

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ  
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL DENEYİMİ VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI  
DERSLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

GONCA KASAP

EYLÜL 2015

## ÖZET

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL DENEYİMİ VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

KASAP, Gonca

Giresun Üniversitesi

Fen Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şerif Ali DEĞİRMENÇAY

Eylül 2015, IX+ 165 sayfa

Bu çalışmanın amacı, hizmet öncesinde öğretmen adaylarına mesleki beceri ve deneyimler kazandırmayı amaçlayan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin, öğretmen adayları açısından etkililiğini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini, 2013- 2014 eğitim- öğretim yılının bahar yarıyılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 225 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere 57 maddeden oluşan bir anket geliştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular üzerinde istatistiksel analiz olarak basit korelasyon, aritmetik ortalama, manova, anova, frekans ve yüzde kullanılmıştır. Uygulanan anketten elde edilen bulgular incelendiğinde, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri arasında ( ,592) oranında pozitif yönde yüksek değer korelasyonel bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini önemli gördüklerini fakat bu derslerin uygulanma süresini yeterli bulmadıkları ulaşılan sonuçlardan bazılarıdır. Yapılan bu çalışma ile iler ki yıllarda işlenecek olan uygulama derslerinin daha verimli hale nasıl getirilebileceği konusu aydınlatılmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması, Öğretmen Adayları

## ABSTRACT

TO BE DETERMINED PROSPECTIVE TEACHERS' VIEWS ABOUT THE CLASSES OF  
SCHOOL EXPERIENCE AND TEACHING PRACTICE

KASAP, Gonca

Giresun University

Graduate School of Natural and Applied Sciences

Department of Science Education, Master Thesis

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Şerif Ali DEĞİRMENÇAY

September 2015, IX+ 165 pages

The aim of this study is to determine the effectiveness of School Experience and Teaching Practice courses which aim to give pre-service teachers professional skills and experiences. Sample survey includes 225 prospective teachers who have studied in faculty of education of Giresun University in spring semester of 2013-14. Scanning method is used in this survey. As a data collection tool, a test including 57 items is formed. For the statistical analyses of the data the following tests are used: simple correlation, arithmetic average, manova, anova, frequencies and percentages. According to the results, the School Experience and Teaching Practice courses have positive correlation in high value of (,592). Furthermore, when we examined the findings of the survey, prospective teachers give importance school experience and teaching practice courses but the duration of these courses are inadequate for them in implementation. In this study it is tried to demonstrate how it could be more effective the courses which will be applied in the years ahead.

**Key Words:** School Experience, Teaching Practice, Pre- service Teacher

## TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanmasında desteğini benden esirgemeyen, bilgi ve tecrübelerini her zaman benimle paylaşan, konu seçiminde yönlendiren danışmanım Yrd. Doç. Dr. Şerif Ali DEğİRMENÇAY' a ve kendilerinin sorularımı cevapladıktan sonra önemli değil Şeklinde yanıtladığı fakat bana büyük katkıları olan küçük yardımlarını esirgemeyen diğer bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca beni bu günlere getiren ve bu yaőa kadar eğitimime ve çalıőmalarıma her an destek veren anne ve babama anlayıőları için teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	II
TEŞEKKÜR.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar DİZİNİ.....	VII
SİMGELER DİZİNİ.....	VIII
EKLER DİZİNİ.....	IX
1.GİRİŞ.....	1
1.1.    Problem Durumu.....	3
1.2.    Problem cümlesi.....	3
1.2.1.Araştırmanın Alt Problemleri.....	3
1.3.    Araştırmanın Amacı.....	4
1.4.    Araştırmanın Önemi.....	4
1.5.    Varsayımlar.....	5
1.6.    Sınırlılıklar.....	6
1.7.    Tanımlar.....	6
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1.    Öğretmenlik Mesleği.....	8
2.2.    Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	8
2.3.    Öğretmen Yetiştirme Tarihi Gelişimi.....	11
2.3.1.    Dünyadaki Gelişimi.....	11
2.3.2.    Türkiye'deki Gelişimi.....	18
2.4.    Günümüzde Öğretmen Yetiştirme.....	49
2.5.    Okul deneyimi dersinin yapısı ve kapsamı.....	50
2.6.    Öğretmenlik uygulaması dersinin yapısı ve kapsamı.....	52
2.7.    Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına katılan tarafların görev ve sorumlulukları.....	56
2.7.1.Uygulama öğretmen adayının görev ve sorumlulukları.....	56
2.7.2.Uygulama öğretim elemanının görev ve sorumlulukları.....	57
2.7.3.Uygulama öğretmenin görev ve sorumlulukları.....	58
2.7.4. Uygulama okulu müdürünün görev ve sorumlulukları.....	59

2.7.5.Uygulama Okulu koordinatörünün görev ve sorumlulukları.....	60
2.7.6.Uygulama Okulunun Görev ve sorumlulukları.....	60
2.7.7.Eğitim fakültesinin görev ve sorumlulukları.....	60
2.7.8.Fakülte uygulama koordinatörünün görev ve sorumlulukları.....	61
2.7.9.Milli Eğitim Müdürlüğünün görev ve sorumlulukları.....	61
2.7.10.Milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörünün görev ve sorumlulukları.....	61
2.8. İlgili araştırmalar.....	61
2.8.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	62
2.8.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	93
3. MATERYAL VE METOT.....	111
3.1. Araştırmanın modeli.....	111
3.2. Evren ve Örneklem.....	111
3.3. Veri toplama aracı ve geliştirilmesi.....	112
3.3.1. Pilot Uygulama.....	113
3.3.1.1.Pilot Uygulama Güvenirlik Katsayıları.....	113
3.3.1.2. Pilot Uygulama Faktör Analizi.....	114
3.4. Veri toplama aracının uygulanması ve toplanması.....	117
3.5. Verilerin çözümlenmesi.....	118
4. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	119
4.1. Okul Deneyimine Dersine İlişkin Yazılan Kazanımlara Yönelik Bulgular.....	119
4.2. Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Yazılan Kazanımlara Yönelik Bulgular.....	120
4.3. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Yazılan Ortak Kazanımlara Yönelik Bulgular.....	122
4.4. Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Arasındaki İlişkiden Elde Edilen Bulgular.....	123
4.5. Öğretmen Adaylarının Ankete Verdikleri Yanıtlardan Elde Edilen Bulgular.....	124
4.6. Farklı Anabilim Dallarında Öğrenim Görmekte Olan Adayların Anova Bulguları.....	125
5.TARTIŞMA VE SONUÇLAR.....	126

5.1. Okul Deneyimi Dersine İlişkin Yazılan Kazanımlardan Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	126
5.2. Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Yazılan Kazanımlardan Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	129
5.3. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Yazılan Ortak Kazanımlardan Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	131
5.3.1. Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	131
5.3.2. Uygulama Öğretim Elemanı İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	131
5.3.3. Uygulama Rehber Öğretmeniyle İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	132
5.4. Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Arasındaki İlişkiden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	132
5.5. Anabilim Dalına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	134
KAYNAKLAR.....	137
EKLER.....	150
ÖZGEÇMİŞ.....	162

## TABLolar DİZİNİ

### TABLO

2.3.1.1 Bazı ülkelerdeki öğretmen yetiştirmede uygulama dersleri.....	17
2. 3.2. 1 2006-2007 düzenlemesi ile okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin sayısı.....	28
2. 3. 2. 2. Türkiye’ de öğretmen yetiştirmede uygulama dersleri .....	31
2. 3. 2. 3. Uygulama derslerini etkileyen şura kararları.....	40
2. 3. 2. 4.Kalkınma planları ile uygulama dersleri arasındaki ilişki.....	47
2.8.1.1 Araştırma Konusuyla İlgili Olan veya Konuya Yakınlık Arz Eden Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	80
2.8.2.1. Araştırma Konusuyla İlgili Olan veya Konuya Yakınlık Arz Eden Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	101
2.8.2.2. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların sonuçları.....	106
3.2.1. Ankete Katılan Öğretmen Adaylarının Bölüm ve Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	112
3.3.1. Derecelendirme Ölçeği Puan Aralıkları.....	113
3.3.1.1.1. Anketin Bölümlerine Yönelik Yazılan Maddelerin Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	114
3.3.1.2.1. Faktör Analizi Ön Yeterlilik Değerleri.....	114
4.1.1. Okul Deneyimi Dersine İlişkin Maddelerin Frekans- Yüzde Dağılımları.....	119
4.2.1.Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Maddelerin Frekans- Yüzde Dağılımları.....	121
4.3.1. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Yazılan Ortak Maddelerin Frekans- Yüzde Dağılımları.....	122
4.4.1. Okul Deneyimi Dersi ile Öğretmenlik Uygulaması Dersi Arasındaki İlişki.....	124
4.5.1. Öğretmen Adaylarının Anabilim Dalına Göre Dağılımları.....	124
4.6.1. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görmekte Olduğu Anabilim Dalına Göre Anket Puanları ve Anova Sonucu.....	125



## SİMGELER DİZİNİ

**N** : Veri Sayısı

**%**: Yüzde

**X**: Aritmetik Ortalama

**S** : Standart Sapma

**sd** : Serbestlik Derecesi

**p**: Anlamlılık Düzeyi

**F**: F Degeri (Anova için)

## EKLER DİZİNİ

Ek- 1: Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi Anketi

Ek- 2: Pilot Uygulama Faktörlerinin Ortak Varyans Değerleri (Anketin 2. Kısmı)

Ek- 3: Pilot Uygulama Faktörlerinin Ortak Varyans Değerleri (Anketin 3. Kısmı)

Ek- 4: Pilot Uygulama Faktörlerinin Ortak Varyans Değerleri (Anketin 4. Kısmı)

Ek- 5: Faktör Analiz Sonuçları Anketin 2. Kısmı (1. Döndürme)

Ek- 6: Faktör Analiz Sonuçları Anketin 2. Kısmı (2. Döndürme)

Ek- 7: Faktör Analiz Sonuçları Anketin 3. Kısmı (1. Döndürme)

Ek- 8: Faktör Analiz Sonuçları Anketin 3. Kısmı (2. Döndürme)

Ek- 9: Faktör Analiz Sonuçları Anketin 4. Kısmı (1. Döndürme)

## 1. GİRİŞ

Bir ülkenin ekonomik, kültürel ve sosyal yönden kalkınmışlığı, eğitim sisteminin gelişmekte olan yeni oluşumlara uyum sağlamasıyla yakından ilişkilidir (Katrancı, 2008). Bu durum insanlık tarihinin her döneminde olduğu gibi yirmi birinci yüzyılda da eğitimi; hiçbir bireyin, hiçbir ailenin ve hiçbir toplumun vazgeçemeyeceği bir konuma taşır (Topbaş, 2001).

Atatürk, eğitimin önemini “ Eğitimdir ki bir ulusu özgür, bağımsız, şanlı, yüce bir toplum halinde yaşatır veya esirliğe ve sefaletе sürükler” sözleriyle belirtmektedir (Celep, 2007). Diğer yandan eğitim farklı biçimlerde algılanıp farklı eğitim tanımları da yapılmıştır. Örneğin; Aristo eğitimi, bireyin ahlaki davranışlar kazanma aracı olarak görürken Çiçeno, insan zihninin disipline edilmesi; Descartes, aklın doğru kullanılmasını öğrenme; Rousseau, doğuştan insanda bulunmayan yetişkinler tarafından kazandırılan her şey, Kant ise insanın eğitim sayesinde insan olabileceğini ileri sürmüştür (Şişman, 2008).

Eğitimin çağdaş anlamı ise insanların davranışlarında belli amaçlara göre değişiklik oluşturulmasını içerir. 1950’lerde getirdiği yaklaşımla program geliştirme alanında önemli katkıları olan Tyler, eğitimi, “bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci olarak tanımlamış ve bu tanım bugüne dek yaygın bir şekilde kabul görmüştür. Eğitimin, davranış değiştirme süreci olarak tanımlanması, eğitim programının dinamik ve art arda gerçekleşen yaşantılar bütünü olarak görülmesine neden olmuştur. Bundan dolayı program geliştirme çalışmalarında ağırlık daha çok öğretme- öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmıştır (Celep, 2007).

Kaliteli bir öğretme- öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesindeki en önemli unsurlardan biri nitelikli öğretmenlerdir (Yeşilyurt, 2010). Çünkü eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletecek nitelikli öğretmenlere bağlı bulunmaktadır (Türkoğlu, 2004). Bu nedenle nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi önem taşımaktadır ( Saratlı, 2007).

Nitelikli öğretmenlerin belirlenmesi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde ise hizmet öncesi eğitim büyük önem taşımaktadır (Yeşilyurt, 2010). Çünkü toplumda nitelikli insan gücü yetiştirilmesinde en önemli görevi öğretmenler üstlenmektedir. Bu nedenle yetişecek bireylerin niteliği, onları yetiştirecek öğretmenlerin, dolayısıyla da öğretmen yetiştiren kurumların kalitesiyle orantılıdır denilebilir ( Yıldız, 2006).

Eğitimin temel unsurlarından biri olan öğretmenin nasıl yetiştirilmesi gerektiği konusu, tüm toplumlarda olduğu gibi, Türkiye’de de üzerinde önemle durulan eğitim sorunlarının başında gelmektedir. Öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak çeşitli modeller ortaya atılmış ve öğretmenin kendini sürekli yenilemekte olan toplumların yeni ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması günümüzde önemini koruyan sorunlarından biridir (Akgül, 2006). Bu sorun ğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde etkin bir şekilde yetiştirilmesiyle giderilebilir (Sarıtaş, 2007).

Hizmet ncesi eğitim, öğretmenlerin ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte olması için mesleki bilgi, beceri ve davranış kazanma açısından son derece önemlidir. Çünkü ğretmen adayları hizmet öncesi eğitim sayesinde kuramsal bilgilerini uygulama etkinlikleriyle anlamlı hale getirir ve ğretmen adayları kazandıkları bu bilgileri uygulamalarla pratiğe dökmektedirler ( Yeşilyurt, 2010).

Eğitim fakültelerinde, ğretmen yetiştirme programı sürecinde ğretmen adaylarına sunulan kuramsal ve uygulamalı çalışmalar aracılığıyla nitelikli ğretmen yetiştirilmesi amaçlanmaktadır ( Saratlı, 2007). Bu amaç doğrultusunda Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve ğretmenlik Uygulaması dersleri hizmet öncesi ğretmen eğitim programlarının önemli bir parçası haline gelmiştir (Yiğit& Alev, 2007). Eğitim Fakültelerinde ğretmenlik meslek kültürünü kazandırmak amacıyla Okul Deneyimi dersleri (Saratlı, 2007) ve ğretmen adaylarının öğrenimleri süresince kazandıkları davranışları, gerçek etkileşim ortamında işe vuruklaştırma olanağı veren ğretmenlik Uygulaması dersi yapılmaktadır ( Hacıoğlu, 1990).

Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmeleri, mesleğin gerektirdiği kuramsal bilgileri eğitim ortamlarında uygulama becerisini kazanmaları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu tutum oluşturmalarında hizmet öncesi eğitim süreci önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda kuramsal bilgilerin ğretmen adayları için anlamlı hale gelmesinde, meslek bilgisi dersleri kapsamında Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve ğretmenlik Uygulaması derslerinin önemli bir yeri vardır.

## **1.1. Problem Durumu**

Okul deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin başarıya ulaşmasında uygulama, plan ve organizasyonun önemli bir yeri vardır. Uygulama derslerinin (Okul deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması) iyi bir şekilde planlanması öğretmen adaylarının mesleki gelişimini olumlu yönde etkiler. Öğretmen adaylarının, uygulama derslerinde yeterli düzeye ulaşmalarında öğretim elemanının (danışman) ve uygulama öğretmenin danışmanlık hizmeti önemli bir yere sahiptir.

Uygulama dersleri, eğitim fakülteleri ve uygulama okulları işbirliği ile yürütülmektedir. Bu konuda birçok birim, yönerge kapsamında görevlendirilmiştir. Bu nedenle araştırma sahası çok geniş görülmektedir. Uygulama derslerinde yer alan herkesin bakış açısı önemli görülmekle birlikte dinlenmeli ve daha iyisinin nasıl yapılabileceği tartışılmalıdır. Zira öğretmenlik mesleğine giden en önemli adımlar bu derslerde atılmaktadır.

Bu nedenle uygulama derslerinin öğretmen adayları üzerinde ne derece etkili olduğu, uygulama derslerinde karşılaştıkları sorunların neler olduğu ve çözümler için neler önerilebileceği ile ilgili öğretmen adaylarına anket formu uygulanarak araştırılmasının çok faydalı olabileceği düşünülmektedir.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin, öğretmen adaylarının mesleki beceri ve deneyimlerine yönelik etkileri nelerdir?

### **1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri**

Bu çalışmada, yukarıda genel hatlarıyla tanımlanmaya çalışılan temel probleme ek olarak, aşağıdaki alt problemler de cevaplandırılmaya çalışılacaktır;

- 1) Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersine yönelik görüşleri nelerdir?
- 2) Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik görüşleri nelerdir?
- 3) Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleği, Uygulama Rehber Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanları ile ilgili görüşleri nelerdir?

- 4) Okul Deneyimi dersi ile Öğretmenlik Uygulaması dersi arasındaki ilişki (korelasyon) nedir?
- 5) Farklı anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, anketten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, 2013- 2014 eğitim- öğretim yılının bahar döneminde Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları açısından, mesleki beceri ve deneyimler kazandırmayı amaçlayan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin işlevselliğini tespit etmektir.

### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Yaşadığımız yüzyıl bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır (Celep, 2008). Çok genel bir ifade ile davranış değiştirme süreci de Eğitim olarak tanımlanır (Dönmez, 2008). Eğitim sistemi içinde, önemli ve zor bir görevi üstlenecek olan öğretmenler, içinde bulunduğumuz çağı bir sonraki çağa taşıyacak olan bireyleri yetiştirecek kişilerdir (Şallı, 2007). “Eğitim” olarak tanımlanan davranış değişikliğinin gerçekleştiği uygun ortamlar ise okullardır (Başar, 1999). Okul da belli bir eğitsel amacın gerçekleştirilmesi için planlanmış eğitsel etkinliklerin yürütüldüğü bir ortamdır (Celep, 2008).

Bir toplumun kalkınması için öncelikle yetişmiş insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Yetişmiş insan gücü ise nitelikli okullarda mümkün olabilmektedir. Bir okulun nitelikli olabilmesi (öğrencilerini iyi yetiştirmesi) de öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır (Şallı, 2007). Dolayısıyla nesillerin nitelikli yetişmelerinde eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin yeri tartışılmaz bir öneme sahiptir. Bu nedenle eğitim kurumları ve öğretmenlerin rol sorumlulukları artarak, öğretmenlerin daha nitelikli olmaları zorunluluk hale gelmiştir (Yeşilyurt, 2010).

Kaliteli öğretmen yetiştirmenin temelinde hizmet öncesi eğitim yatmaktadır. Hizmet öncesi eğitimde önemli bir yeri olan Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri, öğretmen adaylarının yeni bilgi ve beceriler kazanmasında etkili olmakla birlikte adayların fakültede edindikleri bilgileri, meslek hayatlarında da etkili olarak kullanabilmeleri

için önem taşımaktadır. Bu ise öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde bu uygulamaları yeteri kadar yapmaları ile mümkün olmaktadır (Demir, 2012).

Türkiye’de Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine ilişkin yapılan çeşitli araştırmalar, öğretmen adaylarının, alan, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek ve mesleğin inceliklerini kavrayabilmek için uygulama sürecine katılması gerektiğini; ancak öğretmenlik uygulamasına yeterince önem verilmediğini ortaya koymaktadır (Yeşilyurt, 2010). Bu derslere ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin hizmet öncesi basamağı olan uygulama dersler (Okul deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması) konusunda yeterli araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğretmen adayları üzerinde yapılan bu araştırma mesleki beceri ve deneyimler kazandırmayı amaçlayan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin, öğretmen adayları açısından işlevselliğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonra bu dersi alacak öğretmen adayları için, yapılması gereken düzenlemelere katkı sağlaması ve buna benzer diğer çalışmalara örnek teşkil etmesi bakımından önemli olabilir.

### **1.5. Varsayımlar**

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Araştırma sürecinde örneklem grubunda yer alan öğretmen adayları veri toplama aşamasında yöneltilen sorulara yansız, doğru ve samimi cevaplar vermiştir.
2. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için uzmanlardan elde edilen bilgiler yeterlidir.
3. Araştırmada kullanılan anket formunun veri elde etmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

1. 2013- 2014 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinden ankete katılan dördüncü sınıf öğrencileriyle,
2. Bu alanda araştırmacı tarafından ulaşılan ulusal ve uluslararası literatürle ve

3. Araştırma Giresun Üniversitesi ile sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

Bu bölümde araştırma kapsamındaki bazı kavramların tanımları verilmiştir.

**Bölüm uygulama koordinatörü:** Fakülte-uygulama okulu iş birliği sürecinde, bölümün öğretmenlik uygulamaları ile ilgili yönetim işlerini planlayan ve yürüten öğretim elemanıdır.

**Millî eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü:** Öğretmen adaylarının okullarda yapacakları uygulama etkinliklerinin, fakülte ve okul koordinatörleriyle birlikte planlanan esaslara göre yürütülmesini sağlayan, ilde millî eğitim müdürü veya yardımcısı, ilçede ise ilçe millî eğitim müdürü ya da şube müdürüdür.

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

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

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

**Uygulama okulu:** Öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî, özel, yatılı-pansiyonlu ve gündüzlü, okul öncesi, ilköğretim, genel ve meslekî orta öğretim, özel eğitim ile çıraklık ve yaygın eğitim kurumlarıdır.



**Uygulama okulu koordinatörü:** Okulundaki uygulama etkinliklerinin belirlenen esaslara uygun olarak yürütülmesi için uygulama okulu, ilgili kurumlar ve kişiler arasında iletişim ve koordinasyonu sağlayan okul müdürünü veya yardımcısıdır.

**Uygulama öğretim elemanı:** Alanında deneyimli ve öğretmenlik formasyonuna sahip, öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını planlayan, yürüten ve değerlendiren yüksek öğretim kurumu öğretim elemanıdır.

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

**Not:** Tüm tanımlar, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ve 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununun ilgili hükümlerine dayanılarak hazırlanan yönergeden alınmıştır.

## 2. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu hakkında genel çerçeve oluşturmak amacıyla ilgili kaynaklardan elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Aynı zamanda araştırma konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar üzerinde durulmuştur. İlgili yayın ve araştırmalar ışığında öğretmenlik mesleği, öğretmen yeterlilikleri, öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimi, günümüzde öğretmen yetiştirme, eğitim fakültelerinin nitelikleri ve yeniden yapılandırılması, okul deneyimi çalışmasının; önemi, aşamaları ve sorumlularının görevleri, danışmanlık hizmetleri ve öğretmenlik uygulamasının; önemi, aşamaları ve sorumlularının görevleri, danışmanlık hizmetleri gibi konulara yer verilmiştir. Ayrıca okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması ile ilgili yapılan araştırmalara karşılaştırma, sentezleme ve sınıflandırma yapılarak yer verilmiştir.

## 2.1. Öğretmenlik Mesleği

Meslek, insanın yaşamını sürdürebilmek için yaptığı ve genellikle yoğun bir eğitimi, çalışmayı gerektiren bir sürecin sonunda kişilerin kazandığı ünvanın adıdır (URL- 1, 2015). Öğretmenlik mesleği ise insani duyarlılıklar açısından son derece önemli bir meslektir. Bu mesleği seçenlerin, hizmet edecekleri kişilere karşı, yeterli bir duyarlılığa sahip olması gerekir (Yazıcı, 2009). Ayrıca hizmet edecekleri kişilere karşı öğretmen, belli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerde programlar doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirmelidir (Erden, 2005).

İnsanlık tarihinde olduğu gibi Türk tarihinde de öğretmenlik çok eski bir uğraşı alanıdır (Akgül, 2006). Cumhuriyet döneminde, öğretmen yetiştirmeye dönük çabalar Atatürk'ün önderliğinde daha da artmıştır. Atatürk; “Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır.” sözüyle, öğretmenlerin, yeni nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir rolü olduğunu vurgulamıştır. Bugün, bilgi çağında, öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin önemi giderek artmaktadır (Oğuz, 2004).

Yaşadığımız bu çağda öğretmenlik mesleğini tercih eden insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliliklere sahip olması gerekir. Bu yeterliliklerin kazanılabilmesi öğretmen adaylarının meslek öncesinde özel bir eğitimden geçirilmesi zorunludur (Şişman, 2009).

## 2.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

Yeterlik, bir görevi yerine getirmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yapmak için ihtiyaç duyulan bilgi, yetenek ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Yeterlik kavramı, bir görevi ya da rolü makul düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgulamaktadır. Bir mesleğe ait yeterlik ifadeleri temele alınarak, meslek üyelerinin etkililiği analiz edilebilir ve değerlendirilebilir.

Kavram, öğretmenlik mesleği açısından incelendiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Şahin, 2004).

Bir öğretmenin üç alan da yeterliliğe sahip olması gerekir. Bunlardan birincisi, alan bilgisidir. Alan bilgisi öğretmenin mesleki formasyona hâkim bir eğitim alt yapıya sahip olmasını ifade eder. İkincisi, öğretmenlik bilgisidir; öğretmen iyi bir öğretici ve eğitici bilgisiyle donatılmalıdır. Üçüncüsü ise genel kültür bilgisidir. Yani bir öğretmenin aktüalitede, dünya ve Türkiye’de olup bitenlerden haberdar olabilecek bir aydın gözlüğüne sahip olması gerekir (DPT, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığınca saptanan ve 14 alt bölümden oluşan “Eğitme-Öğretme Yeterliliklerinde” öğretmenlerde bulunması beklenen özelliklere bakıldığında bu durum daha iyi anlaşılabilir:

1. Nitelikli bir öğretmen, sınıfında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerinin özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışır. Ancak öğretmenin öğrencilerinin özelliklerini tanıyabilmesi için de onların gelişim özelliklerini ve bu özelliklerin öğretim-öğrenme süreçlerinde nasıl dikkate alınması gerektiğini biliyor olması gerekir.
2. Etkili bir öğretmen, yalnızca gerekli planları yapmakla kalmaz aynı zamanda planlamanın gerekliliğine de inanır ve bunun gereklerini yerine getirir.
3. Nitelikli bir öğretmen, iyi hazırlanmış bir öğretim materyalinin öğrenmeye etkisini bilir, farklı düzeylerdeki öğrencilere hitap edebilen, değişik özelliklere sahip materyalleri geliştirebilir ve bunları amacına uygun bir şekilde kullanabilir.
4. Nitelikli bir öğretmen, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindikleri, becerileri nasıl kazandıkları ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini, bu yaklaşım-yöntem ve tekniklerin üstünlükleri ve sınırlılıklarını bilir.
5. Nitelikli bir öğretmen, öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarını ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlar. Bunun gerçekleşmesi için de bireysel ve grup çalışmaları düzenler ve bunun bir gereği olarak öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını sağlar.
6. İyi bir öğretmen öğrencinin, beklenen davranışları ne derece kazandığını, nasıl öğrendiğini ve aksamaların olduğu durumlarda ne gibi önlemler alınabileceğini bilir. Değerlendirmenin öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu ve farklı değerlendirme stratejilerini kullanmak gerektiğini bilir.

7. Nitelikli bir öğretmen, öğrencileri güdülemede, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları kazandırmada ve meslek seçimine yönelik konularda onlara yardım için gerekli kaynak ve yöntemlerin neler olduğu bilir.
8. Bütün öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmiş olması onların birer birey olarak daha etkili olmalarına yardımcı olur. Bunun bilincinde olan nitelikli bir öğretmen de öğrencilerin temel becerilerini geliştirmek için gerekli önlemleri alır.
9. Bir öğretmen, hangi alanda öğrenim görmüş olursa olsun mesleğe atandığında “bedensel, ruhsal ve zihinsel özellikler açısından” değişik özelliklere sahip öğrencilerle karşılaşabilir. Nitelikli bir öğretmen bu tür özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere, onların özelliklerine uygun özel eğitim olanakları ve fırsatlarını sunma konusunda gerekli donanımına sahiptir. Bu bağlamda, öğrenmede özel eğitimi gerektiren alanları ve öğrenci özelliklerinin öğrenme ve performanslarını nasıl etkilediğini bilir ve öğretim etkinliklerini buna uygun bir şekilde tasarlar.
10. Okulun, çevrenin her türlü ihtiyacını karşılayan bir toplumsal kurum olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenlerin görevlerinin yalnızca örgün eğitimle sınırlı olmadığı söylenebilir. Bu çerçevede, nitelikli bir öğretmen, yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini bilir ve onların kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyecek ortamları yaratma konusunda gerekli donanımına sahiptir.
11. Öğretim sürecini daha verimli kılmanın yolunun okul yönetimiyle yakın bir işbirliği içinde bulunmaktan geçtiği gerçeğini her öğretmenin bilmesi gerekir. Etkili bir öğretmen de bunun gereklerini yerine getirir ve ders dışı etkinlikleri planlar, yönetir ve değerlendirir.
12. İyi bir öğretmen, mesleki ve kişisel açılardan kendisini sürekli olarak geliştirir, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştırır ve değerlendirir.
13. Öğretmenden okulun işleyişiyle ilgili görüş ve öneriler geliştirmesi, okulun sorunlarına ilgi duyması beklenir. Bu amaçla nitelikli bir öğretmen eğitim sisteminin ve okul örgütünün yapı ve işleyişini bilir.
14. Öğretme süreçlerinde harcanan çabaların boşa gitmemesi için bir öğretmenin öğrencilerin bireysel gelişimleriyle yakından ilgilenmesi gerekir. Bu amaçla nitelikli bir öğretmen veli ve diğer ilgili kişilerle işbirliği yapmanın önemini bilir.

Öğretmen yeterlilikleriyle ilgili yapılan sınıflama bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çünkü bu yeterlilikler birbirlerini tamamlayıcı özellikler içermektedir (Seferoğlu, 2004).

## 2.3. Öğretmen Yetiştirilmenin Tarihi Gelişimi

Öğretmen yetiştirilmenin tarihi gelişimi Türkiye'deki Gelişim ve Dünyadaki Gelişim olmak üzere 2 kısımda incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri temel alınmıştır.

### 2.3.1. Dünyadaki Gelişimi

Hangi düzeyde olursa olsun insan, çevresinde değişmekte olan değerler sistemine uyum sağlamak üzere yaşamı boyunca eğitim gereksinimi duymaktadır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler toplumda, insan gücünün en verimli şekilde kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir. Ancak insan gücünden etkin olarak yararlanma; hizmet öncesi eğitimi sırasında bireye kazandırılan yeterliklere bağlıdır (Hacıoğlu, 1990). Bu yeterlilikleri sağlamada öğretmen anahtar rol oynar. Bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir (Kavçar, 2002).

Başlangıçta öğretmenlik kavramı dünyanın her yerinde din ile birlikte anıldığından eğitim dini kurumların kontrolü altında kalmıştır. Dolayısıyla, öğretmenlik mesleği de din adamlarının elindedir. Bunun yansıması olarak bu dönemlerde öğretmenlerin yetiştirilmesi için formal bir eğitim veren herhangi bir öğretim kurumu açılmamıştır ( Yang, 1998, aktaran: Yüksel, 2010). Bu nedenle öğretmenlik çok eski bir uğraşı alanı olmasına rağmen bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir (Erden, 2005).

Öğretmenliğin bir meslek olduğu ve bu konuda formal bir eğitim alınması gerektiği düşüncesi ise ilk olarak 17. yüzyılda Batı Avrupa'da başlamıştır. Bu dönemde eğitimin tüm vatandaşlar için zorunlu olması düşünülmüş ve bu düşünce doğrultusunda uygulanmaya başlanmıştır (Demir, 2012).

Giessen Üniversite'sinde iki Profesör Cristoph Helwing (1532-1617) ve Joachim Junge (1587-1657) öğretmenlik hakkında; öğretmenliğin özel bir sanat olduğunu ve bir öğretmenin etkili bir öğretim yapabilmesi için üniversite eğitimine ilave olarak mesleki bir eğitim alması gerektiğini düşünmüşlerdir. Bunun devamında öğretmen okulları açılmaya başlanmıştır. Jean Baptiste de la Salle (1651-1719) tarafından 1684-1685'de Fransa'nın Reims şehrinde kurulan

formal eğitim yapan öğretmen okulu ilk öğretmen okulu olarak görülmektedir (Johnson, 1968, aktaran: Yüksel, 2010).

Öğretmen yetiştirme, çok yönlü ve önemli bir konudur (Kavçar, 2002). Başarılı bir öğretmenin yetişmesi için sahip olması gereken bazı yeterlilikler vardır. Öğretmenlerin öğretecekleri konular, geliştirecekleri beceriler, öğretim planı hazırlama, içerik geliştirme, genel ve özel öğretim yöntemleri konularındaki bilgilerinin yeterli olması bunlara örnektir. Bu yeterliliklere sahip olmak ise ancak iyi bir eğitimle mümkün olacaktır (Sarıkaya, 2014). Bu eğitimi gerçekleştirmek ve öğretmen yetiştirmek için okullar kurulmuştur.

Tarihte önemli bir yeri olan Almanya’da ilk öğretmen okulunun August Hermann Francke (1663-1727) tarafından Halle’de “Seminarium Selectum Praeceptum” adıyla 1697’ de açıldığı bilinmektedir. Öğretim programı alan bilgisi dersleri ile sınıfları ziyaret etme, öğretmenlik denemesi ve her hafta öğretim programlarının tartışılmasını kapsamaktadır. 1738’de Francke’nin öğrencisi Johann Julius Hecker (1707-1768) ise ilk düzenli öğretmen eğitimi kurumunu kurmuştur. Bu kurumlar tüm Almanya’da hızla yayılırken Avusturya’da da kurulmaya başlanmıştır. Buna karşılık devlet ilk resmi öğretmen okulunu 1788’de Berlin’de Gymnasial Seminary ismiyle açabilmiştir (Reid, 2000, aktaran: Yüksel, 2010).

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye’de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konudur (Seferoğlu, 2004). Bütün ülkeler için geçerli bir öğretmen yetiştirme modeli bulunamamaktadır. Bununla beraber kalkınmanın eğitim, eğitimin ise nitelikli öğretmenlerle mümkün olabileceği noktasında tüm gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde görüş birliği sağlandığı görülmektedir. Bu bölümde farklı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme sistemleri ele alınacaktır.

### **İngiltere’ de Öğretmen Yetiştirme**

Dünya da etkisini göstermeye başlayan öğretmen okulları İngiltere’yi de etkilemiştir. İngiltere’de ilk öğretmen okulu 1808 yılında açılmış ve hızla yaygınlaşmıştır hatta 40 yıl içinde sayısı 20’ye ulaşmıştır (Reid, 2000, aktaran: Yüksel, 2010). Buradan da anlaşılacağı gibi İngiltere’de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okulların önemli bir yeri vardır. Örneğin 36 hafta süren lisansüstü sertifika programının 24 haftası okullarda uygulama faaliyetlerine ayrılmıştır. Yani programın üçte ikilik bölümünde, aday öğretmenlerin eğitiminde okullar

daha etkin bir role sahiptir. Bunun karşılığında uygulama okullarına yetiştirdikleri her öğrenci için üniversite bütçesinden bir miktar para aktarılır. Lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren programlar, ilk yıldan itibaren öğrencilerini okullara uygulama amacıyla göndermeye başlarlar. Her öğrencinin dört yıl boyunca uygulama okulunda toplam 32 hafta uygulama yapması gerekir (Şahin, 2003).

### **Almanya’da Öğretmen Yetiştirme**

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

Almanya’da öğretmen olmak isteyenler, lise olgunluk sınavını (Abitur) verdikten sonra bir yükseköğretim kurumunu bitirip alanıyla ilgili okullardaki eğitim uygulamalarında öngörülen çalışmaları yaparak belirli zamanlarda açılan devlet sınavlarını başarmış olmaları gerekmektedir. İlköğretim (granschule) ile ortaöğretim birinci basamak (hauptschule) okullarına öğretmen olmak isteyen adaylar, 6-8 yarıyıl (üç ya da dört yıl) süren bir yükseköğretim görmek zorundadırlar (Somkaya, 2000).

Almanya’da öğretmen yetiştirme, eyaletten eyalete değişse de bütün okullarda uygulama çalışmaları son derece önemlidir. Ortak olan tek nokta ise öğretmen yetiştiren kurumlara devam için Yüksek Öğretim Olgunluğu ön şartıdır. Ayrıca yükseköğretim programının içeriğindeki uygulama çalışmalarına ne kadar yer verilip verilmediği de öğretmen olabilmek için son derece önemlidir (Şahin, 2003).

Öğretmen adayları yükseköğrenimlerini devlet sınavı ile bitirirler. Bu sınavın amacı öğretmen adayının hedeflediği öğretmenlik alanındaki dersleri, ilgili okulun amaçlarına uygun olarak verebilmesi için gerekli olan alan bilgisi ile öğretmenlik bilgi, beceri ve yeterliliğini kazanıp kazanmadığını belirlemektir. Bu sınavda başarılı olarak stajyer olarak atanan öğretmen adayları okul içerisindeki eğitsel ve yönetsel çalışmaların yanı sıra bölgedeki öğretmen yetiştirme merkezince düzenlenen hizmet içi seminerlere katılmak zorundadır. Stajyerlik

eğitimini başarıyla tamamlayan օđretmen adayları ikinci devlet sınavına alınırlar. İkinci aşamayı da başaran օđretmen adayları asil olarak atanırlar (Somkaya, 2000).

### **Fransa’da օđretmen Yetiştirme**

Uzun yıllar boyunca Fransa’da okul օncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında görev yapacak օđretmenler, sınavla girilen ve hem kurumsal hem de uygulamalı olarak օđretim yapılan, iki yıl süreli օđretmen okullarından yetişmiştir (Sօzer, 1997).

XX. yzyılın sonlarında gerçekleştirilen, eğitimde yeniden yapılanma çalışmaları doğrultusunda օđretmen eğitiminde oldukça օnemli ve kapsamlı yeni dzenlemeler yapılmıştır. օđretmen eğitiminde yapılan en օnemli değişiklik, օđretmen eğitiminde օniversitenin ağırlığının artırılması ve bօylece okul turlerine gօre օđretmen eğitiminde eskiden beri sfire gelen farklılaşmanın azaltılmaya çalışılmasıdır. Bu nedenle 1982 yılından itibaren օđretmenlik eğitiminin suresi  yıla, 1986 yılından itibaren ise beş yıla çıkarılmıştır (Somkaya, 2000).

Fransa’da օđretmen adayları, օđrenim gօrmekte olduğu yksekokulun son sınıfında iken haftada en az 30-40 saat okullarda uygulama yapmak zorundadır (şahin, 2003). Bu uygulama sırasında  yueden oluşan bir komisyon stajyerleri ziyaret eder. Her ziyarette bir fiş yazılıp stajyere verilir. Staj sonunda  yueli komisyon stajyeri denetlemek üzere uygulama okuluna tekrar gelir ve ziyaret sırasında hazırlanan raporlara gօre stajyeri değerlendirir. Ziyaretin tek başına değerlendirme işlevi yoktur. Sonra yapılacak değerlendirmeye ilgili karar almaya dâhil edilir (Topbaş, 2004).

En son yapılan sınavda başarılı olan օđretmenler, Eğitim Bakanlığı tarafından asil օđretmen olarak atanırlar. Tüm օđretmenlerin meslek yaşamları boyunca en az 36 haftalık hizmet içi eğitime katılması zorunludur (Somkaya, 2000).

### **Amerika’da օđretmen Yetiştirme**

Avrupa’daki ilk օđretmen okulları ile ilgili olan gelişmeler etkisini ABD’de de gօstermiřtir. ABD օzellikle Almanya ve Avusturya’da açılan օđretmen okullarını kendilerine model alarak kendi օđretmen okullarını kurmaya başlamıştır. Bu okullara “Normal School” adı verilmiştir.



İlkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla Normal okullar kurulmuştur. ABD'nin ilk normal okulu 1823 yılında Samuel Read Hall (1795-1877) tarafından Concord, Vermont da açılmıştır. Bu okulların öğrenim süresi üç yıldır ve kışın köy okullarında öğretmenlik uygulaması yapılmaktaydı. Ancak öğretmen adaylarına rehberlik edebilecek bir kitap yoktu. Sadece öğretmenlik tecrübeleri temel alınarak dersler yürütülüyordu. Sonraları okulun kurucusu S.R.Hall “ Lectures on Schoolkeeping (Okula Ait Dersler )” isimli kitabını 1829 yılında basmıştır. Bu kitap ile ABD’de öğretmenler için basılan ilk mesleki kitap yayınlanmış oldu. Özel teşebbüs ile yeni normal okullar açılmaya devam ederken, eyaletler de resmi normal okullar açmaya başlamışlardır. Eyalet tarafından açılan ilk normal okul 1839’da Massachusetts, Lexington’da açılmıştır. Normal Okullar kısa sürede tüm ülkeye yayılmıştır ( Bowen, 2003, aktaran: Yüksel, 2010). Bu okullarda görev yapan öğretmenler yükseköğretim görmüş veya daha önce normal okul eğitimi almış ve öğretmenlik tecrübesi olan kişilerden oluşmaktaydı. Öğretim programı, ilkokulu ilgilendiren dersler ile öğretmenlik meslek derslerinden oluşmaktaydı (Meyer, 1957, aktaran: Yüksel, 2010). Ayrıca ABD’deki tüm eyaletlerde geleceğin öğretmenlerinin üniversitelere bağlı öğretmen kolejlerinde, deneyimli bir öğretmenin denetimi altında ve resmi bir okulda tam günlük bir öğretmenlik uygulaması eğitimi almaları şart koşulmuştur (MEB, 1991).

20. yüzyılın başlarında bu kurumların süresi 4 yıla çıkarılmış ve “Öğretmen Kolejleri (Teachers Colleges)” adını almıştır. Bu kolejlerin büyük bir kısmı üniversitelerin bünyesine alınmış ve “State College” veya “ Faculty” adını almışlardır. Görüldüğü gibi ABD’de öğretmen yetiştiren eğitim kurumları normal okullar, normal öğretmen kolejleri, eyalet kolejleri ve bölgesel eyalet üniversiteleri şeklinde kurumsal bir evrim süreci içerisinde gelişmişlerdir. 1922’de New York University hem lisans hem de lisansüstü düzeyde eğitim vermeye başlamıştır. Böylece öğretmen eğitimi sadece yüksek akademik düzeye çıkarılmakla kalmamış öğretmenlikte uzmanlık alanları da ortaya çıkmıştır (Meyer, 1957, aktaran: Yüksel, 2010).

### **Finlandiya’da Öğretmen Yetiştirme**

1980 yılından itibaren Finlandiya’da öğretmen eğitimi veren kurumlar yüksekokullardır. Finlandiya Hükümetinin öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili hedeflerinden bazıları; (a) yüksek standartlarda öğretmen yetiştirilmesi, (b) öğretmenlerin sürekli eğitimi, (c) öğretmenlerin sosyal gelişimleri ve sağlıkları, (d) öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve (e)

öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerle sürekli eğitilmeleridir (Delibaş, 2007). Finlandiya’da öğretmen olabilmek için üniversite giriş sınavı yeterli değildir. Üniversite giriş sınavında başarı olan öğrenciler öğretmen olabilmek için daha sonra yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışması aşamalarından geçmek zorundadır. Bu sınavların içerikleri üniversiteden üniversiteye değişmektedir. Finlandiya’da öğretmenlik mesleğinin statüsü yüksektir ve bu nedenle yüksek yeterlilikler gerektirmektedir (Ekinci & Öter, 2010). Öğretmenlik branşlarının tümünde yüksek lisans düzeyinde eğitim zorunludur. Finlandiya öğretmen yetiştirme sisteminde teori ve pratik bütünlüğünün önemi büyük yer kaplamaktadır. Eğitim süresince uygulamaya yönelik dersler en az teorik dersler kadar yoğunluk içerisinde (Delibaş, 2007). Öğretmen adayları iki yıl süren uygulama eğitimine de katılmaktadır. Bu süreç, üçü eğitim fakültelerine bağlı uygulama okulları, biri devlet okulunda olmak üzere dört aşamadan oluşur (Abazaoğlu, 2014).

### **Güney Kore’ de Öğretmen Yetiştirme**

Güney Kore’de öğretmenlik eğitimi seçilen branşa göre ya lise ya da üniversiteden başlar. Güney Kore’de öğretmenlik eğitimiyle, okul öncesi, ilköğretim ve lise öğretmeni olabilmenin yanı sıra, asistan öğretmen, profesyonel danışman, bakıcı öğretmen ve kütüphane memuru da olunabilir (OECD, 2012). İlköğretim ile ortaöğretim öğretmenlerini yetiştiren kurumlar birbirinden farklıdır. Öğretmenlerin mezun olduktan sonra yüksek lisans veya doktora programlarını bitirme gibi bir zorunlulukları yoktur. Alınan puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanır ve öğretmen adayları kontenjanlar dâhilinde devlet okullarına yerleştirilirler. Sınavın ilk aşamasında %30’unu oluşturan genel eğitim derslerini ölçmeye yönelik hazırlanmış test sunulurken, ikinci aşaması alan ve meslek bilgisiyle ilgili açık uçlu sorular ve görüşme oluşturmaktadır (Kwon, 2004). Güney körede uygulama dersleri zorunludur (OECD, 2012). Fakat sınavı kazansa bile öğrenci mülakata alınır ve öğretmenlik tutumu ölçülüp öğretmenlik mesleğini yerine getirebilmede belirli niteliklere sahip olup olmadığına bakılır. Bunun nedeni öğretmenlik mesleği için bu niteliklerin önemli olmasıdır ( Abazaoğlu, 2014).

Tablo 2.3.1.1’de yukarıda bahsi geçen bazı ülkelerdeki öğretmen yetiştirmede gerçekleştirilen uygulama dersleri, Türkiye’deki Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri açısından incelenerek tablolandırılmıştır.

**Tablo 2.3.1.1** Bazı ülkelerdeki öğretmen yetiştirmede uygulama dersleri

<b>ÜLKELER</b>	<b>OKUL DENEYİMİ</b>	<b>ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI</b>	<b>DİĞER UYGULAMALAR</b>
İNGİLTERE	X	X	-36 hafta süren lisansüstü sertifika programı -İlk yıldan itibaren öğrenciler okullara uygulama amacıyla gönderme
ALMANYA	X	X	-Eğitim uygulamalarında öngörülen çalışmalar -Yükseköğretim olgunluğu -Hizmet içi seminerlere katılma zorunluluğu
FRANSA	X	X	-Yüksekokulun son sınıfında iken haftada en az 30-40 saat okullarda uygulama yapmak zorunluluğu - En az 36 haftalık hizmet içi eğitime katılması zorunludur
AMERİKA	X	X	-Normal okullarda; kırsal köy okullarında öğretmenlik uygulaması -Deneyimli bir öğretmen denetimi altında tam günlük bir öğretmenlik uygulaması
FİNLANDIYA	X	X	-Yüksek lisans eğitimi tüm branşlarda zorunlu -2 yıl süren uygulama eğitimi (3'ü eğitim fakültelerine bağlı uygulama okullarında, 1'i devlet okulu)
GÜNEY KORE	X	X	-Öğretmenlik uygulaması yapma zorunluluğu

### 2.3.2 Türkiye’ de ki Gelişimi

Eğitim ve öğretmen yetiştirme, Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze gündemdeki yerini önemle koruyan konuların başındadır (Yeşilyurt, 2010). Osmanlı’dan başlayıp, Cumhuriyet ile beraber daha da önem kazanıp günümüze kadar gelişmesini sürdüren ve bundan sonrada sürekli evrimini devam ettirecek olan bir alandır. Çağın gereklerine ayak uyduracak gelişmelerin, eğitim ve öğretim sürecinde ortaya çıkacak olan sorunların, araştırılıp ortaya konulma çalışmaları sayesinde her zaman daha iyisini bulma gayretleri ise bu alandaki gelişmenin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır (Akgül, 2006). Yeşilyurt (2010)’a göre, Türk eğitim tarihi, öğretmen yetiştirme konusunda 1848 yılında ilk muallim mektebinin kurulmasından bu yana yaklaşık 160 yıl gibi köklü bir geçmişe ve zengin bir deneyime sahiptir.

#### **Cumhuriyet Öncesi Dönemde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme**

Cumhuriyet öncesi dönemde Osmanlı eğitim sistemine bakıldığında; Tanzimat öncesinde Sıbyan mektebi öğretmenleri, medrese öğretmenleri, Enderun mektebi öğretmenleri, askerî ve teknik okul öğretmenleri, azınlık ve yabancı okulları öğretmenleri olmak üzere beş çeşit öğretmen yetiştirme olduğu görülür. Sıbyan mektebi günümüz anaokulu kısmen de ilköğretim düzeyinde 4 ila 5 yıl eğitim veren okullara denirdi. Medreseler orta ve yükseköğretim kurumları olup, bu kurumlara öğretmen alımları ise “mülâzemet” yöntemine göre yapılıyordu. Mülâzemet, atanmak için sırasını bekleme ve yükselmek için uygun bir üst derece medreseye sınavla geçme anlamına geliyordu. Devşirmeleri, yetenekli asker veya devlet adamı yapmak amacıyla sarayda kurulan Enderun mekteplerine gönderiliyordu. Ayrıca Enderun mekteplerinde en bilgili en yetkin öğretmenlerin görev yapmasına önem verilirdi. Askeri ve teknik okullarda ise yabancı ve azınlık olan öğretmenler ile medrese mezunlarının görev yapabiliyordu. Azınlıkların ve yabancıların açtıkları okullardan azınlık okullarında Osmanlı din adamları görev yaparken, yabancıların açtıkları okullardaki öğretmenler yabancıların kendi ülkelerinden gelen kişilerden seçilirdi (Akyüz, 2006).

1770’lerle birlikte özellikle askeri okulların açılmasına önem verilmiştir. 1839 yılında Tanzimat ile birlikte “Rüşdiye” denilen sivil okullarda açılmıştır. Rüşdiyelerin başarılı olması için rüşdiye mektepleri için yetiştirilmiş öğretmene ihtiyaç vardı. Bu ihtiyacı karşılamak için

ise 1848’de Darümuallimîn adındaki öğretmen okulu açılmıştır. Bu Türk eğitim tarihinde çok önemli bir yenilik ve Türk öğretmen yetiştirme tarihinde önemli bir dönüm noktasıdır. Bundan yirmi iki yıl sonra ise 26 Nisan 1870’de Darümuallimat denen bir kız öğretmen okulu açılmıştır. Bu kurumun da temel amacı, ilki 1859’da İstanbul Sultanahmet’te açılan kız Rüşdiyesinden sonra bu okulların da zamanla sayıları arttığı için bunlara ve kız ilkokullarına kadın öğretmen sağlamaktır (Akyüz, 2008).

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

Öğretmen yetiştiren okulların tarihindeki önemli bir dönem ise 1909-1912 yılları arasında yaşanmıştır. Bu dönemde öğretmen yetiştirmede nicelikten ziyade nitelik ön planda tutulmuş ve buna göre yeni düzenlemelere gidilmiştir. Bu amaçla öğretmen okullarında okuyan öğrenciler sınavdan geçirilmiş ve 900 olan mevcut 150 ye düşürülmüştür. Ayrıca öğretim programlarındaki dersler düzenlenmiş beden eğitimi, müzik, el işleri gibi dersler eklenmiştir. Uygulama ve hizmet içi eğitime önem artırılmış, eğitim bilimleri ve öğretim yöntemleri üzerinde hassasiyet gösterilmiştir ( Taşdemirci, 1999). Ayrıca Cumhuriyetten önceki dönemde öğretmen ihtiyacı karşılanamadığı için medreseliler ve Mülkiye Mektebinden mezun olanlar başta olmak üzere Darülfünun (yüksek okul) mezunları, idadi mezunları, subaylar, memurlar ve din görevlileri yani öğretmenlik eğitimi almayan kişiler öğretmen olarak istihdam edilmiştir (Özoğlu, 2010).

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

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme açısından önemli adımlar atılmıştır. 8 Nisan 1923 tarihli kanun ile kız ve erkek ilk öğretmen okulları maarif vekilliğine (Milli Eğitim Bakanlığına) bağlanarak eğitim-öğretimdeki ikilik sona ermiştir. İlk öğretmen okulları on beş bölgede toplanmış ve öğretmen– öğrenci yetersizliği önlenmeye çalışılmıştır. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereği öğretmen okullarında bazı değişikliklere de gidilmiştir. Öğretmen okulunun öğretim süresi 4 yıldan 5 yıla çıkarılmıştır. Derslerde fen bilimlerine ağırlık verilerek divan edebiyatının yanında yeni edebiyat ile ilgili konular

artırılmıştır. Bunun yanında Türk Tarihi ve Türk Dili derslerine daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Cumhuriyet döneminde atılan en önemli adımlardan biri ise 1924 yılında 439 sayılı kanun ile öğretmenliğin uzmanlık gerektiren bir meslek olarak kabul edilmesidir. Ayrıca bu dönemde köy ve şehir merkezleri için ayrı öğretmen yetiştirilmesi de gündeme gelmiştir (Taşdemirci, 1999).

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

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

1914'lerden itibaren Türkiye'de köyler için kısa süreli okullar ve ayrı öğretmenler yetiştirme fikirleri ortaya atılmıştır. Osmanlı Öğretmen Okulları genelde şehir ve büyük kasabalarda bulunan ilkokullara öğretmen yetiştiriyordu. Köyler söz konusu olduğunda da aşağı yukarı 40 bin öğretmen gerekiyordu. Bunların 100'er 200'er mezunla kapatılamayacağı açıktı. Bu nedenle köy ilkokullarının öğretim süresi 3 yıl kabul edilerek 1926'da Köy Öğretmen okulları kurulmuştu; ancak bunlar verimli çalışma yapamadığından 1932'de kapatılarak köy öğretmeni yetiştirmek için yeni modeller aranmaya başlanmıştır (Ergün, 1987).

Öğretmen Okullarının, ilkokulların ve özellikle köy ilkokullarının 1935'den sonra öğretmen ihtiyacını yeterince karşılayamadığı görülmüştür. Bu nedenle 1940 yılında 3803 sayılı kanunla köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla ilköğretim üzerine beş yıl eğitim veren Köy Enstitüleri kurulmuştur (Dursunoğlu, 2003). 1940 yılında açılan Köy Enstitüleri ülkemizin öğretmen yetiştirme tarihinde çok önemli yere sahiptir. Bu okullar ülkemizin geçmişten günümüze süregelen öğretmen ihtiyacı sorununu büyük oranda çözmüş, ayrıca özgün, verimli ve nitelikli bir öğretmen yetiştirme modeli olarak tarihteki yerini almıştır.

Köy Enstitülerinin öğretmen ve yönetici kadrosunu yetiştirmek ve köye yönelik hizmetleri geliştirmek amacıyla 1942 yılında kurulan Hasan oğlan Yüksek Köy Enstitüsü 1947 tarihli bakanlık yazısıyla kapatılırken 1954 yılında ise Köy Enstitüleri dönemi tamamen kapanmıştır (YÖK, 2007).

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

Ülkemizde öğretmen yetiştirme üzerinde 23-26 Haziran 1981 tarihleri arasında gerçekleştirilen 10. Milli Eğitim Şurası'nda, öğretmen yetiştirme konusu üniversitelere bırakılmış ve öğretmen yetiştiren kurumlar, Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüştür (YÖK, 2007).

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

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen yetiştiren İki Yıllık Eğitim Enstitüleri ve Dört Yıllık Yüksek Öğretmen Okulları üniversitelere bağlanmıştır. Öğretmen yetiştiren bu kurumlardan İki Yıllık Eğitim Enstitülerinin adı Eğitim Yüksekokulu, Dört Yıllık Eğitim Enstitüleri olan Yüksek Öğretmen Okullarının adı ise Eğitim Fakültesi olarak değiştirilmiştir. Ancak bu kurumların öğretim süreleri değişmemiştir. Bütün eğitim fakültelerinde öğretmenlik alan bilgisi dersleri için "eğitim bilimleri bölümü" açılmasına karar verilmiştir (YÖK, 2007).

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

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

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

Öğretmen yetiştirmede üniversite döneminde dikkat çeken önemli bir eksiklik ise bu dönemde üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında etkili bir iletişimin sağlanamamış olmasıdır. Bu durum öğretmen yetiştirmede önemli yere sahip olması gereken uygulama boyutunun geri plana atılıp daha çok teori yönünün ön plana çıkarılmasına sebep olmuştur (Şimşek, 2005). İki yıllık eğitim enstitülerinden eğitim yüksekokullarına dönüştürülen kurumlar 1988- 1989 öğretim yılına kadar iki yıllık öğretim süresi ile sınıf öğretmeni yetiştirmeye devam etmişlerdir. 1989-1990 öğretim yılından itibaren bu okulların öğretim süreleri dört yıla çıkarılmıştır (YÖK, 2007).

Eğitim yüksekokulları 1992-93 yılından itibaren eğitim fakültelerine veya sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği programlarına dönüştürülmüştür. 1994 yılında ise bazı üniversite rektörlüklerin önerisi üzerine bazı anabilim dalları bölüme dönüştürülerek 1983-84 yılında sekiz olan bölüm sayısı 17ye yükselmiştir. Pedagojik formasyon konusunda önemle durulmaya başlanmıştır. Bu amaçla üniversitelerin 40-50 gün gibi kısa süreli formasyon



kurslarından kaçınılması, bu programların en az 26 hafta süreli ve 21 kredi/ saat olarak düzenlenmesini istemiştir (YÖK, 2007).

### **Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması (1997 Düzenlemesi)**

Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma süreci başlatılmış ve bu çerçevede 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme programları uygulamaya konulmuştur. 1997 yılında sekiz yıllık eğitime geçiş ve çeşitli düzey ve alanlardaki gereksinimler dikkate alınarak Eğitim Fakülteleri ve öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenerek, Ortaöğretime yönelik öğretmen yetiştirme alanları, Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümleri olmak üzere iki bölümde toplanmıştır (YÖK, 1998a).

Öğretmen yetiştirme tarihimizin en önemli dönüm noktalarından biri hiç şüphesiz öğretmen yetiştiren kurumların YÖK'e devredilmesidir. Bu değişimin öğretmen eğitimine nitelik ve nicelik yönünden katkıları sürekli tartışılmıştır. 1982 yılından itibaren öğretmen yetiştirme işlevinin eğitim fakültelerine bırakılmasının ardından öğretmen yetiştirme açısından önemli mesafeler alınmıştır. Ancak yaşanan bazı sorunlar eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır. 1998 yılında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan "Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi" başlıklı raporda yapılan değişiklikleri gerektiren sorunlar ve ihtiyaçlara yer verilmiştir (YÖK, 1998):

1. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme işlevinden uzaklaştığı, bilimsel araştırma yapma gerekçesiyle öğretmenlik mesleğinin pedagojik formasyon ve uygulama gibi yönlerinden ziyade alan bilgisi eğitimi ön plana çıkarılmıştır.
2. Liselere yönelik öğretmen yetiştirme konusu üzerinde yoğunlaşıldığı, özellikle sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve ortaokul öğretmenlikleri geri planda bırakılmış, bunun sonucu olarak bu alanlarda ciddi bir öğretmen açığı oluşmuştur.
3. Gerek talep edilen araç-gereç ve malzemeler, gerekse de önerilen araştırma projeleri incelendiğinde eğitim fakültelerinin illegal olarak fen-edebiyat fakülteleri hale getirildiği sonucuna varılmıştır. Özellikle araştırma yapılan konular incelendiğinde

alan öğretimi ile ilgili araştırmaların azınlıkta kaldığı buna karşın alan bilgisinin ön plana çıkarıldığı görölmüştür.

4. YÖK-MEB arasında yaşanan iletişim kopukluğunun bir sonucu olarak öğretmenlik mesleğinin uygulama boyutu göz ardı edilmiş, öğretmenlik mesleği teorik bilgilendirme haline getirilmiştir.
5. Kısa zamanda bazı branşlarda ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılamak için alan dışı fakülte mezunlarına kısa süreli sertifika programları ile öğretmen olarak atanmıştır.
6. Program geliştirme, eğitim yönetimi, halk eğitimi, ölçme ve değerlendirme gibi eğitim bilimleri lisans programlarının yıllar içinde eğitim fakültelerindeki sayıları hızla arttığı görölmüştür. Ancak bu alanlar belirli bir alan bilgisi ve öğretmenlik becerisi öğretimi verildikten sonra lisansüstü seviyede verilmeyi uygun olan derslerdir. Bu durum eğitim fakültelerinin amacından uzaklaştığı görüşünü desteklemektedir.
7. Eğitim fakülteleri yurt dışı burs imkânlarını en fazla ihtiyaç duyulan öğretmenlik formasyonu yerine bilimsel araştırmalar için kullanmayı tercih etmiştir. Amaç karmaşası, iş tekrarları, yanlış program içerikleri, iş piyasasında karşılığı olmayan programların varlığı, verimsiz ve niteliği düşük sertifika programları, burs ve mali yardım olanaklarının yanlış alanlarda kullanılması gibi bir dizi sorun ciddi düzeyde bir kaynak israfının olduğunu, yükseköğretime ayrılan sınırlı ulusal kaynakların yanlış alanlara yönlendirildiğini ve etkisiz kullanıldığını ortaya koymaktadır (şimşek, 2005).

Yukarıda sıralanan ihtiyaç ve sorunlar sebebiyle 1994 yılı sonunda başlayan 1998 yılında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerçekleştirilmiştir. Bunların yanı sıra 1997 düzenlemesinde birçoğ olumsuz durum göze çarpmaktadır. Yeşilyurt (2010), yeniden yapılandırma süreci ile yenilenen ders programlarında zaman zaman dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal ilişkinin kurulamadığından bahsetmektedir. 1997 düzenlemesinin aksayan diğer bir yönü, öğretmenlik için çok gerekli olan “genel kültür” boyutunun göz ardı edilmiş olması ve psikoloji, sosyoloji, felsefe, eğitim psikolojisi, Türk eğitim tarihi gibi derslerin programda yer almamasıdır.

### **Eğitim Fakültelerinde 1982-1997 Arasındaki Gelişmeler**

1982-1997 yılları arasında yaşanan gelişmeler şu şekilde özetlenebilir (YÖK, 2007):

- a) 1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu (2547 Sayı ve 6 Kasım 1981) ve bunu tamamlayan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Türk yükseköğretim sisteminde kapsamlı düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemelerden biri de; Türkiye’deki tüm yükseköğretim kurumlarının üniversitelere bağlanmasıdır (Silahlı Kuvvetler ve Emniyet Teşkilatı bunun dışında tutulmuştur). Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları da (İki yıllık eğitim enstitüleri ve 4 yıllık Yüksek Öğretmen Okulları) üniversitelere bağlanmışlardır. Bu bağlantı sırasında, öğretmen yetiştiren kurumların adları, öğretim süreleri, bölüm ve program yapıları vb. unsurlarında da değişiklikler olmuş veya yenileri açılmıştır.
- b) Öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim kurumlarının üniversite çatısı altında toplanması aşamasında; 4 Yıllık Eğitim Enstitüleri Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Fakültesi, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksekokulu adını almış, yabancı diller yüksekokulları kaldırılarak, Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümlerine bağlanmıştır. Ayrıca, Gençlik ve Spor Bakanlığı’na bağlı Gençlik ve Spor Akademileri de Beden Eğitimi ve Spor Bölümü adı altında Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır. Öğretim süreleri aynen korunmuştur (Eğitim Fakülteleri dört yıl, eğitim yüksekokulları iki yıl).
- c) YÖK 12 Ekim 1982 tarih ve 82/367 sayılı kararı ile de; bütün Eğitim Fakültelerinde, öğretmenlik bilgisi dersleri için “eğitim bilimleri bölümü” kurulmasına karar vermiştir. İlerleyen yıllarda, eğitim fakültesi olmayan üniversitelerin fen-edebiyat fakültelerinde de eğitim bilimleri bölümleri kurulmaya başlanmıştır.
- d) İki Yıllık Eğitim Enstitülerinden Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülen kurumlar, 1988/89 öğretim yılına kadar iki yıllık öğretim süresiyle “sınıf öğretmeni” yetiştirmeye devam etmişlerdir. Eğitim Yüksekokullarının öğretim süreleri 1989-90 öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılmıştır. Bu karar, aynı zamanda XII. Millî Eğitim Şurası kararının da uygulanması anlamına gelmektedir. Eğitim Yüksekokulları 1992-93 öğretim yılından itibaren ya Eğitim Fakültelerine (11 Temmuz 1992 tarih ve 3837 Sayılı Yasa), ya da bu fakülteler içinde “sınıf öğretmenliği” ve “okul öncesi eğitimi öğretmenliği” programlarına dönüştürülmüşlerdir.

## **Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması (1997 Yapılandırması)**

Öğretmen yetiştirme işlevi ile ilgili sorunların çözümü amacıyla YÜK ve Dünya Bankası işbirliği çerçevesinde Eğitim Fakülteleri'nin programları yeniden düzenlenerek 1998-1999 eğitim-ğretim yılından itibaren uygulanmaya konulmuştur. Öğretmen yetiştirme konusunda 1997 yılında ayrıntılı bir biçimde ortaya konulan geniş kapsamlı yeniden yapılanmanın ardından geçen sekiz yılı aşkın bir uygulamadan sonra, 2006 yılında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. 2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren ğretmen yetiştirme programlarındaki başlıca yenilikler şunlardır (YK, 2007):

1. Programlar genellikle, %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 genel kültür derslerini içermektedir. Bu oranlar ve ders saatleri öğretmenlik dallarına göre farklılık göstermektedir.
2. Yeni programlarda, ihtiyacın ortadan kalkması nedeniyle yan alan uygulamasına son verilmiştir. Böylece ğretmen adayının kendi alanında daha derinlemesine eğitim gerek yetişmesi mümkün olabilecektir.
3. Öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek; bir programdaki toplam kredinin yaklaşık %25'ine varan oranlarda, fakltelelere dersleri belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders sayısı artırılmıştır. Bazı programlarda çekirdek derslerinin fazla olması nedeniyle, seçmeli ders sayısı daha az tutulmuştur.
4. Öğretmen adaylarına; okul deneyimi ve/veya öğretmenlik uygulaması sırasında, birleştirilmiş sınıflarda, köy ve YİBO'lar da uygulama yapabilme fırsatı verilmektedir.
5. Yeni Programların en önemli özelliklerinden biri de genel kültür derslerinin oranlarının arttırılmasıdır. Bu değişikliğin amacı, ğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entelektüel donanımı kazandırmaktır. Bu amaçla, genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Felsefeye Giriş, Etkili İletişim, Türk Eğitim Tarihi gibi dersler konulmuştur.
6. Öğretmen yetiştirme programlarına, "Topluma Hizmet Uygulamaları" adlı yeni bir ders konulmuştur. Tüm programlar için zorunlu olan bir yarıyıllık bu derste, aday ğretmen, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır. Ayrıca, bu ders kapsamında; aday öğretmenin, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması zendirecektir.

7. Rehberlik ve Psikolojik Danışma ders programı, Milli Eğitim Bakanlığı programları, alana yönelik sivil toplum kuruluşlarının önerileri ve konuyla ilgili akademisyen görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

8. Yeni programın önemli bir özelliği de AB ülkelerinde öğretmen yetiştirmede kullanılan öğretmen eğitimi programlarının çeşitli boyutlarıyla, büyük ölçüde örtüşmesidir.

9. Yenilenen programlar, teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten öğretmenleri yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Tablo 2.3.2.1’de 2006-2007 yılı düzenlemesinde, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin akademik takvime göre hangi dönemde ve kaç kredi olarak verileceği yer almaktadır (YÖK, 2007):

T: Haftalık teorik ders saati

U: Haftalık uygulama ders saati

K: Dersin kredisi

**Tablo 2.3.2.1. 2006-2007 düzenlemesi ile okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin sayısı**

DERSLER	ANABİLİM DALI	YARIYIL	T	U	K
OKUL DENEYİMİ	Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı	V. Yarıyıl	1	4	3
	Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	VI. Yarıyıl	1	4	2
	İlköğretim Matematik, Fen bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Bilg. Ve Öğretim Teknolojileri, İngilizce-Almanca-Fransızca-Japonya-Arapça, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Resim İş ve Müzik Öğretmenliği Lisans Programı	VII. Yarıyıl	1	4	3
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı	VII. Yarıyıl	1	4	3
	Görme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı	III. Yarıyıl	1	4	3
	İşitme Engelliler ve Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı	VI. Yarıyıl	1	4	3
	Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Programı	VI. Yarıyıl	1	4	3
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI	Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı	VII. ve VII.Yarıyıl	2	6	5
	Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	VII. ve VII.Yarıyıl	2	6	5
	İlköğretim Matematik, Fen bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Bilg. Ve Öğretim Teknolojileri, İngilizce-Almanca-Fransızca-Japonya-Arapça, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Resim İş ve Müzik Öğretmenliği Lisans Programı	VIII. Yarıyıl	2	6	5
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı	VIII. Yarıyıl	2	6	5
	Görme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı	VII. ve VIII.Yarıyıl	2	8	6
	İşitme Engelliler ve Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı	VII. ve VIII.Yarıyıl	2	8	6
	Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Programı	VII. ve VIII.Yarıyıl	2	8	6

Tablo 2.3.2.1’de verilen Eğitim Fakültelerinde okutulan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hakkında doğrudan bilgi, beceri ve tutumlarının geliştiği uygulama ağırlıklı derslerdir. Okullarda yapılacak iki ayrı uygulama çalışmasından ilki olan okul deneyimi, öğretmenlik mesleğini oluşturan birçok görevi öğretmen adaylarına tanıtmaya yönelik planlı gözlem ve etkinliklerden oluşmaktadır (YÖK, 1998b).

### **Eğitim Fakülteleri Programlarında Yapılan 2006 Yılı Düzenlemesi**

1997 yılında uygulanmaya başlanan ve yaklaşık sekiz yıl uygulanan eğitim fakültesi programlarının aksayan yönlerinin giderilmesi amacıyla, YÖK tarafından 2006 yılında bazı düzenlemelere gidilmiştir. Yapılan düzenlemeler şu şekilde özetlenebilir (YÖK, 2007):

- a) Her programın özellikleri de dikkate alınarak, programların kompozisyonunda esnek bir düzenlemeye gidilmiş; alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 oranlarında olacak biçimde belirlenmiştir.
- b) Öğretmen yetiştirme programlarındaki çakılı ders uygulaması esnetilerek, fakültele, toplam kredilerinin yaklaşık % 25’e varan oranda derslerini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı artırılmıştır.
- c) Öğretmen adaylarına; birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO’lar da öğretmenlik uygulaması yapabilme fırsatı verilmiştir.
- d) Öğretmen adaylarının entelektüel becerilerini artırmaya yönelik olarak programlara, bilim tarihi, bilimsel araştırma yöntemleri, etkili iletişim becerileri, Türk eğitim tarihi ve felsefeye giriş gibi dersler konulmuştur.
- e) Genel kültür dersleri kapsamında, “topluma hizmet uygulamaları” adlı yeni bir ders konulmuştur.
- f) Öğretmenlik meslek derslerinde bazı değişiklikler yapılmış, bazı derslerin de kredileri değiştirilmiştir. Genel olarak ders sayısı ve kredi miktarı aynı kalmakla birlikte, uygulama okulları bulmada yaşanan sorunlar nedeniyle, Eğitim Fakültesi Dekanlıklarının talepleri doğrultusunda, okul deneyimi ders saatleri azaltılmıştır.

Yukarıda öğretmen yetiştirme'nin Türkiye' deki tarihi gelişimi açıklanmıştır. Tablo 2.3.2.2'de ise Türkiye'deki bu tarihsel gelişimi Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri açısından incelenerek tablolaştırılmıştır.



**Tablo 2.3.2.2. Türkiye’ de öğretmen yetiştirmede uygulama dersleri**

<b>TARİHSEL GELİŞİMİ</b>	<b>OKUL DENEYİMİ</b>	<b>ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI</b>	<b>DİĞER UYGULAMALAR</b>
Cumhuriyet öncesi dönemde	X	X	-Öğretmen alımları mülâzemet yöntemiyle -1848 Darümuallimîn Okulu açıldı -1870 Darümuallimat Okulu açıldı -Yetiştirmede nicelikten ziyade nitelik ön planda
Cumhuriyet dönemi	X	X	-1924 de kanun ile öğretmenlik uzmanlı gerektiren bir meslek olarak kabul gördü -1940 Köy Enstitüleri kuruldu -1954 yılında 6 yıllık ilk öğretmen okulu -1981 yılında öğretmen yetiştiren kurumlar Eğitim Fakülteleri oldu
Üniversite dönemi (1982- 1997)	X	X	-Eğitim yüksekokulları eğitim fakültelerine dönüştürüldü -Pedagojik formasyona önem arttı. -Formasyon kurslarının en az 26 hafta süreli ve 21 kredi olarak düzenlendi
1997 düzenlemesi	X	X	-Öğretmen yetiştiren kurumlar YÖK’e teslim edildi
1982- 1997 arasındaki gelişmeler	X	X	-Öğretmenlik bilgisi dersleri için Eğitim Bilimleri Bölümü kuruldu
1997 yapılandırılması	-Birleştirilmiş	-Birleştirilmiş sınıflarda,	-Programlar %50 alan, %30 öğretmenlik meslek bilgisi

Tablo 2.3.2.2' nin devamı

	sınıflarda, köy ve YİBO'lar da uygulama fırsatı verilmiştir.	köy ve YİBO'lar da uygulama fırsatı verilmiştir.	ve % 20 genel kültür derslerini içermektedir. -Genel kültür ders sayısı artırıldı -Topluma Hizmet Uygulamaları dersi konulmuştur.
2006 düzenlemesi	-Okul deneyimi ders saati azaltılmıştır.	X	X

## **Milli Eğitim Şûraları ve Kalkınma Planlarında Öğretmen Yetiştirme**

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar Türkiye'nin eğitim ve öğretmen yetiştirme politikalarına yön veren iki ana unsur bulunmaktadır. Bunlar; Milli Eğitim Şûraları ve Kalkınma Planlarıdır. Milli Eğitim Şûralarında alınan kararlar ve Kalkınma Planlarında belirlenen hedefler öğretmen yetiştirme politikalarında etkili olmuştur. Bu nedenle Milli Eğitim Şûraları ve Kalkınma Planları bu bölümde ayrı ayrı ele alınarak, öğretmen yetiştirmeye yönelik olarak alınan kararlar ve belirlenen hedefler sunulmuştur.

### **Milli Eğitim Şûralarında Öğretmen Yetiştirme**

1939-2007 yılları arasında 17 şura gerçekleştirilmiştir. Bu şuralarda öğretmen yetiştirme konusu da ele alınmıştır. 1939-2007 tarihleri arasında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şûralarında öğretmen yetiştirme konusunda alınan kararlar özetlenerek aşağıda sunulmuştur (MEB, 1989).

#### **III. Milli Eğitim Şûrası (2-10 Aralık 1946)**

Bu şûrada, öğretmen yetiştiren okullar ve ortaokulların öğretmen ihtiyacının karşılanması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düşünülen yeni önlemler gündeme alınmıştır. Sekiz yıllık okul düşüncesi bu şûrada tartışma gündemine getirilmiş ve çoğunluğun onayını almıştır. Böyle bir okul için gereksinim duyulan öğretmenlerin iki yıllık yüksek dereceli eğitim enstitüleri durumuna getirilen öğretmen okullarınca yetiştirilmesi önerilmiştir.

#### **IV. Milli Eğitim Şûrası (23-31 Ağustos 1949)**

Bu şûrada öğretmen yetiştirme konusunda “ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının, ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesi” gündeme alınmıştır. Bu konuda alınan kararlar şöyledir:

- Ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının ihtiyaçlara göre düzenlenmesi,
- Bu enstitülerde beden eğitimi ve resim-is derslerinin ayrı branşlar halinde ele alınması,
- Öğretmen yetiştiren kurumlarının programlarında gerekli değişikliklerin yapılması,
- Köy Enstitüleri ile Öğretmen Okulları öğretmenlerinin aynı kaynaktan yetiştirilmesi.

## VII. Milli Eğitim Şûrası (5-15 Şubat 1962)

Bu şûrada öğretmen yetiştirme konusu şûranın gündeminde bulunmamasına rağmen, öğretmen ihtiyacı ve öğretmen yetiştiren kurumların sorunları hakkında da kararlar alındığı görülmektedir. Bu konu, “*Öğretmen Yetiştirilmesi ve Öğretmenlik Mesleğinin Cazip Hale Getirilmesi*” başlığı altında tartışılmıştır. Şûrada alınan kararlardan bazıları şunlardır:

**Öğretmen yetiştirilmesiyle ilgili ilkeler:** Koordinasyon grubunca teklif ve Milli Eğitim Şûrasınca tespit edilen aşağıdaki ilkelerin öğretmen yetiştiren bütün kurumlar için esas olarak kabul edilmesi uygun görülmüştür. Her öğretmenin,

- Milli Eğitimin temel ilkelerini benimsemiş ve bunların uygulama seviyesine ulaşmış olması,
- Meslek hayatına atıldığı zaman genel kültür ve bilgi yönünden en az lise seviyesinde olması,
- Mesleki formasyon ve okutacağı derslerin bilgi ve becerileri ile donatılmış ve gerekli uygulamaları geçirmiş bulunması,
- Türk Cumhuriyeti'nin, devrimlerinin ve milliyetçiliğinin ilkelerine bağlı, şahsiyet ve ahlaki karakter sahibi, mesleğin değerine inanmış ve kendini meslekte hizmete adanmış olması gereklidir.

**İlk Öğretmen Okulları:** Koordinasyon grubunca teklif ve Milli Eğitim Şûrasınca kabul edildiği gibi, 1. maddede tespit edilmiş bulunan ilkelerin ışığı altında,

- En az lise seviyesi ile ifade olunan bir genel kültür seviyesine erişmiş,
- Sağlam bir meslekî formasyon almış ve her türlü uygulamaları geçmiş ve iş eğitimi ilkelerine göre genişlemesine bir takım beceriler kazanmış ilkökul öğretmenleri yetiştirebilmek için ilk öğretmen okullarının bina, ders araç ve gereçleri ile öğretmen kadrosu ve müfredat programı bakımından eksiklerinin süratle tamamlanması öğretim süresinin de uzatılması gerekli görülmüştür. Buna yönelik olarak, ilk öğretmen okullarının öğretim sürelerinin uzatılması uygun görülmüş, bu okullardan ilkokula dayalı bulunanların yedi yıl, ortaokula dayalı bulunanların da dört yıla çıkarılması ve bu kararın hemen uygulamaya geçirilmesi kararlaştırılmıştır.

**Eğitim Enstitüleri:** Koordinasyon grubunca teklif ve Milli Eğitim Şûrasınca da kabul edildiği üzere eğitim enstitülerinin bütün bölümlerinin öğrenim sürelerinin üç yıla çıkarılması uygun görülmüştür. Milli Eğitim Şûrasınca kabul edilen tekliflere göre eğitim enstitülerinin üçer

yıllık müfredat programlarının kısa sürede hazırlanarak 1962-1963 öğretim yılında uygulanmaya başlanması öngörülmüştür.

**Yüksek Öğretmen Okulları:** Koordinasyon grubu yüksek öğretmen okullarının üniversiteye bağlı veya müstakil bir eğitim fakültesi haline getirilmesi, öğrencilerinin branş öğrenimlerini üniversitenin ilgili fakültelerinde, meslek formasyonlarını da eğitim fakültesinde almalarını esas olarak teklif etmiştir. Bu konuda, Milli Eğitim Şûrasınca da kabul edildiği üzere, yüksek öğretmen okullarının geliştirilmesi için gerekli tedbirlerin alınması ve bu okulların branş öğretimi bakımından üniversiteye bağlı kalması uygun görülmüştür.

## **XI. Milli Eğitim Şûrası (8-11 Haziran 1982)**

Şûranın gündemi, öğretmen eğitiminin gelişimi, öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler, eğitim uzmanlarının eğitimi, öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimi ve öğretmen ve uzmanların sorunları, çözüm ve önerileri konularına ayrılmıştır. Bu sura yapıldığı tarihe kadar öğretmen yetiştirme konusunu en geniş şekilde isleyen Milli Eğitim Şûrası'dır. Öğretmen eğitiminin ele alındığı bu şûrada, alınan kararlardan bazıları şunlardır.

- Öğretmen yetiştiren fakülte, yüksekokul ve birimlerine öğrenci alımında, programların oluşturulmasında ve öğretim elemanı yetiştirilmesinde, (özellikle geçiş döneminde) üniversiteler ile MEB'in yakın bir işbirliği içinde bulunmaları zorunlu görülmektedir.
- Öğretmen yetiştiren fakültelerde öğrencilerin bir bütünlük içinde eğitilmesi amacıyla özel alan, meslek bilgileri ve genel kültür derslerine bölümlerin özelliklerine göre ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bütün üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakülte, yüksekokul ve birimlerinde bütünlüğü sağlayıcı, asgari müştereklerde birleşen programlar hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Öğretmen yetiştirme programlarında bütünleşmeyi sağlamak için uyulması gereken temel ilkeler şunlardır:
  - Sömestr sistemi uygulanacaktır.
  - Kredili sistem uygulanacaktır.
  - Öğretmen yetiştiren programlarda yer alan içerik kategorilerinin (alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür) düzenleme ve ağırlıklarında paralellik sağlanacaktır.
  - Seçmeli derslere yer verilecektir
  - Uygulama faaliyetlerinde birlik sağlanacaktır.
  - Uygulama okulları belirlenecektir.
  - Değerlendirme süreçlerinde birlik sağlanacaktır.

- Ülke koşulları dikkate alınarak, her öğretmen adayının bir esas alan yanında bir de yardımcı alanda yetiştirilmesi öngörülmektedir,

- İçerik kategorilerinin düzenlenmesindeki yaklaşık ağırlıkların aşağıdaki gibi olması önerilmektedir:

-Genel kültür: %12.5

-Alan bilgisi: %62.5

- Öğretmenlik meslek bilgisi (uygulama dâhil): %25.0 - Özellikle siyasi iktidarların tutumuna göre değişmeyecek ve gelişmeye açık bir öğretmen yetiştirme politikası oluşturulmalıdır.

- Öğretmen yetiştiren kurumlar belli merkezlerde açılmalıdır.

## **XII. Milli Eğitim Şûrası (18-22 Temmuz 1988)**

Bu şûrada öğretmen yetiştirme konusu ana gündem maddelerinden biri olarak ele alınmıştır. Şûrada öğretmen yetiştirme konusunda alınan kararlardan bazıları şunlardır:

- Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitimde öğretmenlere uygulanan genel kültür programının, 21. yüzyıl nesillerinin üstün vasıflı insan yetiştirilmesi hedefine uygun olarak yeni bir yaklaşımla ele alınması,
- Öğretmenlerin hizmet öncesiyle hizmet içi eğitiminde esas olan alan bilgisi, öğretmenlik bilgisi, genel kültürün yanına bir de Milli Kültür unsurunun eklenmesi,
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesine alınması,
- Okul öncesi eğitim kademesine (ana okulu ve ana sınıfı) öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarının iki yıl olarak kalması,
- Eğitim yüksekokullarının dört yıla çıkarılması,
- Eğitim yüksekokullarında sınıf öğretmenliği yanında temel eğitimin ikinci devresine veya ortaokullara fen bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik gibi branş öğretmeni yetiştiren bölümlerin açılması,
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları programlarında yer alan genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ağırlık ve muhtevalarında paralellik sağlanması, Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarını uygulama okullarında veya Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ve ilgili üniversitenin işbirliği sonucunda seçilecek olan uygulama okullarında, daha uzun süreli uygulama yapmaları için gerekli tedbirlerin alınması,

- Eğitim yüksekokulu öğrencilerinin (sınıf öğretmeni adayları) öğretmenlik uygulamalarının bir kısmını, mutlaka köy okullarında yapmalarının sağlanması,
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları eğitim programlarının, bilim ve teknolojiye gelişmelere ve toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak sürekli bir gelişme sürecine tabi tutulması,
- Öğretmen istihdamında sözleşme usulünün denenmesi, yararlı olacağı gözlenir ise, uygulamaya konulması.

#### **XIV. Milli Eğitim Şûrası (27-29 Eylül 1993)**

Şûranın ana gündemi eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği ile okul öncesi eğitim olarak belirlenmiştir. Ancak şûrada alınan iki karar öğretmen yetiştirme ile ilgilidir. Bu kararlar şöyledir;

- Sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakültelerinin programlarına okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmeni yetiştiren fakültelerin programlarına da sınıf öğretmenliği ile ilgili derslerin konulmasının sağlanması,
- Öğretmen yetiştirmede, Milli Eğitim Bakanlığı ile YÖK arasında sürekli bir işbirliği sağlamak amacıyla Öğretmen Yetiştirme Koordinasyon Kurulu oluşturulması için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması.

#### **XV. Milli Eğitim Şûrası (13-17 Mayıs 1996)**

Şûranın ana gündemi “İlköğretim ve Yönlendirme”, “Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma”, “Yükseköğretime Geçisin Yeniden Düzenlenmesi”, “Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanması”, “Eğitim Sisteminin Finansmanı” konularından oluşmaktadır. Ancak İlköğretim ve Yönlendirme başlığı altında, öğretmen yetiştirmeye ilgili bazı kararlar alınmıştır. Bu kararlar şöyledir;

- Öğretmenler, öğretmen üniversitelerinde yetiştirilmelidir.
- Öğretmen yetiştiren fakülteler, gelişmiş çevrelerde açılmalıdır.
- İlköğretim öğretmenleri (sınıf ve dal öğretmenleri) aynı tip kurumlarda bir arada yetiştirilmelidir.
- Öğretmen yetiştirmede ihtiyaçlar dikkate alınarak, ilgili yükseköğretim kurumları ile Bakanlık arasındaki koordinasyon geliştirilmelidir.
- Öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin eğitim programlarında birlik sağlanmalıdır.

- Programlar, ilköğretim programları dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.
- Üniversitelerde farklı branşlardaki yükseköğretim mezunları için düzenlenen pedagojik formasyon programlarına mutlaka son verilmelidir.
- İlke olarak, belli bir alanda yetişmiş olan üniversite mezunları, ilköğretim okullarına (sınıf ve dal öğretmeni olarak) atanmamalıdır. Ancak, son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki sınıf öğretmeni açığının büyük olması ve bunun gelecek birkaç yıl içinde daha da artmasının beklenmesi nedeniyle, Eğitim Fakültelerinin farklı bölümlerinden mezun olanların istihdamını mümkün kılmak üzere, sınıf öğretmenliği alanında en az bir yıl süreli öğretmenlik meslek eğitimi programları düzenlenmelidir.

## **XVII. Milli Eğitim Şûrası (13-17 Kasım 2006)**

Şûranın gündemini ana gündemini “Türk Milli Eğitim Sisteminde Kademeler Arası Geçişler”, “Yönlendirme ve Sınav Sistemi” ve “Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” oluşturmaktadır. Şûrada öğretmen yetiştirmeyle ilgili bazı kararlar da alınmıştır. Bu kararlar şöyledir:

- Öğretmen niteliğinin artırılması için, Eğitim Fakültelerinin sayıları ülkenin gereksinimlerine göre sınırlandırılmalı, istihdam politikası doğrultusunda yeni Eğitim Fakülteleri açılmalıdır. Eğitim Fakültelerinin öğrenci kontenjanlarının belirlenmesinde de ülkenin kısa ve uzun vadeli gereksinimleri ve eğitimin niteliğinin artırılması hedefleri göz önüne alınmalıdır.
- Öğretmen yetiştirme programları öğretmene, birey-çevre-toplum bağlantılarını kurmasını sağlayacak, toplumsal sorumluluklarını kazandıracak ve geliştirecek derslerle ilgili eksikliklerini tamamlamada yardımcı olmalıdır. Yükseköğretim Kurulu tarafından üniversitelere gönderilen paket programlar; üniversite, MEB ve meslek örgütleri arasında işbirliği ile AB standartları da dikkate alınarak, eğitim ve toplum bilimleri bakış açısıyla yeniden düzenlenmelidir.
- Öğretmen adaylarının seçiminde akademik başarının yanı sıra öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel niteliklerin ölçülmesine ve değerlendirmesine yönelik mekanizmalar oluşturulmalı; bu kapsamda, öğretmenlik programlarına girişteki seçme süreci yeniden gözden geçirilmelidir.
- Tezsiz yüksek lisans programlarının yarattığı sorunlar ve sonuçlar incelenmeli ve bu konuda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak lisansüstü düzeyi kapsayacak bir eğitim programına bağlanmalıdır.



- Aday öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğinin yükseltilmesi için, ilgili Eğitim Fakültesi, MEB ve uygulama okulları arasında etkili bir işbirliği ve es güdüm sağlanmalıdır. Aday öğretmen yetiştirilmesinde MEB, Yükseköğretim Kurulu ve Eğitim Fakülteleri arasında sorumluluk ve yetki paylaşımı ayrıntılı ve somut olarak belirlenmelidir. Öğretmenlik uygulamaları (staj eğitimi) köy ve kent çalışma koşullarını da kapsayan bir anlayışla yürütülmeli ve uygulama süreci sürekli değerlendirilerek geliştirilmelidir.
- Hizmet öncesinde öğretmenlik meslek eğitimi gerçek yasama yaklaşırılmalı, sürecin bu yönde zenginleştirilmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmen yetiştirmede kaliteyi yükseltmek, eğitim ve toplum yaşamına katkı sağlamak amacıyla Eğitim Fakülteleri, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının yanı sıra üniversitelerin diğer fakülteleriyle de işbirliği yapmalıdır.
- Eğitim Fakülteleri, ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmalıdır.
- Eğitim Fakültelerinin programları, öğrencilerin yaratıcılıklarını, düşünme becerilerini, yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Öğretmen yetiştirme konusu Türk eğitim tarihinde yaklaşık yüz elli yıldır sürekli gündemdedir.

## **XVIII. Milli Eğitim Şûrası (2010)**

\* Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi için, yeni kurulan turizm fakültesi, sanat ve tasarım fakültesi ile teknoloji fakültesi öğrencileri ile çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin YÖK'ün belirlediği kriterler çerçevesinde pedagojik formasyon eğitimi almaları sağlanmalı, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmen ihtiyacı için sağlık bilimleri fakülteleri bünyesinde bir bölüm açılmalı, bu fakülteler dışında kalan alanlarda, öğretmen ihtiyacı eğitim fakülteleri tarafından karşılanmalıdır.

\*Öğretmen yetiştirilmesi üniversite bazında ele alınmalı, öğretmenlik veya eğitim üniversitesi kurulmalıdır.

\*Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki son sınıf öğrencilerinin, yaparak yaşayarak deneyim kazanmaları için okullarda alan uygulama eğitimlerini, öğretim elemanları ve öğretmenlerin rehberliğinde, aday öğretmenlik uygulaması şeklinde öğretim yılı boyunca yapmaları sağlanmalıdır.

\*Öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesi açısından önemli bir çalışma grubu olan Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi; yeniden yapılandırılmalı, güçlendirilmeli, kimlerden oluşacağı, yetki ve sorumlulukları ile ilgili yeni bir düzenleme yapılmalı ve YÖK ile MEB'den bağımsız karar alabilen bir kurul haline getirilmelidir.

\*Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının eğitim fakültelerine öncelikli tercihleri arasında yer vermeleri için özendirici tedbirler alınmalı ve bu okulların dersleri, eğitim fakültelerine kaynaklık edecek biçimde yeniden düzenlenmelidir.

\* Öğretmenlerin gelir düzeyi ve statülerinin yükseltilmesine yönelik çalışmalara hız verilmeli; öğretmen istihdamında kadrolu, sözleşmeli, ücretli, vekil öğretmenlik gibi farklı uygulamalar kaldırılarak tüm öğretmenlerin kadrolu olarak istihdamı sağlanmalı; mevcut sözleşmeli öğretmenler kadroya geçirilmeli; başarılı öğretmenler ödüllendirilmeli ayrıca zorunlu hizmet bölgelerinde çalışanlara “zorunlu bölge hizmet tazminatı” ödenmelidir.

\*Öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu gerçeğinden hareketle, uzaktan veya açık öğretim yoluyla okul öncesi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği vb. alanlarda öğretmen yetiştirilmesine izin verilmemelidir.

\*Öğretmen niteliğinin artırılması amacıyla, öğretim üyesi ve altyapısı yeterli olmayan üniversitelerde öğretmen yetiştiren kurumlar açılmamalı, üniversitelerde öğretmenlik meslek bilgisi öğretim elemanı yetiştirilmesine ağırlık verilmeli, mevcut kurumlar öğretmenlik meslek bilgisi ile alan öğretim üyesi ve altyapı olanakları açısından desteklenmelidir.

\*Fakültelerde yetiştirilen öğretmenler arasında niteliksel açıdan farklılıkların olması nedeniyle öğretmen yetiştiren kurumlarda ara verilen akreditasyon çalışmaları yeniden başlatılmalıdır.

\*Öğretmen yetiştiren kurumlarda yetiştirilecek öğretmen adaylarının niteliğinin artırılması amacıyla öğretim üyelerinin zorunlu ve ek ders saatleri yeniden düzenlenmeli ve ders yükleri azaltılmalıdır.

\*Bilim ve sanat merkezlerine atanacak öğretmenler ile özel eğitim gerektiren öğrencilerin yetiştirilmesinde görev alacak öğretmenler, özel eğitim ve üstün zekâlılar stratejileri

konusunda yeterli düzeyde eğitimden geçirilmeli ve bu eğitim, eğitim bilimleri ile özel eğitim bölümü öğretmen elemanları tarafından verilmelidir.

\*Eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda yapılan mesleki çalışmalar iyi bir planlama ile etkin bir şekilde değerlendirilmeli, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanarak internet üzerinden interaktif yöntemlerle hizmet içi eğitim almaları sağlanmalı ve öğretmenlerin kendi gelişimlerinden sorumlu olacakları okul temelli bir sistem geliştirilmelidir.

\*Okul yöneticilerinin atamasında, lisansüstü eğitim görme esas alınmalı, mevcut yönetici ve öğretmenlerin kişisel gelişimleri açısından üniversiteler ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında gerekli koordinasyonla uzaktan veya örgün eğitim yoluyla yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları sağlanmalı, bu bağlamda verilecek izinler yasal bir düzenlemeyle güvence altına alınmalı, bu öğretmenlerin maaşlarında belirli oranda artış sağlanmalı, yüksek lisans derecesine sahip olanlara uzman öğretmenlik, doktora derecesine sahip olanlara başöğretmenlik ünvanı verilmelidir.

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte öğretmen yetiştirme konusu daha büyük bir önem kazanmıştır. Milli Eğitim Şûralarında da öğretmen yetiştirme konusu hep gündem maddeleri içerisinde yer almıştır. İncelenen surlar içerisinde VII. (5-15 Şubat 1962) ve XI. (8-11 Haziran 1982) Milli Eğitim Şûralarında öğretmen yetiştirme konusuna ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Şûralarında alınan kararların birçoğunun uygulamaya konulduğu bilinmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Şûralarının öğretmen yetiştirme konusu üzerindeki etkisi önemli görülmektedir.

Bugüne kadar alınan şura kararları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri açısından incelenerek Tablo 2.3.2.3'te özetlenmiştir.

**Tablo 2.3.2.3. Uygulama derslerini etkileyen şura kararları**

ŞURALAR (TARİHLER)	OKUL DENEYİMİ	ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI	DİĞER UYGULAMALAR
2- 10 ARALIK 1946	X	X	-2 yıllık yüksek dereceli eğitim enstitülerinde öğretmen yetiştirme kararı
23- 31 AĞUSTOS 1949	X	X	-Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında gerekli değişikliklerin yapılması
5- 15 ŞUBAT 1962	X	X	-Eğitim enstitülerinin uygulanmaya başlama kararı
8- 11 HAZİRAN 1982	X	X	-Üniversiteler ve MEB işbirliği içinde olması -Öğretmen adaylarının özel alan, meslek bilgileri ve genel kültür derslerine bölümlerine göre ağırlık verilmesi, -Programlarda seçmeli derslere yer verilecek, -Uygulama okulları belirlenecek,
18- 22 TEMMUZ 1988	X	X	-Okul öncesi kurumlara öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarının 2 yıl olarak kalması, -Eğitim yüksekokullarının 4 yıla çıkması -Branş öğretmeni yetiştirecek bölümlerin açılması, -Öğretmenlik uygulamalarının bir kısmının köy okullarında yapılması,
27- 29 EYLÜL 1993	X	X	-MEB ile YÖK arasında işbirliğinin sağlanması
13- 17 MAYIS 1996	X	X	-Öğretmen yetiştiren fakülteler gelişmiş çevrelerde açılmalıdır,

Tablo 2.3.2.3'ün devamı

			-Eğitim fakültelerinde eğitim programlarında birlik sağlanmalıdır.
13- 17 KASIM 2006	-Köy ve kent koşullarını kapsayan bir anlayışla yürütülmeli	-Köy ve kent koşullarını kapsayan bir anlayışla yürütülmeli	-Öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak lisansüstü düzeyi kapsayacak bir eğitim programına bağlanmalıdır.
2010	X	X	- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki son sınıf öğrencilerinin, yaparak yaşayarak deneyim kazanmaları için okullarda alan uygulama eğitimlerini, öğretim elemanları ve öğretmenlerin rehberliğinde, aday öğretmenlik uygulaması şeklinde öğretim yılı boyunca yapmaları sağlanmalıdır - Fakültelerde yetiştirilen öğretmenler arasında niteliksel açıdan farklılıkların olması nedeniyle öğretmen yetiştiren kurumlarda ara verilen akreditasyon çalışmaları yeniden başlatılmalıdır.

## **Kalkınma Planlarında Öğretmen Yetiştirme**

Bu bölümde, 1963-2007 yılları arasında hazırlanmış ve uygulanmış/ uygulanmakta olan kalkınma planlarında, öğretmen yetiştirme konusu ile ilgili hedeflere, politikalara ve yapılması planlanan düzenlemelere yer verilmiştir.

### **Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)**

Birinci BYKP’de (Beş Yıllık Kalkınma Planı) öğretmen basına düşen öğrenci fazlalığına dikkat çekilerek bu durumun verimliliği olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Bu durumu düzeltmek için öğretmen yetiştiren okullara öncelik vermekle birlikte, öğretmenlik mesleğini cazip hale getirme ve ilk yıllardan başlayarak geçici öğretmen vekili kullanabilme olanaklarının araştırılacağı (örneğin, ilk iki yıl lise ve lise derecesindeki okulları bitirenlerin fazlasını bu iste kullanmak mümkün olabilir) belirtilmiştir (YÖK, 2007).

### **İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)**

İkinci BYKP’de ilk öğretmen okulları tanımlanmış ve ilk öğretmen okullarındaki gelişmelere değinilmiştir. Buna göre, ilk öğretmen okulları; “Temel eğitim veren, köyde yetişkinlerin eğitimini yürüten ve köy okulunu yaygın eğitim ve kültür merkezi olarak yöneten elemanları yetiştiren okullardır” şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca, ilkokul programlarına katılan oyun, el işi ve gözlem metotlarını uygulayıcı öğretmenler yetiştirmek için İlk öğretmen Okullarının ders programlarının geliştirileceği belirtilmiştir. Buna ek olarak, Kadın Meslek Öğretmen Okullarının geliştirileceği vurgulanmıştır (YÖK, 2007).

İkinci BYKP’de öğretmen eğitimiyle ilgili olarak izlenecek genel politikalar şöyle belirtilmiştir:

- Öğretmen yetiştiren kurumların bina, teçhizat ve öğretim kadrolarının istenen niteliğe ulaştırılması öncelik taşıyacaktır.
- Öğretmenlerin diğer çalışma alanlarına kaymalarını önleyici, bölgesel dağılımı dengeleyici, mevcut öğretmenlerden azami yararlanmayı sağlayıcı bir politika uygulanacaktır.
- Öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin insan gücü açığı büyük, fakat az talep olan dallarda yetiştirilmesi için özel programlar uygulanacaktır.

## **Yeni Strateji ve Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)**

Bu plan döneminde kapsamlı bir eğitim reformu öngörülmekte ve Türk eğitim sisteminin tüm eğitim kademelerini birlikte ele alan sistemci bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması öngörülmektedir. Mevcut durum analizinde; öğretmen sayılarının artmakla beraber, bazı kademelerde yeterli sayılara ulaşamadığı, bölgeler arasındaki dengesizliklerin devam ettiği ve öğretmen yetiştirecek esnek bir sistem bulunmadığı yönünde değerlendirmeler yapılmıştır (YÖK, 2007). Uzun dönemli gelişme ilkeleri arasında; öğrenci/öğretmen oranlarının modern standartlara ulaştırılması için yeterli sayıda öğretmen yetiştirilmesi ve bunun için gerekli yatırımların yapılmasına yer verileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca, yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme sistemi içinde temel eğitimin gerektirdiği nitelik ve nicelikte sınıf ve branş öğretmenlerinin hızla yetiştirilmesi öngörülmektedir (YÖK, 2007).

## **Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)**

Üçüncü BYKP dönemindeki gelişmelerin ele alındığı bölümde şu değerlendirmeler yapılmıştır:

- Artan öğrenci sayısını karşılamak için yeni fiziki kapasite yaratılmasında gecikmeler, öğretmenlerin yurt düzeyinde dengesiz dağılımı, eğitimin standardını ilkokuldan başlayarak etkilemekte ve bu nitelik düşüklüğü eğitimin tüm kademelerini belirgin bir şekilde etkilemektedir.
- Her kademedede esasen yetersiz sayıda olan öğretmenlerin bölgelerarası ve Kır kent arasında dengesiz dağılımı, geri kalmış yörelerde ve kırsal bölgelerde eğitimin standardının daha da düşmesine yol açmaktadır.
- Ortaokullarda öğretmen sorunu gerek nitel, gerekse nicel yönleriyle çözülememiştir.
- Yeni açılan okulların öğretmen gereksinmelerinin yeterince karşılanamaması, var olan bölgelerarası dengesiz dağılımı daha geniş boyutlara ulaştırmış, özellikle doğu ve kuzeydoğu illerindeki öğretmen açığı artmıştır.
- Öğretmen Okulları, üçüncü plan döneminde temel eğitime sınıf öğretmeni yetiştirmeye devam etmişlerdir.

Plan döneminde öğretmen yetiştirmeye ilişkin ilke ve politikalar arasında şunlar yer almaktadır (URL- 2, 2015).

- Tüm öğretmenlerin yükseköğrenim kurumlarında yetiştirilmeleri esastır. Ancak, öğretmen yetiştiren yüksekokulların asıl kaynağı öğretmen okulları olacaktır. Öğretmen liselerini bitirenler doğrudan iki yıl daha öğrenim görerek ilkokul öğretmeni olacaktır.
- Eğitim Enstitülerinde oluşturulan kapasite dikkate alınarak, farklı eğitim kademelerinin öğretmen gereksinmesini karşılayabilecek esnek bir öğretmen yetiştirme sistemi geliştirilecek ve fazla kapasitenin diğer eğitim amaçlarına uygun olarak kullanımı sağlanacaktır.

### **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)**

Planın eğitim bölümünde; yabancı dil ve özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye yönelik olarak iki önleme yer verilmiştir. Bu önlemler şu şekildedir:

- Örgün eğitimin her kademesinde yabancı dil eğitimine seçmeli ve kademeli olarak ağırlık kazandırılacak ve bunun için gerekli olan programların hazırlanması ve öğretmen ihtiyacının karşılanması için gereken tedbirler alınacaktır.
- Özel eğitim gerektiren geri ve üstün zekâlılarla, işitme, konuşma ve ortopedik özürülüler, uyumsuzlar ve sürekli hastalığı olan çocukların eğitimine gereken önem verilecektir. Bu amaçla; özel eğitim alanında görev alacak öğretmen ve personelin yetiştirilmesi için gerekli tedbirler alınacaktır. Planın “İnsan gücü” bölümünde öğretmen yetersizliğine yer verilerek plan dönemi için öğretmen hedefleri ortaya konulmuştur. Buna göre, plan dönemi sonunda (1989 yılı), ilkokul öğretmenleri için 11 bin (226 binden 237 bine), ortaokul ve lise öğretmenleri için de 20 bin (150 binden 170 bine) ek öğretmen hedefi ortaya konulmuştur (URL- 3, 2015).

### **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)**

Altıncı BYKP'nin eğitim bölümünde, “Öğretmen liseleri, amaçları doğrultusunda geliştirilecektir.” ilkesine yer verilmiştir. Planın “İnsan gücü” bölümünde; öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak şu madde yer almaktadır ([http:// ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan6.pdf](http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan6.pdf));

- Yüksek öğrenimli insan gücü arz tahminlerine göre yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin mevcut dağılımı, sağlık ve eğitim alanlarında öngörülen eleman ihtiyacını karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, ekonomik ve sosyal yapıda beklenen gelişmeler, teknolojiadaki değişimler, dışa açılma politikaları gibi nedenlerle, öğretmenlik, sağlık bilimleri, enformatik, elektrik-elektronik, bilgisayar, endüstri mühendisliği, baste İngilizce olmak üzere yabancı diller, yönetim bilimleri ve işletmecilik, uluslararası ilişkiler dallarında



arz artısına öncelik verilecektir. Altıncı BYKP’de, plan dönemi sonunda (1994), ilkokul öğretmenliği için 19 bin, ortaokul ve liseler (mesleki teknik dâhil) için 75 bin ek öğretmen ihtiyacı öngörülmüştür. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarının toplam yükseköğretim programları içindeki payının %9.9’dan %12.4’e yükseltilmesi hedeflenmiştir (Bu oran tüm programlar içinde en yüksek pay olarak göze çarpmaktadır) (URL- 4, 2015).

### **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)**

Yedinci BYKP giriş bölümünde; dünyadaki hızlı değişimler ve bunların ortaya çıkardığı rekabet ve uluslararası bağımlılık sürecinde Türkiye’nin çağı yakalamak için köklü yapısal değişim ve toplumsal dönüşümlere zorlandığı bir döneme dikkat çekilmiş ve çeşitli alanlarda bir dizi reform çalışması yapılması öngörülmüştür. Plan dönemindeki eğitim reformları arasında, zorunlu eğitim süresinin sekiz yıla uzatılması gerektiği de yer almaktadır.

Durum analizinde; öğretmen sayısındaki yetersizliklerin ve dağılımdaki dengesizliklerin, imkân ve fırsat eşitliği yanında eğitimin kalitesini de olumsuz şekilde etkilediği vurgulanmakta, öğretmenlik mesleğinin cazip bir meslek haline getirilmesi ve öğretmen yetiştirme düzeninin lisans sonrası eğitim akademileriyle meslekî eğitimlere verilmek üzere yeniden yapılandırılması öngörülmektedir. Plan dönemindeki öğretmen ihtiyacı, sekiz yıllık temel eğitime göre tasarlanmış olup, daha önceki dönemlere göre arz sayılarında önemli artışlar öngörülmektedir. Buna göre; ilköğretim okulları için plan dönemi sonunda yaklaşık 60 bin öğretmen açığı öngörülmektedir (arz: 358 bin, talep: 418 bin). Ortaöğretimde ise bir arz-talep dengesi olduğu görülmektedir (URL- 5, 2015).

### **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)**

Sekizinci BYKP’de, önceki planlarda olduğu gibi, eğitimin bütün kademelerinde gerekli altyapı ve öğretmen ihtiyacının karşılanmasında iyileştirmeler olmasına karşın beklenen düzeyde gelişmenin sağlanamadığına dikkat çekilmektedir. Planın eğitim bölümünde öğretmen yetiştirmeye yönelik olarak su maddeye yer verilmiştir;

- Eğitim kurumlarının ihtiyacı olan öğretmen ve öğretim üyesi yetiştirilerek nitelikli öğretmen ve öğretim üyesi yetiştirilecek, yurt düzeyinde dengeli dağılımı sağlanacak ve hizmet içi eğitimleri özlük haklarına yansıtılacaktır. Eğitimin her kademesinde öğretmen ve

öğretim elemanı ihtiyacının karşılanabilmesi amacıyla sözleşmeli statüde eğitim personeli istihdamı konusunda çalışmalar başlatılacaktır. Planın İnsan gücü bölümünde, eğitim personeli sayısı ve niteliğinin geliştirilmesi ve dengeli bir dağılıma ulaşılması ihtiyacının önemini koruduğuna dikkat çekilmektedir. Ayrıca yükseköğrenim görmüş insan gücü arzında, ilköğretim öğretmenliğinde 2000-2005 yılları arasındaki beş yıllık dönemde yaklaşık %18'lik bir arz artışı (334 binden 395 bine), ortaöğretim öğretmenliğinde ise %35'lik bir artış beklenmektedir (156 binden 210 bine). Diğer taraftan, 2005 yılı arz ve ihtiyaç öngörülerine bakıldığında ise; ilköğretimde 18 bin kişilik bir öğretmen açığı oluşması, buna karşılık ortaöğretimde yaklaşık 30 bin öğretmen fazlası oluşması tahmin edilmektedir (URL- 6, 2015).

### **Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013)**

Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda eğitimde kalitenin artırılabilmesi için yenilenen müfredat programları ve öğretim yöntemlerine uyumlu olarak fiziki altyapı ve donanım ile öğretmen niteliğinin geliştirilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Buna yönelik olarak planda su hedeflere yer verilmiştir;

- Öğretmen açığı bulunan alanlarda ihtiyacın karşılanması için üniversite kontenjanları artırılabilecek, öğretmenlerin bölgelere ve yerleşim yerlerine göre dengeli dağılımı sağlanacak, özlük haklarında hizmet yaptıkları yerleşim yerleri ve hizmet şartları itibarıyla farklılaşmaya gidilebilmesine imkân sağlanacaktır.
- Müfredat programlarındaki ve eğitim yöntemlerindeki değişiklikler dikkate alınarak öğretmen yeterlilikleri sürekli olarak geliştirilecek, gereken yeterliliklerin kazandırılabilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde etkin yöntemler uygulanacaktır. Eğitimin kalkınmaya olan doğrudan ve dolaylı katkılarının önemi herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. İncelenen kalkınma planlarında belirlenen öğretmen yetiştirmeye yönelik hedeflerin bir kısmının gerçekleştirildiği, bir kısmının ise sadece kâğıt üzerinde kaldığı görülmektedir. Ancak kalkınma planlarında öğretmen yetiştirme konusunun yer alması ve belirlenen hedeflerin mümkün olduğunca gerçekleştirilmesi, ülkemizin gelişmesi ve ilerlemesi açısından önemlidir (URL- 7, 2015).

Bugüne kadar yapılmış olan kalkınma planları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri açısından incelenerek Tablo 2.3.2.4'de özetlenmiştir.

**Tablo 2.3.2.4. Kalkınma planları ile uygulama dersleri arasındaki ilişki**

<b>KALKINMA PLANLARI (TARİHLER)</b>	<b>OKUL DENEYİMİ</b>	<b>ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI</b>	<b>DİĞER UYGULAMALAR</b>
1963- 1967	X	X	-Öğretmenlik mesleğini cazip hale getirme
1968- 1972	X	X	-Öğretmen yetiştiren kurumların bina, teçhizat ve öğretim kadrolarını istenilen niteliğe ulaştırma
1973- 1977	X	X	-Yeterli sayıda öğretmen yetiştirilmesi için gerekli yatırımların yapılması, -Gerekli nitelik ve nicelikte sınıf ve branş öğretmenlerin hızla yetişmesi
1979- 1983	X	X	-Tüm öğretmenler yüksek eğitim kurumlarında yetişmeli -Öğretmen lisesi mezunları 2 yıllık bir eğitim daha görerek öğretmen olacaktır. -Esnek bir öğretmen yetiştirme sistemi geliştirilecek
1985- 1989	X	X	-Özel eğitim alanında görev alacak öğretmen ve personelin yetişmesi için gerekli tedbirler alınacak,
1990- 1994	X	X	-Öğretmen liseleri amaçları doğrultusunda geliştirilecek -Toplam yükseköğretim programlar içinde eğitim programlarının en yüksek oranda olması hedeflenmiştir.
1996- 2000	X	X	-Öğretmenlik mesleğini cazip bir hale getirme

Tablo 2.3.2.4'ün devamı

2001- 2005	X	X	-Öğretmen ve öğretim üyeliği cazip hale getirilmesi
2007- 2013	X	X	-Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi gerekliliği -Öğretmen nitelikleri geliştirilecek -Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde etkin yöntemler uygulanması

## 2.4. Günümüzde Öğretmen Yetiştirme

Bugünün öğretmen yetiştirme modelinin iki aşaması bulunmaktadır. Bunlar; Anadolu Öğretmen Liseleri ve Eğitim Fakülteleri'dir. Anadolu Öğretmen Liseleri: Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili yönetmeliğinin 5. Maddesine (Değişik birinci fıkra: 2.2.2005/25715 RG) göre, Anadolu öğretmen liseleri, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak;

a) Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak,

b) Öğrencilerine;

- Öğretmenlik mesleğini sevdirmek,
- Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak,
- Orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vermek,
- Ülke kalkınmasına sosyal, kültürel ve ekonomik yönden katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak,
- Dünyadaki gelişme ve değişimleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenmelerini sağlamak,
- Özgüven, öz denetim ve sorumluluk duygularının geliştirilmesi, her bireyin farklı ve ayrı bir değer olduğu ve ekip çalışmasıyla ortak başarının elde edilmesinde önemli katkı sağlayacağı inancının verilmesine yönelik çağdaş bir ortamı hazırlamak, amacıyla ilköğretimden sonra bir yıllık hazırlık sınıfı üzerine en az üç yıl süreli normal öğretim yapan, yabancı dil ağırlıklı program uygulayan, paralı-parasız yatılı ve gündüzlü orta öğretim kurumlarıdır (MEB, 2005).

Eğitim Fakülteleri: 1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı yasa gereğince hizmet öncesi öğretmen yetiştirme işlevi tamamıyla üniversitelerin eğitim fakültelerine verilmiştir. Her ne kadar eğitim fakülteleri ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada en önemli kurum olmuş ise de bugün gelinen noktaya dikkate alındığında Eğitim Fakültelerinin yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik bakımından yetersiz kaldığı görülmüştür (YÖK, 1998).

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 1996 yılı başında ülkemizin ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmek üzere Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve buna göre fakültelerimizdeki lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda bir takım değişiklikler yapılmıştır. (YÖK, 1998).

## 2.5. Okul deneyimi dersinin yapısı ve kapsamı

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanmaları sırasında öğretmen ve öğrencilerle birlikte sınıf ortamında uygulama çalışmaları yapmaları esastır. Okullarda yapılacak iki ayrı uygulama çalışmasından ilki olan okul deneyimi, öğretmenlik mesleğini oluşturan birçok görevi öğretmen adaylarına tanıtmaya yönelik planlı gözlem ve etkinliklerden oluşmaktadır (YÖK, 1998). Günümüzde işlenen Okul Deneyimi dersi, geçmiş yıllarda süresi daha kısa olan “okullarda gözlem” adlı eski bir dersin yerini almaktadır. Okul deneyimi dersi, öğretmen yetiştirme programlarında haftada 1 saat seminer ve dört saat uygulama okulunda yapılan gözlem olmak üzere, toplam beş saat olarak uygulanmaktadır.

Hizmet öncesi eğitim döneminde mesleki gelişime katkıda bulunan Okul Deneyimi dersi, öğretmen adaylarına; uygulama öğretmenlerini, diğer öğretmen adaylarını ve öğrencileri gözleme fırsatı sunmaktadır. Bu sayede sınıf yönetimine ve sınıf içi yaşantılara yönelik bakış açılarını yeniden oluşturmada, uygulama öğretmenin ve öğrencilerin davranışlarını anlamaya çalışmaktadırlar (Selçuk, 2000).

Öğretmen adaylarının bu derslerde yürütmeleri beklenen etkinlikler aşağıda sıralanmaktadır (YÖK, 1997):

1. Okul deneyimi dersinin tanıtılması,
2. Dönem Planının hazırlanması,
3. Öğretmenin Okuldaki Bir Günü,
4. Öğrencinin Okuldaki Bir Günü,
5. Bir Öğrencinin İncelenmesi,
6. Öğretim Yöntemleri,
7. Derslerin Gözlenmesi,
8. Dersin Yönetimi ve Sınıfın Kontrolü,
9. Soru Sormayı Gözlemleme,
10. Okulda Araç-Gereç ve Yazılı Kaynaklar,
11. Okul Müdürü ve Okul Kuralları,
12. Okul ve Toplum,
13. Mikro öğretim Teknikleri ve
14. Okul Deneyimi çalışmalarının değerlendirilmesi

Okul Deneyimi dersinin planlaması ve yürütülmesi (uygulama ve işleyiş) sürecinde izlenen adımlar aşağıdaki şekildedir (Yılmaz, 2006):

- 1) Bölüm başkanı tarafından belirlenen anabilim dalı uygulama koordinatörü, öğretim elemanları ile işbirliği içinde öğretmen adaylarının gidecekleri uygulama okullarını belirler.
- 2) Uygulama okullarına gidecek olan öğretmen adayları, anabilim dalı koordinatörü tarafından gruplandırılır. Öğrenci grupları 6-8 kişiden oluşur.
- 3) Uygulama öğretim elemanı, öğretmen adaylarını okullarına götürerek, hazırlanan programı uygulama öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına tanıtır.
- 4) Ders kapsamında gerçekleştirilmesi gereken 14 etkinlik vardır ve bu etkinlikler 11 haftaya yayılmıştır.
- 5) Öğretmen adayları tamamladıkları haftalık etkinliklerle ilgili rapor yazarlar. Okul deneyimi çalışmalarını haftada bir saat seminer ve dört saat okuldaki etkinlikler şeklinde uygulanmaktadır.
- 6) Uygulama öğretim elemanı fakülteadaki seminer dersinin yürütülmesinden sorumludur. Uygulama öğretim elemanı, öğretmen adaylarının o hafta tamamlamış oldukları okul etkinliğine ilişkin gözlem sonuçlarının tartışılmasına olanak sağlar ve raporlara ilişkin dönüt verir

Bu etkinlikleri gerçekleştiren öğretmen adaylarından, Okul Deneyimi dersini tamamladıklarında şu özellikleri kazanmış olmaları beklenmektedir:

- Okulun örgütsel yapısını, işleyişini ve öğretmenliği sistemli bir yaklaşımla tanımış olma,
- Okulun yönetimi ve okuldaki işler ile okulda bulunan kaynaklara ilişkin bilgi sahibi olma,
- Sınıf ortamındaki ve okuldaki diğer etkinlikleri gözlem yoluyla tanıma,
- Sınıf içi öğretimde kullanılacak kısa süreli etkinlikler planlayabilme ve uygulayabilme,
- Öğrenme ve gelişme açısından öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tanıyabilme,
- Okulda diğer öğretmenlerle verimli ve uyumlu çalışabilmek için gerekli becerileri kazanma (YÖK, 1998).

## 2.6. Öğretmenlik uygulaması dersinin yapısı ve kapsamı

Öğretmenlik uygulaması dersi okul deneyimi dersinin devamı niteliğinde olup eğitim fakültelerinin dördüncü yılında öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesi ve önceki yıllarda edinmiş olduğu bilgi ve becerileri okul ortamında uygulamaya koyması amacıyla eğitim fakültelerinin programlarında yer alan bir ders olarak tanımlanmaktadır (YÖK, 1998c).

Öğretmenlik Uygulaması dersiyle öğretmenlik mesleğini gerçek bir öğretmen gibi yürütmesi istenmektedir (Sağ, 2007).

Öğretmenlik uygulaması dersinde adaylardan öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini geliştirme, kendi alanının ders programını anlayabilme, kullandıkları ders kitapları ve diğer araç ve gereçleri kullanabilme, değerlendirebilme ve gerektiğinde ek öğretim malzemesi geliştirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme ve son olarak çalışmalarını rehber öğretmeni, üniversite uygulama dersi hocası ve gerekirse diğer stajyer arkadaşlarıyla paylaşarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Sarıçoban, 2008).

Öğretmenlik uygulamaları derslerinin amacı, sadece öğretmen adaylarının okula uyumunu sağlama ve öğrenmiş olduğu bilgi ve becerileri uygulama imkânı sunması değildir. Bunların yanı sıra bu dersler öğretmen adaylarının, diğer öğretmen aday arkadaşları ve uygulama öğretmenleri ile öğrenme sürecinin tümüne yönelik olarak yapılan gözlemler üzerinde düşünme ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla da taşınmalıdır. Bu dersler, alana ilişkin tecrübe kazandırmak (okula, müfredata, kültüre ve topluma hazırlama) ve akademik eğitimle öğrenilen beceri ve bilgileri uygulamaya koymak üzere iki ana amaç etrafında şekillenmektedir (Topkaya ve Yalın, 2005).

Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğretmen adayları çalışmalarını aşağıdaki ölçütlere göre düzenlemekte ve değerlendirmektedirler (YÖK, 1997):

a. Konu Alanı ve Alan Eğitimi

i. Konu Alanı Bilgisi

ii. Alan Eğitimi Bilgisi

b. Öğretme-Öğrenme Süreci

i. Planlama



- ii. Öğretim Süreci
- iii. Sınıf Yönetimi
- iv. İletişim
- c. Değerlendirme ve Kayıt Tutma
- d. Diğer Mesleki Yeterlilikler

Aşağıdaki ilkeler doğrultusunda Öğretmenlik Uygulaması dersi planlanıp programlanmakta ve yürütülmektedir (YÖK, 1998):

**1) Kurumlar arası işbirliği ve koordinasyon ilkesi:** Öğretmenlik uygulamasına ilişkin esaslar Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı tarafından ortaklaşa belirlenmekte olup uygulama çalışmaları, Milli Eğitim Müdürlükleri ile Eğitim Fakültelerinin koordinasyonu ile yürütülür. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi ise tarafların sorumluluklarının belirlenmesinde görev alır.

**2) Okul ortamında uygulama ilkesi:** Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının alanlarına uygun gerçek etkileşim ortamında İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile fakülte dekanlıklarının belirlemiş olduğu ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi, özel, yatılı pansiyonlu ve gündüzlü, okul öncesi, ilköğretim, genel ve mesleki ortaöğretim, özel eğitim ile çıraklık ve yaygın eğitim kurumlarında gerçekleştirilir.

**3) Aktif katılma ilkesi:** Öğretmen adaylarının, öğretme-öğrenme ve iletişim süreçlerine etkili bir biçimde katılmaları şarttır. Bu nedenle, öğretmenlik uygulamasında her öğretmen adayından, bir dizi etkinliği kendileri tarafından gerçekleştirmesi istenir.

**4) Uygulama sürecinin geniş zaman dilimine yayılması ilkesi:** Öğretmenlik uygulaması dersi; planlama, inceleme, araştırma, katılma, analiz etme, denetleme, değerlendirme ve geliştirme gibi kapsamlı bir dizi süreçten oluşur. Bu süreçlerin her biri hazırlık, uygulama, değerlendirme ve geliştirme olmak üzere 4 aşamadan oluşmaktadır. Öğretmen adayının, bu süreçler yoluyla öğretmenlik davranışlarını istenilen düzeyde kazanabilmesi için fiilen uygulama yapacağı süreden çok daha fazla süreye ve çabaya ihtiyacı vardır.

**5) Ortak değerlendirme ilkesi:** Öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni uygulama etkinliklerini birlikte planlayıp yürüttükleri için öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersinde göstermiş olduğu performansını, ayrı ayrı değerlendirirler. Öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki başarısı ise uygulama öğretim elemanı ve uygulama

öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin fakültenin “Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği” gereğince birleştirilerek not olarak belirlenir.

**6) Kapsam ve çeşitlilik ilkesi:** Öğretmenlik mesleği, ders hazırlığı, dersi sunma, sınıf yönetimi, atölye ve laboratuvar yönetimi, okul, aile ve mesleği ile ilgili konularda öğrenciye rehberlik yapma, öğrenci başarısını değerlendirme, yönetim işlerine ve eğitsel çalışmalara katılma gibi birçok çeşitli faaliyetleri kapsamaktadır. Ayrıca öğretmenler, çeşitli bölgelerde, farklı olanak ve koşullara sahip okullarda görev yaptıklarından öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm görev ve sorumluluk alanlarını kapsayacak şekil ve çeşitlilikte planlanıp yürütülmelidir.

**7) Uygulama sürecinin ve personelinin sürekli geliştirilmesi ilkesi:** Öğretmenlik uygulaması çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlik uygulaması dersinin süreci ve buna paralel olarak uygulamaya katılan personel yeterlilikleri sürekli geliştirilir.

**8) Uygulamanın yerinde ve denetimli yapılması ilkesi:** Öğretmenlik uygulamasından beklenen faydanın sağlanabilmesi, ancak; öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yapacakları etkinlikleri, öğrencisi buldukları fakültenin öğretim elemanlarının yakından izleme, rehberlik etme, yanlışlarını düzeltme, eksikliklerini tamamlama ve değerlendirme çabaları ile mümkündür.

Öğretmenlik uygulaması dersi tamamlandığında öğretmen adayları;

- a) Öğretmenlik deneyimi kazanmaları için gönderildikleri uygulama okulunun değişik sınıflarında öğretmenlik uygulaması yaparak öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri geliştirmekte,
- b) Kendi alanlarının okul eğitim programını tam anlamıyla öğrenebilmekte, ders kitapları ve öğrenci değerlendirme teknikleri hakkında yorum yapabilmekte,
- c) Uygulama okullarındaki edindikleri deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşıp geliştirebilmektedirler (YÖK, 2008).

Genel olarak ele alındığında YÖK’e (1998) göre bu ders kapsamında; öğretmen adaylarının günlük plan hazırlaması ve hazırlanan planı uygulaması, bu uygulamaların okuldaki uygulama öğretmeni, uygulama öğrencisi ve üniversiteden gelen uygulama öğretim elemanı tarafından değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda planda ve uygulamada gerekli düzeltmelerin yapılarak gerekliyse uygulamanın tekrar edilmesi ve öğrencilerin zaman içindeki çalışmalarını sistemli olarak bir araya getirerek ürün dosyası (portfolyo) hazırlamaları amaçlanmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin planlaması ve yürütülmesi (uygulama ve işleyiş) sürecinde izlenen adımlar aşağıdaki şekildedir (YÖK/Dünya Bankası, 1998):

- 1.** Öğretmen adayları haftada altı saat sınıf içi öğretmenlik uygulaması yapmak için uygulama okullarına giderler. Ayrıca öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasını (uygulama okulunda yapılan uygulama derslerini) değerlendirmek için uygulama öğretim elemanı rehberliğinde fakültede öğretmenlik uygulaması dersinin iki saatlik teori kısmına katılırlar.
- 2.** Fakülte uygulama koordinatörü, bölüm uygulama koordinatörlerince belirlenen uygulama öğretmen aday sayılarını, adları ve uygulamadan sorumlu uygulama öğretim elemanlarının ve seçilmiş uygulama okullarının adlarını liste halinde MEM'e bildirir.
- 3.** MEM'de onaylanan listeler uygulama okullarına ve fakülte uygulama koordinatörlerine gönderilir.
- 4.** Fakülte uygulama koordinatörü MEM'ce onaylanan uygulama öğretmen aday sayısını, adlarını ve uygulamadan sorumlu uygulama öğretim elemanlarının adlarını uygulama okullarına yazılı olarak bildirir.
- 5.** Fakülte veya bölüm uygulama koordinatörü seçilen ve MEM'ce onaylanan kişi uygulama okullarına giderek okul uygulama koordinatörüyle birlikte uygulama öğretmenini belirler.
- 6.** Uygulama Okulu uygulama koordinatörü, fakülte uygulama koordinatörünün gönderdiği uygulama öğretmen adaylarının ve uygulamadan sorumlu uygulama öğretim elemanlarını ilgili uygulama öğretmenlerine paylaşır. Ayrıca onlarla birlikte öğretmenlik uygulaması dersinin takvimini hazırlayıp uygulama sürecinde uygulama öğretmen adaylarının izleyecekleri etkinlikleri düzenler.
- 7.** Uygulama öğretmeni ise uygulama öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanlarıyla birlikte uygulama sürecinde izleyecekleri etkinliklerin, gözlemlerin ve değerlendirmelerin haftalara göre dağılımını gösteren bir uygulama çizelgesi hazırlar.
- 8.** Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı izlediği derslerle ilgili gözlemlerin ders gözlem formuna işleyerek izlediği dersle ilgili gözlemlerini dersten sonra uygulama öğretmen adayı ile gözden geçirir, yapıcı bir eleştiri ile tartışarak uygulama öğretmen adayına zayıf yönlerini anlaması ve kendini geliştirmesi için dönüt verir.
- 9.** Uygulama öğretmen adayı, uygulama çizelgesinde belirtilen etkinliklerin tamamını yerine getirerek uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanından aldığı dönütler doğrultusunda kendini geliştirir.

**10.** Etkinliklerin gerçekleşmesinde uygulama retmen adayı başka bir uygulama retmen adayı ile yardımlaşıp birlikte çalışabilir. Bu durumda sorumlulukların eşit olarak paylaşılması gerekmektedir.

**11.** Uygulama retim elemanı teorik derslerde uygulama retmen adayı ile birlikte her hafta uygulama okulunda yapılan uygulamalarla ilgili gelişmeleri gözden geçirir. Böylece uygulama retmen adayının uygulamalarda tespit ettiği ya da karşılaştığı sorunlar üzerine daha kapsamlı tartişmalar yapılır.

**12.** Uygulama sonunda uygulama retmen adayı uygulama sürecinde hazırladığı çalışma dosyasını tamamlar ve retim elemanına teslim eder.

## **2.7. Okul deneyimi ve retmenlik uygulamalarına katılan tarafların görev ve sorumlulukları**

Eğitim Fakültesi ve uygulama okulları arasında yürütülmekte olan retmenlik uygulamalarının amaçlarına ulaşabilmesi için YK tarafından hazırlanan “Fakülte-Okul işbirliği” kılavuzunda tarafların görev, yetki ve sorumlulukları şu Şekilde belirtilmiştir (YK, 1998):

### **2.7.1. Uygulama retmen adayının görev ve sorumlulukları**

retmen adaylarının eğitim fakültesi/uygulama okulu çerçevesinde retmenlik uygulaması dersine yönelik görev ve sorumlulukları şunlardır (YK/Dünya Bankası, 1998):

#### **Eğitim fakültesine karşı görev ve sorumlulukları**

- 1.** Planlı ve düzenli çalışmak,
- 2.** neri ve eleştirilerden yararlanarak mesleki gelişim sergilemek ve
- 3.** Diğer retmen adayları, uygulama retim elemanı ve uygulama retmeni ile işbirliği içinde bulunmak.

#### **Uygulama okuluna karşı görev ve sorumlulukları**

- 1.** Uygulama okulunun kurallarına uymak,
- 2.** Ders araçlarını verimli kullanmak ve korumak,
- 3.** Uygulama retmeninin sorumluluğundaki etkinliklere katılmak,

4. Verilen görevleri zamanında ve planlandığı biçimde yerine getirmek ve
5. Okul yönetimi ve uygulama öğretmeni ile iletişim ve işbirliği içinde bulunmak.

#### **Öğrencilere karşı görev ve sorumlulukları**

1. Öğrencilere önderlik yapmak,
2. Öğrencilerin güvenliğini sağlamak,
3. Dersin anlaşıldığından emin olmak,
4. Açık ve anlaşılır yönergeler vermek,
5. Değerlendirmeyi nesnel ölçütlerle yapmak,
6. Sınıf yönetiminde kararlı ve hoşgörülü olmak,
7. Öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya yönleltmek ve
8. Öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını geliştirmelerine katkıda bulunmak.

#### **Kendine karşı görev ve sorumlulukları**

1. Zamanı verimli kullanmak,
2. Öğrencilerle ilişkilerinde ölçülü olmak,
3. Bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmek,
4. Alanındaki gelişmeleri yakından izlemek,
5. Kişisel ve mesleki yaşamında örnek olmak,
6. Okul yönetiminin ve öğretmenlerin desteğini sağlamak,
7. Mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde olmak ve mesleğin gerektirdiği nitelikleri edinmeye çalışmak ve
8. Yaptığı çalışmalarını daha sonra fakülte'deki teorik derslerde yapılacak olan tartışma ve değerlendirmeler için bir dosya halinde düzenlemek.

#### **2.7.2. Uygulama öğretim elemanının görev ve sorumlulukları**

Uygulama öğretim elemanının görev ve sorumlulukları şu şekilde sıralanmaktadır (YÖK/Dünya Bankası 1998):

- 1) Öğretmen adayını uygulama okulu, uygulama programı, öğretmen yeterlikleri, değerlendirmeler ve uyması gereken kurallar konusunda bilgilendirir,

- 2) Öğretmen adayını uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmeni ile tanıştırır ve adayın dosyasını uygulama öğretmenine teslim eder,
- 3) Uygulama okullarına programlanan biçimde giderek uygulama öğretmeni ile işbirliği yapar,
- 4) Öğretmen adayının öğretmenlik uygulama programını düzenli olarak yürütülebilmesini sağlamak için:
  - Plan, öğretim araçları ve benzeri hazırlıklarda rehberlik ve danışmanlık yapar,
  - Öğretmen adayına yazılı ve sözlü dönüt verir,
  - Ders planlama, öğretim araçlarını hazırlama ve kullanma, kayıt tutma, değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi konularda rehberlik ve danışmanlık yapar,
- 5) Öğretmen adayının, uygulama dersini kendi kendine değerlendirmesini sağlar,
- 6) Her öğretmen adayının uygulama dersini en az iki kez izler,
- 7) Uygulama öğretmeni ile öğretmen adayının çalışmalarını görüşür,
- 8) Öğretmen adayının gelişmesini ve başarısını artırıcı önlemleri alır,
- 9)Uygulamada öğretmen adayının Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenen öğretmenlik mesleğine ilişkin kurallara uygun davranıp davranmadığını denetler,
- 10)Uygulama programının yürütülmesinde ilgili koordinatörlükler ve uygulama öğretmenleri ile sürekli iletişim ve işbirliği içinde bulunur,
- 11)Uygulama sonunda öğretmen adayını uygulama öğretmeni ile birlikte değerlendirir.

### **2.7.3. Uygulama öğretmenin görev ve sorumlulukları**

Uygulama öğretmeni, adayın alanında öğretmenlik yapan ve ona okulda yapacağı uygulama çalışmalarında rehberlik ve danışmanlık yapan, çalışmalarını değerlendiren ve fakülte uygulama öğretim elemanı ile işbirliği içinde çalışan kişidir. Uygulama Öğretmeninin esas

rolü adayın mesleki gelişmesine öğretmenlik uygulaması deneyimi boyunca yardımcı olmaktadır. Fakülte-okul işbirliği kapsamında, öğretmen adayına en yakın eğitim konumunda olan uygulama öğretmeni öğretmen adayının yeterliklerini, genel mesleki bilgi ve tutumunu birinci elden gözleme imkânına sahiptir. Bu bakımdan uygulama öğretmenin üzerine düşen görevleri eksiksiz bir şekilde yerine getirmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin son basamağını oluşturan öğretmenlik uygulamasının başarısına önemli katkılar sunacaktır (Köksal, 2008).

Uygulama öğretmenin en önemli işlevinin öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğini tanıtmak ve bu adayların mesleki gelişmelerine katkıda bulunmak olduğu unutulmamalıdır. Uygulama öğretmenin görev ve sorumlulukları şunlardır (YÖK/Dünya Bankası, 1998):

1. Öğretmen adayını, bir öğretmen olarak öğrencilerine tanıtmak,
2. Öğretmen adayının devam çizelgesini günlük olarak tutması ve imzalamak,
3. Öğretmen adayın sınıf yönetim becerilerinin geliştirmesine yardımcı olmak,
4. Uygulama öğretim elemanına öğretmen adayı hakkında bilgilendirici dönütler vermek,
5. Öğretmen adayın uygulama okuluna uyum sağlamasına yönelik gerekli bilgiyi vermek,
6. Öğretmen adayının her uygulama haftası için mümkün olduğunca çok pratik yapma olanağı sağlanmak,
7. Öğretmen adayının sınav yapma deneyimi kazanması için bu süreçleri gözlemlemelerine izin vermek,
8. Öğretmen adayının uygulama süresinde mümkün olduğunca farklı sınıflarda uygulama yapmasına fırsat tanımak,
9. Öğretmen adayına yönelik verilen dönütleri tamamlayıcı ve pekiştirici profesyonel uygulamalarla göstermek ve
10. Öğretmen adayına çalışmalarında yararlanacağı öğretim araç ve gereçlerini (öğretim planı, ders kitabı, öğretmen kitabı vb.) sağlamaktır.

#### **2.7.4. Uygulama okulu müdürünün görev ve sorumlulukları**

1. Uygulama Okulu koordinatörünü belirler.
2. Uygulama öğretim elemanlarının iş birliği ile uygulama öğretmenlerini belirler.

3. Uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla toplantı yapar, kendilerine görev ve sorumluluklarını bildirir.
4. Uygulama çalışmalarının etkili ve verimli bir biçimde yapılabilmesi için gerekli eğitim ortamını sağlar.
5. Uygulama öğretmenlerinin uygulama çalışmalarını denetler.

#### **2.7.5. Uygulama Okulu koordinatörünün görev ve sorumlulukları**

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

#### **2.7.6. Uygulama Okulunun Görev ve sorumlulukları**

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

#### **2.7.7. Eğitim fakültesinin görev ve sorumlulukları**

- 1) Fakülte uygulama koordinatörünü ve uygulama öğretim elemanlarını belirler.
- 2) Milli Eğitim Müdürlükleri ile gerekli yazışmaları yapar.
- 3) Her yıl belirli zamanlarda eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği konusunda seminer ve kurslar düzenler.
- 4) Öğretmen adaylarını uygulama için hazırlar, denetler ve değerlendirir.



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

1) Bölüm uygulama koordinatörü ve millî eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü ile iş birliği yaparak uygulama okullarını belirler, öğretmen adaylarının bu okullara dağılımını sağlar.

2) Uygulama çalışmalarını, fakülte adına izler ve denetler.

3) Öğretmenlik uygulaması çalışmalarını değerlendirir ve geliştirilmesi için gerekli önlemleri alır.

### **2.7.9. Milli Eğitim Müdürlüğünün görev ve sorumlulukları**

1) Müdür yardımcılardan ya da şube müdürlerinden birini milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü olarak görevlendirir.

2) Fakülte koordinatörü ile birlikte uygulama okullarını belirler.

3) Fakültenin düzenleyeceği seminer ve kurslara milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörünün, okul uygulama koordinatörlerinin ve uygulama öğretmenlerinin katılımını sağlar.

### **2.7.10. Milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörünün görev ve sorumlulukları**

1. Fakülte ve okul uygulama koordinatörleri ile iş birliği yaparak uygulama okullarını belirler.

2. Uygulama okullarının, uygulama kontenjanlarını öğretim alanları itibarıyla belirler, fakülteye dağılımını sağlar.

3. Öğretmenlik uygulamalarını denetler, değerlendirir, etkili bir biçimde yürütülmesi için gerekli önlemleri alır.

## 2.8. İlgili Araştırmalar

Araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçların tartışılmasına imkân tanınması için çalışmanın bu bölümünde araştırma konusuyla ilgili olarak yurt içinde ve dışında yapılan bazı araştırmaların zetleri alt baslıklar halinde verilmiştir.

### 2.8.1. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Araştırma konusuyla ilgili olan veya konuya yakınlık arz eden yurt içinde yapılan araştırmalardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

Hacıoğlu (1990) tarafından amacı öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan sorunların neler olduğunu ortaya çıkarmak ve bu sorunların çözümünü sağlayabilecek bir öğretmenlik uygulaması modeli geliştirmek olan bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın verileri 1987-88 eğitim- ğretim yılında altı niversitenin dokuz eğitim fakültesinde öğretmenlik uygulamasına katılan 460 ğretmen adayı, 227 ğretim elemanı, 150 okul yöneticisi ve 50 kişilik müfettiş grubundan anket yoluyla elde edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlik uygulamalarının sürdürülmesinde program yetersizliğinden, organizasyon ve koordinasyon eksikliğinden, fiziki kapasite yetersizliğinden ve uygulama sürecine katılanların davranışlarından kaynaklanan sorunların olduğu ortaya çıkmıştır.

Koç (1998), betimsel yöntem kullanarak, ğretmenlik Uygulaması dersinin ğretmen adayları üzerindeki etkisini saptamak amacını taşıyan yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Araştırmanın evrenini G Mesleki Eğitim Fakültesi'nde 1997- 1998 akademik yılı bahar döneminde öğretmenlik uygulaması dersini alan son sınıf öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini, bu dersi Eğitim Bilimleri Bölümü ğretim elemanlarından alan 206 ğretmen adayı oluşturmuştur. Örnekleme grubuna alınan ğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgileri test, mesleğe yönelik görüşleri anket ve iletişim ağırlıklı sınıf içi öğretmenlik davranışları gözlem formu kullanılarak llmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçları arasında, öğretmenlik uygulaması dersinin ğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgilerini anlamlı düzeyde etkilemediği, bu dersin ğretmen adaylarının bir öğretmende olması gerekli niteliklere ilişkin görüşlerinde farklılıklar oluşturduğu, uygulama dersinden sonra mezun olunca öğretmenlik yapmayı isteyen ğretmen adayı sayısının azaldığı yer

almıştır. Adayların çoğunun, bu ders sayesinde kendilerinin ve mesleğin özelliklerini daha doğru değerlendirebildiklerini belirtmesi yapılan çalışmanın olumlu bulguları arasındadır.

Köroğlu, Başer ve Yavuz (2000) tarafından örneklemini 1998-1999 akademik yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi OÖFMA Matematik Ana Bilim Dalı 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören 183 öğretmen adayı, 6 öğretim elemanı ve 35 uygulama öğretmeninin oluşturduğu “Okulda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi” adlı çalışma, betimsel modelle yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları arasında okul uygulamalarının, öğretmen adaylarının iletişim kurması, planlı çalışma, derslere etkin katılımı ve değerlendirme yapması konularında yararlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Rıza ve Hamurcu (2000) tarafından, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine yönelik öğrenci görüşlerini irdelenen amaçlı bir çalışma yapılmıştır. Çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde 1996- 1997 öğretim yılında öğrenim gören 90 son sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin, okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması, okul idaresi ve öğretmenler, danışman öğretim elemanları hakkında olumsuz görüşler belirttiği saptanmıştır.

Kiraz (2001), öğretmen adayları ile uygulama öğretmenlerinin etkileşimlerini ve öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine hangi yönlerden katkıda bulduklarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemini kullanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nin California eyaletinde öğretmen yetiştirme programında öğrenim gören 26 öğretmen adayı, onlara rehberlik eden uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının bağlı oldukları fakülte koordinatörü ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının sadece öğrenen konumunda olmadığı, aynı zamanda uygulama öğretmenlerinin hizmet içi gelişimlerinde önemli bir rol üstlendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Topbaş (2001), Türkiye ve Fransa’nın sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması sonucu elde edilecek verilerden hareketle sınıf öğretmeni yetiştirmede ortaya konacak yeni bir model nasıl olmalıdır? Sorusunu araştırmıştır. Bu araştırmada karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında yararlanılan eğitim yaklaşımlardan yatay yaklaşımı kullanmıştır. Bu çalışmaların verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanmış ve elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz yaklaşımına göre çalışmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şu şekildedir: Türkiye’deki programa göre mesleğe

hazırlama amacına yönelik Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri, Fransa da ki öğretmenlik uygulamalarının süresinden 3 kat geridedir. Ayrıca Türkiye’de öğretmen olmak için ÖSYM’nin açmış olduğu ulusal sınavdan aldığı puan yeterli olurken Fransa da öğretmen yetiştiren programlara lisans ve dengi diplomalara sahip öğrencilerle, en az 3 çocuk yetiştirmiş anne ile yüksek düzeyli sporcuların kabul edildiği görülmektedir.

Sevim(2002) tarafından, eğitim fakültesi- uygulama okulu işbirliği kapsamında yürütülen öğretmenlik uygulaması ve uygulamada karşılaşılan güçlükler üzerine bir çalışma yapılmıştır. Araştırma 1999- 2000 eğitim- öğretim yılı bahar yarıyılında, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesinde Okul Deneyimi-I dersini yürüten 15 uygulama öğretim elemanı, 225 öğretmen adayı ve uygulama okullarında görev alan 33 uygulama öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda ders yükü fazla olan uygulama öğretmenlerine ücret ödenememesi, stajyer öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak görevlendirilmesi ve Fakülte- Okul işbirliğinde bulunan bireylerin görev/ sorumluluklarını denetleyecek bir mekanizmanın bulunmaması gibi birçok sonuç bulunmuştur.

Yıldız (2002), araştırmasında Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II derslerinin değerlendirmesini yapmıştır. Araştırmanın amacı bu iki uygulama dersinde karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmaktır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 594 öğretmen adayı ve 4 fakülte yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II derslerinin uygulanmasında eğitim fakültesi yönetimi ile okul yönetimleri arasında tam bir iş birliği sağlamada tamamen yetersiz olduğu, bu derslerin köy okullarını tanıma imkânı sağlamada yetersiz olduğu çıkan sonuçlar arasındadır.

Yüzbaşıoğlu (2002) tarafından yapılan çalışmanın amacı, uygulamada olan Okul Deneyimi II ve öğretmenlik uygulaması çalışmaları ve öğretmen adaylarının Okul Deneyimi II ve öğretmenlik uygulaması çalışmalarının gereklilikleri yerine getirme, çalışmalardan faydalanma, işbirliği içinde bulunma ve bilgilendirme sıklıklarının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda araştırmaktır. Bu çalışmanın örneklemini Türkiye’nin farklı bölgelerinden 7 farklı üniversitedeki İngilizce Öğretmenliği 4.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Okul Deneyimi II anketi ve Öğretmenlik Uygulaması anketi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması diğer İngilizce öğretmenliği bölümlerine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Ayrıca öğretmen adaylarının genellikle Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin gerekliliklerini yerine getirebildiklerini göstermiştir.

Çetin ve Bulut (2002) , amacını Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi olan çalışmayı, 2002-2003 akademik yılında betimsel yöntemle yapmıştır. Çalışmanın örneklemini Erzincan Eğitim Fakültesi'nin 449 öğrencisi ile Erzincan ili merkezde bulunan uygulama okullarında görevli 52 uygulama öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma sonucunda; uygulama öğretmeni ve öğrencilerinin uygulamalarda geçen temel tanımları bildikleri fakat görev, yetki ve sorumluluklar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları; uygulama guruplarının kalabalık olmasının imkânların paylaşılması noktasında olumsuz etki yaptığı, bir guruptaki öğrencilerin farklı günlerde uygulama yapmalarının fakülte ders oturumu programını zorladığı, uygulama öğretmenlerinin denetlendikleri hissine kapıldıkları, uygulama yapılan sınıflarda yıllık planlarda aksamaların yaşandığı ve bazen velilerin bu durumdan yakındıkları ortaya çıkmıştır.

Şahin (2003) çalışmasında, eğitim fakültelerindeki sınıf öğretmenliği eğitimi programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme- öğretme sürecinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışmanın evrenini Eğitim Fakülteleri, örneklemini ise her coğrafi bölgeden karakteristik özelliğini taşıyan 7 üniversitedeki eğitim fakülteleri ve o ilde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan ilköğretim okullarındaki uygulama öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında anket kullanılmıştır. Bulgular SPSS programı ile yorumlanmıştır.

Akkoç (2003), Türkiye'de beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ve mülakat kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda bulgulara dayanarak uygulama derslerinin formatının tam olarak anlaşılmadığı, Üniversite- Okul ve Milli Eğitim üçgeninde mutabakatın sağlanamadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Ünver (2003) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulamasında İşbirliği: Bir Durum Çalışması” adlı çalışma eğitim fakültesi yöneticisi, uygulama okulu yöneticisi, öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının hangi konularda ve nasıl işbirliği

yapabileceklerine ilişkin yeterli bilgileri olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni uygulanarak yapılan bu çalışmada veriler açık uçlu soruları içeren anket uygulanarak toplanmış olup, veriler üzerinde betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Çalışmada, fakültesi yöneticisi ve öğretim elemanlarının işbirliğini hangi konularda ve nasıl yapabileceklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip oldukları; ancak genel olarak uygulama okulu yöneticisi, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının karşılıklı olarak sorumluluklarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Kiraz (2003), hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının uygulama boyutunda, uygulama öğretmenleri ile mesleki iletişimde bulunan öğretmen adaylarına rehberlik edecek uygulama öğretmenlerinin seçiminde kullanmak amacıyla bir ölçek geliştirmiştir. Bu süreçte öncelikle, 30 öğretmen adayından elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir. Daha sonra, beşli likert tipi 74 maddelik kapalı uçlu, 2 açık uçlu sorudan oluşturulan ölçek, uzman görüşlerini dikkate alarak yeniden düzenlenmiş, 46 kapalı uçlu madde ve 2 açık uçlu sorudan oluşan ölçek Ankara, Gazi, Hacettepe ve Ortadoğu Teknik Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinin son sınıflarında öğrenim gören ve Öğretmenlik Uygulaması sürecine katılan 663 öğretmen adayına bahar yarıyılında uygulanmıştır. Temel bileşenler analiz edilerek, ölçekte bulunan madde sayısı 25'e indirilmiştir. Araştırma sonucunda, 25 ölçek maddesi Öğretimin Planlanması, Rehberlik ve Uygulamaya Hazırlık başlıkları altında, üç boyutta toplanmıştır.

Türkoğlu (2004), araştırmasında sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakültelerinde uygulanmakta olan eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik, üniversitelerde okuyan son sınıf öğrencilerinin görüşleri yardımıyla programın etkililiğinin saptanmasını amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak 53 maddeden oluşan anket kullanılmıştır. Anket 243 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda bulgular doğrultusunda öğrenciler haftalık ders saatlerini yetersiz bulmakta, sorunlarıyla hiç kimsenin ilgilenmediğini düşündükleri gibi çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Kılıç (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinde 8. dönemde okutulan öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının, bu derste kazandırılmak istenen hedef davranışları ne düzeyde gerçekleştirebildiklerini ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın örneklemini 2003-2004 öğretim yılında Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana

Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 140 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; Öğretmenlik Uygulaması dersinin yürütülmesinde görevlendirilen rehber öğretmenlere bu dersle ilgili yapılacak bütün etkinlikler hakkında ayrıntılı bilgiler verilmeli, mümkünse dönem başlarında bu derslerle ilgili ayrı ayrı seminerler düzenlenmeli şeklinde sonuçlar çıkarılmıştır.

Gökçe ve Demirhan (2005) tarafından, uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması(ÖU) etkinliklerine yönelik görüş ve önerilerini belirlemek amacı ile yürütülen betimsel araştırmada, öğretmen adaylarına ve uygulama öğretmenlerine yönelik hazırlanmış 22 maddelik ölçekler geliştirmişlerdir. 2003-2004 akademik yılının ikinci döneminde, 80 uygulama öğretmenine ve 341 öğretmen adayına geliştirilen ölçekler uygulanmıştır. Araştırmada, uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının ÖU etkinliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları; uygulama öğretmenlerinin ders planları ve materyallerinin geliştirilmesi sürecinde yeterince destek olmadıklarını, uygulama öğretmenleri; ÖU etkinliklerinde kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları her zaman ya da çoğu zaman gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca her iki taraf, uygulama öğretim elemanları ile uygulama öğretmenleri arasında işbirliğinin yeterli düzeyde olmadığına dikkat çekmiştir.

Şahin ve Özkılıç (2005) tarafından “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersleri İçin Hazırlanan Uygulama Kılavuzu Hakkındaki Görüşleri” adlı bir araştırma yapılmıştır. Evrenini 2003-2004 akademik yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği programında öğrenim gören 320 öğretmen adayı oluşturmakta, araştırmanın örneklemini ise her sınıf düzeyinde mesleki uygulamalara katılmış ve araştırmaya ait anket formunu gönüllü olarak doldurmuş 207 öğretmen adayı ( 61 kişi birinci sınıf, 58 ikinci sınıf, 62 üçüncü sınıf, 26 dördüncü sınıf) oluşturmaktadır. Anket yardımıyla yapılan bu araştırma okul öncesi eğitim alanındaki öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarında kullandıkları aday öğretmen kılavuzundaki etkinlik yönergelerinin kendilerini mesleki becerilere ne ölçüde yakınlaştırdığını belirlemek, yönergelerin geliştirilmesi için eksiklikleri ve yapılması gerekenleri tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hazırlanan “Okul öncesi Eğitimi Aday Öğretmen Uygulama Kılavuzunda yer alan etkinliklerden faydalandıkları; ancak uygulama derslerindeki ilgili taraflar arasındaki iletişim ve işbirliği konularında sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Yıldız (2006) çalışmasında öğretmen adayları ve uygulama okulu öğretmenlerinin Okul Deneyimi II dersine bakış açılarının neler olduğu ve bu dersin uygulanmasında yaşanan sorunları araştırıp bu dersi daha etkili bir hale getirmek için neler yapılması gerektiği konusunda çözüm önerileri sunmuştur. Çalışmanın örneklemini 155 öğretmen adayı ve 73 uygulama öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda uygulama okulu ile fakülte arasında yeterli iletişim kurulmamış olması, uygulama öğretmenlerinin Okul Deneyimi II hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Akgül (2006), araştırmasının amacını müzik öğretmeni adaylarının 1994- 1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası tarafından Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde hazırlanan ve 1998- 1999 eğitim öğretim yılında yürürlüğe konulan Fakülte Okul işbirliği Programı ile ilgili görüşlerini belirlemek olarak belirtmiştir. Araştırmanın evrenini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim dalında okuyan müzik öğretmeni adayları, örneklem grubunu ise Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda okuyan 150 müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla Fakülte- Okul işbirliği Programı içerisinde yer alan Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II, ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri için ayrı olarak birer anket hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II anketine katılan öğrencilerin uygulama okulu öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerde kendilerine yeterince destek olmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu ankete katılan öğrenciler okul deneyimi II süresince yeterli sayıda sınıfı gözlemlemediklerini ifade etmişlerdir.

Kılıç (2006) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerini Uygulama ve Gözleme Düzeyleri” adlı çalışmasını survey yöntemi kullanarak yürütmüştür. Evrenin tamamı örnekleme dâhil edilmiş ve çalışmanın örneklemini Düzce Teknik Eğitim Fakültesi'nde son sınıftaki 81 öğrencinin tamamı oluşturmuştur. Ölçme aracı hazırlanırken, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi sonunda belirlenen öğretmenlik becerileri değerlendirme ölçeği temel alınmıştır. Bu çalışmada belirlenen 39 davranıştan 21 tanesinin öğretmen adayları tarafından uygulama ve gözleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarının davranışları uygulama düzeylerinin de oldukça düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının; konu alanı, planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve değerlendirmeye yönelik davranışları yeterli düzeyde



kazanamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları iletişim kurmaya yönelik olan davranışlarda yeterlik gösterdiği belirlenmiştir.

Şahin, Erdoğan ve Aktürk (2007) tarafından, öğretmen adaylarının okul uygulamaları ile ilgili doyumlarını yordayıcı faktörleri incelemek amacıyla taşıyan ve ankete dayalı survey modeli kullanılarak yapılan bir araştırma Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Bölümlerinde öğrenim gören 286 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmadan, öğretmen adaylarının okul uygulamalarından doyumlarını yordama da; uygulama öğretmeni, öğretim elemanı, okul müdürü arasındaki etkili işbirliği ve teknoloji kullanımının önemli faktörler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Saratlı (2007) araştırmasında, Okul Deneyimi-I uygulaması sırasında İlköğretim Fen Bilgisi öğretmen adaylarına sunulan danışmanlık hizmetinin yeterliğini katılımcıların bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmasında nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeyi kullanmıştır. Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi öğretim elemanları Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği I. Sınıf öğrencileri ile uygulama okulu öğretmenlerini çalışma evreni olarak seçmiştir. Uygulama okulu olarak belirlenen okullardan yedi gönüllü uygulama öğretmeni, Siirt Eğitim Fakültesinde görev yapan beş öğretim elemanı ile altmış iki öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen en önemli bulgu öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri tarafından sunulan danışmanlık hizmetinin yararlı olduğu fakat yeterli olmadığıdır. Araştırmanın sonunda ulaşılan bulgular çerçevesinde danışmanlık hizmetinin yeterliğini artırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Şallı (2007), Okul Deneyimi I Dersinin Resim-İş Eğitimi Programı öğretmen adayları açısından uygulanabilirlik düzeyini incelemiştir. Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak iki bölümden ve toplam elli sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 1.Sınıfında öğrenim gören, 100 öğretmen adayı oluşturmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda Okul Deneyimi I dersinin Resim-İş Eğitimi Programı öğretmen adayları açısından uygulanabilirlik düzeyinin düşük olduğu, etkinlikleri belirtilen ölçütler içerisinde gerçekleştiremedikleri ve belirlenen amaçlara ulaşamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Katrancı (2008) araştırmasında Öğretmenlik Uygulaması dersinin, hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki önemi göz önüne alınarak, Eğitim Fakültelerinin dördüncü sınıfı ikinci

yarıyılında okutulmakta olan Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında görevlendirilen Uygulama Okulu Koordinatörleri ve Uygulama Öğretmenlerinin ders kapsamındaki görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği 30 maddeden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Araştırmanın evrenini Kırıkkale ili merkezindeki Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında Uygulama Okulu olarak seçilmiş ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan ve bu ders kapsamında uygulama okulu koordinatörü olarak görevlendirilmiş 22 okul yöneticisi, uygulama öğretmeni olarak görevlendirilmiş 78 öğretmen ve ayrıca Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programları 4. sınıfta öğrenim görmekte ve Öğretmenlik Uygulaması dersini almış olan 281 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşıldığından örneklem alınmamıştır. Araştırmanın sonunda uygulama okulu koordinatörlerinin, uygulama öğretmenlerinin ve kendilerinin, görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirdikleri düşüncesinde olmaları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Paker (2008) “Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışma yapmıştır. Bu çalışmada öğretmenlik uygulamasına katılan Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda okuyan 80 öğretmen adayından sormaca yoluyla ve 25 öğretmen adayından görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretim elemanından yeterli dönüt alamadıkları, alınan dönütlerin onların genellikle zayıf ve eksik yönlerinin tespiti için yapıldığı, öğretmen adaylarının çoğunun dersi planlama aşamasında uygulama öğretmeninden veya uygulama öğretim elemanından yeterli yardım alamadığı ve öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanları tarafından en fazla iki veya üç kez izlendiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışma sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören son sınıftaki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Betimsel türde bir çalışma olan araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir bilgi toplama formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2005–06 akademik yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’ne bağlı Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıfta

öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adayları arasından gönüllü olarak araştırmaya katılan 146 öğrenci (106 kız ve 40 erkek) oluşturmuştur. Araştırma sonuçları arasında; öğretmen adaylarının öğretim ile ilgili birçok durumda kendilerini yeterli olarak değerlendirdikleri, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını bu dersle ilgili olarak başarısız bulma oranının oldukça düşük olduğu, öğretmen adayları öğrencilerin bireysel farklılıkları ile ilgilenme ve ana dillerini etkin kullanma konularında kendilerini yetersiz buldukları, zaman yönetimi konusunda adayların kendilerini yeterli gördükleri ve adayların uygulama öğretmeni ve öğretim elemanından destek sağlama ve bilgilendirme konularında az da olsa sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır.

Turgut, Yılmaz ve Firuzan (2008) tarafından, tarama modeli kullanılarak, fakülte-uygulama okulu işbirliği modeli içerisinde yer alan Okul Deneyimi II uygulamalarına öğretmen adaylarının bakış açılarını belirlemek ve gözlemleri doğrultusunda Uygulama okulları ve Uygulama öğretmenlerinin yeni yaklaşımlar ve yeni yapılanmalar hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak genel amacını taşıyan bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2005-06 akademik yılı Buca Eğitim Fakültesi'ndeki İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise evrenden random yoluyla seçilmiş 66 kız, 41 erkek olmak üzere toplam 107 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları arasında, öğretmen adaylarının; okul deneyimi uygulamaları sonucunda öğrenci davranışları ve öğretmen tutumları hakkında fikir kazandıklarını ve sınıf atmosferlerini görmelerinin mesleklerini daha çok sevmelerini sağladığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerinin yaş aralığı ile alan bilgilerinin yeterliliği arasında, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile öğretmen adaylarının öğretmenlerinin alan bilgilerinin yeterliliği düşüncesinin arasında, öğretmenlerin eğitim durumları ile yeni öğretim metotlarına meraklılığı arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini, iyi bir model olarak görmedikleri, öğretmenlerin eleştirel ve aktif sosyal bir hayatlarının olmadığı, derste sürekli güncel örnekler vermeye çalıştıkları, öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmedikleri ve öğretmenlerin istenilen ölçüde öğretmen adaylarıyla ilgilenmediklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Sarıçoban (2008), kırk maddeden oluşan bir tutum ölçeği kullanarak, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin rehber öğretmenler ve aday öğretmenlerin görüşlerini irdelemek amacıyla yapmıştır. Bu çalışmaya Hacettepe Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın daha önce Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini alan 64 son sınıf öğrencisi ile 16 rehber (uygulama) öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda uygulama öğretmenin öğretmen adaylarına iyi bir lider ve model olması, rehberlik etmesi, öğretmen adaylarını sistematik bir şekilde gözlemleyebilecek bilgi birikimine sahip olması, eleştirel dinleme yapabilmesi, Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarına eğitimci olarak profesyonel bir bakış açısı kazandırması ve onların eğitim sistemini tam olarak anlamalarını sağlaması ile teorik derslerde öğretmen adaylarına kazandırılan mesleki deneyimin, uygulama öğretmenliği için en önemli ölçüt olduğu görüşleri arasında uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının görüşleri arasında uygulama öğretmenleri lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Ünal (2008) çalışmasında, öğretmen adaylarının gözünden okul deneyimi dersini betimlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak 50 maddeden oluşan Likert ölçeği tipindeki anket uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemini 3 farklı üniversitenin İngilizce Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında stajyer öğretmenler teorik bilgilerini pratiğe dökerken zorluk çekmediklerini göstermektedir. Ayrıca staj okulları ve eğitim sistemindeki aksaklıklar Okul Deneyimi uygulamasını zorlaştıran etkenler olarak ortaya konmuştur.

Aytaç (2010), Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlığının çeşitli yönleriyle değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada Betimsel tarama modelinin kullanmıştır. Çalışmanın evrenini, 2008–2009 öğretim yılında Türkiye’de bünyesinde Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı bulunan eğitim fakülteleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise eğitim fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının son sınıflarında ve birinci öğretimlerinde okuyan öğretmen adaylarının sayılarına göre (0-50, 51-100, 101-150, 151-200) kümelere bölünmüş ve her kümeye % 20’lik seçim oranı uygulanmıştır. Bunun sonucunda toplam 12 eğitim fakültesi örnekleme alınmıştır. Çalışmanın verileri, “Uygulama Öğretim Elemanlığı Uygulamaları Anketi” ve “Uygulama Öğretim Elemanlığı Rollerini Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışma sonunda Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı uygulama koordinatörlüklerinin uygulama öğretim elemanlarının seçimi ve yetiştirilmesi konularında önceden belirlenmiş sistemlerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, eğitim bilimleri veya öğretim derslerine giren uygulama öğretim elemanlarının, diğerlerine göre rehberlik rolünü daha iyi yerine getirdikleri belirlenmiştir.

Yeşilyurt (2010), araştırmanın genel amacı olarak öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmek olarak belirtmiştir. Araştırma yaklaşımı olarak “karma araştırma yaklaşımı”, modeli olarak “tarama modeli” kullanmıştır. Araştırmanın evrenini Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı illerinde yer alan 1668 uygulama öğretmen adayı, 274 uygulama öğretmeni, 133 uygulama öğretim elemanı, 134 uygulama okulu yöneticisi, 134 uygulama okulu koordinatörü, altı milli eğitim müdürlüğü yöneticisi, altı milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü, altı fakülte yöneticisi, altı fakülte uygulama koordinatörü ve 19 bölüm uygulama koordinatörü oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak, basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, 1093 uygulama öğretmen adayı, 53 uygulama öğretim elemanı, 246 uygulama öğretmeni, 115 uygulama okulu yöneticisi, 111 uygulama okulu koordinatörü, 14 bölüm uygulama koordinatörü ve milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin, milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörlerinin, fakülte yöneticilerinin ve fakülte uygulama koordinatörlerinin tamamı araştırmanın örneklemini teşkil etmektedir. Uygulama öğretmen adaylarının en fazla karşılaştıkları sorunlar arasında uygulama öğretmeni kaynaklı olarak, eksik uygulama yaptırma, adaya ve derse önem vermeme; kendileri kaynaklı olarak, kendini öğrenciye kabullendirememe, sınav ve atanma kaygısı taşıma; uygulama okulu kaynaklı olarak okul yöneticilerin çeşitli konularda zafiyet içerisinde olması, öğretmenlerin adaylara karşı olumsuz tutum sergilemesi; uygulama öğretim elemanları kaynaklı olarak derse ve uygulama öğretmen adayına önem vermeme, uygulama sürecini izleme ve denetleme eksikliğini vurguladıkları tespit edilmiştir.

Batman (2010) çalışmasında, okul uygulamalarının, fizik uygulama öğretmenlerinin mesleki beceri gelişimlerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel yaklaşımla yürütülen çalışmada, özel durum yöntemi ve durum çalışmasının desenlerinden biri olan bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Çalışma, 2008-2009 eğitim-öğretim bahar yarıyılında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü Fizik Öğretmenliği Programı’nda Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulama etkinliklerine katılan 21 öğretmen adayı, bu programda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini yürüten 1 uygulama öğretim elemanı ve 2008-2009 eğitim-öğretim güz yarıyılında Trabzon merkezindeki uygulama okullarında görev yapan ve okul uygulamalarında sorumluluk alan 10 fizik uygulama öğretmeni ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak mülakatlar kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, okul uygulamaları kapsamında yürütülen uygulama etkinliklerinin ve öğretmen adaylarının,

uygulama öğretmenlerinin öğrenme ortamına çeşitlilik getirebilme ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan öğretim ortamı düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna varmıştır.

Kale (2011), öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunları tespit etme amacıyla iki ayrı model kullanmıştır. Birincisi Öğretmenlik Uygulaması dersinde yaşanan sorunların ne olduğunu belirlemeye yönelik uygulama öğretmen adaylarının görüşlerinin bir likert tipi ölçme aracıyla alındığı ilk dört alt problem için genel tarama, uygulama öğretmen adaylarının ölçme aracında belirlenen sorunların dışında belirtmek istedikleri görüşlerini yazılı olarak belirttikleri besinci alt probleme yönelik olarak da eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Örnekleme, Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde yer alan 1- İlköğretim matematik Öğretmenliği (İMÖ), 2- Fen Bilgisi Öğretmenliği, 3- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 4- Sınıf Öğretmenliği ve 5- Okulöncesi Öğretmenliği ana bilim dallarında sekizinci yarıyılı okuyan normal ve II. öğretimden birer şube olmak üzere toplam olarak 360 öğretmen adayı seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı boyutunda “nadiren problem yaşandığı”, diğer boyutlarda ise “orta düzeyde problem yaşandığı” görülmektedir. Öğrenim gördükleri alanların ortalamalarına bakıldığında tüm ana bilim dallarında genel itibarıyla sorun olmadığı görülürken, İMÖ öğrencilerinin uygulama öğretmeni ve öğrenciler ile iletişim kurmada sorun yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adayları; okul seçimi, ulaşımda yaşadıkları zorlukları, öğretim elemanının ilgisizliği, yeterince bilgi vermemesi, okuldaki uygulama öğretmenin rahatsız edici davranışları, okul yönetimi ve öğretmenin ilgisizliği ve öğretmenler odasına girememek gibi sorunları belirtmiştir. Araştırma sonucunda, öğretim elemanı okul yönetimlerini, uygulama öğretmenlerini ve öğretmen adaylarını uygulama ile ilgili detaylı bilgilendirmesi, uygulama okulları daha rahat ulaşabileceği yerlerden belirlenmesi önerilmiştir.

Sarıgöl (2011) araştırmasında, Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının elektromanyetizma konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerine öğretmenlik uygulaması dersinin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında durum çalışması(örnek olay) yöntemini kullanmıştır. Araştırmaya katılan çalışma grubunu 2009- 2010 eğitim- öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde okumakta olan 6 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri gözlem, mülakat ve doküman analizi yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin teorikte sahip olduğu yapılandırmacı yaklaşım hakkındaki bilgileri pratiğe dökemedikleri yönündedir.

Öğretmenlik uygulaması dersiyle öğretmen adaylarının özellikle öğretim programı bilgilerinde gelişme olmuştur.

Demir (2012), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersi kapsamında karşılaştığı sorunları belirlemek ve bu sorunların giderilmesi için çözüm önerileri geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmasının örneklemini 20 öğretmen adayı, 1 uygulama öğretim elemanı, 5 uygulama öğretmeni ve Milli Eğitim Müdürlüğü'ndeki bu organizasyonu sağlayan bir yöneticiden oluşmaktadır. Çalışmasında nitel araştırma yöntemini seçilip görüşme yöntemi kullanmıştır. Çalışmada, Okul Deneyimi dersinin yararlı olduğu fakat birçok açıdan eksikleri olduğu ve gereken önemi görmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Rakıcıoğlu Söylemez (2012) çalışmasını öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi boyunca öğretim stratejileri, öğrencilerin derse katılımları ve sınıf yönetimi konularında öğretmen yeterlik inançlarının ne kadar etkilendiğini danışmanlık uygulamaları ile öğretmenlik uygulaması seminer dersinin düzenlenmesinin İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik inançlarının şekillenmesindeki rolünü incelemeyi amaçlayan karma araştırma yönteminin kullanıldığı bir durum çalışması olarak desenlemiştir. Veri toplama aracı olarak TSES (Tschannen- Moran& Woolfolk- Hoy, 2001) ve MEFLT( Hudson, Nguyen& Hudson, 2009) ölçekleri, haftalık yansıtıcı günlükler, yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler ve açık uçlu anketler kullanmıştır. Veri analizi sonuçlarına göre öğretmenlik uygulaması süresince öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik inançlarının hiçbir boyutunun anlamlı bir şekilde gelişmediği, diğer taraftan öğretmen adaylarının, sınıf yönetimi ile ilgili olan yeterlik inançlarının düzeyinde anlamlı bir düşme olduğu belirlenmiştir.

Coşkun (2012), Adnan Menderes Üniversitesi İlköğretim Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterlilik alanları hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak Uygulama Öğretmenliği Yeterlik Ölçeği Öğrenci Formu kullanmıştır. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenliği yeterlik alanlarına katılım düzeyi cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermezken, anabilim dalı değişkeni açısından sınıf yönetimi alt boyutunda sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Tuna (2012) araştırmasında, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini alan ilköğretim bölümü 4.sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına etkilerini incelemiştir. Araştırma 2010- 2011 eğitim- öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 4.sınıfta öğrenim gören 40 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Fen öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği, Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği kullanılıp yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Okul Deneyimi dersi öncesinde, sonrasında ve Öğretmenlik Uygulaması dersi sonrasında yapılan ölçümler arasında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersini aldıktan sonra ders yönetimi boyutunda daha müdahaleci, insan yönetimi boyutunda ise daha az müdahaleci olduğu görülmüştür.

Aytaçlı (2012) araştırmasında, İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ) Lisans Programında yer alan Okul Deneyimi (OD) ve Öğretmenlik Uygulaması (ÖU) derslerinin hedefler, dersin işlenişi, öğretim elemanı davranışları, uygulama öğretmeni davranışları, değerlendirme süreci, dersin verimliliği, sorunlar ve daha verimli geçmesi için öneriler boyutları dikkate alınarak öğretmen adayı görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 514 İMÖ Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; ÖU dersinde öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının işlediği dersi gözlemlene oranının düşük olduğu, öğretmen adaylarının OD ve ÖU derslerinde seminer çalışmalarına katılımlarının düşük olduğu ve ÖU dersinde uygulama okulunda bizzat ders işleme saatinin az olduğu ortaya çıkmıştır.

Çiğdem (2012), bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttıkları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisinin belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz yaklaşımlarından yararlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü dördüncü sınıfına devam eden ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğrencilerden oluşturmuştur. Araştırmaya deney grubunda 20 ve kontrol grubunda da 20 öğretmen adayı olmak üzere 40 öğretmen adayı katılmıştır. Deney grubundaki öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması etkinlik raporlarını blog ortamı aracılığı ile kontrol grubundaki öğretmen adayları



ise Öğretmenlik Uygulaması etkinlik raporlarını kâğıt kalem aracılığıyla hazırlamıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Yansıtıcı Düşünme Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Blog Kullanım Anketi yardımıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi ve Mann Whitney U testi kullanılırken, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanmıştır. Blogların betimsel analizi sonucunda öğretmen adaylarının gittikleri okullarda uygulama öğretmenlerinin ya da diğer öğretmen adayları hakkında izlenimlerini aktardıkları bloglarında daha çok anlama boyutunda yazılar yazdıkları, kendi etkinlikleri hakkında yazdıkları bloglarda ise yansıtma ve eleştirel yansıtma boyutunda yazılar yazdıkları belirlenmiştir.

Yıldız (2012), Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alan —Öğretmenlik Uygulaması dersinin, öğretmen adaylarına Türkçe öğretmeni yeterliklerini kazandırmada etkisini araştırmak; uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması dersi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öğretmen adayı anket formu, uygulama öğretim elemanı görüşme formu ve uygulama öğretmeni görüşme formu kullanmıştır. Ayrıca araştırma konusuyla ilgili gözlem yapmıştır. Araştırma, genel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; Öğretmenlik Uygulaması dersinin Türkçe öğretmeni yeterliklerinin kazandırılmasında genel anlamda yeterli etkisinin olduğu, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin ise yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri, Öğretmenlik Uygulaması dersinin daha başarılı geçmesine dair görüşlerini bildirmiştir.

Atmış (2013) çalışmasında, Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini belirlemek ve öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla sınıf öğretmeni adayları ile uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında görüşmeler yapılmış, öğretmenlik uygulaması süreci her yönüyle derinlemesine incelenerek öğretmen adaylarının uygulama sırasında karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden özel durum çalışmasına örnektir. Çalışma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı itibarıyla sınıf öğretmenliği programının 4. sınıfında öğrenim gören dokuz öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarını öğretmen adayları ile uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere iki farklı zamanda yapılan odak grup

görüşmeleri, öğretmen adaylarının uygulama sürecindeki ders planları ve kullandıkları materyalleri bir araya topladıkları uygulama dokümanları, uygulama boyunca öğretmen adaylarının tuttıkları bireysel yansıtıcı günlükler ve uygulamanın sonunda uygulama sürecini değerlendikleri değerlendirme raporları oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının uygulama öncesinde öğretmenlik uygulamasına ilişkin dile getirdiği beklentilerini karşılayabilme düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının uygulamalar sırasında uygulama okulundan, uygulama öğretmeninden, uygulama öğretim elemanından, adayın kendisinden, öğrencilerden, zamanlama ve süreden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır.

Sarıkaya (2014) araştırmasında öğretmen yetiştirme programlarında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin etkililiğini ve işlevini arttırmak için geliştirilen Web Tabanlı Okul Deneyimi Sisteminin (WTOODS) kullanılabilirliğini ve etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 96 öğrenci ile bu dersi yürüten Elazığ ili çeşitli okullarında görev yapan 13 Bilişim Teknolojileri öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen, 32 maddeden oluşan Web Tabanlı Okul Deneyimi Sistemi (WTOODS) Kullanılabilirlik Ölçeği kullanılarak, nitel veriler ise beş adet açık uçlu sorudan elde edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda; katılımcıların çoğu sistemi kullanılabilir bir yazılım olarak tanımlamış ve aday öğretmenler sistemin öğretmenlik uygulaması dersinin işleyişine katkı sağladığını belirtmiştir.

Petek (2014) çalışmasında, öğretmenlik uygulaması dersinin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlik yeterlikleri ölçeği kullanmıştır. Ölçek alan bilgisi, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, öğrenci kişilik hizmetleri (rehberlik), kişisel ve mesleki özellikler olmak üzere dört ana yeterlik alanından oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini 2012-1013 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfında öğrenim gören 72 erkek, 54'ü bayan toplam 126 öğretmen adayı oluşturmaktadır. İstatistiksel işlemlerden elde edilen sonuçlara göre; Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeyleri uygulama öncesi lehine daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırma noktasında istenilen katkıyı sağlayamadığını dile getirmiştir.

Canbolat (2014), grafik ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının lisans ders programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, alt amaçlara uygun 5'li Likert tipi değerlendirme anketi hazırlamıştır. Araştırmanın örneklemini öğretmenlik uygulaması dersini almış Grafik Öğretmenliği Anabilim Dalından 62, Görsel Sanatlar Öğretmenliği Anabilim Dalından ise 98 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre Uygulama Öğretim Elemanının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili üzerine düşen görevleri kısmen yerine getirdiği, uygulama okulu yönetimi ile uygulama öğretmenlerin öğretmen adayları üzerlerindeki rehberliğin çok yetersiz kalması gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Çetinkaya (2014) araştırmasında, öğretmenlik uygulaması etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve aday öğretmenin görüşleri bağlamında cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf, mezun olunan lise türü gibi değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalının son sınıf öğrencileri, 203 sınıf öğretmeni ve 32 yönetici oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Topkaya ve Yalın(2005) tarafından geliştirilen anket ve araştırmacı tarafından geliştirilen 40 maddelik bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin ve aday öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleki kıdem, eğitim, verilen sınıf ve mezun olunan lise gibi değişkenlere istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı gözlenmiştir.

Duruoğlu (2014), Müzik öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi II dersine ilişkin tutumları ile akademik ve çalgı başarı algı düzeylerini inceleyerek, öğrencilerin akademik başarıları algıları ile bazı sosyo- demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmıştır. Çalışmasında Tarama yöntemini kullanmıştır. Çalışmanın örneklemini Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Mehmet Akif Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 275 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu', Emir (2001) tarafından hazırlanan tutum ölçeği ve Oltacıoğlu (2010) tarafından hazırlanan 'Okul Deneyimi II Dersi Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Okul Deneyimi dersine yönelik tutum düzeyleri ile kendini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sungur (2014) araştırmasında yüz yüze öğrenme ortamına kıyasla harmanlanmış öğrenme ortamına göre düzenlenen Özel Öğretim Yöntemleri II (ÖÖY-II) ve Okul Deneyimi (OD)

derslerinin, Fen Bilgisi (FB) öğretmen adaylarının fen konuları kapsamındaki, Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve sınıf içi öğretimleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma örneklemini 2010- 2011 eğitim- öğretim yılı, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 4. Sınıfta öğrenim gören 58 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizleride, nicel bulguları destekler nitelikte olmuştur. Araştırmanın sonuçları, Türk öğretmen yetiştirme sistemi açısından tartışılmıştır.

Yukarıdaki paragraflarda araştırma konusuyla ilgili olan veya konuya yakınlık arz eden yurt içinde yapılan araştırmalardan bazı çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar Tablo 2.8.1.1’ de özetlenerek sunulmuştur.

**Tablo 2.8.1.1. Araştırma Konusuyla İlgili Olan veya Konuya Yakınlık Arz Eden Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Yazar / Yazarlar	Araştırılan Konu	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç & Öneri
Hacıoğlu (1990)	Öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan sorunların neler olduğunu ortaya çıkarmak ve bu sorunların çözümünü sağlayabilecek bir öğretmenlik uygulaması modeli geliştirmek	460 öğretmen adayı, 227 öğretim elemanı, 150 okul yöneticisi ve 50 kişilik müfettiş grubu	Anket	Öğretmenlik uygulamalarının sürdürülmesinde program yetersizliğinden, organizasyon ve koordinasyon eksikliğinden, fiziki kapasite yetersizliğinden ve uygulama sürecine katılanların davranışlarından kaynaklanan sorunların olduğu ortaya çıkmıştır.
Koç (1998)	Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkisini saptamak	206 öğretmen adayı	Öğretmenlik meslek bilgileri testi, anket ve gözlem formu	Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgilerini anlamlı düzeyde etkilemediği, bu dersin öğretmen adaylarının bir öğretiliminde olması gerekli niteliklere ilişkin görüşlerinde farklılıklar oluşturduğu gibi sonuçlar elde edilmiştir.
Köroğlu, Başer ve Yavuz (2000)	Okulda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi	183 öğretmen adayı, 6 öğretim elemanı ve 35 uygulama öğretmeni	Likert tipi bir ölçek ile uygulama öğretmenleri ve fakülte öğretim elemanlarına uygulanan açık uçlu anket	Bu çalışmanın sonuçları arasında okul uygulamalarının, öğretmen adaylarının iletişim kurması, planlı çalışma, derslere etkin katılımı ve değerlendirme yapması konularında yararlı olduğu ortaya çıkmıştır
Rıza ve Hamurcu (2000)	Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine yönelik öğrenci görüşlerini irdelemek	90 son sınıf öğrencisi	Likert tipi bir ölçek	Çalışma sonucunda öğrencilerin, okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması, okul idaresi ve öğretmenler, danışman öğretim elemanları hakkında olumsuz görüş

Tablo 2.8.1.1' in devamı

				belirtmişlerdir.
Kiraz (2001)	Öğretmen adayları ile uygulama öğretmenlerinin etkileşimlerini ve öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine hangi yönlerden katkıda bulduklarını belirlemek	26 öğretmen adayı, 18 uygulama öğretmenleri ve 3 fakülte koordinatörü	Nitel araştırma yöntemi	Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının sadece öğrenen konumunda olmadığı, aynı zamanda uygulama öğretmenlerinin hizmet içi gelişimlerinde önemli bir rol üstlendikleri sonucuna ulaşılmıştır.
Topbaş (2001)	Türkiye ve Fransa'nın sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması sonucu elde edilecek verilerden hareketle sınıf öğretmeni yetiştirmede ortaya konacak yeni bir model nasıl olmalıdır? Sorusunu araştırmıştır.	-----	Doküman İncelenmesi	Araştırmanın bazı sonuçları şu şekildedir: Türkiye'deki programa göre mesleğe hazırlama amacına yönelik Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri, Fransa da ki öğretmenlik uygulamalarının süresinden 3 kat geridedir.
Sevim (2002)	eğitim fakültesi- uygulama okulu işbirliği kapsamında yürütülen öğretmenlik uygulaması ve uygulamada karşılaşılan güçlükler üzerine bir çalışma	15 uygulama öğretim elemanı, 225 öğretmen adayı ve 33 uygulama öğretmeni	Mülakat, Anket ve Doküman Analizi	Araştırmanın sonucunda ders yükü fazla olan uygulama öğretmenlerine ücret ödenememesi, stajyer öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak görevlendirilmesi ve Fakülte-Okul işbirliğinde bulunan bireylerin görev/ sorumluluklarını denetleyecek bir mekanizmanın bulunmaması gibi birçok sonuç bulunmuştur.
Yıldız (2002)	Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II derslerinin değerlendirmesi	594 öğretmen adayı ve 4 fakülte yöneticisi	Anket	Araştırma sonuçlarına göre Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II derslerinin uygulanmasında eğitim fakültesi yönetimi ile okul yönetimleri arasında tam bir iş birliği sağlamada tamamen yetersiz olduğu, bu derslerin köy okullarını tanıma imkânı sağlamada yetersiz olduğu çıkan sonuçlar arasındadır.
Yüzbaşıoğlu (2002)	Uygulamada olan Okul Deneyimi II ve öğretmenlik uygulaması	İngilizce Öğretmenliği 4.sınıf öğrencileri	Okul Deneyimi II anketi ve Öğretmenlik	Elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik

Tablo 2.8.1.1' in devamı

	çalışmaları ve bu çalışmalarının gereklilikleri yerine getirme, çalışmalardan faydalanma, işbirliği içinde bulunma ve bilgilendirme sıklıklarının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda araştırmaktır.		Uygulaması anketi	uygulaması diğer İngilizce öğretmenliği bölümlerine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının genellikle Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin gerekliliklerini yerine getirebildiklerini göstermiştir.
Çetin ve Bulut (2002)	Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi	449 öğretmen adayı ve 52 uygulama öğretmeni	Anket	Uygulama öğretmeni ve öğrencilerinin uygulamalarda geçen temel tanımları bildikleri fakat görev, yetki ve sorumluluk konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
Şahin (2003)	Eğitim fakültelerindeki sınıf öğretmenliği eğitimi programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme- öğretme sürecinin değerlendirilmesi. 7 üniversitedeki eğitim fakülteleri ve o ilde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan ilköğretim okullarındaki uygulama öğretmenleri oluşturmaktadır.	1060 öğretmen adayı, 196 öğretim üyesi, 220 uygulama öğretmeni	Anket	Kız öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, hazırlığı ve öğretim yöntemi boyutlarının değerlendirilmesi hakkındaki görüşleri arasında bir fark olduğu yönündeki denence doğrulanmıştır gibi sonuçlar elde edilmiştir.
Akkoç (2003)	Türkiye'de beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi ve çözüm önerileri	Öğretmen adayları	Anket ve mülakat	Uygulama derslerinin formatının tam olarak anlaşılmadığı, Üniversite- Okul ve Milli Eğitim üçgeninde mutabakatın sağlanamadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
Ünver (2003)	Öğretmenlik Uygulamasında İşbirliği: Bir Durum Çalışması	Eğitim Fakültesi'nden bir yönetici, 2 öğretim	Açık uçlu sorular içeren anket	Çalışmada, fakültesi yöneticisi ve öğretim elemanlarının işbirliğini hangi konularda ve nasıl

Tablo 2.8.1.1' in devamı

		elemanı ve 25 öğretmen adayı; 3 uygulama okulu yöneticisi ve 6 uygulama okulundan 11 uygulama öğretmeni		yapabileceklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip oldukları gibi sonuçlar elde edilmiştir.
Kiraz (2003)	Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının uygulama boyutunda, uygulama öğretmenleri ile mesleki iletişimde bulunan öğretmen adaylarına rehberlik edecek uygulama öğretmenlerinin seçiminde kullanmak amacıyla bir ölçek geliştirmiştir.	663 öğretmen adayı	5'li likert tipli ölçek	Araştırma sonucunda, 25 ölçek maddesi Öğretimin Planlanması, Rehberlik ve Uygulamaya Hazırlık başlıkları altında, üç boyutta toplanmıştır.
Türkoğlu (2004)	sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakültelerinde uygulanmakta olan eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik, üniversitelerde okuyan son sınıf öğrencilerinin görüşleri yardımıyla programın etkililiğinin saptamak	243 son sınıf öğrencisi	Anket	Araştırma sonucunda bulgular doğrultusunda öğrenciler haftalık ders saatlerini yetersiz bulmakta, sorunlarıyla hiç kimsenin ilgilenmediğini düşündükleri gibi çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.
Kılıç (2004)	Eğitim fakültelerinde 8. dönemde okutulan öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının, bu derste kazandırılmak istenen hedef davranışları ne düzeyde gerçekleştirebildiklerini ortaya çıkarmak	140 son sınıf öğrencisi	Anket	Öğretmenlik Uygulaması dersinin yürütülmesinde görevlendirilen rehber öğretmenlere bu dersle ilgili yapılacak bütün etkinlikler hakkında ayrıntılı bilgiler verilmeli, mümkünse dönem başlarında bu derslerle ilgili ayrı ayrı seminerler düzenlenmeli şeklinde sonuçlar çıkarılmıştır.



Tablo 2.8.1.1' in devamı

Gökçe ve Demirhan (2005)	Uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması etkinliklerine yönelik görüş ve önerilerini belirlemek	80 uygulama öğretmenine ve 341 öğretmen adayı	22 maddelik ölçek	Araştırmada, uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının ÖU etkinliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.
Şahin ve Özkılıç (2005)	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersleri İçin Hazırlanan Uygulama Kılavuzu Hakkındaki Görüşleri	207 öğretmen adayı	Anket	Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hazırlanan "Okulöncesi Eğitimi Aday Öğretmen Uygulama Kılavuzunda yer alan etkinliklerden faydalandıkları; ancak uygulama derslerindeki ilgili taraflar arasındaki iletişim ve işbirliği konularında sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir.
Yıldız (2006)	Öğretmen adayları ve uygulama okulu öğretmenlerinin Okul Deneyimi II dersine bakış açılarının neler olduğu, bu dersin uygulanmasında yaşanan sorunları araştırıp bu dersi daha etkili bir hale getirmek için neler yapılması gerektiği konusunda çözüm önerileri	155 öğretmen adayı ve 73 uygulama öğretmeni	Anket	Çalışmanın sonucunda uygulama okulu ile fakülte arasında yeterli iletişim kurulmamış olması, uygulama öğretmenlerinin Okul Deneyimi II hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması gibi bulgulara ulaşılmıştır
Akgül (2006)	Müzik öğretmeni adaylarının 1994- 1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası tarafından Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde hazırlanan ve 1998-1999 eğitim öğretim yılında yürürlüğe konulan Fakülte Okul	150 müzik öğretmen adayı	Anket	Uygulama okulu öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerde kendilerine yeterince destek olmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu ankete katılan öğrenciler okul deneyimi II süresince yeterli sayıda sınıfı

Tablo 2.8.1.1' in devamı

	işbirliği Programı ile ilgili görüşlerini belirlemek			gözlemediklerini ifade etmişlerdir.
Kılıç (2006)	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerini Uygulama ve Gözleme Düzeyleri	82 son sınıf öğrencisi	39 maddelik form	Konu alanına yönelik olan davranışların yarısında uygulama ve gözleme düzeyleri arasında farkın çıkması, öğretmen adaylarının bu davranışları yeterli düzeyde kazanamadıkları gibi sonuçlar elde edilmiştir.
Şahin, Erdoğan ve Aktürk (2007)	Öğretmen adaylarının okul uygulamaları ile ilgili doyumlarını yordayıcı faktörleri incelemek	286 öğretmen adayı	Anket	Öğretmen adaylarının okul uygulamalarından doyumlarını yordama da; uygulama öğretmeni, öğretim elemanı, okul müdürü arasındaki işbirliği ve teknoloji kullanımının önemli faktörler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
Sarathı (2007)	Okul Deneyimi-I uygulaması sırasında İlköğretim Fen Bilgisi öğretmen adaylarına sunulan danışmanlık hizmetinin yeterliğini katılımcıların bakış açısıyla değerlendirmek	7 uygulama öğretmeni, 5 öğretim elemanı ve 62 öğrenci	Görüşme	Öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri tarafından sunulan danışmanlık hizmetinin yararlı olduğu fakat yeterli olmadığıdır
Şallı (2007)	Okul Deneyimi I Dersinin Resim-İş Eğitimi Programı öğretmen adayları açısından uygulanabilirlik düzeyini incelemek	100 öğretmen adayı	Anket	Okul Deneyimi I dersinin öğretmen adayları açısından uygulanabilirlik düzeyinin düşük olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008)	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre	146 öğrenci	17 maddelik form	Öğretmen adaylarının öğretim ile ilgili birçok durumda kendilerini yeterli olarak değerlendirdikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
Tablo 6' nın devamı Paker (2008)	Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama	105 öğretmen adayı	Anket ve Görüşme	Çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretim

Tablo 2.8.1.1' in devamı

	Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar			elemanından yeterli dönüt alamadıkları gibi sonuçlar elde edilmiştir.
Katrancı (2008)	Öğretmenlik Uygulaması dersinin, hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki önemi göz önüne alınarak, Eğitim Fakültelerinin dördüncü sınıfı ikinci yarıyılında okutulmakta olan Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında görevlendirilen Uygulama Okulu Koordinatörleri ve Uygulama Öğretmenlerinin ders kapsamındaki görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini belirlemek	22 okul yöneticisi, 78 uygulama öğretmeni ve 281 öğretmen adayı	Araştırmacının geliştirdiği 30 maddeden oluşan veri toplama aracı	Araştırmanın sonunda uygulama okulu koordinatörlerinin, uygulama öğretmenlerinin ve kendilerinin, görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirdikleri düşüncesinde olmaları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
Turgut, Yılmaz ve Firuzan (2008)	Okul Deneyimi II uygulamalarına öğretmen adaylarının bakış açılarını belirlemek ve gözlemleri doğrultusunda Uygulama okulları ve Uygulama öğretmenlerinin yeni yaklaşımlar ve yeni yapılanmalar hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak	107 öğrenci	Araştırmacılar tarafından geliştirilen likert tipi ölçek	öğretmen adaylarının; okul deneyimi uygulamaları sonucunda öğrenci davranışları ve öğretmen tutumları hakkında fikir kazandıkları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
Sarıçoban (2008)	Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin rehber öğretmenler ve aday öğretmenlerin görüşlerini irdelemek	64 son sınıf öğrencisi ve 16 rehber öğretmen	40 maddelik tutum ölçeği	Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda uygulama öğretmenin öğretmen adaylarına iyi bir lider ve model olması, öğretmen adaylarına rehberlik etmesi gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
Ünal	Öğretmen adaylarının gözünden	Öğrenim görmekte	Anket	Stajyer öğretmenler teorik

Tablo 2.8.1.1' in devamı

(2008)	okul deneyimi dersini betimlemek	olan 4. sınıf İngilizce öğretmen adayları		bilgilerini pratiğe dökerken zorluk çekmedikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
Aytaç (2010)	Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlığının çeşitli yönleriyle değerlendirmek	886 öğretmen adayı ve 35 uygulama koordinatörü	Uygulama Öğretim Elemanlığı Uygulamaları Anketi ve Uygulama Öğretim Elemanlığı Roller Ölçeği	Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı uygulama koordinatörlüklerinin uygulama öğretim elemanlarının seçimi ve yetiştirilmesi konularında önceden belirlenmiş sistemlerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Yeşilyurt (2010)	Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmek	1093 öğretmen adayı,53 öğretim elemanı, 246 uygulama öğretmeni, 115 okul yöneticisi, 111 okul koordinatörü, 14 bölüm koordinatörü ve milli eğitim müdürlüğü ile fakülte yöneticileri, milli eğitim müdürlüğü ile fakülte uygulama koordinatörlerinin tamamı	Nicel ve nitel veri toplama araçları	Uygulama öğretmen adaylarının en fazla karşılaştıkları sorunlar arasında uygulama öğretmeni kaynaklı olarak, eksik uygulama yaptırma, adaya ve derse önem vermeme gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
Batman (2010)	Okul uygulamalarının, fizik uygulama öğretmenlerinin mesleki beceri gelişimlerine etkisini belirlemek	21 öğretmen adayı, 1 uygulama öğretim elemanı ve 10 fizik uygulama öğretmeni	Mülakat	Okul uygulamaları kapsamında yürütülen uygulama etkinliklerinin ve öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin öğrenme ortamına çeşitlilik getirebilme ve

Tablo 2.8.1.1' in devamı

				öğrencilerin aktif katılımını sağlayan öğretim ortamı düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna varmıştır.
Kale (2011)	Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek	360 öğretmen adayı	31 maddeden oluşan araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek	Öğretmen adayları; okul seçimi, ulaşımda yaşadıkları zorlukları, öğretim elemanının ilgisizliği, yeterince bilgi vermemesi, okuldaki uygulama öğretmenin rahatsız edici davranışları, okul yönetimi ve öğretmenin ilgisizliği ve öğretmenler odasına girememek gibi sorunları belirtmiştir
Sarıgöl (2011)	Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının elektromanyetizma konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerine öğretmenlik uygulaması dersinin etkisini belirlemek	6 son sınıf öğrencisi	Gözlem, Mülakat ve Doküman analizi	Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin teorikte sahip olduğu yapılandırmacı yaklaşım hakkındaki bilgileri pratiğe dökemedikleri yönündedir.
Demir (2012)	Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersi kapsamında karşılaştığı sorunları belirlemek ve bu sorunların giderilmesi için çözüm önerileri geliştirmek	20 öğretmen adayı, 1 öğretim elemanı, 5 uygulama öğretmeni ve 1 yönetici	Görüşme yöntemi	Çalışmada, Okul Deneyimi dersinin yararlı olduğu fakat birçok açıdan eksikleri olduğu ve gereken önemi görmediği sonucuna ulaşılmıştır.
Rakıcıoğlu Söylemez (2012)	Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi boyunca öğretim stratejileri, öğrencilerin derse katılımları ve sınıf yönetimi konularında	22 öğretmen adayı	TSES(Tschannen-Moran& Woolfolk-Hoy, 2001), MEFLT(Hudson, Nguyen& Hudson, 2009)	Öğretmenlik uygulaması süresince öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik inançlarının hiçbir boyutunun anlamlı bir şekilde gelişmediği, diğer taraftan

Tablo 2.8.1.1' in devamı

	öğretmen yeterlik inançlarının ne kadar etkilendiğini danışmanlık uygulamaları ile öğretmenlik uygulaması seminer dersinin düzenlenmesinin İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik inançlarının şekillenmesindeki rolünü incelemek		ölçekleri, haftalık yansıtıcı günlükler, yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler ve açık uçlu anketler	öğretmen adaylarının, sınıf yönetimi ile ilgili olan yeterlik inançlarının düzeyinde anlamlı bir düşme olduğu belirlenmiştir.
Coşkun (2012)	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterlilik alanları hakkındaki görüşlerini tespit etmek	Dördüncü sınıf öğrencileri	Uygulama Öğretmenliği Yeterlik Ölçeği Öğrenci Formu	Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenliği yeterlik alanlarına katılım düzeyi cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermezken, anabilim dalı değişkeni açısından sınıf yönetimi alt boyutunda sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir.
Tuna (2012)	Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini alan ilköğretim bölümü 4.sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına etkilerini incelemek	40 öğretmen adayı	Fen öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği, Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşmeler	Okul Deneyimi dersi öncesinde, sonrasında ve Öğretmenlik Uygulaması dersi sonrasında yapılan ölçümler arasında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür.
Aytaçlı (2012)	İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ) Lisans Programında yer alan Okul Deneyimi (OD) ve Öğretmenlik Uygulaması (ÖU) derslerinin hedefler, dersin işlenişi, öğretim elemanı davranışları, uygulama	514 dördüncü sınıf öğrencisi	Anket	Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının işlediği dersi gözlemlene oranının düşük olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 2.8.1.1' in devamı

	öğretmeni davranışları, değerlendirme süreci, dersin verimliliği, sorunlar ve daha verimli geçmesi için öneriler boyutları dikkate alınarak öğretmen adayı görüşleri doğrultusunda değerlendirmek			
Çiğdem (2012)	Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisinin belirlemek	40 öğretmen adayı	Yansıtıcı Düşünme Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Blog Kullanım Anketi	Blogların betimsel analizi sonucunda öğretmen adaylarının gittikleri okullarda uygulama öğretmenlerinin ya da diğer öğretmen adayları hakkında izlenimlerini aktardıkları bloglarında daha çok anlama boyutunda yazılar yazdıkları belirlenmiştir.
Yıldız (2012)	Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alan —Öğretmenlik Uygulaması dersinin, öğretmen adaylarına Türkçe öğretmeni yeterliklerini kazandırmada etkisini araştırmak; uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması dersi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemek	Türkçe Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri	Öğretmen adayı anket formu, uygulama öğretim elemanı görüşme formu ve uygulama öğretmeni görüşme formu	Öğretmenlik Uygulaması dersinin Türkçe öğretmeni yeterliklerinin kazandırılmasında genel anlamda yeterli etkisinin olduğu, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin ise yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
Atmış (2013)	Sınıf öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini belirlemek ve öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaştıkları sorunları tespit	9 öğretmen adayı	Odak grup görüşmeleri, uygulama dokümanları, bireysel yansıtıcı günlükler ve değerlendirme	Öğretmen adaylarının uygulama öncesinde öğretmenlik uygulamasına ilişkin dile getirdiği beklentilerini karşılayabilme düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Tablo 2.8.1.1' in devamı

	etmek		raporları	
Sarıkaya (2014)	Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin etkililiğini ve işlevini arttırmak için geliştirilen Web Tabanlı Okul Deneyimi Sisteminin (WTOODS) kullanılabilirliğini ve etkisini ortaya çıkarmak	96 öğrenci ile 13 Bilişim Teknolojileri öğretmeni	32 maddeden oluşan Web Tabanlı Okul Deneyimi Sistemi (WTOODS) Kullanılabilirlik Ölçeği ve beş adet açık uçlu soru	Katılımcıların çoğu sistemi kullanışlı bir yazılım olarak tanımlamış ve aday öğretmenler sistemin öğretmenlik uygulaması dersinin işleyişine katkı sağladığını belirtmiştir.
Petek (2014)	Öğretmenlik uygulaması dersinin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisini tespit etmek	126 öğretmen adayı	Öğretmenlik yeterlikleri ölçeği	Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırma noktasında istenilen katkıyı sağlayamadığını dile getirmiştir.
Canbolat (2014)	Grafik ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının lisans ders programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemek	160 öğretmen adayı	Anket	Uygulama Öğretim Elemanının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili üzerine düşen görevleri kısmen yerine getirdiği, uygulama okulu yönetimi ile uygulama öğretmenlerin öğretmen adayları üzerlerindeki rehberliğin çok yetersiz kalması gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
Çetinkaya (2014)	Öğretmenlik uygulaması etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve aday öğretmenin görüşleri bağlamında cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf, mezun olunan lise türü gibi değişkenler açısından incelemek	203 sınıf öğretmeni ve 32 yönetici	Anket	Yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin ve aday öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleki kıdem, eğitim, verilen sınıf ve mezun olunan lise gibi değişkenlere istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı gözlenmiştir.



Tablo 2.8.1.1' in devamı

Duruoğlu (2014)	Müzik öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi II dersine ilişkin tutumları ile akademik ve çalgı başarı algı düzeylerini inceleyerek, öğrencilerin akademik başarıları algıları ile bazı sosyo- demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek	275 dördüncü sınıf öğrencisi	Kişisel Bilgi Formu, tutum ölçeği ve Okul Deneyimi II Dersi Tutum Ölçeği	Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Okul Deneyimi dersine yönelik tutum düzeyleri ile kendini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
Sungur (2014)	Yüz yüze öğrenme ortamına kıyasla harmanlanmış öğrenme ortamına göre düzenlenen Özel Öğretim Yöntemleri II (ÖÖY-II) ve Okul Deneyimi (OD) derslerinin, Fen Bilgisi (FB) öğretmen adaylarının fen konuları kapsamındaki, Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve sınıf içi öğretimleri üzerindeki etkisini araştırmak	58 öğretmen adayı	Yarı yapılandırılmış mülakatlar, Ders planları, Geliştirilmiş öğretim gözlem protokolü, gözlem notları ve ders video kayıtları	Araştırmanın sonuçları, Türk öğretmen yetiştirme sistemi açısından tartışılmıştır.

## 2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Araştırma konusuyla ilgili olan veya konuya yakınlık arz eden yurt dışında yapılan araştırmalardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

Nettle (1998) tarafından University of New South Wales, Sydney’de 78 ilköğretim öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmada anket kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacını öğretmenlik uygulamalarından önce ve sonraki dönemde öğretmen adaylarının öğretmek ve araştırma yapmak konularına yönelik tutum değişiminin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Çalışma sonucunda adayların uygulama sonunda öğretmek hakkında tutumlarında olumlu yönde bir değişme meydana geldiği ve bu değişme üzerinde danışman öğretmenlerin önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Chris ve Paul (1999) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecinde mesleğe karşı olan kaygılarını ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Görüşme tekniği kullanılarak yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu sekiz İngilizce ve beş Tarih öğretmen adayı olmak üzere toplam 13 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda bir yandan öğretmen adaylarının gerçek bir öğretmen olma ve bu mesleği başarabilme hakkında endişe taşıdıkları, danışman öğretmenlerin kendilerini mantıksızca davrandıklarını düşündüklerini hissettiklerini dile getirirken diğer taraftan bir an önce öğretmen olmak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Chambers ve Roper (2000), İngiltere’de ortaokul dal öğretmeni olmak için bir yıl süreli öğretmen yetiştirme programına katılan öğretmen adaylarının bu programı, uygulama yaptıkları okulu yardımcı olmayan hatta engelleyici olarak nitelendirdikleri ve öğretmenlerin de öğretmen adaylarına yeterince yardımcı olmadıkları için terk etmişlerdir. Bunların yanı sıra iş yükü, stres, düşük moral ve genel mutsuzluk faktörleri de adayların programı terk nedenleri arasında yer almıştır.

Evertson ve Smithey (2000) tarafından yapılan “Rehberliğin Öğretmen Adaylarının Sınıf Tecrübelerine Etkileri: Deneysel Bir Çalışma” adlı çalışmada öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması programında yürüttükleri uygulama ile tecrübeli öğretmenlerin rehberliğinde yapılan uygulama çalışmalarını karşılaştırmışlardır. Araştırmada 23’er öğretmen adayından oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmada veriler her iki

grubunda gözlemlenmesi sonucunda elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğretmen adaylarının, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına oranla sınıf içi etkinlikler, etkili ders planı hazırlama, öğrencilerde istendik yönde davranış oluşturma ve zamanı etkili kullanma konularında daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğretmen adaylarının gösterdikleri bu başarıda rehber öğretmenlerin payının çok büyük olduğu, bu nedenle rehber öğretmenlerin hem tecrübeli hem de konu hakkında eğitilmiş olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Giebelhaus ve Bowman (2002) tarafından yapılan araştırmada uygulama öğretmenlerine eğitim verilerek bu eğitiminin, öğretmen adaylarının sınıf performanslarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Her iki grup geleneksel eğitime tabi tutulduktan sonra deney grubunda bulunan öğretmenlere Uygulama III eğitimi verilmiştir. Eğitim sürecinde etkin katılımın sağlanması amacıyla benzetim ve rol oynama tekniklerinden yararlanılmıştır. Her biri üç saatten oluşan 10 eğitim video ile kayıt altına alınmıştır. Video kayıtlarının yanı sıra gözlem öncesi formlar, öğretim profili, sınıf profili, gözlem sonrası formlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eğitilmiş öğretmenlerle birlikte çalışan öğretmen adaylarının tartışma, daha etkili plan yapma, daha etkili öğretim ve uygulamayı daha fazla yansıtmaya özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Mueller ve Skamp (2003), öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları araştırmada, öğretmen yetiştirmede kullanılan çeşitli uygulamaların etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın verileri Kanada'da bulunan ve lisans öğreniminin ardından verilen iki yıllık öğretmenlik eğitimi programında okumakta olan beş öğretmen adayından elde edilmiştir. İki yıl boyunca süren araştırmada her bir adayla toplam dört tane yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Aday öğretmenler; üniversitede kendilerine öğretilenleri uygulama içinde daha iyi öğrendiklerini, bu noktada uygulama yapılan okuldaki öğretmenin rehberliğinin kendileri için çok önemli olduğunu ve okuldaki diğer meslektaşlarıyla yapmış oldukları yansıtıcı değerlendirme toplantılarının kendi uygulamalarını geliştirme yönünde onlara çok fayda sağladığını ifade etmişlerdir.

Zanting, Verloop ve Vermunt (2003) tarafından danışman öğretmenlerin pratik bilgilerinin öğretmen adaylarına olan katkısını ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Hollanda'nın Leiden Üniversitesi'nde 30 öğretmen adayı ile yürütülen bu çalışma ortalama 75

dakika süren görüşme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada bir mentorun dersinin gözlenmesi, gözlemlenen ders hakkında spesifik soruların sorulması ve öğrencilerin dersleri üzerinde tartışmak üzere üç tema üzerinde durulmuştur. Çalışma sonucunda öğretmen adayları gözlenen bir mentorun dersini uygulama bilgisini aydınlatma açısından bir aktivite olarak değerlendirdikleri, bu dersleri soyut bilgilerin bir uygulama alanı olarak görmedikleri, öğretmen adaylarının çoğunun uygulama derslerine dikkatlerini vermedikleri, uygulamaya katılan öğretmen adaylarının mentorla iletişim içerisinde olmaları nedeniyle bilgiyi kullanırken açık ve net olarak ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Moore (2003) öğretmen adaylarının okul uygulamalarında kendi öğretimleri ile ilgili anlayışlarını ve bu süreçteki mesleki kararlarını araştırmıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler günlükler, sınıf gözlemleri ve görüşmeler dikkate alınarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 77 öğretmen adayı ve 62 ilköğretimde çalışmakta olan uygulama öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının uygulama çalışmaları sırasında daha çok sınıf yönetimi, zaman yönetimi, öğretilmesi beklenen ders ve konuları açık şekilde sunabilme, uygun öğretim stratejini seçme ve geliştirme, öğrenci öğrenmelerini değerlendirme, kendi öğretme performansını değerlendirme ile ilgili endişelerine odaklandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretim tekniklerinin geliştirilebilmesi için uygulama öğretmenleri tarafından öğretmen adaylarının öğrencilere geribildirim olarak daha yapıcı tepkiler vermesi, açık olarak ne istediğini daha etkili şekilde anlatması, öğrencilere yeterli zamanı vermesi ve yardımcı olması önerilmiştir.

Nicol ve Crespo (2003), ilköğretim matematik öğretmen adaylarına kendi matematik öğretim uygulamalarını araştırma fırsatı verildiğinde nasıl öğrenmelerin ortaya çıktığını araştırmıştır. Araştırmada, beş matematik öğretmeni adayı 13 haftalık Öğretmenlik Uygulaması dersinde iki haftada bir sorunlar ile ilgili grup tartışmalarının yapıldığı derslere katılmışlardır. Öğretmen adaylarının öğretim videoları, öğrenciler ve öğretmenler ile yaptıkları görüşmeler ve öğrenci çalışmalarının belgeleri toplanmıştır. Veriler grup tartışmalarının videolarından, uygulama basında ve sonunda öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Öğretmen adayları öğrenciler ile iletişim kurmada ve onları anlamada gelişme göstermişlerdir. Bu da onlara matematik öğretiminde yardımcı olmuştur. Ayrıca, öğretmen adayları yapılan uygulamaların matematik anlayışlarında gelişme oluşturduğunu belirtmiştir. Uygulamalar ile öğretmen adayları sınıflarda öğrencilere daha rahat soru sorduklarını ve sorulara öğrencilerin ne tür cevaplar verebileceklerini görme fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir.

Sivan ve Chan (2003) tarafından uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırma Hong Kong Baptist Üniversitesi'nde iki yıl boyunca part time olarak uygulama öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitim kursu sonunda 121 uygulama öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama yaklaşımı olarak nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının her ikisi de yer verilmiş ve anket ile açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katılmasının adayların ihtiyaçlarını tanıması ve gidermesi açısından birçok olumlu sonuç doğurduğu, uygulama öğretmenlerinin ana rolünün adayların uygulamalarına yardımcı (danışmanlık) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca adayların profesyonel gelişimlerinde öğretmenlik uygulamalarının somut bir kaynak teşkil ettiği, öğretmen eğitiminde okul-fakülte işbirliğinin güçlendirilmesine daha fazla ihtiyaç duyulduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Kyed, Marlow, Miller, Owens ve Sorenson (2003), öğretmen eğitimi programlarında yeniden tasarım yapılması ihtiyacının doğmasıyla birlikte, bu yeniden tasarıma yön verecek bir nitel araştırmayı Colorado Üniversitesi'nde okumakta olan öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Bir hafta süren bu araştırma kapsamında öğretmen adayları, bir uygulama okulunda, geleneksel yöntemlerden farklı bir yaklaşımla bütün yönleriyle incelenmişlerdir. Bu araştırmada, sorgulama (inquiry) yoluyla, öğretmen adayları yansıtıcı uygulamalar (reflective practices) yapmaya teşvik edilmişlerdir. Uygulamaya başlamadan önce öğretmen adaylarının birer eğitimci olarak sahip oldukları temel inançların ve varsayımların belirlenmesine yönelik olarak onlara şu konularda sorular sorulmuştur: a) Öğretmen olmalarının sebepleri, b) Öğretmenlik mesleği içinde gelecekte ulaşmayı arzuladıkları hedefler, c) Yapacakları uygulamalara yön verecek olan, öğrenme ve öğretmeye dair temel bakış açıları ve d) Öğrencilerin fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için sınıfı nasıl dizayn edeceklerine ilişkin vizyonları. Yapılan sorgulamalar ve tartışmalar sonucunda, öğretmen adaylarının yansıtıcı uygulamalarının şu beş boyutta toplandığı görülmüştür: 1) Kişisel profesyonel öğrenmeye yönelik olarak ortaya konan sorgulayıcı bir tutum, 2) Öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğretmen ve öğrenci-öğretmen etkileşimine dair bir farkındalık, 3) Sınıf ikliminin anlaşılması, 4) Çeşitlilik ve eşitlikle ilgili olarak sergilenen duyarlılık ve 5) Eğitimsel uygulamalarda toplumun rolünün farkında olma. Her ne kadar yapılan sorgulamalarda, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye ilişkin derin temelleri olan varsayımları tamamen değişirse de, bu varsayımlarını eleştirel bir gözle sorgulayarak

yanlışlarını düzeltmeye çalışmışlardır. Ayrıca, doğal ortamdaki uygulamalarla beraber yapılan sorgulamaların, öğretmen adaylarının yansıtıcı beceriler kazanmalarına ve mesleki gelişimlerine önemli katkı sağladığı görülmüştür.

McDuffie (2004) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları süresinde yansıtıcı uygulamaları hakkında bilgi toplamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. State Üniversitesi'nde Geri ve Dennis takma adlı iki ilköğretim öğretmen adayı üzerinde yapılan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş ve videoteyp kaydıyla kayıt altına alınan mülakat, sınıf gözlemleri, ders ve ünite planları, araştırma projelerinin bir parçası olarak topladıkları veriler ve araştırma raporları kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının tahmin edilemeyen problemlerin çözümünde pedagojik bilgilerini kullandıkları, öğretim sürecinde meydana gelen problemlerde ise yansıtıcı uygulamalara yer verdikleri, yansıtıcı uygulamalara ise daha çok öğretim dışı etkinliklerde yer verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Caires ve Almeida (2005) tarafından aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmenlik mesleğindeki ilk ve ana kazanımları belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu alışma Portekiz'in Minho Üniversitesinde anket kullanılarak 225 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Bu alışma öğretmen adaylarının deneyim ve algıları ile onların öğretmenlik uygulamaları süreci üzerine odaklanmakta ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması başlangıcı ve sonu arasındaki algılarındaki ana değişimleri ele almaktadır. Çalışma sonucunda danışmanların değerlendirme süreci ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerinin adayların performansını önemli derecede etkilediği, adayların ve danışmanların değerlendirme sürecine birlikte katılmaları gerektiği, adayların konu hakkındaki bilgi ve uygulama ile kişisel özelliklerinin değerlendirmeye etki ettiği, değerlendirmenin daha objektif, geçerli ve şeffaf olması gerektiği sonuçları ortaya çıkmıştır.

Hsu (2005) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Yardım Arayan Davranışları" adlı araştırmada öğretmen adaylarının uygulama faaliyetleri sırasında, uygulama öğretmenlerinden hangi konularda yardım beklediklerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada 40 öğretmen adayına "Yardım Arama Davranışı Anketi" uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adayından sorumlu olan üniversite öğretim elemanının, sürekli iletişim içerisinde bulunması gerektiği, öğretmen adaylarına sosyal destek sağlanması gerektiği, uygulama öğretmenlerinin sınıf disiplini konusunda öğretmen adaylarına rehberlik

yapması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarına destek programının uygulamaya konulması ve uygulama öğretmeni ile öğretim elemanının daha etkin bir iletişim kurması önerilmiştir.

Smith ve Lilach (2005) tarafından yapılan “Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirmede Pratiğin Yeri: Öğrencilerin Sesi” adlı araştırmanın amacını öğretmen adaylarının hizmet öncesinde yapılan uygulama faaliyetlerine verdikleri önem oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarına verdikleri önemi belirlemek için 480 öğretmen adayına, 68 kapalı uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitimde öğretmenliğin en iyi gerçek ortamın içerisinde öğrenilebileceğini vurgulamışlardır. Ancak öğretmen adaylarına göre öğretim becerileri, farklı çocuklarla çalışma gibi konularda teorik bilgi de en az uygulama faaliyetleri kadar önemlidir. Ayrıca öğretmen adayları, uygulama faaliyeti yürütülen okulların müdürlerinin uygulama faaliyetleri konusunda, kendilerine destek olmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına yönelik olarak, uygulama okulu müdürlerinin, öğretmen adaylarına pratik desteğin yanı sıra duygusal destek de sunmaları gerektiği, uygulama faaliyetlerinde öğretmen adaylarının birbirlerine desteğinin sağlanması için grup olarak uygulama okullarına gönderilmesi gerektiği önerilerine yer verilmiştir.

Chen ve Mcnamee (2006) tarafından öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme deneyimlerinin etkililiğini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma 75 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüş ve veri toplama aracı olarak altı açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda adayların öğrencileri bireysel olarak ele aldıklarında onları daha iyi anladıkları, değerlendirme süreçleri ve öğretim programları hakkında daha somut bilgi edindikleri ve değerlendirme yöntemlerinde farklı türlerin kullanılması gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca adayların bu konuda deneyim kazandıkları, gelişim ve öğrenmenin dinamik bir süreç olduğunu dile getirdikleri, değerlendirmede alan, konu ve pedagojik bilginin önemli olduğu görüşlerinin ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Lambe (2006) tarafından yapılan araştırma, öğretmen adaylarının Kuzey İrlanda’daki örgün eğitimin zorluk ve yararlarına ilişkin görüşlerini ve sınıf içerisinde etkili bir öğretmen olmalarını sağlayacak önemli konuları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bu çalışmada survey metodu kullanılmış ve araştırma

Kuzey İrlanda'daki Ulster Üniversitesi'nde 41 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının örgün eğitim politikalarını genel anlamda desteklemekle beraber hazırlık eğitiminin eksikliği, planlanacak olan radikal değişimlerden önce hizmet öncesi öğretmen eğitiminde sayıca hızla artan öğretmen adaylarının çeşitli eğitimsel ihtiyaçları olan konuların ele alınması, öğretmen eğitiminde görev alan kişilerin nitelikleri ve sınıfların fiziksel özellikleri konularında endişe taşıdıkları ortaya çıkmıştır.

Grootenboer (2006), araştırmasında Yeni Zelanda'da 29 ilköğretim matematik öğretmeni adayının öğretmen yetiştirme programı ile duygusal tepkilerindeki değişiklik incelenmiştir. İlk iki yıl öğretmen adayları sınıflarda deneyimli öğretmenler ile yapacakları Öğretmenlik Uygulaması dersine katılır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Öğretmenlik Uygulaması dersine katılan öğretmen adaylarının matematiğe yönelik daha çok olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Ancak katılımcıların yarısının matematik hakkındaki düşünceleri onların okul yaşamları boyunca oluşturdukları ilk inanç yaklaşım ve duygularına kadar geriye gittiği görülmüştür. Böylece dersin hedeflerinin öğretmen adaylarının ilk düşüncelerini güçlendirecek ve değiştirecek kadar esnek olmadığı anlaşılmıştır.

Kang (2008) tarafından ABD'de hizmet öncesi ortaokul Fen öğretmen adaylarına ilişkin bir öğretmen eğitimi programında öğretmenlerin kişisel bilgilerinin ve fen eğitimi hedeflerinin ne olduğunun belirlenip onlara öğretmeyi öğrenmeyi ve onların düşüncelerini eyleme nasıl dönüştürdüklerini anlamayı ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Oregon State Üniversitesinde Fen ve Matematik bölümünde hizmet öncesi fen alanında öğrenimi sürdüren 23 öğretmen adayı üzerinde yapılan bu çalışma nitel araştırma mantığıyla yürütülmüş ve veri toplama araçları olarak görüşme formu, sınıf gözlem raporları, ders planları, öğretmenlik uygulamalarını video kayıtları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlik uygulamalarının geliştirilmesi ve adayların deneyim kazanmaları için öğretmen eğitimi programlarına görev yapanların işbirlikli hareket etmeleri ve yapısalcı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Goh ve Matthews (2011), araştırmasında Malezya'daki öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması sürecindeki kaygı ve deneyimlerini incelemiştir. Sultan İdris Eğitim Fakültesi'nden 14 gönüllü öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması sürecinde öğretim ile ilgili kaygıları ve güvenleri araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması



dersindeki yansıtıcı günlükleri araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının dört temel durumdaki endişeleri belirlenmiştir. Bunlar; a) sınıf yönetimi ve öğrenci disiplini; b) kurumsal ve kişisel düzenleme; c) sınıf öğretimi; d) öğrenci öğrenmeleridir. Öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması derslerinde öğretim yaparken bazı öğrencilerin rahatsız edici davranışlarını kontrol etme ile ilgili endişe duyduklarını, öğretmen adayları öğrencilerin davranışlarına göre “sıkı disiplinli öğretmen” veya “anlayışlı öğretmen” olarak farklı öğretmen davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları; beklemedikleri birçok rahatsız edici davranışın planlanmış derslerini bozduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, birçok öğretmen adayı öğrencilikten öğretmenliğe geçişte endişe yaşamıştır. Öğretmen adayları okul ortamındaki sorumluluklarını yeterli şekilde yerine getirememekten, diğer öğretmenler tarafından kabul edilmemekten endişe duymuşlardır. Birçok öğretmen adayı “nasıl?” ve “ne?” öğretecekleri, hangi öğretim yöntemlerini kullanacakları konusunda endişe yasamakta ve kendi alanlarında ustalığa sahip olmadıklarını belirtmektedir. Öğretmen adaylarını 14 haftalık Öğretmenlik Uygulaması dersine ek olarak okul ortamını daha fazla ziyaret etmesine, üniversitede öğrendiklerine paralel olarak okulda bunları daha fazla gözlemlene fırsatı yakalamasına izin verilmesi önerilmiştir.

Yukarıdaki paragraflarda araştırma konusuyla ilgili olan veya konuya yakınlık arz eden yurt dışında yapılan araştırmalardan bazı çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar Tablo 2.8.2.1’ de özetlenerek sunulmuştur.

**Tablo 2.8.2.1. Araştırma Konusuyla İlgili Olan veya Konuya Yakınlık Arz Eden Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Yazar / Yazarlar	Araştırılan Konu	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç & Öneri
Nettle (1998)	Öğretmenlik uygulamalarından önce ve sonraki dönemde öğretmen adaylarının öğretmek ve araştırma yapmak konularına yönelik tutum değişiminin olup olmadığını ortaya çıkarmak	78 ilköğretim öğretmen adayı	Anket	Adayların uygulama sonunda öğretmek hakkında tutumlarında olumlu yönde bir değişme meydana geldiği ve bu değişme üzerinde danışman öğretilerin önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.
Chris ve Paul (1999)	Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecinde mesleğe karşı olan kaygılarını ortaya çıkarmak	13 öğretmen adayı	Görüşme	Bir yandan öğretmen adaylarının gerçek bir öğretmen olma ve bu mesleği başarabilme hakkında endişe taşıdıkları, danışman öğretmenlerin kendilerini mantıksızca davrandıklarını düşündüklerini hissettiklerini dile getirirken diğer taraftan bir an önce öğretmen olmak istedikleri ortaya çıkmıştır.
Chambers ve Roper (2000)	İngiltere’de ortaokul dal öğretmeni olmak için bir yıl süreli öğretmen yetiştirme programına katılan öğretmen adayları üzerine bir araştırma.	Öğretmen adayları	Araştırma projesi	İş yükü, stres, düşük moral ve genel mutsuzluk faktörleri de adayların programı terk nedenleri arasında yer almıştır.
Evertson ve Smithey (2000)	Rehberliğin öğretmen adaylarının sınıf tecrübelerine etkileri:	46 öğretmen adayı	Deneyisel araştırma	Deney grubundaki öğretmen adaylarının gösterdikleri bu

Tablo 2.8.2.1' in devamı

	deneysel bir çalışma			başarıda rehber öğretmenlerin payının çok büyük olduğu, bu nedenle rehber öğretmenlerin hem tecrübeli hem de konu hakkında eğitilmiş olmaları gerektiği vurgulanmıştır.
Giebelhaus ve Bowman (2002)	Uygulama öğretmenlerine eğitim verilerek bu eğitiminin, öğretmen adaylarının sınıf performanslarına etkisini belirlemek	Öğretmen adayı	Video kayıtları, gözlem öncesi formlar, öğretim profili, sınıf profili, gözlem sonrası formlar	Eğitilmiş öğretmenlerle birlikte çalışan öğretmen adaylarının tartışma, daha etkili plan yapma, daha etkili öğretim ve uygulamayı daha fazla yansıtmaya özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir.
Mueller ve Skamp (2003)	Öğretmen yetiştirmede kullanılan çeşitli uygulamaların etkilerini incelemek	5 öğretmen adayı	Yarı yapılandırılmış görüşme	Aday öğretmenler; üniversitede kendilerine öğretilenleri uygulama içinde daha iyi öğrendiklerini, bu noktada uygulama yapılan okuldaki öğretmenin rehberliğinin kendileri için çok önemli olduğunu belirtmişlerdir.
Zanting, Verloop ve Vermunt (2003)	Danışman öğretmenlerin pratik bilgilerinin öğretmen adaylarına olan katkısını ortaya koymak	30 öğretmen adayı	Görüşme	Öğretmen adayları gözlenen bir mentorun dersini uygulama bilgisini aydınlatma açısından bir aktivite olarak değerlendirdikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
Moore (2003)	Öğretmen adaylarının okul uygulamalarında kendi öğretimleri ile ilgili anlayışlarını ve bu süreçteki mesleki kararlarını araştırmak	77 öğretmen adayı ve 62 uygulama öğretmeni	Günlükler, sınıf gözlemleri ve görüşmeler	Öğretmen adaylarının öğretim tekniklerinin geliştirilebilmesi için uygulama öğretmenleri tarafından öğretmen adaylarının öğrencilere geribildirim olarak daha yapıcı tepkiler vermesi, açık olarak ne istediğini daha etkili şekilde anlatması, öğrencilere yeterli

Tablo 2.8.2.1' in devamı

				zamanı vermesi ve yardımcı olması önerilmiştir.
Nicol ve Crespo (2003)	İlköğretim matematik öğretmen adaylarına kendi matematik öğretim uygulamalarını araştırma fırsatı verildiğinde nasıl öğrenmelerin ortaya çıktığını araştırmak	5 öğretmeni adayı	Öğretim videoları ve görüşmeler	Öğretmen adayları öğrenciler ile iletişim kurmada ve onları anlamada gelişme göstermişlerdir. Bu da onlara matematik öğretiminde yardımcı olmuştur şeklinde sonuçlar elde edilmiştir.
Sivan ve Chan (2003)	Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerini tespit etmek	121 uygulama öğretmeni	Anket ile açık uçlu görüşme formu	Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katılmasının adayların ihtiyaçlarını tanınması ve gidermesi açısından birçok olumlu sonuç doğurduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
Kyed, Marlow, Miller, Owens ve Sorenson (2003)	Öğretmen eğitimi programlarında yeniden tasarım yapılması ihtiyacının doğmasıyla birlikte, bu yeniden tasarıma yön verecek bir çalışma yapmak	Öğretmen adayları	Geleneksel yöntemlerden farklı bir yaklaşımla bütün yönleriyle inceleme	Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye ilişkin derin temelleri olan varsayımları tamamen değişmese de, bu varsayımlarını eleştirel bir gözle sorgulayarak yanlışlarını düzeltmeye çalışmışlardır.
McDuffie (2004)	Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları süresinde yansıtıcı uygulamaları hakkında bilgi toplamak	2 öğretmen adayı	Mülakat, sınıf gözlemleri, ders ve ünite planları, araştırma projelerinin bir parçası olarak topladıkları veriler ve araştırma raporları	Öğretmen adaylarının tahmin edilemeyen problemlerin çözümünde pedagojik bilgilerini kullandıkları, öğretim sürecinde meydana gelen problemlerde ise yansıtıcı uygulamalara yer verdikleri, yansıtıcı uygulamalara ise daha çok öğretim dışı etkinliklerde yer verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.
Caires ve Almeida (2005)	Aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmenlik mesleğindeki ilk ve ana kazanımları	225 öğretmen adayı	Anket	Çalışma sonucunda danışmanların değerlendirme süreci ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerinin adayların

Tablo 2.8.2.1' in devamı

	belirlemek			performansını önemli derecede etkilediği gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır.
Hsu (2005)	“Öğretmen Adaylarının Yardım Arayan Davranışları” adlı araştırmada öğretmen adaylarının uygulama faaliyetleri sırasında, uygulama öğretmenlerinden hangi konularda yardım beklediklerini tespit etmek	40 öğretmen adayı	“Yardım Arama Davranışı Anketi	Araştırma sonunda uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adayından sorumlu olan üniversite öğretim elemanının, sürekli iletişim içerisinde bulunması gerektiği belirtilmiştir.
Smith ve Lilach (2005)	“Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirmede Pratiğin Yeri: Öğrencilerin Sesi”	480 öğretmen adayı	68 kapalı uçlu sorudan oluşan bir anket	Araştırma sonucunda, öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitimde öğretmenliğin en iyi gerçek ortamın içerisinde öğrenilebileceğini vurgulamışlardır.
Chen ve Mcnamee (2006)	Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme deneyimlerinin etkililiğini ortaya koymak	75 öğretmen adayı	Görüşme formu	Çalışma sonucunda adayların öğrencileri bireysel olarak ele aldıklarında onları daha iyi anladıkları, değerlendirme süreçleri ve öğretim programları hakkında daha somut bilgi edindikleri ve değerlendirme yöntemlerinde farklı türlerin kullanılması gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir.
Lambe (2006)	Öğretmen adaylarının Kuzey İrlanda'daki örgün eğitimin zorluk ve yararlarına ilişkin görüşlerini ve sınıf içerisinde etkili bir öğretmen olmalarını sağlayacak önemli konuları tespit etmek	41 öğretmen adayı	Survey metodu	Öğretmen adaylarının örgün eğitim politikalarını genel anlamda desteklemekle beraber hazırlık eğitiminin eksikliği, planlanacak olan radikal değişimlerden önce hizmet öncesi öğretmen eğitiminde sayıca hızla artan öğretmen adaylarının çeşitli eğitimsel ihtiyaçları olan konuların ele alınması, öğretmen eğitiminde görev alan kişilerin nitelikleri ve sınıfların

Tablo 2.8.2.1' in devamı

				fiziksel özellikleri konularında endişe taşıdıkları ortaya çıkmıştır.
Grootenboer (2006)	Yeni Zelanda'da öğretmen yetiştirme programı ile duygusal tepkilerindeki değişikliğin incelenmesi	29 öğretmen adayı	Anket	Öğretmenlik Uygulaması dersine katılan öğretmen adaylarının matematiğe yönelik daha çok olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.
Kang (2008)	ABD'de hizmet öncesi ortaokul Fen öğretmen adaylarına ilişkin bir öğretmen eğitimi programında öğretmenlerin kişisel bilgilerinin ve fen öğretimi hedeflerinin ne olduğunun belirlenip onlara öğretmeyi öğrenmeyi ve onların düşüncelerini eyleme nasıl dönüştürdüklerini anlamayı ortaya koymak	23 öğretmen adayı	Görüşme formu, sınıf gözlem raporları, ders planları, öğretmenlik uygulamalarının video kayıtları	Öğretmenlik uygulamalarının geliştirilmesi ve adayların deneyim kazanmaları için öğretmen eğitimi programlarına görev yapanların işbirlikli hareket etmeleri ve yapısalcı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır.
Goh ve Matthews (2011)	Malezya'daki öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması sürecindeki kaygı ve deneyimlerini incelemek	14 öğretmen adayı	Yansıtıcı günlükler	Öğretmen adayları ÖU derslerinde öğretim yaparken bazı öğrencilerin rahatsız edici davranışlarını kontrol etme ile ilgili endişe duyduklarını, öğretmen adayları öğrencilerin davranışlarına göre "sıkı disiplinli öğretmen" veya "anlayışlı öğretmen" olarak farklı öğretmen davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir

Araştırma konusuyla ilgili olan veya konuya yakınlık arz eden yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan bazı çalışmalara yukarıdaki paragraflarda yer verilmiştir. Bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlar Tablo 2.8.2.2’ de özetlenerek sunulmuştur.

**Tablo 2.8.2.2.** *Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların sonuçları*

	YURT İÇİ	YURT DIŞI
Uygulama Dersleri(Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması)	-Bu derslerin köy okullarını tanıma imkânı sağlamada yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız, 2002).	
Uygulama Derslerinin Süresi	-Türkiye’deki programa göre Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri, Fransa da ki öğretmenlik uygulamalarının süresinden 3 kat geridedir (Topbaş, 2001). -Derslerin haftalık ders saatlerini yetersiz bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Türkoğlu, 2004). -Uygulama okulunda bizzat ders işleme saatinin az olduğu ortaya çıkmıştır(Aytaçlı, 2012). -Zamanlama ve süreden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır(Atmiş, 2013).	
Öğretim Elemanı	-Öğretim elemanından yeterli dönüt ve yardım alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Paker, 2008). -Öğretim elemanından destek sağlama ve	- Öğretmen adayından sorumlu olan üniversite öğretim elemanının, sürekli iletişim içerisinde bulunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Hsu, 2005).

Tablo 2.8.2.2'nin devamı

	<p>bilgilendirme konularında az da olsa sorun yaşandığı ortaya çıkmıştır(Özkılıç, Bilgin, Kartal, 2008).</p> <p>-Öğretim elemanının ilgisizliği, yeterince bilgi vermemesi sonucuna ulaşılmıştır (Kale, 2011).</p> <p>-Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. (Yıldız, 2012).</p>	
Uygulama Rehber Öğretmeni	<p>- Uygulama öğretmenlerinin hizmet içi gelişimlerinde önemli bir rol üstlendikleri sonucuna ulaşılmıştır (Kiraz, 2001).</p> <p>-Ders yükü fazla olan uygulama öğretmenlerine ücret ödenememesi, stajyer öğretmenlerin uygulama öğretmen olarak görevlendirilmesinin olumsuz etkilediğini belirtmiştir (Sevim, 2002).</p> <p>-Görev, yetki ve sorumluluklar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Çetin ve Bulut, 2002).</p> <p>-Öğretmen adaylarına yeterince destek olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Gökçe ve Demirhan, 2005).</p> <p>-Öğretmenlerin istenilen ölçüde öğretmen adaylarıyla ilgilenmediklerini düşündükleri ortaya</p>	<p>-Öğretmen adayları üzerinde öğretmek üzere meydana gelen olumlu değişiklik üzerinde danışman öğretilerin önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Nettle, 1998).</p> <p>-Öğretmen adaylarının uygulama derslerinde başarılı olmasında rehber öğretmenlerin payının çok büyük olduğu, bu nedenle rehber öğretmenlerin hem tecrübeli hem de konu hakkında eğitilmiş olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Evertson ve Smithey,2000).</p>



Tablo 2.8.2.2'nin devamı

	<p>çıkıştır(Turgut, Yılmaz, Firuzan, 2008).</p> <p>-Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaştırılmıştır. (Yıldız, 2012).</p>	
Mesleği Tanıma	<p>Bu ders sayesinde kendilerini ve mesleğin özelliklerini daha doğru değerlendirebildiklerini belirtmişlerdir(Koç, 1998).</p>	<p>Adayların uygulama dersleri ile deneyim kazandıkları, gelişim ve öğrenmenin dinamik bir süreç olduğunu dile getirdikleri, değerlendirmede alan, konu ve pedagojik bilginin önemli olduğu görüşlerinin ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Chen ve Mcnamee, 2006).</p>
İlgili Taraflar Arasındaki İletişim ve İşbirliği	<p>-Fakülte- Okul işbirliğinde bulunan bireylerin görev/ sorumluluklarını denetleyecek bir mekanizmanın bulunmaması sonucu ortaya çıkmıştır (Sevim, 2002).</p> <p>- Eğitim fakültesi yönetimi ile okul yönetimleri arasında tam bir iş birliği sağlamada tamamen yetersiz olduğu belirtilmiştir (Yıldız, 2002).</p> <p>- Üniversite- Okul ve Milli Eğitim üçgeninde iş birliğinin sağlanamaması sonucu ortaya çıkmıştır (Akkoç, 2003).</p> <p>- İlgili taraflar arasındaki iletişim ve işbirliği konularında sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir(Şahin ve Özkılıç, 2005).</p>	<p>- Okul-fakülte işbirliğinin güçlendirilmesine daha fazla ihtiyaç duyulduğu sonuçları ortaya çıkmıştır (Sivan ve Chan, 2003).</p> <p>- Öğretmenlik uygulamalarının geliştirilmesi ve adayların deneyim kazanmaları için öğretmen eğitimi programlarına görev yapanların işbirlikli hareket etmeleri ve yapısalcı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır (Kang, 2008)</p>

Tablo 2.8.2.2'nin devamı

	- Uygulama okulu ile fakülte arasında yeterli iletişim kurulmamış olması(Yıldız, 2006).	
Uygulama Derslerinin Artıları/ Eksileri	<p>-Uygulama dersinden sonra mezun olunca öğretmenlik yapmayı isteyen öğretmen adayı sayısının azaldığı yer almıştır (Koç, 1998).</p> <p>-Okul uygulamalarının, öğretmen adaylarının iletişim kurması, planlı çalışma, derslere etkin katılması ve değerlendirme yapması konularında yararlı olduğu ortaya çıkmıştır (Rıza ve Hamurcu, 2000).</p> <p>-Öğretmenlik uygulaması dersiyle öğretmen adaylarının özellikle öğretim programı bilgilerinde gelişme olmuştur( Sarıgöl, 2011).</p> <p>- Uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırma noktasında istenilen katkıyı sağlayamadığını dile getirmiştir(Petek, 2014).</p>	<p>- Çalışma sonucunda adayların uygulama sonunda öğretmek hakkında tutumlarında olumlu yönde bir değişme meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır (Nettle, 1998)</p> <p>-Öğretmen adaylarının bir an önce öğretmen olmak istedikleri ortaya çıkmıştır (Chris ve Paul, 1999).</p> <p>-Öğretmen adayları öğrenciler ile iletişim kurmada ve onları anlamada gelişme göstermişlerdir (Nicol ve Crespo, 2003)</p> <p>-Uygulamalar ile öğretmen adayları sınıflarda öğrencilere daha rahat soru sorduklarını ve sorulara öğrencilerin ne tür cevaplar verebileceklerini görme fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir (Nicol ve Crespo, 2003)</p> <p>-Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katılmasının adayların ihtiyaçlarını tanınması ve gidermesi açısından birçok olumlu sonuç doğurduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sivan ve Chan, 2003)</p>
Öğretmen Adayları	-Öğretmen adayları mesleki gelişimleri için yeterli düzeyde olanaklar sağlanmamaktadır	-Gerçek bir öğretmen olma ve bu mesleği başarabilme hakkında endişe taşıdıklarını, danışman öğretmenlerin

Tablo 2.8.2.2'nin devamı

	<p>(Hacıoğlu,1990).</p> <p>- Uygulama dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgilerini anlamlı düzeyde etkilemediğini belirtmişlerdir (Koç, 1998).</p> <p>- Öğretmen adaylarının uygulama derslerinin gerekliliklerini yerine getirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yüzbaşıoğlu, 2002).</p> <p>-Görev, yetki ve sorumluluklar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Çetin ve Bulut, 2002).</p> <p>-Sorunlarıyla hiç kimsenin ilgilenmediğini düşündüklerini belirtmişlerdir(Türkoğlu, 2004).</p>	<p>kendilerini mantıksızca davrandıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir (Chris ve Paul, 1999)</p> <p>-Öğretmen adaylarının uygulama çalışmaları sırasında daha çok sınıf yönetimi, zaman yönetimi, öğretilmesi beklenen ders ve konuları açık şekilde sunabilme, uygun öğretim stratejini seçme ve geliştirme, öğrenci öğrenmelerini değerlendirme, kendi öğretme performansını değerlendirme ile ilgili endişelerine odaklandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Moore, 2003).</p>
--	--	---

### **3. MATERYAL ve METOT**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma yaklaşımı ve modeli, evren, örneklem, veri toplama araçlarının hazırlanması, geliştirilmesi, uygulanması ile verilerin toplanması, analizi ve analiz aşamasında kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada, hizmet öncesinde öğretmen adaylarına mesleki beceri ve deneyimler kazandırmayı amaçlayan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin, öğretmen adayları açısından işlevselliğini tespit etmeye yönelik betimsel bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmanın yürütülmesinde betimsel araştırmalardan tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama (survey) yöntemi çalışmaları, mevcut durumu tespit etmek için yürütülen bir araştırma türüdür. Bu yöntemde daha çok araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz, sorularına cevaplar aranır (Çepni, 2012).

Okul deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile ilgili içerik, amaç, işleyiş ve önemine dair bilgilerin ortaya konmasında ise, öncelikle okul deneyimi kılavuz kitabı (YÖK/Dünya Bankası MEGP,1998) temel alınmış olup, kaynak taraması yöntemine de başvurulmuştur.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2013- 2014 eğitim- öğretim yılının bahar döneminde Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 4. Sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini almış olan Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalından 37, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalından 61, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalından 41, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalından 46 ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalından 40 olmak üzere toplamda 225 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu öğretmen adaylarının bölüm ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 3.2.1.** *Ankete Katılan Öğretmen Adaylarının Bölüm ve Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.*

Anabilim Dalı	KIZ		ERKEK		TOPLAM(N)	
	f	%	f	%	f	%
Fen Bilgisi Eğitimi ABD	27	12,0	10	4,44	37	16,4
Okul Öncesi Eğitimi ABD	46	20,4	15	6,66	61	27,1
Türkçe Eğitimi ABD	29	12,8	12	5,32	41	18,2
Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD	19	8,7	27	11,9	46	20,6
Sınıf Öğretmenliği ABD	29	12,8	11	4,98	40	17,7
TOPLAM (N)	150	66,7	75	33,3	225	100

Tablo 3.2.1 incelendiğinde anketi yanıtlayan öğretmen adaylarının %66, 7'sinin kız, % 33, 3'ünün ise erkek öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %16, 4'ünü Fen Bilgisi, % 27, 1' ini Okul Öncesi, %18, 2' sini Türkçe, % 20, 6' sını Sosyal Bilgiler ve % 17, 7' sini Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırma verileri, literatür taraması ile, Türkiye'de konu ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi, uygulama öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması ve araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen anket yolu ile elde edilmiştir. Araştırmanın anketini oluşturmak için, öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar ve ölçme araçları incelenmiştir. Bu araştırmada belirlenen amaçlara ulaşmak için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan öğretmen adaylarına yönelik anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anket formu 4 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın doğrultusunda kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde Okul Deneyimi, üçüncü bölümde ise Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik maddeler yer almaktadır. Son bölüm olan dördüncü kısımda ise hem Okul Deneyimi hem de Öğretmenlik Uygulaması derslerini ilgilendiren ortak maddeleri yer almaktadır. Anketlerin 2. , 3. ve 4. Bölümlerindeki maddeler 5 dereceli yanıt şikkına sahiptir. Bu şıklar Kesinlikle Katılıyorum(5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklindedir.

Ölçek ile elde edilen aritmetik ortalama puanlarının derecelenmesi ve yorumlanması için istatistikte ki sayıların gerçek alt ve üst sınırları dikkate alınarak Tablo 3.3.1'deki aralıklar kullanılmıştır.

**Tablo 3.3.1.** *Derecelendirme Ölçeği Puan Aralıkları*

<b>Dereceler</b>	<b>Seçenekler</b>	<b>Sınırlar</b>
1	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.80
2	Katılmıyorum	1.81-2.60
3	Kararsızım	2.61-3.40
4	Katılıyorum	3.41-4.20
5	Kesinlikle Katılıyorum	4.21-5.00

### **3.3.1. Pilot Uygulama**

Anketin oluşturulmasında tez danışmanı ve uzman görüşleri alınarak taslak hazırlanmıştır. Ölçeğin öğretmen adaylarının görüşlerini bir skala üzerinde ardışık olarak sıralanmış birimlere göre ortaya koymalarına olanak verecek biçimde beşli Likert tipinde düzenlenmesi benimsenmiştir. Daha sonra ise, deneme formunun pilot uygulamasının yapılması aşamasına geçilmiştir. Anketin deneme formunda 65 madde yer almıştır. Ölçeğin pilot uygulaması Nisan 2014'te Karadeniz Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi bünyesinde yer alan sınıf öğretmenliği programı son sınıf öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Uygulamaya katılan ve değerlendirmeye alınan öğretmen adayı sayısı 70' tir.

#### **3.3.1.1.Pilot Uygulama Güvenirlik Katsayıları**

Pilot çalışmada soruların katılımcılar tarafından kolay anlaşılıp anlaşılmadığına, amaçlanan verilere ulaşmak için yeterli olup olmadığına bakılmıştır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler ile veri toplama aracının güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) ile saptanmaya çalışılmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 3.3.1.1.1' de verilmiştir.

**Tablo 3.3.1.1.1.** *Anketin Bölümlerine Yönelik Yazılan Maddelerin Güvenirlik Analizi Sonuçları*

<b>Anketin Bölümleri</b>	<b>Madde Çıkarılırsa Alpha Değeri</b>
2. Bölüm- Okul Deneyimi Dersine Yönelik Maddeler	<b>,797</b>
3. Bölüm- Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Maddeler	<b>,944</b>
4. Bölüm- Hem Okul Deneyimi Hem De Öğretmenlik Uygulaması Derslerini İlgilendiren Ortak Maddeler	<b>,916</b>
Total	<b>,951</b>

### 3.3.1.2.Pilot Uygulama Faktör Analizi

Faktör analizi işlemlerine geçmeden önce pilot uygulama ölçümlerinin ön yeterlilik değerleri hesaplanmış olup bilgiler Tablo 3.3.1.2.1’de verilmiştir.

**Tablo 3.3.1.2.1.** *Faktör Analizi Ön Yeterlilik Değerleri*

<b>Anket Bölümleri</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Güvenirlik Katsayısı (<math>\alpha</math>)</b>	<b>Kaiser Mayer Olkin (KMO)</b>	<b>Bartlett Alan Test Değerleri</b>		
				<b>Yaklaşık Kay Kare (<math>X^2</math>)</b>	<b>Serbestlik Derecesi (Df)</b>	<b>Anlamlılık (Sig.)</b>
2. Bölüm- Okul Deneyimi Dersine Yönelik Maddeler	20	,797	,706	517,732	190	,000
3. Bölüm- Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Maddeler	27	,944	,852	1,365E3	351	,000
4. Bölüm- Hem Okul Deneyimi Hem De Öğretmenlik Uygulaması Derslerini İlgilendiren Ortak Maddeler	18	,916	,825	964,745	210	,000

Tablo 3.3.1.2.1’de ölçeğin pilot uygulamanın güvenirlik katsayılarına bakıldığında 2.Bölümün ( $\alpha = ,79$ ) , 3.Bölümün ( $\alpha = ,94$ ) ve 4.Bölümün ise ( $\alpha = ,91$ ) olduğu görülmektedir. Bu değerlerden yola çıkarak, pilot uygulamadaki önermeler arasındaki tutarlılık derecesinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Turgut, 1995). Ayrıca, pilot uygulama sonrası 2.Bölümün KMO değerinin ( ,70) , 3.Bölümün KMO değerinin ( ,85) ve 4.Bölümün ise ( ,82)

olarak hesaplandığı görülmektedir. KMO değerinin ( ,60) ve yukarısı bir değer olması gerektiği varsayımına göre (Büyüköztürk, 2012) hesaplanan KMO değerlerinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Yine, formdaki her bir değişkenin sadece kendisiyle ilişkili olduğunu ve bir başka değişkenle ilişkisinin olmadığı yönündeki Barlett Alan Test Değerinin ( ,05)'ten küçük olması kuralına göre, hesaplanan değer ( ,00) olması, verilerin bu ölçütü karşıladığını göstermektedir. Bu değerler göz önüne alındığında, pilot uygulaması ölçüm değerlerinin faktör analizi işlemlerine geçilebileceğini gösterdiği söylenebilir.

Faktör analizi işlemleri iki defa döndürme sonrasında tamamlanmıştır. Faktör analizinin ilk aşamasında öncelikle deneme uygulamasındaki maddelerin ortak varyanslarına (Communalities) bakılmıştır. Faktörlerin açıklayıcılık gücünün artırılması için ortak varyans değerlerinin ve maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin alt sınırının ( ,45) olarak alınması benimsenmiştir (Büyüköztürk, 2012).

Anketin 2. bölümü Okul Deneyimi dersleriyle ilgili maddeleri içermektedir. Ek 2'ye bakıldığında bu maddelerin pilot uygulama faktörlerinin ortak varyans değerlerinin ( ,485) ile ( ,801) arasında değiştiği görülmektedir. Ek 3'te ise anketin 3. bölümü olan Öğretmenlik Uygulaması dersleriyle ilgili maddelerin pilot uygulamadaki faktörlerinin ortak varyans değerlerinin ( ,548) ile ( ,919) arasında değiştiği görülmektedir. Son olarak anketin 4. bölümünü oluşturan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleriyle ilgili ortak maddeleriyle ilgili maddelerin pilot uygulamadaki faktörlerinin ortak varyans değerlerinin ( ,513) ile ( ,807) arasında değiştiği görülmektedir.

Araştırmada faktör belirlemede Özdeğer (Eigenvalue) tekniği kullanılmıştır. Kabul edilen Özdeğer ölçütünün 1 ya da 1'den büyük olması esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2012). Buna göre anketin 2. Bölümünde Özdeğeri 1'den büyük 6 faktör, 3. Bölümünde Özdeğeri 1'den büyük 6 faktör ve 4. Bölümünde Özdeğeri 1'den büyük 3 faktör elde edilmiştir. Faktörler incelendiğinde, elde edilen boyutların araştırmanın başlangıcında tasarlanan boyutlarla örtüştüğü saptanmıştır. Elde edilen veriler Ek 5, 6 ve 7 de gösterilmiştir.

Ek 5'te anketin 2. Bölümüne ait verilerin Varimax döndürme işlemi sonucunda ölçeğin maddelerinin öz değeri 1'den büyük olan 6 faktörde toplandığı anlaşılmaktadır. Bu altı faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans % 65.51'dir. Bunun yanı sıra, birinci faktörün açıkladığı varyans % 17.29, ikinci faktörün açıkladığı varyans % 12.72, üçüncü



faktörün açıkladığı varyans % 10.91, dördüncü faktörün açıkladığı varyans % 8.93, beşinci faktörün açıkladığı varyans %8.28 ve altıncı faktörün açıkladığı varyans ise % 7.35'tir. Döndürme işlemi sonucuna bakıldığında birinci bölümde (Ek 5) yer alan 13, 14, 18 ve 20. maddelerinin iki faktördeki yük değerlerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. 13. maddenin üçüncü faktördeki yük değeri ( .53) iken, beşinci faktördeki yük değeri ise ( .48)' dir. Bu iki faktör yükü arasındaki fark ( .1) değerinden düşüktür. 14. maddenin ikinci faktördeki yük değeri ( .50) iken, birinci faktördeki yük değeri ise ( .46)' dır. Aynı şekilde 18.maddenin birinci faktördeki yük değeri ( .50) iken, altıncı faktördeki yük değeri ise ( .44)' dür. Bu iki faktör yükü arasındaki fark da ( .1) değerinden düşüktür. Son olarak 20. maddenin ikinci faktördeki yük değeri ( .41) iken, altıncı faktördeki yük değeri ise ( .38)' dir. Bu iki faktör yükü arasındaki fark da ( .1) değerinden düşük olduğu için (Büyüköztürk, 2007) 13, 14, 18 ve 20. maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bu maddeler ölçekten çıkartıldıktan sonra işlem tekrar edilmiştir. İşlem sonrası elde edilen değerler, Ek 6' da verilmiştir.

Ek 7' de anketin 3. Bölümüne ait verilerin Varimax döndürme işlemi sonucunda ölçeğin maddelerinin öz değeri 1'den büyük olan 6 faktörde toplandığı anlaşılmaktadır. Bu altı faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans % 72,09 'dur. Bunun yanı sıra, birinci faktörün açıkladığı varyans % 20.73, ikinci faktörün açıkladığı varyans % 14.00, üçüncü faktörün açıkladığı varyans % 11.91, dördüncü faktörün açıkladığı varyans % 11.07, beşinci faktörün açıkladığı varyans %8.02 ve altıncı faktörün açıkladığı varyans ise % 6.33'tür. Döndürme işlemi sonucuna bakıldığında ikinci bölümde (Ek 7) yer alan 2, 7, 14 ve 21. maddelerinin iki faktördeki yük değerlerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. 2. maddenin dördüncü faktördeki yük değeri ( .55) iken, üçüncü faktördeki yük değeri ( .49)' dur. Bu iki faktör yükü arasındaki fark ( .1) değerinden düşüktür. 7. maddenin ikinci faktördeki yük değeri ( .56) iken, dördüncü faktördeki yük değeri ( .49)' dur. Aynı şekilde 14.maddenin birinci faktördeki yük değeri ( .48) iken, üçüncü faktördeki yük değeri ( .40)' tır. Bu iki faktör yükü arasındaki fark da ( .1) değerinden düşüktür. Son olarak 21. maddenin ikinci faktördeki yük değeri ( .57) iken, birinci faktördeki yük değeri ise ( .48)' dir. Bu iki faktör yükü arasındaki fark da ( .1) değerinden düşük olduğu için (Büyüköztürk, 2007) 2, 7, 14 ve 21. maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bu maddeler ölçekten çıkartıldıktan sonra işlem tekrar edilmiştir. İşlem sonrası elde edilen değerler, Ek 8' de verilmiştir.

Ek 9' da ise anketin 4. Bölümüne ait verilerin Varimax döndürme işlemi sonucunda ölçeğin maddelerinin öz değeri 1'den büyük olan 3 faktörde toplandığı anlaşılmaktadır. Bu üç

faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans % 69, 25'dir. Bunun yanı sıra, birinci faktörün açıkladığı varyans % 27, 70, ikinci faktörün açıkladığı varyans % 20, 95, üçüncü faktörün açıkladığı varyans % 20, 60 'tır. Döndürme işlemi sonucuna 4. Bölümde yer alan maddelerin istenilen faktör sayısında ayrılmasından dolayı hiçbir madde çıkarılmamış veya eklenmemiştir.

Pilot uygulama sonucunda güvenilirliği düşüren bazı maddeler ankette çıkarılıp tez danışmanının katkılarıyla ankete son şekli verilmiştir. Hazırlanan anket EK- 1 de sunulmuştur.

### **3.4. Veri toplama aracının uygulanması ve toplanması**

Araştırmacı tarafından Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde son sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına anket formları dağıtılmıştır. Anket formu 4 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın doğrultusunda kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde 16 maddeden oluşan Okul Deneyimi, üçüncü bölümde ise Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik 23 madde yer almaktadır. Son bölüm olan dördüncü bölümde ise hem Okul Deneyimi hem de Öğretmenlik Uygulaması derslerini ilgilendiren 18 ortak madde bulunmaktadır.

Veri toplama aracının uygulama süreci ve aşamaları aşağıda belirtilmiştir:

- 1) Veri toplama aracı, öğretmen adaylarına;
  - araştırmacı tarafından ulaştırılmış,
  - onlara araştırma hakkında bilgi verilmiş,
  - veri toplama aracının nasıl doldurulacağı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.
- 2) Yanıtlanan veri toplama araçları yine araştırmacı tarafından toplanmıştır.
- 3) Uygulama sonucunda uygun olarak doldurulmayan veri toplama araçları geçersiz sayılarak araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde, bilgisayar ortamında SPSS 16. 0 paket programı kullanılarak önce veri tabanı oluşturulmuştur. Elde edilen veriler istatistiksel olarak frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

### 3.5 Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesine geçmeden önce anket ve ölçek formları incelenmiş, eksik ve yanlış doldurulan veriler işlem dışı bırakılmıştır. Geriye kalan verilerin çözümlemesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. SPSS paket programı kullanılarak önce veri tabanı oluşturulmuştur. Elde edilen veriler istatistiksel olarak frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Buna ek olarak verilerin çözümlemesinde çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), MANOVA sonucunda çıkan farklılaşmanın yönünün belirlenmesinde ise ANOVA kullanılması kararlaştırılmıştır. Bununla birlikte, kayıp verilerde bilinmeyen değerlerin sonuç üzerinde etki yapmaması için dizideki SMEAN tekniğinin kullanılması benimsenmiştir. İlişkisel analizlerde ise anlamlılık değeri olarak  $p < .05$  düzeyi alınmıştır.

#### 4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problem durumu ve alt problemlerin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

##### 4.1. Okul Deneyimi Dersine İlişkin Yazılan Kazanımlara Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Fakülte- Okul İşbirliği programında yer alan Okul Deneyimi dersinin; öğretmen adayları üzerindeki etkililiğini tespit etmek amacıyla yazılan maddelerden elde edilen bulgulara Tablo 4.1.1’ de yer verilmiştir.

**Tablo 4.1.1. Okul Deneyimi Dersine İlişkin Maddelerin Frekans- Yüzde Dağılımları**

Okul Deneyimi Dersine Yönelik Kazanımlar	Dereceler									
	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
1. Sınıf yönetiminde öğretmenin öğrencilerle nasıl göz teması kurduğunu gözlemledim.	93	41.3	120	53.3	6	2.7	4	1.8	2	0.9
2.Öğretmenin ders esnasında dikkat dağınıklığını nasıl engellediğini gözlemledim.	72	32	123	54.7	15	6.6	13	5.8	2	0.9
3.Öğrenci ders kitapları/materyalleri/kaynakları hakkında bilgi edindiğimi düşünüyorum.	52	23.1	119	52.9	39	17.3	13	5.8	2	0.9
4. Okul idaresindeki öğretmenlerin (müdür, müdür yardımcısı) görevleri hakkında bilgi edindiğimi düşünüyorum.	29	12.9	94	41.8	52	23.1	42	18.7	8	3.6
5. Ünitelendirilmiş yıllık plana uygun örnek bir ders planı hazırlama becerisi kazandığımı düşünüyorum.	55	24.4	89	39.6	37	16.4	35	15.6	9	4.0
6. Uygulama sürecinde öğrencilerle iletişim kurma (geliştirme ve sürdürme) becerisi kazandığımı düşünüyorum.	100	44.4	110	48.9	11	4.9	3	1.3	1	0.4
7. Öğretmenlik mesleğine ilişkin becerilerin kazanılmasında bu dersin	154	68.4	62	27.6	3	1.3	4	1.8	2	0.9

Tablo 4.1.1'nin devamı

gerekli/önemli olduğunu düşünüyorum.										
8. Ders kapsamındaki çalışmalarımı fakülte öğretim elemanı ile işbirliği içinde yürütebildim.	56	24.9	91	40.4	37	16.4	24	10.7	17	7.6
9. Okulun genel yapısını ve işleyişini tanıdığımı düşünüyorum.	42	18.7	131	58.2	38	16.9	14	6.2	0	0
10. Sınıf ortamını gözlemleme fırsatı bulduğumu düşünüyorum.	111	49.3	105	46.7	5	2.2	2	0.9	2	0.9
11. Rehber kılavuzda belirtilen etkinliklerin mesleki gelişimime katkıda bulunduğunu düşünüyorum.	68	30.2	103	45.8	38	16.9	14	6.2	2	0.9
12. Bu dersin, mesleki güvenimi arttırdığına inanıyorum.	110	48.9	95	42.2	13	5.8	6	2.7	1	0.4
13. Öğretmenin okuldaki bir gününü nasıl geçirdiğini gözlemledim.	117	52.0	92	40.9	8	3.6	6	2.7	2	0.9
14. Öğretmenin, ders süresince sınıfı nasıl motive ettiğini gözlemledim.	86	38.2	110	48.9	18	8.0	7	3.1	4	1.8
15. Öğretmenin, ders süresince istenmeyen davranışları nasıl önlediğini gözlemledim.	82	36.4	105	46.7	23	10.2	11	4.9	4	1.8
16. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımına dayalı soru sorduğunu gözlemledim. (Kavram haritası, portfolyo, akran değerlendirme, performans görevi vb.)	42	18.7	84	37.3	48	21.3	36	16.0	15	6.7

Tablo 4.1.1 incelendiğinde, ankete katılan öğretmen adaylarının %53.3'ü birinci maddeye "Katılıyorum", %41.3'ü "Kesinlikle Katılıyorum", %2.7'si "Kararsızım", %1.8'si "Katılmıyorum" ve %0.9'u "Kesinlikle Katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Dokuzuncu maddenin frekans- yüzde dağılımı incelendiğinde ise öğretmen adaylarının %58.2'si "Katılıyorum", %18.7'si "Kesinlikle Katılıyorum", %16.9'u "Kararsızım", %6.2'si "Katılmıyorum" ve %0.0'ı ise "Kesinlikle Katılmıyorum" yanıtını vermiştir. On altıncı maddeye verilen yanıtların frekans- yüzde dağılımında ise öğretmen adaylarının %37.3'ü "Katılıyorum", %21.3'ü "Kararsızım", %18.7'si "Kesinlikle Katılıyorum", %16.0'ı "Katılmıyorum" ve %6.7'si "Kesinlikle Katılmıyorum" yanıtını vermiştir.

#### 4.2. Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Yazılan Kazanımlara Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Fakülte- Okul İşbirliği programında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersinin; öğretmen adayları üzerindeki etkililiğini tespit etmek amacıyla yazılan maddelerden elde edilen bulgulara Tablo 4.2.1' de yer verilmiştir.

**Tablo 4.2.1. Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Maddelerin Frekans- Yüzde Dağılımları**

Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Kazanımlar	Dereceler									
	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
1. Sınıfa hâkim olabilirim.	85	37.8	125	55.6	14	6.2	0	0	1	0.4
2. Sınıf yönetiminde kendime güvenirim.	89	39.6	117	52.0	18	8.0	0	0	1	0.4
3. Teorik bilgilerimi pratiğe dökebilirim.	78	34.7	123	54.7	19	8.4	4	1.8	1	0.4
4. Öğrencilerle bir öğretmen olarak etkili iletişim/ilişki kurabilirim.	109	48.4	105	46.7	8	3.6	2	0.9	1	0.4
5. Sınıf yönetiminde kararlıyım.	85	37.8	111	49.3	27	12.0	2	0.9	0	0
6. Sınıf yönetiminde hoşgörülüymdür.	87	38.7	119	52.9	18	8.0	1	0.4	0	0
7. Sözel dilimi etkili bir şekilde kullanırım.	100	44.4	106	47.1	18	8.0	0	0	1	0.4
8. Beden dilimi etkili bir şekilde kullanırım.	94	41.8	102	45.3	22	9.8	5	2.2	2	0.9
9. Öğretim yöntem ve teknikleri uygun bir biçimde kullanırım.	70	31.1	122	54.2	30	13.3	3	1.3	0	0
10. Öğretim teknolojilerinden yararlanırım.	95	42.2	109	48.4	16	7.1	4	1.8	1	0.4
11. Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendiririm.	92	40.9	117	52.0	14	6.2	1	0.4	1	0.4
12. Konuyu yaşamla ilişkilendiririm.	117	52.0	97	43.1	10	4.4	0	0	1	0.4
13. Bu dersin mesleki güvenimi arttırdığını düşünüyorum.	128	56.9	76	33.8	16	7.1	3	1.3	2	0.9
14. Açık, anlaşılır ve düzenli bir şekilde ders planı yazabilirim.	88	39.1	86	38.2	38	16.9	8	3.6	5	2.2
15. Uygun araç, gereç, materyal seçebilirim.	109	48.4	105	46.7	9	4.0	1	0.4	1	0.4
16. Dersin konusuna uygun materyal hazırlayabilirim.	98	43.6	101	44.9	21	9.3	4	1.8	1	0.4
17. Konunun gerektirdiği görsel araçları (resim, model, formül vb.) etkili şekilde kullanırım.	109	48.4	101	44.9	10	4.4	2	0.9	3	1.3
18. Öğrenci sorularına uygun ve tatmin edici cevaplar veririm.	73	32.4	122	54.2	26	11.6	3	1.3	1	0.4
19. Öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinlikler düzenlerim.	103	45.8	106	47.1	14	6.2	2	0.9	0	0
20. Konuya uygun düşündürücü sorular sorarım.	94	41.8	114	50.7	14	6.2	2	0.9	1	0.4
21. Öğrencilere yönelik değerlendirme çalışmaları hazırlayabilirim.	95	42.2	114	50.7	14	6.2	2	0.9	0	0
22. Öğrencileri alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile değerlendirebilirim.	78	34.7	110	48.9	31	13.8	5	2.2	1	0.4
23. Günlük ve yıllık planlarım doğrultusunda eğitim programını değerlendiririm.	64	28.4	111	49.3	38	16.9	9	4.0	3	1.3

Tablo 4.2.1 incelendiğinde, ankete katılan öğretmen adaylarının %52. 9’ u altıncı maddeye “Katılıyorum”, % 38. 7’si “Kesinlikle Katılıyorum” , % 8’ i “Kararsızım”, % 0. 4’ ü “Katılmıyorum” ve %0’ ı “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtını vermiştir. On beşinci maddenin frekans- yüzde dağılımı incelediğinde ise öğretmen adaylarının %48. 4’ ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %46. 7’si “Katılıyorum”, %4. 0’ ı “Kararsızım”, %0. 4’ ü “Katılmıyorum” ve %0. 4’ ü ise “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Yirmi birinci maddeye verilen yanıtların frekans- yüzde dağılımında ise öğretmen adaylarının %50. 7’si “Katılıyorum”, %42. 2’ si “Kesinlikle Katılıyorum”, %6. 2’si “Kararsızım”, % 0. 9’u “Katılmıyorum” ve %0’ ı “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtını vermiştir.

### 4.3. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Yazılan Ortak Kazanımlara Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Fakülte- Okul İşbirliği programında yer alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin ortak kazanımları olarak Öğretmenlik Mesleği, Uygulama Rehber Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanları ile ilgili ifadeler yazılmıştır. Bu ifadelerin öğretmen adayları üzerindeki etkililiğini tespit etmek amacıyla yazılan maddelerden elde edilen bulgulara Tablo 4.3.1’ de yer verilmiştir.

**Tablo 4.3.1.** Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Yazılan Ortak Maddelerin Frekans- Yüzde Dağılımları

Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Kazanımlar	Dereceler									
	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Mesleğimle ilgili yapıcı eleştirilere açığımdır.	104	46.2	105	46.7	14	6.2	2	0.9	0	0
2. Öz değerlendirme yapabilirim.	108	48.0	111	49.3	5	2.2	0	0	1	0.4
3. Kendimi geliştirmek için çaba harcarım.	126	56.0	94	41.8	4	1.8	0	0	1	0.4
4. Meslektaşlarımla materyal, bilgi, fikir, deneyim ve becerilerimi paylaşırım.	121	53.8	100	44.4	3	1.3	1	0.4	0	0
5. Alanımla ilgili gelişmeleri (yayınları, seminerleri, dergileri vb.) takip ederim.	84	37.3	106	47.1	31	13.8	2	0.9	2	0.9
6. Uygulama okulu konusunda gerekli bilgilendirme ve rehberliği sağladı.	59	26.2	89	39.6	39	17.3	28	12.4	10	4.4
7. Okulda uyulması gereken kurallar	58	25.8	90	40.0	40	17.8	30	13.3	7	3.1

Tablo 4.3.1' in devamı

konusunda gerekli bilgilendirme ve rehberliği sağladı.										
8. Öğretmen yeterlilikleri konusunda gerekli bilgilendirme ve rehberliği sağladı.	54	24.0	90	40.0	39	17.3	34	15.1	8	3.6
9. Okul Deneyimi dersi hakkında gerekli bilgilendirme ve rehberliği sağladı.	57	25.3	92	40.9	38	16.9	30	13.3	8	3.6
10. Öğretmenlik Uygulaması dersi hakkında gerekli bilgilendirme ve rehberliği sağladı.	54	24.0	92	40.9	35	15.6	33	14.7	11	4.8
11. Gerekli dönüt ve düzeltmelerde bulundu.	58	25.8	90	40.0	32	14.2	33	14.7	12	5.3
12. Bizimle düzenli aralıklarla görüşerek uygulamaya dönük sorunlarımıza çözüm buldu.	62	27.6	78	34.7	36	16.0	37	16.4	12	5.3
13. Gerekli öğretim ortamını sağladı.	67	29.8	116	51.6	27	12.0	12	5.3	3	1.3
14. Gerekli araç- gereci sağladı.	71	31.6	99	44.0	35	15.6	18	8.0	2	0.9
15. Ders planlamasında yardımcı oldu.	48	21.3	98	43.6	45	20.0	29	12.9	5	2.2
16. Günlük etkinlikler planlamada yardımcı oldu.	55	24.4	89	39.6	38	16.9	36	16.0	7	3.1
17. Sınıf dışı etkinliklerde (tören, toplantı vs.) rehberlik etti.	39	17.3	78	34.7	47	20.9	48	21.3	13	5.8
18. Gerekli dönütleri (aydınlatıcı bilgi) verdi.	56	24.9	107	47.6	31	13.8	22	9.8	9	4.0

Tablo 4.3.1 incelendiğinde, ankete katılan öğretmen adaylarının %46. 7' si birinci maddeye “Katılıyorum”, % 46. 2’si “Kesinlikle Katılıyorum” , % 6. 2’ si “Kararsızım”, % 0. 9’ u “Katılmıyorum” ve %0’ ı “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Yedinci maddenin frekans- yüzde dağılımı incelediğinde ise öğretmen adaylarının %40. 0’ ı “Katılıyorum”, %25. 8’i “Kesinlikle Katılıyorum” , %17. 8’ i “Kararsızım”, %13. 3’ü “Katılmıyorum” ve %3. 1’ i ise “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtını vermiştir. On üçüncü maddeye verilen yanıtların frekans- yüzde dağılımında ise öğretmen adaylarının %51. 6’sı “Katılıyorum”, %29. 8’ i “Kesinlikle Katılıyorum”, %12. 0’si “Kararsızım”, % 5. 3’ ü “Katılmıyorum” ve %1. 3’ ü “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtını vermiştir.

#### 4.4. Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Arasındaki İlişkiden Elde Edilen Bulgular

Okul Deneyimi dersi ile Öğretmenlik Uygulaması dersi arasındaki ilişki miktarını bulup yorumlamak için SPSS 16 programı ile basit korelasyon değeri incelenmiştir. Tablo 4.4.1’ de ki bulgular elde edilmiştir.



**Tablo 4.4.1.** Okul Deneyimi Dersi ile Öğretmenlik Uygulaması Dersi Arasındaki İlişki

		Okul Deneyimi	Öğretmenlik Uygulaması
Okul Deneyimi	• PearsonCorrelation	1	,592**
	• Sig. (2- tailed)		,000
	• N	225	225
Öğretmenlik Uygulaması	• PearsonCorrelation	,592**	1
	• Sig. (2- tailed)	,000	
	• N	225	225

Tablo 4.4.1 incelendiğinde örneklemin Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması arasındaki korelasyonunun ( ,592) olduğu görülmektedir. Bu korelasyon değeri bize bu iki ders arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2012).

#### 4.5. Öğretmen Adaylarının Ankete Verdikleri Yanıtlardan Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim görmekte olduğu anabilim dalına göre dağılımı Tablo 4.5.1’ de verilmiştir.

**Tablo 4.5.1.** Öğretmen Adaylarının Anabilim Dalına Göre Dağılımları

Anabilim Dalı	f	%
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	40	17. 8
Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı	41	18. 2
Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı	37	16. 4
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı	46	20. 4
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı	61	27. 1
Toplam	225	100

Tablo 4.5.1 incelendiğinde ankete katılan öğretmen adaylarının %17. 8’ ini Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, %18. 2’ sini Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı, % 16. 4’ ünü Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı, % 20. 4’ ünü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Anabilim Dalı ve % 27. 1' ini Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır.

#### 4.6. Farklı Anabilim Dallarında Öğrenim Görmekte Olan Adayların Anova Bulguları

“Farklı anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, anketten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine çözüm bulmak için yapılan uygulamadan elde edilen bulgular Tablo 4.6.1’ de verilmiştir. Bu alt probleme çözüm bulmak için Tek Faktörlü Varyans Analizi ( One- Way Anova) yapılmıştır.

**Tablo 4.6.1.** Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görmekte Olduğu Anabilim Dalına Göre Anket Puanları ve Anova Sonucu

Anabilim Dalı	N	X	S	F	p
Sınıf Öğretmenliği	40	2, 01	, 411	, 776	, 696
Türkçe Öğretmenliği	41	2, 06	, 397		
Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	37	1, 68	, 418		
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	46	2, 01	, 456		
Okul Öncesi Öğretmenliği	61	1, 76	, 371		

Tablo 4.6.1 incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin ortalaması  $X= 2, 01$ , Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin ortalaması  $X= 2, 06$ , Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin ortalaması  $X= 1, 68$ , Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin ortalaması  $X= 2, 01$  ve Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin ortalaması  $X= 1, 76$ 'dır. Anova sonuçları örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının anket puanları ile öğrenim gördükleri anabilim dalları arasında 0, 05 düzeyinde anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir ( $p= 0, 696$ ,  $p> 0,05$ ).

## 5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak, bulgular bölümünde yer alan istatistiksel çözümlerinin sonuçları sıralanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırılarak tartışılmış ve yapılan diğer araştırmalar ile desteklenmiştir. Ayrıca konuyla ilgili çeşitli görüşler öneriler bölümünde sunulmuştur.

Anket formu 4 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın doğrultusunda kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde Okul Deneyimi dersine yönelik 16, üçüncü bölümde ise Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik 23 madde yer almaktadır. Son bölüm olan dördüncü bölüm ise hem Okul Deneyimi hem de Öğretmenlik Uygulaması derslerini ilgilendiren 18 ortak maddeyi içermektedir.

### 5.1. Okul Deneyimi Dersine İlişkin Yazılan Kazanımlardan Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç

Yukarıda 4 kısımdan oluştuğu ifade edilen anketin 2. Kısmı ile ilgili tartışmalar aşağıda yapılmıştır. Okul Deneyimi dersine ilişkin yazılan 16 maddenin 2 tanesi eğitim bilimleri dersleriyle(madde 5 ve 16), 3 tanesi Okul Deneyimi dersi sürecinde yapılan etkinliklerle(madde 3, 4 ve 10), 4 tanesi sınıf yönetimi(madde 1, 2, 14 ve 15), 2 tanesi Okul Deneyimi dersinin işleniş süresi(madde 6 ve 8),3 tanesi dersin öğretmenlik mesleği için gerekliliği(madde 7, 11 ve 12) ve 2 tanesi (madde 9 ve 13) bu dersin kazandırdığı bilgi ve becerilerini ölçmek amacıyla yazılmıştır.

### Fakülte'deki Eğitim Bilimleri Dersleriyle İlişkilendirilen Maddelerin (5 ve 16) Bulgularına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının %64,0'ü lisans eğitim derslerinde kazandığı bilgiler doğrultusunda Ünitelendirilmiş yıllık plana uygun örnek bir ders planı hazırlayabileceğini( madde 5), % 56'sı formasyon derslerinde öğrenilen birçok öğretim yöntem ve tekniklerinin nasıl

uygulandığını gözlemlediğini ifade etmiştir(madde 16). Öğretmen adaylarının bu maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde eğitim derslerinden edindikleri bilgi ve becerileri kullanabildikleri ve yüksek öz güven kazanmada bu dersin kendilerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Demir (2012) de çalışmasında Okul Deneyimi dersinin öğretmen adaylarına özgüven kazanmalarında katkısı olduğunu belirtmiştir.

### **Okul Deneyimi Dersi Sürecinde Yapılan Etkinliklerle İlgili Maddelerden (3, 4 ve 10) Elde Edilen Bulguların Tartışılması ve Sonuç**

Öğretmen adaylarının %76'sı bu ders sürecinde yapılan etkinliklerden biri olan kitap/ materyal/kaynak incelediğini ve bilgi edindiğini düşünmektedir(madde 3). Ancak adayların % 22. 3' ü ders sürecinde yapılan etkinliklerden biri olan müdür, müdür yardımcısı görevleri hakkında bilgi edinemediğini(madde 4) belirtmiştir. Öğretmen adaylarının % 96'sı ise bu ders sürecinde yapılan etkinliklerden biri olan sınıf ortamını gözlemleyebildiğini(madde 10) ifade etmiştir. Bulgularda öğretmen adaylarının öğrenci ders kitapları/ materyalleri/ kaynakları hakkında bilgi edindikleri söylenebilir. Ayrıca sınıf ortamını gözlemleyebildikleri de ifade edilebilir. Ancak adayların %22. 3'ü okul yöneticilerinin görevleri hakkında bilgi kazanamadıklarını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak, Okul Deneyimi dersi kapsamında yapılması planlanan etkinliklerin yeterli oranda gözlemlenememesinden ve Okul Deneyimi ders süresinin yetersiz olmasından kaynaklanıyor olabilir. Demir (2012) de çalışmasında Okul Deneyimi ders süresinin öğretmen adaylarının tamamı tarafından yetersiz bulunduğunu ve incelediği bütün araştırmalarda okul deneyimi süresinin yetersiz olduğu sonucunu gördüğünü belirtmiştir. Bu bulgular Cansaran, İdil ve Kalkan'ın (2006) çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir.

### **Sınıf Yönetimine Yönelik Bulguların (Madde 1, 2, 14 ve 15) Tartışılması ve Sonuç**

Ankete katılan öğretmen adaylarının % 94. 4' ü sınıf yönetiminde öğrencilerle nasıl göz teması kurulması gerektiğini (madde 1), % 86. 7' si ise sınıfta oluşan dikkat dağınıklığına nasıl engel olunduğunu (madde 2) gözlemlediğini belirtmiştir. Adayların % 87. 1'i öğretmenin ders süresince sınıfı nasıl motive ettiğini(madde 14) ve % 83. 1' i öğretmenin, ders süresince istenmeyen davranışları nasıl önlediğini(madde 15) gözlemlediğini ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak bu tür davranışların sınıf ortamında daha az karşılaşıldığından, öğretmen adayları tarafından gözlemlenemediği söyleyebiliriz. Öğretmen adaylarının sınıf

yönetimiyle ilgili maddelere verdikleri yanıtların frekans- yüzde oranlarını incelediğimizde yüksek olduğunu görüyoruz. Bu bulgulardan yola çıkarak adayların sınıf yönetimine önem verdiklerini söyleyebiliriz. Benzer şekilde Demir (2012) de çalışmasında adayların sınıf yönetimine, öğretmen otoritesine ve diksiyona verdikleri önemi belirtmiştir. Tuna (2012) ise araştırmasında öğretmen adaylarının sınıf yönetimini ne kadar önemli bulduğunu vurgulamıştır.

### **Okul Deneyimi Dersinin İşleniş Sürecine Yönelik Bulguların (Madde 6 ve 8) Tartışılması ve Sonuç**

Adayların % 93. 3' ü bu ders sürecinde öğrencilerle iletişim kurma (geliştirme ve sürdürme) becerisi kazandığını (madde 6) ifade etmiştir. % 18. 3'ü ise bu ders kapsamındaki çalışmalarını fakülte öğretim elemanı ile iş birliği içinde yürütemediğini (madde 8) belirtmiştir. Bu bulgular doğrultusunda adayların öğrenciler ile iletişim kurma (geliştirme ve sürdürme) becerisi kazandığını ancak ders kapsamındaki çalışmalarını fakülte öğretim elemanı ile iş birliği içinde yürütemediği sonucuna ulaşabiliriz. Adayların öğrencilerle iletişim kurmada beceri kazanmasıyla ilgili olan 6. maddenin % 93. 3 gibi yüksek bir oranda olmasının nedeni öğretmenlik mesleğini ilk kez gerçek ortamda yaşamaları ve mesleğe karşı istekli olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Fakülte öğretim elemanı ile çalışmalarını işbirliği içinde yürütememelerinin nedeni ise fazla sayıda öğretmen adayının öğretim elemanların sorumluluğunda olması, görüşme zamanlarının ayarlanamaması, ders yüklerinin fazla olması gibi durumlardan kaynaklanıyor olabilir. Saratlı (2007) araştırmasında, adayların öğretim elemanlarıyla olan çalışmalarını işbirliği içinde yürütememesinin nedeni olarak öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazla olması, uygulama süresinin yetersizliği ve adayların öğretim elemanının tepkisinden çekinmesi gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Akgül(2006) ise çalışmasında öğretmen adayları ile öğretim elemanları arasında sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmediğini belirtmiştir.

### **Okul Deneyimi Dersinin Öğretmenlik Mesleği İçin Gerekliliğine Yönelik Bulguların (Madde 7, 11 ve 12) Tartışılması ve Sonuç**

Öğretmen adaylarının 7. Maddeye verdikleri yanıtlar incelendiğinde % 96'sı Öğretmenlik mesleğine ilişkin becerilerin kazanılmasında bu dersin gerekli/önemli olduğunu belirtirken, %

76'sı rehber kılavuzda belirtilen etkinliklerin mesleki gelişimine katkıda bulunduğunu(madde 11), % 91. 1'i ise bu dersin mesleki güvenini arttırdığını belirtmiştir. Elde ettiğimiz bulgulardan yola çıkarak öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersini gerekli ve önemli bulduğu sonucuna ulaşabiliriz. Saratlı (2007) da araştırmasında Okul Deneyimi dersinin öğretmen adayları açısından dört yıl boyunca öğrenim görecekları öğretmenlik mesleğini tanıyıp kendilerini bu mesleğe hazırlamaları ve bu mesleğe yönelik verilecek eğitim derslerinin önemini kavramaları ve kendi eksikliklerinin farkına varıp bu yönde çalışmaları, okul ortamını tanımaları bakımından önemliliğini belirtmiştir. Demir (2012) çalışmasında Okul Deneyimi dersinin mesleği tanımada önem arz ettiğini ifade etmiştir.

### **Okul Deneyimi Dersinin Kazandırdığı Bilgi ve Becerileri Ölçmeye Yönelik Bulguların (Madde 9 ve 13) Tartışılması ve Sonuç**

Adayların 9. Maddeye verdikleri yanıtlar incelendiğinde katılımcıların % 76. 9'u okul genel yapısını ve işleyişini öğrendiğini ve % 92. 9' u da adayların bir öğretmenin okuldaki gününü nasıl geçirdiğini(madde 13) öğrendiğini belirtmiştir. Bulgulara göre öğretmen adaylarının okulun genel yapısını, işleyişini ve öğretmenin okuldaki bir gününü nasıl geçirdiğini öğrendiğini söyleyebiliriz. Akgül (2006) çalışmasında öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersinde okul ortamını yaşadıkları için memnun olduklarını ve okulun genel yapısını, işleyişini öğrendiğini belirtmiştir. Ayrıca Demir (2012) araştırmasında Okul Deneyimi uygulama dersinin okulu tanımada katkı sağladığını ifade etmiştir.

### **5.2. Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Yazılan Kazanımlardan Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç**

Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili 23 madde yazılmıştır. Bu 23 maddeye verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının % 93. 4'ü sınıfa hâkim olabileceğini, % 91. 5'i sözel ve % 87. 1'i ise beden dilini kullanabileceğini belirtmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen adaylarının kendilerini ifade etmede sözel ve beden dilini yeterli bulduklarını söyleyebiliriz. Ancak Özkılıç (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının kendini ifade etmede yetersiz bulunduğunu ifade etmiştir.

Ayrıca öğretmen adaylarının % 77. 3'ü açık, anlaşılır ve düzenli bir ders planı hazırlayabileceğini, % 77. 7'si de günlük ve yıllık planlar doğrultusunda eğitim programını

değerlendirebileceğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunun ders planı hazırlayabileceğini belirtmesinin sebebi fakültede eğitim derslerinden edindiği teorik bilgileri uygulamaya dökemediğinin göstergesi olabilir. Atmış (2013) çalışmasında, öğretmen adaylarının ders planı hazırlayabildiklerini ancak zorlandıklarını belirtmiştir.

Ankete katılan adayların % 90. 6'sı öğretim teknolojilerinden faydalanabileceğini, % 85. 3'ü de öğretim yöntem ve tekniklerini uygun bir şekilde kullanabileceğini ifade etmiştir. Bulguları incelediğimizde öğretmen adaylarının büyük bir kısmının öğretim teknolojilerinden faydalanabileceğini ifade etmiş olması, bu alandaki gelişmeleri takip etmesi, eğitim derslerinde edindiği teorik bilgisi, teknolojiye olan ilgisi gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Aynı şekilde öğretmen adaylarının % 85. 3'ünün öğretim yöntem ve tekniklerini uygun bir şekilde kullanabileceğini belirtmiş olması adayların eğitim derslerinde elde edindiği bilgileri uygulayabilmesinden dolayı olabilir. Bu bulgular, Eraslan'ın (2009) çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir.

Anketten elde edilen diğer bulgulara göre adayların % 95. 1'i anlatacağı konuyu yaşama ve % 92. 9' u da bir önceki ve bir sonraki dersle ilişkilendireceğini söylemiştir. Ankete katılan adayların % 95. 1'i uygun araç- gereç- materyal seçebileceğini, % 89. 4' ü teorik bilgilerini pratiğe döktüğünü ve % 95. 1' i ise öğrencilerle etkili iletişim kurabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının % 90. 7'si Öğretmenlik Uygulaması dersinin mesleki güvenlerini arttırdığını belirtmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen adaylarının bu dersi faydalı ve gerekli buldukları sonucu çıkarılabilir. Gökçe& Demirhan (2005) araştırmalarında benzer sonuçlar elde etmiştir. Gökçe& Demirhan (2005), öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması dersini yararlı bulduğunu, uygulama deneyimi kazandıklarını, yeterli ve yetersiz yönlerini gördüklerini, öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmenliğin uygulama boyutunu öğrendiklerini belirtmiştir.

Adayların % 91. 6'sı sınıf yönetiminde kendisine güvendiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kendilerine bu kadar güvenmelerinin nedeni başarılı geçen Okul Deneyimi derslerinin vermiş olduğu öz güven, Öğretmenlik Uygulamasını gerçekleştirdiği sınıfın başarılı ve sakin bir sınıf olması gibi nedenlerden dolayı olabilir. Ancak Atmış (2013) çalışmasında, öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde önemli sorunlar yaşadığını ve özgüven eksikliği olduğunu belirtmiştir.

Bunun yanı sıra adaylar öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabileceğini, alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanabileceğini, konuya uygun düşündürücü sorular sorabileceğini ve öğrencilerin sorduğu sorulara tatmin edici cevaplar verebileceğini belirtmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde bilgi, becerilerini kullanabilecekleri ve kendilerine güvendikleri sonucuna ulaşabiliriz.

### **5.3. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Yazılan Ortak Kazanımlardan Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç**

Anketin bu kısmı kendi içinde 3 bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm, öğretmenlik mesleğiyle ilgili, ikinci bölüm uygulama öğretim elemanı ile ilgili ve üçüncü bölümde de uygulama rehber öğretmeniyle ilgili maddelere yer verilmiştir.

#### **5.3.1. Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç**

Bu bölümde öğretmenlik mesleğiyle ilgili 5 madde yazılmıştır. Öğrenciler kendi alanlarındaki gelişmeleri takip ettiklerini, meslektaşlarıyla materyal- bilgi- beceri- deneyimlerini paylaştığını ve mesleği ile ilgili yapılan eleştiri ve önerilere açık olduğunu belirtmiştir. Ayrıca adaylar öz değerlendirme yapabileceklerini, kendilerini geliştirmek için de çaba sarf edeceklerini ifade etmişlerdir. Demir(2012)'in çalışması da bu bulgulara paralellik göstermektedir. Akgül (2006) ise araştırmasında uygulama derslerinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini arttırdığını belirtmiştir.

#### **5.3.2. Uygulama Öğretim Elemanı ile İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç**

Bu bölümde uygulama öğretim elemanı ile ilgili 7 madde yer almaktadır. Öğrenciler, öğretim elemanlarının uygulama dersleri olan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleriyle ilgili kendilerine bilgilendirmede bulduklarını ve rehberlik ettiklerini söylemişlerdir. Elde edilen bu bulgular Aytaçlı (2012)'nin yapmış olduğu çalışmayla paralellik göstermektedir. Aytaçlı (2012), öğretmen adaylarının yarısının öğretim elemanından, uygulama öğretmeniinden yeterli desteği gördüğünü belirtmiştir. Katılımcıların %65. 8'lik kısmı ise öğretim elemanının gerekli dönüt- düzeltmeleri yapmadığını ifade etmiştir. Bu bulgular, Oral ve Dağlı'nın (2006) çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte



Aytaçlı (2012) da çalışmasında öğretim elemanlarının daha fazla geri bildirim vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu eksikliğin nedeni olarak; uygulama derslerinde görev alacak öğretim görevlilerinin gönüllü olmaması ya da fazla öğrenciden sorumlu olmaları öğretmen adaylarının öğretim görevlileri ile ilişkilerini zayıflattığı söylenebilir. Demir (2012) çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiş ve danışmanın adaylar ile iletişim kurma konusunda eksik kaldığını belirtmiştir. Öğretmenlik yeterlilikleri konusunda % 18. 7' si, % 16. 4'ü okulda uyulması gereken kurallar hakkında ve % 16. 8' i uygulama okulu hakkında gerekli bilgilendirme ve rehberliğin yapılmadığını belirtmiştir. Canbulut (2014) araştırmasında öğretim elemanlarının uygulama dersleri ile ilgili kendine düşen sorumlulukları kısmen yerine getirdiğini belirtmiştir.

### **5.3.3. Uygulama Rehber Öğretmeniyle İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç**

Bu bölümde elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenciler uygulama rehber öğretmeniyle ilgili gerekli araç- gereç sağlamada ve günlük etkinlikler ile ders planlamasında yardımcı olduğunu ifade etmişken % 27. 1' i sınıf dışı etkinliklerde uygulama öğretmenlerinin kendilerine rehberlik etmediğini belirtmiştir. Bu eksikliğin nedeni olarak rehber öğretmenlerin gönüllü olmaması ya da fazla öğrenciden sorumlu olmaları gibi nedenlerden dolayı öğretmen adaylarının rehber öğretmenlerinden gerekli ilgiyi görmedikleri sonucuna ulaşılabilir. Benzer şekilde Demir( 2012) çalışmasında uygulama öğretmenlerinin ilgisiz olması rehberlik etmemesi, adayları sınıfları ile tanıştırmamaları gibi iletişimden kaynaklı sorunları ifade etmişken Batman (2010) ise araştırmasında rehber öğretmenlerin yeni öğretim programına, kuramlara ve öğretim- yöntem- tekniklerine, uygulama etkinliklerine yönelik bilgi eksikliği nedeniyle yeterince rehberlik edemediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra adaylar uygulama rehber öğretmenlerinin kendilerine gerekli dönütlerde( aydınlatıcı bilgi) bulunduğunu ve öğretim ortamını sağladığını ifade etmiştir. Bu bulgular Demircan'ın (2007) çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Ancak Aytaçlı (2012) yaptığı çalışmada uygulama rehber öğretmenlerinin daha fazla geri bildirim vermesi gerektiğini ifade etmiştir.

### **5.4. Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Arasındaki İlişiden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç**

Tablo 4.4.1 incelendiğinde örneklemin Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması arasındaki korelasyonunun ( ,592) olduğu görülmektedir. Bu korelasyon değeri bize bu iki

ders arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2012). Bu ilişkinin pozitif yönde olmasını, Okul Deneyimi dersine ait değerlerin artması Öğretmenlik Uygulaması dersine ait değerlerinde artmasını sağlayacaktır şeklinde yorumlayabiliriz.

Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması dersleri arasındaki korelasyonun pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olması okul deneyiminde yer alan madde ile öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yazılmış olan madde arasında yakın oranlarda bir ilişki olmasını gerektirir. Ankette Okul Deneyimi dersine yönelik yazılmış olan maddelerden sınıf yönetimi ile ilgili olan madde 2'ye baktığımızda adayların % 86. 7' si öğretmenin ders esnasında dikkat dağınıklığını nasıl engellediğini gözlemlediğini belirtmiştir. Anketin Öğretmenlik Uygulaması kısmında da sınıf yönetimi ile ilgili olan madde 2'ye adayların %91. 6'sı sınıf yönetiminde kendine güvendiğini ifade etmiştir. Bu durum bu iki derse yönelik yazılmış maddeler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Aynı şekilde Okul Deneyimi dersine yönelik yazılmış olan madde 5' i adayların %64,0'ü Ünitelendirilmiş yıllık plana uygun örnek bir ders planı hazırlayabileceğini ifade etmişken Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik yazılmış olan madde 14' ü ise adayların % 77. 3'ü Açık, anlaşılır ve düzenli bir şekilde ders planı yazabileceğini ifade etmiştir. Bu iki madde arasında da pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Ankette Okul Deneyimi dersine yönelik yazılmış olan maddelerden madde 6'ya baktığımızda adayların % 93. 3' ü uygulama sürecinde öğrencilerle iletişim kurma (geliştirme ve sürdürme) becerisi kazandığını belirtmiştir. Anketin Öğretmenlik Uygulaması kısmında da madde 4'e adayların %95. 1'i öğrencilerle bir öğretmen olarak etkili iletişim/ ilişki kurduğunu ifade etmiştir. Bu durum bu iki derse yönelik yazılmış maddeler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Okul Deneyimi dersine yönelik maddelerden olan “Bu dersin mesleki güvenimi arttırdığına inanıyorum” şeklindeki 12. maddesine adayların % 91. 1' i katıldığını belirtmiştir. Aynı madde anketin öğretmenlik uygulaması kısmında da 13. madde olarak yazılmıştır. Öğretmen adayların % 90. 7' si 13. madde olan “Öğretmenlik uygulaması dersinin mesleki güvenini arttırdığını düşünüyorum” ifadesine katıldığını belirtmiştir. Bulgulardan yola çıkarak adayların uygulama dersleri olan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasının mesleki

güvenlerini arttırdığını söyleyebiliriz. Mesleki güvenlerinin artmasının nedeni olarak bu iki dersin de gerçek bir sınıf ortamında gerçekleştiğinden kaynaklanıyor olabilir. Okul Deneyimi dersinin % 0. 4' lük oranda fazla olmasının sebebi olarak ise Okul Deneyimi dersinde sadece gözlem yapıyorken Öğretmenlik Uygulaması dersinde aktif olarak yer almalarından kaynaklanması olabilir.

Anketin 2. kısmında Okul Deneyimi dersine yönelik yazılmış olan, madde 3 de adayların %76, 0'sı öğrenci ders kitapları/ materyalleri/ kaynakları hakkında bilgi edindiğini ifade etmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik yazılmış olan madde 15' de ise adayların % 95. 1'i uygun araç, gereç, materyal seçebileceğini belirtmiştir. Bulgulardan hareketle Okul Deneyiminde elde edilen bilgilerin Öğretmenlik Uygulaması dersinde yararlanılarak uygun araç, gereç, materyal seçimini olumlu yönde etkilediği söylenilebilir. Okul Deneyimi dersinin % 19. 1'lik oranda Öğretmenlik uygulaması dersinden daha az oranda olmasının sebebi olarak ise Okul Deneyimi dersinde uygulama rehber öğretmeni/ öğretmen adayı/ sınıf ortamı gibi etkenlerden dolayı ders kitapları/ materyalleri/ kaynakları hakkında yeterli bilgi edinemediklerinden kaynaklanmış olabilir.

### **5.5. Anabilim Dalına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç**

Ankete katılan öğretmen adaylarının %17. 8' ini Sınıf Öğretmenliği, %18. 2' sini Türkçe Öğretmenliği, % 16. 4' ünü Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, % 20. 4' ünü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve % 27. 1' ini Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. En çok katılımcı Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalından olmuştur. En çok katılımın okul öncesi öğretmenliği anabilim dalından olması anket uygulamasının gerçekleştiği tarihlerde bu bölümde öğrenim görmekte olan öğrencilerin fakültedeki ders devamlılığı gerekliliği olabilir.

### **Farklı Anabilim Dallarında Öğrenim Görmekte Olan Adayların Anova Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Tablo 4.6.1 incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin ortalama anket puanlarının  $X=2,01$ , Türkçe öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin  $X=2,06$ , Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin  $X=1,68$  ve Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin  $X= 1, 76$  olduğu görülmektedir. Türkçe

Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin anket puanları diğer anabilim dalı öğrencilerine göre betimsel olarak daha yüksektir. Bu bulgudan yola çıkarak Türkçe öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan öğrencilerin uygulama dersleri olan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasına diğer anabilim dallarına kıyasla daha yoğunlaştığı söylenebilir. Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin anket puanları ise, diğer anabilim dalı öğrencilerinin anket puanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Üniversite öğreniminden sonra meslek hayatına atılacak olan öğretmen adayları devlette öğretmen ünvanı ile çalışabilmek için KPSS ve Alan sınavlarında başarılı olmak zorundadırlar. Mezun öğrenci sayısının fazla ihtiyacın az olduğu bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları bu sınavlara daha yoğun olarak çalışmak durumunda bırakılmaktadır. Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin anket puanlarının düşük olmasının nedeni uygulama derslerinin olduğu dönemlerde bu sınavlara çalışmaya daha yoğunluk verdiklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgular Demir ( 2012)'in çalışmasında da belirtilmiştir. Demir ( 2012) , adayların uygulama dönemlerinde yüklerinin fazla oluşunu özellikle KPSS sınavının uygulama döneminde adayları olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Yeşilyurt ve Semerci (2011) de çalışmalarında ders yükü ve KPSS sınavı sorumluluğundan adayların, uygulamalara gereken zamanı ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Benzer sonuçları Aytaçlı (2012) ve Atmış (2013) de belirtmiştir. Aytaçlı (2012) araştırmasında KPSS, fakülte dersleri, sınavlar nedeniyle uygulama dersine yeterli ilgiyi gösteremediklerini ifade etmiştir. Atmış (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının mesleğe başlayabilmeleri açısından son derece önem verdikleri KPSS 'ye hazırlanma süreçleri ile aynı döneme denk gelmesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına gereken hazırlıkları yapmalarında engel teşkil ettiği sonucuna ulaşmıştır.

ANOVA sonuçları örnekleme oluşturan öğrencilerin anket puanlarının, anabilim dallarına göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir ( $p=0,696$ ,  $p>0.05$ ). Bu sonuç, öğrencilerin farklı anabilim dallarında olmalarının anket puanlarını etkilemediği şeklinde ifade edilebilir.

## **ÖNERİLER**

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir.

- ✓ Öğretmen adaylarının öğretim görevlileri ile uygulama rehber öğretmeniyle olan ilişkilerini güçlendirmek için Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine istekli öğretim elemanı ve rehber öğretmenlerin girmesi,

- ✓ Öğretmen adaylarına gerekli dönüt- düzeltmelerin ve bilgilendirmelerin yapılmasında daha iyi bir sonuç elde etmek için öğretim elemanı ile rehber öğretmenlerinin sorumlu oldukları öğretmen adaylarının sayısının azaltılması,
- ✓ Uygulama rehber öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının, uygulama derslerini daha etkili geçirebilmeleri için, her iki tarafında ders programları birbirine uyacak şekilde ayarlanması,
- ✓ Uygulama rehber öğretmenlerinin uygulama derslerine yönelik belirli aralıklarla hizmet içi eğitimler düzenlenip katıldığına dair sertifika verilmesi,
- ✓ Uygulama rehber öğretmenlerinin öğretmen adayları ile daha çok iletişimde bulunabilmesi için her bir uygulama rehber öğretmenine düşen aday sayısının azaltılması,
- ✓ Uygulama öğretim elemanı ile öğretmen adaylarının, uygulama derslerini daha etkili geçirebilmeleri için, her iki tarafında ders programları birbirine uyacak şekilde ayarlanması,
- ✓ Uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adayları ile daha çok iletişimde bulunabilmesi için her bir uygulama rehber öğretmenine düşen aday sayısının azaltılması,
- ✓ Uygulama dersleri başlamadan önce görev alacak kişilerin daha detaylı bir şekilde bilgilendirilmesi,
- ✓ Uygulama derslerinin daha etkili olmasında önemli rol oynayan öğretmen adaylarına verilen rehber materyalin daha detaylı hazırlanması,
- ✓ Son olarak da uygulama dersleri olan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması arasındaki ilişkiyi araştırarak farklı çalışmaların yapılması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

Abazaoğlu, İ.(2014). International periodical fort he languages, literatüre and history of Turkish or Turkic. *Turkish Studies*, 9 (5), 1- 46.

Akgül, A. (2006). Fakülte- okul işbirliği programının müzik öğretmeni adayları tarafından değerlendirilmesi (*Yüksek lisans tezi*). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Akkoç, V. (2003). Türkiye’de beden eğitimi ve spor yüksek okullarında öğrenim gören öğretmen adayı öğrencilerin okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi ve çözüm önerileri (*Yüksek lisans tezi*). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında darülmualimîn ’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58.

Atanur Başkan, G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16- 25.

Aytaç, A. (2010). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlığının değerlendirilmesi(*Yüksek lisans tezi*). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Aytaçlı, B.( 2012). İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi (*Yüksek lisans tezi*). Ege Üniversitesi, İzmir.

Atmış, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi(*Yüksek lisans tezi*). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi* (Üçüncü baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Batman, D. (2010). Okul uygulamalarının fizik uygulama öğretmenlerinin mesleki beceri gelişimlerine etkisinin belirlenmesi: Trabzon ili örneği (*Yüksek lisans tezi*). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı* (On yedinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Caires, S. and Almeida, L. S. (2005). Teaching Practice in Initial Teacher Education: It's Impact on Student Teachers' Professional Skills and Development, *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111-120.

Chambers, G. N. & Roper, T. (2000). Why Students Withdraw From Initial Teacher Training, *Journal of Education for Teaching*, 26(1), 25-30.

Canbolat, C.(2014). Grafik ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri (*Yüksek lisans tezi*). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cansaran, A. , İdil, Ö. & Kalkan, M. (2006). Fen bilgisi eğitimi anabilim dallarındaki “okul deneyimi” uygulamalarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 83- 99.

Celep, C. (2008). Öğrenme ortamı olarak okul ve sınıf. *Eğitime Bakış Dergisi*, 4(11), 3- 10.

Chen, J. Q & Mcnamee, G. (2006). Strengthening Early Childhood Teacher Preparation: Integrating Assessment, Curriculum Development, and Instructional Practice in Student Teaching, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2),109–128.

Chris, K. & Paul, S. (1999). Student Teachers' Concerns During Teaching Practice, *Evaluation & Research in Education*, 13(1), 18-31.

Coşkun, C.(2012). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenliği yeterliliklerine ilişkin görüşleri (Aydın ili örneği) (*Yüksek lisans tezi*). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Altıncı baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, Ö. F. & Bulut, H. (2002). Okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69- 75.

Çetinkaya, E. (2014). Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerine göre incelenmesi (*Yüksek lisans tezi*). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çiğdem, H. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttıkları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi (*Doktora tezi*). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Delibaş, H. (2007). Türkiye, Almanya ve Finlandiya biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması (*Yüksek lisans tezi*). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Demir, Y. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri(*Yüksek lisans tezi*). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Demircan, C. (2007). Okul deneyimi II dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2). 119- 132.

Dönmez, B. (2008). Okul ve sınıf ergonomisi ya da insanı incelemek. *Eğitime Bakış Dergisi*, 4(11), 10- 15.

DPT, (2000), 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı, Yüksek Öğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu, ANKARA.

Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160.

Duruoğlu, H.(2014). Müzik öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersine ilişkin tutumları ile akademik ve çalgı başarı algı düzeylerinin incelenmesi (*Yüksek lisans tezi*). Marmara Üniversitesi, İstanbul.



Ekinci, Ö. & Öter, Ö. (2010). Education and teacher training system in Finland, Study Visit Report.

Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207- 221.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Üçüncü baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Ergün, M. (1987). Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 10-18.

Evertson, C.M., Smithey, M.W. (2000). Mentoring Effects on Proteges Classroom Practice: An Experimental Field Study. *The Journal of Educational Research*, 93, 5.

Giebelhaus, C. (2002). Teaching Mentors: Is it Worth the Effort?. *The Journal of Educational Research*, 95 (4), 246-254

Goh, P. S. & Matthews, B. (2011). Listening to the concerns of student teachers in malaysia during teaching practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 92- 103.

Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38( 1), 43-71.

Grootenboer, P. (2006). The impact of the school-based practicum on pre-service teachers’ affective development in mathematics. *Mathematics Teacher Education and Development*, 7, 18-32.

Hacıoğlu, F. (1990). Öğretmenlik Uygulaması Modeli (*Doktora tezi*). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Hsu, S. (2005). Help-Seeking Behaviour of Student Teachers. *Educational Research*, Vol. 47. 3, 307 - 318.

Kahramanoğlu, R. (2010). Eğitim fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (*Yüksek lisans tezi*). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Kale, M.( 2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 255- 280.

Kang, N. H. (2008). Learning To Teach Science: Personal Epistemologies, Teaching Goals, And Practices Of Teaching, *Teaching and Teacher Education*, 24(2008) 478–498.

Katrancı, M. (2008). Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri(Kırıkkale İli Örneği)(*Yüksek lisans tezi*). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Kavçar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.

Kılıç, D. (2004). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerine etkisinin değerlendirilmesi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 172- 184.

Kılıç, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeyleri, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 156-168.

Kiraz, E. (2001). Aday öğretmen- rehber öğretmen etkileşimi: mesleki gelişimde diğer boyut, *Eurasian Journal of Educational Research*, güz, 5.

Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: ölçü aracı geliştirme örneği, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 387- 398.

Koç, G.(1998). Öğretmenlik uygulamasını dersinin gazi üniversitesi mesleki eğitim fakültesi öğrencileri üzerindeki etkileri (*Yüksek lisans tezi*). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Köksal, D. (2008). Yabancı Dil Eğitimi Bölümleri İçin Teoriden Pratiğe Öğretmenlik Uygulaması, Köksal, D.(Ed.), Ankara: Nobel Yayınları.

Köroğlu, H., Başer, N.& Yavuz, G. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85- 95.

Kyed, S., Marlow, M. P., Miller, J., Owens, S. & Sorenson, K. (2003). A Teacher Candidate Induction: Connecting Inquiry, Reflection, and Outcomes, *Education*, 123(3), 470-482.

Kwon, O. N. (2004). In H. C. Lew(Chair). Mathematics teacher education in Korea. Paper presented at ICME 10, Denmark.

Lambe, J. & Bones, R. (2006). Student Teachers' Perceptions About Inclusive Classroom Teaching In Northern Ireland Prior To Teaching Practice Experience, *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186.

McDuffie, A. R. (2004). Mathematics Teaching As A Deliberate Practice: An Investigation Of Elementary Pre-Service Teachers' Reflective Thinking During Student Teaching, *Journal of Mathematics Teacher Education* 7(1), 33–61.

MEB (1989). *XII. Milli Eğitim Şurası (18-22 Temmuz 1988) Raporlar-Görüşmeler- Kararlar*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (1991). *Amerikan Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme*, Ankara.

MEB, (2005), Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, <http://oyegm.meb.gov.tr/yet>

Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54 (1), 31–42.

Mueller, A. & Skamp, K. (2003). Teacher Candidates Talk: Listen to the Unsteady Beat of Learning to Teach, *Journal of Teacher Education*, 54(5), 428-440.

Nettle, E. B. (1998). Stability and Change In The Beliefs Of Student Teachers During Practice Teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 193-204.

Nicol, C. & Crespo, S. (2003). Learning in and from practice: Pre-service teachers investigate their mathematics teaching. *27th International Group for the Psychology of Mathematics Education Conference*, 373-380.

OECD, 2015: [http://www.Oecd-ilibrary.org/economics/country-statistical-profile-korea\\_20752288-table-kor](http://www.Oecd-ilibrary.org/economics/country-statistical-profile-korea_20752288-table-kor). 25 Ağustos, 2015.

Oğuz, A. (2004). Okul deneyimi I dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 141- 163.

Oral, B. & Dağlı, A. (1999). Öğretmen adaylarının okul deneyimine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 254, 18- 24.

Özkılıç, R., Bilgin, A. & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları, *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 17, 4.

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.

Petek, B.( 2014). Öğretmenlik uygulaması dersinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri üzerindeki etkisi(Erzurum Örneği) (*Yüksek lisans tezi*). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Rakıcıoğlu Söylemez, A. Ş.( 2012). İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi boyunca öğretmen öz yeterlik inançları ve danışmanlık uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine keşifsel bir durum çalışması (*Doktora tezi*). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Rıza, E. T. & Hamurcu, H. (2000). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-8.

Sağ, R. (2007). Öğretmen eğitiminde uygulama öğretmenliği uygulamasının değerlendirilmesi (*Doktora tezi*). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Sarathlı (Ünlü), E. (2007). Okul Deneyimi- I dersi uygulamasında ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarına sunulan danışmanlık( mentoring) hizmetinin yeterliliği(Siirt İli Örneği) (*Yüksek lisans tezi*). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 31-55.

Sarıgöl, J. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde elektromanyetizma konusu ile ilgili pedagojik alan bilgilerinin araştırılması (*Yüksek lisans tezi*). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Sarıkaya, Y. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri için geliştirilen web tabanlı bir sistemin kullanılabilirliğinin incelenmesi (*Yüksek lisans tezi*). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Sarıtaş, M.(2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 121- 143.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.

Selçuk, Z. ( 2000). *Okul Deneyimi ve Uygulama Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi*, Nobel Yayın dağıtım, Ankara.

Sevim, S. (2002). Eğitim fakültesi- uygulama okulu işbirliği kapsamında yürütülen öğretmenlik uygulaması ve uygulamada karşılaşılan güçlükler (*Yüksek lisans tezi*). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Sivan, A. & Chan, D. W. K. (2003). Supervised Teaching Practice As A Partnership Process: Novice And Experienced Student-Teachers' Perceptions, *Mentoring & Tutoring*, 11(2), 183-193.

Smith K. & Lilach, L. (2005). The Place of The Practicum On Pre-service Teacher Education: The Voice of The Students. *Asia Pasific Journal of Teacher Education*. Vol. 33, 3, 289-302.

Somkaya, Ü. (2000). Türk eğitim sisteminde sınıf öğretmeni yetiştirilmesinde karşılaşılan sorunlar (*Yüksek lisans tezi*). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Sözer, E. (1997). Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim Almanya, Danimarka ve Fransa Eğitim Sistemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58.

Şahin, Ç. (2003). Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme- öğretme süreci açısından değerlendirilmesi (*Doktora tezi*). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Şahin, E. & Özkılıç R. (2005). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uygulama dersleri için hazırlanan uygulama kılavuzu hakkındaki görüşleri, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 115- 133.

Şahin, İ. , Erdoğan, A. & Aktürk, A. O. (2007). Öğretmen adaylarının okul uygulamalarından doyumlarını yordayıcı faktörler, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 509-517.

Şallı, G. (2007). Okul Deneyimi I dersinin resim- iş eğitimi programı öğretmen adayları açısından uygulanabilirlik düzeyi (*Yüksek lisans tezi*). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şimşek, H. (2005). “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Getirdiği Sorunlar” başlıklı panelde yapılan konuşma, eğitimde reform ve değişim kararlılığı, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Şişman, M. (2008). *Eğitimin temel kavramları* (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş* (Beşinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Taşdemirci, E. (1999). Yüzyılımızın başından günümüze kadar Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde çağdaş pedagoji akımları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 155-180.

Topbaş, E. (2001). Türkiye ve Fransa’ da sınıf öğretmeni yetiştiren kurum programlarının karşılaştırılması (*Doktora tezi*). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Topbaş, E. (2004). Fransa’da öğretmen eğitimi: öğretmen yetiştirme enstitüleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 67- 84.

Topkaya, E. Z.& Yalın, M. (2005). Uygulama Öğretmenliğine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1-2), 14-42.

Tuna, S. (2012). Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına etkileri (*Yüksek lisans tezi*). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Turgut, M., Yılmaz, S. & Firuzan, A. R. (2008). Okul Deneyimi Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 1-26.

Türkoğlu, S. (2004). Çukurova ve mersin üniversitesi sınıf öğretmenliği programlarının değerlendirilmesi (*Yüksek lisans tezi*). Çukurova Üniversitesi, Adana.

URL- 1, <http://tr.wikipedia.org/wiki/Meslek>, 15 Ağustos, 2015.

URL- 2, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/6/plan4.pdf>, 15 Ağustos, 2015.

URL- 3, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/5/plan5.pdf>, 15 Ağustos, 2015.

URL- 4, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/4/plan6.pdf>, 15 Ağustos, 2015.

URL- 5, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/3/plan7.pdf>, 15 Ağustos, 2015.

URL- 6, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/2/plan8.pdf>, 15 Ağustos, 2015.

URL- 7, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/1/plan9.pdf>, 15 Ağustos, 2015.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7).

Ünal, E. (2008). Türkiye’de ki farklı üniversitelerin yabancı dil olarak öğretmen yetiştirme programlarında okutulan okul deneyimi dersini betimleyici ve karşılaştırmalı bir çalışma (*Yüksek lisans tezi*). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: bir durum çalışması, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23( 1), 87- 100.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33- 46.



Yeşilyurt, E. (2010). Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programının Standart Temelli ve İhtiyaca Cevap Verici Modeller Işığında Değerlendirilmesi (*Doktora tezi*). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yeşilyurt, E. & Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, *Akademik Bakış Açısı Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E- Dergi*, 27, 1- 23

Yıldız, E. (2002). Okul deneyimi I ve okul deneyimi II derslerinin değerlendirilmesi (*Yüksek lisans tezi*). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Yıldız, H. (2006). YÖK/ Dünya bankası milli eğitimi geliştirme projesi kapsamında yer alan okul deneyimi II etkinliklerinin değerlendirilmesi( Sivas İli Cumhuriyet Üniversitesi Örneği) (*Yüksek lisans tezi*). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Yıldız, M. A.(2012). Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi (*Yüksek lisans tezi*). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.

Yılmaz, M. (2006). Resim-iş eğitimi öğretmen adaylarının okul deneyimi I uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26( 1), 165- 185.

Yiğit, N.& Alev, N. (2007). Okul deneyimi dersinde özel danışmanlık hizmetlerinin mesleki gelişime katkısının incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 85- 101.

YÖK, 1997. Okullarda Uygulama Çalışmaları İlköğretim. <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/uygulama/ilkogretimbasl.doc>, 23 Ağustos 2008.

YÖK/Dünya Bankası. (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği*, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, Öğretmen Eğitimin Dizisi.

YÖK (1998a). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, Ankara

YÖK (1998b). *Fakülte- Okul İşbirliği Kılavuzu*, Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayınları.

YÖK (1998c). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, [http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen\\_yetistirme\\_lisans\\_programlar.htm](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans_programlar.htm), Erişim Tarihi: 10.05.2008.

YÖK(2007).*Yüksek Öğretim Kurumu*. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/yok\\_ogretmen\\_kitabi](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/yok_ogretmen_kitabi) adresinden 19 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.

YÖK (2008). *Aday Öğretmen Kılavuzu*, <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen.ogretmen.htm>, Erişim Tarihi: 15.05.2008.

Yücel, C.(2007). Eğitimle ilgili temel kavramlar. C. Celep (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yüksel, S.( 2010). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme* (İkinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yüzbaşıoğlu, S. (2002). Türkiye’de ki İngilizce öğretmenliği bölümlerinde alan uygulaması (*Yüksek lisans tezi*). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2003). How do Student Teachers Elicit their Mentor Teachers’ Practical Knowledge? *Teachers and Teaching*, 9(3), 197- 211.

**Ek- 1:** Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin, Öğretmen Adaylarının Mesleki Beceri ve Deneyimlerine Yönelik Etkileri Anketi

## **Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin, Öğretmen Adaylarının Mesleki Beceri ve Deneyimlerine Yönelik Etkileri**

Bu çalışma, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin, öğretmen adaylarının mesleki beceri ve deneyimlerine yönelik etkilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır. Anketin A bölümünde kişisel bilgiler, B bölümünde Okul Deneyimi dersine, C bölümünde Öğretmenlik Uygulaması dersine ve D bölümünde ise Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine yönelik ortak kazanımlar yer almaktadır. Araştırmada kimliğiniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar bilimsel araştırmanın verilerini oluşturacaktır. Bu nedenle soruları içtenlikle yanıtlamanız önemlidir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Gonca KASAP

Yrd. Doç. Dr. Şerif Ali DEĞİRMENÇAY

### **A-Kişisel Bilgiler**

Adınız Soyadınız:

.....

Cinsiyetiniz:

Kız  Erkek

Yaş Aralığınız:

22 yaş ve altı  23 yaş ve üstü

Mezun olduğunuz lise türü:

Fen Lisesi

Anadolu Lisesi

Anadolu Öğretmen Lisesi

Endüstri Meslek Lisesi

Genel Lise

.....

(Mezun olduğunuz lise türü yazmıyorsa boşluğa yazınız.)

Üniversite tercih listenizde Eğitim Fakültesi kaçınıcı tercihinizdi?:

1- 5  5- 10  10- 15  15- 24

Öğrenim gördüğünüz anabilim dalı:

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı

Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı

Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

.....

(Öğrenim gördüğünüz anabilim dalı yazmıyorsa boşluğa yazınız.)

Şu anki genel akademik not ortalamanız (GANO) :

0.00- 1.00  1.00- 2.00  2.00- 3.00  3.00- 4.00

**B-** Bu bölümde, “Okul Deneyimi” dersiyle ilgili görüşleri belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Aşağıda verilen ifadelere katılma durumunuzu sağ tarafa “X” ile işaretleyerek belirtiniz.

İFADELER	KATILMA DURUMU					
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	
1. Sınıf yönetiminde öğretmenin öğrencilerle nasıl göz teması kurduğunu gözlemledim.						
2. Öğretmenin ders esnasında dikkat dağınıklığını nasıl engellediğini gözlemledim.						
3. Öğrenci ders kitapları/materyalleri/kaynakları hakkında bilgi edindiğimi düşünüyorum.						
4. Okul idaresindeki öğretmenlerin (müdür, müdür yardımcısı) görevleri hakkında bilgi edindiğimi düşünüyorum.						
5. Ünitelendirilmiş yıllık plana uygun örnek bir ders planı hazırlama becerisi kazandığımı düşünüyorum.						
6. Uygulama sürecinde öğrencilerle iletişim kurma (geliştirme ve sürdürme) becerisi kazandığımı düşünüyorum.						
7. Öğretmenlik mesleğine ilişkin becerilerin kazanılmasında bu dersin gerekli/önemli olduğunu düşünüyorum.						
8. Ders kapsamındaki çalışmalarımı fakülte öğretim elemanı ile işbirliği içinde yürütebildim.						
9. Okulun genel yapısını ve işleyişini tanıdığımı düşünüyorum.						
10. Sınıf ortamını gözlemeleme fırsatı bulduğumu düşünüyorum.						
11. Rehber kılavuzda belirtilen etkinliklerin mesleki gelişimime katkıda bulunduğunu düşünüyorum.						
12. Bu dersin, mesleki güvenimi arttırdığına inanıyorum.						
13. Öğretmenin okuldaki bir gününü nasıl geçirdiğini gözlemledim.						
14. Öğretmenin, ders süresince sınıfı nasıl motive ettiğini gözlemledim.						
15. Öğretmenin, ders süresince istenmeyen davranışları nasıl önlediğini gözlemledim.						
16. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımına dayalı soru sorduğunu gözlemledim. (Kavram haritası, portfolyo, akran değerlendirme, performans görevi vb.)						

**C-** Bu bölümde, “**Öğretmenlik Uygulaması**” dersiyle ilgili görüşleri belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Aşağıda verilen ifadelere katılma durumunuzu sağ tarafa “X” ile işaretleyerek belirtiniz.

İFADELER	KATILMA DURUMU				
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Sınıfa hâkim olabilirim.					
2. Sınıf yönetiminde kendime güvenirim.					
3. Teorik bilgilerimi pratiğe dökebilirim.					
4. Öğrencilerle bir öğretmen olarak etkili iletişim/ilişki kurabilirim.					
5. Sınıf yönetiminde kararlıyım.					
6. Sınıf yönetiminde hoşgörülüymü.					
7. Sözel dilimi etkili bir şekilde kullanırım.					
8. Beden dilimi etkili bir şekilde kullanırım.					
9. Öğretim yöntem ve teknikleri uygun bir biçimde kullanırım.					
10. Öğretim teknolojilerinden yararlanırım.					
11. Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendiririm.					
12. Konuyu yaşamla ilişkilendiririm.					
13. Bu dersin mesleki güvenimi arttırdığını düşünüyorum.					
14. Açık, anlaşılır ve düzenli bir şekilde ders planı yazabilirim.					
15. Uygun araç, gereç, materyal seçebilirim.					
16. Dersin konusuna uygun materyal hazırlayabilirim.					
17. Konunun gerektirdiği görsel araçları (resim, model, formül vb.) etkili şekilde kullanırım.					
18. Öğrenci sorularına uygun ve tatmin edici cevaplar veririm.					
19. Öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinlikler düzenlerim.					
20. Konuya uygun düşündürücü sorular sorarım.					
21. Öğrencilere yönelik değerlendirme çalışmaları hazırlayabilirim.					
22. Öğrencileri alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile değerlendirebilirim.					
23. Günlük ve yıllık planlarım doğrultusunda eğitim programını değerlendiririm.					

**D-** Bu bölümde, “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” derslerine yönelik ortak maddeler yer almaktadır. Aşağıda verilen ifadelere katılma durumunuzu sağ tarafa “X” ile işaretleyerek belirtiniz.

İFADELER	KATILMA DURUMU				
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
<b>Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak ben;</b>					
1. Mesleğimle ilgili yapıcı eleştirilere açığımdır.					
2. Öz değerlendirme yapabilirim.					
3. Kendimi geliştirmek için çaba harcarım.					
4. Meslektaşlarımla materyal, bilgi, fikir, deneyim ve becerilerimi paylaşıyorum.					
5. Alanımla ilgili gelişmeleri (yayımları, seminerleri, dergileri vb.) takip ederim.					
<b>Uygulama <u>öğretim elemanı</u>yla ilgili olarak;</b>					
6. Uygulama okulu konusunda gerekli bilgilendirme ve rehberliği sağladı.					
7. Okulda uyulması gereken kurallar konusunda gerekli bilgilendirme ve rehberliği sağladı.					
8. Öğretmen yeterlilikleri konusunda gerekli bilgilendirme ve rehberliği sağladı.					
9. Okul Deneyimi dersi hakkında gerekli bilgilendirme ve rehberliği sağladı.					
10. Öğretmenlik Uygulaması dersi hakkında gerekli bilgilendirme ve rehberliği sağladı.					
11. Gerekli dönüt ve düzeltmelerde bulundu.					
12. Bizimle düzenli aralıklarla görüşerek uygulamaya dönük sorunlarımıza çözüm buldu.					
<b>Uygulama <u>rehber öğretmeninin</u> bana uygulama süresince sağladıkları;</b>					
13. Gerekli öğretim ortamını sağladı.					
14. Gerekli araç- gereci sağladı.					
15. Ders planlamasında yardımcı oldu.					
16. Günlük etkinlikler planlamada yardımcı oldu.					
17. Sınıf dışı etkinliklerde (tören, toplantı vs.) rehberlik etti.					
18. Gerekli dönütleri(aydınlatıcı bilgi) verdi.					

**Ek- 2:** Pilot Uygulama Faktörlerinin Ortak Varyans Değerleri (Anketin 2. Kısmı)

**ORTAK VARYANS DEĞERLERİ**

<b>Değişkenler</b>	<b>Başlangıç</b>	<b>Değerler</b>
SMEAN (mad1)	1, 000	, 640
SMEAN (mad2)	1, 000	, 742
SMEAN (mad3)	1, 000	, 546
SMEAN (mad4)	1, 000	, 641
SMEAN (mad5)	1, 000	, 485
SMEAN (mad6)	1, 000	, 575
SMEAN (mad7)	1, 000	, 682
SMEAN (mad8)	1, 000	, 726
SMEAN (mad9)	1, 000	, 736
SMEAN (mad10)	1, 000	, 599
SMEAN (mad11)	1, 000	, 712
SMEAN (mad12)	1, 000	, 622
SMEAN (mad13)	1, 000	, 641
SMEAN (mad14)	1, 000	, 652
SMEAN (mad15)	1, 000	, 539
SMEAN (mad16)	1, 000	, 740
SMEAN (mad17)	1, 000	, 667
SMEAN (mad18)	1, 000	, 729
SMEAN (mad19)	1, 000	, 801
SMEAN (mad20)	1, 000	, 625

**Ek- 3: Pilot Uygulama Faktörlerinin Ortak Varyans Değerleri (Anketin 3. Kısmı)****ORTAK VARYANS DEĞERLERİ**

<b>Değişkenler</b>	<b>Başlangıç</b>	<b>Değerler</b>
SMEAN (mad1)	1, 000	, 874
SMEAN (mad2)	1, 000	, 760
SMEAN (mad3)	1, 000	, 812
SMEAN (mad4)	1, 000	, 663
SMEAN (mad5)	1, 000	, 781
SMEAN (mad6)	1, 000	, 695
SMEAN (mad7)	1, 000	, 738
SMEAN (mad8)	1, 000	, 797
SMEAN (mad9)	1, 000	, 671
SMEAN (mad10)	1, 000	, 591
SMEAN (mad11)	1, 000	, 692
SMEAN (mad12)	1, 000	, 558
SMEAN (mad13)	1, 000	, 714
SMEAN (mad14)	1, 000	, 548
SMEAN (mad15)	1, 000	, 755
SMEAN (mad16)	1, 000	, 754
SMEAN (mad17)	1, 000	, 703
SMEAN (mad18)	1, 000	, 723
SMEAN (mad19)	1, 000	, 766
SMEAN (mad20)	1, 000	, 779
SMEAN (mad21)	1, 000	, 730
SMEAN (mad22)	1, 000	, 696
SMEAN (mad23)	1, 000	, 639
SMEAN (mad24)	1, 000	, 661
SMEAN (mad25)	1, 000	, 919
SMEAN (mad26)	1, 000	, 723
SMEAN (mad27)	1, 000	, 721



**Ek- 4:** Pilot Uygulama Faktörlerinin Ortak Varyans Değerleri (Anketin 4. Kısmı)

**ORTAK VARYANS DEĞERLERİ**

<b>Değişkenler</b>	<b>Başlangıç</b>	<b>Değerler</b>
SMEAN (mad1)	1, 000	, 604
SMEAN (mad2)	1, 000	, 674
SMEAN (mad3)	1, 000	, 638
SMEAN (mad4)	1, 000	, 791
SMEAN (mad5)	1, 000	, 730
SMEAN (mad6)	1, 000	, 513
SMEAN (mad7)	1, 000	, 658
SMEAN (mad8)	1, 000	, 602
SMEAN (mad9)	1, 000	, 730
SMEAN (mad10)	1, 000	, 734
SMEAN (mad11)	1, 000	, 775
SMEAN (mad12)	1, 000	, 557
SMEAN (mad13)	1, 000	, 767
SMEAN (mad14)	1, 000	, 807
SMEAN (mad15)	1, 000	, 758
SMEAN (mad16)	1, 000	, 747
SMEAN (mad17)	1, 000	, 675
SMEAN (mad18)	1, 000	, 698
SMEAN (mad19)	1, 000	, 713
SMEAN (mad20)	1, 000	, 591
SMEAN (mad21)	1, 000	, 753

**Ek- 5:** Faktör Analizi Sonuçları Anketin 2. Kısmı (1. Döndürme)

Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	Faktörler					
		1	2	3	4	5	6
SMEAN (mad16)	, 740	,797	,151	-,055	,011	,161	-,230
SMEAN (mad17)	, 667	,761	,070	,057	-,104	-,049	,257
SMEAN (mad9)	, 736	,715	,200	,066	,193	-,223	-,305
SMEAN (mad19)	, 801	,699	,171	,100	,074	,396	,333
SMEAN (mad3)	, 546	,596	,015	,399	,138	,083	,077
SMEAN (mad18)	, 729	,503	,224	,420	,059	,223	,442
SMEAN (mad7)	, 682	,058	,777	,257	,090	-,036	-,012
SMEAN (mad5)	, 485	,118	,668	,030	,037	-,113	,099
SMEAN (mad15)	, 539	,335	,577	-,031	-,040	,181	-,244
SMEAN (mad6)	, 575	,130	,568	-,041	,008	,479	,068
SMEAN (mad14)	, 652	,468	,502	,254	-,339	-,043	-,030
SMEAN (mad20)	, 625	,010	,419	,268	,321	,351	,389
SMEAN (mad8)	, 726	,359	,124	,753	,052	-,007	-,108
SMEAN (mad1)	, 640	-,108	,116	,630	,445	,134	-,041
SMEAN (mad4)	, 641	-,125	,475	,538	,312	-,074	,083
SMEAN (mad13)	, 641	,303	,023	,532	-,090	,488	-,139
SMEAN (mad10)	, 599	,149	,061	,197	,697	,171	,140
SMEAN (mad12)	, 622	,001	-,075	,059	,092	,759	-,169
SMEAN (mad11)	, 712	-,008	,029	,194	,091	,305	,776
SMEAN (mad2)	, 742	-,011	-,010	-,056	-,821	,071	,172
Açıklanan Varyans							
Toplam: % 65, 51							
<b>Faktör- 1:</b> % 17, 29 <b>Faktör- 2:</b> % 12, 72 <b>Faktör- 3:</b> % 10, 91 <b>Faktör- 4:</b> % 8, 94							
<b>Faktör- 5:</b> % 8, 29 <b>Faktör- 6:</b> % 7, 35							

**Ek- 6:** Faktör Analizi Sonuçları Anketin 2. Kısmı (2. Döndürme)

Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	Faktörler					
		1	2	3	4	5	6
SMEAN (mad16)	, 740	,797	,151	-,055	,011	,161	-,230
SMEAN (mad17)	, 667	,761	,070	,057	-,104	-,049	,257
SMEAN (mad9)	, 736	,715	,200	,066	,193	-,223	-,305
SMEAN (mad19)	, 801	,699	,171	,100	,074	,396	,333
SMEAN (mad3)	, 546	,596	,015	,399	,138	,083	,077
SMEAN (mad7)	, 682	,058	,777	,257	,090	-,036	-,012
SMEAN (mad5)	, 485	,118	,668	,030	,037	-,113	,099
SMEAN (mad15)	, 539	,335	,577	-,031	-,040	,181	-,244
SMEAN (mad6)	, 575	,130	,568	-,041	,008	,479	,068
SMEAN (mad8)	, 726	,359	,124	,753	,052	-,007	-,108
SMEAN (mad1)	, 640	-,108	,116	,630	,445	,134	-,041
SMEAN (mad4)	, 641	-,125	,475	,538	,312	-,074	,083
SMEAN (mad10)	, 599	,149	,061	,197	,697	,171	,140
SMEAN (mad12)	, 622	,001	-,075	,059	,092	,759	-,169
SMEAN (mad11)	, 712	-,008	,029	,194	,091	,305	,776
SMEAN (mad2)	, 742	-,011	-,010	-,056	-,821	,071	,172
Açıklanan Varyans							
Toplam: % 65, 51							
<b>Faktör- 1:</b> % 17, 29 <b>Faktör- 2:</b> % 12, 72 <b>Faktör- 3:</b> % 10, 91 <b>Faktör- 4:</b> % 8, 94							
<b>Faktör- 5:</b> % 8, 29 <b>Faktör- 6:</b> % 7, 35							

**Ek- 7:** Faktör Analizi Sonuçları Anketin 3. Kısmı (1. Döndürme)

Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	Faktörler					
		1	2	3	4	5	6
SMEAN(mad19)	,766	,779	,185	,171	,195	,093	-,221
SMEAN(mad17)	,703	,708	,248	,253	,123	,189	-,161
SMEAN(mad18)	,723	,701	,315	,293	,174	,121	,042
SMEAN(mad24)	,661	,673	,350	,176	,192	,107	,082
SMEAN(mad8)	,797	,657	,147	-,195	,226	,410	,294
SMEAN(mad20)	,779	,625	,328	,466	,171	,011	,185
SMEAN(mad23)	,639	,593	,239	,308	,302	,088	,190
SMEAN(mad22)	,696	,585	,471	,243	,174	-,050	,203
SMEAN(mad9)	,671	,517	,177	,065	,350	,311	,386
SMEAN(mad12)	,558	,502	,367	,364	,163	,082	,069
SMEAN(mad14)	,548	,481	,235	,407	,173	,241	,087
SMEAN(mad25)	,919	,348	,861	,103	,140	,109	-,120
SMEAN(mad26)	,723	,307	,764	,168	,075	,070	,073
SMEAN(mad11)	,692	,243	,631	,180	,227	,276	,273
SMEAN(mad21)	,730	,487	,572	,326	,138	,257	-,105
SMEAN (mad7)	,738	,299	,563	-,056	,495	-,028	,288
SMEAN(mad16)	,754	,304	,094	,790	,013	,166	,046
SMEAN(mad15)	,755	,191	,135	,775	,238	-,164	,121
SMEAN(mad13)	,714	,314	,169	,598	,232	,330	,257
SMEAN (mad5)	,781	,271	,179	,118	,798	,124	-,103
SMEAN (mad6)	,695	,206	,049	,187	,713	,291	,150
SMEAN (mad4)	,663	,494	,172	,178	,585	-,043	,118
SMEAN(mad2)	,760	,133	,186	,498	,555	,386	,051
SMEAN (mad1)	,874	,237	,114	,060	,190	,873	,065
SMEAN(mad3)	,812	-,020	,362	,402	,452	,559	-,042
SMEAN(mad27)	,721	-,080	-,018	,173	,048	-,015	,826
SMEAN(mad10)	,591	,220	,409	,090	,013	,328	,510
Açıklanan Varyans							
Toplam: % 72, 09							
<b>Faktör- 1:</b> % 20, 73 <b>Faktör- 2:</b> % 14, 00 <b>Faktör- 3:</b> % 11, 91 <b>Faktör- 4:</b> % 11, 07							
<b>Faktör- 5:</b> % 8, 02 <b>Faktör- 6:</b> % 6, 33							

**Ek- 8:** Faktör Analizi Sonuçları Anketin 3. Kısmı (2. Döndürme)

Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	Faktörler					
		1	2	3	4	5	6
SMEAN(mad19)	,766	,779	,185	,171	,195	,093	-,221
SMEAN(mad17)	,703	,708	,248	,253	,123	,189	-,161
SMEAN(mad18)	,723	,701	,315	,293	,174	,121	,042
SMEAN(mad24)	,661	,673	,350	,176	,192	,107	,082
SMEAN(mad8)	,797	,657	,147	-,195	,226	,410	,294
SMEAN(mad20)	,779	,625	,328	,466	,171	,011	,185
SMEAN(mad23)	,639	,593	,239	,308	,302	,088	,190
SMEAN(mad22)	,696	,585	,471	,243	,174	-,050	,203
SMEAN(mad9)	,671	,517	,177	,065	,350	,311	,386
SMEAN(mad12)	,558	,502	,367	,364	,163	,082	,069
SMEAN(mad25)	,919	,348	,861	,103	,140	,109	-,120
SMEAN(mad26)	,723	,307	,764	,168	,075	,070	,073
SMEAN(mad11)	,692	,243	,631	,180	,227	,276	,273
SMEAN(mad16)	,754	,304	,094	,790	,013	,166	,046
SMEAN(mad15)	,755	,191	,135	,775	,238	-,164	,121
SMEAN(mad13)	,714	,314	,169	,598	,232	,330	,257
SMEAN (mad5)	,781	,271	,179	,118	,798	,124	-,103
SMEAN (mad6)	,695	,206	,049	,187	,713	,291	,150
SMEAN (mad4)	,663	,494	,172	,178	,585	-,043	,118
SMEAN (mad1)	,874	,237	,114	,060	,190	,873	,065
SMEAN(mad3)	,812	-,020	,362	,402	,452	,559	-,042
SMEAN(mad27)	,721	-,080	-,018	,173	,048	-,015	,826
SMEAN(mad10)	,591	,220	,409	,090	,013	,328	,510
Açıklanan Varyans							
Toplam: % 72, 09							
<b>Faktör- 1:</b> % 20, 73 <b>Faktör- 2:</b> % 14, 00 <b>Faktör- 3:</b> % 11, 91 <b>Faktör- 4:</b> % 11, 07							
<b>Faktör- 5:</b> % 8, 02 <b>Faktör- 6:</b> % 6, 33							

**Ek-9: Faktör Analizi Sonuçları Anketin 4. Kısmı (1. Döndürme)**

Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	Faktörler		
		1	2	3
SMEAN(mad8)	, 602	,818	,148	-,008
SMEAN(mad9)	, 730	,809	,177	,249
SMEAN(mad10)	, 734	,800	,152	,110
SMEAN(mad11)	, 775	,783	-,001	,273
SMEAN(mad12)	, 557	,830	,059	,144
SMEAN(mad13)	, 767	,743	,168	,080
SMEAN(mad14)	, 807	,814	,214	,172
SMEAN(mad15)	, 758	,269	,660	,310
SMEAN(mad16)	, 747	-,075	,682	,410
SMEAN(mad17)	, 675	,126	,548	,546
SMEAN(mad18)	, 698	,261	,828	,044
SMEAN(mad19)	, 713	,132	,824	,133
SMEAN(mad20)	, 591	,418	,514	,134
SMEAN(mad21)	, 753	,104	,749	,245
SMEAN(mad1)	, 604	,264	,203	,700
SMEAN (mad2)	, 674	,168	,196	,809
SMEAN(mad3)	, 638	,197	,214	,784
SMEAN(mad4)	, 791	,216	,239	,819
SMEAN(mad5)	, 730	,012	,111	,549
SMEAN (mad6)	, 513	,108	,170	,297
SMEAN (mad7)	, 658	,078	,066	,107
Açıklanan Varyans				
Toplam: % 69, 25				
<b>Faktör- 1: % 27, 70 Faktör- 2: % 20, 95 Faktör- 3: % 20, 60</b>				

## ÖZGEÇMİŞ

1990 yılında Giresun'da doğdu. İlköğretimi Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulunda tamamladı. 2007 yılında Yavuz Fen Lisesini tamamladı. 2008 yılında girdiği Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden 2012 yılında mezun oldu. 2012 yılında Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde Tezli Yüksek Lisans programına girdi. 2014 yılında Cizre/ Taşhöyük Ortaokulunda Fen Bilimleri Öğretmeni olarak göreve başladı. Halen Taşhöyük Ortaokulunda görev yapmaktadır.