

T.C.  
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMINDA  
YER ALAN“ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI” DERSİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Mehmed Ali YILDIZ

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. H. İsmail ARSLANTAŞ

KİLİS  
OCAK 2012

**T.C.**  
**KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMINDA**  
**YER ALAN“ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI” DERSİNİN**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

MEHMED ALİ YILDIZ

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Jüri Üyeleri**

(Unvanı, Adı ve SOYADI)

..... (Danışman)  
..... (Jüri Başkanı)  
..... (Üye)  
..... (Üye)  
..... (Üye)

**İmzası**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Sosyal Bilimler Enstitü Onayı  
SBE Müdürü

**T. C.**  
**KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu ve bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim. (23.01.2012)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin  
Adı ve Soyadı

.....  
İmzası  
.....

## ÖNSÖZ

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de uzun yıllar boyunca “öğretmen yetiştirme” konusu masaya yatırılmış, öğretmenlerin eğitimi üzerine farklı uygulamalar geliştirilmiştir. Bu bağlamda 1998 yılından bu yana, “YÖK/ Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi amaçlı “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri eğitim fakültelerinde uygulamaya konulmuştur. Söz konusu derslerden “Öğretmenlik Uygulaması” dersi, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde uygulama niteliği taşıdığı için büyük önem arz etmektedir. Bunun yanında, ilköğretim kurumlarında temel ders niteliğinde olan ‘Türkçe’ dersinin öğretmenlerinin de ayrı bir ihtimamla yetiştirilmesi gerekmektedir. Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmen adaylarına Türkçe öğretmeni yeterliklerinin kazandırılmasında önemli bir aşama olma özelliği taşımaktadır.

Bu araştırmada da “Türkçe öğretmenliği lisan programında yer alan ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersinin değerlendirilmesi” amaçlanmıştır. Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde giriş ve problem durumu, ikinci bölümde ilgili literatür ve araştırmanın kuramsal temelleri yer almaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine yer verilmiş; dördüncü bölümde de bulgular, bulgulara dayalı yorumlar, sonuç, tartışma ve öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında, geliştirilmesinde ve sonuçlandırılmasında büyük emeği geçen, desteğini ve ilgisini en yoğun olduğu zamanlarında bile benden esirgemeyen, bilgi birikimi ve hayata karşı bakış açısıyla bana her zaman şefkatle ve sabırla yön veren çok değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. H. İsmail ARSLANTAŞ’a, çalışmanın her aşamasında aynı şekilde ilgi ve desteğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Mustafa CİNOĞLU hocama, her ihtiyaç duyduğumda kapısını bana açık tutan hocam Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞENER’e sonsuz teşekkürlerimi ve minnet duygularımı ifade etmeyi bir borç biliyorum. Ayrıca benim için vakit ayırıp kendi çalışmalarından yer yer feragat gösteren Araştırma Görevlisi Eren Halil ÖZBEK ve Öğretim Görevlisi Metin ÖZKAN’a da şükranlarımı sunuyorum.

Çalışma süresi içerisinde bana her anımda sabır, ilgi ve destekleriyle yanımda olduklarını hissettiren değerli eşim Hilâl KIZILALTUN YILDIZ hanımefendiye ve sevgili aileme sonsuz minnet ve şükranlarımı sunuyorum.

Mehmed Ali YILDIZ

Ocak 2012

## ÖZET

### TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMINDA YER ALAN “ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI” DERSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YILDIZ, Mehmed Ali

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. H. İsmail ARSLANTAŞ

Ocak 2012, 142 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alan “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin, öğretmen adaylarına Türkçe öğretmeni yeterliklerini kazandırmada etkisini araştırmak; uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması dersi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemektir. Bu amaçla öğretmen adayı anket formu, uygulama öğretim elemanı görüşme formu ve uygulama öğretmeni görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca araştırma konusuyla ilgili gözlem yapılmıştır.

Araştırma, genel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sayısal verilerin analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde; aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine başvurulmuştur. Çözümlenen veriler; aritmetik ortalama, t-testi, anova analizinden yararlanılarak yorumlanmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda; Öğretmenlik Uygulaması dersinin Türkçe öğretmeni yeterliklerinin kazandırılmasında genel anlamda yeterli etkisinin olduğu, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin ise yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri, Öğretmenlik Uygulaması dersinin daha başarılı geçmesine dair görüşlerini bildirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen yeterlikleri, Öğretmenlik Uygulaması, öğretmen adayı, uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni

## ABSTRACT

### TURKISH TEACHER TEACHING PRACTICUM COURSE IN THE GRADUATE PROGRAM EVALUATION

YILDIZ, Mehmed Ali

Masters Thesis, Educational Sciences

Thesis Adviser: Yrd. Doç. Dr. H. İsmail ARSLANTAŞ

January 2012, 142 page

The main purpose of this study, Teacher Training in Turkish licensing program "Teaching Practice" course, teacher candidates, Turkish teacher competence to investigate the effect of the correct knowledge, application and implementation of the teaching staff teachers to determine their opinions and thoughts on Teaching Practice course. For this purpose, the teacher candidate questionnaire, application form, call the instructor and teacher interview form was used. In addition, observations were made on the subject of research.

Research, a study of the general screening model. The study group, University Teachers Rifat Kilis on December 7 last year students are part of the Faculty of Education Teacher Training in Turkish. Numerical analysis of the data used in the SPSS 17.0 package program. Quantitative analysis of the data, the arithmetic mean and standard deviation values were consulted. The resolved data, the arithmetic mean, t-test, ANOVA analysis was interpreted using. Qualitative data were evaluated by analyzing the content.

Of the research, Teaching Practice course in general, sufficient effect of bringing the Turkish teacher competence, teaching practice student teachers and practicing teachers in their guidance to the results achieved are insufficient. In addition, the application of teaching and practicing teachers, Teaching Practice course provided their views on a more successful pass.

**Key Words:** teacher qualifications, Teaching Practice, Teacher candidate, the application of teaching staff, teacher

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
<b>ÖNSÖZ</b> .....	II
<b>ÖZET</b> .....	III
<b>ABSTRACT</b> .....	IV
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	V
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	IX
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	XI
<b>KISALTMALAR</b> .....	XII
<b>GİRİŞ</b> .....	1
1.1. GİRİŞ .....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ .....	4
1.3. ALT PROBLEMLER.....	5
1.4. ARŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	6
1.5. VARSAYIMLAR .....	7
1.6. SINIRLILIKLAR.....	8
1.7. TANIMLAR .....	8
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ LİTERATÜR</b> .....	11
2.1. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ .....	11
2.2. ETKİLİ ÖĞRETMEN.....	13
2.3. YETERLİK.....	14
2.4. ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ .....	15
2.4.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri .....	17
2.4.1.1. Kişisel ve meslekî değerler.....	17
2.4.1.2. Öğrenciyi tanıma.....	17
2.4.1.3. Öğretme ve öğrenme süreci.....	17
2.4.1.4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme .....	18

2.4.1.5. Okul, aile ve toplum ilişkileri .....	18
2.4.1.6. Program ve içerik bilgisi .....	18
2.4.2. Özel Alan Yeterlikleri.....	18
2.5. TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ.....	20
2.6. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME .....	21
2.6.1. Farklı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Sistemleri.....	25
2.6.1.1. İngiltere .....	25
2.6.1.2. Almanya .....	27
2.6.1.3. Fransa .....	29
2.6.1.4. Norveç.....	30
2.6.1.5. Amerika Birleşik Devletleri .....	30
2.6.1.6. Japonya... ..	32
2.6.1.7. Avusturya.....	32
2.6.1.8. İspanya.....	33
2.6.1.9. Güney Kore.....	34
2.6.1.10. Rusya .....	34
2.6.1.11. Romanya .....	35
2.6.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Kısa Tarihçesi .....	36
2.6.2.1. Yeniden yapılanma ihtiyacını doğuran temel faktörler .....	41
2.6.2.2. YÖK/ Dünya Bankası Millî Eğitimi geliştirme projesi ve öğretmen yetiştirmede eğitim fakültesi- uygulama okulu işbirliği .....	47
2.6.2.2.1. Okul deneyimi .....	48
2.6.2.2.1.1. Okul deneyimi dersinin işleyiş süreci .....	49
2.6.2.2.1.2. Öğretmen adaylarının sorumlulukları .....	49
2.6.2.2.2. Öğretmenlik uygulaması .....	51
2.6.2.2.2.1. Öğretmenlik uygulamasının kapsamı ve yapısı.....	52
2.6.2.2.2.2. Ö. uygulamasının zamanı, süresi ve yeri .....	52
2.6.2.2.2.3. Tarafların görev, yetki ve sorumlulukları .....	53
2.6.2.2.2.3.1. Öğretmen yetiştirme millî komitesi.....	53
2.6.2.2.2.3.2. Fakülte yönetimi.....	53
2.6.2.2.2.3.3. Fakülte uygulama koordinatörü .....	54
2.6.2.2.2.3.4 Bölüm uygulama koordinatörü .....	54



2.6.2.2.2.3.5. Uygulama öğretmen elemanı.....	54
2.6.2.2.2.3.6. İl-ilçe millî eğitim müdürlüğü.....	55
2.6.2.2.2.3.7. MEM uygulama koordinatörü.....	55
2.6.2.2.2.3.8. Uygulama okul müdürü .....	55
2.6.2.2.2.3.9. Uygulama okul koordinatörü .....	56
2.6.2.2.2.3.10. Uygulama öğretmeni .....	56
2.6.2.2.2.3.11. Öğretmen adayı .....	56
<b>2.7. TÜRKÇE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME.....</b>	<b>56</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>66</b>
3.1. Yöntem.....	66
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	69
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması .....	70
3.3.1. Öğretmen adaylarına uygulanan anket.....	70
3.3.2. Uygulama öğretmen elemanlarına uygulanan görüşme formu .....	74
3.3.3. Uygulama öğretmenlerine uygulanan görüşme formu.....	75
3.3.4. Gözlem .....	77
3.4. Verilerin Analizi.....	77
<b>BULGULAR ve YORUM.....</b>	<b>79</b>
4.1. Birinci Alt Problem .....	79
4.2. İkinci Alt Problem .....	81
4.3. Üçüncü Alt Problem .....	84
4.4. Dördüncü Alt Problem.....	86
4.5. Beşinci Alt Problem.....	91
4.6. Altıncı Alt Problem .....	92
4.7. Yedinci Alt Problem.....	95
4.8. Sekizinci Alt Problem.....	96
4.9. Dokuzuncu Alt Problem .....	98
4.10. Onuncu Alt Problem .....	110
<b>SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....</b>	<b>118</b>
SONUÇLAR ve TARTIŞMA.....	118
ÖNERİLER.....	124
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>126</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>136</b>

Ek A- Öğretmen Adaylarına Uygulanan Anket .....	137
Ek B- Uygulama Öğretim Elemanı Görüşme Formu.....	139
Ek C- Uygulama Öğretmeni Görüşme Formu .....	140
Ek D- Özgeçmiş .....	142

## TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 2.1- Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri.....	20
Tablo 2.2- Okul Deneyimi Etkinlik Çizelgesi.....	50
Tablo 2.3- Türkçe Öğretmenliği Bölümü Bulunan Üniversiteler.....	58
Tablo 2.4- 1998 Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı.....	61
Tablo 2.5- 2006 Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı.....	63
Tablo 4.1- Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre, Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Türkçe Öğretim Sürecini Plânlama ve Düzenleme Yeterliğini Kazandırmada Etkisi.....	80
Tablo 4.2- Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre, Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterliğini Kazandırmada Etkisi.....	82
Tablo 4.3- Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre, Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğrencilerin Dil Becerilerini İzleme ve Değerlendirme Yeterliğini Kazandırmada Etkisi.....	84
Tablo 4.4.1- Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Yeterliklerini Kazandırmada Etkisine Dair Görüşler.....	86
Tablo 4.4.2- Öğretim Programı Değişkenine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Yeterliklerini Kazandırmada Etkisine Dair Görüşler.....	88
Tablo 4.4.3- Yapılan Uygulama Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Yeterliklerini Kazandırmada Etkisine Dair Görüşler.....	89
Tablo 4.5- Uygulama Öğretim Elemanlarının Öğretmen Adaylarına Yaptıkları Rehberliğe İlişkin Görüşler.....	91
Tablo 4.6.1- Cinsiyet Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Öğretmen Adaylarına Yaptıkları Rehberliğe Dair Görüşler.....	93
Tablo 4.6.2- Öğretim Programı Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Öğretmen Adaylarına Yaptıkları Rehberliğe Dair Görüşler.....	94
Tablo 4.6.3- Yapılan Uygulama Sayısı Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Öğretmen Adaylarına Yaptıkları Rehberliğe Dair Görüşler.....	94
Tablo 4.7- Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Yaptıkları Rehberliğe İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri.....	95

Tablo 4.8.1- Cinsiyet Değişkenine Göre Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Yaptıkları Rehberliğe Dair Görüşler .....	97
Tablo 4.8.2- Öğretim Programı Değişkenine Göre Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Yaptıkları Rehberliğe Dair Görüşler.....	97
Tablo 4.8.3- Yapılan Uygulama Sayısı Değişkenine Göre Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Yaptıkları Rehberliğe Dair Görüşler.....	98
Tablo 4.9.1- Uygulama Öğretim Elemanlığından Memnuniyet Durumları.....	99
Tablo 4.10.1- Uygulama Öğretmenliğinden Memnuniyet Durumları.....	111
Tablo 4.10.2-Faaliyetlerin Fakülte Koordinatörlüğünce Plânlı Bir Şekilde Organize Edilip Edilmediğine Dair Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri .....	111
Tablo 4.10.3- Faaliyetlerin Uygulama Öğretim Elemanı Tarafından Plânlı Bir Şekilde Organize Edilip Edilmediğine Dair Uygulama Öğretmeni Görüşleri .....	112
Tablo 4.10.4- Öğretmen Adaylarının Sınıfta Oluşturduğu Olumlu Etkiye Dair Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri.....	113
Tablo 4.10.5- Öğretmen Adaylarının Sınıfta Oluşturduğu Olumsuz Etkiye Dair Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri.....	114
Tablo 4.10.6- Öğretmen Adaylarının Uygulamalara Gerekli Özeni Göstererek Gelip Gelmediklerine İlişkin Uygulama Öğretmeni Görüşleri .....	115

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

	Sayfa No
Tablo 2.1- Öğretmen Yeterlik Düzeyleri .....	19

**KISALTMALAR**

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**YÖK:** Yüksek Öğretim Kurumu

**MEM:** Millî Eğitim Müdürlüğü

**N:** Ankete Katılan Sayısı

$\bar{x}$  : Aritmetik Ortalama

**ss:** Standart Sapma

**p:** Anlamlılık Düzeyi

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

#### 1.1. GİRİŞ

Çağımızda bilim ve teknolojide görülen baş döndürücü değişme ve gelişmeler toplumun yapısını da değiştirmektedir. Değişen topluma ayak uydurabilecek nitelikli insanların yetişmesi için de eğitim ön plâna çıkmıştır (Davran, 2006).

Eğitim, genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel ve Kaya, 2002:18). Eğitim yoluyla bireylerin amaçları, bilgileri, tutumları, değer anlayışı değişir ve gelişir. Eğitim toplumsal gelişmenin tabanını oluşturur. Toplumda bütün sektörler için gerekli iş gücü denilen ham maddeye şekil veren eğitim ve öğretmenlerdir.

Toplumların ilerlemeleri, gelişmeleri, modernize olmaları ve bilgi toplumu idealine ulaşabilmelerinin temel şartı eğitimidir. Eğitim sisteminin en önemli ögesi ise öğretmendir. Öğretmenin niteliği ile eğitimin niteliği arasında güçlü bir ilişki vardır. Öğretmenlerin, tüm eğitim işlerinde en belirgin rolleri oynadıkları, hemen hemen tüm eğitimcilerce kabul edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, davranışları, değerleri, dünya görüşleri ve sosyal eğilimleri, öğrencilerin ve buldukları toplumun davranış ve bilgilerini etkilemektedir. Öyleyse öğretmen eğitimi; gerekli davranış, yetenek ve bilgi ile donatılmış yeni bir toplumun oluşturulmasına yönelik her eğitim sisteminin en önemli ve asıl parçasını oluşturmaktadır (Gül ve Avşar, 2007).

Öğretmen, eğitim öğretimde önemi tartışılmaz kişidir. Öğretmen niteliği toplumun gelişmişlik düzeyini, insan anlayışını etkilemektedir. İnsanların olumlu ve

olumsuz davranış özellikleri kazanmalarında öğretmenlerin etkisi büyüktür. Bu nedenle olumlu davranış özelliklerine sahip insan yetiştirebilmek için nitelikli öğretmenlere duyulan ihtiyaç da fazladır. Bir ülkede yeni nesillerin yaratıcı, verimli, yapıcı, üretken, meslek sahibi, ülkesine karşı sorumluluklarının bilincine varmış vatandaşlar olarak yetiştirilmesinde etkisi olan kişilerden biri de öğretmenlerdir (Davran, 2006).

Günümüzde öğretmen, en iyi bilgi aktaran birey değil, davranış ve tutumları ile öğrencilerin başarılarına dönük etkinlikler düzenleyebilen, öğrenci merkezli eğitim yapan bireydir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ciddi planlamalar, yatırımlar gerektiren hususların başında eğitimin en önemli ögesi olan öğretmenin eğitimi gelmektedir (Karahana, 2008).

Hacıoğlu ve Alkan (1997:23)'a göre öğretmenlik mesleği eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip; alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraş alanıdır.

Nitelikli öğretmenler yetiştirebilmek sağlam öğretmen yetiştirme politikalarını gerektirmektedir. Bu ise gerekli moral, düşünsel ve fiziksel nitelikler taşıyan ve istenilen bilgi ve beceriye sahip yeterli sayıda öğretmenle toplumu donatma gereksinimine dayanmalıdır. Bunun için de öğretmenlik mesleğinin ve öğretmen yetiştiren kurumların sağlam stratejiler sahip olmasını gerektirir. Öğretmenlik, bir milletin, bir devletin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan bir meslektir. Öğretmenler, yetiştirdiği öğrenciler vasıtasıyla toplumu düzeltir, devleti güçlendirir, vatani yüceltir ve tehlikelerden korur. Bu bakımdan, milletimizin gelişmiş medeniyetler seviyesine ve hatta üzerine çıkması yetiştirilecek nitelikli öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlik, elinde üniversite diploması olan hiçbir işe alınamadım bari öğretmen olayım diyen kimselerin yapacağı bir iş değildir (Tekışık, 1996: 392).

Ülkemizde özellikle Cumhuriyetin kuruluşundan sonra öğretmen yetiştirmede birçok başarılı model geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Ülkemiz zorlu Kurtuluş Savaşı yıllarını Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde başarı ile geçirmişti. Ancak şimdi cehalet ile savaşıma zamanı gelmişti ki Atatürk bu savaşın neferlerini öğretmenler olarak ilan etti. Yine öncülüğü kara tahta başına geçerek bizzat kendi yaptı. Ülke nüfusunun % 80 gibi bir kesiminin yaşadığı kırsal bölgeyi köy ve küçük yerleşim



yerlerine eğitim hizmetini ulaştırmak amacıyla köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek üzere 1940 yılında açılan "Köy Enstitüleri" dünyaya örnek olacak modellerin en önemlilerindedir. Ancak sonraki yıllarda çok büyük tartışmalara yol açmıştır. Demokrat Parti Hükümeti tarafından da 1954 yılında İlköğretmen okulları haline dönüştürmüş ve daha sonraları da kapatılmıştır. Bu okullarda yalnız öğretmen değil, tarım, inşaat, sağlık konularında da köye önder olacak, köyün sosyo-ekonomik kalkınmasına öncülük edecek eğitici yetiştirme 15 yıl sürmüştür. 1970 yılında bu okulların öğretim süresi 1 yıl arttırılarak (ilkokul üzerine 7 yıl ortaokul üzerine ise 4 yıl) lise öğretim programı ve ayrıca öğretmenlik meslek dersleri verilmiştir. Köy Enstitüsü ve ortaokullara öğretmen yetiştiren Yüksek Köy Enstitülerinin de kapanmasıyla yeniden oluşturulan 2-3 yıllık eğitim enstitülerinde yetiştirilmeye başlanmıştır. 1978 yılından itibaren öğretim süreleri 4 yıla çıkarılan eğitim enstitüleri 1982 yılında 2547 sayılı yasa ile eğitim fakülteleri şeklinde üniversitelere bağlanmıştır. Aynı yasa ile başlangıçta öğretim süreleri 2 yıl olan eğitim yüksek okulları ilköğretim okullarına öğretmen yetiştirmek üzere düzenlenmiştir. 1989 yılında bu yüksekokullarda da öğretim süreleri 4 yıla çıkarılarak 1992 yılında bu okullarda eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve 1998 yılına kadar asıl amaçlarından uzaklaşarak fen-edebiyat fakülteleriyle aynı konuma gelmişlerdir (Doğan, 1999).

1994 yılı sonunda başlayan ve 1998 yılında tamamlanan Yüksek Öğretim Kurumu/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, YÖK'e yardımcı olmak amacıyla bir milli komite oluşturulmuştur. Öğretmenlik dersleri yeniden yapılandırılırken derslere ilişkin yeni materyaller geliştirilmeye çalışılmış, Eğitim Fakülteleri Uygulama Okulları İşbirliği programı ile adayların deneyimlerinin artırılması yoluna gidilmiştir, öğretmen yetiştiren kurumların uygulamasını denetlemek, değerlendirmek ve geliştirmek için Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi kurulmuş, öğretim elemanları yurt dışına burslarla gönderilerek eğitimleri desteklenmiştir.

Ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştirebilme amacıyla YÖK/ Dünya Bankası işbirliği ile geliştirilen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında tüm öğretmen yetiştiren kurum programları 1998'den beri standart hale getirilmiştir. Yine programla eğitim fakültesi öğrencilerinin hizmet öncesi eğitimlerinde daha fazla

uygulama yapmaları sağlanmıştır. İlk ve orta öğretim kurumlarında yapacakları bu uygulamalar:

- Okul Deneyimi I, II
- Öğretmenlik Uygulaması dersleridir.

Okullarda yapılacak iki ayrı uygulama çalışmasından ilki olan okul deneyimi, öğretmenlik mesleğini oluşturan birçok görevi öğretmen adaylarına tanıtma amacına yönelik planlı gözlem ve etkinliklerden oluşmaktadır. Bu gözlem ve etkinlikler *Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II* olarak mevcut öğretmen eğitimi programında yer almaktadır (YÖK: 1998).

*Okul Deneyimi I*, öğretmen adayının uygulama yapacağı okulu, öğrencileri, programı ve öğretmenleri genel olarak tanımasını sağlamak için sunulan gözlem ve görüşmelere dayalı bir derstir. Bu derste öğretmen adayının, okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini değişik yönleriyle tanıması ve lisans programında alacağı derslere bir temel oluşturması amaçlanmaktadır (YÖK: 1998).

*Okul Deneyimi II* de, öğretmen adayının sınıfta yapabileceği kısa süreli etkinlikleri planlayıp uygulayabilmesi, öğrenme ve gelişim açısından öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tanıyabilmesi ve okullarda etkin ve diğer öğretmenlerle uyumlu bir şekilde çalışabilmesi için gerekli becerileri kazanması amacıyla verilen derslerdir (YÖK: 1998).

Fakat 2006 yılında yapılan yeni bir düzenleme ile Türkçe Öğretmenliği lisans programının ikinci yarısında yer alan “Okul Deneyimi II” dersi kaldırılmış ve bu ders sadece yedinci yarıyıldan uygulanabilir hale getirilmiştir.

*Öğretmenlik Uygulaması* ise, öğretmen adayının kazanmış olduğu bilgi ve becerilerini bir okul ortamında deneyip geliştirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için planlanan bir derstir (YÖK: 1998).

## 1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alan “Öğretmenlik Uygulaması” dersine ilişkin Türkçe öğretmeni adayları, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

### 1.3. ALT PROBLEMLER

Problem cümlesine dayalı olarak çalışmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına “Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme” yeterliğini kazandırmada etkisi nedir?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına “öğrencilerin dil becerilerini geliştirme” yeterliği kazandırmada etkisi nedir?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına “öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme” yeterliği kazandırmada etkisi nedir?

4. Öğretmenlik Uygulaması dersinin, “Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme, öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme” yeterliklerini kazandırmada etkisine dair Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri arasında,

a) Cinsiyet

b) I. Öğretim- II. Öğretim

c) Uygulama okullarında yapılan uygulamalı ders saati sayısı değişkenleri açısından, anlamlı bir fark var mıdır?

5. Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki etkinliklerde, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yaptıkları rehberlik ne düzeydedir?

6. Uygulama öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin düzeyine dair öğretmen adaylarının görüşleri arasında,

a) Cinsiyet

b) I. Öğretim- II. Öğretim

c) Uygulama okullarında yapılan uygulamalı ders saati sayısı değişkenleri açısından, anlamlı bir fark var mıdır?

7. Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki etkinliklerde, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yaptıkları rehberlik ne düzeydedir?

8. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin düzeyine dair öğretmen adaylarının görüşleri arasında,

a) Cinsiyet

b) I. Öğretim- II. Öğretim

c) Uygulama okullarında yapılan uygulamalı ders saati sayısı değişkenleri açısından, anlamlı bir fark var mıdır?

9. Uygulama öğretim elemanlarının, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki etkinlikler hakkındaki görüşleri nedir?

10. Uygulama öğretmenlerinin, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki etkinlikler hakkındaki görüşleri nedir?

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Eğitimin niteliklerini belirleyen en önemli etken öğretmendir. İyi bir eğitim almış nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için Eğitim Fakültelerinde hizmet öncesi öğretmen yetiştirme çalışmaları önemli yer tutmaktadır.

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede, okullarda yapılan “Okul Deneyimi” dersi kapsamındaki gözlemler önemli bir kısmı oluşturmaktadır. Bu uygulamalarda yapacakları gözlemlerle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tanımaları ve öğretmenlik mesleğini doğru algılayıp benimsemeleri amaçlanmaktadır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında yer alan Okul Uygulama Çalışmaları kapsamındaki “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin ise çok ayrı bir yeri vardır. Çünkü öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki etkinlikler sayesinde eğitim fakültelerinde aldıkları kuramsal içerikli bilgileri gerçek sınıf ortamında yaşama geçirebilme imkânı bulabilmektedirler. Öğretmen adayları, öğrenimleri süresince edindikleri teorik öğretmenlik formasyon bilgilerini uygulama

ve alanlarına yönelik kuramsal çerçeveyi gerçek bir sınıf ortamında ve sınıf düzeyinde aktarma olanağı bulurlar. Bu ders kapsamındaki etkinlikler, öğretmen adaylarına, teoriden pratiğe geçişte bir basamak görevi görmektedir ve öğretmenlik mesleğinin fiilî olarak artık başladığının bir göstergesidir.

Bu araştırmada hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı kapsamında, Öğretmenlik Uygulaması dersi aracılığı ile Türkçe öğretmeni adaylarına, Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinin ne düzeyde kazandırılabilmesine ilişkin öğretmen adaylarının, uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin görüşleri ortaya konmuş; Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecinde uzun süren bir gözlem çalışması yapılarak gözlem sonuçlarına yer verilmiş; uygulama süreci içerisinde meydana gelen aksaklıklar bu görüşler ve gözlemler doğrultusunda tespit edilmiş ve bu aksaklıkların giderilebilmesi için öneriler ortaya konmuştur.

Araştırma, ilköğretim okullarında temel nitelik taşıyan Türkçenin öğretimi için bu derece önemli bir uygulamanın işleyiş süreci ile ilgili hem öğretmen adaylarının hem de uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bunun yanında araştırmayı önemli kılan ve diğer çalışmalardan ayıran önemli bir husus, araştırmacının 1 ders dönemi boyunca uygulama okullarına giderek hem öğretmen adaylarını, hem uygulama öğretim elemanlarını hem uygulama öğretmenlerini, hem de uygulama yapılan sınıflardaki ilköğretim öğrencilerini gözlemlemiş olmasıdır.

## **1.5. VARSAYIMLAR**

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri veri toplama araçlarında yer alan soruları samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.

2. Veri toplama araçları geçerli ve güvenilirlerdir.

3. Veri toplamada kullanılan anket, görüşme ve gözlem bu araştırma için veri toplamada en uygun yöntemlerdir.

4. Araştırmanın kuramsal yapısını oluşturmada ulaşılan kaynaklar yeterlidir.

## 1.6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Kilis Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği I. ve II. öğretim IV. sınıf öğrencileri, Kilis Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ve uygulama okullarındaki uygulama öğretmenleriyle sınırlıdır.

2. 2010-2011 eğitim-öğretim yılının II. yarısında araştırmacı tarafından uygulama okullarında yapılan gözlemler ve veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

## 1.7. TANIMLAR

**Okul Deneyimi:** Öğretmen adaylarının belli amaçlarla kısa süreli olarak okulları görmeleri, okul öncesini tanımaları, yeni öğretim tekniklerini incelemeleri, öğrencilerin çalışmalarını gözlemlemeleri ve okulun ders dışı etkinliklerini incelemeleri gibi etkinliklerdir (MEB, 2000).

**Öğretmenlik Uygulaması:** Öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan uygulama etkinliklerinin tartışılıp, değerlendirildiği bir derstir (<http://www.mef.gazi.edu.tr/yon4.htm>).

**Öğretmen Adayı:** Öğretmenlik programlarına devam eden, öğretmeni olacağı öğretim düzeyi ve alanında okul ortamında öğretmenlik uygulaması yapan yüksek öğretim kurumu öğrencisidir (MEB, 2000).

**Uygulama Okulu:** Öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi, özel, yatılı-pansiyonlu ve gündüzlü, okul öncesi, ilköğretim, genel ve mesleki orta öğretim, özel eğitim ile çıraklık ve yaygın eğitim kurumlarıdır (MEB, 2000).

**Uygulama Öğretim Elemanı;** Alanında deneyimli ve öğretmenlik formasyonuna sahip, öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını planlayan, yürüten ve değerlendiren yüksek öğretim kurumu öğretim elemanıdır (MEB, 2000).

**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, 2000).

**Yeterlik;** Bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır (Şahin, 2004). Öğretmen yeterlikleri ise, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünüdür.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ortaya konmuş, ilgili kaynaklara yer verilmiştir.

#### 2.1. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Yetişmiş insan gücünün kalkınmadaki yeri ve önemi bugün herkes tarafından kabul edilmektedir. Çeşitli bilim alanlarında yetişmiş insan gücü sağlanması, o ülkenin eğitim sisteminin verimliliği ile yakından ilgilidir. Zira her alanda yeterli nicelik ve nitelikte elemanın yetiştirilmesi bir eğitim işidir (Gürkan, 1993).

Eğitim, hem birey olarak yüksek bir yaşam düzeyine ulaşmanın başlıca yolu, hem de toplum olarak gelişme ve ilerlemenin, çağdaş ülkeler arasında yer almanın temel ögesidir (Kaya, 1989). Eğitimin temel amaçlarından biri, kalkınma çabalarının başarılı olabilmesi için gerekli nitelik ve sayıda eleman yetiştirilmesidir (Akhun, 1987). Bu nokta özellikle, öğretmen niteliğinin önemini ön plâna çıkarmaktadır. Çünkü öğretmen, eğitimin temel taşı olduğundan, onun niteliği eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen etkenlerin başında gelmektedir (Aydın& Şahin& Topal, 2008).

Uluslar, ancak sağlıklı bir eğitim sistemi aracılığıyla kalkınmanın gereksinimi olan nitelikte insan gücünü yetiştirebilmektedirler. Zira iyi bir eğitim sürecinden geçmiş insanlarca ülke kaynakları, daha etkili ve daha plânlı bir şekilde değerlendirilebilmektedir (Aydın& Şahin& Topal, 2008).

Eğitim, kalkınma olgusunun gereksinimi olan yeterli sayı ve nitelikteki insan gücünün itici unsuru olması kadar, bir toplumu ulus yapan ve kısaca kültür adı verilen öğelerin yeni kuşaklara aktarılmasındaki ve sağlıklı, çoğulcu bir demokratik toplumun temel ilişkilerinin benimsenmesindeki etkisinden dolayı da büyük önem taşımaktadır (Aydın& Şahin& Topal, 2008).



Varış'ın (1991) da belirttiği gibi eğitim; bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde, toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğunu taşımaktadır.

Sosyal bir sistem olarak eğitim; öğrenci, öğretmen ve eğitim programları öğelerinden oluşmaktadır. Kuşkusuz bu temel öğelerin tümü oldukça önemlidir. Eğitimin niteliği ise her düzey ve alanda nitelikli insan gücünün yetiştirilebilmesi, bu öğeler arasındaki ilişkinin sağlıklı ve uyumlu olmasına bağlıdır (Saracaloğlu, 1991; Köseoğlu, 1994). Ancak öğretmenin, öğrenciyi ve eğitim programlarını etkileme gücü oldukça fazladır. Çünkü “devamlı kalkınma sürecinde rol alacak hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, bağımsız, araştırmacı, yapıcı, kısaca çağdaş insanı öğretmen yaratacaktır” (Gözütok, 1993).

Öğretmen öğrenme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekildir. Öğretmen güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Bunlar öğretmene daha çok mesleği ile ilgili olarak verilen imgelerdir (Balcı,1991). Öğretmenin değerlendirilmesinde bilgi, kişilik, çevreye uyum, çevre kalkınmasına katılma, halkla ilişkiler gibi ölçütler de kullanılmaktadır (Çelikten ve Can, 2003).

Bir ülkenin geleceğinin mimarı, öğretmenlerdir. Mühendisini, doktorunu, avukatını, öğretmenini, askerini, polisini, şoförünü, kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştirenler hep öğretmenlerdir. Ülkelerin kaderlerinde öğretmenler çok önemli roller oynamaktadır. Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir (Özden, 1999). Yeni nesillerin niteliği de hiç kuşkusuz onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacaktır. Zaten “ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir” özdeyişi de bu gerçeği oldukça güzel bir biçimde ortaya koymaktadır. Kısaca öğretmen, insan mimarı, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkar olmaktadır (Çelikten&Şanal&Yeni, 2005).

Eğitimin gelişmesi ve bireyin niteliği büyük ölçüde öğretmenin niteliğini yansıtmaktadır. “Öğrencilerin nitelikleri öğretmen nitelikleriyle özdeştir. Öğretmenin

niteliği eğitim sistemlerinin işleyişi ve başarıya ulaşmasında oldukça önemli rol oynamaktadır” (Köseoğlu, 1994). Kavcar’a (1987) göre de bir eğitim sisteminin en önemli unsuru, öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Bundan dolayı, bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir denilebilir (Aydın& Şahin& Topal, 2008).

Eğitim tarihi ve mukayeseli eğitim bilimleri, bütün toplumların bir eğitim sistemine sahip olduğunu, bu yolla çocuk ve gençlerini yetiştirdiğini göstermektedir. Her toplum sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yapı ve özelliklerine göre yetiştirmek istediği insan tipini tespit etmekte, sonra bunu gerçekleştirmek için okullar açmakta ve öğretmenler yetiştirmektedir (Duman,1987). Onun içindir ki; Öğretmenlik mesleği insanlık tarihi kadar eskidir. Toplu olarak yaşamının söz konusu olduğu yerde bireyler arasında sürekli bir etkileşim ve bilgi alışverişi vardır. Eğer bilgiler daha deneyimli nesilden yeni nesle doğru bir plan ve program içinde aktarılıyorsa yapılan faaliyet öğrenmeyi ve öğretmeyi kapsar. Öğretme ise öğretmenle mümkündür (Celkan, 1998).

Öğretmenlik, bir milletin, bir devletin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan bir meslektir. Öğretmenlik mesleği yetişmekte olan nesli; ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Öğretmenlerin yetiştirdiği bu insanlar, ailesini ve milletini mutlu kılar, kalkındırır ve devletini güçlendirir. Bu bakımdan milletimizin geleceği öğretmenlerin mesleğinde göstereceği başarıya bağlıdır (Tekışık, 1986).

Selçuklu döneminde öğretmenlik, Sıbyan Mekteplerinde ‘muallimlik’ olarak adlandırılır ve dini eğitimi de içine alan çok işlevli bir meslek olarak tanımlanırdı. Osmanlı döneminde öğretmenlik mesleği Selçuklular dönemiyle aynı durumdaydı. Fatih Sultan Mehmet döneminde öğretmenlik dinsel eğitimden çıkarılıp dünyasal boyuta getirilmeye çalışılmıştır. 19. yüzyıl batılılaşma hareketleriyle birlikte kendine özgü meslek grubu haline gelmiş ve 1848 yılında ilk Öğretmen Okulu açılmıştır. Cumhuriyet döneminde öğretmenlik mesleği sağlam bir temele oturtulmuş, saygın, etkin ve etkili bir meslek niteliği kazanmıştır. 1924 yılında öğretmenlik mesleği yasayla tanımlanmıştır (Uçan, 2006).

Günümüzde öğretmen, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri kazandıran yüksek öğrenimi bitirerek aldığı diplomayla öğretmenlik yapma yetisini elde etmiş olan kimse olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlikte öğretme ve eğitme işi bir arada yapılır. Bu nedenle öğretmenlik günümüzde kendine özgü profesyonel bir meslektir, bir uzmanlık mesleği haline gelmektedir (Uçan, 2006).

1739 Sayılı Milli Eğitimin Temel Kanunu Madde 43’de de öğretmenlik mesleği ‘Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan, özel bir ihtisas mesleği’ olarak tanımlanmaktadır (Kocaoluk, 2002: 37).

Eğitimin giderek bir uzmanlık işi olması, öğretmenlik mesleğini geliştirmiş; öğretmeni eğitim sürecinde önemli bir konuma getirmiştir. Bu gelişme öğretmenin, öğretmenlik mesleğinin gerekli kıldığı bilgi, beceri ve davranışlar ile donanmış olmasını öngörmektedir. Bu standartlar kullanılarak öğretmen adayları arasından eğitim sisteminin amaçlarına katkıda bulunabilecek ve alanında kendini geliştirme konusunda yüksek düzey elde etmiş olanların seçilmesi önem taşımaktadır (Eraslan, 2004).

Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri taslağında öğretmenin temel görevi, “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, milli eğitimin ve alanıyla ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri her bireyin gereksinimlerini dikkate alarak yetiştiren” şeklinde tanımlanmaktadır (İlhan, 2004).

Öğretmenlik mesleği başlangıç öğretmenlik eğitiminin, stajyerlik eğitiminin ve sürekli mesleki gelişimin bütünleştirildiği yaşam boyu öğrenme çerçevesinde görülmelidir ve öğretmenler sürekli gelişim için teşvik edilmeli ve desteklenmelidir (Saratlı, 2007).

## **2.2. ETKİLİ ÖĞRETMEN**

İletişim ve bilgi teknolojisindeki gelişim ve değişimler öğretmen eğitimi ile öğretmenden beklenenlerin değişmesi sonucunu doğurmaktadır. Yaşanan gelişme ve değişmelerle öğretmenlerin işleri ve sorumlulukları da değişerek görev alanı çok fazla genişlemektedir. Öğretmen artık bilgiyi sağlayan kişi veya beceri modeli değil, hem öğrenme çevresi hem de öğrencilerin öğrenme süreçleri için kolaylaştırıcı olarak algılanmaktadır. Yeni anlayışta öğretmen, bilgi aktaran değil, öğrenmeyi ve öğrenme yollarını kılavuzlayan, öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim

programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan kişidir (YÖK, 1998; Beydoğan, 2002; Sönmez, 2003; Bircan, 2003; Kavcar, 2003; Oddens, 2004).

Yeni yetişecek bireylere rehberlik edecek, geleceğin şekillenmesinde etkili olan öğretmenin bu işlevini yerine getirebilmesi için yeterli nitelikleri kazanmış olması gerekir. Öğretmen nitelikleriyle ilgili yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda birçok öğretmen niteliği ortaya konmuştur (Sönmez, 1994; Kulaksızoğlu, 1995; Turgut, 1996; Güçlü, 1996; Sünbül, 1996).

Öğretmen nitelikleri denildiğinde, etkili öğretmen niteliklerinden bahsedildiği görülmektedir (Demirel, 1999; Erden, 1998). Miron (1983) çeşitli fakültelerdeki üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, etkili öğretmen özelliklerini dört grupta toplamıştır: Dersin sunuş biçimi (açık, anlaşılır açıklama, dersi somutlaştırma, uygun öğretim yöntemlerini kullanma, düşünce gelişimi sağlama), yardım (bilgi iletimi, güdüleme, yaratıcı düşünmeyi geliştirme), danışmanlık “öğretmen- öğrenci arasındaki duygusal ve sosyal etkileşimin niteliği” (dönüt sağlama, ilgi ve teşvik etme, esnek, samimi, hoşgörülü, içten, dürüst, ve yardımsever), kişisel nitelikler (dış görünüm, espri anlayışı, zeki, bilgili ve araştırmacı olma).

Korthegen (2004), etkili bir öğretmen olmayı sağlamak için önerdiği modelde çevre, davranış, yeterlilik, düşünce, kişilik ve görev düzeyleri bulunmaktadır. Model, öğretmenin sorunu olan düzeyin belirlenmesi ve çözüm için ne gibi yardımlara ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesinde öğretmene yardımcı olmaktadır. İyi bir öğretmende altı seviyenin hepsi yeterli ve uyum içinde bulunmalıdır.. Kişi çok mükemmel yeteneklere, doğru düşüncelere ve etkileyici özelliklere sahip olabilir, ancak buna rağmen çevre (sınıf, öğrenciler, okul) öğretmen davranışlarına ciddi sınırlamalar getirebilir (Kılıç ve Acat, 2007).

### **2.3. YETERLİK**

Yeterlik; bir işi yapma gücü sağlayan özel bilgi, kifayet, ehliyet. Bir kişinin bir meslek dalında, o işi yapabilme kabiliyeti açısından istenilen düzeye ulaşmasıdır (Türkçe Sözlük, 2005: 2174). Kişinin yaptığı işte istenilen düzeyde olması özellikle gelecek kuşakları yetiştirme vasıtası olan eğitim için vazgeçilmezdir. Her alandan fazla eğitim alanında işinin üstesinden gelebilecek kabiliyetli yetiştiricilere ihtiyaç

vardır. Yeterlik duygusu, bireylerin hem düşünce ve beklentileriyle hem de birikim ve becerileriyle ilişkilidir (Celep, 2000: 63). Diğer bir ifadeyle, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olarak, öğretmenlik rolünü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığı veya bu rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin yokluğu olarak tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 1981: 5).

#### **2.4. ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ**

Öğretmenliği meslek yapan faktör, bireyin taşıması gereken kişisel özelliklerden daha çok mesleki özelliklerin varlığıdır. İnsani özellikleri yeterli düzeyde olan bir bireyin öğretmenlik için gerekli şartlardan birini sağladığı fakat yeterli şartlara sahip olmadığı açıktır. Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olduğuna göre, bu mesleği tercih eden insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olması gerekir (Şişman, 2001).

Öğretmen yeterliği kavramı, çok farklı biçimde tanımlansa da genel olarak öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi ve gelişimini etkilemede, sahip oldukları bireysel yeterliklerine ilişkin inançları ile öğrenci öğrenmesi ve gelişimi üzerinde sahip oldukları etkileri konusundaki inançların bileşimi olarak tanımlanabilir (Celep, 2000: 66). Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünüdür. Öğretim programlarını uygulayan ve öğrenme ortamlarını oluşturan öğretmenlerdir. Dolayısıyla bu süreçte önemli bir rol oynayan öğretmenlerimizin niteliklerinin sorgulanması ve geliştirilmesi kaçınılmazdır (M.E.B., 2010)

Öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratabilmesi, öğrencilerin hem bilgilerini hem de kişiliklerini olumlu yönde etkileyebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir (Küçükahmet, 1999: 3). Öğretmen nitelikleri kavramının değişik yönleri söz konusudur. Özet olarak bunlar; alınan eğitimin niteliği, bireysel etkinliklere dönük nitelikler, uygulamaya dönük nitelikler, yönlendirme nitelikleri gibi dört ana başlık altında toplanabilir. Öğretmen eğitimini planlarken bunların sistem içerisinde dengeli dağılımına özen göstermek gerekir (Alkan, 2005: 224). Farklı kaynaklarca çok çeşitli yeterlikler ifade edilse de bütün kaynakların ortak

noktası öğretmenlerin de öğrenen konumunda olması ve çağın gerekleri ve ihtiyaçlarına göre kendilerini yenilemesi gerektiğidir.

Bilgi teknolojilerindeki değişimle birlikte dünya çapında görülen değişimler, geleceğin eğitimi için, eleştirel ve yaratıcı bir yaklaşıma ihtiyaç göstermektedir. Değişimler eğitime de aksetmiş ve eğitimde kalite arayışı ön plana çıkmıştır. Eğitimde kaliteye ulaşmanın birçok etkenle birlikte öğretmenlere bağlı olduğu açık bir gerçektir. Öğretmenlik mesleği temelde aynı özellikleri barındırmakla birlikte çağımızda ortaya çıkan gelişmelere bağlı olarak öğretmenlik rolünde birtakım değişimler oluşmuştur. Dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen ufak bir olayın, küreselleşmenin etkisiyle bütün dünyadan hissedilmeye başlandığı şu günlerde dünya olaylarına karşı hiçbir şey yapmadan tarafsız kalınamayacak bir zamanın etkileri yaşanmaktadır. Buna bağlı olarak dünya sahnesine aktif şekilde katılan bireyleri yetiştirmekle görevli olan öğretmenler olarak; küresel bir strateji ve teknoloji ustası, mükemmel bir politikacı, lider ve yönlendirici özelliklerine sahip olması gereklidir (Matriano, 1997: 28-30).

*Nitelikli öğretmenin taşıdığı, taşınması gereken özellikler nelerdir? sorusuna verilecek bir tek cevabımız olmayacaktır. Öğretmen nitelikleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmenin gerek meslekî, gerekse kişisel yeterlikleri olsun onlarca hatta yüzlerce ölçüt sıralamak olasıdır. Öğretmenlerin rol ve beklentileri, öğretmen yeterlikleri ile ilgili ölçütlerin belirlenmesinde genel anlamda yaşanan toplum ve eğitimin felsefi temelleri belirleyici olmaktadır. Öğretmenler mesleki anlamda genel kültür ve genel yetenek bilgisi, mesleki bilgi ve alan bilgisi olmak üzere üç ana alanda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (Demirel, 1999: 192).*

Alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olan bir öğretmenin bu bilgileri öğrencilere en iyi şekilde aktarmak için öğretmenlik meslek bilgisi ve mesleğini daha iyi icra etmesine yardımcı olabilecek her türlü genel kültür bilgisine sahip olmak, bir öğretmen için gereklidir. Temel yeterliklerin yanında genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin: öğrencilere karşı açık görüşlü ve nesnel olma, öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma, eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme, bireysel farklılıkları dikkate alma, yenilik ve

gelişmelere açık olma, toplumsal gelişmeleri anlayıp yorumlayabilme ve eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri yakından takip edebilme gibi birçok niteliğe de sahip olması gerekir (Çelikten, Sanal ve Yeni, 2005: 207-237).

#### **2.4.1.Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**

Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri kapsamaktadır (M.E.B., 2010). Yapılan çalıştaylar sonucu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenmiştir. Bakanlık makamının 17/04/2006 tarihli onayı ile yürürlüğe girmiş ve 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır (MEB, 2008).

##### **2.4.1.1. Kişisel ve meslekî değerler- meslekî gelişim**

Öğretmen öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır (M.E.B., 2010).

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumunu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb.) izleyerek bunlara uygun davranır (M.E.B., 2010).

##### **2.4.1.2. Öğrenciyi tanıma**

Öğretmen öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır (M.E.B., 2010).

##### **2.4.1.3. Öğretme ve öğrenme süreci**

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlar (M.E.B., 2010).

#### **2.4.1.4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme**

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve diğer öğretmenlerle paylaşır (M.E.B., 2010).

#### **2.4.1.5. Okul, aile ve toplum ilişkileri**

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder (M.E.B., 2010).

#### **2.4.1.6. Program ve içerik bilgisi**

Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular (M.E.B., 2010).

#### **2.4.2. Özel Alan Yeterlikleri**

Nitelikli, üretken, bilime ve sanata değer veren, toplumsal değerlerimizi özümsemiş bireyler yetiştirebilmemiz, bizim niteliklerimize ve sahip olduğumuz yeterliklerin farkında oluşumuza ve bunları sürekli olarak geliştirme çabamıza bağlıdır. Eğitim öğretim sürecinin çok değişkenli ve karmaşık yapısı nedeniyle, meslektaşlarımızın gelişim alanlarını belirlemede güçlük çektiklerini bilmekteyiz. Bu değişkenler arasında öğretim programları, okulun fiziksel koşulları, öğrencilerin bireysel özellikleri ve en önemlisi öğretmenlerin farklı niteliklere sahip olmaları sayılabilir (M.E.B., 2010).

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler, öğretmenin alanına ve görev yaptığı kademeye göre çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri gösteren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin yanı sıra her bir alana özgü olarak "Özel Alan Yeterlikleri" geliştirilmiştir (M.E.B., 2010).



Geliştirilen Özel Alan Yeterliklerinde;

- yeterlik alanı,
- kapsam
- yeterlikler
- performans göstergeleri

bulunmaktadır.

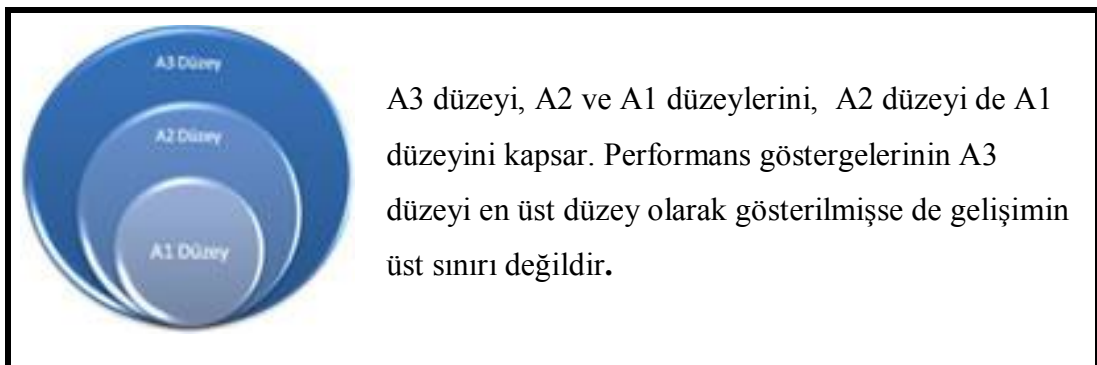
Her bir yeterlik için, A1, A2, A3 olarak düzeylendirilen performans göstergeleri belirlenmiştir. Performans göstergelerinde okulöncesi ilköğretim programı esas alınmıştır.

**A1 düzeyi:** Öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini içerir.

**A2 düzeyi:** Öğretmenin A1 düzeyindeki bilgi ve farkındalığının yanı sıra, öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı performans göstergelerini içerir.

**A3 düzeyi:** Öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını, öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini içerir. Bu düzeydeki performans göstergelerine sahip olan öğretmen, özgün yorumuna dayalı yeni uygulamalarla alanına katkı sağlayabilir; meslektaşları, veliler, sivil toplum kuruluşları ve diğer kurumlarla sürekli işbirliği yapabilir (M.E.B., 2010).

**Şekil 2.1-** Öğretmen Yeterlik Düzeyleri (MEB, 2008).



A3 düzeyi, A2 ve A1 düzeylerini, A2 düzeyi de A1 düzeyini kapsar. Performans göstergelerinin A3 düzeyi en üst düzey olarak gösterilmişse de gelişimin üst sınırı değildir.

## 2.5. TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ

Her branşta olduğu gibi ilköğretimden üniversite öğrenimine kadar en önemli derslerden biri olan ‘Türkçe’ dersi için nitelikli öğretmen yeterlikleri çalıştaylar sonucu belirlenmiş ve 17/04/2006 tarihli bakanlık onayı ile yürürlüğe girmiştir.

Öğretmenlik Uygulaması dersinin amaçlarından biri de öğretmen yeterliklerinin öğretmen adaylarına kazandırılması olduğu için öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve öğretmen adaylarının bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarının saptanması gerekmektedir.

Türkçe öğretmenleri için oluşturulan özel alan yetenekleri aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.1-** Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

<b>Yeterlik Alanı</b>	<b>Türkçe Öğretim Sürecini Plânlama ve Düzenleme</b>
<b>Kapsam</b>	<b>Bu alan; Türkçe öğretim sürecini planlama, amaca uygun olarak ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır.</b>
<b>Yeterlikler</b>	Türkçe öğretimine uygun plânlama yapabilmek.
	Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilmek.
	Türkçe öğretim sürecinde uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilmek.
	Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilmek.
<b>Yeterlik Alanı</b>	<b>Dil becerilerini geliştirme</b>
<b>Kapsam</b>	<b>Bu alan, öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleme, dili doğru ve etkin kullanma, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alma, Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtırma uygulamalarını kapsamaktadır.</b>
<b>Yeterlikler</b>	Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilmek
	Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilmek
	Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek
	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmek
	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek
	Anlama ve anlatım gücünü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilmek
	Türkçe öğretiminde özel gereksinimi! ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilmek
	Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme
Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilmek	
<b>Yeterlik Alanı</b>	<b>Dil gelişimini izleme ve değerlendirme</b>
<b>Kapsam</b>	<b>Bu alan; Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır</b>
<b>Yeterlikler</b>	Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilir
	Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilmek
	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilmek
	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilmek

<b>Yeterlik Alanı</b>	<b>Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma</b>
<b>Kapsam</b>	<b>Bu alan, Türkçe öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle iş birliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır.</b>
<b>Yeterlikler</b>	Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme
	Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme
	Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme
	Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme
<b>Yeterlik Alanı</b>	<b>Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama</b>
<b>Kapsam</b>	<b>Bu yeterlik alanı: Türkçe öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişime yönelik uygulamalarını kapsamaktadır.</b>
<b>Yeterlikler</b>	Mesleki yeterliklerini belirleyebilme
	Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme
	Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme

## 2.6. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Günümüzde kurumların başarıları, sundukları hizmet ya da ürettikleri ürünün niteliğiyle ölçülmektedir. Eğitimde niteliğin artışı, etkin bir yönetime, görevin gerektirdiği yeterliklere sahip öğretmenlere, plânlanmış süreçlere, strateji ve kaynakların verimli kullanılmasına bağlıdır (Bircan,2003). Eğitimde kaliteden söz ederken “öğretmen yetiştirme” ele alınacak ilk konulardan biri olmalıdır. Çünkü eğitimin kalitesini belirleyen en önemli faktörün öğretmen olduğu görüşü oldukça yaygındır (Erişen, 2001).

Tüm işleri yada meslekleri şu şekilde de gruplayabiliriz: Nesnelere uğraşmayı gerektiren işler, insanlarla uğraşmayı gerektiren işler. Öğretmenlik mesleğini kutsal kılan öğelerden biri de onun bir insanlık mesleği olmasıdır. Bu meslek aynı zamanda bireyin vicdanı ile de iç içedir. Çünkü öğretmen sınıfına girdiğinde onu denetleyen tek şey vicdanıdır (Karahana, 2008). Doğal olarak öğretmenin insani vasıflarının son derece gelişmiş olması gerekmektedir. Bu da sağlıklı düşünebilen, sevecen, hoşgörülü birey demektir. Kaliteli öğretmen sınıfının tamamını hedef alan ve tamamı için uğraşmalıdır. Aynı zamanda nitelikli öğretmen işini iyi yapmalıdır. Yan alan bilgisi, öğretmenlik bilgi ve becerisi ve de gerekli genel kültüre sahip olmalıdır (Yıldırım, 2001). Eğitimin ana unsuru olan öğretmeni yetiştirme, eğitimin geliştirilmesinde temel sorundur ve insan kaynağının geliştirilmesinin kalbi olarak görülmektedir (Şahinkesen, 1989 ve Akyüz, 1991).

Her ülkede öğretmenler, eğitim sisteminin temel taşı oluştururlar ve onun başarısında birinci derecede pay sahibidirler. Israrla vurgulamak gerekirse öğretim

programları, okul yapıları, kitaplar, ders araç ve gereçleri ne kadar uygun olursa olsun, sınıftaki öğretmenler, mesleğin gerektirdiği özelliklere tam anlamıyla sahip değillerse sistem işlemez, iflas eder (Yılman, 1987). Bu nedenle öğretmenlerin yetiştirilmeleri öteki mesleklerin üyelerinin yetiştirilmesinden çok daha farklı ve özenli olmak durumundadır. Dolayısıyla öğretmen eğitimi üzerinde titizlikle durulması zorunludur (Yılman, 1987).

Öğretmen niteliğinin yükseltilmesi, eğitimin niteliğinin yükselmesidir. Gelişmiş ve çağdaş bir ülke olmanın yolu eğitimden geçmektedir. Soykan (1997) eğitimi, insanı yaşamın içinde gelecek durumlara alıştıra alıştıra hazırlama sanatı olarak ifade eder. Bu sanatı uygulayan eğitimcilerden beklenen ise, insanda saklı olan yeteneklerin ortaya çıkarılmasına yardımcı olmalarıdır. Çünkü bunu insanın henüz eğitim çağındayken kendi başına başarması pek mümkün değildir (Soykan, 1997). Bu kadar önemli etkiye sahip eğitimcilerin eğitimi de bu anlamda önemlidir. Çünkü öğretmenler, içinde bulunduğumuz çağı daha sonraki çağa taşıyacak olan bireylerin yetişmesinde, sistem içinde köşe taşı olarak yer alan kişilerdir (Azar, 2003). Eğitimin gelişmesi ve bireyin niteliği büyük ölçüde öğretmenin niteliğini yansıtmaktadır. Öğrencilerin nitelikleri öğretmen nitelikleriyle özdeştir. Öğretmenin niteliği eğitim sistemlerinin işleyişi ve başarıya ulaşmasında oldukça önemli rol oynamaktadır (Köseoğlu, 1994).

Eğitim, becerikli ve bilgi odaklı insan gücünün oluşturulmasında temel bir araçtır (Güvenen,1999). Bir başka deyişle eğitim, teknoloji geliştirme ve kullanmanın odak noktasıdır. Tüm bu süreçler öğretmenin sınıf içindeki rolünü de değiştirmektedir. Bu halde öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması ve teknik yeterliliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin; alan bilgisi, öğretim süreçlerinde geniş bir bilgi ve beceri birikimi ile işbirliği, koordinasyon ve değerlendirmeyi içeren alanlarda yeterliliklere sahip olabilmeleri için, ulusal eğitim programlarının yeni talepleri karşılayabilecek şekilde planlanması ve geliştirilmesi gereklidir.

Bir ülkenin değişme ve gelişmesinde önemli bir rol oynayan meslekî ve teknik eğitim kurumlarının toplumun ihtiyacı olan sayı ve nitelikte insan gücünü yetiştirebilmesi eğitimde verimliliğin arttırılmasını gerektirmektedir (Erişen, 2001). Eğitimde verimliliğin arttırılması ise büyük ölçüde nitelikli bir öğretmen yetiştirme sistemine ve öğretmenlerin sürekli geliştirilmesine bağlıdır (Hedges ve Valija,

1995:2). Öğretmenin bilgi çağındaki yeni gelişmeleri anlama ve öğretimi düzenleme yeteneğinin yanı sıra eğitimdeki çağdaş gelişmelere uygun nitelikte yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitimde nitelik geliştirmeye öğretmenden başlanması ön koşuldur (Aydın&Şahin&Topal, 2008).

Yirmi birinci yüzyıl öğretmeni, günümüzün geleneksel öğretmeninden çok daha farklı olacaktır (Jeans,1997). Gelecekte öğretmen eğitiminin nasıl bir nitelik taşıyacağı, öğretmenlerin sahip olması gereken rol ve yeterliliklerin neler olacağı, öğretmenlik mesleğine girişte hangi niteliklerin aranacağı ve öğretmen eğitiminde ne tür yetersizliklerin bulunduğu konusu oldukça önemlidir. Bu halde, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilik alanlarının ayrıntılı bir biçimde belirlenmesi her ülke açısından önem taşımaktadır(Calderhead,1997).

Gürkan (1993)'a göre öğretmenin öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücü diğer öğelere oranla daha fazladır. İstenilen özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde öğretmen önemli bir öğedir. Bir ülkede yeni nesillerin ve ülkenin gelişmesi için ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilmesinden eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmen sorumludur (Küçükahmet, 1993:77). Öyleyse eğitim sisteminin başarısı büyük ölçüde sistemi işletecek öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Bu nedenle öğretmen öğretimin niteliğini yükseltici, verimi arttırıcı uygulamalarda bulunmaya özen göstermelidir. Kuşkusuz bunun sağlanmasında kendisinin de böyle bir ortamda yetişmesinin önemli bir katkısı olacaktır. Öğretmen ne kadar iyi yetiştirilirse nitelikli insan gücü ihtiyacı da o derece iyi karşılanacaktır (Külahçı ve Kazu, 1997; Kırbıyık, 1998).

Kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesi bir başka açıdan da gereklidir. Eğer yeter sayıda kaliteli öğretmen yetiştirilemezse, bunların yerini yetersiz elemanlar alır. Bu durum öğrenci kalitesinin daha da düşmesine neden olur ve genel toplumsal yaşamı etkiler. Aslında bu kural bütün iş ve meslekler için geçerlidir. Bir iş ya da mesleği gerektiği şekilde ve yeterlikte yapabilecek yetkili insanlar bulunamıyorsa, bunların toplumdaki işlevini yerine getiren düşük nitelikli kimselerin devreye girmesi önlenememektedir (Yılman, 1987). Her türlü hizmetin en yeterli personel tarafından yerine getirilmesi, özellikle eğitim ve öğretim hizmetlerinin bunca önemi dikkate alındığında, nereden bakılırsa bakılsın, öğretmenlerin en iyi şekilde yetiştirilmesi, ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılman, 1987).

Uygulamalarıyla eğitim sistemine yön verecek öğretmenin iyi bir hizmet öncesi eğitimden geçmesi ve hizmet içinde de sürekli olarak kendini yenilemesi gerekmektedir. Çünkü öğretmen; araştırmalar sonucu geliştirilen, devletin eğitim teori ve politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu teori ve politikayı etkileyen eğitimde uzmanlık çalışmaları ve araştırmalardan yararlanmasını bilen bireydir (Varış, 1973). Öğretmenlerin meslek öncesi eğitimi ile mesleki nitelikleri arasında da çok yakın bir ilişki bulunmaktadır. Meslek öncesi eğitimle kazanılamayan değerlerin sonradan kazanılmasının ne güç bir şey olduğu herkesçe bilinmektedir (Yılman, 1987). Nitekim Kûlahçı'nın (1934) belirttiği gibi "bir okulun ve hatta tüm bir eğitim sisteminin başarısı, her şeyden önce sınıf içindeki öğretmenin uygulamalarına bağlıdır. Öğretmenin sınıf içindeki uygulamaları doğrudan doğruya meslek öncesinde edindiği kullanılabilir yeterliliklere dayanmaktadır. Öğretmen öğrenimi sırasında ne kadar iyi yetiştirilir ve kazandıklarını yetkinlikle uygulayabilecek duruma getirilirse, başarısı o oranda yüksek olur. Bunun için bilgilerin ve becerilerin yeterli bir zaman içinde sindirilerek kazanılması ve yeterli süre uygulama yaptırılması, böylece öğretmen adaylarının kendilerine güven duygularının geliştirilmesi gereklidir.

Öğretmenlerin yetişmişlik düzeyi ile öğrencilerin başarıları arasında doğru orantılı bir ilişki vardır ve çoğunlukla göz ardı edilen nokta budur. Toplumdaki etkisi ve önemi son derece önemli olan, ülkenin eğitim sistemine damgasını vuran öğretmenlerin yetiştirilmesi kuşkusuz zorunludur. Ancak bu yetiştirme işi çağdaş bilim ve eğitim gereklerine uygun, alınacak görevi en iyi şekilde yerine getirebilecek ölçülerde gerçekleştirilmek zorundadır (Kaya, 1984). Öğretmenin bilgi çağındaki yeni gelişmeleri anlama ve öğretimi düzenleme yeteneğinin yanı sıra eğitimdeki çağdaş gelişmelere uygun nitelikte yetiştirilmesi gerekmektedir (Aydın&Şahin&Topal, 2008).

Kaliteli öğretmenler yetiştirebilmek için öğretim programlarının bunu sağlayabilecek biçimde düzenlenmeleri kadar, öğretmen yetiştirilmek üzere alınacak öğrencilerin de belirli bazı özelliklere sahip olmaları zorunluluğu vardır. Herkes öğretmen olarak yetiştirilebilir düşüncesi temelden yanlış olduğu gibi bilimsel bulgulara da aykırıdır. Çünkü başarıda ve belli değerlerin kazanılabilmesinde çaba kadar yeteneğin de önemli bir payı bulunmaktadır (Yılman, 1987). Bundan dolayı; Öğretmenlik mesleği için elverişli kişilerin seçilmesi konusu, daha sonra da bunların

yetiştirilmesi ve meslek içinde bilgilerinin durmadan tazelenmesi, öğretmenlerin toplumsal ve ekonomik durumları, meslek içinde sınıflandırılmaları ve yükselme olanakları, zamanımızda uluslararası ölçüde tartışılan bir problem olmuştur (Eğitim Ansiklopedisi, 1966).

Şimdi bütün bu gerçekler göz önünde tutulmak suretiyle toplumun gerçek ihtiyaçlarına en uygun bir eğitim sistemi meydana getirebilmek veya mevcut düzeltilmek istendiği takdirde, işe iyi öğretmen yetiştirmekle başlamak gerektiğine artık inanabiliriz (Turhan, 1964).

### **2.6.1. Farklı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Sistemleri**

Çağımızda bilim ve teknolojiye hızlı değişme ve gelişmeler yaşıyoruz. Bugün bütün dünyada, toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri ve yaşanmakta olan hızlı değişme ve gelişmeler karşısında bireylerin bu değişikliklere uyum sağlamaları konusunda başta eğitim kurumlarına ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Dünyadaki gelişmiş ülkelerin bu alanda yapılacak reform çalışmalarına, eğitim sistemlerini yenilemekle, bu yenileme işlemine de öğretmen yetiştirme sorunlarını çözümlenmekle başladıklarını görüyoruz. Öğretmen yetiştirme alanında artık geleneksel yaklaşımlar terk edilmekte; çağın gereklerine uygun öğretmenler yetiştirmek için, araştırma-geliştirme etkinlikleri çerçevesinde yeni uygulamalara yer verilmektedir (Aksarı, 1997).

Bütün ülkeler için geçerli bir öğretmen yetiştirme modeli bulunamamaktadır. Bununla beraber kalkınmanın eğitim, eğitimin ise nitelikli öğretmenlerle mümkün olabileceği noktasında tüm gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde görüş birliği sağlandığı görülmektedir.

Bu bölümde farklı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme sistemleri ele alınacaktır.

#### **2.6.1.1. İngiltere**

1984'ten beri Büyük Britanya'da öğretmen yetiştirme programları, Öğretmen Eğitimini Değerlendirme Konseyi (Council for Accreditation of Teacher Education = CATE) tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda uygulanmaktadır. (Senemoğlu, 1991).

Senemoğlu (1991,.) İngiltere'de dört tür ilköğretime öğretmen yetiştirme programı olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

1. Üç ya da dört yıllık lisans eğitimi veren programlar (*Bachelor of Education: B. Ed*): Genellikle kolejlerde ve politekniklerde yapılmaktadır. Fakat bu kurumlardan alınan akademik derecelerin ya bağlı oldukları üniversiteler ya da Ulusal Akademik Dereceleri Onaylama Kurulu (*Council for National Academic Awards =CNAA*) tarafından onaylanması gerekmektedir.

2. Bir diğeri ve oldukça yaygın olarak uygulananı Bir Yıllık Lisans Üstü Eğitim Sertifikası programlarıdır. (*One-Year PostOraduate Certificate of EducatOll =one –Year PCCE*): Bu programa öğrenci ilköğretim ulusal eğitim programında (*National Cuniculwn*) bulunan herhangi bir konu alanında lisans eğitimini tamamladıktan sonra kabul edilmekte ve bir yıl süreyle öğretmenlik eğitimi almaktadır. Örneğin, eğer öğrenci, felsefe, sosyoloji, hatta psikoloji vb. konu alanında lisans derecesi almışsa öğretmen eğitimi yapan bir programa kabul edilememektedir.

3. Son zamanlarda, Yerel Eğitim Otoriteleri(*LEA*) ve üniversite işbirliği ile yürürlüğe konan iki yıllık Lisansüstü düzeydeki öğretmen eğitimi programları (*Articled Teacher Scheme*): Bir yıllık Lisansüstü programda olduğu gibi bu programa da öğrenci ilköğretim müfredat programında yer alan konu alanından birinde lisans derecesi aldıktan sonra kabul edilmektedir. Bu programdaki öğrenciler, öğretmen olarak maaşlarını almaktadır ve zamanlarının % 80'ini okulda uygulama yaparak, % 20'sini de üniversitede kullanmaktadırlar.

4. Son olarak iki yıllık yüksek eğitim kurumlarından mezun olduktan sonra, hizmet içi eğitim yoluyla öğretmen yetiştirilen programlar (*Licensed Teacher Scheme*): Bu tür programlar yaygın olmayıp, yeni eleman sıkıntısı çekilen yerlerde uygulanmaktadır.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, eski uygulamayla aldıkları 3–4 yıllık üniversite öğrenimi, yeni uygulamayla lisansüstü düzeyine çıkarılmış, buna en az 15 haftalık staj süresi eklenmiştir. Üniversitelerin ve öğretmen yetiştiren diğer yükseköğretim kurumlarının yapısı ne olursa olsun, bilimsel ve teknik verilerin istemlerine yanıt verecek eğitim izlenceleri yapmaları, hükümetin belirlediği genel



çerçeveye uymaları gerekmektedir. Bu tür eğitimin sonunda da sınav ve seçim söz konusudur. Öğretmen adayının uygun görev için başvuruda bulunabilmesinin ön koşulu "Post Graduate Certificate Ğn Education" diye adlandırılan diplomaya sahip olması zorunludur. Meslek içi eğitimi çok veren İngiltere, bu hizmeti değişik kurumlar aracılığıyla sunmaktadır. Özellikle öğretim yılı içinde düzenlenen meslek içi eğitim izlencelerinde Üniversiteler, Bölge Eğitim Yetkilileri, Okullar, "Manpower Services Commission" adı verilen başka kurumlar görev yapmaktadır. Meslek içi eğitim izlenceleri, öncelikle o bölgenin, öğretim dalının, öğretmenlerin gereksinimleri, karşılaşılan sorunlar ve beklentiler saptandıktan sonra düzenlenmekte, öğretim kurumlarında aynı dalda görev yapan öğretmenlerin grup çalışmasıyla başlayıp, sorunlar yerel düzeyde tartışılmakta, yükseköğretim kurumlarında, daha bilimsel düzeyde, çözüm yolları aranmaktadır. Meslek içi eğitim izlencelerini tamamlayan öğretmenlere yeni olanaklar sağlanmaktadır. Bu izlencelere katılmak zorunlu değildir (Demir, 1994).

### **2.6.1.2. Almanya**

Federal yapısı nedeniyle Almanya'da tek bir eğitim ve kültür politikasından söz edilemez. Yine de eyaletlerin eğitim ve kültür politikaları arasında aşırı farklar gözlenmemektedir. Çağdaş yaşamın gereklerini yerine getirebilecek, sosyal sorumluluk ve kendi başına karar verebilecek, sorun çözebilecek yetenekte bireyler yetiştirilmesi, Alman eğitim sisteminin ana hedefidir (Kahramanoğlu, 2010).

İlk ve ortaöğretim okullarının türüne göre, üniversiteler öğretmen yetiştirme süreçlerini ve izlencelerini belirlemekte, bunu her eyaletin eğitim ve kültür bakanlıklarının onayına sunmaktadır. Dolayısıyla her eyalet ve her okul için ayrı kurallar geçerli olmaktadır. Kurumların yapısına, özelliklerine ve dallara göre, öğretmen adayları üniversitelerde, yüksek öğretmen okullarında, eğitim enstitülerinde, müzik ve sanat eğitimi okullarında ya da çok amaçlı üniversitelerde akademik bir eğitim görmektedirler. Bu yüksek okullardaki eğitim öğretim izlenceleri, öğretmen adaylarının görev yapmayı düşündükleri kurumların beklentilerine ve özelliklerine uygun düzenlenmekte, buna uygun uygulamalı eğitim verilmektedir (Demir, 1995).

Öğretmen olmak isteyenler için ilk koşul lise olgunluk sınavıdır. Bu sınavı başaran ve öğretmen yetiştiren bir programa kayıt yaptıran öğretmen adayları üç branşta ders verebilecek şekilde yetiştirilmektedir. Üçüncü dönem (sömestre) den

itibaren uygulamalı derslere yer verilmektedir. "Öğretmen yetiştirme programlarında disiplinler arası yaklaşımlar benimsendiğinden" (Coşkun, 1996) bu dersler çerçevesinde öğretmen adayları, belli sayıda öğretim görevlisi yönetiminde okullara gitmekte, hem ders dinlemekte, hem de ders vermektedir. Öğretmen adaylarının hem izledikleri, hem de verdikleri deneme dersleri daha sonra grup halinde tartışılmaktadır. Örnek ders ve seminerler notla değerlendirilmektedir. Böylece daha yolun başındaki öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine uygun olup olmayacağı sınanmış olmaktadır.

Alman öğretmen yetiştirme sisteminde, asıl önemli görülen ve başarıda en önemli ölçütü oluşturan, öğretmen adaylarının derslerde sundukları özel çalışma ve projeler (Referate) dir. Gerekli çalışma ve projeleri istenen ölçüde gerçekleştiren adayların temel eğitimi (4-6 yıl süren kuramsal eğitim) (Demir, 1995); alan ve pedagojik formasyona ilişkin bir sınavla sona ermektedir. Bu sınav, yazılı ve ardından da sözlü bir sınav biçiminde gerçekleştirilir. Bu sınavın (Saatsexamen) başarılması iki yıl süren stajyerliğe geçiş hakkı vermektedir. Bu sınavda iki kez başarısız olan öğretmen adayı öğretmen olamaz.

Almanya'da stajyer statüsü kazanmış öğretmen, haftanın belirli günlerinde Eğitim Bakanlığı tarafından belirli merkezlerde seminerlere katılmakta, ikinci yılı ise çoğunlukla okullarda uygulama yaparak geçirmektedir. Staj süresinde her öğretmen adayı en az on uygulama dersi vermek ve ayrıca bunların planlarını hazırlamak zorundadır. Bu dersler, eğitim uzmanları tarafından denetlenmektedir. Kuram ve uygulamayı iç içe bir yapılandırma ile içeren stajyerlik süresi sonunda aday öğretmeni tekrar bir bilim ve uygulama sınavı beklemektedir. İş bununla bitmemekte, belirlenen bir konuda bilimsel ilkelere uygun bir araştırma yapma yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu sınavı başaran ve yaptığı araştırması kabul görenlerin stajyerliği kaldırılmaktadır (Venter, 1987). Bu sınavı (Zweites Staatsexamen) başarıyla bitirenlere bağımsız olarak ders verme yetki ve sorumluluğu verilmektedir (Budak, 1997).

Berufschulen adı verilen uygulamalı meslek öğretimi öğretmenleri, mesleki ortaöğretim sonrası girdikleri özel eğitim okullarında, ağırlıklı seminerler biçiminde sürdürülen 18 aylık bir eğitimin bitiminde; yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavları başaranlar arasından belirlenmektedir. Bu öğretmenlerin göreve başlayabilmeleri için, iki yıllık yüksek okul diplomasının yanı sıra, en az üç dönem (sömeistr) süren

meslek eğitimi ya da zanaat eğitimi belgesi (sertifika) almaları gerekmektedir (Demir, 1995).

Almanya'da eyaletler arasında farklılıklar gösteren ancak, genelde 6-8 sömestre süren öğretmenlik eğitimi, eğer ilkökul öğretmenliğine yönelikse pedagojik formasyon ve uygulama, ortaokul öğretmenliğine yönelikse alan bilgisi, lise öğretmenliğine yönelikse tamamen bilimsel ağırlıklıdır. Lise öğretmenlerinden alan uzmanı olmaları beklenmektedir (Budak, 1997, s.21).

Öğretmenlerin hepsi hizmet içi eğitiminden geçmek zorundadırlar. Her tür eğitim dalı ve düzeyi için kurulmuş hizmet içi eğitim merkezleri, gerekli araç-gereçler yanı sıra, geniş bir bilgi ve belge, yasal ve yönetsel kaynakçalara sahiptir. Büyük bölümü devlet memuru sayılan Alman öğretmenlerinin mesleğe alınmaları ve meslekte ilerlemeleri federal devletin yasalarıyla belirlenmiştir. Özel düzenlemeleri eyalet hükümetleri yapmaktadırlar (Demir, 1995).

### 2.6.1.3. Fransa

Fransa'da 1990 yılında Öğretmen Eğitimi Üniversitesi Enstitüleri (IUFM) bazında yeni öğretmen eğitimi programı uygulamaya konuldu. Öğretmen eğitimi programının amacı Fransız eğitim geleneklerinin esasına uygun, gelecek nesillerin en iyi okutulmasına yönelik yenilikçi, tutarlı bir girişim oluşturmaktır. Günümüzde Fransa'da 31 adet IUFM bulunmaktadır. Bu kurumun başında ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir müdür bulunmaktadır (Perrin-Naffakh, 1992). Bu kurumların görevleri şöyledir:

1. *İlk eğitim, orta eğitim, genel eğitim, teknik eğitim, mesleki eğitim ve özel eğitim ile temel eğitim kurumları çerçevesinde eğitim yapacak olan öğretmenleri sınavlara hazırlama formasyonunu düzenlemek,*
2. *Sınavları kazanan stajyerlerin hizmet öncesi mesleki eğitimleri ile ilk ve orta eğitim öğretmenlerinin sürekli eğitimlerini sağlamak,*
3. *Eğitimde araştırma çalışmalarını geliştirmek* (Kilimci, 2006).

Fransa'da öğretmenlik seçkin bir meslektir. Öğretmen eğitimi yapan yükseköğretim kurumlarına girebilmek oldukça zordur. Öğretmenlik mesleğine girişte sınav vardır. Aday öğretmenler, öğretmen olmadan önce bir yıl denenirler.

Deneme sürecini başarıyla tamamlayanlar asıl öğretmen olarak atanır. Ayrıca hizmet içi eğitim de yapılmaktadır. Tüm öğretmenlerin mesleki yaşamlarında en az 36 saat kursa gitmeleri zorunludur (Eurydice, 2010).

#### **2.6.1.4. Norveç**

Norveç'te eğitim ve öğretim etkinliklerinin eğitim bakanlığı tarafından merkezden yönlendirilmektedir. Ancak yerleşim birimlerinin oldukça küçük ve birbirinden uzak olması nedeniyle, her yörenin kendine özgü, iklim, doğa, ekonomik ve toplumsal kültür özelliklerini yansıtan ve yerel yönetimlerin, örgütlerin ağırlıkla okul yönetimlerinde söz ve karar sahibi olduğu bir yapı olduğu görülmektedir (Demir, 1994). Norveç, hem merkezi hem yerel yönetim odaklı bir eğitim sistemine sahiptir (Demirel, 1994). Devlet, tüm olanaklarını kullanarak, bölgesel örgütler ve yerel yönetimlerle işbirliği içinde, köy ve kent arasındaki dengesizlikleri en aza indirmektedir (Demir, 1994). Bugün, sosyal ve siyasal eşitlik prensipleri, Norveç eğitiminin temel taşları olarak kabul edilir (Johannes, 1992).

Okulöncesi, ilkokul ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme programları, 1975'te çıkan bir yasayla yeniden düzenlenmiş, öğretmenlere üniversite ya da yükseköğretim enstitüleri ve kolejlerden -eğitim kolejlerinden- mezun olma zorunluluğu getirilmiştir. Okulöncesi eğitim kurumlarının öğretmenleri, üst düzey ortaöğretim sonrasında, 3 yıl eğitim kolejlerinde; yılın dörtte biri süresince uygulamalı ve kuramsal eğitim, dörtte biri süresince eğitim bilimsel yaklaşıma ilişkin eğitim, yarısı süresince de bir konuda (alanda) uzmanlık dersleri almaktadırlar. Bu öğretmenler, üç yıl süreyle, 20-24 hafta, deneyimli bir öğretmenin gözetiminde, okulöncesi eğitim kurumlarında uygulama stajlarına katılmaktadırlar. Genel konuları okutan öğretmenlerin, okul içi eğitimleri de, aynı kolejlerde yapılmakta, bu öğretmenler ilköğretim ve alt düzey ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadırlar. 1992 yılından başlayarak bu düzey öğretmenlerin yükseköğretim süreleri 4 yıla çıkarılmıştır. Bu eğitim süresinin 16-18 haftası, ilk ya da ortaöğretim kurumlarında uygulamalı stajlarla geçmektedir (Aksarı, 1997).

#### **2.6.1.5. Amerika Birleşik Devletleri**

Öğretmenlik yapabilmek için gerekli koşullar eyaletten eyalete farklılık göstermektedir. Öğretmenlik yapabilmek için en az dört yıllık lisans eğitimi yapma

zorunluluğu vardır (Erdoğan, 2000). ABD'nde ortaöğretim basamağına öğretmen yetiştirme, 12 yıl süren ilk ve ortaöğretimden sonra, en az dört yıl süren üniversitelere bağlı yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilmektedir (Shanker, 1987). Ayrıca ABD' de, birçok eyaletteki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin on yıl içinde bir mezuniyet sonrası (Bilim uzmanlığı, master) derece almaları gerekli görülmektedir (Demirel, 1991). Anlaşılacağı üzere ABD' de bir kez öğretmenlik formasyonu kazanmış olmak, meslekte sürekli kalabilmek için yeterli bir koşul olmamaktadır. Bu bağlamda, ABD' de çeşitli alanlarda öğretmen ihtiyacına dönük kısaca MAT (Master of Arts in Teaching) adı verilen yüksek lisans programları da özellikle öğretmen yetiştirme alanında yıldan yıla gelişme gösteren bir uygulamayı yansıtmaktadır. ABD' de uygulanan yüksek lisans düzeyindeki bir programa, dördüncü yıl eğitimini tamamlamış, üniversite öğrencileri ile üniversiteyi bitirmiş adaylar katılabilmektedir (Stiles, 1969). Ayrıca ABD' deki tüm eyaletlerde geleceğin öğretmenlerinin üniversitelere bağlı öğretmen kolejlerinde, deneyimli bir öğretmenin denetimi altında ve resmi bir okulda tam günlük bir öğretmenlik uygulaması eğitimi almaları şart koşulmuştur (MEB, 1991).

Öğretmenin atanması bölge düzeyindeki yetkililer tarafından gerçekleştirilir. Öğretmenler genellikle bir yıllığına atanır. Emeklilik hakkını kazanmak için belli bir dönem (5 yıl) çalışma koşulu vardır (Snyder, 1953). Öğretmen eğitimi üzerinde merkezi bir kontrol yoktur. Ancak, öğretmen eğitimi, değişik gruplar ve organizasyonlar tarafından etkilenmektedir. Bu kurumların başında kilise gelir. Çünkü çok sayıda öğretmen kilise kontrolündeki okullarda yetişmektedir. Nitekim üniversite ve yüksek okulların %62'si kilise ile ilişkilidir (Borrowman, 1965). Bazı işletme ve endüstriyel kuruluşlar da burslar yoluyla ve programlar hazırlayarak öğretmen eğitimini etkilemeye çalışırlar. Bu organizasyonların diğer bir etkileme biçimi ise öğretmenleri ödüllendirme uygulamalarıdır. Carnegie, Ford Foundations ve Ulusal Bilim Vakfı gibi kuruluşlar da öğretmen eğitimine, kitap ve dergi yayınlamaları katkıda bulunurlar. Ayrıca öğretmen sendikaları ve Kapa Delta Pi, American Teacher gibi seçkin gruplar ve Learning ve Instructor gibi öğretmen dergileri yaptıkları yayımlarla ve düzenledikleri seminerlerle öğretmenliğin mesleki açıdan gelişmesine katkı sağlamaya çalışırlar (Erdoğan, 2000).

### 2.6.1.6. Japonya

Japonya'da öğretmen olarak atanabilmek için öğretmenlik sertifikası gereklidir ve bu sertifikalar sürekli ve geçici olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sürekli sertifikalar da kendi içinde birinci ve ikinci sınıf diye ikiye ayrılmaktadır. İki yıllık yüksekokullardan mezun olanlar ilk ve orta okul öğretmenliği için ikinci sınıf sertifika, dört yıllık üniversiteden mezun olanlar birinci sınıf sertifika alma hakkı kazanmaktadır ([http://educationjapan.org/jguide/school\\_system.html](http://educationjapan.org/jguide/school_system.html)).

Geçici sertifika alabilmek için yüksekokula bir yıl devam etme koşulu aranmaktadır. Bu sertifikanın geçerlilik süresi beş yıldır. Geçici sertifikaya sahip olanlar beş yıllık bir öğretmenlik ve diğer ek çalışmalar sonucunda ikinci sınıf sürekli sertifika alabilirler (Türkoğlu, 1998).

Öğretmen alımları Bölge Eğitim Kurumları tarafından ancak bakanlığın denetiminde gerçekleştirilmektedir (Hideo, 2005). Devlet okullarında çalışmak isteyen öğretmen adayları, öğretmen olabilmek için Bölge Eğitim Kuruluna başvurmaktadır. Eğitim Kurulu, adayları Eğitim Müdürlüğüne açılan yazılı sınava çağırarak ve sınavı kazanan adaylar öğretmen olma hakkı kazanmaktadır. Bu sınav sadece bir yıl süresince geçerli olduğundan, bu süre içinde iş bulamayan öğretmen adayları, öğretmen olarak atanabilmek için tekrar sınava girmek zorundadırlar. Özel okullara başvuran öğretmen adayları ise okulun gerektirdiği koşulları sağlama zorundadır ([http://educationjapan.org/jguide/school\\_system.html](http://educationjapan.org/jguide/school_system.html)).

### 2.6.1.7. Avusturya

Öğretmen yetiştirme politikaları, uygulamaları ve öğretmen statüleri Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından düzenlenir. Öğretmen yetiştirme farklı statüdeki kolej ve akademilerde gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adayları, öğretmen olabilmek için dokuz dönemlik eğitimden geçerler. Öğrenciler mezun olabilmek için iki diploma sınavını geçmek ve bitirme tezi sunmak zorundadırlar (Buchberger, 1993).

Avusturya'da zorunlu genel okulların öğretmenleri, üniversite sistemiyle benzerlik gösteren 3-4 yıl süreli Öğretmen Eğitim Kolejlere tarafından yetiştirilmektedir. Bu öğretmenlerin eğitiminde, alan bilgisi, pedagojik formasyon, akademik çalışmalar, ve ilköğretim okullarında yürütülen öğretim uygulamaları önemli yer tutar. Programın %25'i öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden oluşur.

Öğretmen adayları tüm dersleri verebilecek şekilde yetiştirilirler. Eğitimin sonlarında ilkokullarda deneyimli öğretmenlerin gözetiminde 12 haftalık öğretmenlik staj uygulaması yapılmaktadır. Bu uygulamanın sonunda adaylar Eğitim Kolejleri tarafından düzenlenen stajyer öğretmen final sınavına tabi tutulurlar. Ayrıca akıcılık ve etkili konuşma yeterliliğinin arandığı konuşma, okuma ve yazma etkinliklerini içeren çeşitli sınavlardan geçirilirler. Bu sınavları başarıyla geçenler öğretmenlik hakkını elde ederler ve öğretmen olarak atanırlar (Buchberger, 1993).

Akademik ortaöğretim öğretmenleri; üniversiteler, kolejler veya sanat akademilerinde eğitilmektedir. Bu öğretmenler federal hükümete bağlı olarak özel sözleşmeyle yada genel yasalara göre görev yapmaktadır. Meslek teknik okulları, kolejler ve çıraklık eğitim merkezinin öğretmenleri, dört yıl süreli meslek teknik öğretmen eğitim kolejlerinde eğitim görmektedirler (St. George, 2006; [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)).

Öğretmen eğitimi kolejleri, eğitim ve akademik araştırma faaliyetlerinin yanı sıra göreve atanan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri de yürütmektedirler (St. George, 2006; [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)). Ayrıca pedagoji enstitüleri ve hizmet içi eğitim enstitüleri de bu etkinlikleri yürütmektedir. Bu kurumlar etkinlikleri işbirliği içerisinde yürütmektedirler. Öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemeleri ve geliştirmeleri için bu etkinliklere katılmalarına özel önem verilmektedir (Buchberger, 1993).

#### **2.6.1.8. İspanya**

İspanya'da öğretmen eğitimi, okulöncesi ve ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerine göre şekillenmektedir. Okulöncesi eğitim ve ilköğretimde öğretmenlik yapabilmek için 3 yıllık kısa süreli üniversiteyi tamamlayıp Maestros denilen diplomayı almak gerekmektedir (Eurydice, 2009). Ortaöğretimde öğretmen olabilmek için ise uzun süreli üniversite eğitimi ve pedagojik formasyon belgesi gerekmektedir. Pedagojik formasyon belgesi CCP (Curso de Cualificación Pedagógica) alabilmek için 67 kredilik bir programı tamamlamak gerekmektedir (Kahramanoğlu, 2010).

İspanya'da yükseköğretime giriş sınavla olmaktadır ve yılda iki kez yapılmaktadır. Bu sınav spor ve konservatuar için özel yetenek diğer alanlarda test sınavı şeklindedir. Yükseköğretimin ilk devresini (3 yıl) tamamladıktan sonra

Diplomado, Arquitecto Tecnico ve Ingeniero Tecnico dereceleri, ilk ve ikinci devresini (4 yıl) tamamladıktan sonra Licenciado, Arquitecto ve Ingeniero dereceleri kazanılır (Eurydice, 2009).

Okulöncesi ve ilköğretim öğretmenleri Maestro diplomasına sahip olmak zorundadırlar. Ortaöğretim öğretmenleri pedagojik uzmanlaşma kurslarının yanı sıra Licenciado veya mimarlık ya da mühendislik derecesine sahip olmalıdırlar. İlköğretim öğretmenleri, alan öğretmenlerinin istihdam edildiği müzik, beden ve yabancı diller dışındaki tüm dersleri verecek şekilde eğitilmektedir (Eurydice, 2009).

#### **2.6.1.9. Güney Kore**

1985 yılında Kore Ulusal Eğitim Üniversitesi kurulmuştur. Bu üniversite öğretmen yetiştiren deneysel bir kurum olarak düşünülmüştür. 1990 yılından başlayarak, öğretmen yetiştirme sisteminde, dolayısıyla tüm eğitim sisteminde kaliteyi yükseltmek düşüncesiyle, tüm öğretmen adaylarının eğitim testi ile kişilik testinden geçirilmeleri zorunlu hale getirilmiştir (<http://english.moe.go.kr/>).

Güney Kore ilk ve ortaöğretim kanununda öğretmenlik mesleğinin sınıflandırılması ve niteliğine vurgu yapılmaktadır. Bu yasaya göre öğretmenler, yardımcı öğretmen, danışman, kütüphaneci, öğretici öğretmen ve bakıcı öğretmen şeklinde sınıflandırılmaktadır (<http://english.moe.go.kr/>).

Kore’de öğretmenlik eğitimi, genelde eğitim üniversitelerinde, eğitim yüksekokullarında, eğitim bölümlerinde ve eğitim sertifika programlarında verilmektedir. Okulöncesi eğitim öğretmenleri 2 ve 4 yıllık yüksekokullarda ve Kore Açık Üniversitesinde yetiştirilmektedir. Ortaöğretim öğretmenleri, öğretmen yüksek okullarında, ulusal eğitim üniversitelerinde, usta öğreticilerin bulunduğu üniversitelerde, usta öğreticilerin bulunduğu kurslarda ve lisansüstü eğitim okulları gibi yerlerde yetiştirilmektedir. Özel eğitim öğretmenleri, okul kütüphanecileri ve okulöncesi öğretmenleri dört yıllık yüksekokullarda yada yeterli usta öğreticilerle öğretmenlik eğitiminin verildiği 2 yıllık yüksek okullarda yetiştirilmektedir (<http://english.moe.go.kr/>).

#### **2.6.1.10. Rusya**

Rusya eğitim sisteminde öğretmenler; pedagoji okulları, pedagoji enstitüleri ve üniversitelerde yetiştirilmektedir (Erdoğan, 2000).



*Pedagoji okulları: Bu okullarda eğitim süresi, ilköğretim mezunları için dört yıl, lise mezunları için iki yıldır. Pedagoji okulları, okulöncesi eğitim öğretmenlerini, 5-9. sınıflarda sanat, müzik ve beden eğitimi öğretmenleriyle sınıf öğretmenlerini yetiştirmektedir. Pedagoji okullarının programında Anatomi, Fizyoloji, Sağlık Bilgisi, Eğitim Psikolojisi, Çocuk Gelişimi, Eğitim Tarihi ve Felsefesi, Çocuk Edebiyatı, Öğretim Yöntemleri, Beden Eğitimi, Resim ve Müzik dersleri yer almaktadır.*

*Pedagoji enstitüleri: Ortaöğretim kurumlarında öğretmen olabilmek için pedagoji enstitülerinden, üniversitelerden ve beden eğitimi, yabancı dil, müzik ve sanat eğitiminde uzmanlaşmış diğer enstitülerden mezun olmak gerekmektedir. Sadece öğretmen yetiştirmeye yönelik kurumlar olan pedagoji enstitülerinde eğitim süresi beş yıldır. Bu okullara, ortaöğretim okulu ve pedagoji okullarından mezun kişiler başvurabilmektedir.*

*Üniversiteler: Öğretmen yetiştiren kurumlar arasında üniversitelerde yer almaktadır. Ortaöğretimdeki öğretmenlerin büyük bir bölümü pedagoji enstitülerinden mezunken, sadece %20'si üniversitelerden mezundur. Üniversitelerde öğretmenlik deneyimi için ayrılan süre pedagoji enstitülerindekinden daha az olmaktadır (Erdoğan, 2000).*

#### **2.6.1.11. Romanya**

Romanya'da ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlerin en iyi biçimde yetiştirilmeleri, eğitim öğretim alanındaki temel ilkelerden birini oluşturur. Çünkü Romanya'da eğitim, toplumsal bir alt sistem olarak ülkenin belirli hedeflere başarıyla ulaşmasında önemli katkı sağlar. Bu bakımdan ülkedeki bütün eğitim öğretim etkinliklerinin, öğretimin araştırma, üretim ve toplumsal yaşamla organik bütünleşmesine dayanan temel stratejiye göre yönlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Neacşu ve diğerleri, 1986). Bu nedenle Romanya'da tüm öğretim basamakları için yetişecek öğretmenlere nitelikli öğretmen kişiliği ve belirli bir meslek bilgisi düzeyi kazandırılması önemli bir amaç oluşturmaktadır (Türkoğlu, 1983). Romen eğitimcileri, programların uygulanmasında öğretmenin birinci derecede önemini kabul ederler. Vaideanuya göre "Programları hazırlamak yeterli

değildir, öğretmenleri en iyi biçimde yetiştirme de büyük önem taşımaktadır" (Vaideanu, 1988).

Romanya'da lise öğretmenleri, lise olgunluk sınavını verdikten sonra üniversitelerin ilgili fakültelerinde 4-5 yıl süreyle yetiştirilirler. Tüm öğretmenler, Romen Milli Eğitim Bakanlığınca ilgili düzeylerdeki okullara iki yıl süreyle stajyer öğretmen olarak atanırlar. Stajyerlik döneminin sonunda, yeterlilik sınavına girmek durumunda olan adaylar, bu sınavda başarılı oldukları takdirde asil öğretmenliğe geçebilirler. Ayrıca öğretmenler, 5 yıl sonra geçirdikleri bir teftiş ve hazırladıkları bir tezle lise öğretmeni unvanını, on yıl sonra da kuramsal bir sınav, bireysel bir tez ve komisyon önündeki başarılı bir teftiş ile birinci derecede öğretmen unvanını kazanırlar (Türkoğlu, 1983; Sunay, 1996).

### **2.6.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştiriminin Kısa Tarihçesi**

Kaliteli öğretmen yetiştirme sorunu, Türkiye gibi kalkınmakta olan ve bunu kısa zamanda başarmak durumunda bulunan ülkelerde öteki sorunlara göre daha çok önem kazanmaktadır. Çünkü her türlü kalkınmanın temel taşı olan insanı yetiştirecek öğretmenlerdir. Eğer öğretmenler istenilen insanı yetiştirecek biçimde yetiştirilemezlerse kalkınma gerçekleşemez (Yılman, 1987).

İnsanlık tarihi boyunca nasıl bir öğretmen yetiştirme sisteminin uygulanması ve öğretmenin hangi nitelikleri taşıması gerektiği konusunda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde bir çok çalışma yapıldığı gibi, bu konuda Türkiye’de de bir çok uygulamalar olmuştur (Yıldız, 2006).

Türkiye’deki öğretmen yetiştirme uygulamaları tarihsel bir bakışla değerlendirildiğinde; Osmanlı döneminde ordu ve dini kuruluşlar tarafından gereksinim duyulan kişilerin eğitime ağırlık verildiği anlaşılmaktadır (Koçer 1983).

Tanzimat’tan önceki dönemlerde, sıbyan mektebi öğretmenlerinin okuma-yazma bilen, dini bilgisi olan kişilerden, çoğu zaman, imam ya da müezzinlerden oluştuğu; bunların yetiştirilmesinde herhangi bir düzenleme ya da formasyonun olmadığı anlaşılmaktadır. Özden ve diğerleri (2002), bu dönemdeki öğretmenleri şöyle tanımlamaktadır: Bu geleneksel öğretmen tipi, biraz medresede okumuş ya da kendi kendine okuma yazma öğrenmiş, hafız olmuş ya da hafızlığa biraz çalışmış, ağırbaşlı, genellikle orta ve ileri yaşlarda bir kişidir ve sıbyan mektebine yakın olan

camiiinin imam ya da müezzini. Bu öğretmen ölünce, varsa ve babasınınki gibi uygun nitelikleri taşıyorsa, oğlu öğretmen olarak atanmaktadır.

Tanzimat döneminde eğitimde yenileşmeye rüştîyeler ile başlanmıştır. 1848'de açılan Darülmualim'in (ilköğretmen okulu) öğretmenleri de, öğrencileri de medreselerden aktarılmıştır (Özden ve diğerleri 2002). Rüştîyelerde gereksinim duyulan öğretmenleri yetiştirmek için Darülmualimin-i Rüştî açılmıştır. Amacı ilkokullara öğretmen yetiştirmek olan bu okullar erkekler içindi, kız çocukları için benzer bir okul da 1870'de açılmıştır (Koçer 1983).

Akyüz (2001)' e göre, Mutlakiyet döneminde, öğretmen yetiştirilmesi alanında daha çok ilkokul öğretmeni yetiştirilmesine önem verilmiştir. Taşrada ilkokul öğretmeni yetiştirilmesine ise 1875'lerde başlayarak, önce Bosna, Girit ve Konya'da girilmiş, 1882-1890 arasında Sivas, Bursa, Amasya, Kastamonu, Kudüs, Trabzon, Edirne'de, daha sonra da Selanik, Kosova, Manastır, Aydın, Halep, Elazığ, Erzurum, Mısır, Van ve Bolu'da okullar açılmıştır.

1890 yılında, öğretmenliğin başlı başına bir meslek sayılabilmesi için yapılan çalışmalarda öğretmenliğe alınacaklarda belirli şartların aranması gerektiği belirlenmiştir. Buna göre (Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat);

1. Öğretmenin iyi ahlâklı ve iyi davranışlı olması gerekir.

2. Öğretmenin, öğretmenlik görevi dışında başka bir meslekle uğraşmaması gerekir.

3. Öğretmen, kendine verilen derse ve ihtisasa uymalıdır.

Bu talimatname, içeriği açısından Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptir (Özyurt 2000). Buna göre;

1. Öğretmenliğe darülmualim mezunları dışında kimse alınmayacak,

2. Öğretmenlik, asli ve ek görevliler olmak üzere iki kısma ayrılacaktır.

1908 yılında II. Meşrutiyetin ilanı, eğitim alanında yeni fikir ve görüşlerin oluşması ve Cumhuriyet dönemi eğitimcilerin yetişmesi açısından önem taşımaktadır. Bu dönemde eğitim sisteminin millileştirilmesi, geleneksel ve modern okulların birleştirilmesi, ilk eğitim kurumlarının ülke çapında yaygınlaştırılarak mecburi ve parasız olması, Latin harflerinin kabulü için bir çok çalışma yapılmış,

fakat bir sonuç elde edilememiştir. Ancak, laik eğitim kurumları olan idadiler (ilkokul) açılmış ve geliştirilmiştir. Kız öğrenciler için okuma olanaklarının geliştirilmesi ve üniversitelerin yeniden canlandırılması da bu dönemde gerçekleştirilmiştir (Fidan ve Erden 1998).

Bu dönemde öğretmen okulları Satı Bey'in yönetiminde düzeltilmeye çalışılmıştır. Darülfünun'u înas açılıp, eğitimde deney ve gözleme dayalı yöntemler kullanılmaya başlanmıştır (Özyurt 2000).

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme sorunu oldukça karmaşık olmuştur (Akyüz, 1989). Cumhuriyet yönetimi, ilk yıllarında öğretmenliği bir meslek haline getirmek için yasal çaba harcamıştır. Örneğin; 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 1. maddesine göre, "muallimlik devletin umumî hizmetlerinden tâlim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir." 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilâtına Dair Kanuna göre de (m. 12) "maarif hizmetlerinde aslanan muallimlikdir." Bu hükümlerin iki anlamı vardır

1) Öğretmenlik, devletin bir kamu görevi olan öğretim ve eğitimi üstlenen bir meslektir.

2) Öğretmenliğin, öğretim ve eğitim hizmetleri arasında, önceliği ve üstünlüğü vardır. Ne var ki, öğretmenlik, bu ve benzer hükümlere rağmen, kapısı açık, girişi kolay bir meslek olmaktan öteye gidememiştir (Akyüz 2001).

1940 yılında 3803 sayılı kanunla köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla ilköğretim üzerine 5 yıl eğitim veren köy enstitüleri kurulmuştur. Öğrencilerini köylerden seçen ve öğretmenlik yanında köyün sosyo-ekonomik kalkınmasına da katkıda bulunması beklenen öğretmenleri yetiştirmek üzere kurulan köy enstitüleri, Cumhuriyet'in ilk yıllarında ortaya çıkan önemli bir ihtiyaca cevap verebilecek bir model olma özelliğiyle öğretmen yetiştirme tarihimizde önemli bir yer tutmaktadır (YÖK 1998).

Bu enstitülere zeki köy çocukları alınmış, onlara tarım, hayvancılık, giyim, sağlık, beslenme, bina ve yol yapma ile ilgili dersler uygulamalı olarak öğretilmiştir. Bunun yanında Türkçe, folklor, tarih, coğrafya, müzik, resim, beden eğitimi, matematik, geometri, fizik, kimya, biyoloji ve öğretmenlik mesleği ile ilgili dersler de verilmiştir. Yalnız bunlar yukarıda belirtilen uygulamalı derslerle ilişki kurularak

işlenmiştir. Öğrenciler istedik davranışları hem kuram, hem uygulamayı iç içe kullanarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmişlerdir (Sönmez ve diğerleri 2003).

1953 yılında köy enstitüleri kapatılmış ve 6 yıllık ilköğretmen okulu adı altında yeniden düzenlenmiştir. Bu tarihten itibaren bu okullar yine ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunu öğrenciler almaya devam etmiş ve diğer 3 yıllık ilköğretmen okulları ile birlikte lise seviyesinde program bütünlüğü sağlanmıştır. Böylece köy ve şehir ilkokullarına farklı kaynaktan öğretmen yetiştirme uygulaması sona ermiştir. Ancak, yeni düzenlemeye göre köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla, hem 3, hem de 6 yıllık ilköğretmen okullarının mezunlarının zorunlu hizmetlerini köy ilkokullarında tamamlama zorunluluğu getirilmiş ve öğretim programlarına köy enstitüleri programlarından esinlenerek "iş ve tarım dersleri" konmuştur. Köy enstitülerinin kapatılmasıyla ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların yapılarında ve programlarında belirli bir standartlaşma sağlanmıştır. Bu şekilde ilköğretmen okulları mezunlarının hem köyde hem de şehir ilkokullarında öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirilmeleri öngörülmüştür. İlköğretmen okullarının eğitim süresi 1970-1971 öğretim yılında bir yıl artırılmış (ilkokul üzeri 7 yıl, ortaokul üzeri 4 yıl olmak üzere), böylece ilköğretmen okulları normal lise eğitim programının tamamını uygulama ve öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerin sayısını arttırma imkânına kavuşmuşlardır. Daha önce genel lise mezunu sayılabilmek için fark derslerini tamamlamak zorunda olan ilköğretmen okulu mezunu öğrenciler bu uygulamayla genel lise mezunlarına denk sayılmışlar ve üniversiteye girme hakkını elde etmişlerdir (YÖK 1998).

Türkiye'de 1975 yılına kadar ilkokul öğretmeni yetiştirmede ilkokul üzerine 6 (1970 yılından sonra 7) ve ortaokul üzerine 3 (1970 yılından sonra 4) yıl eğitim veren ilköğretmen 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 ilkokulların temel öğretmen kaynağı olmuşlardır (YÖK 1998).

Bu arada, 1973'te çıkan Milli Eğitim Temel Kanunu ile, ilköğretim öğretmenlerinin de yüksek öğretim kurumlarından yetiştirilmesi kararlaştırılmış ve böylece, bu kademe öğretmenlerinin niteliğini arttırma yolunda önemli bir adım atılmıştı. Nitekim 1974'ten itibaren, o tarihe kadar lise düzeyinde bir öğrenim gören

ilköğretim sınıf öğretmenleri, ön lisans düzeyinde bir eğitim almaya başlamıştır (Öztürk, 2001).

1974 yılında bütün lise mezunlarına üniversite eğitimi vaat edilmişti. Bu vaadi gerçekleştirmek için öyle bir uygulama yapıldı ki, uzun bir dönemde sakıncası ülke eğitiminin tamamına yakınına etkilemiş, eğitim seviyesinde kalitenin düşmesine neden olmuştur (Akyüz, 1989). Mektupla yüksek öğretim denen bu uygulamadan 42.141 öğretmen (YÖK, 1998) yetiştirilerek bu yolla resim, müzik, beden eğitimi dersleri de dahil olmak üzere çeşitli dallarda ve branşlarda öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır.

1974-75 öğretim yılında, köklü bir geçmişe ve deneyime sahip ilköğretmen okullarının bir bölümü öğretmen yetiştirme işlevini yitirerek 3 yıllık "Öğretmen Lisesi" haline getirilmiş, diğerleri ise kapatılmıştır. İlköğretmen okullarının yerine çoğu eski ilköğretmen okulu binalarında olmak üzere liseye dayalı iki yıllık eğitim enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Öğretmen lisesi mezunu öğrencilere, iki yıllık eğitim enstitülerine girişte çeşitli avantajlar sağlanarak bu iki kurum arasında zayıf da olsa bir devamlılık kurulmaya çalışılmıştır. Yeni kurulan iki yıllık eğitim enstitülerinin sayısı, 1976 yılı itibariyle 50'ye ulaşmış ancak "teknik eğitime geçiş" gerekçesiyle 1980 yılına kadar bunlardan 30 tanesi kapatılmıştır. İlköğretmen okullarından hızlı bir dönüşüm yaşayan eğitim enstitüleri, 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmişler ve normal programın dışında "hızlandırılmış eğitim" yoluyla öğretmen yetiştirmek zorunda kalmışlardır. 1978 yılında da "Hızlandırılmış Eğitim" (toplam mezun 70.557) yoluyla yeterli eğitim almadan çok sayıda öğretmen yetiştirilmiştir (toplam 120.000) (YÖK, 1998).

Yapılan bu uygulamalar öğretmen eğitiminde, niteliğe değil, sadece niceliğe yönelik önlemlerin alındığını göstermektedir. Bunun sebebi ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısının, mevcut öğretmen adayı sayısının çok üstünde olmasıdır (Yıldız, 2006).

25 Temmuz 1982 yılında bu enstitüler "Eğitim Yüksek Okulu" adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır. 1983 yılında toplam 17 olan eğitim yüksek okullarının sayısı, 1984 yılında 20'ye, 1986 yılında 21'e, 1987 yılında 22'ye, 1989 yılında 23'e ve 1990 yılında da 24'e çıkmıştır. Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az

lisans öğrenimi görmelerini öngören 23.5.1989 tarih ve 89.22.876 sayılı YÖK kararıyla iki yıllık eğitim yüksek okullarının öğrenim süresi 1989-90 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmış ve daha sonra da 3.7.1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü haline getirilmişlerdir. Eğitim fakülteleri içindeki sınıf öğretmenliği bölümlerinin sayısı 1992 yılında 24 iken bu sayı 1993 yılında 29'a, 1994 yılında 37'ye, 1995 yılında 41'e ve 1997 yılında da 54'e ulaşmıştır (YÖK, 1998).

Hizmet öncesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve becerilerini arttırmak için 1998-1999 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu amaçla yapılan çalışmalara "akreditasyon" adı verilmiştir. Yeni düzenlemede, Türkiye'de öğretmen yetiştiren fakültelerin aynı programı uygulamaları sağlanmıştır (Yıldız, 2006).

Bu mevzuat düzenlemesine paralel olarak YÖK tarafından yeniden hazırlanan eğitim Fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarında okul deneyimi ve uygulamaya ayrılan süre arttırılmıştır (Öztürk, 2001: 259).

Görüldüğü gibi Cumhuriyet döneminden bu yana öğretmen yetiştirme konusunda önemli gelişmeler olmuştur. 1970'li yılların ortalarına kadar ancak lise düzeyinde olan ilköğretim öğretmeni yetiştirme işi 2000'li yıllar itibariyle 4 yıllık eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmektedir (Yıldız, 2006).

### **2.6.2.1. Öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma ihtiyacını doğuran temel faktörler**

Öğretmenlik mesleğinin sahip olması gereken nitelik ve öğretmen yetiştirme tüm dünyanın üzerinde konuştuğu ve tartıştığı bir konudur. Türkiye de ilk öğretmen yetiştirme kurumlarından itibaren, öğretmen yetiştirme alanında önemli arayış ve değişiklikler içerisinde olmuştur. "Özellikle son 30 yılda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeye çalışılan düzenlemeler bu konuda çok uzun yıllar sürebilecek çalışmaların da işaretçileridir" (Seferoğlu, 2004).

Öztürk (2001)' ün belirttiği gibi, Cumhuriyet Dönemi'nden itibaren, yapılan pek çok yeniliğe ve çalışmalara rağmen, öğretmen yetiştirme alanında hem nicel hem de nitel bir takım sorunlar varlığını sürdürmüştür. Bu sorunların ulaştığı boyut, 1990'lı yılların ikinci yarısında, Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında köklü bir

yeniden yapılanma ihtiyacını doğurmuştur. Kasım 1998' de, YÖK (1998) bu noktaya gelinmesine yol açan temel faktörleri şöyle sıralamıştır:

1. *1982 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılanma ile kurulan Eğitim Fakülteleri, Türkiye'de öğretmen niteliğinin yükselmesi konusunda önemli katkılarda bulunmuştur, öte yandan, 1997 itibari ile Eğitim Fakültelerine bakıldığında 1982'deki kuruluş amaçlarından bazılarının biraz aşın biçimde öne çıktığı, diğer en az bunlar kadar önemli bazı amaçlarının ise ihmal edildiği ve ikinci planda kaldığı kolayca fark edilecektir. Şöyle ki, belli öğretmenlik alanları dışında Eğitim Fakülteleri, asli görevlerinden birisi olan öğretmen yetiştirme işini ihmal etmeye başlamıştır. Eğitim Fakültelerimizin çoğunluğu (özellikle büyük ve köklü fakültelerimiz) ülkenin öğretmen gereksinimini ön plana alan bir örgütlenme ve büyümeye yönelmek yerine, "bilim ve temel araştırma yapma" gerekçeleri altında ihtiyaç fazlası olan veya hiç talep olmayan fakat prestijli gibi görülen (lise alan öğretmenlikleri ve eğitim bilimleri bölümleri gibi) alanlarda büyümeyi tercih etmiş, bunun sonucu olarak ortaokul, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği gibi bazı kritik alanlarda kısa sürede kapanması imkansız öğretmen açıktan ortaya çıkmıştır. Bu açığı telafi etmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik sertifikası bile olmayan binlerce kişiyi sınıf öğretmem olarak atayarak eğitim sistemine dahil etmek zorunda kalmıştır. Eğer öğretmen yetiştirme işi Eğitim Fakültelerinin sorumluluğunda ise ülkenin ve öğretmenlik mesleğinin değişen ihtiyaç ve özelliklerine göre gerekli yenilik ve değişiklikleri yapmak öncelikle YÖK ve sonra da Eğitim Fakültelerinin en önemli misyonlarından birinin öğretmen yetiştirme olduğunu önemle vurgulamaktadır.*
2. *Öğretmen yetiştiren kurumların içinde yer aldığı üniversitelerde Eğitim Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakülteleri arasında etkili bir işbirliği gerçekleştirilememiş, pek çok durumda Eğitim Fakülteleri ile Fen-Edebiyat Fakülteleri arasında yapılan iş açısından tekrarlar ortaya çıkmıştır. Bu gerekçelerle, Eğitim Fakülteleri ile ilgili yeni düzenleme alan öğretmenliklerinin önemli bir kısmını mezuniyet sonrasına çekmekle bu sorunu çözmeyi hedeflemektedir.*



3. Yukarıdaki sorunla ilintili olarak, son yıllarda Eğitim Fakültelerinin belli alanlarında formasyonunu tamamlayan araştırma görevlileri mensup oldukları alanın öğretiminden çok Eğitim Fakültelerinde, Fen Edebiyat Fakültelerinde yapılan tarzda "temel araştırmalar" yapmanın doğal bir etkinlik olduğunu kanıksamaya, alanın öğretimi ile uğraşmayı, bu konuda araştırma yapmayı ve hizmet üretmeyi ikinci sınıf bir iş olarak görmeye başlamışlardır. YÖK tarafından yürütülen Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesindeki deneyimler, ilk anda alan öğretimi amacıyla yurt dışına gönderilmek istenen araştırma görevlilerinin alan öğretimi fikrine tepki göstermelerine rağmen, yurt dışına gönderildikleri alan öğretimi programlarında edindikleri deneyimlerle ciddi bir anlayış değişimine uğradıklarını göstermiştir. Bu nedenlerle yeni düzenleme alan öğretiminin öne çıkarılmasına özel bir önem vermektedir.
4. YÖK (dolayısıyla öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri) ile öğretmem istihdam eden Milli Eğitim Bakanlığı arasında sağlıklı ve verimli bir iletişim ve işbirliği kurulamamış, aynı sorunlar Eğitim Fakülteleri ile okullar arasında da ortaya çıkmıştır. Bu nedenlerle, öğretmen yetiştirme işinde teori-pratik dengesi teori lehine aşırı derecede bozulmuştur. Okul ve sınıf ortamlarına yeteri kadar hazırlanmamış öğretmen adayları bu ortamlara girdiklerinde önemli sorunlar yaşamaktadırlar. Bu nedenle öğretmen yetiştiren ve istihdam eden kurumların işbirliği, denetim ve gözetimi altında uygulanması ve sürdürülmesi oldukça kritik hale gelmektedir.
5. Özellikle sınıf öğretmenliği alanında Eğitim Fakültelerinin artan ihtiyacı karşılayacak düzeyde öğretmen yetiştirememeleri Milli Eğitim Bakanlığı'nu gerekli formasyondan geçmemiş binlerce üniversite mezununu sınıf öğretmeni olarak atamak zorunda bırakmıştır. Bu amaçla, yeni düzenleme sınıf öğretmenliği, okul öncesi ve ortaokul öğretmenliği gibi kritik alanlarda kısa sürede ciddi sayısal artış sağlamayı hedeflemektedir.
6. Herhangi bir alan fakültesinden mezun olan adaylara yönelik olarak düzenlenen öğretmenlik sertifika programları içerik ve süreç açılarından yetersiz kalmış, son yıllarda bu programlar Eğitim Fakülteleri için sadece bir para kazanma yolu olarak görülmeye başlanmıştır. Önerilen yeni

*düzenlemenin bir sonucu olarak bu sözü edilen sertifika programları aşamalı olarak kaldırılacaktır.*

7. *1982 yılındaki yeniden yapılanma ile Eğitim Fakülteleri daha çok ortaöğretimi ihmal etmişlerdir. Bunun sonucu MEB lise öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmenleri bu düzeyde de işe almak zorunda kalmış ancak bu durum uygulamada çeşitli problemleri beraberinde getirmiştir. Yeni düzenleme Eğitim Fakültelerindeki bölüm yapılanmasını, milli eğitim sistemimizdeki okul yapılanmasına paralel hale getirerek yan alan uygulamasına yer vermekte ve öğretmenlerin birden fazla alanın derslerini öğretebilecek şekilde (Fen Bilgisi ve Matematik ya da Türkçe ve Sosyal Bilgiler gibi) yetiştirilmesini öngörmektedir.*
8. *Eğitim Fakültelerinde son yıllarda çok sayıda açılan program geliştirme, eğitim yönetimi, halk eğitimi, ölçme ve değerlendirme gibi eğitim bilimleri lisans programlarının belirli istihdam alanları yoktur. Bu alanlar öğretmenlik becerisi üzerine inşa edilmesi ve lisansüstü düzeylerde açılması gereken programlardır. Yeni düzenleme bu alanlardaki lisans programlarını kapatarak lisansüstü düzeye taşımakta ve var olan kapasitenin lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmede ve lisansüstü düzeyde ise eğitim bilimleri alanında yapılacak bilimsel çalışmaların bulgularını öğretmen yetiştirmeyi iyileştirme yönünde kullanılmasını öngörmektedir.*
9. *Daha önce Eğitim Fakültelerinde bazı alanlarda, örneğin metot derslerini öğreten yetişmiş eleman sıkıntısının olduğu vurgulanmıştı. Bunun hem sonucu hem de nedeni olan gerçek Eğitim Fakültelerindeki ilgili kadroların alan uzmanları ile doldurulmuş olmasıdır. Yeni düzenlemenin önemli bir halkası olarak, Yükseköğretim Kurul ve MEB ortak bir kararla, 1416 sayılı yasaya göre verilen doktora burslarından 750 tanesini öğretmen eğitimi ile ilgili alanlara ayırmıştır. Bu burslardan 324 tanesi Ocak 1998 itibari ile doldurulmuştur. Kalan burslar için de öğrenci seçimi çalışmaları devam etmektedir. Bu şekilde 4-5 yıl sonra Eğitim Fakülteleri ihtiyaç duydukları alanlarda önemli sayılarda doktoralı öğretim elemanına kavuşacaktır.*

10. Yukarıdaki nedenlerle, Eğitim Fakültelerinde var olan kaynaklar yanlış alanlara yönlendirildiği için, eğitime ayrılan çok sınırlı ulusal kaynaklar israf edilmektedir. Yeni düzenleme, alan öğretmenliklerinin önemli bir kısmını mezuniyet sonrasına çekmek yoluyla hem fakültelerin asli misyonları ile uğraşmalarına hem de kıt ulusal kaynakların etkili ve verimli kullanımına hizmet edebilecektir. Sonuç olarak, Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştiren programlarında yapılan yeni düzenleme ile Eğitim Fakültelerinin, ülkenin öğretmen ihtiyacını daha etkili ve verimli bir biçimde karşılamaları, daha nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar yürütmeleri ve daha sağlıklı bir yapı içinde işlevlerini yerine getirmeleri öngörülmektedir.

Yeniden yapılandırmanın olumlu yanları olarak; özel öğretim yöntemleri konusuna ağırlık verilmesi, meslek öncesi öğretmenlik uygulamalarının arttırılması, sınıf öğretmenliği sorununun ciddi olarak ele alınması, 8 yıllık kesintisiz ilköğretimin gereksinim duyduğu öğretmenleri yetiştirmenin ağırlıklı olarak hedeflenmesi, asıl branşın yanında yan alan eğitimi uygulamasının getirilmesi noktaları vurgulanmaktadır. Olumsuz yanları olarak ise; 150 yıllık öğretmen yetiştirme deneyim ve birikimimizin dışlanması, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin düzenlenişindeki yanlışlıklar, branş öğretmeni eğitiminin 5,5/6 yıla çıkarılması, yapılması gereken uygulamaların olanaksızlıklar nedeniyle gereği gibi yapılamaması, lisans dersleriyle yüksek lisans diploması verilmesi, var olan akademik "tezsiz yüksek lisans" öğreniminin sertifika programlarına dönüştürülerek bozulması, bazı branşlarda öğretmenlerin 5,5/6 yılda yetiştirilirken bazılarında 4 yılda yetiştirilmesinin öğrenim süresi açısından bir tutarsızlığı doğurması, aynı öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alan öğrencilerin farklı diplomalarla vasıflandırılması, öğretmenlik mesleğini tercih etmenin lisans öğrenimi sonuna ertelenmesi, farklı öğretmen yetiştirme uygulamalarının (sertifika programlarının devamı, tezsiz yüksek lisans programlarına öğrenci alımlarının farklı ölçütlere bağlanması ve bu konuda üniversiteler arasında ortak bir uygulamanın olmaması vb.) devam etmesi, tezsiz yüksek lisans alan öğretmenliğine başvurulabilecek lisans mezuniyetlerinin çok türlüğü... gibi noktalar vurgulanmaktadır (Kavcar 2003).

Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme işlevi ile ilgili olarak ortaya çıkan sorunların çözümü ve ihtiyaçların giderilmesi amacıyla Ocak 1996' dan bu yana

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından başlatılan çalışma Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği halinde devam etmiş ve neticede 1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmak üzere yeni bir düzenleme geliştirilmiştir (Yıldız, 2006).

YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında yapılanlar ve bunların sonuçları ise şunlar olmuştur ( Üstüner, 2004):

- a) Çeşitli konu alanlarında program geliştirme çalışmaları yapılmış ve üretilen kaynak öğretim materyalleri ilgili derslerde kullanılmak üzere eğitim fakültelerine gönderilmiştir.
- b) Eğitim fakültelerinden öğretim elemanları lisansüstü öğrenim için yurt dışına gönderilmiştir.
- c) Eğitim fakültelerinde kullanılmak üzere çeşitli araç-gereçler satın alınmıştır.
- d) Milli Eğitim Bakanlığı ile bir protokol imzalanmış ve eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği sağlanmıştır.
- e) Eğitim fakültelerinde uygulanan programları denetlemek ve değerlendirmek amacıyla "Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi" kurulmuştur.
- f) Lisans düzeyinde 16 öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiştir.
- g) Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren programları ile Milli Eğitim Bakanlığı okullarında uygulanan programlar arasında paralellik kurulmuştur.
- h) Öğretmenlik formasyonu oluşturmak amacıyla verilen dersler yeniden düzenlenmiş, bu derslerin sayısı ve miktarı artırılmış, formasyon dersleri ile alan derslerinin paralel olması sağlanmıştır.
- i) Öğretmenlik formasyon derslerinin çoğuna uygulama saatleri konmuştur.
- j) Türkçe yazılı anlatım ve Türkçe sözlü anlatım dersleri tüm öğretmenlik programlarına zorunlu olarak konulmuştur.

k) Yan alan uygulamasına geçilmiştir.

l) Tüm öğretmen yetiştiren programlara zorunlu bilgisayar dersi konmuştur.

m) Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları açılmıştır.

### **2.6.2.2. “YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” ve öğretmen yetiştirmede eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği**

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı, fakültede yürütülen kuramsal yanı sıra baskın olan dersler ile uygulama okullarında yürütülen uygulama ağırlıklı dersler olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Kuramsal ağırlıklı dersler ile uygulama ağırlıklı derslerin birbirleriyle olan uyumu büyük ölçüde hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliğini belirlemektedir (YÖK, 1998). Okul Uygulama Çalışmaları, fakültede alınan kuramsal ağırlıklı derslerde öğrenilen bilgilerin gerçek sınıf ortamında uygulanabilmesine imkân sağlar. Bu nedenle, Okul Uygulama Çalışmaları hizmet öncesinde öğretmen adayına gerçek sınıf ortamında bir tecrübe kazandırması açısından büyük bir öneme sahiptir (Aytaç, 2010).

Türkiye’de Okul Uygulama Çalışmaları, 1998’de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında gerçekleştirilen düzenleme ile ön plana çıkarılan önemli boyutlardan birini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının fakültelerde aldıkları kuramsal içerikli bilgileri gerçek sınıf ortamına uygulamalarının önemini vurgulandığı düzenlemede, Okul Uygulama Çalışmalarının zamanı da önemli bir şekilde artırılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının kuram-uygulama etkileşimini verimli bir şekilde yapılandırabilmeleri için eğitim fakülteleri ile uygulama okullarının işbirliği içerisinde çalışmalarını yürütmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda, üniversitelere bağlı eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı uygulama okulları arasındaki işbirliğini geliştirmek ve sürekli hale getirmek amacıyla, YÖK-Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Geliştirme Programı Projesi (1994–1997) kapsamında Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Programı geliştirilmiştir (YÖK, 1998).

Türkçe Öğretmenliği lisans programı dikkate alındığında, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında 1998 düzenlemesi kapsamında Okul Uygulama Çalışmaları Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması olmak

üzere üç dersten oluşmaktadır. Okul Deneyimi I dersi ikinci yarıyıl, Okul Deneyimi II dersi yedinci yarıyıl ve Öğretmenlik Uygulaması dersi de sekizinci yarıyılta yer almaktadır. Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II dersleri haftada 1 saati kuramsal olmak üzere toplam 4 ders saati iken, Öğretmenlik Uygulaması dersi 2 saati kuramsal olmak üzere toplam 6 ders saatidir (Aytaç, 2010).

2006–2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni öğretmen eğitimi programlarında ise Okul Uygulama Çalışmaları kapsamındaki derslerde, diğer derslerde olduğu gibi birtakım değişikliklere gidilmiştir. Lisans programının birinci yarıyılında olan Okul Deneyimi I ve yedinci yarıyılta yer verilmiş olan Okul Deneyimi II dersi kaldırılarak, programda yedinci yarıyılta Okul Deneyimi dersi olarak tanımlanmıştır. Lisans programının sekizinci yarıyılında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersi ise aynı şekilde sekizinci yarıyılta uygulanmaya devam etmiştir.

Okul uygulama çalışmaları kapsamında Türkçe öğretmenliği lisans programında aşağıdaki dersler yürütülmektedir:

#### **2.6.2.2.1. Okul Deneyimi**

“Okul Deneyimi”, öğretmenlik uygulamasına hazırlık aşaması olan, öğretmen adayının öğretim uygulamalarını ve becerilerini gözlemlemesi için öğretmenlik mesleğini tanıtıcı nitelikte planlanmış etkinliklerden oluşan bir süreçtir.

1998 yılında, “Yök/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ve Öğretmen Yetiştirmede Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği” kapsamında eğitim fakültelerinde I. yarıyıl ve VII. yarıyılta uygulanan “Okul Deneyimi I, II” etkinlikleri, 2006 yılında yapılan yeni bir düzenleme ile diğer bazı bölümlerle birlikte Türkçe Öğretmenliği lisans programında da sadece VII. yarıyılta uygulanabilir hale getirilerek “Okul Deneyimi” adı altında sürece yeni bir yön verilmiştir.

Okul Deneyimi etkinlikleri öğretmen adayının; okulun örgütsel yapısını, işleyişini ve öğretmenliği sistemli bir yaklaşımla tanınmasına, okulun yönetimi ve okuldaki işler ile okulda bulunan kaynaklara ilişkin bilgi sahibi olmasına, sınıf ortamındaki ve okuldaki diğer etkinlikleri gözlem yoluyla tanınmasına yardımcı olan önemli bir süreci kapsar.

### **2.6.2.2.1.1. “Okul Deneyimi” dersinin işleyiş süreci**

1. Bölüm uygulama koordinatörü, öğretim elemanlarıyla birlikte Okul Deneyimi etkinliklerini plânlar.
2. Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarına programı ve sorumlulukları tanıtır.
3. Öğretmen adayları, tamamladıkları haftalık etkinliklerle ilgili olarak rapor yazarlar. Raporun bir kopyası üniversitede kendilerinden sorumlu uygulama öğretim elemanına verilir.
4. Uygulama öğretime elemanları öğretmen adaylarına her hafta fakültede 1 (bir) saatlik seminer verir.
5. Uygulama öğretim elemanı zaman zaman uygulama okuluna giderek okul deneyiminin amacına uygun bir biçimde sürdürülmesine yardımcı olur.
6. Okul Deneyimi dersinde görev alan öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni, öğretmen adayını kısa bir öğretim yaparken en az bir kez gözlemler.

### **2.6.2.2.1.2. “Okul Deneyimi” dersinin işleyiş sürecinde öğretmen adaylarının sorumlulukları**

1. Uygulama programının gereklerini yerine getirmek için planlı ve düzenli çalışmak.
2. Uygulama süresince gelecek öneri ve eleştirilere açık olmak ve bu suretle meslekî gelişimini sağlamak.
3. Okul yönetimi, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretime elemanı ile iletişim ve işbirliği içinde olmak.
4. Uygulama öğretmenin dersi programını aksatmadan, verilen görevleri süresi içinde ve plânlandığı biçimde yerine getirmek.
5. Uygulama okulunun kurallarına uymak.
6. Ders araçlarını verimli kullanmak ve korumak.
7. Uygulama öğretmenin sorumluluğundaki etkinliklere katılmak.

Okul Deneyimi süreci içerisinde yapılan etkinlikler aşağıda Tablo- 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.2-** Okul Deneyimi Etkinlik Çizelgesi

<b>Hafta</b>	<b>Etkinlikler</b>	<b>Açıklama</b>
1. Hafta	Dönem Plânı	Okulun ve okul çevresinin genel olarak gözlenmesi, öğretmen ve yöneticilerle tanışarak etkinlikler üzerinde fikir yürütülmesi ve bunlarla ilgili yapılacakların düzenlenmesi.
2. Hafta	Soru Sorma Alıştırmaları	Farklı soru türleri bularak soru sorma becerisinin gözden geçirilmesi. Bu beceriden sıkça yararlanabileceği bir dersin plânlanması.
3. Hafta	Dersin Yönetimi ve Sınıf Kontrolü	Gözlem yaparak sınıfta olup bitenlerin kontrol altına alınmasını ve öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasını sağlayan becerileri öğrenmeye çalışmak.
4. Hafta	Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi	Öğrencilere bir ev ödevi yaptırarak yapılan ödevleri inceleyip değerlendirdikten sonra öğrencilere geri verme becerisinin sağlanması.
5. Hafta	Ders Kitaplarından Yararlanma	Ders kitabında anlatılan bir konuyu anlayabilmeleri için öğrencilere bu kitabı nasıl kullanmaları gerektiğinin öğretilmesi. Verilen görevleri yerine getirebilmeleri için ders kitabında yer alan metinleri anlayabilme becerilerini geliştirmek.
6. Hafta	Grup Çalışmaları	Grupla çalışmayı gerektiren bir dersin plânlanarak bu plânın bir sınıfta uygulanması.
7. Hafta	Çalışma Yapraklarının Hazırlanması ve Kullanılması	Öğrencilerin, bilgilerini kurabilecekleri ortamları sağlamanın yollarından biri olan çalışma yapraklarının hazırlanıp uygulanmasının sağlanması.
8. Hafta	Değerlendirme ve Kayıt Tutma	Dersten önceki plânlama sırasında, ders boyunca ve dersten sonra öğrencilerin gösterdikleri gelişmelerin, onların başarılarının değerlendirilme becerisinin kazanılması. Öğrencilerin başarılı ya da başarısız olduklarına karar verebilme.
9. Hafta	Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesi	Sınıf içi ve okul rehberlik işlemlerinin nasıl yürütüldüğü ile ilgili bilgi toplanması, gözlemler sonucunda bu işlemlerin değerlendirilmesi.
10. Hafta	Okulun İdarî Yapısının İncelenmesi	Okul idaresinde görev alan müdür, müdür yardımcısı ve idarî görevleri olan öğretmenlerin nasıl çalıştıkları ile ilgili gözlem yapılması.
11. Hafta	Ders Plânlama ve Etkinlikleri Sıraya Koyma	Bir konu ile ilgili olarak bir dizi öğrenme-öğretme etkinliği tasarladıktan sonra ayrıntılı bir ders plânının hazırlanıp uygulanması.
12. Hafta	Okul Deneyimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi	Dönem boyunca yapılan çalışmaların uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile gözden geçirilmesi.



### 2.6.2.2.2. Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmenlik uygulaması öğretmen adayının lisans dönemi boyunca edinmiş olduğu bilgi, beceri ve davranışları, kuramsal bilgileri okul ortamı içinde uygulamaya koyup, deneyebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için hazırlanan bir derstir (Davran, 2006).

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının meslek yaşamları süresince yararlanacakları ilk deneyimleri kazanmaları açısından önemli bir dönem olarak görülebilir. Öğretmenlik uygulaması, ancak gerçek ortamda yapıldığında öğretmen adayına hedeflenen deneyimleri kazandırır. Bunun için öğretmenlik uygulamasının gerçek ortamı okuldur. Öğretmen adayları, becerilerini geliştirmek ve mesleğinin inceliklerini kavrayabilmek için bu ortamda bulunmalıdır (Yök, 1998).

Alkan, Flowers'a dayanarak eğitimdeki uygulama çalışmalarının öğretmen adaylarına olan katkısını üç alanda ele alır ve şöyle sıralar (Alkan, 1987):

- 1- Kuramı uygulama olanağı sağlama.
- 2- Çalışmalarını yöneltmek için öğrenciye ihtiyaçlarını ve eksikliklerini görme fırsatı verme.
- 3- Gerçek öğretme-öğrenme durumunu yönetirken öğrenci ile çalışma olanağı sağlama ve etkin biçimde fonksiyonel olma kabiliyeti geliştirmesidir.

Yine Alkan, Andrews'e dayanarak, öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarına, aşağıdaki katkıları sağlayacağını belirtmiştir (Alkan, 1987):

- Mesleki hazırlıklarını geliştirir.
- Olgun mesleki kararları geliştirir.
- Kuram ve kavramlarla ilgili anlayışlar geliştirir.
- Kavram ve kuram anlayışlarını geliştirir.
- Mesleki tekniklerin uygulanmasında becerilerinin gelişmesine yardım eder.
- Sezgi ve muhakemelerini geliştirir.

Öğretmenlik uygulamasının faydaları sadece öğretmen adayıyla sınırlı değildir. Uygulama sırasında öğretmen adayının sınıf yönetimini örnek alan, sınıfında uygulama dersi süresinde daha iyi gözlem yapabilme sansı olduğuna inanan, uygulama anında öğretmen adayından çeşitli öğretim becerileri öğrenen, ders planlamasının önemini görebilen uygulama rehber öğretmenleri de bulunmaktadır (Kiraz, 2001).

Öğretmenlik uygulaması tamamlandığında öğretmen adayları aşağıdaki nitelikleri kazanmış olmalıdır (YÖK, 1998).

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

#### **2.6.2.2.2.1. Öğretmenlik Uygulamasının kapsamı ve yapısı**

Eğitim fakültelerinde, öğretmenlik uygulaması esasları, "Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi" hazırlanarak yürütülür. Bu yönerge ile öğretmenlik uygulama çalışmalarından sorumlu kişilerin görevleri belirtilmiştir. Öğretmenlik uygulaması sürecinden geçen öğretmen adaylarının sorumlulukları, uyacakları kurallar ve değerlendirilme biçimleri yönerge maddeleri arasında yer almaktadır (Davran, 2006).

Öğretmenlik uygulamasında kısaca, öğretmen adaylarından istenen çalışmalar şunlardır (YÖK, 1998):

- Özellikle o gün öğreteceği konu ile ilgili son hazırlıkları yapmak,
- Tepegöz, fotokopi, çalışma yaprakları ve diğer görsel araçlar gibi ders araçlarını hazırlamak,
- Verdiği derslerle ilgili olarak uygulama öğretmeni ile görüşmek,
- O gün verdiği dersle ilgili kendi değerlendirmesini yapmak.

#### **2.6.2.2.2.2. Öğretmenlik Uygulamasının zamanı, süresi ve yeri**

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 yarıyıl da öğretmenlik uygulamaları sürdürülebilir. 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 (Davran, 2006).

### **2.6.2.2.2.3. Öğretmenlik Uygulamasına katılan tarafların görev, yetki ve sorumlulukları**

Öğretmenlik uygulamasının düzenli olarak yürütülmesi için, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında detaylı bir yönerge hazırlanmıştır. Bu yönerge belirtildiği üzere tarafların görev, yetki ve sorumlulukları şöyledir (M.E.B., 1998):

#### **2.6.2.2.2.3.1. Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesinin görev, yetki ve sorumlulukları**

1. Yükseköğretim Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ile Fakülteler ve diğer ilgili kurumlar arasındaki bilgi ve iletişim akısını sağlar.
2. Öğretmen yetiştirilmesi ve eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan fakülte okul iş birliği konusunda gerekli görülen model ve alt yapı çalışmalarını gerçekleştirir.
3. Ülkenin ihtiyaçları ve öncelikleri ile alanındaki çağdaş gelişmeler ve araştırma bulguları doğrultusunda hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme sürecini etkin ve verimli hale getirir.
4. Ülkenin önceliklerini ve öğretmen açığı olan bölgeleri saptar, her branş için gerekli olan öğrenci sayısının dağılımını yapar. Ve öğretmenlerin temini ve istihdamı ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı ile iş birliği ve koordinasyon içerisinde çalışır.
5. Öğretmen yetiştirme ve eğitimi programlarını ve derslerini oluşturup, güncelleştirir.
6. Öğretmen yetiştirme ve eğitimi derslerine ilişkin ulusal ölçütleri geliştirir ve uygulamayı değerlendirir.

#### **2.6.2.2.2.3.2. Fakülte yönetiminin görev, yetki ve sorumlulukları**

1. Bölümlerden gelen önerileri dikkate alarak uygulama öğretim elemanını belirler.
2. İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü uygulama koordinatörünün iş birliği ile uygulama okullarını belirler.
3. Uygulama okullarındaki etkinliklerin, etkili ve verimli bir biçimde yürütülüp, denetlenmesini sağlar.

4. Uygulama sürecinde, Eğitim Fakültesi-uygulama okulu iş birliğinin gerçekleştirilmesi için her yıl belirli zamanlarda uygulama çalışmalarına ilişkin toplantı, kurs ve seminerler düzenler.

#### **2.6.2.2.2.3.3. Fakülte uygulama koordinatörünün görev ve sorumlulukları**

1. Bölüm uygulama koordinatörü ve Milli Eğitim Müdürlüğü uygulama koordinatörü ile işbirliği yaparak uygulama okullarını belirler, öğretmen adaylarının bu okullara dağılımını sağlar.
2. Uygulama çalışmalarını, fakülte adına denetler ve izler.
3. Öğretmenlik uygulaması çalışmalarını değerlendirir ve geliştirilmesi için gerekli önlemleri alır.

#### **2.6.2.2.2.3.4. Bölüm uygulama koordinatörünün görev ve sorumlulukları**

1. Bölümle ilgili uygulama çalışmaları konusunda, bölüm uygulama öğretim elemanları arasındaki koordinasyon ve işbirliğini sağlar.
2. Uygulama öğretim elemanlarının ve her uygulama öğretim elemanının sorumluluğuna verilen öğretmen adaylarının listesini hazırlar. Fakülte uygulama koordinatörüne iletir.
3. Uygulama okullarının seçiminde fakülte uygulama koordinatörüne yardım eder.

#### **2.6.2.2.2.3.5. 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 adaya gerekli rehberliği ve danışmanlığı yapar.
5. Uygulama sonunda öğretmen adayının çalışmalarını, uygulama öğretmeni ile birlikte değerlendirir ve sonucu not olarak fakülte yönetimine bildirir.

#### **2.6.2.2.3.6. İl- İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün görev, yetki ve sorumlulukları**

1. Öğretmenlik uygulaması yapılacak illerde İl Milli Eğitim müdür yardımcılardan birini, merkez ilçeler dışındaki ilçelerde İlçe Milli Eğitim şube müdürlerinden birini "Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama Koordinatörü" olarak görevlendirir.
2. Fakülte uygulama koordinatörünün işbirliği ile sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi farklı kent ve köy uygulama okullarını ve her okulun uygulama kontenjanını öğretmenlik alanları itibariyle belirler, kontenjanların fakültelere dağıtımını yapar.
3. Fakültenin düzenlediği uygulama çalışmalarına ilişkin toplantı, seminer ve kurslara; Milli Eğitim Müdürlüğü uygulama koordinatörü, uygulama okulu koordinatörleri ile uygulama öğretmenlerinin katılımını sağlar.
4. Eğitim fakülteleri ve uygulama okulları arasında koordinasyonu ve işbirliğini kolaylaştırıcı önlemler alır.
5. Uygulama okullarını izler ve denetler.

#### **2.6.2.2.3.7. Milli Eğitim Müdürlüğü uygulama koordinatörünün görev ve sorumlulukları**

1. Fakülte ve okul uygulama koordinatörleri ile işbirliği yaparak uygulama okullarını belirler.
2. Uygulama okullarının, uygulama kontenjanlarını öğretim alanları itibariyle belirler, fakültelere dağıtımını sağlar.
3. Öğretmenlik uygulamalarını denetler, değerlendirir, etkili bir biçimde yürütülmesi için gerekli önlemleri alır.

#### **2.6.2.2.3.8. 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.

#### **2.6.2.2.3.9. Uygulama okulu koordinatörünün görev ve sorumlulukları**

1. Milli Eğitim Müdürlüğü, okul yönetimi ve fakülte arasındaki koordinasyon ve işbirliğini 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.

#### **2.6.2.2.3.10. Uygulama öğretmenin 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.

#### **2.6.2.2.3.11. 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 işbirliği 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 yeterliğini geliştirmek için sürekli çaba gösterir.

### **2.7. TÜRKÇE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME**

Cumhuriyet'in ilk yıllarında ortaokula öğretmen yetiştiren bir kurum mevcut değildi. Bu eksikliği Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan İlk Öğretmen Okulları ve üniversitelerin ilgili bölümleri gidermeye çalışıyorlardı. 1926–27 öğretim yılında “Ortaokul Türkçe Öğretmeni” yetiştirmek amacıyla Konya’da kurulan iki yıllık

“Orta Muallim Mektebi”, daha sonra Ankara’ya taşınmış; yeni bölümler eklenerek adı 1929’da “Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü”, 1935’lerde “Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü” olmuş ve neticede, “Gazi Eğitim Enstitüsü” adıyla eğitim hayatına devam etmiştir. Bu enstitü, 1940’lı yılların sonuna doğru tüm ortaokul dersleri için öğretmen yetiştirir hâle gelmiştir (Bağcı, 2007).

1940’lı yılların sonlarında Gazi Eğitim Enstitüsü’nün kapasitesinin ihtiyacı karşılayamadığı anlaşılınca Balıkesir, İstanbul ve İzmir Öğretmen Okulları’nın altyapısından yararlanılıp bu kurumlarla birlikte faaliyet gösteren Eğitim Enstitüleri kurulmuştur. 1959–60 öğretim yılında Buca’da bir Eğitim Enstitüsü’nün daha açılmasıyla bu enstitülerin sayıları beşe çıkmıştır. Bu enstitülerde Fen, Edebiyat, Eğitim ve Yabancı Diller bölümlerinin öğretim süresi 2, diğer bölümlerin ise 3 yıl idi. 1967–68 öğretim yılından itibaren enstitüler Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Fransızca, Almanca, Beden Eğitimi, Resim is, Müzik, Tarım ve Eğitim adıyla 12 bölümle öğretim yapmışlardır. Tüm bölümlerin süresinin 3 yıla çıkarılmasıyla birlikte programlarda da alan dersleri, meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri yönünden bir denge ve bütünlük kurulmuştur (Bağcı, 2007).

1978–79 Öğretim yılından itibaren enstitülerin öğrenim süresi 4 yıla, isimleri “Yüksek Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiş ve bölümlerde yeniden yapılanma ile branşlarda ihtisaslaşmaya gidilmiştir. 16 bölüm hâlinde (Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih-Coğrafya, Coğrafya-Tarih, Matematik-Fizik, Fizik- Matematik, Fizik-Kimya, Kimya-Fizik, Kimya-Biyoloji, Biyoloji-Kimya, İngilizce, Fransızca, Almanca, Resim\_s, Müzik, Beden Eğitimi, Eğitim) yeniden organize edilen enstitülerde amaç hem ortaokullara hem de liselere öğretmen yetiştirmek olmuştur (Bağcı, 2007).

Yüksek öğretmen okulları 1982 yılında Eğitim Fakülteleri’ne dönüştürülmüştür. Bu süreç sonunda Eğitim Fakültelerinde kurulan Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Fen ve Edebiyat Fakültelerindeki Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri Türkçe öğretmeni ihtiyacını da karşılamıştır. Lisans düzeyinde Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin yeniden kurulması 1992-1993 öğretim yılında Gazi ve Dokuz Eylül Üniversiteleri bünyelerinde gerçekleşmiştir (Özbay, 2004). 1997 yılında Eğitim Fakültelerinin yeniden düzenlenmesi sürecinde Türkçe Eğitimi bölümleri yeniden düzenlenmiş ve pek çok üniversitedeki Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi bölümleri Türkçe Eğitimi bölümlerine dönüştürülmüştür (Yök, 1998).

**Tablo 2.3-** Türkçe Öğretmenliği Bölümü Bulunan Üniversiteler

<b>Bölüm</b>	<b>Üni.Adı</b>	<b>Fak/Y.O.</b>
Türkçe Öğretmenliği	Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Bolu)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Adıyaman Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Ahi Evran Üniversitesi (Kırşehir)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Akdeniz Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Amasya Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Atatürk Üniversitesi (Erzurum)	Kazım Karabekir Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Balıkesir Üniversitesi	Necatibey Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Başkent Üniversitesi (Ankara)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Celal Bayar Üniversitesi (Manisa)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Cumhuriyet Üniversitesi (Sivas)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Çukurova Üniversitesi (Adana)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Dicle Üniversitesi (Diyarbakır)	Ziya Gökalp Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Dokuz Eylül Üniversitesi (İzmir)	Buca Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Dumlupınar Üniversitesi (Kütahya)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Ege Üniversitesi (İzmir)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Erciyes Üniversitesi (Kayseri)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Erzincan Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Fırat Üniversitesi (Elazığ)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi (Ankara)	Gazi Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Gaziantep Üniversitesi	Gaziantep Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Tokat)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Giresun Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Hakkari Üniversitesi	Hakkari Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	İnönü Üniversitesi (Malatya)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	İstanbul Üniversitesi	Hasan Ali Yücel Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Kafkas Üniversitesi (Kars)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Karadeniz Teknik Üniversitesi (Trabzon)	Fatih Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Kastamonu Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Kırıkkale Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Muallim Rifat Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Kocaeli Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Marmara Üniversitesi	Atatürk Eğt.Fak.



Türkçe Öğretmenliği	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Burdur)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Mersin Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Mevlana Üniversitesi (Konya)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Muğla Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Mustafa Kemal Üniversitesi (Hatay)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Muş Alparslan Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Niğde Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Samsun)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Pamukkale Üniversitesi (Denizli)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Sakarya Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Selçuk Üniversitesi (Konya)	Ahmet Keleşoğlu Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Siirt Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Trakya Üniversitesi (Edirne)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Uludağ Üniversitesi (Bursa)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Uşak Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Van)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Doğu Akdeniz Üniversitesi (Kktc-Gazimağusa)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Girne Amerikan Üniversitesi (Kktc-Girne)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Uluslar arası Kıbrıs Üniversitesi (Lefkoşe)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Yakın Doğu Üniversitesi (Kktc-Lefkoşe)	Atatürk Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (%25 Burslu)	Başkent Üniversitesi (Ankara)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (%25 Burslu)	Mevlana Üniversitesi (Konya)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (%25 Burslu)	Doğu Akdeniz Üniversitesi (Kktc-Gazimağusa)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (%50 Burslu)	Mevlana Üniversitesi (Konya)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (%50 Burslu)	Doğu Akdeniz Üniversitesi (Kktc-Gazimağusa)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (%50 Burslu)	Girne Amerikan Üniversitesi (Kktc-Girne)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (%50 Burslu)	Uluslar arası Kıbrıs Üniversitesi (Lefkoşe)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (%50 Burslu)	Yakın Doğu Üniversitesi (Kktc-Lefkoşe)	Atatürk Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Bolu)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Ağrı İbrahim Çeçen	Eğt.Fak.

	Üniversitesi	
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Ahi Evran Üniversitesi (Kırşehir)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Akdeniz Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Amasya Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Atatürk Üniversitesi (Erzurum)	Kazım Karabekir Eğt.Fak.
<a href="#">Türkçe Öğretmenliği</a> (İÖ)	Balıkesir Üniversitesi	Necatibey Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Celal Bayar Üniversitesi (Manisa)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Cumhuriyet Üniversitesi (Sivas)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Dicle Üniversitesi (Diyarbakır)	Ziya Gökalp Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Dokuz Eylül Üniversitesi (İzmir)	Buca Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Dumlupınar Üniversitesi (Kütahya)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Erciyes Üniversitesi (Kayseri)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Erzincan Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Fırat Üniversitesi (Elazığ)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Gazi Üniversitesi (Ankara)	Gazi Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Gaziantep Üniversitesi	Gaziantep Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	İnönü Üniversitesi (Malatya)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Kafkas Üniversitesi (Kars)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Karadeniz Teknik Üniversitesi (Trabzon)	Fatih Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Kırıkkale Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Muallim Rıfat Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Burdur)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Mersin Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Mustafa Kemal Üniversitesi (Hatay)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Niğde Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Samsun)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Pamukkale Üniversitesi (Denizli)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Sakarya Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Selçuk Üniversitesi (Konya)	Ahmet Keleşoğlu Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Uludağ Üniversitesi (Bursa)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Uşak Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (İÖ)	Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (Tam Burslu)	Başkent Üniversitesi (Ankara)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (Tam Burslu)	Mevlana Üniversitesi (Konya)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (Tam Burslu)	Doğu Akdeniz Üniversitesi (Kktc-Gazimağusa)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği (Tam Burslu)	Girne Amerikan Üniversitesi (Kktc-Girne)	Eğt.Fak.

Türkçe Öğretmenliği (Tam Burslu)	Uluslar arası Kıbrıs Üniversitesi (Lefkoşe)	Eğt.Fak.
Türkçe Öğretmenliği	Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Bolu)	Eğt.Fak.

Tarihsel sürecini kısaca değerlendirmeye çalıştığımız Türkçe öğretmeni yetiştirme çabaları sonucunda yapılan program değişikliklerinin tamamıyla başarılı öğretmen yetiştirme temel hedef olmuştur. Öğretmen yetiştirme sürecinde programlar ve öğretim süreci kadar aday öğretmenlerin tanınması da önem arz etmektedir (Temizyürek, 2008).

Yüksek Öğretim Kurulu 1998'de Eğitim Fakültelerinin programlarında birliği sağlamak, öğretmen yetiştirmede modern eğitim yaklaşımlarını uygulamak; kısaca, derleyip toparlayarak daha çağdaş bir hâle getirmek amacıyla yabancı uzmanların danışmanlık yaptıkları, Dünya Bankası destekli bir projeye Eğitim Fakültelerinin programlarını yeniden düzenledi. Bu düzenlemede Türkçeye gereken akademik destek verilmedi: Yetişmiş Türkçe eğitimi akademisyenleri olduğu hâlde Türkçe eğitimi programı mevcut bölümlerin programlarından muhtemelen kes-yapıştır usulüyle hazırlanmaya çalışıldı. Ayrıca çok fazla teknik ve teorik bağlantısı bulunmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği birbirinin yan alanı olarak kabul edildi (Çifci, 2011).

**Tablo 2.4-** 1998 Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı (Kavak&Aydın&Akbaba, 2007)

1. Yarıyıl				2. Yarıyıl			
Osmanlı Türkçesi I	2	0	2	Türk Dilbilgisi II: Şekil Bilgisi	2	0	2
Türk Dilbilgisi I: Ses Bilgisi	2	0	2	Osmanlı Türkçesi II	2	0	2
Edebiyat Bilgi ve Teorileri	3	0	3	Uygarlık Tarihi	2	0	2
Coğrafyaya Giriş	2	0	2	Ülkeler Coğrafyası	3	0	3
Yazılı Anlatım I	2	0	2	Yazılı Anlatım II	2	0	2
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3	Yabancı Dil II	3	0	3
Atatürk İlke ve İnkılâp Tarihi I	2	0	2	Atatürk İlke ve İnkılâp Tarihi II	2	0	2
Yabancı Dil I	3	0	3	Okul Deneyimi I	1	4	3
<b>Kredi 19</b>				<b>Kredi 19</b>			
3. Yarıyıl				4. Yarıyıl			
Türk Dilbilgisi III: Kelime Bilgisi	2	0	2	Türk Dilbilgisi IV: Cümle Bilgisi	2	0	2
Eski Türk Edebiyatı I				Eski Türk Edebiyatı II	2	0	2
Yeni Türk Edebiyatı I	2	0	2	Yeni Türk Edebiyatı II	2	0	2
Sözlü Anlatım	2	0	2	Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme	2	0	2
Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3	Dil ve Kültür	2	0	2
Türk Tarihi ve Kültürü I				Türk Tarihi ve Kültürü II	2	0	2
Bilgisayar	2	2	3	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3	2	4

Gelişim ve Öğrenme	3	0	3	Seçmeli I	2	0	2
<b>Kredi</b>	<b>19</b>			<b>Kredi</b>	<b>18</b>		

<b>5. Yarıyıl</b>				<b>6. Yarıyıl</b>			
Eski Türkçe ve Metin İnc.	2	0	2	Orta Türkçe ve Metin İncelemeleri	2	0	2
Konuşma ve Yazma Eğt.	2	2	3	Çağdaş Türk Edebiyatı	3	0	3
Metin Bilgisi	2	0	2	Çocuk Edebiyatı	3	0	3
Yeni Türk Edebiyatı III	2	0	2	Sosyal Bilimler Öğretimi	2	2	3
Türk Halk Edebiyatı	3	0	3	Sınıf Yönetimi	2	2	3
Vatandaşlık Bilgisi	3	0	3	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
Öğretim Tekn. Ve Materyal Geliştirme	2	2	3	Seçmeli II	2	0	2
<b>Kredi</b>	<b>18</b>			<b>Kredi</b>	<b>19</b>		

<b>7. Yarıyıl</b>				<b>8. Yarıyıl</b>			
Yaşayan Türk Lehçeleri	2	0	2	Türkiye Türkçesi	2	0	2
Tiyatro ve Canlandırma	2	2	3	Rehberlik	3	0	3
Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	2	2	3	<i>Öğretmenlik Uygulaması</i>	2	6	5
Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3	Seçmeli IV	2	0	2
Okul Deneyimi II	1	4	3	Seçmeli V	2	0	2
Seçmeli III	2	0	2				
<b>Kredi</b>	<b>16</b>			<b>Kredi</b>	<b>14</b>		
<b>TOPLAM KREDİ</b>					<b>142</b>		

Yukarıda görüleceği gibi, 1998 Programına alan, alan eğitimi ve eğitim derslerinin yanı sıra yan alan (Sosyal Bilgiler) derslerinin de sıkıştırılması, özellikle alan ve alan eğitimi derslerinin içerik ve kredi itibarıyla daralmasına yol açmıştır. (Güzel, 2005; Cemiloğlu, 2005) Söz gelimi, temel alan eğitimi derslerinden olan Konuşma ve Yazma Eğitimi ile Okuma ve Dinleme Eğitimi derslerinin aynı ders saatleriyle sınırlandırılması son derece yetersiz bir alan eğitimine neden olmuştur (Cemiloğlu, 2005). Bir yarıyılıda yaklaşık 28 saat ders yapılmaktadır. Bunun 2 saati ara sınava ayrılacak, kalan 26 saatin 13 saati okumaya 13 saati de dinlemeye kalacaktır. Buna göre, emekli oluncaya kadar öğrencilerine okuma eğitimi verecek olan bir Türkçe öğretmeni, lisans öğreniminde toplam 13 saatlik okuma eğitimi almış olacaktır. 13 saatlik okuma eğitimi almış bir öğretmenin okuma dersini profesyonel anlamda yürütebilmesi mümkün değildir. Bu durumu herhangi bir bilimsel gerekçeye dayandırmanın imkânı bulunmamaktadır (Çifci, 2011).

Alan derslerinin program içerisindeki ağırlığı da istenen düzeyin çok uzağındadır; özellikle, Osmanlı Türkçesi dersinin kredisi oldukça yetersizdir. İki saatlik bir derste birinci yarıyıl sadece çok temel kurallar öğrenilebilir; diğer temel yazım ve okuma kurallarının kâmilan verilmesi (Arapça ve Farsça kelimelerin

yazılışı gibi) kalan yarıyılıda mümkün görünmüyor; verilmesi teorik olarak mümkün olsa bile bu ders de bir süreç gerektirmektedir. Zaman içerisinde tekrarlarla pekiştirme sağlanmalıdır. Öğrenci, Orta Türkçe, Eski Türk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı gibi dersleri Osmanlı Türkçesinin yardımıyla izleyebilecektir. Burada yapılan hata, pek çok alan dersini de işlevsiz kılmaktadır (Çifci, 2011).

Özbay'ın (2005) 1998 Programını eleştiren şu tespitleri, programın ne kadar vahim hatalarla kurgulandığını ortaya koymaktadır:

*"Yukarıdaki grafiğe bakıldığı zaman Türkçe Öğretmenliğine yönelik derslerin çok az olduğu görülmektedir. Mevcut alan dersleri ise fen-edebiyat fakültesi derslerinin özet bilgi aktarımı şekline dönüştürülmüştür. Hatta öyle ki, alan bilgisi dağılımı bile bir "alan programcısının" elinden geçmemiş, sadece "dağılım" yapılmıştır. Örneğin, eski programlarda "kompozisyon" iki yarıyıllık bir ders iken, bu programda yedi yarı yılda aynı bilgileri değişik isimler altında tekrarlamışlardır.*

*Bilindiği gibi eğitim fakültelerinde "nitelikli öğretmen" yetiştirebilmek için genel olarak ders dağılımında dikkat edilecek oran, %70 alan bilgisi ve alan eğitimi, % 30 pedagojik formasyonu ve genel kültür olması gerekirken, maalesef bu duruma bu duruma hiç dikkat edilememiştir... YÖK'ün, "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması" ile ilgili projesinde yer alan programla Türkçe eğitiminde başarıyı yakalayabilmemiz mümkün değildir." (Özbay, 2005).*

1998 Türkçe Lisans Programının bunlara benzer eksiklik ve aksaklıklarını detaylandırmak mümkündür. Bu tür eksiklikler, pek çok eğitimci ve alan uzmanı akademisyen tarafından görüldüğü için zaman zaman çalıştay ve benzer çalışmalarda dile getirildi (Çifci, 2005). Şikayetlerin artması ve yüksek sesle dile getirilmesi, Yüksek Öğretim Kurulu'nu eğitim fakülteleri için yeni bir program hazırlamaya ikna etti. 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere 2005 yılında yeni bir program hazırlanmıştır (Çifci, 2011).

**Tablo 2.5-** 2006 Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı (Kavak&Aydın&Akbaba, 2007).

I. YARIYIL					II. YARIYIL				
	Dersin Adı	T	U	K		Dersin Adı	T	U	K
A	Yazı Yazma Teknikleri	1	2	2	A	Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi	2	0	2
A	Türk Dil Bilgisi I: Ses Bilgisi	2	0	2	A	Edebiyat Bilgi ve Kuramları II	2	0	2
A	Edebiyat Bilgi ve Kuramları I	2	0	2	A	Yazılı Anlatım II	2	0	2
A	Yazılı Anlatım I	2	0	2	A	Sözlü Anlatım II	2	0	2
A	Sözlü Anlatım I	2	0	2	A	Osmanlı Türkçesi II	2	0	2

<b>A</b>	Osmanlı Türkçesi I	2	0	2	<b>GK</b>	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi	2	0	2
<b>GK</b>	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I	2	0	2	<b>GK</b>	Yabancı Dil II	3	0	3
<b>GK</b>	Yabancı Dil I	3	0		<b>MB</b>	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
<b>MB</b>	Eğitim Bilimine Giriş	3							
<b>TOPLAM</b>		<b>19</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>18</b>	<b>0</b>	<b>18</b>

III. YARIYIL					IV. YARIYIL				
	Dersin Adı	T	U	K		Dersin Adı	T	U	K
<b>A</b>	Türk Dil Bilgisi III: Sözcük Bilgisi	2	0	2	<b>A</b>	Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilgisi	3	0	3
<b>A</b>	Türk Halk Edebiyatı I	2	0	2	<b>A</b>	Türk Halk Edebiyatı II	2	0	2
<b>A</b>	Eski Türk Edebiyatı I	2	0	2	<b>A</b>	Eski Türk Edebiyatı II	2	0	2
<b>A</b>	Yeni Türk Edebiyatı I	2	0	2	<b>A</b>	Yeni Türk Edebiyatı II	2	0	2
<b>A</b>	Seçmeli I	3	0	3	<b>A</b>	Genel Dilbilimi	3	0	3
<b>GK</b>	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2	<b>GK</b>	Bilgisayar II	2	2	3
<b>GK</b>	Bilgisayar I	2	2	3	<b>GK</b>	Etkili İletişim	3	0	3
<b>MB</b>	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	<b>MB</b>	Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı	2	2	3
<b>TOPLAM</b>		<b>18</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>19</b>	<b>4</b>	<b>21</b>

V. YARIYIL					VI. YARIYIL				
	Dersin Adı	T	U	K		Dersin Adı	T	U	K
<b>A</b>	Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi	2	2	3	<b>A</b>	Anlatma Teknikleri I: Konuşma Eğitimi	2	2	3
<b>A</b>	Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi	2	2	3	<b>A</b>	Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi	2	2	3
<b>A</b>	Çocuk Edebiyatı	2	0	2	<b>A</b>	Yabancılara Türkçe Öğretimi*	2	0	2
<b>A</b>	Dünya Edebiyatı	3	0	3	<b>A</b>	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
<b>GK</b>	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	<b>GK</b>	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
<b>MB</b>	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3	<b>GK</b>	Uygarlık Tarihi*	2	0	2
<b>MB</b>	Sınıf Yönetimi	2	0	2	<b>MB</b>	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
<b>TOPLAM</b>		<b>14</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>15</b>	<b>6</b>	<b>18</b>

VII. YARIYIL					VIII. YARIYIL				
	Dersin Adı	T	U	K		Dersin Adı	T	U	K
<b>A</b>	Tiyatro ve Drama Uygulamaları*	2	2	3	<b>A</b>	Seçmeli II	3	0	3
<b>A</b>	Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri	2	0	2	<b>A</b>	Seçmeli III	2	0	2
<b>GK</b>	Seçmeli I	2	0	2	<b>GK</b>	Dil ve Kültür*	2	0	2
<b>MB</b>	Okul Deneyimi	1	4	3	<b>GK</b>	Seçmeli II	2	0	2
<b>MB</b>	Rehberlik	3	0	3	<b>MB</b>	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
<b>MB</b>	Özel Eğitim*	2	0	2	<b>MB</b>	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5

<b>TOPLAM</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>16</b>
---------------	-----------	----------	-----------	---------------	-----------	----------	-----------

<b>GENEL TOPLAM</b>	<b>Teorik</b>	<b>Uygulama</b>	<b>Kredi</b>	<b>Saat</b>
	<b>128</b>	<b>34</b>	<b>145</b>	<b>162</b>

A: Alan ve alan eğitimi dersleri MB: Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri GK: Genel kültür dersleri

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bunların geliştirilmeleri, veri toplama araçlarının uygulanması ve istatistiksel analizlerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1. YÖNTEM

2010-2011 eğitim öğretim yılında, Türkçe Öğretmenliği lisans programında VIII. dönemde yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına, uygulama öğretim elemanlarına ve uygulama öğretmenlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde bir çalışmadır.

Cook ve arkadaşlarına (1959) göre araştırma modeli, araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Simon'a göre (1969) bu koşulların düzenlenmesinde iki temel yaklaşım vardır. Bunlar deneme ve tarama modelleridir.

Deneme modelleri neden- sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Tarama modelleri ile var olan durum gözlenirken, deneme modelinde gözlenmek istenenlerin araştırmacı tarafından üretilmesi söz konusudur. Deneme modelli bir araştırmada amaçlar genellikle hipotez şeklinde ifade edilir. Böylece olayların olası nedenlerine ilişkin yargılar sınanmış olur. Bu ise kuram geliştirme yönünde atılmış bir adımdır (Karasar, 2007).

Karasar'a göre (2007) tarama modelleri ise geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlamaya çalışılır; onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası



gösterilmez (Karasar, 2007). Araştırma, Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersinin var olan mevcut durumunu ortaya koymayı amaçladığı için bu yönüyle tarama modelindedir.

Tarama modelleri çeşitli açılardan sınıflandırılabilir. Burada iki temel yaklaşım üzerinde durulmuştur. Bunlar genel tarama modelleri ile örnek olay taramalarıdır (Karasar, 2007).

Örnek olay tarama modelleri, evrendeki belli bir ünitenin (birey, okul, aile, hastane, dernek vb.) derinliğine ve genişliğine, kendisini ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan tarama modelleridir. Bunlara monografi çalışmaları da denir (Tütengil, 1975).

Genel tarama modelleri ise çok sayıda elemandan oluşan evrende evren hakkında bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2007). Bu araştırma, çalışma evreninin tümü üzerinde yapılan tarama düzenlemelerine göre şekillendiği için genel tarama modelleri kapsamında görülebilir.

Genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırmanın amaçlarında birinin, Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersinin, öğretmen adaylarının “cinsiyet”, “I.-II. Öğretim” ve “uygulamalı olarak anlatılan ders saati sayısı” değişkenlerine göre öğretmen yeterliklerini kazanmada etkisinin ortaya konması olması yönüyle bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olarak görülebilir.

Araştırmada öncelikle araştırma konusu ile ilgili geniş bir literatür taraması yapılmış, daha önce yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanan anketle nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Uygulama öğretim elemanları için hazırlanan açık uçlu, kapalı uçlu ve yapılandırılmış görüşme formu; uygulama öğretmenleri için hazırlanan açık uçlu, kapalı uçlu ve yarı kapalı uçlu

görüşme formu ile araştırmacı tarafından bizzat yapılan katılımcı gözlem aracılığıyla da nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Veri toplama araçlarından biri olarak öğretmen adayları için anket kullanılmıştır. Çünkü anketin maliyeti düşüktür, aynı anda pek çok kişiye uygulanabilir, kişilerin gizliliğini korumada daha güçlüdür ve verilerin analizi daha kolaydır. Ankette kişisel bilgilerle alakalı olarak cinsiyet, I.-II. öğretim durumu ve uygulamalı olarak anlatılan ders saati sayısı bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır ve anketin ilk bölümünü oluşturmaktadır. İkinci bölümde Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinin kazandırılmasına dair, Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri esas alınarak hazırlanmış 24 soru yer almaktadır. Bu bölümde Öğretmenlik Uygulaması dersinin Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinden “Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme”, “öğrencilerin dil becerilerini geliştirme” ve “öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme” yeterliklerinin kazandırılmasına ait anket maddelerine yer verilmiştir. Ankette; “Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma” ve “Türkçe alanında meslekî gelişimini sağlama” alanlarındaki yeterliklerle ilgili ise anket maddelerine yer verilmemiştir. Çünkü bu yeterlikler, resmî öğretmenlik süreci ile ilgili olup öğretmen adaylarına kazandırılması gereken yeterliklerin dışında görülmüştür. Anketin üçüncü bölümünde literatürde belirtilen uygulama öğretim elemanlarının görev ve sorumlulukları esas alınarak hazırlanmış, öğretmen adaylarına göre uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yaptıkları rehberlik düzeylerine dair 5 soru ve dördüncü bölümde de literatürde belirtilen uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları esas alınarak hazırlanmış, öğretmen adaylarına göre uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yaptıkları rehberlik düzeylerine dair 9 soru bulunmaktadır. Bu şekilde öğretmen adayları için hazırlanan ankette toplam 41 soru yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri de uygulama öğretim elemanları için hazırlanan açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan oluşan, yapılandırılmış görüşme formudur. Bu veri aracının kullanılmasının temel sebebi, uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması ile ilgili deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır. Bu yaklaşımla dikkatle yazılmış ve belli bir sıraya konmuş 7 soru oluşturulmuş; araştırmacıdan

kaynaklanabilecek yanlılığı azaltmak için de görüşme formundaki soruların uygulama öğretim elemanları tarafından bizzat kaydedilmesi sağlanmıştır.

Uygulama öğretmenleri için ise açık uçlu, kapalı uçlu ve yarı kapalı uçlu toplam 7 sorudan oluşan, yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda yarı kapalı uçlu soruların da bulunmasının sebebi uygulama öğretmenleri için soruları cevaplamada kolaylık sağlamaktır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından bir diğeri de katılımcı gözlemdir. Araştırmacı, bu yöntemle öğretmen adaylarının ders anlattığı grubun ve ortamın bizzat içinde bulunmuş, gözlem verilerini yazılı notlar olarak kaydetmiştir. Bu şekilde 2010-2011 eğitim- öğretim yılının ikinci yarısı boyunca gözlemlerini sürdürmüş, gözlemler aracılığıyla doğrudan araştırma konusu ile ilgili ve bazen de doğrudan araştırma konusu ile ilgili olmayıp dolaylı olarak araştırma konusunu etkileyen eğitim- öğretimle ilgili verilere ulaşmaya çalışmıştır.

### **3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN ve ÖRNEKLEMİ**

Araştırmanın evrenini; Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise araştırma evreninin tamamı oluşturmaktadır. Örneklemin seçilmesinde araştırmacının yüksek lisans yaptığı ilin Kilis olması, ulaşım kolaylığı ve burada daha önce böyle bir çalışmanın yapılmamış olmasıdır.

2010-2011 eğitim- öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi M.R. Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü son sınıfta öğrenim gören, I. öğretimde 39 ve II. öğretimde 35 olmak üzere toplam 74 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğretmen adayları en az 4, en fazla 6 kişilik gruplara ayrılarak farklı gruplar halinde farklı okullara uygulamaya gitmişlerdir. Her bir grupla işbirliği içinde olan ve uygulamaları organize eden birer uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni bulunmaktadır. Örneklem olarak seçilen tüm öğretmen adayları ile iletişim kurulmuş ve veri toplama araçları bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ ve UYGULANMASI**

Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin; öğretmen adaylarının, uygulama öğretim elemanlarının, uygulama öğretmenlerinin görüşleri ve araştırmacının gözlemleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

#### **3.3.1. Öğretmen Adaylarına Uygulanan Anket**

Öğretmen adayları için uygulanan anket formunda kişisel bilgileri belirlemeye yönelik 3 adet soru sorulmuş ve bu maddeler bağımsız değişkenler olarak kabul edilmiştir. Bu sorular öğretmen adaylarının cinsiyet, I.-II. öğretim durumları ve bir dönem boyunca kaç saat uygulamalı olarak ders anlattıklarını belirlemeye yönelik hazırlanmıştır.

Anketin ikinci bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarına Öğretmenlik Uygulaması dersi aracılığıyla kazandırılması amaçlanan Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleriyle ilgili maddeler bulunmaktadır. Bu maddeler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” adlı çalışmadan birebir alınmıştır. Kimi anket maddeleri bu çalışmadan doğrudan araştırmaya aktarılmış, kimi maddeler ise yeterlikleri belirten cümlelerin uzun olması sebebiyle aslını ve anlamını kaybetmeyecek şekilde özetlenmiştir. Anket 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi M.R. Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören hemen hemen tüm öğretmen adaylarına birebir dağıtılmış ve bu anketlerden 68 tanesi araştırmacıya geri dönmüştür. Anketi cevaplamayan öğrenciler ise anketi cevaplama konusunda isteksiz davranmaları sebebiyle anketi araştırmacıya geri vermemişlerdir. Araştırmacıya geri gelen bütün anketler değerlendirmeye alınmıştır.

Anketin bu ikinci bölümünde Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinden 3 farklı yeterlik alanının kazandırılmasını ilişkin toplam 24 madde bulunmaktadır. Bu yeterlik alanları ve yeterlik alanlarını kapsayan maddeler sırasıyla şu şekildedir:

### 1. Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme

Bu alan; Türkçe öğretim sürecini plânlama, amaca uygun ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır. Bu yeterlik alanına ait anket maddeleri aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlik Uygulaması dersi;

- 1) Konu alanıyla ilgili temel kavramları bilmeme katkı sağladı.
- 2) Türkçe öğretimine uygun bir şekilde dersin etkinliklerini planlayabilmeme katkı sağladı.
- 3) Öğrenme ortamında öğretim stratejilerine uygun fiziksel değişiklikler yapabilmeme katkı sağladı.
- 4) Öğretim sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanabilmeme katkı sağladı.
- 5) Öğretim sürecinde çeşitli materyallerden ve kaynaklardan yararlanabilmeme katkı sağladı.
- 6) Öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesi için teknolojik kaynaklardan yararlanabilmeme katkı sağladı.
- 7) Öğrencileri duruma uygun bireysel ve grup çalışmalarına yönlendirebilmeme katkı sağladı.

### 2. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirme

Bu alan, öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleme, dili doğru ve etkin kullanma, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alma, Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtma uygulamalarını kapsamaktadır. Bu yeterlik alanına ait anket maddeleri aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlik Uygulaması dersi;

- 8) Öğrencileri duygu, düşünce ve hayallerini ifade ederken Türkçe ile ilgili kuralları doğru bir şekilde kullanmaları konusunda yönlendirebilmeme katkı sağladı.
- 9) Öğrencilerin etkili dinlemelerini/ izlemelerini sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenleyebilmeme katkı sağladı.
- 10) Öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmelerine fırsat verebilmem hususunda katkı sağladı.

- 11) Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi alanlarını (şiir, hikâye) belirleyebilmeme katkı sağladı.
- 12) Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenleyebilmeme katkı sağladı.
- 13) Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine fırsat vermem konusunda katkı sağladı.
- 14) Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerinin belirlenmesi ve bu sorunların giderilmesi için etkinlikler düzenleme konusunda katkı sağladı.
- 15) Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından öğrencilere model olabilmemesi konusunda katkı sağladı.
- 16) Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünceleri ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtılabilmemesi katkı sağladı.
- 17) Türkçenin öğretiminde özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilmemesi katkı sağladı.

### **3. Öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme**

Bu alan; Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişmelerini izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır. Bu yeterlik alanına ait anket maddeleri aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlik Uygulaması dersi;

- 18) Öğrencilere zamanında ve etkili sorular sorabilmemesi konusunda katkı sağladı.
- 19) Öğrencilere sorulara verdikleri cevaplarla ilgili dönütler verip düzeltmeler yapabilmemesi katkı sağladı.
- 20) Derste öğrenciler için övgü ve yaptırımları kullanabilmemesi katkı sağladı.
- 21) Türkçe öğretimine ilişkin çeşitli ölçme araçlarını hazırlayıp uygulayabilmemesi katkı sağladı.
- 22) Öğrencilerin dil gelişmelerine ilişkin ölçme sonuçlarını not ya da puan olarak raporlaştırabilmemesi ve bu notları gerekli kişilerle paylaşabilmemesi katkı sağladı.
- 23) Öğrencilere öğrenme ürünleri ile ilgili dönütler vererek düzeltmeler yapabilmemesi katkı sağladı.

- 24) Ölçme sonuçlarına göre öğrenme ortamını yeniden düzenlememe katkısı sağladı.

Anketin üçüncü bölümünde, Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerine göre Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında, uygulama öğretmen adaylarının öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin düzeyini belirlemeye yönelik 5 maddeden oluşan anket soruları yer almaktadır. Bu anket maddeleri oluşturulurken, YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında uygulama öğretmen adaylarının görev ve sorumluluklarının yer aldığı çalışma esas alınmıştır ve bu görev ve sorumluluklar anket maddelerine birebir uyarlanmıştır. Anketin üçüncü bölümündeki maddeler şu şekilde sıralanmaktadır:

Uygulama öğretmenleri, öğretmenlik uygulamaları süresince;

- 1) Öğretmenlik uygulamaları sırasında uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verdi.
- 2) Uygulama çalışmaları kapsamında yaptığım etkinlikleri, uygulama öğretmenleri ile birlikte önceden planladı.
- 3) Öğretmenlik uygulaması ile ilgili çalışmalarımı, uygulama öğretmenleri ile birlikte düzenli olarak izledi.
- 4) Uygulamanın her aşamasında bana gerekli rehberliği ve danışmanlığı yaptı
- 5) Uygulama sonunda çalışmalarımı değerlendirip dönüt ve düzeltmelerde bulundu.

Anketin dördüncü bölümünde ise Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerine göre, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin düzeyini belirlemeye yönelik 9 maddeden oluşan anket soruları yer almaktadır. Bu anket maddeleri oluşturulurken, YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının yer aldığı çalışma esas alınmıştır ve bu görev ve sorumluluklar anket maddelerine birebir uyarlanmıştır. Anketin dördüncü bölümündeki maddeler şu şekilde sıralanmaktadır:

Uygulama öğretmenleri, öğretmenlik uygulamaları süresince;

- 1) Derse ilişkin kaynak kitaplara ve materyallere ulaşmama yardımcı oldu.
- 2) Ders plânını hazırlamada bana yardımcı oldu.

- 3) Uygulamalar esnasındaki performansına ilişkin değerlendirmelerde bulundu
- 4) Sınıf yönetimi (zamanı etkili kullanma, öğrencilerin dikkatini çekme ve dikkatlerini canlı tutma, derse güdüleme, olumsuz davranışları yönetme vb.) hususunda bana rehberlik yaptı.
- 5) Derste uygun yöntem ve teknik kullanımı konusunda bana yardımcı oldu.
- 6) Alanımla ilgili yayınları tanımam konusunda bana rehberlik yaptı.
- 7) Öğrenci performansını nasıl değerlendireceğim konusunda yardımcı oldu.
- 8) Öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilme konusunda bana rehberlik yaptı.
- 9) Sınıf dışı etkinlikler (Belirli gün ve haftalara hazırlık, öğretmen-veli ilişkileri vb. konularda bana rehberlik yaptı.

Hazırlanan anketin geçerlik çalışması, uzman görüşlerine başvurularak yapılmıştır. Bunun için Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Öğretim elemanlarının eleştirisi ve tavsiyeleri dikkate alınarak anket yeniden düzenlenmiştir.

Anketin güvenilirlik düzeyini belirlemek için anket 20 öğrenciye uygulanmış ve verilerin istatistikî analizine göre anketin güvenilirlik düzeyi ,91 olarak bulunmuştur. Bu düzey anketin güvenilirliği açısından yüksek bir değer olarak değerlendirilmiş ve anketin veri toplamak için uygun olduğu kanaatine varılmıştır.

### **3.3.2. Uygulama Öğretim Elemanlarına Uygulanan Görüşme Formu**

Uygulama öğretim elemanlarının, Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi için ise açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form oluşturulurken, Saratlı'nın (2007) araştırmasında kullandığı görüşme formları incelenmiş, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan uzman öğretim elemanlarının görüşleri de alınarak yeniden düzenlenmiş ve çalışmaya uyarlanmıştır. Daha sonra hazırlanmış olan bu görüşme formu, Kilis 7 Aralık Üniversitesi M.R. Eğitim Fakültesinde görev yapan 10 öğretim elemanına araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Bu görüşme formlarından araştırmacıya 7 tanesi geri dönmüştür. Dağıtılan bu görüşme formlarında araştırmacının yanlılığını en aza indirmek için, verilerin bizzat öğretim elemanları tarafından kaydedilmesi sağlanmış ve daha sonra bu formlar tekrar araştırmacı





görüşme formu, Kilis ili merkez ilçesinde görev yapan 10 uygulama öğretmenine araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Dağıtılan bütün görüşme formları, uygulama öğretmenlerince doldurulmuş ve tüm formlar araştırmacıya geri dönmüştür. Dağıtılan bu görüşme formlarında araştırmacının yanlılığını en aza indirmek için, verilerin bizzat uygulama öğretmenleri tarafından kaydedilmesi sağlanmış ve daha sonra bu formlar tekrar araştırmacı tarafından toplanmıştır. Görüşme formları değerlendirilirken her uygulama öğretmeni için harfli sistemde bir harf kullanılmış ve veriler bu şekilde kodlandırılmıştır.

Uygulama öğretmenlerine bu doğrultuda yöneltilen sorular şunlardır:

1: Uygulama öğretmenliğinden memnun musunuz?

Evet  Kısmen  Hayır

2: Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin fakülte koordinatörlüğüne gereği gibi plânlanıp, organize edilip edilmediğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3: Fakültedeki uygulama öğretim elemanının, öğretmen adaylarına rehberlik yapıp yapmadığı, öğretmenlik uygulaması faaliyetlerini plânlı bir şekilde yürütüp yürütmediği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

4: Öğretmen adaylarının sınıfınıza gelmesi sizin üzerinizde ne gibi bir olumlu etki oluşturdu?

Öğrencilerin fikirlerinden yararlandım. Meslekî gelişimime katkı sağladı

Tekdüzelikten kurtardı, beni ve sınıfı canlandırdı

Sınıfa yeni bir enerji ve güç geldi

Başka varsa belirtiniz

5: Öğretmen adaylarının sınıfınıza gelmesi sizin üzerinizde ne gibi bir olumsuz etki oluşturdu?

programı zamanında yetiştirmekte güçlük çektim

öğrenciler arasında disiplin sorunlarının artmasına neden oldu

( ) sınıftaki öğrencilerin başarısı düştü

( ) Başka varsa belirtiniz

6: Öğretmen adaylarının uygulamalara gerekli özeni gösterip, hazırlıklı gelip gelmediklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

7: Öğretmenlik uygulaması faaliyetlerinin daha başarılı geçmesi için neler önerirsiniz?

### 3.3.4. Gözlem

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından bir diğeri de katılımcı gözlemdir. Araştırmacı bu yöntemle öğretmen adaylarının ders anlattığı grubun ve ortamın bizzat içinde bulunmuş, gözlem verilerini yazılı notlar olarak kaydetmiştir. Bu şekilde 2010-2011 eğitim- öğretim yılının ikinci yarısı boyunca farklı ekonomik ve kültürel özelliklere göre seçilen 2 farklı ilköğretim okulunda gözlemlerini sürdürmüş, gözlemler aracılığıyla doğrudan araştırma konusu ile ilgili ve bazen de doğrudan araştırma konusu ile ilgili olmayıp dolaylı olarak araştırma konusunu etkileyen eğitim- öğretimle ilgili bulgulara ulaşmıştır.

### 3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi araştırmanın alt problemleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Ayrıca analizler Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan ölçme- değerlendirme uzmanları tarafından da kontrol edilmiştir.

Anketle elde edilen verilerin analizinde SPSS 17.00 istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine başvurulmuştur. Çözümlenen veriler; aritmetik ortalama, t-testi, anova analizinden yararlanılarak yorumlanmıştır.

Anket, Likert tipi 5'li dereceleme şeklindedir. Maddeler halinde verilmiş olan soruların ilk 24'ünde, öğretmen adaylarının bakış açısıyla, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen yeterliklerini kazandırmada etkisine yönelik görüşler için; Tam (5), İyi (4), Orta (3), Az (2), Çok Az (1) dereceleri belirlenmiştir. Geri kalan 14 soruda ise; öğretmen adaylarının, uygulama öğretim elemanları ve uygulama

öğretmenlerine yönelik değerlendirme düzeyleri; Hiç (1), Az (2), Orta (3), Çok (4), Pek çok (5) şeklinde belirlenmiştir. Verilerin analizi bu değerler doğrultusunda yapılmıştır.

Aritmetik ortalamalar yorumlanırken, ilk 24 soru için 1.00-1.80 aralığı “çok az”, 1.81-2.60 aralığı “az”, 2.61-3.40 aralığı “orta”, 3.41-4.20 aralığı “iyi” ve 4.21-5.00 aralığı “tam” şeklinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.

Geri kalan 14 soru için ise; 1.00-1.80 aralığı “hiç”, 1.81-2.60 aralığı “az”, 2.61-3.40 aralığı “orta”, 3.41-4.20 aralığı “çok” ve 4.21-5.00 aralığı “pek çok” şeklinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.

Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan (1) ile en yüksek değer olan (5) arasındaki seri genişliğinin seçenek (düzey) sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

Ayrıca uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin görüşleri ise içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Görüşme formları değerlendirilirken her uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni için harfli sistemde bir kod numarası verilmiş ve bulgular bu şekilde değerlendirilmiştir.

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR ve YORUM**

Bu bölümde veri toplama araçları aracılığıyla elde edilmiş alt problemlere ilişkin bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Veri çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulguların sistematik olarak ifade edilebilmesi için, tablolar hazırlanmıştır. Hazırlanan her tabloda, veriler üzerinde yapılan testler için gerekli görülen ve yorumlamaları kolaylaştıracak değerlere yer verilmiştir.

Tablolarda yer alan “N”, katılımcı sayısını; “ $\bar{X}$ ”, aritmetik ortalamayı; “ss”, standart sapmayı; “p” anlamlılık düzeyini ifade etmektedir.

#### **4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEM**

Araştırmanın birinci alt problemini, “Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına ‘Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme’ yeterliğini kazandırmada etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt probleme dair tablo ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.1-** Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre, Öğretmenlik Uygulaması Dersinin ‘Türkçe Öğretim Sürecini Plânlama ve Düzenleme’ Yeterliğini Kazandırmada Etkisi

		N	$\bar{X}$	ss
M1	Konu alanımla ilgili temel kavramları bilmeme katkı sağladı.	68	3.78	1.08
M2	Türkçe öğretimine uygun bir şekilde dersin etkinliklerini planlayabilmeme katkı sağladı.	68	3.84	1.10
M3	Öğrenme ortamında öğretim stratejilerine uygun fiziksel değişiklikler yapabilmeme katkı sağladı.	68	3.40	1.19
M4	Öğretim sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanabilmeme katkı sağladı.	68	3.53	1.20
M5	Öğretim sürecinde çeşitli materyallerden ve kaynaklardan yararlanabilmeme katkı sağladı.	68	3.26	1.36
M6	Öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesi için teknolojik kaynaklardan yararlanabilmeme katkı sağladı.	68	2.60	1.33
M7	Öğrencileri duruma uygun bireysel ve grup çalışmalarına yönlendirebilmeme katkı sağladı.	68	3.25	1.26
<b>Türkçe Öğretim Sürecini Plânlama ve Düzenleme</b>		68	3.38	0.80

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının görüşlerine göre, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına ‘Türkçe Öğretim Sürecini Plânlama ve Düzenleme’ yeterliğini kazandırmada etkisine dair ortalamaların  $\bar{X}=2,60$  ile  $\bar{X}=3,84$  arasında olduğu; Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme boyutunun genel ortalamasının ise  $\bar{X}=3,38$  olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersinin Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme yeterliğini kazandırmada etkisinin “orta” düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Türkçe öğretim sürecini plânlama ve değerlendirme boyutuna dair maddelere tek tek bakıldığında; öğretmen adayları diğer maddelere göre, Öğretmenlik Uygulaması dersinin Türkçe öğretimine uygun bir şekilde dersin etkinliklerini planlayabilmelerine sağladığı katkıyı,  $\bar{X}=3,84$  ortalamayla “iyi” düzeyde görmektedirler. Buna göre öğretmenlik uygulaması dersinin, Türkçe öğretimine uygun bir şekilde dersin etkinliklerinin plânlanmasında öğretmen adaylarına olumlu şekilde ve “iyi” düzeyde katkı yaptığı söylenebilir.

Ancak Tablo 4.1 verileri incelendiğinde; öğretmen adaylarının, “Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesi için teknolojik

kaynaklardan yararlanabilmeme katkı sağladı.” maddesine verdikleri cevapların ortalamasının  $\bar{X} = 2,60$  olduğu görülmektedir. Buna göre Öğretmenlik Uygulaması dersi, teknolojik kaynaklardan yararlanılabilmesi konusunda öğretmen adaylarına göre “az” bir katkı sağlamaktadır. Bu bilgiden yola çıkarak Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde uygulamalar sırasında, öğretmen adayları tarafından teknolojik imkânların kullanımının yetersiz düzeyde olduğu, öğretmen adaylarının teknolojik imkânlardan yeterli düzeyde yararlanamadıkları söylenebilir.

Tablo 4.1 verilerine göre; Öğretmenlik Uygulaması dersinin, öğretmen adaylarına konu alanlarıyla ilgili temel kavramları bilmede sağladığı katkının  $\bar{X} = 3,78$  ortalamayla “iyi” düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanında Öğretmenlik Uygulaması dersinin, öğretmen adaylarına öğrenme ortamında öğretim stratejilerine uygun fiziksel değişiklikler yapabilmeye sağladığı katkının  $\bar{X} = 3,40$  ortalamayla “orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

#### **4.2. İKİNCİ ALT PROBLEM**

Araştırmanın ikinci alt problemini, “Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına, ‘öğrencilerin dil becerilerini geliştirme’ yeterliğini kazandırmada etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt probleme dair tablo ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.2-** Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre, Öğretmenlik Uygulaması Dersinin ‘Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme’ Yeterliğini Kazandırmada Etkisi

		N	$\bar{X}$	ss
M8	Öğrencileri duygu, düşünce ve hayallerini ifade ederken Türkçe ile ilgili kuralları doğru bir şekilde kullanmaları konusunda yönlendirebilmeme katkı sağladı.	68	3.59	1.16
M9	Öğrencilerin etkili dinlemelerini/ izlemelerini sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenleyebilmeme katkı sağladı.	68	3.47	1.18
M10	Öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmelerine fırsat verebilmem hususunda katkı sağladı.	68	3.99	1.15
M11	Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi alanlarını (şiir, hikâye) belirleyebilmeme katkı sağladı.	68	3.32	1.15
M12	Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenleyebilmeme katkı sağladı.	68	2.94	1.22
M13	Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine fırsat vermem konusunda katkı sağladı.	68	3.01	1.26
M14	Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerinin belirlenmesi ve bu sorunların giderilmesi için etkinlikler düzenleme konusunda katkı sağladı.	68	3.19	1.21
M15	Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından öğrencilere model olabilmem konusunda katkı sağladı.	68	4.18	1.05
M16	Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtılabilmeme katkı sağladı.	68	4.07	1.14
M17	Türkçenin öğretiminde özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilmeme katkı sağladı.	68	3.80	1.07
<b>Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme</b>		68	3.56	0.76

Tablo 4.2’ye göre öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması dersinin ‘öğrencilerin dil becerilerini geliştirme’ yeterliğini kazandırmada etkisine dair görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 3,56$ ’dır. Bu ortalamaya göre öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersinin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliğini kazandırmada etkisinin “iyi” düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması dersi aracılığıyla, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliğinin



kazandırılmasına ilişkin maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının  $\bar{X} = 4,18$  ile  $\bar{X} = 2,94$  arasında bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlik Uygulaması dersi aracılığıyla öğretmen adaylarına, “Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenleyebilme” yeterliğini kazandırmaya yönelik maddeye öğretmen adaylarının verdikleri cevapların ortalamasının  $\bar{X} = 2,94$  ile diğer maddelere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersinin belirtilen yeterliği kazandırmada etkisinin “orta” düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Bu veri göz önüne alındığı zaman, öğretmenlik uygulamalarında, öğretmen adaylarının öğrencilere kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırma konusundaki etkinliklere yeterli düzeyde yer verilmediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, Öğretmenlik Uygulaması dersinin, öğretmen adaylarına öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine fırsat vermeleri konusundaki yeterliği kazandırmada  $\bar{X} = 3,01$  ortalamayla “orta” düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Bunun sebebini, öğretmen adaylarının sadece haftada bir gün uygulama okullarına gidip uygulama yapmalarının etkisiyle öğrencilere yazılı anlatımla ilgili yeterli düzeyde etkinlik yaptırmak için gerekli olan zamanın kalmadığı şeklinde düşünülebilmek mümkündür.

Tablo 4.2’ye göre öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına, Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından öğrencilere model olabilme konusunda “iyi” düzeyde etki yaptığı söylenebilir. Çünkü öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması dersinin belirtilen yeterliğin kazandırılmasına ilişkin verdikleri cevapların ortalaması Tablo 3.2’ye göre  $\bar{X} = 4,18$ ’dir. Buna göre öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarına Türkçenin doğru ve etkili kullanılması ve iletişim becerileri bağlamında öğrencilere örnek olabilme konusunda olumlu etki yaptığı söylenebilir.

Bunların yanında öğretmen adaylarının görüşlerine göre Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına;  $\bar{X} = 3,59$  ortalamayla “Öğrencileri duygu, düşünce ve hayallerini ifade ederken Türkçe ile ilgili kuralları doğru bir şekilde

kullanmaları konusunda yönlendirebilme”,  $\bar{X} = 3,47$  ortalamayla “Öğrencilerin etkili dinlemelerini/ izlemelerini sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenleyebilme”,  $\bar{X} = 3,99$  ortalamayla “Öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmelerine fırsat verebilme”,  $\bar{X} = 3,99$  ortalamayla “Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme”,  $\bar{X} = 3,80$  ortalamayla “Türkçenin öğretiminde özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme” yeterliklerini kazandırmada “iyi” düzeyde etki yaptığı da Tablo 4.2 verileri doğrultusunda söylenebilir.

### 4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEM

Araştırmanın üçüncü alt problemini, “Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına, ‘öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme’ yeterliğini kazandırmada etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt probleme dair tablo ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.3-** Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre, Öğretmenlik Uygulaması Dersinin ‘Öğrencilerin Dil Becerilerini İzleme ve Değerlendirme’ Yeterliğini Kazandırmada Etkisi

		N	$\bar{X}$	ss
M18	Öğrencilere zamanında ve etkili sorular sorabilmem konusunda katkı sağladı.	68	3.84	1.11
M19	Öğrencilere sorulara verdikleri cevaplarla ilgili dönütler verip düzeltmeler yapabilmeme katkı sağladı.	68	3.80	1.04
M20	Derste öğrenciler için övgü ve yaptırımları kullanabilmeme katkı sağladı.	68	3.72	1.03
M21	Türkçe öğretimine ilişkin çeşitli ölçme araçlarını hazırlayıp uygulayabilmeme katkı sağladı.	68	3.70	1.00
M22	Öğrencilerin dil gelişimlerine ilişkin ölçme sonuçlarını not ya da puan olarak raporlaştırabilmeme ve bu notları gerekli kişilerle paylaşabilmeme katkı sağladı.	68	3.60	1.13
M23	Öğrencilere öğrenme ürünleri ile ilgili dönütler vererek düzeltmeler yapabilmeme katkı sağladı.	68	2.47	1.18
M24	Ölçme sonuçlarına göre öğrenme ortamını yeniden düzenlememe katkı sağladı.	68	3.35	1.26
<b>Öğrencilerin Dil Becerilerini İzleme ve Değerlendirme</b>		68	3.50	0.72

Tablo 4.3 verileri dikkate alındığında öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması dersinin ‘öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme’ yeterliğini kazandırmada etkisine yönelik verdikleri cevaplarının ortalamasının  $\bar{X} = 3,50$  olduğu görülmektedir. Bu veriye göre öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersinin belirtilen yeterliği kazandırmada etkisinin “iyi” düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması dersi aracılığıyla öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme yeterliğini kazandırmaya yönelik verdikleri cevaplarının ortalamasının en düşük  $\bar{X} = 2,47$  ve en yüksek  $\bar{X} = 3,84$  olduğu da Tablo 4.3’ten çıkarılabilecek veriler arasındadır.

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşlerine göre, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına “Öğrencilere zamanında ve etkili sorular sorabilme” ( $\bar{X} = 3,84$ ); “Öğrencilere sorulara verdikleri cevaplarla ilgili dönütler verip düzeltmeler yapabilme” ( $\bar{X} = 3,80$ ); “Derste öğrenciler için övgü ve yaptırımları kullanabilme” ( $\bar{X} = 3,72$ ); “Türkçe öğretimine ilişkin çeşitli ölçme araçlarını hazırlayıp uygulayabilme” ( $\bar{X} = 3,70$ ) ve “Öğrencilerin dil gelişimlerine ilişkin ölçme sonuçlarını not ya da puan olarak raporlaştırabilmeme ve bu notları gerekli kişilerle paylaşabilme” ( $\bar{X} = 3,60$ ) yeterliklerini kazandırmada “iyi” düzeyde katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersinin, öğrencilere öğrenme ürünleri ile ilgili dönütler vererek düzeltmeler yapabilme yeterliğini kazandırmada  $\bar{X} = 2,47$  ortalamayla “az” etkili olduğunu düşünmektedirler. Bunun yanında öğretmen adaylarına göre öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarına “Ölçme sonuçlarına göre öğrenme ortamını yeniden düzenleme” yeterliğini kazandırmada  $\bar{X} = 3,35$  ortalamayla “orta” düzeyde katkı sağlamıştır. Bu iki madde diğer maddelerle birlikte değerlendirildiği zaman, öğretmen adaylarının uygulamalar esnasında öğrencilerin öğrenme ürünlerini ortaya koyup bunları değerlendirebildikleri; fakat öğrencilere yeteri kadar dönüt ve düzeltme yapamadıkları, öğrenme ortamını değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak yeterli düzeyde tekrar düzenleyemedikleri söylenebilir.

#### 4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEM

Araştırmanın dördüncü alt problemini, “Öğretmenlik Uygulaması dersinin, ‘Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme, öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme’ yeterliklerini kazandırmada etkisine dair Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri arasında,

a) Cinsiyet

b) I. Öğretim- II. Öğretim

c) Uygulama okullarında yapılan uygulamalı ders saati sayısı değişkenleri açısından, anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt probleme ilişkin tablolar ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.4.1-** Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Yeterliklerini Kazandırmada Etkisine Dair Görüşler

	CİNSİYET	N	$\bar{X}$	ss	p
Plânlama ve Düzenleme	Bay	32	3,48	,70	0,35
	Bayan	36	3,29	,89	
Geliştirme	Bay	32	3,70	,56	0,14
	Bayan	36	3,43	,87	
İzleme ve Değerlendirme	Bay	32	3,63	,64	0,18
	Bayan	36	3,39	,78	

Tablo 4.4.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşleri, Öğretmenlik Uygulaması dersinin Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme yeterliğini kazandırması açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir (0,35). Her ne kadar cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark görülme de, erkek öğrencilerin görüşlerinin ortalaması ( $\bar{X}=3,48$ ), bayan öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{X}=3,35$ ) daha yüksektir. Buna göre erkek öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersini Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme açısından daha yeterli görmektedirler.

Ayrıca Tablo 4.4.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliğini kazandırması konusundaki görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemektedir (0,14). Bunun yanında erkek öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 3,70$ ; bayan öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması ise  $\bar{X} = 3,43$  olarak bulunmuştur. Buna göre erkek öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersini öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliğini kazandırma açısından daha yeterli görmektedirler.

Tablo 4.4.1'e Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme yeterliğini kazandırması konusunda, erkek öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 3,63$  ile bayan öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalamasından ( $\bar{X} = 3,39$ ) daha yüksek olmasına rağmen, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 4.4.1 verilerine dayanarak, Öğretmenlik Uygulaması dersi aracılığıyla öğretmen yeterliklerinin kazandırılması konusundaki görüşlerde erkek ve bayan öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiş; fakat erkek öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalamasının, bayan öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erkek öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersini öğretmen yeterliklerini kazandırma açısından daha yeterli görmektedirler. Bunun sebebi, erkek öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki etkinliklerde daha istekli ve hazırlıklı olarak yer almaları olarak gösterilebilir. Bunun yanında bayan öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması dersi için daha çok beklenti içerisinde oldukları da bu farklılığın nedenlerinden biri olarak sayılabilir.

**Tablo 4.4.2-** Öğretim Programı Değişkenine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Yeterliklerini Kazandırmada Etkisine Dair Görüşler

	Öğretim Programı	N	$\bar{X}$	ss	p
Plânlama ve düzenleme	1. Öğretim	38	3,30	,92	0,43
	2. Öğretim	28	3,46	,64	
Geliştirme	1. Öğretim	38	3,50	,84	0,50
	2. Öğretim	28	3,63	,64	
İzleme ve değerlendirme	1. Öğretim	38	3,40	,74	0,23
	2. Öğretim	28	3,61	,69	

Tablo 4.4.2 incelendiğinde öğretim programı değişkeni açısından 1. ve 2. öğretim öğretmen adaylarının görüşleri arasında, Öğretmenlik Uygulaması dersinin ‘Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme’ yeterliğini kazandırması konusunda anlamlı bir fark görülmemiştir (0,43). Fakat 2. öğretimde okuyan öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması ( $\bar{X}=3,46$ ), 1. öğretimde okuyan öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalamasından ( $\bar{X}=3,30$ ) daha yüksektir. Buna göre 2. öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersinin Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme yeterliğini kazandırmada daha etkili olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 4.4.2’ye göre; 2. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliğini kazandırmada etkisini ölçen maddelere verdikleri cevapların ortalaması ( $\bar{X}=3,63$ ), 1. öğretimde okuyan öğretmen adaylarının bu maddelere verdikleri cevapların ortalamasından ( $\bar{X}=3,50$ ) daha yüksektir. Fakat 1. ve 2. öğretim öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (0,50).

Tablo 4.4.2 verileri göz önüne alındığında, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme yeterliğini kazandırması konusunda 1. ve 2. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (0,23). Bunun yanında 2. Öğretimde okuyan öğretmen

adayları,  $\bar{X} = 3,61$  ortalama ile 1. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre ( $\bar{X} = 3,40$ ) Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme yeterliğini kazandırmada daha yeterli görmektedirler.

**Tablo 4.4.3-** Yapılan Uygulama Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Yeterliklerini Kazandırmada Etkisine Dair Görüşler

	N	$\bar{X}$	ss	p
<b>Plânlama ve düzenleme</b>	2 saat	10	3,06	,42
	3 saat	10	3,36	,90
	4 saat ve üzeri	48	3,46	,84
	Toplam	68	3,39	,81
<b>Geliştirme</b>	2 saat	10	3,41	,39
	3 saat	10	3,39	,77
	4 saat ve üzeri	48	3,63	,81
	Toplam	68	3,56	,76
<b>İzleme ve değerlendirme</b>	2 saat	10	3,41	,41
	3 saat	10	3,43	,80
	4 saat ve üzeri	48	3,53	,77
	Toplam	68	3,50	,72

Tablo 4.4.3 verileri incelendiğinde, Öğretmenlik Uygulaması dersinin Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme yeterliğini kazandırması konusunda 2, 3, 4 saat ve üzeri uygulamalı olarak ders anlatan öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (0,37). Fakat 2 saat uygulama yapan öğretmen adaylarının konuyla ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalaması  $\bar{X} = 3,06$ ; 3 saat uygulama yapan öğretmen adaylarının konuyla ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalaması  $\bar{X} = 3,36$ ; 4 saat ve üzeri uygulama yapan öğretmen adaylarının konuyla

ilgili görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 3,46$  olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının, yaptıkları uygulama sayısı arttıkça Öğretmenlik Uygulaması dersinin Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme yeterliğini kazandırmada etkisine dair görüşleri olumlu yönde değişmektedir.

Tablo 4.4.3'e göre, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliğini kazandırmasına dair 2, 3, 4 saat ve üzeri uygulama yapan öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (0,53). Ancak 2 saat uygulama yapan öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 3,41$ ; 3 saat uygulama yapan öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 3,39$ ; 4 saat ve üzeri uygulama yapan öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması ise  $\bar{X} = 3,63$  olarak bulunmuştur. Buna göre Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliğini kazandırmada etkisine dair 2, 3, 4 saat ve üzeri uygulama yapan öğretmen adaylarının görüşleri arasında farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4.3 verileri göz önüne alındığında, Öğretmenlik Uygulaması dersi aracılığı ile öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme yeterliğinin kazandırılmasına dair 2, 3, 4 saat ve üzeri uygulama yapan öğretmen adaylarının görüşleri arasında (0,85) p puanı ile anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Fakat bunun yanında Tablo 4.4.3 verileri incelendiğinde, yapılan uygulama sayısı değişkeni bakımından öğretmen adaylarının görüşleri arasında az da olsa farklılık olduğu da görülmektedir. Buna göre 2 saat uygulama yapan öğretmen adaylarının konuyla ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalaması  $\bar{X} = 3,41$ ; 3 saat uygulama yapanların konuyla ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalaması  $\bar{X} = 3,43$ ; 4 saat ve üzeri uygulama yapanların konuyla ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalaması ise  $\bar{X} = 3,53$  olarak bulunmuştur. Bu verilere göre, yapılan uygulama sayısı arttıkça, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme yeterliğini kazandırmada etkisine dair görüşlerinde olumlu yönde bir değişim gerçekleştiği söylenebilir.



#### 4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEM

Araştırmanın beşinci alt problemini, “Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki etkinliklerde, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yaptıkları rehberlik ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt probleme dair tablo ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.5-** Uygulama Öğretim Elemanlarının Öğretmen Adaylarına Yaptıkları Rehberliğe İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

		N	$\bar{X}$	ss
M1	Öğretmenlik uygulamaları sırasında uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verdi.	68	3.37	1.16
M2	Uygulama çalışmaları kapsamında yaptığım etkinlikleri, uygulama öğretmeni ile birlikte önceden planladı.	68	2.93	1.19
M3	Öğretmenlik uygulaması ile ilgili çalışmalarımı, uygulama öğretmeni ile birlikte düzenli olarak izledi.	68	3.24	1.36
M4	Uygulamanın her aşamasında bana gerekli rehberliği ve danışmanlığı yaptı	68	3.24	1.20
M5	Uygulama sonunda çalışmalarımı değerlendirip dönüt ve düzeltmelerde bulundu.	68	3.49	1.24
<b>Uygulama Öğretim Elemanının Rehberlik Düzeyi</b>		68	3.25	1.07

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, uygulama öğretim elemanlarına yönelik görüşlerinin ortalamalarının  $\bar{X} = 2,93$  ile  $\bar{X} = 3,49$  arasında bir dağılıma bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanları ile ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalaması  $\bar{X} = 3,25$  tir. Bu veriye göre öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin yaptıkları rehberliğin düzeyini “orta” olarak görmektedirler.

Tablo 4.5’e göre, “Uygulama öğretim elemanı, uygulama çalışmaları kapsamında yaptığım etkinlikleri, uygulama öğretmeni ile birlikte önceden planladı.” maddesine öğretmen adaylarının verdiği cevapların ortalamasının diğer maddelere göre en düşük ortalamayla  $\bar{X} = 2.93$  olduğu görülmektedir. Bu veriye göre uygulama öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin hemen hemen yarısı, öğretmen

adaylarının yaptıkları uygulamalar öncesinde yeterli düzeyde ortak bir plân yapmamıştır.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama öğretim elemanlarının hemen hemen yarısı “Öğretmenlik uygulaması ile ilgili öğretmen adaylarının çalışmalarını, uygulama öğretmeni ile birlikte düzenli olarak izlemiş” ( $\bar{X} = 3,24$ ) ve “Uygulamanın her aşamasında öğretmen adayına gerekli rehberliği ve danışmanlığı yapmıştır” ( $\bar{X} = 3,24$ ). Fakat bu duruma göre öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının, öğretmen adaylarının çalışmalarını izlemediği ve uygulamanın aşamalarında öğretmen adaylarına gerekli rehberliği ve danışmanlığı yapmadığı söylenebilir.

Uygulama öğretim elemanının ve uygulama öğretmenin, öğretmen adayı uygulama yaparken ortamda hazır bulunması ve uygulama sonrasında öğretmen adayı ile ilgili değerlendirmeler, dönüt- düzeltmeler yapması oldukça önemli bir husustur. Çünkü öğretmen adayı ancak bu sayede uygulamalar sırasında yapmış olduğu hataları ve eksikleri fark edecek, bunları düzeltme yoluna gidecek; hata ve eksiklerini tespit edip bunları düzeltme çalışmaları yaparken de eğitim-öğretim alanında uzman öğretim elemanı ve uygulama öğretmeninden faydalanabilecektir.

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmen adaylarının “Uygulama öğretim elemanı, uygulama sonunda çalışmalarını değerlendirip dönüt ve düzeltmelerde bulundu.” maddesine verdikleri cevapların ortalamasının  $\bar{X} = 3,49$  olduğu görülmektedir. Bu veriye göre öğretim elemanlarının “çoğu” uygulama sonrasında öğretmen adaylarını değerlendirip dönüt- düzeltmelerde bulunmuştur. Uygulama öğretim elemanlarının her ne kadar yarısı 3. ve 4. maddeler göz önüne alındığı zaman öğretmen adaylarına gerekli rehberliği tam olarak yapmamış olsa da, öğretmen adaylarının uygulamalarını izledikleri zamanlarda uygulama sonrasında gerekli değerlendirmeleri yaptıkları söylenebilir.

#### **4.6. ALTINCI ALT PROBLEM**

Araştırmanın altıncı alt problemini; uygulama öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin düzeyine dair Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri arasında,

a) Cinsiyet

b) I. Öğretim- II. Öğretim

c) Uygulama okullarında yapılan uygulamalı ders saati sayısı değişkenleri açısından, anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt probleme ilişkin tablolar ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.6.1-** Cinsiyet Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Öğretmen Adaylarına Yaptıkları Rehberliğe Dair Görüşler

	CİNSİYET	N	$\bar{X}$	ss	P
<b>Öğretim Elemanı</b>	Bay	32	3,58	1,07	0,01
	Bayan	36	2,96	,99	

Tablo 4.6.1 verileri incelendiğinde, öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama öğretmen adaylarının yaptıkları rehberliğin düzeyinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p=0,01$ ). Buna göre erkek öğretmen adaylarının konu ile ilgili görüşlerinin ortalaması ( $\bar{X}=3,58$ ), bayan öğrencilerin konuyla ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalamasından ( $\bar{X}=3,96$ ) anlamlı bir fark oluşturacak derecede yüksektir. Uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliği; erkek öğretmen adayları, bayan öğretmen adaylarına göre daha yeterli görmektedirler. Bu durumun sebeplerinden biri, bayan öğretmen adaylarının beklenti düzeylerinin daha yüksek olması şeklinde gösterilebilir. Erkek öğretmen adaylarının, uygulama öğretim elemanlarıyla bayan öğretmen adaylarına nazaran daha fazla etkileşim içerisinde bulunması, uygulamalar kapsamındaki faaliyetlerde öğretim elemanlarıyla daha fazla işbirliğinde olması da bu durumun sebepleri arasında gösterilebilir.

**Tablo 4.6.2-** Öğretim Programı Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Öğretmen Adaylarına Yaptıkları Rehberliğe Dair Görüşler

	CİNSİYET	N	$\bar{X}$	ss	P
Öğretim Elemanı	1. Öğretim	38	3,30	1,07	0,67
	2. Öğretim	28	3,18	1,09	

Tablo 4.6.2'ye göre, 1. öğretim ve 2. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri arasında, uygulama öğretim elemanlarının yaptıkları rehberliğin düzeyi açısından anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir. Bununla beraber 1. öğretim programında okuyan öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanlarının yaptıkları rehberliği, 2. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yeterli görmektedirler. Bu sonuç, 1. öğretimdeki öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerinin ortalamasının  $\bar{X}=3,30$  ile 2. öğretimdeki öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalamasından ( $\bar{X}=3,18$ ) daha yüksek bir değere sahip olmasından çıkarılabilir.

**Tablo 4.6.3-** Yapılan Uygulama Sayısı Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Öğretmen Adaylarına Yaptıkları Rehberliğe Dair Görüşler

Yapılan Uygulama Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	p
2 saat	10	3,24	,88	0,57
3 saat	10	3,59	1,28	
4 saat ve üzeri	48	3,19	1,07	
Toplam	68	3,26	1,07	

Tablo 4.6.3 verilerine bakıldığında, öğretmen adaylarının yaptıkları uygulama sayısı değişkeni bakımından uygulama öğretim elemanlarının yaptıkları rehberliğin düzeyinde, öğretmen adaylarının görüşlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülebilir (0,57). Fakat 2 saat uygulama yapan öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerinin ortalamasının  $\bar{X}=3,24$ ; 3 saat uygulama yapan öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerinin ortalamasının  $\bar{X}=3,59$ ; 4 saat ve üzeri uygulama yapan

öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerinin ortalamasının ise  $\bar{X} = 3,19$  olduğu da Tablo 4.6.3'te yer alan bulgular arasındadır. Her ne kadar görüşler arasında anlamlı bir fark yoksa da, 3 saat uygulama yapan öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerinin ortalamasıyla 4 saat ve üzeri uygulama yapan öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerinin ortalaması arasında önemli bir farklılığın olduğu da dikkatten kaçmamaktadır.

#### 4.7. YEDİNCİ ALT PROBLEM

Araştırmanın yedinci alt problemini, “Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki etkinliklerde, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yaptıkları rehberlik ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt probleme ilişkin tablolar ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.7-** Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Yaptıkları Rehberliğe İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

		N	$\bar{X}$	ss
M1	Derse ilişkin kaynak kitaplara ve materyallere ulaşmama yardımcı oldu.	68	3.69	1.07
M2	Ders plânını hazırlamada bana yardımcı oldu.	68	3.40	1.13
M3	Uygulamalar esnasındaki performansına ilişkin değerlendirmelerde bulundu	68	3.50	1.11
M4	Sınıf yönetimi (zamanı etkili kullanma, öğrencilerin dikkatini çekme ve dikkatlerini canlı tutma, derse güdüleme, olumsuz davranışları yönetme vb.) hususunda bana rehberlik yaptı.	68	3.51	1.10
M5	Derste uygun yöntem ve teknik kullanımı konusunda bana yardımcı oldu.	68	3.18	1.04
M6	Alanımla ilgili yayınları tanımam konusunda bana rehberlik yaptı.	68	2.80	1.36
M7	Öğrenci performansını nasıl değerlendireceğim konusunda yardımcı oldu.		3.00	1.30
M8	Öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilme konusunda bana rehberlik yaptı.		3.18	1.13
M9	Sınıf dışı etkinliklerde (Belirli gün ve haftalara hazırlık, öğretmen-veli ilişkileri vb. konularda) bana rehberlik yaptı.	68	2.76	1.31
<b>Uygulama Öğretmeninin Rehberlik Düzeyi</b>		68	3.22	0.86

Tablo 4.7 verileri, uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin düzeyine ilişkin öğretmen aday görüşlerinin ortalamalarının  $\bar{X} = 2,76$  ile  $\bar{X} = 3,69$  arasında bir dağılım gösterdiğini ve bu maddelerin ortalamasının  $\bar{X} = 3,22$  olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin “yarısının” Öğretmenlik Uygulaması faaliyetleri kapsamında gerekli rehberliği yaptıklarını düşünmektedirler. Uygulama öğretmenlerinin yaklaşık yarısının öğretmen adaylarına gerekli rehberliği yeterince yapmadıkları Tablo 4.7 aracılığıyla elde edilen veriler arasındadır.

Tablo 4.7 incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin “çoğunun” ; “Öğretmen adayının derse ilişkin kaynak kitaplara ve materyallere ulaşmasında yardımcı olduğu” ( $\bar{X} = 3,69$ ), “Öğretmen adayının uygulamalar esnasındaki performansına ilişkin değerlendirmelerde bulunduğu” ( $\bar{X} = 3,50$ ) ve “Sınıf yönetimi (zamanı etkili kullanma, öğrencilerin dikkatini çekme ve dikkatlerini canlı tutma, derse güdüleme, olumsuz davranışları yönetme vb.) hususunda öğretmen adaylarına yeterli düzeyde rehberlik yaptığı” ( $\bar{X} = 3,51$ ) Tablo 4.7’den çıkarılabilecek veriler arasındadır.

Bunların yanında öğretmen adaylarının “Uygulama öğretmeni sınıf dışı etkinliklerde (Belirli gün ve haftalara hazırlık, öğretmen-veli ilişkileri vb. konularda) bana rehberlik yaptı.” maddesine verdikleri cevapların ortalaması  $\bar{X} = 2,76$ ’dır ve buna göre uygulama öğretmenlerinin bu konudaki rehberliği “orta” düzeydedir. Uygulama öğretmenlerinin hemen hemen yarısı, öğretmen adaylarına sınıf dışı etkinlikler konusunda rehberlik yapmamıştır denilebilir. Ayrıca uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili yayınları tanınmaları konusunda da ( $\bar{X} = 2,80$ ) “orta” düzeyde rehberlik yapmıştır. Bunun sebebi, belki de uygulama öğretmenlerinin bile bir kısmının söz konusu yayınlardan habersiz olması şeklinde açıklanabilir.

#### 4.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEM

Araştırmanın sekizinci alt problemini; uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin düzeyine dair Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri arasında,

a) Cinsiyet

b) I. Öğretim- II. Öğretim

c) Uygulama okullarında yapılan uygulamalı ders saati sayısı değişkenleri açısından, anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt probleme ilişkin tablolar ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.8.1-** Cinsiyet Değişkenine Göre Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Yaptıkları Rehberliğe Dair Görüşler

CİNSİYET	N	$\bar{X}$	ss	P
Bay	32	3,38	,92	0,17
Bayan	36	3,09	,78	

Tablo 4.8.1 verileri incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin yaptıkları rehberliğin düzeyine ilişkin, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (0,17). Her ne kadar cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark görülme de, erkek öğretmen adaylarının konu ile ilgili görüşlerinin ortalamasının ( $\bar{X} = 3,38$ ) bayan öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalamasından ( $\bar{X} = 3,09$ ) daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bunun sebebinin, erkek öğretmen adaylarının uygulamalar kapsamında uygulama öğretmenleriyle daha fazla işbirliği içersinde olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.8.2-** Öğretim Programı Değişkenine Göre Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Yaptıkları Rehberliğe Dair Görüşler

Öğretim Programı	N	$\bar{X}$	ss	P
1. Öğretim	38	3,40	,83	0,11
2. Öğretim	28	3,01	,86	

Tablo 4.8.2'ye göre, öğretim programı değişkeni açısından 1. ve 2. öğretim öğretmen adaylarının görüşleri arasında  $p=0,11$  ile anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Fakat anlamlı fark olmamasına rağmen 1. öğretim programında öğrenim

gören öğretmen adaylarının konuyla ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının ( $\bar{X}=3,40$ ), 2. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının konuyla ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalamalarından ( $\bar{X}=3,01$ ) oldukça yüksek bir değere sahip olduğu da Tablo 4.8.2’den çıkarılabilecek veriler arasındadır.

**Tablo 4.8.3-** Yapılan Uygulama Sayısı Değişkenine Göre Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Yaptıkları Rehberliğe Dair Görüşler

Yapılan Uygulama Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	p
2 saat	10	3,07	,70	
3 saat	10	3,64	,95	
4 saat ve üzeri	48	3,17	,86	0,23
Toplam	68	3,22	,86	

Tablo 4.8.3’e göre öğretmen adaylarının yaptıkları uygulama sayısı değişkenine göre 2, 3, 4 saat ve üzeri ders anlatan öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak 3 saat uygulama yapan öğretmen adaylarının konuyla ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalaması ( $\bar{X}=3,64$ ), 2 saat uygulama yapan öğretmen adaylarının konuyla ilgili verdikleri cevapların ortalamasından ( $\bar{X}=3,07$ ) oldukça yüksektir. Bunun yanında 3 saat uygulama yapan öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalamasının, 4 saat ve üzeri uygulama yapan öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalamasından ( $\bar{X}=3,17$ ) da oldukça yüksek olduğu Tablo 4.8.3’ten çıkarılabilecek bulgular arasındadır.

#### 4.9. DOKUZUNCU ALT PROBLEM

Araştırmanın dokuzuncu alt problemini, “Uygulama öğretim elemanlarının, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki etkinlikler hakkındaki görüşleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Her bir uygulama öğretim elemanına uygulanan görüşme formu için harfli sistemde farklı bir kod (Öğretim elemanı A, Öğretim Elemanı B vb.) verilmiştir. Bulgular değerlendirilirken önce görüşme formundaki soru verilmiş, daha sonra da o soruya uygulama öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar sıralanmıştır.



**Soru 1:** Uygulama öğretim elemanlığından memnun musunuz?

( ) Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır

Bu soruya uygulama öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar aşağıda 4.9.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.9.1-** Uygulama Öğretim Elemanlığından Memnuniyet Durumları

	EVET	KISMEN	HAYIR
<b>KİŞİ SAYISI</b>	3	3	1
<b>ÖĞRETİM ELEMANI</b>	B, D, F	A, E, G	C

Tablo 4.9.1 verileri incelendiğinde, öğretim elemanlarından B, D, ve F uygulama öğretim elemanlığından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Uygulama öğretim elemanları A, E ve G ise uygulama öğretim elemanlığından kısmen memnun oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Uygulama öğretim elemanı C ise, uygulama öğretim elemanlığından memnun olmadığını belirterek bunun sebebini de şöyle açıklamıştır:

*“Uygulama öğretim elemanlığı çok yorucu bir iş. İşin gerçekten gereği gibi yerine getirilmesi için hem önceden yeterli hazırlık yapılması hem de etkinlikler sonunda değerlendirme yapılması gerekiyor. Bu da zaman alıcı ve yorucu oluyor. Bunun yanında, ilgili alanda uzman olmak gerekiyor. Örneğin Türkçe eğitimi üzerine uygulama öğretim elemanlığı yapıyorsanız Türkçe eğitimi bölümünde öğretim elemanı olmalısınız.”*

Bu verilere dayanarak -bazı öğretim elemanlarının kısmen olsa da- öğretim elemanlarının çoğunluğunun uygulama öğretim elemanlığından memnun oldukları söylenebilir.

**Soru 2:** Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin fakülte koordinatörlüğüne gereği gibi plânlanıp, organize edilip edilmediğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Görüşme formundaki bu soruya uygulama öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

**Öğretim Elemanı A:**

*Ben iyi organize edilmediğine inanıyorum. İlk olarak grupların oluşturulmasında iyi bir plânlamanın yapılmadığını düşünüyorum. Çünkü gruplar 7-8 kişiden oluşturuluyor. Bu durum hem uygulama okulunda ders yapan öğretmenin, hem de öğrencilerin motivasyonunu bozmaktadır.*

*Uygulamaların yapıldığı günlerde öğretim elemanlarına fakültede ders verilmemesi gerekir.*

*Hazırlanan kılavuzun da yeteri kadar açık olmadığını düşünüyorum. Hem uygulama öğretim elemanının hem de uygulama öğretmenin görevleri kılavuzda açıkça belirtilmiyor.*

*Bazı öğretim elemanlarına birkaç grup veriliyor. Bu yüzden birkaç grubu olan öğretim elemanları uygulama okullarına gidemiyorlar.*

**Öğretim Elemanı B:**

*Koordinatörlük için ayrı bir ücret ödenmediğinden (okul koordinatörlerine ödendiği halde fakülte koordinatörlerine ödenmiyor) fakülte koordinatörü bu işi isteksiz yapıyor. Bu durum da akaklıklara sebep oluyor.*

**Öğretim Elemanı C:**

*Bu faaliyetlerin ciddi bir plânlama dahilinde gereği gibi koordine edildiğini düşünmüyorum. Fakültedeki koordinatör öğretim elemanına bu iş ile ilgili maddi bir karşılık verilmediği için görevini severek, isteyerek ve ciddiyetle yapamıyor.*

**Öğretim Elemanı D:**

*Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin dağılımı konusunda yeterli; ancak uygulama öğretmenlerine gerekli seminer verilmediği için eksik kalıyor.*

**Öğretim Elemanı E:**

*Fakülte koordinatörlüğü, Milli Eğitim Müdürlüğü ile yeterli koordinasyonu sağlayamıyor.*

**Öğretim Elemanı F:**

*Koordinatörlüğün gönüllülük esasına dayanması sakıncalı. Resmî sorumluluk olmadığı için aksaklıklar meydana geliyor. Koordinatörün resmi bir statüsü ve bu iş için geliri olmalı.*

**Öğretim Elemanı G:**

*Daha ciddi bir koordinatörlük olabilir. Bu iş için koordinatörün aldığı ek bir ücret olmadığı için işler gönüllülük esasında dayalı oluyor ve koordinasyon pek verimli olamıyor.*

Öğretim elemanlarının görüşleri incelendiği zaman, özellikle fakülte koordinatörünün bu konuyla ilgili resmî bir statüsü olmaması ve koordinatörlüğünün karşılığı olarak ek bir ücret almıyor olmasıyla, koordinasyonda aksaklıkların ve eksikliklerin meydana geldiği yönünde genel bir kanaatin olduğu görülmektedir. Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin, fakülte koordinatörlüğünce gereği gibi ciddi bir şekilde koordine edilmediği, bu konuya ciddi bir eğilim gösterilmediği, uygulama öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda söylenebilir.

**Soru 3:** Uygulama okulundaki uygulama öğretmeninin, öğretmen adaylarına rehberlik yapip yapmadıkları konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

Bu soruya uygulama öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

**Öğretim Elemanı A:**

*Kısmen rehberlik yapmaktadırlar; fakat uygulama öğretmenlerinin çok yetersiz kaldıkları yerler de olabilmektedir. En önemli sorun, birçoğunun yeni müfredatı bilmiyor olması. Öğrencilerin performansını ölçme ve değerlendirmeye dayalı alternatif ölçme araçlarını derslerinde kullanmıyorlar. Geleneksel yöntemleri derslerinde kullanmakta ısrar ediyorlar.*

**Öğretim Elemanı B:**

*Öğretmenlerin çoğu yapılandırmacı yaklaşımı iyi bilmediklerinden ve uygulamadıklarından öğretmen adaylarına rehberlik yaparken sıkıntı oluyor.*

*Uygulama öğretmenlerinin bazıları zaten kendileri rehberliğe muhtaç. Uygulama öğretmenlerine bir kurs ya da seminer verilmeli.*

**Öğretim Elemanı C:**

*Yeterli düzeyde rehberlik yapabildiklerini düşünmüyorum. Rehberlik yapma konusunda çoğu öğretmen gönülsüz davranıyor. Ya da nasıl rehberlik yapacağını bilmediğinden gerek öğretmen adaylarıyla, gerek uygulama öğretim elemanı ile iletişim kurma konusunda sıkıntı yaşıyorlar.*

**Öğretim Elemanı D:**

*Çok iyi olmasa da rehberlik yapmaya çalışıyorlar.*

**Öğretim Elemanı E:**

*Uygulama öğretmenleri kısmen rehberlik yapmaktadırlar. Öğretmenlerin eğitim fakültesi çıkışlı olup olmadıkları, yeni eğitim anlayışlarını bilip bilmedikleri rehberlik konusunda önemli ölçüde rol oynamaktadır.*

**Öğretim Elemanı F:**

*Rehberliği gereği gibi yapamıyorlar; çünkü zaten kendileri de öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisi konusunda sıkıntı yaşıyorlar.*

**Öğretim Elemanı G:**

*Bazı öğretmenlerin ilgili, bazı öğretmenlerin ilgisiz olduklarını düşünüyorum.*

Uygulama öğretim elemanlarının görüşlerine göre, uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerinin çoğunluğu, öğretmen adaylarına rehberlik yapma konusunda yetersiz kalmaktadır. Uygulama öğretim elemanlarına göre bunun en önemli sebebi, uygulama öğretmenlerinin meslek bilgisi ve alan bilgisi konusunda zaten kendilerinin eksiklik yaşıyor olması, bu durumda öncelikle uygulama öğretmenlerinin kendilerinin rehberliğe ihtiyaç duymalarıdır. Uygulama öğretim elemanları; uygulama öğretmenlerinin çağdaş eğitim yaklaşımlarını bilme ve kullanma düzeylerinin, kendilerini alanlarında güncel bilgilerle donanımlı hale getirip getirmemelerinin, alan bilgisi ve meslek bilgisi konusundaki yeterli birikimde

olup olmadıklarının öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin ve uygulama öğretim elemanlarıyla iletişimin kalitesini belirlediğini düşünmektedirler.

**Soru 4:** Uygulama okulundaki uygulama öğretmenin, öğretmenlik uygulaması faaliyetlerini plânlı bir şekilde yürütüp yürütmediği konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Uygulama öğretim elemanlarının, bu soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

***Öğretim Elemanı A:***

*Uygulama öğretmenleri, uygulamaları düzenli bir şekilde yürütememektedir. Fakülte koordinatörünün hazırladığı yönergeyi okumuyorlar. Öğretmen adayına yeterli düzeyde rehberlik yapabilecek kapasitede değiller. Sınıf yönetiminde öğretmen adaylarına model olamıyorlar.*

***Öğretim Elemanı B:***

*Plânlı olarak yürütebiliyorlar.*

***Öğretim Elemanı C:***

*Uygulama öğretmenleri, uygulamaları düzenli bir şekilde yürütmekte zorluk çekmekte.*

***Öğretim Elemanı D:***

*Çalışmaları ilgiyle takip eden uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarını ders dışı faaliyetler konusunda da bilgilendiriyorlar. Fakat bu çalışmaların öğretmenler tarafından düzenli yapılabilmesi için mutlaka daha önceden fakülte koordinatörlüğünce hazırlanan bir seminer programına alınmaları gerekir.*

***Öğretim Elemanı E:***

*Maalesef uygulama öğretmenleri etkinlik programlarını gereği gibi takip etmiyor ve faaliyetleri bu yüzden tam olarak plânlamıyorlar.*

**Öğretim Elemanı F:**

*Uygulama öğretim elemanlarıyla uygulama öğretmenleri arasındaki ilişki ahbab- çavuş arasındaki ilişkiye benzediği ve dayandığı için faaliyetler gereği gibi yürütülmüyor ve bu yüzden zarar gören öğretmen adayları oluyor.*

**Öğretim Elemanı G:**

*Uygulama öğretmenleri, gerekli özeni göstermiyor.*

Uygulama öğretim elemanlarının bu görüşleri doğrultusunda, uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki faaliyetleri tam olarak plânlı bir şekilde ele alıp yürütmedikleri söylenebilir. Uygulama öğretim elemanlarının çoğu, uygulama öğretmenlerini faaliyetleri gereği gibi organize ve takip etmedikleri için eleştirmiş, bu konuda olumsuz görüş bildirmişlerdir.

**Soru 5:** Öğretmen adaylarının uygulamalara gerekli özeni gösterip, hazırlıklı gelip gelmediklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Uygulama öğretim elemanları, konuyla ilgili aşağıda verilen şekillerde görüş bildirmişlerdir:

**Öğretim Elemanı A:**

*Öğretmen adayları uygulamalara yeterince hazırlıklı gelmiyorlar. Birtakım kaygılardan dolayı, yeterince önem vermiyorlar. Daha şimdiden bir tükenmişlik durumu söz konusu.*

**Öğretim Elemanı B:**

*Öğretmen adayları bu işe hevesli olduklarından, genellikle uygun kılık kıyafet ile uygulamalara katılmakta ve uygulamalara da kısmen hazırlıklı gelmektedirler.*

**Öğretim Elemanı C:**

*Çoğunlukla “iş olsun zaman dolsun” anlayışı içerisinde hareket ediyorlar. Çoğu zaman, yapacakları etkinlikler ile ilgili bir plân yapmıyorlar. Fakat*

*öğretmenlik heyecanı duyan ve bu işi iyi yapmaya niyetli olan öğretmen adaylarında plânlı hareket etme özelliği görülüyor.*

**Öğretim Elemanı D:**

*Öğretmen adaylarının gerekli özeni gösterip göstermemeleri, uygulama öğretmenlerine ve uygulama öğretim elemanlarına bağlı olarak değişiyor.*

**Öğretim Elemanı E:**

*Uygulama öğretmenlerinin ilgisine göre öğretmen adaylarının tutumları değişmektedir.*

**Öğretim Elemanı F:**

*Öğretmen adayı tamamen uygulama öğretmenine bağlı olarak tutum sergiliyor.*

**Öğretim Elemanı G:**

*Adayların kişisel özellikleri bunda etkili olabiliyor. Bazı öğrenciler uygulamaları ciddiye alıp gerekli hassasiyeti gösterirken bazılarının hiç umurlarında bile olmuyor.*

Uygulama öğretim elemanlarından öğretim elemanı B'nin görüşüne göre, öğretmen adayları uygulamalara gerektiği gibi istekli, hevesli ve hazırlıklı olarak katılmaktadır. Uygulama öğretim elemanı G ise, öğretmen adaylarının uygulamalar konusunda gösterdiği hassasiyetin öğretmen adaylarının kişisel özelliklerine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Fakat öğretim elemanı A ve C ise öğretmen adaylarının bu konuda gereken hassasiyeti göstermediklerini, uygulamalara hazırlıksız geldiklerini ve uygulamalar konusunda isteksiz davrandıklarını ifade etmiştir. Uygulama öğretim elemanları D, E, ve F'ye göre ise, öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin tutumlarına göre bir hassasiyet tutumu içerisine girmektedirler. Buna göre, uygulama öğretmenleri uygulamalar konusunda ne kadar hassas davranırsa öğretmen adayları da o ölçüde aynı özeni göstermekte ve hazırlıklı bir şekilde uygulamalara katılmaktadır. Uygulama öğretim elemanı D, öğretmen adaylarının hassasiyetlerinin

uygulama öğretmenlerinin yanında uygulama öğretmenlerine göre de değiştiği yönünde görüş bildirmiştir.

**Soru 6:** Öğretmenlik Uygulaması kapsamında yürütülen faaliyetlerde gördüğünüz aksaklıklar nelerdir?

Uygulama öğretmen elemanları, Öğretmenlik Uygulaması kapsamında gördükleri aksaklıklar konusunda aşağıda belirtilen şekilde görüş bildirmişlerdir.

**Öğretim Elemanı A:**

*Öğretim elemanlarının birçoğu, öğretmen adaylarına yeterince zaman ayıramamaktadır.,*

*Öğretmen adaylarına gerçek bir öğretmen muamelesi yapılmamaktadır.*

*Öğretmen adayları ulaşımın zor olduğu okullara gitmektedirler.*

**Öğretim Elemanı B:**

*Uygulama öğretmenleri rehberlikte yetersiz kalmaktadır.*

*Uygulama öğretmen elemanları, uygulama okullarına düzenli olarak gitmemektedir.*

*Gruplar çok kalabalık olarak düzenlenmektedir.*

*Alan dışından olan uygulama öğretmen elemanları yeterince faydalı olamamaktadır.*

**Öğretim Elemanı C:**

*Uygulama öğretmen elemanları çoğu zaman uygulamaları gözlemlemeye gitmemektedir.*

*Öğretmen adayları uygulamalardan kaçmak için mazeret aramaktadır.*

*Çoğu öğretmen adayı uygulamalar sırasında ders anlatan arkadaşını dinlememekte, başta KPSS çalışmak olmak üzere başka işlerle ilgilenmektedir.*



*Uygulama öğretmenleri, sık sık sınıfları öğretmen adaylarına bırakıp uygulamaları gözlemlemeye gelmiyor.*

***Öğretim Elemanı D:***

*Uygulama öğretmenleri tecrübesiz ve deneyimsiz kimselerden seçiliyor.*

*Bazı okullarda disiplin yönünden sıkıntılı sınıflar sorun oluyor.*

***Öğretim Elemanı E:***

*Uygulama öğretmenleri yeni eğitim yaklaşımlarını yeterli ölçüde bilmiyor.*

*Fakülte- okul işbirliği yeterli ölçüde sağlanamıyor.*

*Uygulama öğretim elemanları, öğretmen adaylarını yeteri kadar denetlemiyor.*

***Öğretim Elemanı F:***

*Faaliyetler tam olarak plânlı bir şekilde koordine edilmiyor.*

*Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarına gereği gibi rehberlik yapmıyor.*

***Öğretim Elemanı G:***

*Uygulama öğretmenlerinin seçiminde gerekli özen gösterilmemekte, deneyimsiz öğretmenler uygulama öğretmeni olarak seçilmektedir.*

Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının pek çoğu, eğitim fakültesinde öğrenim görmüş ve öğretmenlik formasyon bilgisine sahip tecrübeli eğitimcilerdir. Bu yüzden Öğretmenlik Uygulaması kapsamındaki faaliyetlerde, öğretim elemanlarının tespit ettikleri aksaklıklar ve çözüm yolları büyük önem arz etmektedir.

Uygulama öğretim elemanlarının soru 6'ya verdikleri cevaplar ve Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerindeki aksaklıkları ifade ettikleri görüşler de çalışmamız için önemli veriler niteliği taşımaktadır.

Uygulama öğretim elemanları, Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecinde pek çok aksaklık görmüş ve bunları ortaya koymuşlardır. Öğretim elemanlarının aksaklık olarak gördükleri en önemli durumlar sırasıyla; uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına gereği gibi rehberlik yapmamaları, öğretmen adaylarının uygulamalara çok ilgi duymayışı, fakülte-uygulama okulu işbirliğinin yeterli ölçüde sağlanamayışı, uygulama gruplarının kalabalık olması ve öğretmen adaylarının ulaşımı zor olan okullarda uygulama yapmaları şeklinde sıralanabilir.

**Soru 7:** Öğretmenlik uygulaması faaliyetlerinin daha başarılı geçmesi için neler önerirsiniz?

Uygulama öğretim elemanlarının, Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin daha başarılı geçmesi için sundukları öneriler aşağıda özetlenmiştir:

**Öğretim Elemanı A:**

*Uygulamaya giden gruptaki öğretmen adayı sayısının en fazla 4 olması, grupların en fazla 4 kişiden oluşması.*

*Her öğretim elemanına en fazla 1 tane uygulama grubunun verilmesi.*

*Uygulama öğretmenlerine her yıl uygulama öncesi seminer verilmesi.*

*Uygulama okulu ile fakülte arasındaki kopukluğun giderilmesi.*

**Öğretim Elemanı B:**

*Gruplardaki öğretmen adayı sayıları azaltılmalı.*

*Uygulama öğretmenlerine uygulamalarla ilgili seminerler verilmeli.*

**Öğretim Elemanı C:**

*Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin koordine ve organizesi fakülte koordinatörlüğüne iyi yapılmalı. Koordinatör olarak atanan kişilere bu işin maddi karşılığı verilmeli.*

*Okullardaki uygulama öğretmenleri seçilirken meslek bilgisi, alan bilgisi ve iletişim yönü kuvvetli olan tecrübeli öğretmenler tercih edilmeli.*

*Uygulama öğretmenlerine uygulamalarla ilgili seminerler verilmeli.*

#### **Öğretim Elemanı D:**

*Uygulama öğretmenlerinin seçiminde daha titiz davranılmalı; tecrübeli, mesleğinde titiz ve başarılı öğretmenler tercih edilmeli.*

*Uygulama öğretmenlerine uygulamalar öncesi dönem başında seminerler verilmeli.*

*Sınıflar uygulama yapılmadan önce kontrol edilmeli, eksiklikleri giderilmeli.*

*Öğretmen adaylarına ulaşım ve yemek yardımı yapılmalı.*

*“Okul Deneyimi” etkinliklerini merkezî okullarda yapmış olan öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması için mutlaka kenar mahallelerdeki okullara gönderilmeli.*

#### **Öğretim Elemanı E:**

*Uygulama öğretmenleri hizmet içi eğitimden geçirilmeli.*

*Fakülte- uygulama okulu arasında daha sağlam bir işbirliğinin sağlanması.*

#### **Öğretim Elemanı F:**

*Öğretmenlik Uygulaması faaliyetleri, mutlaka bir birim tarafından koordine edilmeli. Birim başkanlığı ve Milli Eğitim Müdürlüğü koordineli bir şekilde faaliyetleri yürütmeli.*

*Öğretmen adaylarının uygulamalar konusunda sık sık denetimi yapıp dönüt-düzeltilmeler verilmeli.*

*Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili kılık kıyafetten karşılıklı görev ve sorumluluklara kadar her şeyin yer aldığı bir yönerge hazırlanmalı.*

### **Öğretim Elemanı G:**

*Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin koordine ve organizesi fakülte koordinatörlüğünce iyi yapılmalı. Koordinatör olarak atanan kişilere bu işin maddi karşılığı verilmeli.*

*Uygulama öğretmenlerinin seçiminde daha titiz davranılmalıdır.*

Uygulama öğretim elemanları, Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin daha iyi ve başarılı şekilde yürütülebilmesi için yer yer ortak yer yer de farklı nitelikte tavsiyelerde bulunmuşlardır. Bu önerilerin her biri, Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin daha etkili gerçekleşebilmesi için büyük öneme sahiptir. Uygulama öğretim elemanlarının konu ile ilgili önerileri sırasıyla; uygulamaların fakülte koordinatörlüğünce daha plânlı bir şekilde organize edilmesi, uygulamalarla ilgili geniş bir yönerge hazırlanması, fakülte- uygulama okulu işbirliğinin daha fazla artırılması, uygulama öğretmenlerinin seçiminde daha titiz davranılması, uygulama öğretmenlerine uygulamalar öncesinde seminerler verilmesi, uygulama gruplarındaki öğretmen adayı sayısının azaltılması, her uygulama öğretim elemanına en fazla 1 uygulama grubunun verilmesi şeklinde özetlenebilir.

#### **4.10. ONUNCU ALT PROBLEM**

Araştırmanın onuncu alt problemini, “Uygulama öğretmenlerinin, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki etkinlikler hakkındaki görüşleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Her bir uygulama öğretmenine uygulanan görüşme formu için harfli sistemde farklı bir kod (Öğretmen A, Öğretmen B vb.) verilmiştir. Bulgular değerlendirilirken önce görüşme formundaki soru verilmiş, daha sonra da o soruya uygulama öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar sıralanmıştır.

**Soru 1:** Uygulama öğretmenliğinden memnun musunuz?

( ) Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır

Uygulama öğretmenlerinin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 4.10.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.10.1-** Uygulama Öğretmenliğinden Memnuniyet Durumları

	<b>EVET</b>	<b>KISMEN</b>	<b>HAYIR</b>
<b>KİŞİ SAYISI</b>	10		

Tablo 4.10.1 verileri incelendiğinde, 10 uygulama öğretmenin hepsinin uygulama öğretmenliğinden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, öğretmenlik uygulaması faaliyetlerinde uygulama öğretmenlerinin bu görevi severek ve isteyerek yerine getirdikleri söylenebilir. Bu da Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin başarıya ulaşması için beklenen bir durumdur.

**Soru 2:** Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin fakülte koordinatörlüğünce gereği gibi plânlanıp, organize edilip edilmediğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Uygulama öğretmenlerinin, Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin fakülte koordinatörlüğünce plânlı bir şekilde koordine edilip edilmediğine ilişkin görüşleri aşağıda Tablo 4.10.2’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.10.2-** Faaliyetlerin Fakülte Koordinatörlüğünce Plânlı Bir Şekilde Organize Edilip Edilmediğine Dair Görüşler

	<b>EVET</b>	<b>HAYIR</b>
<b>KİŞİ SAYISI</b>	8	2 (D, E)

Tablo 4.10.2’ye göre uygulama öğretmenlerinden Uygulama Öğretmeni D ve E hariç diğerleri, Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin fakülte koordinatörlüğünce gereği gibi plânlanıp organize edildiğini düşünmektedirler.

Uygulama Öğretmeni D ve E ise, uygulamaların gereği gibi koordine edilmemesinin sebeplerini şu şekilde açıklamışlardır:

**Uygulama Öğretmeni D:**

*Bence yeterince organize edilmiyor. Çünkü bir uygulama öğretmenine 5-6 öğretmen adayı gönderiliyor. Öğretmen adaylarına iki haftada bir uygulama yapma sırası geliyor. Dolayısıyla verimli olmuyor.*

**Uygulama Öğretmeni E:**

*Gereği gibi plânlandığını düşünmüyorum. Uygulamaya gelen öğretmen adaylarının sayısı fazla olduğu için öğretmen adayları yeteri kadar uygulama şansı bulamıyorlar.*

Bu görüşler doğrultusunda, sadece Uygulama Öğretmeni D ve E'nin uygulamaya gelen öğretmen adaylarının sayısının fazla olmasından dolayı bir memnuniyetsizliklerinin olduğu, geri kalan uygulama öğretmenlerinin ise faaliyetlerin fakülte koordinatörlüğü tarafından gereği gibi organize edildiğini düşündükleri söylenebilir.

**Soru 3:** Fakülte'deki uygulama öğretim elemanının, öğretmen adaylarına rehberlik yapıp yapmadığı, öğretmenlik uygulaması faaliyetlerini plânlı bir şekilde yürütüp yürütmediği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

Uygulama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, fakülte'deki uygulama öğretim elemanının öğretmenlik uygulaması faaliyetlerini plânlı bir şekilde yürütüp yürütmediklerini gösteren Tablo 4.10.3 aşağıda verilmiştir:

**Tablo 4.10.3-** Faaliyetlerin Uygulama Öğretim Elemanı Tarafından Plânlı Bir Şekilde Organize Edilip Edilmediğine Dair Görüşler

	EVET	KISMEN	HAYIR
<b>KİŞİ SAYISI</b>	7	2 (B, C)	1 (D)

Tablo 4.10.3 verileri incelendiğinde, kendisine Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin uygulama öğretim elemanı tarafından plânlı bir şekilde organize edilip edilmediği sorulan uygulama öğretmenlerinden 7'si olumlu cevap vermiş, faaliyetlerin uygulama öğretim elemanı tarafından plânlı bir şekilde organize edildiğini düşündüğünü belirtmiştir.

Uygulama öğretmeni B ve C, bazı uygulama öğretim elemanlarının faaliyetleri gereği gibi plânlı bir şekilde organize ettiklerini; fakat bazı öğretim elemanlarının da bu faaliyetleri gereği gibi yürütmediklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Uygulama öğretmeni D ise, faaliyetlerin uygulama öğretim elemanı tarafından plânlı bir şekilde yürütülmediğini ifade etmiştir. Bunun sebebini de uygulama öğretmenlerinin fakültedeki yoğun tempoları nedeniyle uygulamalara gelemedikleri şeklinde izah etmiştir.

Uygulama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, fakültedeki uygulama öğretim elemanlarının pek çoğunun, öğretmen adaylarına gerekli rehberliği yapıp uygulamaları gereği gibi plânlı bir şekilde yürüttükleri söylenebilir.

**Soru 4:** Öğretmen adaylarının sınıfınıza gelmesi sizin üzerinizde ne gibi bir olumlu etki oluşturdu?

- ( ) Öğrencilerin fikirlerinden yararlandım. Meslekî gelişimime katkı sağladı
- ( ) Tekdüzelikten kurtardı, beni ve sınıfı canlandırdı
- ( ) Sınıfa yeni bir enerji ve güç geldi
- ( ) Başka varsa belirtiniz

Uygulama öğretmenlerine sorulan “Öğretmen adaylarının sınıfınıza gelmesi sizin üzerinizde ne gibi bir olumlu etki oluşturdu?” sorusuna uygulama öğretmenlerinin verdikleri cevaplar tablo şeklinde aşağıda Tablo 4.10.4’te verilmiştir.

**Tablo 4.10.4-** Öğretmen Adaylarının Sınıfta Oluşturduğu Olumlu Etkiye Dair Uygulama Öğretmeni Görüşleri

	<b>Kişi Sayısı</b>	<b>Uygulama Öğretmeni</b>
Öğretmen adaylarının fikirlerinden yararlandım. Meslekî gelişimime katkı sağladı.	6	A, C, D, G, I, J
Tekdüzelikten kurtardı, beni ve sınıfı canlandırdı.	5	B, C, E, I, J
Sınıfa yeni bir enerji ve güç geldi.	4	C, F, I, J

Tablo 4.10.4’e göre uygulama öğretmenlerinden 6 kişi (A, C, D, G, I, J), Öğretmenlik Uygulaması faaliyetleri kapsamında sınıflarında uygulama yapan

öğretmen adaylarının fikirlerinden yararlandıklarını ve bu faaliyetlerin meslekî gelişimlerine katkı sağladığını; 5 kişi (B, C, E, I, J) bu faaliyetler süresince sınıfın tekdüzelikten kurtulup canlandığını; 4 kişi de (C, F, I, J) sınıflarına yeni bir enerji ve gücün geldiğini ifade etmişlerdir. Bunların dışında;

*Uygulama öğretmeni B; öğretmen adayları ders anlatırken kendilerinin dinlenme imkânı bulduklarını,*

*Uygulama öğretmeni C; tecrübelerini paylaşıyor olmasının kendisini memnun ettiğini ve özgüveninin arttığını ifade etmişlerdir.*

**Soru 5:** Öğretmen adaylarının sınıfınıza gelmesi sizin üzerinizde ne gibi bir olumsuz etki oluşturdu?

- ( ) Programı zamanında yetiştirmekte güçlük çektim
- ( ) Öğrenciler arasında disiplin sorunlarının artmasına neden oldu
- ( ) Sınıftaki öğrencilerin başarısı düştü
- ( ) Başka varsa belirtiniz

Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının sınıflarına gelip uygulama yapmasının kendileri üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunun sorulduğu bu kısım ile ilgili veriler, aşağıda Tablo 4.10.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.10.5-** Öğretmen Adaylarının Sınıfta Oluşturduğu Olumsuz Etkiye Dair Uygulama Öğretmeni Görüşleri

	Kişi Sayısı	Uygulama Öğretmeni
Programı zamanında yetiştirmekte güçlük çektim.	1	E
Öğrenciler arasında disiplin sorunlarının artmasına neden oldu.	2	B, D
Sınıftaki öğrencilerin başarısı düştü.		

Tablo 4.10.5'e göre, uygulama öğretmenlerinin pek çoğu, öğretmen adaylarının sınıflarına gelip uygulama yapmalarının kendileri ve sınıf üzerinde olumsuz bir etki oluşturmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Sade 3 uygulama öğretmeni, uygulamalar sırasında olumsuz bir veya iki durumla karşılaştığını ifade etmişlerdir.



Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinde, öğrenci sayısı zaten fazla olan sınıflara 5- 6 kişilik öğretmen adayı grubunun da dahil olması, birtakım olumsuz disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olabilir. Fakat bu sorunların çıktığı yönünde görüş bildiren uygulama öğretmeni sayısı, 10 kişi arasından sadece 2 kişidir. Disiplin sorunlarının diğer 8 uygulama öğretmeni tarafından uygulamalar esnasında görülmemesi ise, Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin yürütülmesi açısından olumlu bir durum olarak görülebilir.

**Soru 6:** Öğretmen adaylarının uygulamalara gerekli özeni gösterip, hazırlıklı gelip gelmediklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Uygulama öğretmenleri için hazırlanan görüşme formunda, öğretmen adaylarının uygulamalara gerekli özeni gösterip hazırlıklı gelip gelmedikleri konusunda bir soru sorulmuş, uygulama öğretmenlerinin verdikleri cevaplar ise aşağıda Tablo 4.10.6'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.10.6- Öğretmen Adaylarının Uygulamalara Gerekli Özeni Göstererek Gelip Gelmediklerine İlişkin Uygulama Öğretmeni Görüşleri**

	EVET	KISMEN	HAYIR
Öğretmen adayları uygulamalara gerekli özeni göstererek hazırlıklı bir şekilde katıldı.	8	2 (D, E)	

Tablo 4.10.6 verileri incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun öğretmen adaylarının uygulamalara gerekli özeni gösterip hazırlıklı olarak katıldıklarını düşündükleri görülmektedir. Sadece uygulama öğretmeni D ve E, öğretmen adaylarının bazılarının gerekli özeni gösterdikleri, bazılarının ise bu özeni göstermedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Buna göre uygulama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerini plânlı ve programlı bir şekilde takip ederek hazırlıklı bir şekilde yürüttükleri söylenebilir. Bu durum, Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin amacına ulaşması bakımından olumlu ve sevindirici olarak görülebilir.

**Soru 7:** Öğretmenlik uygulaması faaliyetlerinin daha başarılı geçmesi için neler önerirsiniz?

Uygulama öğretmenleri için hazırlanan görüşme formunda uygulama öğretmenlerine, Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin daha iyi ve başarılı bir şekilde geçmesi için neler önerdikleri sorulmuştur. Bu soruya 10 uygulama öğretmeninden 6's aşağıda belirtildiği şekliyle cevaplar vermişlerdir:

***Uygulama Öğretmeni A:***

*Öğretmen adayları farklı ekonomik ve kültürel yapıya sahip uygulama okullarına gönderilmeli.*

*Uygulama gruplarındaki öğretmen adaylarının sayıları azaltılmalı, 3- 4 kişilik gruplar oluşturulmalı.*

***Uygulama Öğretmeni B:***

*Öğretmen adayları uygulama öğretmenleri tarafından biraz daha yakından takip edilmelidir.*

***Uygulama Öğretmeni D:***

*Eğitim fakültesindeki dersler ilk 3 yıl içerisinde bitirilmeli ve son yıl sadece uygulamalara ayrılmalı. Her bir öğretmen adayının yaptığı uygulama sayısı arttırılmalı.*

***Uygulama Öğretmeni E:***

*Uygulama gruplarındaki öğretmen adaylarının sayıları azaltılmalı.*

*Öğretmen adaylarının yaptıkları uygulama sayıları arttırılmalı.*

***Uygulama Öğretmeni F:***

*Uygulama gruplarındaki öğretmen adaylarının sayıları azaltılmalı.*

***Uygulama Öğretmeni G:***

*Öğretmen adaylarına değişik sınıf düzeylerinde uygulama yapabilecekleri bir ortam sunulmalı.*

*Öğretmen adaylarına uygulamalar sonrasında dönütler verilmeli.*

*Fakülte- uygulama okulu işbirliği arttırılmalı.*

*Fakültedeki öğretim elemanının öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin düzeyi arttırılmalı.*

Uygulama öğretmenleri de, uygulama öğretim elemanlarına benzer şekilde tavsiyelerde bulunmuşlardır. Bu öneriler şu şekilde; uygulama gruplarındaki öğretmen adaylarının sayısının düşürülmesi, öğretmen adaylarının yaptıkları uygulama sayısının arttırılması, öğretmen adaylarının farklı sosyo- ekonomik özellikteki okullarda ve farklı sınıf düzeylerinde uygulamalar yapması, öğretmen adaylarına uygulama öğretim elemanları tarafından yapılan rehberliğin arttırılması ve uygulamalar sonrasında öğretmen adaylarına dönütler verilmesi şeklinde sıralanabilir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma problemi ve araştırma sonunda elde edilen bulgular özetlenerek, bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

### SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın problemi, “Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alan ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersine ilişkin Türkçe öğretmeni adayları, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiş ve bu problem cümlesine bağlı olarak alt problemler oluşturulmuştur.

Araştırmanın problemi doğrultusunda oluşturulan alt problemlere ilişkin sonuçlar ve değerlendirmeler aşağıda şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğretmen adayları için geliştirilen anket formunda yer alan ve öğretmen adaylarına göre, Öğretmenlik Uygulaması dersinin ‘Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme’ yeterliğini kazandırmasına etkisinin araştırıldığı bu bölümde, Öğretmenlik Uygulaması dersinin Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme yeterliğini kazandırmada  $\bar{X} = 3,38$  genel ortalamayla “orta” düzeyde etki yaptığı sonucu ortaya çıkmıştır (Tablo 4.1). Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenlemede tam anlamıyla yeterli düzeyde katkı sağlamadığı söylenebilir.

2. Öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması dersinin ‘öğrencilerin dil becerilerini geliştirme’ yeterliğini kazandırmada etkisine dair görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 3,56$ ’dır (Tablo 4.2). Bu ortalamaya göre öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersinin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliğini kazandırmada etkisinin “iyi” düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Bu veriye dayanarak Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliğini kazanmada yeterli düzeyde katkı yaptığı söylenebilir.

3. Öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması dersinin ‘öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme’ yeterliğini kazandırmada etkisine yönelik düşüncelerinin olumlu yönde olduğu ve Öğretmenlik Uygulaması dersinin bu yeterliği kazandırmada “iyi” derecede etki yaptığını düşündükleri sonucuna

ulaşmıştır (Tablo 4.3). Buna göre Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme yeterliğini kazandırmada yeterli olduğu söylenebilir.

4. Öğretmenlik Uygulaması dersinin, ‘Türkçe öğretim sürecini plânlama ve düzenleme, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme, öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme’ yeterliklerini kazandırmada etkisine dair Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri arasında,

a) Cinsiyet

b) I. Öğretim- II. Öğretim

c) Uygulama okullarında yapılan uygulamalı ders saati sayısı değişkenleri açısından, anlamlı bir fark var olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.4). Bu sonuca göre Öğretmenlik Uygulaması dersinin Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerini kazandırmasına ilişkin, öğretmen adaylarının genelde aynı veya benzer kanaat taşıdıkları söylenebilir.

5. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki etkinliklerde, uygulama öğretim elemanlarının kendilerine yaptıkları rehberliğin düzeyini “orta” olarak gördükleri ortaya çıkmıştır (Tablo 4.5). Bu veriye göre uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin yeterli düzeyde olmadığı sonucu çıkarılabilir.

6. Öğretmen adayları için oluşturulan anket formunda öğretmen adaylarının görüşlerine dayanarak uygulama öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin düzeyine dair Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri arasında, cinsiyet değişkeni açısından  $p=0.01$  puanı ile anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.6.1). Bu sonuca göre erkek öğretmen adayların, bayan öğretmen adaylarına göre uygulama öğretim elemanlarının uygulamalar konusunda yaptıkları rehberliği daha yeterli kabul ettikleri görülmüştür. Buna göre bayan öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanlarını erkek adaylarına göre daha yetersiz görmektedirler. Bunun sebebi, bayan öğretmen adaylarının uygulamalar konusunda daha fazla beklenti içerisinde olmaları şeklinde açıklanabilir.

Uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin düzeyine ve yeterliğine dair öğretmen adaylarının görüşleri arasında öğretim durumu

(1.-2. Öğretim) ve yapılan uygulama sayısı değişkenleri arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.6.2-3).

7. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki etkinliklerde, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.7). Bu veriye göre uygulama öğretmenlerinin hemen hemen yarısının, öğretmen adaylarına yeterli düzeyde rehberlik yapmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

8. Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin düzeyine dair Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri arasında,

a) Cinsiyet

b) I. Öğretim- II. Öğretim

c) Uygulama okullarında yapılan uygulamalı ders saati sayısı değişkenleri açısından, anlamlı bir fark olmadığı sonucu, bu araştırmada elde edilen bulgular aracılığıyla ortaya çıkmıştır (Tablo 4.8).

9. Uygulama öğretim elemanlarının (bazılarının kısmen de olsa) genellikle uygulama öğretim elemanlığından memnun oldukları, bu çalışmanın sonucunda elde edilen veriler arasındadır (Tablo 4.9.1).

10. Öğretim elemanlarının görüşleri ışığında, özellikle fakülte koordinatörünün bu konuyla ilgili resmî bir statüsü olmaması ve koordinatörlüğünün karşılığı olarak ek bir ücret almıyor olmasıyla, koordinasyonda aksaklıkların ve eksikliklerin meydana geldiği yönünde genel bir kanaatin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin, fakülte koordinatörlüğünce gereği gibi ciddi bir şekilde koordine edilmediği, bu konuya ciddi bir eğilim gösterilmediği, uygulama öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda söylenebilir.

11. Uygulama öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda, uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerinin çoğunluğunun, öğretmen adaylarına rehberlik yapma konusunda yetersiz kaldıkları sonucu çıkarılabilir. Bu durumun temel sebepleri, uygulama öğretmenlerinin meslek bilgisi ve alan bilgisi konusunda

zaten kendilerinin eksiklik yaşıyor olması, bu durumda öncelikle uygulama öğretmenlerinin kendilerinin rehberliğe ihtiyaç duymaları şeklinde özetlenebilir. Uygulama öğretmenlerinin çağdaş eğitim yaklaşımlarını bilme ve kullanma düzeylerinin, kendilerini alanlarında güncel bilgilerle donanımlı hale getirip getirmemelerinin, alan bilgisi ve meslek bilgisi konusundaki yeterli birikimde olup olmadıklarının öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin ve uygulama öğretim elemanlarıyla iletişimin kalitesini belirlediği söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının da uygulama öğretmenlerinin kendilerine yaptıkları rehberliğin “orta” düzeyde olduğu yönünde görüş beyan etmeleri, uygulama öğretim elemanlarının görüşleriyle örtüşmektedir. Buna göre uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin yetersiz olduğu sonucu, bu araştırmayla birlikte elde edilen sonuçlardan biridir.

12. Uygulama öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak, uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki faaliyetleri tam olarak plânlı bir şekilde ele alıp yürütmedikleri de bu çalışmanın sonuçları arasındadır.

13. Öğretmen adaylarının uygulamalara ne kadar hazırlıklı geldiklerinin, uygulamalar konusunda ne kadar hassasiyetli davrandıklarının, uygulamalar söz konusu olduğunda ne kadar özen gösterdiklerinin de uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin tutumlarına göre değiştiği bu çalışmanın sonuçları arasındadır. Buna göre uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri uygulamalar konusunda ne kadar hassas ve plânlı davranırsa, öğretmen adaylarının o derece uygulamalara aktif bir şekilde hazırlıklı ve plânlı bir şekilde katıldıkları söylenebilir.

14. Araştırma sonucunda, uygulama öğretmenlerinin tamamının uygulama öğretmenliğinden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.10.1). Bu durumun da öğretmen adaylarının gelişimlerine olumlu yönde katkı yapabileceği söylenebilir.

15. Uygulama öğretmenlerinin görüşleri, fakülte koordinatörlüğünün Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerini gereği gibi plânlayıp organize ettiği yönündedir (Tablo 4.10.2). Fakat uygulama öğretim elemanları ise fakülte koordinatörlüğünün bu görevi tam olarak yerine getiremediği ve aksaklıkların ortaya

çıkacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin farklı düşündükleri sonucu da, araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın temel nedeni, fakültedeki uygulama öğretim elemanlarının, Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin plânlanıp organize edilmesine daha akademik ve sistemli yaklaşımları sebebiyle beklentilerinin daha yüksek olması şeklinde özetlenebilir.

16. Uygulama öğretmenlerinin görüşlerine göre, fakültedeki uygulama öğretim elemanları Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerini gereği gibi plânlayıp düzenlemektedirler (Tablo 4.10.3). Fakat araştırmada, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki etkinliklerde, uygulama öğretim elemanlarının kendilerine yaptıkları rehberliğin düzeyini “orta” olarak gördükleri ortaya çıkmıştır (Tablo 4.5). Bu veriye göre de uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin yeterli düzeyde olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Uygulama öğretim elemanlarının Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerini plânlı bir şekilde yürütüp yürütmedikleri konusunda, uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında farklılık olduğu sonucuna da araştırma aracılığıyla ulaşılmıştır.

17. Uygulama yapmak için uygulama okullarına giden öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin ve sınıfın üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 4.10.4).

18. Uygulama yapmak için uygulama okullarına giden öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin ve sınıfın üzerinde olumsuz bir etki oluşturmadığı ortaya çıkmıştır (Tablo 4.10.5).

19. Araştırmada, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının uygulamalara gereken özeni göstererek hazırlıklı bir şekilde geldiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır (Tablo 4.10.6). Fakat araştırmada elde edilen bir başka bulgu da uygulama öğretim elemanlarına göre, uygulama öğretmenleri uygulamalar konusunda ne kadar hassas davranırsa, öğretmen adaylarının da o ölçüde aynı özeni gösterdiği ve hazırlıklı bir şekilde uygulamalara katıldığıdır.



Bu iki görüş birleştirildiği zaman, uygulama öğretmenlerinin öz eleştiri yapmadıkları ve öğretmen adaylarına gerekli rehberliği yapma konusunda da yetersiz kaldıkları düşünülürse, öğretmen adaylarının uygulamalar konusundaki titizlik, hazırlık ve plânlılıklarının uygulama öğretmenlerinin tutumlarına göre değiştiği söylenebilir.

20. Araştırmacı, 2010-2011 eğitim öğretim yılının 2. kanat dönemi boyunca uygulama okullarına giderek öğretmen adaylarını izlemiş ve gözlemlerde bulunmuştur. Araştırmacının gözlemlerden elde ettiği sonuçlar da aşağıda paragraflar şeklinde sıralanmıştır:

Araştırmacı izlediği her öğretmen adayının, uygulamalar esnasında bir önceki uygulamasından daha rahat ve kendisine daha fazla güven duyarak dersi izlediğini gözlemlemiştir. Her yeni uygulamayla öğretmen adayları, fakültede öğrendikleri bilgileri sınıftaki öğrencilere daha rahat bir şekilde aktarma konusunda tecrübe ve deneyim kazanmışlardır. Buna göre öğretmen adaylarının yaptıkları uygulama sayısı arttıkça tecrübe kazandıkları ve öğretmenlik için daha fazla birikim yaptıkları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmacının gözlemleri, uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin yetersiz kaldığı yönündedir. Öğretmen adaylarının ve uygulama öğretim elemanlarının konuyla ilgili görüşleri de araştırmacının bu gözlemini destekler nitelik taşımaktadır.

Araştırmacı, öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki sınıflarda uygulama yapmalarının, sınıfların ve uygulama öğretmenlerinin üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu gözlemlemiştir. Fakat sınıfın küçük olması, öğrenci sayısının ve uygulama grubundaki öğretmen adayı sayısının fazla olması, bir süre sonra sınıflarda disiplin problemlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Yüzölçümü büyük ve öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda ise bu şekil disiplin sorunları görülmemiştir.

Ayrıca araştırmacı, uygulama gruplarındaki öğretmen adayı sayılarının da çok fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Her uygulama grubunda 6-7 kişi bulunduğu için, her öğretmen adayının yaptığı uygulama sayısı da buna bağlı olarak düşmektedir. Bir önceki maddeyle de alakalı olarak, küçük ve öğrenci mevcudu fazla olan sınıflarda

öğretmen adaylarının oturacak yer bulmakta dahi güçlük çektikleri, öğretmen adaylarının sınıfta oturacak yer bulup yerleşmelerinin zaman aldığı ve bu yüzden derse de normal vaktinden daha geç başlandığı görülmüştür.

## **ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırma sonuçlarına bağlı olarak, Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin daha başarılı geçmesi için bazı öneriler sunulmuştur. Bu öneriler aşağıda şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğretmenlik Uygulaması faaliyetleri, fakülte koordinatörlüğünce daha ciddi bir şekilde ele alınmalı ve daha plânlı bir şekilde organize edilmelidir. Bunun için gerekirse fakültede sadece “uygulama koordinatörlüğü” işleriyle ilgilenen bir birim oluşturulmalı; bu birimin ve fakülte koordinatörünün, çalışmalarının karşılığı olarak maddi getiri elde etmesi sağlanmalıdır. Bu şekilde koordinatörlük görevinin daha başarılı şekilde yapılacağı söylenebilir.

2. Uygulama öğretmenlerinin seçiminde daha titiz davranılmalı, alanında tecrübe sahibi ve başarılı öğretmenler uygulama öğretmeni olarak seçilmelidir. Bunun yanında uygulama öğretmenleri seçilirken daha önceki dönemlerde uygulama öğretmenliği yapmış ve bu görevinde başarı göstermiş öğretmenlere öncelik verilmelidir. Seçilen uygulama öğretmenlerine, öğretmen adaylarına yapacakları rehberlikle ilgili seminerler verilmelidir.

3. Uygulama gruplarındaki öğretmen adaylarının sayıları düşürülmeli, her grup en fazla 3-4 kişiden meydana gelecek şekilde oluşturulmalıdır. Bu şekilde hem öğretmen adayları daha fazla uygulama yapma şansını yakalayacak hem de öğretmen adaylarından oluşan kalabalık grubun sınıfta olmasının olumsuz etkileri giderilmiş olacaktır.

4. Her uygulama öğretim elemanında en fazla bir uygulama grubu verilmelidir. Bu şekilde uygulama öğretim elemanlarının uygulama gruplarıyla daha fazla iletişim halinde olması sağlanabilir.

5. Uygulamalar sonrasında öğretmen adaylarına dönütler verilmeli, uygulamalar hakkında uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayları bir araya gelip değerlendirme yapmalıdır.

6. Öğretmen adayları, uygulama okullarında hem öğrencilerin, hem öğretmenlerin hem de okul idaresinin bakış açısından dolayı bir statü problemi yaşamaktadır. Öğretmen adayı, kendisine uygulama esnasında “Ben öğretmen miyim, öğrenci miyim?” sorusunu sormakta ve bu yüzden performansında düşüş meydana gelmektedir. Bu sorunun giderilmesi için, uygulama okullarındaki öğretmenlere, okul idaresine ve öğrencilere uygulamalar öncesinde bilgi verilmeli, uygulamaya gelen öğretmen adaylarının gerçek bir öğretmen olarak kabul edilmesi sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akhun, İ. (1987). “*Mesleki ve Teknik Eğitimin Niteliği ile Sorunlar ve Çözüm Önerileri*”, Ankara: Hacettepe Üniversitesi ve Özel Yükseli Koleji Eğitimde Kalite Sempozyumu. Ankara
- Aksarı, Mutahhar. (1997), *Yabancı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Sistemi*, Eğitim ve Yaşam Dergisi, Ankara.
- AKYÜZ, Y. (1989). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara Ün. Eğit. Bil. Fak. Yay. No: 160, Ankara
- Akyüz, Y. (1991). *Öğretmen Yetiştirme Tarihimizde Nitelik Arayışına İki Örnek*. İstanbul: Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu.
- AKYÜZ, Y. (2001). *Başlangıçtan 2000'e Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul, Alfa Yayıncılık
- Alkan, H. (2005). *Yarının Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi ve Görevlendirilmesi*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. 22-23-24 Eylül.
- Aydın, R.& Şahin, H.& Topal, T. (2008). *TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİME SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMEDE NİTELİK ARAYIŞLARI*. TSA / Yıl: 12, S: 2, Ağustos 2008.
- Aytaç, A. (2010). *Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Uygulama Öğretim Elemanlığının Değerlendirilmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur
- AZAR, A. “*Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerin Yansımaları*” Milli Eğitim, Sayı 159, 2003, s.181
- Bağcı, B.(2007). *Türkçe Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Meslekî Yeterlik Düzeyleri*. Gazi Üniv. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- Balcı, E. (1991). *Öğretmenlerin rolleri*, Eğitim Sosyolojisi, Ankara.
- BEYDOĞAN, Ö. (2002). *Öğretim Stratejilerindeki Değişmeler ve Öğretmenlerin Değişen Rollerini*. Çağdaş Eğitim, 27 (287), 34-39.

- BİRCAN, İ. (2003). Eğitimde Yeni Yönelimler Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları. *Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Bildirileri Kitabı*, Sivas:Cumhuriyet Üniversitesi, 44-47.
- Borrowman, M. (1965), *Teacher Education in America*, NewYork: Teachers Coliage, Columbia University Press
- Buchberger, F. Jenewein. (1993). *Teacher Education In Austria*, Teacher Training In The Council Of Europe Countries, Izmir. Dokuz Eylül University Buca Faculty Of Education
- Budak, Y., *Öğretmen Yetiştirmede Almanya Fransa ve Türkiye Örneği.*, Çağdaş Eğitim Dergisi., Yıl: 22, Sayı: 228, Ankara, 1997.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Calderhead, J.(1997). *“Öğretmenlerin Uzmanlığının Tanınması ve Geliştirilmesi: 21.Yüzyılı Bekleyen Sorunlar*. Uluslar Arası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı. Milli Eğitim Basımevi, Ankara
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celkan, H, Y. (1998). *“Öğretmen Yetiştirme Modelinde Yeni Bir Boyut”*, Millî Eğitim Dergisi. Sayı:137.
- CEMİLOĞLU, Mustafa (2005), *Yeniden Yapılandırma Çerçevesinde Türkçe Programı ve Uludağ Üniversitesi*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu 22-24 Eylül 2005, Gazi Üniversitesi Yay., Ankara.
- Cook, S. W. (1959). *Research Methods in Social Relations*. Revised edition
- Coşkun, H., *Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim.*, Bizim Büro Basımevi, Ankara, 1996
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). *Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Aralık, Sayı 15, ss. 253-267.
- Çelikten, M., Sanal, M. & Yeni, Y. (2005). *Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(19), 207-237.

- Çifci, M. (2011). *Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı Sorunu. Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1 Winter 2011, p. 403-410, TURKEY*
- Davran, E. (2006). *İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.*
- Demir, Ali. (1994), *İngiltere'de Eğitim.*, Öğretmen Dünyası Dergisi, Ankara. Yıl:15, Sayı: 180.
- Demir, A., *Almanya'da Eğitim.*, Öğretmen Dünyası Dergisi., Yıl:16, Sayı: 189, Ankara, 1995
- Demirel, Özcan. (1991), *Karşılaştırmalı Eğitim.*, Ders Notları, Ankara
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı.* Ankara: PegemA Yayıncılık
- DEMİREL, Özcan –KAYA, Zeki, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Pegem Yayınları, Ankara, 2002, s.18.
- Doğan, M., “*Öğretmen Yetiştirme Politikası*”, Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi 22 Mayıs 1999 S.635, İstanbul, 1999, ss. 15–16
- Duman, T. (1987). “*Öğretmen Yetiştirmenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*”, “*Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim, Gazi Mesleki Eğitim ve Teknik Eğitim Fakültesi: Ankara:1987.
- Eğitim Ansiklopedisi. (1966). Ansiklopedi Yayınevi, Ankara.
- ERASLAN, L., (2004), *Öğretmenlik Mesleğine Girişte KPSS Yönteminin Değerlendirilmesi*, İnsan Bilimleri Dergisi,
- Erdoğan, İrfan. (2000). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, İstanbul. Sistem Yayıncılık
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Belirlenmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eurydice European Unit (2009), Database of the European glossary on Education. (<http://www.eurydice.org/>) (20/02/2010).
- FİDAN, N. ve M. ERDEN (1998). *Eğitime Giriş*, Ankara, Alkım Yayınevi
- Gözütok, F. D. (1993). *Okulda Dayak.* Ankara: 72 Ofset.

- GÜÇLÜ, N. (1996) *Öğretmen Olma Süreci:Sosyalleşme*. Eğitim ve Bilim. 20(99) 55-63
- Gül Avşar, N. (2007). *Türk Milli Eğitim Sisteminde 1963-1980 ile 1980-2006 Yıllar Arasında Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikalarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Ankara: Sevinç Matbaası
- Güvenen, O. *Türkiye'nin Orta ve uzm. Dönemli Stratejik Hedefleri*, DPT,1999
- GÜZEL, Abdurrahman (2005), *Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Dört Yıllık Lisans Programı*, Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu 22-24 Eylül 2005, Gazi Üniversitesi Yay., Ankara
- Hacıoğlu F. Ve Alkan C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları Öğretim Teknolojisi*. Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Hedges, E.L. & Valija, M.A. (1995). *Assessing Learning, Vocatioanal Instructional Materials Laboratory*, The Ohio State University
- Hideo, Shiogama. (2005). *Japan's Elementary School System, 100 years old* ([http://educationjapan.org/jguide/school\\_system.html](http://educationjapan.org/jguide/school_system.html)). (06.12.2009)
- İLHAN, A. Ç., (2004), *21.Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, Sayı 58.
- Jeans, B. (1997). "21.yy Öğretmen Yetiştirme İçeriği" Uluslar arası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı. ANKARA: MEB Basımevi
- Johannes, Odu. (1992), *Norveç'te Öğretmen Eğitimi Norveç'teki Öğretmen Eğitimi Politikası ve Modelleri.*, 21-26 Eylül 1992, Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesince Düzenlenen Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayını: 3, Ankara, 1995.
- Kahramanoğlu, R. (2010). *Eğitim Fakültelerinde Okutulmakta Olan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*, Rehber Yayınevi, Ankara.

- Karahan, N. (2008). *Öğretmen Yetiştirme Düzeni ve Türkiye Örneği*. Beykent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- KAVCAR, C. (2003). *Alan Öğretmeni Yetiştirme. Eğitimde Yansımalar: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı* (pp.81-89), Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi
- Kaya, Y. K. (1989). *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış: Eğitimde Model Arayışı* (1.basım). Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaya K. *İnsan Yetiştirme Düzeni*; H.Ü. Ankara, 1984, s.184.
- KILIÇ, A.& ACAT, B. (2007). *Öğretmen Adaylarının Algularına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derlerin Gerekliklik ve İşe Vuruluk Düzeyleri*. Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (21- 37).
- Kırbıyık, H. (1988). *Eğitim Yönetimi*. Ankara
- Kilimci, Songül. (2006), *Almanya, Fransa, İngiltere Ve Türkiye 'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- KİRAZ, Ercan, "Aday Öğretmen-Rehber Öğretmen Etkileşimi: Mesleki Gelişimde Diğer Boyut" *Eğitim Bilim Dergisi*, Ekim 2001, sayı 5, s.85–89
- KOCAOLUK, M. Ş., Kocaoluk, F., (2002), *İlköğretimde Temel Mevzuat ve Yönetmelikler*. TARSUS.
- KOÇER, H. Ali (1983). "İlkokul Öğretmeninin Yetiştirilmesi 1923-1980" Cumhuriyet Döneminde Eğitim, MEB Yayını, No: 91, İstanbul
- Komisyon, *Örnekleriyle Türkçe Sözlük*, 3.cilt, MEB yayınları, Ankara, 2002, s.1954
- Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KULAKSIZOĞLU, A. (1995). *Öğretmenlik Mesleğinin Ahlaki İlkeleri Konusunda Bir Deneme*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7, 185-188.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen Yetiştirme Programları ve Uygulamaları*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası



- Küçükahmet, L. (1999). *Sınıf Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Külahçı, Ş.& Kuzu, H.S. (1997). *Öğretmen Yetiştirmede Kalitenin Arttırılması Açısından Mikro Öğretim Uygulaması*, Haberal Eğitim Vakfı, Ankara.
- Matriano, E., C. (1997). *2000'li Yıllarda Eğitimin Globalleştirilmesi Sorunları Karşılama ve Fırsatları Değerlendirme*, Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos-2 Eylül).
- MEB. (1991), *Amerikan Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme*, Ankara.
- MEB, *Eğitim ve Eğitim Terimleri Sözlüğü*, MEB yayınevi, İstanbul, 2000, s.808  
Erişim:(<http://www.mef.gazi.edu.tr/yon4.htm>) Erişim Tarihi: 03.04. 2005
- MEB, *Öğretmen Adaylarının, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge*, MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Temmuz, 2000. s.1-3
- MEB (2008). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2010). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Mesleki Gelişim Kılavuzu*, Ankara
- MIRON, M. (1983). What Makes A Good Teacher? *Higher Education İn Europe*. VIII,2:45-53.
- Mümtaz Turhan, *Maarifimizin Ana Davalarına ve Bazı Hal Çareleri*, İstanbul, 1964
- Neacsu ve Diğerleri., *Initial and Further of Teachers in The Domain of Instructional Technolog in The Socialist Republic of Romania.*, Teacher Training in Educational Technology, Bucharest: 1986
- ODDENS, D. A. M. (2004). *Kişilik Nitelikleri Açısından Hollanda'da Mesleki Eğitim için Öğretmen Eğitimi Eğilimleri*. Mesleki Ve Teknik Eğitimde Öğretmen Eğitimi Uluslar Arası Konferansı, Ankara, 37-44.
- Özbay, M. (2004). Yeniden yapılandırma çerçevesinde Türkçe eğitimi programı ve bazı öneriler. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, C.4, s.2801-2813.
- ÖZBAY, Murat (2005), *Türkçe Eğitimi Bölümleri İçin Lisans Programı Önerisi*, Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu 22-24 Eylül 2005, Gazi Üniversitesi Yay., Ankara
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem A Yayınları, s.9.

- ÖZDEN, Yüksel ve diğerleri (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara, Pegem Yayıncılık
- ÖZTÜRK, Cemil (2001). *21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme*, 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, (Yay. Haz. Prof. Dr. Orhan Oğuz ve diğerleri), İstanbul, Sedar Yayıncılık
- ÖZYURT, Selahattin (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Adapazarı, Değişim Yayınları
- Perrin-Naffakh, A. (1995), *Avrupa Konseyi Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri*, 9 Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Toplantı Tarihi 1992
- Sağlam, Mustafa. (2005), *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*, Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Saracaloğlu, S. A. (1991). *Bir Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi*. İstanbul: Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu.
- Saratlı, E. (2007). *Okul Deneyimi Dersi Uygulamasında İlköğretim Fen Bilgisi Adaylarına Sunulan Danışmanlık Hizmetinin Yeterliliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SEFEROĞLU, Sadi (2004). "*Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim*", Bilim ve Akim Aydınlığında Eğitim, Yıl: 5, Sayı: 58, s.40-45.
- SENEMOĞLU, N., *Gelişim Öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi Ankara, 2004, s.23
- Senemoğlu, Nuray. (1991), *A Study of Initial Primary Teacher Training In England with Implications for the System in Turkey*, Unpublished Research Report, the University of Leicester
- Shanker, Anita. (1987), *Tomorrow's Teacher Reforming Teacher Education., The impact of The Rolmes Group Report*, Ed: Soltis, F. Jonas, Teacher Colloges Press, Columbia University, New-York.
- Simon, J.L. (1969). *Basic Research Methods in Social Sciences*. The Art of Enpricial Investigation. Random House.
- Snyder, H. Leon, and the others. (1953), *The Education of Teachers in England, France and USA.*, Paris: by United Nations.
- SOYKAN, Ö. Naci, "*Eğip Bükmeyen Bir Eğitim Nasıl Olanaklıdır*", Türkiye 2.Eğitim Felsefesi Kongresi 23–26 Ekim 1996, Y.Y.Ü. Egt. Fak. Van, Kozan Baskı,1997, Ankara s.1–2

- SÖNMEZ, V.(1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SÖNMEZ, V. ve diğerleri (2003): *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara, Anı Yayıncılık
- SÖNMEZ, V. (2003). *Eğitimin Tarihsel Temelleri*. V, Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- St. George (Avusturya Lisesi ve Ticaret Okulu, 2006), *Avusturya Eğitim Sistemi*, www.sg.k12.tr (22.02.2010).
- Stiles, L. Joan. (1969), *Teacher Education Programs; Enclopedia of Educational Research London*, The Mc Millan Company Miller Collier, McMillan Ltd., London.
- Sunay, H., *Türkiye ve Bazı Yabancı Ülkelerdeki Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Üniversite Öğretiminin Yeri ve Önemi.*, Eğitim ve Bilim Dergisi., Cilt: 20, Sayı: 101, Ankara, 1996.
- SÜNBLÜ, M. (1996). *Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rollerini*. *Eğitim Yönetimi*, 2(4) 597-607
- Şadiye Külahçı. "Öğretmen Yetiştirmede Yeterliğe Dayalı Eğitim Yaklaşımı" Eğitim ve Bilim. TED, Sayı 52, Ankara, 1934, s.19-26
- ŞAHİN, Ali, E. , "Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi" Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi Yıl:5, sayı 58, Aralık, 2004, s.59
- Şahinkesen, A. (1989). *Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Süreçler Yönünden Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22 (1), 101–133.
- ŞİŞMAN, M. & Acat, B. (2003). *Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1) 235-250.
- TDK, *Türkçe Sözlük*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1988, s.573
- Tekışık, H. H. (1986); "Türkiye 'de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları", "Çağdaş Gelişmeler Işığında Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin Yeri ve Rolü Uluslararası Sempozyumu". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara:17-19 Kasım 1986
- Tekışık, H.H., "Öğretmen Okulunun Açılışının 146. Yılında: Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları", Yeni Türkiye Dergisi, "Eğitim" Özel Sayısı 2 no. 7, Ankara, 1996, s.392

- Temizyürek, F. (2008). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz 2008, 6(4), 663-692
- TURGUT, İ. (1996). *Öğretmen Yetiştirme Sorunları*. Ankara: Sempozyum 96
- Türkçe Sözlük (2005) Ankara: Türk Dil Kurumu Matbaası
- Türkoğlu, A., *Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara: 1983
- Türkoğlu, Adil. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim*, Japonya Eğitim Sistemi ve Üniversiteler, Baki Kitapevi, Adana
- Tütengil, C. (1975). *Sosyal Bilimlerde Araştırma ve Metot*. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayınları. İstanbul
- UÇAN, A., (2006), *Öğretmenlik Mesleği Nedir?*  
<http://www.memocal.com/OgrenciKurulu/OgretmenlikMeslegiNedir.asp>
- ÜSTÜNER, Mehmet (2004 ). "*Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları*", İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 7, Malatya
- Vaideanu, G., Romania., *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*, Pergamon Press, New-York: 1988.
- Varış, F. (1973). *Öğretmen Yetiştirme Üzerine*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 50. Yıla Armağan, no: 36.
- Varış, F. (1991). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara
- Venter, J., *Günümüzde Federal Almanya'da Öğretmen Eğitimi*, 17-19 fesi 1986, H. O. Eğitim Fakültesi Dergisi., *Çağdaş Gelişmelerin Işığında Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin Yeri ve Rolü*, Özel Sayı: 2, Ankara, 1987
- Yüksel Kavak, Ayhan Aydın, Sadegül Akbaba Altun, *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*, Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5, Ankara 2007, s. 183.
- Yıldırım, İ., "*Kaliteli Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet içi Eğitimin Yeri*" Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli, Ankara, 2001, ss.105-106-107
- Yıldız, H. (2006). *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kapsamında Yer Alan Okul Deneyimi II Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas

- Yılman, Y. (1987). *Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Pedagojik Temelleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir
- YÖK. (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara: Bilkent.
- YÖK (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*, Ankara.  
([www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen\\_yetistirme\\_lisans/rapor.doc](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.doc))
- YÖK (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı*. Ankara.
- YÖK, *Fakülte-Okul İşbirliği, Öğretmen Eğitimi Dizisi, YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Ankara, 1998, s.33
- YÖK. (2007) *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*. YÖK Yayını. Ankara
- <http://english.moe.go.kr> (Kore Eğitim VE İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı). (12.01.2010)
- <http://www.ibe.unesco.org>. (20.02.2010)
- <http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/view/167>

**EKLER**

## Ek A- Öğretmen Adaylarına Uygulanan Anket

### ÖĞRETMEN ADAYLARINA UYGULANAN ANKET FORMU

Sayın öğretmen adayı,

Elinizdeki bu anket ,Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alan ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersinin öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesine yönelik bir araştırma için hazırlanmıştır. Amaç, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen yeterliliklerinize ne düzeyde katkı sağladığını belirlemektir.

Anketi cevaplandırırken sizlerden istenilen, kişisel bilgiler bölümünü doldurduktan sonra, aşağıda maddeler halinde verilmiş olan soruların karşısındaki 5– 4–3–2–1 şıklarından birini “ ×” ile işaretlemektir. Buradaki “5” Tam, “4” İyi, “3” Orta, “2” Az, “1” Çok Az anlamına gelmektedir.

Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel bir araştırma için topluca kullanılacaktır. Bundan dolayı lütfen yanıtlarınızın içten ve doğru olmasına ve boş madde bırakmamaya özen gösteriniz.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

### KİŞİSEL BİLGİLER

**CİNSİYETİNİZ** : 1- BAY ( ) 2- BAYAN ( )  
**SINIFINIZ** : Türkçe Öğretmenliği 4 1. Öğretim ( ) 2. Öğretim ( )  
**Dönem boyunca kaç saat uygulamalı olarak ilköğretimde ders anlattınız?**  
 ( ) Hiç anlatmadım ( )2 ( )3 ( )4 veya üzeri

Öğretmenlik Uygulaması dersi;	1	2	3	4	5
1.Konu alanıyla ilgili temel kavramları bilmeme katkı sağladı.					
2.Türkçe öğretimine uygun bir şekilde dersin etkinliklerini planlayabilmeme katkı sağladı.					
3.Öğrenme ortamında öğretim stratejilerine uygun fiziksel değişiklikler yapabilmeme katkı sağladı.					
4.Öğretim sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanabilmeme katkı sağladı.					
5.. Öğretim sürecinde çeşitli materyallerden ve kaynaklardan yararlanabilmeme katkı sağladı					
6.Öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesi için teknolojik kaynaklardan yararlanabilmeme katkı sağladı.					
7.Öğrencileri duruma uygun bireysel ve grup çalışmalarına yönlendirebilmeme katkı sağladı.					
8.Öğrencileri duygu, düşünce ve hayallerini ifade ederken Türkçe ile ilgili kuralları doğru bir şekilde kullanmaları konusunda yönlendirebilmeme katkı sağladı.					
9.Öğrencilerin etkili dinlemelerini/ izlemelerini sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenleyebilmeme katkı sağladı.					
10.Öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmelerine fırsat verebilmem hususunda katkı sağladı.					
11.Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi alanlarını (şiiir, hikâye) belirleyebilmeme katkı sağladı.					
12.Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenleyebilmeme katkı sağladı.					

13.Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine fırsat vermem konusunda katkı sağladı.					
14.Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerinin belirlenmesi ve bu sorunların giderilmesi için etkinlikler düzenleme konusunda katkı sağladı.					
15.Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından öğrencilere model olabilmem konusunda katkı sağladı.					
16.Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtılabilmeme katkı sağladı.					
17.Türkçenin öğretiminde özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilmeme katkı sağladı.					
18.Öğrencilere zamanında ve etkili sorular sorabilmem konusunda katkı sağladı.					
19. Öğrencilere sorulara verdikleri cevaplarla ilgili dönütler verip düzeltmeler yapabilmeme katkı sağladı.					
20. Derste öğrenciler için övgü ve yaptırımları kullanabilmeme katkı sağladı.					
21. Türkçe öğretimine ilişkin çeşitli ölçme araçlarını hazırlayıp uygulayabilmeme katkı sağladı.					
22. Öğrencilerin dil gelişimlerine ilişkin ölçme sonuçlarını not ya da puan olarak raporlaştırabilmeme ve bu notları gerekli kişilerle paylaşabilmeme katkı sağladı.					
23. Öğrencilere öğrenme ürünleri ile ilgili dönütler vererek düzeltmeler yapabilmeme katkı sağladı.					
24. Ölçme sonuçlarına göre öğrenme ortamını yeniden düzenlememe katkı sağladı.					

<b>UYGULAMA ÖĞRETİM ELEMANI</b>	<b>Hiç</b>	<b>Az</b>	<b>Orta</b>	<b>Çok</b>	<b>Pek Çok</b>
1.Öğretmenlik uygulamaları sırasında uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verdi.					
2.Uygulama çalışmaları kapsamında yaptığım etkinlikleri, uygulama öğretmeni ile birlikte önceden planladı.					
3.Öğretmenlik uygulaması ile ilgili çalışmalarımı, uygulama öğretmeni ile birlikte düzenli olarak izledi.					
4.Uygulamanın her aşamasında bana gerekli rehberliği ve danışmanlığı yaptı					
5.Uygulama sonunda çalışmalarımı değerlendirip dönüt ve düzeltmelerde bulundu.					
<b>UYGULAMA ÖĞRETMENİ</b>					
1.Derse ilişkin kaynak kitaplara ve materyallere ulaşmama yardımcı oldu.					
2.Ders plânını hazırlamada bana yardımcı oldu.					
3.Uygulamalar esnasındaki performansıma ilişkin değerlendirmelerde bulundu					
4.Sınıf yönetimi (zamanı etkili kullanma, öğrencilerin dikkatini çekme ve dikkatlerini canlı tutma, derse güdüleme, olumsuz davranışları yönetme vb.) hususunda bana rehberlik yaptı.					
5. Derste uygun yöntem ve teknik kullanımı konusunda bana yardımcı oldu.					
6. Alanımla ilgili yayınları tanımam konusunda bana rehberlik yaptı.					
7. Öğrenci performansını nasıl değerlendireceğim konusunda yardımcı oldu.					
8.Öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilme konusunda bana rehberlik yaptı.					
9.Sınıf dışı etkinlikler (Belirli gün ve haftalara hazırlık, öğretmen-veli ilişkileri vb. konularda bana rehberlik yaptı.					



## Ek B- Uygulama Öğretim Elemanı Görüşme Formu

### ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

#### ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME FORMU

1: Uygulama öğretim elemanlığından memnun musunuz?

Evet

Kısmen

Hayır

Cevabınız “hayır” ise neden?

2: Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin fakülte koordinatörlüğünce gereği gibi plânlanıp, organize edilip edilmediğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3: Uygulama okulundaki uygulama öğretmenin, öğretmen adaylarına rehberlik yapıp yapmadıkları konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

4: Uygulama okulundaki uygulama öğretmenin, öğretmenlik uygulaması faaliyetlerini plânlı bir şekilde yürütüp yürütmediği konusundaki görüşleriniz nelerdir?

5: Öğretmen adaylarının uygulamalara gerekli özeni gösterip, hazırlıklı gelip gelmediklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

6: Öğretmenlik Uygulaması kapsamında yürütülen faaliyetlerde gördüğünüz aksaklıklar nelerdir?

7: Öğretmenlik uygulaması faaliyetlerinin daha başarılı geçmesi için neler önerirsiniz?

### Ek C- Uygulama Öğretmeni Görüşme Formu

#### UYGULAMA ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU

1: Uygulama öğretmenliğinden memnun musunuz?

Evet  Kısmen  Hayır

Cevabınız “hayır” ise neden?

2: Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin fakülte koordinatörlüğünce gereği gibi plânlanıp, organize edilip edilmediğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3: Fakültedeki uygulama öğretim elemanının, öğretmen adaylarına rehberlik yapıp yapmadıkları konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

4: Fakültedeki uygulama öğretim elemanının, öğretmenlik uygulaması faaliyetlerini plânlı bir şekilde yürütüp yürütmediği konusundaki görüşleriniz nelerdir?

5: Öğretmen adaylarının sınıfınıza gelmesi sizin üzerinizde ne gibi bir olumlu etki oluşturdu?

- Öğrencilerin fikirlerinden yararlandım. Meslekî gelişimime katkı sağladı
- Tekdüzelikten kurtardı, beni ve sınıfı canlandırdı
- Sınıfa yeni bir enerji ve güç geldi
- Başka varsa belirtiniz

6: Öğretmen adaylarının sınıfınıza gelmesi sizin üzerinizde ne gibi bir olumsuz etki oluşturdu?

- programı zamanında yetiştirmekte güçlük çektim
- öğrenciler arasında disiplin sorunlarının artmasına neden oldu
- sınıftaki öğrencilerin başarısı düştü
- Başka varsa belirtiniz

7: Öğretmen adaylarının uygulamalara gerekli özeni gösterip, hazırlıklı gelip gelmediklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

8: Öğretmenlik uygulaması faaliyetlerinin daha başarılı geçmesi için neler önerirsiniz?

## ÖZGEÇMİŞ

Mehmed Ali YILDIZ 1988 yılında Van'da doğdu. Van İnönü İlköğretim Okulu'ndan 2002 yılında, Van Kâzım Karabekir Lisesi'nden 2005 yılında mezun oldu. Üniversite öğrenimini Gaziantep Üniversitesi Kilis Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde devam ettirdi ve 2009 yılında mezun oldu. Aynı yıl Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında lisans üstü eğitime başladı ve lisans üstü eğitimini Ocak 2012 yılında tamamladı. Halen Van Dumlupınar İlköğretim Okulu'nda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır.