmen adaylarının hepsi öğretmenlik uygulamaları sayesinde mesleki tecrübe edindiklerini ve uygulamalar ile kendilerini mesleki anlamda eleştirme fırsatı yakaladıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmen adaylarından bazılarının konu ile ilgili değerlendirme raporlarından alınan görüşleri şöyledir:

Esra:” Yaptığım uygulamalar boyunca kendime göre pek çok tecrübem oldu. Bu tecrübelerin kendimi geliştirmemde işe yaradığını ve yarayacağını düşünüyorum.”

Veli:” Uygulamalar süresince değişik sınıflarda dersler işledim. Her sınıfın kendine göre özellikleri var. Bunları yakından görme fırsatı buldum... Uygulamalarda derse ilgi çekici bir şekilde girmenin faydalarını gördüm.”

Mehmet:” Bu uygulamalarda öğrendiğim şeylerden biri, öğrencilerin ders dinlemesini, anlattığım şeylerden bir şeyler öğrenmesini istiyorsam ders anlatımının onların yaşlarına uygun olması gerektiği yapılan etkinliklerin onların seveceği türden olmasıydı.”

Ahmet:” Okul uygulamaları sayesinde kişi öğrenciler karşısında kendisini tanıyor ve eksiklerini gideriyor. Kendim için çok büyük deneyimler kazandığımı ve birçok eksik yönlerimi giderdiğim, söyleyebilirim.”

Melek:”Uygulama öğretmenimiz sayesinde bir dönem boyunca birçok şey öğrenip deneyim kazandığıma inanıyorum. Bu süreç içerisinde olumlu veya olumsuz bir çok şey yaşadım. Hepsinden bir şeyler alıp, değerlendirip bilgi dağarcığımı zenginleştirmeye çalıştım.”

Zeynep:”Staj boyunca yaptığım her şeyi kendim için ilerideki öğretmenlik hayatım için yaptım. Ne kadar deneyim elde edersem, bunun bana o kadar yararı olacağını biliyordum.”

Öğretmen adaylarından 6'sı ise öğretmenlik uygulamaları ile öğrencileri yakından tanıma ve iletişim kurma anlamında fayda sağladıklarını belirtmişlerdir.

Osman: "Öğretmenlik mesleği ile ilgili kazandığım deneyimlerden biri öğrencileri tanıma ve seviyelerine göre müdahale edebilmektir....Yöntem ve teknikleri oyunlaştırarak ve ders aralarında oyunlar uydurarak öğrencinin güvenini sağlayıp tüm etkinliklere katılmalarını sağladım."

Zeynep: "İlk başlarda öğrencilerin seviyesine uygun soru sormakta zorlanıyordum ama zamanla bunun üstesinden geldim."

Melek: "Bu uygulamalar boyunca birçok sınıfta çeşitli derslere girdim. Bu sayede çok farklı öğrencilerle tanışma, onlar hakkında bilgi edinme fırsatını yakaladım. Öğrencilerin ne kadar zeki, derse katılan ama yeri geldiğinde hep ben yapsam düşüncesiyle hareket ettiklerini gördüm...Ve anladım ki çocuklar da insana bir çok şey öğretebiliyor."

Gül: "Uygulama dönemi boyunca farklı sınıflardaki öğrencileri ve öğretmenleri gözlemlene fırsatı buldum."

Öğretmen adaylarının 5'i ise öğretmenlik uygulamaları sayesinde öğretmenlik mesleğine olan sevgi ve bağlılıklarında artış olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmen adayı Gül konu ile ilgili düşüncelerini "*Öğretmenliğin ne kadar önemli olduğunu, herkesin öğretmen özellikle de sınıf öğretmeni olamayacağını anladım. Sınıf öğretmeni olacak kişinin öncelikle çocukları çok sevmesi, çok sabırlı olması, öğrencilerin gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi ve Türkçeyi iyi kullanması gerekir.*" şeklinde belirtmiştir.

Öğretmen adayı Zeynep ve Fatma'nın düşünceleri şöyledir:

Zeynep: "Tüm bu yaptıklarımla öğrencilerin bir şeyler öğrendiğini görmek beni çok mutlu etti. Karşısındaki insanlara bir şeyler öğrettiğini, onlardan emeğinin karşılığını aldığını görmek gerçekten dünyanın en güzel şeylerinden biri."

Fatma: "Öğretmenliğin çok zor, bir o kadar da çok güzel bir meslek olduğunu öğrendiğim uygulamalarda, öğrendiğim en önemli şey gelecek nesillerin öğretmenlerin eseri olacağıydı. Bu işi gönülden ve isteyerek yapacağım için geleceğe çok iyi nesiller yetiştireceğime ve çok iyi bir öğretmen olacağıma inanıyorum."

Öğretmen adaylarından 5'i ise uygulamalar sayesinde üniversitede edindikleri teorik bilgileri uygulama fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Veli: "Uygulamalarda özellikle 3. sınıfta öğrendiğimiz uygulama derslerini bu stajda uygulama şansı bulduk. Okulumuzda bize verilen eğitimin katkılarını gördüm. Özellikle ilk okuma yazma ve Türkçe derslerinin yararını inkar edemem."

Osman: "Uygulamalar sırasında genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisini uygulayabilme ve bilgi, beceri, tutum ve değerleri aktarabilme fırsatı buldum."

Öğretmen adaylarından 4'ü uygulamalar sırasında farklı yöntem ve teknikleri uygulama ve materyal hazırlama konusunda kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Esra: "Kullandığım yöntem ve teknikleri doğru şekilde kullanmaya dikkat ettim."

Melek: "Farklı yöntem ve teknikleri kullanarak olumlu ve olumsuz yönleri fark etmiş oldum. Dört yıl boyunca edindiğim bilgileri uygulama fırsatını yakaladım."

Zeynep:” Üniversitede öğrendiğimiz teorileri staj okulunda uygulamaya çalıştım. Derslerimde birçok tekniğe yer vermeye uğraştım. Bu teknikleri mükemmel uyguladım demiyorum, hepsinde eksik yanlarım oldu... Materyalsiz hiçbir ders işlemedim. Çünkü bu yaş dönemi çocukların somut işlemler döneminde olduğu için öğrenme ii ancak somut nesnelere göre, dokunarak olmaktadır.”

Fatma:” Okulda öğrendiğim yöntem ve teknikleri kullanmaya çalıştım. Çocuklar da yeni şeyler karşısında oldukça istekliydi.”

Öğretmen adaylarından ikisi öğretmenlik uygulamalarını öğretmen yaşantısını görme açısından yararlı bulurken bir öğretmen adayı ise uygulamalar ile okul ortamını tanıma fırsatı yakaladığını belirtmiştir.

Öğretmen adayı Osman uygulamalar ile hem okul ortamını hem de öğretmen yaşantısını görme fırsatı elde ettiğini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarından sağladıkları yararları bakıldığında öğretmenlik uygulamaları ile mesleki tecrübeler edinirken mesleki anlamda kendilerini değerlendirme anlamında önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlik uygulamaları ile öğretmen adaylarının okul ortamında öğrencilerle birebir iletişim kurmaları, onları yakından tanımaları, bireysel farklılıklarını fark etmeleri açısından çok önemli yararlar sağladığı görülmüştür. Öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının gerek yöntem ve teknikleri uygulayabilme gerekse de farklı materyal hazırlama konusunda önemli deneyimler edindikleri sonucuna varılmıştır. Bununla beraber öğretmenlik uygulamasının öğretmen adayları için dört yıl boyunca üniversite eğitimlerinde elde ettikleri teorik bilgileri gerçek ortamında uygulama açısından çok önemli bir fırsat olduğu savunulmaktadır.

Becit ve diğ. (2009), okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşlerinin belirlemeyi amaçlayan çalışmada okul uygulama dersleri aracılığıyla eksiklerini görüp, heyecanlarını yenerek deneyim kazandıklarını, lisans eğitimi süresince edinilen teorik bilgilerin uygulamaya geçirilmesini sağladığını, öğrencilerle etkileşim sağlama açısından yararlı olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulgular bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

#### **4.3.2.2. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Yönelik Eleştirileri**

Öğretmenlik uygulaması sürecinin sona ermesiyle öğretmen adayları tarafından yazılan değerlendirme raporlarından yararlanılarak öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin yaptıkları eleştiriler tablo halinde sunulmuş, değerlendirme raporlarından alıntılar yapılarak tablo verileri desteklenmeye çalışılmıştır.

Değerlendirme raporlarındaki görüşler incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulama okulu ile ilgili, sorunlu öğretim elemanı ile ilgili, uygulama öğretmeni ile ilgili



eleştirilerin yer aldığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının eleştirileri ile ilgili tabloda da bu başlıklar yer almıştır.

Tablo 22. Değerlendirme Raporlarından Elde Edilen Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Yönelik Eleştirileri

Eleştirilen Yönler	Fatma	Ahmet	Mehmet	Veli	Zeynep	Melek	Esra	Osman	Gül
Uygulama öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımı uygulamıyorlar.	√						√		√
Uygulama öğretmenleri ders anlatımlarına müdahale ediyorlar.	√			√					
Öğretim elemanları günlüklere yeterince dönüt vermiyorlar.				√	√		√		
Uygulama öğretim elemanları okullardaki uygulamaları yeterince takip etmiyorlar.	√					√			
Uygulama öğretmenlerinin öğrencilerle olan iletişimde sorunlar var.					√				√
Uygulama öğretim elemanı sınıf öğretmenliğinden olmalıydı.	√								
Üniversitede verilen teori ile uygulama çok farklı oluyor.					√				
Tüm öğretmen adayları aynı ders saati kadar uygulama yapmalıydı.	√								

Tabloya bakıldığında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik eleştirileri yer almaktadır. Öğretmen adaylarından Ahmet, Mehmet ve Osman her hangi bir konuda eleştiride bulunmazken diğer öğretmen adayları en az bir konuda eleştirilerini yapmıştır.

Öğretmen adaylarından 3'ü okullardaki uygulama öğretmenleri ile ilgili ders anlatımlarına yapılan müdahaleyi eleştirirken özellikle uygulama öğretmenleri tarafından öğretmen kılavuz kitaplarına bağlı kalınarak ders anlatmaları yönünde baskı yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Fatma:” Süreç içerisinde yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemimizde daha yerleşmediğini gördüm. Ne sınıflarımız, ne de öğretmenlerimiz bu yaklaşıma uygun. Öğrenmeyi çocuğa bilgi yüklemek olarak görüyorlar. Hep oyun mu oynayacak çocuklar diyorlar.”

Gül: “Teneffüs aralarında öğretmenler odasında otururken başka bir öğretmenin yeni sistemi (yapılandırmacı yaklaşım) hiç beğenmediğini, sınıfın kalabalık olduğundan dolayı sistemin uygulanamayacağını, olumsuz olan her şeye bir isim verildiğini söyleyerek sisteme yüklendiğini gördüm...”

Öğretmen adaylarından Veli, Zeynep ve Esra ise uygulamadan sorumlu öğretim elemanlarının uygulamalar ile ilgili kendilerine yeterince rehberlik yapılmadığını ve özelliklere tutulan günlüklere dönüt verilmediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayı Veli, *"Derslerde yapmak istediğim çoğu şeyi yapamadım. Bunda benim herhangi bir kabahatim olduğunu sanmıyorum. Öğretmenlerden aldığımız etkinliklerde, öğrencilerin çalışma kitabındaki işledikleri etkinliklerin boş kalmaması için öğretmenler bizi bu kitaplara yönlendirdiler. Bu da daha çok materyal tasarlamamızı zorlaştırdı."* şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında öğretmenlik uygulaması süreci ile ilgili bazı sorunlar yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının sorunlarından bazılarının uygulama rehber öğretmenlerinden ve bazılarının ise uygulama öğretim elemanından kaynaklandığı görülmüştür. Uygulama rehber öğretmeni ile ilgili eleştiriler incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok uygulama öğretmenleri tarafından ders anlatımlarına müdahale edilmesinden rahatsızlık duydukları görülmüştür. Bununla beraber öğretmen adayları uygulama okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı yeterince uygulamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ile ilgili yapılan eleştiriler ise uygulama okulunda yapılan ders anlatımlarının yeterince gözlenmediği, her bir uygulama günü için tutulan günlüklerin yeterince okunup dönüt verilmediği, öğretmen adayları ile etkili iletişim kurulmadığı şekilde sıralandığı görülmüştür. Öğretmen adayları üniversitede öğretmenlik uygulamasından sorumlu öğretim elemanından daha verimli bir süreç olması için sınıf öğretmenliği bölümünden olması gerektiğine inandıkları görülmüştür. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması süresince üniversitede aldıkları teorik derslerin uygulamasının çok farklı olduğunu tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri boyunca edindikleri bilgi ve becerileri gerçek okul ortamlarında uygulayabilmeye ilişkin yeterli deneyim elde etmemelerinin birer sonucu olarak düşünülmektedir. Öğretmen adayları teorik bilgilerini pratiğe dökerken karşılaşılabilecekleri bazı dış faktörlerle baş edebilme noktasında hazırlıksız yakalanmalarından kaynaklanan bir panik yaşadıkları düşünülebilir.

## **5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören adayların öğretmenlik uygulaması deneyimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve karşılaşılan sorunların tespit edilmesini amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında öğretmen yetiştiren fakültelere, öğretmen adaylarına ve bu konuda araştırma yapmak isteyen diğer araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### **5.1. Sonuçlar**

Araştırmanın bulguları üç ana aşamada elde edildiği göz önünde bulundurularak araştırmanın sonuçları da üç başlık altında sunulmuştur.

#### **5.1.1. Öğretmenlik Uygulaması Öncesinde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın veri toplama sürecinde ilk aşama olarak öğretmen adayları uygulamalara gitmeden önce kendileriyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi ile öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yapılandırmacı yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımı, sınıf yönetimi ve materyal kullanımına yönelik beklenti ve yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecine girmeden yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme konusunda kendilerini kısmen yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimini sağlayabilme konusunda bazı endişeler taşımakla birlikte kendilerini yine yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması süreci öncesinde farklı yöntem ve teknikleri uygulama ve materyal kullanma konusunda da kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Özetlemek gerekirse öğretmen adayları uygulamalar öncesinde gerek yapılandırmacı yaklaşımı uygulama, gerek sınıf yönetimini sağlama ve gerekse de yöntem ve teknikler ile materyal kullanımı konularında kendilerine güvendikleri ve yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarından önce uygulamalar sırasında sıklıkla kullanmayı düşündükleri yöntemin anlatım yöntemi olduğu, teknik olarak ise drama tekniğini sıklıkla tercih edileceği sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının sıklıkla kullanmayı düşündükleri materyallerin ders kitabı, çalışma yaprağı, maket, bilgisayar, kavram haritası, resim ve projeksiyon olarak sıralandığı belirlenmiştir.

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamaları ile farklı yöntem ve teknikleri uygulama, teorik mesleki bilgilerini tecrübe ederek beceri haline getirme, öğrencilerle iletişim halinde olarak onları tanıma, okul ortamını ve işleyişi anlama, alanda görev yapan öğretmenleri görev başında gözleme, sınıf yönetimini sağlama becerisini kazanma beklentilerine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin en önemli endişelerinin sınıf yönetimini sağlayamama ve fiziki imkânların yetersizliği olduğu görülmüştür.

