



**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNDE  
GÖRSEL SANATLAR UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN  
ÖĞRETMEN ADAYLARINA OLAN YAKLAŞIMLARI  
(BURSA İLİ ÖRNEĞİ)**

**(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**Alper ÇETİN**

**BURSA**

**2018**





**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNDE  
GÖRSEL SANATLAR UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN  
ÖĞRETMEN ADAYLARINA OLAN YAKLAŞIMLARI  
(BURSA İLİ ÖRNEĞİ)**

**(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**Alper ÇETİN**

**BURSA**

**2018**

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

**Alper ÇETİN**

**08/08/2018**



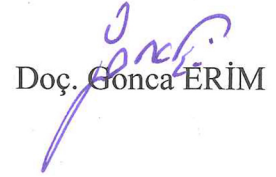
## YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

"Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Görsel Sanatlar Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Olan Yaklaşımları (Bursa İli Örneği)" adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

  
Alper ÇETİN

Danışman

  
Doç. Gonca ERİM

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanı

  
Prof. Dr. Sezen ÖZEKE



**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 06/07/2018

Tez Başlığı / Konusu: Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Görsel Sanatlar Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Olan Yaklaşımları (Bursa İli Örneği)

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 122 sayfalık kısmına ilişkin, 26/06/2018 tarihinde şahsım tarafından .....*Turnitin*.....adlı intihal tespit programından (Turnitin)\* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 13 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

**Adı Soyadı:** Alper Çetin  
**Öğrenci No:** 801541001  
**Anabilim Dalı:** Güzel Sanatlar Eğitimi  
**Programı:** Resim-İş Eğitimi  
**Statüsü:** Y.Lisans Doktora

06.07.2018

Danışman

Doç. Gonca Erim 06.07.2018

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı'nda 801541001 numara ile kayıtlı Alper Çetin'in hazırladığı "Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Görsel Sanatlar Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Olan Yaklaşımları (Bursa İli Örneği)" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 06/08/2018 günü 10.30-12.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Üye  
Başkanı)

Doç. Gonca ERİM

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Nuray MAMUR

Pamukkale Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Berna ONAN

Bursa Uludağ Üniversitesi

## Önsöz

Günümüzde bireylerin düşünsel, algısal ve duygusal açılardan bir bütün olarak eğitilmesinin hedeflenmesi, eğitim alanlarından birisi olan görsel sanatlar eğitimini önemli bir yere koymaktadır. Çünkü görsel sanatlar eğitimi aracılığıyla estetik algı gelişimi gösteren birey yeni biçimleri algılamayı, çevresini ve sanatsal yapıtları farklı bir gözle görebilmeyi öğrenir. Böylelikle düşünsel faaliyetlerinde de aşama kaydederek yaratıcılığını ve sosyal alışkanlıklarını da bu bağlantıda inşa eder. Görsel sanatlar eğitiminin taşıdığı bu önem, nitelikli görsel sanatlar öğretmenlerinin yetiştirilmesini gerekliliğini doğurmaktadır. Öğretmenliğin teori ve pratik arasında kurulan bağ ile mükemmelleşilen bir alan olması, öğretmen adaylarının uzman rehberliği altında, okul ortamında yeterli gözlem ve uygulama yapma imkanı bulabilmiş olmasını önemli kılar.

Görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına olan yaklaşımlarını, görsel sanatlar öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmeyi hedefleyen bu araştırmada, desteğini ve emeğini esirgemeyen danışmanım Doç. Gonca ERİM' e, çalışma süresince katkı ve yönlendirmelerinden dolayı Sayın Dr. Öğr. Üyesi Berna COŞKUN ONAN ile Arş. Gör. Tuğba GÜRKAN ŞENYAVAŞ' a ve maddi, manevi tüm desteklerinden dolayı aileme teşekkür ederim. Ayrıca anket uygulaması sırasında yardımlarını esirgemeyen Öğr. Gör. Müge GÜLTEKİN CONNINGTON ve Okutman Gülsüm YEŞİLYURT' a teşekkür ederim.

Alper Çetin



## Özet

Yazar : Alper ÇETİN  
Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi  
Ana Bilim Dalı : Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı  
Bilim Dalı : Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı  
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi  
Sayfa Sayısı : XIII+147  
Mezuniyet Tarihi : 2018  
Tez : Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Görsel Sanatlar Uygulama  
Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Olan Yaklaşımları (Bursa İli  
Örneği)  
Danışmanı : Doç. Gonca ERİM

### **ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNDE GÖRSEL SANATLAR UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARINA OLAN YAKLAŞIMLARI (BURSA İLİ ÖRNEĞİ)**

Bu araştırmada görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına olan yaklaşımlarının, görsel sanatlar öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Görsel sanatlar öğretmen adaylarından elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının mesleki gelişim ve mesleki aidiyet gelişiminde, görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin sergilediği tutumlar ve rehberlik davranışlarının yeterliliği konusunda değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmada veriler, 2017 - 2018 öğretim yılı bahar yarıyılında, Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı'nda eğitimini sürdürüp, Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 57 öğrencinin hazırlanan anket formunu doldurmasıyla elde edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, görsel sanatlar öğretmen adayları uygulama öğretmenlerini, öğretmenlik uygulaması dersinin içeriği hakkında bilgili, mesleki iletişim becerisi yüksek,

rehberlik rolünü üstlenmek için hazır ve istekli bulmaktadır. Ayrıca görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısını geliştirecek tutumları gösterdiği ve öğretmen adayının mesleki gelişimi için ihtiyaç duyduğu rehberliği sağlamak adına çaba gösterdiği de bulgular çerçevesinde söylenebilir. Fakat okul içi gözlem ve öğretim süreci gerçekleştirme aşamalarında, görsel sanatlar öğretmen adaylarının rehberlik beklentilerinin ve ihtiyaçlarının, uygulama öğretmeni tarafından daha detaylı irdelenmesi gerekliliği de bulgular aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. Bu sayede görsel sanatlar uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının gözlemleyip tecrübe etmesinin önemli olduğu durumları, olayları, sınıf yönetimi modellerini ve öğretim yöntemlerini belirleyerek, öğretmen adayına gözlem ve uygulama için gerekli fırsatları daha bilinçli sunabilir. Ortaya çıkan bu sonuçlara göre, görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına olan yaklaşımlarını olumlu yönde geliştireceği düşünülen önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Görsel sanatlar eğitimi, mesleki aidiyet, öğretmen adayı, öğretmenlik uygulaması, uygulama öğretmeni.

## **Abstract**

Author : Alper ÇETİN  
University : Bursa Uludağ University  
Field : The Department of Fine Arts Education  
Branch : Visual Arts Programme  
Degree Awarded : Master Thesis  
Number of Pages : XIII+147  
Degree Date : 2018  
Title of Thesis : Attitude and Approaches of Mentor Art Teachers Towards Pre-service Art Teachers During Student Teaching Experience (A Sample Group From Bursa)  
Supervisor : Assoc. Prof. Gonca ERİM

### **ATTITUDE AND APPROACHES OF MENTOR ART TEACHERS TOWARDS PRE-SERVICE ART TEACHERS DURING STUDENT TEACHING EXPERIENCE (A SAMPLE GROUP FROM BURSA)**

This study aimed to examine attitudes and approaches of mentor art teachers toward pre-service art teachers, based on the views and perspectives of pre-service art teachers. Mentor Art Teacher competences of their attitudes and guidance toward pre-service art teachers' professional development and sense of collegiality were examined based on the information collected.

The information was collected through a qualitative instrument—a questionnaire— which was developed specifically for this study. The participants were senior, pre-service art teachers majoring in art education. The questionnaire was responded by 57 participants who were being supervised and taking required Teaching Experience course during Spring 2018 at Uludag University, School of Education, in Bursa, Turkey.

Based on the findings from questionnaire, mentor art teachers were ready and willing to undertake mentorship role; had a command of content knowledge in Teaching Experience

course; and they also showed competence in professional communication skills. Furthermore, it is emerged that mentor art teachers have endeavored to provide guidance that pre-service art teachers needed for their professional development, sense of affiliation and collegiality. However, pre-service art teachers' expectations and needs for guidance during classroom observation and student-teaching needed more attention and should be examined more closely by the mentor art teachers. Thereupon, mentor art teachers could create further opportunities to observe in-classroom situations in a timely manner; to learn, determine and apply appropriate classroom management techniques and instructional strategies. In conclusion; for mentor art teachers, suggestions are also made on behavioral, professional, instructional and communicational basis to promote a better learning experience during Teaching Experience and also in the classroom.

**Keywords:** Mentorteacher, pre-service teachers, professional commitment, teaching experience, visual arts education.

## İçindekiler

Önsöz.....	v
Özet.....	vi
Abstract.....	viii
İçindekiler.....	x
Tablolar.....	xii
Kısaltmalar.....	xiii
1. Bölüm: Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırma Soruları.....	7
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	8
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.7. Tanımlar.....	9
2. Bölüm: Kuramsal açıklamalar.....	14
2.1. Görsel Sanatlar Eğitimi.....	14
2.1.1. Görsel sanatlar eğitiminin önemi.....	16
2.1.2. Görsel sanatlar eğitiminde öğretmenin rolü.....	18
2.2. Öğretmenlik Yeterlik Alanları.....	20
2.3. Fakülte-Okul İşbirliği Programı.....	23
2.3.1. Fakülte-okul işbirliği programındaki dersler.....	25
2.4. Uygulama Öğretmeni.....	28
2.4.1. Uygulama öğretmenin görev ve sorumlulukları.....	28
2.4.2. Uygulama öğretmeni ve öğretmen aday ilişkisi.....	32
2.5. Tutum ve Davranış İlişkisi.....	33
2.6. Uygulama Öğretmeni ve Öğretmen Adayının İletişiminde Aidiyet ve Mesleki Aidiyet Kavramları.....	36
2.7. Yurt Dışında Öğretmen Yetiştirme Programları.....	38
2.7.1. İngiltere .....	38
2.7.2. Norveç .....	41
2.7.3. Finlandiya .....	42
2.7.4. İzlanda .....	44
2.7.5. Fransa .....	45

2.7.6. İsveç .....	47
2.7.6. Amerika Birleşik Devletleri .....	48
3. Bölüm: Alan yazın.....	52
3.1. Türkiye' de Yapılan Araştırmalar.....	52
3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	70
4. Bölüm: Yöntem.....	79
4.1. Araştırmanın Modeli.....	79
4.2. Evren ve Örneklem.....	79
4.3. Veri Toplama Aracı.....	80
4.4. Verilerin Toplanması.....	81
4.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	81
5. Bölüm: Bulgular ve yorumlar.....	82
5.1. Birinci Bölüme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	82
5.2. İkinci Bölüme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	93
5.3. Üçüncü Bölüme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	103
5.4. Dördüncü Bölüme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	107
5.5. Beşinci Bölüme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	112
6. Bölüm: Sonuç.....	117
7. Bölüm: Tartışma ve öneriler.....	119
7.1. Tartışma.....	119
7.2. Öneriler.....	121
Kaynakça.....	123
Ekler.....	139
Ek 1: Anket Formu.....	139
Ek 2: Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Kararı.....	144
Ek 3: Anket Uygulama İzni Onayı.....	145
Özgeçmiş.....	146

## Tablolar Listesi

Tablo	Sayfa
1. <i>Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri</i> .....	23
2. <i>Görsel sanatlar öğretmen adaylarının okul içi gözlem sürecinde uygulama öğretmenlerinin tutumu</i> .....	83
3. <i>Görsel sanatlar öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri öğretim süreçlerinde uygulama öğretmenlerinin tutumu</i> .....	94
4. <i>Uygulama öğretmenlerinin görsel sanatlar öğretmen adaylarının mesleki aidiyet geliştirebilmesine yönelik tutumları</i> .....	103
5. <i>Görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinin tamamında gösterdiği rehberlik davranışlarının değerlendirilmesi</i> .....	108
6. <i>Görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin mesleki iletişimlerine yönelik bulgular</i> .....	112
7. <i>Her bölümdeki maddelerin frekans ve yüzdelik dağılımlarının aritmetik ortalamasıyla elde edilen bölüm bulguları</i> .....	117

## Kısaltmalar Listesi

- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı  
NCATE : National Council for Accreditation of Teacher Education  
PISA : Programme for International Student Assessment  
YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu





## 1. Bölüm

### Giriş

Çağımızın sürekli değişen ve gelişen koşullarına ayak uyduracak bağlamda ekonomik, sosyal, kültürel ve bilimsel gelişim gösteren bir toplum, bunu destekler nitelikteki bilgi ve becerilere sahip, çevresine ve kendisine saygı duyabilen bireylerle mümkündür. Çünkü toplum ve birey birbiriyle karşılıklı ve dinamik bir ilişkiye sahiptir. Toplum, kendisini devam ettiren, fiziksel yeri olan, varlığını uzun zaman sürdüren ya da sürdürmüş olan ve bir yaşam biçimini paylaşan bireyler topluluğudur. Hossain ve Ali (2014, s. 1), toplumun birey olmadan varolamayacağını, bireylerin grup içerisinde yaşayıp hareket ederken gösterdiği ortak çabaların toplumu meydana getirdiğini belirtir. Aynı zamanda insan, bazı özelliklerle donanık bir organizma olarak belli bir toplum ve kültür içine doğmakta ve o topluma bağlı rollerle bireyselleşmektedir (Gül, 2004, s. 224). Bu noktada kişinin gereksinimlerini, içine doğup büyüdüğü toplumdan edindiği davranışlarla karşıladığı söylenebilir.

Birey ve toplum arasındaki bu karşılıklı ilişkide, bireyin yeteneklerinin ve ilgisinin, toplumun insan gücü ve niteliğine yönelik gereksinimlerini karşılayacak paralellikte gelişim göstermesi zorunludur. Bunun yolu ise eğitimden geçer (Bal & Başar, 2014, s. 2). Zaten eğitimin kabul edilen en önemli amacı da, topluluk içerisinde yaşayan bireyin kendisine ve toplumun gelişimine katkısı olacak nitelikleri, erdemi, ahlaki değerleri, tolerans gösterebilme yetkinliğini kazanmasına hizmet edecek donanımını oluşturmaktır. Kazanılan bu değerler bir toplumun oluşmasında, bir arada varolabilmede ve uygarlaşmada kilit öneme sahiptir (Okogbaa, 2017, s. 81).

Eğitim alanındaki araştırmalarda, eğitimin nasıl gerçekleştirildiğine yönelik tanımlar yapılırken katı sınırlar çizmekten kaçınılmalıdır. Eğitim, kırmızı kelimesi gibi bir sıfat belirtmez ve bu sıfat bağlamında kafamızda beliren bir kaç imge gibi kolayca kalıba konulamaz. Eğitim bir nevi reform olarak tanımlanabilir. Reform, meydana gelirken sadece

tek bir yöntemi veya süreci seçmez. İnsanlar farklı yöntemlerle reforma uğrayabilir. Bu bir kişinin telkini ve rehberliğiyle de olabilir, okunan bir kitapla da, bulunulan çevreyi keşfetmekle veya seyahatle de. Bu durum, reformun yanı sıra eğitimde de geçerlidir. Bir şeyi öğrenme, deneyim ile beraber o konu hakkında bilgi edinme aracılığıyla olur denilebilir. Fakat, bu tanım doğru olsa da aslında tamamen aydınlatıcı değildir. Bu noktada öğrenilen şeyin nasıl öğrenildiği ve ne amaçlanıldığı da önem taşımaktadır.

Eğitim bir sistem olarak kabul edilebilir. Sistem sözcüğü bazı kaynaklarda dizge olarak da görülmektedir. Sistem ya da dizge, bir ilke ya da görüşe göre düzenlenmiş düşünceler, bilgiler, öğretiler bütünüdür. Varlığını sürdürebilmesi için en başta belirtilen gereksinimleri karşılamak adına toplumlar, kendi eğitim sistemlerini oluştururlar. Bir toplumun geleceği ancak böyle bir sistemle büyük ölçüde kontrol altına alınabilir. En geniş tabirle toplumsallaşma da bireyin eğitimidir çünkü, eğitimin olması demek toplumsal bir ortamın mevcudiyeti demektir (Gül, 2004, s. 226). Eğitim, sistem olarak ele alındığında, onu oluşturan ve önem arz eden bir takım öğeler de olmalıdır ki; bir araya gelip anlamlı bir bütün oluşturabilsin. Çağın ve toplumun ihtiyaçlarına uygun iş gücünün yetiştirilebilmesi, eğitim sisteminin üç temel ögesi olan öğrenciye, öğretmene ve eğitim programlarına gereken önemin verilmesine bağlıdır. Eğitim sürecinin herhangi bir aşamasında yanlışlık yapıldığında bunu geriye almak çoğu kez olası değildir (Demirci, 2011, s. 16). Buna bağlı olarak eğitim sistemini etkileyen en önemli ögenin de, sisteme bağlı müfredatın uygulayıcısı olan öğretmen olduğu şüphesizdir (Bek, 2007, s. 1).

Bir eğitim modelinin ürettiği hizmetin niteliği, o modeli işletecek olan insan kaynağının niteliğiyle orantılıdır. Bu durum, öğretmen eğitimini üzerinde önemle durulması gereken bir konu haline getirmektedir (Coşkun, 2012, s. 1). Çünkü öğretmenin mesleki bağlamda üzerine düşen sorumluluklarına yönelik farkındalığı, onun öğretim becerilerini, mesleki psikolojisini, ve nihayetinde öğrencisinin öğrenme performansını etkiler. Öğretmen sorumluluklarına

yönelik yapılan tanımlar; öğretime yönelik olumlu tutumlar ve mesleki özveri, mesleki tatmin, öğretime olumlu etki, öğretmenlerin öğrencilere olan etkilerine olan farkındalığı, farklı öğretim yöntemlerini uygulamaya yönelik heyecanı ve öğrenci başarısı gibi faktörlerle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca öğretmenin öğrencinin başarısında sorumlu sayılması ve öğretmenin buna yönelik bir farkındalığı olması gerekliliği, etkili eğitim politikalarında merkezde tutulan bir görüştür (Lauermann, 2013, s. 1).

Öğretmenlik mesleğinin özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektirmesi nedeniyle, bu mesleği seçen insanların, bir takım yeterliliklere sahip olması gerekir. Eğitim sistemi içinde görev alarak, mevcut programı uygulayacak olan öğretmenlerin hizmet öncesinde iyi biçimde yetiştirilmesi, gelecekte toplumun gereksinimlerini karşılayacak nitelikli bireylerin de yetişmesi anlamını taşımaktadır. Bu noktada ise kilit rol eğitim fakülteleri ve uygulanan öğretmen yetiştirme programlarındadır.

Eğitim fakültelerinin üstlendiği görev; çağdaş genel kültür, alan bilgisi ve meslek eğitimi almış, alanına yönelik teoriye ve pratik disiplinlerine hakim, kendini mesleğine adanmış erdemde öğretmenleri yetiştirmek için gerekli olan eğitimi, araştırma ve uygulama yapma imkanını sağlamaktır (Özcan, 2011, s. 46). Bu tanım çerçevesinde eğitim fakültelerinde uygulanan hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları, teori ve uygulama olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Teorik kısımda öğretmen adayları, öğrencisi olduğu eğitim fakültesinde, öğretim görevlileri tarafından verilen; mesleğe yönelik bilgi ve becerileri arttıracak derslere katılır. Uygulama aşamasında ise, öğretmen adayları fakültede kazandıkları teorik bilgi ve becerileri gerçek okul ortamında uygulamaya dökerek tecrübe kazanır.

Teori ve uygulama, birbirine etki eden kavramlardır. Her tecrübeli öğretmen bilir ki; uygulamayla bağına koparmış teori ve teoriden ilham almamış bir uygulama verimsizdir. Öyle ki, teorik anlamda geniş bir perspektife sahip olmayan öğretmenler, mevcut pek çok öğretim yönteminden hangisini o an kullanacağını kestiremeyip aynı kısır döngüye takılı kalır (Berger,

2002, s. 107). Çünkü öğretmenlik teori ve uygulama ile mükemmelleşilen bir uzmanlık alanıdır. Eğitim kalitesini istenen noktaya getirmek, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesine bağlıdır. Alan bilgisi ve pedagojik formasyon konuları bir yana, sınıf içi süreçlerdeki tecrübelerin önemi, öğretmen eğitimcilerinin özellikle üzerinde durduğu bir konudur (Bekiroğlu, Kahveci, İrez, Şeker & Çakır, 2010a, s. 70). Yapılan araştırmalar, okul uygulamalarının hizmet öncesi öğretmen eğitiminin en önemli kısmını oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü, öğretmen adaylarının fakültede edindikleri bilgiler ışığında teori ve uygulama arasında bir bağ oluşturmaları; ancak hizmet öncesinde, uzman rehberliği altında yeterli uygulama yapma imkanı bulmaları ile mümkündür (Harmandar, Bayrakçeken, Kıncal, Büyükkasap & Kızılkaya, 2000, s. 1).

Uygulamaların dünyası, bir hız dünyasıdır; yarışlar, kazanmalar ve kaybetmeler dünyasıdır. Bu hız içinde çoğu kez yaptıklarımız üzerine düşünsel süreçlere girme fırsatı bulamayabiliriz. Ne var ki eğitimci ne yaptığını, ne için yaptığını ve ne yapmak istediğini iyi bilmesi gereken birisidir (Taşdelen, 2003, s. 159). Yetiştirdiği kuşakların gelecekte toplumun insan gücü ve niteliğini karşılayacağı gerçeği, öğretmenlerin büyük sorumluluğunu bizlere hatırlatmakta; öğretmen eğitimi üzerine düşünüp yazmaya ve araştırmaya yönlendirmektedir.

### **1.1. Problem Durumu**

Öğretmen adaylarının, öğrendikleri teorik bilgileri, sınıfın karmaşık ve kontrolü zor ortamında uygulayabilmeleri yeterli tecrübe şansına sahip olmasıyla ilişkilidir. Çünkü bazı eğitim teorileri öğretmen adaylarının gözünde; okulun ve öğretme eyleminin gerçekliğine kıyasla uygulanırlığı olmayan felsefeler olarak gözükmemektedir. Buna bağlı olarak, öğretmen adaylarının beklenti ve ihtiyaçları, eğitim teorileri ve öğretmenlik uygulaması arasında bir bağ kurabilmesine yönelik şekillenir (Gordon, 2007, s. 11). Öğretmen adayı teorik bilgi açısından ne kadar donanımlı olursa olsun, eğer bunu uygulamaya dökemiyorsa ya da yeterli uygulama şansına sahip olamıyorsa, bu düşünceyi sürdürmeye ve mesleki açıdan eksik kalmaya devam

edecektir. Bu gerçek, öğretmen eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersinin önemine işaret etmektedir. Öyle ki, günümüz eğitim yaklaşımlarının mimarı sayılan Dewey de çalışmalarında, teorik bilginin pratiğe dökülebilmesi ve gündelik hayatta uygulanmasıyla gerçek anlamda öğrenme eyleminin sağlanabileceğini belirtmektedir (Schön, 1992, s. 121).

Öğretmenlik uygulaması dersinin amacı, öğretmen adaylarının fakültede almış oldukları kuramsal dersler çerçevesinde, öğretmenlik mesleği hakkındaki mevcut bilgi birikimi, beceri ve tutumlarını geliştirmektir (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2007, s. 45). Bu ders sayesinde öğretmen yetiştirme sürecinde uygulamaya ayrılan zamana ağırlık verilmiş, öğretmen adayının gerçek okul ortamında mesleki deneyim yaşamaları amaçlanmıştır. Böylelikle öğretmenlik uygulaması süreci, öğretmen adayının kişisel ve mesleki bir gelişim yolculuğu haline gelmektedir.

Öğretmen adayları, uzun süredir üniversite ortamında bulunmaları ve kendilerini daha çok fakülte öğretim elemanlarına karşı sorumlu hissetmeleri nedeniyle, öğretmenlik uygulaması programında uygulama öğretmenlerinin önemli rolünün farkında olmayabilir. Fakat uygulama öğretmeni, öğretmen adaylarıyla bu süreçte en çok mesleki etkileşim içinde olan kişidir. Öğretmen adayları, katılımcı gözlemci konumunda, tecrübeli uygulama öğretmenleri rehberliğinde okul ortamında gözlemler ve uygulamalar yapmaktadır. Özellikle yaptıkları sınıf içi gözlemlerde, uygulama öğretmenlerinin öğretim süreçlerine yönelik yaklaşımlarını inceleyerek, kendi uygulamalarına yansıtma yapma eğilimi göstermektedirler (Bekiroğlu ve diğerleri, 2010a, s. 70).

Öğretmen adayının hem uygulama öğretmeniyle hem de öğretim görevlisiyle olan ilişkileri hiyerarşik açıdan benzer bir yapıda olsa da, uygulama öğretmeniyle beraber yolculuk halinde oldukları için ilişkisi daha işteştir (Ambrosetti & Dekkers, 2010, s. 52). Uygulama öğretmenin rehberliği, öğretmen adayına gözlem ve yansıtma yapabilmesi nedeniyle kendisini kişisel ve profesyonel anlamda geliştirme fırsatı sunar ve öğretmen adaylarının

mesleki algı bağlamında bireysel öğretmen kimliklerini ortaya çıkarır (Walkington, 2005, s. 29). Ayrıca roller açısından incelendiğinde uygulama öğretmenleri alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bakımından yetkin bireyler olmalı ve yaptığı rehberlikte yargılayıcı olmayan bir tutumla öneri, fikir ve dönütlerden yararlanmalıdır (Ambrosetti & Dekkers, 2010, s. 43).

Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmenin kendisine olan tutum ve davranışlarına bağlı olarak mesleğine ait duygu ve düşünceler geliştirir. Çünkü bütün öğrenme ve gelişim süreci duyguları, tutumları ve motivasyonları aynı anda içerisinde barındıran duygusal bir süreçtir. Ayrıca kendisiyle alakalı sosyal yapılarla karşılaşan bireyler, o yapıya ait kişilerin meşgul oldukları uğraşlarda gösterdiği kararlı çabayı izleyerek bir öz yeterlilik hissi de geliştirirler (Hobbs & Putnam, 2016, s. 7). Bu tanımlamalarla oluşturulan bir denklem, uygulama öğretmenin rolüne odaklanıldığında, onun öğretmen adayının mesleki aidiyet gelişiminde de etkisi olduğunu göstermektedir. Çünkü araştırmalar, bireylerin görev aldıkları kurumun ve bu kurumdaki meslektaşlarının mesleki gelişimleri için kendilerine fayda sağlayacağına inandıkları takdirde, mesleklerine olan inanç ve aidiyetlerinin geliştiğini göstermektedir (Tak, Çiftçioğlu, Özçakır & Divleli, 2009, s. 92). Mesleki iletişim açısından ise uygulama öğretmenleri işbirlikçi ve paylaşımcı, ayrıca öğretme ve öğrenme süreçlerini aktarmaya istekli kişiler olmalıdır (Coşkun, 2012, s. 3).

Mevcut literatürden sunulmuş tüm bu parçalar bir araya getirildiğinde, uygulama öğretmenin, öğretmen adayları üzerindeki sorumluluklarının ve etkisinin çok yönlülüğü ortaya çıkmaktadır. Bu çok yönlülük durumu, görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin sağladığı rehberlik sürecinde de dikkat çeker. Çünkü görsel sanatlar eğitiminde, diğer branşlara kıyasla kesin uygulamalar yoktur. Görsel sanatlar eğitiminde, öğretim programı dahilinde gerçekleştirilen uygulamalar, eğitimi alan kişilerin farklılıkları ve duyguları aracılığıyla şekillenir. Bu durum her bireyi kapsayabilecek tek bir yöntemin varlığını olanaksız kılar.

Tecrübeli bir görsel sanatlar öğretmeninin, müfredatı nasıl uyguladığına yönelik görsel sanatlar öğretmen adayına sağladığı rehberlik bu nedenle önemlidir. Bu araştırmada ise; öğretmenlik uygulaması sürecinde görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına olan yaklaşımları, araştırmanın problem durumudur

## 1.2. Araştırma Soruları

Araştırmanın konusunu oluşturan problem cümlesini farklı boyutlarıyla ele almaya yönelik beş araştırma sorusu bulunmaktadır:

- Görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yaptığı okul içi gözlemlere yönelik, uygulama öğretmenlerinin gösterdiği tutumlar hakkında görüşleri nelerdir?
- Görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği öğretim süreçlerine yönelik tutumları hakkında, öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlik uygulaması sürecinde görsel sanatlar öğretmen adaylarının mesleki aidiyet geliştirebilmelerinde uygulama öğretmenlerinin etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
- Görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulaması sürecinin tamamında öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için gösterdiği rehberlik davranışları (uygulama şansı, görev, sorumluluk ve dönüt verme gibi) hakkında öğretmen adaylarının genel görüşleri nelerdir?
- Görsel sanatlar öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeniyle kurdukları mesleki iletişime yönelik görüşleri nelerdir?

## 1.3. Araştırmanın Amacı

Öğretmenlik Uygulaması dersinin amaçları; öğretmen adayının uygulama okulunun değişik sınıflarında uygulama yaparak öğretmen yeterliliklerini geliştirebilmesi, kendi

alanının ders programını anlayabilmesi, ders kitaplarını değerlendirebilmesi, ölçme ve değerlendirme yapabilmesi, öğretmenlik uygulaması sırasında kazanmış olduğu deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretmen elemanı ile paylaşarak kendisini bu yönde geliştirebilmesi şeklinde sıralanmaktadır (YÖK, 1998, s. 28). Uygulama öğretmeni bu hedefler doğrultusunda tanımlanmış görevini, öğretmen adayına ve öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik tutumları ve bu tutumlarını oluşturan rehberlik davranışlarıyla yerine getirir. Tüm bu süreçte uygulama öğretmenlerinin mesleki rehberlik, uygulama hakkındaki hazırlık, iletişim, gözlem, değerlendirme yeterliliklerinin güçlü olması, rehberlik edecekleri öğretmen adaylarında istenen özelliklerin ortaya çıkmasında ve geliştirilmesinde büyük rol oynamaktadır (Childre & Van Rie, 2015, s. 11).

Bu araştırma ile görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına olan yaklaşımlarının, görsel sanatlar öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır. Böylelikle tutum ve davranışlar çerçevesinde görsel sanatlar öğretmen adaylarının mesleki gelişim ve mesleki aidiyet gelişiminde, uygulama öğretmenlerinin etkisine yönelik bulguları ortaya koymak hedeflenmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Ülkemizde öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına olan yaklaşımlarını ele alan araştırmalar mevcuttur. Fakat bu konuyu eğitim fakültelerinin resim-iş eğitimi anabilim dalları kapsamında ele alan çalışmaların sayıca azlığı dikkat çekmektedir. Ayrıca bu araştırmalar, uygulama öğretmenlerinin tutumlarını değerlendirirken, bu tutumların öğretmen adaylarının mesleki aidiyetine etkisini de araştırma içeriğine dahil etmekte eksik kalmaktadır (Kiraz, 2002; Ünver & Eroğlu, 2003; Sağ, 2007; Parker, 2008; Değirmençay & Kasap, 2013; Tepeli & Caner, 2014). Araştırmanın, belirtilen literatür eksikliklerine odaklanıp mevcut literatüre görsel sanatlar öğretmen adaylarının görüşleri üzerinden katkı sağlaması; ortaya koyduğu bulgular ve sonuç üzerinden iyileştirme



önerileri sunması ve öğretmen eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik araştırma fikirleri vermesi de bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

### 1.5. Varsayımlar

Bu araştırma ile kaynaklardan ve kişilerden alınan bilgilerin gerçeği yansıttığı, araştırmaya alınan örneklemin evreni doğru temsil ettiği, hazırlanan anket formunun geçerliliği için uzman kanısının yeterli olduğu varsayılmaktadır.

### 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2017 - 2018 öğretim yılı bahar yarıyılında, Bursa Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitimini sürdürüp, Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğrencilerden sağlanan bilgilerle sınırlıdır. Araştırma konusunu oluşturan problem ve alt problemlerin ele alımı, ankette yer alan soruların kapsamından oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları, anket sorularına verilen yanıtlarla sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**1.7.1. Öğretmenlik uygulaması.** Öğretmen adayının öğretmenlik becerilerini kazanması ve geliştirmesi amacıyla uygulama okullarında yürüttüğü etkinlikleri ve sınıfıçi öğretim uygulamasını içeren, fakülte-okul işbirliği modelinde tanımlı bir derstir (YÖK/Dünya Bankası, 1998, s. 5; Bulunuz & Gürsoy, 2018, s. 2).

**1.7.2. Uygulama öğretmeni.** Öğretmen adayının alanında öğretmenlik yapan ve ona okulda yapacağı uygulama çalışmalarında rehberlik ve danışmanlık yapan, çalışmalarını değerlendiren, öğretmen adayının okul içi gözlemler yapmasını sağlayan ve uygulama öğretim elemanı ile işbirliği içinde çalışan öğretmendir (YÖK/Dünya Bankası, 1998, s. 5; Bulunuz & Gürsoy, 2018, s. 78). Öğretmen adayının uygulama okulu içerisinde her zaman ulaşabileceği, görüş, öneri ve geri dönütlerinden faydalanabileceği, mesleki anlamda uzman

bilgisi alabileceği, deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşabileceği en yakın kişi konumundadır (Sağ, 2007, s. 45).

**1.7.3. Uygulama öğretmen elemanı.** Öğretmenlik formasyonuna sahip olup, öğretmenlik uygulaması sürecinde sorumlu olduğu öğrencisinin uygulama çalışmalarını planlayan, yürüten ve değerlendiren yükseköğretim kurumu öğretmen elemanıdır (YÖK/Dünya Bankası, 1998, s. 5; Bulunuz & Gürsoy, 2018, s. 78). Uygulama öğretmen elemanı hem sınıf içi etkinliklerle ve hem de akademik boyutla ilgilenmektedir. Guillaume ve Rudney' e göre (akt. Paker, 2008, s. 133) uygulama öğretmen elemanı ayrıca her türlü mesleki gelişime yönelik kuramsal bilgiler sunma ve derste uygulanan yöntem ve tekniklere seçenekler sağlamada rol üstlenir.

**1.7.4. Öğretmen adayı.** Öğretmenlik programlarına devam eden, öğretmenlik uygulaması için gerekli koşulları tamamlamış, öğretmeni olacağı öğretim düzeyi ve alanında, kurum ortamında okul uygulaması yapacak fakülte öğrencisidir (YÖK/Dünya Bankası, 1998, s. 5; Bulunuz & Gürsoy, 2018, s. 78). Öğretmen adayları fakültede öğrendikleri teorik bilgiyi, uygulama dersleri aracılığıyla gerçek okul ve sınıf ortamında pratiğe döker. Teori ve pratik arasındaki bağlantıyı uygulama dersleriyle kuran öğretmen adayı, mesleki gelişiminde önemli bir gelişim sergiler. Sınıf ortamında, öğrencilerin başarılarını etkileyen etmenlerle karşılaşarak ve onlara çözüm önerileri getirerek deneyim kazanır, danışman ya da rehber öğretmenin dönütleriyle güçlü ve zayıf yönlerini görüp eksikliklerini giderme fırsatını bulur (Çetinkaya, 2014, s. 2).

**1.7.5. Uygulama okulu.** Öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilköğretim, ortaöğretim okulları ile yaygın eğitim kurumlarıdır (YÖK/Dünya Bankası, 1998, s. 5).

**1.7.6. Fakülte-okul işbirliği programı.** 1997 yılında YÖK/Dünya Bankası projesi aracılığıyla eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma sürecinin en önemli parçasıdır (Bulunuz

& Gürsoy, 2018, s. 18). Bu doğrultuda Türkiye' de eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okullarda daha fazla uygulama yapmalarını sağlayacak şekilde dersler tasarlanmış ve bu derslere ait çalışmaların düzenli ve sistematik bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi planlanarak Fakülte - Okul İşbirliği Programı ortaya konmuştur (Gülkılık, 2009, s. 1)

**1.7.7. Yeterlik.** Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017, s. 2).

**1.7.8. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.** Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017, s. 4).

**1.7.9. Tutum.** Bireye atfedilen ve kişinin düşüncelerini, duygularını, ve bir psikolojik nesne ile ilgili davranışlarını kapsayarak ortaya çıkan eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2010, s. 110). Fishbein ve Ajzen'a göre (akt. Köklü, 1995, s. 81) tutumlar yaşantılar sonucu öğrenilir, eylem olarak kendisini dışarı vurur ve bu eylemler olumlu ya da olumsuz yönde olabilir. Tutumun üç farklı bileşeni bulunmaktadır; düşünce / biliş (tutum nesnesine yönelik düşünce ve inançlar), duygu (tutum nesnesine yönelik duygusal reaksiyonlar) ve davranış (tutum nesnesine yönelik davranış biçimleri). Bu bileşenler aynı zamanda bilişsel, duygusal veya davranışsal olarak temellendirilmiş tutum adını almaktadır. Normal şartlarda tutumun bu üç bileşeninin birbiriyle ilintili ve uyumlu olduğu varsayılır. Örneğin bir kişi dinle ilgili olumlu düşünüyorsa, dini davranışlara veya dine yönelik olumlu duygulara sahip olduğu düşünülür (Ok, 2011, s. 531). Tutumun kendisini nasıl yansıttığı bu örnek ile netleştirilebilir.

**1.7.10. Davranış.** TDK, davranış kelimesini, bir organizmanın uyarılar karşısındaki tepkilerinin bütünü olarak tanımlamıştır. Birey çerçevesinde ele aldığımızda davranış, bireyin yapabileceği ya da deneyimleyeceği herşeyi kapsayan bir tanıma sahiptir. Örneğin konuşmak, yürümek, okumak, dans etmek gibi eylemler birer davranıştır ve bu terimi tanımlarken akla

ilk gelebilecek fiziksel eylemlere örnektir. Başkaları tarafından doğrudan gözlemlenebilerek tanımlanabilen bu eylemlerin davranış olması yanısıra, bireyin iç dünyasında yaşanan ve başkaları tarafından fiziksel anlamda doğrudan gözlemlenemeyen eylemler de davranış tanımları arasında yer almaktadır. Düşünme, hissetme, sevgi gösterme, öğrenme gibi eylemler buna örnek gösterilebilir (Tütüncü & Küçükusta, 2008). Davranışların arkasında yatan tetikleyicinin tutumlar olduğu pek çok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir. Ajzen ve Fishbein (1977, s. 892), bu hipoteze yönelik çalışmalar gerçekleştirmiş ve tutum ve davranış ne kadar birbirini tamamlıyorsa, ikisi arasındaki ilişkinin de o kadar güçlü olacağını öne sürerek bu bağlamda teorilerini detaylandırmıştır.

