



**T.C
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE
GÖRE UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Meltem İSTANBULLU**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN**

Hatay - 2012



**T.C
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE
GÖRE UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Meltem İSTANBULLU**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN**

Hatay - 2012

ONAY

MELTEM İSTANBULLU tarafından hazırlanan “**ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

25./ 06 /2012

Jüri Üyeleri	İmza
Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN (Tez Danışmanı - Başkan)	
Yrd. Doç. Dr. Bayram ÖZER (Üye)	
Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI (Üye)	

Meltem İSTANBULLU tarafından hazırlanan “**ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunana jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.**

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Yakup BULUT

ÖN SÖZ

Dünyada var olan rekabetin ve öncülüğün devamı, toplumların türlü zorlukların üstesinden gelmesine, yenilenmesine ve bu sayede gelişmesine bağlıdır. Toplumların gelişmesi toplumu oluşturan bireylerin aldığı eğitim ve öğretimle doğrudan ilgilidir. Bu durum öğretmenlerin görevini ağırlaştırdığı gibi öğretmen adaylarının yetiştirilmesini de daha önemli kılar.

Öğretmen adaylarının fakülteedeki eğitimleri sürecinde alan bilgisi dersleri kapsamında uygulama okullarında uygulamalı çalışmalar yaptıkları bilinmektedir. Bu çalışmalar, öğretmen adaylarının kazanmış olduğu tüm bilgi, beceri ve tutumları kullanma imkânı sağlaması açısından önemlidir.

Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki uygulama çalışmalarında uygulama öğretmenlerini değerlendirdikleri bu araştırmaya birçok kişinin katkısı olmuştur.

Öncelikle araştırmam sürecince değerli görüş ve önerilerini esirgemeyen, beni yönlendiren ve her fırsatta bana zaman ayıran tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN'a saygı ve şükranlarımı sunarım. Yüksek lisans derslerini aldığım değerli hocalarıma, tezimin istatistik kısmında benden yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. İbrahim BİLGİN ve Yrd. Doç. Dr. Cengiz TÜYSÜZ'e teşekkürü bir borç bilirim. Görev yaptığım okulumdaki tüm öğretmen arkadaşlarıma ve idarecilerime teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamda bana yardımcı olan değerli arkadaşlarım Ümmü AÇIL ve Kübra DEMİREL'e teşekkür ederim.

Yaptığım her işte desteğini aldığım pozitif enerjili eşim İbrahim Erhan İSTANBULLU'ya, beni en güzel değerlerle donattıklarına inandığım annem ve babam Miyase ve Mehmet SEVİNÇ'e, olumlu düşünceleriyle destek veren abim Mutlu SEVİNÇ'e teşekkür ederim.

Çalışmamı hayatımın en önemli varlığı olan doğacak çocuğuma armağan ediyorum.

Meltem İSTANBULLU

NİSAN / 2012

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Meltem İSTANBULLU

İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2012

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN

Özet

Bu çalışmayla; uygulama öğretmenlerinin sınıf içi öğretmen davranışlarını temele alan “Öğrenme öğretme süreci yönetimi yeterlik alanı” ile “Adaylara rehberlik yapma konusundaki” yeterliklerinin öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, ilişkisel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmada ayrıca, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Görüşme yoluyla toplanan bilgiler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın evrenini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin bünyesinde yer alan İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi, İngilizce Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi Resim Öğretmenliği Bölümü programlarının son sınıfında öğrenim gören 375 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçilmemiş, evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır.

Anketten elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, T testi analizleri kullanılmıştır. Görüşme yoluyla toplanan bilgiler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” ve “Adaylara Rehberlik Yapma” görev alanlarındaki yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında, onları değerlendiren öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamalarında İlköğretim Bölümü ve diğer bölümlerde okuyan (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi) öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamazken, “Adaylara Rehberlik Yapma” görev alanlarındaki

yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde diğer bölümlerde okuyan (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi) öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Adayların büyük bir kısmı, “okullarda uygulama” çalışmaları sırasında uygulama öğretmenlerini kendilerine rehberlik yapma konusunda çok istekli bulmadıklarını ifade etmişler ve okullarda uygulama çalışmalarının arttırılmasını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayı, öğretmenlik uygulaması, uygulama öğretmeni, öğrenme öğretme süreci.

EVALUATION OF THE PRACTICE TEACHERS ACCORDING TO THE VIEWS OF PRESERVICE TEACHERS

Meltem İSTANBULLU

Department of primary education master's thesis 2012

Asst. Prof. Dr. Kezban KURAN

Abstract

With this study, it is aimed that the preservice teachers evaluate the efficiencies of the application teachers on “Guiding the preservice teachers” and “The field of efficiency in management of the teaching-learning process” based on the teacher behaviours in the classroom.

The research is a descriptive study of the relational survey type. Also in this research, the case study from the qualitative research designs has been used. As for the information gathered by interviewing, it has been analysed with the content analysis.

The sample of the research is constituted by 375 preservice teachers of the final year students in the departments of Primary School Teaching, Turkish Language Teaching, English Language Teaching and Fine Arts Education in Faculty of Education of Mustafa Kemal University. A sample hasn't been chosen in the research, it is tried to reach all the universe.

In the analysis of the data collected from the scale, the arithmetic average, standard deviation, T test analyses have been made. As for the information gathered by interviewing, it has been analysed with the content analysis. A significant statistical difference due to the genders of the preservice teachers evaluating the application teachers couldn't have been found between the averages they get on the efficiencies in the task fields of “the management of the teaching-learning process” and “guiding the preservice teachers”. While a significant statistical difference couldn't have been found in the averages of the points that the application teachers get on their efficiencies in the task field of

“Management of the Teaching-Learning Process” between the preservice teachers studying in the Department of Primary Education and other departments (Turkish Language Teaching, Foreign Languages Teaching and Fine Arts Education), it was found that there is a significant difference in favour of the preservice teachers studying in other departments (Turkish Language Teaching, Foreign Languages Teaching and Fine Arts Education) when the averages of the points they get on their efficiencies in the task field of “Guiding the Preservice Teachers” were examined. Most of the preservice teachers stated that they found the application teachers not so willing to guide them during the studies of “Application in Schools” and suggested that the studies of application in schools be improved.

Key Words: Preservice teachers, teaching practice, application teacher, teaching-learning process.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	I
ÖZET VE ANAHTAR KELİMELER	II
ABSTRACT AND KEYWORDS	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	VIII
KISALTMALAR	X

GİRİŞ

Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Alt Amaçları	6
Araştırmanın Önemi	8
Araştırmanın Sayıltıları	9
Araştırmanın Sınırlılıkları	10
Tanımlar	10

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1.1 Meslek Olarak Öğretmenlik	12
1.2 Öğretmenin Sahip Olması Gereken Yeterlikler	16
1.2.1 Öğretmenin Kişisel ve Mesleki Gelişimi İle İlgili Yeterlikler	16
1.2.1.1 Öğrenciye Rehberlik Etme	16
1.2.1.2 Güven Verme	17
1.2.1.3 Öğrenciyi Tanıma	19
1.2.1.4 Öz Değerlendirme	21
1.2.2 Öğrenme Öğretme Süreci İle İlgili Nitelikler	22
1.2.2.1 Sınıf Yönetimi	22
1.2.2.2 Öğretim Yapma	25
1.2.2.3 Materyal Hazırlama ve Kullanma	27
1.2.2.4 Eğitim Öğretimde Yeni Teknolojilerden Yararlanma	28
1.2.3 Ölçme Değerlendirme İle İlgili Yeterlikler	29
1.3 Öğretmen Yetiştirme Programları	31
1.3.1 Öğretmenlik Uygulaması Çalışmaları	34
1.3.2 Öğretmenlik Uygulamasında Tarafların Görev, Yetki ve Sorumlulukları	38
1.3.2.1 Eğitim Fakültesinin Görev ve Sorumlulukları	38
1.3.2.2 Uygulama Okulunun Görev ve Sorumlulukları	39
1.3.2.3 Milli Eğitim Müdürlüğünün Görev ve Sorumlulukları	39
1.3.2.4 Öğretmen Adaylarının Görev ve Sorumlulukları	40
1.3.2.5 Uygulama Öğretmenlerinin Görev ve Sorumlulukları	42
1.3.2.5.1 Uygulama Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme Görev Alanı ve Bu Alandaki Yeterlikleri	44
1.3.2.5.2 Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme Görev Alanı ve Bu Alandaki Yeterlikleri	46
1.4 Yapılan Çalışmalar	47

1.4.1 Yurt İçinde Yapılan alışmalar	47
1.4.1.1 Yurt İçinde Yapılan Doğrudan İlgili alışmalar	47
1.4.1.2 Yurt İçinde Yapılan Dolaylı İlgili alışmalar	53
1.4.2 Yurt Dışında Yapılan alışmalar	57
1.4.2.1 Yurt Dışında Yapılan Doğrudan İlgili alışmalar	57
1.4.2.2 Yurt Dışında Yapılan Dolaylı İlgili alışmalar	60
İKİNCİ BÖLÜM	62
YÖNTEM	62
2.1 Araştırmanın Modeli	62
2.2 Araştırmanın Evren ve Örnekleme	62
2.3 Veri Toplama Araçları	63
2.3.1 Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Uygulama Öğretmenlerini Değerlendirme Anketi	63
2.3.2 Görüşme Formu	66
2.4 Verilerin Analizi	67
2.4.1. Nicel Verilerin Analizi	67
2.4.2. Nitel Verilerin Analizi	68
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	70
BULGULAR VE YORUMLAR	70
3.1 Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları	70
3.2 İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları	70
3.3 Üçüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları	71
3.4 Dördüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları	71
3.5 Beşinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları	72
3.6 Altıncı Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları	72
3.7 Yedinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları	73
3.8 Sekizinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları	74
3.9 Dokuzuncu Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları	74
3.10 Onuncu Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları	78
3.11 On Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları	81
SONUÇ, TARTIşMA ve ÖNERİLER	85
Sonuçlar ve Tartışma	85
Öneriler	89
Uygulama Öğretmenlerine Yönelik Öneriler	89
Fakülte ve Uygulama Öğretim Elemanlarına Öneriler	90
Uygulama Okullarına Öneriler	91
Araştırmacılara Öneriler	92
KAYNAKÇA	93
EKLER	108
EK-1: Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Uygulama Öğretmenlerini Değerlendirme Anketi	108
EK-2: Görüşme Formu Örneği	111
ÖZGEçMİş	112

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: “Öğrenme-Öğretme Sürecini Yönetme” Görev Alanı Faktör Analizi Sonuçları	65
Tablo 2: “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” Görev Alanı Faktör Analizi Sonuçları	66
Tablo 3: Uygulama öğretmenlerinin “ Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” Görev Alanındaki Yeterliklerinin Değerlendirilmesinde Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	70
Tablo 4: Uygulama Öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” Görev Alanındaki Yeterliklerinin Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular	70
Tablo 5: Uygulama Öğretmenlerinin “ Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” Görev Alanındaki Yeterliklerinin Değerlendirilmesinde Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	71
Tablo 6: Uygulama Öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” Görev Alanındaki Yeterliklerinin Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular	71
Tablo 7: Uygulama Öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” Görev Alanındaki Yeterliklerinin Değerlendirilmesinde Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	72
Tablo 8: Uygulama Öğretmenlerinin “ Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” Görev Alanındaki Yeterliklerinin İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü ve Diğer Bölümlerdeki Adayların Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular	73
Tablo 9: Uygulama Öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” Görev Alanındaki Yeterliklerinin Değerlendirilmesinde Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	73
Tablo 10: Uygulama Öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” Görev Alanındaki Yeterliklerinin İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü ve Diğer Bölümlerdeki Adayların Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular	74

Tablo 11: Uygulama Öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” Görev Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Adayların Olumlu Görüşleri	75
Tablo 12: Uygulama Öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” Görev Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Adayların Olumsuz Görüşleri	77
Tablo 13: Uygulama Öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” Görev Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Adayların Olumlu Görüşleri	78
Tablo 14: Uygulama Öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” Görev Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Adayların Olumsuz Görüşleri	80
Tablo 15: Öğretmen Adaylarının Uygulama Okulları Hakkındaki Önerileri	82
Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmenleri Hakkındaki Önerileri	83

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
MKÜ	Mustafa Kemal Üniversitesi
BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
AİBÜ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
OFMA	Fatih Eğitim Fakültesi Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
KMO	Kaiser Meyer Olkin
ISTE	Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Birliği
F	Frekans
N	Denek Sayısı
X	Ortalama
Ss	Standart Sapma
T	Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer
Df	Serbestlik Derecesi
p	Gözlenen değerlerden elde edilen bir test istatistiğinin ortaya çıkma olasılığı

GİRİŞ

Bir ülkenin kalkınması, o ülkedeki doğal kaynakları ve sermayeyi verimli ve akıllıca kullanabilecek insan gücünün yetiştirilmesine bağlıdır. Yeterli nitelikte ve nicelikte insan gücünü yetiştirmek çeşitli kademedeki eğitim kurumlarının görevidir. Eğitim sistemlerini oluşturan bu kurumların başarılı olması onu çalıştıran öğretmenlerin nitelikleri ile orantılıdır. Eğitim sistemi bu işlevini yerine getirirken, çağdaş eğitim yöntem ve tekniklerini, araç ve gereçlerini kullanabilen, hızla değişip gelişen bilgi çağını izleyebilen ve ayak uydurabilen öğretmenlerin yetiştirilmesini hedeflemelidir. Öğretmenlerin yetiştirilmesindeki standartlar öğretmen yeterliklerini sağlamaktan geçer. Öğretmen yeterlikleri; öğretmen yetiştirme politikalarının oluşturulmasında, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesinde, öğretmenlerin kendilerini tanıma ve geliştirmelerinde belirleyici ölçütler olarak kullanılır. Bu ölçütlerin kapsamında, öğretmenin kişisel ve mesleki değerleri, öğrenciyi tanıma ve öğrenme- öğretme sürecini yönetme becerileri, okul, aile ve toplum ilişkilerini düzenleme yeterlikleri yer alır. Yine teknolojik yeterlikler de öğretmen yeterliklerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu amaçla Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Birliği (ISTE) kurulmuştur.

Ülkemiz öğretmen yetiştirme konusunda oldukça zengin bir deneyime sahiptir. Bu alanda yapılan çalışmalar tarandığında, pek çok araştırma yapıldığı ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının düzenlendiği görülmektedir. Örneğin, ülkemizde son yıllarda öğretmen yetiştirme konusunda birtakım değişiklikler yapılmış ve öğretmen yetiştirme programlarının değiştirilmesine yönelik çalışmalar Yüksek Öğretim Kurumu düzeyinde yeniden başlatılmıştır. Yakın zamanda olan bu değişikliklerden bazıları şunlardır (YÖK, 1998; MEB, 2002):

- 1-1998 yılında Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılmış,
- 2-2002 yılında öğretmen yeterlikleri belirlenmiş,

3-2005 yılından itibaren İlköğretim Programları değişmiş, arkasından Ortaöğretim Programlarında değişimler başlamış,

4-2008 yılında İlköğretim genel ve özel alan yeterlikleri düzenlenmiştir.

Yarının toplumunu oluşturacak bireyleri iyi yetiştirmek öğretmeni iyi yetiştirmeye bağlıdır. Öğretmenlerin toplumdaki sorunları iyi görmesi ve uygun çözümler önerebilmesi, onların entelektüel bilgi ve becerilerle donanık olarak yetiştirilmesini gerekli kılar. Bunun için her öğretmenin genel kültür açısından yeterli olması arzulanan bir hedeftir. Genel kültür açısından iyi yetişmiş olmak tek başına geçerli değildir. Öğretmenin aynı zamanda alan ve meslek bilgisine sahip çağdaş bir aydın olarak yetişmesi de gerekir. Hangi kademe öğretmeni olursa olsun yetiştirilecek öğretmenlerin Genel Kültür, Alan Bilgisi ve Öğretmenlik Bilgisi konularına hâkim olmaları zorunludur (Küçükahmet, 1975).

Nasıl bir düzenleme yapılırsa yapılsın asıl önemli olan öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır. Bir öğretmenin bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması çok önemlidir. Ancak bunun yanında, öğretmenlik mesleğiyle ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır. Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilse de, bildiklerini nasıl öğreteceğini bilmiyorsa başarılı sayılmaz. Bu nedenle öğretmenin, öğretme becerisine sahip olması gerekmektedir (Erden, 1999: 44).

Günümüzde toplumun öğretmenden beklentileri çok değişmiştir. Öğretmen; yalnızca bilgiyi aktaran ve öğrencilerin bu bilgileri öğrenmesini sağlayan kişi olarak algılanmamaktadır. Çağımızın öğretmeni öğrencisinin öğrenmesine rehberlik eden, onu araştırmaya, düşünmeye, eleştirmeye yönelten öz güveni gelişmiş ve yaratıcı bireyler olarak yetişmesine yardım eden bir meslek adamıdır. Bilgi ve teknolojinin ilerlemesi toplumların gereksinimlerini daha fazla arttırmakta ve değiştirmektedir. Bu durum bireyler açısından öğrenilecek bilgi ve becerilerin, kazanılacak tutum ve davranışların daha fazla artmasına neden olmaktadır. Artık sorulan her şeyi çok iyi bilen bireyler yerine, bilgiyi nereden arayıp bulacağını bilen ve nasıl kullanacağına karar verebilen, kısaca öğrenmeyi öğrenmiş bireylerin yetiştirilmesine gerek duyulmaktadır. Bu nedenle günümüz öğretmeninden beklentiler değişmiş, sistemin en önemli ögesi olan öğretmenin yükü daha da artmıştır. Öğretmene yüklenen bu önemli görev, öğretmen

yetiştirme konusunu birçok gelişmiş ve gelişmekte olan toplumların gündemine yerleştirmiştir (Kuran, 2002: 3).

Öğretmen eğitimi programlarında alan bilgisi, genel kültür ve mesleki formasyon kazandıran derslerin yer aldığı üç alan bulunmaktadır. Bu alanlarda yer alan dersler sayesinde öğretmen adayları hem icra edecekleri alanın bilgilerine sahip olurlar, hem de entelektüel bir insan olarak yetişmelerini sağlayacak genel kültür bilgilerini kazanırlar. Mesleki formasyon kazandıran derslerde ise adaya mesleğini nasıl yapacağına ilişkin bilgi ve beceriler kazandıracak etkinlikler yer alır. Bunlar; gözlem, öğretim faaliyetlerine katılma, öğretmenin denetiminde ders verme ve aday öğretmen sıfatıyla ders verme etkinlikleridir (Alkan, 1987: 14-16). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenimleri devam etmekte olan öğretmen adaylarının programlarındaki derslerinin oranları, Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri % 25, Alan Bilgisi dersleri % 62,5, Genel Kültür dersleri de % 12,5 olarak 11. Milli Eğitim Şurası'nda belirlenmiştir (Şişman, 2006: 221).

Öğretmenlik Uygulaması, Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri içerisinde yer almaktadır. Öğretmenlik uygulamalarının genel amacı; öğretmen adaylarına alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik formasyonu derslerinde kazandıkları bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları mesleki ortamda etkili, verimli ve güvenli olarak kullanma olanağı sağlayarak onların bireysel ve mesleki gelişmelerine katkıda bulunmaktır (Alkan ve Hacıoğlu, 1997: 47).

Öğretmenlik Uygulaması dersinde adaylar uygulama okullarında bilgi ve becerilerini ortaya koymaktadır. Bu ders süresince öğretmen adayları çalıştıkları kurumun eğitim ve öğretim programlarını tanırlar. Ayrıca, ders kitaplarını ve öğrenci değerlendirme tekniklerini tanıyıp yorumlama ve elde edinilen deneyimleri arkadaşları ve öğretim elemanlarıyla paylaşarak geliştirme olanağı elde ederler (YÖK, 1999).

Öğretmenlik mesleğinin uygulama boyutunun en az teorik kısım kadar önemli olduğu bilinmektedir. Güncellenen yeni öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının mesleki tutum ve davranışlar kazanması, öğrenme öğretme süreci ve sınıf yönetimi gibi konularda bilgi ve becerisini arttırma, teorik olarak verilen bilgilerin uygulamaya konulması amacıyla Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması adı altında çalışmalar yer almaktadır. Bu

çalışmalar, İlköğretim okullarında ve doğal sınıf ortamında, deneyimli öğretmenlerin kontrolü altında yürütülür. Öğretmen adayı için öğretmenlik uygulaması çalışmaları çok önemlidir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışlarla donatılmış bir öğretmen, gerçek okul ortamında uygulama etkinlikleriyle de çeşitli deneyimler kazanmaktadır. Öğretmen adayları bu süreç içerisinde uygulama okullarındaki farklı pek çok uygulama öğretmeniyle etkileşim halinde bulunmakta ve onları öğrenme öğretme süreci içerisinde gözlemlemektedir. Öğretmen adayının bu etkileşimden en iyi şekilde faydalanabilmesi için uygulama öğretmenin yol göstericiliğine gereksinimi vardır. Uygulama öğretmenlerine, öğretmen adaylarına bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmada pek çok görevler düştüğü bilinmektedir. Beck ve Kosnik (2002); Brooks (2006); Burton (1998) öğretmen adaylarının uygulama okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamaları çalışmalarında önemli kazanımlar elde ettiklerini belirtmektedirler.

Öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin rehberliğinde kazandığı deneyimlerin yaşamda çok önemli bir yeri vardır. Okullardaki uygulama öğretmenleri, deneyimlerini öğretmen adaylarına yansıtabildikleri oranda verimli ve etkili olabilmektedir. Öğretmenlik becerilerinin gelişmesinde uygulama yaparak deneyim kazanılması gerektiği bilinmektedir. Ancak öğretmenlerin becerilerini geliştirmek için sadece kendi deneyiminden değil, başkalarının da deneyimlerinden yararlanmaları gerekmektedir (Dillon ve Maguire, 1997).

Bu amaçla aday öğretmenler de uygulama okullarındaki öğretmenler için iyi bir deneyim sayılır. Çünkü uygulama öğretmenleri öğretmen yetiştirme programlarında meydana gelen en son değişimler ışığı altında teorik boyutta yepyeni bilgilerle donanık olarak yetişen aday öğretmenlerden çok şey öğrenebilir. Bu karşılıklı bilgi ve deneyim alışverişi aday öğretmenler kadar uygulama öğretmenleri için de son derece yararlı olabilir.

Köroğlu, Başer ve Yavuz (2000); Oktar ve Bulduk (1999) yaptıkları çalışmalarda Eğitim Fakültelerinden mezun öğretmen adaylarının, fakültede aldıkları eğitim süresince öğretmenlikle ilgili kazandıkları bilgi, beceri ve davranışları meslek hayatlarında yeterli bir şekilde uygulayamadıklarını ortaya koymuşlardır.

Hacıoğlu (1997) alışmasında, aday öğretmenlerin okullarda uygulama çalışmaları sürecinde heyecanlı, kararsız, çekingen ve korkak davrandıklarını belirlemiştir. Yine Caruso (1999)'nun araştırmasında uygulama okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin, aday öğretmenleri çok önemsememeleri ve dolayısıyla onlara iyi rehberlik yapamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Coulon ve Byra (2000); Darling-Hammond ve Mclaughlin (1995); Kettle ve Sellars (1996); Reecer (1995)' ın yaptıkları çalışmalarda uygulama okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarını iyi bilmemelerinden dolayı, adaylara karşı ilgisiz davrandıkları ortaya çıkmıştır. nemsenmemek adayların heyecanlı, korkak ve çekingen olmalarına neden olabilmekte ve adaylara mesleki yeterlik kazandıracak uygulama ortamının oluşmasını engellemektedir. Yapılan bu araştırmalar, ğretmen adaylarının uygulama okullarında pek çok sorun yaşadıklarını göstermektedir.

Öğretmenlik uygulama programı, ğretmen adaylarına mesleki yönden bilgi, beceri ve davranış kazandırmanın yanı sıra bunları uygulamaya koymalarına fırsat tanımaktadır. Öğretmenlik mesleğinin uygulama boyutunun, en az teorik kısım kadar önemli olduğu bilinmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama boyutundaki deneyimlerinin kazandırılmasında Okul Deneyimi ve ğretmenlik Uygulaması derslerinde uygulama okullarına giderek uygulama öğretmeniyle yerinde çalışma olanağı sağlanmıştır. Öğretmen adayları bu süreç içerisinde uygulama okullarındaki farklı pek çok uygulama öğretmeniyle etkileşim halinde bulunmaktadır. Kuşkusuz ki ğretmen adayı uygulama öğretmenini öğrenme öğretme süreci içerisinde gözlemlemekte, çıkarımlarda bulunmaktadır. Öğretmen adayının bu etkileşimden en iyi şekilde yararlanabilmesi için uygulama öğretmeninin yol göstericiliğine gereksinimi vardır. Uygulama ğretmenlerine, ğretmen adaylarına bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmada pek çok görevler düştüğü bilinmektedir. Bunlar “ğrenme ğretme Sürecini Yönetme” yeterlik alanı ile “Adaylara Rehberlik Yapma” yeterlik alanı olarak iki başlık altında yer almaktadır. Bu yeterlik alanlarında öğretmenlerin, adaylara iyi bir model oluştırmaları ve rehberlik etmeleri arzulanır. Ancak uygulama ğretmenlerinin, ğretmen adaylarına bu görev alanlarında yeterince iyi bir model olup olmadıklarının ortaya çıkarılması, aday öğretmenlerin yetiştirilmesi

açısından önem taşımaktadır. Ayrıca Okul Deneyimi ve Okullarda Uygulama çalışmalarıyla, uygulama öğretmenlerini yakından izleme fırsatı bulan öğretmen adaylarının bu değerlendirmeyi yapabilecek gözlem deneyimini kazandıkları düşünülmektedir.

Öğretmen adayı ile uygulama öğretmenleri karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşim, öğretmen adayının kişisel ve mesleki yeterliğini geliştirmesine yardım eder. Dolayısıyla aday öğretmenlere rehberlik edecek uygulama öğretmenlerinin özellikle alan bilgisi ve öğretmenlik formasyonu veren derslerde yeterli olması beklenir. Bu bağlamda Eğitim Fakültelerinde başlatılan yeni yapılanma, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin işlevini daha önemli hale getirmiştir.

Bulut ve Demircioğlu (2000); Genç, Sarıçam ve Bakır (2001); Çetintaş ve Genç (2005); Boz ve Boz (2006); Güzel ve Oral (2006); Baştürk (2007) ülkemizde; okul deneyimi, okullarda uygulama çalışmaları ve aday öğretmenlerin değerlendirilmesine yönelik çok sayıda araştırma yapmışlardır. Ancak, uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesiyle ilgili çalışmalara pek rastlanmamıştır. Bu çalışmayla uygulama öğretmenlerinin sınıf içi öğretmen davranışlarını temele alan “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” yeterlik alanı ile “Adaylara Rehberlik Yapma” yeterlik alanındaki yeterliklerinin aday öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği araştırılmıştır. “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanı ile “Adaylara Rehberlik Yapma” görev alanını oluşturan yeterliklerin neler olduğu kuramsal çerçevede belirtilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecini yönetme ve öğretmen adaylarına rehberlik yapma görev alanlarındaki yeterliklerinin öğretmen adaylarınca nasıl değerlendirildiğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Alt Amaçları

1. Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ne düzeydedir?

2. Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında onları değerlendiren öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ne düzeydedir?
4. Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında onları değerlendiren öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesi ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile diğer bölümlerde öğrenim gören (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi programları) öğretmen adaylarına göre ne düzeydedir?
6. Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında onları değerlendiren ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programında okuyan öğretmen adayları ile diğer bölümlerde öğrenim gören (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi programları) öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
7. Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesi ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile diğer bölümlerde öğrenim gören (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi programları) öğretmen adaylarına göre ne düzeydedir?
8. Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında onları değerlendiren ilköğretim bölümü sınıf

öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile diğer bölümlerde okuyan (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi programları) öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

9. Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterlikleri, öğretmen adayları tarafından olumlu ve olumsuz boyutta nasıl değerlendirilmektedir?
10. Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma” görev alanındaki yeterlikleri, öğretmen adayları tarafından olumlu ve olumsuz boyutta nasıl değerlendirilmektedir?
11. Öğretmen adaylarının uygulama çalışmaları yaptığı okullar ve uygulama öğretmenleri hakkındaki önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bireylerin yetiştirilmesinde önemli roller üstlenen öğretmenin varlık nedeni öğrencidir. Bu nedenle sorumluluğun ağırlığı, bilgi aktarımından örnek oluşturmaya, yol ve yöntem göstermeye kadar öğretmen üzerinde bulunmaktadır (Gürsel vd., 2004).

Öğretmenin geçmişten gelen ve daha çok öğreticilik yönünün baskın kabul edildiği ve öğretmenin geleneksel kalıplar içinde değerlendirildiği görüşler, yerini çağdaş anlayışı yansıtan “öğrenmeyi öğretmek” görüşü ile yer değiştirmiştir. Günümüzde, bireyin bilgiye ulaşmasına olanak sağlayan ve öğrenmeye rehberlik eden öğretmen anlayışının yaygınlaşması aynı zamanda öğretmene pek çok görevler de yüklemiştir.

Bir öğretmenin bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması çok önemlidir. Bunun yanında, öğretmenlik mesleğiyle ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır. Bu beceriler, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerde kuramsal olarak alınan bilgilerin yanında, önemli ölçüde uygulama çalışmaları sırasında uygulama öğretmenlerini gözleyerek ve uygulayarak kazanılır. Bu amaçla, Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri içinde yer alan öğretmenlik uygulaması çalışmaları öğretmen yetiştirme programlarında önemli bir yere sahiptir.

Tıp, hemşirelik gibi bazı meslek gruplarının yetişmesinde olduğu gibi Öğretmen yetiştirme sürecinde de uygulama çalışmaları çok önemlidir. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan teorik derslerin gözlem yoluyla pekiştirilmesi kadar uygulama çalışmalarıyla desteklenmesi de son derece önemlidir. Uygulama okullarında görevli olan öğretmenler, uygulama çalışmaları sırasında sınıflarında bulunan aday öğretmenlere mesleki gelişimleri açısından yardımcı olmak ve onlara rehberlik ederek iyi bir model olmak durumundadırlar. Bu yüzden uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının yetiştirilmelerindeki rol ve sorumluluklarını doğru algılamaları gerekmektedir. Yapılan çalışmada, aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde okullarda uygulama çalışmalarının ve uygulama öğretmenlerinin olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (Talvitie, Peltokollio ve Mannisto, 2000: 387- 400). Bununla birlikte, uygulama çalışmalarının aday öğretmenler üzerinde olumsuz etkilerinin de olduğu (Guyton ve McIntyre, 1990: 114) göz ardı edilmemelidir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında gösterdikleri yeterliklerle ilgili farklı boyutlarda çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak öğretmen adaylarını değerlendiren uygulama okullarındaki öğretmenlerin, adaylar tarafından değerlendirilmesi ile ilgili araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Bu araştırmayla öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerini öğretme-öğrenme ve rehberlik yapma görev alanlarındaki yeterliklerini nasıl algılamaktadır, sorusuna yanıt aranacaktır. Böylece bu alanlardaki eksiklerinin tamamlanması ve hatalarının düzeltilmesi öğretmen adaylarının mesleğe daha iyi hazırlanmalarını sağlayacak düzenlemelerin yapılmasına olanak hazırlayacaktır.

Araştırmanın Sayıtları

Araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar samimi ve doğru kabul edilmiştir.
2. Bilgi toplama aracının geçerli ve güvenilirliği konusunda kendilerine başvuru uzman ve öğretmen görüşleri yeterli ölçüt sayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Hatay ili Antakya Merkez İlçesinde yer alan Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümü Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi programları son sınıf öğrencilerinden 238 öğretmen adayıyla,
2. 2010- 2011Eğitim Öğretim yılı ile,
3. Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” ve “Adaylara Rehberlik Yapma” sürecindeki görev alanlarındaki yeterlikleriyle,
4. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” ve “Adaylara Rehberlik Yapma” süreci görev alanlarındaki yeterliklerle kendi görüşlerine dayalı değerlendirmeleriyle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Milli Eğitim Bakanlığı: Türkiye’ de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile kalkınma plan ve programları doğrultusunda milli eğitim hizmetlerini (eğitimi örgütleyip, yerine getirme) yürütmekle sorumlu kuruluştur (12. 5. 1992 tarihli ve 21226 sayılı Resmi Gazete).

Yükseköğretim Kurulu: Tüm yükseköğretimi düzenleyen ve yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerine yön veren, kanunla kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, bir kuruluştur (6. 11. 1981 tarihli ve 17506 sayılı Resmi Gazete).

Öğretmen Adayı: Öğretmenlik programlarına devam eden, öğretmeni olacağı alanda öğretim düzeyi ve alanında, okul ortamında, öğretmenlik uygulaması yapan yüksek öğretim kurumu öğrencisidir (MEB, 2000: 866).

Uygulama Öğretmeni: Öğretmen adayının alanında öğretmenlik yapan ve ona okulda yapacağı uygulama çalışmalarında rehberlik ve danışmanlık yapan çalışmalarını değerlendiren ve uygulama öğretim elemanı ile işbirliği içerisinde çalışan öğretmendir (YÖK, 1998: 5).

"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 dersi ifade eder (Tebliğler Dergisi, 1998: 2).

"Okul Deneyimi", öğretmen adaylarına, okul örgütü ve yönetimi ile okullardaki günlük yaşamı tanıma, eğitim ortamlarını inceleme, ders dışı etkinliklere katılma deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme, öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimleri kazanma olanağını veren, onların öğretmenlik mesleğini doğru algılayıp benimsemelerini sağlayan fakülte öğretim programında yer alan dersleri ifade eder (Tebliğler Dergisi, 1998: 2).

"Uygulama Okulu", öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî, özel, yatılı-pansiyonlu ve gündüzlü, okul öncesi, ilköğretim, genel ve meslekî orta öğretim, özel eğitim ile çıraklık ve yaygın eğitim kurumlarını ifade eder (Tebliğler Dergisi, 1998: 2).

"Fakülte Uygulama Koordinatörü", öğretmen adaylarının okullarda yapacakları uygulama etkinliklerinin, öğretim elemanı, millî eğitim müdürlüğü koordinatörü ve uygulama okulu koordinatörüyle birlikte, planlanan ve belirlenen esaslara göre yürütülmesini sağlayan, eğitim ve öğretimden sorumlu dekan yardımcısı veya yüksek okul müdür yardımcısını ifade eder (Tebliğler Dergisi, 1998: 2).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

Öğretmenin öğrenme öğretme sürecini, öğrencide oluşturulacak kazanımlar doğrultusunda yapılandırması, yönlendirmesi ve denetlemesi son derece önemlidir. Çünkü öğretmenlik mesleğinin başarısı büyük oranda öğrenme öğretme sürecinin nitelikli işletilmesine bağlıdır. Bu amaçla bir meslek olarak öğretmenlikten ne beklenildiğinin çok iyi bilinmesi gerekir.

1.1 Meslek Olarak Öğretmenlik

Meslek olarak öğretmenliğin özünde insan yetiştiriciliği olmakla birlikte öğretmenlerin model alınması öğretmenlik mesleğini daha saygın ve daha da önemli kılmaktadır. Öğretmen bir bilim dalını, bir sanatı, bir tekniği veya belli bilgileri öğretmeyi kendisine meslek edinmiş kimsedir. Kimdir öğretmen ve hangi özelliklere sahip olmalıdır? Bu konuda pek çok tanımlamalar ve yaklaşımlar vardır. Öğretmen, eğitimin yaratıcısı, yaşatıcısı, hayata geçiricisi ve uygulayıcısıdır. Öğretmenlik, devletin eğitim öğretme ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (Demirdöğen, 2007: 4). Öğretmenler topluma faydalı olacak ve aynı zamanda topluma yön verecek bireyleri yetiştirmek görevini üstlenen eğitim sistemimizin en önemli üyeleridir. Milli Eğitim Temel Yasası'na göre öğretmenlik "Devletin, eğitim, öğretme ve bununla ilgili yönetim görevleri üzerine bir ihtisas mesleğidir. (Türkoğlu, 2002: 28).

Eğitim ve öğretimin amacına uygun işlerliğini sağlamakla yükümlü öğretmenler eğitimin niteliğini arttırmakla da yükümlüdürler. Eğitimin niteliği ile öğretmenlerin niteliği büyük ölçüde doğru orantılı seyretmektedir. Bu da ideal öğretmenlerde insani özelliklerin dışında öğretmenlik mesleğinin yüklemiş olduğu birtakım özellikleri ortaya çıkarmaktadır. Bu özellikleri (Şişman, 2006: 222) şöyle sıralamaktadır:

- *Anadilini iyi kullanan,*
- *Güçlü iletişim becerilerine sahip, insanları ve mesleğini seven,*

- *Hoşgörülü, sevecen ve iyimser, öğrencilerine karşı güvenilir, dürüst bir dost ve sırdaş,*
- *Objektif, tarafsız, adil, öğrencileri takdir eden, öven, yüreklendiren, ödüllendiren, öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alarak görevini icra eden,*
- *Yaratıcı, esnek ve sorun çözücü, entelektüel yönü gelişmiş (okuyan, araştıran, düşünen),*
- *Çocuk ve ergenin fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini ve sorunlarını tanıyan, eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alan,*
- *Öğrencileri motive eden öğrenmeyi kolaylaştıran, öğretim ve öğrenmeyle ilgili süreç ve yöntemleri bilen,*
- *Değişme, yenilik ve gelişmeye açık, kendini sürekli yenileyen, her türlü değişme ve yeniliklerden haberdar olan,*
- *Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleyen, öğrencileri hayata ve üst öğrenime hazırlayan,*
- *Demokrasiyi tüm kurum ve değerleriyle benimseyen, farklı inanç, görüş ve grupları uzlaştırabilen, çok kültürlü ortamlarda hizmet verebilen, yeni değerler geliştirilmesine öncülük eden biri olması öngörülmektedir.*

Türkiye’de öğretmen eğitimi konusunda yapılan toplantılar, konferanslar ve projelerde öğretmenlik mesleğinin standartları üzerinde durulmaktadır. Bu standartların belirlenmesinde pek çok faktör etkilidir. Güçlü (1996); Kulaksızoğlu (1995); Oğuzkan (1976); Turgut (1996); Saracaloğlu (2000); Sönmez (1994); Sünbül (1996); Özabacı ve Acat (2005) yaptıkları çalışmalarda öğretmende bulunması gereken birçok niteliği ortaya koymuşlardır.

Yetiştirilmesi hedeflenen öğretmen adaylarının branşı doğrultusundaki alan çalışmalarında yeterli olması, öğretmenlik çalışmalarında yeterli ve verimli olacağı anlamını taşımaz. Öğretmenlik çalışmalarında alan bilgisinin tek başına yeterli olmadığı, günümüzde özellikle genel kültür, eğitim bilimleri ve eğitim teknolojileri alanlarında geliştirilmeye gerek duyulduğu söylenebilir. Ancak Türkiye’de henüz öğretmenin mesleki nitelikleri yeterli düzeyde tespit edilmemiş, eğitim kurumları yeterli düzeyde yapılandırılmamıştır (Alkan, 1987).

MEB'in 2002 yılında başlattığı "Öğretmen yeterlikleri" adlı projede ise bir öğretmende bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve özellikler bize genel yeterlikler adı altında şöyle sunulmuştur (MEB, 2002):

- Öğrenciye ismiyle hitap eder.
- Öğrencilerin fikirlerine ürettiklerine değer verir.
- Sınıf içi ve dışı etkinliklerde demokratik davranır.
- İnsan haklarına uygun biçimde davranır.
- Uluslararası, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmaz.
- Her öğrencinin başarılı olacağına inanır
- Öğrenciler farklı sorulara farklı yanıtlar verdiğinde olumlu tepki gösterir.
- Stres başa çıkmanın yollarını bilir ve kullanır.
- Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.
- Türk Milli Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeleri bilir.
- Mesleki gelişimine yönelik yayınları izler.
- Okulun iyileşmesinde ve geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanır.
- Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösterir.
- Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.
- Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturur.
- Aileleri tanımak için bireysel ya da grupla veli görüşmeleri düzenler.

Schorling ise ideal bir öğretmende bulunması gereken temel özellikleri şöyle sıralamaktadır (akt,Karahan, 2003: 38):

- Demokratik tavırlı.
- Öğrenciyi sever ve onların problemleriyle ilgilenir.
- İnsanlara karşı iyi düşüncelidir. İyi şeyleri takdir eder.
- İlgileri çeşitlidir.
- Karakteri ve genel görünüşü hoştur.
- Samimi ve sabırlıdır.
- Değişen şartlara çabuk uyar.
- Mizah duyguludur.

Gürsel vd.'ne göre (2004: 192) öğretmenlerin öğrenmeye rehberlik etme, sorumluluğu onlara birtakım görevler yüklemektedir. Bu görevler:

- *Çocuğun gelişiminin tamamlanmasına yardım etmek,*
- *Çocukların doğuştan getirdikleri yetenekleri geliştirmelerine yardımcı olmak,*
- *Çocuğa yaşama ve çevreyle baş edebilme becerisi kazandırmak ve onu toplumun istediği türde toplumsal kurallara, normlara, adetlere ve yazılı yasa metinlerine uygun davranan fakat kendisi olmaktan vazgeçmeyen, kendisine de saygı duyan bir insan olarak yetiştirmek,*
- *Çocuğa üretici olmayı öğretmek,*
- *Çocuğun, ailesinden de alabileceği adalet ve hakkaniyet duygularını pekiştirerek kazanmasını sağlama,*
- *Türk toplumunun kültürel yapısını çok iyi bilmek ve öğrencileri buna göre yönlendirmek,*
- *İçinde yaşadığı toplumu tanımak ve onların doğum, ölüm, evlenme, vb. günlerinde sevinç ve üzüntüleri paylaşmak,*
- *Milli bayramların yurdun her yerindeki okullarda kutlanmasına katkıda bulunmak, şeklinde belirtilmiştir.*

Tüm bu özelliklerin dışında öğretmenlerin kendilerine karşı, çocuklara karşı, arkadaşlarına ve velilerine karşı tutumları oldukça önemlidir. Öğretmenin temiz ve düzenli giyinmesi, mimikleri, ses tonu, konuşma şekli, olumlu ve tutarlı davranışları önemlidir. Öğretmenlere mesleğin yüklemiş olduğu görevler ve bu özellikler öğretmenleri ideal öğretmen boyutuna taşımaya fırsat vermekle birlikte yeterli olduğu söylenemez. Öğretmenin gerek okul içinde, gerekse okul dışında karşılaşabileceği her durumda çözümleyici, önleyici, yol gösterici ve daha birçok niteliğe sahip üstlenmesi gereken roller vardır. Celep vd. (2004: 33) bu rolleri şöyle sıralamaktadırlar:

- *Temsilcilik, liderlik,*
- *Bilgi kaynaklığı,*
- *Arabuluculuk, hakemlik, yargıçlık,*
- *Eğiticilik/disiplincilik,*
- *Ana/babalık, rehberlik/sırdaşlık, danışmanlık, yöneticilik,*

- *Öğreticilik, araştırma uzmanlığı, girişimcilik, toplumsal davranış becerileri, işbirliği ve yönetim.*

1.2 Öğretmenin Sahip Olması Gereken Yeterlikler

Alanında ve öğretme işinde yeterli bir öğretmenin özelliklerinin neler olduğu konusunda henüz herkesin uzlaşabileceği standartlar oluşturulamamıştır (Şişman ve Acat, 2003). Eğitimcilerin bazıları öğretmenin daha çok öğrenme öğretme becerileri açısından yeterli olması gerektiğini savunurken, bazıları ise kişilik özelliklerinin çok daha önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Buna rağmen, öğretmenin sınıf içi davranışlarının öğretmenden beklenen rol ve görevler açısından önemli olduğu konusunda fikir birliği vardır (Sönmez, 1994; Sünbül, 1996; Saracaloğlu, 2000; Oddens, 2004; Özabacı ve Acat, 2005).

Öğretmenler geleceğin toplumunu oluşturacak bireyleri yetiştiren kişiler olma sorumluluğunu taşımaktadır. Öğretmenlerin yapacağı hatalar, telafisi neredeyse mümkün olmayan, yapıldığı an fark edilmeyen ama bireylerin yetiştirilmesinde ileriye dönük olumsuz yansımaları olan hatalardır. Bu da toplumun yapısını uzun vadede bozan durumları beraberinde getirir. Bu nedenle yukarıda özet olarak verilen öğretmenlerin sahip olması gereken roller, özellikler ve görevlerin yanı sıra öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler de büyük ölçüde önem taşımaktadır. Bu yeterlikler değişik kaynaklara göre farklı boyutlarda ele alınmışlardır. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler; kişisel ve mesleki gelişimleriyle ilgili yeterlikler, öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili yeterlikler ve ölçme değerlendirme ile ilgili yeterlikler olmak üzere üç başlıkta ele alınarak incelenmiştir.

1.2.1 Öğretmenin Kişisel ve Mesleki Gelişimi İle İlgili Yeterlikler

Bu alanda öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmeleri, öğrencileri iyi tanımaları, onlara güven vermeleri ve kendilerini geliştirmelerine olanak verecek ve öz değerlendirme yaparak kendilerini değerlendirebilmeleriyle ilgili yeterlikler ele alınarak kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

1.2.1.1 Öğrenciye Rehberlik Etme

Günümüz eğitim sisteminin en önemli parçası olan öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim yeterliği, büyük ölçüde öğretmenlerin öğrencilere rehberlik

yapmalarıyla ilgilidir. Ne tür bir rehberlik yapmaları gerektiği programda açık olarak belirtilmemiş olmasına rağmen, bunun iki türlü olması gerektiği söylenebilir. Öğrencinin gelişimine yönelik rehberliğin yanı sıra bilgiye ulaşmada öğrenciye rehberlik yapılmalıdır (Arslan ve Özpınar, 2008: 44). Öğrencilerin kişilik gelişimlerine yönelik yapılan rehberlik düşünüldüğünde tüm yaşamları boyunca onlara sağlıklı kararlar alıp uygulamayı, hatalarıyla baş edebilen, kendine güvenen bireyler olarak yetiştirebilmeyi öğretmek akla gelmektedir. Bu süreçte ailenin yanı sıra en etkili kişi öğretmendir. Demirel'e (2004: 179) göre etkili bir öğretmen, sınıf içinde öğrencileriyle iyi bir ilişki kurmalıdır. Özellikle kendi grubunda bulunan öğrencilerin sağlıklı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerinden sorumluluk duymalıdır. Bu nedenle öğrencilerinin bireysel ve grup ihtiyaçlarına duyarlı olmalı, okuldaki öğrenci kişilik hizmetlerine katkıda bulunmayı amaç edinmelidir. Bu nitelikler her öğretmen için temel olabilecek niteliklerdir.

Bunun yanı sıra öğretmen bilgiye ulaşmada da öğrenciye rehberlik etmelidir. Bu rehberliği yaparken öğrenciye görelilik ilkesi benimsenmeli, öğrenci ihtiyaçları düşünülmelidir. Açıköz'e (1995: 129) göre kuşkusuz rehberliğin miktarı ve niteliği öğrenilen malzemeye ve öğrencinin yeteneklerine göre ayarlanmalıdır.

Öğretmen, öğrencinin kendini ve diğerlerini tanımasına ve kabul etmesine, kendisi ile ilgili farkındalığını günlük hayatta kullanmasına ve olumlu davranışlar geliştirmesine, kendi kendini güdülemesine rehberlik edebilmelidir (MEB, 2006). Öğrenciye yapılacak bu yardım, onu daha mutlu, özgüveni daha yüksek, ailesi, arkadaşları ve çevresiyle daha iyi ilişkiler kurmayı hedefleyen bireyler olarak yetiştirilmesini sağlar. Bunların yanı sıra öğretmenin öğrencisine bilgiyi doğrudan aktarıp sunmak yerine, ona bilgi kaynaklarına ulaşmada, elde ettiği bilgileri yorumlamada, analiz ve sentez yapmada, değerlendirip sonuca ulaşmada, empati kurmada, karar verme becerisi kazanmada rehberlik etmesi önem taşımaktadır.

1.2.1.2 Güven Verme

Sınıf toplumsal bir çevre olarak ele alındığında bütün toplumsal çevrelerde olduğu gibi insan ilişkilerinin önemi yadsınamaz. Öğrenci kendisini yakınlık duyduğu, kendisine değer veren ve dostça davranan bir öğretmenin sınıfında,

kendisine yakınlık göstermeyen bir öğretmenin sınıfında olduğundan çok daha rahat hissedecektir. Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı güvene ve saygıya dayalı sıcak ilişkilerin kurulduğu sınıflarda üretkenlik artacak, disiplin sorunları azalacak, eğitimsel amaçlara ulaşma olasılığı yükselecektir (Açıkgöz, 1995: 96). Bu konuyla ilgili yapılmış araştırmalardan bazıları da bu sonucu doğrulamaktadır. Fraser ve Fisher (1983) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lise öğrencilerinin sınıflarda öğretmen kontrolünden çok öğretmen desteğini, yani dostluğunu tercih ettikleri ortaya çıkarılmıştır. Yine Moos ve Moos'un çalışmasında (1978), öğretmen desteğinin düşük, öğretmen kontrolünün yüksek olduğu sınıflarda öğrencilerin isteksiz, güvensiz oldukları, dersten çabuk sıkıldıkları ve öğrenci devamsızlıklarının arttığı ortaya çıkarılmıştır. Yapılan araştırmalarda olduğu gibi bu durum, öğretmenlerin dostça ve güven veren davranışlarıyla öğrencilerin morallerinin yükseleceği ve akademik başarılarının artacağına işaretir.

İşte bu yüzden öğretmen öğrencileriyle güven dolu iletişim kurmalı, onun sorunlarıyla ilgilenmeli, olumlu tutum takınmalıdır. Bu konuyla ilgili olarak Cole ve Chan (1994: 54-55)'a göre, sağlıklı iletişimde öğrenciye güven ve olumlu tutum çok önemlidir. Soğuk ve duygudan yoksun mesaj öğrenci tarafından iyi algılanmaz. Düşmanca ilişkilerin hâkim olduğu bir sınıfta sağlıklı bir iletişim kurulamaz. Ciddi olmak arkadaşça tavır sergilemeye engel değildir. Öğretmen hem ciddi olabilir hem de öğrencilere dostça davranabilir. Öğrenciye bağırma deneyimsiz, kendine güvenmeyen ve yetkin olmayan öğretmenlerin seçtiği bir yoldur. Öğrencilerin kendilerine birey olarak saygı duyan öğretmenlere değer verdiklerini aklından çıkarmamalıdır. Öğretmenin öğrenciyle kuracağı iletişimin önemi bir kez daha vurgulanmıştır.

Yine öğretmen oluşturacağı sağlıklı sınıf ortamında öğrencilerine söz hakkı vererek kendilerini ifade etmelerine olanak tanınmalıdır. Karşılıklı sevgi, saygı ve iletişime dayalı bu güven duygusu şüphesiz sınıftaki öğrencilerin veriminin artmasında büyük rol oynayacaktır (Sünbül, 2003: 255). Bu tutuma sahip olan öğretmen, yeni bir problemle karşılaşan öğrencinin korku ve tereddütünü olumlu karşıladığı gibi, başarılı olduğu zamanki doyumunu da kabul eder. Burada söz konusu olan öğrencilerin çeşitli duygular içinde ve mükemmel olmayan kişiler olarak kabul edilmesidir. Böyle olunca öğrenciler kendilerinin önemsendiğini

hissedecek ve kişiliklerini ortaya koymaya çalışacaklardır (Açıkgöz, 1995: 89). Öğrencinin göstereceği çaba, atacağı her adım öğretmenin davranışları için rehber olmalıdır. Bu sayede öğretmen öğrenciyle iletişimi konusundaki girişimleri arttırır.

Öğretmen, öğrencilerinin her birinin önemli, değerli olduğunu kendilerine fark ettirebilmeli ve özelliklerine uygun davranabilmelidir. Onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlerine ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve daha ileriye götürmek için kullanabilmelidir. Öğretmen, öğrencilerinin yaşantıları ve düzeyleri ne olursa olsun, onların eğitim kazanımlarını sürekli arttırmayı amaç edinmeli, onlara öğrenme ve başarıma konusunda özgüven kazandırabilmelidir (MEB, 2006).

Öğretmen öğrencisine güven verdiğini gösteren davranışlar sergilemelidir. Dolayısıyla aralarındaki iletişim artacaktır. Öğretmen iletişimin pozitif gücüyle öğrenciye her noktada ulaşabilmelidir. Bu sayede güven verdiğini gösteren öğretmen, öğrenciye çevresiyle olan ilişkilerinde, rehberliğinde, kendi yeterliklerini, yeteneklerini tanımasında, davranış değişikliklerinde ve öğretimini en üst düzeye ulaştırmasında çok daha rahat bir şekilde yardımcı olabilecektir. Bu rahatlığı sağlamanın yolu yani güven duygusunu sunmanın yolu öğretmenin göz iletişiminden, vücut diline, ses özelliklerinden yüz ifadelerine kadar tüm davranışlarını içine almaktadır. Güven verme konusunda ısrarlı ve tutarlı olan öğretmenin öğrencisine dikkat çekici, destekleyici, tehditkâr olmayan bir vücut dili kullanması, öğrenciye bakmaktan kaçınmaması, uygun tonlarda fakat farklı vurgulandırmalarda bulunması, kızgın, baskıcı ve öfkeli yüz ifadelerinden uzak durması gerekmektedir.

1.2.1.3 Öğrenciyi Tanıma

Bir öğretmenin öğrencisini tanıması onunla kuracağı iletişimin kalitesine bağlıdır. İletişim kurarken öğrenciye ne şekilde yaklaşacağını bilmek, sınırını koymak ve korumak iyi iletişimi beraberinde getirir. Demirel (2004: 178)'e göre iyi iletişim kurabilmek için kolay, açık ve anlaşılabilir bir dil kullanmak önemlidir. Açıklamaların ve sunuların anlaşılır olması, derste verilmek istenen mesajın anlaşılması, öğretmenlerin sunuş becerilerini kullanma niteliği açısından

çok önemlidir. Öğretmenin ses tonu, gözle ve vücut diliyle iletişimi de çok önemlidir.

Öğretmenin bu iletişimi kurarken öncelikle öğrencilerinin her birinin farklı ilgi, istek, duygu, düşünce ve ihtiyaçlara sahip olduğunu bilmesi, hepsinin ayrı birer birey olduğunun farkına varması gerekmektedir. Farkı benimseyen öğretmen farklı bireylerde farklı yaklaşımlar tercih ederek öğrenciye olumlu davranış ve tutum kazandırmada başarılı olacağı gibi öğrencideki olumsuz davranışları yıkmada da başarılı olacaktır. Ayrıca bireysel ihtiyaçlara göre hareket eden öğretmenin öğretim etkinlikleri içerisinde bireysel etkinlikleri planlama ve uygulamada başarılı olacağı, iyi sonuçlar alacağı beklentisi artacaktır. Bu durum öğretmeni tekdüze bir yaklaşımdan kurtarır. Öğretmenin beklenti içinde bulunmaması doğabilecek sonuçların olumsuz etkilerini yok edebileceği gibi düşünülse de öğretmenin öğrencisiyle ilgili beklenti geliştirmesi umut vaat ettiğini gösterir. Good ve Brophy (1984)'e göre öncelikle beklentilerden kaçılmaz. Şu ya da bu şekilde beklenti gerçekleştirilir. Önemli olan beklentilerin kaynağı değil öğrencilerle ilgili bilginin nasıl kullanıldığıdır. Ayrıca öğrenci ile ilgili bilgi sahibi olmak, onu tanımak, ona yardım edebilmek ve öğretimi bireyselleştirebilmek için gereklidir.

Öğrencilerle ilgili olumlu ve gerçekçi beklentilere sahip olan öğretmenin öğrenciyle olan iletişim gücü de artacak, öğrenciyle iyi ilişkiler kurma yoluna gidecektir. Öğretmen öğrencileriyle ilişkileri iyi olmadığı zaman görecektir ki en iyi öğretim teknikleri bile faydasız kalmaktadır (Gordon, 2002: 21). Öğrencileri yargılamadan, onları olayların nedeni olarak görmeden ve onları anlayarak yaklaşmak öğrencilerin öğretimden zevk almasını sağlayacaktır (Açıkgöz, 1995: 89). Bu nedenle öğrencisini tanımak için çaba gösteren öğretmen öğrencisi ile iyi ilişkiler kurar, onu kazanır ve bu sayede eğitim öğretimi daha etkili hale getirir.

Öğretmen öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duyuşsal, kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini ilgi gereksinimlerini bilmelidir. Öğretmen, öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile farklı öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurabilmelidir. Öğretmen, öğrenciyi birey olarak

kabul etmeli ve kendi yaşantılarına gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı gösterebilmelidir (MEB, 2006).

1.2.1.4 Öz Değerlendirme

Değerlendirme, ölçme sonuçlarının öncesinde belirlenen ölçütlere göre yorumlanmasıdır. Eğitim sürecinde değerlendirme öğretmenlerin öğrencileri, idarecilerin öğretmenleri, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesi olarak düşünülebilir. Thomas (1988)'a göre öğretmenin değerlendirilmesi öğretmenlerin çalışmalarının sistematik bir biçimde değerlendirilmesidir. Gözütok (2004)'a göre öğretmen değerlendirmelerinde birçok yöntem bulunmasına rağmen en ideal olanı öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleridir.

Öğretmenin öz değerlendirme yapması, öğretmenin kendi çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek eksikliklerini gidermesidir. Öğretmenin sağlıklı bir öz değerlendirme yapmasının yolu eleştirel bakış açısına sahip olmasından geçer. Öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmelerine yönelik bazı çalışmalar yapılmıştır. Ertürk (1970) ve Küçükahmet (1976) çalışmalarında öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmesi yaklaşımlarını kullanmışlardır. Bu çalışmalarda öğretmenin öğrenme öğretme sürecinin başından sonuna kadar öğretimi planlama, hazırlama, uygulama ve öğretimi değerlendirme hazırlıklarının ve buna bağlı yürütülen çalışmaların tümünün gerçekçi bir biçimde değerlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenin bu değerlendirmeyi yaparken sürecin başında ya da sonunda olması gerekmemektedir. Öğretmen çalışmalarını planladığı andan itibaren gerek süreç içerisinde gerekse süreç sonunda tüm çalışmalarını ayrıntılarıyla değerlendirmeli, gerekli gördüğü yerlerde gerekli değişiklikleri yapmalı, süreç içerisinde uygun olduğuna inanmadığı, sürece katkı sağlamadığı ve sonuç vermediği etkinlikleri yeniden düzenlemeli ya da öğrenme öğretme sürecine dâhil etmemelidir.

Müfredat öğretmenlerden, sınıf içi ve dışında yaptıkları çalışmalarda, ölçme-değerlendirmeden elde ettiği sonuçlara göre öz değerlendirme yapabilmelerini ve öz değerlendirme sonuçlarını öğrenme-öğretme sürecini geliştirmede kullanabilmelerini istemektedir (Arslan ve Özpınar, 2008: 48). Marland (1987)'a göre öğretmenin değerlendirilmesi, öğretmenlerin ne düzeyde hizmet verdiklerini bilme, düşündüklerini ve yaptıklarını ne kadar doğru

anladığını görme, mesleki gelişim açısından dönüt sağlama ve hizmet içi eğitim ihtiyacı sağlama konusunda yardımcı olur. Yine Gözütok (2004: 243)'a göre öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, güdülenmelerini, yaratıcılıklarının artmasını, yansıtmacı öğretmen olabilmelerini, eksiklerini görerek kendi kendilerini güçlendirebilmelerini sağlar.

Öğretmenin sorumluluğu bu kadar fazlayken doğabilecek hatalar büyük sıkıntılara neden olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenin en az hata yapabilecek düzeye ulaşması sürecin sağlıklı ilerlemesini sağlayacaktır. Hatanın en az düzeye taşınmasının yolu süreç hazırlıklarını, sürecin takibini iyi yapmaktan, öğretmenin sağlıklı öz değerlendirme yapmasını sağlamaktan ve değerlendirme sonuçlarını sürece dâhil etmesinden geçmektedir. Dolayısıyla öğretmen üstlendiği görevin önemini bilerek sahip olduğu yeterliklerin farkında olmalı, eksikliklerini giderme çabası göstermelidir (Kuran, 2002: 271).

Öğretmen, sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, öz değerlendirme yapabilmeli, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirebilmelidir. Kendini geliştirme sorumluluğunun bilincinde, istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir (MEB, 2006).

1.2.2 Öğrenme-Öğretme Süreci İle İlgili Yeterlikler

Bu alanda öğretmenin sınıf yönetme, öğretim yapma, materyal hazırlama ve kullanma, eğitim ve öğretimde teknolojiye yararlanma gibi yeterlikleri ele alınarak kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

1.2.2.1 Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir (Sünbül, 2005: 252). Gözütok (2004: 163)'a göre sınıf yönetimi, öğretmenin sınıfta öğrenme için gerekli düzeni sağlamak üzere, etkili bir ortam oluşturmak amacıyla yaptığı uygulamalar ve izlediği stratejilerin tümüdür. Yine sınıftaki düzenin sağlanması, disiplin sorunlarını dersin akıcılığını bozmadan ve öğrenciyi rencide etmeden çözülmesi ile ilgili davranışlar bu grupta yer almaktadır (Açıkgöz, 1995: 97). Sınıf yönetimi başka bir ifadeyle sınıf içi

etkinlikleri etkili bir biçimde düzenleyip sürdürebilme ve öğrenci davranışlarına rehberlik edebilme becerisi olarak da tanımlanabilir. Doyle (1985), sınıf yönetimini “verilen süre içinde yer alan etkinliklerde bir grup öğrencinin işbirliğinin kurulması ve sürdürülmesi” işi olarak ele almaktadır. Öğrenciler arasında işbirliği kurmak ve onun sağlıklı amacına uygun bir şekilde sürdürülmesini sağlamakla görevli kişi öğretmendir. Bu konuyla ilgili Başar (1994)’ın araştırmasında özel bir lisede yapılan gözlemlerde öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi için gerekli davranışların çoğunu orta düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

Çeşitli nedenler öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki etkinliğini güçleştiriyor olsa bile, öğretmenlerin öğrencilerini etkileyebileceği birçok yöntem ve ortam yaratması mümkündür. Öğretmen, öğrencilerini birbirleriyle kaynaştırabilir ve belirli amaçlar yönünde güdüleyebilir. Öğrenci ve öğrenci gruplarının sorunlarının çözümüne yardımcı olabilir. Yine öğrencilerin liderlik özelliklerini geliştirebilir, öğrenci deneyimlerini yönetebilir. Öğretim ortamı ile ilgili güvenlik önlemleri alabilir, öğrenciye ilk yardım yapma becerileri kazandırabilir. Böylece okul etkinliklerine sınıfı katma yönünde başarılı olabilir.

Öğrenme öğretme ortamının nitelikli hizmet üretebilmesi için öğretmenin sınıfın fiziksel düzenini oluşturması, sınıf kurallarını öğrencileriyle birlikte belirlemesi, öğrencinin öğrenme sürecine katılması için uygun ipuçları, pekiştirici, dönüt ve düzeltmeler vermesi kısaca öğrenme öğretme sürecini iyi yönetmesi gerekmektedir. Tüm bunların yanında öğretmenin öğrenme öğretme sürecinin yönetiminde sınıf içi iletişim ve etkileşimden, öğretmenin sınıf içi hareketlerinden sorumlu olduğu bilinmektedir. Celep (2002: 31)’e göre bir sınıfın fiziksel düzeni, öğretmenin öğretim etkinliklerini rahat bir biçimde yürütmesinde ve öğrencinin derse etkin olarak katılımında önemli rol oynamaktadır. Sınıfın fiziksel düzenini oluşturmaya çalışan öğretmenin sınıfı, öğrencilerin tahtayı en iyi görebilecekleri şekilde, araç gereçlere ulaşmada en rahat edilecek konumda, öğrenci sayısına ve derste sıklıkla kullanılacak yöntem ve tekniklere uygun şekilde yerleştirmesi beklenmektedir. Bunlara ek olarak sınıfta kullanılacak renklerin taşıdıkları anlamları bilerek kullanmak, ısı ve ışık faktörlerinin yeterli derecede, ışığın ise doğru yönden gelmesine dikkat etmek gerekmektedir.

Öğrenme öğretme ortamının fiziksel düzeninin oluşması sürece başlamadan ileride doğabilecek aksaklıklar ve düzenlemeler için tutarlı ve genel tepkiler vermeyi sağlayan sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasını gündeme getirmektedir. Bu konuda Biehler ve Snowman (1982)'a göre önceden bazı kurallar koyulmalı ve o kuralın neden konduğuna ilişkin açıklamalar yapılmalıdır. Böylece kurallar daha akla uygun hale getirilmiş olur. Ya da sınıf içi kuralların belirlenmesinde sürece öğrencinin katılımı kuralların benimsenmesini kolaylaştırabilir. Celep (2008: 43)'e göre sınıf içi davranış kurallarının etkili, uygulanabilir, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, istenmeyen davranışları önleyici olabilmesi, kuralların saptanma biçimine göre değişmektedir. Sınıf içi davranış kurallarını öğretmenin yalnız başına değil öğrencileriyle birlikte belirlemesi öğrencilerin kuralları sahiplenmesi ve uygulaması açısından büyük kolaylık sağlayacaktır. Kurallar oluşturulmakla kalmamalı her zaman uygulanmalı, taviz verilmemelidir. Kılbaş (2003: 121)'a göre istenilen davranış elde edilene kadar kural her zaman uygulanmalıdır. Öğrenildikten sonra zaten sorun olmaktan çıkmıştır.

Sınıf kurallarının işlerliği öğrenme öğretme süreci içerisinde devam etmektedir. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmen öğretim etkinliğini yönetmede birinci dereceden sorumludur. Gözütok (2004: 123)'a göre öğretmen; bir dersi iyi bir şekilde düzenlemeli, planlamalı, etkili bir ders sunumunun nasıl olması gerektiğini bilmeli ve bu bilgileri uygulamaya koyabilmelidir. Öğrenme öğretme süreci her ne kadar öğretmen rehberliğinde olsa da öğrencinin katılımı olmadan gerçekleşemez. Öğrenme öğretme sürecine öğrencinin katılımını sağlamak için öğretmenin daha öncede bahsi geçen öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilerek yani onu tanıyarak hareket etmek, ona güven duymak, güdülemek, yaşına ve düzeyine uygun dönütler ve pekiştireçler vermek faydalı olacaktır. Kounin (1970)'e göre öğretmen etkili bir sınıf yönetimi için, öğretim yöntemlerine çeşitlilik getirerek canlı olmalı, dönütler ve pekiştireçler vererek tüm sınıfı derse katmalı ve öğrencilere kaba olmayan uyarılar vermelidir.

Tüm bunlardan yola çıkarak sınıf yönetimini öğretmen öğrenci arasındaki çok yönlü ve karmaşık bir ilişki olarak da tanımlayabiliriz. Bu nedenle öğretmenin öğrenme ortamında davranışları büyük önem taşımaktadır. Bu davranışları en iyi

şekilde kontrol edip uygulamanın yolu öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirmeden yani kısaca öğretim yapmadan geçer (MEB, 2006).

1.2.2.2 Öğretim Yapma

Eğitimde planlama, genel anlamda, öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli şekilde nasıl yürütüleceğinin önceden ortaya konmasıdır (Demirel, 2004: 11). Bu süreçte öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğretmen, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilir, onların entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri düzenler, eleştirel düşünme, problem çözme ve performans becerilerine ait gelişmelerini özendirme için çeşitli öğretim stratejilerini uygularsa, etkili öğretim yapabilir.

Öğretim sistemi içinde öğrenci, öğretmen, malzeme, program, içerik vb. öğeler yer almaktadır. Bu durum, öğretim sürecinin bu öğelerin etkilendiği bütün süreçlerden etkilenmesine yol açmaktadır. Bir başka deyişle, öğretim süreci, ana babaların tutum ve beklentilerinden, öğrenci ve öğretmenin denetim odağına; öğretim malzemelerinin kalitesinden, öğretmenin sınıf içindeki sözel olmayan davranışlarına ya da soru sorma sırasında takındığı tavra kadar birçok etkenin etkisi altındadır. Bütün bu değişkenler son derece karmaşık bir etkileşim ağı oluşturmaktadır. Böylece karmaşık bir etkileşim ağı içinde bütün olasılıkları dikkate almak çok güç ya da olanaksız olacağından basit bir sorun bile karmaşık hale gelmektedir (Açıkgöz, 1995: 18).

Öğretmenin iyi öğretim yapabilmesinin yolu iyi bir planlama yapmasıyla başlar. Demirel (2004: 12)'e göre planlama, ders notu yazmak değil, daha çok öğretim ve öğrenimin her aşamasında gereken yöntem, etkinlik ve materyallerin önceden saptanması için yapılan sistematik bir çalışmadır. Koç vd.'ne göre (2007: 263) planlama öğretimin niteliğini arttırmak açısından gerekli olduğu kadar, yasal açıdan da bir zorunluluktur. 2089 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönetmeliğin 2. maddesi gereği öğretmenlerin plan hazırlamaları gerekmektedir. Öğretim sürecinin önceden planlanması öğretim etkinliklerinin amaca ulaşmasını ve öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştıracaktır. Planlama bunu, öğretimsel zamanın öğretim için ayrılan sürenin etkili kullanılması, dersin akıcılığını ve disiplini

sorunlarının azalmasını sağlayarak yapacaktır (Açıkgöz, 1995: 124). İyi bir planlama için öğretmenin öğretim programlarını iyi tanması ve hazırlık yapması gerekir. Programın hedeflerini iyi bilmesi, bu hedefleri gerçekleştirecek içeriği iyi düzenlemesi uygun yöntemleri ve öğretim materyallerini belirleyerek, değerlendirme yapma konusunda yetkin olması beklenir (Şişman, 2004: 66). Yine Koç vd.'ne (2007: 362) göre iyi bir öğretim planında öğrencilerin neler kazanacağını gösteren kazanımlar, kazanımlarla ilişkili içerik, belirlenen kazanımlara nasıl ulaşılabileceğini gösteren öğretim etkinlikleri ve kazanımlara ne derece ulaşıldığını gösteren değerlendirme etkinlikleri olmalıdır.

Öğretim planının uygulanmasına yön verecek olan öğretmen işlenecek konuyla ilgili olarak öğrencilerde oluşturulacak davranışlara uygun yöntem ve teknikleri, araç gereçleri, yapılacak gezi gözlem ve deneyleri yararlanılacak kaynakları hazırlamalı ve kullanmalıdır (MEB, 2006). Böylece öğretmen öğretim planını amacına uygun uygulamış ve kontrolünü sağlamış olur. Celep (2008: 119)'e göre öğretmenin konunun içeriğine göre uygulayacağı etkinlik tipini ve kullanacağı yönteme ilişkin becerileri ile öğrenci davranışlarının yönetiminde kullanacağı becerilerini belirlemesi gerekmektedir.

Buradan da öğretmenin öğretim etkinliklerine planlamayla başlaması, dolayısıyla amaçlarını kazanımlar doğrultusunda belirleyip açıkça ortaya koyması sürecin bilinçli başlamasını sağlayacaktır. Süreçte kullanılacak araç, gereç ve materyallerden, yöntem ve tekniklere, öğrencinin ön bilgilerini yoklamadan, güdülemeye ve dikkatini sürdürmeye kadar her şey öğretim yapmada öğretmenin ve öğrencinin doğrudan sürece katkısını sağlar. Demirel (2004)'e göre öğretmen dersin başında öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak bilgi, beceri ve tavırlara çekmek için bir olayı ile derse başlamalı, öğretmen öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini yoklayarak örnekler vermelidir. Bunlara ek olarak öğretmen öğrenme öğretme süreci içerisinde öğrencinin dikkati canlı tutmak, katılımını ve kaliteli öğretimini arttırmak için uygun yerde, zamanda ve uygun şekilde pekiştirici, ipucu, dönüt ve düzeltme vermelidir. Öğretmenin öğrenme öğretme sürecinde tüm bunları yaparken zamanı etkin kullanması önemlidir. Kılbaş (2003: 107)'a göre etkili sınıf yönetimi, etkinlikleri, zamanı planlayarak ve konuları öğrenme materyallerine uyarlayarak akademik ve süreç ifadelerini ayarlayarak,

uygun biçimde belirli bir düzene sokarak ve öğrencilerin çalışmalarına geribildirim sağlayarak etkili olur.

1.2.2.3 Materyal Hazırlama ve Kullanma

İnsanoğlu hayatını daha iyi koşullarda yaşayabilmek amacıyla hayatı kolaylaştırıcı araç gereçler geliştirmiş ve kullanmıştır. Bu durum hayatımızın eğitim öğretim alanında da süregelmiştir. Materyal kullanmanın öğretimi kolaylaştıran ve zenginleştiren çalışmalardan biri olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim planını yapan öğretmenin öğrenci merkezli, uygulanabilir öğrenme öğretme etkinliklerini sürece katması beklenir. Bu etkinliklerden yeterince dönüt alabilmesi ve öğretimi üst düzeye taşıyabilmesi için konunun yöntem ve tekniğine uygun olarak materyal kullanması gerekir. Materyal kullanımı öğrencinin dikkatini çekecek, güdüleyecek ve öğretimi canlandıracaktır (MEB, 2006). Koç vd.'ne göre (2007) materyal kullanımı bilgi akışını hızlandırıp, kolay ve kalıcı şekilde öğrenilebilir hale getirme, bilgileri somut hale getirme ve öğrencilerin dikkat seviyelerini yükseltip etkileşimlerini artırma amaçlarını taşımaktadır.

Genel olarak soyut kavramların öğretilmesi ve öğrenilmesi hem zaman alıcı hem de zordur. Müfredat, bu kavramların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamak için materyal (sesli-görüntülü araçlar, yansıtıcılar, modeller, 2 ve 3 boyutlu görsel öğrenme araçları, vb.) kullanımını tavsiye etmektedir (Arslan ve Özpınar, 2008: 53).

Materyal seçimi sürecin sağlıklı devam etmesi için iyi bir başlangıç yapma imkanı verir. Demirel (2004: 60)'e göre öğretmen kullanacağı ders araçlarını planlarken pratik olmasını, öğrenciler ve sunulan ders konusu için uygun olmasını sağlamalıdır. Yine Koç vd.'ne göre (2007) öğretim araçlarının seçiminde hedefe ve düzeye uygun, kullanışlı, ekonomik ve güvenli olması özelliklerine dikkat edilmelidir.

Öğretmen bu öneriler ışığında materyal seçimi yapıp öğrenme öğretme sürecinde kullanılmalıdır. Gözütok (2004: 145)'a göre öğretmen, öğretime yapacağı katkıları dikkate alarak dersini planlarken uygun öğretim araçları kullanmayı da planlamalıdır. Bunun için öğretmenin, sınıfta kullanılacak görsel- işitsel ve diğer basılı kaynakları tanınması ve dersinin amaçları doğrultusunda seçerek kullanması gerekir.

Öğretmenin içinde bulunduğu şartlar gereği her zaman hazır materyal bulup kullanma imkânı olmayabilir. Bu nedenle öğretmenlerden öğrenme öğretme süreci içerisinde dersin ve konunun kazanımlarını karşılayacak, öğrencinin yaşını ve diğer özelliklerini, sınıfın ve okulun koşullarını düşünerek materyaller hazırlaması beklenmektedir (Koç vd. 2007: 349). Bir öğretmen, öğretim sürecine materyal hazırlarken öğretim programındaki hedeflerin kazandırılmasına, materyalin öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun, kullanımı kolay, ekonomik ve dayanıklı olmasına dikkat etmelidir. Öğretim materyali hazırlanırken basit, sade ve anlaşılır olmasına, hedef ve davranışlara uygun, önemli ve özet bilgilerle, geliştirilebilir ve güncellenebilir olmasına dikkat edilmelidir.

Öğretmenlerin materyalleri hazırlarken ve kullanırken günümüz teknolojisinden yararlanmadan kaçınması neredeyse imkânsızdır. Bu durum öğrenme öğretme sürecinde günümüz teknolojisini takip etme ve kullanma zorunluluğunu doğurmaktadır (MEB, 2006).

1.2.2.4 Eğitim-Öğretimde Yeni Teknolojilerden Yararlanma

Teknoloji, bilginin daha hızlı ve daha etkili bir yol almasını sağlar. Biz teknoloji sayesinde araştırmaya daha az zaman harcarken, kararlar vermeye, araştırmamız hakkında düşünmeye daha fazla zaman ayırabilmekteyiz. Teknoloji sayesinde öğrencinin dikkatini konuya daha kolay çekebiliriz. Teknoloji bilişsel süreçleri etkilemektedir ve öğrenmenin oluşması için de bilişsel sürecin yaşanması kaçınılmazdır (Koç vd., 2007: 345). Teknolojinin bu denli büyük avantajları bizi öğretim süreci içerisinde teknoloji destekli öğretim uygulamaları düzenlemeye götürmüştür. Bilgisayar destekli öğretim uygulamaları teknoloji destekli ortamlarda önem kazanmıştır. Koç vd.'ne göre (2007) bilgisayarların eğitim öğretimde kullanılması hızlı şekilde döküman sunup, bireysel eğitim sağlamaya, hatayı anında tespit edip düzeltme imkanı vermeye ve öğrencinin farkındalığını arttırmaya yarayacaktır.

Bilgisayar temelli teknoloji dışında projeksiyon, tepegöz, televizyon, slaytlar gibi öğretim ve öğrenme teknolojilerinde bulunmaktadır. Öğretmenin bu teknolojileri kullanması yararına olacaktır. Öğretimi planlama sürecinde bilgisayar ve CD'ler bu boyutun ekonomik ve zaman kazançlı olmasını sağlayacaktır. Öğretimi uygulama sürecinde kullanılan tepegöz, bilgisayar,

projeksiyon ve diğer teknolojik araçlar öğrencinin dikkatini canlı tutacak, güdülenmesini sağlayacak, gerek grup gerekse bireysel etkinliklerde zaman kazancı sağlayıp, işbirliği ve sorumluluğu arttıracaktır. Öğretimi değerlendirme aşamasında öğretmenin işini kolaylaştıracak, daha sağlam ve anlamlı veriler elde etmesini sağlayacaktır. Bu nedenlerden ötürü öğretmenlerin yeni teknolojilerden yararlanması sistemin gereği olmuştur (MEB, 2006).

Öğretmenlerin kullandığı işitsel araçlar kolay ulaşılabilir, ucuz, kullanımı basit, her yere rahatlıkla taşınabilir, okuma yazma bilmeyen gruplar dahil hemen her kademe öğrencilerinde kullanılabilir, dikkat çekici işitsel araçlardır. Bunlara örnek olarak müzik, konuşmalar, ses kayıtları verilebilir. Yine eğitim öğretimde kullanılan görsel araçlar, görsel ve işitsel araçlar öğrencilere somut yaşantılar sağlamaktadır. Özellikle görsel ve işitsel araçlardan hareketli filmler, videokasetleri, gerek bireysel gerekse grup öğrenmelerinde eğlenceli olmakla birlikte etkileşimli, kalıcı öğrenmeler sağlaması beklenmektedir.

Gözütok (2004: 146)'a göre filmler ve ses kasetleri gibi öğretim araçları bir yandan öğrenciyi bilgilendirirken diğer yandan bunlardan öğrenci katılımı sağlamada yararlanılabilir. Örneğin; seyredilen bir filmin ardından senaryodaki kahramanlara ilişkin bir isim tablosundan olaylar arasındaki ilişkileri gösteren cümleler yazmaları istenebilir.

Öğretmenler bu bahsi geçen öğretim ve öğrenim teknolojilerini hazırlamakla sorumludurlar. Bu hazırlıkla öğretmenin dikkat etmesi gereken noktalar için Koç vd. (2007) bilinenden yola çıkılarak kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru içerik oluşturulması gerektiğini, bilginin bilimsel ve güncel olmasını önermişlerdir.

Öğretmen bilgisayar, internet, tepegöz, projeksiyon makinesi, opak projektör (episkop), datashow ve sınıfta kullanabileceği diğer eğitim teknolojileri konusunda kendini sürekli yenilemelidir. Kuşkusuz bu konularda düzenlenecek konferanslara katılmalı, kitap, dergi, cd vb. kaynakları takip edebilmelidir (Çelikten vd., 2005: 215).

1.2.3 Ölçme Değerlendirme İle İlgili Yeterlikler

Ölçme; geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılar ile ya da başka sembollerle ifade etmektir (Turgut, 1986). Ölçme ile

herhangi bir şeyin özelliği ya da niteliği belirlenir. Elde edilen bu sayı ya da semboller tek başına bir yargıya varmamızı sağlayamaz. Yılmaz (2002)'a göre ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir kriterle kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecine değerlendirme denir. Değerlendirme, ölçme sonuçlarının belirli ölçütlere göre yorumlanarak yargılara varılmasıdır (Özçelik, 1992; Özgüven, 1994). Eğitimde ölçme ve değerlendirme genel anlamda planda belirtilen hedefler doğrultusunda uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrenci davranışlarında (bilişsel, duyuşsal, devinişsel düzeyde) oluşturduğu değişikliklerin neler olduğunu saptamak amacıyla yapılır. Ölçme değerlendirme çalışmalarının yalnızca öğrenme öğretme süreci sonunda yapılması düşünüldüğünde, süreç başında ve süreç içerisinde plandan ya da uygulamadan kaynaklı hatalar süreç sonundaki çalışmada ancak ortaya çıkabilecektir. Bu durumda süreç içerisinde düzenlenip, geliştirilip, önenebilecek için geç kalınmış dolayısıyla öğrenme öğretme süreci verimsiz geçirilmiş olacaktır. Süreç içerisinde yapılan biçimlendirici değerlendirmeyle ilgili Demirel (2004) bu değerlendirme biçiminin programa dönüt sağlamak ve iyileştirici önlemlerin alınmasında kontrol sistemi oluşturduğunu savunmaktadır. İşte bu nedenle ölçme değerlendirme çalışmalarını yalnızca süreç sonuna odaklamak sorunların büyümesine ve zamanın boşa geçirilmesine neden olabilecektir. Ölçme değerlendirme çalışmaları süreç başında, süreç içerisinde ve süreç sonunda olmak üzere her şekilde düzenlemeye açık tutulmalıdır. Gözütok (2004: 233)'a göre kâğıt üzerindeyken çok iyi görünen bir öğretim planı uygulamaya geçirildiğinde planlandığı gibi işlemeyebilir. Her öğretim planı, uygulanma aşamasında düzenli olarak değerlendirilmeli, değerlendirme sonuçları planın uygulanmasına yansıtılmalıdır.

Öğretmenler öğrencilerin başarıları hakkında etkili ölçme çalışmaları yaparak bu ölçme çalışmalarının sonuçlarını değerlendirirler. Bu değerlendirme çalışmalarının öğrenci boyutu olduğu gibi öğretmen boyutu olduğu da bilinmektedir. Bu boyutta ise öğretmenin değerlendirme sonuçları, öğretmene mesleki gelişim açısından dönüt verir, aldığı ve uyguladığı kararları eleştirme, yordama imkânı verir. Astin ve Panos (1971)'a göre ölçme ve değerlendirme, eğitsel ve mesleki rehberliğin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi için ve öğrenci

ile ilgili rapor vermek için gerekli bilgileri sağlar. Öğrencinin öğrenme kapasitesini değerlendirirken, öğrenme ile ilgili problemleri belirler.

Öğretmenin öğrenme öğretme süreci içerisinde göstereceği tüm yeterliklerin oluşturduğu sonuçları alması, bu sonuçların nelerden kaynaklandığını görmesi, ne gibi değişikliklerle düzeltileceği ya da geliştirilebileceği açısından değerlendirme önemlidir (MEB, 2006). Yine Ertürk (1993)'e göre öğretmenlere, öğrencilere ve diğer eğitimcilere işlerinin ve eserlerinin gerçekçi tablosunu değerlendirme çalışmaları çizer.

Değerlendirme öğrencilerin durumunu, istedik davranışları öğrenmelerini izlemek açısından oldukça önemlidir. Değerlendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermenin olanaksız olduğu görülür ve değerlendirmeyi hedeflerle belirlenen değişmelerin olup olmadığını; olmuşsa gerçekleşme derecelerini belirleyen kanıtların toplanıp yargılanması olarak tanımlayabiliriz (Demirel, 2003: 183).

Öğretmenlerden, yapılan ölçme çalışmalarından çıkan sonuçlara göre yorumlamaların yapılıp öğrencilerin zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması ve giderilmesi için çalışmalar yapılması beklenmektedir.

1.3 Öğretmen Yetiştirme Programları

Eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi yetiştirilmeleri, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Şişman, 2001). Hızla değişen ve gelişen teknoloji toplumlardaki kültürel ve ekonomik yapıyı değiştirmekte ve dolayısıyla toplumun sosyal dokusunu da etkilemektedir. Bu değişim, bireylerin rollerinde farklı beklentilere yol açmış, kendisiyle ve toplumla uyum içinde bulunan ve aynı zamanda toplumda değişimin itici gücü olan eğitilmiş insan gücünün yetiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu gücün oluşturulması her şeyden önce öğretim sürecindeki yerini ve rolünü iyi kavramış öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlıdır.

Öğretmenin bilgi aktarıcılığı rolü, giderek bilgiyi buldurucu rolüyle yer değiştirmiştir. Artık toplumun öğretmenden beklentileri değişmiş, bu değişim ve beklentiler öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesini de gerekli kılmıştır. Bu nedenle belli standartlarda ve kalitede öğretmen yetiştirme, eğitim

sisteminin en çok tartışılan sorunlarından birini oluşturmuş ve öğretmen yetiştirme programları bu amaçla sık sık değişikliklere uğramıştır. Ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştirmeyle ilgili ilk çalışmalar 1948 yılında başlamış ve zaman zaman Milli Eğitim Şurası'nın gündemini de oluşturmuştur. 1982 yılında öğretmen yetiştirme işi Eğitim Fakültelerine bırakılmıştır. Ancak, süreçte meydana gelen aksaklıklar ve çağımızdaki gelişmeler, yeni bir model ihtiyacını doğurmuştur. 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren hazırlanan yeni model uygulanmaya başlanmıştır (Nakiboğlu ve Sağesen, 2002: 309).

Bunun yanı sıra çağın değişim ve gelişimine ayak uyduracak bireylerin yetiştirilmesi amacıyla ilköğretim programları yeniden geliştirilmiştir. Bu amaçla geliştirilerek 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim programlarını bilen öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda Eğitim Fakültelerinde öğretmen yetiştirme programları yeniden geliştirilmiş ve yeni program 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Böylece toplumdaki değişim ve gelişimin en önemli ögesi olan öğretmenlerin, değişen yeni sisteme göre yetiştirilmesi planlanmıştır. Toplumun mimarı olan öğretmenlerin, ülkenin ve çağın gereksinimlerine yanıt verecek düzeyde yetişmiş olmaları gerekir. Çünkü bir ülkenin kalkınması ile toplumun refah seviyesi, öğretmenlerin iyi yetiştirilmesine ve görevlerini iyi şekilde yerine getirebilecek mesleki ve kişisel niteliklere sahip olmasına bağlıdır. Yani, öğretmenlik mesleği toplumların geleceğini, bir başka deyişle kaderini belirleyen bir meslektir (Yetim ve Göktaş, 2004, akt; Kuran, 2010)

Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları, öğretmen eğitiminde kalitenin artırılması amacıyla 1994'te Dünya Bankası'ndan alınan kredi yardımıyla geliştirilmeye başlanmış ve 1998 -1999 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur (Kavcar, 1999).

Yapılan pek çok araştırmada (MEB, 1992; Senemoğlu, 1992; Ataünal, 1994; Çoban, 1996; Erişen, 2001) eğitim fakültelerinin uygulamaya yeterince ağırlık vermedikleri ve uygulama okullarıyla olan ilişkilerinde işbirliğini gerçekleştiremedikleri ortaya konmuştur. Bu eksiklik, Yükseköğretim Kurulu' nun (1998: 5), hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, yeniden yapılandırmanın gereği olarak okul - fakülte işbirliğini ön plana çıkarmıştır. Böylece yeni

programda okul uygulama çalışmalarını verimli olarak yürütebilmek amacıyla Eğitim Fakültelerinin uygulama okullarıyla işbirliği yaparak uygulama çalışmalarını birlikte yürütmeleri, öğretmen yetiştirmenin önemli bir boyutunu oluşturmuştur. Okul uygulama çalışmalarına katılacak öğretmen adaylarının, uygulama yapacakları okulların ve aday öğretmenlere rehberlik yapacak uygulama öğretmenlerinin seçilmesi, fakülte işbirliğini gerekli hale getirmiştir. Bu süreçte yapılacak çalışmaların neler olacağı, görevlerin nasıl paylaşılacağı gibi konularda sorumluluklar fakülte, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okulları işbirliği çerçevesinde paylaştırılmıştır. Taraflar fakülte, milli eğitim müdürlükleri ve uygulama okulları arasında nasıl bir işbirliğinin yapılacağını ve tarafların görev ve sorumluluklarının neler olacağını gösterir dört maddelik bir protokol hazırlayarak çalışmaların temel ilkelerini oluşturmuştur (MEB, 1998). Protokolde belirtilen bu işbirliğinin ana temasını okul uygulama çalışmaları oluşturmaktadır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları, kuramsal yanı ağır basan teorik dersler ile, uygulama ağırlıklı derslerden oluşmaktadır. Aday öğretmenler, okul uygulama çalışmaları çerçevesinde yürütülen bu dersler sayesinde öğretmenlik mesleğini çeşitli boyutlarıyla gözleme ve tanıma fırsatını bulur. Öğretmen ve yönetici modellerini tanır, öğrencilerle ve öğretmenlerle iletişim kurma becerilerini geliştirir. Kısaca ileride çalışacağı ortamı gözleyerek ve bu ortamın bir parçası olarak bilgi, beceri ve tutum kazanır. Uygulama okullarında kendisine yapılan rehberlik ve yapıcı eleştiriler mesleğin gereklerini yerine getirmede moral kazanmasına öz güven geliştirmesine de büyük katkı sağlar.

Okullarda yapılacak iki ayrı uygulama çalışmasından ilki olan okul deneyimi, öğretmenlik mesleğini oluşturan birçok görevi öğretmen adaylarına tanıtmaya yönelik planlı gözlem ve etkinliklerden oluşmaktadır (YÖK, 1998: 33). Bu gözlem çalışmaları Okul Deneyimi dersi olarak programda yer almaktadır. Okul deneyimi dersi, öğretmen yetiştirme programlarında haftada 1 saat teorik ve dört saati uygulama okulunda yapılan gözlem olmak üzere, toplam beş saat olarak uygulanmaktadır.

Okul Deneyimi 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 tanınması ve lisans programında alacağı derslere bir temel oluşturması amaçlanmaktadır (YÖK, 1998: 33).

Öğretmen adaylarından, Okul Deneyimi dersini tamamladıklarında şu özellikleri kazanmış olmaları beklenmektedir:

- Okulun örgütsel yapısını, işleyişini ve öğretmenliği sistemli bir yaklaşımla tanımış olma,
- Okulun yönetimi ve okuldaki işler ile okulda bulunan kaynaklara ilişkin bilgi sahibi olma,
- Sınıf ortamındaki ve okuldaki diğer etkinlikleri gözlem yoluyla tanıma (YÖK, 1998; 33).

Öğretmenlik Uygulaması, öğretmen adayının uygulama yapacağı okulda, öğrenme öğretme sürecinde gözlem, uygulama ve değerlendirme yapmak amacıyla planlanan bir derstir. Öğretmenlik Uygulaması dersi tamamlandığında öğretmen adaylarından, aşağıdaki özellikleri kazanmış olmaları beklenmektedir (YÖK, 1998: 35):

- Sınıf içi öğretimde kullanılabilecek kısa süreli etkinlikler planlayabilme ve uygulayabilme,
- Öğrenme ve gelişme açısından öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tanıyabilme,
- Okulda diğer öğretmenlerle verimli ve uyumlu çalışabilmek için gerekli becerileri kazanma.

1.3.1 Öğretmenlik Uygulaması Çalışmaları

Öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimleri süresince İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama Koordinatörü, Fakülte Uygulama Koordinatörü, Bölüm Koordinatörü ve Uygulama Öğretim Elemanı işbirliğiyle belirlenen gün ve saatlerde, belirlenen uygulama okullarında uygulama öğretmeni ile mesleki uygulama çalışmalarını yürütür.

Mesleki uygulama çalışmalarının yürütülmesinde, uygulama programının gerektirdiği etkinliklerin hazırlanmasında, uygulanmasında öğretmen adaylarına uygulama öğretmeni rehberlik eder (Tebliğler Dergisi, 1998: 5). Öğretmen adayları ile uygulama öğretmenin karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde olduğu bilinmektedir.

MEB (2002), tarafından belirlenen esaslar doğrultusunda öğretmenlik uygulama çalışmaları aşağıdaki ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilir:

- Kurumlar arası işbirliği ve koordinasyon ilkesi,
- Okul ortamında uygulama ilkesi, aktif katılma ilkesi,
- Uygulama sürecinin geniş zaman dilimine yayılması ilkesi,
- Ortak değerlendirme ilkesi,
- Kapsam ve çeşitlilik ilkesi,
- Uygulama sürecinin ve personelin geliştirilmesi ilkesi,
- Uygulamanın yerinde ve denetimli yapılması ilkesi.

Öğretmenlik Uygulaması çalışmalarıyla öğretmen adayında, karar verme, düşünme ve empati kurma becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Çünkü bu beceriler, öğrencilerle, öğretmenlerle, velilerle ve okul idarecileriyle iletişim gücünü arttırabilme, sezgi ve muhakeme gücünü geliştirebilme açısından önem taşımaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında önemli bir yere sahip olan uygulama öğretmenliği ve okul uygulama çalışmalarının yurt dışında nasıl yürütülmekte olduğu ile ilgili bazı ülkelerdeki çalışmalar özet olarak aşağıda verilmiştir.

İngiltere’de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında okul uygulama çalışmalarında aday öğretmenlerin deneyimli bir öğretmen desteği ile bizzat işin yapıldığı kurumlarda eğitilmesi amaçlanmaktadır (Eurydice, 2004a). İngiltere’de okul uygulama çalışmaları, öğretmen adayının herhangi bir kılavuz yardımı almadan uygulama okulunda öğretim ve öğrenme etkinliklerini gözlediği aşama ve iki farklı uygulama öğretmeni tarafından iki farklı rehberlik hizmetinin sunulduğu aşama ile gerçekleşmektedir. Aday öğretmenlere mesleki rehberlik genelde okul müdür yardımcısı, program konusundaki rehberlik ise konu alanı uzmanı olan uygulama öğretmeni tarafından verilmektedir. Okul uygulama çalışmalarıyla sınıfın tüm öğretim sorumluluğunun uygulama öğretmeni gözetiminde öğretmen adayına verilmesi de amaçlanmaktadır (Cain, 2004).

Norveç’te aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini ve okulu tanıması amacıyla yapılan tanıma amaçlı uygulama çalışmaları, öğretim dönemlerinde 2 ile 3’er haftalık dilimler içerisinde gerçekleştirilmektedir. Öğretim uygulamalarına ise, programın dördüncü yılında yer verilmektedir. Adaylar, uygulama

okullarında 3'er ya da 6'şar kişilik gruplar halinde özel danışmanlık eğitimi almış bir uygulama öğretmeniyle birlikte çalışırlar (Eurydice, 2004b). Okul uygulama çalışmalarıyla öğretmen adayının önce deneyimli öğretmenleri gözlemesi ve onlardan uygulamaya ilişkin yeni bir şeyler öğrenmesi, daha sonra kendine güvenini ve becerilerini geliştirmesi, ayrıca, daha büyük grupların öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğini görmesi amaçlanmaktadır.

Almanya'da okul uygulama çalışmaları, lisans eğitimi sonrası öğretmen yetiştirme enstitülerinde Öğrenci Semineri (Studienseminare) adı altında gerçekleştirir. Uygulamadaki sorumluluk enstitülere verilmiştir. Enstitü, öğretmen adayından okul uygulama çalışmaları programı kapsamında; derslerde gözlem yapma, bağımsız öğretim çalışmalarını yerine getirme, yükseköğretim programında edindiği bilgilerle uygulama alanında edindiği deneyimleri bütünleştirme gibi görevleri yerine getirmesini beklemektedir (Eurydice, 2004c).

Fransa'da da öğretmenlik uygulaması iki yıllık bir zaman diliminde 18 ya da 19 haftalık bir süre içerisinde gerçekleştirilir. Aday öğretmenlerin okul uygulama çalışmaları kapsamında en az 500 ders saatlik bir zamanı uygulama okulunda geçirme yükümlülüğü bulunmaktadır (Eurydice, 2003d).

Uygulama programları, kuramsal derslerle, uygulama çalışmalarının bir bileşeni olarak yapılandırılmıştır. ABD'de, uygulama çalışmaları kimi üniversitelere göre farklılık göstermektedir. Örneğin California State Üniversitesi'nde aday öğretmenler lisans diplomasını aldıktan sonra, iki referans mektubu ve amacını belirten bir başvuru formunu doldurarak fakültede okul uygulama çalışmalarını izleyen birime teslim ederek uygulama çalışmalarına başlayabilirler (California State University, 2004).

Kaliforniya Irwin Üniversitesi'nde ise öğretmen adayları okul uygulama çalışmaları programına başlayabilmeleri için, Öğrenme Kuramları ile Sınıf Uygulamaları derslerinde başarılı olmaları gerekmektedir (California Irwin University, 2004). A.B.D' de okul uygulama çalışmaları uygulama okulu, fakülte ve öğretmenler olmak üzere üç birim üzerine temellendirilmiştir. Bu birimlerin birbirleriyle tutarlı bir biçimde ve sıkı bir işbirliği yapmaları istenmektedir. Adayların en az 100 ders saati okullarda uygulama yapmaları gerekir. Aday yaptığı her çalışmayı, bir formla belgelendirerek mesleki yeterlik açısından

öğretmenlik becerilerine sahip olduğunu kanıtlaması gerekmektedir. Bunun için öğretmen adayı, uygulama boyunca gerçekleştirdiği her çeşit etkinliğe ilişkin belgeleri ürün dosyasında biriktirmek durumundadır.

Türkiye’de ise okul uygulama çalışmaları, okulöncesi öğretmenliği programı dışında ilköğretim düzeyine yönelik hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması olmak üzere iki dersi kapsamaktadır (YÖK, 1998b: 25–28).

Öğretmen adayının Okul Deneyimi dersiyle, ileride görev yapacağı okulunu, okul yönetiminin işleyişini, öğrenci grubunu, öğretmenlik mesleğinin özelliklerini tanıması amaçlanmıştır. Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersiyle de, mesleğin gerektirdiği becerileri uygulaması amaçlanmıştır (YÖK, 1998b: 25–29). Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmen adayının, Okul Deneyimi dersinde edindiği bilgi ve deneyimlerini kullanarak öğretmenlik mesleğini gerçek bir öğretmen olarak yürütmesine olanak verir.

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

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

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

- Uygulama saatinin en az üç saatinde sınıfa girerek ders öğretimini gerçekleştirme,
- Öteki ders saatlerinde o gün öğretimini yapacağı derslerle ilgili son hazırlıkları yapma,
- Tepegöz, fotokopi, çalışma yaprakları ve öteki görsel araçlar gibi ders araçlarını hazırlama,

- Verdiği dersle ilgili olarak uygulama öğretmeniyle görüşme gün verdiği dersle ilgili kendi değerlendirmesini yapma.

1.3.2 Öğretmenlik Uygulamasında Tarafların Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Adayların MEB'e bağlı "Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge"de okul uygulama çalışmalarının yürütülmesinde görevler ve sorumluluklar, Eğitim Fakültesi, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Uygulama Okulları arasında paylaştırılmıştır (MEB, 1998b).

Hazırlanan bu yönergede her bir kurumun görev ve sorumluluklar birbirini tamamlayacak şekilde ayrı ayrı belirlenmiştir. Bölüm uygulama koordinatörleri arasında eşgüdüm sağlayan dekan yardımcısı fakülte koordinatörü olarak okul uygulama çalışmalarının belirlenen yasal düzenlemeler çerçevesinde yürütülmesini, yapılacak çalışmalar için fakülte adına gerekli izinlerin alınmasını sağlar.

Bölüm uygulama koordinatörü, uygulama okulundaki yöneticilere, uygulama öğretmenlerine, uygulama öğretim elamanlarına ve öğretmen adaylarına okul uygulama çalışmalarıyla ilgili danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini sağlar ve uygulama okulu ile fakülte arasında iletişimi kurar (Yükseköğretim Kurulu, 1998b: 7-8).

Uygulama öğretim elamanlarının görevleri ise öğretmen adayı, uygulama okulu yöneticileri ve uygulama öğretmenleri ile fakülte arasında iletişimi sağlamak, uygulama okulu koordinatörüyle birlikte uygulama öğretmenlerini belirlemek, öğretmen adayına akademik danışmanlık yapmak ve derslerin niteliklerine göre öğretmen adayını değerlendirmek biçiminde belirlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 1998b: 8).

Eğitim Fakültesi ve uygulama okulları arasında yürütülmekte olan öğretmenlik uygulamalarının amaçlarına ulaşabilmesi için YÖK tarafından hazırlanan "Fakülte-Okul İşbirliği" kılavuzunda tarafların görev, yetki ve sorumlulukları şu şekilde belirtilmiştir (YÖK, 1998: 7-10):

1.3.2.1 Eğitim Fakültesinin Görev ve Sorumlulukları

- Fakülte uygulama koordinatörünü ve uygulama öğretim elemanlarını belirler.

- Milli Eğitim Müdürlükleri ile gerekli yazışmaları yapar.
- Her yıl belirli zamanlarda eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği konusunda seminer ve kurslar düzenler.
- Öğretmen adaylarını uygulama için hazırlar, denetler ve değerlendirir.

Eğitim Fakülteleri tüm bu görev ve sorumlulukları yerine getirerek eğitim-öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin belirli ilkeler çerçevesinde yürütülmesini ve üst düzeyde bir standardın oluşturulmasını sağlamış olur.

1.3.2.2 Uygulama Okulunun Görev ve Sorumlulukları

- Uygulama okulu koordinatörünü ve uygulama öğretmenlerini belirler.
- Uygulama öğretmenlerinin çalışmalarını gerektiğinde denetler.
- Uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları ile toplantı yapar, kendilerine görev ve sorumluluklarını bildirir.
- Öğretmen adaylarına öğretmenlik becerilerini öğrenip geliştirecekleri ve uygulayacakları ortamı sağlar.

Bunların yanı sıra Milli Eğitim Müdürlüğü, okul yönetimi ve fakülte arasındaki koordinasyon ve iş birliğini sağlar. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile iş birliği yaparak öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını planlar, izler, değerlendirir ve gerekli önlemleri alır.

1.3.2.3 Milli Eğitim Müdürlüğünün Görev ve Sorumlulukları

- Müdür yardımcılarında ya da şube müdürlerinden birini milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü olarak görevlendirir.
- Fakültenin düzenleyeceği seminer ve kurslara milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörünün, okul uygulama koordinatörlerinin ve uygulama öğretmenlerinin katılımını sağlar.

Ayrıca fakülte ve okul uygulama koordinatörleri ile iş birliği yaparak uygulama okullarını, kontenjanları öğretim alanları itibarıyla belirler. Öğretmenlik uygulamalarını denetler, değerlendirir, etkili bir biçimde yürütülmesi için gerekli önlemleri alır.

1.3.2.4 Öğretmen Adaylarının Görev ve Sorumlulukları

Öğretmen adayının fakültesine, uygulama yaptığı okula ve uygulama okulundaki öğrencilere karşı görev ve sorumlulukları vardır. Adayların fakültelerine karşı görev ve sorumlulukları şunlardır:

- Uygulama Programının gereklerini yerine getirmek için planlı ve düzenli çalışmak,
- Uygulama süresince yapılan öneri ve eleştirilerden yararlanarak olumlu yönde mesleki gelişim sergilemek,
- Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması çalışmalarını yürütürken diğer öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile işbirliği ve iletişim içinde bulunmak (YÖK, 1998: 7-10).

Öğretmen adaylarının uygulama okuluna karşı görev ve sorumlulukları ise şöyle sıralanabilir.

- Okul yönetimi ve uygulama öğretmeni ile iletişim ve işbirliği içinde bulunmak,
- Uygulama öğretmenin ders programını aksatmadan verilen görevleri süresi içinde ve planladığı biçimde yerine getirmek,
- Uygulama okulunun kurallarına uymak,
- Ders araçlarını verimli kullanmak ve korumak,
- Uygulama öğretmenin sorumluluğundaki etkinliklere katılmak (YÖK, 1998: 7-10).

Bunların dışında öğretmen adayının öğrencilere karşı görev ve sorumlulukları da bulunmaktadır. Bu sorumluluklar aşağıda verilmiştir.

- Sorumluluğundaki öğrencilerin güvenliğini sağlamak,
- Öğrencilere açık ve anlaşılır yönergeler vermek
- Öğrencileri nesnel ölçütlerle değerlendirmek,
- Dersin anlaşıldığından emin olmak,
- Sınıf yönetiminde kararlı ve hoşgörülü olmak,
- Öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya yöneltmek
- Öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıkları geliştirmelerine katkıda bulunmak,
- Öğrencilere önderlik yapabilmek

Öğretmen adayının kendisine karşı görev ve sorumlulukları ise şöyle sıralanabilir:

- Mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde bulunmak ve mesleğin gerektirdiği nitelikleri edinmeye çalışmak,
- Kişisel ve mesleki yaşamında örnek olmak
- Okul yönetiminin ve öğretmenlerin desteğini sağlamak
- Alanındaki gelişmeleri yakından izlemek,
- Bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmek,
- Zamanı verimli kullanmak,
- Öğrencilerle ilişkilerinde ölçülü olmak,
- Yaptığı çalışmalarını daha sonra yapılacak tartışma ve değerlendirmeler için bir dosya halinde düzenlemek (YÖK, 1998: 7-10).

Öğretmen adaylarının okullarda uygulama çalışmaları sırasında uygulama okullarındaki çalışmalarını koordine etmek ve öğretmen adaylarına çalışmalarında rehberlik etmek amacıyla fakülte öğretim elemanı da görev yapar. Fakülte öğretim elemanının görev ve sorumlulukları şöyle sıralanabilir:

- Öğretmen adayını uygulama okulu, uygulama programı, öğretmen yeterlikleri, değerlendirmeler ve uyması gereken kurallar konusunda bilgilendirir,
- Öğretmen adayını uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmeni ile tanıştırır ve adayın dosyasını uygulama öğretmenine teslim eder,
- Uygulama okullarına programlanan biçimde giderek uygulama öğretmeni ile işbirliği yapar,
- Öğretmen adayının öğretmenlik uygulama programını düzenli olarak yürütülebilmesini sağlamak için:
- Plan, öğretim araçları ve benzeri hazırlıklarda rehberlik ve danışmanlık yapar,
- Öğretmen adayına yazılı ve sözlü dönüt verir,
- Ders planlama, öğretim araçlarını hazırlama ve kullanma, kayıt tutma, değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi konularda rehberlik ve danışmanlık yapar,

- Öğretmen adayının, uygulama dersini kendi kendine değerlendirmesini sağlar,
- Her öğretmen adayının uygulama dersini en az iki kez izler,
- Uygulama öğretmeni ile öğretmen adayının çalışmalarını görüşür, öğretmen adayının gelişmesini ve başarısını artırıcı önlemleri alır,
- Uygulamada öğretmen adayının Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenen öğretmenlik mesleğine ilişkin kurallara uygun davranıp davranmadığını denetler,
- Uygulama programının yürütülmesinde ilgili koordinatörlükler ve uygulama öğretmenleri ile sürekli iletişim ve işbirliği içinde bulunur,
- Uygulama sonunda öğretmen adayını uygulama öğretmeni ile birlikte değerlendirir (YÖK, 1998: 7-10).

1.3.2.5 Uygulama Öğretmenlerinin Görev ve Sorumlulukları

Uygulama öğretmeni kavramı farklı kaynaklarda farklı adlarla tanımlanmaktadır. Kimine göre Cooperating Teacher olarak adlandırılan uygulama öğretmeni, aday öğretmenle birlikte çalışan ve ortak sorumluluk taşıyan ve işbirliği yapan öğretmendir (Woolley, 1997).

Yine uygulama öğretmenini, aday öğretmenin çalışmalarını gözleyen, denetleyen ve ona geri bildirim veren kişi anlamına gelen danışman (supervisor) öğretmen olarak tanımlayanlarda bulunmaktadır (Wyatt ve diğerleri, 1999). Uygulama öğretmenlerine akıl veren yol gösteren anlamında Mentor denildiğinde görülmektedir (Donna ve Joanna, 1999). Türkiye'de ise, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları okul uygulama çalışmalarında öğretmen adaylarına mesleki bakımdan yardımcı olmak üzere görevlendirilen öğretmenler, uygulama öğretmeni olarak adlandırılmıştır. Uygulama öğretmeni, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgileri, tutumları ve becerileri kazanması sürecinde ona destek, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunmak üzere görevlendirilmiştir (MEB, 1998b: 3; Yükseköğretim Kurulu, 1998b: 6).

ABD, İngiltere, Fransa, Almanya, Norveç, Macaristan gibi birçok ülkede, öğretmenlerin uygulama öğretmenliği rollerini yerine getirmelerinde, sahip oldukları kişisel ve mesleki niteliklerin önemli sayılması nedeniyle, uygulama öğretmenleri seçilerek görevlendirilmektedir (Bonnet, 1996; Phillips ve Bagget -

McMinn, 2000). Türkiye’de de uygulama öğretmenlerinin seçimi, Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu arasında yapılan protokolde belirlenmiştir. Belirlenen bu okullarda öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunmada ve kendini geliştirmede istekli olan ve en az üç yıllık mesleki deneyimi bulunan, kendi alanında eğitim görmüş, tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olan öğretmenler arasından seçilerek görevlendirilir (MEB, 1998; Yükseköğretim Kurulu, 1998b: 22): Uygulama öğretmenlerinin görevleri şöyle sıralanabilir:

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

Öğretmen adayının uygulama öğretmeni ile öğrenme öğretme sürecinin merkezinde yer alması öğretmen adayına doğrudan sürece katılma olanağı vermektedir. Öğretmen adayının uygulama öğretmeni önderliğinde mesleki yeterliğini geliştirmesi beklenmektedir. Bu beklentinin gerçekleşebilmesi için

uygulama öğretmenlerinin yukarıda değinilen pek çok alanda yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Ancak bu çalışmada öğretmenin Kişisel ve Mesleki Gelişimi İle İlgili Yeterlikleri içinde yer alan “Öğrenme Öğretme Süreci Yönetimi” ile “Adaylara Rehberlik Yapma” yeterlik alanları olmak üzere iki görev alanı ele alınarak değerlendirme yapılmıştır. Bu görev alanları ve bunları oluşturan yeterliklerin kısaca açıklanmasında yarar görülmüştür.

1.3.2.5.1 Uygulama Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme Görev Alanı ve Bu Alandaki Yeterlikleri

Bu yeterlik alanında yukarıda da değinildiği gibi; Sınıf Yönetimi, Öğretim Yapma, Materyal Hazırlama ve Kullanma, Eğitim-Öğretimde Yeni Teknolojilerden Yararlanma, Ölçme, Değerlendirme ile ilgili yeterlikleri bulunmaktadır. Bunlar aşağıda kısaca özetlenerek verilmiştir:

Öğrenme öğretme sürecinin en etkili bir şekilde başlangıcı, sürecin devamı ve en verimli bir şekilde sonlandırılmasının yolu bu süreç için yapılan planlamadan geçer. Süreçle ilgili beklentinin yüksek oluşu planlamanın önemini arttırmaktadır. Öğrenme öğretme sürecinin kontrolünü elinde tutan öğretmenin bu süreci planlaması onu dikkatsizlikten kurtararak doğabilecek riskleri büyük oranda ortadan kaldıracak şekilde daha kontrollü, bilinçli ve düzenli olmasını sağlayacaktır. Sürece daha hakim olan öğretmen, çıkabilecek aksaklıklara ve eksikliklere daha hazırlıklı olur.

Konuların amaçları, kazanımları, kullanılacak araç gereçler, gerçekleştirilebilecek etkinlikler, değerlendirmeler planda ayrıntıları ile yer almalıdır (Gürsel vd., 2004: 11). Öğretmenin, planlama sürecinde sınıf düzeyi, amaçları, kazanımları ve sınırlılıkları ile ilgili araştırmalar yaparak bilgi toplaması, süreci zenginleştirecek, sınıfın öğrenme düzeyini arttıracaktır.

Öğretmenin konu kazanımlarıyla ilgili kullanacağı etkinlikleri, materyalleri hazırlaması ya da temin etmesi, deney-gezi-görüşme gibi öğretim tekniklerini planlar içinde önceden yer vermiş olması bu süreçte öğretmenin işini kolaylaştıracaktır (Gürsel vd., 2004: 15).

Planlamayla ilgili gerekli düzenlemeleri, kontrolleri yapan öğretmen, öğrenme öğretme sürecinin fiilen başlamasına olanak sağlar. Öğrenme öğretme süreçlerini düzenlemede öğretmenin öncelikle öğrencinin gelişim düzeyine, ilgi,

beklenti ve yeteneklerine uygun şekilde hareket etmesi gerekir. Konu kazanımlarını tutarlı, akılcı, anlaşılır bir sırayla sunması beklenmektedir. Öğretmenin konuya uygun giriş yapması, öğrencinin dikkatini çekmek açısından önemlidir. Öğrencinin konuya ilişkin ön bilgisini yoklaması açısından sorular sorması ve öğrenilecek bilgilerden haberdar etmesi ve konuyu güncel olaylarla ilişkilendirmesi dikkatini canlı tutacağı gibi güdülemeyi de sağlayacaktır. Öğrencinin dikkatini sürdürme ile ilgili olarak şunlar önerilmektedir. “Öğrencilerin dersin konusu ile kendi yaşantıları arasında bağlantı kurabilmelerini sağlayıcı sorular sorunuz”. Burada da vurgulandığı gibi öğrenci için anlamlılık kazanan, “öğrenciye görelilik” ilkesini de hedef alan bilgi, öğrenci için öğrenmeye değer bulunabilecektir. Öğretmenin yine konunun kazanımlarına ulaşmada bilgiyi bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa sıralama gibi diğer ilkeleri de göz ardı etmemesi gerekir (Celep, 2002: 113).

Etkili öğrenmeyi sağlamayı amaçlayan öğretmenin konuya yaptığı uygun girişin sonrasında strateji, yöntem ve teknikleri belirlemesi ve konunun özelliklerine uygun farklı strateji, yöntem ve tekniklere yer vermesi beklenmektedir. Kazanımları gerçekleştirmede öğretim araç gereçlerini ve yardımcı materyalleri (tepegöz, projeksiyon vb.) kullanması gerekir. Öğretmenlerin öğrenci çabasına ağırlık veren ve öğrenci katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanması, güdüleyici ve dikkati çekici öğretim materyalleri ile öğretimi desteklemesi, ilgi çekmesi ve çeşitlilik sağlaması gereklidir (Kılbaş, 2003: 33). Yine, öğretmenin öğrencilerine öğrenme öğretme süreci içerisinde uygun zamanda, uygun şekilde ve sıklıkta pekiştireç, ipucu, dönüt ve düzeltme vermesi gerekir (Kılbaş, 2003: 179).

Öğrenme öğretme sürecinin son halkası ölçme değerlendirme etkinliklerinden oluşmaktadır. Öğretim planında görülen davranışların ne derece gerçekleştiğini, bunun için öğrencilere sunulan etkinliklere harcanan çabanın yerinde olup olmadığını belirleme amacıyla değerlendirme yapılır (Kuran, 2002: 14). Öğretmenin konuyla ilgili farklı düzeylerde (bilgi, kavrama, uygulama vs.) sorular sorması beklenir. Klasik eğitim anlayışında değerlendirme, sadece yazılı ve sözlü yoklamalarla elde edilen sonuçlara dayanır. Çağdaş eğitim anlayışı, böylesi bir değerlendirmeyi eksik bulur. Öğrencinin bilgisi ile beraber, sınıf içi ve

sınıf dışı etkinliklerini, derse devam durumunu, ilgisini, ödev yapmasını, genel ve özel yeteneklerini göz önüne almayı, böylece öğrencinin tüm gelişimi hakkında genel bir yargıya varmak ister (Gürsel vd., 2004: 154).

Özetle, öğrenme öğretme sürecinde kontrolü elinde tutan öğretmenin planlama, etkinlikleri düzenleme, sunma, ölçme ve değerlendirme kapsamındaki çalışmalara önem verecek bilgi, beceri, tutum ve davranışa sahip olması beklenmektedir.

1.3.2.5.2 Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme Görev Alanı ve Bu Alandaki Yeterlikleri

Bu yeterlik alanında yukarıda da değinildiği gibi; Öğrenciye Rehberlik Etme, Güven Verme, Öğrenciyi Tanıma ve Öz Değerlendirme ile ilgili yeterlikleri bulunmaktadır. Bunlar aşağıda kısaca özetlenerek verilmiştir.

Öğretmen adayları Eğitim Fakültelerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında Fakülte Uygulama Öğretim Elemanı ile Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliğiyle Uygulama Okullarında Uygulama Öğretmenlerinin derslerine dersi dinleyici ve anlatıcı olarak katılmaktadır. Bu sayede uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı birebir iletişim ve etkileşim içinde bulunmaktadırlar. Öğretmen adayına bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmada uygulama öğretmenine büyük görevler düşmektedir.

Uygulama Öğretmeninin öğretmen adayına rehberlik etmeye istekli olması, öğretmenlik mesleğini sevdirmede örnek olması, öğretmen adayına karşı sabırlı olması ve onu sormaya cesaretlendirmesi, öğretmen adayına zaman ayırması, düşüncelerine saygılı olması ve sorunlarını dinlemesi arzu edilmektedir. İstenen bu tutum ve davranışlarla karşılaşan öğretmen adayının gerek dersi dinleyici gerekse dersi anlatıcı olarak katılacağı uygulama çalışmalarında daha güdülenmiş, dikkatli ve daha eleştiriye açık olacağı düşünülür. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere ulaşmada daha uygun bir ortama sahip olur. Uygulama öğretmenin öğretmen adayını öğrenme öğretme sürecine katarken öğretmen adayına plan yapmada, kaynak bulmada, konunun kazanımlarını gerçekleştirirmede kullanacağı yöntemleri seçmede ve uygulamada öğretim etkinliklerini düzenlemede, öğretim materyali bulma ve kullanmada yardımcı olması beklenmektedir. Bu alanda öğretmen adaylarının

değerlendirilmesiyle ilgili pek çok araştırmalara rastlanmasına rağmen, uygulama okullarındaki öğretmenlerin adaylar tarafından değerlendirilmesi ile ilgili araştırmalara pek rastlanmamaktadır.

Bu araştırmayla öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde ve adaylara rehberlik yapma görev alanlarındaki yeterliklerini nasıl algılamaktadır? sorusuna yanıt aranacaktır. Uygulama öğretmenlerinin olumlu ve olumsuz boyutta ortaya çıkabilecek yeterliklerinin bilinmesi önemlidir. Çünkü bu alanlardaki eksiklerinin tamamlanması ve hatalarının düzeltilmesi öğretmen adaylarının mesleğe daha iyi hazırlanmalarını sağlayacak düzenlemelerin yapılmasına olanak hazırlayacaktır.

1.4 Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde araştırmayla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış bazı çalışmalar hakkında kısa bilgiler verilmiştir.

1.4.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bu çalışmayla, yurt içinde yapılmış doğrudan ve dolaylı olarak ilgili bulunan çalışmalardan bazıları aşağıda gruplandırılarak verilmiştir.

1.4.1.1 Yurt İçinde Yapılan Doğrudan İlgili Çalışmalar

Bu çalışmayla, doğrudan ilgili bulunan çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenerek verilmiştir.

Demircioğlu (2000), tarafından yapılan araştırmada uygulama öğrencilerinin uygulama okulları ve uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma 1999-2000 öğretim yılı Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 20 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çoğunluğu uygulama öğretmenlerinin ve okul idarecilerinin kendilerine karşı ilgisiz olduğunu, uygulama öğretmenlerinin tarih öğretiminde eksik yönlerinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca uygulama okullarında ders araç ve gereçlerinin bulunduğu fakat bu araç gereçlerin tarih derslerinde istenilen düzeyde kullanılmadığı sonucuna varılmıştır.

Gökçe ve Demirhan (2004), tarafından yapılan araştırmada uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma 2003-2004 öğretim yılı Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü son sınıf öğrencilerinden 341 öğretmen adayı ile İlköğretim okullarında görev yapan 80 uygulama öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırmada veriler öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerine ayrı ayrı uygulanan anketlerle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları arasındaki işbirliğinin yeterli düzeyde olmadığı, uygulama öğretmenlerinin ders planları ve materyallerin geliştirilmesi sürecinde öğretmen adaylarına yeterince destek olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kocatürk (2006), tarafından yapılan araştırmada Okul Deneyimi 2 dersi ile ilgili uygulama öğretim elemanlarının, uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma 2005-2006 Eğitim Öğretim yılında Ankara Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nde yapılmıştır. Bu üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan 313 öğretmen adayı ile Okul Deneyimi 2 dersini vermiş 15 öğretim elemanı ve 90 uygulama öğretmeni araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada toplam 85 maddeden oluşan 5 dereceli likert tipi dört ölçek geliştirilerek faktör analizi yapılmıştır. Bu ölçeklerden biri uygulama öğretmenlerine, diğeri uygulama öğretim elemanlarına, geri kalan iki ölçekte öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını derse hazırlık aşamasında ve dersin değerlendirilmesine yönelik çalışmalarda çok az düzeyde yönlendirdikleri sonucuna varılmıştır. Uygulama öğretmenlerinin derse hazırlık etkinliklerinde öğretmen adaylarına yeterince destek olmadıkları, ancak uygulama çalışmalarına katılım ve yapılan etkinliklerde yönlendirici oldukları sonucuna varılmıştır.

Akkuş ve Ceylan (2006), tarafından yapılan araştırmada Okul Deneyimi uygulamasında yer alan etkinliklerin öğretmen adayları üzerinde davranış değişikliği oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Araştırma 2005-2006 öğretim

yılı Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 125 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmada veriler toplam 35 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının Okul Deneyimi 2 uygulaması sonrasında yönlendirme ve değerlendirmelerine ilişkin davranış değişikliklerinde anlamlı bir artış olduğu sonucuna varılmıştır. Yine dersin yönetimi ve sınıf kontrolüne ilişkin davranış değişikliklerinde anlamlı bir artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Davran (2006), tarafından yapılan araştırmada ilköğretim kurumlarında yapılan öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının yeterlilikleri cinsiyet, anabilim dalı ve uygulama zamanına göre karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada, 2005-2006 Eğitim Öğretim yılı Van ili Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü son sınıf öğrencilerinden 311 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretmen yeterliliklerini uygulama sonrasında arttırdıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca uygulama sonrasında öğretmen yeterliliklerini erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre daha fazla arttırdıkları araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

Argon ve Kösterelioğlu (2008), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiği ve iyi bir uygulama öğretmenin özellikleri öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırma 2007-2008 Öğretim yılı AİBÜ BESYO Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören 45 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çoğunluğu okul deneyimi dersinin öğrenim yaşantıları için gerekli olduğunu ve ayrılan sürenin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, iyi bir uygulama öğretmeninden açık ve anlaşılır dönütler vermesini, kendilerine yeterince zaman ayırmasını ve adayların kaygılarını anlamasını beklemektedirler.

Katranlı (2008), tarafından yapılan araştırmada Eğitim Fakültelerinde okumakta olan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında, uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada 2007- 2008 Eğitim Öğretim yılı Kırıkkale ili merkezindeki uygulama okulu olarak seçilmiş okullarda

görev yapan uygulama okulu koordinatörü olarak 22 okul yöneticisi, 78 uygulama öğretmeni ve Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıflarında öğrenim gören 281 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları programa göre uygulama okulu koordinatörlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında 7 maddede, uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında ise 18 maddede anlamlı farklılık bulunmuştur. Uygulama öğretmenlerinin uygulama okulu koordinatörlerinin ve kendilerinin görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirdikleri düşüncesinde oldukları sonucu çıkmıştır. Ayrıca uygulama okulu koordinatörlerinin kendilerinin ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirdikleri düşüncesinde oldukları belirlenmiştir.

Paker (2008), tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Araştırma Çukurova Üniversitesi'nde öğrenim gören 80 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmada veriler “sormaca” ve “yüz yüze görüşme” olmak üzere iki tür veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlik uygulamasında ders sunumlarının uygulama öğretim elemanı tarafından yeterince izlenmemesi, uygulama süresinin yetersiz olması ve sunumlardan sonra yeterli dönüt alınmaması sonuçlarına varılmıştır.

Eraslan (2009), tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının okullarda öğretmenlik uygulaması sırasında elde ettikleri deneyim ve değerlendirmeler incelenmiştir. Araştırma 2006-2007 öğretim yılı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitenin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan 47 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çoğunluğu ders içinde istenilenleri yerine getirmek için yeteri kadar fırsat bulamadıklarını ve zaman problemiyle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları temel alan derslerini İlköğretim Okul Matematiği ile ilişkilendirmekte güçlük çektikleri fakat

öğretmenlik meslek derslerinin mesleki yaşamlarını kolaylaştırıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Kalyoncu ve Süzen (2009), tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında öğretmen yeterlilik düzeyleri hakkındaki düşünceleri incelenmiştir. Araştırma 2008-2009 öğretim yılı Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Güzel Sanatlar Eğitimi son sınıfta öğrenim gören 75 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmada veriler toplam 35 maddeden oluşan likert tipinde hazırlanmış anketten elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çoğunluğu, öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmen yeterlilikleri ve öğretmenlerin öğrencilerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma yeterlilikleri konusunda “iyi yetişmiş” görüşüyle başarılı olduğu sonucuna varmışlardır.

Batu, Ergenekon ve Özen (2009), tarafından yapılan araştırmada Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı son sınıf öğrencilerinin uygulama okulları ve uygulama sınıf öğretmenleri hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı’nda öğrenim gören 26 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının çoğunun uygulama öğretmenlerinden olumlu ve motive edici dönütler aldıklarını ve uygulama öğretmenlerinin kendilerine olan yaklaşımlarından olumlu etkilendiklerini belirttikleri gözlenmiştir.

Bilgin, Kartal ve Özkılıç (2006), tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma 2005 -2006 öğretim yılı Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören 146 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi toplama formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde zamanı etkili ve verimli kullandıkları ancak anadilini kullanma ve öğrencilerin bireysel farklılıkları ile ilgilenmede yeterli olmadıkları görüşlerine ulaşılmıştır.

Özmen (2007), tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının Okul Deneyimi derslerinden beklentileri ve karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir.

Araştırma 2006-2007 Öğretim yılı Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi OFMA Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 615 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre adayların, öğretim elemanlarından yeterince dönüt alamadıkları, raporlarının değerlendirilmesinde öğretim elemanları arasında bir standardın olmadığı ve kılavuz kitapların yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Baştürk (2009), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği'nde okuyan 24 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulama okullarında öğretmen adaylarına uygun ortamın sağlanamadığı ve fakülte öğretim elemanının gerekli takibi yapmadığı sonucuna varılmıştır.

Becit, Kabakçı ve Kurt (2009), tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma 2008-2009 öğretim yılı Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 11 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul uygulama derslerinin öğrenme öğretme süreçlerine çok yararlı olduğu sonucuna varılmıştır. Yine materyal hazırlama ve ders anlatımında bilgisayar alan bilgilerinden yararlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bu dersler kapsamında öğretmenlik meslek hak ve sorumluluklarına ilişkin farkındalık kazandıkları sonucuna varılmıştır.

Eser, İlbay, Karadüz ve Şahin (2009), tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının okul uygulaması öncesi ve sonrası görüşleri arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma 2008-2009 öğretim yılı Erciyes Üniversitesi ve Ağrı Üniversitesi son sınıfta öğrenim gören 412 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Araştırmada 40 maddeden oluşan beş dereceli likert tipi "Öğretmenlik Uygulaması Formu" öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, konu alanıyla ilgili olarak öğretmen adaylarının uygulama okullarından yeterince etkilenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine alan eğitimi ile ilgili olarak

öğretmen adaylarından teorik bilgilerinin yeterli olduğu ve bu bilgileri beceriye dönüştürdükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının uygulama alanında yetersiz kaldıkları fakat var olan durumlarla karşı karşıya gelmiş olmalarının öğretmen adaylarının gelişimlerini sağladığı ortaya çıkmıştır.

Bu alanda yurt içinde öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama okulu yöneticilerinin değerlendirilmesiyle ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde genel olarak aşağıda belirtilen hususlar ortaya çıkmıştır.

- Öğretmen adayları uygulama öğretmenlerini ve okul idarecilerini kendilerine karşı ilgisiz bulduklarını, daha ilgili davranmalarını beklemediklerini belirtmişlerdir.
- Öğretmen adayları öğretim elemanlarından yeterince dönüt alamadıklarını, derslerinin öğretim elemanları tarafından yeterince izlenmediğini ve kendilerine yeterince zaman ayırmamalarından şikayet ettiklerini belirtmişlerdir.
- Öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin kendilerine derse hazırlık etkinliklerinde yeterince destek olmadıklarını ancak katılım ve yapılan etkinliklerde yönlendirici olduklarını belirtmişlerdir.
- Öğretmen adayları öğrencilerin bireysel farklılıkları ile ilgilenmede yeterli olmadıklarını ancak uygulama çalışmalarıyla yeterliklerini arttırdıklarını belirterek uygulama çalışmalarının arttırılması yönünde beklentilerinin oluştuğunu belirtmişlerdir.
- Öğretmen adayları, öğretmenlik meslek derslerinin öğrenme öğretme süreçlerine çok yararlı olduğunu, meslek hak ve sorumluluklara ilişkin farkındalık kazandırdığını, böylece mesleki yaşamı kolaylaştırdığını, ayrıca bilgilerini beceriye dönüştürdüğünü ve gelişimlerini sağladığını belirtmişlerdir.

1.4.1.2 Yurt İçinde Yapılan Dolaylı İlgili Çalışmalar

Bu çalışmayla dolaylı ilgili bulunan çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenerek verilmiştir.

Işık (2006), tarafından 2005-2006 Eğitim Öğretim yılı Selçuk Üniversitesi Eğitim, Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda yapılan araştırmada öğretmen adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma 500 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırma da benlik kavramı ile ilgili verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kendini Sıfatlarla Tanımlama” listesi ile mesleki benlik kavramı verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Mesleği Sıfatlarla Tanımlama” listeleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları şunlardır:

Kız öğretmen adaylarının benlik ve mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşımın daha yüksek olduğu, Eğitim Fakültesi, Mesleki Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasında bağdaşım bulunduğu görülmüştür. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasında ise bağdaşım olmadığı saptanmıştır. Ayrıca dördüncü sınıf öğretmen adaylarının benlik ve mesleki kavramları arasında yüksek düzeyde bağdaşımın bulunduğu görülmüştür. Yine öğretmenlik mesleğini kendi isteği ile seçen öğretmen adaylarının benlik ve mesleki benlik kavramları arasında bağdaşımın daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mezun olduktan sonra öğretmenlik mesleğinde çalışmayı isteyen öğretmen adaylarının benlik ve mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşımın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Şen (2006), tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenliğe karşı tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları karşılaştırılarak aralarındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Bu ilişki cinsiyet, öğrenim görülen sınıf ve okul, bölümü isteyerek seçme, mezun olunan orta öğretim kurumu ve akademik benlik algısı değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu çalışmada 2004-2005 Eğitim Öğretim yılı Marmara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileriyle çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarına orta düzeyde sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca bayanlar lehine farklılık olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarında mezun olunan ortaöğretim kurumu ve sınıf değişkenine göre farklılaşma tespit edilmemiştir. Sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarında bölümü ve mesleği isteyerek seçmeleriyle, akademik benlik algıları değişkenlerine göre bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Sungur (2008), tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının benlik tasarımı ve kendini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 2007-2008 Eğitim Öğretim yılı Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Sarıkamış Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun öğretmenlik bölümleri son sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 193 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 5 dereceli likert tipi ölçek olan benlik tasarımı envanteri, kişisel yönelim envanteri ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının benlik tasarımı ve kendini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişki öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, anne babanın öğrenim düzeyleri, mezun olunan lise türü ve uzun süre yaşanan yer değişikliği değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, branş farkı olmadan son sınıftaki öğretmen adayları arasında benlik tasarımı ve kendini gerçekleştirme düzeyleri bakımından belirgin bir fark olmadığı, ancak benlik tasarımı ile kendini gerçekleştirmenin desteğini içten alma alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Acar (2009), tarafından yapılan araştırmada Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Resim İş Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma 2008-2009 öğretim yılı Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 517 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmen adaylarının iletişim becerilerinde Anadolu lisesi mezunu öğrenciler ve demokratik, hoş görümlü aile yapısına sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine arkadaşlık ilişkileri değişkenine göre, öğretmen adaylarının iletişim becerilerinde olumlu ve sakin arkadaşlık ilişkisine sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Ekinci (2009), tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma 2007-2008 Eğitim Öğretim yılı Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 690 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne baba eğitim düzeyleri ve sosyoekonomik düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının empati eğilimleri arasında kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının empati eğilimleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu, bu farkın sınıf düzeyi yüksek olanlar lehine olduğu belirlenmiştir. Yine öğretmen adaylarının empati eğilimlerinin sosyoekonomik düzeylerine göre orta ve yüksek sosyoekonomik düzeyde algılayanlar lehine anlamlı bir fark olduğu ve empatik eğilimlerinin anne baba eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu yarattığı gözlenmiştir.

Ergü (2009), tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının, öğrenme ortamlarında etkileşim tercihleri incelenmiştir. Araştırma 2008-2009 öğretim yılı Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi BÖTE bölümü 3. ve 4. Sınıflarında okuyan 233 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının etkileşim tercihlerini belirlemek amacıyla bir anket, denetim odaklarını belirlemek amacıyla ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının etkileşim tercihleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Ders ile ilgili çalışmalarda erkek öğretmen adayları asenkron etkileşimi, kız öğretmen adayları karma etkileşimi tercih etmekte oldukları görülmüştür. Sınavlarda senkron etkileşimin erkekler tarafından daha fazla tercih edildiğini, ders kaynaklarından yararlanırken karma etkileşimin kızlar tarafından daha fazla tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte web kullanıcıları tarafından yüz yüze dönüt alma ve sınav olma şekli daha fazla tercih edilirken asenkron dönüt alma şekli daha az tercih edilmiştir. Denetim odakları değişkenine göre, öğretmen adaylarının etkileşim tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Eş (2010), tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerine ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılı Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 176 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Araştırmada 150 maddeden oluşan 5 dereceli likert tipi "Öğretmen Tutum Ölçeği" ile 31 maddeden oluşan 5 dereceli likert tipi "Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Tutum Ölçeği" faktör analizi yapılarak öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmenlik mesleğini tercihlerine ilişkin tutumlarının kararsız, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ise olumlu düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Yukarıda değinilen çalışmalar, genelde adayların benlik ve mesleki benlik kavramaları, iletişim, eleştirel düşünme ve empati kurma becerileri ile ilgili çalışmaları kapsamaktadır.

1.4.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bu çalışmayla, yurt dışında yapılmış doğrudan ve dolaylı ilgili bulunan çalışmalardan bazıları aşağıda gruplandırılarak verilmiştir.

1.4.2.1 Yurt Dışında Yapılan Doğrudan İlgili Çalışmalar

Bu çalışmayla doğrudan ilgili bulunan çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenerek verilmiştir.

Linda (2010), ABD Ohio eyaletinde kamu okullarında öğretmen adaylarının mesleki açıdan yetişmelerini sağlamak amacıyla geliştirilen değerlendirme programını incelemiştir. Elde ettiği bulgulara göre, uygulama öğretmenlerinin daha çok öğretmen adaylarının uygulamalarını gözleme, onları kılavuzlama ve değerlendirme rollerini yerine getirdiklerini belirlemiştir.

Beck ve Kosnik (2002), Kanada'nın Toronto kentinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak yaptıkları araştırmada; sınıf öğretmenliği ile okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama öğretmenliği rollerini ve bu rollerle ilişkili olarak uygulama okullarının özelliklerini, öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak saptamaya çalışmışlardır. Aday öğretmenlerin, uygulama öğretmenliği rollerini duygusal destekte bulunma, kendilerine güven duyma, öğretim

uygulamalarına dönük yapıcı yönde dönüt verme, sınıf içerisinde olumlu bir hava yaratma ve kaldıracabilecekleri yoğunlukta iş yükü verme biçiminde tanımladıklarını belirlemişlerdir.

Edwards ve Protheroe (2003), yaptıkları araştırmada uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına hangi konularda yardımcı olduklarını belirlemek amacıyla öğretmen adaylarının görüşlerini incelemişlerdir. İngiltere’de İlköğretim birinci kademeye dönük lisans sonrası öğretmen eğitimi veren iki enstitüde öğrenim gören 125 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırmalarında, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına daha çok çocuklarla ilgili bilgi sağlama, onların uygulamalarını değerlendirme, kendilerini takdir etme ve destek sağlama konularında yardımcı olduklarını belirlemişlerdir.

Moore (2003), araştırmasında öğretmen adaylarının fakültede edinmiş oldukları öğretme öğrenme stratejilerini uygulama çalışmalarında kullanmalarını incelemiştir. Montana Üniversitesi’nde 77 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırmasından elde ettiği bulgulara göre, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını kendilerinin güçlü olduğu alanlara doğru yönlendirdiklerini, bundan dolayı, öğretmen adaylarının fakültede edinmiş oldukları öğretme ve öğrenme stratejilerini uygulayamadıklarını belirlemiştir.

Eby ve Allen (2002), öğretmen adaylarının uygulama öğretmenliğiyle ilgili yaşamış oldukları olumsuz durumları ve olumsuz durumlara neden olan etkenleri araştırmışlardır. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı uzaklaştırıcı davranışlarda bulduklarını ve öğretmen adaylarını kendi istekleri doğrultusunda yönlendirmeye çalıştıklarını belirlemişlerdir. Bunun nedenini ise öğretmen adaylarına güven duymadıkları şeklinde ifade etmişlerdir.

Stanulis ve Russell (1999), yaptıkları çalışmayla iki aday öğretmen ve danışman öğretmen çiftinin bir yıl içindeki alan seviye tespitleri sırasında rollerinin nasıl bir anlam ifade ettiğini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları ile danışman öğretmenler arasındaki güven ve iletişim öğrenmeyi öğretmede yapılan danışmanlığın ayrılmaz parçaları olarak ortaya çıkmıştır.

Stanulis ve Russell (2000), Kuzey Georgia bölgesinde, iki uygulama okulunda görev yapan iki uygulama öğretmeni ile bu uygulama öğretmenlerinin mesleki rehberlik hizmeti verdikleri iki öğretmen adayı arasındaki güven ve iletişimi inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Aday öğretmenlerin dersi planlama, derste yeni uygulamalar yapma, yaptıkları uygulamalar üzerinde yansımali düşünme konularında uygulama öğretmenlerinden yararlanabilmelerinin öncelikle bir güven ortamının oluşturulmasına bağlı olduğunu belirttiklerini saptamışlardır. Ayrıca taraflar arasında karşılıklı olarak duyguların belirtilmesine izin veren bu güven ortamının üretken bir uygulama ortamının oluşmasına önemli katkılar sağladığını belirlemişlerdir.

Lunenberg (1999), yaptığı çalışmayla, Hollanda'da Hollanda dili öğretmenlik programına dönük hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede uygulama öğretmenlerinin yeterliklerini araştırmıştır. Elde ettiği bulgulara göre, uygulama öğretmenlerinin özellikle öğretim stratejileri ile öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamaya yönelik konularda kendilerini yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak, mesleki rehberlik ile öğretmen adayının karşılaştığı kişisel sorunları çözme konularında uygulama öğretmenleri kendilerini yeterli görmemişlerdir.

Clifford (1999), yaptığı çalışmayla, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla olan ilişkisini incelemiştir. Uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı arasında kurulacak ilişkinin olumlu yönde oluşmasının taraflar arasında kurulacak uzun zamanlı bir ilişkiye bağlı olduğunu belirlemiştir. Clifford, bu ilişkiye en öğreticilik, uzmanlık ve meslektaşlık olmak üzere en çok üç rolün etki ettiğini, diğer rollerin öğretmenlik mesleğinde başarılı olmadığı sonucuna varmıştır.

Bu alanda yurt dışında yapılmış çalışmalar genel olarak incelendiğinde aşağıda belirtilen beklentiler ve sonuçlar ortaya çıkmıştır.

- Uygulama öğretmenleri ile öğretmen adayı arasında güven ve iletişime bağlı ilişkinin danışmanlığın bir parçası olduğu ayrıca bu durumun üretken bir uygulama ortamının oluşmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinden kendilerine güven duyma, yapıcı dönüt verme ve kaldıracabilecekleri iş yükü vermelerini beklemekte olduklarını belirtmişlerdir.
- Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının uygulamalarını gözleme, kılavuzlama ve değerlendirme rollerini yerine getirirken öğretmen adaylarını kendi istekleri doğrultusunda yönlendirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

1.4.2.2 Yurt Dışında Yapılan Dolaylı İlgili Çalışmalar

Bu çalışmayla, dolaylı ilgili bulunan çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenerek verilmiştir.

Meijer, Zanting ve Verloop (2002), yaptıkları çalışmada aday öğretmenlerin, deneyimli uygulama öğretmenlerinin pratik bilgilerini öğrenmelerinin yolları araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre aday öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlerin pratik bilgilerini öğrenmek amacıyla “uyarılmış hatırlatma” ve “kavram eşleme” olmak üzere iki araç tanımlanmıştır. Bu yolla aday öğretmenler, deneyimli öğretmenlerin gözlenebilir öğretilerini sistematik olarak incelemenin yanında ayrı bir bakış açısı geliştirmektedir. Bunun da daha soyut kavramlarla ilişkilendirme fırsatı sağladığını dolayısıyla öğretmen adaylarının gelişen pratik bilgilerinde daha derin bir anlayışa neden olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Woods ve Jerie (2003), toplam 28 uygulama öğretmenin beklentilerini araştırmışlardır. Araştırmadan elde ettikleri bulgulara göre, uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretim elemanlarından okul uygulamalarıyla ilgili konularda kendileriyle tartışmalarını, fakültelerden ise öğretmen adayı yetiştirmeyle ilgili olarak hizmet içi eğitim programları düzenlemeleri konusunda beklentilerinin olduğunu, fakat bu beklentilerinin de gerçekleşmediğini belirttiklerini saptamışlardır.

Grove, Strudler ve Odell (2004), bu çalışmayla aday öğretmenleri teknolojiyi öğretme ve öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirmeye hazırlarken işbirliği yapan 16 öğretmenin danışmanlık uygulamaları incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, aday öğretmenlerin öğrenci merkezli dersleri teknolojiyle nasıl destekleyeceklerini öğrenmeleri için, bu dersleri uygulamak ve geliştirmek üzere

bilgili danışman öğretmenlere ve teknoloji erişimine ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, aday öğretmenlere danışmanlık yapan öğretmenler için sürekli mesleki gelişim oturumları uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu oturumlarda danışman öğretmenlere teknolojiyi; yeni öğrenme öğretme modelleri, acemileri modelleme, uygulama ve analizle öğretme, öğrenci merkezli etkinliklerle bütünleştirme gibi yeni uygulamalarla tanıtılması gerektiğini belirlemişlerdir.

Hudson (2007), bu çalışmasında öğretmen adaylarının pedagojik gelişimlerinin artırılması amacıyla danışmanlık uygulamaları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının danışmanlık kapsamında belirlenen; kişisel tutumlar, sistem gereksinimleri, pedagojik bilgi, modelleme ve geri bildirim olmak üzere beş etmen üzerinde görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmaya Fen Bilgisi Öğretmenliği'nden 331 son sınıf öğretmen adayı ile Matematik Öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarından 115 kişi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Matematik Öğretimi danışmanlığının Fen Bilgisi Öğretimi danışmanlığına göre tüm tutumlar ve uygulamaları açısından önemli ölçüde puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde genel olarak deneyimli uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının öğrenmeleri üzerindeki etkileri, aday öğretmenlerin teknolojiyi kullanmaları, uygulama öğretmenlerinin adaylardan beklentileri ve öğretmen adaylarının pedagojik gelişimleri ile ilgili konuları içermektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, araştırmanın uygulanması, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analizleri hakkında bilgi verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırılan konu, kendi koşullarında tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırmayla ilgili veriler, örneklem grubunda yer alan bireylerin kendilerinden bilgi alınarak toplanıp, dolayısıyla betimsel model öz aktarım araştırması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ayrıca, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008), nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olguların doğal bir ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada; öğretmen adaylarının “cinsiyet” ve “öğrenim gördükleri bölümler” bağımsız değişkenler, uygulama öğretmenlerinin “öğrenme ve öğretme sürecini yönetme” ve “aday öğretmenlere rehberlik yapma” konusundaki yeterlikleri ise bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır.

2.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemini

Anketin uygulanmasında araştırmanın uygulama evrenini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde yer alan İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü ve Güzel Sanatlar Eğitimi programlarının son sınıfında okuyan 375 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada örneklem seçilmemiş evrenin tümüne ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak 50 öğretmen adayına, bölümlerindeki derslere devam zorunluluğunun bulunmaması ve sadece sınavlara gelmelerinden dolayı anket uygulanamamıştır. Ayrıca pilot uygulama çalışmasına katılan 87 öğretmen adayı da çalışmaya dâhil edilmemiştir. Böylece çalışma grubu 238 öğretmen adayı ile sınırlı kalmıştır. 238 öğretmen adayının 148' ini İlköğretim Bölümü Sınıf

Öğretmenliği, 42' sini Türkçe Eğitimi Bölümü, 29' unu Yabancı Diller Eğitimi Bölümü ve 19' unu Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ile diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarının sayıları arasında bulunan büyük farktan dolayı araştırmada öğretmen adaylarının okumakta oldukları bölümlere göre değerlendirilmesinde bölümler, İlköğretim bölümü sınıf öğretmenliği ve diğer bölümler olarak ele alınıp incelenmiştir.

Çalışmanın nitel boyutunda ise; İlköğretim bölümü sınıf öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi programlarının son sınıflarında okuyan öğretmen adaylarından tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 15'er öğrenci olmak üzere toplam 60 öğretmen adayıyla görüşme yapılmıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıncı değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen bir değerlendirme anketi ile, yapılandırılmış üç sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır.

2.3.1 Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Uygulama Öğretmenlerini Değerlendirme Anketi

Araştırmada kullanılan “Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Uygulama Öğretmenlerini Değerlendirme” anketi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesi aşamasında aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.

1-Yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır.

2-Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi programları son sınıf öğrencilerinden tesadüfi olarak seçilen 50 öğretmen adayına uygulama okullarındaki öğretmenlerin yeterlikleriyle ilgili aşağıda belirtilen iki açık uçlu soru sorulmuştur:

- Uygulama yaptığımız okullardaki öğretmenleri “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” yeterlikleri açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- Uygulama okullarındaki öğretmenlerin sizlere rehberlik etmeleri açısından yaklaşımlarını nasıl buluyorsunuz? Hangi yönlerden? (Olumlu ve olumsuz olarak belirtiniz.)

3-Alınan yanıtlara dayanılarak beş dereceli likert tipi 51 maddelik taslak bir form geliştirilmiştir. Bu maddelerle ilgili düzenlemeler yapılarak, “Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Uygulama Öğretmenlerini Değerlendirme” anketi geliştirilmiştir. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcının kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Kişisel bilgiler bölümünde; öğretmen adaylarının cinsiyeti ve okumakta oldukları bölüm bilgileri bulunmaktadır. İkinci bölüm, uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” yeterlik alanını kapsamaktadır. Bu bölümde 27 madde yer almaktadır. Anketin son bölümü olan uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” yeterlik alanında ise yine likert tipi 5 dereceli toplam 24 madde bulunmaktadır.

4- Anketle ilgili olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

5- Anketin güvenilirlik çalışmasının yapılması için Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi programları son sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 87 öğretmen adayıyla ön uygulama yapılmıştır. Yapılan ön uygulamalar neticesinde elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur. Verilerin frekans analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Barlet testleri sonuçlarına bakılmıştır.

Anketin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” yeterlik alanındaki 27 maddenin faktör analizi için KMO değeri 0,72 ve Barlet testi sonucu ($X^2_{351}=857,819/p <0,05$) olarak bulunmuştur. Anketin “Adaylara Rehberlik Yapma” yeterlik alanındaki 24 maddenin faktör analizi için KMO değeri 0,78 ve Barlet testi sonucu ($X^2_{276}=912,379/p <0,05$) olarak bulunmuştur. Field (2000), veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için KMO değerinin 0,50’ den büyük olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu durumda anketin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” yeterlik alanı ile “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” yeterlik alanından elde edilen KMO değerleri verilerin faktör analizi için uygun bulunmuştur.

Anketin geçerliğini belirlemek amacıyla faktör ve madde analizi yapılmıştır. Bu çalışmada faktör yük değerleri 0,30’ un üzerinde olan maddeler dikkate

alınmıştır. Büyüköztürk (2007), faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesinde ankette yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30 veya daha yüksek olmasını önermektedir. Anketin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” yeterlik alanında bulunan toplam 27 madde için yapılan faktör analizinde maddelerin faktör yük değerleri Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1’ e göre yapılan faktör analizi sonunda anketin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” yeterlik alanındaki maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde 15. ve 21. Maddelerin faktör yük değerleri 0,30’ dan düşük olduğu için bu iki madde anketten çıkarılmıştır. Bu nedenle “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” yeterlik alanında 25 madde kullanılmış ve alt amaçlara yönelik analizler bu 25 maddeden elde edilen veriler dikkate alınarak yapılmıştır.

Tablo-1: “Öğrenme-Öğretme Sürecini Yönetme” Görev Alanı Faktör Analizi Sonuçları

Sıra No	Madde No	Faktör Yük Değeri
1	1	0,708
2	2	0,674
3	3	0,757
4	4	0,652
5	5	0,495
6	6	0,494
7	7	0,705
8	8	0,667
9	9	0,509
10	10	0,563
11	11	0,738
12	12	0,620
13	13	0,529
14	14	0,655
15	15	0,260
16	16	0,563
17	17	0,629
18	18	0,687
19	19	0,562
20	20	0,563
21	21	0,192
22	22	0,610
23	23	0,716
24	24	0,608
25	25	0,623
26	26	0,579
27	27	0,745

Anketin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” yeterlik alanında bulunan toplam 24 madde için yapılan faktör analizinde maddelerin faktör yük değerleri Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2' ye göre yapılan faktör analizi sonunda anketin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” yeterlik alanındaki maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde 2. ve 17. maddelerin faktör yük değerleri 0,30'dan düşük olduğu için bu iki madde anketten çıkarılmıştır. Bu nedenle “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” yeterlik alanında 22 madde kullanılmış ve alt amaçlara yönelik analizler bu 22 maddeden elde edilen veriler dikkate alınarak yapılmıştır.

Tablo 2: “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” Görev Alanı Faktör Analizi Sonuçları

Sıra No	Madde No	Faktör Yük Değeri
1	1	0,659
2	2	0,190
3	3	0,654
4	4	0,855
5	5	0,811
6	6	0,779
7	7	0,809
8	8	0,803
9	9	0,837
10	10	0,434
11	11	0,685
12	12	0,660
13	13	0,708
14	14	0,524
15	15	0,710
16	16	0,353
17	17	0,217
18	18	0,412
19	19	0,481
20	20	0,777
21	21	0,758
22	22	0,750
23	23	0,754
24	24	0,773

Anket için güvenilirliğin bir göstergesi olarak Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur.

2.3.2 Görüşme Formu

Araştırmada öğretmen adaylarına, diğer bir veri toplama aracı olarak yapılandırılmış üç sorudan oluşan bir görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunda şu sorular yer almıştır.

1. Uygulama yaptığınız ilköğretim okullarındaki uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerini olumlu ve olumsuz boyutta nasıl değerlendiriyorsunuz?

2. Uygulama yaptığınız ilköğretim okullarındaki uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerini olumlu ve olumsuz boyutta nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Uygulama yaptığınız okullar ve uygulama öğretmenleri ile ilgili önerileriniz nelerdir?

Görüşme, Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi programları son sınıf öğrencilerinden tesadüfi örneklem yoluyla seçilen ve görüşme yapma konusunda gönüllü olan, her programdan 15'er kişi olmak üzere toplam 60 kişiyle yürütülmüştür. Görüşmeler, öğretmen adaylarının kendilerini rahat hissedeceği, öncelikle onların tercih edeceği yer ve saatlerde hem yazılı, hem de sözlü olarak yapılmıştır. Konuşmalar, aday öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

2. 4 Verilerin Analizi

2.4.1 Nicel Verilerin Analizi

“Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Uygulama Öğretmenlerini Değerlendirme” anketinde “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” ve “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” yeterlik alanlarıyla öğretmenleri değerlendirmelerinde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Değerlendirmede sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının anketteki maddelere verdikleri cevaplar kodlanarak bilgisayara yüklenmiştir.
2. Öğretmen adaylarına uygulanan anketin birinci bölümünde öğretmen adaylarının kişisel özellikleriyle ilgili yöneltilen sorulara verilen yanıtların frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır.
3. Öğretmenlerin anketin ikinci ve üçüncü bölümlerinde yer alan “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” ve “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanlarında göstermekte oldukları yeterlikler, Hiç katılmıyorum 1, Katılmıyorum 2, Kararsızım 3, Katılıyorum 4, Kesinlikle katılıyorum 5 seçeneklerine göre değerlendirilip frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur.

4. Öğretmen adaylarının, ayrı ayrı iki görev alanındaki yeterliklerin “Cinsiyet” ve ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programında okuyan öğretmen adayları ile diğer bölümlerde öğrenim gören (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi programları) öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak farklar olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testinden yararlanılmıştır.

2.4.2 Nitel Verilerin Analizi

Uygulama okullarında öğretmen adaylarını değerlendiren öğretmenlerin adaylarca değerlendirilmesi amacıyla öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmede elde edilen nitel veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227).

Araştırmada öğretmen adaylarının dokuzuncu, onuncu ve on birinci alt problemlerde yer alan sorulara verdikleri yanıtlar analiz edilirken; verilerin kodlanması, derleme ve kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması aşamaları dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Bunlar:

1-Verilerin Kodlanması: Bu ilk aşamada bilgi kaybının önüne geçmek için elde edilen yazılı bilgilerle ses kayıt cihazındaki bilgiler eşleştirilmiştir. Daha sonra gözlem formundaki bilgiler dikkatlice okunarak incelenmiş ve anlamlı bölümlere ayrılmış, her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiği açıklanmaya çalışılmıştır. Anlamlı bölümlere tanımlayıcı isimler, bir başka deyişle kodlar bulunmuştur. Kodlama, önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008: 229)’ e göre, araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda bir kod listesi çıkarmak mümkündür. Böyle durumlarda toplanan verilerin kodlanması daha kolay olur. Bu amaçla uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanında, kavramlar önceden belirlenmiştir. Bu kavramlar içinde yer alan görüşler ortak yönleri açısından bir araya getirilerek kodlanmıştır.

2-Temaların (Kategorilerin) Bulunması: “Sınıf yönetimi, öğretimi planlama, dersin sunumu ve dersin değerlendirilmesi” olmak üzere belirlenen kavramlar

içinde yer alan görüşler, ortak yönleri açısından bir araya getirilerek kodlanmıştır. İncelenen kodlar arasında ortak yönler bulunmaya çalışılmıştır. Böylece oluşturulan tematik kodlamada veriler, kodlar aracılığıyla anlaşılabilirliğine çalışılmıştır. Tematik kodlama yapılırken hem temaların altında toplanan kodların, hem de temaların birbirleriyle anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca temalar yeterli ve yetersiz olarak belirlenen kategoriler altında toplanmıştır. Oluşturulan veri seti bir başka araştırmacıya incelettirilerek temaların, elde edilen veri setini yeterince yansıtmadığı konusunda görüş alınmıştır. Araştırmacı ve uzman tarafından oluşturulan kategori ve kodlar bir eşleştirme yapılarak karşılaştırılmıştır. Görüş ayrılığı bulunan kodlar, uzmanla tartışılarak en iyi temsil ettiği düşünülen kategoriler altına yerleştirilmiştir. Araştırmanın kodlayıcı güvenilirliği %78 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca kategori ve kodlar, araştırmacı tarafından farklı zamanlarda tekrar gözden geçirilmiş ve iki kodlama arasında uyum katsayısı % 81 bulunmuştur. Veri setinin değerlendirilmesinde elde edilen kodlayıcı güvenilirliği ile iki kodlama arasındaki uyum katsayısının birbirine yakın çıkması araştırmanın iç ve dış tutarlılığının olduğunu göstermektedir.

3-Kodların ve Temaların Düzenlemesi: Elde edilen veriler belirlenen kodlar ve temalara göre düzenlenerek anlaşılır ifadelerle açıklanmıştır. Toplanan bilgiler hiçbir yoruma yer vermeden işlenerek sunulmuştur. Temaların içinde yer alan kodların frekans ve yüzdeleri bulunarak tablolar halinde verilmiştir. Nitel veriler 60 öğretmen adayıyla yapılan görüşmelerden toplanmıştır.

4-Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması: Bu aşamada elde edilen verilerden anlam çıkarılarak bulgular arasında neden sonuç ilişkileri kurulmuş ve sonuçlara ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalar, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle ilgili olarak işaret ettikleri yeterlikler ile nicel verilerden elde edilen bulgular dikkate alınarak yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. On bir alt problemde elde edilen bulgular ayrı ayrı açıklanarak aşağıda özetlenmiştir.

3.1 Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları

Uygulama öğretmenlerinin “ Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesinin öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla betimsel istatistik uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3: Uygulama öğretmenlerinin “ Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesinde öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre betimsel istatistik sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss
Erkek (1)	96	95,07	13,73
Bayan (2)	142	94,68	15,69

Tablo 3’e göre erkek öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini değerlendirme anketinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” boyutundan aldıkları puanların ortalamaları 95,07 ve standart sapmaları 13,73 iken; bayan öğretmen adaylarının ise aldıkları puanların ortalamaları 94,68 ve standart sapmaları 15,69’ dur.

3.2 İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları

Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında onları değerlendiren öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 4: Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesinde öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre değerlendirilmesi ile ilgili bulgular

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	T	Df	P
Erkek (1)	96	95,07	13,73	0,20	236	0,84
Bayan (2)	142	94,68	15,69			

p >0,05

Yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, bayan ve erkek öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini değerlendirme anketinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($t(df= 236) 0,20$; $p>0,05$).

3.3 Üçüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları

Uygulama öğretmenlerinin “ Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesinin öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla betimsel istatistik uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5: Uygulama öğretmenlerinin “ Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesinde öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre betimsel istatistik sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss
Erkek (1)	96	78,05	17,08
Bayan (2)	142	78,18	17,51

Tablo 5’e göre erkek öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini değerlendirme anketinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” boyutundan aldıkları puanların ortalamaları 78,05 ve standart sapmaları 17,08 iken; bayan öğretmen adaylarının ise aldıkları puanların ortalamaları 78,18 ve standart sapmaları 17,51’dir.

3.4 Dördüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları

Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında onları değerlendiren öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6: Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre değerlendirilmesi ile ilgili bulgular

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	T	Df	P
Erkek (1)	96	78,05	17,08	-0,05	236	0,96
Bayan (2)	142	78,18	17,51			

$p>0,05$

Yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, bayan ve erkek öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini değerlendirme anketinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($t(df=236) -0,05; p>0,05$).

3.5 Beşinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları

Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesi ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile diğer bölümlerde öğrenim gören (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi programları) öğretmen adaylarına göre ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla betimsel istatistik uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7: Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesinde öğretmen adaylarının bölümlerine göre betimsel istatistik sonuçları

Bölümler	N	\bar{x}	Ss
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği	148	95,82	14,39
Diğer (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi)	90	93,22	15,65

Tablo 7’ye göre İlköğretim sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini değerlendirme anketinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” boyutundan aldıkları puanların ortalamaları 95,82 ve standart sapmaları 14,39’dur. Diğer bölümlerde (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi) öğrenim gören öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalamaları 93,22 ve standart sapmaları 15,65’ dir.

3.6 Altıncı Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları

Uygulama öğretmenlerinin “ Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında onları değerlendiren öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümü ile diğer bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8: Uygulama öğretmenlerinin “ Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümü ve diğer bölümlerdeki adayların görüşlerine göre değerlendirilmesi ile ilgili bulgular

Bölümler	N	\bar{x}	Ss	t	Df	P
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği	148	95,82	14,39	1,305	236	0,19
Diğer (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi)	90	93,22	15,65			

$p > 0,05$

Yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, İlköğretim sınıf öğretmenliği bölümünde ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini değerlendirme anketinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($t(df= 236) 1,305; p > 0,05$).

3.7 Yedinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları

Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesi ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile diğer bölümlerde öğrenim gören (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi programları) öğretmen adaylarına göre ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla betimsel istatistik uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesinde öğretmen adaylarının bölümlerine göre betimsel istatistik sonuçları

Bölümler	N	\bar{x}	Ss
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği	148	73,23	17,31
Diğer (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi)	90	86,18	14,02

Tablo 9’ a göre İlköğretim sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini değerlendirme anketinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” boyutundan aldıkları puanların ortalamaları 73,23 ve standart sapmaları 17,31’dir. Diğer bölümlerde (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi) öğrenim gören öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalamaları 86,18 ve standart sapmaları 14,02’dir.

3.8 Sekizinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları

Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında onları değerlendiren öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümü ile diğer bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümü ve diğer bölümlerdeki adayların görüşlerine göre değerlendirilmesi ile ilgili bulgular

Bölümler	N	\bar{x}	Ss	t	Df	P
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği	148	73,23	17,31	-5,99	236	0,00*
Diğer (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi)	90	86,18	14,02			

p<0,05

Yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, İlköğretim sınıf öğretmenliği bölümünde ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini değerlendirme anketinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında, diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(df= 236) -5,99; p < 0,05$). Uygulama okullarında uygulama öğretmenlerine düşen aday sayısı ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine kıyasla daha azdır. Örneğin, her uygulama öğretmeni sınıfında ortalama 15 sınıf öğretmeni adayına rehberlik ederken bu oran Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi gibi alanlarda ortalama 4 ve 5’e inmektedir. Dolayısıyla uygulama öğretmenleri, alan öğretmeni olacak öğretmen adaylarına rehberlik etme konusunda daha fazla zaman ayırmış olabilirler.

3.9 Dokuzuncu Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları

Beşinci alt problemde öğretmen adaylarına “Uygulama yaptığınız İlköğretim okullarındaki uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerini olumlu ve olumsuz boyutta nasıl değerlendiriyorsunuz?”, sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar, yeterli ve yetersiz olmak üzere iki kategoride toplanmıştır.

“İlköğretim okullarındaki uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterlikleriyle” ilgili olarak öğretmen adaylarının olumlu görüşleri Tablo 11’de, olumsuz görüşler ise Tablo 12’de verilmiştir.

Görüşme formu uygulanan 60 öğretmen adayının görüşlerine göre ortaya çıkan her tablonun toplam frekans ve yüzdeleri görüşme formu uygulanan toplam 60 öğretmen adayı sayısını ve yüzdesini vermektedir.

Tablo 11’de “sınıf yönetimi” teması içinde iki, “öğretimi planlama” teması içinde iki , “dersin sunumu” teması içinde altı ve “dersi değerlendirme” teması içinde ise üç olmak üzere toplam dört tema ve bu temaların altında da toplam on üç kodun yer aldığı görülmektedir.

Tablo 11: Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerine ilişkin adayların olumlu görüşleri

Kategori	Tema	Kod	F	%
Yeterli	I-Sınıf Yönetimi	Sınıfa hakim olma	17	28,33
		Öğrenciyle iyi iletişim kurma	4	6,67
	Toplam	2	21	35
	II-Öğretimi Planlama	Derse planlı girme	4	6,67
		Anlaşılır ve uygulanabilir bir plan yapma	4	6,67
	Toplam	2	8	13,33
	III-Dersin Sunumu	Konuya hakim olma	6	10
		Zamanı iyi kullanma	3	5
		Öğrenciyi güdüleme	2	3,33
		Konunun amaçlarını açıklama	2	3,33
		Konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirme ve örnekler verme	1	1,67
		Teknolojik araçları kullanma	1	1,67
	Toplam	6	15	25
	IV-Dersi Değerlendirme	Konuyla ilgili düşündürücü sorular sorma	5	8,33
		Eksik kalan ve öğrenilemeyen hususları belirleme	7	11,67
		Dersin sonunda konuyu özetleme	4	6,67
	Toplam	3	16	26,67
	Genel Toplam	13	60	100

Tablo 11 incelendiğinde kendileriyle görüşme yapılan öğretmen adaylarının %28.33'ü uygulama öğretmenlerinin sınıfa hâkim olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının % 6.67'si uygulama öğretmenlerini öğrencileriyle iyi iletişim kurma konusunda yeterli görmüşlerdir. Bu durum uygulama öğretmenlerinin sınıflarını yönetme konusunda demokratik bir tutum sergilemelerinden çok, baskı ve korkuyla sınıfa hâkim olma düşüncesini oluşturmaktadır. Nitekim Tablo 12'de öğretmen adaylarının % 13,33'ü uygulama öğretmenlerinin sınıflarında sürekli kızıp bağırduklarını ve öğrencileriyle alay ettiklerini ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmen adaylarının farklı okullarda ve farklı uygulama öğretmenlerinin sınıflarına girdikleri düşünülürse bu durumun ciddi bir sorun oluşturduğu söylenebilir. Bu amaçla bu konunun detaylı ve kapsamlı olarak araştırılmasında fayda görülmektedir.

Yine Tablo 11'e bakıldığında öğretmen adaylarının % 10'u uygulama öğretmenlerini konularına hâkim olmaları açısından yeterli görmektedirler. Uygulama öğretmenleriyle ilgili olarak en az yeterli görülen husus, “teknolojik araçları kullanma, konunun amaçlarını açıklama, öğrenciyi güdüleme ve konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirme” yeterlikleridir. Okulların özellikle ilköğretimin ilk kademesinde yer alan bütün sınıfların teknolojik araçlarla donanımlı olması düşünülürse, öğretmenlerin bu araçları kullanma yeterliklerinin artırılması gerekir. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinde gördükleri yeterliklerle ilgili olarak ilginç açıklamalardan bazıları, örnek olarak aşağıda öğretmen adayı 1, 2, 3 (ÖA1-ÖA2- ÖA3) şeklinde verilmiştir.

“ Öğretmen sınıfa girer girmez öğrenciler birden susuyor” ÖA1.

“ Öğretmenin sınıfa hâkim olmasına gerek yok. Sınıftaki çocuklar zaten çok akıllı” ÖA2.

“Öğretmen sanki sınıfta okuyan bir öğrenciymiş gibi öğrencileriyle ilişki kuruyor. Bu da ona sınıfı yönetmede büyük avantaj sağlıyor” ÖA3.

Bu görüşler, öğretmen adaylarının %35'nin uygulama öğretmenlerini sınıfa hâkim olma konusunda yeterli bulduklarını göstermektedir. Bu da uygulama öğretmenlerine dersin sunumu ve değerlendirilmesinde yarar sağladığını düşündürmektedir.

“İlköğretim okullarındaki uygulama öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme görev alanındaki yeterlikleriyle ilgili olarak öğretmen adaylarının olumsuz görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerine ilişkin adayların olumsuz görüşleri

Kategori	Tema	Kod	F	%	
Yetersiz	I-Sınıf Yönetimi	Sürekli kızıp bağırma ve alay etme	8	13,33	
	Toplam	1	8	13,33	
	II-Öğretimi Planlama	Derse planlı girme	25	41,67	
	Toplam	1	25	41,67	
	III-Dersin Sunumu		Bireysel farklılıkları dikkate alma	5	8,33
			Ön bilgileri yoklama	3	5
			Dikkat çekme ve güdüleme	3	5
			Farklı yöntemler kullanma	4	6,67
	Toplam	4	15	25	
	IV-Dersi Değerlendirme	Dönüt ve düzeltme verme	12	20	
	Toplam	1	12	20	
	Genel Toplam	7	60	100	

Tablo 12 incelendiğinde “sınıf yönetimi” ve “öğretimi planlama” temalarının altında birer, “dersin sunumu” temasının altında dört ve “dersi değerlendirme” temasının altında bir olmak üzere toplam yedi kodun yer aldığı görülmektedir.

Yine Tablo 12’ye göre öğretmen adaylarının %41.67’si, uygulama öğretmenlerini derse planlı girme konusunda yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Oysa Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının % 6.67’si uygulama öğretmenlerini derse planlı girme konusunda yeterli buldukları görülmektedir. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“ Derse plansız giren uygulama öğretmenleri plana ne gerek var. Plan benim kafamda diyor.” ÖA4.

“ Müfettişler plan istemiyor. Bunun için yazılı bir plan yapmaya gerek yok.” ÖA5.

Öğretmen adaylarının görüşleri ve Tablo 12 incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin derse planlı girme konusunda isteksiz olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının %20'si uygulama öğretmenlerini yetersiz bulmuşlardır.

3.10 Onuncu Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları

Öğretmen adaylarının “Uygulama yaptığınız İlköğretim okullarındaki uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerini olumlu ve olumsuz boyutta nasıl değerlendiriyorsunuz”, sorusuna verdikleri yanıtlar yeterli ve yetersiz bulunması açısından kategorileştirilerek incelenmiştir. Öğretmen adaylarının yeterli kategorisinde yer alan görüşleri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde “iletişim” temasının altında üç, “eğitim durumları” temasının altında üç, “adayı değerlendirme” temasının altında ise iki olmak üzere toplam sekiz kodun yer aldığı görülmektedir.

Tablo 13: Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerine ilişkin adayların olumlu görüşleri

Kategori	Tema	Kod	F	%
Yeterli	İletişim	Sabırlı olma ve istekli olma	9	15
		Açıklama yapma	6	10
		Önerilerde bulunma	3	5
	Toplam	3	18	30
	Eğitim Durumları	Derste yapılacak etkinlikleri önceden açıklama	9	15
		Öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada yardımcı olma	6	10
		Dersin sunumu ile ilgili adaya yol gösterme	4	6,67
	Toplam	3	19	31,67
	Adayı Değerlendirme	Adaya eksik ve yanlışlarını söyleme	13	21,67
		Değerlendirme teknikleri hakkında bilgi verme	10	16,67
	Toplam	2	23	38,33
	Genel Toplam	8	60	100

Tablo 13’e bakıldığında, 60 öğretmen adayının % 15’i uygulama öğretmenlerinin kendilerine karşı sabırlı olduklarını ve kendilerine yardımcı olma konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmen adaylarının % 13,33’ü, uygulama öğretmenlerinin kendilerine zaman ayırma, % 11,67’si ise sorunları dinleme konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum

uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla sağlıklı bir iletişim kuramadıkları düşüncesini oluşturmaktadır. Nitekim Tablo 13'e göre öğretmen adaylarının ancak % 10'u uygulama öğretmenlerinin kendilerine açıklama yaptıklarını ve % 5'i ise uygulama öğretmenlerinin kendilerine önerilerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda görüşme yapılan öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle iletişimleri konusunda uygulama öğretmenlerinden kendilerini dikkatle dinleyip, yönlendirme ve açıklamalar yaparak iletişim kurma beklentilerinin olduğu düşünülmektedir.

Aday öğretmenlerin uygulama öğretmenleriyle ilgili en az yeterli gördüğü madde ise önerilerde bulunma yeterliğidir. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Etkinliklerle ilgili yapılacakları söylemesine rağmen öneriler vermekten ve yönlendirmekten kaçınıyor” (ÖA6).

“Konuyu hazırlarken öğrencinin düzeyine inebilmek için öğretmenin önerilerine sıkça ihtiyacım oluyor. Ben talep etmedikçe alamıyorum. Bu durum beni panikletiyor” (ÖA7).

“Deneyiminden yararlanıp kişisel yönden önerilerini alıp yaşamımda kullanmak isterdim” (ÖA8).

Öğretmen adaylarının yukarıdaki görüşlerinden de anlaşılacağı gibi, öğretmen adaylarının henüz yetişmekte iken uygulama öğretmenlerinden gelecek önerilere ihtiyacı olduğu düşünülürse, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına gerekli önerilerde bulunması önem taşımaktadır.

Yine Tablo 13'e bakıldığında öğretmen adaylarının % 15'i derste yapılacak etkinlikler konusunda uygulama öğretmenlerinin kendilerine yol gösterdiğini belirtirken, % 21.67'si ise eksik ve yanlışlarını düzeltme konusunda uygulama öğretmenlerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşünden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Konumuzu almaya gittiğimizde, derste yapmamız gereken bütün etkinlikler hakkında uzun uzun bilgi veriyor” (ÖA9).

“Sunum hazırlıklarımızda bazı bilgilerin üzerinde durmamızı, bazı bilgileri de yüzeysel vermemiz gerektiğini ısrarla vurguluyor” (ÖA10).

“Sunumlarda yapılan hataları her defasında ve anında düzeltiyor” (ÖA11).

“Ders sunumlarımız sırasında bakışlarıyla ve vücut dilini kullanarak bize moral ve destek veriyor” (ÖA12).

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, uygulama öğretmenlerinin kendilerine uygulama öncesinde ve sırasında gerekli bilgilendirme ve yönlendirmeyi yapması öğretmen adaylarınca önem taşımaktadır.

İlköğretim okullarındaki uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterlikleriyle ilgili olarak öğretmen adaylarının olumsuz görüşleri Tablo 14’ de verilmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde “iletişim” temasında dört, “eğitim durumları” temasında üç ve “adayı değerlendirme” temasının altında ise bir olmak üzere toplam sekiz kodun yer aldığı görülmektedir.

Tablo 14’e bakıldığında öğretmen adaylarının % 28,33’ü uygulama öğretmenlerinin kendilerini yüreklendirme konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 14: Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerine ilişkin adayların olumsuz görüşleri

Kategori	Tema	Kod	F	%
Yetersiz	İletişim	Zaman ayırma	8	13,33
		Sorunları dinleme	7	11,67
		Fırsat verme	5	8,33
		Adaylar arasında objektif olma	2	3,33
	Toplam	4	22	36,67
	Eğitim Durumları	Dersi anlatan adaya müdahale etme	10	16,67
		Adayın anlattığı dersi dinleme	7	11,67
		Dersin sunumu ile ilgili adaya yol gösterme	4	6,66
	Toplam	3	21	35
	Adayı Değerlendirme	Adayı yüreklendirme	17	28,33
Toplam	1	17	28,33	
Genel Toplam	8	60	100	

“Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Biz ders anlatırken sürekli başka bir şey meşgul olduğu için bizi hiç dinlemiyor. Bu nedenle hatalarımızı görmemize yardımcı olacak eleştiriler yapamıyor, sadece iyiydiniz” diyor (ÖA13).

“Ders anlatırken sürekli müdahale ederek dersi kendi anlatmaya başlıyor”(ÖA14).

“Öğretmen, her defasında ders anlatımına yalnızca fena değil deyip geçiştiriyor” (ÖA15).

“Öğretmen, arkadaşların ve benim sunumlarımız sırasında kullandığımız yöntemler ve uygulamaya çalıştığımız yeni yaklaşımlar konusunda hiç bir yorum yapmadan sürekli olarak zamanla tecrübe kazanırsın diyor”(ÖA16).

Öğretmen adayları ders anlatırken uygulama öğretmenleri tarafından dinlenmek ve anlatımlarına o an müdahale edilmesini istemediklerini belirtmektedirler. Aslında öğretmen adayının uygulama öğretmenleri tarafından iyi izlenmesi ve dinlenmesi, ders bitiminden sonra olumlu ve olumsuz buldukları hususlar konusunda adaya rehberlik etmeleri daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yine Tablo 14'e göre öğretmen adaylarının % 3,33'ü uygulama öğretmenlerini adaylar arasında objektif olma konusunda yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşünden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenin ders, konu ve sunum sırası tercihlerinde hepimize aynı şartları sunduğunu düşünmüyorum” (ÖA17).

“Öğretmenin yanlı davranışları, uygulamalarımızda birbirimize yön vermemizi engelliyor. Bu nedenle neyi yapıp, neyi yapmamam gerektiği konusunda tereddüt yaşıyorum” (ÖA18).

“Kâğıt üzerinde ölçütler aynı görünse dahi aynı ölçütlerle değerlendirildiğimize inanmıyorum” (ÖA19).

3.11 On Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde “Öğretmen adaylarının okullarda uygulama çalışmaları hakkındaki önerileri” incelenmiştir. Öğretmen adaylarının, uygulama okullarındaki uygulamalar ile ilgili önerileri Tablo15'de, uygulama öğretmenleriyle ilgili önerileri ise Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmen Adaylarının Uygulama Okulları Hakkındaki Önerileri

Sıra No	Öneriler	F	%
1.	Uygulama çalışmalarına ayrılan süre arttırılmalıdır	40	66.67
2.	Uygulama okullarındaki yönetim ve öğretmenler adaylara daha sıcak davranmalı ve onlara yardımcı olmalıdır.	13	21.67
3.	Uygulama çalışmalarında adaylar, uygulama okulu yönetimi tarafından daha sıkı izlenmelidir.	5	8.33
4.	Uygulama okullarını belirlemede adayın fikri alınmalıdır	2	3.33
Toplam		60	100

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmen adaylarının % 66.67' sinin uygulama okullarındaki uygulama sürelerinin arttırılmasını önerdikleri görülmektedir. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları, aşağıda sunulmuştur:

“Her staj çalışması beni öğretmenliğe biraz daha çok yakınlaştırıyor” (ÖA20)

“Sınıfın öğretmeni olarak sınıfta her buluşum beni heyecanlandırıyor, güçlendiriyor” (ÖA21).

“Uygulama çalışmalarının sıklığı öğrenci seviyesine inişimi daha kolay hale getiriyor” (ÖA22).

“Her uygulama çalışmasına fiilen katılım bana teoride öğrendiklerimi uygulama fırsatı tanıyor” (ÖA23).

“Uygulama çalışmalarımın sıklığı arttıkça, uygulama çalışmalarında yaptığım hatalar azalıyor” (ÖA24).

“Uygulama çalışmalarının mesleki gelişimim kadar kişisel gelişimimi de olumlu yönde etkilediği kanısındayım. İletişim kurma becerim geliyor ve kendimi toplumda daha rahat ifade edebiliyorum” (ÖA25).

Öğretmen adayları, okullarda uygulama çalışma sürelerinin arttırılmasının mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını düşünmektedirler.

Yine öğretmen adaylarının % 21.67'si, uygulama okullarındaki yönetimin ve öğretmenlerin, kendilerine yardımcı olmalarını istemektedirler. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları, aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenler odasına girdiğimde daha güler yüzlü ve daha ilgili bakışlar bekliyordum” (ÖA26).

“Uygulama çalışmasında bulunduğum okulda yöneticilerle hiç tanışmadım” (ÖA27).

“Uygulama okullarındaki idareci öğretmenlerin okullarını gezdirmelerini, yararlanabileceğimiz olanakları anlatmalarını, daha güler yüzlü ve daha sıcak olmalarını isterdim”(ÖA28).

“Özellikle uygulama öğretmenlerinin uygulama çalışmalarımızla doğrudan ilgili olmaları onları bize yardımcı olacak en yakın kişiler olarak görmemizi sağladı ama bu yakınlığı hiç göremedim”(ÖA29).

Öğretmen adayları, uygulama okullarındaki öğretmenlerin ve yöneticilerin kendileriyle daha iyi iletişim içinde bulunmalarının uygulama çalışmalarına olumlu katkı sağlayacağını düşünmektedirler.

Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle ilgili önerileri ise Tablo16’da verilmiştir. Tablo 16 incelendiğinde öğretmen adaylarının % 35’inin görüşü, kendileri ders anlatırken uygulama öğretmenleri tarafından dinlenmek istedikleri doğrultusundadır.

Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmenleri Hakkındaki Önerileri

Sıra No	Öneriler	F	%
1.	Uygulama öğretmeni, aday ders anlatırken sınıfta olmalı ve adayın dersini dinlemelidir.	21	35
2.	Uygulama öğretmeni adaya zaman ayırmalıdır.	13	21.67
3.	Uygulama çalışmalarında adaylara dönüt verilerek eksikleri tamamlanmalı yanlışları düzeltilmelidir.	11	18.33
4.	Uygulama çalışmalarında bir sınıftaki tüm dersleri aday tek başına yürütebilmelidir.	10	16.67
5.	Uygulama çalışmalarının değerlendirilmesinde objektif olunmalıdır	5	8.33
Toplam		60	100

Bu konuda öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları, aşağıda sunulmuştur:

“Sunumumu yaparken sınıf öğretmenin bunu fırsat bilerek dinlenmeye çekilmesi, beni rahatsız ediyor. Beni dinlemeyip, yönlendirmediği gibi önemsizmişim hissi yaratması beni bu işten soğutuyor”(ÖA30).

“Ders anlatımını dinleyerek olumlu ve olumsuz eleştiri yaparak beni yönlendirmesini bekliyorum”(ÖA31).

“Ona evraklarını düzenleme ya da telefonla konuşma olanağı sağladığımı düşünüyorum”(ÖA32).

Yine Tablo 16 incelendiğinde, adayların %21.67’sinin öğretmenlerin kendilerine zaman ayırmalarını istedikleri görülmektedir. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Uygulama öğretmeni sunum öncesi ve sonrası gerekli paylaşımı yapacak vakit yaratamıyor” (ÖA33).

“Uygulama öğretmeniyle gerek uygulamalar ile ilgili gerekse öğretmenlik mesleğiyle ilgili paylaşımlar beni mesleğe daha çok yaklaştırıyor” (ÖA34).

Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına zaman ayırması, gerek ders planlarını hazırlama, gerekse daha nitelikli sunumlar yapması konusunda öğretmen adaylarına yol gösterecektir. Ne yaptığını bilen ve ne yapacağını iyi planlayan adayların kendilerine olan öz güvenleri de daha iyi gelişmiş olacaktır. Tablo 16'ya bakıldığında öğretmen adaylarının % 18.33'nün yanlış ve eksikleri hakkında uygulama öğretmenlerinin kendilerine dönüt vermelerini istedikleri görülmektedir. Bu önerinin, uygulama öğretmenlerinin kendilerine zaman ayırmaları isteğini tamamlar nitelikte olduğu söylenebilir. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları, aşağıda sunulmuştur:

“Dönüt ve düzeltmelerin olmadığı uygulama çalışmalarının bana bir faydası olduğunu düşünmüyorum” (ÖA35).

“Hatalarımı görmek ve duymak bunları bana düzeltme olanağı verecektir. Bu sayede iyi bir öğretmen olabilirim” (ÖA36).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayanarak sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın alt problemlerine ait bulguların temsil ettiği sonuçlar verilerek bu sonuçların daha önceki yapılmış çalışmalarla yakınlığı irdelenmiştir. Yine ortaya çıkan sonuçların nedenleri hakkında tartışılmıştır.

Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesinde erkek öğretmen adaylarının anketin bu bölümünden aldıkları puanların ortalamaları 95,07, standart sapmaları 13,73 iken; bayan öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalamaları 94,68, standart sapmaları 15,69 olarak bulunmuştur.

Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesinde erkek öğretmen adaylarının anketin bu bölümünden aldıkları puanların ortalamaları 78,05, standart sapmaları 17,08 iken; bayan öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalamaları 78,18, standart sapmaları 17,51 olarak bulunmuştur.

Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Demircioğlu (2000)'nun, çalışmasında da kız ve erkek öğretmen adaylarının çoğunluğu uygulama öğretmenlerinin ve okul idarecilerinin kendilerine karşı ilgisiz olduğu belirtilmiştir. Bu sonucun, “Adaylara Rehberlik Yapma” görev alanında uygulama öğretmenlerini değerlendiren öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı fark olmadığı bulgusuyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesinde ilköğretim bölümü sınıf

öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının anketin bu bölümünden aldıkları puanların ortalamaları 95,82, standart sapmaları 14,39 olarak bulunmuştur. Diğer bölümlerde okuyan (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi) öğretmen adayların aldıkları puanların ortalamaları ise 93,22, standart sapmaları 15,65'dir.

Uygulama Öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde onları değerlendiren ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile diğer bölümlerde (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi) okuyan öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç, Katrancı (2008)'nin, çalışmasından elde ettiği “öğrenme öğretme sürecinde yapılacak etkinliklerin uygulanması” konusunda uygulama öğretmenlerinin yeterliğini değerlendiren öğretmen adaylarının, okumakta oldukları bölümlere göre anlamlı fark olmadığı bulgusuyla desteklenmektedir.

Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinin değerlendirilmesinde ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının anketin bu bölümünden aldıkları puanların ortalamaları 73,23, standart sapmaları 17,31 olarak bulunmuştur. Buna karşın diğer bölümlerde öğrenim gören (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi) öğretmen adayların aldıkları puanların ortalamaları 86,18, standart sapmaları ise 14,02'dir.

Uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde diğer bölümlerde öğrenim gören (Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi) öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulama okullarında uygulama öğretmenlerine düşen aday sayısı ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine kıyasla daha azdır. Örneğin, her uygulama öğretmeni sınıfında ortalama 15 sınıf öğretmeni adayına rehberlik ederken bu oran Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi gibi alanlarda ortalama 4 ve 5'e inmektedir. Dolayısıyla uygulama öğretmenleri,

alan öğretmeni olacak öğretmen adaylarına rehberlik etme konusunda daha fazla zaman ayırmış olabilirler.

Görüşme yapılan 60 öğretmen adayı, uygulama öğretmenlerini “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanında en fazla sınıfa hâkim olma (%28,33) ve dersin sunumu sırasında konuya hâkim olma (%10) konularında yeterli görmüşlerdir.

Uygulama öğretmenleri derse planlı girme (%41,67), farklı yöntemler kullanma (% 6,67), dönüt ve düzeltme verme (% 20) alanlarında öğretmen adaylarınca yetersiz görülmüşlerdir. Nitekim Argon ve Kösterelioğlu (2008)’nin yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden dönüt bekledikleri sonucu, bu çalışmada elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden açık ve anlaşılır dönütler beklemesi, öğretmenlik uygulaması sırasında yeterli, eksik ve zayıf yönlerini görmeleri açısından önem taşımaktadır.

Uygulama öğretmenlerinin derse plansız girmeleri, genelgeleri yanlış anlamalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla yazılan kılavuz kitaplarındaki etkinlikleri kendi sınıfı için yeterli görüp aynen uygulama eğiliminde olmalarından ileri gelebilir.

Öğretmen adaylarının %15’i uygulama öğretmenlerinin derste yapılacak etkinlikler konusunda kendilerine yol gösterdiğini belirtmişlerdir. Adayların büyük çoğunluğu uygulama öğretmenlerini kendilerine rehberlik etme konusunda yeterli görmemektedir. Öğretmen adaylarının % 15’i uygulama öğretmenlerinin kendilerine karşı sabırlı olduklarını ve kendilerine yardımcı olma konusunda istekli olduklarını belirtirlerken, buna karşın öğretmen adaylarının %13.33’ü uygulama öğretmenlerinin kendilerine zaman ayırma, %11,67’si ise sorunları dinleme, yine %11,67’si anlattıkları dersi dinleme konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, Demirhan ve Gökçe (2004)’nin, çalışmasında öğretmen adaylarının çoğunluğu uygulama öğretmenlerini nitelikli model olarak gördüklerini ancak yeterli rehberliği alamadıkları sonucuyla desteklenmektedir. Kocatürk (2006)’ün, çalışmasında “uygulama öğretmenlerinin derse hazırlık etkinliklerinde öğretmen adaylarına yeterince destek olmadıkları, ancak uygulama çalışmalarına katılım ve yapılan etkinliklerde yönlendirici oldukları” bulgusuyla

da benzerlik göstermektedir. Uygulama okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin aday öğretmenlere rehberlik yapma konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları ve adaylara rehberlik yapma konusunu önemsememeleri (Caruso, 1999) öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerini destekler niteliktedir. Yine bu çalışmada elde edilen ve yukarıda belirtilen bulgular, Moore (2003) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenleriyle iletişim kurmada ciddi sorunlar yaşadıkları ayrıca sınıf yönetiminde ve öğreticilik konularında uygulama öğretmenlerini yetersiz buldukları sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının, uygulama okullarındaki uygulamalar ve uygulama öğretmenleriyle ilgili önerileri incelendiğinde en çok “uygulama çalışmalarına ayrılan süre arttırılmalıdır” önerisinin üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra “öğretmen adaylarıyla sağlıklı iletişim kurulmalıdır”, “uygulama okullarıyla olan iletişim arttırılmalıdır” önerileri çoğunlukla yer almaktadır.” Ayrıca “uygulama çalışmalarında her aday ders anlatma sorumluluğunu tek başına üstlenmelidir” önerisi dikkat çekmektedir. Baştürk (2009)’ün çalışmasında, uygulama okullarında öğretmen adaylarına uygun ortamın sağlanamadığı ve fakülte öğretim elemanının gerekli takibi yapmadığı sonucuna varılmıştır. Yine Stanulis ve Russell (1999)’ın, çalışmasında öğretmen adayları ile danışman öğretmenler arasındaki güven ve iletişim öğrenmeyi öğretmede yapılan danışmanlığın ayrılmaz parçaları olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın “öğretmen adaylarıyla sağlıklı iletişim kurulmalıdır.”, “uygulama okullarıyla olan iletişim arttırılmalıdır” önerileriyle doğrudan örtüşmektedir. Grove, Strudler ve Odell (2004)’in, çalışmalarında aday öğretmenlerin öğrenci merkezli dersleri teknolojiyle nasıl destekleyeceklerini öğrenmeleri için, bu dersleri uygulamak ve geliştirmek üzere bilgili danışman öğretmenlere ve teknoloji erişimine ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırmanın “uygulama öğretmeni, aday ders anlatırken sınıfta olmalı ve adayın dersini dinlemelidir” ve “uygulama çalışmalarında adaylara dönüt verilerek eksikleri tamamlanmalı yanlışları düzeltilmelidir” önerileriyle yakınlık göstermektedir. Paker (2008)’in, çalışmasında öğretmenlik uygulamasında ders sunumlarının uygulama öğretim elemanı tarafından yeterince izlenmemesi, uygulama süresinin yetersiz olması ve sunumlardan sonra yeterli dönüt alınamaması sonuçlarına varılmıştır. Bu sonuç

araştırmanın en yüksek frekansa sahip “uygulama çalışmalarına ayrılan süre arttırılmalıdır” önerisiyle paralellik göstermektedir.

Yine öğretmen adaylarının önemli oranda bir kısmının, kendileri ders anlatırken uygulama öğretmenleri tarafından dinlenmek istedikleri doğrultusundaki görüşleri, Boz ve Boz (2006) ve Baştürk (2007)’ün çalışmalarından elde ettikleri, “öğretmen adaylarının uygulama sırasında uygulama öğretmenin çoğunlukla sınıfta bulunmadığını, ya da çok az veya hiç dönüt vermedikleri” bulgusuyla örtüşmektedir. Oysa öğretmen adaylarına performansları hakkında sağlıklı dönüt verilmesi, onların öğretmenlik becerilerini geliştirmede son derece önemlidir.

Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak uygulama öğretmenlerine, fakülte ve uygulama öğretim elemanlarına, uygulama okullarına ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Uygulama Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

- Uygulama öğretmenleri mutlaka adayların sınıf içindeki etkinliklerini izlemeli, sınıfı öğretmen adayına bırakarak sınıfta veya sınıf dışında başka bir işle meşgul olmamalıdır. Bu konuda uygulama okulunun yöneticileri daha hassas davranmalıdır. Uygulama öğretmenin sınıfta olamayışı ya da adayı dinlememesi, adayın eksik ve yanlışlarını görmesine ve kendini daha gerçekçi değerlendirmesine engel olur. Bu konu uygulama okullarında özellikle ele alınıp işlenmelidir. Uygulama öğretmenleri gerektiğinde iyi bir dinleyici, gerektiğinde de iyi bir katılımcı olmalıdır.
- Uygulama öğretmenlerine uygulama sürecinin başında uygulama etkinlikleriyle ilgili olarak neler beklendiği açıklanmalı, bu bilgiler yazılı metin haline getirilerek dağıtılmalıdır. Böylece her uygulama okulunda yapılacak çalışmaların aynı standartlarda olması sağlanmış olur.
- Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarına sevgi ve saygıyla yaklaşmalı, onların öz güvenlerini geliştirmelerine destekte bulunmalıdır. Sabırlı olmalı, esnek davranmalı ve öğretmen adaylarına sınıflarda yaptıkları çalışmalarla ilgili önerilerde bulunarak mesleki tutum ve davranışlarıyla iyi bir rol model olmalıdır.

- Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına uygulama öncesinde sınıftaki öğrencilerin düzeyi, adayın sunacağı derslerin planlanması, işlenişi ve değerlendirilmesi gibi konularda rehberlik etmeleri sağlanmalıdır.
- Uygulama öğretmenleri ders bitiminde adayın sunduğu derslerle ilgili değerlendirmeler yaparak öğretmen adaylarına gerekli dönütleri vermelidir. Böylece aday öğretmen, yeterli ve yetersiz olduğu konuları yapılan bu rehberlik ışığında daha iyi fark ederek çalışmalarını düzenleme şansını elde etmiş olur.

- Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarına eşit şartlarda davranmalı ve objektif olmalıdır. Adayların kendilerine farklı davranıldığı hissine kapılmalarına neden olabilecek tutum ve davranışlardan kaçınılmalıdır.

Fakülte ve Uygulama Öğretim Elemanlarına Öneriler

- Fakülteler uygulama okulu seçiminde; aday öğretmenlerinin sayısını, uygulama okulundaki sınıf sayısını ve uygulama okulu yöneticilerinin uygulama çalışmalarına bakış açısını dikkate almalıdır. Uygulama çalışmalarının okulunda yapılmasına sıcak bakmayan yöneticilerin bulunduğu okulların çalışmaya dâhil edilmemesine özen gösterilmelidir.
- Uygulama okullarındaki yöneticilere uygulama etkinlikleri öncesinde öğretmen adaylarının kabulü, eğitimleri ve gereksinimleri konusunda fakülte yöneticileri, uygulama koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin de katılacağı toplantılar yapılmalıdır. Bu toplantılarda, paydaşlar arasında beklentiler ve yapılacak çalışmalar konusu ele alınmalıdır.
- Uygulama çalışmalarında görev alan uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları sürekli iletişim içinde olmalıdırlar. Bunun için uygulama öğretim elemanı adayın bulunduğu saatlerde uygulama okulunda bulunmalıdır. Böylece öğretim elemanları, öğretmen adaylarının uygulama etkinliklerindeki rolünü yakından izleme olanağına ve oluşması muhtemel sorunların anında çözümüne yardımcı olabilir.

- Uygulama öğretim elemanları, öğretmen adaylarının uygulama okulları ve uygulama öğretmenleri ile ilgili düşüncelerini paylaşmalı, sonucu raporlaştırarak fakülte yönetimine vermelidir. Bu rapor, gerekiyorsa uygulama okullarındaki yöneticilerle paylaşılmalı ve taraflar kendilerine düşen görevleri yerine getirmelidir.
- Fakülte uygulama öğretim elemanı, dersini dinlediği adayın ders sunumu sonunda adayda gözlemlediği olumlu ve olumsuz tutum ve davranışlarla ilgili gerekli dönütleri vermelidir.

Uygulama Okullarına Öneriler

- Öğretmen adayını sınıfında kabul edecek uygulama öğretmenlerinin öncelikle istekli ve deneyimli olanlar arasından seçilmesine dikkat edilmelidir. Böylece öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki çalışmaları daha verimli olacak, öğretmen adaylarıyla uygulama öğretmenleri arasında iletişim daha iyi kurulacaktır. İstekli olan uygulama öğretmeni adaya daha fazla zaman ayırarak daha iyi rehberlik yapabilecektir. Nitekim aday öğretmenlerin dersi planlama, derste yeni uygulamalar yapma, yaptıkları uygulamalar üzerinde yansımali düşünme konularında uygulama öğretmenlerinden yararlanabilmelerinin öncelikle bir güven ortamının oluşturulmasına bağlı olduğu belirtilmektedir (Stanulis ve Russell, 2000). Bu güven ortamı, istekli olan uygulama öğretmenleri tarafından sağlanmış olacaktır.
- Uygulama çalışmalarında mümkün olduğu ölçüde her sınıfa bir aday düşecek şekilde bir planlama yapılabilir. Böylece adaylara daha fazla ders anlatma olanağı sağlanarak daha çok deneyim kazanmaları sağlanmış olur. Ayrıca, uygulama öğretmenlerine de öğretmen adaylarına rehberlik yapma ve gerekli dönütleri verme konusunda daha fazla zaman tanınmış olur.
- Uygulama okul yöneticileri uygulama çalışmaları başlamadan önce adaylara okulun olanaklarını ve uygulama öğretmenlerini tanıtmalı ve aday öğretmenlerden beklentilerini belirtmelidir.

Araştırmacılara Öneriler

- Öğretmen adaylarının uygulama okullarında yaptıkları çalışmaların nasıl daha iyi yürütülebileceği konusunda adaylara yönelik geniş araştırmalar yapılabilir.
- Uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlere yönelik algılarının incelenebileceği çalışmalar yapılabilir.
- Fakülte, Milli Eğitim işbirliğinin yeterliğini irdeleyen geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- ACAR, H. (2009). *Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- AÇIKGÖZ, Ü. K. (1995). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir, 89- 134.
- AKKUŞ, Z. ve CEYLAN, T. (2006). *Okul Deneyimi 2 Uygulamalarının Öğretmen Adayları Üzerinde Yarattığı Davranış Değişiklikleri*, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- ALKAN, C. ve HACIOĞLU, F. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- ALKAN, C. (1987). *Öğretmenlik Uygulamaları El Kitabı*, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.
- ARGON, T. ve KÖSTERELİOĞLU, M. (2008). *Öğretmenlik Mesleği ve Okul Deneyimi Dersleri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- ARSLAN, S. ve ÖZPINAR, İ. (2008). “Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları”, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, Cilt:2, Sayı:1, Haziran 2008, S:38-63.
- ASTİN, A. W. ve PANOS, R. S. (1971). *The Evaluation of Educational Programs*, Editör, Thorndike, L. R. *Educational Measurement*. İkinci Baskı, Washington D. C.: American Council on Education.
- ATAÜNAL, A. (1994). *Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923 1994)*, MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- BAŞAR, H. (1994). *Sınıf Yönetimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

- BAŞTÜRK, S. (2007). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersiyle İlgili Deneyimleri”, *Makale 16, Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur*. Gaziosmanpaşa Eğitim Fakültesi, Tokat.
- BAŞTÜRK, S. (2009). “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Değerlendirilmesi,” *Marmara Üniversitesi İlköğretim Online*. Sayı 2. Cilt 8 sf 439-456
- BATU S., ERGENEKON Y. ve ÖZEN A. (2009). *Zihin Engelliler Öğretmenliği Adaylarının Uygulama Okulları ve Uygulama Sınıf Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- BECİT G., KABAKÇI I. ve KURT A. (2009). *Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Okul Uygulama Derslerinin Yararlarına İlişkin Görüşleri*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- BECK, C. ve KOSNİK, C. (2002). “Components of a good practicum placement: student teacher perceptions”, *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), 81–98.
- BIEHLER, R. F. Ve SNOWMAN, J. (1982). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton- Mifflin Company.
- BİLGİN A., KARTAL H. ve ÖZKILIÇ R. (2006). *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Değerlendirilmesi*, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- BROOKS, V. (2006). A 'quiet revolution'? The impact of Training Schools on initial teacher training partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 379–393.
- BONNET, G. (1996). “The reform of initial teacher training in France”, *Journal of Education for Teaching*,. 22, 3: 249–269.
- BOZ, N. ve BOZ, Y. (2006). “Do prospective teachers get enough experience in school placements?” *Journal of Education for Teaching*, 32 (4), 353–368.

- BULUT, S. ve DEMİRCİOĞLU, H. (2000). Kimya Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 194-200.
- BURTON, D. (1998). “The changing role of the university tutor within school-based initial teacher education: issues of role contingency and complementarity within a secondary partnership scheme”, *Journal of Education for Teaching*, 24(2), 129–146.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). *Deneyisel Desenler: Ön test- son test kontrol grup desen ve spss uygulamalı veri analizi. Deneyisel Desenler: Ön test- son test kontrol gruplu desen ve verilerin analizinde kullanılan alternatif istatistikler*, Pegem Yayınları, Ankara.
- CAİN, T. (2004). “Mentors’ use of theory in a secondary teacher training course”, *Avrupa Öğretmen Eğitimi Birimi’nce İtalya’da düzenlenen 29. Yıl Toplantısı’nda sunulan bildiri* (The Association for Teacher Education in Europe/ATEE 29th Annual Conference-Italia).
- CALİFORNİA IRWIN UNİVERSİTY. “*Student teaching in early Childhood*”, College of Education, Courses. İnternet adresi: <http://www.csu.edu/CollegeofEducation/SpecialEducation/syllabi/ech/ech375IPTSl.doc>. Erişim tarihi:10.10.2004.
- CALİFORNİA STATE UNİVERSİTY. “*Student teaching programs*”, 2004. İnternetadresini:http://apollo.gse.uci.edu~academic/credential/student_teaching.php. Erişim tarihi: 10.10.2004.
- CARUSO, J. J. (1999). Professional Preparation and Certification: Teacher Education, *European Journal of Teacher Education*, 34 (1), 63-65.
- CELEP, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Anı Yayıncılık, Ankara
- CELEP, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, Pegem Akademi, Ankara.

- CELEP, C. , KIRAN, H., BALCI, A., ARSLAN, H., DOĞAN, E., SARPKAYA, R. ve diğerleri (2004). Meslek Olarak Öğretmenlik. Cevat CELEP (Ed.) *Meslek Olarak Öğretmenlik* (sayfa:23- 47). Anı Yayıncılık, Ankara.
- CLIFFORD, E. F. (1999). “*Mentors and proteges: Establishing systems of assisted performance in preservice teacher Education*”, The Eric Database EJ597743.
- COLE, P. G., and CHAN, L. K. S. (1994). *Teaching Principles and Practice*. Prentice Hall.
- ÇOBAN, A. (1996). *Eğitim fakülteleri ile eğitim yüksekokullarının programlar açısından bütünleştirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- COULON, S. C. ve BYRA, M. (2000). “Investigating post-lesson dialogue of cooperating and student teachers”, *The Physical Educator*. 54(1), 2-10.
- ÇELİKTEN, M., ŞANAL, M. ve YENİ, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 19 Yıl: 2005/2 (207-237 s.).
- ÇETİNTAŞ, B. ve GENÇ, A. (2005). Almanca Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüş ve Deneyimleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.
- DARLİNG-HAMMOND, L. ve MCLAUGHLİN, M. W. (1995). *Policies That Support Professional Development In An Era Of Reform*, Phi Delta Kappan, (76)8, 597-604.
- DAVRAN, E. (2006). *İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- DEMİRCİOĞLU, İ. H. (2000). *Tarih Uygulama Öğrencilerinin Uygulama Öğretmenleri ve Uygulama Okulları Hakkındaki Görüşleri*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

- DEMİRDÖĞEN, Z. (2007). *Öğretmen Görev ve Sorumlulukları* (Öğretmen El Kitabı). http://www.ilkokuma.com/Ogretmen_El_Kitabi.htm. Erişim tarihi: 18.10.2006.
- DEMİREL, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem yayınları, Ankara.
- DEMİREL, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Pegem Yayınları 7. Baskı. Ankara.
- DEMİRHAN C., GÖKÇE E. (2004). “Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 43–71, Ankara.
- DİLLON, J. ve MAGUIRE, M. (1997). *Becoming A Teacher. Issues In Secondary*, Buckingham, Open University Press, 997.
- DONNA, A ve JOANNA M. G. (1999). “Mentoring: Professional Development Through Relationship”, *The Eric Database* EJ 593690.
- DOYLE, W. (1985). Recent research on classroom management: Implications for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, May- June, 31- 35.
- EBY, L. T. ve ALLEN, T. D. (2002). “Further Investigation Of Proteges Negative Mentoring Experiences: Patterns And Outcomes”, *Group And Organization Management*. 27: 456–479
- EDWARDS, A & Protheroe, L. (2003). “Learning To See In Classrooms: What Are Student Teachers Learning About Teaching And Learning While Learning To Teach In Schools?”, *British Educational Research Journal*. 29, 2: 227–242.
- EKİNCİ, Ö. (2009). *Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi.

- ERASLAN, A. (2009). “İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Görüşleri”, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* Cilt 3, Sayı 1, 207-221.
- ERİŞEN, Y. (2001). *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerinin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ERDEN, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul.
- ERGÜ, S. (2009). *Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarındaki Etkileşim Tercihleri ve Denetim Odağı*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- ERTÜRK, S. (1970). *On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları*. M.E.B. Planlama Araştırma- Koordinasyon Dairesi, Ankara.
- ERTÜRK, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan A.Ş., Ankara.
- ESER Y., İLBAY B., KARADÜZ A.ve ŞAHİN C. (2009). “Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 6 Sayı 11.
- EŞ, Ü. (2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerinin İncelenmesi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- EURYDİCE, (2001–2002). The education system in France, *The Information Database on Education Systems in Europe*. Internet adresi: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN>. Erişim tarihi: 19.09.2003d
- EURYDİCE, (2001–2002).The education system in the United Kingdom, *The information database on eucation systems in Europe*. Internet adresi: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&languag=VO>. Erişim tarihi:19.09.2004a

- EURYDICE, (2001–2002). The education system in Norway, *The Information Database on Education Systems in Europe*. Internet adresi: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=NO&language=EN>. Erişim tarihi: 19.09.2004b
- EURYDICE, (2001–2002). The education system in Germany, *The Information Database on Education Systems in Europe*. Internet adresi: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN>. Erişim tarihi: 19.09.2004c
- FIELD, A. (2000). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage Publications Ltd., UK: London.
- FRASER, B. J. ve FISHER, D. L. (1983). Student achievement as a function of person environment fit: A regression surface analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 89- 99.
- GENÇ, A., SARIÇAM, C., & BAKIR, N. (2001). “Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında Okul Deneyimi I Dersinin Uygulanması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara.
- GOOD, T. L. ve BROPHY, J. E. (1984). *Looking in classroom*. New York, NY: Longman.
- GORDON, T. (2002). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- GÖKÇE, E. & DEMİRHAN, C. (2004). “Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1): 43-71.
- GÖZÜTOK, F. D. (2004). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*, Siyasal Kitabevi Ankara.
- GROVE, K., STRUDLER, N. & ODELL, S. (2004). Mentoring toward technology use: Cooperating teacher practice in supporting student teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(1), 85-109.

- GUYTON, E. Ve MCINTYRE, D. J. (1990). *Student teaching and school experiences*. In R. W.
- GÜÇLÜ, N. (1996). Öğretmen olma süreci: Sosyalleşme, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 20 (99), 55-63.
- GÜRSEL, M., ÇETİN, M. Ö., SARI, H., LİVAYALI, H. Y., ARICAK O. T., EKŞİ, H., ve diğerleri (2004). Zaman Yönetimi ve Okul. Musa GÜRSEL (Ed.) "*Sınıf Yönetimi*" (Sayfa 5-36).Eğitim Kitabevi, Konya.
- GÜRSEL, M., TOR, H., SÜNBÜL, A. M., ERDEM, A. R., SARI, H., LİVATYALI, H. ve diğerleri (2004).Öğretim Sürecinin Planlayıcısı ve Uygulayıcısı Olarak Öğretmen. Musa GÜRSEL (Ed.) "*Eğitime İlişkin Çeşitlemeler 1*" (Sayfa 168- 199). Eğitim Kitabevi, Konya.
- GÜZEL, H. & ORAL, I. (2006). "S. U. Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü Öğrencilerinin Okul Deneyimi Üzerine Bir Araştırma", *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur*. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- HACIOĞLU, F. (1997). "Öğretmen Adaylarına Öğretmen Niteliği Kazandırmada Öğretim Uygulamalarının İşlevi", *Eğitimde Nitelik Geliştirme- Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu*. İstanbul. ss. 218-221.,
- HUDSON, Peter B. (2007) Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers' pedagogical development in mathematics and science. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 15(2):pp. 201-217.
- INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY EDUCATION (ISTE) (2008). Nets for teachers: Supporting digital Age learners. (Çevirimiçi: http://www.iste.org/content/NavigationMenu/NETS/ForTeachers/NETS_for_Teachers.htm) (Erişim Tarihi: 1 Eylül 2009).
- IŞIK, N. (2006). *Öğretmen Adaylarının Benlik Kavramları İle Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşımın Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- KALYONCU R. ve SÜZEN N. (2009). *Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğretmen Adayı Öğrencilerinin Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine görüşlerinin Belirlenmesi*, Ankara.
- KARAHAN, E. (2003). “*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- KATRANCI, M. (2008). *Öğretmenlik Uygulamasında Uygulama Okulu Koordinatörleri ve Uygulama Öğretmenlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri*, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- KAVCAR, C. (1999). Nitelikli Öğretmen Sorunu, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı) 11: 1–13.
- KETTLE, B. ve SELLARS, N. (1996). The Development Of Student Teachers’ Practical Theory Of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12.
- KILBAŞ KÖKTAŞ, Ş. (2003). Sınıf Yönetimi, Nobel Kitabevi, Adana.
- KOCATÜRK, F. (2006). *Okul Deneyimi 2 Dersi İle İlgili Uygulama Öğretim Elemanlarının Uygulama Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- KOÇ, G., KORKMAZ, İ., COŞKUN, M. K., SARI, M., ÜNVER, N., KILDAN, O. ve diğerleri (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ahmet DOĞANAY (Ed.) Sayfa (345- 349) Pegem Yayıncılık. Ankara.
- KOUİN, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- KÖROĞLU, H., BAŞER, N., & YAVUZ, G. (2000). “Okullarda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, Ankara.

- KULAKSIZOĞLU, A. (1995). “Öğretmenlik Mesleğinin Ahlaki İlkeleri Konusunda Bir Deneme. *M.Ü.*” *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 185-188.
- KURAN, K. (2002). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme- Öğrenme Sürecindeki Yeterliliklerinin Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Mustafa Kemal Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- KURAN, K. (2002). “Öğretmenlik Mesleği”, *TÜRKOĞLU, Adil (Ed.)*, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Mikro Yayıncılık, Ankara.
- KURAN, K. ve AKTAŞ, İ. (2010). *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16-18 Mayıs 2010 - Hacettepe Üniversitesi, Beytepe – Ankara.*
- KÜÇÜKAHMET, L. (1975). *Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1976). *Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğrencilerinin Tutumları: Program Geliştirme Açısından Bir Yorum*. Ankara Üniversitesi Yayınları. Ankara.
- LİNDA, L. (2010). “Assistance and review: helping new teachers get started”, *The Eric atabase* ED590517.
- LUNENBERG, M. (1999). “ New qualifying requirements for the mentoring of student teachers in the Netherlands”, *European Journal of Teacher Education*. 22, 2-3:159–171, 1999.
- MARLAND, M., “Appraisal and Evaluation: Chimera, Fantasy or Practicality?” in Bunnell, S. (Ed.) *Teacher Appraisal in Practice*. London. Heinemann Educational. 1987.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - MEB. (1992).*Öğretmen yetiştirmede koordinasyon*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

- MEB, (1998b). *Öğretmen Adaylarının, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge*, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayını.
- MEB, (1998). *Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Arasında Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Koordinasyon ve İş Birliği Protokolü*, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2000). *Öğretmenlere Yönelik Çalışmalar*, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2002). *Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Değişiklikler*, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEIJER, P.C., ZANTING A. & VERLOOP N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406-419.
- MOORE, R. (2003). "Reexamining the field experiences of preservice teachers", *Journal of Teacher Education*, 54, 1: 42–55, 2003.
- MOOS, R. H. Ve MOOS, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70, 263- 269.
- NAKİBOĞLU, C. ve SAGESEN, Ö. (2002). Eğitim Fakültelerinin Yeni Yapılanmasının Öğrenci Boyutu Açısından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10:2,309316 http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS&ano=1953_a28f82eedaa39aa327cb5725946cd2f2 (Erişim tarihi: 12 Nisan 2010)

- ODDENS, D. A. M. (2004). “Kişilik Nitelikleri Açısından Hollanda’da Mesleki Eğitim İçin Öğretmen Eğitimi Eğilimleri”, *Mesleki Ve Teknik Eğitimde Öğretmen Eğitimi Uluslar Arası Konferansı*, Ankara, 37- 44.
- OĞUZKAN, F. A. (1976). *Öğretmenliğin Üç Yönü*, Tekışık Matbaası, Ankara.
- OKTAR, İ. ve BULDUK, S. (1999). “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, 142, s.66-69.
- ÖZABACI, N & ACAT, M. B. (2005). *Öğretmen Adaylarının Kendi Özellikleriyle İdeal Öğretmen Özelliklerine Dönük Algılarının Karşılaştırılması*, *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, 11(42) 195-209.
- ÖZÇELİK, D. A. (1992). *Ölçme ve Değerlendirme*, Geliştirilmiş İkinci Baskı, ÖSYM Yayınları, Ankara.
- ÖZGÜVEN, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*, Yeni Doğu Matbaası, Ankara.
- ÖZMEN, H. (2007). *Okul Deneyimi 1 ve Okul Deneyimi 2 Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.
- PAKER, T. (2008). *Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- PHİLLİPS, T. M. ve BAGGET-MCMİNN, S. (2000). “*Southeastern selection criteria for cooperating Teachers Education*”, 121(1), 177-185.
- REECER, M. (1995). *Talking substance: Common curriculum and time together bring depth and direction to teacher discussions*. *American Educator*. (19) 2, 26-32.

- SARACOĞLU, A. S. (2000). *Fen ve Edebiyat Fakülteleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir.
- SENEMOĞLU, N. (1992). “Türkiye ve İngiltere’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye’deki Sistemin Geliştirilmesi için Öneriler”, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Türkiye’de İlköğretim Sempozyumu Dergisi* Sayı: 8, ss. 143-156.
- SÖNMEZ, V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- STANULİS, R. N. & RUSSELL, D. (1999). “Jumping in”: trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education, 16*, 65-80.
- STANULİS, R. N ve RUSSELL, D. (2000). Jumping in: trust and communication in mentoring student teachers, *Teaching and Teacher Education. 16*, 1: 65–80,
- SUNGUR, P. (2008). *Üniversite Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Benlik Tasarımı ve Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Kafkas Üniversitesi, Kars.
- SÜNBÜL, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller, *Eğitim Yönetimi, 2* (4) 597- 607.
- SÜNBÜL, A. M. (2003). “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Editörler: Özcan Demirel, Zeki Kaya, Pegem yayınları Ankara.
- SÜNBÜL, A. M. (2005). “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (6. baskı). Editörler: Özcan Demirel, Zeki Kaya. Pegem yayınları, Ankara.

- ŞEN, B. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları İle Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki*, İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- ŞİŞMAN, M. (2001). *Öğretmenliğe Giriş*, PegemA Yayınları, Ankara.
- ŞİŞMAN, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- ŞİŞMAN, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*, Pegem Yayınları, Ankara.
- ŞİŞMAN, M. & ACAT, B. (2003). “Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1) 235-250.
- TALVİTİE, U., PELTOKOLLIA, L. ve MANNİSTO, P. (2000). Student teachers' views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 44(1), 79-88.
- TEBLİĞLER DERGİSİ (1998, Temmuz). *Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Tanımlamalar*, Ankara.
- T.C. Resmi Gazete (6. 11. 1981) *Yükseköğretim Kanunu*, No: (2547). http://www.yok.gov.tr/content/view/435/183/lang_tr/, (Web Adresinden Mart 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- T.C. Resmi Gazete (12. 5. 1992) *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun*, No: (21226). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html>, (Web Adresinden Nisan 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- THOMAS, N. (1988). “*The Appraisal of Teachers*” in Bell, L. (Ed.) *Appraising Teachers in Schools*. London, Routledge, Chapman and Hall.
- TURGUT, F. (1986). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme Metotları*, Ankara.
- TURGUT, İ. (1996). Öğretmen Yetiştirme Sorunları, *Sempozyum 96*, Ankara.

- TÜRKOĞLU, A. (2002). *109 Soruda Öğretmenlik Meslek Bilgisine Giriş*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.
- YETİM, A. ve GÖKTAŞ, Z. (2004). “Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 12: 2
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- YILMAZ, H. (2002). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Çizgi Kitabevi Yayınları, 5. Baskı. Konya.
- YÜKSEKÖĞRETİM KURULU (1999). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*, Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara.
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*, Ankara, Mart.
- YÖK , (1998b). *Uygulamalı Dersler*, Yüksek Öğretim Kurulu, Ankara.
- WOOLLEY, S. L. (1997). “What student Teachers tell us”, *The ERIC Database ED430963*.
- WYATT, F. R., N. MEDİTZ, M. REEVES & M. CARRA. (1999). “A cohort model for supervision of preservice Teachers”, *The Eric Database EJ590518*
- WOODS, A. M. ve JERİE, W.(2003). “Great expectations for student teachers: explicit and implied”, *Pre Quest Education Complete*. 123, 4: 681–688,

EKLER

Ek 1. ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli Öğretmen Adayları,

Yürütmekte olduğumuz “Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Uygulama Öğretmenlerinin Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans araştırmamız için görüşlerinize gereksinim duyulmuştur. Bu amaçla hazırlanmış ölçme aracımız üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar; Kişisel Bilgiler, Öğrenme Öğretme Süreci Yönetme Görev Alanı ve Adaylara Rehberlik Yapma Görev Alanıdır.

Araçta yer alan sorulara samimi olarak vereceğiniz yanıtlar araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından son derece önem taşımaktadır. Elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Lütfen anketteki ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve uygun gördüğünüz seçeneğe (X) işareti koyunuz. Seçeneklerden yalnız birini seçiniz ve hiçbir ifadeyi yanıtsız bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN

Meltem İSTANBULLU

BÖLÜM 1: Kişisel Bilgiler

1- Cinsiyetiniz:

1()Erkek 2()Kadın

2-Okumakta olduğunuz bölüm:

- 1() İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği
- 2() Türkçe Eğitimi Bölümü
- 3() Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
- 4() Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü

3-Mezun olduğunuz lise türü:

- 1() Anadolu Öğretmen Lisesi
- 2() Fen Lisesi
- 3() Anadolu Lisesi
- 4() Genel Lise
- 5() Meslek Lisesi
- 6() Diğer (Lütfen belirtiniz).....

4-Liseden mezun olduğunuz alan:

- 1() Sayısal (Fen Bilimleri)
- 2() Sözel (Sosyal Bilimler)
- 3() Yabancı Dil Bilimleri (İngilizce)
- 4() Eşit Ağırlık (Türkçe-Matematik)

YETERLİK ALANLARI	KATILMA DERECEZİ				
	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
BÖLÜM 2: ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNİ YÖNETME GÖREV ALANI					
1-Konu kazanımlarını uygun sözcüklerle yazar					
2-Konu kazanımlarını tutarlı bir sırayla düzenler					
3-Konu kazanımlarını ünite hedefleriyle ilişkilendirir					
4-Kazanımlara ulaşmada bilgiyi yakından uzağa sıralar					
5-Konuyla ilgili yapılacak etkinlikleri planlar					
6-Konuya ilişkin ön bilgisini yoklar					
7-Öğrencinin derse aktif olarak katılımını sağlar					
8-Bilgiyi sunarken öğrencinin düzeyine uygun dil kullanır					
9-Öğretim sürecinde tahtayı etkin kullanır					
10-Öğrencilerin derse katılımını olumlu pekiştiricilerle destekler					
11-Öğrencilere kısa zamanda uygun dönütler verir					
12-Öğrencilere ipucu verir					
13-Konunun kazanımlarını gerçekleştirmede öğretim araç gereçlerini ve yardımcı materyalleri (tepegöz, projeksiyon vb.)kullanır					
14-Konuyla ilgili örnekler verir					
15- Dersi anlatım yöntemiyle işler					
16- Dersinde farklı yöntemleri kullanır					
17 Dersinde konuyla ilgili farklı düzeylerde (bilgi,kavrama,uygulama...vs)sorular sorar					
18- Öğretim süresini verimli kullanır					
19- Ders sonunda konuyu özetler					
20- Dersle ilgili ödevler verir					
21- Dersi birkaç öğrenciyle işler					
22- Pekişmesini istediği davranışları ödüllendirir					
23- Konuyu güncel olaylarla ilişkilendirir					
24- Konu kazanımını anlaşılır sözcüklerle yazar					
25- Kazanımlara ulaşmada bilgiyi bilinenden bilinmeyene sıralar					
26-Beden dilini kullanır.					
27- Öğrencilerine isimleriyle hitap eder					

KATILMA DERECEİNİZ YETERLİK ALANLARI	Tamamen	Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum
BÖLÜM 3: ADAYLARA REHBERLİK YAPMA SÜRECİNİ YÖNETME GÖREV ALANI							
1-Öğretmen adayının sınıfında bulunmasından rahatsızlık duyar							
2- Adayın yanışını sınıf ortamında söyler							
3-Adayın sorunlarını dinler							
4-Adaylara mesleği sevdirmede örnek olur							
5-Adaylara karşı iyi bir dinleyici olur							
6-Adaylara rehberlik etmeye istekli olur							
7-Adayların düşüncelerine saygılı olur							
8-Adaylara zaman ayırır							
9-Adayın meslek ile ilgili sorularına içtenlikle cevap verir							
10-Öğrencilerin önünde adayın davranışlarını eleştirir							
11-Adaya kaynak bulmada yardımcı olur							
12-Adaya yöntemleri seçmede yardımcı olur							
13-Adaya yöntemleri uygulamada yardımcı olur							
14-Adaya plan yapmada yardımcı olur							
15-Adaya öğretim etkinliklerini düzenlemede rehberlik eder							
16-Ders anlatan adayın sözünü keser							
17-Adaya ders anlatırken müdahale eder							
18-Adaya dersten sonra hatalarını söyler							
19-Dersten sonra adayda olumlu bulduğu yerleri açıklar							
20-Adayı sınıfında güler yüzle karşılar							
21-Adayı öğrencilere uygun sözcüklerle takdim eder							
22-Öğretmen adaylarını soru sormaya cesaretlendirir							
23-Öğretmen adaylarına karşı sabırlıdır.							
24-Adayın sorularına sabırla cevap verir.							

Ek 2. GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmen Adayı,

Yürütmekte olduğumuz “Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Uygulama Öğretmenlerinin Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans araştırmamız için görüşlerinize gereksinim duyulmuştur. Bu amaçla size aşağıda üç soru sorulmuştur. Sorulara lütfen samimi olarak yanıt veriniz. Hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN

Meltem İSTANBULLU

1-Uygulama yaptığımız ilköğretim okullarındaki uygulama öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerini olumlu ve olumsuz boyutta nasıl değerlendiriyorsunuz?

2-Uygulama yaptığımız ilköğretim okullarındaki uygulama öğretmenlerinin “Adaylara Rehberlik Yapma Sürecini Yönetme” görev alanındaki yeterliklerini olumlu ve olumsuz boyutta nasıl değerlendiriyorsunuz?

3- Uygulama yaptığınız okullar ve uygulama öğretmenleri ile ilgili önerileriniz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı-Soyadı: Meltem İSTANBULLU

Doğum Tarihi: 19.05.1983

Doğum Yeri: Edirne

Yabancı Dil: İngilizce

e- posta: meltemsevinc22@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

2008- 2012: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim

Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans

2002- 2006: Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Bölümü

1997- 2001: Merkez 23 Temmuz Lisesi (Hatay)

1995- 1997: Ali Emri Ortaokulu (Diyarbakır)

1992- 1995: Atatürk İlkokulu (Diyarbakır)

1991-1992: Çiğiltepe İlkokulu (Ankara)

1990- 1991: Yalçın Eskiyanan İlkokulu (Ankara)

İŞ DENEYİMİ:

2011- : Hatay ili Antakya İlçesi Harbiye Mezyet Ekrem Karateke İ.Ö.O

2009-2011: Hatay ili Antakya İlçesi Dağdüzü İ.Ö.O

2008-2009: İstanbul ili Samandıra ilçesi Kartal Şakir Demir İ.Ö.O

2006-2008: İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi Battalgazi İ.Ö.O