### **5.1.2. Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmen adayları, belirlenen okullarda uygulama yapmaya başlamış, bu süreçte fiili olarak belirlenen sınıflarda ders anlatmaya başlamışlardır. Sınıf içi ders anlatımlarına ilişkin hazırlamış oldukları ders planları ve günlükler araştırmada süreci değerlendirmek üzere veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Günlük ders planları ve yansıtıcı günlükler analiz edilerek süreç içerisinde öğretmen adaylarının sürece yönelik görüşleri tespit edilerek, uygulama öncesi ve uygulama sırasındaki bulgular ardışık olarak karşılaştırılmış ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Ders planlarının analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının en fazla Türkçe dersinde, en az ise Trafik Güvenliği ve İlk Yardım dersinde uygulama yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber öğretmenlik uygulamasında uygulama yapılan ders saatinin en fazla 30 ders saati, en az ise 9 ders saati olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında en fazla soru-cevap yöntemini en az ise “problem çözme” yöntemini kullandıkları sonucuna varılmıştır. Teknik olarak ise en çok tercih edilen tekniğin “beyin fırtınası” en az tercih edilenin ise “analoji ve balık kılıcı” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında kullanmayı düşündükleri yöntem ve teknikler ile kullandıkları yöntem ve tekniklere bakıldığında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En sık kullanılması düşünülen yöntem “anlatım” yöntemi iken, en sık kullanılan yöntem ise “soru-cevap” yöntemi olarak karşımıza çıkmıştır. Benzer şekilde en sık kullanılması düşünülen teknik drama tekniği olarak ifade edilmişken uygulamalar süresince en sık kullandıkları öğretim tekniğinin “beyin fırtınası” olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında en çok kullanılan materyalin “bilgisayar”, en az kullanılan materyalin ise “tepegöz” olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının sıklıkla kullanmayı düşündüğü materyal ile en çok kullandıkları materyalin farklı olduğu sonucuna varılmıştır. En sık kullanılması düşünülen materyal “ders kitabı” iken, en sık kullanılan materyalin ise “bilgisayar” olduğu görülmüştür. Bununla

beraber öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında kullanmayı düşündükleri materyalden daha fazla materyalden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının tuttıkları bireysel yansıtıcı günlüklere bakıldığında da öğretmen adaylarının kullandıkları yöntem ve teknikler ve materyallere ilişkin bulguların desteklendiği aynı bulgulara ulaşıldığı görülmüştür.

Öğretmenlik uygulaması süresince öğretmen adaylarının özellikle sınıf yönetimini sağlama, ses tonunu ayarlama, öğrencilerle etkili iletişim kurma, yöntem ve tekniklerin seçimi ve uygulanması ile materyal seçimi ve kullanılması konularında sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının en fazla sınıf yönetimini sağlama konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının uygulamalar öncesinde en çok endişe duydukları konunun sınıf yönetimi olması açısından birbirlerini desteklediği görülmüştür.

Öğretmen adayları uygulama gruplarında yer alan öğretmen adayı arkadaşlarını sınıf yönetimini etkili sağlayamama, zamanı verimli kullanamama, yöntem teknik ve materyal seçimlerinde etkili olamama, ses tonunu iyi ayarlayamama ve sınıf seviyesine uygun ders işleyememe konularında eleştirdikleri sonucuna varılmıştır.

### **5.1.3. Öğretmenlik Uygulaması Sonrasında Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar**

Öğretmenlik uygulaması sonrasına ilişkin bulgular uygulama sonrası öğretmen adayları ile yapılan araştırmanın üçüncü aşamasını oluşturan odak grup görüşmesinden ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasını değerlendiren değerlendirme raporlarından elde edilmiştir.

Değerlendirme raporları ve odak görüşmesi analizlerine göre; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yapılandırmacı yaklaşımı kısmen uygulayabildikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının uygulamalar öncesinde yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusundaki yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinin uygulamalar sonrasında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulamalar sonrasında yapılandırmacı yaklaşımı uygulama yeterliliklerine ilişkin öz güvenlerinde azalma meydana geldiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin uygulamalar öncesindeki beklentilerini tam olarak karşılayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının uygulamalar sırasında;

1. Uygulama öğretim elemanı kaynaklı
2. Öğretmen adayı kaynaklı

3. Öğrenci kaynaklı
4. Uygulama Okulu kaynaklı
5. Zamanlama ve süre kaynaklı
6. Uygulama rehber öğretmeni kaynaklı

sorunlar yaşadıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının uygulama okulunda yetersiz fiziki imkanlar, materyal eksikliği, disiplin sorunları, kalabalık ve dar sınıflardan kaynaklanan sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bununla beraber uygulama öğretmenin öğrencilerle konuşma üslubundan, güvensizlikten ve ders anlatımına müdahale etmesinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarına göre kendilerinden kaynaklanan sorunlar şunlardır:

1. Otorite görülmemesi
2. Okula ulaşım zorluğu
3. Sınıf yönetimi
4. Plan yazma ve materyal hazırlama zorluğu
5. Yorgunluk
6. Özgüven eksikliği
7. KPSS ve fakültedeki ödevlere odaklanma ihtiyacı

Öğretmen adaylarının uygulamalar sırasında uygulama öğretim elemanının sınıf öğretmenliği akademisyeni olmaması, uygulama okulu ve uygulama rehber öğretmeni ile yetersiz iş birliği, ilgisizlik ve yetersiz denetimden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları da ifade edilmiştir.

Öğretmen adayları öğrencilerle ilgili olarak yöntem-tekniğe yabancı olmaları, bazı öğrencilerin saygısızlığı, 1.sınıfların hareketliliği ve öğretmen adaylarının öğretmen olarak görülmemesinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinin zamanlamasından kaynaklanan ve kısa süreli olmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Özellikle öğretmenlik uygulamalarının yapıldığı 4. Sınıfın ikinci döneminin öğretmen adaylarının mesleğe başlayabilmeleri açısından son derece önem verdikleri KPSS 'ye hazırlanma süreçleri ile aynı döneme denk gelmesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına gereken hazırlıkları yapmalarında engel teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının değerlendirme raporlarından elde edilen bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasından elde ettikleri yararlar şunlardır:

1. Mesleki tecrübe
2. Öğrencileri tanıma
3. Mesleki özeleştirme
4. Materyal hazırlama
5. Mesleki sempati ve bağlılık
6. Okul ortamını tanıma
7. Öğretmen yaşantısını görme
8. Teorik bilgileri uygulayabilme
9. Yöntem ve teknikleri uygulama

Öğretmen adaylarının uygulamalar süresince kullandıkları yöntem ve tekniklerin sayısının uygulamalar öncesinde kullanmayı düşündükleri yöntem ve teknik sayısından fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun öğretmen adaylarının uygulamalar öncesinde yapılan odak grup görüşmelerinde kendilerini yeterince ifade edemediklerinden, aynı zamanda uygulamalar sayesinde zamanla yöntem ve teknikleri uygulama konusundaki öz yeterliliklerinin artmasından kaynakladığı şeklinde yorumlanmıştır.

Benzer şekilde öğretmen adaylarının uygulamalar öncesinde kullanmayı düşündükleri materyal sayısı ile kullandıkları materyal sayısının uygulamalar sonrasının lehine farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu durumun öğretmen adaylarının uygulamalar sırasında öğrencilerin yaş, seviye ve okulun fiziki ortamlarını göz önüne alarak farklı materyaller kullanma gereği duymuş olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler**

Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre öğretmen yetiştiren kurumların amacına yönelik olarak önemli bir yere sahip olan uygulama derslerinden biri olan öğretmenlik uygulaması derslerinin amacına maksimum düzeyde hizmet edebilmesi için mevcut uygulamaların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın sonuçlarından yararlanılarak geliştirilen önerilerin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarının daha etkili ve verimli olması için sınıf öğretmenliği programlarında 4. sınıfın ikinci döneminde yapılan uygulamanın KPSS hazırlığı ile çakışmasından dolayı zor olduğu düşünülerek 4. sınıftan kaldırılması ve her yıla yayılması gerektiği konusunda önerilerde buldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra üniversitelerdeki derslerin uygulama

ağırlıklı olması gerektiğini, özellikle sınıf yönetimi derslerinin gerçek okul ortamında uygulamalı olarak yapılması gerektiğini yönünde önerilerde buldukları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının uygulamalardan sorumlu öğretim elemanlarına ilişkin ise uygulama okullarındaki uygulamaların takibinin iyi yapılması, akademisyenlerin uygulama okullarında sıklıkla bulunmaları ve öğretmen adaylarının tuttıkları yansıtıcı günlüklere yeterince dönüt vermeleri yönünde öneriler getirdikleri görülmüştür.

Araştırmanın bulguları ve sonuçları göz önüne alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlik uygulamalarından daha verimli sonuçlar alınması için öğretmenlik uygulamasında fakülte-okul işbirliği kapsamında uygulama öğretmenleri, uygulama okulu, uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ve öğretmen adayları ile işbirliği ve dayanışma içinde olmaya daha fazla özen göstermelidir.
2. Uygulama okullarının seçiminde okulun fiziki şartları göz önünde bulundurulmalı, öğretmen adaylarının okulun her türlü fiziki imkânlarından yararlanabilmesi hususunda uygulama öğretmenleri gerekli destek ve teşviklerde bulunmalıdırlar.
3. Uygulamadan sorumlu öğretim elemanları öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden kaynaklanan sorunlarına duyarsız kalmamalı, öğretmen adayı ve uygulama öğretmenleri ile görüşerek uygun çözümler bulmaya çalışmalıdır.
4. Öğretim elemanları uygulama okullarına gidip adayların sunularının izlenmesinin yanı sıra, her hafta düzenli bir biçimde geribildirim ve bilgilendirme toplantılarına uygulama öğretmenlerinin de katılması önemli ve gerekli görülmektedir.
5. Öğretmenlik uygulamaları dördüncü sınıfın ikinci döneminde olması KPSS stresi yaşayan öğretmen adaylarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varıldığı düşünülerek öğretmenlik uygulamasının dördüncü sınıfın ikinci döneminden kaldırılarak uygulama derslerinin olduğu dönemlerde bu derslerin uygulama okulları ile desteklenerek verilmesi önerilmektedir.
6. Öğretmenlik uygulamasının süresi uzatılmalıdır. Öğretmenlik uygulaması etkinlikleri haftada bir gün yerine haftada iki gün şeklinde gerçekleştirilebilir.
7. Öğretmenlik uygulamalarının daha verimli olması için uygulama okulunda uygulama öğretmeni başına düşen öğretmen adayı sayısı azaltılmalıdır.
8. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarından sonra teori ile uygulamanın farklı olduğu görüşünü savunmalarından yola çıkılarak öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitim etkinliklerinde, gerçek yaşama dayalı uygulamalı etkinliklere daha fazla ağırlık verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.



9. Üniversitede gerçekleştirilen uygulama etkinliklerine ilköğretim okullarından da öğretmenler davet edilmeli, onlardan öğrencilerin uygulama etkinliklerine ilişkin görüş ve önerileri alınmalıdır.
10. Öğretmen adayları hem uygulama öğretmenlerinin hem de öğretim elemanlarının görüş ve önerilerine dikkat etmeli ve önem vermelidir.
11. Öğretmenlik uygulamasının yapıldığı okullarda bu süreci inceleyen araştırmaların yapılması, süreçte karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve uygun çözümlerin getirilmesi öğretmenlik uygulamalarının daha verimli hale getirilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.
12. Uygulama öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşım, yeni öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgilendirilmelidir.
13. Öğretmen adaylarının bu çalışmada olduğu gibi, uygulama öncesi beklentileri, hazır bulunuşluk düzeyleri ve çeşitli alanlardaki yeterlik inançları gözden geçirilerek öğretmenlik uygulamalarına başlanmalı ve süreçte bu beklentilerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği dikkatle izlenmelidir.
14. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi yöntem teknik, materyal kullanma becerileri tespit edilerek, öğretmenlik uygulamalarında varsa eksik yönlerinin geliştirilmesine yönelik uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından destek sağlayıcı faaliyetler sağlanmalıdır.
15. Araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak, bundan sonraki çalışmalarda öğretmen adaylarının sınıf içerisinde gözlemlenerek, sınıf yönetimi, materyal, yöntem ve teknik kullanma konularındaki yetersizlikleri tespit edilip, bunları geliştirici etkinlikler tasarlanıp yarı-deneysel biçimde uygulamalar yapılması ve başarının değerlendirilmesi hem öğretmenlik uygulamasının etkililiğini ve verimliliğini artıracak, hem de daha geçerli ve güvenilir veriler elde edilmesine olanak sağlayacaktır.
16. Öğretmen adaylarının uygulama rehber öğretmenlerinin kendilerine aşırı müdahalesinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları göz önüne alındığında uygulama rehber öğretmenlerinin öğretmen adaylarına bu konuda daha duyarlı olmaları sağlanmalıdır.
17. Araştırmanın bulgularından olan öğretmen adaylarının farklı sayılarda ders anlatımı yaptıkları sonucundan yola çıkılarak uygulamadan sorumlu öğretim elemanlarının kendi aralarında sürekli diyalog halinde bulunarak her bir öğretmen adayının aynı veya yakın sayılarda ders anlatımı yapmaları sağlanarak bu konudaki adaletsizliğin önüne geçemeye çalışmaları önerilmektedir.

### 5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu başlıkta, bu araştırmanın yürütüldüğü süreç göz önüne alınarak benzer konuyu çalışacak araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur.

1. Bu araştırmada öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere üç aşamada incelenerek araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Bu durum araştırma ile ilgili geniş ve detaylı bulgulara ulaşılmasına imkan sağlamıştır. Bu bağlamda bu konuda çalışacak araştırmacıların da süreci öncesi, sırası ve sonrası şeklinde ele alarak çalışma yapmaları önerilmektedir.
2. Bu çalışmada öğretmenlik uygulamasının sadece öğretmen adaylarının deneyim ve görüşleri ile ele alınması bir eksiklik olarak düşünüldüğünde, öğretmenlik uygulaması sürecini süreçte yer alan diğer unsurların (uygulama rehber öğretmeni, sorumlu öğretim elemanı, öğrenciler...) da görüş ve deneyimlerine başvurulması elde edilen bulguların karşılaştırılabilmesi açısından araştırmacıya kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.
3. Bu araştırmada öğretmen adaylarının uygulama okullarında buldukları süreç, öğretmen adaylarının uygulama sırasında elde etmeleri gereken ve elde ettikleri idari deneyimler açısından irdelenmemiştir. Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması derslerinin amaçları arasında yer alan bu başlığın da bundan sonra yürütülecek çalışmalarda yer alması konu ile ilgili literatüre de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
4. Araştırmada çalışılan konu göz önüne alındığında en doğru araştırma yaklaşımı olarak nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu alanda yapılacak çalışmalarda nitel- nicel yaklaşımların birlikte kullanılması verilerin karşılaştırmasına imkan sağlaması açısından önerilmektedir.

## 6. KAYNAKLAR

- Adanur, Z. (2011). Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi: Trabzon.
- Akbaşlı, S. (2010). Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri, Eğitim Sisteminde Öğretmenin Rolü, Öğretmen Yetiştirme Alanında Uygulamalar ve Gelişmeler. K. Kiroğlu ve E.Cevat (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 272-309).(2. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin İlköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları [Özet]. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 53, 29-50.
- Aktepe, V. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Bilgisayarı Kullanımlarına İlişkin Görüşleri, *Ahi Evren Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 75-92.
- Akyüz, Y. (2008). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış, 17-58, <http://www.dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1335/15452.pdf> adresinden 17Eylül 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Alaz, A. ve Birinci Konur, K. (2009). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Deneyimleri”, 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/38.pdf> adresinden 12 Ağustos 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Arıbaş, S. (2000). 21.Yüzyıla Giren Tarihi Gelişim Açısından Sınıf Öğretmeni Yetiştirilmesinin Genel Bir Değerlendirilmesi ve Bazı Öneriler. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Eğitim Kongresi içinde (s. 131-136). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, (10-12 Mayıs).
- Argan, M. (2006). IV. Akademik Turizm Semineri: Nitel Araştırma Yöntemleri, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 17(1), 108-109.
- Aslan, A.(2003). Eğitim Fakültelerinin Yeniden yapılandırılmalarına İlişkin Bir Değerlendirme, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(9), 23-37
- Atanur Baskan, G.(2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16 – 25.
- Ataunal, A. (1992). İlköğretim Okullarına Öğretmen Yetiştirme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 379-386.
- Aydemir, H. ve Akpınar, B. (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17(1), 103-115.

- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye’de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*,12(2), 119-142. [www.egitim.aku.edu.tr/oytarihce.pdf](http://www.egitim.aku.edu.tr/oytarihce.pdf) adresinden 7 Eylül 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi?, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 36-38.
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin Sosyal Statüsü ve Ödüllendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 121-128.
- Balibey, Ö.(2006). *99 Sayfada İdeal Öğretmen*, Söyleşi:Nuran Çakmakçı, (1. Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Baştürk, S. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 93-110.
- Becit, G., Kurt, A.A. ve Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Okul Uygulama Derslerinin Yararlarına İlişkin Görüşleri, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 169–184.
- Bek, Y. (2007). Öğretmenin Toplumsal/ Mesleki Roller ve Statüsü, Yüksek Lisans Dönem Projesi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükgöze Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimlerinde Gördükleri Eksiklikler ve Çözüm Önerileri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 13-21.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün,Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem A.
- Can, N. (2001). Öğretmenlik Uygulamasının Yönetimi İle İlgili Yeni Düzenlemenin Getirdikleri ve Yaşanan Sorunlar, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y. ve Ercan, L. (2008). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35: 53-64.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). “Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Kullandığı Yöntemler”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22( 2), 741-758.
- Çeliköz, N. (2000). G.Ü Teknik Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Sertifikası Programına Yönelik Tutumları, II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Eğitim Kongresi içinde(s. 218-224). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi,(10-12 Mayıs).
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. Erciyes Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207–237.

- Çepni, S.(2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Trabzon: Celepler Matbaa.
- Çınar, İ. (2003). İlköğretime Öğretmen Yetiştirme, *Eğitim Dergisi*, 2, <http://www.egitim.gen.tr/site/arsiv/34-2/55-ogretmen-yetistirme1.html> adresinden 19 Ocak 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Çınar, O.,Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 47-64.
- Çokluk, Ö.,Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kurumsal Eğitim Bilim*, 4 (1), 95-107.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri, *Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 123-142.
- Dallmer, D. (2004). Collaborative relationships in teacher education: A personal narrative of conflicting roles[Abstarct]. *Curriculum Inquiry*. 34(1), 29-45.
- Davran, E. (2006). İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi (Van İli Örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Demir, Ö. ve Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Uygulama Okullarında Karşılaşılan Sorunların Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 117-139.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Eylül, Pegem A.
- Demirel, R. (2009). Tevhid-İ Tedrisat Kanunu ve Atatürk Dönemi Uygulamaları, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları, *Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 133-149.
- Dönmezer, İ. (2000). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Eleştirel Yaklaşım, II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Eğitim Kongresi İçinde (s.667-671). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (10-12 Mayıs).
- Durukan, H. (2000). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Sürecinde Program Boyutunun Değerlendirilmesi, II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Eğitim Kongresi içinde (s. 693-695). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (10-12 Mayıs).
- 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 İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Tarihi Gelişimi, *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Düztepe, Ş. (2004). Araştırmalarda Bilimsel Yöntemin Kullanılması ve Araştırmacının Temel Aşamaları, *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 49-53.
- Ekiz, D. (2004). Eğitim Dünyasının Nitel Araştırma Paradigmasıyla İncelenmesi: Doğal ya da Yapay, *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 415-439, [www.Tebd.Gazi.Edu.Tr/Arsiv/2004\\_Cilt2/Sayi\\_4/415-439.Pdf](http://www.Tebd.Gazi.Edu.Tr/Arsiv/2004_Cilt2/Sayi_4/415-439.Pdf) adresinden 16 Eylül 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve Başkalarını İzleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri, *İlköğretim Online*, 5 (1), 45-57.
- Ekiz, D. (2006). Mentoring primary school student teachers in Turkey: Seeing it from the perspectives of student teachers and mentors, *International Education Journal*, 7(7), 924-934.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı), Trabzon: Anı yayıncılık.
- Elma, C. (2010). Eğitim Biliminde Araştırma Yöntemleri. . K. Kiroğlu ve E. Cevat (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 246-269).(2. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 10-18.
- Ergün, M. (2010). Öğretmenliğin Evrimi ve Gelecekteki Öğretmenlerin Yetiştirilmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 11(3), 1-13, Çağrılı Yazı.
- Ersozlu, Z.N. ve Kuzu, H. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 141-159.
- Evrekli, E. , Şaşmaz Ören, F. ve İnel, D. (2010). Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterliliklerinin Cinsiyet, Bölüm ve Sınıf Düzeyi Değişkenleri Açısından İncelenmesi, *International Conference On New Trends In Education And Their Implications* 11-13 November, Antalya-Turkey.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen Adaylarının Ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Gürak, H. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Tez hazırlama, Sunuş ve Eleştiri Teknikleri, [http://www.hasmendi.net/makale\\_gurak/Sosyal\\_Bilimlerde\\_Arastirma.pdf](http://www.hasmendi.net/makale_gurak/Sosyal_Bilimlerde_Arastirma.pdf) adresinden 6 Ocak 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Güzel, H. ve Oral, İ.(2008). S.Ü. Eğitim Fakültesi Ofmae Bölümü Öğrencilerinin Okul Deneyimi Etkinlikleri Üzerine Bir Araştırma, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 249 -261.

- Karaca, E. (2008). Eğitimde Kalite Arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-80.
- Karaçalı, A. (2006). Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 145-155.
- Kırbıyık, H.(1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Üzerine, 15, 27 1 -273, <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/829-20120211163932-kirbiyik.pdf> adresinden 16 Mart 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Karaca, N.H. ve Aral, N. (2011). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey, Siyasal Kitabevi, Ankara, Turkey.
- Katrancı, M. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Uygulama Okulu Koordinatörleri ve Uygulama Öğretmenlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kıral B. ve Kıral, E.(2011). Karma Araştırma Yöntemi,2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, Antalya-Turkey.
- Kırcaali İftar, G. (1999). Bilim ve Araştırma. A. A. Bir (Ed.), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri içinde (s.3-7). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2004). Baş Makale: Özel Eğitimde Fokus Grup Araştırmaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 1-7.
- Kızılcıaoğlu, A. (2005). Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırma Sürecine İlişkin Eleştiriler ve Öneriler. *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 132-140.
- Kilimci, S. (2006). Almanya, Fransa, İngiltere Ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Doktora Tezi,Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 164 (37), 223-236.
- Koçak, K. (1992). ,İlköğretimde Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8,395-402.
- Köroğlu, H., Başer, N. ve Yavuz, G. (2000). Okullarda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85 – 95.
- Kuş, E. (2007). Sosyal Bilim Metodolojisinde Paradigma Dönüşümü ve Psikolojide Nitel Araştırma, *Türk Psikoloji Yazıları*, 10 (20), 19-41.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (1998). Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge, Tebliğler *Dergisi*, 2493, Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Genel Müdürlüğü, Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni”. Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Adım adım ÖSS tercih danışmanlığı kaynak kitabı*. Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar Konulu Genelge, 20, <http://www.memurlar.net/haber/228933/> adresinden 07.01.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Nakpodia, E.D. (2011). Teacher and the student practice teaching programme in Nigerian educational system, *International Journal of Educational Administration and Policy Studies* Vol. 2(3), pp. 33-39.
- Nas, R. (1992). İlköğretime Öğretmen Yetiştirme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 363-368.
- Ocak, G., Gündüz, M. , Özdemir, A. M. Ve Kaya, Ü. (2005). Öğretmenlerde Sosyal Statü Sorunları (Afyonkarahisar İl Örneği), XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, 28-30 Eylül.
- Öntaş, T. (2009). Öğretmenlik Mesleği ve Meslek Erbabının Yeterliliği Üzerine Bir Ön Çalışma: Fevzi Özbey İlköğretim Okulu Örneği, , <http://www.slideshare.net/> adresinden 17 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Özay Köse, E. (2010). Sınıf Yönetimine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (3), 20-27.
- Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve Öğretme* (9. Baskı). Ankara: Pagem A.
- Özenç ve Doğan (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 67-83.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayı Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 40-55
- Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal, H. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *ilköğretim Online*, 7(3), 726-737, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 22 Aralık 2012 tarihinde erişilmiştir.



- Özmen, H. (2008). Okul Deneyimi - I ve Okul Deneyimi - II Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı ,17, 4.
- Paker, T. (2011). Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Endişeleri, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 42, 207-224.
- Saban, A. (2007). Lisansüstü Öğrencilerin Nitel Araştırma Metodolojisine İlişkin Algıları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 469-485.
- Sağlam Arı, G., Armutlu, C., Güneri Tosunoğlu, N. ve Yücel Toy, B. (2005). Nicel Araştırmalarda Metodoloji Sorunları: Yüksek Lisans Tezleri Üzerine Bir Araştırma, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 64 (4), 16-37.
- Sarıkaya, K. (2006). Eğitimde Araştırma Yöntemleri” Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Ödevi. Ankara.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere’de “İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye İle Karşılaştırılması Türkiye’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 143-156.
- Sılay, İ. ve Gök, T. (2004). Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar Ve Bu Sorunları Gidermek Amacıyla Hazırlanan Öneriler Üzerine Bir Çalışma, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya , 6-9 Temmuz.
- Soylu, Y. (2009). Sınıf Öğretmen Adaylarının Matematik Derslerinde Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Konusundaki Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5( 1), 1-16.
- Sözbilir, M. (2010). Nitel Araştırmada Veri Toplama Araçları – Dokümanlar (Yazılı-Sesli ve Görüntülü), Mecazlar (Benzetmeler-Metaphors), [fenitay.files.wordpress.com/.../10-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-topla](http://fenitay.files.wordpress.com/.../10-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-topla) adresinden 28-10-2012 tarihinde erişilmiştir.
- Sünbül, A. M. (2005). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (s.244-277). Ankara: Pegem A.
- Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 225- 236.
- Şahin, İ., Erdoğan, A. ve Aktürk, A. O. (2007). Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamalarından Doyumlarını Yordayıcı Faktörler, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 509-517.
- Şentop, M. (2007). Üniversite Meselesi ve Türkiye Hukuki Düzenlemelere Kısa Bir Bakış ve Yol Haritası, *Eğitime Bakış Dergisi*, 10(3), 13-20.

- Şimşek, H. (2005). "Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Getirdiği Sorunlar" Başlıklı Panelde Yapılan Konuşma, Eğitimde Reform Ve Değişim Kararlılığı, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Taşdemirci, E. (1999). Yüzyılımızın Başından Günümüze Kadar Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagoji Akımları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 155-180.
- Tatar, M. (2004). Etkili Öğretmen, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11).
- Tutkun, Ö. F. (2000). Yeniden Yapılanma Sürecinde Fakülte-Uygulama Okul İşbirliği Ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar, , II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu içinde (s.174-178), Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi,10-12 Mayıs, Çanakkale.
- Uygun, S. (2000). Cumhuriyetin Başlarında İyi Yetişmiş ve İyi Yetişmemiş Öğretmenlerin Halkla İlişkileri, , II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu içinde (s. 141-147), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi,10-12 Mayıs 2000,Çanakkale.
- Uzuner, Y. (1999). Niteliksel Araştırma Yaklaşımı. A. A. Bir (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde (s.175-193). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Ünsal, H. ( 2000). Eğitim Bilimlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Formasyon ( Meslek) Derslerine İlişkin Görüşleri, II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu içinde (s. 225-233), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi,10-12 Mayıs 2000,Çanakkale.
- Ünsür İslam, A. (1997). 8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim Meselesi ve Ortaya Çıkaracağı Problemler, Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi,165, [Http://www.Egitim.Aku.Edu.Tr/Unsur.Htm](http://www.Egitim.Aku.Edu.Tr/Unsur.Htm) Adresinden 16 Şubat 2012 Tarihinde Erişilmiştir.
- Ünüvar, S. (2012). Fen Edebiyat Fakülteleri ve Formasyon Programı (Öğretmen Yetiştirme), *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum (Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi)*, 97-104.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7).
- Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme* (5. Baskı), Ankara: Nobel Yayınları.
- Yaşar, Ş. (1999). Çağdaş Bilim Anlayışı, A. A. Bir (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 155-160). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

- Yeşilyurt, E. ve Semerci, Ç. (2011). Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, Akademik Bakış Dergisi*, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 27. <http://www.akademikbakis.org/27/08.pdf> adresinden 6 Mayıs 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılman, M. (1992). İlkokullara Öğretmen Yetiştirme Sorunu, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 263-267.
- Yılman, M. (2000). Amaçsız Okul- Eğitim Fakülteleri, II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu içinde (s. 151-155), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 10-12 Mayıs 2000, Çanakkale.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri* (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4):1377 -1387.
- Yiğit, N. ve Alev, N. (2005). Etkili Öğretmen Yetiştirme Açısından Okul Deneyimi Derslerinin Değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 91-103.
- Yiğit, N. , Ayas, A. , Akdeniz, A. R. , Baki, A. , Çepni, S. , Özmen, H. , Demircioğlu, G. , Alev, N. , Çimer, A. , Altun, T. Ve Ekiz, D. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması*. N. Yiğit (Ed.), Trabzon: Celepler Matbaacılık
- Yiğit, N. ve Alev, N. (2007). Okul Deneyimi Dersinde Özel Danışmanlık Hizmetlerinin Mesleki Gelişime Katkısının İncelenmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 1 (1), 85-101.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*, Ankara: Yazar, ([http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen\\_yetistirme\\_lisans/rapor.dök](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.dök)) adresinden 7 Nisan 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*, Ankara: Yazar.

## **7. EKLER**

## Ek 1. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı

### I. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Temel Matematik I	2	0	2
A	Genel Biyoloji	2	0	2
A	Uygurlık Tarihi	2	0	2
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
GK	Bilgisayar I	2	2	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
<b>TOPLAM</b>		<b>18</b>	<b>2</b>	<b>19</b>

### II. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Temel Matematik II	2	0	2
A	Genel Kimya	2	0	2
A	Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2
A	Genel Coğrafya	2	0	2
GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK	Yabancı Dil II	3	0	3
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
<b>TOPLAM</b>		<b>20</b>	<b>2</b>	<b>21</b>

### III. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi	2	0	2
A	Genel Fizik	2	0	2
A	Müzik	1	2	2
A	Beden Eğitimi ve Spor Kültürü	1	2	2
A	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları I	0	2	1
A	Çevre Eğitimi*	2	0	2
GK	Felsefe*	2	0	2
GK	Sosyoloji*	2	0	2
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
<b>TOPLAM</b>		<b>15</b>	<b>6</b>	<b>18</b>

### IV. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi	2	0	2
A	Çocuk Edebiyatı	2	0	2
A	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3
A	Sanat Eğitimi	1	2	2
A	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları II	0	2	1
A	Müzik Öğretimi	1	2	2
A	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	1	2	2
A	Güzel Yazı Teknikleri*	1	2	2
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
<b>TOPLAM</b>		<b>15</b>	<b>12</b>	<b>21</b>

### V. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Fen ve Teknoloji Öğretimi I	3	0	3
A	İlkokuma ve Yazma Öğretimi	3	0	3
A	Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3
A	Matematik Öğretimi I	3	0	3
A	Drama	2	2	3
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
<b>TOPLAM</b>		<b>19</b>	<b>2</b>	<b>20</b>

### VI. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Fen ve Teknoloji Öğretimi II	3	0	3
A	Türkçe Öğretimi	3	0	3
A	Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3
A	Matematik Öğretimi II	3	0	3
A	Erken Çocukluk Eğitimi	2	0	2
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
MB	Okul Deneyimi	1	4	3
<b>TOPLAM</b>		<b>16</b>	<b>6</b>	<b>19</b>

### VII. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Görsel Sanatlar Öğretimi	1	2	2
A	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	2	0	2
A	Trafik ve İkyardım	2	0	2
A	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*	2	0	2
GK	Etkili İletişim	3	0	3
MB	Öğretmenlik Uygulaması I	2	6	5
MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Özel Eğitim*	2	0	2
<b>TOPLAM</b>		<b>17</b>	<b>8</b>	<b>21</b>

### VIII. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	2	0	2
A	Seçmeli	2	0	2
GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
GK	İlköğretimde Kaynaştırma	2	0	2
MB	Seçmeli	2	0	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması II	2	6	5
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
<b>TOPLAM</b>		<b>14</b>	<b>6</b>	<b>17</b>

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	134	44	156	178

**A:** Alan ve alan eğitimi dersleri, **MB:** Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, **GK:** Genel kültür dersleri

**Ek 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşlerini Belirlenmesi Amacıyla Yürütülen Odak Grup Görüşme Bilgi Formu ve Soruları**

**ODAK GRUP GÖRÜŞME BİLGİ FORMU**

<b>Odak Grup Görüşme Tarihi:</b>	Uygulama Öncesi Aralık-2011 Uygulama Sonrası Haziran-2012
<b>Odak Grup Görüşme Yeri:</b>	Fatih Eğitim Fakültesi
<b>Katılımcıların Sayısı:</b>	Sınıf Öğretmenliği Programı Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Dokuz Öğretmen Adayı
<b>Odak grup Görüşme Ana Konusu</b>	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi

Ek 2'nin devamı

ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI

➤ UYGULAMA ÖNCESİ YÜRÜTÜLEN ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI

GÖRÜŞME	Teorik olarak yapılandırıcı yaklaşımı konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz?
	Yeni programla ilişkilendirebiliyor musunuz?
	Geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımı karşılaştırırsak ne söyleyebilirsiniz?
GRUP	Strateji yöntem teknikleri teorik olarak biliyoruz diyebiliyor musunuz?
	Yapısalcı yaklaşıma göre üniversitede size yöntem teknik gibi bilgiler verildi. Bu yöntemlerden okullarda hangilerini kullanabileceğiniz düşünüyorsunuz?
ODAK	Uygulama ile teorinin farklı olduğuna katılıyor musunuz?
	Sizce bizim okullarımızda hangi teknikler daha sıklıkla kullanılabilir?
ÖNCESİ	Teorik olarak yeterli olduğunuzu düşündüğünüz yöntem ve teknikleri kullanamamanıza neler etkili olabilir?
	Sınıf yönetimi konusunda kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?
	Sınıf yönetiminde öğrenci davranışları açısından ne gibi güçlülerle karşılaşabilirsiniz?
UYGULAMA	Uygulamalarınız sırasında hangi materyalleri daha sıklıkla kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz?
	Projeksiyon, TV, çalışma yaprağı, tepegöz, ders ve çalışma kitabı gibi materyalleri kullanma konusunda eksiklerim var diyor musunuz?
	Bu materyallerin yapılandırıcı yaklaşıma göre gerçekten faydalı olduğuna inanıyor musunuz?

Ek 2'nin devamı

➤ UYGULAMA SONRASI YÜRÜTÜLEN ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI

<b>UYGULAMA SONRASI ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI</b>	Öğretmenlik uygulaması sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?
	Uygulama okullarınızda ne gibi disiplin sorunları vardı?
	Uygulama okullarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?
	Öğretmenlik uygulaması süreci mesleki gelişimin açısından size neler kattı?
	Öğretmenlik uygulaması için size verilen 14 hafta sizce yeterli mi?
	Öğretmenlik uygulaması dersi sizce sınıf öğretmenliği programının en önemli dersi mi?
	Bu süreci öğretmenlik mesleği için tam bir prova olarak düşünüyor musunuz?
	Teori ile uygulama arasında bağlantı kurabildiniz mi?
	Üniversitedeki eğitim ile okullarda yaşananlar arasında kopukluk gözlemlediniz mi?
	Uygulama sırasında yöntem ve teknikleri kullanılma sıklıklarına göre sıraya koyarsanız en çok hangi yöntem ve teknikler kullandınız?
	Kullandığınız yöntem ve tekniklerden sizce en başarılı olan hangisiydi?
	Yapılandırmacı yaklaşımı stajda uygulayabildiniz mi?
	En çok hangi materyalleri kullandınız?
	Materyalli anlattığınız ders ile materyalsiz sözel anlattığınız dersler arasında sizin ve öğrenciler açısından bir farklılık gözlemlediniz mi?
	Birinci mülakatta konuşmuştuk. Bu süreci sizin beklentilerinizi karşılama açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
	Öğretmenlik uygulaması süreci ile ilgili akademisyenlere ne önerirsiniz?
	Sınıf yönetimini sağlama açısından ne gibi zorluklarla karşılaştınız?



Ek-3

### UYGULAMA ÖNCESİ ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU DÖKÜMANLARI

**Soru 1: Teorik olarak yapılandırıcı yaklaşımı biliyoruz diyebilir misiniz?**

**Kendinizi yeterli görüyor musunuz? Biri sorsa açıklayabilirim diyebiliyor musunuz?**

**Mehmet:** Karşımdakinin seviyesine göre. Bir öğretmen arkadaşım olursa ona açıklayabileceğime inanıyorum. Ne olduğunu, temelinde ne olduğunu, ürünlerini veya yapılandırıcı yaklaşım sürecinde ne olduğunu anlatırım diye düşünüyorum.

**Veli:** Ben de öğrenci merkezli olduğunu biliyorum. Yani bir süreç olduğunu biliyorum. Gelenekselin tam karşıtı olduğunu biliyorum. Öğretmenin burada rehber olduğunu biliyorum. Öğretmenin değil öğrencini aktif ve ön planda olduğunu biliyorum. Yani diğer kuramlardan etkilendiğini biliyorum.

**Araştırmacı: Yeni programla ilişkilendirebiliyor musunuz?**

**Veli:** Şu ana kadar gördüğüm etkinlikler olsun klasik yaklaşımında olduğunu tam yapılandırmacı olmadığını gördüm. Hem etkinlikler hem program.

**Araştırmacı: Yapılandırmacı yaklaşımın bir avantajı var mı? Okullarda bunu kullanabilecek miyiz? Geleneksel yaklaşımın eksikleri var mı? Varsa nerelerde? İkisini karşılaştıralım ne dersiniz?**

**Osman:** Geleneksel yaklaşımın temel maddesi öğretmenken yapılandırıcı yaklaşımda yaparak yaşayarak diye bir kavram var. Aslında bunu uyguladığımız sürece öğrenciyi aktif tutarak her şeyi yapabiliriz. Ama önemli olan bunu uygulayabilmek. Uygulamada tek bir faktöre yönelemeyiz. Öğrenci faktörü, öğretmen faktöre, ortam faktörü birde çevre faktörü çok önemli. Öğrenci faktörünü hallettiğimiz zaman sınıf ortamını yapılandırmacılığa ayarlamak gerekir,

**Araştırmacı: Öğrenci faktörü deyince ne kastediyorsun?**

**Osman:** Mesela gelenekselde öğrenci dinliyordu. Yapılandırmacıda öğrenci aktif birde o aktifliği sağlayabiliyor muyuz? Etkinlikleri seviyeye göre yapabiliyor mu. buda önemli. Teknik ve yöntemleri sınıf ortamına aktarabilmek önemli. Hepsi birbiriyle alakalı ama tek tek ele alığımızda birçok sorun ortaya çıkıyor. Yapılandırmacılığı sonradan öğrenen öğretmenlerle temelden üniversiteden alanlar arasında büyük bir fark olduğunu görmekteyiz.

**Araştırmacı: Geleneksel yaklaşımla yapılandırıcı yaklaşım arasındaki temel fark öğrencinin aktifliği ve pasifliğimidir sadece?**

**Veli:** Benim akılıma takılan soru mesela gelenekselde Yarışmacı bir ortam var yapılandırmacılıkta işbirliği var. Ama acaba yarışma halinde olsalar daha mı iyi olur diye düşünüyorum. Mesela Trabzoncun insanını ele alalım. Buranın insanı ben kendim yapacağım havasındadır. Hırslıdır. ,ilk önce ben yapayım havasındadır.

**Osman:** Programı ortaya koyan ülkemizin önde gelen insanları şunları çok iyi düşünmeleri lazım: toplumun ihtiyaçları nelerdir, öğrencinin ihtiyaçları nelerdir. Bunların çok iyi düşünülmesi lazım. Bence programda her şey olmalı yapılandırmacılıkta geleneksel anlayışta.

**Araştırmacı: Sizce neden bu kadar sınav var?**

**Veli:** Yapılandırmacılıkta bildiğim kadarıyla ders kitabına dayalı öğretim yokmuş. Ama bizde tam tersi.

**Melek:** Çocuk işbirliğinde çalışırken bireysel kendini de düşünerek çalıştığı için tamda bu şekilde olmuyor. İşbirlikçide çocuk kendi başarısından grup arkadaşlarının da etkileneceğini düşünerek te çalışabilir.

**Osman:** İşbirlikçi ortam olması gerekiyor. Ama önce şu soruyu sorarım ben kendime. Meslek sahibi olması için mi ders veriyoruz yoksa her şeyde aktif sorun çözebilen bir birey mi istiyoruz. İkisini de istiyorsak toplumu yapılandırmak gerekir baştan sona. Sınavların varlığı şunu gösteriyor ki biz önceki sistemi tam olarak atamadık. Sistem gerçekten yapılandırmacılıksa sınıfları o şekilde düzenlememiz gerekir. Öğrencide şu düşünce olmayacak. Dersi geçeyim de gerisi önemli değil havası olmayacak. Öğrenebildiğimi öğreneyim nasıl olsa dersi geçirim düşüncesi olmalı.

**Araştırmacı: Strateji, yöntem ve teknikleri teorik olarak biliyoruz diyebiliyor musunuz?**

**Gül:** Teorik olarak biliyorum ama şu an en çok kullanılan teknik soru cevaptır.

Ek-4

#### UYGULAMA SONRASI ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU DÖKÜMANLARI

**Araştırmacı: Öğretmenlik uygulaması sürecini nasıl değerlendiriyor sunuz? Stajınız nasıl geçti?**

**Zeynep.** İyi geçti. Bazı aksilikler olsa da güzel bir staj geçirdiğimi düşünüyorum. Okul iyiydi ama teknolojik şeyler kullanılmıyordu ve disiplin sorunları vardı. Merkez okul her şey iyi gibi düşünülmesine rağmen bunları gördüm.

**Araştırmacı: Ne gibi disiplin sorunları vardı?**

**Zeynep:** Argo kelimeler özellikle hocalardan, bir derste yaklaşık 15 öğrencinin dövüldüğünü gördüm o okulda. Mesela öğrenciler sınıfta ilk kez tepegöz gördü.. Okulda olmasına rağmen öğrenciler kullanmıyorlardı.

**Araştırmacı: Sence neden kullanmıyorlardı?**

**Zeynep:** Asetat hazırlamayı bilmedikleri için veya kolayca kaçmak için olabilir.

**Araştırmacı: Sen kullandın mı peki?**

**Zeynep:** Evet kullandım 1\_2 kere.

**Araştırmacı: Nasıl karşıladı öğrenciler?**

**Zeynep:** Makineyi incelediler önce bilmedikleri için şaşırdılar. Derste daha dikkatli dinlediler. Daha bir sus pus oldular. Sınıf kontrolünde daha iyi oldu benim için. Kullandığım bir derste hocamız da geldi dinledi. İyi kullandım etkili oldu diye düşünüyorum.

**Araştırmacı: Öğrencilere faydalı oldu mu sence?**

**Zeynep.** Faydalı oldu. Çünkü elimdeki asetatta Türkiye haritası vardı. Çocuklara da aynısını verdim. Tepegöz ile katlama metodu ile konuyu anlattım. Görsel ağırlıklı olduğu için daha kalıcı oldu diye düşünüyorum.

**Ahmet:** Zeynep bilişim teknolojileri dersinde de bir asetata kullanmıştı oda çok başarılıydı. Bilgisayar kullanımıyla ilgiliydi ama çocuğun önünde bilgisayar yoktu. En azından asetatlar sayesinde bilgisayar üzerinde uygulama yaparken yabancılık çekmez.

**Zeynep:** Ben bu konuyu anlatınca o şekilde öğrenciler dediği öğretmenim öyle güzel anlattınız ki eve gidince direkt yapabildim.

**Ahmet:** Merkez okul diye herkes çok iyi olduğunu zannediyor ama bir sınıfta 40.43.45 kişi var. Bizim amacımız yeni sistemi uygulamak ama en azından grup çalışmasını o kadar kişiyle nasıl yapabilirim?

**Araştırmacı: Sana faydalı oldu mu?**

**Ahmet:** Faydalı oldu. Bana çok büyük faydası oldu. Mesela tahtaya bir problem yazdığımda karşılaşılabileceğim durumları fark ettim. Benim bile aklıma gelmeyen öneriler sunuyorlar.

**Araştırmacı: Okulu beğendin mi?**

**Ahmet:** Okulda sınıf mevcudu fazlalığından başka bir sıkıntı yok.

**Veli:** Sınıf güzeldi. 26 kişilik geniş bir sınıftı. Her türlü etkinliği yapabildim. Mesela 5. Sınıflarla bir fen ve teknoloji dersini laboratuvar ortamında işledim.

**Araştırmacı: Mesleki gelişimin açısından sana neler kattı?**

**Veli:** Çok şey kattı mesela ses tonumu uygun kullanmam gerektiğini öğrendim. Özellikle uygulama hocam bana sınıf içi davranışlarımla ilgili ipuçları verdi. Bunların uygulamada çok faydasını gördüm.

**Araştırmacı: Sence 14 hafta yeterli mi?**

**Veli:** Bence yeterli değil ama bizim durumumuza göre 25 saat bile zor. Bizim haricen KPSS ve ödevlerimiz var.

**Mehmet:** Okulu ortam olarak sevdim. Yöneticilerle içli dışlı olmadık ama. Sınıfların dar ve kalabalık olması sıkıntılı oldu. Sınıf öğretmenleri bize yardımda bulundu. Özellikle sınıf yönetimi konusunda yardımcı olmak istedi iyi niyetiyle her ne kadar yaptığı yanlışsa da. Burada önceden her şeyi yapacağım dedim amma öyle olmadı. Aklımda bir şey var yapacağım ama olmuyor. Çocuklar farklı. Son zamanlara doğru istediklerimi yapabilmeye başladım. Kendimi dinlendirmeye öğrencileri aktif hale getirmeye başladım.

**Fatma:** Uygulama öğretmenimden çok memnunum. Bize iyi yol gösterdi ama aynı zamanda disiplinliydi. Sınıflar kalabalıktı. Çocuklar yöntem ve teknikleri bilmiyorlar. Altı şapkalı düşünme tekniğini kullanmaya çalıştım çok zor oldu. Uygulamaya çalıştığım zaman da anlatamadım yöntemde ne yapılması gerektiğini. Ben bir örnek verince benim örneğimi vermeye başladılar. Keşke önce iyice açıklayıp sonra uygulaysaydım diye düşünüyorum şimdi.

## 8. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1986 yılında Trabzon'da doğdu. İlkokulu Namık Kemal İlköğretim Okulu'nda, ortaokulu Zehra Kitapçioğlu İlköğretim Okulu'nda ve liseyi Affan Kitapçioğlu Lisesi'nde tamamladı. 2004 yılında liseden mezun olarak aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenimine devam etti. 2008 yılında mezun oldu. Aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. 2008 yılında Trabzon'un Araklı ilçesine bağlı Taşgeçit Köyü'nde, Taşgeçit İlköğretim Okulu'na sınıf öğretmeni olarak atandı. Şu an aynı ilçede Erenler Ortaokulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

### İLETİŞİM BİLGİLERİ:

**Adres** : Sema ATMİŞ, Merkez Mahallesi, Güneş Sokak, Kat:1, No:2, Araklı, Trabzon  
**E- mail** : sema\_bayram000@hotmail.com