**1.7.11. Aidiyet.** Kelime anlamı ilişkinlik, mensubiyet, ait olma hali olan aidiyet, herhangi bir nesneye, insana, topluluğa, etnik gruba ya da sosyal bir kategoriye ait olabilir (Alptekin, 2011, s. 20). Aidiyet, bireylerin içerisinde tamamlayıcı bir parça olarak var oldukları bir sisteme veya çevreye kişisel olarak dahil olma deneyimi şeklinde tanımlanabilir (Hagerty, Sauer, Patusky, Bouwsema & Collier, 1992, s. 173). Aidiyet kavramı, Maslow'un ihtiyaçlar piramidinde de kendine yer edinmiş, fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacının ardından 3. basamakta aitlik ve sevgi ihtiyacı olarak tanımlanmıştır. Maslow'a göre aidiyet, bireyin diğerleri tarafından kabul edilme, tanınma, değerli olma ve önem taşıma ihtiyacıdır. Buna göre insanın en önemli ihtiyaçlarının başında, bilhassa ergenlik dönemine girmesiyle birlikte kimlik ve buna bağlı olarak statü ve bağlılık, aidiyet ve yüksek benlik ihtiyaçları gelir (Kuşat, 2003, s. 49).

**1.7.12. Mesleki aidiyet.** Mesleki aidiyet, bireyin eğitim sonucu profesyonel çalışma yetkinliği elde ettiği alanla oluşan mesleki kimlik ve bu kimliği sahiplenme seviyesiyle bağlantılıdır. Mesleki aidiyetin olumlu yönde gelişmesi, bireyin bünyesinde çalıştığı kuruma yönelik görüşleri, kurumun bireyin beklentilerini karşılama düzeyi, kurum yöneticilerinin çalışanlara yönelik tutum ve davranışları, kurum çalışanları arasındaki örgütlenme ve iletişim,

mesleğin ekonomik ve sosyal beklentileri karşılama seviyesi ile doğru orantılıdır (Keskin & Pakdemir, 2016, s. 81). Ayrıca mesleki aidiyet ne kadar yüksek olursa, bireyin çalışma performansı da o derece yüksek olacaktır (Gören & Sarpkaya, 2014, s. 69).

**1.7.13. Rehberlik davranışları.** Bireyi gözlemleyerek tanımak, belli bir alan ya da konu bağlamında var olan gizil gücünü açığa çıkarmak, verimli çalışmasına yardımcı olmak; başarısızlık ve uyumsuzluk gibi sorunlarının çözümüne katkıda bulunmak, hedefe yönelik bilincini ve yetkinlik gelişimini desteklemek amacıyla uzman kişi tarafından gösterilen davranışlar (Güven & Kutlu, 2002, s. 16).



## 2.Bölüm

### Kuramsal açıklamalar

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve önemiyle bağlantılı, araştırma konusunu detaylandırıp destekleyecek kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1. Görsel Sanatlar Eğitimi

Günümüzde bireylerin eğitiminde bütünsel bir yaklaşım söz konusudur. Yani bireyin düşünsel, algısal ve duygusal açılardan bir bütün olarak eğitilmesi hedeflenmektedir. Bu durum, eğitim alanlarından birisi olan sanat eğitimi önemli bir yere koymaktadır (Doğan, 2015, s. 20). Çünkü sanat eğitimi, bireyin demokratik vatandaş kimliğini oluşturması ve aktüel kültürü değerlendirilebilmesi (belirli değerlerin değiştirilmesi veya pekiştirilmesi) için ihtiyaç duyduğu tutumu geliştirmede rol oynayacak bir içeriğe sahiptir. Sanat eğitimi teriminin kullanımı, atölye sanatı uygulamalarını (öncelikle görsel sanatlar), sanat tarihi ve sanat felsefesi okumalarını içermektedir. Burada okuma faaliyeti özellikle önemlidir çünkü; etkili bir demokratik vatandaşlık kültürünün oluşması, sivil okuma yazmayı gerektirir ve sivil okur yazarlık, sadece gerçekleri ve kurumsal yapıları anlamının ötesinde bir yorumdur (Williams, 2016, s. 7).

Sanatın tüm alanlarını içine alan okul içi ve okul dışı eğitimsel faaliyetler olarak adlandırılabilir sanat eğitiminde; görsel sanatlar eğitimi bireyin estetik algı ve haz durumunu geliştiren, böylelikle de estetik yargı yapabilmesini sağlayan bir süreçtir. Bu bağlamda yeni biçimleri algılamayı, çevresini ve sanatsal yapıtları farklı bir gözle görebilmeyi öğrenen birey, düşünsel faaliyetlerinde de aşama kaydederek yaratıcılığını ve sosyal alışkanlıklarını da bu bağlantıda inşa eder (Şen, 2005, s. 344; Uysal, 2005, s. 42). Gelişen teknolojinin sunduğu ürünler aracılığıyla değişim gösteren çağdaş yaşam dinamikleri; modern bireyi dijital ağlar, uygulamalar, bazı hayat kolaylaştırıcı araçlarda bulunan ekranlar üzerinden sosyal etkileşime yönlendirmektedir. Gündelik hayatımızı oluşturan faaliyetlerin

çoğu, içerisinde görüntü ve sesi barındıran medya tasarımlarını barındırmaktadır. Görsel tasarım ve algının her zamankinden fazla yer kapladığı günümüze sağlıklı eklenilebilmede, gerek tüketim gerek üretim aşamalarında bireyin bu yöndeki farkındalığı görsel sanatlar eğitiminde önem taşımaktadır. Çünkü görsel sanatlar eğitiminin temel amacı; toplumu oluşturan yapıcı, yaratıcı, üretken, sanat üretmese dahi sanatı bilinçli olarak tüketen, yerel ve küresel değerlerin oluşturduğu kültür ürünlerine ve çevresine karşı duyarlı bireyler yetiştirmektir. Görsel sanatlar eğitimi, eğitimin bir detayı değil, eğitimin amaçlarının yerine getirilmesinde işleyen sistemin önemli bir dışlısidir.

Görsel sanatlar eğitimi genel olarak resim, heykel, mimarlık, seramik, grafik tasarım, uygulamalı sanatlar, tekstil, moda tasarımı, film, fotoğraf ve endüstri tasarımı gibi oldukça geniş bir alanı içine almakla birlikte, dar anlamda ise okullardaki resim derslerini temsil eder. Her iki durumda da, yetişkinlerden çok, yetişmekte olanların genel eğitim süreci içerisinde ele alınır (San, 2003, s. 17). Sanat eğitiminde, sanatın değişik disiplinleri, tarihi ve benzer konulardaki bilgiler ile eğitimsel süreçler bir araya gelmektedir. Çevreyle ilk tanışma ve buna bağlı olarak geçen anlamlandırma ve düzenleme süreci aslında sanat eğitiminin bir nevi başlangıcıdır. Ardından gelen çocuğun kendi kendine eser üretimi ve üretimden haz alması ise sanat eğitiminin kendiliğinden oluşan kazanımlarıdır. Okul düzeyinde ise sanatsal bilgi ve deneyimin öğrenciye aktarımı sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi ve uygulama ekseninde gerçekleşen bir hale bürünür (Kırıçoğlu, 2005, s. 99).

Okullardaki görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin sanatsal çalışma aracılığıyla görme, dokunma, kavrama, düşünme ve uygulama kapasitelerinin estetik tutumları ile birlikte buldukları yerden daha ileriye götürülüp geliştirilmesine yardımcı olur. Öğrenci bir malzemeye biçim vererek, onu bir enstrüman olarak kullanır ve yaratıcı gücünü ortaya koyar. Yapılan etkinlik ve kullanılan malzemeye bağlı olarak pek çok duyu organı üzerinden deneyim elde edilebilir ve tüm bu süreç beynin en geniş şekilde kullanılmasına katkı sağlar

(Telli, 1996, s. 41). Sanat eğitimi bireylerde mevcut gizli becerileri, yönelişleri ve yetenekleri ortaya çıkartabilse de, aslında temel amacı sanatçı yetiştirmek değil; bireylerin gözünde hayatı değerli kılmak, ondan zevk ve mutluluk almalarını sağlamak ve bu yaklaşıma uygun nesillerin yetişmesini sağlamaktır. Bastırılmış duygu, düşünce ve psikolojik süreçlerin tutuklaştığı insanlardan meydana gelen bir toplumun aksine, görsel sanatlar eğitimi bireyin kendini keşfi ve dışı vurmasında bir araç işlevi de görmekte; uygarlık tarihinde ileri yönde ilerlemeyi sağlayacak algı kapıları açık bir toplum oluşumunu desteklemektedir.

**2.1.1. Görsel sanatlar eğitiminin önemi.** Sanat eğitimi, okul yıllarında herkes için zorunlu kılınmış, içerisinde bilgi ve pratiği barındıran, kültür değeri taşıyan bir eğitim alanıdır. Sanat eğitimi ile kazandırılan yetkinliklerin ise ömür boyu bireyde yaşamaya devam etmesi, eğitim programlarınca önemsenen bir hedeftir. Kalıcılık hedefinin nedenlerini aktüel toplum dinamiklerinde birbiriyle bağlantılı olarak iki açıdan ele alınabilir. Günümüzde küreselleşme denilen olgu, ülkeleri ekonomik ve kültürel anlamda etkilemektedir ve bunun sonucunda oluşan görsel kültür, ulusların kültürel kimliğini tehlikeye düşürürken, bireyleri de aşırı tüketime yönlendirmektedir. Bu gerçeklik içerisinde sanat eğitiminin ilk işlevi; içerisinde sanatsal üretim, estetik algı, sanat eleştirisi ve sanat tarihi barındırması nedeniyle bireyin farkındalığını besleyerek, ait olduğu kültürün değerlerini benimseyip korumaya yönlendirmesidir. Yani sanat eğitimi, geçmişte kendisinden beklenen toplumsal eleştiri anlamında, toplumu düzenleyici ve dönüştürücü işlevi ile gündeme gelmektedir. Bir yandan da küreselleşmeyle oluşan görsel kültür de sırt dönülmemesi gereken, hayatın her alanına uyum sağlayabilmede önemli bir olgudur. Kabul edilmek istensin ya da istenmesin, teknolojinin bireysel ya da toplumsal bazda iletişim üzerindeki etkisi, hayat kolaylaştırıcı mobil ürünler, uygulamalar, bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve hatta saatler üzerinden ulaşabildiğimiz görsel ve işitsel medya ürünleri rutin hayatımızın büyük bölümünü kaplamaktadır. Öyle ki sanat eğitimi de bu teknolojik gelişmeler ile değişime uğramakta, yeni



iş ve tasarım alanları oluşmakta, kullanıcı arayüzü, kullanıcı deneyimi gibi kavramlar görsellikle her zamankinden fazla yoğrulmaktadır. Bu bağlamda estetik, hem sanatsal faaliyet gerçekleştirilmede hem de tüketim alışkanlıklarında bireyi yönlendiren bir noktadadır. Estetik eğitimi, sanatsal eğitimin içerisinde bu iki işlevi göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir. Görsel kültür de paralel olarak müfredat içerisinde barınması gereken bir konu haline gelmektedir (Kırışoğlu, 2015, s.3).

Sanat eğitimi imge ve sembollerle bezeli bir dünyanın ve tarihin anlamlandırılmasında etkilidir (National Art Education Association [NAEA], 2014, s. 2). Çünkü bu anlamlandırmada gerekli yetenekler ve algıların gelişimi, sanat eğitiminin hedef kazanımları ile ilişkilidir. Sanat eğitimi gözlem yapma, özgünlük, buluş ve kişisel yaklaşımları destekler, pratik düşünceyi geliştirir. Olayları, fiziken gerçekleştirilmeden de hayal ederek zihinde oluşturma gücünü artırır. Bireyin el becerisini geliştirir ve teori ile pratik arasında bağ kurmasına yardımcı olur (Yolcu, 2004, s. 91). Aslında bir yaratıcılık eğitimi olan sanat eğitimi dersi, öğrencilerin zihinsel tasarımlarının iki ya da üç boyutlu birer sanat çalışmasına dönüşmesine olanak sağlar. Böylece çocuklar, çevrelerinde gördükleri şeyleri çalışmalarında biçimlendirme fırsatı bulur ve söz konusu şeylere karşı daha duyarlı hale gelirler. Sanat eğitiminde ortaya çıkan ürünün sanatsal değer taşıyıp taşıyamaması yönüyle öncelikli olarak ilgilenilmez. Temel nokta, düşünsel faaliyetler, uygulama ve sonuç ortaya koyma becerilerinin gelişimidir (Çapar, 2008, s. 114). Görsel sanatlar eğitimi ile bu yetileri kazanan çocuk, uygulama aşamasında ortaya bir ürün koyduğunda üretmenin verdiği hazzı tadarak hem ürünün, hem kendi işçiliğinin bir değer olduğu bilincine varır. Böylece kendine olan güveni artan çocuk, kafasında tasarladıklarını ve düşüncelerini farklı araç gereçlerle, hiç bir baskı altında kalmadığı özgür bir ortamda dışa vurma şansı yakalar. Kendini ifade edebilmede gösterdiği gelişim ile hem kendisini daha iyi tanır hem de ait olduğu toplum ve dünya ile iletişimini kuvvetlendirir. Duyguları bastırmaktansa dışa vurmak, bireyin iç dünyası, hatta

fiziki sağlığı için dahi daha doğru bir yaklaşımdır. Ancak bu sayede kişi iç dünyasını anlamlandırabilir (Çeçen, 2002, s. 166). Özgün ve yaratıcı bir nitelik kazandırdığı bu yetilerini yaşamının her alanına aktarabilen bir çocuk, estetik bir bilinç kazanarak çevresini güzelleştirebilen ve sanattan anlayan bir birey olacak; aynı zamanda, kendi kültürlerinden olduğu kadar çeşitli dünya kültürlerini ve bu kültürlerin yarattığı sanat eserlerini inceleyerek bilinçli sanat tüketicisi olarak toplumdaki yerini alacaktır (Doğan, 2015, s. 22).

**2.1.2. Görsel sanatlar eğitiminde öğretmenin rolü.** Sanat eğitimi yalnızca yeteneklerin eğitimi için bir araç değil, herkes için gerekli olan bir kişilik eğitimidir. Sanat eğitiminde amaçlanan, sanatçı yetiştirmekten ziyade, bireyin sanat yoluyla eğitimi ve estetik algı eğitimidir. Kısaca sanat eğitimi, bireyin yaratıcı gücünü keşfedecek ve geliştirecek koşulları sağlayan bir eğitim alanıdır (Dilmaç, O., 2009, s. 3). Öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı, günümüzde öğrenci merkezli bir hale evrilmiş, öğretmenlere farklı roller ve kimlikler kazandırarak onları; geleneksel öğretim anlayışındaki tek taraflı bir iletişimle bilgi aktaran ve öğrencinin sorduğu soruya yanıt veren kişi rolünden çıkarmıştır. Artık öğretmenler öğrencilere öğrenme sürecinin istendik olması yönünde ve bilginin elde edilmesinde rehberlik rolü üstlenen kişiler haline gelmiştir (Alpar, Batdal & Avcı, 2007, s. 21). Çünkü hızlı sosyal değişim ve öngörülemeyen gelecek, eğitimde yeni talepler doğururken; artık okulların da öğrencilere nasıl öğreneceklerini, düşüneceklerini ve yaratacaklarını öğretmesi gerekmektedir. Tek yönlü iletişimle işleyen geleneksel eğitim, öğrencilerin çağdaş yaşamda ihtiyaç duyduğu kişisel gelişimi için gerekenleri karşılamamaktadır. Öğrencilerin yalnızca pasif katılımcı olduğu bilginin iletilmesi konusundaki geleneksel yaklaşım, öğrenci merkezli etkinliklere ve etkileşimli, problem çözme stratejilerine dayanan daha etkili öğretim ve öğrenme ile değiştirilmelidir (Tomljenovic, 2015, s. 75). Öğretmenler eğitimin gerçekleştiği çevreyi düzenlemeli ve bu çevrenin bir parçası olarak öğrencilere rol model oluşturmalıdır. Bunu

sağlamak için de gerek bilim adamı gerekse de sanatkar kimliğiyle duruma yaklaşmak durumundadır (Sünbül, 1996, s. 603).

Görsel sanatların öğretilmesi, fen veya matematik gibi birçok disiplinin öğretilmesine kıyasla farklılık gösterir. Fen bilgisi gibi alanların öğretmenleri birleşik, mantıklı ve kanuni olarak algıladıkları bilgi ve kavramları aşlamaya çalışır ve öğrencileri de gerçekliği anlamaya yönelik kurallar, iddialar ve argümanlar üretmeye ve incelemeye teşvik ederler. Sanat öğretmenleri, öğrencileri - edebi sanatlardaki gibi- mevcut kişisel bilgi ve kavramlarını kullanmaya teşvik ederken, görsel sanat öğretmenleri buna ek olarak da öğrencileri gözlem, his ve algı temelli sanat imgeleri üretmeye teşvik etmektedir (Russo-Zimet, 2017, s. 172). Bireysel ve sanatsal eğilim özelliklerine göre öğrencilerin gerçekliğe bakışı farklılıklar gösterir, sahip oldukları bilgileri farklı şekillerde birbirine bağlarlar. Görsel sanatlar öğretmeni ise farklı öğrenci yaklaşımlarıyla karşılaştığında esnek davranmalı, onlara bu fikire ya da sonuca nasıl ulaştıklarını sormalıdır. Çünkü öğretmen ancak bu sayede, alacağı cevaplar ile öğrencilerinin düşünsel yapılarını anlayarak eğitim sürecini buna paralel sürdürme şansı yakalayabilecektir.

Görsel sanatlar öğretmeni ders müfredatını uygularken, öğrencilerin sanatsal ve resimsel gelişim özellikleriyle paralel ve öğrenme stillerini göz önünde bulunduracak şekilde dersi planlamalı ve öğrencilerin bu derse ve görsel sanatlar çalışmalarına ilgilerini geliştirmeye gayret etmelidir. Öğretim sürecini, öğretim programı doğrultusunda ve onların zihinsel gelişimlerine ve öğrenme stillerine uygun olarak planlarken, farklı sanat türlerini ve sanatçıları tanımalarına yönelik uygulamalar da planlamalıdır (Konak, 2017, s. 631).

Öğrencilerin kişilik gelişimine açıkça olumlu katkıda bulunan görsel sanatlar eğitiminin etkililiği, sadece yeterli müfredatın oluşturulmasına değil, sanat eğitimcilerinin öğrencilere yeterli miktarda bilgi ve niteliği aktarabilme becerisine de bağlıdır (Dabançalı, 2015, s. 140).

Burada ise devreye öğretmen yeterlilikleri girer.

## 2.2. Öğretmenlik Yeterlilik Alanları

Eğitim sisteminin çağın gerekliliklerini karşılayabilen bireyler yetiştirebilmesi, teori ve pratik anlamında alanında iyi yetişmiş nitelikli öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Gökçe, 2002, s. 112). Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleklerini etkili, verimli ve istendik yönde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017, s. 4). Eğitim programlarıyla amaçlanan nihai hedeflerin ulaşılabilirliği, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin bahsedilen bilgi, beceri ve tutumlar ile oluşan yeterliliklere sahip olmasıyla bağlantılıdır. Bu yeterliliklere sahip olan bir öğretmen, eğitim programlarında hayata geçirilen yenilikleri rahatça özümseyerek öğretim ortamına ve öğrencilere yansıtacaktır.

Öğretmen, öğrencileriyle birlikte okulda ya da herhangi bir eğitim ortamında eğitsel hizmet ve düşünce geliştirir. Öğretmen, eğitim sistemi içerisinde bulunduğu branş, seviye ve kurum nezdinde, öğretme-öğrenme ortamını sağlayıp eğitsel hedeflere ulaşmada öğrencilere, gerektiğinde de ebeveynlere rehberlik edecek yeterlilikte olmalıdır (Bek, 2007, s. 13).

Öğretmen yeterliliklerine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilk resmi çalışmaları 1999 yılında başlamış; Milli Eğitim Bakanlığı ve çeşitli üniversitelerin temsilcilerinden oluşan Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu oluşturulmuştur. Komisyon, çalışmalar sonucunda Öğretmen Yeterlilikleri belgesini hazırlamıştır ve bu belge 12 Temmuz 2002 tarihi ile yürürlüğe girmiştir. Belgede bahsedilen öğretmen yeterlilikleri, genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi olmak üzere 3 ana başlıktan oluşmaktadır.

**2.2.1. Genel kültür.** Genel kültür, öğretmen adayının öncelikle eğitimin toplumsal, siyasal, ekonomik gelişmeyi sağlamada gerekli bireysel nitelikleri kazanmasına yardım eden bir alandır. Bu alan, bireyin kendi kültüründe etkin bir şekilde yaşamasını, başkaları ile etkili iletişim kurmasını, farklı toplumların kültürel değerlerini anlamasını ve çeşitli konu alanlarına ilişkin temel kavram ve ilkeleri öğrenmesini sağlamaktadır. Aktüalite, dünya ve Türkiye'de

olup bitenden haberdar bir öğretmen, aydın gözlüğüne sahip olup bu bağlamda öğrencilere yansıtma yapabilecektir. 2011 tarihli MEB Öğretmen Yeterlilikleri Belirleme Komisyonu Raporu'na göre genel kültür alanı; öğretim süreçlerinde bir aksilikle karşılaşıldığı zaman, alan bilgisi ve meslek bilgisinin yanında, bu aksiliğin ya da sorunun çözümünde katkı sağlayan geniş perspetifli bir bilgi alanı olarak tanımlanmıştır (Kuzu, 2013, s. 58). Öğrencilerinin yaşamda olan gelişim ve değişimleri aktararak bu çerçevede düşünsel yapılarını geliştirmek isteyen bir öğretmen, kendi uzmanlık alanının yanısıra farklı konularda da geniş bir genel kültür ve dünya görüşüne sahip olmalıdır.

**2.2.2. Alan bilgisi.** Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adayları, yaptıkları tercihler doğrultusunda farklı alanlarda uzmanlık bilgisi edinir. Örneğin sınıf öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, görsel sanatlar öğretmenliği gibi. Bu nedenle fakültede öğretime devam eden öğretmen adaylarının aldığı derslerin bir bölümü seçilen uzmanlık alanına yöneliktir. Öğretmenlerin kendi alanlarına hâkim olmaları ve alandaki konular arasındaki bağlantı ve kurguları sindirmiş olması demek; konular arası etkileşimleri göz önünde bulundurarak bilgi aktarımı yapması ve mesleğini en iyi şekilde gerçekleştirmesi demektir (Kızılırmak, 2017, s. 12). Bu noktada önem teşkil eden bir unsur; öğretmenlerin konu alanını öğrenciler için daha ulaşılabilir hale getirmesi zorunluluğudur (Üner, 2016, s. 13). Ancak bu sayede öğretmen, öğrencilerinde alanla ilgili merak uyandırabilir ve onları sormaya, bilgi edinmeye ve üretmeye, düşünsel yapılarını genişletmeye yönlendirebilir.

**2.2.3. Öğretmenlik meslek bilgisi.** Eğitim sürecinde öğretmenin rolü, eğitimini aldığı özel bir alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları aktararak öğrencilerde istendik davranış değişikliği yaratma olarak özetlenebilir. Öğretmenin alan bilgisi ve genel kültürü ile beslenen bu bilgi, beceri ve tutumların, mevcut eğitim programlarının hedefleri doğrultusunda öğrenciye aktarılması ile öğretmenin meslek bilgisi yeterliliği yakından ilişkilidir. Mesleki bilgi sayesinde öğretmen, öğrencilerinin gelişim özelliklerini ve buna paralel oluşan ihtiyaçlarını

göz önünde bulundurup, hangi öğrenciye konuyu nasıl öğreteceğini ve öğretim ortamını nasıl düzenleyeceğini belirler (Güleç, 2012, s. 17). Meslek bilgisinin, farklı özelliklerde pek çok öğrenciye ulaşabilmede taşıdığı önem bir örnek üzerinden detaylandırılabilir. Öğrenciler bazı öğrenme aşamasında görsel öğelerin kullanılması halinde başarıya daha çabuk ulaşabilir. Örneğin resimler, grafikler, diyagramlar gibi öğeler onlar için bir tetikleyici unsurdur. Ya da bazı öğrenciler grupsal öğrenme biçimi çerçevesinde bir grup ile diyalog halinde tartışarak, fikir alışverişlerinde bulunarak öğrenmeye yatkınken, bazıları da bireysel öğrenme biçimlerine yatkınlık taşıyabilir (Ekici, 2008, s. 114). İstendik seviyede bir öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmak demek; öğretmenlerin öğretim süreçlerinde öğrencilerin farklılık gösteren kişilik özellikleri, algılama şekilleri ve sınırlarını göz önünde tutması demektir. Öğrencilere bu gözle yaklaşarak öğretmen, pekiştirici, ipucu, uyarıcı kullanımlarını gözden geçirir ve gerekli dönütleri sağlayarak yargılayıcı olmaktan uzak bir ölçme değerlendirme yapar. Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretim süreçlerinde gerekli fiziksel koşulları sağlama da yine öğretmenlik meslek bilgisiyle yakından ilişkilidir (Uçar, 2008, s. 7).

Eğitim alanındaki uluslararası gelişmeler ile ülkemizdeki eğitim sisteminin uyum sağlayabilmesi adına MEB, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri'ni güncelleme gerekliliği belirtmiştir. 2017 yılı itibariyle sunulan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" kitapçığında; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlilik alanı ile bu alanları oluşturan toplam 11 yeterlik yer almaktadır. Tablo 1'de 2017 yılı itibariyle sunulan yeterlilik alanları ve bu alanları oluşturulan 11 yeterlik sunulmuştur. Ayrıca Tablo 1'de belirtilen 11 yeterlik, yine bu kitapçıkta 65 gösterge ile detaylandırılmıştır. Yani 2017 yılı itibariyle, öğretmenlik mesleği yeterlilikleri; alışlagelmiş olan genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi başlıkların ve altındaki tanımlamaların değiştirilmiş ve geliştirilmiş bir haline evrilmiştir.

Tablo 1

*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
Alan Bilgisi	Eğitim Öğretimi Planlama	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alan Eğitimi Bilgisi	Öğrenme Ortamları Oluşturma	Öğrenciye Yaklaşım
Mevzuat Bilgisi	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	İletişim ve İş Birliği
	Ölçme ve Değerlendirme	Kişisel ve Mesleki Gelişim

**2.3. Fakülte-Okul İşbirliği Programı**

Öğretmen adayının eğitim ile sahip olması gereken yeterlilik alanları içerisindeki mesleki beceri; mevcut müfredattaki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile bağlantılıdır. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması, öğretmenin saha içinde etkinliğini artırıp lisans eğitimi sonrasında görev alacağı gerçek çalışma ortamını tanıyıp yaşanması muhtemel durum ve olayları önceden tecrübe etmesine olanak tanımaktadır. 1997-1998 eğitim-öğretim yılından önce, öğretmen eğitiminde uygulamayı içeren derslere yönelik detaylı bir kılavuz içerik hazırlanmamıştır (YÖK, 1998, s. 1). Fakat öğretmenlik pratik ile gelişim gösteren bir meslektir ve bu durum, öğretmenlik uygulamasına yönelik dersler ve bu derslerin yürütülmesine yönelik bir kılavuzu daha da gerekli kılmaktadır. Öğretmen adaylarının, teorik eğitimden sonra gerçekleştirdiği öğretmenlik uygulaması süreci, araştırmacılar tarafından buz gibi soğuk sudan oluşan derin bir havuza atlamaya benzetilmiştir. Hatta bazı araştırmacılar bu durumu "gerçeklik şoku" adı altında terimleştirmiştir. Bu terim, öğretmen adaylarının fakültede aldığı teorik bilginin, sahada uygulamaya geçtiğinde pratik eksikliğinden kaynaklı yetersizliği tanımlamaktadır (Thomson ve Liu, 2003, s. 2)

Yurtdışında yirminci yüzyılın son çeyreğinde, öğretmen yetiştirme programlarında reformlara gidilmiştir. Bugün İngiltere, Kanada, Avustralya ve Singapur gibi bazı ülkelerde,

öğretmen yetiştirme modelleri, öğretmen olabilme şartı olarak lisansüstü eğitimini tamamlamış olmayı zorunlu kılmaktadır. Avrupa Birliği içerisinde bulunan Estonya, Finlandiya, Almanya, Polonya gibi ülkelerde öğretmen eğitiminde yüksek lisans seviyesi standart olarak belirlenmiştir (Şişman, 2009, s. 73).

Dünya ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarında yapılan reformlara, çağın gerekliliklerine paralel gelişim göstermek ve mevcut müfredatta öğretmenlik pratiklerine yönelik yönerge ve yönetmeliklerin eksikliği, Fakülte-Okul İşbirliği modelinin geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Öğretmen eğitiminde çağın gerekliliklerini sağlayabilmek adına 1994-1998 yılları arasında YÖK, Dünya Bankası işbirliğinde Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'ni gerçekleştirmiş ve bunun bir sonucu olarak Fakülte okul işbirliği modelini tasarlamıştır. Sekiz yıl kadar süren bir uygulamadan sonra, 2006 yılında Eğitim Fakültelerine yönelik üçüncü bir düzenleme söz konusu olmuştur. Bu düzenleme, 1997-98 yapılanmasını kökten değiştirme amacıyla değildir. Sadece mevcut programların güncellenerek, aksayan yönlerin iyileştirilmesi amacı mevcuttur (Varış, 2011, s. 179).

Eğitim fakültesi ve uygulama okulunun işbirliği ile amaçlanan; öğretmen adayının fakülte ortamında edindiği alan ve meslek bilgisini, uygulama okulları içerisinde tanımlanmış belli görev ve sorumluluklar aracılığıyla pratiğe dökerek geliştirmektir (YÖK/Dünya Bankası, 1998, s. 3). İşbirliği sürecinde eğitim fakültesinin, uygulama okullarının ve milli eğitim müdürlüğünün, öğretmen adaylarının okulda uygulama deneyimi kazanması amacıyla koordine bir işbirliği içinde olması gerekmektedir.

Eğitim fakültesi ve uygulama okulu arasındaki işbirliğinin eğitim fakültesi ayağını fakülte ve bölüm uygulama koordinatörleri ile uygulama öğretim elemanından oluşurken, uygulama okulu kısmı ise uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmeni tarafından oluşmaktadır. Fakülte uygulama koordinatörü dekanlık tarafından belirlenir ve genellikle bir dekan yardımcısı bu görevi yürütür. Fakültede her bölüm başkanlığı bir bölüm uygulama



koordinatörü belirler. Bölüm uygulama koordinatörü uygulama öğretim elemanları ile işbirliği içinde öğretmen adaylarının gidecekleri uygulama okullarını belirler ve bölüm başkanlığına bildirir. Uygulama okulu yönetimi okul uygulama koordinatörünü belirler. Fakülte ve okul uygulama koordinatörleri tarafından belirlenen uygulama öğretmenleri, uygulama öğretim elemanları ile yakın bir işbirliği içinde çalışır (Akgül, 2006, s. 16). Milli Eğitim Müdürlüğü uygulama koordinatörü ise bu iki taraf arasındaki koordinasyonu yürütmektedir. Ayrıca yine YÖK' ün 1998 tarihli Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu' nda tüm tarafların görev ve sorumlulukları ile beklentileri detaylandırılmaktadır.

**2.3.1. Fakülte-okul işbirliği programındaki dersler.** Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II dersleri, Fakülte-Okul İşbirliği modelini oluşturan okul pratiği dersleridir.

**2.3.1.1. Okul deneyimi.** Okul Deneyimi dersi, öğretmenlik uygulaması öncesinde öğretmen adayının okul ortamını, öğrencileri, öğretmenleri gözlemleyerek ufak çapta deneyimler kazanmasını sağlamaktadır. Bu süreçte aday, kendisinden sorumlu uygulama öğretmenini derslerinde gözlemlemekte, yer yer kendisi de bireysel veya grup halinde öğrencilerle ilgilenip çalışmakta ve böylelikle kısa süreli öğretmenlik deneyimleri kazanmaktadır. Böylelikle öğretmen adayları, öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi konularında deneyim kazanmış olarak öğretmenlik uygulamasına başlamaktadırlar (YÖK/Dünya Bankası, 1998, s. 45).

Okul Deneyimi genel olarak, adayın uygulama okulu içerisinde yaptığı gözlem ve görüşmelerle şekillenen bir dizi etkinliği gerçekleştirdiği bir süreçtir. Bu etkinlikler toplamda 15 adettir ve Fakülte Okul İşbirliği Kılavuzu'nda detaylandırılmıştır (YÖK/Dünya Bankası, 1998, s. 33). Bu ders tamamlandığında okul kültürünü, öğretmenlik mesleğini çeşitli yönleriyle tanıyan öğretmen adayları; okulun örgütsel yapısı, yönetimi ve bu bağlamda okulda

gerçekleştirilen olağan işler hakkında fikir ve bilgi edinerek okul ve öğretmenliğe yönelik sistemli bir bakış açısı kazanır.

**2.3.1.2. Öğretmenlik uygulaması I ve II.** Okul deneyimi dersi sonucunda kazanmış olduğu bilgi ve becerileri öğretmen adayı, öğretmenlik uygulaması I ve II dersleri kapsamında uygulama okulu içerisinde deneyip geliştirmektedir. Okul deneyimi dersinin yoğun gözlem içeriğinin aksine öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adayı daha aktif rol almakta ve böylelikle mesleğinin gerektirdiği özellikleri pratikle kazanmaktadır.

YÖK/Dünya Bankası (1998, s. 37), öğretmenlik uygulaması dersi tamamlandığında, öğretmen adayının uygulama okulundaki değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak mesleki yeterliliklerini geliştirmiş, alanıyla alakalı ders programlarını anlayıp ders kitaplarını değerlendirebilen, ölçme ve değerlendirme yapabilen bir konuma gelmiş olacağını belirtir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması sırasında adaylar kazanmış oldukları deneyimleri diğer aday arkadaşları ve uygulama öğretim elemanları ile paylaşabilme, onların fikir, tavsiye ve söylemlerinden çıkarımlar yapabilme şansına da erişmiş olur.

Tüm öğretmenlik uygulaması sürecinde, hem uygulama öğretmeni, hem de uygulama öğretim elemanı rehberlik ve destek sunmak adına öğretmen adayıyla yakın işbirliği halinde olmalı, hem de adayın gelişim sürecinde yaşananlar hakkında birbirleriyle iletişimi aksatmamalıdır. Uygulama öğretmeni, öğretmen adayının dersini birçok kez baştan sona gözlemlerken uygulama öğretim elemanı da, bu dersleri değerlendirme yapabilmek adına belirli bir sayıda gözlemlemekle yükümlüdür. Öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı ile yaptığı görüşmelerdeki geri bildirimleri ve üzerinde durulan noktaları değerlendirerek çalışmalarını bu doğrultuda sürdürmelidir.

Öğretmen adayı, öğretim süreçlerini oluşturan hemen her boyutta (öğrenme, gelişim, ders planlama, öğretme eylemi ve değerlendirme gibi) eleştirel ve yansıtıcı bir yaklaşım geliştirmeye başlar. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğrenme

ortamında gerektiğinde düzenleme ve değişiklikler gerçekleştirebilir. Öğretim sürecinde öğrencilerin ilgilerini ve katılımını sürdürmek adına, öğretim teorileri doğrultusunda ortamı düzenlemeye devam edebilir. Doğru iletişim teknikleriyle öğrencileri güdüleyebilir ve yeri, zamanı, etkinlikleri ve çeşitli kaynakları koordine edebilir (Bulunuz ve diğerleri, 2013, s. 24)

Öğretmenlik Uygulaması sonunda öğretmen adayından sorumlu öğretim elemanı ve ona rehberlik eden uygulama öğretmeni ile adayın başarısı ortak olarak değerlendirilir (YÖK/Dünya Bankası, 1998, s. 39). Ayrıca Öğretmenlik Uygulaması dersi aşağıdaki ilkeler doğrultusunda planlanıp programlanmakta ve yürütülmektedir (MEB,1998):

- 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 personelinin sürekli geliştirilmesi ilkesi,
- Uygulamanın yerinde ve denetimli yapılması ilkesi.

Bu ilkeleri temellendiren açıklamalar yine aynı kaynakta mevcuttur. Öğretmenlik Uygulaması dersi nitelikli öğretmenlerin yetişmesinde önemli bir role sahiptir.Çünkü pratiğe dökülmeyen bilginin işlevsizliği, bu süreçte kırılır ve kuramsal birikim de öğretmen adayının gerçekleştirdiği uygulamaları besler. Öğrenilen bilginin kalıcılığı tekrar ve uygulamayla sağlanır. Oturarak ders dinlenildiği üniversite dersliklerinden ziyade öğretmenlik uygulamasının yapıldığı sınıflarda daha çok deneyim ve bilgi birikimi elde edilir. Üniversite içinde olup kuramsal bilgilerin uygulamadaki yansımalarını düşünmek yerine eğitim programı sürecini yaşamak ve o ortamı solumak öğretmen adayına yalnız gözlem yaparak değil; aynı zamanda öğretilimi uygulayarak öğretir. Bu ders aday öğretmene okulu tanıma, öğrenme

öğretme sürecini planlama, kaynak elde etme, öğretim materyali geliştirip kullanma, okul örgütünün tüm öğeleriyle etkileşimde bulunma ve en önemlisi de yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bu ders kapsamında aday, öğrencilerin karşısına bir öğretmen olarak çıkmakta, onlarla ve diğer öğretmenlerle bu mesleki kimlik üzerinden iletişim kurmaktadır.

#### 2.4. Uygulama Öğretmeni

Uygulama öğretmeni uygulama okulunda görevli, öğretmenlik formasyonuna sahip, alanında deneyimli öğretmenler arasından seçilen, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanmasında rehberlik ve danışmanlık yapan sınıf veya ders öğretmeni olarak tanımlanabilir (YÖK/Dünya Bankası, 1998, s. 5; Bulunuz & Gürsoy, 2018: 78). Ülkemizde uygulama öğretmenlerine benzer şekilde, yurtdışında da mentor öğretmenler bulunmaktadır. Mentorluk; alanında deneyimli öğretmenler tarafından, öğretmenlik uygulaması kapsamında öğretmen adaylarına meslekle ilintili becerilerin açıklanması, öğretim süreçlerine ve yöntemler hakkında bilgi aktarımı ile öğretmen adayının uygulama yapmasını sağlayarak, gözlemlenmesi gibi çeşitli eylemlerden oluşmaktadır.

Wooley (1997, s. 1) tarafından ise uygulama öğretmeni, öğretmen adayı ile birlikte çalışan ve ortak sorumluluk paydasında bir araya gelen işbirlikçi öğretmen (cooperating teacher) olarak tanımlanmıştır. Ayrıca öğreten ve öğrenen arasındaki ortak sorumluluk teması yerine, her iki tarafın kendi sorumluluğunun bilincinde olma ve bu bağlamda davranışlar sergileme durumunda uygulama öğretmeni, birlikte çalışılan paylaşımcı bir öğretmen olarak tanımlanabilir ve öğretmen adayının çalışmalarını gözlediği, denetlediği ve geri bildirimde bulunduğu için aynı zamanda danışman öğretmen olarak da adlandırılabilir. Son olarak uygulama öğretmeni; öğretmen adaylarına eğitsel güç sağlayan ve ona destek olan anlamında meslektaş olarak tanımlayan araştırmalar da mevcuttur (Sağ, 2007, s. 32).

**2.4.1. Uygulama öğretmenin görev ve sorumlulukları.** Bir öğretmenin etkili bir uygulayıcı olduğunu varsayabilmek için bilgi ve yeteneklerini bir başkasına aktarabiliyor

olması beklenir. Rehberlik, herkesin içerisinde gizlice varolan doğal bir beceri değildir; yani her öğretmenin aynı zamanda nitelikli bir rehber olduğunu söyleyemeyiz. Aynı zamanda araştırmalar göstermektedir ki; rehberlik becerileri öğrenilebilir ve zamanla geliştirilebilir becerilerdir (Ambrosetti, 2014, s. 30). Başarılı bir uygulama öğretmeni, deneyimli bir mesleki geçmişe sahip, etkili öğretme stratejilerini aktarabilen, mevcut ders programında titiz bir yönlendirmeye sahip olan, öğretmen adayıyla açık bir iletişim sağlayabilen iyi bir dinleyici, öğretmen adayının ihtiyaçları konusunda hassas, öğretmenlerin farklı tarzlar kullanarak daha başarılı olabileceğinin bilincinde ve aşırı yargılayıcı olmaktan kaçınan bir rehber olmalıdır (Hobbs ve Putnam, 2016, s. 6). Uygulama öğretmenliği tanımlarından da anlaşılacağı üzere, bir öğretmenin mesleki olarak sahip olması gerekli yeterliliklerin yanısıra, uygulama öğretmenliği yapabilmesi için bazı ek beceriler geliştirmesi gerekmektedir. Bu ek becerileri net bir çerçeveye koymak adına önce uygulama öğretmenin görev ve sorumluluklarına göz atmakta fayda olacaktır.

Uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ile koordineli çalışarak, öğretmen adayının uygulama okulunda yapacağı çalışma programını düzenler. Bu program süresince öğretmen adayının mesleki gelişimine yardımcı olmaya yönelik rehberlik sağlar, öğretmen adayının birlikte girdikleri derslerde gözlem yapmasını ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamasını sağlar. Öğretmen adayına uygulamada yararlanabileceği öğretim araç-gereç, kaynak ve ortamı sağlar ve uygulama okulunu tanıtır. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamındaki etkinliklerini planlayıp gerçekleştirmesinde destek sağlayarak, gerçekleştireceği öğretim sürecini planlamasında yardımcı olur ve çalışmalarını gözlemleyerek değerlendirir. Öğretmen adayı ile ilgili gözlem ve değerlendirme formlarını içeren bir dosya oluşturur ve gözlem sonucu tamamlanan ders gözlem formunun bir kopyasını dersle ilgili sözel dönüt ve bilgilerle birlikte öğretmen adayına iletir. Öğretmen adayının mesleki gelişimini takip etmesinin yanısıra uygulama öğretim elemanı ile

de belirli aralıklarla değerlendirmeler gerçekleştirir. Tören ve toplantı gibi sınıf dışı etkinliklerde bulunması halinde öğretmen adayına rehberlik eder (YÖK/Dünya Bankası, 1998, s. 10).

Görevler incelendiğinde bazılarının uygulanabilmesi net tanımlar çerçevesinde mümkünken, bazı maddeler daha soyut içeriklere sahip olup, uygulanabilirliği de uygulama öğretmeninin öğretmenlik uygulaması için ihtiyaç duyduğu yeterliliklerle yakından ilişkilidir. Örneğin; uygulama öğretmeninin, öğretmen adayına gerekli öğretim araç-gereç, kaynak ve ortamı sağlama yükümlülüğünü ne ölçüde gerçekleştirdiği somut şekilde değerlendirilebilir. Fakat, bir diğer maddede geçen öğretmen adayının mesleki gelişimine yardımcı olup, derslerinde gözlem yapmasını ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamasını sağlama sorumluluğu ise, uygulama öğretmeninin öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik genel farkındalığı ve tutumu, iletişim becerileri gibi bilişsel ve psikolojik faktörler tarafından etkilenmektedir. Boreen (2009, s. 38), uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına işbirliği ve bağımsız işgörebilme dengesini oluşturacak zemini hazırlaması gerektiğini belirtir. Kırksekiz ve diğerleri ise (2015, s. 442) uygulama öğretmeninin, öğretmen adayıyla meslektaş olduklarını hissettirir yönde iletişim kurması gerektiğini ifade etmektedir. Mesleki kimlik algılarının gelişimi için öğretmen adayları okuldaki öğrenciler, öğretim personeli, idari personel ve diğer personeller tarafından öğretmen olarak tanınmalıdır. Uygulama öğretmeni bu yaklaşımın sağlanması için gerekli adımları atmakla yükümlüdür.

Öğretmen adayları, uygulama okulunda mesleki pratiğe başladığında edindiği tecrübelerin, üniversitedeki teorik bilgi ve varsayımlarla kimi zaman çatıştığını görebilmektedirler. Bu nedenle ortaya çıkan farklı perspektifleri zihninde uzlaştırmakta zorlanan öğretmen adayının uygulama tecrübelerinin gelişimi negatif yönde ilerleyebilmektedir. Uygulama öğretmenlerinin bu çatışma halinden haberdar olması, aday öğretmende teori - pratik akışımın sürekliliği ve olumlu gelişimi için zorunludur (Childre ve Van Rie, 2015, s. 10). Bunu

sağlamak için de uygulama öğretmeni etkili öğretim yöntemlerini sınıf içerisinde bizzat gerçekleştirerek öğretmen adayına model olmalı, öğretmen adayının dersini planlama aşamalarında detaylı bir yol gösterici olmalı, sıklık yapıcı dönütler vermelidir. Ayrıca bu dönütler öğretmen adayının halihazırda gerçekleştirdiği öğretim süreci ve diğer pratikler konusunda gelişimini sağlayacak teşvik edicilikte olmalıdır (Butler ve Cuenca, 2012; Giebelhaus ve Bowman, 2002). Uygulama öğretmeni görevlerini yerine getirirken, fakültenin ders kapsamında kendisinden beklentilerinin bilinciyle rehberliğini gerçekleştirmeli, öğretmen adayına duygusal ve manevi destek sağlamalı, gerekirse farklı öğretim yöntemlerini gözlemleyebilmesi için farklı sınıflardaki öğretmenlerin derslerine de katılmasını sağlamalıdır. Öğretmen adayına yeni öğretim materyalleri konusunda bilgi vermeli, adayın ders planlama ve ders programı oluşturma ve uyguladığı öğretim yöntemlerine yönelik bilgi ve tecrübelerinden faydalanmasına çaba göstermelidir. Öğretmen adayının farklı sınıf ve öğrenci profilleri konusunda derin bir kavrayış geliştirmesinde, öz değerlendirme ve yansıtma yapabilme becerilerinde oynadığı önemli rolün farkında olarak adayı yeni öğretim stratejileri denemesi konusunda cesaretlendirmelidir (Danielson ve McGreal, 2000, s. 95). Boudreau (akt. Demirkol, 2004, s. 37), uygulama öğretmenlerinin kendi görev ve sorumluluklarını nasıl tanımladığını incelemiş ve uygulama öğretmenlerinin dönütlerine göre bu rolleri şu şekilde kategorileştirmiştir:

- Öğretmen adayının okul sistemi ve çevresine oryantasyonunu sağlama,
- Öğretmen adayı ile pozitif bir mesleki iletişim kurma,
- Öğretmen adayının mesleki gelişiminde etkili olacak rehberlik davranışları sağlama,
- Öğretmen adayının gerçekleştireceği öğretim süreci öncesinde plan ve düzenlemelerde destek verme,
- Öğretmen adayına geribildirim sağlama ve fikir alışverişinde bulunma.

Öğretmen adayının profesyonel meslek hayatını geçireceği okul ortamını tanınması adına uygulama öğretmeni okul yönetmelikleri, düzenlemeleri ve prosedürlerini anlatmalı, öğretme ve öğrenme aşamalarında problemlerini çözmeye yardımcı olmalı, kişisel ve mesleki desteğini esirgememelidir. Yeni bir öğretmenin yetişmesinde yansıtma, işbirliği, paylaşımcı sorgulamalar çerçevesinde rehberliğini sürdürmelidir (Koki, 1997, s. 2).

**2.4.2. Uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı ilişkisi.** Eğitim alanında rehberlik; öğretmen adayına yol göstermeyi, öğretmeyi, desteklemeyi ve istedik yönde etkilemeyi içeren karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir. Uygulama öğretmenin karşılıklı güven ve inanca dayalı mesleki etkileşim içerisinde öğretmen adayına liderlik ve rehberlik yaparak, fikir, tavsiye ve dönütlerde bulunması gerekmektedir (Koki, 1997, s. 2).

Uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki ilişkinin iki temel işlevi ve bu işlevlere bağlı olarak geliştirilen görev, rol ve sorumlulukları vardır. Bu işlevlerden ilki kariyer/enstrümantal işlev, ikincisi ise psikososyal işlevdir. Enstrümantal/kariyer işlev, öğretmen adayının, uygulama öğretmenin teorik ve pratik alanda deneyimlerinden, bilgisinden yararlanmasıdır. Psikososyal işlevde ise, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki mesleki diyalog, bu diyalog çerçevesinde öğretmen adayında temelleri atılan eleştirel ve yansıtmacı düşünme, planlama, geribildirim becerilerinin gelişimi gibi faktörler bulunmaktadır. (Uçar, 2016, s. 47). İçsel değeri oluşturan etkenlerden birisi olan yansıtmanın, nitelikli uygulama öğretmenin tanımında önemli bir yeri vardır. Yansıtıcı uygulama ve yansıtıcı düşünme bir öğretmenin öğretme yöntemini tanımlamada etkilidir. Bu öğretme yönteminin öğrenci üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisini analiz etmek için bir takım sorularla kavramsal çerçeve oluşturulur. Bu sorular, öğretmenin öğrettiği bilginin öğrencilerin kapasitelerine uygun olup olmadığı, daha iyi bir öğretim yöntemi seçilip seçilemeyeceği, öğrencilerin görev ve beklentiler konusunda yeterince bilgilendirilip bilgilendirilmediğine yöneliktir. Bu sorular, seçim ve eylemlerinin öğrenciler üzerinde etkisini sürekli olarak



değerlendiren yansıtmacı bir öğretmen için hayati önem taşımaktadır (Taubman, 2007, s. 2). Yansıtmacı yaklaşım, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayına sağladığı rehberlikte göz önünde bulundurması gereken bir kavramdır. Çünkü yansıtmacı uygulama ya da faaliyetler, bir uygulayıcının eylemin ne olduğunu ve niçin gerçekleştirildiğini dikkate almak adına analiz etmesi gereken teorik ve pratik diyalektik sürecine dayanır (Onan, 2015, s. 140). Bu nedenle uygulama öğretmeninin öğretmen adayına gösterdiği rehberlik davranışlarına yansıtmacı yaklaşımın olumlu bir etkisi olacaktır. Bu farkındalığa sahip bir uygulama öğretmeni, öğretmen adayına yönelik tutumunu da yapıcı bir yönde oluşturur. Bilişsel ögenin tutumun oluşmasındaki yeri bu nedenle önemlidir (Terzi & Tezci, 2007, s. 597). Uygulama öğretmeninin, öğretmenlik uygulamasına yönelik yetersiz farkındalığına dayalı gelişecek tutumu ile daha geniş ve derin farkındalığa dayalı oluşan tutumunun etki derecesinin ve yönünün de farklı olacağı aşikardır.

Uygulama öğretmenlerinin tutumları ile bahsedilmek istenen, onların mesleki yeterliliklerinin seviyesi değil; mesleki hayatlarında edindikleri tecrübe ve bilgileri, öğretmen adayına aktarabilme durumu, öğretmen adaylarının uygulamalarını gözlemleyerek dönüt verirken, öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını ne ölçüde göz önünde bulundurduğudur. Yani uygulama öğretmeninin öğretmenlik uygulaması sürecinde olumlu tutuma sahip olması; kendisine düşen görev ve sorumlulukları net sınırlar içerisinde bilmesi ve bu dersin hedefleriyle paralel bir rehberlik yapması amacına sahip olması demektir (Kiraz, 2002, s. 186).

## **2.5. Tutum ve Davranış İlişkisi**

Bireyler devamlı olarak çevrelerini algılar ve bu çevrede karşılaştıkları şeyler hakkında bilgi toplarlar. Toplanan bu bilgiler aracılığıyla da birey düşünce, inanç ve değerler oluşturur. Oluşturulan bu düşünce, inanç ve değerlerin etkisinde kalarak birey nesnelere, olgulara, düşüncelere, canlılara karşı davranışlar geliştirerek uygular. İşte bu davranışlar

uygulamaya geçtiği an tutum kavramı da oluşmuş demektir (Çöllü & Öztürk, 2006, s. 374). Bununla beraber bireyin konu objeye yönelik davranışlarını gözlemleyip biraraya getirerek değerlendirdiğimizde, aslında o obje hakkında tutumunun ne olduğu hakkında varsayımda bulunabiliriz. Bunu destekler nitelikte bir tanım olarak tutumun kişinin sosyal çevresinde ve yaşantılarında yer alan belli olay ve olgular karşısında geliştirdiği ve gerçekleştirdiği psikolojik örgütlenmenin, kişinin kendi davranışlarını etkileyen bölümü olduğu söylenebilir (Uçar, 2008, s. 37). Bir davranış tutuma atfedilir. Tutumlar davranış olarak kendisini dışa vurmakta, davranışlara yönelik yapılan gözlemler de bireyin objeye olan tutumu hakkında çıkarımda bulunmayı sağlamaktadır.

Tutumlar, bireyin zihninde bulunan, birçok düşünce ve davranışa temel oluşturan ve bir etkinlik için hazır bulunuşluk sağlayan koşullardır (Phillips, 2003, s. 3). Bu doğrultuda tutum, bireyin bir duruma, olaya veya olguya yönelik ortaya koyması beklenen muhtemel davranış şekli olarak tanımlanabilir. Bir eşya, bir tasarım, bir durum, bir olay ya da bir birey veya bireyler topluluğu tutumun konusunu oluşturabileceği gibi, herhangi bir soyut kavram, olgu ya da durum da (mutluluk, mutsuzluk, iyi, kötü, yüce, tanrı gibi) tutumun konusunu oluşturabilir. Örneğin, A kişisine karşı olumlu duygular beslerken B kişisi sizde olumsuz birtakım duygular yaratabilir. Bu da demektir ki A kişisine karşı olumlu bir tutum içindeyken B kişisine karşı tutumunuz olumsuzdur. Tutumun yapısına odaklanan araştırmalar, tutumun 3 ögenin birleşimiyle meydana gelmekte olduğunu belirtirler. Tripartite Model denilen bu tanımlamaya göre tutum; duyuşsal, bilişsel ve davranışsal öğelerden meydana gelir.

**2.5.1. Duyuşsal öge.** Tutumun duyuşsal ögesini, geçmiş veya güncel deneyim yoluyla tutum nesnesi ile ilişkilendirilen duygular, ruh halleri ve hisler oluşturur. Bir tutum nesnesine aynı veya farklı deneyimler üzerine kurulu birden fazla tepki vermek mümkündür. Her duyuşsal tepki nesneye yönelik değerlik (pozitif veya negatif) ve büyüklük (güçlü veya zayıf) yargılarından oluşan bir genel değerlendirme ölçüsüne sahiptir. Araştırmacılar sıklıkla,

tutumun duyuşsal ögesini, bireylerin nesne hakkında ne derece iyi veya kötü hissettiklerini, veya bu tutum nesnesinin onları mutlu, iğrenmiş, kızgın tarzında ne gibi duygulara sürüklediğini sorarak ölçerler. Tutumlar ve inançlar farklı kavramlar olmalarına rağmen birlikte bir anlam ifade ederler. İnançlar, tutumların duygusal boyutlarına karşılık gelen sözel ifadelerdir. Her tutum bir dereceye kadar inançlara dayalıdır. Bu inançların bir kısmı gerçeği ve bilgi değerini yansıtır, bazıları ise varsayıma dayalıdır ve oldukça gerçek dışıdır. Örneğin, politikada güçlü rol oynayan kuvvetli tutumlar, güçlü inançlara dayanmaktadır.

**2.5.2. Bilişsel öge.** Bilişsel öge, nesneye atfedilen belirli özelliklerden oluşur. Atfetmek, nesneyi herhangi bir karakteristik, kalite, özellik, kavram, değer veya hedef bağlamında tanımlamaya yarar. Atfedilen bir özelliğin etkisi, özelliğin iyi veya kötü olup olmadığının değerlendirilmesi ve bu özelliğin nesne için geçerli olarak algılanma olasılığı ile belirlenir. Dolayısıyla, tutum nesnesi dondurma ise, bu nesneyle ilişkili bir özellik şişmanlama olabilir. Kişi, bu özelliğin negatif olduğunu ve dondurma ile yüksek derecede ilişkili olduğunu düşündüyse, bu özellik dondurmanın genel olarak olumsuz değerlendirilmesine katkıda bulunacaktır. Elbette, herhangi bir tutum nesnesi genel değerlendirmeye katkıda bulunan birçok özellekle ilişkilendirilebilir. Bir nesne, düşünce ya da kişiye ilişkin yeterli bilgi olmadığında, başkalarından duyulan, okunan bilgiler bir araya getirilir ve kalıplaşmış tutumlar oluşur (Çöllü & Öztürk, 2006, s. 380).

**2.5.3. Davranışsal öge.** Davranışsal öge, geçmiş davranışları ve gelecekteki davranışları oluşturacak olan niyetleri içeren iki tür bilgidir oluşur. Daryl Bem'in self-perception (öz-algılama) teorisi, bazen tutumlarımızı doğrudan geçmişe yönelik davranışlarımızdan yaptığımız çıkarımları bir objeye yönlendirerek oluşturduğumuzu savunuyor. Örneğin, bir kişi geçmişini gözden geçirir ve daha önce fırsatı olduğu halde Çin restoranında hiç yemek yemediğini fark ettiğinde, Çin yemeğini sevmediği çıkarımını yapabilir. Bu durum davranışı tamamlayabilecek olası dış faktörler olmadığında varsayılabilir. Tutumun davranış faktörü,

kişinin bir harekete eğiliminin olması halidir. Eğer birey herhangi bir objeye karşı olumlu bir tutuma sahipse o objenin gerektirdiği yönde davranmaya hazır olacaktır. Tutum doğrudan gözlenemez. Tutum varlığı, ancak onu yansıttığı varsayılan bir takım gözlenebilir davranışlardan gözlenebilir (Bizer, Barden & Petty, 2003, s. 248; Jain, 2014, s. 4).

Birey, içinde yer aldığı çevre ile uyum sağlayabilmek için öncelikle kendi konumunu belirlemelidir. Böylece kendi konumundan hareketle dış çevresindeki olgularla, olaylarla, durumlarla, nesnelere ve diğer bireylerle ilişkilerine yön verebilir, kendi yerini, dolayısıyla da üstlenmesi gereken rol ve işlevleri belirleyebilir (İnceoğlu, 2010, s. 9). Tutumların bireylerin çevrelerine uyumlarını kolaylaştıran bir sistem oluşturmalarının yanında, bireylerin davranışlarını da yönlendirici gizli bir güce sahip oldukları düşünülmektedir.

## **2.6. Uygulama Öğretmeni ve Öğretmen Adayının İletişiminde Aidiyet ve Mesleki Aidiyet Kavramları**

İnsanlar başkalarıyla kalıcı, pozitif ve önemli ilişkiler kurmaya yönelik bir güdüye sahiptir ve bu durum aidiyet ile ilintilidir. Aidiyeti besleyen iki farklı kriter mevcuttur. Birincisi, bireyler sıklıkla bir ya da birkaç insanla mutlu ilişki halinde olma ihtiyacı hisseder. İkinci olarak bu ilişkiler sırasında, bireyler birbirlerinin iyi olma hallerini sürdürmeye yönelik uğraş gerçekleştirmeye, karşılıklı ve uzun süren bir duygusal ilgi halini yakalamaya çalışırlar. Hagerty ve diğerleri (1992, s. 173), aidiyet duygusunun bireyin belli bir sistem ya da çevreye kendisinin o sistem ya da çevreye ait bir parça olarak algılamasıyla gelişmeye başladığını söyler. Ayrıca bu sistemin ya da çevrenin doğal ya da kültürel bir yapı olabileceği gibi bir birey, ilişki ya da organizasyon da olabileceğini belirtir. Bu kavramsal çerçeve aracılığıyla aidiyet iki farklı boyut ile tanımlanır. Birinci boyut değer ile alakalıdır, yani değerli olduğunu, ihtiyaç duyulduğunu ve kabul gördüğünü hissetme gereksinimidir. İkincisi ise uyumdur. Uyumdan kasıt, bireyin karakteristikleri ve tamamlayıcılık algıları ile dahil olduğu sistem, organizasyon ya da çevreninkilerin benzer bir potada olmasıdır (Yıldız, 2017, s. 223).

Aidiyet, bireyin kendi içindeki düşünsel süreçler sonucu oluşsa da, bir grup, topluluk ya da kurumla özdeşleşmesiyle bağlantılı olduğu için tamamen tek başına yaşanan bir süreç değildir. Toplumsal boyutta ele alındığında aidiyet kavramı, bireylerin kimlik inşasında önemli bir ihtiyaçtır. Bir topluluk içerisinde dünyaya gelen bireyler, ortak amaç paydasında buluşan diğer bireylerle bir araya gelerek ortak bir kimlik altında, ortak bir bilinçle hareket etmektedirler. Eğer bu noktada bireyler anlamlı bir bütün oluşturduklarını düşünür, birbirlerine yönelik inanç, güven ve dayanışma geliştirirlerse aralarındaki aidiyet duygusu da kuvvetlenecektir (Alptekin, 2011, s. 15).

Mesleki aidiyet, genel olarak kişinin işine olumlu bir duygusal bağ oluşturması üzerinden kavramsallaştırılmıştır. Buradaki aidiyet, bireyin mesleğinden elde ettiği tatminlerden beslenmektedir. Kısaca Mesleki aidiyet, bireyin mesleğine yönelik adanmışlık duygusudur. Bu aidiyet alanı iki temel bileşeni içerir: kişinin mesleğinden gurur duyması; ve mesleki gelişim için güçlü bir isteğe sahip olması (Anwar, 2016, s. 291). Araştırmalara göre bireyler, bünyesinde bulunduğu mesleki kurumun, mesleki gelişimleri için kendilerine destek sağladığına inandıkları takdirde; hem mesleki aidiyet gelişimi hem de kurumsal aidiyet gelişimi göstermektedirler (Tak ve diğerleri, 2009, s. 92). Eğer birey böyle bir desteğin varlığını hissedemezse zamanla çalıştığı kurumdan ve buna bağlı olarak da mesleğinden uzaklaşmaya başlar (Chang, 1999, s. 1271).

Öğretmenlik Uygulamasında öğretmen adayı henüz profesyonel meslek hayatına adım atmış olmasa da bir nevi öğretmenlik mesleğinin kontrollü bir simülasyonu içerisindedir. Bu nedenle süreç boyunca uygulama okulu içerisindeki etkileşimleri doğrultusunda mesleki ve örgütsel aidiyet durumunu olumlu ya da olumsuz yönde yaşamaya hazır olduğu söylenebilir. Bu düşünceyi bir temele oturtabilmek adına mesleki aidiyetin eksikliği durumunda ortaya çıkan mesleki yabancılaşma teriminin tanımına da bakılmalıdır. Mesleki yabancılaşmada ilk boyut güçsüzlük hissiyatı ile ilintilidir. Bulduğu mesleki ortam içerisinde kendisini

profesyonel bağlamda güçsüz hisseden bir birey, kendisini başkaları veya insani olmayan bir sistem tarafından manipüle ve kontrol edilen bir obje olarak değerlendirmektedir (Smith, 1995, s. 280). Bu his ise belli bir özgürlük çerçevesinde bireyin ne kadar sorumluluk ve görev üstlenerek yerine getirebilmesiyle orantılıdır. Ele alınması gereken ikinci boyut ise anlamsızlık hissi üzerinedir. Mesleki yabancılaşma literatüründe anlamsızlık, bireyin mesleki bağlamda büyük ve nihai bir amaç doğrultusunda katkıda bulunduğunu idrak edemediği ya da hissedemediği durumlarla bağlantılıdır. Yani bir çalışanın mesleki süreçleri ile ilgili hedefler algısı, dahil olduğu mesleki sistemin hedeflediği toplam katma değer ile ilişki kuramadığında anlamsızlık hissi belirlemektedir. Değinilmesi gereken diğer nokta ise, mesleki sistemin katma değer üretmeye yönelik eylemlerinin gerçekten de katma değer sağlayacak çalışan, müşteri veya diğer olguları hedef alıp alamadığı konusudur. Doğru bir hedef alma ya da eyleme geçme yoksa, bu da hitap edilen kitle üzerinde anlamsızlık hissini daha da arttırmaya neden olacak demektir (Tummers, 2009, s. 5).

## **2.7. Yurtdışında Öğretmen Yetiştirme Programları**

Yurtdışındaki öğretmen yetiştirme programları hakkında genel bir görüş elde etmek adına bu tezin yazım tarihi itibarıyla Avrupa Birliği'ne üye 6 ülke ve buna ek olarak Amerika Birleşik Devletleri (ABD) seçilmiştir. Bu sayede öncelikle, ortak bir çatı olarak Avrupa Birliği bünyesinde bulunan ülkelerin öğretmen eğitimi yaklaşımlarının hangi ortak paydada bulunduğu görülebilir. Bu yaklaşımın aksine, ek olarak farklı görüşlerin ve standartlaştırmadan uzak olmanın ne gibi sonuçlar doğruduğunu incelemek adına ABD' deki öğretmen yetiştirme programlarına da odaklanılmıştır. Çünkü ABD' de federal sistem, her eyaletin hükümetine eğitim standartlarını belirleme ve halk eğitimini finanse etme yöntemleri geliştirme yükümlülüğü vermektedir.

**2.7.1. İngiltere.** İngiltere'de eğitim, mevcut ulusal hükümete ve Eğitim Bakanlığı'na bağlı olup, öğretmen eğitiminde okul uygulama çalışmaları ise Eğitim Enstitüleri tarafından

yürütülmektedir (McKie, 2015, s. 4). İngiltere’de öğretmenlik eğitimi, 3 veya 4 yıllık lisans ve 1 yıllık lisansüstü sertifikalar olmak üzere 2 grupta incelenebilir. Genelde İngiliz üniversitelerinde lisans eğitimi 3 yıl sürelidir fakat 4 yıllık lisans eğitimi de mevcut bulunmaktadır. Üç ve dört yıllık lisans eğitimlerinde alan dersleri, eğitim dersleri ve öğretmenlik uygulaması eş zamanlı olarak yapılmaktadır. Bir yıllık sertifika programlarında ise 3 yıllık program üzerine eğitim dersleri ve öğretmenlik uygulaması verilmektedir. İlkokul öğretmenlerinin %95’i 3 ya da 4 yıllık lisans programları ile ortaöğretim öğretmenlerinin %95’i ise lisansüstü programlarla mesleğe hazırlanmaktadır. Ancak az da olsa öğretmenlik eğitimi için alternatif program seçenekleri de vardır. Uzaktan eğitimle, herhangi bir alanda eğitim alan öğrenciler için 2 yıl lisansüstü öğretmen yetiştirme programları ile veya 3 yıllık yoğunlaştırılmış eğitim programları ile sertifikalar almak da mümkündür.

İngiltere’de nitelikli öğretmen yetiştirmenin yolları -gün geçtikçe aralarındaki sınırlar belirsizleşse de- üniversite ve okul üzerinden temellenir. Bu yolların çoğu, yalnızca kalite güvencesi amacıyla yüksek öğretim kurumlarıyla bağlantı kurmaktadır. Son 20 yıl içerisinde geçerli sayılan yollar arasında değişimler gerçekleşmiş ve bazıları ise devamlılığını yitirmiştir. Lisanslı ve Sözleşmeli Öğretmen gibi okul temelli projeler gelip geçmiş, son olarak Lisansüstü Öğretmen Programı (The Graduate Teacher Programme) aracılığı ile tecrübesiz yeni öğretmenler okullara atanabilmek için ihtiyaç duyduğu tecrübeyi meslek hayatında elde etmeye başlamıştır (ücretleri ise nitelik ve deneyim süreleri ile doğru orantılıdır). İlk ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin çoğu Lisansüstü Eğitim Sertifikası (Postgraduate Certificate of Education) alarak öğretmenlik konusunda niteliklerini arttırmaya devam etmektedir. Bu sertifikayı elde etmek adına öğretmenler ya tam zamanlı olarak 1 yıl eğitim görmekte ya da yarı zamanlı olarak 2 yıla yayılan programlara dahil olmaktadır. Bu programlar üniversitelerin eğitim fakültelerinde verilmekte olup, işbirliği halinde oldukları okullardan da müfredat tasarımında, adayların değerlendirilmesinde, gözetilmesinde,

öğretilmesinde destek alınmaktadır. İlköğretim öğretmenliği için bu eğitim süreci 19 hafta iken, ortaöğretimde 24 haftayı bulmaktadır. Lisansüstü eğitim sertifikası programlarının okullarla yakın ilişki halinde bulunması basit bir politik tavır değil, zorunluluktur. Çünkü bu programların yapısı yetiştirilen öğretmenlerin, okulların istediği nitelik ve gerekliliklerine sahip olmalarına odaklıdır. Bu nedenle üniversite temelli öğretmen eğitimcileri vaktinin büyük çoğunu okullarla olan işbirliklerini sürdürmeye ayırmaktadır.

Bu programların okul uygulamaları ayağında, öğretmen adaylarından sorumlu olan uygulama okulunda görevli bir uygulama öğretmeni, adayla yakından ilgilenerek adayın öğretmenlik deneyimleri üzerine rehberlik görevi gerçekleştirmektedir. Bu noktada uygulama öğretmenin rolü adayın öğretim deneyimlerini ve gerçekleştirdiği derslerini gözlemleme, tartışma ve yazma yoluyla geribildirim verme, öğretmen adayının mesleki gelişimini şekillendirici ve özetleyici değerlendirmelerde bulunmaktır. Bununla birlikte çoğu zaman uygulama öğretmenleri bu sorumluluklarına yönelik yetersiz ücret almakta, idari görevleri ve toplantıları için yeterli zamanı bulamamaktadır. Araştırmalar da bunun sonucu olarak öğretmen adaylarının uygulama öğretmenin desteği ile ilgili deneyimlerinin oldukça farklılıklar gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca çoğu zaman uygulama öğretmenliğinin yarattığı ekstra yükün okul idaresi tarafından gözardı edilmesi uygulama öğretmenlerinin hissettiği baskıyı ve destek eksikliğini arttırmaktadır (McKie, 2015, s. 8).

Üniversitelerin eğitim fakülteleri müfredatları kapsamında okul uygulama çalışma programları ise iki aşamalı olarak düzenlenmiştir. Birinci aşamada, öğretmen adayının herhangi bir kılavuz yardımı almadan uygulama okulunda öğretim ve öğrenme etkinliklerini gözlemesi gerekmektedir. İkinci aşamada ise, öğretmen adayına iki farklı uygulama öğretmeni tarafından iki farklı rehberlik hizmeti sunulmaktadır. Mesleki rehberlik genelde okul müdür yardımcısı, program konusundaki rehberlik ise konu alanı uzmanı olan uygulama öğretmeni tarafından verilmektedir. 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. Bu amaca ek olarak, okul uygulama çalışmalarıyla sınıfın tüm öğretim sorumluluğunun uygulama öğretmeni gözetiminde öğretmen adayına verilmesi de amaçlanmaktadır (Sağ, 2007, s. 19).

**2.7.2. Norveç.** Norveç'te öğretmen olabilmek için mevcut çeşitli öğretmen eğitim programları üniversiteler ve kolejler tarafından sunulmaktadır. Fakat öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitimini kolejlerde almıştır. Kolej ve üniversite arasındaki fark ise, üniversitede yüksek eğitimin her kademesinde eğitim verilirken (lisans, yüksek lisans, doktora) kolejlerde ise sadece lisans eğitimi veya 2 yıllık bölümlerin eğitimi verilmektedir. Bütün öğretmen eğitimi programları da ulusal müfredat altında düzene sokulmuştur. Toplamda ise, öğretmenlik eğitimi, kolejlerin yanı sıra iki üniversite ve iki özel kolej de dahil olmak üzere 21 kurumda sunulmaktadır. Bu eğitim programlarına kabul kriterlerinde yapılan değişiklikler nedeniyle öğrenci sayısında azalma olmuştur. Örneğin 2004 yılı itibarıyla 3048 öğretmenlik eğitimi alan öğrenci mevcutken bu sayı 2007'de 2013'e inmiştir (Tomte, Hovdhaugen & Solum, 2009, s. 5). İlk ve ortaöğretime öğretmen yetiştirmek için bugün 7 farklı eğitim programı mevcuttur. Fakat zorunlu eğitimde görev alacak öğretmenler için bu 7 farklı programdan iki tanesi standart program olarak kabul görmektedir.

Birinci programda, ilk ve ortaöğretim düzeyinde göreve alacak öğretmenlerin eğitimi lisans düzeyindedir. Program 4 yıl sürmekte olup toplamda 240 kredilik (European Credit Transfer and Accumulation System Credit [Ects credits]) ders içeriğine sahiptir. Pedagoji ve öğrenci ile ilgili becerilere yönelik 60 kredilik yer kaplayan zorunlu dersler, 30 kredilik matematik ve 30 kredilik Norveççe dersleri programın bir bölümünü oluşturur. Eğitimin 4. yılında da 30 kredilik bir okul uygulamaları dersi herhangi bir teorik ders yerine konulabilmektedir. Denetlenmiş, değerlendirilmiş ve çeşitlendirilmiş bir içerikle

gerçekleştirilen okul uygulamaları eğitim sürecinin 4 yılına da yayılmış haldedir. Okul uygulamaları en az 100 günden oluşmak üzere en az 60 günü öğretimin ilk iki yılında 40 günü ise son iki yılında gerçekleştirilmelidir. İkinci program ise 5-10. sınıfları kapsamakta olup (4 yıllık lisans düzeyinde 240 kredilik bir program) içerisinde zorunlu olarak pedagoji ve öğrenci becerilerine yönelik toplamda 60 kredilik dersler, eğitimin 3. yılında gerçekleştirilen tez sürecini kapsamaktadır. Okul uygulamaları süreci ise birinci programla aynı düzende en az 100 günden oluşmaktadır (Eurydice, 2016).

**2.7.3. Finlandiya.** Finlandiya’da üniversiteler özerk yapıda olsalar da Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile 3 yılda bir görüşmeler düzenleyerek , gelecekteki iş gücü piyasasına yönelik ihtiyaçlar analizi çerçevesinde, üniversitelerin hangi branşlarda ne sayıda öğrenci yetiştirmeye gerek duyduğu konusunda karara varırlar. Böylelikle ihtiyaç fazlası mezun vererek ortaya çıkacak olası bir işsizlik sorununun önüne geçmeye çalışırlar. Finlandiya’da öğretmen eğitiminde araştırmaya dayalı öğretmen eğitimi yaklaşımı mevcuttur. Öğretmenlik pratiği ve öğretim üzerine araştırmalar birleştiğinde ortaya bu yaklaşım çıkmaktadır. Buradaki amaç, eğitim bilimleri üzerine bilgiyi tüketen ve üreten kişiler olarak öğretmenlik uygulamaları üzerine çalışan araştırmacılar ve yansıtmacı öğretimi benimsemiş öğretmenler yetiştirmektir. Öğretmenler tecrübeyle birlikte kendi öğretim teorilerini ve uygulamalarını geliştirmektedirler ve bunların geçerli olduğunu ispat edebilmek için gerekçeler sunabilmek de büyük önem taşımaktadır. Sezgisel gerekçeler öğretmenlerin tecrübeleri, meslektaşları ile tartışmalar, gelenekler ve çeşitli kişisel inançlara dayanır. Sezgilerin yanıltıcı olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, eğitim bilimleri literatüründeki genel ilkeler dahilinde oluşturulmuş rasyonel yargılara da ihtiyaç hali oluşmaktadır. Öğretmenlerin kişisel tecrübeleri ile oluşturdukları teoriler ve uygulama şekillerini rasyonel eğitim bilimleri gerçekleri ile birleştirme gerekliliği, Finlandiya’ da bu yaklaşımı doğurmuştur (Jyrhämä ve diğerleri, 2008, s. 3).

Öğretmen eğitimi müfredatı, genelde Finandiya'daki tüm üniversitelerde benzer yapıdadır. Pedagojik formasyon dersleri, toplamda 150 krediden oluşan müfredatta 60 kredilik yer tutmaktadır ve bu dersler, öğretim bilgisine odaklanan ve rehber öğretmenlik eşliğinde yapılan öğretmenlik uygulamasını (en az 20 kredilik) içinde bulunduran yapıda olmak zorundadır. Bu oran, her üniversitenin Fakülte Kurulu'nda verdiği kendi kararına bağlı olarak da daha yüksek olabilir. Fin üniversitelerinin müfredatlarına karar verme özerkliği olmasına rağmen, yine de öğretmen eğitimi ile ilgili içeriğin, amaçların ve asgari kredilerin ulusal bir mevzuatı vardır (Malinen, Vaisenen & Savoleinen, 2012, s. 569; Tryggvason, 2009, s. 370).

Avrupa çapında uygulamaya geçilen Bolonya süreci ile birlikte, öğretmen eğitimi Finlandiya'da 3 yıllık bir lisans derecesi üzerine 2 yıllık öğretmenlik mesleği ile bağlantılı bir alan içerisindeki yüksek lisans eğitiminden oluşan bir yapıya bürünmüştür. Bu 5 yıllık sürecin ardından ise öğretmen adayı ilk ve ortaöğretim okullarında görev alma hakkını kazanmaktadır. Doğu Finlandiya Üniversitesi'nde, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması, müfredatın teorik içeriği ile entegre edilmiştir. Bu süreç ise 3 temel ilkenin rehberliğinde gerçekleşmektedir. İlk olarak bütün uygulama çalışmaları teorik pedagoji bilgileri ve çok disiplinli alan çalışmaları ile bağlantılı olmalıdır. İkinci olarak, öğretmenlik uygulaması bu 5 yıllık süreçte olabildiğince erken başlamalıdır ve son olarak öğretmen adaylarını mesleki gelişimlerine iş hayatlarında devam edecek kapasite ve açıklığa ulaştırmalıdır. Öğretmen adayı, okul uygulamasında beraber olacakları akran bir öğretmen adayı daha, uygulama okulunda görev alan rehber öğretmen ve üniversitede görev almakta olan rehber akademisyen de okul uygulamalarının öğelerini oluşturmaktadır. Öğretmenlik uygulamaları ise toplamda 4 aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama, Türkiye'deki eğitim fakültesi müfredatı içerisinde yer alan Okul Deneyimi dersine benzer şekilde okullarda mesleki gözlem çerçevesinde öğretmenleri, öğrencileri ve okul kültürünün her alanını

inceleme fırsatı sunar. İkinci ve üçüncü aşamalarda öğretmen adayları tarafından belirli konu alanlarının öğretilmesine, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin yönlendirilip, değerlendirilmesine odaklanır. Yani gözlem sürecinin ardından öğretmen adayı uygulamaya giriş yapmış olmaktadır. Son aşamada ise öğretmen adayları, öğretimlerinde daha bütünsel bir sorumluluk alır ve tüm okul topluluğuna yönelik bakış açısını genişletmeye çabalar. Bu 4 aşamanın ilk 3'ü üniversitenin belirlediği bir uygulama okulunda gerçekleştirilirken, son aşamada ise öğretmen adayı istediği herhangi bir devlet okulunu seçerek görevini yerine getirir (Malinen ve diğerleri, 2012, s. 576).

**2.7.4. İzlanda.** 2008'de kabul edilip 2011'de uygulamaya konulan yasalar çerçevesinde İzlanda üniversitelerinde öğretmen eğitimi 5 yıllık bir program haline gelmiştir (Einarsdottir, 2011, s. 12). 2011 yılına kadar okul öncesi öğretmenliği ve zorunlu eğitimde hizmet verecek öğretmenlerin eğitimi 180 krediden oluşan 3 yıllık bir lisans programı halindeydi ve lisans seviyesinde öğretmen eğitimini İzlanda Üniversitesi ve Akureyri Üniversitesi sağlamaktaydı. Lisans programlarında, okul öncesi programlarda öğretmenlik pratiği 26 ila 28, zorunlu eğitim öğretmenliği programlarında ise 24 ila 26 kredilik yer kaplamaktaydı. Üç yıldan oluşan lisans programları uzaktan eğitim modeli ile alındığında 4 yıla kadar uzuyordu (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2010, s. 30).

Yürürlüğe giren yasalar bağlamında zorunlu eğitimde ve liselerde görev alacak öğretmenlerin gerekli sertifikaya hak kazanması için bazı kriterleri sağlaması zorunludur. Öğretmen adayları, Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Yükseköğretim Yasası ile denk düşen bir üniversiteden, zorunlu eğitim/lise müfredatı içerisinde yer alan bir çalışma alanına yönelik Yüksek Lisans derecesine sahip olmalıdır (Finlandiya Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığı, 2008, s. 2). 2008 öncesinde olduğu gibi lisans düzeyinde eğitim yine 180 kredilik 3 yıllık bir program halinde sürdürülmekte, buna ek olarak zorunlu kılınan 2 yıllık yüksek lisans eğitimi de 120 kredilik bir müfredat halinde sunulmaktadır. Yüksek lisans programında temel dersler

kampüs içerisinde verilir ve eğitim bilimleri alanına sıkı sıkıya bağlıdır. Uygulamalı çalışmalar da yine akademik literatürle ilişkilidir. Öğretmen adayları yine üniversite tarafından bir uygulama okulunda görev almak üzere atanır. Yüksek lisans dersleri, belli düzeyde eleştirel düşünme ve analitik beceriler gerektiren bağımsız okumalara ve projelere dayanmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim boyunca, bilgi toplumu tarafından bilgi toplama ve paylaşma açısından sunulan birçok yolu kullanması gerekmektedir. Bağımsız çalışma yöntemleri, takım çalışması ve inisiyatif alma becerileri de yüksek lisans eğitimi boyunca gereklidir. Program boyunca gerçekleştirilen çeşitli kurslar, seminerler, grup tartışmaları ve işbirlikli çalışmalar da öğretmen adaylarının aktif katılımını talep eder.

Gerek teorik gerek pratik eğitimleri sonucunda öğretmen adaylarından eğitimde temel araştırma yöntemlerini, güncel öğrenme, öğretme ve okullaşma kuramlarını bilmeleri, kuramları uygulamaya yansıtılabilmeleri, eleştirel düşünceyi uygulamalarını ve çağdaş eğitim ve öğretimdeki zorluklarla nasıl başa çıkabilmelerini bilmeleri beklenmektedir. Öğretmenlik uygulamasında edindiği tecrübeler aracılığı ile öğretmen adayları mesleklerini icra ederken farklı çalışma yöntemlerini kullanabilmeli, kuramsal bilgi ve akademik araştırma sonuçlarını göz önünde bulundurabilmeli, mesleki fikirler geliştirmede yaratıcı olmalı ve karar alma yetkinliğine sahip hale gelmelidir. Kuramsal bilgi birikimi aracılığıyla da öğretmen adayları, yeni durumların üstesinden gelebilecek, çağdaş toplumda öğrenme, öğretme ve okullaşma tartışmalarında aktif rol alabilecek, araştırma ve geliştirme projelerini başlatıp ve bireylerin ve grupların çalışmalarını yönetebilecek yetkinliğe erişmelidir. İzlanda' da öğretmen eğitiminin nihai hedefi bu şekilde özetlenebilmektedir (Ries, 2016, s. 2035).

**2.7.5. Fransa.** Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) tarafından yapılan uluslararası öğrenci değerlendirme programı olan PISA'da (Programme for International Student Assessment) epey kötü sonuçlara sahip olan Fransa, mevcut durumu tersine çevirmek için 2012 Başkanlık seçimlerinin ardından öğretmen eğitiminde reforma

gitmiştir. Bu bağlamda ortaya konulan bakış açılarından biri, eğitim sisteminin iyileştirilmesinin iyi yetiştirilmiş öğretmenlerle ilişkili olduğudur. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin itibarı güçlendirilmeli ve daha geniş kitleler arasında daha iyi tanınması gerekmektedir. Reform adımlarından biri olarak 1 Ekim 2013 tarihinde ESPE (Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education) isimli yükseköğretim ve eğitim kurumları üniversiteler içerisinde görev almaya başlamıştır. Bu kurumlar kısaca her üniversitede bulunan bir iç okuldur ve lisans eğitimini tamamlamış öğretmen adaylarına 2 yıllık bir yüksek lisans eğitimi vermektedirler. Eğitimin ilk yılında alınan teorik derslerin ardından ikinci yılda öğretmen adayları maaşlı çalışan olarak devlet okullarında okul uygulamalarına başlayarak eğitimlerine devam etmektedirler (Cornu, 2015, s. 300).

Hayata geçirilen bu yeni düzenleme, öğretmen eğitiminde en etkili yolun pratik ve teori arasında denge oluşturulmasını savunmaktadır. 2015 yılı itibariyle öğretmen adayları uygulama okullarında daha erken bulunmaya başlayıp öğrencilerle eğitimlerinin erken dönemlerinde temas kurmaya başlamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki tecrübesi uzman uygulama öğretmenleri tarafından kaliteli bir rehberlik desteğine sahip olmalarının üzerinde özellikle durulmaktadır. Okul uygulamaları, öğretmen adayından aşağıda belirtilen görev ve sorumlulukları yapmasını sağlayacak çekirdek bir öğretim programından oluşur: öğretmen adayı bir sınıfı yönetme ve okulda şiddeti önlemeye yönelik sorumluluklar almalı; sınıfta çok kültürlülüğü ve çeşitliliği, özellikle de engelli öğrencileri göz önünde bulundurarak eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlemeli; farklı öğretim yöntemlerini uygulamalı ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere destek vermeli; ayrımcılığa karşı mücadele ederek, cinsiyet eşitliğini teşvik etmelidir.

Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programları üç bölüme ayrılmaktadır. Eğitim bilimine yönelik teorik dersler bu sürecin %45'ini, öğretmenlik uygulamaları %40'ını ve kişisel çalışmalar ise %15'ini oluşturmaktadır. Programın sonunda öğretmen adayları,

kuramsal derslerinde gösterdikleri başarı seviyesi, uygulama okulunda gerçekleştirdikleri eğitim öğretim faaliyetleri ve bu faaliyetlere yönelik hazırladıkları rapor üzerinden değerlendirilirler. Bu değerlendirme sonucu başarılı olan öğretmen adayları devlet memuru sıfatıyla okullarda tam teşekküllü birer öğretmen olmaya hak kazanırlar (Tims & Pirls International Study Center, 2015).

**2.7.6. İsveç.** İsveç'te öğretmen olabilmek için izlenen en genel yol, The Long Teacher-Training Program olarak adlandırılan programdır. Bu programın içeriği oldukça esnektir ve eğitimin süresi, branşa göre farklılıklar gösterebilir. Örneğin 1 ila 12 yaş arası küçük çocukların eğitiminde görev alacak öğretmen adayları, bu programı 3.5 yıllık bir süreyle almaktayken, daha büyük yaş gruplarının eğitiminde görev alacak öğretmen adaylarının program süresi 4.5 yılı bulabilmektedir. Alınan branş eğitimine bağlı olarak öğretmen adayları programı 5 hatta 6 yılda tamamlama yoluna dahi girebilmektedirler. Fakat alanı ne olursa olsun programın ilk 3 yarıyılı bütün öğretmen adayları için aynıdır. Programın sahip olduğu esneklik, uzaktan eğitim şansını da öğretmen adaylarına sunmaktadır. Fakat uzaktan eğitime başvurulsa bile, öğretmenlik uygulamaları üniversitelerin anlaştığı yerel devlet okulları içerisinde gerçekleştirilmelidir (Enochsson, 2009, s. 13).

Üç yarıyıllık ortak program bir yıl süren eğitim bilimleri temel dersleri (60 kredi) ve yarım yıllık bir yerleştirme (30 kredi) çalışmasından oluşur. Bir yıllık eğitim bilimleri dersleri aşağıdaki alt alanlara ayrılır: okul sistemi, tarih, temel değerler ve sosyal koşullar; müfredat teorisi ve didaktik; gelişme, öğrenme ve özel eğitim; değerlendirme ve not verme; sosyal ilişkiler, çatışma yönetimi ve liderlik; bilim teorisi ve araştırma metodolojisi; ve değerlendirme ve geliştirme çalışmaları. Okul öncesi öğretmenliği okuyan öğrenciler, 3 yıllık lisans sürecinin sonunda, hazırladıkları 15 kredilik bir bitirme tezini sunmakla yükümlüdürler. İlköğretim ve Lise öğretmenliğinde okuyan öğrenciler ise lisans ve yüksek lisans süreçlerinin sonunda olmak üzere toplamda iki tez sunmalı ya da daha geniş kapsamlı tek bir tez

hazırlayarak yüksek lisans sonunda 30 krediyi almalıdır. Ayrıca İsveç'te de, Finlandiya ve Norveç'de olduğu gibi öğretmen eğitiminde araştırmaya dayalı öğretmen eğitimi yaklaşımı mevcuttur. Bu gerek teorik derslerde gerekse de öğretmenlik uygulamalarında benzer içerik ve hedefler olduğu anlamına gelmektedir (Alvunger & Wahlström, 2018, s. 334).

**2.7.7. Amerika Birleşik Devletleri.** Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) öğretmen yetiştirme programları ve bu programlardaki okul uygulama çalışmalarını incelemek için, National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) kurumunun çalışmaları önemli veriler sunabilmektedir. NCATE, öğretmen niteliklerine yönelik araştırma, değerlendirme, bilgilendirme ve rehberlik sağlayan ulusal bir konseydir ve ayrıca ülkenin öğretmen yetiştirme programlarının yarısı da bu konsey aracılığı ile ulusal akreditasyon almaktadır. NCATE (2011, s. 3), öğretmen eğitiminde okul uygulamalarına yönelik pek çok standart geliştirse de bunlardan 5'ini taşıdığı öneme istinaden zirveye yerleştirmiştir:

- Öğretmenlik uygulaması en az 10 haftalık uzunlukta olmalı ve bir uygulama okulu içerisinde 5 haftadan kısa olmayacak şekilde öğretmen adayı görevini sürdürmelidir. Bütün program boyunca tam katılım sağlanması zorunludur.
- Öğretmen yetiştirme programı, öğretmen adayının görev alacağı okulda kendisine rehberlik edecek olan uygulama öğretmenini belirlemelidir.
- Görev alacak uygulama öğretmeni en az 3 yıllık profesyonel öğretmenlik tecrübesine sahip olmalıdır.
- Uygulama öğretmenin, aday öğretmenin öğreniminde olumlu etki sağlayacak kapasitede olması gerekmektedir.
- Uygulama öğretmeni, işbirliği içinde çalışıp, mesleki diyalog ortamı geliştirerek, öğretmen adayına yönelik gözlemleri çerçevesinde dönütte bulunmasını sağlayacak rehberlik becerilerine sahip olmalıdır.



ABD' nin tanınmış üniversitelerinden olan California State University ve Illinois University'nin öğretmen yetiştirme programlarında okul uygulamaları süresince öğretmen adayı her yaptığı etkinliği, rapor haline getirir. Program bitiminde ise oluşturulan raporlar ile bir süreç dosyası oluşur. Öğretmen adayının mesleki yeterlilik bağlamında öğretmenlik beceresine sahip olup olmadığı değerlendirilirken bu süreç dosyası üniversitedeki öğretmen eğitimi konseyince incelenerek karara bağlanır (Sağ, 2007, s. 22).

Dünyada en iyi üniversiteler içerisinde 24. ve en iyi eğitim fakültesi olarak 21. sırada bulunan Virginia University de öğretmen eğitimi ve okul uygulamaları bağlamında örnek olarak gösterilebilir. Bu üniversitede, fen, edebiyat, güzel sanatlar gibi alanlarda eğitim görmeye başlamış öğrenciler, ilk iki yılı bu fakültelerde okuduktan sonra ana dal tercihi yaparlar. Burada fizik, kimya, biyoloji, tarih, edebiyat, resim vb. branşlarda eğitimine devam edebilecekleri gibi eğer öğretmenlik yolunu seçerlerse, önkoşul eğitim dersleri alırlar ve 2. yılın ardından eğitim fakültesine geçişleri sağlanır. Bu dersleri almayan öğrenciler eğitim fakültesine kabul edilmezler. Eğitim Fakültesine geçmek isteyen öğrenciler gerekli koşulları sağlıyorsa başvurularını yaparlar. Eğitim fakültesine kabul edilen öğrenciler 3. yılında eğitim dersleri ve okul deneyimi derslerini alırken eğitime başladıkları fakültelerinden de ders almaya devam ederler. Derslerinde başarılı olan öğrenciler yüksek lisans derecesiyle mezun olurlar ve çift diplomaya sahip olurlar. Öğretmen adayları eğitim fakültelerine geçtiklerinden itibaren Okul uygulamalarına yönelik dersleri almaya başlar. Türkiye'de öğretmen eğitiminin bir parçası olan okul deneyimi dersine benzer şekilde ilk yıl okullara giderek öğrencileri sosyal ortamlarda gözlemlerler. Ardından öğretmenlik uygulamasına benzer şekilde kuramsal bilginin pratiğe döküldüğü bir süreç içerisine girerek; 2. yıl öğrencilere okuma becerileri alanında özel ders verirler. Öğretmen adayları 3.yılın 1. döneminde ise sınıf içi gözlem yaptıktan sonra ders anlatmaya başlar, 2. dönemde ünite anlatımıyla okul deneyimlerini devam ettirirler. 5. sınıfın 1. döneminde yardımcı öğretmenlik dersi çerçevesinde bir sınıfın

önce bir danışman gözetiminde, sonra kendileri dersi yönetmeye başlarlar (Külekcı, 2010, s. 212).

Teksa's'da ise öğretmen eğitiminin en yaygın modelinde, Virginia Üniversitesi'nin programlarını anımsatan bir içerikle, ortaöğretim öğretmen adayları dört yıllık bir lisans derecesi almaktadır. İlk iki yıl boyunca, öğretmen adayları, sonunda akademik olarak sertifika alacakları konu alanına odaklanan farklı dersler alırlar. İkinci yılın sonunda ise adaylar bir eğitim kolejinde öğretmen hazırlık programına kabul başvurusunda bulunurlar. Kabul edildikten sonra, öğretmen adayları iki yıl boyunca pedagoji dersleri alırlar. İkinci yılın ikinci yarısında, eğitim bilimleri derslerini almaya devam ederken bir yandan uygulama okullarında mesleki gözlem sürecine başlarlar. Bunun ardından ise uygulamanın ağırlıkta olduğu bir staj süreci devreye girmektedir. Staj sürecinin gerçekteştiği sömestrda, öğretmen adayları bir yandan da eyalet sertifika sınavlarına girerek mezuniyet sonrası öğretmen olabilme haklarını elde etmeye çalışırlar. Lisansüstü bir program aracılığıyla öğretmen olmak isteyenler için, bir yıllık pedagojik formasyon dersleri ve bir yarıyılık da okul uygulamasından oluşan öğretmenlik programları hizmet vermektedir (Ries ve diğerleri, 2016, s. 2045).

Bu gibi uygulamalar ve NCATE gibi kurumların belirlediği standartların sağlanma oranı ise eyaletler arasında farklılıklar göstermektedir, çünkü ABD federal sisteminde egemen bir grup olarak her eyaletin kendi anayasası, seçimle göreve gelen yetkilileri ve hükümet kuruluşları vardır. Eyalet hükümetleri eğitim standartlarını belirleme ve halk eğitimini finanse etme yöntemleri geliştirmekle yükümlüdür. Bu da her eyaletin eğitim programlarında belirlediği standartları birbirinden farklı kılarak eğitim öğretimin ulusal kapsayıcılığı olan bir merkez etrafında toplanması sürecini karmaşıklaştırmaktadır (Ries ve diğerleri, 2016, s. 2041). ABD'de öğretmen eğitimi bu nedenle belirsiz bir gelecek karşılı karşıya kalmaktadır. Ulusal ve federal hükümetler, yardım dernekleri, sosyal girişimciler, ve diğer kurum ve topluluklar öğretmen eğitimi sürecini farklı cephelerden yeniden şekillendirmeye

çalışmaktadır ve öğretmen eğitimi ulusal tartışmalar ve alternatif modeller dizisi haline gelmiştir. Öyle ki bu durum, gelenekselciler olarak anılan üniversite tabanlı öğretmen eğitimini savunanlar ile reformistlerin "savaşı" olarak tanımlanmaktadır (İmig ve diğerleri, 2011, s. 399).



### 3. Bölüm

#### Alan yazın

##### 3.1. Türkiye' de Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına olan yaklaşım ve tutumlarını ele almış pek çok araştırma mevcuttur. Fakat bir yandan, bu konuyu eğitim fakültelerinin resim - iş eğitimi anabilim dalları kapsamında ele alan araştırmaların sayıca azlığı da dikkat çekmektedir. Ö. Dilmaç ve S. Dilmaç (2008), Resim-İş Öğretmenliği Programında Öğretmenlik Uygulaması dersinin; öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri açısından hedeflerine ulaşma derecesini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma evrenini temsilen Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Programı' nda eğitimini sürdürüp öğretmenlik uygulamasına katılan 36 öğretmen aday ve 6 uygulama öğretmeninden oluşan bir örneklem oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarına 36, uygulama öğretmenlerine 37 sorudan oluşan 5'li likert tipi bir anket uygulanmıştır. Sonuçlar göstermektedir ki; öğretmen adayları, gerçekleştirdikleri öğretim süreçlerini ve öğretmenlik uygulaması ders saatini sayıca yetersiz bulmaktadır. Ayrıca uygulama okulundaki öğrencilerin öğretmen adaylarını gerçek bir öğretmen olarak görmemeleri problemi yine öğretmen adaylarınca belirtilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının ders anlatımları sırasında öğrencilerden gerekli ilgiyi görememelerine ve soru - cevap, tartışma aşamalarında aktif katılım sağlayamamalarına neden olmaktadır. Bahsedilen problemin aşılması adına uygulama öğretmenleri, öğrencilere öğretmen adaylarını da kendilerinden sorumlu öğretmenler olarak görmeleri gerektiğini belirtmelidir. Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına gerekli rehberlik davranışları ve olumlu tutumu göstermede eksik kaldığı yine öğretmen adaylarınca belirtilmektedir. Fakat yaşanan problemin nedeni tek taraflı değildir. Çünkü uygulama öğretmenleri de sorumlu oldukları öğretmen aday sayısını fazla bulmuş, ayrıca uygulama zamanı, süresi ve sayısı

hakkında görüşlerinin alınmadığını eklemişlerdir. Son olarak öğretmen adayları gerçekleştirdikleri öğretim süreçlerinin uygulama öğretmenleri tarafından yeterli seviyede değerlendirildiğini ve öğretmenlik uygulamasının mesleki gelişimleri için olumlu katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

M. Yılmaz (2006), eğitim fakültelerinin resim-iş eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının, okul deneyimi I dersinde karşılaştıkları problemlere odaklanmıştır. Problemleri belirlemede araştırmacının bizzat verdiği 2002-2003 Öğretim yılından itibaren dört ayrı dönemdeki Okul Deneyimi I dersi, bu dersin verilmesi aşamasında tutulan günlük notlar, yapılan gözlem ve görüşmeler ile, ilgili bölüm öğrencilerinden toplam 30 ayrı grubun bu derste öngörülen her bir etkinliğine ait gözlem raporları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Tüm bu verilerin elde edildiği örneklem, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim - İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden oluşmaktadır. Okul deneyimi I dersi içerik ve öğretmen adaylarına düşen sorumluluklar bakımından gözlem ağırlıklı bir süreçten oluşmaktadır. Etkili gözlem, bir amaç doğrultusunda sistematik şekilde yapılabilir. Fakat araştırma sonuçları çerçevesinde araştırmacı, öğretmen adaylarının bilinçli ve sistematik gözlem yapma açısından eksik olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının ders kapsamında yaptıkları gözlemler çerçevesinde hazırladıkları öğretmenlik uygulaması süreç dosyaları yetersiz kalmaktadır. Süreç dosyasını oluşturan etkinliklerin öğretmen adayları tarafından amacı tam kavranmadan yapıldığı araştırmacı tarafından özellikle belirtilmektedir. Araştırmacı bahsedilen problemlerin önüne geçilmesi adına, eğitim fakültelerine etkili gözlem yöntemlerine odaklanan bir ders konulması gerektiğini belirtmiştir. Böylelikle gerek okul uygulaması I ve II, gerekse öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerine ulaşmalarında olumlu bir adım atılmış olacaktır.

Resim - iş eğitimi anabilim dalları kapsamında öğretmenlik uygulamasını inceleyen araştırmaların azlığı, eğitim fakültelerinin diğer anabilim dalları kapsamında yapılan

çalışmalara da değinme gereksinimi doğurmaktadır. Ünver ve Eroğlu (2003), uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı davranışlarını incelemiş, bunu yaparken de hem uygulama öğretmenlerinin hem de öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik veriler toplamıştır. Verilerin toplandığı örnekleme öğretmen adayı grubunu, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'nin Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi ile El Sanatları Eğitimi Bölümünden toplam 210 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama öğretmeni grubunu ise bu bölümlerin öğretmenlik uygulaması dersini yürüttüğü uygulama okullarında görev alan toplam 50 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak uygulama öğretmeninin öğretmen adayına göstermesi beklenen olumlu 25 adet davranışın gösterilme sıklığını ölçen 5'li likert tipi bir anket oluşturulmuş ve iki gruba da uygulanmıştır. İki gruptan elde edilen verilerin karşılaştırılması ile bazı bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre uygulama öğretmenleri, kendilerinden beklenen olumlu rehberlik davranışlarını öğretmen adayına sıklıkla gösterdiklerini düşünürken, öğretmen adayları ise bu davranışların daha az gösterildiğini belirtmiştir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer bulgu ise, Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Bölümünde, uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının görüşleri arasında, olumlu yönde bir ilişki olmasına rağmen, El Sanatları Bölümündeki uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının görüşleri arasında olumsuz yönde bir ilişkinin olduğudur. Yani uygulama öğretmenlerinin kendi davranışlarına yönelik farkındalıkları ile öğretmen adaylarının beklentilerinin karşılanması arasında her zaman istendik bir bağ oluşmamaktadır.

Karşılıklı beklenti ve farkındalığa dayalı bu gibi problemler başka araştırmalarda da dile getirilmiştir. Parker (2008), öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin yönlendirmeleri ve dönütleri konusundaki görüşlerini araştırmış, bunun için de Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan 80 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Veriler ise bu

80 öğretmen adayına verilen sormaca ve içlerinden rastgele seçilen 25 öğretmen adayı ile yapılan yüzyüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki ilişki bağlamında bakıldığında, öğretmen adayının uygulama öğretmeninden beklentilerinin karşılanmasında problem olduğu sonucu dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının çoğu (%85) uygulama öğretmeninden yeterli ve ayrıntılı dönüt alamadığını belirtmiş ve aldıkları dönütlerin de çoğunlukla, “iyi, fena değil, bir dahaki sefere daha iyi olur” gibi adayın mesleki gelişiminde yol gösterici olmayan söylemler olduğunu belirtmiştir. İkinci olarak dile getirilen sorun, öğretmen adaylarının çoğunun (%74) dersi planlama aşamasında gerek uygulama öğretmeninden gerekse de uygulama öğretim elemanından yeterli destek alamamış olduğudur.

Uygulama okulu içerisinde öğretim elemanına kıyasla öğretmen adayı ile daha yoğun bir iletişim içerisinde olduğu için, uygulama öğretmeni öğretmen adayı için bir nevi rol model haline gelmektedir. Nitekim bunu destekler nitelikte sonuçlar koyan araştırmalar da mevcuttur. Harmandar ve diğerleri (2000), Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde okul deneyimi uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Uygulama derslerinin yapıldığı 40 uygulama okulunda görev alan 80 uygulama öğretmeniyle yüzyüze görüşmeler yapılmış ve “Uygulamanın başlangıcından bu güne kadar geçen süre içerisinde, öğretmen adaylarında; -öğretmenlik meslek bilgisi açısından- ne gibi davranış değişiklikleri gözledikleri” sorulmuştur. Aynı soru öğretmen adaylarına da kendi öz değerlendirmeleri bağlamında sorularak veriler incelenmiştir. Belirtilen görüşlere göre uygulama öğretmenlerinin değerlendirmesi, öğretmenlik uygulamasının kendileri üzerinde olumlu davranış değişiklikleri yarattığı yönündedir. Ayrıca öğretmen adayları da kendi ifadelerinde uygulama öğretmenlerini rol model olarak aldıklarını ve gelişimlerinde önemli bir role sahip olduklarını belirtmiştir.

Değirmençay ve Kasap (2013), okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adayı görüşlerini, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen ve Teknoloji, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan 88 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinden araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasının kazandırdığı deneyimler aracılığı ile demokratik bir sınıf ortamı sağlayabileceklerini, sözel ve beden dilini kullanabileceklerini, öğretim teknolojilerinden faydalanabileceklerini, öğretim yöntem ve tekniklerini uygun bir şekilde kullanabileceklerini belirttikleri gözlemlenmiştir. Adaylar ayrıca anlatacağı konuyu yaşamla ve bir önceki ve bir sonraki dersle ilişkilendirebileceğini, sınıf yönetimini sağlayabileceğini, zamanı verimli kullanabileceğini, teorik bilgilerini pratiğe dökebileceğini, bilgi ve becerilerine güvenebileceğini de ifade etmiştir. Dikkat çekici bir diğer bulgu ise, uygulama öğretmenlerinin istekli olmamalarının ya da fazla öğrenciden sorumlu olmalarının, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle ilişkilerini zayıflamasına yol açtığıdır. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini model aldıklarını belirten araştırmalar da göz önüne alındığında, bu araştırmada ortaya konulan sonuçlar, uygulama öğretmenlerinin üzerine düşen rol ve sorumluluklarının önemini destekler niteliktedir.

Uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki zayıf ilişki ile uygulama öğretmenin model olarak benimsenmesinin birleşiminden nasıl bir sonuç oluşacağını izi sürüldüğünde karşılaşılabilecek araştırmalar mevcuttur. Firuzan, Turgut ve S. Yılmaz (2008), öğretmenlik uygulamasını konu edinmese de, okul deneyimi sürecinin değerlendirilmesi üzerine yaptıkları araştırmada dikkat çekici sonuçlar ortaya koymuştur. Öğrencilerin Okul Deneyimi raporları incelenmiş; bu doğrultuda amaca uygun oluşan toplam 30 maddelik likert tipi anket, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği'nde okuyan 107 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre, öğretmen adayları, yeterli görmeseler de uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla ilgilendiğini



düşünmektedirler. Ayrıca uygulama öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmediğini düşünen öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerini istedik bir rol model olarak görmedikleri araştırma sonuçlarında yer edinmiştir. Fakat herşeye rağmen uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına meslekleri hakkında özgüven aşıladıkları da maddelendirilmiş sonuçlar arasındadır.

Kiraz (2002), öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişimlerinde uygulama öğretmenlerinin işlevine yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yürüttüğü nitel araştırma ile öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleri ile olan etkileşimlerini ele almış ve bu etkileşim sırası oluşan durumun ortaya konulması, uygulama öğretmenlerinin adayların mesleki gelişimine katkı sağlayabilmedeki becerileri ve başarılı bir uygulama öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin belirlenmesini hedeflemiştir. Araştırma Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde okuyan son sınıf 22 öğretmen adayı ve bu fakültenin öğretmenlik uygulaması sürecinde beraber çalıştığı Balıkesir ilinde bulunan ilköğretim okullarında görevli 9 adet de uygulama öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmen adayları aykırı durum örnekleme çerçevesinde seçilmiştir. Yani bu öğretmen adayları ya uygulama öğretmeninden fazlasıyla memnun ya da tam tersi hiç memnun olmayanlardır ve seçilen bu adaylar homojen örneklem haline getirilmiştir. Sonuçlara göre öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin, sınıf içi öğretim becerilerini geliştirebilmeleri için adaya yeterli rehberlik sağlamadıklarını düşünmektedirler. Uygulama öğretmenlerinin rehberliğinden memnun olan öğretmen adaylarının da, sınıf içi öğretim faaliyetlerinde yine de sıkıntı yaşadığı ve uygulama öğretmenlerinin geleneksel rehberlik anlayışına göre hareket ettiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı boyutunda öz değerlendirme yapan uygulama öğretmenlerinin vurguladığı noktaların, öğretmen adaylarının beklentileri ile temelde oldukça farklı olduğu görülmektedir. Yani öğretmen adayları beklentilerini sıralarken, uygulama öğretmenleri bir nevi bu beklentilere neden karşılık veremediğini

belirtmiştir. Araştırmanın önemle üzerinde durduğu bir diğer bulgu ise, uygulama öğretmenlerinin yetkin birer öğretmen olduklarını düşünmelerine rağmen öğretmenlik uygulaması sürecindeki rehberliklerinde ortaya çıkan eksikliklerini gidermeye yönelik herhangi bir çaba içerisinde bulunmayışlarıdır. Üzerinde durulan bir başka bulgu ise, uygulama öğretmenin mesleki rehberliği, fakülte-okul işbirliği sürecinde kendilerine ve adaylara dağıtılan kitapçıklardaki etkinlikleri tamamlama olarak algılaması ve bu etkinlikleri kısmen yerine getirmesidir. Yani sonucu yazılı bir formatta görülebilen etkinliklerde uygulama öğretmeni daha aktif bir rol üstlenirken, dönüt verme gibi yazılı olmayan şekilde gerçekleştirilen etkinliklerde sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu araştırma vurgulamaktadır ki, bireyler arası iletişim becerileri yüksek, öğretmenlik mesleğinde başarılı, deneyimlerini paylaşmakta ve dönüt vermede zorluk yaşamayan, öğretmen yetiştirilmesinde uygulamanın önemini bilincinde ve adayları meslektaşları olarak gören öğretmenler uygulama öğretmeni olmalıdır.

Gerek Fakülte-Okul İşbirliği'nde tanımlı görev ve sorumluluklar, gerekse öğretmen adaylarının örnek bir öğretmen modelini benimseme ihtiyacı ve uygulama öğretmenlerine yönelik önemli beklentileri, araştırmacıları uygulama öğretmenlerinin yeterliliklerini de incelemeye yöneltmiştir. Yine Kiraz (2003), öğretmen adaylarının uzun bir süreyi uygulamaya harcadığını ve uygulama öğretmenleri ile sürekli olarak etkileşimde olduğunu göz önünde bulundurarak, öğretmen adayının bu etkileşimden azamî olarak yararlanmasının ve dolayısıyla uygulama öğretmenlerinin doğru olarak seçilmesinin önemli bir konu olduğunu vurgulamış; araştırmasında uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği oluşturma çerçevesinde konuyu ele almıştır. Araştırmacı ön hazırlıklar sonrası 46 maddelik 5'li likert tipi kapalı uçlu ve 2 maddelik açık uçlu olmak üzere 48 sorudan oluşan bir ölçek meydana getirmiştir. Hazırlanan ölçek, uygulama öğretmenlerinin rehberlik becerilerini ve beceri alanlarını ortaya koymak üzere 663 öğretmen adayına uygulanmıştır. Katılımcı 663 öğretmen aday, Ankara

Üniversitei, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören son sınıf eğitim fakültesi öğrencileridir. Bulgular bir yandan öğretmen adaylarının en çok yardım bekledikleri konuları belirlerken, diğer yandan da uygulama öğretmenlerinin bu beklentilere yönelik gerekli yetkinliklere sahip olup olmadıklarını ortaya çıkartmaktadır. Bu nedenle Kiraz'ın bu araştırması üzerinde durulması gereken önemdedir. Uygulanan ölçeğin bulgularına göre yetkin bir uygulama öğretmeni; ders planı, öğretim modelleri, öğretim materyalleri konusunda öğretmen adayını aydınlatmalı, öğretmen adayının uygulama sürecinde yaptığı etkinliklere yönelik dönütler vermeli, mesleki iletişim, yapıcı yaklaşım ve eleştirilerde bulunmalı ve tüm süreç içerisinde istekli bir rehber profili ile yardıma açık olmalıdır.

Fakülte-Okul İşbirliği modelini daha bütüncül biçimde ele alan araştırmalar da doğal olarak öğretmenlik uygulaması sürecinde gerekli uygulama öğretmeni yeterlilikleri ve öğretmen adaylarının beklentilerine yönelik bulgular sunmaktadır. Bekiroğlu ve diğerleri (2010b) yaptıkları araştırmada Fakülte-Okul İşbirliğinin bir parçası olan ve modelin işleyişinden doğrudan etkilenen öğretmen adaylarının görüşlerini alarak bu modeli değerlendirmiştir. Geliştirilen 11 açık uçlu soru, Atatürk Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü'nden toplamda 224 fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adayına uygulanmıştır. Sonuçlara göre katılımcı öğretmen adaylarının tamamı, öğretmenlik uygulaması programının mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Olumlu görüşlerin en çok yoğunlaştığı maddeler, öğretmen adayının kendisini öğretmen gibi hissetmesi, yeni nesili (öğrencileri) tanımak, mesleki yeterlilikleri tanıyıp kazanmak, teori ile pratiği birleştirmek, uygulama öğretmenini gözlemlemek ve rol model olarak görmek, etkin ders işleme becerisini geliştirmek, öz değerlendirme yapmak ve mesleki özgüveni arttırmak maddeleridir. Uygulama öğretmenini rol model olarak görme maddesinin en olumlular arasında yer alması bir yana, uygulama öğretmenlerinin olumsuz tutum sergilemesinin

mesleki gelişimi sınırlandırdığını belirten bir kaç öğretmen adayı görüşüne de araştırmada yer verilmiştir. Uygulama öğretmeninin, öğretmen adayına yol gösterip deneyimlerini paylaşarak dönütler vermesi ve öğretmen adayının yapacağı etkinlikler hakkında bilgi sahibi olması gerekliliği araştırmacılar tarafından ayrıca vurgulanmıştır.

Sağ (2007), yaptığı araştırmada uygulama öğretmenliğini detaylı olarak değerlendirmek için araştırmanın yapıldığı tarihte Türkiye' de mevcut 56 eğitim fakültesinin 17'sinden oluşan bir örneklem hazırlamıştır. Bu örneklem içerisinde öğretmenlik uygulaması sürecinden sorumlu fakülte uygulama koordinatörleri, Milli Eğitim Müdürlüğü uygulama koordinatörleri, uygulama okulu koordinatörleri, uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları bulunmaktadır. Yani uygulama öğretmenliği kavramı, bu süreçte görev alan her ünvanda kişiden toplanan verilerle ele alınmıştır. Bahsedilen uygulama öğretmeni rolleri meslektaşlık, rehberlik, açıklık, liderlik, uzmanlık olarak kategorize edilmiştir. Sonuçlara göre uygulama öğretmenliği rollerinde meslektaşlık rolünün uygulama öğretmenlerince iyi düzeyde; liderlik, açıklık, rehberlik ve uzmanlık rollerini orta düzeyde yerine getirdiği ve tüm rollerin toplamı ele alındığında ortaya çıkan düzeyin de orta olduğu belirtilmiştir. Liderlik, açıklık, rehberlik ve uzmanlık rollerinin istenilir düzeylerde yerine getirilememesinin, uygulama öğretmenlerinin seçimi ile ilgili detaylı bir ölçüt olmamasıyla ilişkili olabileceği araştırmacı tarafından öne sürülmüştür.

Işıkoğlu, İvrendi ve Şahin (2007), öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde elde ettikleri deneyimin, öğretmenlik mesleğine yönelik algılarını nasıl etkilediği konusuna odaklanmıştır. Bu bağlamda Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfında okuyan 11 öğretmen adayı ve onlardan sorumlu sekiz uygulama öğretmeni ile nitel bir çalışma yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve betimleyici gözlemler aracılığı ile toplanan veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Olumsuz yönde şekillenen bulgular incelendiğinde temel olarak üç tema ortaya çıkmaktadır. Eylem

teması adı altında, öğretmen adaylarının sınıfta varlıklarını ortaya çıkartmada zorluk yaşadığı vurgulanmıştır. Profesyonel sosyallik temasına altında, öğretmen adaylarının uygulama okulu içerisinde yabancılik hissettikleri, uygulama öğretmeni ve diğer personelle profesyonel ilişkiler kurmada zorlandıkları belirtilmiştir. Rehberlik teması altında üzerinde durulanlar ise yapıcı, yıkıcı ve yetersiz rehberlikte bulunan uygulama öğretmenlerinin aday öğretmen üzerindeki etkileridir. Buna göre yargılayıcı rehberliğin, adaylarına kendilerine olan güvenini, mesleğe karşı olan algısını olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylarını destekleyen ve güven verici davranışlar sergileyen uygulama öğretmenlerinin ise adayları yeni deneyimler kazanmaları için teşvik ettikleri belirtilmiştir.

M. Yılmaz ve Özçakmak (2015), uygulama öğretmenin uygulama sürecindeki görev ve sorumlulukları ile uygulama öğretmeni yeteliklerine yönelik öğretmen adayı görüşlerini araştırmıştır. Bunun için Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde okuyan okuyan 33 sınıf öğretmeni adayı ile görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlara bakıldığında uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları içerisinde, öğretmen adayları tarafından en fazla önemsenen 3 tanesi: rehberlik yapma, yeterli dönüt verme ve samimi olmaktır. Uygulama öğretmenlerinin yeterlilikleri konusunda öğretmen adayının uygulama öğretmeninden beklentileri ise, alan ve meslek bilgisine sahip olması, hoşgörülü olması ve iyi iletişim kurabilmesi üzerine şekillenmiştir. Bu ve önceki belirtilen araştırmalar göstermektedir ki, öğretmen adayları samimi bir iletişim becerisine sahip, hoşgörülü ve destekleyici davranış gösteren uygulama öğretmenine sahip olma ihtiyacını fırsat buldukça belirtmektedirler.

Demir ve Çamlı (2011) öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşanan problemleri, öğretmen adaylarının görüşleri üzerinden ele almıştır. Bu bağlamda Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan 16 son sınıf öğrencisiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapmış oldukları çalışmada;

öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerine yönelik olumsuz görüşlere sahip olduğu, uygulama öğretmeninden yeterli dönüt alamadıkları, uygulama öğretmenleriyle iletişim güçlüğü yaşadıkları belirtilmiştir. Bu soruna yönelik çözüm olarak ise öğrenciye okul yaşamını tanıtmaya, öğretmenlik deneyimini aktarmaya istekli öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak seçilmesine öncelik verilmesi önerilerinde bulunmuşlardır. Bu çalışma sonucunda da öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni arasında iletişim ve işbirliğinin sağlanması gerekliliği üzerinde ayrıca durulmuştur.

Tepeli ve Caner (2014) Pedagojik Formasyon programındaki öğrencilerin, öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşlerini betimsel model üzerinden araştırmıştır. Araştırmanın katılımcıları, araştırmanın yılı itibariyle Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde yürütülen pedagojik formasyon programına devam eden fen edebiyat fakültesi, Türk dili ve edebiyatı lisans programı mezunları arasından gönüllü olarak araştırmaya katılan toplam 40 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersinin mesleki gelişim açısından faydalı olduğuna dair olumlu görüşler bildirdiği açıklanmıştır. Ayrıca bu çalışmayı alanyazındaki çalışmalardan ayıran bir boyut olarak pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması dersi sırasında aldıkları dönütlerden en faydalı olanı sorgulanmış ve süreç boyunca uygulama öğretmenin oynadığı kritik rolü destekler nitelikte bir cevapla karşılaşılmıştır. Elde edilen verilerin analizleri ışığında da öğretmen adaylarının en çok uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerin dönütlerinden yararlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öntaş, Atmaca ve Kaya (2017), sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında gittikleri okullarda yaşadıkları meslek öncesi deneyimlerde ön plana çıkan noktaları belirlemeye çalışmışlardır. Bunun için öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden beklentileri, öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni tarafından karşılaştıkları olumsuz mesleki davranışlar ve davranışların öğretmen adayının

mesleğe bakışına olan etkilerine odaklanılmıştır. Araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 55 sınıf öğretmeni adayı ve kamu okullarında görev yapmakta olan 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Sonuçlar göstermektedir ki; öğretmen adayları öğretmenler odasına girememeye, meslektaş olarak görülmemeye ya da okul kültürü ve mesleki çizgiden uzak sohbet ortamıyla karşı karşıya kalma gibi durumlarda hayal kırıklığına uğramaktadırlar ve bu durum mesleki aidiyetin temellerinin atıldığı bu dönemi olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının fikir ve görüşleri doğrultusunda öğretmenlik uygulaması sürecini geliştirmek için deneyimli uygulama öğretmenlerinin seçilmesi ve her uygulama öğretmenin sorumlu olduğu öğretmen aday sayısının, göstereceği ilginin miktarını azaltmayacak seviyede olması gerektiği belirtilmiştir. Uygulama sonrasında uygulama öğretmenlerinin kısa süre içerisinde geribildirim vermeleri, öğretmen adaylarının iyi ve takdir edilir davranışlarının ve düzeltilmesi gereken yönlerinin hemen belirtilmesi de araştırmada öneri olarak sunulmuştur. Ayrıca farklı öğretim yöntemlerini kullanabilen ve mesleki olarak kendini geliştirmeye açık olan, deneyimlerini öğretmen adayıyla yeterli iletişim becerileri doğrultusunda paylaşan uygulama öğretmenleri de sürecin verimini arttıracak ve öğretmen adayının ilk tecrübelerinde olumlu izler bırakacaktır.

Öğretmen adaylarının mesleki davranışlar ve yeterlilikler geliştirmede ilk adımlarını attıkları dönem öğretmenlik uygulaması sürecidir. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenliği boyunca uygulama öğretmenleriyle olan birlikte geçirdikleri süre kimi zaman istenilen yönde geçmemekte ve bunun sonucu öğretmen adayları meslekleri ile bağlantılı olumsuz deneyimler yaşayabilmektedirler. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce yaşadıkları olumsuz mesleki deneyimlerin mesleklerine olan bakış açılarını ve yaklaşımlarını da olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Uygulama derslerinde yaşanan olumsuz deneyimlerin çoğalması öğretmen adayının mesleğini yapmaya yönelik heyecanını da olumsuz etkiler.

Uygulamalı dersler ile mesleki aidiyet ve kimlik kazanmanın ilk evreleri oluşmakta, öğretmen adayları mesleki rolleri için ilk yetkinlikleri edinmektedir. Bu derslerin işbaşında eğitim anlayışı çerçevesinde güçlendirilmesi ve içlerinin gerçek anlamda doldurulması öğretmen adaylarının mesleki aidiyet kazanmalarında, mesleğin gerektirdiği rol, davranış ve sorumluluklarının bilincine varmalarında, kimlik edinimlerinde büyük payı olacaktır.

Ülkemizde doğrudan aidiyet kavramına odaklanmış ya da bir bölümünde bu kavramı ele almış çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalara bakıldığında kurumsal aidiyet, mesleki aidiyet gibi alt kolların da ele alındığını görürüz. Ayrıca bireyin kendisini ortak bir nedenle bir araya gelmiş toplulukların bir parçası olarak gördüğünde ortaya çıkan güçlü duygusal bağlılığın, güven hissinin ve o topluluğun değer ve amaçlarına uygun yaşama isteğinin oluştuğunun belirtildiğini de yine bu araştırmalar ortaya koymaktadır. Yine de aidiyet kavramını doğrudan öğretmenlik uygulaması süreci ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına tutumları bağlamında araştıran bir çalışmayla karşılaşamamaktadır. Bu kavramı ele alan araştırmaların yöntemlerine bakıldığında ise General Belongingness Scale (GBS) isimli yabancı bir ölçek dikkat çeker.

Malone, Pillow ve Osman (2012) tarafından geliştirilen GBS, kendisinden önceki geliştirilen ölçeklerin atladığı hususlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hali hazırda aidiyet ölçekleri mevcuttur fakat bu ölçeklerin çoğu arkadaşlar, aile, çalışma arkadaşları spor ve okul çevresi gibi faktörler aracılığı ile karşılanan aidiyet ihtiyaçlarına odaklanan dar kapsamlı ölçeklerdir (Malone ve diğerleri, 2012, s. 312). Araştırmacıların mevcut çalışmalar konusunda dikkate aldıkları bir durum ise, Sense of Belonging - Psychological State (SOBI-P) ve Social Connectedness Scale (SCS) gibi örneklerde karşılaşıldığı üzere ölçeklerin çoğunluğunda maddelerin negatif cümle yapılarından oluşması, bu nedenle de belli alanlardaki aidiyet yoksunluğuna odaklanma üzerinden ölçüm yapılmasıdır. Örneğin, aidiyet duygusunu ölçmek amacıyla Hagerty and Patusky (1995) tarafından geliştirilen Sense of Belonging Scale ile Lee



ve Robbins'in (1995) Kohut'un Benlik Psikolojisi kuramı üzerine temellendirdiği SCS, aidiyet yokluğu ya da eksikliği üzerine odaklanmaları ve ölçeklerdeki maddelerin çoğunun olumsuz ifadeler içermeleri nedeniyle eleştirilmektedir (Duru, 2015, s. 38). Bu nedenle GBS geliştirilirken hem negatif hem pozitif cümle yapılarıyla oluşturulmuş cümlelerle içerik meydana getirilmiştir. Araştırmacılar bunun sonucunda bireysel farklılıklarla değişebilecek cevap verme şekillerinden daha yüksek verim alabilme olasılığını elde etmeye çalışmıştır (Malone ve diğerleri, 2012, s. 312). Araştırmacılar özetle, mevcut ölçeklerin aksine aidiyet hissini çok daha geniş ve genel kapsamda ele alan, evrensel anlamda işlevsel ve yalın bir yapıda ölçek geliştirmeyi hedeflemiştir. Ortaya çıkan ölçek formu; kabul edilme ve reddedilme olmak üzere iki alt boyuttan oluşan ve her alt boyutta 6 madde olmak üzere toplamda 12 maddelik bir ölçektir. Ölçek 7'li likert tipi derecelendirmeye sahiptir ve yüksek güvenilirliğe sahiptir.

Akın, Raba, Rada, S. Yılmaz ve Rada (2016), GBS' i gerekli izinleri alarak Türkçeye uyarlama çalışmaları yapmıştır. İlk etapta ölçek, ileri düzeyde İngilizce bilgisine sahip 2 öğretim üyesince Türkçeye çevrilmiş ve elde edilen bu form, İngilizceye geri tercüme edilerek orijinal ölçekle tutarlılığı değerlendirilmiştir. Bu kıyaslama doğrultusunda Türkçe form anlam ve gramer açısından tekrar incelenmiş ve düzeltmelere uğramış ve denemelik Türkçe form ortaya çıkarılmıştır. Son olarak bu denemelik form, psikolojik danışma ve rehberlik ile ölçme ve değerlendirme alanındaki 3 öğretim üyesine inceletilerek anlaşılmayan ya da birden çok anlamı olan ifadeler araştırılmış ve görüşler doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Geliştirilen Genel Aidiyet Ölçeği, 90'ı kadın 105'i erkek olmak üzere 195 birey üzerinde uygulanmıştır. Yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi bağlamında incelenen ölçeğin yeterli uyum verdiği ve ölçeğin iki boyutlu (kabul edilme ve reddedilme) orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyduğu görülmüş ve ölçeğin gelecek araştırmalarda kullanılmaya hazır olduğu belirtilmiştir.

Duru (2015), GBS ölçeğini Pamukkale Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinden 19 ila 29 yaş aralığında 442 öğrenci (305 kız, 137 erkek) aracılığıyla psikometrik çerçevede incelemiştir. Faktör yapısı ile ilgili analiz sonuçları, özgün çalışmasına benzer şekilde, ölçeğin ülkemizde de kullanılabileceğiyle ilgili psikometrik destek sağlamıştır. Sonuçlar ayrıca, ölçeğin yüksek sayılabilecek bir iç tutarlık ve test - tekrar test güvenilirliğine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı ile ilgili analiz sonuçları, ölçeğin orijinal iç tutarlık bulgularına benzer sonuçlar vermiştir. Genel Aidiyet Ölçeği'nin ölçüt bağımlı geçerliği ile ilgili analiz sonuçları da güvenilirlerdir.

Ülkemizde GBS' in Türkçe'ye uyarlanması ile elde edilen Genel Aidiyet Ölçeği' ne kadar kullanılan tek aidiyet ölçeği Lee ve Robbins (1995) tarafından geliştirilmiş olan ve Duru (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Social Connectedness Scale (SCS) idi. Her iki ölçek de; yalnızlık, yaşam doyumu, benlik saygısı, olumlu ve olumsuz duygulanımla beklenen yönde ilişkiler vermektedir. Buna rağmen Genel Aidiyet Ölçeği bu değişkenlerle daha yüksek korelasyon verdiği için Türkiye'de aidiyet üzerine yapılacak araştırmalar için ihtiyacı karşılamada önem taşımaktadır.

Keskin ve Pakdemirli (2016), bireylerin mesleklerine yönelik besledikleri aidiyet düzeylerini belirlemek amacıyla genel-geçer nitelikli bir ölçme aracı geliştirmek için çalışmışlardır. Araştırma sonucu hem kamu hem de özel sektör çalışanlarının mesleki aidiyet düzeylerini ortaya çıkarabilecek genel-geçer nitelikli bir mesleki aidiyet ölçeği geliştirilmesi sağlanmıştır. Geliştirilen ölçek ile araştırmacılar tarafından, çalışanların mesleki aidiyet düzeylerinin belirlenmesi, iş örgütü mensuplarını meslek hayatlarında memnun edecek çözümler üretilmesi ve yenilikler geliştirilmesi konusunda yol gösterici bulgu ve öneriler sunulması hedeflenmiştir. Böylelikle de iş motivasyonu ve veriminin artırılması doğrultusunda nitelikli işgücü kaybını önleme amacına hizmet edecek bir ölçek kullanıma hazır hale gelmiştir. Geliştirilen Mesleki Aidiyet Ölçeğine uygulanan testler sonucunda,

ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik düzeyi ispatlanmıştır ve mesleki yönetim aidiyeti, mesleki örgüt aidiyeti, mesleki mekan aidiyeti faktörleri bağlamında aidiyet bulguları toplanabilecek ölçek, araştırmacıların kullanımına sunulmuştur.

Öztaş (2010), araştırmasında ilköğretim okullarında görev almakta olan kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularına odaklanmış, çeşitli değişkenler bağlamında incelemeler yaparak statüye bağlı oluşabilecek mesleki aidiyet farklılıklarına yönelik çıkarımlar yapmıştır. Geliştirilen 40 maddelik anket Antalya'nın Alanya ilçesinden seçilen 41 ilköğretim okulunda görevli 619 öğretmene uygulanmıştır. Ortaya konulan sonuçlara göre öğretmenlik branş ve eğitim kademesi değişkenlerinin mesleki aidiyet üzerindeki etkisinde anlamlı farklılıklar yakalanamamıştır. Fakat statü, eğitim durumu, cinsiyet, çalışılan kurum, okuldaki çalışma süresi ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin mesleki aidiyetlerinde önemli bir role sahip olduğu da bir diğer ortaya konan sonuçtur. Sonuçlar göstermiştir ki; kadrolu öğretmenler, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlere göre, eğitim enstitüsü/yüksekokulu mezunları eğitim fakültesi mezunlarına göre, kadınlar erkeklere göre, ilçe merkezinde görevli öğretmenler köy ve kasabada görevli öğretmenlere göre, okulda 9 ve üstü yıl çalışanlar daha az çalışmış öğretmenlere göre daha olumlu mesleki aidiyete sahiptirler.

Yokuş, Ayçiçek ve Yelken (2016), üniversite öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalitesi algılarını ve kurumsal aidiyetlerini inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. ve 3. sınıfta okuyan tüm öğrencilere uygulanmıştır. Sonuçlar, yükseköğretim hizmet kalitesinin orta düzeyin üstünde algılandığını ve yükseköğretim hizmet kalite algılarının bölüme, derse devam durumuna, sınıf düzeyine ve genel not ortalamasına göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kurumsal aidiyetlerinin ise cinsiyete, bölüme, derse devam

durumuna, sınıf düzeyine ve genel not ortalamasına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Alptekin (2011), doktora tezinde üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir çalışma yürütmüştür. Bu araştırma ile Türkiye'de üniversite gençliğinin toplumsal aidiyetini bir örneklem üzerinden ortaya koyup geleceğe yönelik öngörülebilirlik ve sosyo-kültürel problemleri ve eksiklikleri tasvir edebilme aracılığıyla tavsiyelerde bulunmak amaçlanmıştır. Konya Selçuk Üniversitesi'nin Edebiyat, Fen, Hukuk, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik ve Mimarlık ile Ziraat Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere 4 bölümlük bir anket formu uygulanmış, uygulanan 1100 anketin 912'si geçerli sayılarak veri analizinde kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde örneklemin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumları, ekonomik imkanları ve ikamet ettikleri yerleşim birimleri gibi kişisel bilgilerine ulaşma amacıyla oluşturulan sorular bulunmaktadır. İkinci bölüm araştırmanın üniversite gençliğini temsil etmesi itibarıyla örneklemin mensubu olduğu toplumsal kurumlardan biri olan üniversiteye aidiyetlerine ilişkin soru grubundan oluşmaktadır. Anket formunun üçüncü bölümü ise öğrencilerin sosyal kimlik algılarına, sosyal ilişkilerine ve topluluk duygusuna açıklık kazandırabilmek amacıyla belirlenen sorulardan oluşmaktadır. Son bölümde ise toplumsal aidiyeti olabildiğince geniş ele alabilmek adına mevcut toplumsal aidiyet ölçeklerinden yararlanılarak oluşturulan bir soru grubu mevcuttur. Elde edilen bulgulara göre toplumsal aidiyeti olumsuz etkileyebilecek refah problemleri üniversite gençlerinin gözünde terör, işsizlik ve eğitim olarak belirtilmiştir. Kurumlara duyulan güvenin toplumsal aidiyete yönelik olumlu bir etkisi olduğu göz önüne alınarak bulgulara bakıldığında, örneklemin dahil olduğu üniversiteye yönelik güvenlerinin vasat düzeyde kaldığı sonucu meydana çıkmaktadır. Genel olarak bulguların; üniversiteye aidiyet düzeyinin, sahip olunan topluluk duygusu değerinin, bireyin ailesine olan bağlılığının, bireysel özgürlük değerinin ve sosyal gruplara

aidiyet düzeyinin artmasının toplumsal aidiyet değerini de artıracığı sonucu ile bağlantılı olduğu görülmektedir.

Goodenow ve Grady (1993), Amerika Birleşik Devletleri'nde çeşitli okullarda okuyan anglosakson, siyahi ve hispanik 301 erken ergenlik dönemindeki ortaokul öğrencisi üzerinden yürüttüğü çalışmada; öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygularıyla, genel not ortalamaları ve akademik başarıları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmacılar okula aidiyet duygusunun, öğrencinin bireysel olarak okuldaki diğer bireyler tarafından ne derece onaylanıp kabul gördüğüne, saygı duyulduğuna, sosyal etkileşimlere dahil edildiğine ve desteklendiğine yönelik öznel duygu durumu ile yakından ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu maddeler bireyin okul, aile, kurumlar gibi dahil olduğu pek çok farklı popülasyon gruplarındaki aidiyetlerinde de geçerli sayılabilir. Öğretmenlik uygulaması sürecindeki bir öğretmen adayı, uygulama okulu içerisinde idari kadro, öğretmenler ve diğer personel tarafından meslektaş olarak kabul gördüğünde ve bu doğrultuda sosyal etkileşim ve sohbet ortamına dahil edildiğinde uygulama okulunu benimsemeye başlar. Uygulama öğretmeni ile açık bir iletişim şansı yakalayıp onun dönüt, tavsiye ve tecrübelerinden faydalanan ve bu doğrultuda kendisinden beklenenleri yerine getiren öğretmen adayı, mesleki özgüvenini de istendik yönde geliştirir. Eğer bu gerçekleştirilemezse, öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması sürecini de uygulama öğretmenin rehberliğini ve uygulama okulunu da benimsemekte güçlük çekecektir.

Nitekim Goodenow'e ait The Psychological Sense of School Membership Scale, ülkemizde Sarı (2013) tarafından "Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği" adı altında türkçeleştirilmiştir. Türkçeleştirilen ölçek Ada, Karabekmez, Alp ve Pehlevan (2016) tarafından beden eğitimi öğretmen adaylarının okudukları bölüme ilişkin aidiyet duygularının farklı değişkenlere göre incelenmesinde kullanılmıştır. Ölçek, Mersin Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Bölümü' nde okuyan 370 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bulgulara göre sınıf düzeyi arttıkça bölüme alışma, çevreye uyum sağlama, yeni arkadaşlıklar kurma, okulun ve bölümün olanaklarını kullanma gibi nedenlerden dolayı bölüme yönelik aidiyet hissini arttırdığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öğretim elemanlarını samimi, dürüst, iletişime açık bulmaları ve aralarında olumlu bir etkileşimin olması okul adiyeti kurmada önemli olduğu araştırmada belirtilmiştir. Aynı zamanda, üniversitenin ve bölümün sağladığı olanaklar bakımından öğrencinin memnuniyet düzeyi de bu sonucu etkileyebilmektedir. Öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması sürecine ve uygulama okuluna geliştirdiği aidiyetin de benzer faktörlerden etkilendiği düşüncesi mantıksız değildir ve bu faktörlerin olumlu yada olumsuz etkilerinin ise öğretmenlik uygulaması süreci boyunca adayla en uzun süre etkileşim halinde olan uygulama öğretmeni üzerinden şekillendiği öngörülebilir.

Seçilmiş tüm bu araştırmalar odaklandıkları problem ve ortaya koydukları bulgular aracılığıyla, öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayları üzerindeki çok yönlü etkisini gözler önüne sermektedir. Uygulama öğretmeni hem okul içi gözlem hem de uygulama aşamalarında öğretmen adayına mesleki rehberlik sağlamaktadır. Sağladığı bu rehberlik, öğretmen adayını mesleki gelişim, mesleki kimlik inşası ve mesleki aidiyet açısından etkilemektedir.

### **3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Yurtdışında öğretmenlik uygulamasına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; uygulama öğretmenlerinin üzerine düşen görev ve sorumluluklar üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan bu araştırmaların çoğu nitel yöntemleri benimsemiş olup, öğretmenlik uygulaması süreci ile uygulama öğretmeni tarafından yapılan rehberliğin geliştirilmesine yönelik fikirler sunmayı da misyon edinmiştir. Örneğin Ambrosetti (2014), öğretmenleri uygulama öğretmenliği rolüne hazırlamaya yönelik düzenlenen yeni bir pilot programı incelemiş; katılımcı uygulama öğretmenlerinin değişen uygulama öğretmenliği

rolleri ve algıları hakkındaki düşüncelerini toplamıştır. İncelenen bu programın temel katkısı ise uygulama öğretmenliğini daha profesyonelce icra edebilmeleri için, öğretmenlerin bilgi birikimlerini ve bakış açılarını geliştirmektir. Bu bağlamda programa katılan 11 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcıların 9'u kadın 2'si erkek olmakla beraber, 9'u ilkökul kademesinde 2'si ise ortakul kademesinde öğretmenlik yapmaktadır. Yine 9 katılımcı onbeş yılın üzerinde öğretmenlik tecrübesine sahipken, ikisi de 5 yıldan az bir süredir meslektedir. Daha tecrübeli olanlar çok sayıda öğretmen adayına rehberlik yapmışken beş yıldan az süredir görev yapan öğretmenler sadece birer öğretmen adayına rehberlik hizmeti sağlamıştır.

Katılımcılara pilot program bittiğinde bir anket formu uygulanmıştır.

Katılımcıların hemen hepsi, uygulama öğretmenliğinin karmaşıklığını, holistik bir süreç olmasına bağlamakla beraber; temelde uygulama öğretmeni ve öğretmen adayının arasındaki doğru mesleki iletişimin bu karmaşıklığın bir olumsuzluğa neden olmasını engelleyeceğini belirtmiştir. Ayrıca uygulama öğretmenliği kapsamında sağlanan rehberliğin, yansıtmacı yaklaşım ile bağlantılı olup, bu yaklaşım ile sağlanan rehberlikte tutumların önemli yer kapladığı yine katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katıldıkları bu program ardından öğretmenler, öğretmen adayları ile mesleki diyaloga daha fazla girmeye başladıklarını, öğretim süreçlerine yönelik fikir alış-verişi, dönüt verme gibi eylemlere daha sık yöneldiklerini belirtmişlerdir. Öyle ki, bu diyalogların önemini program aracılığıyla daha kuramsal bir temelde kavrayan öğretmenler, öğretim süreçlerinde olumlu veya olumsuz örnek bir olayla karşılaştıkları anda bu konu hakkında ilk fırsatta öğretmen adayıyla diyaloga girme ihtiyacı hissetmiştir.

Öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sağlayacak diyalogların önemine daha detaylı değinen çalışmalar da mevcuttur. Edwards-Groves (2014), yaklaşık 9 hafta süren bir eylem araştırmasında 16 uygulama öğretmeni ve 72 öğretmen adayı ile çalışarak bu süre zarfında onları okul ortamında gözlemlemiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmacı,

mesleki gelişime fayda sağlayan diyalogların yapısını özetlemiştir. Bu diyalogların, deneyimler ve gözlemlerden elde edilen kanıtlara dayanması, teori ve pratik arasında bağlantı kurması, zamanında yapılan geri bildirimlere ve hedeflere yer vermesi gerektiğini belirtilmiştir. Uygulama öğretmenlerinin rehberliğinin, bu diyaloglara bağlı olarak tutarlı ve anlaşılır olacağı öne sürülmektedir. Tüm bu süreçte öğretmen adaylarının karşılaştığı ve dahil olduğu konuşmalar aracılığı ile uygulama öğretmenliğinin doğası tanımlanmaya çalışılmıştır. Yine bu tanımlama üzerinden öğretmen adaylarının uygulama öğretmeniyle girdiği diyalogların pedagojik, işbirlikçi, analitik olması gerektiği; öğretmen adayları tarafından yapılan her pratik ardından gerçekleşmesi gerektiği açıklanmıştır. Çünkü öğretmen adayının yaptığı uygulamaları ve bu esnada yaşadıklarını konu edinen diyaloglar ve bu diyaloglarla sağlanan geri bildirim, tavsiye ve fikirler, öğretmen adayında daha büyük bir etki bırakmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması sürecinde, öğretmen adayları ve uygulama öğretmeni arasındaki iletişim ve beklentiler tek yönlü değildir. Gelecek neslin öğretmenlerinin yetiştirilmesinde öncelikli olarak öğretmen adaylarının ihtiyaçları ve beklentileri üzerinde durulsa da, sürecin verimliliği için uygulama öğretmenlerinin ihtiyaç ve beklentileri de göz ardı edilmemelidir. Bu sebeple Turner ve Greene (2017), uygulama öğretmenlerinin bu rollerine yönelik öz algılarını değerlendirmek adına bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplamak için uygulama öğretmenliği de yapan 38 ortaokul öğretmenine bir anket uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %8' i uygulama öğretmeni rolünden tatmin olmadığını belirtmiştir. Uygulama öğretmenlerinin memnuniyetsizliklerinin nedenleri arasında, stajın amaçlarının uygulama öğretmenlerine net aktarılmaması ve öğretmen adayına yeterli düzeyde rehberlik yapmak için gereken zamana sahip olmamaları yer almaktadır.

Araştırmacı, uygulama öğretmenlerinin, bu hedeflerin netliği konusundaki kaygılarını ele almak adına; uygulama öğretim elemanı ile toplantılar planlanabileceğini öne sürmektedir.

Ayrıca devam eden öğretmenlik uygulaması programı boyunca hedeflere ulaşmak için



yapılması gerekenleri netleştirmede; uygulama öğretmeni, öğretmen adayı ve fakülte öğretim elemanının düzenli aralıklarla atölye çalışmaları (workshoplar) yapması tavsiyesinde bulunmaktadır.

Hudson (2013), uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarından beklentilerine yönelik nitel bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada veri toplamak için açık uçlu 2 sorudan oluşan bir anket uygulanmış ve kayıt altına alınan odak-grup görüşmeleri incelenmiştir. Ankette sorulan sorular ise şu şekildedir:

- Uygulama okuluna gelen öğretmen adaylarının hangi tutumlara sahip olmasını beklersiniz? Neden?
- Uygulama okuluna gelen öğretmen adaylarının ne gibi uygulamalar yapmalarını gerekli görmektesiniz? Neden?

Katılımcılardan bu sorulara detaylı cevap vermeleri istenmiş, veri analizi için de verilen cevaplardaki ortak temalara odaklanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının insanlarla çalışmaya, insanlara bilgi aktarmaya ve öğrenmelerini sağlamaya meraklı olmaları gerektiği üzerinde durmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları uygulama okulunda bulunmak için istekli olmalı, bu süreci sadece işin veya eğitimin bir parçası şeklinde, mecburiyet olarak algılamamalıdır. Öğretmen adayları gerçekten öğretmen olmayı istemeli ve buna yönelik mesleki gelişim göstermekten tatmin olmalıdır. Diğer bulgular ise: öğretmen adayları çocuklara bağlılık hissetmeli, hayat boyu öğrenmeyi benimsemeli, iletişim kurmaya açık olmalı, mesleğinde yansıtmacı bir yaklaşımı benimsemeli, esnek olmalı (risk alma, ihtiyaçlara yönelik öğretim stratejileri geliştirme, olumsuzluklarla başa çıkabilme, mizahi yönünün güçlü olması), öğrencilerin gözünde bir rol model olabilmeli, kuramsal bilgi birikimine sahip olmalı şeklinde maddeleştirilmiştir.

Uygulama öğretmenlerinin ihtiyaç ve beklentilerinin yanı sıra, rehberlik konusundaki öz algılarına odaklanan çalışmalar da literatürde mevcuttur. Foor ve Cano (2012), uygulama

öğretmenlerinin rehberlik becerilerine yönelik algılarını ve uygulama öğretmenliği konusundaki inanç ve düşüncelerini ortaya koyabilmek adına, kendisine betimsel analiz sürecinde veri sağlayacak bir anket geliştirmiştir. Geliştirilen bu anket üç bölüm ve 43 maddeden oluşmaktadır. İlk bölüm, uygulama öğretmenlerinin rehberlik becerilerine yönelik öz algılarını ölçen 26 madde, ikinci bölüm ise uygulama öğretmenlerinin bu sorumluluklarıyla bağlantılı inanç algılarını tanımlayan 13 madde içermektedir. Son olarak, katılımcıları tanımlamak için demografik özelliklerin doldurulduğu bir bölüm mevcuttur. Sonuçlara bakıldığında genel olarak uygulama öğretmenlerinin bu konudaki öz yeterliliklerini olumlu yönde değerlendirdiği ortaya çıkarken, ankette bulunan iki ifadede fikir ayrılıkları dikkat çekmiştir: "Kendimi öğretmen adaylarıyla ortak bir duygusal noktada görüyorum", "Kendimi öğretmen adaylarına öğretimsel destek göstermede yeterli buluyorum".

Öğretmen adaylarının mesleğe hazır hissetmeleri ile uygulama öğretmenleriyle olan ilişkilerinin arasındaki bağlantının izini sürmek için Izadinia (2017) bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bunun için iki öğretmen adayı üzerinden bir örnek olay çalışması gerçekleştirilmiş, yarı yapılandırılmış mülakatlar ve yine bu iki katılımcının öğretmenlik uygulaması ile alakalı yazdığı yansıtmacı günlükler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

İlk mülakatlar, katılımcıların bu süreçteki hedefleri, öğretmenin amacı, önceki öğretim deneyimleri ve uygulama öğretmenin rehberliğine yönelik görüşleri hakkında bilgi sağlamak için tasarlanmıştır. Bununla birlikte, ikinci ve üçüncü mülakatlardaki sorular, katılımcıların uygulama öğretmenlerinin sağladığı rehberlik deneyimlerini ortaya çıkarmak için tasarlanmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına şu sorular sorulmuştur: Uygulama öğretmeninizle paylaştığınız iletişimi detaylandırır mısınız? Sizce uygulama öğretmeniniz öğretmen adayı olarak ihtiyaç duyduğunuz cesaret ve özgüveni size aştı mı? Rehberlik konusunda bir önceki uygulama öğretmeninizi mi mevcut uygulama öğretmeninizi mi tercih edersiniz? Neden? Yansıtmacı günlüklerde katılımcılardan, uygulama okulundaki öğretim

süreci deneyimleri, uygulama öğretmeniyle olan rehberlik ilişkileri hakkındaki düşünceleri ve mesleki gelişim algıları gibi konular üzerine yazmaları istenmiştir. Katılımcılar ayrıca, bu süreçle ilintili dikkatlerini çeken her türlü konunun yazılması için teşvik edilmiştir. Ayrıca, her katılımcı her bir uygulama okulunda iki kez olmak üzere toplamda dörder kere öğretim süreci gerçekleştirirken gözlemlenmiştir. Katılımcıların gerçekleştirdiği öğretim süreçlerini takip eden bilgilendirme toplantıları da veri kaynağı olarak dahil edilmiştir. Çünkü bu oturumların uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki etkileşimler hakkında zengin veriler sağlayacağı varsayılmıştır. Ortaya çıkan bulgular bağlamında Izadinia, uygulama öğretmenlerinin mesleki tecrübe olarak yeterli olmasının yanında rehberlik sağlamaya yönelik heyecana sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü uygulama öğretmeni ve aday öğretmenin beklenti ve hedeflerde ortak bir paydada buluşamaması, süreci öğretmen adayı için sıkıntılı bir hale sokmaktadır. Bu çalışmanın bulguları, uygulama öğretmenin rehberliği sırasında kişilik özelliklerinin ve görüşlerin çatışabileceğini göstermektedir. Bu soruna neden olan durum ise, fikir ve beklentilerin açık bir şekilde müzakere edilememesidir. Uygulama öğretmenleri, öğretmen adayının istek ve ihtiyaçlarını bilmek ve aynı zamanda kendi görüş ve beklentilerini açıklamak için özellikle öğretmenlik uygulamasının ilk aşamalarında açık tartışmalar başlatarak öğretmen adayları için daha olumlu deneyimler oluşturabilir. Uygulama öğretmenlerinin sadece akademik ve mesleki ihtiyaçlarını tespit etmek için değil aynı zamanda amaçlarına sadık kalmaları için ilham vermek ve onları motive etmek adına öğretmen adayları ile yeterince zaman geçirmeleri, araştırmacı tarafından tavsiye edilmektedir.

Uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı arasındaki iletişimin niteliğinin önemine istinaden yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden beklediği geri bildirim özelliklerine de odaklanmıştır. Martinez (2016), bunun için öğretmenlik uygulaması alan 58 lisans öğrencisi ile nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı bir araştırma yürütmüştür. Veri

toplamada anket yöntemiyle beraber yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama öğretmenlerinin geribildirimlerine yönelik öğretmen adayları beklentileri hakkında ayrıntılı bilgi toplamak için katılımcılar, Pekkanlı (2011) tarafından geliştirilmiş bir ankete tabi tutulmuştur. Bu anket uygulama öğretmenlerinin geribildirimlerinin farklı boyutlarına değinen 22 kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Likert ölçek yöntemiyle katılımcılar anketi oluşturan bu 22 maddeye ne derecede katıldıklarını temsil eden şıkları işaretlemişlerdir. Pekkanlı'nın geliştirdiği orijinal ankette mevcut olmayan 2 açık uçlu soruya da öğretmen adayları cevap vermiştir. Sorular ise şu şekildedir: Uygulama öğretmeninizin geribildirimleri hakkında güçlü ve zayıf bulduğunuz yönler nelerdir? Uygulama öğretmeninizin sunduğu rehberlik hangi noktalarda geliştirilebilir? Sonuçlar göstermektedir ki, öğretmen adaylarının öncelikli beklentisi uygulama öğretmenlerinin hatalara karşı toleranslı ve saygılı bir tutuma sahip olmasıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının çeşitli öğretim yöntemlerini ve materyallerini kullanmaya yöneltilmesi yanısıra, kullanılan yöntem ve materyaller hakkında detaylı bilgi verilmesi beklentisi de mevcut gözükmektedir. Uygulama öğretmeni tarafından verilen dönüt ve bilgilerin düzenli, sık ve detaylı olması isteği yine öğretmen adayları tarafından dile getirilmektedir. Bu bilgi ve dönütlerin yapıcı ve destekleyici olması; öğretmen adayının mesleki aidiyetini ve mesleki özgüvenini destekleme açısından da uygulama öğretmenine yardımcı olacaktır.

Nkambule ve Mukeredzi (2017), öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sürecindeki mesleki öğrenim deneyimlerini ve mesleklerine yönelik geliştirdiği algılarını incelemek adına bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada yöntem olarak nitel araştırma benimsenerek yorumlayıcı bir yaklaşım sergilenmiştir. Nitel araştırma, gerçekliğin, bireyler tarafından elde edilen tecrübe ve sosyal deneyim aracılığıyla şekillenen anlamlar ve algılar aracılığıyla tanım bulduğu yaklaşımını benimser. Bu nedenle araştırmada nitel yaklaşım çerçevesinde, 21 öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması sürecindeki hikayeleri onların

kendi ağzından dinlenmiş ve buna yönelik veri gruplandırmaları yapılmıştır. Mevcut literatürde halihazırda belirtilen öğretmen adayı beklentileri, etkili rehberliğin önemi ve biçimine yönelik öğretmen adayı görüşleri ve uygulama öğretmenlerinin de bu rollerine istinaden profesyonel desteğe ihtiyaç duymaları durumu sonuç bölümünde detaylandırılmıştır.

Sempowicz ve Hudson (2011) tarafından öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini arttırmada, uygulama öğretmenlerinin rehberliğinin etkisine yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Örnek olay incelemesi bağlamında seçilmiş bir uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki iletişim, öğretmenlik uygulaması süresince gözlemlenmiştir. Yapılan detaylı gözlemler; katılımcıların birbiriyle olan mesleki etkileşimleri ve bu etkileşimlerin öğretmen adayının sınıf yönetimi becerilerine yönelik etkisi hakkında veri sağlamıştır. Gözlem yapmaya yönelik ise kullanılan yöntemler çeşitlilik göstermektedir. Beş adet video kaydı üzerinden gözlemlenmiş formal diyalog, 8 adet ses kaydı alınmış, formal bir görüşme formatında olmayan diyalog, öğretmen adayına ait 7 ders anlatımı ses kaydı, öğretmen adayının hazırladığı 6 adet ders planı, yine öğretmen aday tarafından yazılmış 15 adet kendi ders anlatımına yönelik izlenim metni, uygulama öğretmeni tarafından öğretmen adayının ders anlatımına yönelik yaptığı 3 toplantı kaydı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı ile yapılan birer mülakat gerekli verileri sağlamıştır. Araştırmanın, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki doğru iletişimin getirileri hakkında ortaya koydukları, sonuç kısmında detaylandırılmıştır. Buna göre öğretmen adayının sınıf yönetimi hakkında başlattığı diyaloglar, uygulama öğretmeni tarafından bilinçli bir karşılık bulduğu için öğretmen adayının öğretim süreçlerine yönelik özgüveni olumlu etkilenmiştir. Bu noktada uygulama öğretmenin, öğretmen adayı için özel olarak seçilmemiş olmasına rağmen, adayın sınıf yönetimi becerilerini geliştirmedeki ihtiyaçlarına yönelik farkındalığı; onu pozitif ve yapıcı rehberliğe yönlendirmiştir. Öğretmenlik uygulaması sürecindeki profesyonel geribildirimler, ikili arasındaki ilişkinin yapı taşı oluşturmaktadır. Öyle ki, uygulama öğretmeni öğretmen

adayıyla girdiği diyalogları domine etmemiş, aksine ihtiyaç duyulan noktalarda pedagojik bilgilerini öğretmen adayına aktarmaya gayret etmiş ve onu yansıtmacı düşünmeye yönlendirmiştir. Araştırmada sağlanan veriler genel olarak uygulama öğretmenin bu olumlu tutumunun, öğretmen adayının sınıf yönetimi becerilerine de olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir.

Öğretmenlik uygulaması süreciyle alakalı yurtdışı literatürün nitel yöntemlere odaklanması, bu araştırmalardaki veri toplama yöntemlerini ve sıklığını da arttırmaktadır. Bu sayede nicel araştırma yöntemleri aracılığıyla ortaya konulması zor olabilecek derin bulgular, detaylı yorumlar aracılığıyla analiz edilebilmektedir. Araştırmacılar böylelikle öğretmenlik uygulaması sürecini iyileştirmeye yönelik atılabilecek adımlara yönelik kapsamlı öneri ve fikirler sunarak gelecek araştırmalar için de yol çizmektedir.

## 4. Bölüm

### Yöntem

#### 4.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlik uygulaması sürecinde görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına olan yaklaşımlarını inceleyen bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Olay, nesne ve bireylere deneysel bir müdahalede bulunmadan, onları oldukları gibi tanımlamaya yönelik uygulanan tarama modelinin gerçekleştirilmesi için bir anket formu hazırlanmıştır. Hazırlanan anket formu, 2017 - 2018 öğretim yılı bahar yarıyılında, Bursa Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitimini sürdürüp, Öğretmenlik Uygulaması dersini almakta olan öğrencilere uygulanmıştır. Doldurulan anket formlarından elde edilen verilerin frekans ve yüzdeler dağılımları bağlamında bulgular ortaya konularak, literatür desteğiyle nitel yorumlamalara gidilmiştir.

#### 4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitimini sürdürüp, Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır.

Evren'i temsil eden örneklem grubunu ise 2017 - 2018 öğretim yılı bahar yarıyılında, Bursa Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitimini sürdürüp, Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 57 öğrenci oluşturmaktadır. Seçilen 57 öğrenci Bursa ili içerisinde 5 farklı ilköğretim okulunda görevli toplamda 13 uygulama öğretmenin rehberliği altında öğretmenlik uygulaması sürecini gerçekleştirmiştir. Örneklem, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur.

### 4.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, 2017 - 2018 öğretim yılı bahar yarıyılında, Bursa Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitimini sürdürüp, Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğrencilere uygulanmak üzere, 5 bölüm ve 41 sorudan oluşan 3'lü likert tipi anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Anketin geliştirilmesi aşamasında, araştırmanın odaklandığı problem durumu ile bağlantılı konuların ele alındığı yurtiçi ve yurtdışı öğretmenlik uygulaması literatürü incelenmiştir. İncelenen bu literatürdeki görüş, yorum, öneriler ve ölçeklerde karşılaşılan ortak temalar gruplandırılmış ve geliştirilen anketin bölümlere ayrılmasında faydalanılmıştır. Anketi oluşturan 5 bölüm aracılığı ile görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına olan yaklaşımları 5 farklı boyutta incelenmektedir. Bu 5 boyut ayrıca araştırma sorularını da meydana getirmektedir. Öğretmenlik uygulaması literatürüne ek olarak, anketin üçüncü bölümünü oluşturan mesleki aidiyet gelişimine yönelik soruların hazırlanmasında, yerli ve yabancı aidiyet ölçeklerinden de faydalanılmıştır. Bu ölçekler, Malone, Pillow ve Osman (2012) tarafından geliştirilen GBS (General Belongingness Scale), Hagerty'nin (1995) hazırladığı SOBI-P (Sense of Belonging - Psychological State), Lee ve Robbins (1995) tarafından geliştirilen SCS (Social Connectedness Scale), Keskin ve Pakdemirli'nin (2016) geliştirdiği Mesleki Aidiyet Ölçeğidir.

Ortaya çıkan anket taslağı, güncel öğretmenlik uygulaması yaklaşımlarıyla paralellik gösterdiğinden emin olmak adına; Bulunuz ve Gürsoy (2018) tarafından hazırlanmış Klinik Danışmanlık Modeli İyi Öğretmenlik Uygulamaları Kılavuzu isimli çalışma çerçevesinde tekrar gözden geçirilmiştir. Son aşamada ise resim-iş eğitimi alanında uzman yükseköğretim kurumu öğretim elemanlarının görüşleri alınmış, gerekli düzeltme, ekleme ve çıkarmalar yapılmış; soruların açık ve anlaşılır olduğu, anketin gerekli bilgileri sağlama olasılığının yüksek olduğu kararı verilmiştir.



#### **4.4. Verilerin Toplanması**

Öğretmenlik Uygulaması sürecinde, görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına olan yaklaşımlarına yönelik öğretmen adayı görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlayan anket formunun uygulanması için, Bursa Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Ardından 2017-2018 öğretim yılı itibarıyla Bursa Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitimini sürdürüp Öğretmenlik Uygulaması dersini almakta olan 57 kişinin anket formunu doldurmaları sağlanmıştır.

#### **4.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Katılımcı 57 öğretmen adayından toplanan veriler, frekans ve yüzdelik dağılım kullanılarak analiz edilmiştir. Hazırlanan tablolarda ortaya çıkan veriler açıklanmış, verilerin ne ifade ettiğine yönelik yorumlar literatür desteğiyle gerçekleştirilmiştir.

## 5. Bölüm

### Bulgular ve yorumlar

Öğretmenlik uygulaması sürecinde görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına olan yaklaşımlarını değerlendirmek adına hazırlanan anket formu, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan 57 görsel sanatlar öğretmen adayına uygulanmıştır.

Anket formu toplamda 41 madde ve 5 bölümden oluşmakta olup; her bölüm görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarına yönelik tutum ve davranışlarını farklı bir boyutta değerlendirmektedir. Anketi oluşturan 41 maddenin tamamına 57 katılımcı da eksiksiz yanıt vermiştir. Verilen yanıtlara yönelik bulgular frekans (f) ve yüzdeler dağılım (%) bağlamında tablolandırılmış, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra da literatür destekli yorumlamalara gidilmiştir.

#### 5.1. Birinci Bölüme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Anketin birinci bölümü, görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yaptığı okul içi gözlemlere yönelik, uygulama öğretmenlerinin gösterdiği tutumları incelemektedir. Bu tutum, görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına göstermesi beklenen 10 adet rehberlik davranışı çerçevesinde ele alınmıştır. Görsel sanatlar öğretmen adayları, bu davranışların uygulama öğretmenleri tarafından gösterilip gösterilmediğini belirtmeye yönelik katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum şıklarından uygun gördükleri birini işaretlemiştir. Tablo 2' de birinci bölümü oluşturan bu 10 maddeye yönelik bulgular görülmektedir:

Tablo 2

*Görsel sanatlar öğretmen adaylarının okul içi gözlem sürecinde uygulama öğretmenlerinin tutumu*

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Toplam			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Madde 1	Uygulama okulunun sosyo-ekonomik durumu hakkında beni bilgilendirdi.		28	49.12	15	26.32	14	24.56	57	100
Madde 2	Derslerine girdiğimiz sınıfların sosyal dinamikleri (öğrencilerin iletişimsel özellikleri, sınıfın iklimi) hakkında beni bilgilendirdi.		38	66.67	14	24.56	5	8.77	57	100
Madde 3	Görsel sanatlar derslerinde öğrencilere yaptırdığı etkinliklerin temelindeki hedef kazanımlar hakkında beni bilgilendirdi.		39	68.42	11	19.3	7	12.28	57	100
Madde 4	Görsel sanatlar derslerinde kullandığı öğretim yöntemlerini seçme nedenlerini açıkladı.		31	54.39	20	35.09	6	10.52	57	100
Madde 5	Görsel sanatlar dersine yönelik kullandığı / geliştirdiği öğretim materyalleri hakkında beni bilgilendirdi.		40	70.18	12	21.05	5	8.77	57	100

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Madde 6	Sınıf yönetimi modellerini, nerede ve nasıl uyguladığı konusunda beni bilgilendirdi.								
	34	59.65	15	26.30	8	14.05	57	100	
Madde 7	Öğrencileri güdülemeye yönelik başvurduğu yöntemler hakkında bilgi vererek derslerinde gözlemlememi sağladı.								
	39	68.42	14	24.56	4	7.02	57	100	
Madde 8	Dersini işlediği sırada gözlem yapmakta olan bana kendi ders planını vererek, o plan üzerinden gözlem yapmamı sağladı.								
	34	59.65	10	17.54	13	22.81	57	100	
Madde 9	Katılımcı-gözlemci olarak aktif rol alabilmem için bana sınıf içerisinde görev ve sorumluluklar verdi.								
	48	84.21	8	14.04	1	1.75	57	100	
Madde 10	Uygulama okulundaki mevcut olumsuz koşul veya yetersizlikler üzerinden, bu durumlarla nasıl başa çıkabileceğimi örneklendirdi.								
	38	66.68	16	28.07	3	5.25	57	100	

*n= 57*

Anketin birinci bölümünün ilk maddesi olan "Uygulama öğretmenim, uygulama okulunun sosyo ekonomik durumu hakkında beni bilgilendirdi." ifadesinde toplamda 57 katılımcının 28'

i (%49.12) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 29 katılımcının 15' i (%26.32) kararsızım, 14' ü (%24.56) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Bir okulun sosyo ekonomik durumu ile öğrencilerin akademik başarısı ve derslere bakış açısı arasında doğrudan bir bağ mevcuttur. Örneğin düşük sosyo ekonomik duruma sahip bir okuldaki öğrencilerin velileri, çocuklarını derse hazırlama konusunda daha isteksiz olabilmektedir. Bu durum öğrencilerin hazır bulunuşluklarına ve derse yönelik bakış açılarında olumsuz yansiyabilir (Dincel, Şahin, Balıkçı, 2013, s. 249). Görsel sanatlar eğitimi, günümüz Türkiye' sinde hala önemi yeteri kadar idrak edilememiş bir alandır. Veliler ve öğrenciler bu derse yönelik olumsuz önyargılara sahip olabilmektedir. Üstelik bu dersin gerçekleştirilmesinde ihtiyaç duyulan malzemeler, bazı aileler için ekonomik bir problem de teşkil edebilir. Tüm bu faktörler, görsel sanatlar dersinin uygulanması sürecinde izlenen yolları ve yaklaşımları belirlemede göz önünde bulundurulmalıdır. Görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayına okulun sosyo ekonomik durumu hakkında yapacağı bilgilendirme, adayın öğrencileri ve öğretmeni eğitim süreçlerinde daha farkındalıklı gözlemlemesini sağlayacaktır. Birinci bölümdeki on madde içerisinde bu maddenin en düşük katılıyorum şikkı frekansına sahip olması (%49.12); görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin yaklaşık yarısının okulun sosyo ekonomik durumuna yönelik bilgi aktarımı ve rehberliğini daha farkındalıklı gerçekleştirme gerektiğini göstermektedir.

İkinci madde olan "Uygulama öğretmenim, derslerine girdiğimiz sınıfların sosyal dinamikleri (sınıf iklimi, öğrencilerin bireysel iletişim özellikleri vb.) hakkında beni bilgilendirdi." ifadesinde 57 katılımcının 38' i (%66.67) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 19 katılımcının 14' ü (%24.56), kararsızım, 5'i (%8.77) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Bir sınıftaki her öğrenci, farklı aile yapılarından, kültürden ve çevreden gelmektedir. Bu durum onların farklı sosyal gelişime ve bu bağlamda farklı iletişimsel özelliklere sahip olması

anlamını taşır. Öğrenciler bu farklılıklarını sınıf ortamına davranışlarla yansıtacak ve sınıf iklimine etkide bulunacaktır. Çünkü sınıf iklimi; öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin gerçekleştirildiği, öğrencilerin ve öğretmenin birbiriyle iletişim halinde olduğu, kendine ait özellikleri olan sosyal bir ortamdır (Ekici, 2018, s. 24). Uygulama öğretmenin öğrencilerin bireysel iletişim özellikleri ve sınıf iklimi hakkında bilgi vermesi demek; görsel sanatlar öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenin öğretim süreçlerini ele alışında bu özellik ve durumlardan nasıl faydalandığını gözlemleyebilmesi demektir. Farklı sınıf iklimi ve bireysel özelliklerin, meslekte tecrübeli bir öğretmen için ne ifade ettiği ve bunu öğretim süreçlerine nasıl yansıttığı bilgisini elde eden öğretmen adayı, kendi uygulamalarında da bu bilgilerden yararlanacaktır. Sayısal bulgular göz önünde bulundurulduğunda, görsel sanatlar öğretmen adaylarının çoğunun (%66.67), uygulama öğretmenlerinin bu konudaki rehberliğini yeterli bulduğu görülmektedir.

Üçüncü madde olan "Uygulama öğretmenim, görsel sanatlar derslerinde öğrencilere yaptırdığı etkinliklerin temelindeki hedef kazanımlar hakkında beni bilgilendirdi." ifadesinde 57 katılımcının 39' u (%68.42) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 18 katılımcının 11' i (%19.3) kararsızım, 7' si (%12.28) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Görsel sanatlar dersinin müfredatı da diğer derslerde olduğu gibi belli kazanımları elde etme amacı taşımaktadır. Eğitimde kazanımlar; planlanmış etkinlikler, yaşantılar aracılığıyla bireyler üzerinde istendik davranış değişiklikleri oluşturmaya hizmet eder (Sönmez, 2010, s. 17). Bu nedenle görsel sanatlar öğretmeni, dersin konusu bağlamında yaptırdığı etkinlikleri, öğrencilerin müfredatta belirtilmiş kazanımları elde etmesine yönelik planlar. Genel anlamda öğretmen adayları da, hedeflenen kazanımlarla ilişkili etkinlikler tasarlamada, uygulama öğretmenlerinin etkinliklerini inceleme ihtiyacı hissettiğini ifade etmektedir (Kırksekiz, Uysal, İşbulan, Akgün, Kıyıcı Horzum, 2015, s. 442). Bu sebeplerden dolayı, görsel sanatlar uygulama öğretmenleri, yaptırdığı etkinlikler ve hedeflenen kazanımlar konusunda öğretmen

adaylarını her zaman bilgilendirmelidir. Sayısal bulgular göz önünde bulundurulduğunda, görsel sanatlar öğretmen adaylarının çoğunun (%68.42), uygulama öğretmenlerinin hedef kazanımlar konusunda aktardığı bilgileri ve rehberliğini yeterli bulduğu görülmektedir.

Dördüncü madde olan "Uygulama öğretmenim görsel sanatlar derslerinde kullandığı öğretim yöntemlerini seçme nedenlerini bana açıkladı." ifadesinde 57 katılımcının 31' i (%54.39) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 26 katılımcının 20'si (%35.09) kararsızım, 6'sı (%10.52) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Görsel sanatlar dersinin hedef kazanımları öğrencilere sağlayabilmesinde, aktarılan bilginin kalıcı olabilmesinde ve öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişimlerinin istenen yönde ilerlemesinde öğretmenlerin başvurduğu öğretim yöntemleri önem taşımaktadır (Çal, 2016, s. 15). Yaratıcı bireyler yetiştirmede etkisi olan derslerden biri olan görsel sanatlar dersinin; gözlem yapma, özgünlük, buluş ve kişisel yaklaşımları bir araya getiriyor olması, öğrencinin bu dersten azami faydayı sağlamasında öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimini kritik bir konu haline getirmektedir (Yolcu, 2004, s. 91). Çünkü sanat eğitiminde, diğer branşlara kıyasla kesin uygulamalar yoktur. Sanat eğitiminde gerçekleştirilen uygulamalar, eğitimi alan kişilerin farklılıkları ve duyguları aracılığıyla şekillenir. Bu durum her bireyi kapsayabilecek tek bir yöntemin varlığını olanaksız kılar. Gerek kuramsal eğitimde gerekse atölye uygulamalarında, öğretim yöntem ve tekniklerinin önemi, görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin üzerinde durması gereken bir konudur. Görsel sanatlar uygulama öğretmenleri mesleki tecrübeleri çerçevesinde hangi öğretim yöntemlerine hangi durumlarda başvurduğu konusunda öğretmen adayını bilgilendirmelidir. Aksi takdirde öğretmen adayı uygulama öğretmeninin seçtiği öğretim yöntemlerinin altında yatan felsefe ve nedenleri anlamlandırmakta eksik kalacaktır. Öğretmen adayları da, uygulama öğretmenlerinden öğretim yöntemlerinin ne zaman ve nasıl kullanılabileceğine yönelik rehberlik beklentisi içerisinde olduğunu belirtmektedir (Chitpin, 2011, s. 229). Sayısal bulgular göz önünde

bulundurulduğunda, görsel sanatlar öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (%54.39), uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerine yönelik bilgi aktarımını ve rehberliğini yeterli bulduğu görülmektedir.

Beşinci madde olan "Uygulama öğretmenim görsel sanatlar derslerinde kullandığı/geliştirdiği öğretim materyalleri hakkında beni bilgilendirdi." ifadesinde 57 katılımcının 40'ı (%70.18) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 17 katılımcının 12'si (%21.05) kararsızım, 5' i (%8.77) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Görsel sanatlar dersinin içeriğini oluşturan kavram ve uygulamalar, zihinlerde somutlaştırılması zor içeriklerden oluşabilmektedir. Bu zorlayıcı bilgiler, öğrencilerin çok sayıda duyu organına hitap edebilen öğretim materyalleri desteğiyle aktarılmaya çalışılırsa, kalıcı öğrenme daha kolay sağlanabilir. Bir görsel sanatlar öğretmenin, öğrencilerine aktardığı bilgiler ve bu çerçevede yaptırdığı etkinliklere yönelik sadece görsel örnekler sunması bile, hedef kazanımlara ulaşmada öğrencileri olumlu yönde etkileyecektir. Kaldı ki duyu organlarının çoğuna hitap eden bir öğretim materyali, öğrenme sürecini öğrenciler için daha da eğlenceli, açıklayıcı, basit ve ilgi çekici hale getirmektedir (Yılmaz, E. & Bilici, 2016, s. 345). Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nin Texas eyaletinde gerçekleştirilen bir araştırma, insanların okuduklarının %10' unu, duyduklarının %20' sini, gördüklerinin %30' unu, görüp duyduklarının %50' sini, görüp, işitip, söylediklerinin %80' ini, görüp, işitip, dokunup, söylediklerinin ise %90' ını kalıcı şekilde öğrendiğini ortaya koymuştur (Kinder, 1973, s. 39). Bu nedenle görsel sanatlar uygulama öğretmenleri, rehberliği altındaki öğretmen adaylarına kullandığı ya da geliştirdiği öğretim materyalleri hakkında bilgi vermelidir. Hangi durumlarda hangi öğretim materyallerine başvurduğuna yönelik verecekleri bilgi; öğretmen adaylarına, öğrencilerin öğrenim sürecinde bu materyallere nasıl tepki gösterdiğine yönelik gözlem fırsatı da sunar. Görsel sanatlar öğretmenlerinin ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim materyali kullanma ya da geliştirme konusundaki yeterlilikleri ise başka bir araştırma



konusudur. Sayısal bulgular göz önünde bulundurulduğunda, görsel sanatlar öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%70.18), uygulama öğretmenlerinin kullandıkları ya da geliştirdikleri öğretim materyalleri konusunda aktardığı bilgileri ve sağladığı rehberliği yeterli bulduğu görülmektedir.

Altıncı madde olan "Uygulama öğretmenim sınıf yönetimi modellerini nerede ve nasıl uyguladığı konusunda beni bilgilendirdi." ifadesinde 57 katılımcının 34' ü (%59.64) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 23 katılımcının 15' i (%26.32) kararsızım, 8' i (%14.04) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Sınıf yönetimi, eğitim sürecini destekleyecek olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmak adına; uyulması gereken sınıf kurallarının belirlenmesi, fiziki düzenlemelerin yapılması, zaman ve öğretim süreçlerinin yönetimi, öğrenci davranışlarının denetlenmesi gibi farklı boyutlara sahip bir süreçtir (Sevce, 2017, s. 9). Görsel sanatlar dersi içeriği nedeniyle uygulama ağırlıklı olup, öğrencilerin bir atölye ortamı içerisinde bireysel ya da grup halinde çalışması ihtiyacını doğurmaktadır. Bu ihtiyaç, görsel sanatlar öğretmenlerini sınıfın ya da atölyenin fiziksel düzen boyutu, etkili iletişim boyutu, davranış yönetimi boyutu, zaman ve öğretim boyutu hakkında planlama yapmaya yönlendirmektedir. Sınıf yönetimi modellerinin seçimi; öğrencilerin ihtiyaçları ve bireysel özellikleri, fiziki koşullar, öğretmenlerin bireysel özellikleri ile bağlantılıdır. Mesleki gelişim sağlamaya çalışan bir görsel sanatlar öğretmen adayı, pek çok sınıf yönetimi modelinin hangisine hangi koşullarda başvurması gerektiğine yönelik bilgi edinmek için gözlem ve rehberliğe ihtiyaç duymaktadır. Bu noktada uygulama öğretmeni kendi başvurduğu modeller konusunda öğretmen adayına gerekli bilgilendirmeleri yapmalı ve öğretmen adayının derste kendisini farkındalıkla gözlemlemesinin önünü açmalıdır. Sayısal bulgular göz önünde bulundurulduğunda, görsel sanatlar öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (%59.64), uygulama öğretmenleri tarafından kullandıkları sınıf yönetimi modelleri konusunda bilgilendirilmiş olduğu görülmektedir.

Yedinci madde olan "Uygulama öğretmenim öğrencileri güdülemeye yönelik başvurduğu yöntemler hakkında bilgi vererek derslerinde gözlemlememi sağladı." ifadesinde 57 katılımcının 39' u (%68.42) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 18 katılımcının 14' ü (%24.56) kararsızım, 4' ü (%7.02) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Brown (2001, s. 114) güdüyü, kişiyi belli bir hedefe ulaşmak için eyleme yönelten bilişsel ve duyuşsal uyanma durumu olarak tanımlamaktadır. Öğrenme eyleminin gerçekleşmesi ve öğrencilerde istendik davranış değişikliklerinin oluşması için öğretmenler ödül, övgü, geribildirim gibi güdüleme yöntemlerine başvururlar. Çünkü öğrencilerde öğrenmeye yönelik yeterli güdü düzeyi sağlanmazsa, üstün beceriye ve içsel motivasyona sahip öğrencilerde dahi uzun süreli hedeflere ulaşma isteği zamanla yok olabilir. Özellikle görsel sanatlar dersine yönelik ilgisi ve içsel motivasyonu düşük olan öğrenciler, dışsal güdülenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Güdülemenin bu önemine istinaden görsel sanatlar uygulama öğretmenleri, öğrencileri öğretim süreçlerinde güdülemeye yönelik başvurduğu yöntemler hakkında öğretmen adayını bilgilendirmelidir. Bu sayede görsel sanatlar öğretmen adayı bu konuda hem teorik birikimini geliştirecek hem de gözlemlerini daha verimli gerçekleştirecektir. Sayısal bulgular göz önünde bulundurulduğunda, görsel sanatlar öğretmen adaylarının çoğunun (%68.42), uygulama öğretmenlerinin güdüleme yöntemleri hakkında rehberliğini yeterli bulduğu görülmektedir.

Sekizinci madde olan "Uygulama öğretmenim dersini işlediği sırada gözlem yapmakta olan bana kendi ders planını vererek, o plan üzerinden gözlem yapmamı sağladı." ifadesinde 57 katılımcının 34' ü (%59.65) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 23 katılımcının 10' u (%17.54) kararsızım, 13' ü (%22.81) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Aslında uygulama öğretmenin kendi ders planını öğretmen adayına incelemesi için vererek dersinde gözlem yapmasını sağlaması; güncel öğretmenlik uygulaması yaklaşımlarında dahi net sınırlarla tanımlanmış bir sorumluluk değildir. Yine de uygulama

öğretmenin inisiyatif olarak böyle bir yaklaşıma gitmesi demek; öğretmen adayının kendi hazırlayacağı ders planlarına yönelik rehberlik alması ve bir planın öğretim süreçlerinde nasıl uygulandığını bire bir gözlemlemesi demektir. Öğretmen adayları da uygulama öğretmenlerinin ders planlarını incelemeye yönelik ihtiyaçlarını belirtmektedirler (Paker, 2008, s. 137). Bu nedenle katılımcılarının yarısından fazlasının (%59.65) böyle bir rehberlik davranışıyla karşılaşmış olması olumlu bir sonuçtur.

Dokuzuncu madde olan "Uygulama öğretmenim katılımcı gözlemci olarak aktif rol alabilmem için bana sınıf içerisinde görev ve sorumluluklar verdi." ifadesinde 57 katılımcının 48' i (%84.21) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 9 katılımcının 8' i (%14.04) kararsızım, 1' i (%1.75) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Öğretmenlik uygulamasına yönelik literatüre bakıldığında; öğretmen adaylarının sürekli gözleme dayalı etkinlik yapılmasının kendilerini pasif duruma düşürdüğünü ve sınıf içi gözlemlerde daha aktif olabilecekleri bir dengeye ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri dikkat çeker (Bekiroğlu ve diğerleri, 2010, s. 165). Anketin birinci bölümünün en yüksek oranda katılıyorum şikkının işaretlendiği bu madde göstermektedir ki; Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı' nda okuyan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%84.21), öğretmenlik uygulamasının gözlem süreçlerinde aktif bir rol üstlenebilmelerinde, uygulama öğretmenlerinin tutumunu yeterli bulmaktadır.

Anketin birinci bölümünün onuncu maddesi olan "Uygulama öğretmenim uygulama okulundaki olumsuz koşul veya yetersizlikler üzerinden, bu durumlarla nasıl başa çıkabileceğimi örneklendirdi." ifadesinde 57 katılımcının 38' i (%66.68) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 19 katılımcının 16' sı kararsızım (%28.08), 3' ü (%5.25) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Pek çok okulun görsel sanatlar dersini gerçekleştirmede kullanacak bir atölyeye sahip olmaması ya da projeksiyon, bilgisayar veya diğer medya oynatıcı araçların eksikliğinden

kaynaklanan sıkıntılar, görsel sanatlar öğretmenlerinin dersi işleyiş şekillerine etki etmektedir. Görsel sanatlar öğretmenleri mevcut olumsuzluk ve yetersizliklerin öğrenim süreçlerine etkisini engellemek adına materyal geliştirme ve etkinlik planlama yoluna gitmek durumunda kalabilir. Bu nedenle profesyonel meslek hayatına yeni atılmış bir görsel sanatlar öğretmenin, olumsuz koşul ve yetersizliklerin nasıl değerlendirilebileceğini daha önce uygulama öğretmenlerinin rehberliğinde irdelenmiş olması önem taşımaktadır. Sayısal bulgular göz önünde bulundurulduğunda, görsel sanatlar öğretmen adaylarının çoğunun (%66.68), uygulama öğretmenlerinin bu konudaki rehberliğini yeterli bulduğu görülmektedir.

Görüldüğü üzere anketin birinci bölümünde; birinci madde hariç tüm maddeler, görsel sanatlar öğretmen adaylarının yarısından fazlasının, uygulama öğretmenlerinin gözlem süreçlerinde rehberlik davranışlarını yeterli bulduğunu göstermektedir. Sayısal olarak bakıldığında bulgular olumlu olsa da; görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin okul içi gözlem süreçlerinde gösterdiği rehberlik davranışlarının gelişime açık olduğu ve geliştirilmeye de ihtiyacının olduğu gerçeği es geçilmemelidir. Bir örnek üzerinden açıklayacak olursak; birinci bölümün 1. maddesi olan "Uygulama öğretmenim uygulama okulunun sosyo ekonomik durumu hakkında beni bilgilendirdi." ifadesi katılıyorum şikkının en düşük frekansa sahip olduğu maddedir. 57 katılımcının 28' i (%49.12) katılıyorum şikkını işaretlemiş olsa da geriye kalan toplam 29 öğrenci kararsızım ve katılmıyorum şıklarını işaretlemiştir. Sadece sayısal veri olarak baktığımızda bu sonuçlar orta derecede başarılı bulunabilir. Fakat bu 29 öğrenci, okulun sosyo ekonomik durumuna yönelik bilgilerin, öğretim süreçlerini planlamada nasıl bir etki ve öneme sahip olduğunu anlamlandırmada zorluk yaşamış olma olasılığına sahiptir. Öğretmen adaylarının meslek hayatına atıldığında, tecrübe kazanana kadar bu bilgileri göz ardı ederek öğretim süreçlerini planlayıp yürütmesi istendik bir durum değildir. Tek bir öğretmen adayının dahi meslek hayatının ilk yılında onlarca öğrencinin görsel sanatlar dersinden sorumlu olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Bu

durum, sayısal anlamda yakalanabilecek en olumlu bulguların dahi gerçekte istendik bir karşılığa sahip olamayabileceğini göstermektedir.

Anketin her bölümünde yorum ve değerlendirmeler bu bakış açısıyla yapılmıştır. Şu da göz önünde bulundurulmalıdır ki; öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmenlerinin sağladığı rehberlik tek taraflı özveri ya da beklentilerden oluşmamaktadır. Bu nedenle görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin rehberliğine yönelik bulgular, görsel sanatlar öğretmen adaylarının mesleğe ve öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik heyecanı, farkındalığı, ilgisi, iletişime ve öğrenmeye açıklığından da olumlu ya da olumsuz etkilenmektedir. Yapılacak hiç bir genelleme ve yargıda bu karşılıklı etkileşim göz ardı edilmemelidir.

## **5.2. İkinci Bölüme Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Anketin ikinci bölümü, görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde gerçekleştirdiği öğretim süreçlerine yönelik, uygulama öğretmenlerinin gösterdiği tutumları incelemektedir. Bu tutum, görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına göstermesi beklenen 12 adet rehberlik davranışı çerçevesinde ele alınmıştır. Görsel sanatlar öğretmen adayları, bu davranışların uygulama öğretmenleri tarafından gösterilip gösterilmediğini belirtmeye yönelik katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum şıklarından uygun gördükleri birisini işaretlemiştir.

Tablo 3

*Görsel sanatlar öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri öğretim süreçlerinde uygulama öğretmenlerinin tutumu*

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 1 Gerçekleştireceğim öğretim sürecine yönelik hazırlıklarımın, dersin hedef kazanımları doğrultusunda ilerlemesini sağlayacak dönütler verdi.	37	64.91	16	28.07	4	7.02	57	100
Madde 2 Ders anlatımım sırasında gerekli olacak öğretim araç-gereçlerini belirlememde ve bunları edinmemde yardımcı oldu.	41	71.93	15	26.32	1	1.75	57	100
Madde 3 Öğretim sürecinde kullanabileceğim öğretim materyalleri tasarlamamda bana fikir ve destek verdi.	42	73.68	11	19.3	4	7.02	57	100
Madde 4 Gerçekleştireceğim öğretim süreci boyunca gerekli olacak sınıf içi fiziki koşulları önceden belirleyip düzenlememde bana destek oldu.	37	64.91	14	24.56	6	10.53	57	100
Madde 5 Öğretim sürecine yönelik ders planını hazırlamaya başladığımda, kendi ders planlarını fikir edinmem için incelememe izin verdi.	32	56.15	12	21.05	13	22.80	57	100

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Toplam			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Madde 6	Öğretim sürecine yönelik ders planını hazırlarken ihtiyaç duyduğumda bana destek oldu.		35	61.4	15	26.32	7	12.28	57	100
Madde 7	Öğretim sürecinde öğrencilere uygulayacağım etkinliği planlarken, bana kendi tecrübeleri doğrultusunda fikir ve tavsiyelerini belirtti.		47	82.46	8	14.05	2	3.50	57	100
Madde 8	İlk ders anlatımım öncesinde dikkat etmem gereken noktalara yönelik bilgiler verdi.		43	75.45	8	14.02	6	10.53	57	100
Madde 9	Gerçekleştirdiğim öğretim süreci ve buna yönelik hazırlıklarımı kapsamlı ve objektif biçimde değerlendirdi.		43	75.45	11	19.3	3	5.25	57	100
Madde 10	Kendimi geliştirmem için yapmam gerekenler hakkında uyguladığım öğretim süreçlerinden sonra düzenli toplantılar yaptı.		29	50.88	19	33.33	9	15.79	57	100
Madde 11	Gerçekleştirdiğim öğretim sürecini değerlendirirken, yönelttiği eleştirilere cevap verme hakkı tanıdı.		46	80.7	9	15.80	2	3.50	57	100

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 12 Göz önünde bulundurduğu değerlendirme kriterleri hakkında beni bilgilendirdi.	48	84.20	6	10.55	3	5.25	57	100

*n= 57*

Anketin ikinci bölümünün ilk maddesi olan "Uygulama öğretmenim gerçekleştireceğim öğretim sürecine yönelik hazırlıklarımın, dersin hedef kazanımları doğrultusunda ilerlemesini sağlayacak dönütler verdi." ifadesinde 57 katılımcının 37' si (%64.91) katılıyorum şıkkını işaretlemiştir. Geriye kalan 20 katılımcının 16' sı (%28.07) kararsızım, 4' ü (%7.02) ise katılmıyorum şıkkını işaretlemiştir.

Bu madde, içerik açısından birinci bölümün üçüncü maddesi olan "Uygulama öğretmenim, görsel sanatlar derslerinde öğrencilere yaptırdığı etkinliklerin temelindeki hedef kazanımlar hakkında beni bilgilendirdi." ifadesinin devamı niteliğindedir. Derslerinde yaptırdığı etkinliklerin hangi kazanımlara ulaşmayı sağladığına yönelik bilgi veren görsel sanatlar uygulama öğretmeni, öğretmen adayına hazırlandığı öğretim sürecinde de kazanımları göz önünde bulundurmaya yönelik rehberliğine devam etmelidir. Nitelikli öğretim süreci, süreç sonunda hedef kazanımlara ulaşılabilmiş olmayı sağlar. Bu nedenle öğretim sürecine yönelik hazırlıkları oluşturan bilgileri düzenleme, sunum geliştirme, materyal belirleme veya geliştirme aşamaları, hedef kazanımlar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir (Yeşilyurt, 2008, s. 24). Sayısal bulgular göz önünde bulundurulduğunda, görsel sanatlar öğretmen adaylarının çoğunun (%64.91), uygulama öğretmenlerinin bu konudaki rehberliğini yeterli bulduğu görülmektedir. Ayrıca birinci bölümün üçüncü maddesi olan "Uygulama öğretmenim, görsel sanatlar derslerinde öğrencilere yaptırdığı etkinliklerin temelindeki hedef kazanımlar hakkında beni bilgilendirdi." ifadesindeki katılıyorum şıkkının yüzdelik



dağılımdaki %68.42'lik sonucu iki maddenin sonuçları arasında bir tutarlılık olduğunu da göstermektedir.

İkinci madde olan "Uygulama öğretmenim ders anlatımım sırasında gerekli olacak öğretim araç gereçlerini belirlememde ve bunları edinmemde bana yardımcı oldu." ifadesinde 57 katılımcının 41' i (%71.93) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 16 katılımcının 15' i (%26.32) kararsızım, 1' i (%1.75) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına gerçekleştirecekleri öğretim süreçlerinde kullanacağı öğretim araç gereçlerini belirlemede ve elde etmede destek sağlaması açıkca belirtilen bir sorumluluktur (YÖK/Dünya Bankası, 1998, s. 10; Bulunuz ve Gürsoy, 2018, s. 74). Bu noktada yaşanan aksaklıklar, görsel sanatlar öğretmen adayının gerçekleştirdiği öğretim sürecinde gerek öğrencilerin dikkatini çekerek güdülemede, gerek görsel sanatlar alanıyla ilintili soyut bilgi ve kavramların aktarılabilmesinde problem yaratabilir. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%71.93), uygulama öğretmenlerinin bu görevi yerine getirdiğini belirttiği görülmektedir.

Üçüncü madde olan "Uygulama öğretmenim öğretim sürecinde kullanabileceğim öğretim materyalleri tasarlamamda bana fikir ve destek verdi." ifadesinde 57 katılımcıdan 42' si (%73.68) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 15 katılımcının 11' i (%19.3) kararsızım, 4' ü (%7.02) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Bu madde içerik açısından birinci bölümün beşinci maddesi olan "Uygulama öğretmenim görsel sanatlar derslerinde kullandığı/geliştirdiği öğretim materyalleri hakkında beni bilgilendirdi." ifadesinin devamı niteliğindedir. Kendi kullandığı ve geliştirdiği öğretim materyalleri konusunda bilgi vermiş olan görsel sanatlar uygulama öğretmeni, öğretmen adayının da kendi öğretim süreçlerinde kullanacağı öğretim materyalleri tasarlaması için gerekli rehberliği sağlamalıdır. İyi tasarlanmış bir öğretim materyali, öğrenme sürecini öğrenciler için daha da eğlenceli, açıklayıcı, basit ve ilgi çekici hale getirebilmektedir. Ayrıca

öğretim materyalleri öğretim programının içeriği ve hedef öğrenci kitlesinin gelişim düzeyi ve ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanmalıdır (Kaya & Samancı, 2010, s. 84). Sayısal bulgular göz önünde bulundurulduğunda, görsel sanatlar öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%73.68), uygulama öğretmenlerinin öğretim materyali tasarlama konusunda rehberliğini yeterli bulduğu görülmektedir. Birinci bölümün beşinci maddesi olan "Uygulama öğretmenim görsel sanatlar derslerinde kullandığı/geliştirdiği öğretim materyalleri hakkında beni bilgilendirdi." ifadesindeki katılıyorum şikkının yüzdeler dağılımındaki %70.18' lik sonucu da göz önüne alındığında, iki maddenin sonuçları arasında bir tutarlılık olduğunu da göstermektedir.

Dördüncü madde olan "Uygulama öğretmenim gerçekleştireceğim öğretim sürecinde gerekli olacak sınıf içi fiziki koşulları önceden belirleyip düzenlememde bana destek oldu." ifadesinde 57 katılımcının 37' si (%64.91) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 20 katılımcının 14' ü (%24.56) kararsızım, 6' sı (%10.53) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Sınıfın veya atölyenin fiziki koşullarının öğretim sürecine hizmet edecek şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin hedef kazanımlara ulaşabilmesinde önem taşımaktadır. Bu noktada öğretmen adayı gerçekleştireceği sunum şeklini, kullandığı öğretim materyallerini, yapılan etkinliğin bireysel ya da grup çalışması ihtiyacını, ortak kullanılan malzemeleri, istenilen iletişim ortamını göz önünde bulundurarak fiziki düzenlemelere gitmek zorundadır. Uygulama öğretmenin kendi tecrübeleri ve bilgileri çerçevesinde ideal fiziki koşulların belirlenmesi ve sağlanmasındaki desteği, öğretmen adayının öğretim sürecini istendik şekilde gerçekleştirmesine katkı sağlayacaktır. Sayısal bulgular göz önünde bulundurulduğunda, görsel sanatlar öğretmen adaylarının çoğunun (%64.91), uygulama öğretmenlerinin bu konudaki rehberliğini yeterli bulduğu görülmektedir.

Anketin ikinci bölümünün beşinci ve altıncı maddesi, görsel sanatlar öğretmen adaylarının ders planı hazırlamasına yönelik, uygulama öğretmenleri tarafından gösterilen rehberliğe

odaklanmaktadır. Bu nedenle iki maddenin sayısal bulguları sunulduktan sonra ortak bir yorum yapılmıştır.

Beşinci madde olan "Uygulama öğretmenim gerçekleştireceğim öğretim sürecine yönelik ders planını hazırlamaya başladığımda, kendi ders planlarını fikir edinmem için incelememe izin verdi." ifadesinde 57 katılımcının 32' si (%56.15) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 25 katılımcının 12' si (%21.05) kararsızım, 13' ü (%22.80) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Altıncı madde olan "Uygulama öğretmenim gerçekleştireceğim öğretim sürecine yönelik ders planını hazırlarken ihtiyaç duyduğumda bana destek oldu." ifadesinde ise 57 katılımcının 35' i (%61.4) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 22 katılımcının 15' i (%26.32) kararsızım, 7' si (%12.28) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Öğretmenlik uygulamasına yönelik literatüre bakıldığında, öğretim sürecine yönelik ders planı hazırlamanın, öğretmen adayları tarafından en az sevilen etkinliklerden biri olduğu görülebilmektedir (Bekiroğlu ve diğerleri, 2010, s. 162). Gerek bu nedenle gerekse öğretmen adayının tecrübesizlikten dolayı zorlanması; onları ders programı oluştururken uygulama öğretmenlerinin rehberliğine yönelik arayışa sürüklemektedir (Ahmethan, 2016, s. 1229). Zaten uygulama öğretmenleri de ders planı hazırlarken öğretmen adayıyla işbirliğinde olmalarının gerektiğini bizzat belirtmektedir (Ünver, 2003, s. 93). Bu işbirliği içerisindeki süreçte, öğretmen adaylarının bir çoğu örnek çalışmalardan yararlanmak istediği için uygulama öğretmenlerinin ders planlarını inceleme talebinde bulunabilmektedir (Chitpin, 2011, s. 228). Katılıyorum şikkının beşinci maddede %56.15, altıncı maddede %61.4 olan yüzdeler dağılımı, görsel sanatlar öğretmen adaylarının çoğunun, ders planı hazırlarken uygulama öğretmenlerinin kendilerine sağladığı rehberliği yeterli bulduğunu göstermektedir.

Yedinci madde olan "Uygulama öğretmenim öğretim sürecinde öğrencilere uygulayacağım etkinliği planlarken, bana kendi tecrübeleri doğrultusunda fikir ve tavsiyelerini belirtti."

ifadesinde 57 katılımcının 47' si (%82.46) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 10 katılımcının 8' i (%14.05) kararsızım, 2' si (%3.50) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Görsel sanatlar öğretmen adayının gerçekleştireceği etkinliği planlama süreci boyunca uygulama öğretmeninin kendi tecrübeleri üzerinden fikir, tavsiye ve dönütlerini aktarması, sağlıklı bir öğretim süreci gerçekleştirmede öğretmen adayına yardımcı olacaktır. Sayısal bulgular göz önünde bulundurulduğunda, görsel sanatlar öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%82.46), uygulama öğretmenlerinin bu konudaki rehberliğini yeterli bulduğu görülmektedir.

Anketin ikinci bölümünün 8., 9., 10., 11. ve 12. maddeleri bir bütün oluşturacak şekilde tasarlanmıştır. Bu nedenle bulgular ardarda belirtildikten sonra maddelerin içeriğine yönelik ortak bir yorum yapılmıştır.

Sekizinci madde olan "Uygulama öğretmenim ilk ders anlatımım öncesinde dikkat etmem gereken noktalara yönelik bilgiler verdi." ifadesinde 57 katılımcının 43' ü (%75.45) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 14 katılımcının 8' i (%14.02) kararsızım, 6' sı (%10.53) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Dokuzuncu madde olan "Uygulama öğretmenim gerçekleştirdiğim öğretim süreci ve buna yönelik hazırlıklarımı kapsamlı ve objektif biçimde değerlendirdi." ifadesinde 57 katılımcının 43' ü (%75.45) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 14 katılımcının 11' i (%19.3) kararsızım, 3' ü (%5.25) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Onuncu madde olan "Uygulama öğretmenim kendimi geliştirmem için yapmam gerekenler hakkında uyguladığım öğretim süreçlerinden sonra düzenli toplantılar yaptı." ifadesinde 57 katılımcının 29' u (%50.88) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 28 katılımcının 19' u (%33.33) kararsızım, 9' u (%15.79) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

On birinci madde olan "Uygulama öğretmenim gerçekleştirdiğim öğretimi sürecini değerlendirirken yönelttiği eleştirilere cevap verme hakkı tanıdı." ifadesinde 57 katılımcının

46' sı (%80.7) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 11 katılımcının 9' u (%15.8) kararsızım, 2' si (%3.5) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

On ikinci madde olan "Uygulama öğretmenim göz önünde bulundurduğu değerlendirme kriterleri hakkında beni bilgilendirdi." ifadesinde 57 katılımcının 48' i (%84.2) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 9 katılımcının 6' sı (%10.55) kararsızım, 3' ü (%5.25) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Öğretmen adayları, henüz sınırlı olan tecrübelerinden dolayı; gerçekleştirdikleri öğretim süreçlerinde derse uygun bir giriş yapabilme, ilgi ve dikkat çekebilme, ödül ve cezayı kullanabilme, uygun ödevler verebilme ve sınıftan çıkmaya hazırlayabilme yeterliliklerini geliştirme ihtiyacına sahiptir. Bu konular hakkında görsel sanatlar uygulama öğretmeni, öğretmen adaylarını öğretim sürecinin ders anlatımı aşamasından önce bilgilendirmelidir (Karadüz, Eser, Şahin, İlbay, 2009, s. 450). Uygulama öğretmeni, öğretmen adayının dersini gözlemlenmekle yükümlüdür. Çünkü öğretmen adayının mevcut pratik tecrübesini geliştirecek fikir, tavsiye ve dönütler verebilmek için uygulama öğretmenin elinde veri olması gerekmektedir. Öğretmen adayları da, öğretim süreçlerinde öğrencileri tanıma, gözlemlenme, derse hazırlık (içerik, kaynaklar, öğretim planları, öğrenme ortamı, ders araçları), sınıf yönetimi ve değerlendirme konularında uygulama öğretmenlerinin rehberliğine ihtiyaç duyduklarını ve işledikleri derslere ilişkin dönüt almayı beklediklerini belirtmektedirler (Ünver, 2003, s. 96). Profesyonelce yapılmış geribildirimler, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayları arasındaki ilişkinin yapı taşını oluşturmaktadır. Uygulama öğretmeni, öğretmen adayına gerçekleştirdiği öğretim sürecine yönelik geribildirimler verirken bunu tek taraflı bir konuşma değil, mesleki bir diyalog halinde yaptığında; öğretmen adaylarının tavsiye ve eleştirilere yönelik cevaplarından da yararlanabilir. Bu cevaplarda yakalanan detaylar, uygulama öğretmenin pratik ve pedagojik anlamda bilgilerini, öğretmen adayının ihtiyaçlarına daha iyi cevap verecek şekilde aktarabilecektir (Sempowicz ve Hudson, 2011,

s. 13). Bu aktarımları yaparken ayaküstü konuşmaların yanında zaman zaman planlı bir toplantı ortamından yararlanılması, öğretmen adayının dikkatini çekmede daha etkili olabilir. Formal bir yapıda gerçekleştirilen görüşme, öğretmen adayını uygulama öğretmenin aktardığı bilgileri ve geribildirimleri not etmeye ve düşünsel süreçten geçirmeye yöneltecektir. Tüm bunlar analitik, yorumlamalara dayanan, açıklayıcı bir rehberlik süreci oluşturmada uygulama öğretmenin dikkat etmesi gereken noktalardır. Katılıyorum şikkının sekizinci maddede %75.45, dokuzuncu maddede %75.45, onuncu maddede %50.88, on birinci maddede %80.7 ve on ikinci maddede %84.2 olan yüzdeler dağılımı, görsel sanatlar öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, uygulama öğretmenlerinin bu yorumlar nezdinde rehberliğini yeterli bulduğunu göstermektedir.

Anketin ikinci bölümüne yönelik bulgular yorumlanırken iki durum göz ardı edilmemelidir. Birincisi; uygulama öğretmenleri öğretmen adayının gerçekleştirdiği öğretim süreci ve hazırlıklarını değerlendirirken, anketin birinci bölümünde bahsedilen gözlem sürecine kıyasla daha somut bir rehberlik sağlamaktadır. Çünkü uygulama öğretmeni, öğretmen adayını uygulama öğretim elemanı ile birlikte belli sayıda gözlemleyerek, ders gözlem formu doldurmakta ve bir kopyasını öğretmen adayına vermektedir. Uygulama öğretim elemanı ile beraber doldurdukları gözlem formunun yanında yüzyüze görüşmeler vasıtasıyla da gerekli geri bildirimleri sağlamaktadırlar (Bulunuz & Gürsoy, 2018, s. 74). İkincisi; öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adayının üzerinde en çok düşünüp heyecanlandığı bölüm öğretim süreci gerçekleştirme aşamasıdır. Öğretmen adayı, öğretmenlik uygulaması sürecinden önce fakültede teori ağırlıklı bir birikim elde etmiştir. Bu sebeple teorinin pratiğe dökümünün çoğu boyutunu ilk kez öğretmenlik uygulamasında tecrübe eder. Mesleki gelişiminde pratik tecrübesinin önemini bu nedenle farkındadır. Kaldı ki öğretmen adayı mesleki gelişim konusuna gerekli önemi vermiyor olsa dahi; uygulama öğretmeni ve uygulama öğretmeni tarafından gözlemlenip değerlendiriliyor olması onu bu süreçte daha

dikkatli olmaya yönlendirir. Çünkü öğretmenlik uygulaması dersini başarıyla geçebilmesi de bu değerlendirmelere bağlıdır.

Özetleyecek olursak, öğretim süreçleri ve buna yönelik hazırlıklar, öğretmen adayının, uygulama öğretmenin rehberliğine en çok dikkat ettiği ve başvurduğu aşamalardır. Bu nedenle uygulama öğretmenin bu konudaki rehberlik davranışları konusunda öğretmen adayları derin gözlemler çerçevesinde görüş bildirebilirler. Tüm bu bilgilerin ışığında ikinci bölüme yönelik sayısal bulgular; görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adayının gerçekleştirdiği öğretim süreci ve buna yönelik hazırlıklarda gösterdiği rehberlik davranışlarının da gelişime açık olduğu ve geliştirilmeye de ihtiyacının olduğunu göstermektedir.

### 5.3. Üçüncü Bölüme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Anketin üçüncü bölümünde, görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde mesleki aidiyet geliştirebilmesine yönelik, uygulama öğretmenlerinin gösterdiği tutumu incelenmektedir. Bu tutum, görsel sanatlar öğretmen adaylarının mesleki aidiyet oluşturması adına, uygulama öğretmenlerinden göstermeleri beklenen 7 adet davranış çerçevesinde ele alınmıştır. Tablo 4' de üçüncü bölümü oluşturan bu 7 maddeye yönelik bulgular görülmektedir:

Tablo 4

*Uygulama öğretmenlerinin görsel sanatlar öğretmen adaylarının mesleki aidiyet geliştirebilmesine yönelik tutumları*

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 1 Öğretmenlik uygulamasının ilk gününde beni iş ve takım arkadaşı olarak karşıladı.	51	89.47	5	8.77	1	1.75	57	100

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Toplam			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Madde 2	Benimle bir öğretmen olduğumu hissettirir yönde iletişim kurulmasına yönelik çaba gösterdi.		49	85.96	6	10.54	2	3.50	57	100
Madde 3	Öğrencilerin beni öğretmenleri olarak görüp dikkate almalarını sağladı.		50	87.7	5	8.8	2	3.50	57	100
Madde 4	Öğretmenler odasında geçirilen zamanlarda, diğer öğretmenlerle olan sohbet ortamına dahil olmam için çaba gösterdi.		37	64.91	10	17.54	10	17.54	57	100
Madde 5	Uygulama okulu içerisinde öğretmenlerin yararlandığı imkanlardan (çay, kahve vb.) benim de yararlanmamı sağladı.		46	80.7	9	15.8	2	3.50	57	100
Madde 6	Bana öğretmenlik mesleği ile bağlantılı olarak verdiği görev ve sorumluluklar aracılığıyla kendimi öğretmen gibi görmemi sağladı.		49	85.96	6	10.54	2	3.50	57	100
Madde 7	Öğretmenlik mesleğini benimseyebilmemde iyi bir rol model ve rehber oldu.		40	70.2	14	24.55	3	5.25	57	100

*n=57*

Anketin üçüncü bölümünün ilk beş maddesi, görsel sanatlar öğretmen adayının, okulu oluşturan insan öğeleri tarafından öğretmen olarak görülmesiyle alakalı ortak bir temaya



sahiptir. Bu nedenle bu beş maddenin bulguları sıralandıktan sonra maddelerin içeriğinin ne ifade ettiğine yönelik de ortak bir yorum yapılmıştır.

Anketin üçüncü bölümünün ilk maddesi olan "Uygulama öğretmenim öğretmenlik uygulamasının ilk gününde beni iş ve takım arkadaşı olarak karşıladı" ifadesinde 57 katılımcının 51' i (%89.47) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Bu madde anketin tamamını oluşturan 41 madde içerisinde katılıyorum seçeneğinin en yüksek oranda işaretlendiği maddedir. Geriye kalan 6 katılımcının 5' i (%8.77) kararsızım, kalan bir kişi (%1.75) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

İkinci madde olan "Uygulama öğretmenim benimle bir öğretmen olduğumu hissettirir yönde iletişim kurulmasına yönelik çaba gösterdi." ifadesinde 57 katılımcının 49' u (%85.96) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 8 katılımcının 6' sı (%10.54) kararsızım, 2' si (%3.50) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Üçüncü madde olan "Uygulama öğretmenim öğrencilerin beni öğretmenleri olarak görüp dikkate almalarını sağladı." ifadesinde 57 katılımcının 50' si (%87.7) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 7 katılımcının 5' i (%8.8) kararsızım, 2' si (%3.50) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Dördüncü madde olan "Uygulama öğretmenim öğretmenler odasında geçirilen zamanlarda, diğer öğretmenlerle olan sohbet ortamına dahil olmam için çaba gösterdi." ifadesinde 57 katılımcının 37' si (%64.91) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 20 katılımcının 10' u (%1.74) kararsızım, kalan 10' u (%1.74) da katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Beşinci madde olan "Uygulama öğretmenim uygulama okulu içerisinde öğretmenlerin yararlandığı imkanlardan (çay, kahve vb.) benim de yararlanmamı sağladı." ifadesinde 57 katılımcının 46' sı (%80.7) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Geriye kalan 11 katılımcının 9' u (%15.8) kararsızım, 2' si ise (%3.50) katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Öğretmen adayı, öğretmenlik uygulaması sürecinde profesyonel meslek hayatına atılmadan önce öğretmenlik rolünü üstlenmek adına uygulama okulundadır. Süreç boyunca öğretmenlik mesleği rolü içerisinde kalabilmesi bu sebeple önemlidir. Mesleki rol; ayırt edici, belirli bir toplumsal konum içerisinde gerçekleştirilmesi gereken davranış kalıplarından meydana gelir. Mesleki role gösterilen değer ise, bireyin o an içinde bulunduğu statü algısını etkiler (Tezcan, 1997, s. 271). Buna bağlı olarak öğretmen adayının uygulama okulu içerisindeki öğrenciler, eğitim personeli, idari personel ve diğer personellerce öğretmen olarak görülmesi önem taşımaktadır. Anketin üçüncü bölümünün ilk 5 maddesindeki davranışların uygulama öğretmenlerince sağlanması, öğretmen adayının mesleki kimliğini oluşturmada ve mesleki aidiyetini güçlendirmede bu nedenle anlamlıdır. Katılıyorum şikkının birinci maddede %89.47, ikinci maddede %85.96, üçüncü maddede %87.7, dördüncü maddede %64.91 ve beşinci maddede %80.7 olan yüzdeler dağılımı, görsel sanatlar öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, uygulama öğretmenlerinin buna yönelik tutumlarını yeterli bulduğunu göstermektedir.

Altıncı madde olan "Uygulama öğretmenim bana öğretmenlik mesleği ile bağlantılı verdiği görev ve sorumluluklar aracılığıyla kendimi öğretmen gibi görmemi sağladı." ifadesinde 57 katılımcının 49' u (%85.96) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Kalan 8 katılımcının 6'sı (%10.54) kararsızım, 2' si (%3.50) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Araştırmalara göre bireyler, görev aldıkları kurumun mesleki gelişimleri için kendilerine fayda sağlayacağına inandıkları takdirde, hem mesleklerine hem de görev aldıkları kuruma aidiyet geliştirmektedirler (Tak ve diğerleri, 2009, s. 92). Bireyin çalışma ortamı içerisinde kendisi ve mesleki rolleri açısından anlamlı sorumluluklar alması, onun işine duyduğu motivasyon, başarı ve tatmin hissini arttıracaktır (Özkalp ve Kırel, 2011, s. 296). Bu nedenle uygulama öğretmeni öğretmen adayına sürekli olarak mesleğiyle özdeşleştirebileceği görev ve sorumluluklar vermeye dikkat etmelidir. Katılımcıların büyük çoğunluğuna göre (%85.96)

kendilerinden sorumlu uygulama öğretmenleri, öğretmen adayına mesleğiyle bağlantılı görev ve sorumluluklar verme konusunda olumlu ve yeterli bir tutuma sahiptir.

Anketin üçüncü bölümünün yedinci maddesi olan "Uygulama öğretmenim öğretmenlik mesleğini benimseyebilmemde iyi bir rol model ve rehber oldu." ifadesinde 57 katılımcının 40' ı (%70.2) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Kalan 17 katılımcının 14' ü (%24.55) kararsızım, 3' ü (%5.25) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Bireyin işteş bir ilişkide bulunduğu başka bir bireyin davranışlarını gözlemleyerek kendi davranışlarını şekillendirmesi, temel bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Gözlem ve model alma öğrenmede temel yöntem ve kavramlar arasındadır. Yani bireyler sadece doğrudan tecrübe ederek değil, zaman zaman gözlemleyerek de pek çok şeyi öğrenebilmektedir (Köse ve Demir, 2014, s. 9). Ayrıca kendisiyle ortak bir mesleki temele sahip bireylerle karşılaşan birey; o kişinin meşgul olduğu mesleki uğraşlarda gösterdiği kararlı çabayı izleyerek bir öz yeterlilik hissi ve mesleki kimlik algısı geliştirirler (Hobbs ve Putnam, 2016, s. 7). Yani uygulama öğretmeni öğretmen adayı için rol model olabildiği takdirde, hem öğretmen adayının mesleki gelişimi hem de mesleki aidiyet gelişiminde olumlu bir etki yaratacaktır. Sayısal bulgular göstermektedir, ki görsel sanatlar öğretmen adaylarının çoğu (%70.2), uygulama öğretmenlerini bu konuda başarılı bulmaktadır.

Anketin üçüncü bölümündeki sayısal bulgular bu yorumlar kapsamında incelendiğinde; Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı' nda okuyan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, mesleki adiyet geliştirebilmelerinde uygulama öğretmenlerinin gösterdiği tutumu yeterli bulduğu söylenebilir.

#### **5.4. Dördüncü Bölüme Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Anketin dördüncü bölümünde, görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için gösterdiği rehberlik davranışları (uygulama şansı, sorumluluk ve dönüt verme gibi) bütün öğretmenlik uygulaması sürecini kapsayacak şekilde

incelenmektedir. Bu bölümü oluşturan 6 madde, öğretmen adaylarının verimli bir öğretmenlik uygulaması süreci geçirmesinde ana hatları oluşturan bir içerik sunmaktadır. Yani öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin sadece sınıf içi gözlem ya da öğretim süreci gerçekleştirme gibi belli periyotlardaki tutumlarına yönelik değil, bütün bir döneme yönelik izlenimleri hakkında görüş bildirmiştir. Bu nedenle anketin bu bölümündeki maddeler ve bulgular bir nevi özet içerik niteliğine sahiptir. Öğretmen adayları uygulama öğretmenlerini, öğretmenlik uygulaması dersinin içeriği ve hedefleri konusunda bilgi sahibi olup, bu doğrultuda sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri konusunda rehberlik sağlaması; verdiği dönüt ve tavsiyeleri gözlemleyip uygulamaya dökebilmesi için fırsatlar tanınması; öğretmenlik mesleğinin öğretmen adayınca çok yönlü biçimde deneyimlemesine yönelik adımlar attması ve tüm bu süreçte rehberliğini gelişim odaklı ve yapıcı bir tutumla yapması konularında ne derece yeterli bulduklarını; uygun şıkları işaretleyerek belirtmişlerdir. Tablo 5' de bu bölümü oluşturan 6 maddeye yönelik bulgular verilmiştir:

Tablo 5

*Görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinin tamamında gösterdiği rehberlik davranışlarının değerlendirilmesi*

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 1 Öğretmenlik uygulamasının içeriği ve hedefleri konusunda bilgi sahibiydi.	47	82.45	9	15.8	1	1.75	57	100
Madde 2 Öğretmenlik uygulaması süreci boyunca beni gözlemleyerek övgü, eleştiri ve mesleki gelişim odaklı bilgiler içeren yapıcı dönütler verdi.	44	77.2	9	15.8	4	7	57	100

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 3 Öğretmenlik uygulaması süreci boyunca sınıf yönetimi hakkında verdiği dönüt ve tavsiyeleri gözlemlemem ve uygulamaya dökmem için fırsatlar sundu.	45	78.95	12	21.05	0	0	57	100
Madde 4 Öğretmenlik uygulaması süreci boyunca öğretim yöntemleri hakkında verdiği dönüt ve tavsiyeleri gözlemlemem ve uygulamaya dökmem için fırsatlar sundu.	45	78.95	11	19.3	1	1.75	57	100
Madde 5 Öğretmenlik mesleğinin ders dışı bazı sorumluluklarını da (törenlerde yer alma, milli bayram ve anmalarda okul içerisinde uygulanacak görsel çalışmalara katkıda bulunma vb.) üstlenmemi sağladı.	40	70.18	9	15.78	8	14.04	57	100
Madde 6 Kendisiyle işbirliği içinde dersi yürütürken bağımsız olarak bazı sorumluluklar alabildiğim dengeli bir öğretmenlik uygulaması süreci sağladı.	48	84.21	8	14.04	1	1.75	57	100

Anketin bu bölümünde ilk 4 madde, birbiriyle ilişkili ve tamamlayıcı ifadelerden oluşmaktadır. Bu nedenle ilk 4 maddeye yönelik bulgular sıralandıktan sonra bu ifadelerin neden önem taşıdığına ve bulguların ne ifade ettiğine yönelik ortak bir yorum yapılmıştır.

Anketin dördüncü bölümünün ilk maddesi olan "Uygulama öğretmenim öğretmenlik uygulamasının içeriği ve hedefleri konusunda bilgi sahibiydi." ifadesinde 57 katılımcının 47'si (%82.45) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Kalan 10 katılımcının 9'u (%15.8) kararsızım, 1'i (%1.75) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

İkinci madde olan "Uygulama öğretmenim öğretmenlik uygulaması süreci boyunca beni gözlemleyerek övgü, eleştiri ve mesleki gelişim odaklı bilgiler içeren yapıcı dönütler verdi." ifadesinde 57 katılımcının 44'ü (%77.2) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Kalan 13 katılımcının 9'u (%15.8) kararsızım, 4'ü (%7) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Üçüncü madde olan "Uygulama öğretmenim öğretmenlik uygulaması süreci boyunca sınıf yönetimi hakkında verdiği dönüt ve tavsiyeleri gözlemlemem ve uygulama dökmem için fırsatlar sundu." ifadesinde 57 katılımcının 45'i (%78.95) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Kalan 12 katılımcının 12'si de (%21.05) kararsızım şikkını işaretlemiştir.

Dördüncü madde olan "Uygulama öğretmenim öğretmenlik uygulaması süreci boyunca öğretim yöntemleri hakkında verdiği dönüt ve tavsiyeleri gözlemlemem ve uygulamaya dökmem için fırsatlar sundu." ifadesinde 57 katılımcının 45'i (%78.95) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Kalan 12 katılımcının 11'i (%19.3) kararsızım, 1'i (%1.75) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Uzman bir uygulama öğretmenin süreci boyunca sürekli devam eden geri bildirim verme, gözlem yapma, denetleme durumu; öğretmen adaylarının mesleğe uyum sağlamasını, etkili, mantıklı eğitsel kararlar alma yetkinliğini, ve profesyonel meslek hayatına hazırlanmasını olumlu yönde etkileyecektir (Yılmaz, G., 2015, s. 8). Zaten ideal bir rehberlik süreci de öğretmenlik uygulamasının tamamında devam eden geribildirim temelli diyaloglar

çerçevesinde şekillenmektedir (Ambrosetti, 2014, s. 31). Uygulama öğretmeninin gösterdiği bütün bu çabada Fakülte-Okul İşbirliği çerçevesinde kendisine tanımlanmış görev ve sorumlulukları tam olarak bilmesi ve göz önünde bulundurması, programın belirlenmiş hedeflerine ulaşılmasına katkı sağlayacaktır. Katılıyorum şikkının birinci maddede %82.45, ikinci maddede %77.2, üçüncü maddede %78.95 ve dördüncü maddede %78.95 olan yüzdeler dağılımı, görsel sanatlar öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun uygulama öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulaması içeriği doğrultusunda bütün süreçte sağladığı rehberliği ve tutumunu yeterli bulduğunu göstermektedir.

Beşinci maddede olan "Uygulama öğretmenim öğretmenlik mesleğinin ders dışı bazı sorumluluklarını da (törenlerde yer alma, milli bayram ve anmalarda okul içerisinde uygulanacak görsel çalışmalara katkıda bulunma) üstlenmemi sağladı." ifadesinde 57 katılımcının 40' ı (%70.18) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Kalan 17 katılımcının 9' u (%15.78) kararsızım, 8' i (%14.04) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Uygulama öğretmeninin, öğretmen adayını sınıf dışı etkinliklere katılıp görev ve sorumluluklar üstlenmeye teşvik etmesi ve bu sürede ona rehberlik etmesi gerekmektedir. Bu hem Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu' nda hem de klinik danışmanlık modeli gibi güncel yaklaşımlarda uygulama öğretmenine yönelik tanımlanmış görev ve sorumluluklar arasında geçen bir ifadedir (Yök/Dünya Bankası, 1998, s. 10; Bulunuz ve Gürsoy, 2018, s. 74).

Tanımlanan bu görev aracılığıyla uygulama öğretmeni, öğretmen adayının mesleki deneyiminin çok yönlü olmasına katkı sağlayacaktır. Sayısal bulgular göz önünde bulundurulduğunda, görsel sanatlar öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%70.18) uygulama öğretmenlerinin bu konudaki rehberliğini yeterli bulduğu görülmektedir.

Dördüncü bölümün altıncı maddesi olan "Uygulama öğretmenim kendisiyle işbirliği içinde dersi yürütürken bağımsız olarak bazı sorumluluklar alabildiğim dengeli bir öğretmenlik uygulaması süreci sağladı." ifadesinde 57 katılımcının 48' i (%84.21) katılıyorum şikkını

işaretlemiştir. Kalan 9 katılımcının 8' i (%14.04) kararsızım, 1' i (%1.75) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Öğretmen adaylarının öğretim süreci gerçekleştirmedikleri haftalarda katılımcı gözlemci olarak bazı görev ve sorumluluklar almazlar ise kendilerini pasif hissetmektedirler. Bu durum onların öğretmenlik sürecine yönelik düşüncelerini, beklentilerini, ve geçirdiği zamanın niteliğini olumsuz etkilemektedir (Bekiroğlu ve diğerleri, 2010, s. 165). Bu sebeple öğretmenlik uygulaması sürecinin tamamında uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarına meslekle bağlantılı görev ve sorumluluklar vermeye devam etmelidir. Sayısal bulgular göz önünde bulundurulduğunda, görsel sanatlar öğretmen adaylarının yine büyük çoğunluğunun (%84.21) uygulama öğretmenlerinin bu konudaki tutumlarını yeterli bulduğu görülmektedir.

Anketin dördüncü bölümündeki sayısal bulgular bu yorumlar kapsamında incelendiğinde; Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı' nda okuyan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, öğretmenlik uygulaması sürecinin tamamında uygulama öğretmenlerinin rehberlik davranışlarını yeterli bulduğu görülmektedir.

### 5.5. Beşinci Bölüme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Anketin beşinci bölümü, öğretmenlik uygulaması sürecinde görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarıyla kurdukları mesleki iletişimi değerlendirmektedir.

Tablo 6' da beşinci bölümü oluşturan 6 maddeye yönelik sayısal bulgular görülmektedir:

Tablo 6

*Görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin mesleki iletişimlerine yönelik bulgular*

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 1 Öğretmenlik uygulaması boyunca rehber ve danışman rolünü üstlenmek için hazır ve istekliydi.	43	75.45	12	21.05	2	3.50	57	100



Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Toplam			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Madde 2	Sınıf içi ve sınıf dışında kendimi özgürce ifade edebildiğim bir iletişim olanağı sundu.		46	80.7	10	17.55	1	1.75	57	100
Madde 3	Ders aralarında benimle bir meslektaşısı olarak iletişim kurmaya devam etti.		50	87.75	5	8.75	2	3.50	57	100
Madde 4	Öğretmenlik uygulaması sürecinde hatalarıma karşı toleranslı davrandı.		46	80.7	11	19.3	0	0	57	100
Madde 5	Öğretmenlik uygulaması sürecinde beni her aşamada cesaretlendirerek motivasyonumu korumamı sağladı.		45	78.95	7	12.28	5	8.77	57	100
Madde 6	Sorun ve gözlemlerimi rahatlıkla paylaşabileceğim iyi bir dinleyici oldu.		45	78.95	11	19.3	1	1.75	57	100

*n=57*

Anketin beşinci bölümünün birinci maddesi olan "Uygulama öğretmenim öğretmenlik uygulaması boyunca rehber ve danışman rolünü üstlenmek için hazır ve istekliydi." ifadesinde 57 katılımcının 43' ü (%75.45) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Kalan 14 katılımcının 12' si (%21.05) kararsızım, 2' si (%3.50) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Birey, içinde yer aldığı çevre ile uyum sağlayabilmek için öncelikle kendi konumunu belirlemelidir. Böylece kendi konumundan hareketle dış çevresindeki olgularla, olaylarla,

durumlarla, nesnelere ve diğere bireylerle ilişkilerine yön verebilir, kendi yerini, dolayısıyla da üstlenmesi gereken rol ve işlevleri belirleyebilir (İnceoğlu, 2010, s. 9).

Kendi konumunu ve görevlerini benimsemiş olan bir birey, çevresindeki olgu, olay, durum, nesne ya da bireylere bu bilinç doğrultusunda yaklaşacaktır. Ortak paydada bulunduğu bireylerle ilişkilerine de istedik şekilde yön verebilecektir (İnceoğlu, 2010, s. 9). Uygulama öğretmeni de öğretmenlik uygulaması sürecindeki rolüne ve öğretmen adayına karşı olumlu bir düşünsel yapıya sahipse, bu sürecin gereklilikleri doğrultusunda davranmaya da hazır olacaktır. Uygulama öğretmenliği ile görevlendirilmiş öğretmenlerin, bu rollerini fazladan bir iş yükü olarak görmeyip, tüm sorumluluklarını üstlenmeye istekli olması bu sebepler nedeniyle önem taşımaktadır. Sayısal bulgular göz önünde bulundurulduğunda, görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%75.45), uygulama öğretmenlerini rehberlik ve danışmanlık rollerini üstlenmede istekli ve hazır buldukları söylenebilir.

Anketin beşinci bölümünün 2., 3., 4., 5. ve 6. maddelerine yönelik sayısal bulgular aktarıldıktan sonra, bu maddelerin doğru mesleki iletişim ile ilişkisine yönelik ortak bir yoruma gidilecektir.

İkinci madde olan "Uygulama öğretmenim sınıf içi ve sınıf dışında kendimi özgürce ifade edebildiğim bir iletişim olanağı sundu." ifadesinde 57 katılımcının 46' sı (%80.7) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Kalan 11 katılımcının 10' u (%17.55) kararsızım', 1' i (%1.75) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Üçüncü madde olan "Uygulama öğretmenim ders aralarında benimle bir meslektaş olarak iletişim kurmaya devam etti." ifadesinde 57 katılımcının 50' si (%87.75) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Kalan 7 katılımcının 5' i (%8.75) kararsızım, 2' si (%3.50) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Dördüncü madde olan "Uygulama öğretmenim öğretmenlik uygulaması sürecinde hatalarıma karşı toleranslı davrandı." ifadesine 57 katılımcının 46' sı (%80.7) 'katılıyorum'

şeklinde görüş bildirmiştir. Kalan 11 katılımcının 11' i (%19.3) ise 'kararsızım' şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan 'katılmıyorum' şikkını işaretleyen ise hiç olmamıştır.

Beşinci madde olan "Uygulama öğretmenim öğretmenlik uygulaması sürecinde beni her aşamada cesaretlendirerek motivasyonumu korumamı sağladı." ifadesinde 57 katılımcının 45' i (%78.95) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Kalan 12 katılımcının 7' si (%12.28) kararsızım, 5' i (%8.77) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Anketin beşinci bölümünün altıncı maddesi olan "Uygulama öğretmenim sorun ve gözlemlerimi rahatlıkla paylaşabileceğim iyi bir dinleyici oldu." ifadesinde 57 katılımcının 45' i (%78.95) katılıyorum şikkını işaretlemiştir. Kalan 12 katılımcının 11' i (%19.3) kararsızım, 1' i (%1.75) ise katılmıyorum şikkını işaretlemiştir.

Uygulama öğretmenlerinin yetişkinlerin eğitimine yönelik bir istek ve aidiyet sahibi olması ve onlarla başarılı iletişim kurabiliyor olması önemli niteliklerdir (Izadinia, 2017, s. 67). Uzman bir uygulama öğretmeni, öğretmen adayıyla iletişiminde onları dinleyerek karşılıklı diyalog ortamı yaratır. İletişim şeklinin tek yönlü olmamasına çaba gösterir. Oluşturulan bu açık iletişim ortamı, öğretmen adayının kendisini daha net ifade edebilme olanağı oluşturur (Boreen, 2009, s. 51). Karşılıklı soru cevaplarla oluşturulan bir iletişim, uygulama öğretmenin pedagojik ve pratik anlamdaki bilgilerini, öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını daha net analiz ederek aktarmasını sağlayacaktır. Öğretmenlik uygulaması sürecinde doğru iletişim ile elde edilen veriler, öğretmen adayının motivasyonunun arttırmak ve korumak için doğru noktalarda doğru zamanlarda cesaretlendirilmesinin önünü açacaktır (Sempowicz ve Hudson, 2011, s. 13). Katılıyorum şikkının ikinci maddede %80.7, üçüncü maddede %87.75, dördüncü maddede %80.7, beşinci maddede %78.95 ve altıncı maddede 78.95 olan yüzdelik dağılımı, görsel sanatlar öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, uygulama öğretmenlerinin mesleki iletişim becerilerini yeterli bulduğunu göstermektedir.

Anketin beşinci bölümündeki sayısal bulgular bu bağlamda incelendiğinde; Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı' nda okuyan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmenleriyle kurduğu mesleki iletişimi olumlu yönde değerlendirdiği söylenebilir.



## 6. Bölüm

### Sonuç

Anketin tamamını oluşturan 5 bölümün sayısal anlamda genel durumunu göstermek adına Tablo 7 oluşturulmuştur. Her bölümde, o bölümü oluşturan maddelerin frekans ve yüzdeler dağılımlarının aritmetik ortalaması alınarak genel durum ortaya konulmuştur:

Tablo 7

*Her bölümdeki maddelerin frekans ve yüzdeler dağılımlarının aritmetik ortalamasıyla elde edilen bölüm bulguları*

Bölümler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bölüm 1	37	64.91	13	22.81	7	12.28	57	100
Bölüm 2	40	70.18	12	21.05	5	8.77	57	100
Bölüm 3	46	80.7	8	14.05	3	5.25	57	100
Bölüm 4	44	77.21	10	17.54	3	5.25	57	100
Bölüm 5	46	80.7	9	15.8	2	3.5	57	100

*n=57*

Yorumlara gidilirken 5. ve 3. bölümlere öncelikle odaklanılmış, sonrasında 4.bölüme geçilmiştir. Çünkü 4. bölümün içeriği, 1. ve 2. bölümlerin içerikleriyle benzer temalara sahiptir ve bu durum onların sayısal bulgularını bir arada yorumlama ihtiyacını doğurmaktadır.

Bölüm 5' in sayısal bulguları göz önünde bulundurulduğunda; Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı' nda okuyan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, uygulama öğretmenlerinin mesleki iletişim becerilerini yeterli bulduğu görülmektedir.

Bölüm 3' ün sayısal bulguları göz önünde bulundurulduğunda; yine katılımcıların büyük çoğunluğu mesleki aidiyet geliştirebilmeleri adına uygulama öğretmenleri tarafından kendilerine gösterilen tutumları yeterli bulmaktadır.

Bölüm 4' ün sayısal bulgularına bakıldığında ise, katılımcıların büyük çoğunluğunun, öğretmenlik uygulaması sürecinin tamamını göz önünde bulundurduğunda, görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin gösterdiği rehberlik davranışlarını olumlu değerlendirdiği görülmektedir.

Fakat uygulama öğretmenlerinin tutumları ve bu bağlamda gösterdiği rehberlik davranışları okul içi gözlem ve öğretim süreci gerçekleştirme periyotlarında (Bölüm 1 ve Bölüm 2) detaylı maddeler çerçevesinde ele alındığında, bulgularda sayısal anlamda bir düşüş gözlemlenmektedir. Bu iki bölümü oluşturan maddeler, araştırma konusu kapsamında yapılan incelemeler sonucunda, bu iki süreci en ideal şekilde gerçekleştirmeye destek olacak rehberlik davranışlarından oluşmaktadır. Yani görsel sanatlar öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin rehberlik davranışları hakkında genel izlenimleri olumlu yönde olsa bile, anket kapsamında bu iki süreci ideal kılacak, spesifik olarak hazırlanmış maddelerdeki rehberlik davranışlarının bir kısmının gerçekleşmemiş olması ya da öğretmen adaylarınca o rehberlik davranışlarına yönelik bir talep ya da farkındalığın olmaması doğal bir sonuçtur. Bu nedenle, gerek uygulama öğretmenleri, gerek öğretmen adayları Fakülte - Okul İşbirliği programı kapsamındaki görevlerini yerine getirmeye çalışsa da, eğitim, öğretim ve öğrenme süreçlerinin çok boyutluluğu göz önünde bulundurulduğunda, iki tarafın da görev, beklenti ve ihtiyaçlarını daha net tanımlarla ifade etme ihtiyacı doğduğu, bulgular ışığında söylenebilir.

## 7. Bölüm

### Tartışma ve öneriler

Öğretmenlik uygulaması sürecinde görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına olan yaklaşımlarını, görsel sanatlar öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda inceleyen araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve literatür desteğiyle yorumlanmıştır. Bulgular ve yorumların ortaya koyduğu genel durum, tartışma bölümünde ele alınmış; öneriler bölümünde ise tartışma bölümünün içeriği bağlamında bazı öneriler sunulmuştur.

#### 7.1. Tartışma

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan öğretmen adaylarının doldurduğu anket formundan elde edilen bulgulara bakıldığında; Bölüm 5' in sayısal bulguları katılımcıların büyük çoğunluğunun, uygulama öğretmenlerinin kendileriyle kurdukları mesleki iletişimi olumlu bulduğunu göstermektedir. Ayrıca, görsel sanatlar öğretmen adaylarının mesleki aidiyet gelişimine katkı sağlayacak tutumların, uygulama öğretmenlerinin büyük çoğunluğu tarafından gösterildiği de Bölüm 3'ün bulguları ışığında söylenebilir.

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının yine büyük çoğunluğunun, öğretmenlik uygulaması sürecinin tamamında uygulama öğretmenlerinin sergilediği rehberlik davranışlarını yeterli bulduğu Bölüm 4' ün bulgularına dayanarak söylenebilir. Fakat görsel sanatlar öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinin tamamında gösterdiği rehberlik davranışlarını yeterli bulsa da; Bölüm 1 ve Bölüm 2' nin sayısal bulguları incelendiğinde, öğretmen adayının gözlem haftalarında ve gerçekleştirdiği öğretim süreçlerinde görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin rehberliğini daha detaylı yapabileceği ortaya çıkmaktadır.

Bütün bu yorumlar çerçevesinde Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan öğretmen adaylarından sorumlu uygulama öğretmenlerinin genel durumunu özetlemek adına, sayısal bulguların ifade ettiklerini, tek bir uygulama öğretmeni bünyesinde sembolik olarak bir arada sunup, tanımlayabiliriz. Bu yaklaşımla, bulguların ortaya koyduğu görsel sanatlar uygulama öğretmeni profili; öğretmenlik uygulamasının içeriği ve önemi konusunda farkındalığı yüksek, rehberlik rolünü üstlenmek için istekli ve hazır, mesleki iletişim becerisi yüksek, öğretmen adayının mesleki kimlik algısını geliştirecek tutumlar gösteren, ayrıca görsel sanatlar öğretmen adayının mesleki gelişimi için ihtiyaç duyduğu rehberliği sağlamak adına çaba gösteren bir yapıda olacaktır. Bu çabanın getirilerini daha da olumlu kılmak adına, okul içi gözlem ve öğretim süreci gerçekleştirme aşamalarında görsel sanatlar öğretmen adaylarının beklenti ve ihtiyaçları, uygulama öğretmeni tarafından daha detaylı irdelenebilir. Böylelikle öğretmenlik uygulaması süreci boyunca öğretmen adaylarının okul ve sınıf ortamında hangi durumları, olayları ve süreçleri gözlemleyip tecrübe etmesi gerektiği, sınıf yönetimi ve öğretim yöntemlerinin hangilerini ne şekilde gözlemleyip uygulamaya döneceği uygulama öğretmeni tarafından somut bir sorumluluk içeriği haline getirilebilir.

Bulguları temsil etmesi için oluşturulmuş bu uygulama öğretmeni profilinin genel durumu ve yapması gerekenler, ankete katılan görsel sanatlar öğretmen adaylarından sorumlu görsel sanatlar uygulama öğretmenleri için de aynı şekilde geçerlidir. Göz önünde bulundurulması gereken diğer bir etken de, görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin sağladığı rehberliğin amacına ulaşmasında görsel sanatlar öğretmen adaylarına da sorumlulukların düşmesidir. Yani görsel sanatlar öğretmen adayları okul ve sınıf ortamında hangi durumları, olayları ve süreçleri gözlemleyip tecrübe etmesi gerektiğini irdelemeyi bilmelidir. Ayrıca derse hazırlık (içerik, kaynaklar, öğretim planları, öğrenme ortamı, ders araçları), öğretim yöntemleri, sınıf



yönetimi ve değerlendirme konularında ihtiyaç duyduğu rehberlik üzerine düşünmeli ve bu ihtiyaçlarını uygulama öğretmenine aktarmalıdır.

Atılacak bu adımların görsel sanatlar uygulama öğretmenin öğretmen adaylarına olan yaklaşımına olumlu etki edeceği düşünülmektedir.

## 7.2. Öneriler

Öğretmenlik uygulaması sürecinde görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına olan yaklaşımlarını, görsel sanatlar öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda inceleyen araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler şunlardır:

- Elde edilen bulgular, görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler aracılığıyla, öğretmen adayına rehberlik yapması için gereksinim duyduğu bilgi ve becerilerini geliştirebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda hazırlanan eğitimlerin sadece dönem başlarında gerçekleştirilen tek bir oturumla kısıtlı kalmayıp daha uzun bir zaman dilimine yayılan, belirli aralıklarla tekrarlanan, detaylı bir yapıya bürünmesi, uygulama öğretmenlerinin rehberlik becerilerini geliştirip kalıcı hale getirmeye yardımcı olacaktır.
- Düzenlenecek hizmet içi eğitimlerde, öğretmen adaylarının mesleki gelişimi bağlamında ihtiyaç ve beklentileri göz önünde bulundurularak, uygulama öğretmenlerini etkin kılacak örnek olay inceleme ya da rol yapma gibi yöntemler kullanılabilir. Bu eğitimlerde oluşturulacak atölye çalışması (workshop) yaklaşımıyla uygulama öğretmenleri, öğretmenlik uygulaması sürecindeki görev ve sorumluluklarını, örnekler üzerinden zihninde daha somut bir hale getirebilir. Eğitim, öğretim ve öğrenme süreçlerinin çok boyutluluğu göz önünde bulundurulduğunda, bu yaklaşımın fayda sağlayabileceği söylenebilir.

- Öğretmenlik uygulaması sürecinin niteliğinin artırılması için gerçekleştirilen eğitimlerin hedef kitlesi uygulama öğretmenleriyle sınırlı kalmamalıdır. Süreçte yer alan bütün paydaşlar, kendi gereksinimlerini göz önünde bulunduran eğitim içeriklerinden faydalanabilmelidir. Örneğin öğretmen adayları katılımcı gözlemci konumunda bulunduğu haftalarda hangi durumları, olayları ve süreçleri nasıl ve niçin gözlemlemesi gerektiğine yönelik eğitimler alabilir. Nitelikli gözlem yapmaya yönelik alacakları bu eğitim, gözlemlerini anlamlandırıp, yansıtma yapabilecek noktaya getirmeye katkı sağlayacaktır.
- Araştırma kapsamında görsel sanatlar öğretmen adaylarına uygulanmış olan anket formu, görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin uygulamasına yönelik düzenlenebilir. Bu sayede görsel sanatlar uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarına sağladığı rehberliğe yönelik öz değerlendirmeye gitme şansı yakalayacaktır. Elde edilen bulgular, görsel sanatlar öğretmen adaylarına uygulanmış anketin bulgularıyla kıyaslanarak, tutarlılık açısından incelenebilir.
- Bu araştırma kapsamında hazırlanan anket formu, daha büyük bir örneklem üzerinde tekrar uygulanabilir. Örneğin Türkiye' deki 7 coğrafi bölgeden, o bölgeleri temsil edecek birer üniversitenin, resim-iş eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerinin katılımıyla bir örneklem oluşturulabilir. Oluşturulan bu örnekleme uygulanan anket formundan elde edilecek bulgular; görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına olan yaklaşımlarını ülke bazında değerlendirebilmenin önünü açacaktır.

Belirtilmiş olan bu öneriler, hem görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin hem de diğer branşlardaki uygulama öğretmenlerinin sağladığı rehberliği daha da nitelikli hale getirebilmek için geliştirilmiştir.

### Kaynakça

- Ada, N.E., Karabekmez, S., Alp, H., & Pehlevan, Z. (2016). Beden eğitimi öğretmen adaylarının okudukları bölüme ilişkin aidiyet duygusunun farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-65.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918. doi: 10.1037/0033-2909.84.5.888
- Akgül, A. (2006). *Fakülte-okul işbirliği programının müzik öğretmeni adayları tarafından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, A., Raba, S., Rada, S., Yılmaz, S., & Rada, M. (2016). Genel aidiyet ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 271-277. doi: 10.16989/TIDSAD.161
- Alpar, D., Batdal, G., & Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 19-31.
- Alptekin, D. (2011). *Toplumsal aidiyet ve gençlik Üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Alvunger, D., & Wahlström, N. (2018). Research-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education, *Teachers and Teaching*, 24(4), 332-349 <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1403315>
- Ambrosetti, A., Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 6(2), 42-55. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring

- pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30-42.  
<http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss6/> dan alınmıştır.
- Anwar, A.H., Sisay, A., & Tamirat, Z.T. (2016). Teachers professional commitment towards students learning their profession and the community in Eastern Ethiopian secondary schools. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(3), 289-314.  
<http://jtee.org/document/issue11/MAKALE3.pdf> dan alınmıştır.
- Bal, B., & Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji*, [http://turkoloji.cu.edu.tr/makale\\_sistem/tum\\_list.php?t=tum&psearch=ge%E7i%FE](http://turkoloji.cu.edu.tr/makale_sistem/tum_list.php?t=tum&psearch=ge%E7i%FE)' den alınmıştır.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bekiroğlu, F., Kahveci A., İrez, S., Şeker, H., & Çakır, M. (2010a). Fakülte-okul işbirliği modelinin değerlendirilmesi: Uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 4, 69-81.
- Bekiroğlu, F., Kahveci A., İrez, S., Şeker, H., & Çakır, M. (2010b). Fakülte-okul işbirliği modelinin değerlendirilmesi: Ortaöğretim fen alanları öğretmen adaylarının görüşleri. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7(4), 148-168.
- Berger, K.S. (2002). Theory and practice: Teaching in the real world. *Tough and Action*. 17(2), 107-116.
- Bizer, G., Barden, J., & Petty, R. (2003). Attitudes. *Encyclopedia of Cognitive Science*, 1, 247-253. <https://doi.org/10.1002/0470018860.s00483>
- Boreen, J. (Ed.). (2009). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, coaching*. Portsmouth: Stenhouse Publishers.
- Brown, D. (2001). *Using instructional media*. New York: Longman.

- Bulunuz, N., Bulunuz, M., Gürsoy, E., Baltacı Göktalay, Ş., Çağlar Özteke, H., Salihoğlu, U., & Peker, H. (2013). *İyi öğretmenlik uygulamaları: Klinik danışmanlık modeli*. <http://uludagkdm.home.uludag.edu.tr/yayinlar/kitapcik.pdf> dan alınmıştır.
- Bulunuz, N. & Gürsoy, E. (Editörler). (2018). *Klinik danışmanlık modeli iyi öğretmenlik uygulamaları kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Butler, B., & Cuenca, A. (2012). Conceptualizing the roles of mentor teachers during student teaching. *Action in Teacher Education*, 34(4), 296-308.  
<https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717012>
- Chang, E. (1999). Career commitment as a complex moderator of organizational commitment and turnover intention. *Human Relation*, 52(10), 1257-1278. doi: 10.1.1.587.4748
- Childre, A., & Van Rie, G. (2015). Mentor teacher training: A hybrid model to promote partnering in candidate development. *Rural Special Education Quarterly*, 34(1), 10-16.
- Chitpin, S. (2011). Can mentoring and reflection cause change in teaching practice? A professional development journey of a Canadian teacher educator. *Professional Development in Education*, 37(2), 225-240. doi: 10.1080/19415257.2010.531625
- Cornu, B. (2015). Teacher education in France: Universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs. *Education Inquiry*, 6(3), 189-307. doi: 10.3402/edui.v6.28649
- Coşkun, C. (2012). *Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenliği yeterliliklerine ilişkin görüşleri: Aydın ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Çal, E. (2016). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim yöntemlerine karşı düşünce ve önerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çapar, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar eğitimi dersinde üç boyutlu

- çalışmaların önemi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 114-124.
- Çeçen, R. (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 164-170.
- Çöllü, F.E., & Öztürk, E.Y. (2006). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri. *Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1), 373-404.
- Dabancalı, M. (2015). A comparative analysis of the colour subject between Canada Saskatchewan State and visual arts education curriculum in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 140-150. doi:10.11114/jets.v3i6.991
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Değirmençay, Ş.A., & Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57.
- Demir, Ö., & Çamlı, Ö. Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117-139.
- Demirkol, İ. (2004). *Expectations for the roles of cooperating teachers and university supervisors during the practice teaching period as perceived by university supervisors cooperating teachers and student teachers* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, Ö., & Dilmaç, S. (2008). Resim-iş eğitimi anabilim dalında öğretmenlik uygulaması dersinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 137-150.
- Dilmaç, O. (2009). Görsel sanatlar öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma (Erzurum ili örneği), *Eğitim Araştırmaları*

- Birliği*, <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/17.pdf> dan alınmıştır.
- Dincel Sezen, şahin Mehmet, Balıkçı Abdullah. (2013). Okul iklimi ve sosyo ekonomik durum: bir içerik analizi alışması. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, N. (2015). *Görsel sanatlar öğretmenliği 4 sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duru, E. (2007). Sosyal bağlılık ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 85-94.
- Duru, E. (2015). Genel aidiyet ölçeğinin psikometrik özellikleri: geçerlik ve güvenirlilik alışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 44(5), 37-47.
- Edward-Groves, C. (2014). Learning teaching practices: The role of critical mentoring conversations in teacher education. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 151-166. doi:10.11114/jets.v2i2.343
- Einarsdottir, J. (2011). *Training of preschool teachers in Iceland*. <https://rafhladan.is/bitstream/handle/10802/9144/Training-of-Preschool-Teachers-in-Icelandj%F3hanneinarsd%F3tir.pdf> den alınmıştır.
- Ekici, E. (2018). *Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 111-132.
- Enochsson, B.A. (2009). *ICT in initial teacher training: Sweden country report*. <http://www.oecd.org/education/ceri/45046846.pdf> dan alınmıştır.

- Eurydice (2016). *Initial education for teachers working in early childhood and school education*. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Initial\\_Education\\_for\\_Teachers\\_Working\\_in\\_Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Initial_Education_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education)' dan alınmıştır.
- Finlandiya Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığı (2008). *Act on the education recruitment of teachers and head teachers in pre-school, compulsory school and upper secondary school*. [http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/iceland\\_teacher\\_education\\_recruitment\\_act.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/iceland_teacher_education_recruitment_act.pdf) den alınmıştır.
- Firuzan, A.R., Turgut, M., & Yılmaz, S. (2008). Okul deneyimi uygulama sürecinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(2).
- Foor, R., & Cano, J. (2012). Mentoring abilities and beliefs of Ohio secondary agricultural education mentor teachers. *Journal of Agricultural Education*, 53(1), 162-175.
- Giebelhaus, C., & Bowman, C. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort?. *The Journal of Educational Research*, 95(4), 246-254. <https://doi.org/10.1080/00220670209596597>
- Goodenow, C., & Grady, K. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Gordon, M., & O'Brien, V.(Ed.). (2007). *Bridging Theory and Practice in Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 112-119.
- Gören, T., & Sarpkaya, P. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 69-87.
- Gül, G. (2004). Birey, toplum, eğitim ve Öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 223-236.



- Güleç, D. (2012). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Gülkılık, H. (2009). *Fakülte-okul işbirliği kapsamında düzenlenen okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinin işleyişinin değerlendirilmesi: Matematik öğretmenleri*. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/337.pdf> den alınmıştır.
- Güven, M., & Kutlu, M. (2002). Özel ve resmi ilköğretim okulu öğrencilerinin öğretmenlerinden beledikleri ve gözledikleri rehberlik davranışları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(18), 15-24.
- Hagerty, B., Sauer Lynch, J., Patusky, K., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of Belonging: A bital mental health concept. *Psychiatric Nursing*, 6(3), 172-177. <https://pdfs.semanticscholar.org/28c4/1fed7c49a0a8ed1c6c3a31b2bafd09bd538c.pdf> dan alınmıştır
- Hagerty, B., Patusky, K. (1995). Developing a measure of sense of belonging. *Nursing Research*, 44(1), 9-13. doi: 10.1097/00006199-199501000-00003
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R.Y., Büyükkasap, E., & Kızılkaya, S. (2000). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde okul deneyimi uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 148, 3-6.
- Hobbs, S.K., Putnam, J. (2016). Beginning teachers' experiences working with a district employed mentor in a North Carolina school district. *Journal of Organizational and Educational Leadership*, 2(1).
- Hossain, A., & Ali, K. (2014). Relation between individual and Society. *Open Journal of Social Sciences*, 2(8), 130-137. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.28019>
- Hudson, P., & Sempowicz, T. (2011). Analysing mentoring dialogues for developing a preservice teacher's classroom management practices. *Australian Journal of Teacher*

- Education*, 36(8), 1-16. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.4>
- Hudson, P. (2013). Desirable attributes and practices for mentees: Mentor teachers' expectations. *European Journal of Educational Research*, 2(3), 107-119.  
doi: 10.12973/eu-jer.2.3.107
- Imig, D., Wiseman, D., Imig, S. Teacher education in the United States of America. *Journal of Education in Teaching*, 37(4), 399-408. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.611006>
- Işıkoğlu, N., İvrendi, A., & Şahin, A. (2007). Öğretmenlik uygulaması sürecine öğretmen adaylarının gözüyle derinlemesine bir bakış. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 131-142.
- Izadinia, M. (2017). From swan to ugly duckling? Mentoring dynamics and preservice teachers' readiness to teach. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(7), 66-83.  
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n7.5>
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Bilkent Üniversitesi Yayınları
- Jain, V. (2014). 3D model of attitude. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 3(3), 1-12.
- Jyrhama, R., Kynashlahti, H., Krofkors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1-16. doi: 10.1080/02619760701844993
- Kağıtçıbaşı, Ç. *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C., & İlbay, A.B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455.
- Kaya, R., & Samancu, O. (2010). Öğretmen adaylarının alternatif öğretim materyalleri ile

- ilgili görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 188, 83-98.
- Keskin, R., & Pakdemirli, N. (2016). Mesleki aidiyet ölçeği: Bir ölçek geliştirme geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 80-87.
- Kırıçoğlu, O. (2005). *Sanatta eğitim görmek, anlamak, yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kırıçoğlu, O. (2015). *Sanat, kültür, yaratıcılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırksekiz, A., Uysal, M., İşbulan, O., Akgün, E.Ö., Kıyıcı, M., & Horzum, B.M. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine eleştirel bir bakış: problemler, beklentiler ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 433-451.
- Kızılırmak, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik inançları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kinder, J.S. (1973). *Using instructional media*. New York: Litton Educational Pub. Inc.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 183-196.
- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
- Konak, A. (2017). Resim-iş eğitimi 4.sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar öğretmeni özel alan yeterliliklerine ilişkin performansları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 611-635.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93.
- Köse, M., & Demir, E. (2014). Öğretmenlerin rol modeli hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 4(1), 8-18.
- Kuşat, A. (2003). Bir değerler sistemi olarak kimlik duygusu ve Atatürk. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 45-61.

- Kuzu, T. (2013). Öğretmen adaylarının okumaya karşı tutumları ile genel kültür düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Başkent Üniversitesi Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 55-72.
- Külekçi, E., & Bulut, L. (2010). Türkiye ve ABD' deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. International Conference on New Trends in Education and Their, Implications bildiriler kitabı içinde (ss. 210-215). Antalya.
- Lauermann F. (2013). *Teacher Responsibility: It's meaning, measure and educational implications* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Michigan, Michigan.
- Lee, R., Robbins, S.B. (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 232-241.  
doi: 10.1037/0022-0167.42.2.232
- Malinen, O.P., Vaisenen, P., & Savoleinen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal*, 23(24), 567-584. doi: 10.1080/09585176.2012.731011
- Malone, G., Osman, A., & Pillow, D. (2012). The General Belongingness Scale (GBS): Assessing achieved belongingness. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 311-316. doi: 10.1016/j.paid.2011.10.027
- Martinez, Agudo, J. (2016). What type of feedback do student teachers expect from their school mentors during practicum experience) The case of Spanish EFL student teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 36-51. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss5/3/> dan alınmıştır.
- Mckie, J. (2015). *Reflections on teacher education in the four nations of the United Kingdom*. <http://escalate.ac.uk/downloads/2919.pdf> alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1998). *Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*.

- <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html>' den alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf) den alınmıştır.
- National Art Education Association (2014). *The national visual arts standarts*, <https://www.arteducators.org/learn-tools/national-visual-arts-standards>' dan alınmıştır.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2011). *Student teaching in the United States*. [https://www.nctq.org/dmsView/Student\\_Teaching\\_United\\_States\\_NCTQ\\_Report](https://www.nctq.org/dmsView/Student_Teaching_United_States_NCTQ_Report)' dan alınmıştır.
- Nkambule, T., & Mukeredzi, T.G. (2017). Pre-service teachers' professional learning experiences during rural teaching practice in Acornhoek, Mpumalanga Province. *South African Journal of Education*, 37(3), 1-9. doi: 10.15700/saje.v37n3a1371
- Ok, Ü. (2011). Dini tutum ölçeği: Ölçek geliştirme ve geçerlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 528-549.
- Onan, B. (2015). The reflectivity in practice teaching of visual arts. *Anthropologist*, 20(1-2), 140-148.
- Öntaş, T., Atmaca, T., & Kaya, B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama deneyimlerinin mesleki sosyalizasyon süreci olarak incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 550-577.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. [http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Bilgi\\_Caginda\\_Ogretmen.pdf](http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Bilgi_Caginda_Ogretmen.pdf) den alınmıştır.
- Özkalp, E., & Kırel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Öztaş, S. (2010). *Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli statüye göre öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunun değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.
- Phillips, S. (2003). *Contributing factors to music attitude in sixth, seventh and eighth grade students* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Iowa, Iowa.
- Ries, F., Cabrera, C.Y., & Carriedo, R.G. (2016). A study of teacher training in United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 16, 2029-2054. <http://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/184.pdf> dan alınmıştır
- Russo-Zimet, G. (2017). Artist teachers' in-action mental models while teaching visual arts. *Journal of Education and Training Studies*, 5(5), 171-183. doi:10.11114/jets.v5i5.2378
- Sağ, R. (2007). *Öğretmen eğitiminde uygulama öğretmenliği uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- SAN, İ. (2003). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Schön, D.A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22 (2), 119-139.
- Sevce, S. (2017). *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Smith, P. (1995). On the unintended consequences of publishing performance data in the public sector. *International Journal of Public Administration*, 18(2), 277-310. <https://doi.org/10.1080/01900699508525011>
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sünbül, A.M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Öğretim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 597-608.
- Şen, S.Ü. (2005). Sanat eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması. *Atatürk*

- Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 343-360.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tak, B., Çiftçioğlu, A., Özçakır, A., & Divleli, A. (2009). Mesleki bağlılığın bireylerin mesleklerine ve çalıştıkları örgüte ilişkin tutumlarını nasıl etkilediğini anlamaya yönelik bir alan araştırması. *İş, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 11(4), 89-102.
- Taşdelen, V. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 151-166.
- Taubman, P. (2007). Reflective practice and critical self-reflection. Gordon, O., & O'Brien, V. (Ed.), *Bridging Theory and Practice in Teacher Education*, 12, (ss. 1-16). Rotterdam: Sense Publishers.
- Telli, H. (1996). Eğitimin genel hedeflerinin davranış biçimine dönüştürülmesinde sanat eğitiminin katkısı vardır. *Milli Eğitim Dergisi*, 131, 41-43.
- Tepeli, Y., & Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 313-325.
- Terzi, A.R., & Tezci, E. (2007). Necatibey Öğretim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Kendi Basımı
- Thomson, J.R. (2003). Pre-service teachers' reflections on student teaching experiences: learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator*, 60(2), 2-12.
- Tims & Pirls International Study Center, (2015), *France: teachers, teacher education and professional development*. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/france/teachers-teacher-education-and-professional-development/> dan alınmıştır.

- Tomljenovic, Z. (2015). An interactive approach to learning and teaching in visual arts education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(3), 73-93.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128840.pdf> dan alınmıştır.
- Tomte, C., Hovdhaugen, E., & Solum, H. (2009). *ICT in initial teacher training*.  
<https://www.oecd.org/norway/45128319.pdf> den alınmıştır.
- Tryggvason, M.T. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369-382. doi: 10.1080/02619760903242491
- Tummers, L. (2009). Policy alienation of public professionals: The development of a scale. *Public Administration Review*, 72(4), 516-525. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2011.02550.x>
- Turner, S.L., & Greene, C.C. (2017). Opening the classroom door - A survey of middle grades teachers who mentor preservice teachers. *Middle Grades Review*, 3(2), 1-18.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1154869> dan alınmıştır.
- Tütüncü, Ö., Küçükusta, D. Organizasyonlarda bireyler: Tutum, davranış ve motivasyon.  
[http://web.deu.edu.tr/kalite/dosyalar/ulu-sal\\_bildiri/EkD.doc](http://web.deu.edu.tr/kalite/dosyalar/ulu-sal_bildiri/EkD.doc) dan alınmıştır.
- Uçar Yalın, M. (2008). *Uygulama öğretmenliği eğitiminin uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterliliğe ve tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uçar Yalın, M. (2016). Uygulama öğretmenlerinin görev rol ve eğitim gereksinimlerine yönelik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 46-62.
- Uysal, A. (2005). İlköğretimde verilen sanat eğitimi derslerinin yaratıcılığa etkisi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 41-47.
- Üner, S. (2016). *Kimya öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisinin konuya özgü doğasının incelenmesi ve öğrencilerin öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisine ilişkin algıları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Unesco (2010). *World data on education*, <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Iceland.pdf> den alınmıştır.
- Ünver, G., & Eroğlu, G. (2003). Uygulama öğretmeninin öğretmen adayına karşı davranışları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3(2), 15-29.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması. *Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Varış, A. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının okul deneyimi üzerine görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 33, 177-191.
- Walkington, J. (2005). Mentoring pre-service teachers in the preschool setting. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(1), 28-35.
- Williams, J. (2016). Art Education with attitude. *Journal of Social Science Education*, 15(4), 7-13. doi: 10.2390/jsse-v15-i4-149
- Woolley, S. (1997). What student teachers tell us. Association of Teacher Educators 77th Annual Conference bildiriler kitabı içinde (ss. 150-160). Washington: Manssfield Uni.
- Yeşilyurt, E. (2008). Eğitim programlarının hedeflerine ulaşılması bağlamında sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarına olan kazanımları. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1(2), 23-42.
- Yıldız, M.A. (2017). Adaptation of general belongingness scale into Turkish for adolescents: Validity and reliability studies. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 223-231.
- Yılmaz, E., & Bilici, S. (2016). Görsel sanatlar dersinde öğretim teknolojileri ve materyali kullanım durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 17(1), 343-362.
- Yılmaz, G. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin uygulama öğretmenliğine ilişkin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2006). Resim-iş eğitimi öğretmen adaylarının okul deneyimi I uygulamalarında

- karşılaştıkları sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 165-185.
- Yılmaz, M., & Özçakmak, H. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(127), 127-136.
- Yokuş, G., Ayçiçek, B., & Yelken, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalite algılarının ve kuramsal aidiyet düzeylerinin incelenmesi: Eğitim Fakültesi Örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Yök/Dünya Bankası (1998). *Fakülte-okul işbirliği*.[http://www.yok.gov.tr/documents/10279/23817636/fakulte\\_okul\\_isbirligi.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/23817636/fakulte_okul_isbirligi.pdf) den alınmıştır.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2017). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*.  
[http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok\\_ogretmen\\_kitabi/](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_ogretmen_kitabi/) dan alınmıştır.

## Ekler

### Ek 1: Anket Formu

Tarih: .../.../2018

Değerli Öğretmen Adayları;

Bu anket formu "Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Görsel Sanatlar Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Olan Yaklaşımları" başlıklı Yüksek Lisans tezi araştırması için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevapların içten, samimi ve objektif olması anketin güvenilirliği açısından önemlidir. Anketin cevaplandırılmasında göstereceğiniz duyarlılık için şimdiden teşekkür ederim.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi ABD. Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Programı

Alper Çetin

E-Posta: 0a.cetin8@gmail.com

Aşağıdaki bilgileri, size uygun seçeneği 'x' işareti kullanarak belirtiniz.

Lütfen aşağıda verilen ifadeleri okuduktan sonra, sorunun yanındaki ifadeye katılma derecenize göre 'Katılıyorum', 'Kararsızım', 'Katılmıyorum' şeklinde derecelendirerek işaretleyiniz.

**Bölüm 1:** Görsel sanatlar öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sürecinde yaptığı gözlemlere yönelik uygulama öğretmenlerinin gösterdiği rehberlik davranışları hakkında görüşleri:

Uygulama Öğretmenim;

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Uygulama okulunun sosyo-ekonomik durumu hakkında beni bilgilendirdi.			
2. Derslerine girdiğimiz sınıfların sosyal dinamikleri (öğrencilerin iletişimsel özellikleri, sınıfın iklimi) hakkında beni bilgilendirdi.			
3. Görsel sanatlar derslerinde öğrencilere yaptırdığı etkinliklerin temelindeki hedef kazanımlar hakkında beni bilgilendirdi.			
4. Görsel sanatlar derslerinde kullandığı öğretim yöntemlerini seçme nedenlerini açıkladı.			
5. Görsel sanatlar dersine yönelik kullandığı / geliştirdiği öğretim materyalleri hakkında beni bilgilendirdi.			
6. Sınıf yönetimi modellerini, nerede ve nasıl uyguladığı konusunda beni bilgilendirdi.			
7. Öğrencileri güdülemeye yönelik başvurduğu yöntemler hakkında bilgi vererek derslerinde gözlemlememi sağladı.			
8. Dersini işlediği sırada gözlem yapmakta olan bana kendi ders planını vererek, o plan üzerinden gözlem yapmamı sağladı.			
9. Katılımcı-gözlemci olarak aktif rol alabilmem için bana sınıf içerisinde görev ve sorumluluklar verdi.			
10. Uygulama okulundaki mevcut olumsuz koşul veya yetersizlikler üzerinden, bu durumlarla nasıl başa çıkabileceğimi örneklendirdi.			

**Bölüm 2:** Görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği öğretim sürecine (ders anlatımı ve buna yönelik hazırlıklar) yönelik tutumları hakkında, öğretmen adaylarının görüşleri:

Uygulama Öğretmenim;

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Gerçekleştireceğim öğretim sürecine yönelik hazırlıklarımın, dersin hedef kazanımları doğrultusunda ilerlemesini sağlayacak dönütler verdi.			

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
2. Ders anlatımım sırasında gerekli olacak öğretim araç-gereçlerini belirlemede ve bunları edinmemde yardımcı oldu.			
3. Öğretim sürecinde kullanabileceğim öğretim materyalleri tasarlamamda bana fikir ve destek verdi.			
4. Gerçekleştireceğim öğretim süreci boyunca gerekli olacak sınıf içi fiziki koşulları önceden belirleyip düzenlememde bana destek oldu.			
5. Öğretim sürecine yönelik ders planını hazırlamaya başladığımda, kendi ders planlarını fikir edinmem için incelememe izin verdi.			
6. Öğretim sürecine yönelik ders planını hazırlarken ihtiyaç duyduğumda bana destek oldu.			
7. Öğretim sürecinde öğrencilere uygulayacağım etkinliği planlarken, bana kendi tecrübeleri doğrultusunda fikir ve tavsiyelerini belirtti.			
8. İlk ders anlatımım öncesinde dikkat etmem gereken noktalara yönelik bilgiler verdi.			
9. Gerçekleştirdiğim öğretim süreci ve buna yönelik hazırlıklarımı kapsamlı ve objektif biçimde değerlendirdi.			
10. Kendimi geliştirmem için yapmam gerekenler hakkında uyguladığım öğretim süreçlerinden sonra düzenli toplantılar yaptı.			
11. Gerçekleştirdiğim öğretim sürecini değerlendirirken, yönelttiği eleştirilere cevap verme hakkı tanıdı.			
12. Göz önünde bulundurduğu değerlendirme kriterleri hakkında beni bilgilendirdi.			

**Bölüm 3:** Görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde kendini öğretmen olarak görüp, mesleki aidiyet geliştirebilmesinde uygulama öğretmenlerinin tutumlarının etkisi hakkında görüşleri:

Uygulama Öğretmenim;

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Öğretmenlik uygulamasının ilk gününde beni iş ve takım arkadaşı olarak karşıladı.			
2. Benimle bir öğretmen olduğumu hissettirir yönde iletişim kurulmasına yönelik çaba gösterdi.			
3. Öğrencilerin beni öğretmenleri olarak görüp dikkate almalarını sağladı.			
4. Öğretmenler odasında geçirilen zamanlarda, diğer öğretmenlerle olan sohbet ortamına dahil olmam için çaba gösterdi.			

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
5. Uygulama okulu içerisinde öğretmenlerin yararlandığı imkanlardan (çay, kahve vb.) benim de yararlanmamı sağladı			
6. Bana öğretmenlik mesleği ile bağlantılı olarak verdiği görev ve sorumluluklar aracılığıyla kendimi öğretmen gibi görmemi sağladı.			
7. Öğretmenlik mesleğini benimseyebilmemde iyi bir rol model ve rehber oldu.			

**Bölüm 4:** Görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için gösterdiği rehberlik davranışları(uygulama şansı, görev, sorumluluk ve dönüt verme vs.) hakkında öğretmen adayının görüşleri:

Uygulama Öğretmenim;

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Öğretmenlik uygulamasının içeriği ve hedefleri konusunda bilgi sahibiydi.			
2. Öğretmenlik uygulaması süreci boyunca beni gözlemleyerek övgü, eleştiri ve mesleki gelişim odaklı bilgiler içeren yapıcı dönütler verdi.			
3. Öğretmenlik uygulaması süreci boyunca sınıf yönetimi hakkında verdiği dönüt ve tavsiyeleri gözlemlemem ve uygulamaya dökmem için fırsatlar sundu.			
4. Öğretmenlik uygulaması süreci boyunca öğretim yöntemleri hakkında verdiği dönüt ve tavsiyeleri gözlemlemem ve uygulamaya dökmem için fırsatlar sundu.			
5. Öğretmenlik mesleğinin ders dışı bazı sorumluluklarını da (törenlerde yer alma, milli bayram ve anmalarda okul içerisinde uygulanacak görsel çalışmalara katkıda bulunma vb.) üstlenmemi sağladı.			
6. Kendisiyle işbirliği içinde dersi yürütürken bağımsız olarak bazı sorumluluklar alabildiğim dengeli bir öğretmenlik uygulaması süreci sağladı.			

**Bölüm 5:** Görsel sanatlar öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeniyle kurdukları mesleki iletişime yönelik genel görüşleri:

Uygulama Öğretmenim;

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Öğretmenlik uygulaması boyunca rehber ve danışman rolünü üstlenmek için hazır ve istekliydiniz.			
2. Sınıf içi ve sınıf dışında kendimi özgürce ifade edebildiğim bir iletişim olanağı sundu.			
3. Ders aralarında benimle bir meslektaşısı olarak iletişim kurmaya devam etti.			
4. Öğretmenlik uygulaması sürecinde hatalarıma karşı toleranslı davrandı.			
5. Öğretmenlik uygulaması sürecinde beni her aşamada cesaretlendirerek motivasyonumu korumamı sağladı.			
6. Sorun ve gözlemlerimi rahatlıkla paylaşabileceğim iyi bir dinleyici oldu.			

**Anket bitmiştir, katılımınız için teşekkür ederim..**

## Ek 2: Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Kararı

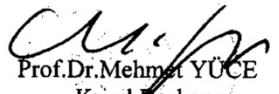
**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI**  
**(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)**  
**TOPLANTI TUTANAĞI**

**OTURUM TARİHİ**  
 29 Aralık 2017

**OTURUM SAYISI**  
 2017-17

**KARAR NO 11** : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Alper ÇETİN'in "Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Görsel Sanatlar Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Olan Yaklaşımları" başlıklı tez çalışması kapsamında uygulanacak araştırma sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Alper ÇETİN'in "Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Görsel Sanatlar Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Olan Yaklaşımları" başlıklı tez çalışması kapsamında uygulanacak araştırma sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucaya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

  
 Prof. Dr. Mehmet YÜCE  
 Kurul Başkanı



**Ek 3: Anket Uygulama İzni Onayı**

T.C.  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI  
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü  
Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : 57729799-903/  
Konu : Anket Uygulama İzni.

12.02.2018

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA**

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resimİş Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Alper Çetin'in "Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Görsel Sanatlar Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Olan Yaklaşımları" başlıklı Yüksek Lisans tez çalışması ile ilgili olarak hazırlamış olduğu anket çalışmasını, 2017- 2018 Eğitim Öğretim Yılı Bahar yarıyılında Öğretmenlik Uygulaması dersini alacak öğrencilerimize uygulamak istemektedir.

Adı geçen anket çalışması uygulamasında Anabilim Dalımızca herhangi bir sakınca görülmemiştir. Bilgilerinize ve gereğine arz ederim.

Doç.Gonca ERİM  
Resim-İş Eğitimi  
Anabilim Dalı Başkanı

## Özgeçmiş

<b>Doğum Yeri ve Yılı</b>	: Bursa - 1988		
<b>Öğr. Gördüğü Kurumlar</b>	<b>: Başlama Yılı</b>	<b>Bitirme Yılı</b>	<b>Kurum Adı</b>
Lise	2003	2007	Şükrü Şankaya Anadolu Lisesi
Lisans	2011	2015	Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2015	2018	Uludağ Üniversitesi
<b>Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi</b>	: İngilizce - İleri		
<b>Çalıştığı Kurumlar</b>	<b>: Başlama ve Ayrılma</b>	<b>Kurum Adı ve Pozisyon</b>	
	1. 2015-2017	Bosch Rexroth Otomasyon Sanayi ve Ticaret A.Ş. Grafik Tasarımcı	
<b>Yurt Dışı Görevleri</b>	:		
<b>Kullandığı Burslar</b>	:		
<b>Aldığı Ödüller</b>	:		
<b>Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar</b>	:		
<b>Editör veya Yayın Kurulu Üyeliği</b>	:		
<b>Yurt İçi ve Yurt Dışında Katıldığı Projeler</b>	:		
<b>Katıldığı Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar</b>	:		
	Basak, R., Cetin, A., Kebabci, C. & Oran, S. (2016). Influences of hearing-disabled children's observational skills on their drawings. 5th World Conference on Design and Arts (WCDA 2016), Skopje/Macedonia		
<b>Yayımlanan Çalışmalar</b>	:		
	Basak, R., Cetin, A., Kebabci, C. & Oran, S. (2017). Influences of hearing-disabled children's observational skills on their drawings. <i>New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences</i> , [Online]. 05, pp 09-15. Available from: <a href="http://www.prosoc.eu">www.prosoc.eu</a>		

## ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

## TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Alper ÇETİN
Tez Adı	Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Görsel Sanatlar Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Olan Yaklaşımları (Bursa İli Örneği)
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Doç. Gonca ERİM
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) izni	<input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum  <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum  <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama izni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin Veriyorum  Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum.  1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih: 08.08.2018

İmza:

