

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ALMANYA’DA SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI İÇİN YÜRÜTÜLEN
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI PROGRAMININ İNCELENMESİ**

Hülya AKDEMİR

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2021

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ALMANYA’DA SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI İÇİN YÜRÜTÜLEN
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI PROGRAMININ İNCELENMESİ

Hülya AKDEMİR

Danışman:	Doç. Dr. Birsal AYBEK
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Mediha SARI
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Songül TÜMKAYA
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Bilal DUMAN
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Erdal BAY

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2021

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Birsal AYBEK
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Mediha SARI

Üye: Prof. Dr. Songül TÖMKAYA

Üye: Prof. Dr. Bilal DUMAN

Üye: Prof. Dr. Erdal BAY

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../20..

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 20..

Hülya AKDEMİR

ÖZET

ALMANYA’DA SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI İÇİN YÜRÜTÜLEN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI PROGRAMININ İNCELENMESİ

Hülya AKDEMİR

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Birsal AYBEK

Ocak 2021, 181 sayfa

Bu araştırmada, Almanya’da ilkokul öğretmeni adayları için yürütülen öğretmenlik uygulamaları incelenmiştir. Türkiye’de yürütülen Sınıf Öğretmenliği Programı’nın belirli aralıklarla revize edildiği görülmektedir. Yapılan düzenlemelerle, uygulamada yaşanan sorunların çözülmesi amaçlanmaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme eğitiminde yaşanan en büyük sorunlardan bir tanesinin kuram-uygulama dengesi olduğu bilinmektedir. 1998 yılında YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle hazırlanan “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında geliştirilen öğretmen yetiştirme programı, bu sorunu çözmek için atılan ilk adımlardan bir tanesidir. Okul Deneyimi I-II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin programa eklenmesiyle başlayan bu süreç 2006, 2009 ve yakın geçmişte 2018 yılında olmak üzere bazı değişikliklerle devam etmiştir. Bu değişiklikler sonucunda, Okul Deneyimi dersi programdan tamamen kaldırılmıştır. 2018-2019 yılında kademeli olarak uygulamaya alınan yeni Sınıf Öğretmenliği Programı’nda, uygulamalar Öğretmenlik Uygulaması I-II olacak şekilde düzenlenmiştir. Yapılan çalışmalara rağmen aynı sorunların uzun yıllardır devam ettiği görülmektedir. Nitelikli sınıf öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi için başarılı ülkelerin uygulamalarının değerlendirilmesi yoluyla öğretmen yetiştirme sistemlerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda, bu konuda başarı gösteren Almanya’nın öğretmenlik uygulaması programının incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi desenlerinden iç içe geçmiş durum çalışmasıdır. Bu araştırma kapsamında, incelenecek olan ülke ve üniversite seçilirken nitel araştırmanın doğasına uygun olan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Almanya’nın Schleswig-Holstein Eyaleti’nde ilkokul öğretmeni yetiştiren tek

kurum olan Flensburg Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları (n=6) ve öğretim elemanları (n=4) oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde, Flensburg Üniversitesi'nde ilkokul öğretmeni adayları için yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Programı'nın dayandığı staj yönetmeliği, programın nasıl yürütüldüğü, programın yürütücü paydaşları ve bu paydaşların görevleri incelenmiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılını kapsamak üzere toplamda bir yıl, Almanya'nın Flensburg şehrinde sürdürülmüştür. Veri toplama sürecinde doküman toplama ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada, Patton'ın görüşme türlerinden "Mülakat Kılavuzu Yaklaşımı" kullanılmıştır. Dokümanlardan elde edilen veriler, görüşmelerden elde edilen verilerle desteklenmiştir. Elde edilen verilere betimsel analiz yapılmış; bu sayede sık sık doğrudan alıntılar kullanılarak programın detaylı bir şekilde okuyucuya aktarılması amaçlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; 1) Almanya'nın federal bir devlet olması nedeniyle eyaletlerin eğitim alanında da özerk bir yapıya sahip oldukları; Schleswig-Holstein Eyaleti'nde yürürlükte olan ilkokul öğretmeni yetiştirme programının yapısının, lisans eğitiminden sonra yüksek lisans eğitimini kapsadığı ve iki alanda uzmanlaşmayı sağladığı; Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Programı'nın teori-pratik dengesi üzerine kurulduğu, 2) Flensburg Üniversitesi'nde yürütülen alan deneyimlerinin öğretmen yetiştirme eğitiminin ilk yılından başlayarak eğitimin son yılına kadar yayıldığı, 3) Üniversite dersleriyle bağlantılı bir blok olarak tasarlandığı, 4) Öğretmenlik Uygulaması Programı'nın yürütücü paydaşlarının Flensburg Üniversitesi, Schleswig-Holstein'daki Okullarda Kalite Geliştirme Enstitüsü ile uygulama okullarından oluştuğu ve tüm staj işlemlerinin Flensburg Üniversitesi bünyesindeki Öğretmen Eğitim Merkezi tarafından yürütüldüğü, 5) Öğretmenlik Uygulaması Programı'nda görev alan mentorların uygulama okullarında çalışan uygulama öğretmenleri olduğu ve uygulama okullarında oldukları zaman öğretmen adaylarının mentorlarıyla sürekli iletişim içinde oldukları 6) Mentorların öğretmen adaylarının akademik ve mesleki kimlik gelişiminden birebir sorumlu kişiler oldukları, 7) Öğretmen adaylarının anlattıkları ders değerlendirmelerinin yansıtıcı değerlendirme şeklinde yapıldığı, 8) Öğretmen adaylarının, süreçte portfolyo ve bilimsel araştırma hazırlamak zorunda oldukları, 9) Öğretmenlik Uygulaması Programı'nın Geçti/Kaldı şeklinde nitelendirilerek değerlendirildiği ve 10) Öğretmen adaylarının bu süreçte öğretmen kimliği kazandıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, benzer

temalar bir arada verilerek bütüncül bir şekilde tartışılmıştır. Son olarak, yapılacak çalışmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretmen yetiştirme, öğretmen adayı, öğretmenlik uygulaması.



ABSTRACT**EXAMINATION OF THE TEACHING PRACTICE PROGRAM FOR
PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN GERMANY****Hülya AKDEMİR****Ph. D. Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Birsal AYBEK****January 2021, 181 pages**

In this study, teaching practices in place for pre-service primary school teachers in Germany were examined. The Classroom Teaching Program carried out in Turkey is revised periodically. With the arrangements, it is aimed to solve the problems in practice. In Turkey, one of the greatest problems in teacher training is observed to be the theory-practice balance. The teacher training program, developed in 1998 as part of the “National Education Development Project” in cooperation with YÖK and the World Bank, is one of the first steps taken to solve this problem. This process started with the addition of School Experience I-II and Teaching Practice courses to the curriculum and continued with some changes, including 2006, 2009 and in the recent past in 2018. As a result of these changes, the School Experience course was completely removed from the curriculum. In the new Classroom Teaching Program, which was put into practice gradually in 2018-2019, the practices were arranged as Teaching Practice I-II. In contrast with all studies, it seems that the same problems have been existed long since. For training qualified teachers, it is indicated that teacher trainings systems should be developed by considering successful countries’ practices. In this context, it is thought that the presentation of teaching practices in Germany that is successful in this regard will contribute to the field for future studies.

This study is employing embedded case study methodology, one of the qualitative research method patterns. Within the scope of this study, in selecting the country and university to be studied the purposeful sampling method appropriate to the nature of the qualitative research was employed. The study group consists of pre-service teachers ($n = 6$) and teaching staff ($n = 4$) in Europa-Universität Flensburg, the only institution that trains primary school teachers in Schleswig-Holstein State of Germany. During the

research process, the internship regulations on which the Teaching Practice Program for pre-service primary school teachers in Europa-Universität Flensburg is based, how the program was run, the program's executive stakeholders and the roles of these stakeholders were examined. The study was carried out for one year in total, including the 2017-2018 academic year, in Flensburg, Germany. Document collection and interview techniques were used in the data collection process. In the research, "Interview Guide Approach" from Patton's interview types was used. The data obtained from the documents were supported by the data obtained through interviews. Descriptive analysis was applied to the collected data; In this way, it was aimed to present the program to the reader in detail using frequent direct quotations.

According to the study results; it was determined that 1) Due to the fact that Germany is a federal state, the provinces have an autonomous structure in the field of education; the structure of the primary school teacher training program in Schleswig-Holstein Province encompasses postgraduate education following graduate education and provides specialization in two subject matter areas; the Primary School Teacher Training Program in Europa-Universität Flensburg was founded on the theory-practice balance, 2) The field experiences carried out in Europa-Universität Flensburg spread from the first year of teacher training to the last year of training, 3) The teacher training semester is designed as a block related with university courses, 4) The executive stakeholders of the Teaching Practice Program are composed of Europa-Universität Flensburg, Schleswig-Holstein, the Institute for Quality Development at Schools Schleswig-Holstein and practice schools, and also all internship procedures are handled by Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Europa-Universität Flensburg, 5) The mentors working in the Teaching Practice Program are practice teachers working in practice schools, and also the mentors and pre-service teachers are in constant communication in practice schools, 6) The mentors are directly responsible for the development of academic and professional identity of pre-service teachers, 7) Pre-service teachers' lecture assessments are made as reflective assessment, 8) Pre-service teachers have to produce portfolio and scientific research in the process, 9) The Teaching Practice Program is evaluated as Pass/ Fail and 10) Pre-service teachers think gained teacher identity in this process. Under the headings of similar themes, the study findings are discussed integrally accompanied by literature. Finally, recommendations were made for future studies.

Keywords: Teaching practice, teacher training, preservice teacher.

ÖN SÖZ

Lisans eğitimimi düşündüğümde en çok heyecan duyduğum kısmın öğretmenlik uygulamasına gittiğim dönem olduğunu hatırlıyorum. Haftada bir gün, Kayseri merkezine yakın bir ilçede gerçekleştirdiğim uygulamalar, aldığım eğitimin son yılında kendimle ve meslekle ilgili bambaşka farkındalıklar edinmeme yol açmıştı. Üniversitede alınan teorik bilginin uygulamadaki karşılığı şaşırtıcı ve beklenmedikti. Bu meslekte deneyimin en önemli unsur olduğunu anlamıştım.

Bir öğretmen adayı olarak çağa ayak uyduran bir öğretmen olabilmek için sadece uygulama deneyimi değil birçok konuda kendimi yenilemem ve geliştirmem gerektiğine inanıyordum. Mezuniyetimin ardından Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimiyle başlayan yolculuğum, Aarhus Üniversitesi'nde katıldığım Yaşam Boyu Öğrenme Programı, Flensburg Üniversitesi'nde geçirdiğim bir senelik Erasmus Değişim Programı ve ardından Flensburg Üniversitesi'nde başladığım doktora eğitimimle birlikte giderek küresel bir boyut kazanmaya başladı.

Farklı ülkelerde uzun süreli aldığım eğitimler sayesinde uygulamalardaki farklılıkları, benzerlikleri ve nasıl başarılı olduklarını gözlemleme fırsatım oldu. Bu süreçte, 2008 yılında mezun olduğum Sınıf Öğretmenliği Programı'nda yürütülen öğretmenlik uygulamalarında yaşanan sorunların hâlâ aynı olması, ülkemizde uygulanmayan örneklerin incelenmesi gerektiğini düşünmemi sağladı. Yaptığım literatür taramasında derinlemesine çalışılan bir yurtdışı öğretmenlik uygulaması örneğinin olmadığını fark ettim ve kültürel olarak yabancı olmadığım Almanya'nın uygulamalarını inceleme fırsatı buldum. Bu bağlamda, öncesinde Erasmus Değişim Programı ile bir sene eğitim alma şansı yakaladığım Flensburg Üniversitesi'nde yürütülen öğretmenlik uygulamasını inceledim. Amacım, sistemin içerisinde yer alan kişiler ve öğretmen adaylarıyla görüşmeler yaparak ayrıntılı bir çalışma yürütmektir. Yaptığım görüşmeler sonucunda fark ettiğim en önemli nokta öğretmen adaylarının uygulama sürecinden çok memnun oldukları ve süreç sonunda kendilerini öğretmen olarak hissettikleri oldu. Öğretmenlik uygulamasının başarılı bir şekilde organize edildiğini, yürütüldüğünü ve yararlı olduğunu gördüm. Kendi ülkem ve meslektaşlarım için de bir gün aynı şartların sağlanmasını diledim. Farklı kültürler, farklı bir eğitim sistemi ve küresel öğretmen kimliği anlayışıyla tanıştığım bu araştırma sonucunda, birçok anlamda donanım kazanmış bir akademisyene dönüştüğümü düşünüyorum.

Çukurova Üniversitesi ve Flensburg Üniversitesi'nde eş zamanlı olarak

yürüttüğüm doktora çalışmalarında şüphesiz birçok kurum ve kişinin yardımı dokundu. Bu araştırma kapsamında yardımını ve desteğini hissettiğim kişileri burada belirtmekten onur duyarım.

Öncelikli olarak uluslararası bir çalışma yürütmemi onaylayan, pozitif bakış açısıyla beni her zaman yüreklendiren, süreçte yaşanan tüm zorluklara rağmen desteğini her zaman hissettiğim, farklılıklara açık dünya görüşüyle her daim vakit geçirmekten keyif aldığım, fikirlerime ve duygularıma empatiyle yaklaştığını bildiğim değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Birsal Aybek'e,

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görev aldığım süre boyunca ılımlı ve demokratik yönetim anlayışıyla güzel bir çalışma iklimi oluşturan, akademik gelişimimin yurtdışı bağlamını her zaman destekleyen hem akademik hem de manevi desteğini her zaman hissettiğim hocam Sayın Prof. Dr. Songül Tümkaya'ya,

Araştırmanın tez izleme komitesinde yer alıp sürecin başlangıcından itibaren benimle olan, önerileriyle bana yol gösteren ve motive eden Sayın Prof. Dr. Songül Tümkaya'ya, Sayın Prof. Dr. Mediha Sarı'ya, araştırmayı okuyup geri bildirimleriyle önemli katkılar sunan Sayın Prof. Dr. Bilal Duman ve Sayın Prof. Dr. Erdal Bay'a,

Manevi desteğini her zaman hissettiğim arkadaşım ve sevgili hocam Dr. Öğr. Üyesi M. Emre Sezgin'e, iş arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Fatma Karakuş ve Arş. Gör. Uzm. Beyza Canbazoglu'na en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Bunun yanı sıra çalışmamı, SDK-2017-9847 nolu proje kapsamında destekleyen Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne ve Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına,

Araştırmanın yürütüldüğü Flensburg Üniversitesi'ndeki öğretim elemanları ve sürecin en önemli parçası olan araştırma katılımcısı öğretmen adaylarına, Öğretmen Eğitimi Merkezi Staj Bölümü'nde çalışan, destekleriyle araştırma sürecini kolaylaştıran ofis çalışanlarına, ilgili birimlere ve kişilere ulaşmamı sağlayan Kampüs Takımı'na çok teşekkür ederim.

Son olarak tüm kararlarımı destekleyen, sevgilerini her zaman hissettiğim canım annem, babam Sevgi Akdemir ve Fakı Akdemir'e, kardeşim Özge Akdemir'e bu süreçteki yoğunluğum ve yorgunluğuma karşı gösterdikleri sabır ve anlayış için güzel aileme çok teşekkür ederim.

Hülya AKDEMİR

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ	ix
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
EKLER LİSTESİ.....	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Varsayımlar.....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dünyada Uygulanan Öğretmen Yetiştirme Eğitimlerine Genel Bir Bakış.....	12
2.2. Almanya'nın Siyasal Yapılanmasının Öğretmen Eğitimine Etkisi	14
2.3. Almanya'da İlkokul Öğretmeni Eğitimi ve Öğretmenlik Uygulamaları	18
2.4. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemi.....	21
2.5. Türkiye'de Yürütülen Öğretmenlik Uygulamaları	23
2.6. İlgili Araştırmalar	26
2.6.1. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Programlarını Konu Alan Araştırmalar ..	26
2.6.2. Uluslararası Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarını Konu Alan Araştırmalar.....	31
2.6.3. Öğretmenlik Uygulamalarını Konu Alan Araştırmalar	34

2.6.4. Yurt Dışında Yapılan Öğretmenlik Uygulamaları ile İlgili Çalışmalar.....	39
2.6.5. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	42

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Çalışma Grubu	48
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Aşamaları.....	49
3.4. Araştırma Verilerinin Analizi ve Yorumlanması.....	52
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	52

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Programına İlişkin Bulgular.....	56
4.2. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Alan Deneyimlerine İlişkin Bulgular.....	61
4.3. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulamasının Genel Yapısına İlişkin Bulgular	62
4.4. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programının Yürütücü Paydaşları ve Paydaşların Görevlerine İlişkin Bulgular	72
4.4.1. Flensburg Üniversitesi	74
4.4.2. Schleswig-Holstein'teki Okullarda Kalite Geliştirme Enstitüsü	77
4.4.3. Öğretmenlik Uygulamasından Sorumlu Uygulama Okulları	80
4.5. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programı Kapsamında Görev Alan Mentorların Dağılımı ve Çalışma Çizelgelerine İlişkin Bulgular	85
4.6. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programı Kapsamında Görev Alan Mentorların Tanım, Görev ve Sorumlulukları	87
4.7. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programı Kapsamında Mentor Eşliğinde Öğretmen Adaylarının Verdiği Derslerin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	90

4.8. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programı	
Kapsamında Öğretmen Adaylarının Hazırlamakla Yükümlü Oldukları Çalışmalar	91
4.8.1. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması	
Programı Kapsamında Öğretmen Adaylarının Hazırlamakla Yükümlü	
Oldukları Portfolyoların İçeriği	92
4.8.2. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması	
Programı Kapsamında Öğretmen Adaylarının Hazırlamakla Yükümlü	
Oldukları Bilimsel Araştırma.....	97
4.8.3. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması	
Programı Kapsamında Öğretmen Adaylarının Tuttukları Günlükler	102
4.9. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programının	
Değerlendirme Aşamasına İlişkin Bulgular.....	103
4.10. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programı	
Kapsamında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Programa Yönelik Görüşlerine	
İlişkin Bulgular	108

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Öğretmen Yetiştirme Programı, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması	112
5.2. Öğretmenlik Uygulaması Modülü, Üniversite-Okul İş Birliği.....	115
5.3. Mentorların Sorumlulukları ve Önemi	118
5.4. Bilimsel Araştırma, Ders anlatımı, Portfolyo	121
5.5. Süreç Değerlendirmesi.....	125

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	128
6.2. Öneriler	130

KAYNAKÇA.....	133
EKLER	157
ÖZGEÇMİŞ	177

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

ISQH: Schleswig-Holstein'daki Okullarda Kalite Geliştirme Enstitüsü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TIMMS: Uluslararası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kùltür Teşkilatı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

ZfL: Öğretmen Eğitimi Merkezi



TABLolar LİSTESİ**Sayfa**

Tablo 1. Almanya'da Yürürlükte Olan Öğretmen Eğitimi Program Türleri	15
Tablo 2. Öğretmenlik Türleri İçin Öngörülen Standart Eğitim Süresi.....	17
Tablo 3. Görüşme Yapılan Kişiler ve Görüşme Süreleri	49
Tablo 4. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Staj Yönetmeliği	63
Tablo 5. Flensburg Üniversitesi'nin Not Sistemi.....	104



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Almanya’da kabul edilen öğretmen yetiştirme eğitim çerçevesi	17
Şekil 2. Eğitim Fakültesi-uygulama okulu iş birliği.....	24
Şekil 3. Araştırmada izlenen adımlar	46
Şekil 4. Flensburg Üniversitesi’nde yürürlükte olan öğretmen yetiştirme programı	56
Şekil 5. Flensburg Üniversitesi’nde yürütülen ilkökul öğretmen yetiştirme programı .	59
Şekil 6. Flensburg Üniversitesi’nde İlkokul öğretmeni adaylarına yönelik yürütülen öğretmenlik uygulaması programı’nın yürütücü paydaşları	73
Şekil 7. Öğretmen Eğitim Merkezi’nin (ZfL) yapısı.....	74
Şekil 8. Öğretmen Eğitimi Merkezi’nin (ZfL) görevleri.....	76
Şekil 9. Portfolyo içerik örneği.....	93
Şekil 10. Bilimsel Araştırma İçerik Örneği	99

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Flensburg Üniversitesi'nde Uygulanan Öğretmen Yetiştirme Eğitimi	157
Ek 2. Flensburg Üniversitesi'nde Uygulanan Lisans Programı	158
Ek 3. Flensburg Üniversitesi'nde Uygulanan Yüksek Lisans Programı.....	159
Ek 4. Flensburg Üniversitesi'nde Uygulanan Staj Yönetmeliği	160
Ek 5. Portfolyo İçeriği	174
Ek 6. Bilimsel Araştırma İçeriği.....	175
Ek 7. Görüşme Formu	176



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar ve sınırlılıklar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal başarıda eğitim sisteminin rolü nedir?

Bu soruyu cevaplamak için toplumsal başarının zirvede olduğu “gelişmiş ülke” kavramını incelemek gerekir. Sanayi toplumunda kabul gören yükselişin artık tek başına ayakta kalamadığı görülmektedir. Bilgi çağına girilmesiyle birlikte toplumu oluşturan insanlardan beklenen sadece iş gücü değil; bilgi gücü olmaya başlamıştır. *“Günümüzde okur-yazarlık oranı, ilk, orta ve yükseköğretimde okullaşma oranı, eğitim teknolojisinin yaygınlık derecesi, eğitim ve öğretim programlarının niteliği gibi pek çok ölçütle belirlenen eğitim düzeyinin yükseltilmesi, bütün toplumsal, ekonomik, yönetsel ve siyasal gelişmeler kısaca ulusal kalkınma için bir ön şart olarak düşünülmektedir”* (Akkuş, 2004). Bu bağlamda, başarılı toplumların bu yeni düzene uyum sağlayabilen, iyi iletişim becerilerine sahip, algısı yüksek, çok yönlü düşünebilen, sorun çözücü, iş birliği içerisinde çalışabilen ve meslekî olarak gerekli donanıma sahip bireylerden oluştuğu söylenebilir (Yağcızeybek, 2006; Akt. Adıgüzel & Berk, 2009). Toplumlara yukarıda bahsedilen özellikleri kazandıracak ve bu yeterliliklere ulaşmalarını sağlayacak olan ise eğitim sistemleridir. Öğretim sürecini yürüten öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin meslekî yeterlilikleri eğitimin kalitesini, eğitimin kalitesi ise; tüm toplumu etkilemektedir. Mesleki yeterliliği olan ve etki gücü yüksek olan öğretmenlere sahip ülkelerin eğitimde başarı gösterdikleri görülmektedir (Gültekin, 2018). Öğretmen niteliklerinin eğitimde öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktör olduğu şiddetle savunulmaktadır (Goldhaber & Anthony, 2003; UNESCO, 2014). Nitekim son zamanlarda yapılan araştırmalar da bunu destekler niteliktedir.

Darling-Hammond (2000b) Amerika’nın 50 eyaletinde sürdürdüğü çalışmada, öğretmen niteliklerinin öğrenci gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Chicago’nun Ohio, Illinois ve Wisconsin eyaletlerinde yürütülen bir çalışmada ise öğretmen niteliklerindeki farklılıkların ilköğretim ve ortaokul düzeyindeki

öğrencilerin başarısını nasıl etkilediği araştırılmış ve öğretmen niteliği arttıkça öğrenci başarısının da arttığı tespit edilmiştir (Darling-Hammond & Post, 2000). Amerika’da öğretmenlerin görev yaptıkları okulların değiştirilmesini gerektiren sistemdeki (teacher turnover) öğretmenlerin incelendiği araştırmada ise, nitelikli öğretmenlerin etkilerini gittikleri okullara taşıdıkları görülmüştür. Araştırma bulguları, düşük nitelikli öğretmene sahip bir sınıfa yüksek nitelikli bir öğretmen geldikten sonra okuma ve matematikte öğrenci başarılarının önemli bir şekilde arttığını ortaya koymaktadır (Adnot, Dee, Katz & Wyckoff, 2017; Akiba, LeTendre & Scribner, 2007). Başka bir çalışmada ise, öğretmenin mesleki gelişimiyle öğrenci başarıları arasındaki ilişki iki sene boyunca incelenmiş ve gelişim testlerinden elde edilen verilere göre iki değişken arasındaki ilişkinin çok net olduğu sonucuna varılmıştır. Bulgular, bu ilişkinin etkisinin matematik ya da yabancı dil dersleriyle karşılaştırıldığında özellikle okuma becerilerinde daha fazla gözlemlendiği yönündedir (Gallagher, 2002).

Öğrenci başarısını etkileyecek kadar nitelikli öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırma, bu öğretmenlerin ortak noktalarının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulguları başarılı öğretmenlerin öğretim, öğrenci değerlendirmesi, sınıf yönetimi ve kişisel nitelikler bazında en yüksek puanı aldıklarına işaret etmektedir (Stronge, Ward, Tucker & Hindman; 2007). Bu niteliklerin öğretmenlerin aldıkları öğretmen eğitimi, lisanslar (Amerika’da ise), sertifikalar, kişisel nitelikler, karakter, çalışma koşulları, mesleki gelişim ve tecrübeye göre değişebildiği alan uzmanlarınca vurgulanmaktadır (Darling-Hammond, 2000b; Goldhaber & Anthony, 2003; Hanushek, 2003; Hanushek & Ryykin, 2006; Stronge, Ward, Tucker & Hindman, 2007; Goe & Stickler, 2008; Kennedy, 2010; Rothstein, 2010; Goldhaber, Gross & Player, 2011; Harris & Sass, 2011; Hanushek & Rivkin, 2012; Seifried, 2012; Winters & Cowen, 2013).

Yukarıda belirtildiği gibi öğretmen niteliğinin etkilerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, öğretmen niteliğinin eğitim sisteminin kalitesini etkilediği ortadadır. UNESCO’nun yayınladığı raporda, sistemsel başarı için öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin istikrarlı bir şekilde sağlanması ve destelenmesinin önemi vurgulanmaktadır (2017; Girvan, Conneely & Tangney, 2016; Waltner, Rieß & Brock, 2018). Hanushek ve Ryykin ise eğitim sisteminin öğretmen nitelik düzeylerine paralel olarak gelişim gösterdiğini belirtmektedir (2006; Akiba, LeTendre & Scribner, 2007; Ingersoll, 2007; Power vd.; 2012; Reimer, vd., 2018). Öğretmen niteliği ve öğrenci başarısının incelendiği çalışmalarda, bu başarının genellikle deneyim ve hizmet öncesi eğitimle ilişkilendirildiği görülmektedir (Hanushek & Ryykin, 2006; Seifried, 2012).

Rivkin, Hanushek ve Kain deneyim sahibi olmanın özellikle mesleğin ilk yıllarında önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Mesleklerinin ilk yıllarında deneyimi eksik olan öğretmenlerin kötü bir performans sergilediklerini ve bu durumun mesleğin ikinci yılındaki performansı daha da olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir (Kuzmik, 1994; Akt., Gratch, 1998; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). Bu durum, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin uygulanan eğitim öğretimin kalitesi için kilit nokta olduğunu gözler önüne sermekte ve öğretmen eğitiminde uygulamanın önemini ortaya çıkarmaktadır (Ataç, 2003; Akt. Madden, 2006; Seifried, 2012).

Öğretmen eğitiminde uzun süredir devam eden değerlendirmeler sonucunda ulaşılan bilgiler, öğretme eylemine yeterli düzeyde hazırlanan öğretmen adaylarının diğerlerine göre daha özgüvenli ve başarılı olduklarını kanıtlar niteliktedir (Bandura, 1994; Hammond, 2000). Hammond, etkili bir öğretme eyleminin gerçekleştirilebilmesi için öğretmen adaylarının her öğrencinin öğrenme yolunu keşfedecek nitelikte olmalarının yanı sıra etkili sınıf yönetimi, etkili iletişim, iyi teknoloji kullanımı becerilerine sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının eksiklerini fark ederek kendi gelişimlerini sürdürmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (2000). Bu sebeple, eğitim fakültelerinin geleceğin öğretmenlerine küresel bağlamda sosyal ve kültürel konuları öğrenmeyi (Aydarova & Marquardt, 2016) ve bu öğrendiklerini birbirinden farklı öğrencilere öğretebilme becerisini kazandırmaları gerektiği ifade edilmektedir (Dysthe & Engelsen, 2004). Önce öğretme eyleminin sonrasında öğretmen olma eyleminin geleceğini söyleyen Hammond, öğretmen eğitimi programlarının eğitim fakültelerinden uzakta, çoğunlukla okullarda sürdürülmesi gerektiğinin altını çizmektedir (Hammond, 2006, s.300-302; Cohen, Hoz & Kaplan, 2013).

Hizmet öncesi eğitim, öğretmen adaylarını geleceğin nitelikli öğretmeni olmaya hazırladığı için öğretmen yetiştirmenin en önemli boyutu olarak görülmektedir (Ulla, 2016). Tuli ve File (2009) ise öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrendikleri bir deneyim alanı olarak tasarlanan öğretmenlik uygulamasını (Soslau & Rath, 2017), öğretmen yetiştirme eğitiminin en önemli parçası olarak tanımlamaktadır (Smith, 2010; White & Forgasz, 2016). Bu süreçte sürekli denetlenen ve rehberlik alan öğretmen adayları, günlük derslerini nasıl tasarlayacaklarını öğrenirken aynı zamanda öğrenci ve sınıfı nasıl yöneteceklerini öğrenmektedir (Ulla, 2016). Dolayısıyla, tüm mesleki becerilerin kazandırılmasını amaçlayan öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştirmenin anahtar bileşeni olarak görülmektedir (Johnston, 1994; Richards &

Killen, 1994; Hammond, 2006; Keogh, Dole & Hudson, 2006; Ulla, 2016; White & Forgasz, 2016).

Öğretimin başladığı düzey olan ilköğretim basamağı, kazandırdığı bilgi ve becerilerle diğer öğretim basamaklarına temel oluşturması açısından önem arz etmektedir (Sağlam, Özüdoğru & Çınar, 2011). Bu sebeple, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları içerisinde sınıf öğretmenliği programının uygulama alanında başarılı olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, gelişmiş ülkelerin sınıf öğretmeni yetiştirme sistemleri incelendiğinde öğretmenlik uygulamalarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Aslan, 2018).

Farklı ülkelerde sürdürülen öğretmenlik uygulamaları incelendiğinde öğretmenlik uygulamalarının süre olarak çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Amerika'da benimsenen öğretmen eğitimi programları eyaletler arası değişebilmekle birlikte, öğretmenlik uygulaması 21 eyalette en az 12 hafta olarak yürütülmektedir (Wang, Coleman, Coley & Phelps, 2003, s.23). Bu süre Çin'de altı ile sekiz hafta arasındayken (Gang & Meilu, 2007, s.21); üniversiteden üniversiteye değişmekle birlikte Kore'de altı ile dokuz hafta arasındadır (Kim, 2007, s.59). Japonya'da her eğitim-öğretim yılı bir sertifika olarak nitelendirilmektedir ve her sertifika yılı için üç haftalık öğretmenlik uygulaması istenmektedir (Fujita & Dawson, 2007, s.42). Singapur'da yürütülen öğretmenlik uygulamaları öğretmen eğitimi programının %25'ini oluşturmaktadır ve süresi program derecesine göre bir ile on hafta arasında değişmektedir (Tan, vd.,2007, s.76). Tayland'da dört senelik lisans eğitimlerini tamamlayan öğretmen adayları bir senelik öğretmenlik uygulamasının ardından mezun olma hakkını kazanabilmektedir (Siribanpitak & Boonyananta, s.88). Türkiye'de ise son yapılan düzenlemelerle birlikte, öğretmen adaylarının eğitimlerinin son iki döneminde Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II olmak üzere; haftada birer kez öğretmenlik uygulaması yapılması planlanmıştır (YÖK, 2018).

Ülkemizde, öğretmen yetiştirme eğitimi alanında iyileştirmeye yönelik çalışmalar uzun yıllardır yapılmakta olup yaşanan sorunların önemli boyutunu teori ve uygulama arasında yeterli bağlantının kurulamaması oluşturmaktadır (Aslan, 2018). Aslan tarafından 2014 ve 2015 yıllarında yürütülen bir çalışmada bu sorun göz önüne alınarak öğretmenlik uygulaması dersinin Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli'ne göre bir değerlendirilmesi yapılmış ve yaşanan sorunlar derlenmiştir. Geniş kapsamlı bir çalışma yürüten araştırmacı; Van, Diyarbakır, Konya ve İzmir'de bulunan dört eğitim fakültesinde öğrenim gören 1129

öğretmen adayı, 90 uygulama öğretim elemanı ve uygulama okullarında görev yapan 314 uygulama öğretmene ulaşarak nicel veri elde etmiş; nitel verileri ise, 24 öğretmen adayı, 18 uygulama öğretmeni ve 18 öğretim elemanı ile görüşmeler yaparak elde etmiştir. Elde edilen bulgular, uygulama süresince aşağıda belirtilen sorunlarla karşı karşıya gelindiğini göstermektedir:

- Öğretmenlik uygulamasına ayrılan sürenin yetersiz, paydaşların görev ve sorumluluklarının yeterince tanımlanmamış olduğu,
- Uygulama okullarının uygun koşullara sahip olmadığı,
- Öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin uygun hazırlanmamış olduğu,
- Öğretmen adayı, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve okul yöneticilerinin gerekli yeterliliklere sahip olmadıkları,
- Öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanlarının görüşlerine göre; öğretmen adaylarının sürecin başında yeterince bilgilendirilmediği, seminer çalışmasının düzenli olarak yapılmadığı, etkili bir ders hazırlığı süreci geçirilmediği, yeterli ve nitelikli ders işlenmediği ve ders sonrası dönüt verilmediği, ölçme ve değerlendirmeye dönük yeterli çalışmaların yapılmadığının anlaşıldığı,
- Öğretim elemanlarının görüşlerine göre; öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanma, öğretim teknolojilerini kullanma, ölçme ve değerlendirme, materyal geliştirme, derse aktif katılımı sağlama, pekiştireç verme ve öğrencilere yönerge verme gibi becerilerde yeterli gelişime ulaşmadıkları şeklindedir (Aslan, 2015).

Yine alan yazında yer alan benzer çalışmalar bu kapsamda incelendiğinde bu sorunların yanı sıra; bir uygulama okuluna çok fazla öğretmen adayının yerleştirildiği ve yeterli sayıda uygulama öğretmeni görevlendirilmediği, uygulama öğretmenlerinin yetersiz eğitim aldığı, uygulama öğretmenlerinin ders izlencelerini yapmadığı, uygulama okullarında çalışan idareci ve uygulama öğretmenlerinin olumsuz tavır sergiledikleri, fakülte-okul iletişiminin yetersiz olduğu ve denetim eksikliği olduğu gibi sorunların tespit edildiği görülmektedir (Boz & Boz; 2006; Baştürk, 2010; Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010; Demir & Çamlı, 2011; Bektaş & Ayvaz, 2012; Kocadere & Aşkar, 2013; Gökteş & Şad,

2014; Kazu & Yenen, 2014; Taşdere, 2014; Bulunuz & Bulunuz, 2015; Bütün, 2015; Çepni & Aydın, 2015; Yalın Uçar, 2015; Dönmez Usta & Turan Güntepe, 2016; Karasu Avcı & İbret, 2016; Karakuş, 2019).

Yurtiçi araştırmalar incelendiğinde, ülkemizde öğretmenlik uygulamasına yönelik belirlenen sorunların uzun süredir devam ettiği görülmektedir. Bu noktada, “Bu kadar uzun zamandır aynı problemlere sahipsek neden onları düzeltmenin bir yolunu bulamadık?” sorusunun irdelenmesi gerekmektedir. Yapılan reform ve iyileştirmeye yönelik adımlara rağmen neden aynı sorunların yaşanmaya devam ettiğinin araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Hammond, öğretmen yetiştirme eğitiminin uygulama basamağında yaşanan sorunların gelişmekte olan ülkelerde görülen bir problem olduğunu belirtmektedir (2006). Nitekim yurtdışı alanyazın gelişmekte olan ülkeler kapsamında incelendiğinde, araştırma bulguları; ülkemizde yaşanan sorunlarla benzer sorunlar yaşandığını göstermektedir (Tuli, 2009; Ye, 2015; Ulla, 2016; Al-Jaro & Asmawi, 2018; Fagihi & Aly, 2018; Mudra, 2018; Ye, Song & Li, 2018; Vo, Pang & Lee, 2018; Igboegwu, 2019; Yin, 2019; Yulia, 2019). Belirtilen noktalardan hareketle, gelişmekte olan bir ülke olarak nitelikli sınıf öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi için başarılı ülkelerin uygulamalarının değerlendirilmesi yoluyla öğretmen yetiştirme sistemlerinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir (Gültekin, 2018).

İlgili yurtiçi alanyazın incelendiğinde diğer ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyen sayılı sayıda kitap, tez, makale ve benzeri çalışmalarla karşılaşılacaktır. Özellikle bir alanın kendi içerisinde ilerleme kaydetmesine büyük destek olan, ayrıntılı ve kapsamlı çalışma olmaları sebebiyle kaliteli “bilimsel bilgi” sunan doktora tezlerinin az olduğu, yapılan tezlerin ise; çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun ilköğretim alanında yoğunlaştığı, çalışmaların AB ülkeleriyle yapıldığı ve veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi yapıldığı görülmektedir (Tatlı ve Adıgüzel, 2012). Çubukçu, Yılmaz ve İnci (2016) Türkiye’de yapılan bu araştırmaların eğilimlerini belirlemek üzere yaptıkları çalışmada, doküman analizi yaparak var olan durumu açıklamışlardır. Araştırma bulguları; araştırma yapılan ülkelerin ABD, Fransa, Almanya ve İngiltere ile sınırlı kaldığını, araştırma konularının öğretmen yetiştirme eğitimi alanında yoğunlaştığını ve bu çalışmaların yıldan yıla ciddi bir azalma içerisinde olduğunu göstermektedir (Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016).

Bu araştırma kapsamında yapılan literatür çalışmasında, Tatlı ve Adıgüzel

(2012) ile Çubukçu, Yılmaz ve İnci'nin (2016) araştırma bulgularını destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Türkiye'de öğretmen eğitimi sistemlerini konu alarak yapılan uluslararası çalışmalarda ağırlıklı olarak öğretmen eğitimi sistemlerinin karşılaştırıldığı araştırmalar yapıldığı tespit edilmiştir (Gül, 2015; Aksoy, 2013; Aktaş vd., 2013; Alkan, 2012; Ekici, 2011; Uygun, Ergen & Öztürk, 2011; Kalkanlı, 2009; Yanpar Yelken, 2009; Çankaya, 2007; Atanur Başkan & Aydın, 2006; Cho, 1997). Yapılan çalışmalarda ise genellikle İngilizce, Coğrafya, Biyoloji, Okul Öncesi, Beden Eğitimi ve Müzik öğretmeni yetiştirme programları olmak üzere ortaöğretim ve lise (Sülün, 2015; İmamalı, 2015; Katırcı, 2014; Küçükkoğlu & Kızıldaş, 2012; Erdem, 2010; Delibaş & Babadoğan, 2009) kademelerinin incelendiği görülmektedir. İlköğretim kademesinde ise sınıf öğretmeni yetiştirme programlarını inceleyen çalışmaların çok az olduğu tespit edilmiştir (Orman, 2012; Yıldırım, 2011; Kilimci, 2006; Topbaş, 2001). İlköğretim kademesi kapsamında, bazı istisnalar olsa da (Tekgöz, 2017) genel olarak İngilizce, Matematik, Beden Eğitimi derslerinin öğretim programlarının incelendiği (Şahin, 2019; Aldım, 2018; Avcı, 2018; İnci, 2017; Altıntaş ve Görgen, 2014; Musa, 2012) belirlenmiştir. Ek olarak, yapılan çalışmaların doküman incelemeye dayalı tarama çalışması olduğu, veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme yapılan araştırmaların çok az olduğu, yapılan görüşmelerin genelde iletişim teknolojileri yoluyla gerçekleştirildiği, yapılan gözlemlerin ise saat ya da gün bazında olacak şekilde çok kısa tutulduğu görülmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi yapılan çalışmalar incelendiğinde, gelişmiş bir ülkenin öğretmenlik uygulamasını derinlemesine inceleyen bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme alanında başarılı ülkelere birisi olan Almanya'nın öğretmenlik uygulamasının incelenmesi araştırmaya değer görülmüştür. Araştırma kapsamında Almanya'nın seçilmesinde etken olan durumlar aşağıda açıklanmıştır.

Günümüzde, büyük ölçekli yapılan uluslararası eğitim değerlendirmeleri; PISA (Programme for International Students Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) veya başka uluslararası sınav sonuçlarına göre yapılmaktadır (Wiseman, 2013; Carnoy, vd., 2016). Ülkelerin eğitim sistemlerinin kalitesini belirleyici otorite olarak görülen bu sınavlar, ülkelerin eğitim politikalarından yapılan reformlara kadar etkisini göstermektedir (Galczynski, 2014). Öğretmen niteliğinin de bu kapsamda değerlendirildiği görülmektedir. Öğretmen niteliğinin, öğrencilerin bu sınavlarda gösterdikleri başarıda belirleyici etken olduğu

düşünülmektedir. Sınavlardan elde edilen sonuçlar, öğretmen kalitesi arttıkça öğrenci başarısının arttığını göstermektedir (Adamson, 2010; Galczynski, 2014, Reimer, 2018). Dolayısıyla bu sınavlarda öğrencileri yüksek puan alan öğretmenler, uluslararası bağlamda başarılı ve nitelikli olarak kabul edilmektedir.

1995 yılında PISA ile başlayan ve birkaç sene sonra TIMMS ile devam eden küresel rekabette, Almanya ilk PISA sınavından aldığı “şok edici” sonuçlardan sonra; bu sonuçları dikkate alarak eğitim politikası, eğitim programları ve akademik alanda ciddi reformlar yaparak eğitim kalitesini uluslararası standartlarda tutmaya çalışmıştır (Steiner-Khamsi, 2003; Ertl, 2006). PISA sonuçları 2000 yılında OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) ortalamasının altında kalan Almanya, 2006 yılından itibaren bu ortalamanın üzerine çıkarak sürekli bir gelişim göstermiştir (Weissbach, 2018). Bu noktadan bakıldığında, uluslararası platformda başarı gösteren Almanya’nın bu başarıyı sağlayacak nitelikli öğretmenler yetiştirdiği söylenebilir. Bu bağlamda, Almanya’nın öğretmen yetiştirme sisteminin incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Başka bir unsur ise ülkemizin de içinde bulunduğu Bologna sürecidir. Avrupa’da ortak bir Yükseköğretim platformu yaratmayı hedefleyen Bologna süreci ile tek tip bir sistem oluşturmaktan ziyade ülkelerin kendilerine özgü özellikleri koruyarak karşılaştırılabilir bir uyum yakalamaları amaçlanmaktadır (YÖK, 2017). Bu uyum sağlanarak, bir ülkeden başka bir ülkenin yükseköğretim sistemine geçişin kolaylaştırılması, öğrenci ve öğretim elemanlarının hareketlilik ve istihdamının artırılması amaçlanmaktadır (Eurydice, 2010). Almanya, İtalya, Fransa ve İngiltere Eğitim Bakanlarının 1998 yılında yayınladıkları Sorbonne Bildirisi ile başlayan Bologna süreci, resmi olarak 1999 yılında 29 ülkenin Bologna Bildirisi’ni imzalaması ve bildirinin yayınlaması üzerine başlamıştır (Vögtle & Martens, 2014). Bologna Bildirisi’ni imzalayan ülkelerin uymaları gereken zorunlu hükümler olmamakla birlikte, uygulanan reformları takip etmeleri ve uygulamaları beklenmektedir (Jakobi & Rusconi, 2009). Ülkemizin Bologna Süreci’nde olması sebebiyle, bu sürecin başlangıcından günümüze kadar aktif ve önemli bir rol alan Almanya’nın araştırma kapsamında incelenmesinin bu sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar ilgili alanyazın taramasıyla sınırlı olmakla birlikte, bu araştırmalar bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde ülkemizde öğretmen yetiştirme eğitiminin uygulama basamağında problemler olduğu, sisteme katkı sağlayacak uluslararası bir uygulama örneğini derinlemesine inceleyen bir çalışmanın

mevcut olmadığı görülmektedir. Belirtilen noktalardan hareketle, Almanya'nın öğretmenlik uygulamasının incelenmesinin alana bilimsel katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak, Almanya'nın siyasal yapısından dolayı eğitim sistemi eyaletlere göre çeşitlilik gösterdiğinden öğretmen yetiştirme eğitiminin bir parçası olarak okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması her eyalette yapılmakta ancak uygulamanın şartları ve süresi eyaletten eyalete değişmektedir (Hainmüller, 2003).

Bu araştırma kapsamında, Almanya'nın diğer eyaletlerinden farklı olarak öğretmen yetiştirme eğitiminin lisanstan sonra yüksek lisans eğitimini kapsaması ve tüm sürecin uygulama temelli bir anlayışla yürütülmesi sebebiyle; bu eyaletlerden Schleswig-Holstein Eyaleti'nde yürütülen öğretmenlik uygulamasının araştırma kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda "Almanya'nın Schleswig-Holstein Eyaleti'nde sınıf öğretmeni adayları için yürütülen öğretmenlik uygulaması nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Almanya'nın Schleswig-Holstein Eyaleti'nde ilkökul öğretmeni adayları için yürütülen öğretmenlik uygulaması programının incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır. Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan;

- 1) İlkokul öğretmeni yetiştirme programı nasıldır?
- 2) Alan deneyimleri nasıldır?
- 3) Öğretmenlik uygulamasının genel yapısı nasıldır?
- 4) Öğretmenlik uygulamasının yürütücü paydaşları ve paydaşların görevleri nelerdir?
- 5) Öğretmenlik uygulaması kapsamında görev alan mentorların dağılımı ve çalışma çizelgeleri nasıldır?
- 6) Öğretmenlik uygulaması kapsamında görev alan mentorların görev ve sorumlulukları nelerdir?
- 7) Öğretmenlik uygulaması kapsamında mentor eşliğinde öğretmen adaylarının verdiği dersler nasıl değerlendirilmektedir?
- 8) Öğretmenlik uygulaması kapsamında öğretmen adaylarının hazırlamakla yükümlü oldukları çalışmalar nelerdir?

- 9) Öğretmenlik uygulamasının değerlendirme aşaması nasıldır?
- 10) Öğretmenlik uygulaması kapsamında öğrenim gören öğretmen adaylarının programa yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada, Almanya'nın Schleswig-Holstein Eyaleti'nde ilkokul öğretmeni adayları için yürütülen öğretmenlik uygulaması programının nasıl yürütüldüğü araştırılmıştır. Araştırma probleminde, ilgili alanyazınla desteklenerek açıklandığı gibi ülkemizde yürütülen öğretmenlik uygulamasında sistemsal ve süreçsel sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Ülkelerin eğitim sistemlerinde yaşadıkları sorunları çözmek için yaptıkları reformlarda PISA, TIMSS gibi küresel çapta değerlendirmeleri dikkate aldıkları ve bu sınavlarda alınan puanların eğitim sisteminin kalitesiyle birlikte öğretmen niteliğinin belirleyici ölçütü sayıldığı görülmektedir. Nitelikli öğretmenler yetiştirebilmek için ise mesleki becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı öğretmenlik uygulamasının kilit nokta olduğu görülmektedir.

Ülkemizde yürütülen öğretmenlik uygulamasında, iyileştirme çalışmalarına rağmen uzun süredir benzer sorunların yaşanmakta ve kesin çözüm sunulamamaktadır. Bu bağlamda, uluslararası platformda başarılı ülkelerin uygulama örneklerinin incelenmesine ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır. Diğer yandan ilgili araştırmalar incelendiğinde, uluslararası öğretmenlik uygulamaları ile ilgili bilgilere öğretmen yetiştirme programlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalarda kısaca değinildiği; uluslararası alanda bir öğretmenlik uygulamasının tek başına detaylı olarak incelenmediği dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmalarda genelde doküman analizi yapıldığı için sadece uygulama süresi ve dönemi gibi yüzeysel bilgilerin elde edildiği görülmektedir.

Daha önce öğretmenlik uygulamalarını inceleyen çalışmalardan bu çalışmayı ayıran en önemli nokta, uluslararası bir öğretmenlik uygulamasının yönetmeliği, uygulamanın nasıl yürütüldüğü, süreçte görev alan paydaşların görev ve sorumlulukları, süreçte öğretmen adaylarından beklenen çalışmaların (portfolyo, bilimsel araştırma ve günlük) içeriği ile değerlendirilme aşamalarını içermesi ve doküman analizinin yanı sıra öğretim elemanları, öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sayesinde ayrıntılı bir şekilde açıklanmasıdır. Bu anlamda çalışmanın, teori-pratik dengesinin sağlanmasına yönelik öğretmen yetiştirme

eğitimindeki uygulama geliştirme çalışmaları için önemli ve anlamlı düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada, çalışmanın yürütüldüğü Almanya'nın Schleswig-Holstein Eyaleti'nde bulunan Flensburg Üniversitesi'ndeki;

- 1) Öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının görüşme sorularını cevaplarırken gerçek görüşlerini yansıttıkları,
- 2) İlgili kurum ve yetkililerinden alınan bilgilerin gerçek durumu yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Almanya'nın Schleswig-Holstein Eyaleti'nde bulunan Flensburg Üniversitesi'nde sınıf öğretmenleri için yürütülen öğretmenlik uygulamasıyla sınırlıdır.
2. Araştırma, Flensburg Üniversitesi'nde öğretmenlik uygulaması programına dahil olan öğretmen adayları ve öğretim elemanlarıyla sınırlıdır.
3. Araştırmanın yapıldığı 2017-2018 eğitim-öğretim yılıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İlkokul Öğretmeni: Almanya'da ilkokul kademesinde görev alan sınıf öğretmenleridir.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde dünyada yürütülen öğretmen eğitimlerine genel bir bakıştan sonra Almanya'nın siyasal yapılanmasının öğretmen eğitime etkisi, bu bağlamda yürütülen öğretmen yetiştirme eğitimleri ve öğretmenlik uygulamaları hakkında bilgi verilmiştir. Ek olarak ülkemizin öğretmen yetiştirme eğitimi ve öğretmenlik uygulamalarına ilişkin kuramsal açıklamalardan oluşmaktadır.

2.1. Dünyada Uygulanan Öğretmen Yetiştirme Eğitimlerine Genel Bir Bakış

Eğitimin küreselleşmesi, dünya çapında standart bir eğitim düzeyi yakalamak amacıyla yapılan çalışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda Birleşmiş Milletler, Birleşmiş Milletler, Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO), Avrupa Birliği (AB) gibi uluslararası kuruluşların yerel ve küresel düzeyde faaliyetler yürütmesiyle daha da hız kazanmıştır. Örneğin, adı geçen kuruluşlardan UNESCO'nun 1990 yılından itibaren yürüttüğü Herkes için Eğitim Hareketliliği (Education for All Movement), her yaş grubunun temel eğitim alabilmesi için 164 hükümetin imza attığı küresel bir program örneğidir (UNESCO, 2017). Eğitimin küresel bir dönüşüme girmesiyle birlikte bu faaliyetlerin dışında öğrencilerin aldığı eğitimin onları ne kadar geleceğe hazırladığı, bu donanımın küreselleşen dünya ile baş etmelerini ne derece sağladığını belirlemek için düzenlenen PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası sınavlar yapılmaya başlanmıştır (Didin, 2014). Eğitim sistemlerinde bu sınavlardan alınan sonuçlara göre iyileştirmeye gidilerek revize edilmeye başlanmıştır.

Dünya çapında yapılan çalışmalar, eğitim sistemlerini birbirlerine yakınlaştırmaya başlamıştır. Dünyada ortak bir eğitim platformunun oluşturulduğu aşamada, ülkelerin buna kayıtsız kalması imkânsız görülmektedir. Bu sebeple ülkelerin, eğitim sistemlerinin özgün niteliklerini koruyarak bu oluşuma dâhil olabilmeleri için diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin tarihi, sosyal ve kültürel boyutlarına dair bilgi sahibi olmaları önemli görülmektedir (Erdoğan, 2015). Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin temel taşı olan öğretmenlerin mesleğin niteliklerine sahip bir şekilde yetiştirilmesi için dünyada uygulanan öğretmen yetiştirme programları eğitim politikalarının odak noktası hâline gelmiştir (Aykaç, Kabaran & Bilgin, 2014).

PISA ve TIMMS sınavlarında gösterdiği başarıyla eğitim sisteminin kalitesini

kanıtlayan Finlandiya, öğretmen yetiştirme sistemi merak uyandıran ülkelerin başında gelmektedir. Yüksek nitelikte öğretmenlerin amaçlandığı ve bu sebeple öğretmenliğin uzun süreli bir uzmanlaşma yolculuğu olması gerektiğini savunulan Finlandiya’da, lisans eğitimlerini tamamlayan öğretmen adayları resmî olarak öğretmeye başlamadan önce teori ve pratik bağlantısını sağlamlaştırdıkları ve uzmanlık alanları hakkında öğretime hazırlandıkları yüksek lisans eğitimine en az iki sene devam etmek zorundadır (Linda-Hammond, 2017). Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme programları beş yıllık bütünleştirilmiş program (3+2 / lisans + yüksek lisans) olarak tasarlanmıştır. Öğretmen adayları, tüm eğitimleri boyunca bursla desteklenmektedir (Linda-Hammond, 2009).

Öğretmen yetiştirme programlarına kabul aşamasında adaylar, Finlandiya’nın öğretmen olma standartlarına göre birçok açıdan sınanmaktadır. Bu bağlamda adaylar, yazılı sınav ve yetenek sınavının ardından bire bir ve grup mülakatlarına alınmaktadır (Aras & Sözen, 2012). Öğretmen eğitiminin, nasıl öğretim yapılacağını içeren özellikle araştırma temelli uygulamalarla genişletilmiş derslerle birlikte en az bir sene üniversiteyle bağlantılı bir okulda klinik deneyimi kapsadığı; böylece öğretmen adaylarını araştırmaya zorlayan girişimci uygulama modellerinin geliştiği ve problem çözme becerisine sahip öğretmen adaylarının yetiştiği belirtilmektedir (Linda-Hammond, 2009). Öğretmen yetiştirme programlarında açılan kontenjanlar ülkenin öğretmen ihtiyacına göre düzenlendiği için öğretmen adayları mezun olduktan sonra işsiz kalma kaygısı yaşamamaktadır (Gültekin, 2018).

Finlandiya gibi öğretmen yetiştirme sistemi çok kuvvetli olan ve özellikle akademik çalışmalara ağırlık veren Singapur’da ise öğretmen adayları Finlandiya’da olduğu gibi mezuniyet aşamasında maaşa bağlanmakta ve iş garantisi verilmektedir (Linda-Hammond, 2017). Öğretmen yetiştirme programlarına kabul aşaması ön değerlendirme ve mülakatlarla yapılmakta olup mülakatlarda adayın iletişim becerisi, öğretmenliğe olan bağlılığı, arzuları, amaçları ve öğrenme istekleri sınanmaktadır (Lim, 2013). Finlandiya’da olduğu gibi uygulama, öğretmen eğitiminin anahtarı olarak görülmekte ve uygulama temelli öğretimin yansıtmacı yaklaşıma sahip öğretmenler yetişmesini sağladığı belirtilmektedir (Lim, 2013). Verilen dersler uygulamalarla bağlantılı bir modül olarak tasarlanan lisans eğitimi dört sene sürmektedir ve 10 haftaya kadar uygulama içermektedir (Ingersoll vd., 2007). Singapur’da teori-pratik dengesinin sağlanması için ciddi bir eğitim programı yürütülmekte olup bu amaçla; mentor ve aracı öğretmenler yetiştirilmekte ve desteklenmektedir (Linda-Hammond, 2017). Okullarda öğretmen adaylarına eşlik eden mentorlar onların sınıf yönetimi becerileri, mesleki

motivasyonları ve öğretim becerilerini geliştirmelerinden bire bir sorumlu kişiler olarak görülmektedir (Lim, 2013).

Öğretmen yetiştirme eğitiminin öncüleri olan Finlandiya ve Singapur'da (Linda-Hammond, 2017) üniversite-okul iş birliği yapıldığı ve öğretmen yetiştirme eğitiminde teori-pratik dengesinin dikkate alınarak tasarlandığı programların kullanıldığı ve mentorlarla desteklenen öğretmenlik uygulamalarının programda geniş yer kapladığı görülmektedir. Bu modeli, öğretmen yetiştirme eğitiminde kullanan diğer bir ülke olan Almanya'nın öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

2.2. Almanya'nın Siyasal Yapılanmasının Öğretmen Eğitime Etkisi

Almanya siyasal açıdan bakıldığında bir federasyon devletidir. Bu federatif yapının bileşenleri olan eyaletlerin (Bundesländer) kendi başbakanları, parlamentoları ve anayasaları vardır. Almanya toplamda 16 eyaletten oluşmaktadır. Özerk bir yapıda olan federal hükümetler parlamento ile temel yasaları çıkarmakta ve ekonomi politikalarını belirlemektedir. Bu siyasal yapıya uygun olarak eğitim politikaları da çeşitlilik göstermektedir (Kantos, 2013, 50-53). Eyaletlerde yürütülen öğretmen yetiştirme eğitimleri, 16 eyaletle koordineli olarak çalışan Eğitim Bakanlarının Sürekli Konferansı'nın (Standing Conference of the Ministers of Education, KMK) ilân ettiği kurallar altında sürdürülmektedir (Hainmüller, 2003).

Almanya Eğitim Bakanları Kurulu öğretmen eğitimi için eyaletler bazında oluşan çeşitliliği önlemek adına 1992 yılında harekete geçerek öğretmenlik türlerinin ortak adlandırılmasını sağlayan bir anlaşma imzalamıştır (Coşkun, 2000; Hainmüller, 2003; Kantos, 2013). Bu anlaşma ile 1) Avrupa Birliği 89/48/WG yönetmeliğinin uygulanarak yüksekokul diplomalarının denkliğinin sağlanması ve 2) Eyaletler arasında diplomaların denkliğinin sağlanması amaçlanmıştır (Coşkun, 2000; s.16). Bu anlaşmaya göre kabul edilen altı öğretmenlik türü Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Almanya'da Yürürlükte Olan Öğretmen Eğitimi Program Türleri

Türü	Öğretmen Eğitimi Programının Adı
1	Grundschule İlköğretim
2	Hauptschule İlk ve Ortaöğretim
3	Realschule Ortaöğretim I. Devre
4	Gymnasium Ortaöğretim I. ve II. Devre
5	Berufsschule Mesleki Eğitim Öğretmenliği
6	Sonderschule Özel Eğitim Kurumlarında Öğretmenlik

Almanya Eğitim Bakanları Kurulu 1992'de başlattığı girişimine 12.05.1995 tarihinde "Öğretmenlik Eğitiminde Yapısal Reform" ile devam ettirmiştir. Bu reform kapsamında oluşturulan çerçeve anlaşmalarıyla Almanya'da yürürlükte olan öğretmen eğitimi programlarının temel yapısı oluşturulmuştur. Öğretmenlik türleri için alınan karar öğretmenlerin üniversite ve eşdeğer yüksekokullarda yetiştirilmesi şeklindedir. Bu kararlar yükseköğretim yönetmelikleri tanınır olmuş ve sınav yönetmeliğiyle birlikte günümüze kadar uygulanmaya devam etmiştir. Öğretmenlik türlerinin hedeflerine göre düzenlenen altı çerçeve anlaşması, öğretmenlik eğitimi ve sınavı için gerekli maddeleri içermektedir. Eğitim süresi, akademik başarı ölçme, sınav sayısı gibi maddelerin de dikkate alındığı anlaşma, eyaletler arasında standart bir şema oluşturulmasını sağlamıştır. Bu anlaşmaya göre öğretmenlik eğitimi, günümüzde de olduğu gibi eğitim bilimleri, alan bilimleri ve alan öğretimi kapsamaktadır. Öğretmenlik eğitimi, disiplinler arası çalışmaların yapılabilmesi için gerekli olanakları sunması açısından birden fazla branşın eğitimini kapsar. Buna göre okul stajları öğrenimin içerisinde mutlaka olmalı, mümkünse daha ilk dönemlerinde başlamalıdır. Ayrıca, öğretmen eğitiminin yapısından bahsedilirken öğretmenlik eğitiminin yüksek öğrenimi izleyen bir öğretmenlik stajı ile devam etmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Coşkun, 2000, s. 16-18). Öğretmen yetiştirmenin süresi ve uygulamaları eyaletler arası farklılık gösterse bile tüm eyaletlerde iki aşamadan oluşmaktadır; üniversite eğitimi ve öğretmenlik stajı (Hainmüller, 2003).

Öğretmenlik eğitimi programlarında lisans eğitiminin bitişi I. Devlet Sınavı ile gerçekleşmektedir (Aykaç, Kabaran & Bilgin, 2014). Öğretmenlik stajına kabul edilebilmek için bu sınavda başarılı olmak ön koşuldur. Yüksek lisansa devam eden öğretmen adaylarında bahsedilen I. Devlet Sınavı şartı aranmaz (Coşkun, 2000).

Öğretmenlik stajı II. Devlet Sınavı ile sonlanır (Aykaç, Kabaran & Bilgin, 2014). Zorunlu olan bu stajın başarıyla tamamlayan öğretmen adayları ilkokul öğretmeni olmaya hak kazanırlar (Kantos, 2013). Ancak atama garanti değildir (Hainmüller, 2003). Mezun öğretmenlerin, uygun olan pozisyonlara başvuru yapması gerekmektedir.

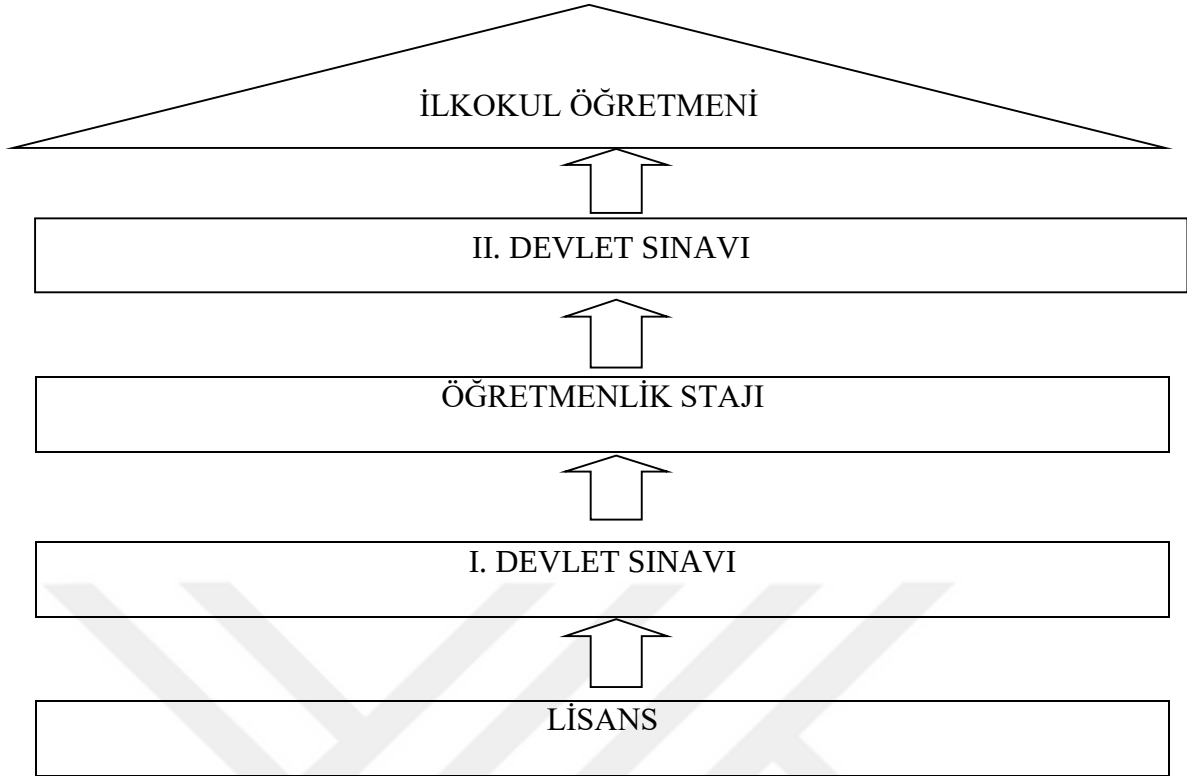
Lisans eğitiminin ardından başlayan öğretmenlik stajının amacı mesleğe yeni başlayacak olan öğretmen adaylarını sınıf öğretmeni olarak tüm sorumluluğu üstlenebilecekleri yeterlilik seviyesine getirmektir (Coşkun, 2000). Staj eğitiminin içeriği ise aşağıdaki gibidir:

- ✓ Eğitim bilimleri ve psikoloji alanları,
- ✓ Öğrenim alanlarına uygun dersler,
- ✓ Branşları birleştirici dersin öğretimi,
- ✓ Okul sistemi olarak özetlenebilir (Coşkun, 2000; s. 36).

Staj eğitimi öğretmen adaylarının sadece öğretici ve eğitici yeteneklerini değil aynı zamanda evrensel değerlere sahip birer birey olarak yetişmelerini de kapsamaktadır (Hainmüller, 2003). Staj eğitimi boyunca davranış hâline gelmesi gereken başlıca özellikler aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne almak,
- Üstün yetenekli öğrencilerin desteklenmesi,
- Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin desteklenmesi (Coşkun, 2000).

Yukarıda verilen açıklamalar çerçevesinde tüm Almanya'yı kapsayacak şekilde oluşturulan öğretmen yetiştirme programı aşağıdaki gibi şekilleştirilmiştir:



Şekil 1. Almanya’da kabul edilen öğretmen yetiştirme eğitim çerçevesi

Yapısal reform kapsamında ele alınan konulardan en çok tartışma yaratanı eğitim süresi olmuştur. Bunun üzerine süreler, Almanya Eğitim Bakanlığı tarafından bir standart oluşturması açısından belirlenmiştir (Coşkun, 2000, s.21; Hainmüller, 2003). Tüm öğretmenlik türleri için belirlenen standart eğitim süreleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlik Türleri İçin Öngörülen Standart Eğitim Süresi

Türü	Öğretmenlik Eğitimi Program Türü	Standart Eğitim Süreleri/Dönem	Öğretmenlik Staj Süresi
1	Grundschule İlköğretim	7	18-24 Ay
2	Hauptschule İlk ve Ortaöğretim	7-9	
3	Realschule Ortaöğretim I. Devre	7-9	
4	Gymnasium Ortaöğretim I. ve II. Devre	9	
5	Berufschule Mesleki Eğitim Öğretmenliği	9	
6	Sonderschule Özel Eğitim Kurumlarında Öğretmenlik	8-9	

Tablo 2 incelendiğinde, Almanya genelinde İlkokul öğretmeni yetiştirme süresinin 7 dönem (3,5 yıl) olarak kabul edildiği görülmektedir. Bu araştırmada, Almanya’da ilkokul kademesi için yetiştirilen öğretmenlerin aldığı öğretmenlik uygulamaları incelenmiştir. Almanya’da ilkokul öğretmeni olmak için gereken şartlar, eğitim süreci ve bu süreçte yürütülen öğretmenlik uygulamaları aşağıda açıklanmıştır.

2.3. Almanya’da İlkokul Öğretmeni Eğitimi ve Öğretmenlik Uygulamaları

Almanya’da özel veya devlet okullarında sürdürülen ilkokul eğitimi altı-dokuz yaş arası çocukları kapsamakta ve dört yıl sürmektedir (Führ, 1989; Akt., Hainmüller, 2003). Herkesin aldığı standart ilkokul eğitimden sonra ortaöğretimde, öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre düşük, orta ve yüksek seviye olmak üzere üç ayrı gruba ayrılmaktadır (Kantos, 2013). İlköğretimden sonra öğrenciler, ilkokul tavsiyesine göre temel okul (Hauptschule), genel okul (Realschule) ya da liselerde (Gymnasium) eğitim görmektedirler (Weissbach, 2018). Yükseköğretime devam etmek isteyen öğrencilerin yüksek seviye olarak nitelendirilen liselerden ayrılma sınavı olan olgunluk sınavından (abitur) başarılı olarak lise diploması almaları gerekmektedir (Hainmüller, 2003).

Avrupa’nın en eski üniversitelerine birçoğuna sahip olan ve yükseköğretimde başarılı bir geçmişe sahip olan Almanya’da öğretmenlik çok popüler bir meslek olarak görülmektedir (Hainmüller, 2003). Üniversitelerde bulunan Eğitim Okulları (Schools of Education) öğretmen yetiştirmeden sorumlu olan kurumlardır (Weissbach, 2018). Farklı bir sistemin uygulandığı Almanya’da, eğitim kademelerine göre öğretmen yetiştirilmektedir (Hainmüller, 2003). Dolayısıyla, öğretmenler kademelere göre atandıkları için Türkiye’deki gibi sınıf öğretmeni olarak değil ilkokul öğretmeni olarak nitelendirilmektedir. Almanya’da ilkokul öğretmeni yetiştirme programlarına (Lehramtstudium) başvurabilmek için olgunluk sınavından başarılı olma şartı aranmaktadır (Aykaç, Kabaran & Bilgin, 2014). Bunun dışında, Almanya’da herhangi bir öğretmen yetiştirme programına katılmak için giriş sınavı ya da özel bir koşul bulunmamakta; öğrenciler diledikleri üniversiteye başvurabilmektedir (Kantos, 2013). Ancak fazla kayıt olma durumunda eyaletler, limit belirleyerek ortalamanın üzerinde lise mezuniyet notu olan öğrencileri kabul edebilmektedir (Hainmüller, 2003).

Almanya’nın siyasal yapılanmasına uygun olarak öğretmen eğitimi eyaletlere bağlıdır. Bu sebeple eyaletler arası farklılıklar olabilmektedir. Ancak ilköğretim öğretmenlerinin eğitimi tüm eyaletlerde üniversite eğitimi (Lehramtstudium) ve

öğretmenlik stajı (Vorbereitungsdienst) olmak üzere iki aşamalıdır (Coşkun, 2000; Hainmüller, 2003). Üniversite eğitimi tamamlama öğretmen eğitiminin I. aşamasını oluşturmakta ve 3-3,5 yıl sürmektedir (Aykaç, Kabaran & Bilgin, 2014). Bazı eyaletlerde, üniversite eğitimi lisans ve sonrasında yüksek lisansı kapsamaktadır. Örneğin, araştırmanın yürütüldüğü Schleswig-Holstein Eyaleti bunlardan bir tanesidir ve lisanstan sonra devam edilen yüksek lisans eğitimi iki sene sürmektedir. Dolayısıyla, bu eyalette öğretmen adaylarının programdan mezun olmaları için lisans ve yüksek lisansı başarıyla tamamlamaları gerekmektedir.

Üniversite eğitimi, adayların öğretimi yapacakları uzmanlıklarına dair alan bilgisi ve öğretimi, alan deneyimi ile Eğitim ve Sosyal Bilimler (genel eğitim) eğitiminden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının ilköğretmeni olmaları için almaları gereken genel eğitimin bir parçası olarak eğitim tarihi, eğitim psikolojisi, öğretim yöntemleri, pedagoji, eğitim felsefesi ve felsefe, sosyoloji ya da siyaset bilimleri gibi temel derslerden birisini içeren dersleri almalarını gerekmektedir (Hainmüller, 2003). Bu dönem, üniversiteden çıkış sınavı olan I. Devlet sınavıyla (Erstes Staatsexamen) son bulmaktadır (Coşkun, 2000; Hainmüller, 2003).

Her bir eyalette yürütülen öğretmen yetiştirme eğitiminin temel kuralları eyaletin kendi Eğitim Bakanlığı (Kultusministerium) sorumluluğundadır (Kantos, 2013). I. Devlet sınavının içeriği eyaletin Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilmekle birlikte sınav, her eyaletin sınav komitesi (Staatliches Prüfungsamt) tarafından yürütülmektedir (Aykaç, Kabaran & Bilgin, 2014). KMK'nin 1992 yılında ilân ettiği ve hâlâ uygulamada olan I. Devlet Sınavı kuralları aşağıdaki gibidir:

- Öğretmen adayının uzmanlık alanlarından bir tanesi hakkında yazılan tez (bitirme süresi: 4-6 ay)
- Pedagoji ya da genel eğitimin yanında uzmanlık alanlarını kapsayan sözlü ve yazılı sınav
- Bazı konular dâhilinde yapılan sözlü sınav
- Öğretmen adayının beden eğitimi, müzik, müzik ya da diğer teknik alanlardaki performansını içeren uygulama sınavı (Hainmüller, 2003).

I. Devlet sınavından başarılı olmak üniversite diploması almakla eş değer bir durum olarak nitelendirilmekte ve başarılı olanlar direk okullarda yürütülen öğretmenlik

stajına başlanmaktadır. Bunun için öğretmen adayları doğrudan bölgelerindeki eğitim ofislerine (Regierungspräsidium) başvuruda bulunmaktadır. Öğretmenlik stajı kadroları için üç tercih yapabilen adaylar, uygun pozisyon olması hâlinde öğretime başlamadan kısa bir süre önce ilk tercihlerine atandıklarına dair bilgilendirilmektedir. Uygun bir pozisyon olmaması durumunda tercih ettikleri ikinci veya üçüncü şehirlere gönderilmekte; aksi taktirde bir seneye kadar beklemek durumunda kalmaktadırlar Eyaletlere göre miktar değişmekle birlikte, bu dönemde öğretmen adaylarına aylık 1000 Euro ücret ödenmektedir. Bunun karşılığında belirli bir süre öğretim yapmaları beklenen adaylar, genellikle I. Devlet Sınavı'nı geçtikleri bölgede bulunan okullara yaş, medenî durum ve öğretim yapacakları kademe dikkate alınarak atanmaktadırlar (Hainmüller, 2003, s.12-14).

Öğretmen adaylarının bir mentor danışmanlığında öğretim gerçekleştirdiği ve ek olarak öğretimle ilgili yöntemler, disiplinler arası çalışmalar, değerlendirme standartları ve süreçleri ya da okul kuralları ve resmî prosedürler gibi konuların ele alınarak tartışıldığı seminerlere katıldıkları bu dönem 1,5-2 yıl arası sürmektedir (Hainmüller, 2003; Aykaç, Kabaran & Bilgin, 2014). Ayrıca seminerlerde görev alan öğretmenler, öğretmen adaylarının ders anlatımını izlemekle ve değerlendirmekle görevlidirler (Hainmüller, 2003). Öğretmenlik stajı boyunca öğretmen adaylarının tamamladıkları evreler aşağıdaki gibidir:

- *Giriş evresi (ilk 3 ay, haftada 10 saat):* Gözlem, öğretmen yardımcılığı
- *Alışma evresi (6 Ay, haftada 12 saat):* Gözlem, mentor eşliğinde ya da yalnız 4-8 saat ders anlatımı
- *Yoğunlaştırılmış evre (12 ay, haftada 12-14 saat):* Haftada 4 saat gözlem veya öğretmen yardımcılığı ve haftada 8-10 saat mentor yardımı olmadan ders anlatımı
- *II. Devlet Sınavı'na hazırlık evresi (son 3 ay, haftada 10 saat):* Gözlem, öğretmen yardımcılığı, mentor yardımı olmadan ders anlatımı (Kultusministerium Hessen 1990; Akt. Hainmüller, 2003).

İkinci aşamayı tamamlayan adaylar II. Devlet sınavına (Zweites Staatsexamen) girmektedir (Führ, 1989; Hainmüller, 2003; Kantos, 2013). Sınav komitesi, üyenin biri eyaletin Eğitim Bakanlığı'ndan gelen bir yetkili olmakla birlikte görev alan beş üyeyle

toplamda altı kişiden oluşmaktadır. Diğer üyeler; seminer başkanı, öğretmen adayının seçtiği uzmanlık alanlarından iki alan uzmanı, öğretmen adayının atandığı okulun müdürü ve öğretmen adayının seçtiği bir öğretmenden oluşmaktadır. Sınav komitesinin sonuç değerlendirmesi aşağıdaki kriterlere göre yapılmaktadır:

- *Ön değerlendirme puanı:* Seminer başkanı, alan uzmanları ve mentor öğretmen adayının genel performansını değerlendirdikleri raporlarında belirtir.
- *Tez puanı:* Öğretmen adayının tez yazacağı bir ders ve konu belirlemesinin ardından (süre dolmadan 3 ay önce) alan uzmanları konu ve seçimiyle ilgili tavsiyelerde bulunur. Öğretmen adayının tezini okuyup değerlendirecek alan uzmanları seminer başkanı tarafından seçilir. Eğer alan uzmanları puanı konusunda anlaşmaya varamazlarsa Eğitim Bakanlığı'ndan gelen yetkili alan uzmanlarının görüşlerini alır ve uygun olan puana karar verir.
- *Sözlü sınav puanı:* Öğretmen adayı pedagoji, yöntemler ve uzmanlık alanıyla ilgili soruların yanında okul kuralları ve okuldaki organizasyonlarıyla ilgili soruları da yanıtlamak durumundadır. Sözlü sınav 60 dakika sürmektedir.
- *Ders planları ve gözlemlenen iki uzmanlık alanı derslerinin puanı:* Gözlem ve değerlendirmenin yapılacağı günden önce öğretmen adayının mentoru anlatılacak dersin planlarını sınav komitesine teslim eder. Öğretmen adayının dersi gözlemlendikten sonra sınav komitesi adayla bir toplantı yaparak performansını tartışır (Kultusministerium Hessen 1990; Akt. Hainmüller, 2003).

En az altı yıl süren öğretmen eğitiminin ardından II. Devlet sınavını başarıyla bitirenler öğretmenlik yapmaya hak kazanmaktadır; ancak merkezi bir atama yapılmadığı için uygun bir kadro bulmak öğretmenlerin sorumluluğundadır (Coşkun, 2000; Hainmüller, 2003; Kantos, 2013).

2.4. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Bu başlık altında, Türkiye’de öğretmen yetiştirme eğitiminin tarihi geçmişini temel alınarak bu tarihin zemin hazırladığı öğretmenlik uygulamalarının uygulanmaya başlandığı zamana kadar olan süreç ve bu süreçte yapılan değişiklikler ele alınmıştır.

Türkiye’de öğretmen eğitimi adına yapılan ilk çalışmalara bakıldığında, Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin ilk kurulduğu zaman olan 1920’li ve 1930’lu yıllara dayandığı görülmektedir. Ülkenin o dönemine bakıldığında Osmanlı Devleti’nin yıkılmasının ardından kurulan yeni bir devlet ve savaş izlerini yaşayan bir toplum olduğu söylenebilir. Savaş sonrası kalkınma sürecine girmesi gereken ülkede, birçok reform gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Toplumu temelden yapılandırarak kalkındırmak adına yapılan en önemli çalışmaların başında eğitim bulunmaktadır. Cumhuriyet’in Osmanlı Devleti’nden devraldığı toplumun okuma-yazma yüzdesi %10’a yakın olması bu konuda ciddi reformların yapılmasına ihtiyaç doğurmuştur. Mevcut durum, toplumu eğitecek öğretmenlerin yetiştirilmesini ön plâna çıkarmıştır. Toplumun okur-yazar seviyesinin düşük olması Cumhuriyet Dönemi eğitim reformlarında, ilköğretimi ve bu kademeye eğitim verecek öğretmenlerin eğitimini birinci sıraya taşımıştır. Köy Muallim Mektepleri, Köy Eğitim Kursları ve Köy Öğretmen Okulları, bu dönemde toplum eğitilmesinde çok büyük rol oynamışlardır (Oğuz, Oktay & Ayhan, 2010; s. 183-186).

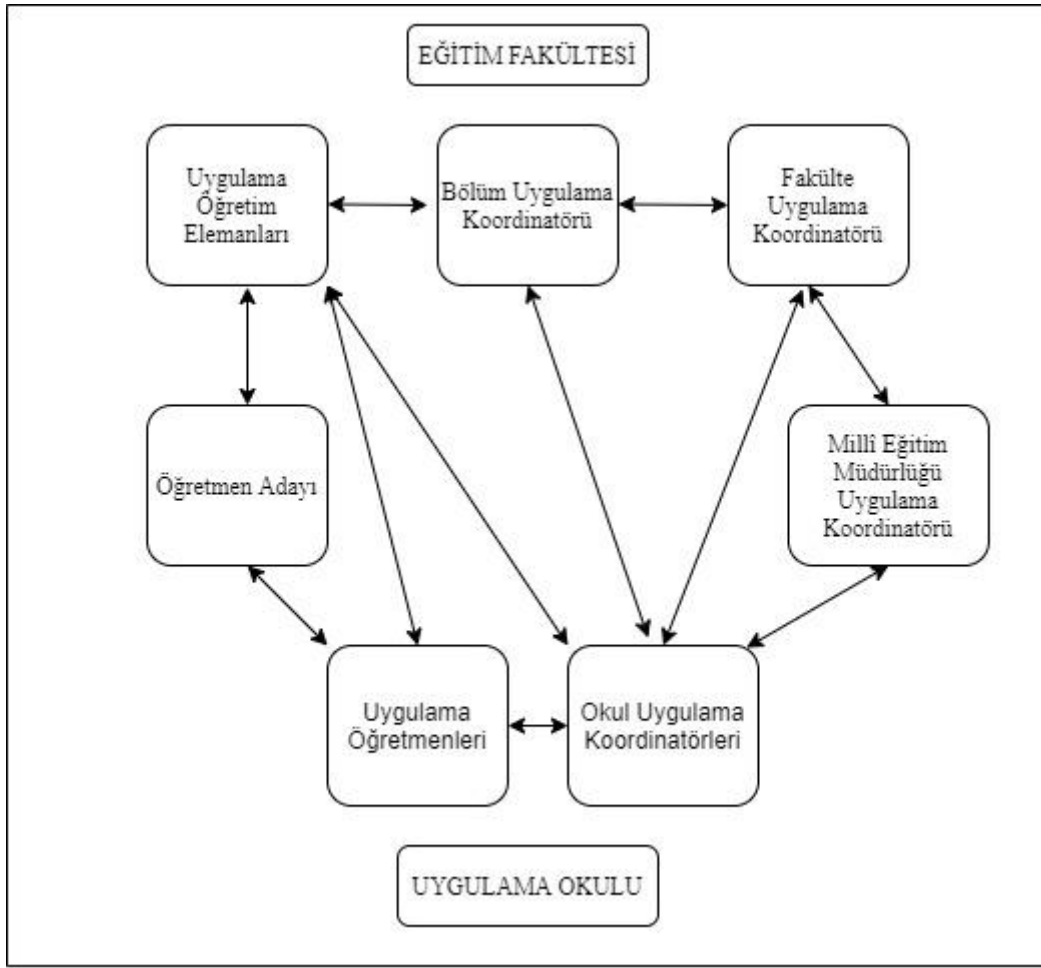
Yukarıda açıklanan köy temelli öğretmen yetiştirme kurslarıyla gelen başarı, 1940’larda açılan Köy Enstitüleri’yle katlanarak devam etmiştir. John Dewey de 1924’te Türkiye’de yaptığı incelemede, toplumun çoğunluğunun köylerde yaşaması ve çiftçilikle geçinmesi sebebiyle uygulanacak eğitim modellerinde bu gerçekliğin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır (Önder, 2014). Bu bağlamda, köylülerin birçok boyutta kalkınmalarına yardım edecek eğitim fenerleri olarak öğretmen yetiştiren Köy Enstitüleri, günümüzde bile başarısı takdir edilen bir öğretmen yetiştirme eğitimi sunmuştur. Ancak, 1954 yılında kapatılarak 6 yıllık İlk Öğretmen Okulu adı altında tekrar açılmıştır (Başkan, 2001). 1970’lerden sonra ilkokul öğretmenlerini yetiştirmek yükseköğretimde yetiştirmek için yeni adımlar atılmış ve 1974 yılından itibaren iki yıllık eğitim enstitüleri açılmaya başlanmıştır (Üstüner, 2004).

Öğretmen yetiştirme sorumluluğu, 1982 yılında MEB’den YÖK’e devredilmiştir. Öğretmen yetiştirme programları 1998, 2006 ve 2009 yıllarında YÖK tarafından revize edilmiştir (Şendağ & Gedik, 2015). Bunlardan 1998 yılında yapılan revizyonda, öğretmen yetiştirme eğitiminin sorumluluğu tamamen eğitim fakültelerine devredilmiş, alan uzmanlarının yetiştirilmesi amaçlanmış ve uygulama ağırlıklı bir program yürürlüğe girdirilmiştir (Kavak, Aydın & Akbaba, 2007). 2006 yılında yapılan değişikliklerde, Konu Alanı Ders Kitabı İncelenmesi ve Okul Deneyimi I dersleri kaldırılarak, programda yer alacak derslerin %30’unu belirleme hakkı verilmiş ve seçmeli ders sayısı artırılmıştır (Hurioğlu, 2016; Eraslan, 2008). Yakın zamanda

gerçekleştirilen en güncel yapılandırma çalışması ise; 2018 yılında yürürlüğe girmiştir. 2006 ve 2009 düzenlemelerinde ağırlık verilen kuramsal çalışmaların, 2018’de yapılan düzenlemelerle azaltılarak uygulamalara ağırlık verildiği görülmektedir (YÖK, 2018). Günümüzde öğretmen yetiştirme kurumlarının en büyük sorunu, öğretmen adaylarını mesleğe tam olarak hazırlayamamalarıdır (Şendağ & Gedik, 2015; Singh&Singh, 2008). Bu açığın, teori-pratik dengesi kurularak aşılması gerektiği açıktır. Türkiye’de teori-pratik dengesinin kurulamamasından dolayı sorunların devam ettiği görülmektedir (Işık, 2019). Bir şeyi gerçekten öğrenmek için, öğretimin yaşantılar yoluyla bire bir gerçekleştirilmesi (Tomlinson, 1994; Akt. Özmen, 2008) fikrinden ortaya çıkan yeni programla, çağa uyum sağlayabilen nitelikli ve yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (YÖK, 2018).

2.5. Türkiye’de Yürütülen Öğretmenlik Uygulamaları

Öğretmen yetiştirme sorumluluğunun 1998’de YÖK’e devredilmesiyle birlikte öğretmen yetiştirme eğitiminde yapılan çalışmalar hız kazanmış ve nitelikli öğretmen yetiştirme ön plâna çıkmıştır. Mevcut durumda, öğretmen adaylarının kuramsal alt yapılarının yeterli olduğu ancak uygulama boyutunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir (Sözer & Karakaş, 2018; Bilgin Aksu & Kaya, 2004). Nitelikli öğretmen yetiştirme amacıyla kuram-uygulama dengesinin sağlanması, yapılan çalışmaların odak noktasını oluşturmuştur. 1998 yılında YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle hazırlanan “Millî Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında geliştirilen öğretmen yetiştirme eğitimi bu çalışmalardan bir tanesidir ve fakülte-okul iş birliğinin sağlanması amacıyla hazırlanmıştır (Aslan, 2018). MEB ve YÖK iş birliği ile yürütülen bu süreç Millî Eğitim Müdürlükleri, uygulama okulları ve Eğitim Fakülteleri tarafından yürütülmektedir (YÖK, 2018). Fakültelerde danışman olarak görev alan öğretim elemanları ve uygulama okullarındaki öğretmenler bu sistemin temel taşı olmakla birlikte öğretmen adayı, bölüm uygulama koordinatörü, fakülte uygulama koordinatörü, okul uygulama koordinatörü ve Millî Eğitim Müdürlüğü uygulama koordinatörleri ise diğer paydaşlardır (MEB, 2018). Bu paydaşların uygulama içerisindeki dağılımı ve iletişim ağı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Eğitim Fakültesi-uygulama okulu iş birliği

Kaynak: Aslan, 2018, s.543

1998 yılında, öğretmen yetiştirme eğitiminde yapılan bu reformların ardından son sınıfta yürürlükte olan öğretmenlik uygulaması yerine; programa “Okul Deneyimi I-II ve Öğretmenlik Uygulaması” dersleri eklenmiştir. Bu derslerin içeriği ve uygulanma süreleri aşağıda açıklanmıştır.

Okul Deneyimi Dersi

MEB’in öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili yayımladığı mevzuatta, öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersi kapsamında okul iklimini tanımaları, okul yönetimini tanımaları, eğitim ortamlarını incelemeleri, ders dışı etkinliklere katılmaları, deneyimli öğretmenleri görev başında gözlemlemeleri, öğrencilerle bireysel ya da küçük gruplar hâlinde çalışarak kısa süreli öğretmenlik deneyimleri kazanmaları ve böylece öğretmenlik mesleğini benimsemelerinin amaçlandığı belirtilmektedir (1998). Okul Deneyimi I dersinde, öğretmen adaylarının gözlem yaparak okul sistemine alışmaları; Okul Deneyimi

II dersi kapsamında ise küçük ölçekli planlama, uygulama ve değerlendirmeler yapmaları amaçlanmaktaydı (YÖK, 1998). Öğretmen adayları, belirtilen yıl ve yarı yıllarda, öngörülen süre ve kapsamda uygulama okullarına gitmekteydiler.

Öğretmenlik Uygulaması Dersi

MEB'in (1998) öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili yayımladığı mevzuatta, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında, öğretmen adaylarının öğretmeni olacağı alan ve kademede öğretmenlik becerisi kazanmaları için ders planlamaları dâhilinde uygulamalar yaptıkları ve bu uygulamaların tartışılıp değerlendirildiği belirtilmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmen yetiştirme programlarının son döneminde haftada bir gün olarak yürütülmekteydi. Bu süreçte, öğretmen adayları en az 24 saat ders anlatmakla yükümlüydüler (MEB, 1998).

Okul Deneyimi derslerinin ilk defa uygulanması, mevcut alt yapı yetersizliği ve planlamadaki eksiklikler nedeniyle uygulamada sorunlar yaşanmasına sebep olmuştur (Özmen, 2008; Arı & Kiraz, 1999). Özmen (2008) bu sorunlardan bazılarını; sürenin yetersiz olması, bazı etkinliklerin uygulamada başarılı olmaması, etkinliklerin açık yönergelerle açıklanmamış olması, uygulama öğretmenlerinin yetersiz kalması, uygulama öğretim elemanlarının süreçte faydalı dönüt ve düzeltme vermemesi olarak açıklamıştır. Mevcut sorunların düzeltilmesi amacıyla 2006 yılında yapılan düzenlemelerde, Okul Deneyimi I dersi YÖK tarafından programdan kaldırılmıştır. Yapılan bu revize çalışmaları kapsamında öğretmenlik uygulamaları Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II şeklinde düzenlenerek öğretmen yetiştirme programlarına eklenmiştir (YÖK/Dünya Bankası, 1998b; YÖK/Dünya Bankası 2006; Akt. Hurioglu, 2016).

2018 yılına kadar süren bu uygulamanın ardından yapılan bir düzenlemeyle Okul Deneyimi dersi programdan tamamen kaldırılarak uygulamalar, Öğretmenlik Uygulaması I-II olacak şekilde yeniden şekillendirilmiştir (YÖK, 2018). Milli Eğitim Müdürlükleri, eğitim fakülteleri ve uygulama okulları arasında iş birliği sağlanmasının amaçlandığı bu düzenlemede en çok dikkat çeken değerlendirmelerin ortak yapılacağı olmasındır.

Yapılan bu son düzenlemelerle birlikte, uygulamaların artırılması planlansa da okul deneyiminin programdan çıkarılması bir kayıp olarak görülmektedir. Mevcut düzenlemelerin 2008-2009 eğitim-öğretim yılından başlamak üzere kademeli olarak hayata geçirilmesi nedeniyle yürürlüğe girdirilen öğretmenlik uygulaması çıktılarının

görülmesi 2021-2022 eğitim-öğretim yılında mümkün olacaktır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölüm ülkemizde yapılan ve yurt dışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, sırasıyla öğretmen yetiştirme programlarını konu alan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, Sınıf Öğretmenliği Programı'nın diğer ülkelerle karşılaştırıldığı çalışmalar ve öğretmenlik uygulamalarına ilişkin yapılan çalışmalar bulunmaktadır. İkinci bölümde ise yurt dışında öğretmenlik uygulamaları ile ilgili yapılan güncel çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Programlarını Konu Alan Araştırmalar

Tunaz (2020) çalışmasında, Finlandiya ve Türkiye'de yürütülen İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmacı ilk olarak, programları dil ve dilbilim unsurları, edebiyat ve kültür unsurları, pedagojik unsurlar ve staj unsurları olmak üzere dört tema altında karşılaştırmıştır. Ardından, yarı-yapılandırılmış mülakatlar, odak grup tartışmaları ve alan notları ile öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarını araştırmıştır. İki ülkenin programları arasındaki farklılıkların, özellikle öğretmen olma koşulları ve staj uygulamalarındaki teori-pratik dengesi alanlarında olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmen kimlik algıları ise mesleki kimlik gelişimi/kimlik karmaşası, deneyim/deneyimsiz hissetme, otonom öğretmen kimliği/kuşkuöğretmen kimliği, olgun öğretmen kimliği/çok genç öğretmenler ve mesleki doyum/gelecek kaygısı olarak belirlenmiştir. Önerilerinde, öğretmen yetiştirme programlarının en az yüksek lisans seviyesinde olması gerektiğini ifade etmiştir.

Avcı (2018) çalışmasında, Türkiye, Norveç ve Danimarka'nın ilköğretim İngilizce öğretim programı ile bu ülkelerin İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarını hedef, içerik, eğitim ve sınav durumlarını inceleyerek karşılaştırmıştır. Karşılaştırmalı eğitim araştırması olan bu çalışmada, yatay yöntem tercih edilmiştir. Araştırma verileri, resmi kaynaklardan elde edilen döküman incelemeleriyle elde edilmiştir. Elde edilen bulgularda, Danimarka ve Norveç'te lisans eğitime kabulde, öğretmen adaylarının kişilik-karakter özelliklerinin dikkate alındığı açıklanmaktadır. Eğitim sürelerinin ise; Türkiye'de 240, Norveç'te (yüksek lisans) 300 ve Danimarka'da 240 AKTS'den oluştuğu ifade edilmiştir. Ayrıca Norveç ve Danimarka'da üç alana

kadar öğretim yapma imkânı tanıyan yarı uzman öğretmen yetiştirildiği ve bu durumun Danimarka'da 2, Norveç'te ise 3 ayrı yaş grubu için yapılabilineceği belirtilmektedir. Mezuniyet için Norveç'te tez yazımı, Danimarka'da proje yazımı gerekliken Türkiye'de bilimsel araştırma becerisine yönelik ürün sunma zorunluluğu bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, her iki ülkede de öğretmenlik uygulamasının daha erken yıllarda başlayarak, daha uzun süreli uygulandığı belirtilmiştir.

Çakmakçı (2018) çalışmasında Almanya, Finlandiya, Fransa ve İngiltere'de ana dili öğretmeni yetiştiren lisans ve yüksek lisans programlarını inceleyerek; kurumlara giriş şartları, bölümlerin içerikleri, okul deneyimi, öğretmenlik uygulamaları ve kullanılan ölçme-değerlendirme sistemlerini karşılaştırmıştır. Veriler, döküman analizi ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verileri staj-mesleki yeterlilik ilişkisinde, Fransa ve Almanya'nın aksine Türkiye'de okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde başarılı olmakla sınırlı kalındığını ve mesleki yeterliliğe odaklanılmadığını göstermektedir. Türkiye'de okul deneyimi derslerinin yükseköğretimden bağımsız yapılandırılması nedeniyle Fransa ve Almanya'da görülen yükseköğretimin stajlardaki etkisinin söz konusu olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinden sorumlu olan tek kurumun uygulama okulları olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, Türkiye'deki ana dili öğretmeni yetiştirme sisteminin düzenlemelere ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gözüyeşil (2018) çalışmasında, Hollanda ve Türkiye'de uygulanan İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarını öğretmenlik uygulaması alt boyutunda karşılaştırmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına olan bakış açılarını ve uygulamanın öz yeterlik inançlarına etkisini incelemiştir. Karma modelin kullanıldığı bu çalışmada, karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşım, tanımlayıcı yaklaşım ve açıklayıcı yaklaşım benimsenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma, her iki ülkede son sınıfta okuyan İngilizce öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Tschannen-Morran ve Hoy'un (2001) Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği, anket ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Nitel veriler için betimsel analiz ve içerik analizi yapılırken nicel verilerde bağımsız örneklem t-testi, Mann Whitney-U testi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bulgularda; 1) öğretmenlik uygulamalarının Hollanda'da dört yıl boyunca, Türkiye'de dördüncü yılda yapıldığı, 2) Hollanda'da son yıl yapılan stajın ücret karşılığında yürütüldüğü ve 3) Hollanda'da birinci sınıftaki öğretmenlik uygulamasından kalanların öğretmen olamayacaklarına

karar verilerek programdan atıldıkları belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, Hollanda'daki öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Gül (2015) Almanya ve Kırgızistan'da uygulanan öğretmen yetiştirme sistemlerini incelediği çalışmasında, öğretmen yetiştirme sistemlerinin yanı sıra hizmetiçi eğitim kursları ve sosyo-ekonomik bağlamda öğretmen statüsünü incelemiştir. Elde ettiği sonuçlar doğrultusunda, öğretmen yetiştirme sistemlerinin merkezî yapıdan uzaklaşması gerektiğini, öğretim programının Almanya standartlarını yakalaması gerektiğini ve uygulamalı derslerin Almanya'daki gibi ciddiye alınarak yürütülmesi gerektiğini önermiştir.

Aksoy (2013) doktora tezinde ABD (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de 2000-2010 yılları arasında öğretmen eğitimlerinde yapılan değişimleri incelemiştir. Döküman incelemesinin yanında 11 öğretim görevlisi ile görüşmeler yapmıştır. New York Eyalet'inde öğretmen yetiştirmek için farklı eğitim modellerinin uygulandığını ve merkeziyetçi olmayan bu sistemin pozitif yönde işlediğini belirtmiştir. Diğer taraftan araştırma temelli ve bireysel gelişim odaklı olarak gösterilen öğretmen eğitiminin davranışçı ve iş başında eğitim odaklı uygulandığını tespit etmiştir. Sertifika programı ile öğretmen yetiştiren kurumların olması sebebiyle kuram ve uygulama bağlantısının çok zayıf olduğunu ifade etmiştir. Finlandiya'da eğitim sisteminin 1968 Kapsamlı Okul Yasası Çerçevesi ile sürdürülse de eğitim fakültelerine kendi öğretmen yetiştirme programlarını oluşturma fırsatı sunulduğu için bunun kaliteyi artırdığını ifade etmiştir. Öğretmen eğitiminde araştırma temelli öğrenmeyi benimsendiği ve uygulamalara da yansıtıldığını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen eğitiminin lisanstan sonra yüksek lisans eğitimi ile bir bütün olarak uygulandığını ifade etmiştir. Singapur'da ise farklı öğretmen yetiştirme modelleri kullanılmakla birlikte ortak nokta olarak bireysel gelişim odaklı bir öğretmen yetiştirme sisteminin benimsenmiş olmasına rağmen kuram uygulama aşamasında beklenen seviyede olmadıklarını belirtmiştir. Lisans düzeyinde öğretmenlik uygulamasının yurtdışı stajı olarak yapılabildiğini ifade etmiştir. Türkiye'de ise, merkezi sistem uygulaması sebebiyle farklı eğitim modellerinin uygulanıp değerlendirilme şansının olmamasının sistemi negative yönde etkilediğini vurgulamıştır. Türkiye'de de araştırma odaklı olan ve bireysel gelişimi merkeze alan bir sistemden söz edilse de davranışçı yaklaşımın devam ettiğini belirtmiştir. Öğretmen eğitiminde araştırma sonuçlarını temel alarak yapılan uzun soluklu uygulamalarla değişime gidilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Aktaş vd. (2013) yaptıkları çalışmada, tarama yöntemi kullanarak Almanya, İngiltere, Fransa ve Türkiye’de yürütülen öğretmen yetiştirme sistemlerini incelemişlerdir. Almanya’da yürütülen öğretmen yetiştirme programlarının teori ağırlıklı oldukları ve öğretmenlik uygulamalarının lisans eğitimi sırasında değil lisans eğitimi sonrasında olan ‘Hazırlık Eğitimi’ sırasında uygulandığını belirtmişlerdir. İngiltere’de merkezi bir sistem olmamasına rağmen okulların öğretmen yetiştirme programlarının arasında fazla fark olmadığını; sadece Standartlar Birimi’nin koşullarını yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Hizmetöncesi ve lisans sonrası hizmet öncesi dönemlerinde uygulama okullarında yürütülen okul temelli uygulamalar olduğunu belirtmişlerdir. Aktaş ve vd. Fransa’da öğretmen adaylarının üç yıllık lisans programından sonra öğretmenlik eğitimi programına katıldıklarını, bu programın birinci yılında az olmak üzere ikinci yılı çoğunlukla öğretmenlik uygulamaları ile geçirdiklerini aktarmışlardır.

Alkan (2012) AB ülkelerinden yürürlükte olan öğretmen yetiştirme programlarını Türkiye ile karşılaştırdığı yüksek lisans tezinde, dokuz farklı AB ülkesinin programları bağlamında 368 öğretim elemanı ile görüşmeler yaparak öğretmen adaylarının lisans programlarına yerleştirilmesi, lisans eğitimi ve atama kriterleri boyutlarını dikkate aldığı yeni bir öğretmen yetiştirme program modeli sunmuştur. Öğretmen yetiştirme program modeli önerisinde, öğretmenlik uygulamalarının ilk yıldan başlaması gerektiğini ve okul-üniversite-sivil toplum kuruluşları iş birliği ile yürütülmesi gerektiğini önermiştir.

Ekici’nin (2011) Almanya’da öğretmen eğitimini incelediği çalışmasında öğretmenlik uygulamaları ile ilgili paylaşılan bilgilerin, Aktaş vd. ile yayınladığı çalışmada yer alan bilgilerle tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Uygun, Ergen ve Öztürk (2011) yaptıkları çalışmada Türkiye, Fransa ve Almanya’da yürürlükte olan öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması programlarını karşılaştırmışlardır. Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerini merkezi ya da özerk yapıda olmasına göre sınıflandırmıştır. Almanya ve Fransa’da öğretmen yetiştirme programlarının kurumlar ve bölgeler bazında değişebildiğini ancak Türkiye’de yürütülen merkezî sistemden dolayı bu esnekliğin mümkün olmadığını belirtmiştir. İncelediği her üç ülkenin de teoriyi pratiğe dönüştürme yolunu benimsediklerini ancak Türkiye’nin bu konuda eksikleri olduğunu vurgulamıştır. Almanya ve Fransa’da, programların beklentiler ve öğrenci ihtiyaçlarına göre üniversiteler tarafından düzenlenmesinin başarılarının temeli olarak

göstermektedir.

Kalkanlı (2009) yaptığı yüksek lisans tezinde, Türkiye ve Fransa'nın öğretmen yetiştirme kurumlarını tarihsel ve uygulamalar boyutunda karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları, Fransa'da yürütülen öğretmen eğitimi programında meslek bilgisi derslerinin önem arz ettiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının, eğitimlerinin ilk iki yılında 1200 saat yarışma türü sınava hazırlık olmak üzere ve 1600 saat staj yapmak zorunlulukları olduğunu ifade etmiştir.

Yelken (2009) yaptığı çalışmada, Türkiye, Almanya ve Danimarka'nın öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlik uygulaması bağlamında incelendiğinde; Almanya'da küçük gruplarla uygulamaların tercih edildiği, kalabalık gruplarla uygulamalara negatif bakıldığı ifade edilmiştir. Almanya ve Türkiye'de teori pratik dengesinin önemine vurgu yapıldığı belirtilmiştir. Danimarka'da ise en çok vurgulanan noktanın daha fazla sosyal aktiviteye katılım olduğu belirtilmiştir. Ancak, çalışmada Danimarka'da sürdürülen öğretmen yetiştirme eğitiminin dört yıl sürdüğü ve eğitim süresinin yarısının okullarda uygulama şeklinde uygulandığı belirtilmiştir. Danimarka'nın yürüttüğü uygulamalarla, öğretmenlik uygulaması alanında sorun yaşamadığı söylenebilir.

Çankaya (2007) Türk ve İngiliz eğitim sistemlerini karşılaştırdığı araştırmasında, ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri arasında farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Farklardan birisi, öğretmen eğitimine kabul edilirken Türkiye'de merkezi bir sınavın uygulanması, İngiltere'de ise sadece başvuru yapmanın yeterli olduğu ancak adayların, öğretmen olma kriterlerine sahip olup olmadıklarının test edildiği mülakatların başvuru sürecinde etken bir durum olduğunu belirtmiştir. Diğer bir farkın öğretmenlik uygulaması dersinde olduğu ifade edilmiştir. Çankaya'nın açıklamasına göre Türkiye'de öğretmen adayları, lisans eğitimlerinin son yılında bir önem olmak üzere haftada bir gün uygulama okullarına gittilerini; İngiltere'de ise bu sürenin ilkökul öğretmenleri adayları için 25 hafta olduğunu belirtmiştir. Ayrıca fakültelerin uygulama okullarıyla koordineli çalışmakta olduğunu, üniversitelerin uygulama öğretmenleri ya da direk okullara danışmanlık ücreti ödediklerini, böyle bir uygulamanın Türkiye'de olmadığını belirtmiştir.

Atanur Başkan ve Aydın (2006) yaptıkları çalışmada, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sistemini ABD, Almanya ve Japonya ile karşılaştırmışlardır. Yaptıkları çalışma sonrasında, Almanya'da öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca aldıkları derslerin ¼'ünün meslek bilgisi derslerini kapsadığını bulmuşlardır. ABD' de

ise Michigan Üniversitesi'nin öğretmen yetiştirme programlarını incelemişlerdir. İnceleme sonrasında eğitimin iki yıl sürdüğü, bu eğitimin ilk üç döneminde haftada bir kere okul deneyimi dersi kapsamında gözlem yapıldığı, son dönemde ise; 14-15 hafta boyunca haftanın her günü tam gün sınıfta bulunmak koşulu içeren stajların yapıldığını açıklamışlardır. Japonya'da yürürlükte olan öğretmenlik uygulamaları ile ilgili bir açıklamaya rastlanmamıştır.

2.6.2. Uluslararası Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarını Konu Alan Araştırmalar

Fatdayev (2019) çalışmasında, Azerbaycan ve Türkiye'de yürütülen sınıf öğretmenliği programlarını karşılaştırmıştır. Nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni olarak tasarlanan çalışmada, veri toplama aracı olarak döküman analizi ve açık uçlu görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlar, eğitim süreleri, eğitim modelleri ve eğitim programlarının içerik, kapsam ve öğretim alanlarında incelenerek karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre; 1) Öğretmen eğitiminin Azerbaycan'da pedagoji yüksekokullarında ve lisans düzeyinde, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında lisans düzeyinde uygulandığı, 2) Öğretim süresi Azerbaycan'da 2-4 ya da 4-5 yıl, Türkiye'de dört yıl olduğu, 3) Azerbaycan'da mezuniyet için diploma sınavı ya da bitirme tezinde başarılı olma şartı arandığı, Türkiye'de mezuniyet için bir şart aranmadığı, 4) Mezuniyet için her iki ülkede de 240 ECTS'nin şart olduğu belirlenmiştir. Programda yer alan dersler incelendiğinde ortaya çıkan bazı farklılıklar; 1) Eğitimin ilk döneminde Azerbaycan'da Öğretmenlik Bilimine Giriş dersi verilirken Türkiye'de Eğitim Bilimine Giriş dersi verildiği, 2) Azerbaycan'da İngilizce eğitimi altı dönem, Türkiye'de ise iki dönem olduğu, 3) Azerbaycan'da staj öğrenim son döneminde 14 hafta (tam zamanlı) yapılırken Türkiye'de okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması olmak üzere üç döneme yayıldığı şeklindedir.

Yahaya (2018) çalışmasında, Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda, Türkiye ve Nijer'de sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi, istihdamı ve sürekli mesleki gelişimlerini inceleyerek karşılaştırmıştır. Ülkelere, PISA 2012 sınavında yüksek performans gösterme ve öğretmen yetiştirmede başarılı olma kriterlerine göre seçilmiştir. Verilerin elde edilmesi için doküman analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, lisans programına kabul için Singapur, Güney Kore ve Finlandiya'da

mülakatlar gerçekleştirildiği ortaya çıkarılmıştır. Araştırmacı, gelişmiş ülkelerde öğretmenlerin özerk olarak görevlerini yürüttüklerini, öğretmenlik mesleğinin maddi ve manevianlamda yükselttiği, iş yükünün azaltılarak mesleki gelişime zaman tanındığını ve mesleki gelişim için maddi destek sağlandığını tespit etmiştir.

Orman (2012) yaptığı yüksek lisans çalışmasında, 2004 yılında Avrupa Birliği'ne kabul edilirken eğitimde yaptığı çalışmaların payının büyük olduğu bilinen Polonya ile 2011 yılında Avrupa Birliği adaylığına hak kazanan; ancak eğitim alanında iyileştirmeler yapması gerektiğinin önemle vurgulandığı Türkiye'de yürürlükte olan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının benzerlik ve farklılıklarını ortaya çıkarmayı amaçladığı bir çalışmadır. Araştırma bulguları bazı benzerlik ve farklılıklar olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenliği programına öğrenci kabulü Polonya'da olgunluk sınavı ve mülakatla yapılırken Türkiye'de yazılı sınavla yapılmaktadır. Sınıf öğretmenliği lisans programı Polonya'da üç yıl, Türkiye'de dört yıldır. Polonya'da öğretmen adaylarının mezun olabilmesi için bir tez sunması ve diploma sınavına girmesi gerekirken Türkiye'de aldıkları derslerden başarılı olmaları yeterli olmaktadır. Her iki ülkede de alan bilgisi, genel kültür ve meslek derslerinin birlikte verildiği eş zamanlı eğitim modeli uygulandığı tespit edilmiştir. Polonya'da uygulama temelli, Türkiye'de ise teori temelli bir öğretim gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Yıldırım (2011) yüksek lisans tez çalışmasında, Kosova'da 1990-2010 yıllarını kapsayan öğretmen yetiştirme politikasını incelemiş ve Kosova ile Türkiye'de yürütülen öğretmenlik uygulamasını öğrenci görüşlerine göre değerlendirerek betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma evrenini Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda eğitim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile Prizren Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda eğitim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmacı, öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla kendisi tarafından oluşturulan, güvenirlik katsayısı $R=.939$ olan, 35 maddelik 5'li likert tipi bir ölçek kullanmıştır. Öğrenci görüşleri üniversite, öğrenim dili, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiştir. Elde edilen verilere göre; Prizren Eğitim Fakültesi öğrencileri fakültede aldıkları eğitimin kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırladığına, Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadır. Prizren Eğitim Fakültesi'nde Arnavutça öğrenim gören öğrenciler Prizren Eğitim Fakültesi ve Necatibey Eğitim Fakültesi'nde Türkçe eğitim görenlere göre daha fazla tecrübe kazandıklarını belirtmişlerdir. Türkiye'de ise, öğretmenlik uygulamalarının teorik bilgiyi uygulamaya çevirdiğine 3. sınıf öğrencileri 4. sınıf öğrencilerine göre

daha yüksek düzeyde katılmaktadır. Maddeler cinsiyet bazında incelendiğinde sadece bir maddede kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu sonuç belirttikleri görülmektedir.

Kilimci (2006) yaptığı doktora tezinde, kısmen dikey ağırlıklı olarak yatay yaklaşım kullanarak yazım kaynakları, görüşme ve internet aracılığı ile elde ettiği bilgiler ışığında Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin eğitim sistemindeki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu ülkelerin sınıf öğretmeni yetiştirme programı karşılaştırılırken ülkelerin genel eğitim sistemlerini üniversiteye alım koşulları, bölümlerin amaçları, program içerikleri, öğretim süreçleri, öğretmenlik uygulamaları ve değerlendirme sistemlerine göre ele almıştır. Yapılan araştırma sonucunda, Avrupa Birliği'ne üye bir ülke olan Türkiye'nin sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında giriş şartları, içerik, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması konularında yeniden yapılandırmaya gidilmesinin gerekliliği ve önemi vurgulanmıştır.

Topbaş (2001), "Türkiye ve Fransa'da Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Kurum Programlarının Karşılaştırılması" adlı doktora tezi kapsamında Türkiye Eğitim Fakülteleri ile Fransa Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri'nde yürürlükte olan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarını hedef, içerik, süreç, değerlendirme, bölüme alım koşulları, öğretim elemanı seçim kriterleri ve bir sınıf öğretmeni yetiştirmenin maaliyeti inceleyerek aralarındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemiş; elde ettiği sonuçlar doğrultusunda yeni bir model önermiştir. Çalışmasında karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşımı kullanmış, nitel araştırma yöntemlerinden döküman incelemesi yapmış ve betimsel analiz ile verileri elde etmiştir. Elde edilen verilere göre, Türkiye'de alan dersleri teorik kalırken, öğretim derslerinin ilköğretim birinci kademeye göre düzenlendiği ve bununla birlikte formasyon derslerinde, adayların öğretmenlik uygulamalarının ön planda olduğu tespit edilmiştir. Fransa'da ise sınıf içi etkinliklerini birinci yılda yarışma sınavı ve öğretmenlik uygulamaları, ikinci yılda ise; tamamen öğretmenlik uygulamaları şeklinde düzenlendiğini belirtmiştir. Fransa'da birinci sınıfın, ikinci sınıfın hazırlığı şeklinde olduğunu ve ikinci sene mesleğe hazırlık olarak uygulandığını; Türkiye'de ise Okul Deneyimi I (I. Yarıyıl), Okul Deneyimi II (IV. Yarıyıl) ve Öğretmenlik Uygulaması olmak üzere üç şekilde olmasına rağmen Fransa'da yürürlükte olan öğretmenlik uygulamasının Türkiye'de uygulananın üç katına denk geldiği belirtilmiştir. Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri incelenirken, değerlendirmelerde de farklılıklar olduğu ifade etmiştir. Fransa'da derslerin özelliklerine göre değerlendirmeler yazılı/sözlü sınav veya uygulamalara

dayalı yapılırken, Türkiye’de sadece Okul Deneyimi I/II ve Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının hazırladığı dosyalar ve uygulama okullarında yaptıkları uygulamaların izlenmesiyle değerlendirme yapılırken diğer derslerde ise ödev, ara sınav ve final sınavlarının dikkate alındığı belirtmiştir. Öğretmen adaylarını yetiştirecek öğretim elemanlarının seçiminde, iki ülkede de deneyimli olmaları ve çeşitli alanlardan gelmelerinin önem arz etmekte olup istisna olarak; Fransa’nın testif kurulu müfettişlerini ve deneyimli ilköğretim öğretmenlerini de öğretim elemanı olarak kabul ettiği görülmektedir. Öğretmen yetiştirme kurumlarına kabul alabilmek için; Türkiye’de lise ve dengi bir okuldan mezun olduktan sonra Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan sınavı kazanan öğrenciler kayıt yaptırmaya hak kazanırken Fransa’da lisans veya dengi okulları bitirmek, en az üç çocuk yetiştiren bir anne olmak ya da yüksek düzeyde sporcu olmak şartlarından birini yerine getirenler öğretmen yetiştirme kurumlarına kayıt yaptırmaya hak kazandıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırma kapsamında belirtilen diğer bir fark ise öğretmen adayı yetiştirmenin maliyeti konusunda olduğu görülmektedir. Bu rakam 15 Ekim 1999 Merkez Bankası kur değerine göre Türkiye için 900 (dokuzyüz) ABD\$, Fransa için ise; 7723 (yedibin yediyüz yirmi üç) ABD\$ olarak belirtilmiştir.

2.6.3. Öğretmenlik Uygulamalarını Konu Alan Araştırmalar

Müjdecı (2020) çalışmasında, öğretmenlik uygulamasının bir parçası olarak geliştirdiği Araştırmacı Öğretmen Adayı Modülü’nü 16 İngilizce öğretmen adayına uygulamıştır. Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının minimize araştırmalar yapmalarına olanak sağlanmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının araştırmayı nasıl kavramsallaştırdıkları, araştırmaya yönelik tutumlarının nasıl evrildiği ve modül hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapmış ve yansıtıcı günlükleri kullanmıştır. Müjdecı, sürecin başında tedirgin olan öğretmen adaylarının kaygılarının uygulama başladıktan sonra pozitif bir bakış açısı yakaladıklarını ifade etmiştir. Araştırmasında olumlu dönütler alan araştırmacı, öğretmen adaylarının yeni fikirleri denemeye açık hale geldiklerini ve öğrenme süreçlerini içselleştirdikleri yönünde görüş bildirdiklerini belirtmiştir.

Yılmaz (2019) çalışmasında, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında istatistiği öğretme becerisinin kazandırılması amacıyla araştırma temelli bir araştırma

gerçekleştirmiş ve üç öğretmen adayı ile çalışmıştır. Öğretmen adayları üç ders uygulama yapmışlardır. Bu süreçte veriler istatistiği öğretme bilgisi görevleri, görüşmeler, dokümanlar, video kayıtları, gözlemler, alan notları ve yansıtıcı günlüklerden elde edilmiştir. Araştırma kapsamında, ders araştırmasının öğretmen adaylarının alana ilişkin bilgi ve öğretim seviyelerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlik uygulaması temelli ders araştırmasının öğretmen adaylarının istatistiği öğretme bilgilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz, öğretim bilgisi ve öğrenci bilgisinin birbirini karşılıklı olarak etkilediğini vurgulamıştır.

Sancar (2019) çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında deneyimledikleri sınıf içi öğretimlerde, öğretimsel kararlara hangi değişkenler bağlamında karar verdiklerini incelemek üzere video-duruma dayalı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmasında, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında BÖTE Bölümü'nde Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 16 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma süreci, sınıf-içi öğretimlerin videoya alınması ve sonrasında bu videolar üzerinden tartışmalarla akran değerlendirilmesi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Veri kaynağı olarak bu görüşmeler ve video-durumlar kullanılmış, elde edilen verilere Etnometodolojik Çözümleme yapılmıştır. Bu çözümlemeler yapılırken öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri olan kişisel özellikler, alan bilgisi ve öğretim becerilerinin yanı sıra öğrencilerle iletişim kurma, öğretim yöntemi, sınıf yönetimi ve değerlendirmeleri içermektedir. Araştırmasında, öğretimin öğretime ilişkin deneyimlerle geliştiğini belirlemiştir. Öğretmen adaylarının video-durumlar üzerinden kendilerini ve arkadaşlarını eleştirmelerinin olumlu bir yarattığını ifade etmiştir. Ayrıca bu süreçte, deneyim paylaşma yoluyla okul uygulama öğretmenlerinden alınamayan dönütleri edinebilme şansı verildiğini vurgulamıştır.

Beceren (2018) çalışmasında, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğretim sırasında çekilen video kayıtlardan yararlanarak İngilizce Bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini incelemiştir. Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyeleri, öğretim planı hazırlama becerileri, öğretim materyali seçme ve hazırlama becerileri, etkili beden dili kullanma becerilerini ve sınıf yönetimi becerilerini ele almıştır. Deneysel desenin benimsendiği araştırmada hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, rasgele örnekleme metodu ile seçilen 30 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre; deney grubundaki öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme

düzeylerinin arttığı, öz-denetim aracı olarak video-kayıt kullanılmasının sınıf-içi etkinliklerde istenen becerilere ulaşmayı kolaylaştırdığı ortaya çıkarılmıştır. Araştırmacı, öğretmenlik uygulamalarında video-kayıt kullanmanın mesleki gelişime önemli katkı sağladığını vurgulamıştır.

Gürel (2018) çalışmasında, Öğretmenlik Uygulaması Dersi kapsamında deneyimledikleri matematik ve fen öğretim sürecinde problem çözme basamaklarını kullanım durumlarını incelemiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanan çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının sınıf-içi etkinliklerinden elde edilen gözlemler, saha notları ve bire-bir görüşmelerle veri toplanmıştır. Çalışma grubu belirlenirken, son sınıf adaylarına Problem Çözme İnancı Ölçeği uygulanmış ve en yüksek puan alan iki öğretmen adayı çalışmaya dâhil edilmişlerdir. Veri analizi yapılırken problem çözme basamakları (dört tema) ve bu basamakların altında oluşan kodların oluşturduğu kategorilere (12 kategori) göre düzenlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının problem çözme basamaklarında anlama ve uygulama basamaklarını kullandıkları; plan yapma ve çözümü değerlendirme basamaklarını yeterince kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretim sürecinde ise, öğrencilerin problem anlama, çözümü planlama ve değerlendirme aşamalarında etkin duruma getirilemediklerini gözlemlemiştir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının problem çözme basamaklarını sistematik olarak kullanamadıkları ortaya çıkarılmıştır.

Erdoğan (2017) çalışmasında, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici uygulamalara göre tasarladığı Öğretmenlik Uygulaması dersinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki etkisini incelemiştir. Karma araştırma yöntemlerinden iç içe desen olarak planlanmıştır. Bu bağlamda öntest-son test kontrol gruplu deneysel desen ve durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan 40 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma veri toplama aracı olarak Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği, yansıtıcı otobiyografi görüşme formu, ders planları, ders öncesi ve sonrası tutulan yansıtıcı günlükler, akran değerlendirme formları, gözlem kayıtları ve uygulama sonrası görüşme formları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Nitel boyutta elde edilen verilere ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini geliştirdiği, öğretimi planlamanın ciddiyetini anladıkları, uygulamada özgüven kazandıkları, öğretimi

çeşitlendirdikleri, farklı değerlendirme yöntemleri denedikleri ve sınıf yönetimi alanında temel becerileri geliştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının yeniliklere daha açık olduğu ve iş birliği yapmaya daha hevesli olduklarını gözlemlemiştir.

Çapan (2017) çalışmasında, İngiliz Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarıyla çalışmıştır. Çalışma kapsamında, öğretmenlik uygulaması boyunca öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik kaygı ve öz yeterlik inançlarını incelemiş ve akran danışmanlığının öğretmen kimliğine etkisini araştırmıştır. Çalışma karma desene göre planlanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında özbildirim ölçekleri kullanılırken nitel verilerin toplanmasında ise; açık uçlu anket, bireysel görüşmeler, yansıtıcı günlükler ve ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırma bulguları; öğretmen adaylarının öğretim kaygıları ve öz-yeterlik inançları açısından önemli farklılıklar olduğunu, göstermiştir. Akran danışmanlığının, öğretim kaygı düzeyini düşürürken öz-yeterlik inançlarını artırdığı ortaya çıkarılmıştır.

Çelik (2017) çalışmasında, Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi derslerinin uygulama süreci boyunca hazırbulunuşluk seviyeleri ve bununla ilgili paydaşların görüşlerini incelemiştir. Karma desene göre tasarlanan bu araştırmada, veri toplama aracı olarak öğretmenlik bilgi ve beceri testleri, ölçekler ve bire-bir yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfa giden İngilizce öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanları ve 12 uygulama öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel verilere betimleyici ve çıkarımsal analiz yapılmış, nitel veriler ise sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına, öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerinde azalma olduğunu ancak hazırbulunuşluk ve öğretmenlik yeterliği algılarında artış olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleki bağlılık algıları ortalamalarının düştüğü ancak kişisel özelliklerine ilişkin algılarının arttığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının hazırbulunuşluklarının öğretmen yeterliği algıları, aldıkları eğitim, kişisel özellikler, mesleki benlik algılarının yükselmesi ya da hissettikleri kaygının azalmasına bağlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Diğer taraftan mesleğe ait hissetmeme, uygulamalara bağlı tecrübelerin az olması ve bireysel farklılıkların hazırbulunuşluklarına engel olduğu belirtilmiştir. Uygulama öğretim elemanları ise bu durumun aldıkları yetersiz eğitim, uygulama eksikliği, gelişimsel ihtiyaçların karşılanmaması ve fakülte-uygulama okulu iletişiminin yetersiz olmasına bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmenleri ise hazırbulunuşlukları

etkileyen olumlu etmenlerin eğitim, kişisel özellikler, motivasyon, etik ve mesleki kimliğin davranışa dönüşmesi olduğunu belirtmişlerdir.

Çimen (2017) çalışmasında, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında karşılaştıkları sınıf içi zorlukları çözümlemek için başvurdukları biliş ve eylemleri, bunları etkileyen unsurları ve aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu 20 İngilizce öğretmen ve altı İngilizce öğretmen adayını oluşturmaktadır. Veri toplamak için öncelikle öğretmen adaylarının sınıf-içinde yaşadıkları olumsuzluklar açık uçlu sorularla belirlenmiştir. Ardından öğretmen adaylarıyla staj öncesi ve sonrası yapılan senaryo tabanlı görüşmeler, sınıf-içi etkinliklerin gözlemlendiği notlar ve uygulama derslerinden sonra yapılan çağrışım tekniğine dayalı görüşmelerden elde edilen verilerle öğretmen adaylarının biliş ve eylemleri hakkında bilgi toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Huberman'ın verilerin azaltılması, gösterimi ve sonuçların gösterimi/doğrulanması tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının süreçte ortaya çıkan zorluklarla başetmek için çeşitli bilişsel yöntemler ürettikleri; biliş ve eylemlerini etkileyen unsurların başında öğretmen yetiştirme programında yer alan dersler, öğrenme yaşantıları, uygulama okullarındaki gözlemler, uygulama okullarındaki deneyimler ve uygulama öğretmenlerinin danışmanlığının olduğu; kuramsal sorunlarda öğrenci ilişkisinde yaşanan sorunlara göre biliş ve eylemlerinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Uluay (2017) çalışmasında öğretmenlik uygulaması kapsamında Kodu Programı kullanarak, öğretmen adaylarının programa yönelik görüşleri ile kazandıkları becerilerini ve geliştirilen dijital oyunların fen öğretimindeki akademik başarı, motivasyon ve problem çözme becerilerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Karma desene göre tasarlanan çalışmanın araştırma grubunu 36 öğretmen aday ve rasgele seçilen 30 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel veri toplama araçları Kodu Programı'na İlişkin Teknik Yeterlik Testi, Kodu Game Lab Programı'na İlişkin Teknik Beceri Testi, Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği, değerlendirme rubrikleri, ünite testleri ve performan ölçeğidir. Nitel veri toplama araçları ise gözlem-görüşme formları ve dökümanlardan elde edilmiştir. Öğretmen adayları programı kullanarak gruplar hâlinde tasarladıkları ders planlarını uygulama okullarında kullanmışlardır. Nicel verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılırken nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, çoğunlukla deney grubunda anlamlı bir farklılık olduğunu ve döngüler hâlinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıktığını göstermektedir. Nitel verilerle toplanan öğretmen adayları görüşlerinin de deney grubunda daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları Kodu programının uygulanmasında bilgi ve beceriler, deneyim ile inançların etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca programın öğrenci motivasyonunu yükselttiği belirlenmiştir.

Hurioğlu (2016) yaptığı doktora tez çalışmasında, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında dönüt-düzeltilme tekniğini kullanarak öğretmen adaylarının uygulama planları ve uygulamaları ile özyeterlilik düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğretmen adaylarının uygulama becerilerinin daha üst düzeyde olduğu, öz-yeterlilik inanç puanlarının yükseldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, bu süreci verimli bulduğunu ve planlama, uygulama, ölçme ve sınıf yönetimi boyutlarında olumlu görüşler bildirdiklerini belirtmiştir.

2.6.4. Yurt Dışında Yapılan Öğretmenlik Uygulamaları ile İlgili Çalışmalar

Kim (2020), dünyanın içinde bulunduğu COVID-19 pandemi sorunundan dolayı üniversitelerin kapatılması ve uzaktan eğitime geçilmesi sebebiyle öğretmen adaylarının online olarak katıldıkları öğretmenlik uygulamalarını incelediği bir çalışma yürütmüştür. Bu bağlamda, online öğretim yapmanın okul öncesi öğretmen adaylarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma bulguları, ABD’de bulunan bir üniversitede Bahar Dönemi’nde yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinden elde edilen yansıma ve deneyimleri kapsamaktadır. Araştırma; Hazırlık, Uygulama ve Yansıma olmak üzere üç aşamada yürütülmüştür. Araştırmacı öncelikli olarak gönüllü olan ailelerle online iletişim kurarak gerekli izinleri almış ve uygulamayı anlatmıştır. Birinci aşamada, tüm katılımcılar online iletişim kurarak (e-mail, zoom) ders hazırlıklarını birlikte yapmakta; ardından hazırlanan ders planları araştırmacı tarafından ailelere gönderilmektedir. İkinci bölümde, araştırmacı online öğretim yapacak katılımcılara danışmanlık yapmış ve süreçte gerekli işlemleri (gruplar oluşturma, öğrencileri sessize alma, öğrenciye söz hakkı verme gibi) yaparak yardımcı olmuştur. 30 dakika süren ders anlatımlarını diğer katılımcılar sessiz modda izlemişlerdir. Üçüncü bölüm ise hem öğrenci hem de katılımcı yansımalarını içermektedir. Katılımcılar ders anlatımı sonunda öğrencilere bugün ne öğrendiklerini sorarak dönüt almaktadırlar. Video kaydı olarak kaydedilen bu dersler katılımcıya

gönderilerek kendi değerlendirmesini yapması sağlanmaktadır. Bu sürecin en büyük artısının akran öğrenmesi olduğu vurgulanmaktadır. Birbirlerinin derslerini gözlemleyen katılımcılar aynı durum üzerinden tartışmalar yaparak birbirlerini değerlendirirken aynı zamanda gözlemledikleri öğrenciler hakkındaki fikirlerini paylaşarak diğer dersler için çözüm önerileri getirmektedirler. Araştırma sonuçları online öğretim deneyiminin katılımcıları, online iletişim araçlarını öğrenmelerine ve çocukların gelişimlerini en iyi nasıl sağlayacakları konusunda düşünmelerine teşvik ettiğini göstermektedir.

Larsen ve Searle (2017) uluslararası deneyimlerle donatılan bir öğretmen yetiştirme programının, öğretmen adaylarının küresel kimliklerini nasıl şekillendireceğini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında, uluslararası bir uygulamaya katılmanın öğretim ve eleştirel küresel kimlik gelişimine etkisini belirlemek çapraz bir durum çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma ABD ve Meksika sınırında yaşayan düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip iki bölgeyi kapsamakta ve katılımcılarını ilköğretim ve ortaokul öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, katılımcılar iki hafta yer değiştirmiştir. Katılımcılar her grupta 14'er kişi olmak üzere grup liderleriyle birlikte toplamda 31 kişiden oluşmaktadır. Görüşmeler araştırma bitiminden sonraki 3. ve 12. Aylar arasında yapılmıştır. Görüşmeler üç ayrı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, yurtdışı deneyimleriyle ilgili altı açık uçlu soru sorulmaktadır. İkinci bölümde, 1) Dünya hakkında yeni bakış açıları geliştirdiğimi hissediyorum, 2) Yoksul insanlara yardım etme sorumluluğu hissediyorum gibi sorulara kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum ya da kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verilmesi istenmektedir. Üçüncü bölümde deneyim süresince değişen davranışlara odaklanılmakta ve öğretmen adaylarına hangi sıklıkla sosyal yardım faaliyetlerine (kiliseler için para yardımı, dönüşüm için insanları harekete geçirmek gibi) katıldıkları sorulmaktadır. Son olarak ise bu değişim programının öğretmen adaylarının öğretim becerilerini nasıl etkilediği sorulmaktadır. Araştırma bulguları, katılımcıların küresel kimlik hakkında kültürel olarak farkındalık kazandıklarını göstermektedir. Araştırmacılar, kısa süreli de olsa dillerini bile anlamadıkları toplumlarla birlikte olmanın bakış açısını değiştirmek için önemli bir başlangıç olduğunu vurgulamaktadırlar. Ancak, katılımcıların farkındalık kazanmasına rağmen bunu davranışa dönüştüren katılımcı sayısının az olduğunu tespit ettiklerini belirtmektedirler.

Barton, Hartwig ve Cain (2015) bir öğretmen yetiştirme programına katılı

uluslararası öğrencilerin öğretmenlik uygulamalarındaki deneyimlerini incelemişlerdir. İlgili literatür taramasında uluslararası öğrencilerin tüm üniversite eğitimleri boyunca yaşadıkları deneyimleri inceleyen çalışmaların sayıca fazla olması ancak doğrudan öğretmenlik uygulamalarındaki deneyimleri inceleyen çalışmaların çok sınırlı olması araştırmacının çıkış noktasını oluşturmuştur. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin ayırıcı olan deneyim ve ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında değerlendirilmek üzere 14 katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrenme-öğretim bağlatısı, ilişkiler, program, pedagoji, değerlendirme ve kişisel özellikler ile uluslararası kavramsal çerçeve ve sosyal entegrasyon temaları ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları, her öğretmen adayının uygulama sürecini etkileyen kişisel özellikleri olmasına rağmen öğretmenlik uygulamalarında düzenlemeler yapılması ve uluslararası öğrencilerin süreçle ilgili bilgilendirme ve danışmanlık konularında daha fazla destek alması gerektiğini göstermektedir. Araştırmacı, uluslararası öğrencilerin eğitim programlarına katıldığı bir dünyada kültürle duyarlı çalışmaların yer aldığı ve özenle yapılandırılmış programların geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Cruickshank ve Westbrook (2013) giderek artan bölgesel deneyim baskısıyla birlikte öğretmen yetiştirme eğitimlerinden uluslararası uygulamaların ortadan kaybolduğunu ve uluslararası uygulamaların öğretmen adaylarının profesyonel standartlara ulaşmasını sağlamak için bölgesel içerikten çok farklı görüldüğünü fark ederek bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma katılımcılarını Çin, Fiji, Malezya ve Tayland'tan gelen 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar kişisel gelişim, sağlık ve beden eğitimi ya da ilköğretim ve ortaöğretim bölümü öğretmenlik eğitimi almaktadırlar. Katılımcıların sekizi Kanada geçmişine sahip, 16'sı ise Avustralya doğumlu kişilerdir. Araştırma kapsamında, başka kıtalarda öğrenim gören öğretmen adaylarının Avustralya'da yaptıkları öğretmenlik uygulamaları arasındaki bağlantıları incemeleyi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, katılımcılar Avustralya'nın Beijing şehrinde bulunan bölgesel bir üniversitede üç hafta uygulama eğitimine katılmışlardır. Araştırma bulguları, katılımcıların öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlama ve öğrencinin ihtiyacı olan öğrenme stillerini kullanma gibi öğretmenlik meslek bilgisi alanında önemli gelişmeler kaydettiğini göstermektedir. Ayrıca bulgular, meslekî uygulama alanında önemli gelişmeler gösterdiklerine işaret etmektedir. Gelişim gösterdikleri anahtar alanlar plânlama, değerlendirme ve raporlandırma, sınıf içi iletişim, öğretim yöntemleri, öğrenme ve sorunları çözmede yardımlaşma ve sınıf yönetimi olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar bu deneyimin kendilerine özerklik, öz değerlendirme ve öz güven konularında gelişmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları, katılımcıların sadece kültürlerarası anlayış anlamında değil mesleğin gerektirdiği tüm alanlarda gelişim gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu gelişimlerin kazanılmasının sebebi katılımcıların aldıkları eğitim içeriğinin Avustralya’da karşılaştıkları ile tamamen farklı olması; Avustralya’da aldıkları eğitimin belirlenen meslekî bilgi ve becerilerin gelişime sağladığı olarak gösterilmektedir. Araştırmanın yurtdışında yapılan uygulamaların kültür turizmi olarak gören bakış açısı ve hem bölgesel hem de küresel kimliğe sahip öğretmen yetiştirme arasındaki anlaşmazlıklara alternatif bir bakış açısı sunduğu düşünülmektedir.

Wright (2010) son zamanlarda “Ne yapıyorsun?” sorusunun başladığı en popüler versiyon olan Twitter’ın kendini ifade etme formu olarak anı yansıtan mikro-günlükler olduğunu ve araştırmasının amaçlarına hizmet edeceğini düşünerek Twitter üzerinden bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında, öğretmenlik uygulaması alan sekiz öğretmen adayı Twitter hesaplarından “Mikro-günlükler öğretmen adaylarının uygulamalarını yansıtıyor mu?” iletisini paylaşmış ve sonrasında odak grup toplantıları yaparak kendi Twitter deneyimlerini paylaşmışlardır. Tweetler araştırma sorusu ve odak gruptan gelen dönütlerle birlikte değerlendirilerek temalar oluşturulmuştur. Tematik çözümleme sonucunda pedagoji, karmaşa, duygular, ders plânı, ilişkiler ve diğer kategorileri oluşturulmuştur. Böylece toplum bilincinin bir aynası oluşturulduğu düşünülmüştür. Katılımcılar zorlayıcı durumlar yaşadıkları zaman aldıkları destekleyici mesajlar ve bu bağlamda atılan diğer tweetleri okuduklarında minnettar hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı, başlangıçta 140 karakterin düşünceleri açıklamayı kısıtlayıp zorlaştırması gerekirken katılımcıların yansıtıcı düşüncelerini harekete geçirdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu sonucun, bireysel bir yolculuk olan öğretmenlik uygulamasında çok değerli olduğunu belirtmiştir.

2.6.5. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

İlgili araştırmalar genel olarak incelendiğinde, yurt içinde yapılan farklı ülkelerin eğitim sistemlerini incelemeye ve tanıtmaya yönelik çalışmaların çoğunlukla doküman incelemesi kullanılarak uygulamalara dair genel bilgiler verirken yurt dışında yapılan bir öğretmenlik uygulaması hakkında derinlemesine bilgi vermediği görülmüştür. Diğer taraftan, yurt içinde öğretmenlik uygulamalarını konu alan çalışmaların daha çok süreçte

yaşanılan problemleri belirlemeye yönelik olmanın yanı sıra belirlenen problemleri çözmeye ve uygulamaları geliştirmeye yönelik farklı yöntemler kullanarak alternatif uygulamaların denendiği çalışmalar olduğu dikkat çekmiştir. Bunların içinde araştırma ve yansıtıcı düşünme temeli öğretmenlik uygulamaları, video-durum kullanımı, akran danışmanlığı ve dönüt-düzeltilmenin etkisine bakılan çalışmaların yanı sıra meslekî becerileri belirlemeye yönelik durum çalışmalarının olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, yurtdışında yürütülen öğretmenlik uygulamalarında kullanılan yöntemlerin ele alındığı belirlenmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda ise öğretmenlik uygulamalarını kapsayan çalışmalarda güncel ve küresel konuların incelendiği dikkat çekmiştir. Örneğin, tüm dünyanın etkisi altında olduğu COVID-19'un öğretmenlik uygulamasına yansımaları ve çözüm önerileri üzerine çalışıldığı ya da öğretmenlik uygulaması ile ilgili bir çalışmanın Twitter üzerinden yürütüldüğü; dolayısıyla çalışmaların içinde bulunduğumuz durumlara ve olanaklara göre şekillendiği göze çarpmıştır. Tüm bunlara ek olarak, yapılan çalışmalarda küresel öğretmen kimliği oluşturma odak noktası olduğu; bu bağlamda yurtdışı öğretmenlik uygulamalarını kapsayan çalışmaların yapıldığı ve öğretmen yetiştirme programı ile öğretmenlik uygulamalarının küresel bağlamda değerlendirildiği ve geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar, uluslararası öğretmenlik uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmak ve bu programlara katılmanın küresel öğretmen kimliği kazanma ve öğrenmede etkili olabildiğini göstermiştir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada yurtdışında yürütülen bir öğretmenlik uygulamasının derinlemesine bir şekilde akademisyen ve öğretmen adayları görüşlerine dayalı olarak incelenmesinin alana önemli bilimsel katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma problemi doğrultusunda araştırma modelinin plânlanması, çalışma grubunun belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemi desenlerinden iç içe geçmiş durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu araştırma kapsamında, Almanya'nın Schleswig-Holstein Eyaleti'nde bulunan Flensburg Üniversitesi'nde ilkökul öğretmeni adayları için yürütölen öğretmenlik uygulaması bloğu incelenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel araştırmayı, nitel veri toplama araçlarından olan gözlem, görüşme ve döküman analizinin kullanılarak algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütöncöl bir biçimde inceleyen araştırma süreci olarak tanımlamıştır. Nitel desenlerde, araştırılan fenomen (olay, ilişki veya program) doğal ortamı içerisinde incelenir ve değıştirilmeye çalışılmaz (Patton, 2018, s. 39).

Araştırma modeli, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Yin, durum çalışmasını 1) Bir olguyu kendi yaşam alanında çalışan, 2) Olgu ve içeriğın kesin sınırlarının olmadığı ve 3) Birden fazla veri toplama kaynağının olduğu görgöl bir araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır (Yin, 1984; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmada durum çalışması, bir olay ya da olgunun tüm boyutlarının ele alınarak derinlemesine incelenmesidir. Burada bahsedilen 'durum'; şizofreni teşhisi konulmuş bir bireyin hayatı, hâlâ eski geleneklerini sürdüren bir kabilenin ritüelleri olabileceğı gibi bir programın incelenmesi de olabilir. Durum çalışmaları, araştırmacıların incelemek istedikleri "durumu" kendi çizdikleri sınırlar çerçevesinde nitel araştırmanın veri toplama tekniklerinden olan katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ve döküman toplama yoluyla elde edilen verilerin ayrıntılı analizlerin yorumlanması işlemidir (Glesne, 2013, s. 30).

İç içe geçmiş durum çalışması, bir durum içinde birden fazla alt tabaka ya da birim olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Örneğın, bir okul ya da kurumu araştıran araştırmacının okuldaki zümreleri tek tek ele alması bu tür çalışmaya bir örnektir (Yin,

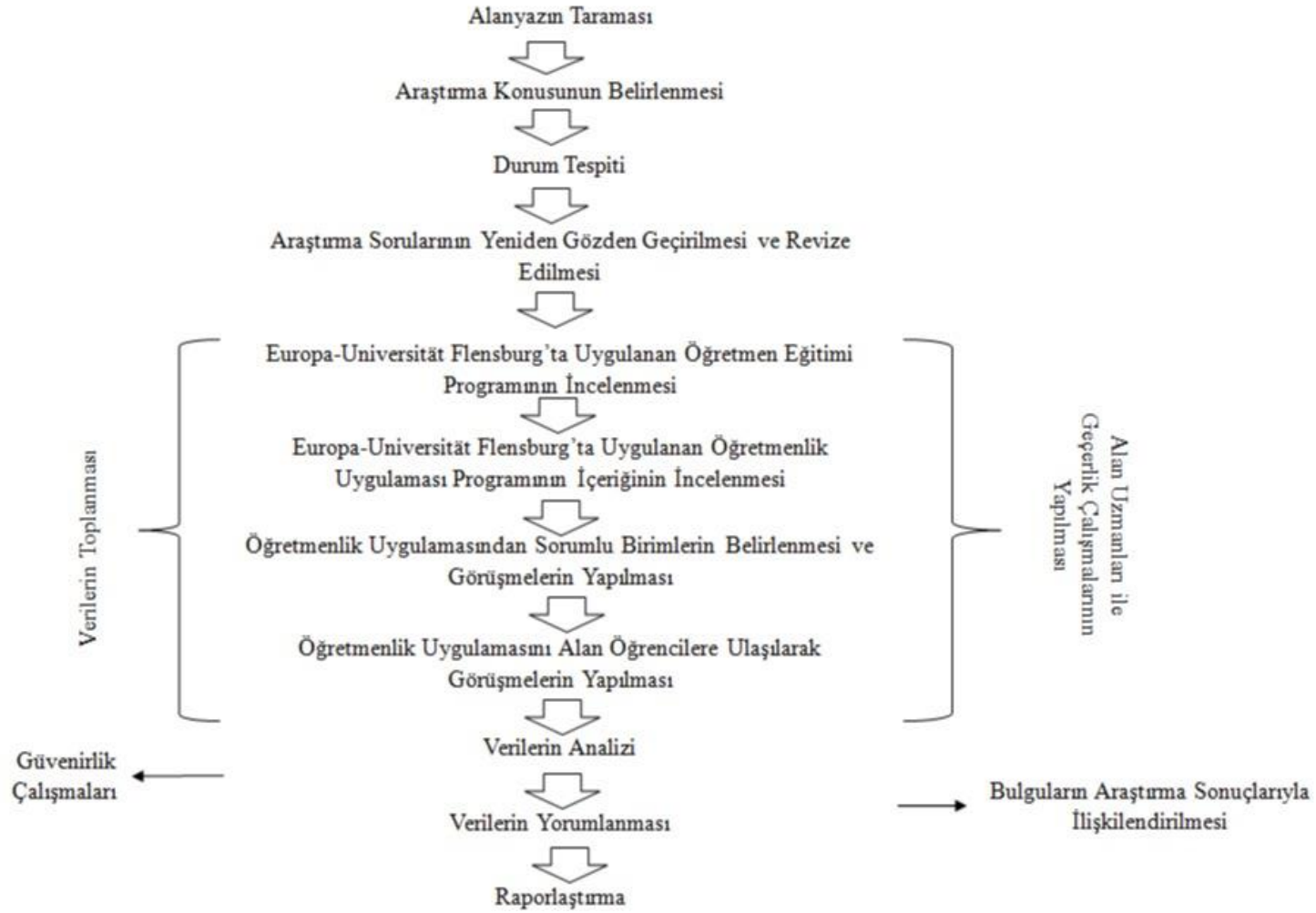
1984; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 327). Dolayısıyla, araştırılan bir kurum veya okulun alt birimlerinin parça parça araştırılabilmesi imkanını sunmaktadır. Bu araştırma kapsamında, Almanya'nın Schleswig-Holstein Eyaleti'nde ilkokul öğretmeni adayları için yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Programı'nın tüm boyutlarıyla araştırılması amaçlandığı için durum çalışmalarından iç içe geçmiş durum çalışması deseni benimsenmiştir.

Araştırma Süreci

Bu araştırma kapsamında, Almanya'nın Schleswig-Holstein Eyaleti'nde ilkokul öğretmeni adayları için yürütülen öğretmenlik uygulaması bloğu incelenmiştir. Bir program incelemesini konu alması sebebiyle bu araştırma, bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarında sadece döküman analizi kullanılabildiği gibi bu çalışmada olduğu gibi görüşmelerden yararlanılarak veri çeşitlemesine de gidilebilmektedir. Bu araştırma, alanda uzun süre çalışarak sonuçlandırılan bir çalışmadır. Durum çalışmalarının ve bu araştırmanın doğası gereği süreçte yaşananlar araştırmayı ve veri toplama sürecini etkilemiştir. Bu sebeple, veri toplama aşamalarının tüm araştırma süreci ile bir bütün olarak verilmesi uygun görülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2013) durum çalışması yaparken izlenebilecek süreci aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- 1) Araştırma sorularının geliştirilmesi
- 2) Alt problemlerin belirlenmesi
- 3) Analiz biriminin saptanması
- 4) Çalışılacak durumun belirlenmesi
- 5) Çalışma grubunun belirlenmesi
- 6) Verilerin toplanması
- 7) Verilerin analizi ve yorumlanması
- 8) Çalışmanın raporlaştırılması

Bu araştırma kapsamında, izlenen yol haritası Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Araştırmada izlenen adımlar

Şekil 3'te verilen araştırma basamaklarına Türkiye'de, alan yazın taraması yapılarak başlanmıştır. Alan yazın taraması yapılırken öğretmen yetiştirme eğitimi üzerine yapılan çalışmalar taranmıştır. Yapılan literatür taramasının ardından, incelenmek üzere Almanya'nın Schleswig-Holstein Eyaleti seçilmiştir.

Yukarıda belirtilen unsurlar dikkate alınarak tekrar alan yazın taraması yapılmıştır. Almanya'da yapılan eğitim çalışmaları incelendiğinde (Atanur Baskan & Aydın, 2006; Madden, 2006; Delibas & Babadogan, 2009; Yanpar Yelken, 2009; Uygun, Ergen & Ozturk, 2011; Kucukoglu & Kızıltas, 2012; Tatlı & Adıguzel, 2012; Aktas vd., 2013; Tekgoz, 2017); bu çalışmalarda genellikle öğretmen yetiştirme programlarının genel olarak incelendiği; ulaşılan çalışmalarda, öğretmenlik uygulaması ile ilgili derinlemesine bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma konusu olarak öğretmenlik uygulamasının incelenmesi uygun görülmüş ve araştırma soruları belirlenmiştir.

Bu sürecin ardından araştırmacı, öncesinde de doktora eğitimi için bir yıl kaldığı Almanya'nın Flensburg şehrine giderek bir yıl süreyle yerinde incelemeler yapmıştır. Öncelikli olarak, Flensburg Üniversitesi'nde ilkökul öğretmen adayları için yürürlükte olan öğretmen yetiştirme programı incelenmiştir. Anlaşılmayan noktalarda danışma biriminde görevli olan öğrencilerle görüşülerek programın araştırmacı tarafından net bir şekilde anlaşılması sağlanmıştır. Sonrasında, öğretmen yetiştirme programı içerisinde yer alan öğretmenlik uygulaması programları incelenmiştir. Flensburg Üniversitesi'nde farklı öğretmenlik uygulamalarının olduğu tespit edilmiştir. Bu uygulamalar aşağıda açıklanmıştır.

Flensburg Üniversitesi'nde yürütülen öğretmen yetiştirme programı lisans (3 yıl) ve yüksek lisans (2 yıl) eğitimi olacak şekilde toplamda 5 yıl sürmektedir. Öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca aldıkları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları, aldıkları eğitimin ilk yılından son yılına kadar yayılacak şekilde planlanmıştır. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca birinci, ikinci ve dördüncü yarıyıllarda okullara staj için gittikleri öğrenilmiştir. Bu uygulama, Türkiye'de uygulanan okul deneyimi dersi gibi okullara gidip gözlem yapmayı gerektirmektedir. Öğretmen adayları tüm dönem boyunca haftada bir gün bu okullara gitmekle yükümlüdürler.

Öğretmen adayları, yüksek lisans eğitimlerinin üçüncü yarıyılını öğretmenlik uygulaması şeklinde almaktadırlar. Bir haftada dört gün yürütülen bu staj programı, bir dönem boyunca devam etmektedir. Yapılan görüşmenin ardından, bu araştırma

kapsamında incelenmek üzere bu dönem seçilmiştir.

Yukarıda açıklanan uygulamaların tümü, Flensburg Üniversitesi'un ilgili sayfasında staj olarak adlandırılmıştır. Ancak ilerleyen süreçte bir kavram karmaşası yaşanmaması ve Türkiye ile karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla, öğretmen adaylarının;

- ✓ Lisans eğitimi sırasında gittikleri stajlar "Okul deneyimi",
- ✓ Yüksek lisans eğitimi sırasında gittikleri staj ise "Öğretmenlik uygulaması" olarak çevrilmiş ve araştırmada bu şekilde kullanılmıştır.

Yukarıda anlatılan durum tespiti ardından araştırma soruları revize edilmiştir. İncelenmeye karar verilen öğretmenlik uygulaması programına dair bilgiler ilgili kişi ve birimlerden elde edildikten sonra sürecin daha iyi anlaşılması açısından, bu uygulamanın içerisinde yer alan öğretim elemanları ve öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılarak doğru bilgiye ulaşılmaya ve programın tüm hatlarıyla açıklanmasına çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma kapsamında incelenecek olan ülke, eyalet, üniversite ve katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma bağlamında ele alınan olay, topluluk ya da program ve benzeri durumların açıklanması için bilgi açısından en zengin kaynağın seçilmesine olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd.,2009). Patton'a (2018) göre kastedilen örnekleme, bu durumlar kapsamında ilgilenilen fenomeni yeterli bir şekilde açıkladığı için seçilir ve genelleme yapmak amacıyla değil; ilgilenilen fenomeni tüm boyutlarıyla anlamak amacıyla kullanılır.

Araştırmanın problem durumunda belirtildiği gibi PISA ve TIMSS sınavlarındaki başarısıya nitelikli öğretmenler yetiştirdiğini gösteren (Weissbach, 2018) ve teori-pratik dengesinin kurulduğu öğretmen yetiştirme sistemine sahip olan Almanya (Hainmüller, 2003) incelenecek ülke olarak seçilmiştir. Eyalet sistemiyle yönetilen Almanya'da, öğretmen yetiştirme sisteminin eyaletten eyalete değişmesi nedeniyle uygulama temelli eğitimin verildiği ve öğretmenlik uygulamalarının geniş zamana yayıldığı Schleswig-Holstein Eyaleti (EUF Öğretmen Yetiştirme, 2015) araştırmanın

amacına hizmet etmesi nedeniyle seçilmiştir. Bu bağlamda, eyalette ilkokul öğretmeni yetiştiren tek kurum olan Flensburg Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Institut für Erziehungswissenschaften), Okul Eğitimi Bölümü'nde (Abteilung Schulpädagogik) öğretim gören öğretmen adayları ve öğretim elemanları bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Görüşme yapılan kişilere ilişkin bilgiler Tablo 3'te paylaşılmıştır.

Tablo 3.

Görüşme Yapılan Kişiler ve Görüşme Süreleri

Kişiler	Kod	Branşları/Görevleri	Süre
Öğretmen Adayı 1	ÖA1	Almanca/Spor	1 saat 38 dakika
Öğretmen Adayı 2	ÖA2	Almanca/Tekstil ve Moda	40 dakika
Öğretmen Adayı 3	ÖA3	Prorektan Teoloji/ Tekstil ve Moda	2 saat 25 dakika
Öğretmen Adayı 4	ÖA4	Matematik/ Tekstil ve Moda	2 saat
Öğretmen Adayı 5	ÖA5	Spor/Müzik	50 dakika
Öğretmen Adayı 6	ÖA6	Almanca/Spor	45 dakika
Öğretim Elemanı 1	ÖE1	Öğretmen Eğitimi Merkezi Yönetim Departmanı/ Eğitim	45 dakika
Öğretim Elemanı 2	ÖE2	Öğretmen Eğitimi Merkezi Staj Departmanı/ Eğitim	3 saat
Öğretim Elemanı 3	ÖE3	Dış İlişkiler Ofisi/ Eğitim	1 saat 20 dakika
Öğretim Elemanı 4	ÖE4	Eğitim	50 dakika

Görüşme yapılan öğretmen adayları, öğretmen eğitimlerinin son yılında yani yüksek lisans eğitimlerinin dördüncü döneminde olan ve öğretmenlik uygulaması dönemini almış olan öğretmen adayları arasından seçilmiştir. Görüşme yapılan öğretim elemanları staj işlemlerini yürüten birim olan Öğretmen Eğitimi Merkezi'nde (ZfL) çalışan (ÖE1, ÖE2), Dış İlişkiler Ofisi'nde çalışan (ÖE4) ve aktif olarak ders veren (ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4) kişilerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Aşamaları

Bu araştırma, araştırmacı tarafından Almanya'nın Flensburg şehrinde Eylül, 2017-Ağustos, 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, 2017-2018 eğitim-öğretim yılını kapsayacak şekilde toplamda bir senede

elde edilmiştir. Bu bölümde, öğretmenlik uygulaması dönemi ile ilgili bilgilere ulaşmak amacıyla kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreciyle birlikte verilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

LeCompte ve Goetz (1984) nitel araştırma verilerinin; çevreye, sürece ya da algılara ilişkin toplanabileceğini öne sürmüşlerdir. Yıldırım ve Şimşek'e göre çevreye ilişkin veriler araştırmanın yer aldığı bağlamı kapsamaktadır, sürece ilişkin veriler araştırma sürecinde olan tüm gelişmeleri kapsamaktadır, algılara ilişkin veriler ise araştırma grubuna dâhil olan bireylerin bakış açısını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, nitel veri toplama araçlarından olan döküman toplama ve görüşme türlerinden mülakat tarzı görüşme kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, öncelikli olarak döküman incelemesi yapılarak veriler toplanmaya başlanmıştır. Döküman incelemesini, Yıldırım ve Şimşek (2013) "*araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı dökümanların analizi*" şeklinde tanımlamıştır. Foster (1995), döküman analizinin aşamalarını aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

- ✓ Dökümanlara ulaşma
- ✓ Orijinalliğini test etme
- ✓ Dökümanları anlama
- ✓ Veriyi analiz etme
- ✓ Veriyi kullanma

Bu araştırma kapsamında yapılan döküman analizi aşamaları Foster'a göre aşağıda açıklanmıştır:

- ✓ Alan yazın taranarak Almanya ile yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına ve Flensburg Üniversitesi'nde yapılan uygulamalara ulaşılmıştır.
- ✓ Araştırma için seçilen Flensburg Üniversitesi'e gidilerek doğrudan gerçek dökümanlara ulaşılarak orijinalliği test edilmiştir.
- ✓ Flensburg Üniversitesi'nde öğretmenlik uygulaması ile ilgili kişi ve kurumlarla görüşülerek toplanan verilere açıklık getirilmiştir.
- ✓ Elde edilen veriler analiz edilmiştir.
- ✓ Veriler yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Bu araştırma kapsamında, resmî belgeler üzerinden döküman incelemesi yapılmıştır. Toplanan veriler resmi kurum web siteleri, sınıf öğretmeni yetiştirme programları, staj yönergesi, öğrenci transkripti ve öğretmen adaylarının hazırladıkları portfolyo, bilimsel araştırma ve günlüklerden elde edilmiştir.

Döküman analizi tek başına kullanılabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilmektedir. Yapılan araştırmada, döküman analizlerinden elde edilen verilerin detaylandırılabilmesi amacıyla öğretmen adayları ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerle desteklenmesi tercih edilmiştir. Briggs (1986) görüşmenin sosyal bilimlerde en çok kullanılan veri toplama aracı olduğunu ve insanların düşüncelerini öğrenmede etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir (Akt; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Steward ve Cash (1985) ise önceden belirlenen ciddi bir amaç doğrultusunda ilerleyen, soru sorma ve yanıtlama etkileşiminden oluşan bir iletişim süreci olduğunu ifade etmiştir (Akt; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırma kapsamında, Patton'ın görüşme türlerinden mülakat kılavuzu yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımda, görüşme öncesi sorulacak sorular ve konu çerçevesi bellidir. Sorular, görüşme yapılacak herkesle araştırılan konunun temel başlıklarını konuşmayı hedeflemektedir. Araştırmacı, alt konu veya başlıklara ulaşmak amacıyla odadaki konudan sapmadan konuşmayı istediği gibi yönlendirebilir. Konuşulacak konu çerçevesinin görüşme öncesinden sınırlandırılmış olması sebebiyle sistematik veri toplamayı imkânı sunmaktadır. Kişisel yaşantıların ve bakış açılarının ortaya çıkması en önemli avantajıdır (Patton,2018). Bu araştırma kapsamında, yapılan döküman incelemesi ve sonrasında tespit edilen sorular doğrultusunda, araştırmacı sorularını oluşturmuştur. Araştırmacı, görüşme sırasında aldığı cevaplara göre ana soruyla bağlantılı ardışık sorular sorarak daha derin bilgiye ulaşmaya çalışmıştır.

Bu araştırma kapsamında, çalışmaya katılmak isteyen öğretmen adaylarıyla ve öğretim elemanlarıyla belirlenen görüşme saatlerinde görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler, Flensburg Üniversitesi'nin Eğitim Bilimleri Fakültesinde bulunan dersliklerde gerçekleştirilmiştir. Böylece, katılımcıların eğitim gördükleri sınıflar kullanılarak rahat bir görüşme ortamı sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler ise alınan randevu saatlerinde, öğretim elemanlarının ofislerinde gerçekleştirilmiştir.

3.4. Araştırma Verilerinin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada, Flensburg Üniversitesi'nde ilkökul öğretmen adayları için yürütölen öğretmenlik uygulaması bloğu incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında, döküman toplama ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Döküman olarak Öğretmenlik Uygulaması Programı'nın resmî evrakları, öğretmen adaylarının program kapsamında hazırladıkları portfolyo, bilimsel araştırma ve günlükleri kullanılmıştır. Dökümanlardan elde edilen verilere döküman analizi yapılmıştır. Döküman incelemesi tek başına bir yöntem olarak kullanılacaksa içerik analizi kullanılmaktadır. Ancak dökümanların görüşme gözlem gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılması durumunda; araştırmacı, dökümanlardan elde ettiği verileri gözlem ve görüşmeden elde ettiği verileri desteklemek için kullanabileceği için bu tür durumlarda karmaşık veri analizine gerek duyulmayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.227). Bu sebeple, bu araştırma kapsamında ayrıntılı bir analiz tercih edilmeyerek betimsel analiz yapılmıştır.

Yapılan araştırma kapsamında, döküman toplama ve görüşmeler veri toplama yöntemleri kullanılırken, araştırmacı belirli bir sıra izlememiş; elde ettiği verilere göre bu döngüyü bir sene boyunca sürdürerek öğretmenlik uygulaması döneminin bileşenlerini tüm alt boyutlarıyla ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu sayede önceden belirlenmiş kategorilerle bu süreçte ortaya çıkan kavramların mantıklı bir bütün oluşturmasını sağlamıştır. Analizlerde, sık sık doğrudan alıntılar kullanılarak programın detaylı bir şekilde okuyucuya aktarılması amaçlanmıştır.

Uluslararası eğitim çalışmalarında en önemli konulardan bir tanesi yapılan çevirilerdir. Bu araştırma kapsamında, görüşmeler İngilizce yapılmıştır. İncelenen dökümanlar ise Almanca ve İngilizce'dir. Almanya'da yapılan çevirilerde, beş dil bilen iki dil uzmanı (Almanca, İngilizce, Fransızca, İspanyolca, Arapça ve Danca), Türkçe ve Almanca bilen iki kişiden destek alınmış ve iki İngilizce öğretmeni ile çalışılmıştır.

Elde edilen bulgular benzer temalar aynı başlık altında toplanarak bütüncül bir yaklaşımla tartışılmıştır. Son olarak, araştırmanın bulgularına paralel olarak elde edilen sonuçlar paylaşılmış ve Türkiye'de yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırma kapsamında, Lincoln ve Guba'nın nitel araştırmalarda kullanılmak üzere sunduğu stratejiler dikkate alınmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik

çalışmaları Lincoln ve Guba'nın geçerlik ve güvenilirlik adımlarına göre aşağıda açıklanmıştır (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993; 1985; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İnandırıcılık: Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi için kullanılan yöntemler; uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teydi olarak gösterilmektedir.

Uzun süreli etkileşim: Araştırmacıların veri kaynakları üzerinde bireysel ve öznel algılarından kurtularak objektif bakabilmeleri için bu kaynaklarla uzun süreli etkileşim içerisinde olmaları gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında, araştırmacı araştırmasını sürdürdüğü Almanya'da bir sene kalmıştır. Bu süreç boyunca, öğretmen adaylarıyla uzun görüşmeler yapma fırsatı yakalamıştır. Dökümanlar yoluyla elde ettiği verileri bu görüşmelerle karşılaştırarak bilgileri kontrol etmiştir.

Derin odaklı veri toplama: Araştırmacıların elde ettikleri verileri araştırma sorusu bağlamında ele alabilmeleri, birbirleriyle olan ilişkilerini bir bütün olarak ortaya çıkarabilmeleri gerekmektedir. Bu da ancak derinlemesine veri toplayarak mümkün olmaktadır. Bu araştırmada yapılan döküman incelemeleri ve görüşmelerden elde edilen verilerle karşılaştırılıp yorumlanarak birbirleri arasındaki ilişkileri gösteren bir kavram örüntüsü oluşturulmuştur. Yapılan görüşmeler sayesinde, araştırılan konu ile ilgili yapılan döküman analizinde elde edilen verilerle çıkılan yolda program hakkında bilinmeyen noktalara ulaşılabilmektedir.

Çeşitleme: Veri çeşitlemesinin sağlanabilmesi için farklı bakış açılarının ele alınması gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için farklı katılımcılarla görüşme yapılmış ve bireysel algıların ortadan kaldırılması sağlanmıştır. Ayrıca farklı yöntemlerin kullanılarak elde edilen verilerin birbirlerinin teyidi için kullanılması geçerlik ve güvenilirliği artıran bir yöntemdir. Bu araştırmada döküman incelemesi ve görüşmeler yapılarak net bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır.

Uzman incelemesi: Yapılan araştırmalarda uzmanlara danışılması ve iş birliği yapılması araştırma inanırılığını artırmaktadır. Bu çalışma kapsamında elde edilen dökümanlar alan uzmanlarıyla incelenerek doğrulukları teyit edilmiş ve anlaşılamayan noktalar danışılmıştır. Araştırmanın Almanya'da yapılması nedeniyle elde edilen belgeler Almanca'dır. Bu sebeple, belgeler sorumlu kişilerle ortak dil olan İngilizce kullanılarak incelenmiş ve elde edilen veriler araştırmaya dâhil edilmiştir. İhtiyaç

duyulan durumlarda Almanca çeviri yapan uzmanlarla çalışılmıştır.

Katılımcı teyidi: Araştırmacıların, katılımcılardan elde ettikleri verileri bu kişilerle teyit etmeleri araştırmaların inandırıcılığını artırmaktadır. Bu araştırma kapsamında, uzun süreli görüşmeler yapılması tercih edilmiştir. Bu sebeple, araştırma soruları arasında ya da ihtiyaç duyulması durumunda ne anlaşıldığı karşı tarafa aktarılmış ve doğruluğu ölçülmüştür. Ayrıca görüşme sonlarında, görüşme özetlenerek katılımcıların düzeltmek ya da eklemek istedikleri konulara değinmeleri için fırsat yaratılmıştır.

Aktarılabilirlik: Nicel araştırma sonuçlarında yapılabilen “genelleme”, spesifik durumları konu alan nitel çalışmalar için mümkün olmamaktadır. Bu sebeple, benzer ortamlara sonuçların uygulanabilirliği anlamına gelen “aktarılabilirlik” kullanılmaktadır. Bunun sağlanması için bir araştırmanın ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme işlemlerini yapmış olması beklenmektedir.

Ayrıntılı betimleme: Aktarılabilirliğin sağlanması, araştırma verilerinden elde edilen sonuçların yeterli düzeyde betimlenmesiyle sağlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında, dökümanlarla elde edilen veriler gözlem ve görüşmelerle elde edilen verilerle yorum katmadan bir örüntü oluşturulmuş ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek okuyucuya aktarılmıştır.

Amaçlı örnekleme: Nitel araştırmalara tipik durum veya olay incelemesi yapıldığı için seçilen kişilerin bunların farklılık yaratan özelliklerini yansıtacak şekilde seçilmesi gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında, Almanya’da ilkökul öğretmen adayları için yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Programı incelendiği için çalışma grubu olarak Almanya’da bu programı uygulayan Flensburg Üniversitesi, burada öğrenim gören öğretmen adayları ve görev alan öğretim elemanlarıyla çalışılmıştır.

Tutarlılık: Nicel araştırmalarda farklı ortamlarda aynı sonucu almak anlamına gelen ‘güvenirlik’, olay ve olguların sürekli değişim içerisinde olmasından dolayı varsayımsal olarak nitel araştırmalar için söz konusu olmamaktadır. Bu sebeple, nitel çalışmalarda ‘güvenirlik’ yerine ‘tutarlılık’ aranmaktadır. Bunun için tutarlılık incelemesi yapılması gerekmektedir.

Tutarlılık incelemesi: Bu araştırma kapsamında, tutarlılığın sağlanması için elde

edilen dökümanlar yetkili kişilerle görüşülerek doğru bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşmeler sırasında ortaya çıkan yeni bilgiler olduğunda, öncelikli olarak kişilerin açıklanması beklenmiş aksi taktirde araştırmacı tarafından açıklanması istenerek veri bütünlüğü yakalanmaya çalışılmıştır. Görüşmelere sırasında ses kayıtları alınmış, analiz kısmında anlaşılmayan noktalarda görüşme yapılan kişilerle iletişime geçilmiştir.

Teyit edilebilirlik: Nicel araştırmalarda, nitel araştırmalarda olduğu gibi araştırmacı nesnelliğinin sağlanmasının mümkün olmayacağı varsayılmaktadır. Bu sebeple araştırmacıların ulaştıkları sonuçları, sürekli olarak verilerle teyit ederek mantıklı bir çerçevede sunmaları gerekmektedir.

Teyit incelemesi: Burada kastedilen araştırma sonuçlarının istenildiği takdirde ham verilerle karşılaştırma yapılabilmesidir. Bu araştırma kapsamında, yapılan görüşmelere kayıt altına alınmış ve konuyla ilgili elde edilen dökümanlar, incelenen belgeler eklerde sunulmuştur (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993; 1985; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

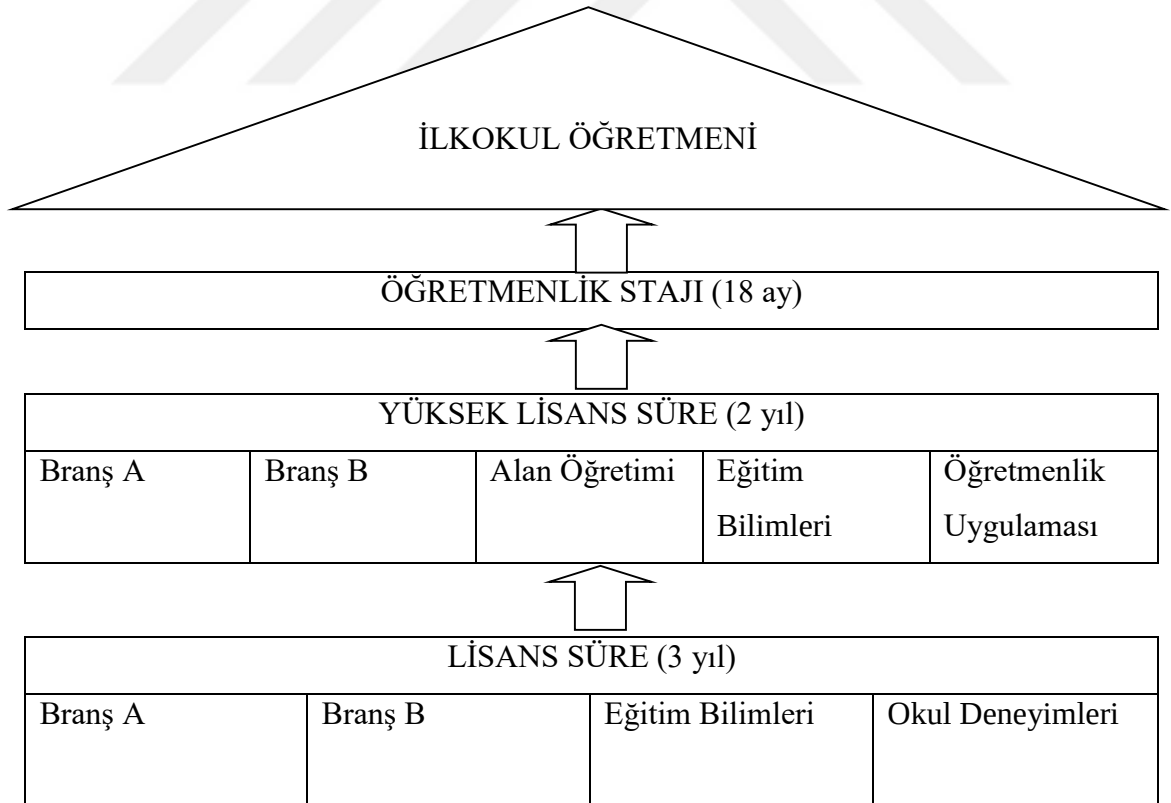
BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan "Almanya'nın Schleswig-Holstein eyaletinde ilkökul öğretmeni adayları için yürütölen öğretmenlik uygulaması programı nasıldır?" sorusuna ve araştırma problemine yönelik alt problemlere yanıt aranmıştır. Bu bağlamda, araştırma kapsamında belirlenen problemlerin açıklanması amacıyla yapılan doküman analizleri ve görüşmelerden elde edilen verilere yer verilmiştir.

4.1. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan İlköcul Öğretmeni Yetiştirme Programına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın birinci alt problemi "Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan İlköcul Öğretmeni Yetiştirme Programı nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan öğretmen yetiştirme programı

Kaynak: EUF Öğretmen Eğitimi, 2015

Almanya’da öğretmen eğitimi eyaletlere göre farklılık göstermekle birlikte hepsi üniversite eğitimi ve öğretmenlik stajı olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır (Hainmüller, 2003). Şekil 4’te görüldüğü gibi Schleswig-Holstein Eyaleti’nde bulunan Flensburg Üniversitesi’nde, öğretmen eğitiminin üniversite eğitimi aşaması lisans ve yüksek lisans eğitimlerinden oluşmaktadır. Öğretmen eğitiminin ikinci aşaması diğer eyaletlerde olduğu gibi öğretmenlik stajıdır. Lisans eğitimi 3 yıl, yüksek lisans eğitimi 2 yıl ve öğretmenlik stajı 1,5 yıl olmak üzere öğretmen eğitimi, toplamda 6,5 sene sürmektedir (EUF Lisans Eğitimi, 2015; EUF Yüksek Lisans Eğitimi, 2015).

Flensburg Üniversitesi’nde yürütülen lisans programı, tüm alan öğretmenlikleri için ortak olarak yürütülmektedir (EUF Lisans Eğitimi, 2015). Almanya’da öğretmenler bir ya da iki alanda uzmanlık eğitimi almakta ve öğretim kademelerine göre yetiştirilmektedirler (Hainmüller, 2003). Flensburg Üniversitesi’nde ise öğretmen yetiştirme programının iki alan uzmanlığı üzerine kurulmuş olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları, lisans eğitimlerinin başlangıcında iki tane branş alanı seçmektedir. Katılımcılardan ÖA3 bu seçimi başvuru sırasında yaptıklarını ifade etmiştir. Lisans programının uzmanlık alanları, öğretim kademelerine göre ayrılmadığından dolayı bu iki branşın dışında kalan tüm dersler; tüm öğretmenlik alanlarınca ortak alınmaktadır. Lisans eğitiminin ardından yüksek lisans eğitimi başlamaktadır. Öğretmen adayları, uzmanlık alanlarını hangi öğretim kademesine göre yapacaklarını bu süreçte belirlemektedir (EUF Lisans Eğitimi, 2015).

Almanya’da lisans eğitimini bitiminde lisanstan çıkış sınavı olan I. Devlet sınavı yapılmaktadır (Hainmüller, 2003). Ancak, yüksek lisans yapan öğretmen adayları bu sınavdan muaf tutulmaktadır (Coşkun, 2000). Dolayısıyla, Flensburg Üniversitesi’ndeki öğretmen adayları I. Devlet Sınavı’ndan muaf olarak yüksek lisans eğitimlerine devam etmektedir. I. Devlet Sınavı’ndan muaf olarak yüksek lisans eğitimlerini tamamlayan öğretmen adayları, öğretmenlik stajı aşamasına geçmektedir.

Flensburg Üniversitesi’nde yüksek lisans eğitimlerini tamamlayan öğretmen adayları, öğretmenlik stajını gerçekleştirebilmek için bölgelerindeki eğitim ofislerine (Regierungspräsidium) başvuruda bulunmaktadır. Hainmüller, bu süreçte kontenjanlara göre alım yapıldığı ve sayının fazla olması durumunda adayların tercih ettiği diğer şehirlere gönderilebildiğini ya da altı ay beklemek zorunda kaldıklarını belirtmiştir (2003). Araştırma katılımcıları, başvuru ve sonrasındaki sürecin nasıl işlediği ile ilgili: ÖA2 “*bu başvurunun mezun oldukları not ortalamasına göre değerlendirildiği*”, ÖA3 “*her dönem, belirli sayıda öğretmen adayının alındığı*”, ÖA1 “*öğretmen adaylarının en*

yüksek not ortalamasından başlanarak seçildiği” ve ÖA6 “sıralamaya giremeyen adayların altı ay sonra tekrar başvuru şanslarının olduğu” açıklamışlarını yapmışlardır.

Öğretmenlik stajı boyunca, okullarda bir mentor gözetiminde eğitimlerini tamamlamaları ve seminerlere katılmaları beklenmektedir (Hainmüller, 2003). Bu dönem II. Devlet Sınavı ile sonlanmaktadır (Ekici, 2011). Araştırma katılımcıları, değerlendirmede en önemli noktanın, öğretmen adaylarından sorumlu mentorların ilgili kişinin öğretmen olabileceğine dair onay vermesi olduğunu belirtmişlerdir. Bitirme sınavından başarılı olan öğretmen adayları, özel veya devlet kurumlarında ilkokul öğretmeni olarak işe başlayabilmektedir.

Bu araştırma kapsamında, Almanya’da yürütülen öğretmen eğitimlerinin üniversite eğitimi aşamasına odaklanılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği Flensburg Üniversitesi’nde yürütülen öğretmen eğitiminin lisans ve yüksek lisans programları Şekil 5’te sunulmuştur.

Master Eğitimi	4. Dönem	Master Tezi + Araştırma Semineri			
	3. Dönem	Öğretmenlik Uygulaması (Staj)			
	2. Dönem	Eğitim Bilimleri	Öğrenim alanı II	Branş A	Branş B
	1. Dönem	Eğitim Bilimleri	Öğrenim Alanı I	Branş A	Branş B
Lisans Eğitimi	6. Dönem	Uzmanlaşma Dönemi			
	5. Dönem	Eğitim Bilimleri	Branş A	Disiplinlerarası Proje (Yurtdışı Değişim)	Branş B
	4. Dönem	Eğitim Bilimleri	Branş A	Staj (Okul Deneyimi) (Teacher Training Internship)	Branş B
	3. Dönem	Eğitim Bilimleri	Branş A	Branş B	
	2. Dönem	Eğitim Bilimleri	Staj II	Branş A	Branş B
	1. Dönem	Eğitim Bilimleri	Staj I	Branş A	Branş B

Şekil 5. Flensburg Üniversitesi'nde yürütülen ilköğretmeni yetiştirme programı

Kaynak: EUF Lisans Programı, 2015; EUF Yüksek Lisans Programı, 2015

Flensburg Üniversitesi'nde uzmanlık alanlarıyla bağlantı kurulan araştırma ve uygulama temelli bir öğretmen yetiştirme programı benimsenmekte ve uygulanmaktadır (EUF Öğretmen Eğitimi, 2015). Nitekim, Şekil 5 incelendiğinde, okul-üniversite iş birliğinin yoğun olduğu ve alan deneyimlerinin hemen hemen tüm öğretmen eğitimine yayıldığı görülmektedir. Eğitimleri boyunca araştırmalar yaparak belirledikleri iki alanda uzmanlaşan öğretmen adayları, okullarda öğretim becerilerini geliştirerek araştırdıkları ve öğrendiklerini uygulamaya geçirmektedirler. Bu bağlamda, okullardaki öğretmenlerin araştırma yapmaya teşvik edildiği ve okullara yeni uygulamalar tanıtıldığı belirtilmektedir (EUF Öğretmen Eğitimi, 2015).

Şekil 5 incelendiğinde, Flensburg Üniversitesi'nde ilkökul öğretmenleri için yürürlükte olan lisans programının altı dönemden oluştuğu görülmektedir. Bu süre içerisinde, öğretmen adaylarının 180 AKTS ders yükü bulunmaktadır. Lisans dersleri incelendiğinde; Eğitim Bilimleri dersleri, uzmanlık alan dersleri ve okul deneyimleri üzerine kurulduğu görülmektedir. Lisans eğitimi, tüm branşlar için ortak yürütülmektedir. Bu sebeple, Eğitim Bilimleri dersleri ortak olarak işlenmektedir. Bu süre içerisinde, öğretmen adayları seçtikleri branşa göre farklı dersler almaktadırlar. Öğretmen adaylarının uzmanlaşabilecekleri branş alanları; Biyoloji, Kimya, Danca, Almanca, İngilizce, İspanyolca, Protestan Teolojisi, Katolik Teoloji, Coğrafya, Tarih, Sağlık ve Beslenme Bilimi, Sanat ve Görsel Medya, Tekstil ve Moda, Matematik, Müzik, Felsefe, Teknoloji ve Teknoloji Öğretimi, Ekonomi ve Politika, Bütünleştirilmiş Temel Bilimler, Spor, Fizik ve Özel Eğitim'dir (EUF Lisans Programı, 2015).

Lisans eğitiminin beşinci dönemi, yurtdışı stajı olarak planlanmıştır. Öğretmen adaylarının bir dönem yurtdışına giderek araştırma yapmaları beklenmektedir. Bu süreçte, diğer ülkelerin eğitim uygulamaları ve kültürlerinin tanınması amaçlamaktadırlar. Dünyanın hemen hemen her ülkesindeki farklı üniversitelerle eğitim anlaşmaları olan Flensburg Üniversitesi, bu konuda öğretmen adaylarını her anlamda destekleyen bir rol üstlenmektedir. Ayrıca, yurtdışı stajlarında öğretmen adaylarını desteklemek amacıyla oluşturulan burslar bulunmaktadır (EUF Öğretmen Eğitimi). Katılımcılarla yapılan görüşmeler doğrultusunda, yurtdışı stajlarının mecburi olmadığı; yurtdışına gitmek istemeyenlerin ilgili dönemi Flensburg Üniversitesi'nde alabildikleri tespit edilmiştir. Staj döneminin amacı, lisans eğitiminin son yılının bitirme tez çalışması şeklinde planlanmış olmasıyla bağlantılıdır. Öğretmen adaylarının, bir konuyu araştırıp uygulamaları ve sonuçlarını raporlaştırmaları beklenmektedir. Öğretmen adayları, bu araştırmanın uygulamalarını beşinci dönemde yaptıklarını belirtmişlerdir. Lisans eğitimin

son dönemi (6. Dönem) ise öğretmen adaylarının uzmanlık alanlarına devam etmek için ilköğretim ya da ortaöğretim kademelerinden birini seçtikleri zamandır (EUF Lisans Programı, 2015).

Flensburg Üniversitesi'nde lisans eğitimini tamamlayan öğretmen adayları yüksek lisans eğitimlerine devam etmektedirler. Araştırma katılımcıları, yüksek lisansa geçiş aşamasında bir koşul olmadığını belirtmişlerdir. Şekil 5 incelendiğinde, yüksek lisans eğitiminin dört dönemden oluşmakta olduğu görülmektedir. Toplamda alınması gereken kredi 120 AKTS'dir. Yüksek lisans eğitiminin ilk iki döneminde Eğitim Bilimleri dersleri, Öğrenim Alanı dersleri ve Uzmanlık Alanı dersleri bulunmaktadır. Öğretmen adayları lisans başında seçtikleri uzmanlıkların, öğretim kademesine göre öğretim eğitimini almaktadır. Yüksek lisansın üçüncü dönemi, öğretmenlik uygulaması dönemi olarak planlanmıştır. Son dönemde ise bir bilimsel araştırma yapılarak sunulması gerekmektedir (EUF Yüksek Lisans Programı, 2015).

4.2. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Alan Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın ikinci alt problemi "Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan alan deneyimleri nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öncesinde belirtildiği gibi Flensburg Üniversitesi araştırma ve uygulama bazlı bir üniversitedir (EUF Öğretmen Eğitimi, 2015). Bir önceki bulguda açıklandığı üzere alan deneyimlerine gerekli önem verilmekte ve öğretmen eğitiminin başlangıcından sonuna kadar yer verilmektedir (EUF Lisans Eğitimi, 2015; EUF Yüksek Lisans Eğitimi, 2015). Öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca birinci, ikinci ve dördüncü yarıyıllarda gözlem yapmak için okullara gitmektedirler. Öncesinde belirtildiği gibi, lisans döneminde öğretmen adayları uzmanlaşacakları kademe henüz seçmemiş oldukları için (EUF Lisans Eğitimi, 2015) istedikleri kademe staj yapabilmektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda, bu durumun; uzmanlaşacakları kademe seçmelerinde en önemli etken olduğu tespit edilmiştir. Bu uygulamalar, Türkiye'de uygulanan okul deneyimi dersi gibi okullara gidip gözlem yapmayı gerektirmektedir. Araştırma katılımcıları, bu uygulamalarda tüm dönem boyunca haftada bir gün bu okullara giderek gözlem yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda, güncel programda olmayan

bir staj uygulamasının daha olduğu ancak yürürlükten kaldırıldığı tespit edilmiştir. Bu konuya yönelik öğretmen adayı ÖA2 “*bu uygulamayı alan en son grubun kendi dönemi olduğunu*” belirtmiştir. ÖA3 “*lisans eğitiminin ikinci yılında olan bu uygulamanın, sömestr tatilinde olduğunu*” belirtmiştir. ÖA1 “*uygulamanın üç hafta sürdüğünü ve yine istedikleri kademedede yapabildiklerini*” söylemiştir. Öğretmen adayları, ÖA5 “*lisans boyunca planlanan stajların içerisinde en verimlisinin bu olduğunu*”, ÖA3 “*haftanın her günü gittikleri için ne istediklerine ya da bu mesleği isteyip istemediklerine karar vermelerini sağladığını*”, ÖA4 “*ilkokul öğretmeni olmaya bu stajda karar verdiğini*”, ÖA6 “*neden kaldırıldığını anlamadığını, çok yararlı bir uygulama olduğunu*” dile getirmişlerdir.

Öğretmen adayları için uygulanan yüksek lisans programının genel yapısı bir önceki bulguda açıklanmıştır. Öğretmen adayları, yüksek lisansın üçüncü dönemini öğretmenlik uygulaması şeklinde almaktadır (EUF Yüksek Lisans Eğitimi, 2015). Bir haftada dört gün yürütülen bu program, bir dönem boyunca devam etmektedir. Bu araştırma kapsamında incelenmek üzere bu dönem seçilmiş ve sonraki bulgularda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

4.3. Flensburg Üniversitesi’nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulamasının Genel Yapısına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi “Flensburg Üniversitesi’nde yürürlükte olan öğretmenlik uygulamasının genel yapısı nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Flensburg Üniversitesi’nde yürürlükte olan öğretmenlik uygulaması iki uzmanlık alanı ve bir pedagoji dersi olmak üzere üç üniversite dersiyle bağlantılı bir blok olarak tasarlanan bir dönemlik uygulamayı içermektedir. Öğretmenlik uygulaması dönemi toplamda 12 hafta sürmektedir. Öğretmen adayları haftanın dört günü uygulama okullarına, bir günü ise üniversiteye gitmektedirler. Ayrıca Schleswig-Holstein’daki Okullarda Kalite Geliştirme Enstitüsü’nün (ISQH) haftalık yaptığı toplantılara katılma zorunlulukları bulunmakla birlikte bu toplantılar sekiz hafta sürmektedir. Öğretmen adaylarının süreçte portfolyo ve bilimsel araştırma hazırlamaları, devamsızlık yapmamaları ve okul kurallarına uymaları beklenmektedir. Gereklikleri yerine getirmeyen öğretmen adayları başarısız sayılmaktadır. Bu adaylara telafi etmeleri için bir dönem hak tanınmakta olup yine başarısız olurlarsa programdan atılmaktadırlar.

Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan öğretmenlik uygulamasını oluşturan kural ve koşulların açıklanarak programın genel yapısının ayrıntılı bir şekilde sunulması için Flensburg Üniversitesi Senatosu'nun 27 Mayıs 2015 tarihli kararı ve Üniversite Konseyinin 24 Haziran 2015 tarihli onayı ile yayınlanan staj yönetmeliği (tüzük) incelenmiştir (ZfL Öğretmenlik Uygulaması, 2015). Bu yönetmelik, “*İlköğretim okullarında öğretmenlik, karma okullarda öğretmenlik, liselerde öğretmenlik, I. aşama ağırlıklı orta öğretim okullarında öğretmenlik öğretim programları ve orta öğretim okullarında eğitim yüksek lisansı ile staj yönetmeliği (Tüzük)*” adı altında çıkarılmıştır. Staj yönetmeliğinin içeriği Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Staj Yönetmeliği

İçerik	Açıklama
Madde 1	Kapsam
Madde 2	Kabul koşulları
Madde 3	Staj döneminin hedefleri
Madde 4	Staj döneminin süresi, bileşenleri ve yapısı
Madde 5	Sağlanacak olan koşullar
Madde 6	Başarılı uygulama kanıtı
Madde 7	Tanınma ve kredilendirme
Madde 8	Staj döneminin değerlendirilmesi
Madde 9	Staj döneminin tekrarı
Madde 10	Okulla yasal ilişki
Madde 11	Okul ve staj yerleştirmesi
Madde 12	Organizasyon ve uygulama
Madde 13	Özel ihtiyaçların tanınması
Madde 14	Yürürlüğe girme

Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan staj yönetmeliğinin alt başlıkları Tablo 4’te gösterildiği gibi ondört maddeden oluşmaktadır. Maddeler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Madde 1: Kapsam

Staj dönemine ilişkin bu staj düzenlemeleri, staj döneminin seyri ve prosedürüne

ilişkin genel düzenlemeleri içermektedir. Staj dönemine ait bu staj düzenlemesi;

- İlkokullarda,
- Karma okullarda,
- Liselerde,
- Ortaöğretim I. aşamalarda,
- Ortaöğretim okulları yüksek lisans derecesine sahip öğretim pozisyonlarındaki programlara uygulanmak üzere tasarlanmıştır.

Madde 2: Kabul Koşulları

Staj dönemine dâhil olmak için ön koşul Madde 1’de açıklanan öğrenim programlarından birine kayıtlı olmaktır.

Madde 3: Staj Döneminin Hedefleri

Staj döneminin amacı, öğretmen adaylarının mesleki alanın gerekliliklerini ve gelişim seviyelerini dikkate alarak yansıtıcı yeterliliklerini geliştirmeleri ve derinleştirmeleridir. Staj dönemi “... kendi tasarladığı derslerde ve - araştırmaya dayalı öğrenme çerçevesinde - bilimsel olarak biyografik yansıtıcı bir tutumun geliştirilmesi için imkân sunar.” şeklinde açıklanmıştır.

Madde 4: Staj Döneminin Süresi, Bileşenleri ve Yapısı

Staj döneminin süresi, bileşenleri ve yapısı yönetmelikte 10 madde hâlinde yer almaktadır. İlgili maddeler aşağıda açıklanmıştır.

1. Staj dönemi toplamda 30 krediye denk gelmektedir. Bu kredilerden 15 kredi uygulama okullarına tahsis edilmektedir. Kalan 15 kredi ise öğretmen adaylarının uzmanlık alanları olan iki branşın derslerine ve pedagoji dersine beşer kredi olacak şekilde dağıtılmıştır.
2. Stajlar tam zamanlı olarak yapılmaktadır.
3. Staj dönemi genellikle Yüksek Lisans eğitiminin üçüncü döneminde yapılmaktadır. Güz döneminde blok olarak tamamlanmaktadır. Okuldaki uygulama bloğu en az 10 hafta sürmektedir. Staj dönemi yurtdışında yapılırsa, staj en az 12 haftadan oluşmak zorundadır.
4. Belirlenen dönemler okul tatillerine ve sömestr dönemlerine bağlıdır.

5. Staj dönemi üç ana koldan sürdürülmektedir. Bunlar; Flensburg Üniversitesi, Schleswig-Holstein'daki Okullarda Kalite Geliştirme Enstitüsü (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein) (ISQH) ve uzmanlık alanlarıyla koordineli çalışan uygulama okullarıdır.
6. Dönem boyunca, öğretmen adayları Pazartesi'den Perşembe'ye kadar okula giderek okul hayatının tüm aşamalarına ve faaliyetlerine katılmaktadırlar. Okula düzenli katılım ve aktif katılım genellikle günde altı saat, ancak haftada en az 20 saat olacak şekilde yürütülmektedir. Okuldan mazeretsiz devamsızlık, staj döneminin derhal kaldırılmasına ve sona ermesine yol açmaktadır. Eğer öğretmen adayı devamsızlık yaparsa, dersin başlamasından önce staj okulunu ve Öğretmen Eğitim Merkezini (ZfL) devamsızlığı hakkında bilgilendirmesi hâlinde devamsızlığı mazeret olarak kabul edilmektedir. Hastalık veya stajyerin sorumlu olmadığı diğer nedenlerden dolayı üç güne kadar devamsızlık yapması stajın tanınmasını engellememektedir. Hastalık nedeniyle devamsızlık yapılması hâlinde, rapor ZfL'ye üçüncü günden daha geç olmamak üzere gönderilmesi gerekmektedir. ZfL diğer gerekçesiz sebepleri incelemektedir. Devamsızlık, staj okulunun onaylaması durumunda dönemin bitiminden sonraki on iki hafta içinde tekrar edilebilir. Dönemi tamamladıktan on iki hafta sonra üç günden fazla devamsızlık varsa, staj iptal edilmektedir.
7. Öğretmen adaylarının staj dönemi ile ilgili hazırlıklarının desteklenmesi ve takibi için pedagoji, pedagoji ve eğitim veya öğretim, yetiştirme, toplum konularında bir üniversite dersine katılmaları gerekmektedir.
8. Staj dönemi etkinliklerine eşlik eden üniversite seminerleri blok seminerler olarak veya haftanın bir günü yapılır. Araştırma görevi ve portfolyo, eşlik eden üç seminerden birinde işlenebilmektedir.
9. Staj dönemi boyunca IQSH tarafından düzenlenen seminerlere katılmak zorunlu tutulmaktadır. Bu seminerlerin amacı; a) Öğretmen adaylarının kendi ve diğer uygulamalarının sistematik gözlemini, analizini ve yansımaları işlemek, b) Öğretmen olarak biyografik-yansıtıcı yeteneklerine derinleştirmeleri amacıyla, kendi davranışlarının yansıtılmasıdır. Araştırma ve yansıtma, üniversitede öğrenilen bilimsel modelleri ve yaklaşımları dikkate almaktadır.
10. Minimum gereksinimlerin formülasyonunun temeli olarak öğrenme başarısı

staj başarısının tehlikeye atılmaması için dikkate alınmalıdır. İstenen öğrenme başarısı ancak staj dönemi öğelerinin tümüne katıldıklarında elde edilebilmektedir. Katılım zorunludur.

Maksimum katılım konusu üzerinde hassasiyetle durulan bir durumdur. Katılımlarda yapılabilecek devamsızlıklar aşağıdaki gibi olursa kabul görmektedir.

- Flensburg Üniversitesi, IQSH ve okullardaki seminerlere katılmama durumunda bir rapor verilmesi gerekmektedir.
- Maksimum devamsızlık şu şekilde olabilmektedir: staj okullarındaki on haftadan ikisi, sekiz IQSH seminer oturumundan ikisi ve eşlik eden üç üniversite seminerinde her birinde altı oturumdan biri.
- Amaçlanan üniversite seminerlerine katılmak, staj okulunda görev almaya göre öncelikli sayılmaktadır. Bu sebeple hastalık, mücbir sebep ve okul seminerleri devamsızlık olarak kabul edilmemektedir. Bu kural yalnızca seminerler staj dönemi boyunca eşit olarak dağıtıldığında uygulanabilir. Öğretmen adaylarının kredi notu alabilmesi için süreç boyunca en az %80 katılım göstermiş olması gerekmektedir.

Madde 5: Sağlanacak Olan Koşullar

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dönemi boyunca sağlamaları gereken koşullar aşağıdaki gibi maddelenmiştir.

1. Öğretmen adaylarının uygulama boyunca sağlamaları gereken koşullar aşağıdaki gibidir.
 - a) Öğretmen adaylarının uygulamaya eşlik eden seminerler ile IQSH oturumlarına aktif olarak katılmaları ve okullarda aktif olarak çalışmaları gerekmektedir.
 - b) Öğretmen adaylarının bir araştırma görevini işlemesi ve araştırmaya dayalı öğrenme anlamında belgelendirmeleri gerekmektedir. Araştırma görevi üç alt dersten birinde gerçekleştirilmektedir. Disiplinlerarası sorulara hizmet eden çalışmalar da kabul edilmektedir. Bu koşullar sağlanmadığı takdirde, araştırma görevi bireysel bir test performansı olarak yapılmakta olup grup çalışması olarak gerçekleştirilmemektedir.

- c) Öğretmen adayları her ders için en az bir dersin ayrıntılı yazılı planlamasını yapmak ve uygulamakla yükümlüdürler. Ayrıntılı bir ders planı genellikle öğrenme önkoşullarının bir analizini, konunun teknik veya konu ile ilgili ilişkilerinin bir analizini (konu analizi), didaktik düşünceleri (didaktik analiz), metodolojik nedenleri (metodik analiz), çizelgesel bir ilerleme seyrini içermektedir. Planlanan dersin taslağının yanı sıra bilimsel kaynaklar ve yaklaşımlar yardımıyla uygulamanın analizinin ve yansımalarının yapılması istenmektedir. Bu ders tasarımlarının özelliklerini öğretmen adaylarının formüle etmesi gerekmektedir.
- d) Diğer en az altı dersin ders planlanması, uygulanması ve yansıtılması istenmektedir. Ders hazırlıkları, bir ders için planlama tasarımlarıdır ve genellikle üç sayfayı geçmemesi beklenmektedir. Genel bilgi ve hedefleri, planlanan ders akışını ve hazırlanan dersin yansıma ve analizini içermektedir.
2. Paragraf 1 c) ve d) 'de listelenen dersler portfolyonun ekinde belgelenmesi gerekmektedir. Yukarıda belirtilen bileşenlere sahip portfolyo stajın kanıtı olarak kabul edilmektedir. Portfolyonun kendisi katkılara, belgelere ve eserlere dayalı yazılı bir taslak olarak tanımlanmaktadır. Portfolyo, uygulama döneminin bir başka sınav performansıdır. Aksi durumlarda madde 5, paragraf 1 satır b) 'de açıklandığı gibi bireysel test performansı uygulanmaktadır.
 3. Portfolyonun hazırlanması, araştırma görevinin denetimi ve bir ders katılımına eşlik eden üç etkinlikten birinde bir öğretim üyesi tarafından denetim gerçekleştirilir. Öğretmen adayları ZfL staj ofisi aracılığıyla ders ziyaretinin gerçekleşeceği zaman konusunda bilgilendirilir.
 4. Bir üniversite öğrencisinin derse devamı zorunludur. Okulun onaylaması halinde staj bloğunun bitiminden on iki hafta sonra bir ders tekrarı yapılabilir.
 5. Öğretmen adaylarından okulda, bir öğretmenin meslekî profiline uygun olarak profesyonelce davranıp kendilerine verilen sorumluluğu titizlikle üstlenmeleri beklenmektedir. Profesyonel davranış, okul görevlerine sürekli aktif katılımı içermektedir, örneğin; okul projelerine katılım veya ebeveynlerin akşam toplantıları ve konferanslarına katılım. Öğretmen

adaylarının okul görevlerini yerine getirmeleri ve teslim tarihlerine uymaları gerekmektedir.

6. Öğretmen adaylarının okullarda, kişisel verilerin işlenmesi ve korunmasına ilişkin devlet yönetmeliğinin hükümlerine portfolyoda ve uygulamanın tüm bileşenlerinde uyulması gerekmektedir.

Madde 6: Başarılı Uygulama Kanıtı

Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Programı'ndan başarılı sayılabilmesi aşağıda verilen iki koşulda kabul edilmektedir.

1. Yapılacak etkinliklerin, okul stajının bitiminden en geç on iki hafta sonra denetleyici öğretmenlere sunulması gerekmektedir. Bir etkinlik zamanında teslim edilmezse, etkinlik “başarısız” olarak derecelendirilmektedir. Yurtdışında staj için, karşılaştırılabilir son tarihler ZfL tarafından belirlenmektedir. Program dâhilinde yapılması gereken etkinlikler yurtdışında staj yapan öğretmen adayları için de zorunlu sayılmaktadır.
2. Öğretmen adaylarının yaptıkları etkinlikler onay sürecinden geçmektedir. Staj sonunda okul, staj zamanlarına uygunluk dahil olmak üzere stajın doğru ve başarılı bir şekilde tamamlandığını belgelemektedir. Araştırma görevini işlemekten sorumlu üniversite öğretim görevlileri, araştırma görevinin tamamlandığını belgelemektedir. Portfolyonun sağlanması da onaylanmaktadır. Bu sertifikalara dayanarak, staj ofisi 30 kredi puanı vermek için gereken tüm hizmetlerin sağlandığını doğrulamaktadır. Onayların tamamı, staj aşamasının bitiminden en geç 20 hafta sonra staj ofisine bildirilmek zorundadır.

Madde 7: Tanıma ve Kredilendirme

Staj döneminin Schleswig-Holstein Eyaleti dışında başka bir Alman eyaletinde ya da yurtdışında yapılması durumunda uygulamada oluşabilecek farklılıkların kabulüne ilişkin gerekli koşullar aşağıda belirtilmiştir.

1. Staj dönemi çerçevesinde, Schleswig-Holstein dışındaki okullarda gerçekleştirilen derslerle gerekli olan dersler arasında önemli bir fark yoksa kabul edilmektedir.

2. Yurtdışında yapılan stajların tanınması;
 - a) Okutulan derslerden birinde veya okul pedagojisinde, mümkünse okul pedagojisinde hazırlık seminerlerine katılım gerekmektedir.
 - b) Yurtdışındaki okulda, Flensburg Üniversitesi'nde verilen bir ders veya okul pedagojisine katılım ve yurtdışında okul tarafından staj döneminin tamamlandığına dair bir sertifika verilmesi gerekmektedir. Bu sırada Madde 5'te belirtilen koşullar da yerine getirilmelidir. Koşullar yerine getirildiği sürece, Flensburg Üniversitesi yurtdışı stajlarını memnuniyetle kabul ve teşvik etmektedir. Staj ofisi organizasyon ve yurtdışında staj teşvik seçenekleri hakkında tavsiyelerde bulunarak danışmanlık hizmeti vermektedir.
 - c) Tanıma prosedürü öğrencilere uygun bir şekilde bildirilmektedir.
 - d) Staj ofisi, Madde 5 altında listelenen staj dönemi performansını bireysel duruma göre tanıyarak kredilendirmektedir.

Madde 8: Staj Döneminin Değerlendirilmesi

Staj döneminin değerlendirme aşamasında yürütülen prosedür aşağıdaki maddeler çerçevesinde kabul görmektedir.

1. Öğretmen adayları, Madde 5 altında listelenen tüm uygulamaları tamamlanmış ve şartları yerine getirmişlerse staj döneminden geçtikleri kabul edilmektedir.
2. Araştırma görevinin işlenmesi ise ilgili üç alt dersten birinde veya disiplinlerarası bir araştırma görevi olarak denetlenmekte ve değerlendirilmektedir. Başarısız bir araştırma görevinin dört hafta içinde bir kez revize edilebilme şansı vardır. Revizyon dönemi, ilk denemede üzerinde çalışılan araştırma görevinin başarısızlığının bildirilmesiyle başlamaktadır.
3. Portfolyonun işlenmesi, ilgili üç alt dersten birinde denetlenmektedir. Arızalı bir portfolyo dört hafta içinde bir kez revize edilebilmektedir. Revizyon dönemi, ilk denemede oluşturulan portfolyonun başarısızlığının bildirilmesiyle başlamaktadır. Revize edilmiş bir portfolyo “başarısız” olarak derecelendirilmişse, staj dönemi tekrarlanmalıdır.
4. Staj döneminin tekrarı için kısmî başarıların tanınması mümkün değildir.

Madde 9: Staj Döneminin Tekrarı

Başarısız olarak değerlendirilen bir staj dönemi için, staj başka bir okulda bir defaya mahsus olmak üzere tekrarlanabilmektedir. Staj döneminin ikinci tekrarı mümkün değildir. Bu durumda, öğretmen adayının staj dönemini kesinlikle geçmediği kabul edilmektedir.

Madde 10: Okulla Yasal İlişki

Öğretmen adaylarının Flensburg Üniversitesi ile sürdürmesi gereken ilişkinin yasal çerçevesi aşağıda açıklandığı gibi kabul görmektedir.

1. Staj ilişkisi, staj okulda başlamadan önce öğretmen adayları ve okul yönetimi tarafından imzalanması gereken yazılı bir staj sözleşmesine dayanmaktadır. Madde 5 Paragraf 5'te belirtildiği gibi öğretmen adayının staj okulunda aktif olarak katılmak ve profesyonelce hareket etmek zorunluluğu vardır. Staj ilişkisi, Mesleki Eğitim Kanunu (Berufsbildungsgesetzes) (BBiG) kapsamında çıraklık ilişkisi değildir. Staj, Madde 3 staj yönetmeliği ve okulun şartlarına uygun olarak stajın hedeflerini karşılamak zorundadır. Staj dönemi, Madde 13'te belirtildiği üzere yüksek lisans programının zorunlu bir parçasıdır. Dolayısıyla Madde 22'de açıklandığı gibi Asgari Ücret Yasası kapsamına girmemektedir.
2. Staj sözleşmesi stajyer ve okulun hak ve yükümlülüklerini tanımlamaktadır. İlgili okulun çalışma kuralları ve düzenlemeleri stajyer için kısıtlama olmaksızın geçerlidir. Okuldaki her öğretmen -özellikle danışman- öğrencilere talimat verme yetkisine sahiptir.
3. Stajyer, eğitimi sırasında kendisine tanınan konular hakkında gizliliği korumalıdır.
4. Okul, öğretmen adayına staj ve gerektiğinde dersler bağlamında ilgili okul türüyle ilgili özel okul ve öğretim uygulamaları hakkında bilgi verir.
5. Okul, aktif katılımın ve mesleki eylemin yerine getirilmemesi durumunda (Bkz. Madde 5 paragraf 5) veya ağır ihmalkâr veya kasıtlı bir suistimâl olması durumunda öğretmen adayının kurumu ziyaret etmeye devam etmesini engelleme hakkına sahiptir. Sonuç olarak, staj performansının başarısız olduğu değerlendirilir.

Madde 11: Okul ve Staj Yerleştirmesi

Öğretmen adaylarının uygulama yapacakları okulların belirlenmesi ve adayların okullara yerleştirilmesine dair sürdürölen yönetmelik kuralları aşağıda açıklanmıştır.

1. Staj dönemi, istenen kariyere ait bir okulda tamamlanmak zorundadır. Staj, Schleswig-Holstein ve Hamburg eyaletlerindeki tüm devlet okullarında ve devlet tarafından tanınan özel okullarda ve yurtdışında gerçekleştirilebilmektedir. Staj yerleştirmesi staj ofisi tarafından düzenlenmektedir. Bu düzenlemelerde Madde 7 dikkate alınarak işlem yapılmaktadır.
2. Öğretmen adayları, staj dönemi için staj ofisine kayıt yaptırmaktadırlar. Sadece staj ofisi staj yerlerini tahsis ederek öğretmen adaylarına tek tek okulları duyurmaktadır. Staj pozisyonunu değiştirmek mümkün değildir.

Madde 12: Organizasyon ve Uygulama

Staj yönetmeliğinin organizasyon ve uygulama maddesinde stajdan sorumlu kurum ve stajın uygulanması ile ilgili kararlar bulunmaktadır. Bu kararlar aşağıda listelenmiştir.

1. Staj döneminin organizasyonu ve uygulanması, Öğretmen ve Eğitim Merkezi staj ofisi (Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung) (ZfL) tarafından yürütölmektedir. Staj ofisinin görevleri arasında;
 - a) Staj pozisyonlarının tahsisi,
 - b) Olası staj okullarının bir dizininin oluşturulması ve denetimi,
 - c) Staj dönemi ile ilgili tavsiye,
 - d) Mevcut ve potansiyel staj okullarıyla iletişim kurmak,
 - e) Destekleyici bilgi materyalinin oluşturulması,
 - f) Organizasyonel süreçlerin sağlanması,
 - g) Pratik okul eğitimi bileşenlerinin organizasyonel ve teknik olarak daha da geliştirilmesi için önerilerin geliştirilmesi yer almaktadır.

Daha fazla ayrıntıyı staj ofisi düzenlemektedir.
2. Almanya'daki staj döneminin yeri ZfL tarafından belirlenmekte ve bireysel olarak değiştirilememektedir.

Madde 13: Özel Gereksinimlerin Tanınması

Staj dönemlerinde uyulması gereken yasal çerçeve yukarıda açıklanmıştır. Bu kuralların yaptırımlarından muaf tutulan istisnâî durumlar aşağıda belirtilmiştir.

1. Üniversite Kanununun (Hochschulgesetzes) (HSG) Madde 52, Paragraf 2, Numara 14, Satır 4 ile bağlantılı olarak, Madde 3 Paragraf 5'e göre, öğretmen adaylarının özel ihtiyaçları dikkate alınması zorunluluktur.
2. Bir öğretmen adayı üniversite sınavlarını tamamlayamayacak veya kısmen tamamlayamayacak bir sakatlık veya hastalık nedeniyle başarısız olursa, işlem süresi makul bir süre için uzatılabilmekte veya Madde 5 Paragraf 1'de belirtildiği gibi başka şekilde bir sınav yapılabilir. Öğretmen adayının hastalığı, 14 yaşına kadar olan bir çocuğun bakımına veya bir akrabanın bakımına eşdeğer olarak görülmektedir.
3. Doğum Koruma Yasası ve doğum iznine ilişkin yasal düzenlemelere göre süreler garanti edilmektedir.
4. Paragraf 2 ve 3'e göre her durumda, staj ofisi başvuru üzerinde karar verici makamdır; şartların uygun bir biçimde kanıtlanmasını istemektedir. İlgili öğretmen adaylarının Paragraf 2 ve 3 hükümlerine göre mağdur edilmemeleri sağlanmaktadır.

Madde 14: Yürürlüğe Girme

Bu staj yönetmeliği 25 Haziran 2015'te ilân edilmiş, ilânından bir gün sonra da yürürlüğe girmiştir.

Öğretmenlik uygulaması programının yürütülme çerçevesi ve program kapsamında öğretmen adaylarından beklenen sorumluluklarla ilgili maddeler yukarıda açıklanmıştır.

4.4. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programının Yürütücü Paydaşları ve Paydaşların Görevlerine İlişkin Bulgular

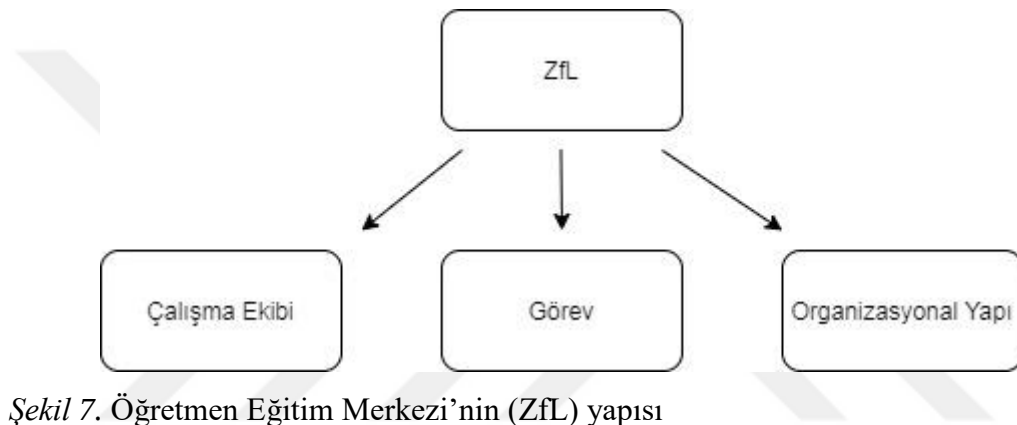
Bu araştırmanın dördüncü alt problemi "Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan Öğretmenlik Uygulaması Programı'nın yürütücü paydaşları ve paydaşların görevleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Flensburg Üniversitesi'nde yürütülen öğretmenlik uygulaması kapsamında birçok

sorumlu oldukları görevler ayrıntılı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır.

4.4.1. Flensburg Üniversitesi

Flensburg Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları için yürütülen öğretmenlik uygulaması programı Öğretmen Eğitimi Merkezi (ZfL) tarafından düzenlenmektedir (ZfL Öğretmenlik Uygulaması, 2015). ZfL, öğretmen adaylarının hâli hazırda aldıkları ve gelecekte alacakları öğretmen eğitimini disiplinler arası bir anlayışla destekleyen merkezi bir akademik kurumdur (ZfL Birimi, 2018). ZfL kendisini aşağıda belirtilen üç ana başlık altında tanımlamaktadır.



Şekil 7. Öğretmen Eğitim Merkezi'nin (ZfL) yapısı

Kaynak: ZfL Birimi, 2018

ZfL'nin yapısını oluşturan çalışma ekibi, görev ve organizasyonel yapı alt boyutları aşağıda ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

Öğretmen Eğitimi Merkezi'nde (ZfL) Görevli Olan Çalışma Ekibi

ZfL'de görevli olan ekip yönetim, ofis çalışanları ve öğretim elemanları olarak üç kategoriden oluşmaktadır. Yönetici, Öğretmen Eğitim Merkezi Müdürlüğü, Üniversite Senatosu ve Üniversite Kurulunun kararlarına özel dikkat göstererek, ZfL'nin tüm temel konularını değerlendirir ve belirler (ZfL Birimi, 2018). ÖE1 ile yapılan görüşme sırasında, bu konuları “ZFL'nin bütçesi, öğretmen eğitimi alanındaki önemli konular üzerine çeşitli üniversite komitelerinin kararlarını hazırlama, toplu pozisyonlarda iş birliği ve öğretmen eğitimi ile ilgili konularda koordinasyon” olarak detaylandırmıştır.

Yönetim, oy kullanma hakkı olan beş üye ve üç danışman üye olmak üzere toplamda beş kişiden oluşmaktadır (ZfL Birimi, 2018). ÖE1, oy kullanma hakkı olan

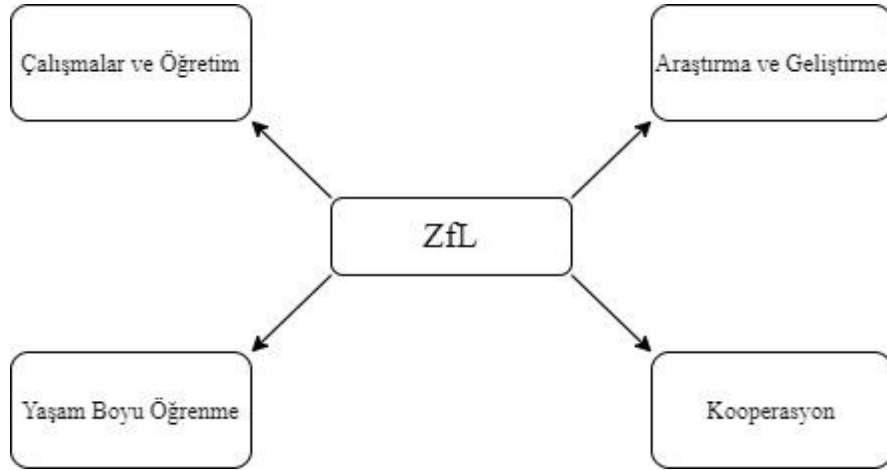
üyeleri “...yönetici olarak ben, bağlantı kurulabilmesi için Eğitim, Öğretim ve Öğretmen Yetiştirme Araştırmanın Yeterlilik Merkezi (Kompetenzzentrums für Schul-, Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung)’nin sözcüsü, Öğretim Metodolojisi Bölümü (Fachdidaktik)’den iki meslektaş, ek olarak Eğitim Bilimleri (Teilstudiengangs Pädagogik) çalışma programından bir temsilci...” olarak açıklamış ve sözlerine “Eğitim, Öğretim ve Öğretmen Yetiştirme Araştırmanın Yeterlilik Merkezi’nden gelen sözcü ve Öğretim Metodolojisi Bölümü’nden gelen iki meslektaşımız üniversite senatosu tarafından üç yıl süre için seçilmiş olup yeniden seçim olasılığı da bulunmaktadır.” şeklinde devam etmiştir. Yönetimde yer alan üç danışman üyeyi ise “Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Bölüm Başkan Yardımcısı, ZfL’nin Yönetim Müdürü ve Sürekli Eğitim Merkezi (Wissenschaftliche Weiterbildung, ZWW) Başkanı” olarak belirtmiştir.

ZfL ekibi ofis çalışanları, müdür ve sekreterden oluşmaktadır. Öğretim elemanı kadrosunda bulunanların uzmanlık alanları aşağıda verilmiştir:

- Okul Pratik Uygulamaları Başkanı (Leitung Schulpraktische Studien)
- Okul Kabul Başkanı (Leitung Schuladoption)
- Sürekli Eğitim Yönetimi (Leitung Fort- und Witerbildung)
- Okul Staj Öğretimi (Lehre Schulpraktika), iki kişi.

Öğretmen Eğitimi Merkezi’nin (ZfL) Görevi

ZfL’nin görevi, öncelikli olarak öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinin profesyonelleşmesini desteklemektir. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinin ilgili kariyer yeteneklerinin yanı sıra, araştırmacı ve sorgulayıcı bir tutum edinmeleri gereken bir süreç, mesleki bir yaşantı geliştirme merkezi olarak çalışmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin sürdürüldüğü merkezde uluslararası ve disiplinler arası bağlamda öğrenme deneyimleri üzerine odaklanılmaktadır (ZfL Birimi, 2018).



Şekil 8. Öğretmen Eğitimi Merkezi'nin (ZfL) görevleri

Kaynak: ZfL Birimi, 2018

Öğretmen ve öğretmen adaylarının profesyonelleşmesini amaçlayan ZfL Şekil 8'de belirtilen dört özel alanda görevini sürdürmektedir.

Öğretmen Eğitimi Merkezi'nin (ZfL) Organizasyonel Yapısı

ZfL kurumları, ilgili dersleri ve çalışmaları düzenleyen küçük kurumlardan oluşmaktadır. Birbirinden farklı birçok sosyal kurum ZfL ile bağlantılı bir şekilde çalışmaktadır. Bu kurumlar aşağıda listelenmiştir:

- Öğrenci Danışma Merkezi
- Uluslararası Merkez
- Kampüs Kariyer
- Staj Merkezi
- Sınav Merkezi
- Sürekli Eğitim Merkezi (ZfL, 2018).

Ayrıca bir araştırma kurumu olan Okullar İçin Yeterlilik Merkezi ve Öğretmen ve Öğrenme Araştırmaları Merkezi (SchULE) ZfL ile bağlantılıdır. Ayrıca ZfL, EULE bölümü adı altında öğretmen ve öğretmen adaylarını öğretmeye hazırlamak için bazı uygulamalar ve buluşmalar düzenlemektedir. Bu buluşmalar kapsamında, dışarıdan gelen çeşitli uzmanlar öğretmen eğitimi ile ilgili yürütülen ya da tamamlanmış olan projelere danışmanlık yaparlar (ZfL, 2018). ZfL'nin alt birimi olan Staj Merkezi (Praktikumsbüro) araştırma kapsamında incelenen öğretmenlik uygulamasının organizasyonu ve

yürütülmesinden sorumlu merkezdir (ZfL Öğretmenlik Uygulaması, 2015).

4.4.2. Schleswig-Holstein'teki Okullarda Kalite Geliştirme Enstitüsü

Schleswig-Holstein'teki Okullarda Kalite Geliştirme Enstitüsü (ISQH) tüm öğretmen yetiştirme süreci ve kalite kontrolünden sorumlu kurumdur (Weissbach, 2018). ISQH, Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan öğretmenlik uygulamasında denetleyici pozisyonunda görev almaktadır.

Öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması Programı kapsamında, Schleswig-Holstein Eyaleti'ndeki uygulama okullarına Öğretmen Eğitimi Merkezi'nin (ZfL) yönlendirmesiyle yerleşirler (ZfL Öğretmenlik Uygulaması, 2015). ZfL bu dağılımı yaparken sadece merkez okulları değil Schleswig-Holstein Eyaleti'nde yer alan tüm uygulama okullarını kullanmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen adayları tüm eyalete dağıtılmış bir durumdadır. ISQH'nın görevi ise, bu öğretmen adaylarıyla haftalık toplantı düzenlemektir. Flensburg Üniversitesi'nin Staj Yönetmeliği'nde Madde 5 Paragraf 1(a)'da belirtildiği gibi öğretmen adaylarının bu toplantılara katılımı zorunlu tutulmaktadır. Haftada bir yapılan toplantılar toplamda sekiz hafta yapılmaktadır. Bu süreç ve toplantılarla ilgili yetkililere ulaşılmaya çalışılmış ancak başarılı olunamamıştır. Araştırmacı, konuyla ilgili ayrıntılı bilgi elde edebilmek için bu toplantılara katılan öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler sonucunda ulaşılan bilgiler aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı, öğretmen adaylarına bu toplantıların nerede yapıldığını sormuştur. Bu soruya ÖA4, okula yakın olan buluşma noktasında buluştuklarını belirtmiştir. ÖA2 ise *“Okulumuza en yakın ofise gidiyoruz, bazen bu toplantıları -uygun olması durumunda- okullarda da yapabiliyoruz.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Araştırmacı, öğretmen adaylarına bu toplantılara kimlerin katıldığını sorarak görüşmeye devam etmiştir. ÖA3 toplantılara bulundukları bölgede onlara en yakın yerlerde staj yapan öğretmen adayları ve bir de ISQH yetkilisinin katıldığını belirtmiştir. Araştırmacı, ISQH'tan gelen kişinin kim olduğuna yönelik soruya ÖA5 *“Aslında onlar da öğretmen ama ISQH için çalışıyorlar.”* açıklamasını yapmıştır. Öğretmen adayları, her hafta Çarşamba günleri, uygulama okullarından çıktıktan sonra ISQH yetkilisi ile buluşarak üç saat toplantı yaptıklarını belirtmişlerdir. *“Kalabalık bir grup mu oluşuyor? Toplantılar kaç kişilik düzenleniyor?”* sorusuna ÖA6 *“Aslında tamamen bulunduğunuz bölgenin yoğunluğuna bağlı bir durum. Benim toplantılarımda sekiz kişi vardı. Ama bir*

arkadaşımın toplantı grubunun 14 kişi olduğunu biliyorum.” şeklinde cevap vermiştir.

Öğretmen adaylarına “*Toplantılarda ele aldığınız konular nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Toplantı konularının ÖA1 her hafta farklı olabildiği, ÖA3 o hafta okulda ne yaşadıysa onu paylaştıklarını, ÖA5 ise okulda yaşadıklarını günlüklerine yazdıklarını ve bu yazılanları toplantılarda paylaştıklarını ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarına, yapılan toplantıların kazanımları üzerine sorular sorularak görüşmeye devam edilmiştir. Adaylara, “*Bu toplantılara dair duygu ve düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. ÖA3 bu toplantıların kendisini çok geliştirdiğini, ÖA2 kendi yaşadığı sorunların başkasının da yaşadığını görünce rahatladığını ve yalnız hissetmediğini, ÖA1 aynı süreci yaşayan insanların deneyimlerini birbirleriyle paylaşmalarının önemli olduğunu, ÖA5 tüm haftanın stresini bu toplantılarda attığını, ÖA6 uygulama boyunca en keyif aldığı noktanın bu toplantılar olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının uygulama okullarında yaşadıkları sorunları, sıkıntıları bu toplantılarda çözüme kavuşturdukları yönünde ortak bir görüşte toplandığı tespit edilmiştir. Araştırmacı, toplantıların temelin oluşturması nedeniyle “*Bu yaşanan sorunlar nelerdir?*” sorusunu adaylara yöneltilmiştir. Öğretmen adayları bu sorunları;

ÖA1 “*bizim ‘sorun’ olarak tanımladığımız herhangi bir şey*”,

ÖA2 “*öğrencilerle sınıfta yaşadığımız çatışmalar*”,

ÖA3 “*bazen öğrencilerle iletişim kurarken zorlanabiliyoruz ve bir şekilde çözmemiz gerekiyor.*” ve “*Sınıflarımızda özel ilgiye ihtiyacı olan öğrenciler var. Onlarla sınıfın düzeyini dengelememiz gerekiyor. İlgileri dağılıp diğerlerini rahatsız edebiliyorlar. Bu dengeyi stajın başlarında kurmakta zorlanıyorduk.*”,

ÖA4 “*Öğrencilerle iletişim kurmakta yaşanan sorunlar*”,

ÖA5 “*Sürecin başlangıcında uyum sağlamakla ilgili yaşanan sorunlar vardı-yani görünen bir sorundan bahsetmiyorum sadece ruhsal olarak uyum sağlamak-.*”

ÖA6 “*Bazı öğrenciler davranışlarıyla dersin düzenini bozabiliyor. Onlarla uzlaşmak bazen çok uzun zaman alabiliyor.*” şeklinde tanımlamışlardır.

Aldığı cevaplardan elde ettiği verilere göre sadece öğretmen adayı-öğrenci sorunlarına değinildiğini farkederek araştırmacı, “*Sorunların genellikle öğrencilerle yaşanan ilişkiler ya da sınıf yönetimi ile ilgili olduğu görülüyor. Peki, öğretim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik paylaşımlar oluyor mu?*” sorusunu yöneltilmiştir. Bu soruyla ilgili ÖA2 “*Tabi ki öğretim sürecinde sorunlar yaşıyoruz ya da danışmak istediğimiz*

şeyler oluyor. Ama bunu mentorlarımızla konuşabiliriz ya da üniversitedeki pedagoji seminerlerinde konuşabiliriz.” yorumunu yapmıştır. ÖA3 bu toplantıların amacını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Aslında toplantıları yaptığımız bu alanı gizli bir terapi gibi tanımlayabiliriz. Burada daha çok -tam olarak aslında- psikolojik olarak destek alıyoruz. ISQH yetkilisi çok içten ve kesinlikle bize çok destek oluyor. Ona güvenebileceğimizi, burada konuşulanların sadece burada kalacağını biliyoruz. Bu sebeple de süreçte yaşadığımız tüm sorunları paylaşabiliyoruz. Benim sorunum olmadı ama mentorlarıyla bile sorunları olan arkadaşlarımız olduğunu ve bu toplantılarda paylaştıklarını biliyoruz. Uygulama okulundaki diğer öğretmenler ya da yöneticilerle ilgili sorunlar da olabilir. Burası tüm süreçten uzak olan bir sığınak.”

ÖA5 ise toplantılardaki paylaşımlara dair düşüncelerini aşağıdaki sözlerle dile getirmiştir:

“Bazen o kadar güçsüz ve çaresiz hissediyoruz ki süreçle baş etmek çok zor oluyor. Hatta, yaşadıklarını paylaşırken ağlayanlar oluyor. Sonuç olarak tüm bu yaşananlar bizim için çok yeni durumlar... Zorlanmamız çok normal ama bu süreçte böyle bir destek grubu olmasaydı bu kadar kolay olmayacağından eminim. Bu sebeple, size bu toplantıların bizim için çok önemli olduğunu söyleyebilirim. Öğretmen adaylarının bu süreçte kesinlikle psikolojik olarak desteklenmesi lâzım. Evet, etrafımızdaki herkes bize yardım etmek istiyor; bizim ne kadar çabaladığımızı görüyorlar. Bu da çok güzel bir destek tabi ki. Ama ISQH sadece bunun için var, onların işi bizi psikolojik olarak desteklemek.”

Toplantı içeriğini öğrenen araştırmacı, bu içeriğin nasıl paylaşıldığını öğrenmek amacıyla “Toplantı sürecinden bahsedebilir misiniz? Paylaşımlar nasıl yapılıyor?” sorusunu sormuştur. ÖA5 toplantı süreci başlamadan önce sandalyelerini bir çember olacak şekilde yerleştirdiklerini belirtmiştir. ISQH yetkilisinin “toplantı boyunca birbirlerinin yüzlerini görmelerinin önemli olduğunu ve bu sebeple çember oluşturmalarını istediğini” belirttiğini söyleyen ÖA3 bunu sevdiğini, bu oturum düzeninin kesinlikle duygusal paylaşımı artırdığını ifade etmiştir. ÖA6 paylaşımları bir

sıraya göre yapmadıklarını, ilk kim konuşmak istiyorsa o kişinin paylaştığını, sonrasında diğerlerinin paylaşımlarına devam ettiğini belirtmiştir. ÖA1 ise herkesin paylaşım yapmak zorunda olmadığını, isterlerse sadece dinleyebileceklerini “*yani bir baskının olmadığını*” ama zaten herkesin paylaşmak istediği durum ya da duygular olduğunu dile getirmiştir. ÖA4 bu toplantılar için günlük tuttuklarını, dileyenlerin direk günlüklerini okuduklarını ama genelde günlüklerde yazanları gruba özetlediklerini belirtmiştir. ÖA2 bu konuyla ilgili bazı arkadaşlarının duygularını paylaşmakta zorlandığını; dolayısıyla günlüklerinden okumanın onlar için bu paylaşımı bir şekilde kolaylaştırdığı ifade etmiştir.

Öğretmen adayları yukarıda anlatıldığı gibi haftalık durum ve duygu paylaşımlarını yaparken karşılıklı etkileşim hâlinde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili ÖA3; birisi paylaşım yaptıktan sonra tepkisiz kalmadıklarını, mutlaka üzerine konuşup tartıştıklarını belirtmiştir. ÖA6 ise paylaşım sürecini aşağıdaki gibi aktarmıştır:

“Birisi paylaşım yaptıktan sonra o hafta kesinlikle aynısını yaşayan iki üç kişi olduğunu görüyoruz. İlk önce onlar konuşmaya başlıyorlar. Eğer çözdükleri bir durumsa kendi çözümlerini paylaşıyorlar. Sonrasında isterlerse diğerleri de fikirlerini belirtiyor. Sonuç olarak bugün olmazsa diğer gün aynı durumu bizim de yaşama ihtimalimiz olduğunu biliyor ve kendimizi hazırlamaya çalışıyoruz.”

Araştırmacı, “ISQH yetkilisi ile toplantı dışında da görüşüyor musunuz? Nasıl bir çalışma çizelgeniz var?” sorunu yöneltmiştir. ÖA6 toplantı dışında hiç görüşmediklerini, ÖA2 zaten onların çok yoğun çalıştıklarını bildiklerini, ÖA5 isterlerse onlara ofis telefonlarından ulaşabileceklerini, ÖA1 ise ancak hiç aramaya ihtiyaç duymadıklarını, haftalık toplantıların yeterli olduğunu dile getirmişlerdir.

Elde edilen veriler doğrultusunda, haftalık toplantılar yapılarak öğretmenlik uygulamasının nasıl yürütüldüğü ve öğretmen adaylarının bu süreçte neler yaşadıklarının ISQH tarafından denetlendiği tespit edilmiştir.

4.4.3. Öğretmenlik Uygulamasından Sorumlu Uygulama Okulları

Schleswig-Holstein Eyaleti’nde her okul uygulama okulu değildir. Öğretmenlik uygulamasının yürütüldüğü belirli okullar bulunmaktadır. Staj Biriminde çalışan ÖE2, bu okulları ZfL adına staj biriminin belirlediğini ve anlaşmalar yaptığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarından ÖA3 uygulama okullarına nasıl yerleştirildiklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Öğretmenlik Uygulaması Programı yüksek lisans eğitimimizin üçüncü döneminde başlıyor. Dönem öncesi staj için başvuru yapıyoruz. Sonrasında uygulama okulu seçmek için sistemin açılmasını bekliyoruz. Dönem başladıktan sonra bu sistemin ne zaman açılacağını tam olarak bilmiyoruz. Yani evet, belirli tarihte açılıyor ama saat olarak ne zaman olduğunu bilmiyoruz. Ben bütün gün açılmasını beklemiştim. Çünkü herkes benim gibi sistemin açılmasını ve okulunu seçebilmeyi bekliyor.”

Öğretmen adaylarının uygulama okulu seçtikleri sistemde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. ÖA1 ise uygulama okulunun seçilmesiyle ilgili yaşadıklarını aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“Bu gerçekten hepimiz için kâbus gibi bir dönem oluyor. Herkes sistemin açılmasını beklediği için açılır açılmaz donabiliyor. Meselâ ben birinci sınıftaki stajım için seçim yaparken sistem dondu ve bir süre giremedim. Ertesi gün yaparım diye düşünerek uyudum -bu işin bu kadar ciddi olduğunu bilmiyordum tabi o zamanlar-. Ertesi gün sisteme girebiliyordum ama yakındaki tüm okullar çoktan seçilmişti. Ben de en yakın yeri seçtim. Sonuç: Tam üç araç değiştirmem gerekiyordu; buna tren de dâhil ve okula ulaşmam neredeyse üç saat sürüyordu. Sabahları beşte uyanıyordum ve eve gelene kadar akşam oluyordu. Tüm günüm yol ve okulda geçiyordu. Çok şanslıyım ki okulumu seviyordum; o yüzden bir süre sonra yolu umursamadım. Hatta alıştığım için ikinci dönemde yapmam gereken staj için de aynı okulu seçtim. Ama bunu herkes istemeyebilir. Okulu sevmeseydim eminim yoldan dolayı çok mutsuz olurdum.”

ÖA6 ise kendi sürecini aşağıdaki gibi anlatmıştır:

“Gerçekten korkunç bir durum diyebilirim. Hepimiz tüm işlerimizi bırakıp bilgisayar başında sistemin açılmasını bekliyoruz. Herkes bilgisayar başında beklediği için de sistem açılır açılmaz seçenekler azalıyor. Bazı okullar çok uzak yerlerde. Haklı olarak hepimiz yakındaki okulları seçmek istiyoruz. Ama sistemin

açılması ve kulların seçilmesi o kadar – o kadar- kısa zamanda oluyor ki bir süre sonra sadece bi yeri seçmeye çalışırken yakalıyorsun kendini.”

Araştırmacı, her seviyedeki öğretmen adayının aynı sistemi kullanıp kullanmadığını merak ederek “Tüm öğretmen adayları aynı sistemi aynı anda mı kullanıyor?” sorusunu yöneltmiştir. Bu soruyu ÖA5 aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Evet, sorun da tam olarak bu zaten. Uyguladıkları Öğretmen Eğitimi Programı’nda birçok staj dönemi var ve bunlardan Öğretmenlik Uygulaması Programı ile aynı dönem olan var. Tüm seviyedeki öğrenciler aynı sistemi kullandıkları için çok fazla talep oluyor ve sistem bunu karşılamıyor. Çoğu kişi istediği yeri seçemiyor. Aslında nerede uygulama yapacağınız tam olarak şans... Harika bir program yürütüyorlar. Gerçekten şimdiye kadar tüm stajlarıma severek katıldım. Ama bu sistem tam bir felaket. Ben mezun olmak üzereyim ama hâlâ aynı sistemi kullanıyorlar. Herkes bu durumdan şikayetçi; neden bu sorun hakkında bir şey yapmıyorlar, anlamıyorum.”

ÖA4 ise uygulama okullarının seçimi ile ilgili farklı bir yol izleyebilme şanslarının var olduğunu ve kendi izlediği yolun aşağıdaki gibi olduğunu belirtmiştir:

“O sistemi biliyorum. Ben de lisanstaki stajlarımı o sistem üzerinden seçmiştim ve gerçekten korku filmi gibi. Bu sefer şansıma öyle bir strese girmeme gerek kalmadı. Benim ailem Kiel yakınlarında bir yerde yaşıyorlar. Öğretmenlik Uygulaması’ndan önceki dönem ben buradaki odamı boşaltarak ailemin yanına taşınmışım. Araba olduğu için yol çok uzun sürmüyordu ve burada tek başına yaşamaktan daha ucuza geliyordu. Ailemin yanında kaldığım için de oradaki okulda vakit geçirmeye başladım. Benim de ilkokulda gittiğim okuldu. Orada çalışan öğretmenle de çok iyi anlaştık. Boş zamanlarımda sürekli oraya gidip yardımcı oluyordum. Dönem bittiğinde stajımı orada yapmamı teklif etti. Çok mutlu oldum ve hemen kabul ettim.”

Bunun üzerine araştırmacı, Flensburg Üniversitesi’nde yürülükte olan Staj Yönetmeliği Madde 11 Paragraf 1’de belirtilen “*staj yerlerinin Staj Ofisi tarafından düzenlendiği*” ve Madde 11 Paragraf 2’de belirtilen “*staj yerini değiştirmenin mümkün olmadığı*” ile ilgili maddeleri hatırlatarak bunun nasıl bir sorun yaratmadığını sormuştur.

ÖA4 izlenilen prosedürü aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Evet, o maddeleri biliyorum. Ancak kendimiz de bu şekilde uygulama yapacak okul bulabiliriz. Çünkü Flensburg Üniversitesi’nin staj için anlaştığı okullar genelde üniversiteye yakın yerler oluyor. Ama Schleswig-Holstein büyük bir eyalet. Bazılarımızın ailesi üniversiteden uzakta yaşıyor. Bu dönemde de öğrenciler ailesinin yanına taşınmayı tercih ediyor. Çünkü sadece haftada bir gün üniversiteye gelmemiz gerekiyor, bir gün uzak yoldan gelmek sorun olmuyor. Dolayısıyla kaldığımız yerlerdeki okullarda staj yapmak istiyoruz. Eğer o okul size kabul ederse... Bende olduğu gibi bazen onlar size teklif ediyor; sonuçta sınıfta bir yardımcının olmasını onlar da istiyorlar. Ama bunun yanlış anlaşılmasını istemem tabi ki bizden yararlanmak için istemiyorlar. Sonuç olarak, bizim kendimizi geliştirmemiz onların sorumluluğu ve bunun için çok uğraşıyorlar. Konumuza dönecek olursak, size istiyorlarsa onlardan bir yazı alıyorsunuz ve siz de bu okulda staj yapacağınıza dair bir dilekçe hazırlayıp ZfL’ye teslim ediyorsunuz. Onlar size haber veriyor. Ama kabul etmediklerini hiç duymadım.”

Uygulama okulları ve seçimiyle ilgili süreç yukarıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bunlara ek olarak; öğretmen adayları Almanya’nın başka bir eyaletinde ya da yurtdışında staj yapma hakkına sahiptir (ZfL Öğretmenlik Uygulaması, 2015).. Özellikle Öğretmenlik Uygulaması Programı kapsamında yurtdışına gitmek isteyen öğretmen adayları için danışmanlık yapılmaktadır. Yurtdışında birçok okulla anlaşması olan Flensburg Üniversitesi bu konuda sayısız seçenek sunmaktadır (EUF Öğretmen Eğitimi, 2015).

Uygulama Okullarının Öğretmenlik Uygulaması Programı’ndaki Rolü

Uygulama okulları, Flensburg Üniversitesi’nde yürütülen staj programlarında çalışmak için gönüllü olan ve üniversite ile anlaşma yapan devlet okullarıdır. Bu okullar Schleswig-Holstein Eyaleti ya da Hamburg’ta bulunan okullardır (ZfL Öğretmenlik Uygulaması, 2015).

Uygulama okulları, öğretmen adaylarının bir öğretmen olarak meslekle gerçek anlamda yüzyüze kaldıkları ilk basamaktır. Öncesinde staja sadece haftanın bir günü giden öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması kapsamında haftanın dört gününü

uygulama okullarında geçirmektedirler. Ve öğretmen adaylarından bir öğretmen gibi davranmaları beklenmektedir. ÖA3 bu konuyla ilgili “*Aslında okula girdiğimiz an, bizler de birer öğretmeniz. Hiç kendimizi stajyer gibi hissetmiyoruz. Çünkü onlar ne yapıyorlarsa biz de aynısını yapıyoruz.*” şeklinde açıklamıştır. ÖA2 ise “*Bu noktada işler gerçekten çok ciddi. Önceki stajlarımda böyle hissetmemiştim. Evet, orada da ders anlatıyorduk ya da süreçte yardımcı oluyorduk ancak burası farklı. Orada sorumluluk bizde değildi ancak burada tüm sorumluluk bize ait.*” cümleleriyle duygularını açıklamıştır.

Öğretmenlik Uygulaması Programı boyunca öğrencilerin okuldaki tüm işleyişi öğrenmeleri ve tüm süreçlerde aktif olarak rol almaları gerekmektedir. Bunu sağlayacak olan ise uygulama okullarıdır. Asıl amaç; öğretmen adayının bu stajı bitirdikten sonra tecrübe kazanıp korkularının üzerinden gelerek sisteme tam olarak uyum sağlamış olmalarıdır (EUF Öğretmen Eğitimi, 2015). Bunun sağlanması için de daha stajlarının ilk gününden itibaren öğretmen adaylarına gerçek birer öğretmen gibi davranılarak sorumluluklar verilmektedir. Bu durumla ilgili kendi sürecine dair bir kesiti ÖA3 aşağıdaki gibi paylaşmıştır:

“Daha okula gidişimin ilk haftasında bana okulun anahtarlarını verdiler. Bu, herkes kadar bana da sorumluluk yüklüyordu. En son ben çıkıyorsam bulunduğum bölümü kontrol etmem ve kilitlemem gerekiyordu. İlk başlarda gerçekten çok panik oluyordum. Bir şeyi açık unuttum diye korkarak tekrar tekrar dönüp kontrol ediyordum. Ama sonra alıştım. Doğru yaptığını ve bir sorun olmadığını görünce kendine güveniyorsun ve her şey normal geliyor. Aslında galiba ondan sonra ben de kendimi oraya ait hissetmeye başladım diyebilirim.”

ÖA2 ise kendi stajında yaşadığı “sorumluluk verilmesi” durumunu aşağıdaki gibi anlatmıştır:

“Hiç unutmuyorum, okula başladığım ikinci haftaydı... belki üç ama daha geç değil. Okulda tatbikat yapılacaktı ve sabah okula gittiğimde okul müdürü beni çağırarak bunu benim yöneteceğimi söyledi! Hayır diyemedim tabi ki ama aşırı telaşlanmıştım. Üniversitede işlediğim derslerden nasıl bir şey olduğunu ya da neler yapılması gerektiğini biliyordum ama daha önce hiç uygulama yapmamıştım. Saat 11’de yapılacaktı. O sate kadar düşündüm, mentorumla konuştum. Kesinlikle başarısız

olacağımı düşünüyordum. Sadece başlattığım anı hatırlıyorum. Sonrasında her şey kendiliğinden oluverdi. Tabi ki herkes beni izliyordu. Bir sorun olsa yardım edeceklerdi. Ve süreçte de yardım ediyorlardı. Ama başarmıştım. Bana daha öncesinden söyleselerdi eminim yine aynı şekilde paniklerdim. Sorunsuz bir şekilde yapabildiğim için çok mutlu olmuştum.”

Öğretmen adayları yukarıda da anlatıldığı gibi uygulama boyunca okulun tüm sürecinde aktif olarak rol almaktadır. Okulda yapılan tüm düzenlemeler, organizasyonlar, veli toplantıları ya da oluşan sorunlar gibi tüm konularda söz hakkına sahip oldukları, aktif olarak katılmaları gerektiği ve gerekliyse çözüm üretmelerinin beklendiği tespit edilmiştir.

Şimdiye kadar açıklananlar okul disiplini içerisinde öğretmen adaylarının yerinin ne olduğu ile ilgilidir. Öğretmenlik Uygulaması Program’ının amaçlarından birisi öğretmen adaylarını okul kültürüne ve işleyişine uyum sağlamasıdır. Amaçlardan diğeri ise öğretmen adayının bu süreç sonunda bir öğretmen olarak yetkin hissedecekleri kadar alanda tecrübe kazanmalarınıdır (EUF Öğretmen Eğitimi). Bu sorumluluk ise okuldaki tüm öğretmenleri kapsamakla birlikte en büyük sorumluluk mentorlara aittir. Mentorların görev ve sorumlulukları ayrı bir başlık altında incelenmiştir.

4.5. Flensburg Üniversitesi’nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programı Kapsamında Görev Alan Mentorların Dağılımı ve Çalışma Çizelgelerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın beşinci alt problemi “Flensburg Üniversitesi’nde yürürlükte olan Öğretmenlik Uygulaması Programı kapsamında görev alan mentorların dağılımı ve çalışma çizelgeleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bölümde, Flensburg Üniversitesi’nde yürürlükte olan Öğretmenlik Uygulaması Programı kapsamında görev alan mentorların nasıl görevlendirildiği ile ilgili bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılarak gerekli bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerle, mentorların uygulama okullarında çalışan öğretmenler olduğu ve resmi bir şekilde atanmadığı tespit edilmiştir. ÖA2 mentorunu kendi seçtiğini, ÖA6 isterlerse birden fazla mentorları olabileceğini, ÖA1 genelde herkesin tek bir mentor seçtiğini dile getirmiştir. Benzer düşüncelerden bahseden

ÖA2 ise bu durumu “Sürekli birlikte olduğumuz için bir süre sonra o öğretmen size herkesten daha iyi tanıyor.”, ÖA1 “Sizin süreçte nasıl geliştiğinizi gördüğü için daha çok yardımcı olabiliyor.” ve ÖA5 “Bu sebeplerden dolayı süreci aynı kişiyle tamamlamak daha mantıklı geliyor” ifadeleriyle mentor seçimlerine açıklık getirmişlerdir. ÖA3 ise “İstesem farklı birisi ile de çalışabilirdim ama ben hep bu sınıfta ders anlatmayı tercih ettim. Öğretmenimle de çok iyi bir frekans yakaladık, o yüzden benim mentorum o.” şeklinde sürecini açıklamıştır.

Görüşme yapılan bir çalışma çizelgesi oluşturmadıkları ve belirli bir danışmanlık saatinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Staj saatlerinde sürekli birlikte zaman geçirdikleri için ek bir zaman yaratma ihtiyacı duymadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan ÖA3 “Mentorum olmadan zaman geçirdiğim çok az oldu. Ne zaman ihtiyaç duysam zaten yanımda oluyordu. Bu sayede de aklıma takılan ne varsa o anda sorabiliyordum. Dolayısıyla ek bir danışmanlık saatine ihtiyaç duymadım.”, ÖA2 “Aslında hiç aklıma gelmedi diyebilirim. İhtiyaç duymadığım için olabilir. Mentorum da böyle bir şey önermedi. Gerekseydi o programımıza eklerdi diye düşünüyorum.”, ÖA1 ise “Diğer okullarda staj yapan arkadaşlarımdan da bu şekilde bir çizelge oluşturan olduğunu duymadım.” şeklinde açıkla yapmıştır.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde Flensburg Üniversitesi’nde kendilerine atanan bir mentor olmadığı ancak araştırmalarını yaptıkları branşta uzman olan öğretim elemanlarından destek alınabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının Flensburg Üniversitesi’nde çalışan mentorlarıyla oluşturdukları bir çalışma çizelgesi olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmen adayları bunun isteğe bağlı olduğunu, resmî olmadığı için belirli ders ya da görüşme saatlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili ÖA3 “Ben sadece konumu belirlerken gitmiştim. Çünkü sonrasında onlar değerlendirecekler. Bu konunun uygun olup olmadığını sormak istedim. Ancak sonrasında görüşme ihtiyacı duymadım.” şeklinde yorum yapmıştır. ÖA6 ise “Ben bu şekilde danışmanlık almadım ama düzenli görüşen bazı kişilerin olduğunu biliyorum. Haftada ya da iki haftada bir görüşüyorlar. Bu tamamen bizim bizim elimizde. Eğer yardım istersek bize yardımcı olmak için her zaman vakit ayıracaklardır. Ben araştırma sürecimi nasıl yöneteceğimi bildiğim için profesörle görüşmeye ihtiyaç duymadım ama bu durum herkes için aynı olmayabilir.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre uygulama okullarındaki mentorlarıyla bir çizelgeye bağlı olarak çalışmadıkları, Flensburg Üniversitesi’ndeki öğretim elemanlarıyla ise ihtiyaç duyulması hâlinde sürecin

başında ya da sonrasında isteğe bağlı olarak iletişim kurdukları belirlenmiştir.

4.6. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programı Kapsamında Görev Alan Mentorların Tanım, Görev ve Sorumlulukları

Bu araştırmanın altıncı alt problemi “Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan Öğretmenlik Uygulaması Programı kapsamında görev alan mentorların tanım, görev ve sorumlulukları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen adayları bir dönem boyunca haftanın dört gününü uygulama okullarında geçirmektedirler. Bu süreçte, belirledikleri bir sınıfta sürekli olarak ya da farklı sınıfları da içeren bir programla devam etmektedirler. Dönem boyunca öğretmen adaylarından sorumlu olan kişiler mentorlardır. Bir önceki bölümde açıklandığı gibi, öğretmen adaylarıyla mentor dağılımları ile ilgili yapılan görüşmeler ışığında; öğretmen adaylarının mentor tanımları “*Öğretmenlik Uygulaması Programı boyunca bu süreci tam zamanlı olarak öğretmen adaylarıyla yaşayan, öğretmen adayının gelişiminden sorumlu, bir sorun yaşandığında iletişim kurulacak ilk kişi.*” şeklinde özetlenebilir.

Öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasını başarılı bir şekilde geçebilmesi için bir portfolyo ve bir bilimsel araştırma yapması gerekmektedir. Bu çalışmaların yürütülmesi ve sonuçlarının gözlemlenmesi tamamen okul ortamında olmaktadır. Bu çalışmaların uygulanabilir ve sonuçlarının gözlemlenebilir olması gerekmektedir. Bu çalışmaların sonucunda elde edilen veriler öğretmen adaylarının gelişiminin somut birer kanıtını oluşturmaktadır. Bunları hazırlarken öğretmen adaylarının en büyük destekçisi sürekli birlikte oldukları mentorlarıdır. Öğretmen adaylarına, mentorlarının bu süreçte gelişimlerine nasıl bir katkısı olduğu sorulmuştur. Portfolyo hazırlık aşamasına dair ÖA3'ün paylaştıklarına aşağıda yer verilmiştir:

“Portfolyo kapsamında hazırlamamız gereken birçok ders planı var. Bazıları kısa ama çok ayrıntılı yazmamız gereken de var. Ben kendi planlarımı hazırladıktan sonra mentorumla kontrol ediyordum. Böylece daha kendime güvenerek derse başlıyordum. Ders sırasında da yardıma ihtiyacım olursa mutlaka müdahale ediyordu. Yani bir sorun olsa öğretmenimin yardım için orada olacağını biliyordum. Dersin sonunda da birlikte gözden geçiriyorduk. Hangi kısımlarda zorluk yaşandığını ve bunu bir daha ki sefere nasıl düzeltebileceğimi

tartışıyorduk. İlk zamanlar bu çok yoğundu. Ama sonra ben de alışmaya ve öğrenmeye başladım. Onun da bana güvendiğini hissediyordum. Bir süre sonra ben istemediğim sürece ön-hazırlık aşamasında konuşmamıza gerek kalmamıştı. ‘Sen yapabilirsin, sana güveniyorum.’ Dediğini hatırlıyorum. Sonrasında her şey normal bir zaman gibi, rahat geçmeye başladı.”

ÖA2 ise mentorunun kendi sürecindeki rolünü aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır:

“Ona hayranım. Gerçekten işini severek yapan, çok çalışkan bir insan. Şu an ne biliyorsam onun sayesinde diyebilirim. İyi ki onun gibi bir mentora denk gelmişim. Benim şimdi olduğum insan olmam için çok çabaladı. İlk zamanlarımı hatırlıyorum; ne yapacağımı hiç bilmiyordum. Ders planlarını yazmak ayrı bir kabustu benim için. Ama o çok sabırlıydı. Hiç kendimi kötü hissettirmede. Sürekli bana herkesin bu süreçten geçtiğini, benim de iyi bir öğretmen olacağımı; bunun bir öğrenme yolculuğu olduğunu söylüyordu. Aslında haklıydı hepimiz öğreniyorduk. Okula ilk gittiğim günle son gün arasında o kadar fark var ki anlatamam.”

ÖA4 ise diğer öğretmen adaylarından farklı bir geçmişe sahiptir. Staj yapacağı okulu kendisi seçen ÖA4 kendi sürecini aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

“Öğretmenlik Uygulaması Programı’na başlamadan önceki dönem mentorumla çalışma fırsatım olduğu için süreç çok kolay ilerledi diyebilirim. Zaten okulu, sınıfı ve öğretmeni çoktan tanıyordum. Öğrenciler bana alışmış oldukları için çok fazla zorlanmadım. Ama tabi ki sorumluluklarım daha fazlaydı. Geçen dönem de ders anlatıyordum ama bu sefer tüm süreci ben yönetiyordum. Yapmam gerekenlerle ilgili benimle sürekli konuşuyordu. Sürekli -sürekli- konuşuyorduk. Aklıma takılan her şeyi soruyordum. Genellikle ben sormadan o bana açıklamış oluyordu. İyi ki onunla çalışmışım. Hayatımda gördüğüm en çalışkan ve idealist öğretmenlerden birisi. Umarım ben de onun gibi olabilirim.”

ÖA1 ise özel ilgiye ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgili yaşadığı problemleri ve bu problemlerin üzerinden mentorunun kendisine olan katkısını aşağıdaki gibi aktarmıştır:

“Hemen hemen her sınıfta özel ilgiye ihtiyacı olan öğrenciler oluyor. Bizim sınıfımızda üç tane öğrenci vardı. Onlar için sınıftan ayrı bir öğretim planı hazırlamamız gerekiyordu. Dönemin ilk başlarında ben ders anlatmıyorsam, genelde bu öğrencilere yardım ediyordum. Böylece mentorum ders anlatırken ben de onlarla ilgileniyordum. İkimiz için de yararlı oluyordu. İlk zamanlarda beni de tanımadığı için özellikle birisi çok hırçın davranıyordu. Birkaç kez çok zorlandığımı hatırlıyorum. Hatta sorunu çözemediğim için çok moralm bozulmuştu. Bu konuyla ilgili kendi deneyimlerini paylaştı ve ben iyi hissedene kadar benimle konuştu. Sorun yaşandıktan sonra, ders arasında öğrenci ve benimle birlikte vakit geçirdi. Öğrenci bana alışırken ben de mentorumun ona nasıl davrandığını gözlemliyordum. Tam bir ekip gibiydik. Bu sayede kısa sürede üstesinden geldik. Hatta ben kendi derslerimi anlatırken sorun yaşamadım çünkü onlarla ihtiyaçlarını bilecek kadar çok vakit geçirmiştım.”

Sınıf yönetimi ile ilgili deneyimlerini ve mentorunun rolünü anlatan ÖA5'in paylaştıkları aşağıdaki gibidir:

“Bazen öğrencilerin dikkatini çekmek çok zor olabiliyor. Bazıları kendi kendine vakit geçiriyor. Bunu bir yere kadar görmezden gelebiliyoruz ama bazı öğrenciler diğerlerini de rahatsız edebiliyor. Biliyorsunuz her sınıfta böyle öğrenciler vardır. Aslında hiç beklemediğimiz öğrenciler bile bunu yapabiliyor. Onlar daha çocuklar, bu çok normal. Önemli olan sürekli olmaması ve diğerlerini etkilememesi. Bu durum tabi ki ders anlatırken zorlayıcı olabiliyor. Mentorum anlatırken de çocukların dinlemediği zamanlar oluyordu ama o kısa sürede bu durumu çözebiliyordu. Benim anlattığım derslerin birisinde böyle bir durum oldu. Anlattığım son derslerden birisiydi. Bir öğrenci sürekli konuşuyor ve yanındaki arkadaşına vurarak rahatsız ediyordu. Dersime devam edip bi taraftan da onu gözlemliyordum. Arada uyarıp ilgisini çekmeye çalışıyordum. Sanırım 20 dakika böyle geçti! Mentorum ise sadece izliyordu. Bu kötü anlamda değil, iyi anlamda; benim bunu kendim çözmem gerekiyordu. Artık yapılacak bir şey kalmamıştı. O anda kararımı verdim ve mentorumla göz göze geldik; sadece bakışlarıyla onayladığını anladım. Öğrenciyi dışarı çıkardım. Almanya’da bunu yapabiliyoruz. Eğer böyle bir durum varsa öğrencilerin gönderilebileceği bir oda var. Orada zaman geçirip hatalarını anlamaları gerekiyor. Ama tabi ki bunu son

çare olarak yapıyoruz, o yüzden bu karardan dolayı çok tedirgindim. Ders sonrası mentorum yanıma geldi ve beni tebrik etti. Süreç boyunca doğru adımlar attığımı, süreci iyi yönettiğimi; bu sebeple müdahale etmediğini söyledi. Bana güvenip süreci bana bırakmasaydı, şimdi bu kadar güçlü olur muydum; bilmiyorum.”

Araştırma katılımcılarıyla yapılan görüşmeler doğrultusunda, mentorların öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini yöneten ve destekleyen kişiler olduğu görülmektedir.

4.7. Flensburg Üniversitesi’nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programı Kapsamında Mentor Eşliğinde Öğretmen Adaylarının Verdiği Derslerin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Bu araştırmanın yedinci alt problemi “Flensburg Üniversitesi’nde yürürlükte olan Öğretmenlik Uygulaması Programı kapsamında mentor eşliğinde öğretmen adaylarının verdiği derslerin değerlendirilmesi nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlik uygulaması kapsamında, öğretmen adaylarından ders planı hazırlayan ve uygulayan kişi olarak tam performans beklenmektedir. Öğretmen adayları bir dönem süren stajları boyunca detaylandırılmış ve detaylandırılmamış olmak üzere birçok öğretim plânı hazırlamaktadırlar. Bu ders planları sınıfta uygulanacak şekilde tasarlandığı için öncelikli olarak öğretmen adayından sorumlu mentorlar tarafından geliştirilmek üzere değerlendirilmektedir. Öğretmen adayının yaptığı ders plânlarını iyileştirmesi ve az hatayla hazırlayabilir duruma gelmesi mentorların sorumluluğundadır.

Öğretmen adaylarının hazırladığı ve mentorlarıyla geliştirdikleri ders plânları Öğretmenlik Uygulaması Programı kapsamında değerlendirilen boyutlardan bir tanesidir. Değerlendirmeyi yapmak üzere Flensburg Üniversitesi’nden bir öğretim elemanı, öğretmen adayını önceden bildirilen bir tarih ve saatte dinlemeye gelmektedir (EUF Öğretmenlik Uygulaması, 2015). Görüşme yapılan öğretmen adaylarını değerlendirmeye gelen öğretim elemanlarının her birinin sadece birer ders saati gözlem yaptığı tespit edilmiştir.

Araştırmacı, bu değerlendirme sürecinin nasıl yürütüldüğünü sormuştur. Bunu üzerine ÖA3 “Bizi izlemeye geldikleri zaman sınıfta mentorumuz olmuyor. Sınıfı biz başbaşa kalıyoruz. Ama öncesinde de yalnız kaldığımız zamanlar olduğu için bu bir sorun oluşturmuyor. İstersek mentorumuzun sınıfta kalabileceğini biliyorum ama ben yalnız

başarabileceğimi düşündüm. Bunun kendimi gösterme zamanım olduğunu biliyordum.” Şeklinde açıklama yapmış; diğer öğretmen adayları da yalnız anlatmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmacı, *“Gözlemlemeye gelen öğretim elemanları sınıfta nerede olmayı tercih ediyor?”* sorusunu yöneltmiştir. ÖA6 *“Sınıfta olmuyorlar. Sınıfın sonunda camlı bir bölme var. Orada oluyorlar. Büyük ihtimalle mentorum da orada oluyor, başka birileri oluyor mu bilmiyorum. Onlar bizi görüyorlar ama biz onları göremiyoruz.”* açıklamasını yapmıştır. Bu camlı bölme ile ilgili duygu ve düşünceleri sorulduğunda ÖA1 rahatsız olmadıklarını, ÖA3 zaten bir süre sonra orada olduklarını unuttuklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmacı bu gözleme sürecinin nasıl değerlendirildiğini sormuştur. ÖA3, kendi sürecini aşağıdaki gibi anlatmıştır:

“Ders anlatımum bittikten sonra Flensburg Üniversitesi’nden gelen yetkiliyle bir odada buluştuk. Mentorum da oradaydı. Bana dersle ilgili nasıl hissettiğimi sordular. Ben de ilk başlarda heyecanlı olduğumu ama sonra normal hissettiğimi söyledim. Sonrasında ise dersle ilgili yorumumun ne olduğunu sordular -Sence her şey yolunda mıydı? Tekrar bu dersi anlatacak olsan neleri değiştirmek isterdin?- Beraber nasıl daha iyi olabilirdi diye tartıştık.”

Öğretmenlik Uygulaması Programı’nda notla değerlendirme yapılmamaktadır. Öğretmen adaylarının Flensburg Üniversitesi Staj Yönetmeliği Madde 5’te belirtilen sorumlulukları yerine getirmeleri beklenmektedir. Öğretim elemanlarının yaptıkları gözlemlerin, büyük bir sorunla karşılaşılması hâlinde staj sürecini etkilemediği tespit edilmiştir.

4.8. Flensburg Üniversitesi’nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programı Kapsamında Öğretmen Adaylarının Hazırlamakla Yükümlü Oldukları Çalışmalar

Bu araştırmanın sekizinci alt problemi “Flensburg Üniversitesi’nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programı kapsamında öğretmen adaylarının hazırlamakla yükümlü oldukları çalışmalar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacı, Flensburg Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları için yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Programı kapsamında öğretmen adaylarının bir portfolyo ve bir araştırma hazırlamaları gerekmektedir (ZfL Öğretmenlik Uygulaması, 2015).

Öğretmen adaylarının hazırlaması gereken portfolyo, staj okullarında yürüttükleri çalışmaları kapsamaktadır. İstenilen araştırma ise; bilimsel araştırma yöntemlerinin tüm basamaklarının kullanıldığı bilimsel bir çalışmadır. Tüm bu hazırlıkların sonucu olan çalışmalar dönem sonunda ZfL'ye son teslim tarihinden önce teslim edilmesi gerekmektedir (ZfL Öğretmenlik Uygulaması, 2015). Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda; istenilen bu çalışmaların hazırlık aşamasında öğretmen adaylarının uyması gereken bir taslak, şablon gibi bir sınırlama bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması Programı'na dair dosyalarını uygun buldukları şekilde hazırlayabilmektedirler. ÖA3 bu durumu *“Hazırlanması gereken belirli çalışmalar var ama bunları sunarken istediğimiz gibi düzenleyebiliriz. Meselâ ben portfolyoyu bir dosya, araştırmayı ayrı bir dosya olarak hazırladım. Zaten günlüğü ayrı bir defterde tutuyorum. Buna rağmen istesem hepsini bir dosya hâlinde hazırlayıp teslim edebilirdim.”* şeklinde açıklamıştır. Başka bir öğretmen adayı ÖA5 ise dosyasını hazırlarken izlediği yolu *“Ben, araştırmamı portfolyonun içerisinde vermeyi tercih ettim. Çünkü yaptığım etkinliklerle de ilgiliydi, bu sebeple ayrı olması bana mantıklı gelmedi.”* şeklinde ifade etmiştir.

Çalışmalarını *“belirli sınırlar dâhilinde”* paylaşan iki öğretmen adayı, araştırmacının hiçbir bölümünü tezinde kullanmaması şartıyla bir örneğini araştırmacıyla paylaşmışlardır. Bu nedenle araştırma kapsamında sadece belirli bilgilere yer verilmiş bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının hazırlamakla yükümlü oldukları çalışmalarla ilgili ayrıntılı bilgiler alt başlıklar hâlinde aşağıda paylaşılmıştır.

4.8.1. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programı Kapsamında Öğretmen Adaylarının Hazırlamakla Yükümlü Oldukları Portfolyoların İçeriği

Bu bölümde Flensburg Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları için yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Programı kapsamında hazırlamaları gereken portfolyoların içeriği hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. Görüşme yapılan öğretmen adaylarından ÖA3'ün hazırladığı portfolyonun içeriği Şekil 9'da verilmiştir.

1. Portfolyo-İçerik	1
1.1 Ortak Sınıf.....	1
1.2 Kiel Alfabesinin Seslendirilmesi	2
1.3 ÖA3 ile Sessiz Dönem.....	4
1.4 DaZ Sınıfının Bölünmesi	6
1.5 Arapça Çeviriler.....	7
1.6 Ödüllü Pazartesi.....	9
1.6.1 Hawa und Mohsen’e Ödül Mektuplar	12
1.7 Küçük Motor Kaslarının Gelişimi için El İşleri.....	14
1.7.1 El İş Etkinliği	16
1.8 Uzmanlık Alanı Dışında Öğretim	17
1.9 Konuşma Kartları.....	18
1.9.1 Konuşma Kartı	19
1.10 DaZ Sınıfı ve Tekstil Öğretimi.....	20
2. Minimalize Ders Planları.....	22
2.1 İngilizce Öğretimi Ders Planı / 28.09.2017	22
2.2 İngilizce Öğretimi Ders Planı / 14.11.2017	30
2.3 İngilizce Öğretimi Ders Planı / 21.11.17	35
2.4 Konuya Özel Ders Planı / 22.11.17	40
2.5 Almanca Öğretimi Ders Planı / 13.11.2017.....	46
2.6 Almanca Öğretimi Ders Planı / 15.11.2017.....	51
2.7 Tekstil Öğretimi Ders Planı / 17.11. 2017	57
3. Geliştirilmiş Ders Planları	66
3.1 Tekstil Öğretimi Ders Planı / 10.11.2017	66
3.2 İngilizce Öğretimi Ders Planı / 13.12.2017	76
4. Tartışma ve Sonuç	89
5. Araştırma Özeti.....	90
6.Kaynakça	91

Şekil 9. Portfolyo içerik örneği

Yukarıda paylaşılan portfolyo örneğini incelemeyen önce bu portfolyonun ÖA3’ün portfolyo hazırlama yöntemi olduğu, her bir adayın portfolyosunun bireysel farklılıklar dolayısıyla birbirinden farklı olacağı; dolayısıyla resmî bir taslak olmadığı unutulmamalıdır. Bu portfolyolarda; öğretmen adayları staj süresinde gözlemlediklerini,

yaptıkları uygulamaları, paylaşmaya değer buldukları herhangi bir konuyu sunabilmektedirler. Yapılan görüşmelerde, seçilen konular ve çalışmaların tamamen öğretmen adaylarının kendi tercihleri olduğu tespit edilmiştir.

Portfolyoyu hazırlayan ÖA3'ün birinci bölüm için hazırladıkları incelendiğinde farklı konu ve uygulamalara yer verdiği görülmektedir. ÖA3 “Ortak Sınıf” konusuyla başlangıç yapmıştır. Bu bölümün anlaşılabilmesi için öncelikli olarak DaZ sınıflarının açıklanması gerekmektedir.

Almanya giderek artan bir oranda göç alan bir ülkedir. Tüm göçmenlerin dil kurslarına giderek belirli bir Almanca dil bilgisi seviyesine ulaşması gerekmektedir. Eğitim çağında olan çocuklar için ise durum biraz daha farklıdır. Öğrenci, geldiği ülkede hangi sınıf seviyesinde olursa olsun Almanya’da eğitime başladığında ilk olarak DaZ sınıflarında eğitime başlamaktadır. DaZ sınıfları, farklı seviyelerdeki öğrencilerin Almanca eğitimi aldığı, göçmenlerin oluşturduğu bir sınıftır. Alman Eğitim Sistemi’ne katılacak kadar Almanca öğrenen öğrenci, DaZ sınıfından ayrılarak kendi seviyesinde olan sınıfta; eğitimine kaldığı yerden devam etmektedir. Sonrasında istenilen Almanca yeterlilik seviyelerinde bir gerileme olursa tekrar DaZ sınıfına gönderilmektedirler.

Ortak sınıf, DaZ sınıfında olan öğrencilerin sisteme entegre edilmesi için belirli gün ve saatlerde katılım sağladıkları sınıflardır. Burada Almanca bilmeyen öğrenciler, eğitim-öğretimin Almanca sürdürüldüğü sınıflarda sessiz bir şekilde katılım gösterirler. Bu belirli bir program hâlinde yapılır. DaZ öğrencisi o ders saatinde nerede bulunması ve ne yapması gerektiğini bilmektedir. ÖA3 ortak sınıfta geçirdiği sürede dışarıdan gelen bir öğrencinin adım adım derse entegrasyonunun yapılmasının ne kadar ciddi ve özenle yapılması gerektiğini öğrendiğini belirtmiştir.

Portfolyo “Kiel Alfabesinin Seslendirilmesi” bölümüyle devam etmektedir. ÖA3 DaZ sınıfıyla birlikte olduğu için ana dili Almanca olmayan öğrencilerin Almancanın fonetik yapısına uyum sağlamalarını amaçladığını belirtmiştir. Almanca sesleri çıkarmakta zorlandıkları için Kiel okuma yapısını kullanmaya karar vermiştir. Bu, öğrencilerin okuma ve yazmasını kolaylaştıracak 14 adımlık bir sistemdir. İlkokul ikinci seviye öğrencileri ile çalıştığını, sağdan sola değil soldan sağa yazmaları gerektiği için yeniden yazmaya başlayan bir grup olarak düşünülebileceğini, öğrenciler okumaya başladıktan sonra çok rahat yazabildiklerini belirtmiştir. Portfolyoda da uygulama süresince geçirdiği deneyimlerini aktarmıştır.

Portfolyo “ÖA3 ile Sessiz Dönem” ile devam etmektedir. ÖA3 sessiz dönemi şu şekilde açıklamaktadır. “*Almanca bilmeyen ve yeni bir dil öğrenmek zorunda kalan DaZ*

sınıfı öğrencilerinin belirli bir bilgi birikiminden sonra konuşmaları beklenir. İşte bu anda sessiz dönem başlar. Öğrenci dinler, dinlediğini anlar ancak konuşamaz. Sesi kendisine yabancı gelir. Ben de sessiz döneme giren ve sadece Arapça cevap veren bir öğrenci keşfettim ve onunla bu süreci geçirmesi için çalıştım.”.

Portfolyo “*DaZ Sınıfının Bölünmesi*” konusuyla devam etmektedir. ÖA3 bu bölümde, Schleswig-Holstein Eyaleti’nin öğrencilerin okula geliş yollarını kısaltmak amacıyla DaZ merkezlerinde yenilenmeye gitmesi ve yeni DaZ merkezleri kurması sebebiyle bazı DaZ öğrencilerinin bu merkezlere gönderilmesi nedeniyle yaşanan süreç ve etkilerini aktardığını belirtmiştir.

Portfolyo “*Arapça Çeviriler*” bölümüyle devam etmektedir. AÖ3 bu derste ana dili Arapça olan öğrencilerle Arapça çeviriler yaptığını belirtmiştir. Arapça bilen bir öğrenci ile arabulucu olarak çalışan ÖA3, bu öğrenci sayesinde Almanca bilmeyen diğer öğrencilere bilgi akışını çift yönlü olarak sağladığını dile getirmiştir. Bunun en büyük katkısının ise velilerle iletişim kurmak olduğunu belirten ÖA3 “*Daha önceleri aşı kartını velilere ulaştıramıyorduk, bu sayede çocuklar ailelerine bu bilgiyi kendi dillerinde aktarabildiler. Bu büyük bir başarıydı. Bu süreçte yer aldığım için çok mutluyum.*” şeklinde kendisini ifade etmiştir.

ÖA3 “*Güçlü Pazartesi*” bölümünde ise öğrencilerle yapılan kişisel gelişim yolculuğuna yer veren ÖA3, bu durumu “*Öğrencilerimizi motive etmek için kurallarımıza uymak, sınıfta çalışmak, iyi iletişim kurmak ve kendimi değerlendirmek başlıkları altında olumlu yönde motive etmek için Pazartesi günleri birebir öğrenci görüşmeleri yapılarak her hafta öğrencinin bir güçlü yönünün vurgulanarak öğrencinin kişisel gelişimini ve motivasyonunu sağlamaya çalıştığımız bir programdı.*” şeklinde açıklamıştır.

ÖA3 “*Küçük Motor Kaslarının Gelişimi için El İşleri*” bölümünde, DaZ sınıfı öğrencilerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerden oluşmasına rağmen en basit sayılabilecek tutkal kullanma, düğüm atma, makasla düzgün kesim yapabilme gibi en basit el işleri yaparken bile bunları öğrencilerin bilmediği zaman ne kadar zorluk yaşanabileceğini, öğrenci gelişimlerinin süreç içerisinde nasıl ilerlediğini açıklamıştır.

Portfolyo “*Uzmanlık Alanı Dışında Öğretim*” bölümüyle devam etmektedir. ÖA3 bu bölümün içeriğini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Almanya’da uzmanlıklar vardır. Örneğin benim Tekstil ve Din Eğitimi. Ancak bu dersler dışında da derslere girmem sorun değil. Çünkü boş kaldığımız derslerde o derslerde öğretmene ihtiyaç olabiliyor. Bir süre sonra herkes her

derse giriyor. Bu durumda, uzmanlık alanı dışındaki bir derse girmiş oluyoruz. Bir süre sonra bu dersle ilgili eğitimlerimi tamamlayarak uzmanlığımı alabilirim. Ben de alan dışı öğretim yapmak için Spor ve Müzik derslerini seçtim. Karakterimden dolayı sakın bir insanım ve bu derslerin beni zorlayacağını düşünüyordum. Bu sebeple, meslek hayatıma atılmadan önce korkularıyla yüzleşmeye karar verdim. Bu dersler için etkinlikler hazırlayarak süreci daha eğlenceli bir hale getirmeye çalıştım. Şimdi düşününce iyi ki yapmışım diyorum.”

Portfolyo “Okuma Kartları” ile ilgili bir bölümle devam etmektedir. ÖA3 okuma kartları ile yaptığı etkinliği “Schleswig-Holstein Eyaleti’nde öğrenciler üçüncü sınıfta yabancı bir dil olarak İngilizce eğitimi almaya başlamaktadırlar. Bu kapsamda dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesine dikkat edilmektedir. Ben bu sınıfta çalışmaya başladığımda beş haftadır İngilizce öğreniyorlardı. Bu sebeple her derste her bir öğrencinin en az bir kelime ya da bir cümle okuması ya da dinlemesinin yararlı olacağını düşündüm. Bunun için okuma kartlarını kullandım.” şeklinde açıklamıştır.

ÖA3, “DaZ Sınıf ve Tekstil Öğretimi” bölümünde ise DaZ sınıfıyla yaptığı etkinliği şu şekilde açıklamıştır. “DaZ sınıflarının Almanca derslerinin yanında uzmanlık dersleri de çizelgelerinde var. Özellikle müzik ve sanat derslerinde çok eğleniyorlar. Alman çocukları tekstil ve el işi konularında yetenekli değiller. Ben de iki grubun ortak bir etkinlikte bir araya gelmesinin eğlenceli ve yararlı olacağını düşündüm. Meyvelerden elde edilen boyalarla kumaş boyatmak istedim. Bunu yaparken de kullanabilecekleri bir şey tercih etmek istedim ve birlikte alışveriş çantası boyadık.”

Yukarıda içeriği verilen portfolyonun yazarı hakkında bilgi verilerek açıklamaya başlanması içeriğe netlik kazandıracaktır. Flensburg Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adayları sürecin başında, uzmanlaşmak için iki branş seçmektedirler. ÖA3’ün uzmanlık alanları Tekstil ve Din Eğitimi’dir. Portfolyodaki ders planları incelendiğinde Tekstil ve Din Eğitimi derslerinin yanısıra Almanca ve İngilizce dersleri için de ders planlarının hazırlanmış olduğu, dolayısıyla; öğretmen adayının bu derslerde ders anlattığı ortaya çıkmaktadır. Bu duruma ÖA3 “Almanya’da ana dili Almanca olan ya da ana dile denk seviyede Almanca dil yeterliliği olan öğretmenler ihtiyaç olması hâlinde yan dal olarak Almanca derslerine girebilmektedirler.” şeklinde açıklama getirmiştir. ÖA3’ün de gelecek meslek hayatında böyle bir ihtiyaç durumunun yaşanması hâline kendini hazırlamak amacıyla Almanca derslerinde aktif rol aldığı belirlenmiştir. Aktif olarak öğretim yaptığı diğer ders ise İngilizce dersidir. Almanya Eğitim Sistemi’nde ikinci dil

olarak seçilen ve uygulanan derslerden bir tanesi İngilizce'dir. Öğretmen adaylarının bunu belgelendirmesi durumunda İngilizce derslerine girmesi mümkündür. Ders çeşitliliğine bakıldığında ÖA3'ün çok yönlü bir öğretmen profili çizdiği görülmektedir.

Portfolyoya eklenen ders planları, örnekte görüldüğü gibi minimize ve geliştirilmiş ders planları olmak üzere iki çeşittir. Ders planları arasındaki farkı ÖA3 aşağıdaki sözlerle açıklamıştır:

“Minimalize ders planları kendimizi denememiz için bir alıştırma olarak düşünülebilir. Bu planlar bizim kendimizi geliştirmemiz için var. Her yaptığımızda bir öncekinden daha iyisini yapmaya çalışıyoruz. İlk planlarda yaptığımız hataları yapmadığımız için de daha iyiye gidiyor. Bunlarda ciddi hata yapmak bizim hakkımız. Ancak geliştirilmiş ders planları bizim uzmanlığımızı göstermemiz için var. ‘Bu, Ben bu kadarım.’ demek gibi aslında. Bu sebeple dönemin sonunda hazırlamış oluyoruz. Öncesinde hep o noktaya gelmek için çabalıyor oluyoruz. Gerçekten çok heyecanla geçen bir süreç oluyor. Çünkü onu başarılı bir şekilde yapıp uygulamamız gerekiyor. Europa-Universität Flensburg’tan gelen profesörler de bizi bu derslerde dinlemeyi tercih ediyorlar. Bunun için de ayrıca önemli.”

ÖA3'ün portfolyoya “Tartışma ve Sonuç” bölümüyle devam ettiği görülmektedir. Bu bölümde, öğretmenlik uygulaması sürecindeki gelişimini yansıttığını belirtmiştir. ÖA3'ün son olarak, öğretmenlik uygulaması kapsamında yapmakla yükümlü olduğu bilimsel araştırmanın özeti ve portfolyo hazırlık süresince yararlandığı kaynakların bir listesiyle portfolyosunu sonlandırdığı görülmektedir.

4.8.2. Flensburg Üniversitesi’nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programı Kapsamında Öğretmen Adaylarının Hazırlamakla Yükümlü Oldukları Bilimsel Araştırma

Bu bölümde Flensburg Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adayları için yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Programı kapsamında hazırlamaları gereken bilimsel araştırmaların içeriği açıklanmaya çalışılmıştır. Flensburg Üniversitesi araştırma temelli bir üniversite olmayı benimsemektedir ve bunu tüm alanlarda uygulamaya çalışmaktadır (EUF Öğretmen Eğitimi, 2015). Öğretmen adayları için oldukça geniş ölçekte yürüttüğü

Öğretmenlik Uygulaması Programı kapsamında böyle bilimsel bir çalışma talep etmesi bunun en açık göstergelerinden birisidir.

Araştırmalar hakkında ayrıntılı bilgi almak için öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır. Öncelikli olarak “*Araştırma konusunu nasıl belirlediniz?*” sorusu öğretmen adaylarına yöneltilmiştir. Önceki açıklamalarda Flensburg Üniversitesi’nin öğretmen yetiştirme programı açıklanırken, öğretmen adaylarının programa kayıt oldukları sırada iki branş seçmek durumunda oldukları bilgisi paylaşılmıştır. Öğretmen adayları bahsedilen bu iki branştan herhangi birisinden araştırma yapmaları gerektiğini ve o branşa göre istedikleri bir konuyu seçtiklerini ifade etmişlerdir. ÖA2 “*ileride de bu dersleri öğreteceğimiz için alanla ilgili merak ettiğimiz bir konuyu ve sonuçlarını araştırıyoruz.*”, ÖA6 “*İleride biz de uygulayıcı olacağımız için kullanabileceğimiz yöntemleri deniyor ve etkisine bakıyoruz.*” şeklinde araştırma konusunu seçerken neyin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ardından “*Branş derslerinden birisini seçtiğinizi söylediniz. Konu seçiminde ya da araştırma sürecinde bu dersi yürüten öğretim elemanlarının bir etkisi oluyor mu?*” sorusuyla devam edilmiştir. ÖA1 “*Konuyu seçerken tamamen özgürüz. Biz çalışacağımız için profesörler de bir şey demiyorlar.*”, ÖA4 ise “*Belki etik olarak sorun olabilir ya da toplumsal açıdan çalışılması zor bir konuya çalışmanın zorluğuna dair bizi uyarırlar. Ama buna rağmen konu seçimini bize bırakırlar. Yani sadece uyarabilirler ama hayır demezler.*” şeklinde durumu açıklamışlardır.

Araştırmacı, öğretmen adaylarına “*Sizden nasıl bir araştırma yapmanız bekleniyor?*” sorusunu yönelterek görüşmeye devam etmiştir. ÖA4 “*Seçtiğimiz konuyla ilgili uygulama yapmamız ve elde ettiğimiz sonuçları yazmamız bekleniyor.*” şeklinde yorum yapmıştır. Yaptıkları uygulamaların etkililiğini gözlem yaparak ölçmektedirler. Dolayısıyla, araştırma sonucu olarak uygulanan sürecin gözlemlenebilir bir fark yaratması beklenmektedir.

Daha önce belirtildiği gibi öğretmen adayları tarafından hazırlanan çalışmaların bazılarında tam erişim sağlansa da araştırma kapsamında paylaşılması Flensburg Üniversitesi’nin uyguladığı Staj Yönetmeliği ilkeleri nedeniyle mümkün olmamıştır. Bu sebeple araştırmacı ile paylaşılan araştırma içeriği üzerinden araştırma tanıtımı yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmen adaylarından, ÖA3’ün hazırladığı araştırmanın içeriği Şekil 10’da sunulmuştur.

1. Giriş	1
2. Araştırma Tanımı.....	2
3. Araştırma Durumu	4
3.1 Araştırma Sorusu.....	8
3.2 Öğrenciler.....	9
3.2.1 Maha.....	9
3.2.2 Larissa	10
4. Method.....	10
5. Sonuçlar	12
5.1 06.12'den İtibaren Yapılan Öğrenci Gözlemi.....	12
5.2 12.12'den İtibaren Yapılan Öğrenci Gözlemi.....	13
5.3 13.12'den İtibaren Yapılan Öğrenci Gözlemi.....	14
6. Sonuçların Analizi	15
7. Özet.....	17
8. Kaynakça	19
9. Ekler.....	19
9.1 Gözlem Formu	20
9.2 Gözlemler.....	21
10. Etik Beyanı	

Şekil 10. Bilimsel Araştırma İçerik Örneği

Şekil 10'da verilen içerik örneği incelendiğinde, öğretmen adaylarından istenilen araştırmanın raporlaştırılması aşağıdaki gibi açıklanabilir.

- 1. Giriş:** Araştırmanın “Giriş” bölümüyle başladığı görülmektedir. Bu bölümde araştırmaya ilişkin genel bilgilere ve yapılan literatür taramasına yer verilmektedir. Bu bağlamda, araştırmacı araştırmak istediği soruları açıklamaktadır. Bu bölümde araştırmaya dair tüm bilgiler verilmektedir. Öğretmen adayı araştırmanın amacını, araştırmayı nasıl desenlediğini açıklamaktadır.
- 2. Araştırma Tanımı:** Bu bölümde, araştırmanın ele aldığı konu literatür taraması ile desteklenerek açıklanır.
- 3. Araştırma Durumu:** Yapılan literatür doğrultusunda araştırma probleminin yeri tanımlanmaktadır. Araştırma problemi, daha önce yapılan çalışmalarla

desteklenerek benzer ve farklı yanları ortaya çıkarılmaktadır. Bu bölüm, çalışma grubu tanımının yapılmasıyla devam etmektedir. Gözlem yapılacak öğrencilerin akademik ve kişisel özellikleri açıklanır. Araştırma kapsamında neden bu öğrencilerin seçilmesinin uygun görüldüğü açıklanmaktadır.

4. **Method:** Araştırmada izlenen metodolojik yaklaşım ve bu bağlamda kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmaktadır.
5. **Sonuçlar:** Yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.
6. **Sonuçların Analizi:** Elde edilen bulguların yorumlandığı ve tartışıldığı kısımdır.
7. **Özet:** Yapılan araştırmanın tüm boyutlarının ele alındığı bir araştırma özeti yazıldığı bölümdür.
8. **Kaynakça:** Araştırmada kullanılan kaynaklar listelenir.
9. **Ekler:** Araştırma süresince kullanılmak üzere hazırlanan gözlem formları ve kullanılan her bir gözlem formunun araştırma sonunda sunulması gerekmektedir.
10. **Etik Beyanı:** Araştırmacı tamamen bağımsız bir şekilde kimseden yardım almayarak bu çalışmayı yaptığını, başka bir çalışmayı kopyalamadığını, bilimsel süreçte uyulması gereken tüm kurallara uyduğunu, bu kurallara uymadığı durumda Flensburg Üniversitesi ile olan ilişkisinin ivedilikle kesileceğini kabul ettiğini beyan eder ve imzalar.

Öğretmen adaylarının yaptıkları çalışmalara ışık tutması amacıyla ÖA3'ün portfolyonun “Özet” bölümünde yer alan araştırma özeti aşağıda paylaşılmıştır:

“Staj dönemi boyunca İngilizce dersleri için DaZ öğrenim grubundan ayrılıp İngilizce derslerini düzenli bir sınıfta görmek ve bunları kendim yapmak için bıraktım. Bu saatler için, DaZ sınıf 2'den bir öğrenci 3b'nin İngilizce sınıflarına da katıldı.

Onlar için İngilizce derslerine katılmak üçüncü bir dil öğrenmek anlamına gelir. Üçüncü bir dil öğreniyor olsa da, hala Almanca öğreniminde olması, onlar için bir avantaj veya dezavantaj mıdır?

Başka bir dil öğrenmeniz daha kolay olabilir çünkü beyniniz ikinci bir dil edinme süreçlerine alışkındır. Paralel dil edinimi yoluyla dersleri daha iyi

veya daha kötü takip edebilirler mi ve tüm bunlar, İngilizce'nin öğrendikleri ilk yabancı dil olarak öğrencilerle nasıl ilişkilidir?

Gelecekte yabancı dil derslerimde dilsel olarak heterojen öğrenme gruplarıyla tanışmaya devam edeceğim için, yukarıda belirtilen yönleri daha yakından incelemeyi faydalı buldum. Bu konuyu araştırma çalışmamın merkezine koydum.

Bunu gizli gözlem ve ardışık üç ders için bir gözlem formu ile gözlemledim.

Daz sınıf 2'den bir kız öğrenciyi ve 3b'den başka bir kız öğrenciyi gözlemledim. Her ikisi de öğrenme seviyesi kontrolünde bir önceki “Sayılar ve Renkler” birimini aynı sayıda puanla tamamlamıştı ve bunun dışında, İngilizce konusunda aynı seviyedeydi.

Staj dönemi için araştırma çalışmasında elde edilen sonuçları, staj dönemi araştırma çalışmasında özetledim.” (Öğretmen adayı ÖA3’ün portfolyosundan alınmıştır, s.90).

ÖA3’ün araştırmasını sürdürmek üzere ayrıldığını belirttiği DaZ sınıfı önceki bölümde açıklanmıştır. ÖA3 araştırması için DaZ sınıfından bir öğrenciyi alarak İngilizce derslerine katılımını sağlamıştır. Bu sırada öğrenci, ana dilinden başka bir dil olan Almanca’yı öğrenmektedir. ÖA3 araştırmasında, bu durumda bir öğrencinin üçüncü bir dil öğrenmesinin avantaj ve dezavantajlarını sorgulamaktadır. Bunun sebebi olarak ise, Almanya’nın aşırı göç almasından dolayı öğrenciler için oluşturulan bu DaZ sınıflarının hemen hemen her okulda olması ve kendi branşı olan İngilizce eğitimini de etkilemesi nedeniyle seçmiş olduğunu göstermiştir. DaZ sınıfından bir öğrenciyi eğitim verdiği sınıfa götürerek heterojen bir yapı yakalamıştır. Araştırmasına, eğitim verdiği sınıftan bir öğrenciyi daha dâhil etmiştir. Çalışma grubunu oluştururken, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin aynı olmasına dikkat ettiğini; bu sebeple bu iki öğrenciyle çalıştığını belirtmiştir.

Öğretmenlik Uygulaması Programı kapsamında yapılan çalışmalarda nitel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Veri toplamak için ise nitel araştırma yöntemine en uygun olan veri toplama tekniklerinden biri olan gözlem kullanılmaktadır. ÖA3 da veri toplamak için üç ders süren bir gizli gözlem yapmıştır. Gözlemleri sonrasında elde ettiği verileri açıklamıştır.

4.8.3. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programı Kapsamında Öğretmen Adaylarının Tuttukları Günlükler

Flensburg Üniversitesi'nde öğretmen adayları için yürütülen öğretmenlik uygulamasının boyutlarından bir tanesi de Schleswig-Holstein'teki Okullarda Kalite Geliştirme Enstitüsü'nün (ISQH) yaptığı toplantılardır. Bu toplantılar staj dönemi boyunca devam etmektedir. Toplantılara katılım zorunlu tutulmaktadır (ZfL Öğretmenlik Uygulaması, 2015). Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda bu toplantılara hazırlık amaçlı günlükler tuttukları tespit edilmiştir. Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan Staj Yönetmeliği Madde 5 Paragraf 1'de sadece öğretmen adaylarının “*ISQH oturumlarına aktif olarak katılmaları*” gerektiği ile ilgili bir açıklama bulunmakta olup günlük ile ilgili bir konuya değinilmediği görülmektedir.

Öğretmen adayları bu günlüklerin toplantının bir parçası olduğunu ve ISQH yetkililerinin böyle bir talebi olduğunu belirtmişlerdir. Tutulan günlüklerle ilgili öğretmen adaylarının paylaştıkları düşüncelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

ÖA3 “*Diğer toplantıya kadar ne yaşıyorsak bu günlüklere kaydediyoruz. Bu, her gün her an yazmamız gerektiği anlamına gelmiyor. Sadece unutmadan ya da ayrıntıları unutmadan yazmamız gerekiyor. Aslında bu çok mantıklı çünkü bir hafta yazmayıp toplantıdan önceki gün yazmaya çalışsam büyük ihtimalle birbirine karışır.*”

ÖA2 “*O hafta paylaşmaya değer bulduğumuz ne varsa paylaşabiliyoruz. Bununla ilgili konu kısıtlaması yok. Bu yaşadığımız bir sorun, süreçle ilgili bir başarı olabilir...Ya da o farklı bir şey hissettiğimiz bir an ya da gün oldu mu? Buna benzer paylaşımlar yapıyoruz.*”

ÖA5 “*Aslında daha çok içsel paylaşımlar yapıyoruz diyebilirim. ISQH yetkilisi gözlem yapmamızın önemli olduğunu söylüyor. Bu gözlemlerin okul ve sınıftaki süreçler ya da öğrencileri kapsamasının yanında daha da önemlisi kendimizi gözlemlememiz gerektiğini söylüyor. Uzun zamandır yapmak istediğim ama cesaret edemediğim bir şey oldu mu? Farklı bir şey denedim mi? Yapmadıysam, daha farklı ne yapmak istiyorum. Süreçle ilgili ne hissediyorum? gibi kişisel durumlar hakkında düşünmemiz gerekiyor.*”

ÖA6 “*Aslında bir çeşit yol rehberi gibi olmuştu benim için. Sürekli yazdığım için zaman içerisinde kendi gelişimimi görebiliyordum. Zamanında*

korktuğum şeyleri başarıyla tamamladığımı daha net görüyordum. Evet, normalde de biliyorum ama bu somut bir gösterge gibi oluyordu.”

Öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda, bu günlüklerin amacının adayların kendi kendilerini gözlemleyip analiz edebilmeleri, oldukları noktaya gelene kadar geçirdikleri aşamaları görebilmeleri olduğu söylenebilir. ÖA2 de ISQH yetkilisinin bu günlükleri aslında kendileri için tuttuklarını, dönem sonunda gördüklerine kendilerinin de şaşıracaklarını söylediğini aktarmıştır.

Tamamen kişisel bilgiler içeren bu günlüklerin Öğretmen Eğitimi Merkezi'ne (ZfL) teslim edilme zorunluluğu bulunmamaktadır. Ancak bu konuyla ilgili ÖA3'ün aktardığına göre bu günlüklerin toplantılara aktif olarak katıldıklarına dair bir kanıt olduğu ve kontrol etmek isterlerse günlükleri kendilerinden talep edebileceklerini ifade etmiştir.

4.9. Flensburg Üniversitesi'nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programının Değerlendirme Aşamasına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan Öğretmenlik Uygulaması Programı'nın değerlendirme aşaması nasıldır? şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bu araştırma kapsamında incelenen eyaletin Schleswig-Holstein Eyaleti olması sebebiyle açıklamalara bu eyalette yer alan Flensburg Üniversitesi'nde uygulanan not sistemi ile devam edilmiştir. Schleswig-Holstein Eyaleti'nin eğitim komisyonu tarafından tasarlanan ve Flensburg Üniversitesi'nde uygulanan not sistemi öğrenci transkriptinde Tablo 5'deki gibi açıklanmaktadır.

Tablo 5.

Flensburg Üniversitesi'nin Not Sistemi

Ölçek	Derece	Açıklaması
1,0 - 1,3	Excellent (Sehr gut)	Çok iyi
1,7 - 2,0 - 2,3	Good (Gut)	İyi
2,7 - 3,0 - 3,3	Fair (Befriedigend)	Orta
3,7 - 4,0	Satisfactory (Ausreichend)	Yeterli
4,3 - 5,0	Fail (Ungenügend)	Başarısız
G	Ungraded-Pass (Bestanden)	Geçti
K	Not passed (Nich bestanden)	Kaldı

Tablo 5’de verilen değerlerin daha iyi yorumlanabilmesi için fakültenin Uluslararası İlişkiler Ofisi’nden gerekli randevular alınarak Uluslararası İlişkiler Koordinatör’ü ÖE3 ile bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Tabloda 1,0 - 1,3 rakamlarıyla verilen derece, “*olağanüstü bir başarı*” olarak değerlendirilmektedir. ÖE3 bu dereceyi “*Öyle bir çalışma hayal edin ki her yönüyle beklentiyi karşılıyor. Almanya’da bu notu almak gerçekten çok zor. Öğrencilerimiz çok sıkı çalışıyorlar. Buna rağmen bunu notu alan öğrenci sayısı gerçekten çok çok azdır. Bu sebeple eğer başarılılarsa çok seviyorlar.*” şeklinde açıklamıştır. Tabloda 1,7 - 2,0 - 2,3 rakamlarıyla verilen derece, tam olarak başarıya ulaşamamış ancak “*ortalama gereksinimleri önemli ölçüde aşan bir başarı*” ya gösterge olarak kullanılmaktadır. Tabloda 2,7 - 3,0 - 3,3 rakamlarıyla verilen derece ise “*ortalama gereksinimleri karşılayan bir başarı*” ya karşılık olarak verilmektedir. Tabloda 3,7 - 4,0 rakamlarıyla verilen derece, “*kusurlara rağmen gereksinimleri karşılayan bir başarı*” olarak değerlendirilmektedir. ÖE3 bu notla ilgili “*Aslında tercih ettiğimiz bir not değil. Bu notu alan öğrenciler evet, dersi geçiyorlar ancak başarılı olarak geçtikleri anlamına gelmiyor bizim için.*” yorumunu yapmıştır. Tabloda 4,3 - 5,0 rakamlarıyla verilen derece “*büyük kusurlar nedeniyle gereksinimleri karşılamayan bir başarı*” olarak değerlendirilmektedir. Bu notu alan öğrenciler dersten başarısız sayılırlar. ÖE3 bu öğrencilerin belirlenen tarihler arasında olmak koşuluyla ilgili öğretim elemanına bir çalışma daha hazırlayıp teslim edebileceklerini ve öğretim elemanı yeterli görürse dersten geçebilirler.

Almanya’da faaliyet gösteren yükseköğretim kurumlarında belirlenen bazı ders, seminer ya da uygulamalar ise yukarıdaki tabloda gösterilen Geçti/Kaldı olarak

değerlendirilmektedir. Bu konuyla ilgili bir öğretim elemanı ile görüşme yapılmış ve derinlemesine bir bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır. G/K notlarıyla ilgili görüşülen ÖE4'ün açıklaması; *“Bu ilgili derse bağlı olabileceği gibi öğretim elemanının notlandırma tercihinde de bağlı olabilir. Bunu şu şekilde açıklayabiliriz. Biliyorsunuz 1,0-5,0 arasında bir notlandırma sistemimiz var. Eğer dersten geçmek istiyorsanız en düşük 4,00 almanız gerekir. 4,3-5,0 almanız demek kalmanız anlamına gelmektedir. Bu noktada öğretim elemanı bu durumda olan öğrencilere not vermek yerine sadece “G” vererek dersten geçmesini sağlayabilir.”* şeklinde olmuştur.

Yukarıda aktarılan açıklamanın üzerine ÖE4'e, öğretim elemanlarının bu kararı hangi kriterlere göre verdiği sorulmuştur. Bu soruya alınan cevap aşağıdaki gibidir;

“Aslında bu daha çok öğrencinin yeterlilikleriyle ilgili bir durum. Herkes her konuda başarılı olamaz; bunu ancak deneyimleyerek öğrenebiliriz. Dersimi alan bir öğrenci dersin gerekliliklerini karşılamayan bir çalışma teslim edebilir. Burada kendime iki soru sorarım: 1) Öğrenci gerçekten derse çalıştığı hâlde mi başarısız bir çalışma teslim etti? ya da 2) Derse gerekli özeni göstermediği için mi başarısız oldu? Eğer bu öğrenci birinci kategoriye giriyorsa kendime iki soru daha soruyorum: 1) Bu öğrencinin yeterlilikleri bu kadar mı? ve 2) Bu öğrenci çalışırsa daha iyi bir not alabilir mi? Eğer öğrenci birinci kategoride ise öğrenciyi üzmenin ve gereksiz yere zorlamanın doğru olmadığını düşünüyorum. Daha önce de söylediğim gibi herkes her konuda başarılı olmak zorunda değil. Elinden geleni yaptığına inanıyorsam “B” notunu veriyorum ve geçmesini sağlıyorum. Öğrenci eğer ilk başta belirttiğim ikinci kategoride ise; tekrar bir şans vermek ve yapabileceğine inandığım için “kaldı” olarak notlandırıyorum.”

Buraya kadar Flensburg Üniversitesi'nde yürürlüğe olan not sistemi, bu not sistemi uygulanırken benimsenen bakış açısı ve olası sonuçları üzerinde durulmuştur. Bundan sonrasında, araştırma kapsamında incelen Flensburg Üniversitesi'nde öğretmen adayları için uygulanan öğretmenlik uygulamasının yukarıda belirtilen 6'lı katsayı sistemine göre nasıl değerlendirildiği açıklanmıştır.

Üç sene süren lisans eğitiminin ardından, yüksek lisans eğitimlerine başlayan öğretmen adaylarının Flensburg Üniversitesi'ndeki eğitimlerini başarılı bir şekilde tamamlayabilmeleri için yüksek lisans eğitimlerinin üçüncü dönemlerini kapsayan öğretmenlik uygulamasına dâhil olmaları ve programın gerekliliklerini yerine getirmeleri

gerekmektedir. Bir dönem süren bu program, öğretmen adaylarının Flensburg Üniversitesi'ndeki eğitimleri süresince aldıkları öğretmenlik uygulamaların en geniş kapsamlısıdır. Öncesinde de açıklandığı gibi programın başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için öğretmen adaylarının yerine getirmesi gereken ciddi sorumluluklar bulunmaktadır. Öğretmenlik Uygulaması Programı'nın mevcut eğitim-öğretim sürecinde kapladığı alan ve programın yükümlülükleri dikkate alındığında değerlendirme notunun nasıl verildiği bu araştırma için merak uyandırıcı bir soru olmuştur.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerin ardından, Öğretmenlik Uygulaması Programı'nın değerlendirilmesinin ilk başta anlatılan 6'lık katsayı sistemine göre 1,0 – 6,0 aralığında bir not karşılığında değerlendirilmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlik uygulamasının Tablo 5'te belirtilen Geçti/Kaldı skalasına göre değerlendirildiği belirlenmiştir. Dolayısıyla kümülatifi etkileyecek bir notla değerlendirilmemektedir.

Öğretmenlik Uygulaması Programı'nın bir notla derecelendirilmediğinin öğrenilmesi üzerine öğretmen adaylarına *“Kimin geçip kimin kalacağına nasıl karar veriyorlar?”* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya karşılık olarak, öğretmen adayları program kapsamında yapmakla yükümlü oldukları sorumlulukları uygulama okulları ve Flensburg Üniversitesi'nde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Ardından dönem boyunca hazırlamaları gereken çalışmaların ve dosyaların olduğunu, bunları belirtilen tarihe kadar ZfL'ye teslim etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. ÖA1 bu durumu; *“Tüm bu sorumlulukları yerine getirdiğimiz zaman zaten geçmeye hak kazanıyoruz.”* şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının dosyalarını oluştururken *“Bu noktada aslında merak ettiğim hangi düzeyde bir dosya hazırlayacağınıza nasıl karar veriyorsunuz? Programda birçok kişi olduğunu düşünürsek süreç boyunca onlardan daha az ya da daha çok emek verdiğinizi düşündüğünüz olmuyor mu?”* sorusuna ise öğretmen adayları ilk önce şaşkınlıklarını ifade ederek ÖA4 *“aslında hiç bu açıdan düşünmediklerini”*, ÖA2 *“gerçekten de kimin nasıl bir dosya hazırladığını bilmediklerini”*, ÖA6 *“bunların tamamen bireysel olarak hazırlandığını ve ZfL tarafından da kimseyle paylaşılmadığını”* belirtmişlerdir. Duygularına dair yapılan karşılıklı konuşmaların ardından öğretmen adayları bunun kendileri için bir kendini geliştirme ve gerçekleştirme süreci olduğu, dolayısıyla ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştıklarını, diğerlerinin de mutlaka bu şekilde yapmaya çalıştıklarını düşündüklerini, bu sürecin herkes için çok zor olduğunu ve aslında kesinlikle birbirleriyle yarışmadıklarını, bunu bir öğrenim süreci olarak

gördüklerini ve herkesin çok büyük emek verdiğini söylemişlerdir.

Araştırmacının “*Belirli bir kriter olmadığına göre bunun geçmek yani başarılı olarak değerlendirilmek için yeterli olduğunu nasıl biliyorsunuz?*” sorusuna ise ÖA5 bu konuda bu uygulamayı yapan kuruma ve ÖA4 öğretim elemanlarına kesinlikle güvendiklerini belirtmişlerdir. ÖA3 “*Tüm gerekenleri yaptığı hâlde bu programdan başarısız olarak değerlendirilen kimseyi duymadık.*”; ÖA2 “*aslında sorumluluklarımızı yerine getirdiğimizde profesörlerimizin bize haksızlık yapacaklarını hiç düşünmedik.*” diyerek sisteme ve yürütücülerine ne kadar güvendiklerini; bu sebeple de değerlendirme konusunda içlerinin rahat olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarıyla görüşmeye devam edilirken “*Uzun bir süreç olduğunu düşünürsek, sizden beklenen sorumlulukların sizi nasıl etkilediğiyle ilgili düşüncelerinizi paylaşabilir misiniz?*” sorusu yöneltmiştir. ÖA1 kesinlikle çok zorlu bir süreç olduğunu kabul ediyorum, ÖA2 üzerimize düşen çok fazla sorumluluk var, ÖA3,4 aslında şu an hayatımdaki tek şeyin bu olduğunu söyleyebilirim çünkü ÖA2 başka bir şeye vakit kalmıyor şeklinde düşüncelerini paylaşmışlardır.

Öğretmen adaylarına yöneltilen “*Başarısız olma ihtimali psikolojinizi nasıl etkiliyor?*” sorusuna, ÖA2 “*sorumlulukların ağır olmasına rağmen psikolojik olarak gerçekten çok rahat olduklarını*” belirtmiştir. Bu durumu ÖA1 “*Bizim kendimize güvenmemiz ve stres altında olmamamız için herkesten gerçekten çok büyük destek görüyoruz.*” ve ÖA6 “*tek istedikleri bizim başarılı olmamız*” şeklinde ifade etmişlerdir. ÖA3 ise “*Hatta bu sebeple öğretmenlik uygulamasında notla değerlendirilmiyoruz.*” şeklinde çarpıcı bir açıklama yapmıştır. Bunun mezun olmaları için son adım olduğunu, bu sebeple de ÖA3 “*zaten üzerlerinde olan ağır baskıya bir de not not baskısını eklememek için bu şekilde değerlendirme yaptıklarını*” düşündüğünü belirtmiştir.

Öğretmen adaylarına “*Öğretmenlik Uygulaması Programı’nın notla değil sadece G/K olarak değerlendirilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltmiştir. ÖA1 düşüncelerini “*Bunun meslekî olarak bir gelişim süreci olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla herkesin yolculuğunu tamamladığı nokta farklı olacaktır. Bu sebeple de not verilmesinin zor olduğunu düşünüyorum, bence bu notla değerlendirilebilecek bir durum değil.*” şeklinde dile getirmiştir. ÖA4 ise “*aslında zaten önemsedikleri şeyin hazırladığımız çalışmalardan çok -tamam, tabi ki onlarda önemli ama- artık bir öğretmen olarak sistemin içinde aktif rol alabilmemiz olduğunu düşünüyorum*” demiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda ÖA4’ün söylediklerinin ortak bir düşünce olduğu anlaşılmıştır. Bu soruyu ÖA6 “*Mezun olmadan önce okullarda çalışan bir*

öğretmen kadar tüm konularda deneyim kazanmamızı ve bunu severek/isteyerek yapmamızı istiyorlar. Eğer not olsaydı, bu kadar kendimi bu sürece verebilir miydim; bilmiyorum.”, tüm katılımcılar *“Bunu not için değil sadece istediğim için yapıyorum.”*, ÖA3 *“Kendimi baskı altında değil özgür hissediyorum. Not için değil sadece kendimi geliştirmek için, mezun olduğumda daha iyi bir öğretmen olmak için çalışıyorum.”* şeklinde açıklamışlardır. ÖA2 ise *“Not olsaydı belki de sadece geçmeye odaklanıp kendimizi bu kadar geliştiremeyecektik. Şu an tek düşüncemiz öğrenebileceğimiz her şeyi öğrenmek.”* diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde, kümülatif ortalamayı etkilemeyen not sisteminin kullanılmasının öğretmen adaylarının motivasyonlarını artırdığı ve öğrenmelerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

4.10. Flensburg Üniversitesi’nde Yürürlükte Olan Öğretmenlik Uygulaması Programı Kapsamında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Programa Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın 10. alt problemi “Flensburg Üniversitesi’nde yürürlükte olan Öğretmenlik Uygulaması Programı kapsamında öğrenim gören öğretmen adaylarının programa yönelik görüşleri nasıldır? şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlik Uygulaması Programı’nın yürütülmesi ve sürecine dair sürdürülen görüşmelerden sonra, öğretmen adaylarına *“Uzun bir süreç olduğunu düşünürsek, bu sürecin sizi nasıl etkilediğiyle ilgili düşüncelerinizi paylaşabilir misiniz?”* sorusu adaylara yöneltilmiştir. Konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerini içeren alıntılarının bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

ÖA1 bu süreci *“İlk başlarda çok korkarken, zamanla çok keyif almaya başladım. Her gün yeni bir şey öğrendiğimi ve bir öğretmen olarak geliştiğimi hissediyordum. Evet, öğretmen olmak istiyordum ama öğretmenlik uygulaması sonrasında bu mesleği gerçekten yapabilme becerim olduğunu anladım. Deneyimlerim sayesinde kendime olan güvenimin arttığını söyleyebilirim. Bir öğretmen olarak neler yapabilirim, onu gördüm.”* şeklinde ifade etmiştir.

ÖA2 düşüncelerini *“Öğretmen eğitimim boyunca geçirdiğim yıllardan sonra en çok öğrenmeyi bu dönemde kazandığımı söyleyebilirim. Öğrendiklerimin uygulamaya başlayınca gerçekten öğrendiğimi hissettim.”* diyerek ifade etmiştir.

ÖA4 ise "Üç dönem yapılan stajdan sonra en etkili stajın bu olduğunu söyleyebilirim. Orada hangi kademedede çalışacağıma karar vermiştim, bu staj da ise doğru karar verdiğimi anladım. Bu sebeple çok mutluyum. Bunda bana danışmanlık yapan mentorumun da etkisi çok büyük diyebilirim." yorumunu yapmıştır.

ÖA5 öğretmenlik uygulaması sürecini "Öncesinde okullara gitsek bile okul işlerine bu kadar dâhil olmuyorduk. Bu uygulamadan sonra kendimi evimde gibi hissediyorum diyebilirim. İlk başta ne yapacağımı bilmezken alıştığımı farkettim. Tüm öğretmenlerin bizimle iletişim kurması, etkinliklerde yer almamız ve özellikle okul işlerinde bize güvenmeleri bence bunda etkili oldu. Aslında onlar bizi sistemde dâhil ettiler." şeklinde açıklamıştır.

ÖA6 is deneyimlerini "Yaşadığımız sorunları o an çözebilmemizin çok etkili olduğunu söyleyebilirim. Mentorum ya da diğer öğretmenler her zaman yardımcı oluyorlardı. Böylece o sorunu geçip diğer aşamalara geçmeye çabalıyordum. Bu aynı bir yol gibi. Hedeflediğim öğretmene adım adım öğrenerek yaklaşıyordum. Bu durum, dönütler sayesinde hızlandığı için kendimi geliştirmeye daha fazla vakit ayırabiliyordum. Denemk istediğim yöntem ve teknikleri yapabilme şansı buldum ve başardığımı gördüm." şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının oluşturdukları portfolyoda, Öğretmenlik Uygulaması Programı'na yönelik düşüncelerini paylaşabilecekleri bir yansıtma bölümü bulunmaktadır. ÖA3'ün portfolyosunda paylaştığı yansıtması aşağıda verilmiştir.

"Schleswig'deki St. Jürgen Okulu'nda on iki haftalık stajı bitirmiş bulunmaktayım ve stajın son günü de bir süre önceydi. Bu nedenle staj dönemime geri bakmak ve o zamandan itibaren bir sonuç çıkarmak için portföyün bu bölümünü kullanmak istiyorum.

Esas olarak, Schleswig'te geçen haftalara çok olumlu bakıyorum, yorucu ama aynı zamanda verimli bir zamandı. Beni öğretmen olarak etkileyen ve daha da geliştirdiğim bir zaman.

Staj başlangıçta bir DaZ sınıfına dahil edilmekten dolayı bir hayal kırıklığı ile başlamış ve bu nedenle derslerimi öğretememişim. Bu, durum, rehberimi, çalışma grubunun ve sınıftaki diğer iki öğrencinin açık olması nedeniyle hızla değişti.

Rolümde kendimi rahat hissetmeye başladım ve sonunda durumu kabul etmeye ve DaZ sınıfı deneyimine açık olmaya karar verdim.

Başından beri bir şeyler denemek ve daha sonra diğer iki stajyer ve rehberimle fikir alışverişinde bulunma fırsatı, kendim ve öğretim şeklim hakkında çok şey öğrenmemi sağladı. Ekipteki bu çalışma benim için çok faydalıydı.

Geriye dönüp baktığımda, uzmanlık dışı öğretimin de benim için çok olumlu olduğunu düşünüyorum. Bu şekilde önümüzdeki birkaç yıl içinde kaçınabileceğim durumlarla yüzleşmek zorunda kaldım.

Özellikle uyum haftası bana son beş yılda ne kadar önemli deneyim topladığımı gösterdi, böylece haftanın her gününü iyi şekilde geçirebildim. Bu özel hafta staj dönemindeki diğer haftalardan daha yorucu olsa da, gelecekteki işim için beklentimi arttırdı.

Sonuçta, bu staj dönemi çok verimliydi. Kendim ve öğretme şeklim hakkında çok şey öğrendim, hangi konuda iyi olduğumu ve neyin üzerinde çalışmam gerektiğini öğrendim. Bana bu işten hoşlandığımı ve doğru yolda olduğumu tekrar gösterdi. Bir sınıfa atanarak, öğrencilere öğrenme yollarında yoğun bir şekilde eşlik edebildim.

Bireysel konularda nasıl davrandıklarını ve nasıl ilerleme kaydettiklerini görebiliyordum.

Geçmişe baktığımda bunu çok iyi görebiliyorum. Sorumluluk derecesi, sürekli bağımsız öğretim, bir ekipte çalışma ve diğer öğrencilerle değişim benim için doğru oldu. Eğer bir staj daha yapacak olsaydım, yine bu tür bir stajı seçerdim.” (ÖA3’ün portfolyosundan alınmıştır, s.89).

ÖA3’ün yansıtması incelendiğinde, göçmenlerin Almanca eğitimi aldıkları DaZ sınıfında uygulama yapmasından dolayı yaşadığı sıkıntılarını mentorunun sayesinde pozitif bir yöne çevirdiği ve kendi öğrenme yaşantısını planladığı görülmektedir. Bu planlamayı yaparken uygulama okulundaki diğer paydaşların sürece dâhil oldukları ve öğretmen adayının sürecine eşlik ettikleri anlaşılmaktadır. Farklı deneyimler yaşayarak hazırbulunuşluk seviyesini ölçtüğü ve kazanmak istediği becerilere yönelik adımlar attığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının yorumları incelendiğinde, süreç hakkında olumlu düşündükleri görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, elde edilen bulgular öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda literatürle desteklenerek tartışılmıştır. Bu çalışmada, Almanya’da ilkökul öğretmenleri adayları için yürütölen öğretmenlik uygulamasının incelenmesi amaçlanmıştır. Ancak, Almanya’nın siyasi yapılanmasından dolayı öğretmen yetiştirme programı ve buna bağılı olarak öğretmenlik uygulamalarının eyaletten eyalete çeşitlilik göstermesi (Hainmüller, 2003) nedeniyle araştırma bulguları Schleswig-Holstein Eyaleti ile sınırlıdır. Araştırma bulgularına geçmeden önce, bu siyasi yapılanmanın öğretmen eğitime etkisine değinilmesinin araştırma bulgularını zenginleştireceğı düşünölmektedir.

Son zamanlarda, eğitimde bölgesel ya da kurumsal özerklik giderek yaygınlaşmaktadır. Diğer ölkelerin bu konudaki yaklaşımları incelendiğinde okulların özerkleşmesinin onaylandığı ve desteklendiğı görölmektedir. ABD, Avustralya, Kanada ve Almanya gibi eyalet sisteminin uygulandığı ölkelerin yanı sıra Çin, Hong Kong, İskoçya ve Singapur gibi merkezi eğitim sisteminin uygulandığı ölkelerde de eğitim programlarının okullara bırakılması doğrultusunda yönelimler olduğı görölmektedir (Yüksel, 1998; Chun, 1999; Gopinathan & Deng, 2006; Li, 2006; Power vd., 2012; Priestly, Minty & Eager, 2013).

UNESCO’nun yayınladığı raporda, gelişmiş ölkelerde okullara verilen yapısal ve yönetsel sorumlulukların giderek arttığı; 2006 yılında PISA’ya katılan ölkelerde de gelişmelerin bu yönde olduğı belirtilmektedir (2017). UNESCO’nun yayınladığı diğer bir raporda, bu konuya dikkat çekilmiş ve 2015 sonrasında küresel çapta ulaşılması amaçlanan eğitim kalitesinin uluslararası ya da bölgesel ölçekte yapılan sınavlarla gözlemleneceğı ifade edilmiştir (2014, s.85; Delandshere & Arens, 2003). Eğitim kalitesi, eğitimde hedeflenen tüm amaçların kalbi olarak görölmektedir (UNESCO, 2017, s. 191). Bu durum, eğitim kurumlarını ve eğitimcileri daha fazla odak noktası hâline getirmektedir. Yapılan araştırmalar, gözlemlenen eğitim kalitesi ve öğrenci başarısının öğretmen niteliğıyle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir (Darling-Hammond, 2000b; Power vd., 2012).

Kurumların eğitim programlarında özerk olmasıyla birlikte öğretmenlerin içeriğı aktarma çabasından ziyade öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak programa ilişkin sorunları

çözmeye yöneldikleri belirtilmektedir (Keiny, 1993; Chun, 1999; Priestly, Minty & Eager, 2013). Diğer taraftan, merkeziyetçi sistemin özerklik tanımadığı için tek tip öğretmen yetiştirmeye neden olduğu, programlar hazırlanırken paydaşların fikrinin alınmadığı; dolayısıyla programın işlevsel olmaktan uzak olduğu ifade edilmektedir (Yüksel, 1998; Ulubey & Başaran, 2019). Xu (2009) ise yaptığı çalışmada, özerkleşmenin öğretmenleri uygulayıcı olmaktan çıkarıp program alanında çalışmaya yönelttiğini belirlemiştir. Bu durumun öğretmen niteliklerini artırdığı dolayısıyla da eğitimin kalitesini artırdığı söylenebilir.

Ek olarak, Darling-Hammond 50 eyalette sürdürdüğü çalışma sonucunda; eğitim kalitesinin eyaletlerin eğitim politikasıyla doğrudan ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı, eyaletlerde verilen sertifikalar, öğretmen yetiştirme programları, profesyonel gelişim olanakları ve eğitim olanaklarının çeşitlendirilerek öğretmen yetenekleri ve öğrenci üzerindeki etkilerinde gözle görülür bir başarı elde edilebileceğini belirtmektedir (Darling-Hammond, 2000b). Nitekim, Alman eğitimci Hainmüller de Almanya'nın özellikle 1990'lardan sonra eyaletlere ve okullara tanıdığı özerkliği artırdığını; bu bağlamda yoğunlaştırılan çalışmalarla eğitimde başarının artırıldığını belirtmektedir (2003).

5.1. Öğretmen Yetiştirme Programı, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması

Araştırmanın birinci ve ikinci sorularına yönelik bulgular dikkate alındığında yürütülen öğretmen yetiştirme programının; uluslararası stajlar, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları geniş yer tutacak şekilde planlandığı belirlenmiştir. Öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitimin yapısı ve süresi ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte dünyada öğretmen yetiştirme eğitimi üç farklı şekilde uygulanmaktadır. Bazı programlarda sadece alan eğitimi, bazılarında ise uzmanlık eğitimden sonra pedagoji eğitimi verilmektedir. Diğer bir yaklaşım ise, çıraklık eğitimi gibi uzun süreli uygulamaları kapsayan okul temelli eğitimidir (Karras & Wolhuter, 2010; Tatto vd., 2012; Akt. UNESCO, 2017, s.236-237). Bu öğretmen eğitimi programı, okullarla üniversite temelli eğitim veren eğitimcileri ve akademik bilgiyle uygulayıcılarını bir araya getirmektedir (Zeichner, 2010). Araştırma bulguları, Flensburg Üniversitesi'nde uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programının okul temelli olduğu; bu bağlamda okul deneyimlerinin eğitim sürecinin başlangıcından itibaren yer aldığı ve bir dönemin tamamen öğretmenlik uygulamasına ayrıldığını göstermektedir.

Araştırma bulguları, üniversitenin baskı yapmamakla birlikte stajların başka bir

ülkede yapılması için gerekli koşul ve desteğin sağlandığını göstermektedir. Bu yaklaşımla, Almanya'nın uluslararası bir öğretmen kimliği yaratmayı amaçladığı sonucuna varılmaktadır. Uluslararası örnekler incelendiğinde, Almanya'nın bu yaklaşımının diğer gelişmiş ülkelerde de uygulandığı; hatta Singapur'da öğretmenlik uygulamalarının doğrudan yurtdışı stajı olarak planlandığını görülmektedir (Aksoy, 2013; Lim, 2013).

UNESCO'nun yayınladığı raporda öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin küreselleşmeye bağlı olarak sistematik bir şekilde yapılması ve destelenmesinin önemi vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin global öğretmen kimliği kazanmasının gerekliliğine dikkat çekilen raporda cinsiyet eşitliği, global konular ve global kimlik gibi güncel alanlarda ancak öğretmenlerin eğitilmesiyle daha büyük kitlelere kısa sürede ulaşılabileceği belirtilmektedir (UNESCO, 2017). Global öğretmen kimliği kazanan öğretmenlerin öğrencilerini değişen dünyaya uyum sağlayacak şekilde yetiştirebileceği ifade edilmektedir (Shaklee & Baily, 2012). Bu bağlamda, toplumsal ilerlemenin ve çağa ayak uydurmanın anahtarı olarak görülen öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimde ulusal kimlik hakkında farkındalık kazanabileceği öğretmenlik uygulaması ya da stajların olması, beklenen faydayı sağlayacağı söylenebilir. İlgili alan yazın tarandığında, küresel mesleki kimlik hakkında yapılan çalışmaların uzun yıllardır yapıldığı görülmektedir (Merryfield, 1994; Rios, Montecinos & Olphen, 2007; Lim, 2003; Alfaro & Quezada, 2010; Scheungpflug, 2010; Batey & Lupi 2012; DeVillar & Jiang, 2012; Cruickshank & Westbrook, 2013; Barton, Hartwig & Cain, 2015; Darling-Hammond, 2017; Larsen & Searle, 2017; UNESCO, 2017; Shaklee & Baily, 2012).

Küresel ölçekte dikkate alınan eğitim raporları incelendiğinde, öğretmen yetiştirme eğitiminde uygulama zamanı ve süresinin öneminin vurgulandığı görülmektedir. UNESCO'nun yayınladığı raporda, öğretmen yetiştirme eğitiminde kuramsal eğitimin ötesine geçilerek öğretmen adaylarının nasıl öğreteceklerini olabildiği kadar erken aşamalarda gözlemlmeleri ve pratik yaparak öğrenmelerine olanak sağlanması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır (2017, s.222; Calderhead & Robson, 1991). Alan uzmanları, iyi yapılandırılmış saha deneyiminin öğretmen adaylarının teoride öğrendiklerini sağlamlaştırıp sentezleyerek uygulamayabilen öğretmenlere dönüştüreceğini belirtmektedir (Darling-Hammond vd., 2005; Zeichner, 2010). NCTQ (National Council on Teacher Quality) tarafından 2011 yılında yayınlanan raporda ise öğretmenlik uygulamalarının katkı sağlayacak kalitede olabilmesi için en az on hafta tam zamanlı olarak yürütülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Soslau & Rath, 2017).

Yapılan bir araştırmada, 2000-2010 seneleri arasında öğretim ve öğretmen eğitimi üzerine yapılan çalışmalar analiz edilmiş; öğrenme ve öğretim kombinasyonunu içeren başarılı örnekler incelendiğinde uzun süreli olan öğretmenlik uygulamalarının kısa süreli olanlara göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Avalos, 2011). Uluslararası uygulamalar incelendiğinde Finlandiya, Singapur, ABD, Japonya, Fransa, Danimarka ve İngiltere gibi başarılı öğretmen yetiştirme programlarına sahip olan ülkelerde yürütülen öğretmenlik uygulamalarının lisans eğitiminin büyük bir kısmını kapladığı; İngiltere, Danimarka gibi bazı ülkelerde ise lisans eğitiminin yarısından fazlası olduğu görülmektedir (Aksoy, 2013; Aktaş vd., 2013; Uygun, Ergen & Öztürk, 2011; Kalkanlı, 2009, Yelken, 2008; Çankaya, 2007; Atanur Başkan & Aydın, 2006; Calderhead & Robson, 1991).

Yapılan çalışma bulguları, öğrenme ve öğretme sürecinin sıkıca birbirine entegre edildiği genişletilmiş uygulama derslerinde hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının öğretme sürecini başlatma ve devam ettirmede daha aktif ve etkili olduklarına işaret etmektedir (Darling-Hammond, 2000a; Korthagen, Loughran & Russell, 2006). Ayrıca yapılan araştırmalar, öğretmen adayı bilgisinin öğretim bilgisiyle doğru orantılı olarak geliştiğini göstermektedir (Darling-Hammond vd., 2005; Girvan, Conneely & Tangney, 2016; Yılmaz, 2019). Atak Damar (2019) çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sonrasında öğretim becerilerinin geliştiğini, buna bağlı olarak öğretime ilişkin inanç ve motivasyonlarının olumlu etkilendiğini ortaya çıkarmıştır.

Araştırmalardan elde edilen diğer bir bulgu ise; öğretim becerilerinin öğretmenlik deneyiminin ne kadar erken zamanda başladığıyla bağlantılı olduğu yönündedir. Denton, 139 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmasında 30 saat öğretmenlik uygulaması yapan 61 kişiyle erken dönemde uygulama deneyimi olmayan 78 kişiyi karşılaştırmıştır. Araştırma bulguları, erken dönemde uygulama yapanların öğretim yöntemlerini kullanmada diğerlerine göre üstün performans sergilediğini göstermektedir. Araştırmacı erken dönem deneyimlerinin, belirli bir konunun nasıl öğretileceğinin ilkelerini anlama ve öğrenme becerisini zamanla artırdığını ve geliştirdiğini ifade etmektedir (Denton, 1982; Akt. Darling-Hammond vd., 2005). Bu bağlamda, teori ve pratik bağının kurulabilmesi için mümkün olduğu kadar çok fırsat verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Darling-Hammond vd., 2005). Nitekim yapılan benzer araştırma bulguları, uygulama süresinin artmasıyla birlikte öğretim başarısının arttığını göstermektedir (Girvan, Conneely & Tangney, 2016).

Bu araştırmaya katılan katılımcılarının görüşleri dikkate alındığında alan eğitiminin tüm öğretmen yetiştirme programına dağıtılmış olmasının yararlı bulunduğu

belirlenmiştir. Öğretmen adayları birinci sınıfta gittikleri okul deneyimi sayesinde bu mesleği gerçekten yapıp yapmak istemediklerini anladıklarını ifade etmişlerdir. Flensburg Üniversitesi'nde öğrenim gören ilkökul öğretmen adayları lisans eğitimlerinin birinci, ikinci ve dördüncü dönemlerinde okul deneyimi kazanmak için staj okullarına gitmektedirler.

Görüşmeler sırasında bunların dışında bir okul deneyimi daha olduğu, üçüncü ve dördüncü dönemi bağlayan ara tatilde üç hafta tam zamanlı olarak sürdürüldüğü, son olarak görüşme yapılan öğretmen adaylarının katıldığı ve sonrasında kaldırıldığı ortaya çıkarılmıştır. Katılımcılar bu stajlar arasında en verimli olanın bu uygulama olduğunu ve neden kaldırıldığını anlamadıklarını belirtmişlerdir. Diğer okul deneyimlerinde haftada bir gün gitmeleri nedeniyle bu kadar bağ kuramadıklarını, bu uygulamada tam anlamıyla ne ile karşı karşıya olduklarını anladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, Flensburg Üniversitesi'nde öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları hangi kademede öğretmenlik yapacaklarına yüksek lisans öncesi karar verdikleri için okul deneyimlerini mümkün olduğu kadar farklı kademelerde yapmaya çalıştıklarını ama asıl kararlarını kaldırılan okul deneyimi sırasında verdiklerini ifade etmişlerdir. Yüksek lisans sırasında gerçekleştirdikleri öğretmenlik uygulamasına kadar birçok kez okul deneyimi tecrübesi olduğu görülen katılımcılar, uygulamayı ise kendilerini öğretmen olarak hissettikleri ve bu mesleği başarabileceklerini anladıkları zaman olarak nitelendirmişlerdir.

Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulguların literatürle aynı doğrultuda olduğu (Calderhead & Robson, 1991; Cohen & Ball, 1999; Darling-Hammond, 2000a; Fernandez, 2002; Kunzman, 2002; Moore & Ash, 2002; Darling-Hammond vd., 2005; Darling-Hammond, 2006; Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Minott, 2010; Zeichner, 2010; Avalos, 2011; Girvan, Conneely & Tangney, 2016; Soslau & Raths, 2017; UNESCO, 2017); erken dönemde başlayıp son sınıfa kadar devam eden alan deneyimlerinin öğretmen adaylarının mesleği benimsemeleri ve kendi süreçlerini değerlendirmeleri açısından büyük önem arz ettiği görülmektedir.

5.2. Öğretmenlik Uygulaması Modülü, Üniversite-Okul İş Birliği

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü sorularına yönelik bulgular dikkate alındığında yürütülen öğretmenlik uygulamasının Flensburg Üniversitesi, ISQH ve uygulama okulları tarafından yürütüldüğü ve dört günü uygulama okullarında, bir günü üniversitede

olmak üzere tam zamanlı bir dönem boyunca sürdüğü belirlenmiştir. Uygulama döneminin iki uzmanlık alanı, bir pedagoji dersi olmak üzere üniversitede verilen derslerle uygulamanın desteklendiği bir modül olduğu tespit edilmiştir.

Dünya çapında yapılan çalışmalar incelendiğinde, son zamanlarda üniversite temelli öğretmen yetiştirme eğitiminin alan deneyimi ve üniversite dersleriyle daha yoğun bağlantılı olduğu hibrit modellerin kullanıldığı görülmektedir (Zeichner, 2010). En iyi uygulama örneklerine sahip ülkeler olan Finlandiya, Kanada, Avustralya ve ABD’de bu şekilde teori ve pratiği birleştiren yeni modeller denemektedir (Allen & Wright, 2014; Darling-Hammond, 2017). Çalışmasında, en güçlü ve etkili öğretmen yetiştirme programının nasıl olması gerektiğini sorgulayan Darling-Hammond, bunun gerçekleştirilebilmesi için üç kritik bileşenden bahsetmektedir. Dersler, dersler arası ve bu derslerle öğretmenlik uygulaması arasında sağlam bir bağdaşım ve entegrasyon olması gerektiğini ifade etmektedir (2006). Zeichner ise bu üç bileşeni akademik çalışmalar, alan deneyimi ile alan uzmanları olarak tanımlamakta ve aralarında hiyerarşik olmayan karşılıklı bir etkileşimin olması gerektiğini ifade etmektedir (2010). Bu uygulamaların ise uygulama okullarıyla yakın ve proaktif ilişkilerin kurulup teoriyle pratiğin dengelendiği pedagojilerin kullanımıyla bütünleştirilerek genişletilmiş ve yoğun danışmanlıkla desteklenmiş olmasının, farklı temel ihtiyaçlara sahip öğretmen adaylarını geliştirerek etkili birer öğretici olmalarını sağlayacağı belirtilmektedir (Delandshere & Arens, 2003; Darling-Hammond, 2006; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Zeichner, 2010; Allen & Wright, 2014).

Bu araştırmaya katılan katılımcılar uzmanlık alanı derslerinde, derslerin yanı sıra öğretmenlik uygulaması kapsamında hazırladıkları araştırmalara dair dönüt alabilmekte olduklarını; pedagoji dersinde ise, dersin yanı sıra uygulama okullarında kullanmak üzere hazırladıkları öğretim planlarını tartışarak gelişme kaydetme şansları olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcıların hem üniversite profesörleri hem de uygulama okullarındaki mentorlardan destek aldıkları görülmektedir.

Günümüzde, üniversite ve okul iş birliği ile sürdürülen alan eğitiminde en çok dikkat çekilen konunun ortak bilgi ve amaç doğrultusunda devam eden kuvvetli üniversite-okul iş birliği olduğu görülmektedir (Darling-Hammond vd., 2005). Bu iş birliği üniversitelerde, kurumlarda ya da okullarda çalışan farklı bakış açılarına sahip alan uzmanlarının bir araya geldiği daha eşitlikçi bir platform olarak tanımlanmaktadır (Zeicher, 2010). Bu sürecin etkili bir şekilde sürdürülmesi için uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında kaliteli bir iletişim ağı

olması gerektiği belirtilmektedir (Stephens & Crawley, 1994; Elçiçek & Bahçeçi, 2016). Xu (2009) Çin’de üniversite-okul iş birliği ile öğretmenlik uygulaması yürüttüğü çalışmasında, bu sürecin sağlıklı yürümesi için en önemli noktanın paydaşlar arası eşitlik, karşılıklı anlayış ve saygı olduğunu belirlemiştir.

Alan uzmanları, asıl öğrenmenin okullarda gerçekleştiğini belirtmektedirler. Cohen & Ball (1999) uygulamada öğrenmenin planlandığı gibi belirli bir saat ya da sınıf ortamında olmayabileceğini; rutin işler sürdükçe öğrenme materyallerinin ortada hazır olacağını belirtmektedir. Avalos, öğretmenlerin kendi arasında konuşmalarının bile eğitimsel bir amaca hizmet ederek öğrenmeyi sağlayacağını ifade etmektedir. Ayrıca, üniversite-okul iş birliğinin çift taraflı fayda sağlaması amacıyla üniversite profesörleri ve uygulama öğretmenlerinin rol ve rol değişim oyunu oynadıkları resmî kurslardaki deneyimlerin, öğrenmenin dönüşümü için yapılacak anlaşmalara öncülük ettiğini belirtmektedir (Avalos, 2011). Zeichner ise seçilen öğretmenlerin üniversite derslerine davet edildiği bir çalışmada, derse katılanların öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanma fırsatı yarattığını belirlemiştir. Ayrıca, bu çalışmanın gerçek meslek hayatındaki öğretim sürecinin karmaşıklığının iç yüzünü göstermenin yanı sıra deneyimlerinden ders çıkararak kendilerini geliştiren bir öğretmen modeli tanıtılmasını sağladığını belirtmektedir (Zeichner, 2010). Bu iş birliğinin öğretmen yetiştirme eğitimine dair birçok sorunu çözdüğü görülmektedir.

Uzun süre üniversite temelli öğretim veren kurumlarda çalışan Zeichner, meslek hayatının çoğunda, alan deneyimi yapılacak okulların ve kurumların organizasyonu ve öğretmen adaylarının uygulama boyunca yaptıkları araştırmalardan sorumlu olduğunu; bu süreçte birçok sorun yaşadığını ifade etmektedir. Yıllar boyunca yaşadığı en zorlayıcı sorunun, öğretmen adaylarının okul ve kurumlarda ne yaptıkları ile eğitimlerinin geri kalanında ne yaptıkları arasındaki bağlantıyı güçlendirme çerçevesinde bölümünü harekete geçirmek için verdiği savaş olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, okul temelli öğretmen yetiştirme programlarının, üniversite temelli öğretmen yetiştirme programında yaşanan okul, üniversite ve öğretmen adaylarının profesyonel gelişimi arasındaki kopukluğu ortadan kaldırdığını önemle vurgulamaktadır (Zeichner, 2010).

Uygulama okullarının bu süreçteki diğer bir etkisi ise öğretmen adaylarının gelecekte yapacakları mesleği tanıma ve bu mesleği benimsemelerinde oynadıkları roldür. Araştırma katılımcılarının görüşlerinden elde edilen bulgular, uygulama okullarında daha ilk günden öğretmen adaylarına gerçek bir öğretmen gibi davranıldığı; bunun öğretmen adaylarının kendilerine olan güvenlerini artırdığı ve okula daha çok ait

hissettikleri doğrultudur. Öğretmen adayları günden güne o okulun gerçek bir parçası gibi hissettiklerini ve bu duygunun gün geçtikçe arttığını, uygulama ilerlediğinde ise o okulun bir öğretmeni gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Ait olma hissinin uygulama okulunda verilen görev ve sorumluluklarla arttığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, uygulama yapılmaya elverişli yüksek kapasiteli uygulama okulları, liderlik becerisine sahip yöneticiler ve uzman mentorların işe koşulması gerektiği belirtilmekte ve özellikle Kanada ve Singapur örnek olarak gösterilmektedir (Darling-Hammond, 2017).

Bu araştırma kapsamında incelenen Flensburg Üniversitesi'ndeki öğretmen adayları için yürütülen öğretmenlik uygulaması sürecinde etken olan diğer bir kurum ise Schleswig-Holstein'daki Okullarda Kalite Geliştirme Enstitüsü'dür (ISQH). Eğitim araştırmalarını ve gelişmelerini desteklemek amacıyla kurulan ISQH'nın (Weissbach, 2018) haftalık yaptığı toplantılarla öğretmen yetiştirme eğitiminde yürütülen uygulamaları yakından takip ettiği ve bire bir öğrencilerden dönüt topladığı tespit edilmiştir. Bu toplantılarda, öğretmen adaylarının yaşadıkları duygusal süreci paylaştıkları ve bu paylaşım sonucunda birbirlerinin deneyim ve fikirlerinden faydalanarak sorunlara çözüm buldukları belirlenmiştir. Nitekim, araştırma katılımcılarının da görüşlerinin bu yönde olduğu görülmektedir. Katılımcılar bu toplantıları psikolojik bir seans gibi gördüklerini, her hafta topla saatini ipe çektiklerini, böyle bir destek grubu olmasaydı sürecin bu kadar kolay geçmeyeceğini ifade etmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda, ISQH'nın öğretmen adaylarının sistem ve uygulama boyutunda karşılaştıkları zorluklarla mücadele edebilmeleri için destek grupları oluşturduğu söylenebilir.

5.3. Mentorların Sorumlulukları ve Önemi

Araştırmanın beşinci ve altıncı sorularına yönelik bulgular dikkate alındığında yürütülen öğretmenlik uygulamasında mentorluk yapan kişilerin uygulama okullarında görev yapan öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Mentor-öğretmen adayı eşleştirmesinin uygulama okulu tarafından yapılmakla birlikte öğretmen adayının istediği bir mentorunu seçme hakkı olduğu, süreç içerisinde sorun yaşanması hâlinde öğretmen adayının mentorunu değiştirebileceği ve isterse aynı anda birden fazla mentorla çalışabileceği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama okullarında geçirdikleri dört gün boyunca mentorlarıyla birlikte çalıştıkları ve öğretmen adaylarının bu süreçteki meslekî gelişimlerinden mentorların sorumlu oldukları ortaya çıkarılmıştır.

Birçok yerde sınıf öğretimi hâlâ yalnız geçen bir süreç olmakla birlikte bu sürecin bir uzmanla sürdürülmesi gerektiği belirtilmektedir (Stephens&Crawley, 1994; Fernandez, 2002; Moore & Ash, 2002; Johnson, 2002; Darling-Hammond vd., 2005; Darling-Hammond, 2006; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Minott, 2010; Zeichner, 2010; Avalos, 2011; Elçiçek & Bahçeçi, 2016). Alan deneyiminin öneminin yapılan sayısız araştırmayla kuvvetle desteklenirken; bununla birlikte, tek başına yapılan uygulamanın mükemmel değil iyi bile sayılamayacak bir performans olacağının hatırlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Darling-Hammond vd., 2005).

Örneğin, senelerce öğretim deneyimine sahip öğretmenlerden seçilen bir grup öğretmenin bir sınıf öğretmeni yetiştirme programına dâhil edildiği çalışmada, öğretmenlerin deneyimleyerek öğrenmeleri gereken her şeyi çoktan bildikleri duygusundan tamamen uzak oldukları ortaya çıkarılmıştır. Katılımcılar öğretmen yetiştirme programının, ilk defa nasıl yararlı bir program tasarlayacakları, sorun yaşayan öğrencileri nasıl destekleyecekleri, nasıl değerlendirme yapacakları, nasıl yansıtacakları ve nasıl öğretim becerilerini geliştirebileceklerini düşünmelerine yol açtığını ifade etmişlerdir (Kunzman, 2002). Bu bağlamda, uygulamanın uzman bilgisiyle birleştirilerek bir yapı oluşturulmasının şart olduğu belirtilmektedir (Clarke & Chambers, 1999; Black, 2002; Darling-Hammond vd., 2005; Dymoke & Harrison, 2006; Gopinathan & Deng, 2006; Li, 2006). Nitekim öğretmen adaylarının yaşadığı en önemli sorunun, uygulama süresince verimli ve yeterli mentor desteği alamamaları sebebiyle beklenen gelişimi elde edemedikleri yönünde olduğu görülmektedir (Gündoğdu, Coşkun, Albez & Bay, 2010; Hacıömeroğlu & Şahin, 2011; Arslantaş & Ayyıldız, 2013; Gömleksiz, Kan & Öner, 2017; Selvi, Doğru, Gençosman & Saka, 2017; Sezen Yüksel, 2017; Süral, 2017; Yalın Uçar, 2017; Yılmaz & Namlı, 2017; Akyıldız, 2018; Aslan & Sağlam, 2018; Gümüş vd., 2018; Gündoğdu, Altın, Üstündağ & Altay, 2018; Özdaş & Çakmak, 2018; Bektaş & Can, 2019; Saka, 2019).

Uygulama süresince, ders anlatımı gibi deneyim örnekleri kadar önemli diğer unsurun da gözlem ve dönütlerle yürütülen takım çalışması olduğunun altı çizilmektedir (Dysthe & Engelsens, 2004; Dymoke & Harrison, 2006; Groom & Maunonen-Eskelinen, 2007; Avalos, 2011). Mentorlar, mesleki gelişim ile oluşumundan sorumlu kişiler olarak nitelendirilmekte (Dymoke & Harrison, 2006) ve uygulamanın anahtar oyuncusu olarak görülmektedir (Maphalala, 2013). Yapılan bir çalışmada, mentorlar kendi görevlerini tanımlarken öğretmen adaylarına okul işleyişi, ders planlama ve uygulama, sınıf yönetimi, farklı öğretim stratejileri ve kaynak bulma gibi çeşitli alanlarda yeterlilik

kazandırarak okul iklimine sosyal entegrasyonlarını kolaylaştırmak olarak ifade etmişlerdir (Darling-Hammond vd., 2005; Maphalala, 2013).

Bu araştırma kapsamında görüşme yapılan katılımcılar ise sınıf yönetiminden öğretimin uygulanmasına kadar ne biliyorlarsa mentorları sayesinde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda, mentor ve öğretmen adaylarının uymaları gereken ortak bir çalışma çizelgesi oluşturulmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılar sürekli mentorlarıyla birlikte olduklarını, özel bir zamana ihtiyaç duymadıkları, okulda istedikleri zaman ulaşabildikleri için okul zamanı dışında iletişim kurmaya ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Tüm katılımcıların bu takım çalışmasıyla ilgili ortak yorumunun anında dönüt alabildikleri yönünde olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar ders sırasında veya sonrasında akıllarına takılan ya da anlamadıkları durumu hemen sorabildiklerini, cevap alabildiklerini; bu sebeple sorunu anında giderip bir üst aşamaya geçebildiklerini ve hedeflerine hızlı ilerleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlik uygulamasında uzman desteği almanın etkisini inceleyen çalışmaların da katılımcı görüşlerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Darling-Hammond vd., 2005; Tang & Choi, 2005; Darling-Hammond, 2006; Harrison, Dymoke & Pell, 2006; Gopinathan & Deng, 2006; Li, 2006; Smith & Lev-Ari, 2006; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Minott, 2010; Zeichner, 2010; Goodwin, Roegman & Reagan, 2016).

Yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi kapsamında plan hazırlayarak yürüttükleri dersleri video görüntüleri üzerinden inceleyerek dönüt-düzeltilme yapan Hurioğlu (2016), süreç sonunda deney grubunun öğretmen yeterliliklerinin uygulama boyutunda anlamlı bir fark yarattığını ortaya çıkarmıştır. Graziano (2017) ve Sancar (2019) ise video-durumlar üzerinden yürüttükleri öğretmenlik uygulamalarını, bu videolar üzerinden yapılan grup tartışmalarıyla sürdürmüşlerdir. Öğretmen adaylarında pozitif yönde bir ilerleme kaydeden Sancar, uygulama okulu öğretmenlerinden alınamayan dönütlerin akran öğretimi yoluyla sağlandığını belirtmiştir (2019). Graziano'nun öğrencileri ise yararlı, üretken ve eğlenceli bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir (2017). Alan uzmanları, durum çalışmaları ve video kullanımlarıyla yönetilen ve gerçek durumlar üzerinden tartışma yapılmasına olanak veren bu süreçlerin, öğretmen adaylarının gerçek sorunları çözmek için gerekli bakış açısını kazanmalarını sağladığını belirtmektedir (Terhart, 1994; Akt. Hainmüller, 2003; Tülüce, 2016; Sancar, 2019). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yaşadıkları süreci paylaşımları için sağlıklı iletişim kurarak dönüt alabilmelerinin gelişimlerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Üstlendikleri görev ve sorumluklarla, öğretmenlik uygulamasının asıl yürütücü temel taşının uygulama okullarında görev yapan mentor öğretmenler olduğu görülmektedir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, mentorların öğretmen adayları için önemli bir konumda olduğu görülmektedir. Katılımcılar mentorlarını öğrenmeleri ve davranış hâline getirmeleri gereken durumları yöneten, dersi planlama ve uygulama süreçlerinde bağımsız olabilecek kadar yeterli duruma getiren, öğretim planı yaparken ve uygularken öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate almalarını sağlayan, sınıf yönetiminde etkili bir noktaya getiren, aşmaları gereken süreçleri gösteren ve kolaylaştıran, adım adım öğretmen olarak hissetmelerini sağlayan, bunu sağlamak için onlara tam yetki veren ve süreçte danışmanlık eden, onları her koşulda motive eden kişiler olarak gördükleri sonucuna varılmıştır.

Ek olarak, araştırma katılımcılarının mentorlarını tanımlarken iyi bir rol model, işini seven, çalışkan, sabırlı, özverili, pozitif bakış açısına sahip, kolay iletişim kurulabilen kişiler olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, katılımcıların mentorlarından birçok sebeple etkilendikleri söylenebilir. Bu sebeple, mentorların hem mesleki hem de kişisel özelliklerinin geleceğin öğretmenlerini etkileyecek boyutta önemli olduğu düşünülmektedir.

5.4. Bilimsel Araştırma, Ders anlatımı, Portfolyo

Araştırmanın yedinci ve sekizinci sorularına yönelik bulgular dikkate alındığında yürütülen öğretmenlik uygulaması sürecinde, öğretmen adaylarından beklenen belirli yükümlülüklerin olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının uzmanlık alanlarının birisi ya da uzmanlık alanlarını kapsayan disiplinler arası bir bilimsel araştırma, sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri etkinlikleri içeren bir portfolyo ve uzmanlık alan dersleriyle ilgili ders plânı hazırlamaları gerektiği tespit edilmiştir.

Adayların yaptıkları çalışmalar, sınıfta yapılan materyaller, ders anlatımlarının videosu, öğrenci ve sınıfla bağ kurularak anlatılan derslerde meydana gelen durumların tümü “*uygularken ve uygulamadan*” (Ball & Cohen, 1999) öğrenme şeklinde; bir bütünün parçaları olarak tanımlanmaktadır (Darling-Hammond vd., 2005). Yapılan kapsamlı durum çalışmaları; bilimsel araştırmalar, performans değerlendirmeleri ve öğretmen adaylarının sınıf uygulamalarındaki gelişimlerini gösteren portfolyoların sıklıkla kullanıldığını göstermektedir (Darling-Hammond, 1999; Akt. Darling-Hammond vd., 2005; Delandshere & Arens, 2003). Öğretmenlik uygulaması boyunca istenilen bu

çalışmaların, öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerini görmek için kullandıkları birer dosya olmaktan daha ötesi olduğu belirtilmekte olup; yapılan çalışmalarda, adayların potansiyel iyi birer öğretici olmaları için uygulama süresince bu materyallerle yoğunlukla gerektği belirtilmekte ve uygulanması tavsiye edilmektedir (Cohen & Ball, 1999).

Süreç içerisindeki öğrenmelerin bir kaydı olan portfolyolar, öğretmenlik uygulamalarında geleneksel sistemin dayattığı performansa dayalı değerlendirmeden uzaklaşarak 2000’li yıllarda bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaya başlanmış olmakla birlikte öğretmen adaylarının öğretmen rolünü daha etkin ve eleştirel bir yansıtıcı yaklaşımla üstlenmelerini sağlamak amacıyla hâlâ kullanılmaya devam etmektedir (Wade & Yarbrough, 1996; Brady, 2001; Delandshere & Arens, 2003; Groom & Maunonen-Eskelinen, 2007). Öğretim programı, pedagoji ve değerlendirme arasındaki bağı güçlendirebilen en önemli araçlardan birisi olarak görülmektedir (Klenowski, 2002).

Deneyim, edinim ve kişisel gelişimin toplu bir kanıtını sunan portfolyalar, öğretmen adaylarının süreçteki performans ve başarısını en doğru şekilde yansıtan bir değerlendirme aracı olarak tanımlanmaktadır (Danielson, 1996; Campbell, Melanyzer, Nettles & Wyman, 2000, Klenowski, 2002, Conderman, 2003; Delandshere & Arens, 2003; Tucker, Stronge, Gareis & Beers, 2003). Doğası gereği, öğretmen ve öğretmen adayı arasında sürekli devam eden bir iletişim yaratarak öğretmen adayının öğrenme ve uygulama gelişiminin değerlendirilmesinde aktif bir katılımcı olmasını sağladığı belirtilmektedir (Klenowski, 2000; Delandshere & Arens, 2003; Groom & Maunonen-Eskelinen, 2007).

Portfolyolar doğrudan öğrenciler için bir öğrenme aracı olduğu ifade edilmekte; bu sebeple öğrencilerin gelişimlerinin sağlanması için uygun ortamların sağlanması ve gerekli uzman desteğinin verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Lyons, 1998; Campbell, Melanyzer, Nettles & Wyman, 2000; Brady, 2001; Klenowski, 2002; Dysthe & Engelsen, 2004). Uluslararası uygulamalara bakıldığında özellikle ABD ve Avustralya gibi gelişmiş ülkelerde öğretmen adayı bilgisi ve sınıf deneyimini birleştirdiği gerekçesiyle yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Darling-Hammond, 2017).

Temel amacı, öğrencilerin kendi hedefleri ve öğretmen yetiştirme eğitiminin hedefleri doğrultusunda becerilerini geliştirmeleri için öz-değerlendirme yapımları ve deneyimlerine eleştirel bir açıdan bakmalarını sağlayan kanıtlar ve yansımalar sunmak olan portfolyoların (Conderman, 2003) içeriği ve kullanımı ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Örneğin; Avustralya ve Finlandiya’da istenilen portfolyolar iki

aşamalıdır. Adayın birinci dosyada, süreçle ilgili kişisel deneyimler istenirken; ikinci dosyada, profesyonel yetkinlikleri gösteren pedagojik deneyimler istenmektedir (Brady, 2001; Groom & Maunonen-Eskelinen, 2007). Diğer taraftan İngiltere’de, Ulusal Eğitim Ajansı tarafından belirlenen standartlar ve yeterlilikler doğrultusunda oluşturulan yönergelerin izlendiği profesyonel portfolyolar kullanılmaktadır (Groom & Maunonen-Eskelinen, 2007). İki örnek incelendiğinde, İngiltere’nin sistem odaklı yaklaşırken Finlandiya’nın öğrenci odaklı ve destekleyici yaklaştığı görülmektedir. Portfolyoların güçlü olabilmesi için belirli bir dizi yönergeyi değil; öğretmen adaylarının kişisel deneyimlerini kapsamaları gerektiği ifade edilmektedir (Woodward, 1998; Dysthe & Engelsen, 2004).

Flensburg Üniversitesi’nde öğretmen adaylarından istenilen portfolyolarda, Finlandiya örneği gibi esnek ve destekleyici bir politika izlendiği tespit edilmiştir. Araştırma katılımcıları, kendilerine eleştirel gözle baktıklarında eğer aşmaları gereken bir durumu aşmışlarsa ya da bir başarı elde etmişlerse paylaştıklarını ama bir başarı olmasa da yaşanan bir durumun paylaşılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, portfolyolarda katılımcıların kendi süreçlerini paylaştıkları bir bölüm ekledikleri tespit edilmiştir.

Katılımcılara portfolyo hakkındaki düşünceleri sorulduğunda, ilk günden son güne kadar nasıl bir gelişim gösterdiklerini fark etmelerini sağladığını, bir zamanlar çok korktukları durumların üstesinden başarıyla geldiklerini gördüklerini ve özgüvenlerinin artmasına yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlik uygulamasında portfolyo kullanımının profesyonel gelişimi sağladığı ve motivasyonu artırdığı söylenebilir. Alanyazın tarandığında, bu bulguyu destekleyecek nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir (Danielson, 1996; Wade & Yarbrough, 1996; Taylor, 1997; Woodward, 1998; Ball & Cohen, 1999; Campbell, Melanyzer, Nettles, & Wyman, 2000; Klenowski, 2000; Brady, 2001; Moore & Ash, 2002; Conderman, 2003; Delandshere & Arens, 2003; Dinham & Scott, 2003; Tucker, Stronge, Gareis & Beers, 2003; Dysthe & Engelsen, 2004; Darling-Hammond vd., 2005; Groom & Maunonen-Eskelinen, 2007).

Araştırma kapsamında incelenen Flensburg Üniversitesi’nde eğitim gören öğretmen adayları için yürütülen öğretmenlik uygulaması süresince öğretmen adaylarının hazırlaması gereken diğer bir çalışma ise, bilimsel araştırmadır. Araştırma katılımcılarına araştırma yapacakları konuyu belirlerken nasıl karar verdikleri sorulmuştur. Katılımcılar, merak ettikleri bir yaklaşım, uygulamak istedikleri bir örnek ya da daha önce denemedikleri ama denemek istedikleri bir konuyu araştırmalarına dâhil ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri, kendileri için tamamen yeni olan, tamamen yeni bir

deneyim yaşatacak ve bilgi sahibi olmadıkları bir konuyu araştırdıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, istenilen bilimsel araştırmaların öğretmen adaylarının yenilikçi ve inovatif çalışmalar yaparak kendilerini geliştirmelerini ve farklı bakış açıları kazanmalarını sağladığı söylenebilir.

Yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının araştırmaya teşvik edildiği öğretmenlik uygulaması denemelerinde olumlu sonuçlar alındığını, bu araştırmaların onları yeni fikirlere açık hale getirdiğini ve özgüvenlerini artırdığını göstermektedir (Müjdecı, 2020; Yılmaz, 2019). Ayrıca bu araştırmalarda, yansıtıcı günlüklerin kullanıldığı ve olumlu dönüt alındığı görülmektedir (Müjdecı, 2020; Atak Damar, 2019; Yılmaz, 2019; Erdoğan, 2017). Alanyazın tarandığında, araştırma bazlı öğretmenlik uygulamalarının denendiği çalışmalar olduğu tespit edilmiştir.

Müjdecı (2020) çalışmasında, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında geliştirdiği modül sayesinde öğretmen adaylarının küçük çaplı araştırma projeleri yapmalarına olanak sağlamış ve olumlu sonuçlar almıştır. Araştırma sonunda öğretmen adayları yeni fikirleri denemek için modülün olanak yarattığını, öğrenme yolculuklarında içsel bir gelişim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yılmaz (2019) ise istatistiğin öğretimi için araştırma temelli bir öğretmenlik uygulaması denemiştir. Olumlu sonuçlar alan araştırmacı, araştırma yapmanın alan bilgisini artırdığını ortaya çıkarmıştır. Ek olarak, Almanya gibi Finlandiya, Singapur, ABD, Japonya, Fransa, Danimarka ve İngiltere gibi başarılı öğretmen yetiştirme programlarına sahip olan ülkelerin bu şekilde araştırmacı ve bireysel gelişimi desteklediği tespit edilmiştir (Aksoy, 2013; Aktaş vd., 2013; Uygun, Ergen & Öztürk, 2011; Kalkanlı, 2009, Yelken, 2008; Çankaya, 2007; Atanur Başkan & Aydın, 2006).

Öğretmen adaylarından istenilen bir diğer yükümlülük ise uzmanlık alanlarıyla ilgili ders plânı hazırlamaları ve başarılı bir şekilde uygulamalarıdır. Araştırma katılımcılarının bu süreçte stres yaşamadıkları, ilk derse başlarken biraz heyecanlandıkları ama sonrasında bu hissin kalıcı olmadığı belirlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonrasında, katılımcıların bu özgüvenlerinin mentorlarıyla olan iletişimlerinden kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Nitekim katılımcıların ders plânı hazırlayacakları konu seçimi, kullanacakları yöntem ve materyaller, uygulama ve değerlendirme aşamalarına kadar tüm basamakları mentorlarıyla tartıştıkları; dönütler doğrultusunda düzeltmeler yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar ders anlatımı sırasında da her zaman mentorlarının desteğini hissettiklerini, kendilerine güvendiğini bildiklerini ama bir sorun yaşanırsa yalnız kalmayacaklarını bildiklerini belirtmişlerdir.

Flensburg Üniversitesi'nden gelen bir öğretim elemanının izlediği ders anlatımlarının ardından öğretmen adaylarıyla değerlendirme görüşmeleri yapıldığı belirlenmiştir. Katılımcı görüşleri bu toplantıların adayın kendi kendini eleştirmesine olanak tanıdığı, negatif yönde bir eleştirinin olmadığı, öğretmen adaylarının süreçle ilgili motive edildiği ve pozitif yönde iletişimi içeren toplantılar olduğunu göstermektedir. Tüm süreç değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının özgüvenlerini ve motivasyonlarını artıracak yönde bir yaklaşımın mevcut olduğu ve bu durumun öğretmen adayları üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

5.5. Süreç Değerlendirmesi

Araştırmanın dokuzuncu ve 10. sorularına yönelik bulgular dikkate alındığında yürütülen öğretmenlik uygulamasının yıl sonu değerlendirmesinin kümülatifi etkilemeden “başarılı” ya da “başarısız” şeklinde yapıldığı tespit edilmiştir. Süreç boyunca beklenen yükümlülükleri yerine getiren ve devam sınırını aşmayan öğretmen adayları geçti olarak nitelendirilirken bu şartları sağlamayanlar kaldı olarak nitelendirilmektedir. Ancak, staj yönergesi incelendiğinde başarısız olan öğretmen adaylarının da bir sonraki dönem düzeltme şansları bulunduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda bakıldığında, öğrenci merkezli ve destekleyici bir sistemin yürütüldüğü söylenebilir.

Araştırma katılımcıları ile yapılan görüşmeler sonrasında, öğretmen adaylarının kümülatif ortalamayı etkilemeyen değerlendirme sisteminin bilinçli olarak yapıldığını düşündükleri belirlenmiştir. Bunun sebebi olarak ise bu dönemi bir gelişim süreci olarak görüldüğü ve her bireyin gelişiminin farklı olduğunu bildiklerini; dolayısıyla da bir notla ölçülemeyeceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, kendilerinden beklenenin kendilerini öğretmenliğe en iyi şekilde hazırlamak olduğunu ve bunun için ne kadar çalıştıklarını profesörlerin de gördüğünü; bu baskının üzerine bir de not baskısını bilerek eklemediklerini düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde, içinde bulundukları sisteme ve yürütücülerine sonuna kadar güvendikleri, kendilerini güvende ve değerli hissettikleri belirlenmiştir.

Süreçte hazırlanması istenilen çalışmalar, mentorlarla sürdürülen takım çalışmaları, derslerdeki ve grup toplantılarındaki paylaşımlar ve değerlendirme şekline ilişkin araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlik uygulamasında yansıtıcı öğrenme yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. Dewey (1993) yansıtıcı düşünmeyi,

hedeflenen bir sonuca gözlem yaparak, araştırarak, hipotezler üretip deneyerek ve çözüm bulmaya deneyerek ulaşılmaya çalışılması ve çalışılan konunun yaşamsal boyutta sürekli ve aktif tutularak öğrenmelerin sağlanması olarak tanımlamıştır (Akt. Baş ve Beyhan, 2012). Lyons' a göre yansıtıcı düşünme, uygulamayı kavrama ve deneyimleme bilincini yaratacak bağlantılar kurulmasını ve birlikte deneyimlemeyi gerektirmektedir.

Portfolyolar, yansıtıcı düşünmeyi geliştirecek en önemli araç olarak görülmektedir (Wade & Yarbrough, 1996). Bu bağlamda, değerlendirme aracı olarak portfolyoların kullanılmasının kendi uygulamalarını sorgulayan, araştırmacı, küresel boyutta kabul görece kadar etkili öğreten, iş birlikçi ve yorumlayıcı öğretmen toplulukları oluşturacağını belirtmektedir (Wade & Yarbrough, 1996; Lyons, 1998; Larrivee, 2000; Klenowski, 2002). Keiny (1993) yansıtıcı öğretmenleri bilimsel araştırma yapıp bunu uygulamada gösterebilen kişiler olarak tanımlarken; Klenowski (2000) ise sınıf uygulamalarını sorgulama kabiliyeti, sorunları tanımlama ve çözümleme becerilerine sahip; kendi profesyonel gelişimleri yönetebilen kişiler olarak tanımlamaktadır (Clarke & Chambers, 1999; Larrivee, 2000). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde bu beceriyi kazanmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında Schleswig-Holstein'daki Okullarda Kalite Geliştirme Enstitüsü (ISQH) tarafından yapılan toplantılar ve üniversitede verilen derslerle ilgili bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının deneyimlerini paylaşarak çözüm ürettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlik uygulaması kapsamında yansıtıcı öğrenmenin yanında akran öğretimi yaklaşımının da kullanıldığı söylenebilir. Akran öğretimi, aynı gruba dâhil olan kişilerle interaktif bir iletişim içinde olunmasını ve grup tartışmalarıyla mevcut probleme çözüm üretilmesini gerektirmektedir (Scruggs & Mastropieri, 1998; Blanch vd., 2012).

Avustralya, Finlandiya, Kanada ve Singapur gibi gelişmiş ülkelerdeki uygulamalar incelendiğinde, akran öğretiminin bireyler, okullar ya da üniversiteler arası bağlantılar kurularak özellikle gerçekleştirildiği görülmektedir (Darling-Hammond, 2017). Bu süreci bire bir yaşayan araştırma katılımcıları, kendileriyle ortak süreci paylaşan kişilerle deneyim paylaşmanın kendilerine çok faydası olduğunu, sürece daha pozitif bakmalarını ve olabilecek durumlara karşı daha hazırlıklı olmalarını sağladığını, çoğu zaman iş birliği yaparak çözüm ürettiklerini belirtmişlerdir. Yılmaz (2009) gerçekleştirdiği deneysel çalışma kapsamında, öğretmenlik uygulamasını akran öğretimi ile yürüterek öğretmen adaylarının kendilerini ve birbirlerini eleştirmelerini sağladığını

ve olumlu sonuçlar elde ettiğini belirtmiştir. Yapılan diğer bir çalışmada ise öğretmen adayları, mentorlarından sonra en büyük desteği akranlarından gördüklerini belirtmişlerdir (Smith & Lev-Ari, 2006).

Yansıtıcı öğrenme, iş birlikçi öğrenme, akran desteği ve grup çalışması öğretmen yetiştirme eğitiminin anahtarı olarak vurgulanmaktadır (Buchberger, 1994; Dysthe & Engelsen, 2004; Gopinathan & Deng, 2006; Groom & Maunonen-Eskelinen, 2007; Belvis, Pinada, Armengol & Moreno, 2013; Collin, Karsenti & Komis, 2013). Araştırma katılımcıları, ikili ya da küçük-büyük gruplarla çalışma fırsatları buldukları mentor görüşmeleri, ISQH toplantıları ve üniversite ders sürecinde daha rahat hissettiklerini, çekinmeden paylaşım yaptıklarını, kendilerini daha iyi yansıttıklarını ve diğerlerinden öğrenerek daha hızlı gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Alanyazında yansıtıcı öğrenme, akran öğretimi ve iş birlikçi öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği yönünde bulgular elde edildiği görülmektedir (Keiny, 1993; Wade & Yarbrough, 1996; Taylor, 1997; Lyons, 1998; Woodward, 1998; Clarke & Chambers, 1999; Klenowski, 2000; Larrivee, 2000; Black, 2002; Dymoke & Harrison, 2006; Smith & Lev-Ari, 2006; Jackson & Brueggmann, 2009; Şen, 2010; Benson & Ying, 2013; Lamb, 2015; Manchishi & Mwanza, 2016).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Almanya'nın Schleswig-Holstein Eyaleti'nde ilkokul öğretmenleri için yürütülen öğretmenlik uygulaması bloğu kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın amaçları doğrultusunda sonraki araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

- 1) Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan ilkokul öğretmeni yetiştirme programının üç sene lisans eğitimi ve iki sene yüksek lisans eğitiminden oluştuğu tespit edilmiştir. Almanya'nın, öğretmen yetiştirme sisteminde uzmanlaşmayı benimsediği belirlenmiştir. Uzmanlık alanlarının lisans bitiminde seçildiği ve öğretmen adaylarının iki alanda uzman olarak yetiştirildikleri tespit edilmiştir. Öğretim sürecinde, araştırma ve uygulama temelli bir yaklaşım benimsendiği ortaya çıkarılmıştır. Teori ve pratik dengesinin sağlanması amacıyla; öğretmen yetiştirme programının ilk döneminden başlamak üzere, yoğun bir şekilde okul temelli uygulamalara yer verildiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının, öğrenimleri sırasında bir dönem yurtdışında eğitim almaları ya da staj yapmalarının sağlandığı ve desteklendiği tespit edilmiştir. Deneyim sahibi, sosyo-kültürel anlamda zengin, dünyada eğitim alanında yapılan yeniliklere açık, birden çok alanda uzmanlaşmış ve bu bağlamda; yurtdışında alınan eğitimlerde mesleğin küresel bir kimlik kazanmasının sağlandığı ve değişen dünyanın eğitimci şartlarını sağlayan öğretmenler yetiştirmeye çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 2) Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan stajların okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması olmak üzere iki çeşit olduğu tespit edilmiştir. Okul deneyimlerinin, öğretmen adaylarının mesleğin kendilerine uygun olup olmadığını anlamalarını sağlamak amacıyla öğretmen yetiştirme programının ilk döneminden başlatıldığı görülmektedir. Lisans eğitimi boyunca uzmanlık alanlarının seçilmemesi sebebiyle; lisans için planlanan stajların, öğretmen

adaylarının hangi kademede öğretmenlik yapmak istediklerini çözümlemelerine olanak tanıdığı belirlenmiştir. Yüksek lisans eğitiminin son yılında yer alan öğretmenlik uygulamasının ise öğretmen adaylarının öğrendikleri teorik bilgileri pratikte uygulayacak yeterliliğe gelmelerini ve okul kültürüne uyum sağlamalarını sağlayacak şekilde planlandığı tespit edilmiştir. Öğretmen yetiştirmede, teori-pratik dengesinin kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- 3) Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan öğretmenlik uygulaması iki uzmanlık alanı ve bir pedagoji dersi olmak üzere üç üniversite dersiyle bağlantılı bir blok olarak tasarlanan bir dönemlik uygulamadan oluştuğu tespit edilmiştir. Uygulamanın üniversite dersleriyle desteklendiği ve bir bütünlük içinde yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.
- 4) Almanya'nın Schleswig-Holstein eyaletinde ilköğretim öğretmenleri için yürürlükte olan Öğretmenlik Uygulaması Programı'nın Flensburg Üniversitesi, ISQH ve uygulama okulları tarafından yürütüldüğü tespit edilmiştir. Paydaşların öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerine akademik, psikolojik ve pratik kazanma alanlarında destek vermek için gerekli ortamları yarattıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulamanın organizasyonu ve yürütülmesinin Flensburg Üniversitesi bünyesinde yer alan Öğretmen Eğitimi Merkezi (ZfL) tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Staj yönetmeliğinin üniversite tarafından yapılması ve tüm staj işlemlerinin üniversitede sorumlu bir birimi tarafından yürütülmesinin, iletişim ve uygulamada yaşanabilecek karışıklığı ve iş yükünü azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 5) Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan Öğretmenlik Uygulaması Programı'nda mentor olarak görev alan kişilerin uygulama okullarında çalışan öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Mentor seçimlerinin, süreç içerisinde öğretmen adayı ve uygulama öğretmenine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mentor ve öğretmen adaylarının belirli bir çizelge dahilinde değil tüm süreç boyunca etkin bir iletişim içerisinde oldukları belirlenmiştir. Uygulama süresi boyunca, öğretmen adaylarının sorularına anında ya da kısa süre içerisinde dönüt alabildikleri ve bunun öğrenme sürecini hızlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 6) Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan Öğretmenlik Uygulaması

Programı kapsamında görev alan mentorların, öğretmen adaylarının meslekî gelişimlerinden birebir sorumlu kişiler oldukları tespit edilmiştir. Uygulama kapsamında, en büyük sorumluluğun uygulama öğretmenlerine verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

- 7) Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan Öğretmenlik Uygulaması Programı kapsamında, öğretmen adaylarının öğretim süreçlerinin gözlemlendiği derslerin değerlendirilmesinin; izlencenin hemen ardından öğretim elemanı ve mentor tarafından öğretmen adayıyla yapılan bir toplantı eşliğinde değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bu toplantılarda, öğretmen adaylarının öz-değerlendirme yaparak aslında kendi değerlendirmelerini yansıtma ve değerlendirme sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 8) Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan Öğretmenlik Uygulaması Programı kapsamında, öğretmen adaylarının hazırlamakla yükümlü oldukları çalışmaların yapılan etkinlikleri içeren bir portfolyo ve bilimsel araştırmadan oluştuğu tespit edilmiştir. İstenilen çalışmaların, öğretmen adaylarının bireysel tercih ve ihtiyaçlarına hizmet ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
- 9) Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan öğretmenlik uygulaması programının değerlendirme aşamasında kümülatif ortalamayı etkileyecek bir notlandırmanın yapılmadığı; öğrencilerin geçti ya da kaldı şeklinde nitelendirildiği belirlenmiştir. Uygulamanın değerlendirilmesinde izlenen bu yolun, öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini düşürdüğü için tamamen bireysel gelişimlerine odaklanabilmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 10) Flensburg Üniversitesi'nde yürürlükte olan Öğretmenlik Uygulaması Programı'nı öğretmen adaylarının, öğretmen adaylığından öğretmenliğe dönüşüm evresi olarak gördükleri tespit edilmiştir. Yürütülen öğretmenlik uygulamasının başarılı bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

- 1) Türkiye'de yürütülen öğretmenlik uygulamaları öğretmen yetiştirme eğitiminin yedinci ve sekizinci döneminde haftada bir gün şeklinde uygulanmaktadır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının bir dönem boyunca haftada dört gün katıldıkları uygulamanın meslekî kimlik ve meslekî beceri kazanmalarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Benzer bir

şekilde, Türkiye'deki öğretmenlik uygulamalarının tamamı bir dönemde birleştirilerek öğretmen adaylarının yoğunlaştırılmış bir şekilde uygulama yapması sağlanabilir.

- 2) Flensburg Üniversitesi'nde yürütülen öğretmenlik uygulaması, okullarda yürütülen uygulamalar ve üniversitede verilen derslerle birlikte bir uygulama bloğu olarak tasarlanmıştır. Bu yapı dikkate alınarak, Türkiye'de yürütülen öğretmenlik uygulamaları; okullardaki uygulamaların bağlantılı derslerle desteklendiği bir modül olarak plânlanabilir.
- 3) Almanya'da öğretmenlik uygulamalarının organizasyonu ve yürütülmesi üniversitelerde bulunan Öğretmen Eğitimi Merkezleri (ZfL) tarafından yürütülürken; Türkiye'de bu görev Eğitim Fakülteleri ve Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından yürütülmektedir. Almanya'da staj işlemlerinin üniversite tarafından yürütülmesinin hem bölgesel hem de üniversite ve öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması açısından yararlı bir uygulama olduğu düşünülmektedir. Almanya ile hemen hemen aynı yüzölçümü ve nüfusa sahip olan Türkiye'de, tek bir programla bölgesel farklılıkları gözetmeden üniversite ve öğrenciler yararına düzenleme yapılması pratikte işlevsel görülmemektedir. Bu sebeple Türkiye'de, Almanya'da olduğu gibi üniversitelerde stajlardan sorumlu ayrı birimlerin kurulması sağlanabilir. Eğer aynı ilde birden fazla üniversite varsa, il bazında birimler kurulabilir.
- 4) Flensburg Üniversitesi'nde yürütülen öğretmenlik uygulamasının paydaşlarından birisi olan Schleswig-Holstein'daki Okullarda Kaliteyi Geliştirme Enstitüsü'nün (ISQH), öğretmen adaylarıyla haftada bir yapılan toplantılarla yürütülen sistemin çıktılarını bire bir almakta olduğu görülmektedir. Türkiye'de on sene öncesinde pilot uygulamalarla hayata geçirilen Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun durdurulan çalışmalarının tekrar başladığı belirtilmektedir (YÖK, 2017). Ancak öğretmenlik uygulamalarında, ISQH gibi aktif bir çalışma yaptıkları tespit edilmemiştir. Uygulama sonuçlarının gözlemleneceği, öğretmen adaylarına yönelik benzer bir girişimin düzenlenmesinin öğretmenlik uygulaması programının geliştirilme sürecine önemli katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
- 5) Almanya'da yürütülen öğretmenlik uygulamalarında, uygulama okullarında görev alan öğretmenler mentor olarak görev almaktadır. Araştırma katılımcıları da tüm süreç boyunca birlikte oldukları ve meslekî

gelişimlerinden sorumlu oldukları için üniversitede çalışan öğretim elemanlarını değil öğretmenleri mentorları olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Uygulama okullarında çalışan öğretmenlerin uygulamanın anahtar kişisi olduğu görülmektedir. Almanya’da olduğu gibi Türkiye’de, uygulama okullarında çalışan öğretmenlerin mentor olarak süreçte yer almaları için gerekli eğitimler verilerek bu yönde düzenlemeler yapılabilir.

- 6) Türkiye’de yürütülen öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarından portfolyo hazırlamaları beklenmektedir. Yapılan araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yapmalarının meslekî gelişimlerini desteklediğini ve yaratıcı, sorgulayan, araştıran öğretmenlere dönüşmelerini sağladığını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlik uygulaması sürecine bilimsel araştırmaların dâhil edilerek yürütülmesi; öğretmen adaylarının mesleki gelişimi açısından önemli görülmekte ve tavsiye edilmektedir.
- 7) Araştırma sonuçları, öğretmenlik uygulamasında kümülatif ortalamayı etkilemeyen notların kullanılmasının öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç dikkate alınarak Türkiye’deki öğretmenlik uygulamalarında, Almanya’da uygulandığı gibi sadece Geçti/Kaldı olarak değerlendirme yapılabilir ya da öğretmenlik uygulaması derslerinin AKTS oranları düşürülebilir.
- 8) Bu araştırma kapsamında sadece Flensburg Üniversitesi’ndeki öğretmen adayları ve öğretim elemanlarıyla çalışılmıştır. Yapılacak olan çalışmalarda, öğretmenlik uygulamasında görev alan uygulama okullarındaki mentorlar araştırmaya dâhil edilerek süreçteki etkileri sınanabilir.
- 9) Bu araştırma Flensburg Üniversitesi’nde yürürlükte olan öğretmenlik uygulaması ile sınırlıdır. Araştırma daha uzun bir döneme yayılarak okul deneyimleri süreciyle bir bütün olarak incelenebilir.
- 10) Bu çalışmada, Schleswig-Holstein Eyaleti’nde yürütülen üniversite eğitimi üzerine odaklanılmıştır. Yapılacak diğer bir çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik stajı süreçleri üzerine çalışılabilir.
- 11) Schleswig-Holstein Eyaleti’nde eğitimlerini tamamlayıp mesleğe başlayan öğretmen adaylarıyla bir çalışma yapılarak aldıkları öğretmenlik uygulamalarının meslekî başarıları üzerindeki etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adamson, F. (2010). How Does Context Matter: Comparing Achievement Scores, Opportunities to Learn, and Teacher Preparation across Socio-Economic Quintiles in TIMSS and PISA. Unpublished PhD dissertation, Stanford University School of Education.
- Adıgüzel O.C., & Berk Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 220-236.
- Adnot, M., Dee, T., Katz, V., & Wyckoff, J. (2017). Teacher Turnover, Teacher Quality, and Student Achievement in DCPS. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 54–76. Doi: <https://doi.org/10.3102/0162373716663646>
- Akiba, M., LeTendre, G. K. & Scribner, J. P. (2007). Teacher Quality, Opportunity Gap, and National Achievement in 46 Countries. *Educational Researcher*, 36(7), 369–387. Doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X07308739>
- Akkuş, Ü. (2004). *Toplumların gelişmişliğinde müziğin etkileri. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme*. <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/U-Akkus.pdf> (Erişim Tarihi: 21.06.2017).
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, M., Aksu, Ö., Türkmen, L., Solak, K., Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 131-145.
- Akyıldız, S. (2018). Uygulama öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 6 (1), 21-39.
- Aldım, Ü., F. (2018). *İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması (Finlandiya, Polonya ve Türkiye Örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Alfaro, C., & Quezada (2010). International teacher professional development: teacher reflections of authentic teaching and learning experiences. *Teaching Education*, 21 (1), 47-59. Doi: <https://doi.org/10.1080/10476210903466943>

- Al-Jaro, M. S. & Asmawi, A. (2018). Reflective practice experience of an efl student teacher during practicum. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics (IJLEAL)*, 8(1), 15-25. Doi: <https://doi.org/10.15282/ijleal.v8.527>
- Alkan, S. (2012). *AB Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Programlarıyla Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Programının Karşılaştırılması ve Türkiye için Bir Model Önerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Allen, J. M. & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20 (2), 136-151. Doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Altıntaş, S., & Görgen, İ. (2014). Türkiye ile Güney Kore'nin matematik öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9 (2), 191-216. ISSN: 1306-3111/1308-7274
- Aras, S., & Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı İçinde*, 27-30. Niğde, Türkiye: Pegem.
- Arı, A. & Kiraz, E. (1999). Okul Deneyimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 307-310, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Arslantaş, H. İ., & Ayyıldız, M, A. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 58-84.
- Aslan, M. (2015). *Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aslan, M. (2018). Hizmet Öncesinde Öğretmenlik Uygulamalarını Geliştirme ve Değerlendirme. Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın). (Edt. M. Ergün, Behçet, O. & Taha, Y.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1): 144-162. Doi: <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030313>
- Atak Damar, E. (2019). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğrenimi ve*

- Öğretimi Hakkındaki İnançları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Atanur Başkan, G., & Aydın, A. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Avcı, B. (2018). *Türkiye, Norveç ve Danimarka İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları ile İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydarova, E., & Marquardt, S. K. (2016). The global imperative for teacher education: opportunities for comparative and international education. FIRE: Forum for International Research in Education, 3(1). Retrieved from <http://preserve.lehigh.edu/fire/vol3/iss1/3>
- Aykaç, N., Kabaran, H., & Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Turkish Studies*, 9 (3), 279-292.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, pp. 71–81. New York: Academic Press.
- Barton, G. M., Hartwig, K. A., & Cain, M. (2015). International students' experience of practicum in teacher education: An exploration through internationalisation and professional socialisation. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (8), 149-163. Doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.9>
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25. Retrieved from: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/980-published.pdf>
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Baştürk, S. (2010). Uygulama öğretmenlerine göre okul deneyimi grubu dersleri ve öğretmen adayları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 869-894.
- Batey, J. J., & Lupi, M. H. (2012). Reflections on student interns' cultural awareness

- developed through short-term international internship. *Teacher Education Quarterly*, 25-44. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001436.pdf>
- Beceren, S. (2018). *Video Kayıplarının Bir Öz-Denetim Aracı Olarak Kullanılmasının Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmenlik Bilgisi Üzerine Olası Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bektaş, M., & Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 209-232.
- Bektaş, M., & Can, A. A. (2019). Equipping the classroom teachers with mentorship tasks and responsibilities. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44 (200), 23-45.
- Benson, P. & Ying, D. (2013). Peer Teaching as a Pedagogical Strategy for Autonomy in Teacher Education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36 (1), 50-68.
- Bilgin Aksu, M. & Kaya A. (2004). Fırsat ve Olanak Eşitliğinin Sağlanmasında Bir Adım Olarak Taşınalı Eğitim: Bir Örnek Olay Çalışması. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Black, S. (2002). Thinking about teaching: how teachers can put reflection at the heart of their teaching. *Inform*, 5 (2): 14–17. Doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X032003016>
- Blanch, S., Duran D., Flores, M., & Valdebenito, V. (2012). The effects of a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence involving primary students at school and their families at home. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1684-1688.
- Boz, N. & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements?. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353-368. Doi: <https://doi.org/10.1080/02607470600981912>
- Brady, L. (2001). Portfolios for assessment and reporting in New South Wales primary schools. *Journal of Educational Enquiry*, 2 (2), 25–43. Retrieved from: <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/6318/1/2004004355.pdf>
- Buchberger, F. (1994). Teacher education in Europe—diversity versus uniformity. In *Handbook of teacher training in Europe*, Edited by: Galton, M. and Moon, B. London: David Fulton.
- Bulunuz, N., & Bulunuz, M. (2015). Öğretmen eğitiminde klinik danışmanlık modeli ve mevcut uygulamaların değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 131-141.

- Bütün, M. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinde ders imecesi modelinin değerlendirilmesi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 136-167.
- Büyüköztürk, Ş., K. Çakmak, E., E.Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 1-8. Doi: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90053-R](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90053-R)
- Campbell, D., Melanyzer, B., Nettles, D. & Wyman, R. (2000). *Portfolio and performance assessment in teacher education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Carnoy, M., Khavenson, T., Loyalka, P., Schmidt, W. H., & Zakharov, A. (2016). Revisiting the relationship between international assessment outcomes and educational production: evidence from a longitudinal PISA-TIMSS sample. *American Educational Research Journal*, 53 (4), 1054–1085. Doi: <https://doi.org/10.3102/0002831216653180>
- Chun, L. Y. (1999). School-based curriculum development: The Hong Kong experience, *The Curriculum Journal*, 10 (3), 419-442.
- Clarke, B. L. & Chambers, P. A. (1999). The promotion of reflective practice in European teacher education: conceptions, purposes and actions. *Pedagogy, Culture & Society*, 7 (2): 291–303. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14681366.1999.11090868?needAccess=true>
- Cohen, D.K., & Ball, D. L. (1999). Instruction, capacity, and improvement. In CPRE Research Report Series RR-43. *University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431749.pdf>
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013.) The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24 (4), 345-380. Doi: <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14 (1), 104-117. Doi: <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Conderman, G. (2003). Using portfolios in special education teacher education programs. *Preventing School Failure*, 47 (3), 106–111. Retrieved from:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10459880309604438?needAccess=true>

- Coşkun, H. (2000). *Almanya'da Öğretmenlik Eğitimi ve Sınavı Çerçeve Anlaşmaları*. Türkiye, Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme (Edt. Hasan, C.), Ankara, CTB Yayınları.
- Cruickshank, K., & Westbrook, R. (2013). Local and global – conflicting perspectives? The place of overseas practicum in preservice teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41 (1), 55-68. Doi: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753989>
- Çakmakçı, C.C. (2018). *Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerden İngiltere, Almanya, Fransa ve Finlandiya ile Türkiye'deki Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çankaya, Ş. (2007). *Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çapan, S. A. (2017). *Hizmet Öncesi İngiliz Dili Eğitimi Öğretmenlik Uygulamasında Öğretim Kaygıları ve Öğretmen Öz Yeterlik İnançları Açısından Karşılıklı Akran Danışmanlığı*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, H. (2017). *4. Sınıf İngilizce Öğretmeni Adaylarının Öğretmeye Hazırbulunuşluk Algıları: Kaynaklar ve Değişimler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çepni, O. & Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19 (2), 285-304.
- Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y., & İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi- bir içerik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 446-468.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: a framework for teaching*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond L. (2000a). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>

- Darling-Hammond, L. (2000b). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44. Doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 291-330. Doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., & Post, L. (2000). Inequality in teaching and schooling: supporting high-quality teaching and leadership in low-income schools. In Kahlenberg, R. D. (Eds.), *A Notion At Risk: Preserving Public Education As An Engine for Social Mobility* (pp. 127-167). New York: Century Foundation Press.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (390-441). San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. (2009). Steady Work: How Finland is Building a Strong Teaching and Learning System. *Voices in Urban Education*, 29, 15–25. Retrieved from: <https://annenbergbrown.edu/sites/default/files/VUE24.pdf#page=17>
- Delandshere G., & Arens S. A. (2003). Examining the quality of the evidence in preservice teacher portfolios. *Journal of Teacher Education*. 54 (1). 57-73. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487102238658>
- Delibaş, H., & Babadoğan, C. (2009). Almanya, İngiltere ve Türkiye biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online Dergisi*, 8 (2), 556-566.
- Demir, Ö., & Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117-139.
- DeVillar, R., & Jiang, B. (2012). From student teaching abroad to teaching in the U.S. Classroom: Effects of global experiences on local instructional practice. *Teacher Education Quarterly*, 7-24. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001435.pdf>

- Didin, Ş. N. (2014). Kitap incelemesi: karşılaştırmalı eğitim yönetimi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, s. 147-151. Doi: 10.15285/EBD.2014409747.
- Dinhams, S., & Scott, C. (2003). Benefits to teachers of the professional learning portfolio: a case study. *Teacher Development*, 7 (2): 229–244. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13664530300200200?needAccess=true>
- Dönmez Usta, N., & Turan Güntepe, E. (2016). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Journal of International Social Research*, 9 (42), 1214-1223.
- Dymoke, S., & Harrison, J. K. (2006). Professional development and the beginning teacher: issues of teacher autonomy and institutional conformity in the performance review process, *Journal of Education for Teaching*, 32(1), 71-92. Doi: <https://doi.org/10.1080/02607470500511009>
- Dysthe, O., & Engelson, K. (2004). Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (5), 239–258. Doi: <https://doi.org/10.1080/0260293042000188500>
- Ekici, G. (2011). Almanya’da öğretmen eğitimi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 117-132.
- Elçiçek, M. & Bahçeci, F. (2016). Öğretmenlik uygulaması dersi için tasarlanan moodle tabanlı bir sistemin kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 6(2), 120-133.
- Eraslan, A. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının ‘öğretmenlik uygulaması’ üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 3(1), 207-221.
- Erdem, B. (2010). *Almanya (Bavyera Eyaleti) ve Türkiye’de Coğrafya Öğretmeni Yetiştirilmesinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, İ. (2015). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. İstanbul: Sümer Kitabevi.
- Erdoğan, İ. (2017). *Yansıtıcı Düşünmenin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Ertl, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*, 32 (5), 619-634. Doi: <https://doi.org/10.1080/03054980600976320>
- EUF Lisans Programı (2015). <https://www.uni-flensburg.de/portal-studium-und-lehre/studiengaenge/bachelor/bildungswissenschaften/> (Erişim Tarihi: 15.10.2017).
- EUF Öğretmen Eğitimi (2015). <https://www.uni-flensburg.de/portal-lehrerinnen-und-lehrerbildung/lehramtsstudium/lehramt-an-grundschulen/> (Erişim Tarihi: 11.10.2017).
- EUF Yüksek Lisans Programı (2015). <https://www.uni-flensburg.de/portal-studium-und-lehre/studiengaenge/master/lehramt-an-grundschulen/> (Erişim Tarihi: 17.10.2017).
- Eurydice, (2010). Focus on higher education in Europe 2010: The impact of the Bologna process. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/45aed463-ed49-4303-a5a5-786e5042b548/language-en/format-PDF/source-search>
- Fagihi, Y. A. & Aly, H. S. (2018). Field teaching practicum problems experienced by science and mathematics students and their attitudes toward teaching profession at Najran University *American Journal of Educational Research*, 6 (3), 201-209.
- Fatdayev, N. (2019). *Azerbaycan ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development the case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 393-405.
- Fujita, H., & Dawson, W.P (2007). The qualifications of the teaching force in Japan. In Ingersoll, R. M. (Eds.), *A comparative study of teacher preparation and qualifications in 6 nations* (pp.41-54). Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education. Retrieved from: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf
- Galczynski, M. (2014). Developing clearer snapshots of educational quality through the lens of international large-scale assessments. In Napier, D. B. (Eds.). *Qualities of Education in a Globalised World*, 19-41. Rotterdam: Sense Publishers.

- Gallagher, H. A. (2002). The relationship between measures of teacher quality and student achievement: The case of Vaughn Elementary. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin–Madison.
- Gang, D., & Meilu, S. (2007). The qualifications of the teaching force in China. In Ingersoll, R. M. (Eds.), *A comparative study of teacher preparation and qualifications in 6 nations* (pp.19-28). Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education. Retrieved from: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf
- Genç, Z. S. (2016). More practice for pre-service teachers and more theory for in-service teachers of English language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 677-683. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.092>
- Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129-139.
- Glesne, C. (2013). *Becoming qualitative reserchers* (A. Ersoy & P. Yalçinoğlu). USA: Allyn & Bacon. (Original Work published 2011)
- Goe, L., & Stickler, L. M. (2008). *Teacher quality and student achievement: Making the most of recent research* (TQ Research and Policy Brief). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved from <http://www.tqsource.org/publications/March 2008Brief.pdf>
- Goldhaber, D., & Anthony, E. (2003). *Teacher quality and student achievement* (Urban Diversity Series No. 115). New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Goldhaber, D., Gross, B. & Player, D. (2011). Teacher career paths, teacher quality, and persistence in the classroom: Are public schools keeping their best? *Journal of Public Policy and Management*, 30, 57–87. Doi: <https://doi.org/10.1002/pam.20549>
- Goodwin, A. L., Roegman, R., & Reagan, E. M. (2016). Is experience the best teacher? extensive clinical practice and mentor teachers' perspectives on effective teaching. *Urban Education*, 51 (10), 1198-1225. Doi: <https://doi.org/10.1177/0042085915618720>
- Gopinathan, S., & Deng, Z. (2006). Fostering school-based curriculum development in the context of educational initiatives in Singapore. *Planning and Changing*, 37 (1-2), 93–110. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ756218.pdf>

- Göktaş, Ö., & Şad, S.N. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: ölçütler, sorunlar ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (4), 115-128.
- Gömlüksiz, M.N., Kan, A. Ü. & Öner, Ü. (2017). Etkili öğretmenlik eğitimi perspektifinde öğretmenlik uygulaması dersine eleştirel bir yaklaşım: nitel bir inceleme. *Tarih Okulu Dergisi*, (TOD), 10 (32), 927-954.
- Gözüyeşil, E. (2018). *Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programının Öğretmenlik Uygulamaları Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gratch, A. (1998). Beginning Teacher and Mentor Relationships. *Journal of Teacher Education*, 49 (3), 220-227. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022487198049003008>
- Graziano, K. J. (2017). Peer Teaching in a Flipped Teacher Education Classroom. *Tech Trends*, 61, 121-129. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0077-9>.
- Groom, B., & Maunonen-Eskelinen, I. (2006). The use of portfolios to develop reflective practice in teacher training: a comparative and collaborative approach between two teacher training providers in the UK and Finland, *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 291-300.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education, *Teachers and Teaching*, 15 (2), 273-289. Doi: <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Gül, Y. E. (2015). Öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması: Almanya ve Kırgızistan örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 68-83.
- Gültekin, M. (2018). *Dünyada Öğretmen Yetiştirme*. Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Edt. M. Ergün, Behçet, O. & Taha, Y.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Gümüş, N., Özbaş, B. Ç., Gülersoy, A. E., Duman, D., Türker, H., Avcı, G., & Dikicigil, Ö. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersine ilişkin görüş ve önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 13 (11), 593-613.
- Gündoğdu, K., Altın, M., Üstündağ, N. & Altay, B. (2018). Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında yeterli mi? (Bir olgu bilim çalışması). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 150-166.
- Gündoğdu, K., Coşkun, Z. S., Albez, C., & Bay, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1-2), 55-67.
- Gürel, N. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik ve Fen Eğitimi Sürecinde*

- Problem Çözme Basamaklarını Kullanma Durumları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Hacıömeroğlu, C. & Şahin, Ç. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmenleri hakkındaki özel alan yeterlikleri algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 473-486.
- Hainmüller, B. (2003). *The Educational structure of the German school system. Germany: Teachers Training College in Offenburg*. Retrieved from https://www.ltu.se/cms_fs/1.4767!/7c7da33e.pdf
- Hanushek, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal*, 113 (485), F64–F98. Doi: <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00099>
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. In E. A. Hanushek, & F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education*, vol. 2 (pp. 1051–1078). Amsterdam: North
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). The distribution of teacher quality and implications for policy. *Journal of Annual Review of Economics*, 4, 131-157.
- Harrison, J. K., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 2 (8), 1055-1067. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.021>
- Holland Harris, D. N., & Sass, T. R., (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812.
- Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Dönüt-Düzeltilmenin Öğretmen Adaylarının Öğretimi Planlama ve Uygulama Becerileri ile Öz-Yeterlilik Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Igboegwu, E. N. (2019). Problems encountered by pre-service Chemistry teachers on teaching practice in Anambra State Colleges of Education. *IDOSR Journal Of Science And Technology*, 4 (2), 1-6.
- Ingersoll, R. (2007). A comparative study of teacher preparation and qualifications in 6 nations. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education. Retrieved from: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf
- İmamalı, H. (2015). *Fransa ve Türkiye'nin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirme Ders Programlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). Teaching Students and Teaching Each Other: The Importance of Peer Learning for Teachers. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1 (4): 85-108. Doi: <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0311012>
- Jakobi, A., P. & Rusconi, A. (2009). Lifelong learning in the Bologna process: European developments in higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39 (1), 51-65. Doi: <https://doi.org/10.1080/03057920801936977>
- Johnson, W. B. (2002). The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33 (1), 88–96. Doi: <https://doi.org/10.1037/0735-7028.33.1.88>
- Johnston, S. (1994). Experience is the Best Teacher; or is it? An Analysis of the Role of Experience in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 45(3), 199–208. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022487194045003006>
- Kalkanlı, P. (2009). *Türkiye ile Fransa Yükseköğretim Sistemlerinin Eğitim Fakülteleri ve Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (Meslekî Eğitim Dışı) Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kantos, Z. E. (2013). *Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi* (Edt. Balcı, A.). Ankara, Pegem Yayınları.
- Karakuş, F. (2019). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersine Yönelik Öğretim Programı Geliştirme Çalışması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasu Avcı, E., & İbret, B. (2016). Öğretmenlik Uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/27735/318050>
- Katırcı, O. (2014). *Comparison of English Language Teacher Education Programs in Some Selected European Countries (Finland, Sweden and Spain) with Those of Turkey*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kavak, Y., Aydın, A. & Akbaba Altun, S. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

- Kazu, İ. Y., & Yenen, E. T. (2014). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım: Klinik uygulama. *İlköğretim Online*, 13 (3), 796-805.
- Keiny, S. (1993). School-based curriculum development as a process of teachers' professional development. *Educational Action Research*, 1 (1), 65-93. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965079930010105?needAccess=true>
- Kennedy, M. M. (2010). Attribution Error and the Quest for Teacher Quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591–598. Doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X10390804>
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kim, E. (2007). The Quality and Qualifications of the Teaching Force in the Republic of Korea. In Ingersoll, R. M. (Eds.), *A comparative study of teacher preparation and qualifications in 6 nations* (pp.55-70). Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education. Retrieved from: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145-158. Doi: <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Klenowski, V. (2002). Developing portfolios for learning and assessment—process and principles. London: RoutledgeFarmer.
- Klenowski, V. (2000). Portfolios: promoting teaching. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7(2), 215–237. Doi: <https://doi.org/10.1080/713613329>
- Kocadere, S. A., & Aşkar, P. (2013). Okul uygulamaları derslerine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve bir uygulama modeli önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 27-43.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Kunzman, R. (2002). Pre-service education for experienced teachers: What STEP teaches those who have already taught. *Issues in Teacher Education*, 11 (1), 99-112.
- Küçüköğlü, A., & Kızıldaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve

- Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online Dergisi*, 11 (3), 660-670.
- Lamb, P. (2015). Peer-learning between pre-service teachers: embracing Lesson Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(4), 343-361. Retrieved from: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJLLS-03-2015-0012/full/pdf?title=peer-learning-between-pre-service-teachers-embracing-lesson-study>
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3): 293–307. Doi: <https://doi.org/10.1080/713693162>
- Larsen, M. A., & Searle, M. J. (2017). International service learning and critical global citizenship: A crosscase study of a Canadian teacher education alternative practicum. *Teaching and Teacher Education*, 63, 196-205. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.011>
- Lecompte, M. D., & Goetz, J. P. (1984). Ethnographic data collection in evaluation research. In D. M. Fetterman (Ed), *Ethnography in educational evaluation* Beverly Hills, CA: Sage.
- Li, H. (2006). School-based curriculum development: An interview study of Chinese kindergartens. *Early Childhood Education Journal*, 33 (4), 223-229. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0061-7>
- Lim, K. B. (2013). *Teacher Education in Singapore*. Paper presented at the SEAMEO RIHED Regional Seminar on Teacher Education, Singapore. Retrieved from: https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/16308/1/SEAMEO%20RIHED-2013-LimKM_a.pdf
- Lyons, N. (1998). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism*. New York: Teacher College Press.
- Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 35-42.
- Manchishi, P. C., & Mwanza, D. S. (2016). Teacher Preparation at the University of Zambia: Is Peer Teaching Still a Useful Strategy?. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 3 (11), 88-100. Doi: <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0311012>
- Maphalala, M. C. (2013). Understanding the role of mentor teachers during teaching

- practice session. *International Journal of Educational Sciences*, 5 (2), 123-130.
Doi: <https://doi.org/10.1080/09751122.2013.11890069>
- MEB (1998). *Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*.
<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/263.pdf> (Erişim Tarihi: 02.03.2020).
- MEB (2018). *Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*.
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf
(Erişim Tarihi: 02.02.2020)
- Merryfield, M. (1994). *Teacher education in global and international education* (ERIC Document Reproduction Service No. ED384601). Washington, DC: ERIC Clearinghouse.
- Minott, M. A. (2010). Reflective teaching as self-directed professional development: Building practical or work-related knowledge. *Professional Development in Education*, 36 (1-2), 325-338.
- Moore, A. & Ash, A. (2002). Reflective practice in beginning teachers: helps, hindrances and the role of the critical other, paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, *University of Exeter, England*, 12–14 September.
Retrieved from: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002531.htm>
- Mudra, H. (2018). Pre-service EFL teachers' experiences in teaching practicum in rural schools in Indonesia. *The Qualitative Report*, 23(2), 319-344. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2007083639?accountid=15196>
- Musa, M. (2012). *Türkiye ve Çin'deki İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Müjdecı, Ş. (2020). Araştırmacı İngilizce Öğretmen Adayları: İnanç, Tutum ve Uygulamalar. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oğuz, O., Oktay, A. & Ayhan, H. (2010). 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. Ankara: Pegem Akademi.
- Orman, A. (2012). Polonya ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Önder, M. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Özdaş, F., & Çakmak, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (4), 2747-2766.
- Özmen, H. (2008). Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37.
- 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.
- Patton, M.Q. (2018). *Qualitative research & evaluation methods*. (Edt. M. Bütün & S. B. Demir). USA: Sage Publications. (Original Work published 1980).
- Power, T., Shaheen, R. Solly, M., Woodward, C., & Burton, S. (2012). English in Action: School based teacher development in Bangladesh. *The Curriculum Journal*, 23 (4), 503-529.
- Priestly, M., Minty, S., & Eager, M. (2013). School based curriculum development in Scotland: Curriculum policy and enactment. *Pedagogy, Culture & Society*, 37-41. Doi: <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.812137>
- Reimer, D., Sortkear, B., Oskarsson, M., Nilsen, T., Rasmusson, M., & Nissinen, K. (2018). *Northern lights on TIMSS and PISA*. Copenhagen: Nordisk Ministerrad. Retrieved from <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1237833/FULLTEXT01.pdf>
- Richards, C. & Killen, R. (1994). "Collaborative solutions to key problems in the practicum". *Paper presented at the Australian Teacher Education Association Annual Conference*, Brisbane, Australia.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005). "Teachers, schools, and academic achievement". *Econometrica*, 73 (2), 417-458.
- Rothstein, J. (2010). Teacher quality in educational production: tracking, decay, and student achievement. *The Quarterly Journal of Economics*, 125(1), 175-214. Doi: <https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.1.175>
- Sağlam, M., Özüdoğru, F., & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.

- Sağlam, M., Özüdoğru, O. F. & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 87-109.
- Saka, M. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik değerlendirmeleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 18 (1), 127-148.
- Sancar, R. (2019). *Öğretmen Adaylarının Kendi Video-Durumlarının Öğretimsel Kararlarının Çözümlemesinde Kullanılması Üzerine Nitel Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Scheunpflug, A. (2010). Global education and cross-cultural learning: A challenge for a research-based approach to international teacher education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 3 (3), 29-44. Doi:
- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Seifried, J. (2012). Teachers' pedagogical beliefs at commercial schools: an empirical study in Germany. *Accounting Education: An International Journal*, 21(5), 489–514. Doi: <https://doi.org/10.1080/09639284.2012.661606>
- Selvi, M., Doğru, M., Gencosman, T. & Saka, D. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 175-194. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/30333/327397>
- Sezen Yüksel, N. (2017). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni değerlendirmelerinin uygulama deneyimine göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(32), 1048-1062.
- Shaklee, B. D., & Baily, S. (Eds.). (2012). *Internationalizing teacher education in the United States*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Rios, F., Montecinos, C., & van Olphen, M. (2007). Lessons Learned from a Collaborative Self-Study in International Teacher Education: Visiones, Preguntas, y Desafíos. *Teacher Education Quarterly*. 34 (1), 57-74.
- Siribanpitak, P., & Boonyananta, S. (2007). The Qualifications of the Teaching Force in Thailand. In Ingersoll, R. M. (Eds.), *A comparative study of teacher preparation and qualifications in 6 nations* (pp.85-94). Philadelphia: University of

- Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education. Retrieved from: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005) The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 289-302. Doi: <https://doi.org/10.1080/13598660500286333>
- Smith, K. (2010). Assessing the Practicum in teacher education – Do we want candidates and mentors to agree?. *Studies in Educational Evaluation*, 36 (1-2), 36-41. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.08.001>
- Soslau, E. & Raths, J. (2017). Problems in student teaching. *The Journal of Teaching and Learning*, 11 (1), 20-28.
- Sözer, M. A., & Karakaş, H. (2018). Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulamalarına karşılaştırmalı bir bakış: Türkiye ve OCED ülkeleri örneği. M. Koçak & S. Ateş (Ed.), // 2. *Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi* içinde (721-741). Ankara: Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi.
- Steiner-Khamsi, G. (2003). The Politics of League Tables. *Journal of Social Science Education (JSSE)*, 1, 1-6. Doi: <https://doi.org/10.4119/jsse-301>
- Stephens, P. & Crawley, T. (1994) *Becoming an Effective Teacher*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Stronge, J.H., Ward, T.J., & Tucker, P.D. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An Exploratory Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 165–184. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9053-z>
- Sülün, E. (2015). *Türkiye, Almanya, Finlandiya, İngiltere ve Kanada Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Süral, S. (2017). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersindeki uygulama öğretmenleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 277-299.
- Şahin, H. (2019). Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye’de İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Şen, A. (2010). Effects of peer teaching and microteaching on teaching skills of pre-

- service physics teachers. *Education and Science*, 35 (155), 165-174.
- Şendağ, S., & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5 (1), 72-91.
- Tan, S.K.S., Wong, A.F.L., Gopinathan, S., Goh, K.C. & Wong, I.Y.F. (2007). The Qualifications of the Teaching Force: Data from Singapore. In Ingersoll, R. M. (Eds.), *A comparative study of teacher preparation and qualifications in 6 nations* (pp.71-84). Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education. Retrieved from: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf
- Tang, S.Y.F., & Choi, P. L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13 (3), 383-401. Doi: <https://doi.org/10.1080/13611260500206002>
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1477-1497.
- Tatlı, A., & Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye’deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 143-150.
- Taylor, C. S. (1997). Using portfolios to teach teachers about assessment: how to survive. *Educational Assessment*, 4 (2), 123-147. Doi: https://doi.org/10.1207/s15326977ea0402_2
- Tekgöz, M. (2017). *Almanya Baden-Württemberg Eyaleti İlkokul Programı ile Türkiye İlkokul Eğitim Programının Karşılaştırmalı Eğitim Analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Topbaş, E. (2001). *Türkiye ve Fransa'da Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Kurum Programlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Tucker, P. D., Stronge, J. H., Gareis, C. R., & Beers, C. S. (2003). The efficacy of portfolios for teacher evaluation and professional development: do they make a difference?. *Educational Administration Quarterly*, 39 (5): 572-602. Doi: <https://doi.org/10.1177/0013161X03257304>

- Tuli, F. & File, G. (2009). Practicum experience in teacher education. *Ethiopian Journal of Education and Science*, 5(1), 107-116.
- Tuli, F. (2009). Understanding undergraduate students practicum experience: A qualitative case study of Jimma University. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 5 (1), 37-61. Doi: <https://doi.org/10.4314/ejesc.v5i1.56311>
- Tülüce, H. S. (2016). Using the case story method in a teacher education practicum: Affordances and constraints. *Theory and Practice*, 16 (4), 1275-1295. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115046.pdf>
- Ulla, M. B. (2016). Pre-service teacher training programs in the Philippines: The student-teachers practicum teaching experience. *Journal of EFL*, 1 (3), 235-250.
- Uluay, G. (2017). Fen Öğretiminde Dijital Oyun Tasarımı Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Problem Çözme Becerilerine ve Motivasyonlarına Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulubey, Ö. & Başaran, S. (2019). 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9 (2), 263-300.
- UNESCO (2014). *EFA global monitoring report 2013/14- Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris: UNESCO Publishing. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225660>
- UNESCO (2017). *Global education monitoring report 2017/8-Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris: UNESCO Publishing. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>
- Uygun, S., Ergen, G., & Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online Dergisi*, 10 (2), 389-405.
- Üstüner, M. (2004) Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 63-82.
- Vo, K. A. T., Pang, V., & Lee, K. W. (2018). Teaching practicum of an English teacher education program in Vietnam: From expectations to reality. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 3 (2), 32-40. <https://doi.org/10.24200/jonus.vol3iss2pp32-40>

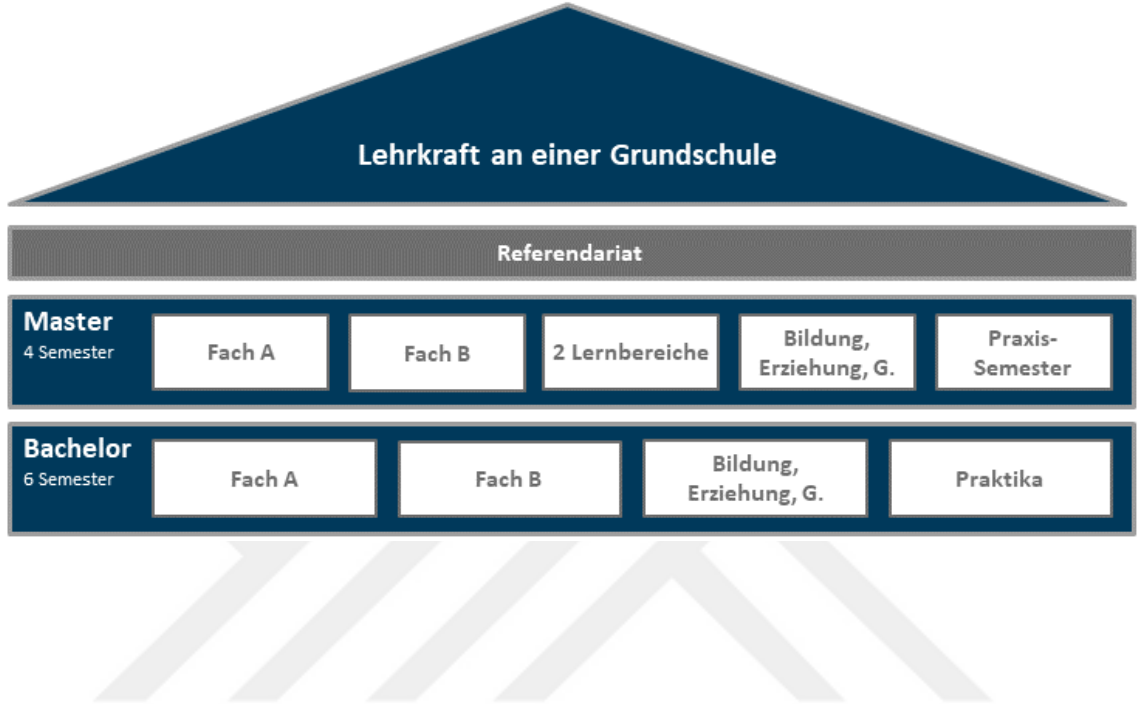
- Vögtle, E. M. & Martens, K. (2014). The Bologna Process as a template for transnational policy coordination. *Policy Studies*, 35 (3), 246-263. Doi: <https://doi.org/10.1080/01442872.2013.875147>
- Wade, R., & Yarborough, D. (1996). Portfolios: a tool for reflective thinking in teacher education?. *Teaching & Teacher Education*, 12 (1), 63–79. Doi: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00022-C](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00022-C)
- Waltner, E. M.; Rieß, W. & Brock, A. (2018). Development of an ESD indicator for teacher training and the national monitoring for ESD implementation in Germany. *Teaching and Learning for Sustainability*, 10 (7), 2508. Doi: <https://doi.org/10.3390/su10072508>
- Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J. & Phelps, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Weissbach, H. (2018). Almanya ve Türkiye'nin PISA 2000-2015 Sonuçlarındaki Değişimin İncelenmesi ve PISA Sonrası Almanya'daki Eğitim Reformları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Retrieved from <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/5316>
- White S., & Forgasz R. (2016). The Practicum: The Place of Experience?. In: Loughran J., Hamilton M. (eds) *International Handbook of Teacher Education*. Springer, Singapore. Doi: https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_6
- Winters, M.A., & Cowen, J. M. (2013). Would a value added system of retention improve the distribution of teacher quality? A simulation of alternative policies. *Journal of Policy analysis and Management*, 32(3), 634-654. Doi: <https://doi.org/10.1002/pam.21705>
- Wiseman, A. (2013). Policy Responses to PISA in Comparative Perspective. In Meyer, H. D. & Benayot, A. (Eds), *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance*, 303–322. Oxford: Symposium Books.
- Woodward, H. (1998). Reflective Journals and Portfolios: learning through assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23 (4), 415-423. Doi: <https://doi.org/10.1080/0260293980230408>
- Wright, N. (2010). Twittering in teacher education: Reflecting on practicum experiences. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25 (3), 259-265. Doi: <https://doi.org/10.1080/02680513.2010.512102>

- Xu, Y. (2009). School-based teacher development through a school–university collaborative project: a case study of a recent initiative in China, *Journal of Curriculum Studies*, 41 (1), 49-66, Doi: <https://doi.org/10.1080/00220270802546740>
- Yahaya, M. (2018). *Bazı Gelişmiş Ülkeler ile Nijer'de Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimi ve İstihdamı Konusunda Karşılaştırmalı Bir Analiz*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalın Uçar, M. (2015). Uygulama öğretmenlerinin perspektifinden “uygulama öğretmeni” yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 54-68. doi:10.17755/esosder.74563
- Yalın Uçar, M. (2017). Uygulama öğretmenlerinin görev, rol ve eğitim gereksinimlerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 46-62.
- Yanpar Yelken, T. (2009). An evaluation of the teacher development program standarts by European teacher candidates from Turkey, Germany, Denmark. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 9 (4). 2077-2094.
- Ye, W. (2015). When rural meets urban: The transfer problem Chinese pre-service teachers face in teaching practice. *Journal of Education for Teaching*. 42(1), 28-49. Doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1131366>
- Ye, W., Song, X. & Li, F. (2018). Feedback from first-year teachers: rethinking the transfer problem in China. *Teachers and Teaching*, 24(5), 500-519. Doi: 10.1080/13540602.2018.1446927
- Yıldırım A., & Şimsek H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2011). *Kosova'da Öğretmen Yetiştirme Politikası (1990-2010) ile Kosova ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yılmaz, A., & Namlı, S. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersine katılan uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 14(3), 3061-3077.
- Yılmaz, N. (2019). *Öğretmen Adaylarının İstatistiği Öğretme Bilgilerinin Öğretmenlik Uygulaması Temelli Ders Araştırmaları Bağlamında İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yin, J. (2019). Connecting theory and practice in teacher education: English-as-a-foreign-language pre-service teachers' perceptions of practicum experience. *Innov Educ*, 1 (4). Doi: <https://doi.org/10.1186/s42862-019-0003-z>
- YÖK (2017). *Bologna Süreci*. <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-sureci-nedir> (Erişim Tarihi: 17.07.2017).
- YÖK (2018). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf (Erişim Tarihi: 15.01.2020)
- YÖK. (1998). Fakülte-Okul İş birliği. Ankara: YÖK/DB Yayınları.
- Yulia, A. (2019). Indonesian pre-service teachers' major problems in teaching English at primary schools, *Thailand. Bogor English Student And Teacher (BEST) Conference*, 1 (1), 40-47. Retrieved from: <http://pkm.uika-bogor.ac.id/index.php/best/article/view/522>
- Yüksel, S. (1998). *Okula dayalı program geliştirme*. *Eğitim Yönetimi*, 4 (16), 513-525. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108590>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- ZfL Birimi (2017). <https://www.uni-flensburg.de/zfl/wer-wir-sind/> (Erişim Tarihi: 23.01.2018).
- ZfL Öğretmenlik Uygulaması (2015). <https://www.uni-flensburg.de/index.php?id=11177> (Erişim Tarihi: 17.12.2017).

EKLER

Ek 1. Flensburg Üniversitesi'nde Uygulanan Öğretmen Yetiştirme Eğitimi



Ek 2. Flensburg Üniversitesi'nde Uygulanan Lisans Programı

6. Semester	Spezialisierungssemester				Bachelor Thesis
5. Semester	Spezialisierungssemester (bzw. internationales / Europasemester)				
4. Semester	Pädagogik und Bildung	Fach A	Schulpraktikum*	Fach B	
3. Semester	Pädagogik und Bildung	Fach A	Fach B		
2. Semester	Pädagogik und Bildung	Praktikum*	Fach A	Fach B	
1. Semester	Pädagogik und Bildung	Praktikum*	Fach A	Fach B	

- Regelstudienzeit: 6 Semester
- Umfang: 180 Leistungspunkte
- Teilstudiengänge: Pädagogik und Bildung plus zwei fachspezifische Teilstudiengänge (Fächer)
- Spezialisierungssemester:
Orientierung auf eine Lehramtsvariante ODER Erziehungswissenschaften ODER eines der beiden Fächer für ein anschließendes Master-Studium

(Gemeinsame Prüfungs- und Studienordnung GPO (Satzung) der Europa-Universität Flensburg 2015)

Ek 3. Flensburg Üniversitesi'nde Uygulanan Yüksek Lisans Programı

4. Semester	Pädagogik und Bildung	Master Thesis		
3. Semester	Pädagogik und Bildung	Praxissemester	Fach A	Fach B
2. Semester	Pädagogik und Bildung	Lernbereich 2	Fach A	Fach B
1. Semester	Pädagogik und Bildung	Lernbereich 1	Fach A	Fach B

- **Regelstudienzeit:** 4 Semester
- **Umfang:** 120 Leistungspunkte
- **Teilstudiengänge:** Pädagogik und Bildung (25 LP) plus zwei fachspezifische Teilstudiengänge (Fächer A und B mit jeweils 15 LP) sowie zwei disziplinäre oder interdisziplinäre Lernbereiche (mit jeweils 15 LP)

(Gemeinsame Prüfungs- und Studienordnung GPO (Satzung) der Europa-Universität Flensburg 2015)

Ek 4. Flensburg Üniversitesi'nde Uygulanan Staj Yönetmeliği

Flensburg Avrupa Üniversitesi'nin ilköğretim okullarında öğretmenlik, karma okullarda öğretmenlik, liselerde öğretmenlik, I. aşama ağırlıklı orta öğretim okullarında öğretmenlik öğretim programları ve orta öğretim okullarında eğitim yüksek lisansı ile staj yönetmeliği (Tüzük)

25 Haziran 2015

Bildirim tarihi NBL. MSGWG Schl.-H. 2015, S. 130

EUf internet sayfasında bildirim tarihi 25 Haziran 2015

Aşağıdaki tüzüklerle değiştirilmiştir.

18 Haziran 2018 (NBL. HS MBWK Schl.-H. 2018, S. 42; Resmi bildirim No. 165)

8 Ocak 2020 (NBL. HS MBWK Schl.-H. 2020, S. 4; Resmi bildirim No. 218)

8 Ocak 2020 tarihli konsolide – resmi olmayan – düzenleme

En son olarak 11 Aralık 2014 tarihinde Kanun 34. maddesiyle değiştirilen (GVOBl. Schl.-HS), 28 Şubat 2007 tarihli Üniversiteler Kanunu ve Schleswig-Holstein Üniversite Kliniği (Yüksek Öğretim Yasası-HSG) Madde 52 Paragraf 1'e (GVOBl. Schl.-HS184) göre, 440), Flensburg Avrupa Üniversitesi Senatosu'nun 27 Mayıs 2015 tarihli kararı ve Üniversite Konseyinin 24 Haziran 2015 tarihli onayı ile aşağıdaki tüzük çıkarılmıştır.

İçerik

- Madde 1 Kapsam
- Madde 2 Kabul koşulları
- Madde 3 Staj döneminin hedefleri
- Madde 4 Staj döneminin süresi, bileşenleri ve yapısı
- Madde 5 Sağlanacak olan koşullar
- Madde 6 Başarılı uygulama kanıtı
- Madde 7 Tanınma ve kredilendirme
- Madde 8 Staj döneminin değerlendirilmesi
- Madde 9 Staj döneminin tekrarı
- Madde 10 Okulla yasal ilişki
- Madde 11 Okul ve staj yerleştirmesi
- Madde 12 Organizasyon ve uygulama
- Madde 13 Özel ihtiyaçların tanınması
- Madde 14 Yürürlüğe girme

1

TÜNEL ADA ÇEVİRİ YAY.
BİL ve DANIŞMANLIK LTD.ŞTİ.
Dr.Mediha Eldem Sok. No: 55/1 Kızılay
Tef: 431 32 06 Fax: 417 17 99 ANKARA
Çankaya Vergi Dairesi: 875 036 21 29

(İşbu belgenin testından / fotokopisinden)
Almanca'dan Türkçeye
tercüme edildiğini onaylarım.
Sedat YILMAZ

Madde 1 Kapsam

(1) Staj dönemine (PzP) ilişkin bu staj düzenlemeleri, staj döneminin seyri ve prosedürüne ilişkin genel düzenlemeleri içerir (12 Ağustos 2013 tarihli Ortak Sınav ve Çalışma Yönetmeliği Madde 4 Paragraf 3 Satır 2'ye göre) veya Eğitim Yüksek Lisansı derslerinde 6 Mart 2015 tarihli Ortak Sınav ve Çalışma Yönetmeliği'nin (GPO 2015 olarak bahsedilecektir) 4. maddesi, 3. paragrafı, 3. satırına ve Sınav ve Çalışma Yönetmeliğinin 5. maddesi, 7. paragrafına göre (Yüksek Lisans (PStO M.Ed.) ile ilkokullarda öğretim programı için Flensburg Avrupa Üniversitesi tüzüğü.

İlköğretim okullarında öğretim pozisyonu 2020), Madde 5'e göre Flensburg Avrupa Üniversitesinin Sınav ve Çalışma Yönetmeliği'nin (Tüzükleri) 4. Paragrafı, Eğitim Yüksek Lisansı (PStO M.Ed. Okullar 2020) ve 5. maddeye uygun olarak Avrupa Yüksek Lisans Derecesi (PStO M.Ed.) Dilbilgisi okulları lisans programı için Flensburg Avrupa Üniversitesi Sınav ve Çalışma Yönetmeliği (Tüzük).

(2) Staj dönemine ait bu staj düzenlemesi ilkokullarda öğretim pozisyonu, karma okullarda öğretim pozisyonu liselerde öğretim, orta öğretim I ağırlıklı ortaöğretim okullarında öğretim pozisyonu ve orta öğretim okulları Yüksek Lisans derecesine sahip öğretim pozisyonu programlarına uygulanır.

Madde 2 Kabul Koşulları

Staj dönemine giriş için ön koşul Madde 1 Paragraf 2'de açıklanan öğrenim programlarından birine kayıt olmaktır.

Madde 3 Staj Döneminin Hedefleri

Staj döneminin amacı okulun staj alanını araştırmaktır. Öğrenciler, mesleki alanın gerekliliklerini ve gelişim seviyelerini dikkate alarak biyografik yansıtıcı yeterliliklerini derinleştirmelidir. Staj dönemi, kendi tasarladığı derslerde ve - araştırmaya dayalı öğrenme çerçevesinde - bilimsel olarak yansıtıcı bir tutumun geliştirilmesi için imkan sunar.

Madde 4 Staj Döneminin Süresi, Bileşenleri ve Yapısı

(1) Staj dönemi toplam 30 kredi puanı (KP) içerir. 15 KP okuldaki uygulama bloğuna tahsis edilir. 15 kredi puanı iki öğrenim alanında ve pedagoji, pedagoji ve eğitim veya eğitim, yetiştirme, toplum konularında 5 kredi puanı olarak dağıtılır.

(2) Staj, tam zamanlı staj olarak tamamlanacaktır.

(3) Staj dönemi genellikle Yüksek Lisans eğitiminin 3. döneminde yapılır. Güz döneminde blok olarak tamamlanır. Okuldaki uygulama bloğu en az 10 hafta sürer. Staj dönemi yurtdışında yapılırsa, staj en az 12 haftadan oluşur.

(4) Belirlenen dönemler okul tatillerine ve sömestr dönemlerine bağlıdır. Bu konuda madde 12 paragraf 2 uygulanır.

(5) Staj dönemi, üniversitede, Schleswig-Holstein'daki Okullarda Kalite Geliştirme Enstitüsü (IQSH) ve okulda tamamlanan müfredattan koordineli eğitim bölümlerinden oluşur.

TÜNEL ADA ÇEVİRİ YAY.
BİL ve DAN.HİZ.LTD.ŞTİ.
Dr.Mediha Eldem Sok. No: 55/1 Kızılay
Tel: 431 32 06 Fax: 417 17 99 ANKARA
Çankaya Vergi Dairesi: 875 036 21 29

İşbu belgenin (kaynak: fotokopisinden)
Almanca dilinden Türkçe diline
tercüme edildiğini onaylıyorum.

2. Bedat YILMAZ

(6) Uygulama bloğu sırasında, öğrenciler pazartesi'den perşembeye kadar okula giderler ve okul hayatının tüm aşamalarına ve faaliyetlerine katılırlar. Okula düzenli katılım ve aktif katılım (bkz. Madde 5 Paragraf 5) genellikle günde altı saat, ancak haftada en az 20 saattir. Okuldan mazeretsiz devamsızlık, staj döneminin derhal kaldırılmasına ve sona ermesine yol açar. Öğrencinin staj okulunu ve Öğretmen Eğitim Merkezini (ZfL) dersin başlamasından önce devamsızlığı hakkında zamanında bilgilendirmesi halinde devamsızlığı mazeret olarak kabul edilir. Hastalık veya stajyerin sorumlu olmadığı diğer nedenlerden dolayı üç güne kadar devamsızlık stajın tanınmasını engellemez. Hastalık nedeniyle devamsızlık belgesi ZfL'ye üçüncü günden daha geç olmamak üzere gönderilmelidir. ZfL diğer gerekçesiz sebepleri inceler. Devamsızlık, uygulama bloğunun bitiminden sonraki on iki hafta içinde okula danıştıktan sonra tekrar edilebilir. Öğrenim bloğunu tamamladıktan on iki hafta sonra üç günden fazla devamsızlık varsa, staj iptal edilecektir.

(7) Staj döneminin hazırlanması, desteklenmesi ve takibi için, pedagoji, pedagoji ve eğitim veya öğretim, yetiştirme, toplum konularında , bir üniversite dersine katılmalıdır.

(8) Staj dönemi etkinliklerine eşlik eden üniversite seminerleri blok seminerler olarak veya haftanın bir günü yapılır. Araştırma görevi ve portföy, eşlik eden üç seminerden birinde dışlanır.

(9) Staj dönemi boyunca Schleswig-Holstein'daki Okullarda Kalite Geliştirme Enstitüsü (IQSH) tarafından düzenlenen seminerlere katılmak zorunludur. Seminerlerin amacı; a) kişinin kendi ve diğer uygulamalarının sistematik gözlemini, analizini ve yansımalarını işlemek, b) Öğretmen olarak biyografik-yansıtıcı yeteneklerine derinleşmek amacıyla, kendi davranışlarının yansıtılması. Araştırma ve yansıtma, üniversitede öğrenilen bilimsel modelleri ve yaklaşımları dikkate alır.

(10) Minimum gereksinimlerin formülasyonunun temeli olarak öğrenme başarısı veya çalışmanın başarısının tehlikeye atılması dikkate alınmalıdır. İstenen öğrenme başarısı ancak staj dönemi öğelerine katıldığınızda elde edilebilir. Katılım zorunludur.

Üniversite, IQSH ve okullardaki seminerlere katılmama durumunda bir rapor verilmelidir. Maksimum devamsızlık şu şekilde olabilir: staj bloğunda on haftadan ikisi, sekiz IQSH seminer oturumundan ikisi ve eşlik eden üç üniversite seminerinde her birinde altı oturumdan biri.

Amaçlanan üniversite seminerlerine katılmak, staj okulunda görev almaya göre önceliklidir. Herhangi bir devamsızlık, devamsızlık olarak kabul edilir (örneğin devamsızlık durumu, hastalık, mücbir sebep, okul seminerleri). Bu kural yalnızca seminerler uygulama bloğu / staj dönemi boyunca eşit olarak dağıtıldığında uygulanabilir. Katılım% 80'den azsa, % 50 ile gerçek zaman (% 80'den az) arasındaki süre sayılamaz (= % 50). Katılım% 50'den azsa, kredi sayılamaz (= % 0).

Madde 5 ZuSağlanacak olan koşullar

(1) Staj dönemi boyunca sağlanacak olan koşullar aşağıdaki gibidir:

- a) Öğrencilerin eşlik eden seminerlere ve IQSH seminer oturumlarına aktif olarak katılımı ve okullarda aktif çalışma(bkz.Madde 5,Paragraf. 5).

TÜNEL ADA ÇEVİRİ YAY.
BİL ve DAN.HİZ.LTD.ŞTİ.
Dr.Mediha Eldem Sok. No: 55/1 Kızılay
Tef: 431 32 06 Fax: 417 17 99 ANKARA
Çankaya Vergi Dairesi: 875 036 21 29

İşbu belge (aslından / fotokopisinden)
Almanca dilinden Türkçeye
tercüme edildiğini onaylıyorum.
Seda 21/4/12

b) Bir araştırma görevinin işlenmesi ve araştırmaya dayalı öğrenme anlamında belgelenmesi. Araştırma görevi üç alt dersten birinde gerçekleştirilir. Disiplinlerarası sorular da mümkündür. Madde 21 (7) GPO 2013 veya GPO 2015 hükümlerinden sapma halinde, araştırma görevi bireysel bir test performansı olarak yapılacak ve grup çalışması olarak gerçekleştirilemez.

c) Her ders için en az bir dersin ayrıntılı yazılı planlaması ve ilgili uygulaması. Ayrıntılı bir ders planı genellikle öğrenme önkoşullarının bir analizini, konunun teknik veya konu ile ilgili ilişkilerinin bir analizini (konu analizi), didaktik düşünceleri (didaktik analiz), metodolojik nedenleri (metodik analiz), çizelgesel bir ilerleme seyrini içerir. Dersin planlanan dersinin taslağının yanı sıra bilimsel kaynaklar ve yaklaşımlar yardımıyla uygulamanın analizi ve yansıtması. Eşlik eden ders tasarımlarının özelliklerini öğrenciler formüle eder.

d) Diğer en az altı dersin ders planlanması, uygulanması ve yansıtılması. Ders hazırlıkları, bir ders için planlama tasarımlarıdır ve genellikle üç sayfayı geçmez. Genel bilgi ve hedefleri, planlanan ders akışını ve hazırlanan dersin yansıma ve analizini içerir.

(2) Paragraf 1 c) ve d) 'de listelenen dersler portföyün ekinde belgelenecektir. Yukarıda belirtilen bileşenlere sahip portföy stajın kanıtı olarak kabul edilir. Portföyün kendisi katkılara, belgelere ve eserlere dayalı yazılı bir taslaktır. Portföy, staj döneminin bir başka sınav performansıdır. Buna göre madde 5, paragraf 1 satır b) s.4 uygulanır.

(3) Portföyün hazırlanması, araştırma görevinin denetimi ve bir ders katılımı, eşlik eden üç etkinlikten birinde bir öğretim üyesi tarafından denetlenir veya gerçekleştirilir. Öğrenciler staj ofisi aracılığıyla hangi eşlik eden seminerde, araştırma görevinin denetimi ve portföyün ve ders ziyaretinin gerçekleşeceği konusunda bilgilendirilir.

(4) Bir üniversite öğrencisinin derse devamı zorunludur. Okulun onaylaması halinde staj bloğunun bitiminden on iki hafta sonra bir ders tekrarı yapılabilir.

(5) Okulda öğrenci, öğretmenin mesleki profiline uygun olarak profesyonelce hareket eder ve kendisine verilen sorumluluğu titizlikle üstlenir. Profesyonel davranış, okul görevlerine sürekli aktif katılımı içerir, örneğin: okul projelerine katılım veya ebeveynlerin akşam toplantıları ve konferanslarına katılım. Öğrenciler okul görevlerini yerine getirir ve teslim tarihlerine ve teslim tarihlerine uyar.

(6) Okullarda kişisel verilerin işlenmesine ilişkin devlet yönetmeliğinin (veri koruma düzenleme okulu) hükümlerine portföyde ve tüm bileşenlerinde uyulacaktır.

Madde 6 Başarılı Uygulama Kanıtı

(1) Die zu erbringenden Leistungen müssen spätestens zwölf Wochen nach Beendigung des schulischen Praktikums bei den betreuenden Lehrenden vorliegen. Wird eine Leistung nicht

(1) Yapılacak etkinlikler, okul stajının bitiminden en geç on iki hafta sonra denetleyici öğretmenlere sunulmalıdır. Bir etkinlik zamanında teslim edilmemezse, etkinlik "başarısız" olarak derecelendirilir. Yurtdışında staj için, karşılaştırılabilir son tarihler ZfL tarafından belirlenir. Madde 8 hükümleri de geçerlidir

(2)Yapılan etkinlikler onaylanacaktır. Staj sonunda okul, staj zamanlarına uygunluk dahil olmak üzere stajın doğru ve başarılı bir şekilde tamamlandığını belgelemektedir. Araştırma görevini işlemekten sorumlu üniversite öğretim görevlileri, araştırma görevinin tamamlandığını belgelemektedir. Portföyün sağlanması da onaylanmaktadır. Bu sertifikalara dayanarak, staj ofisi 30 kredi puanı vermek için gereken tüm hizmetlerin sağlandığını doğrular. Onayların tamamı, staj aşamasının bitiminden en geç 20 hafta sonra staj ofisinde olmalıdır.

Madde 7 Tanıma ve Kredilendirme

(1) Staj dönemi çerçevesinde, Schleswig-Holstein dışındaki okullarda gerçekleştirilen dersler, gerekli olan dersler arasında önemli bir fark yoksa kabul edilir.

(2) Yurtdışında stajların tanınması 1) Okutulan derslerden birinde veya okul pedagojisinde, mümkünse okul pedagojisinde hazırlık seminerlerine katılım ve 2) yurtdışındaki okulda, Flensburg Avrupa Üniversitesinde verilen bir ders veya okul pedagojisine katılım ve yurtdışında okul tarafından staj döneminin tamamlandığına dair bir sertifika verilmesi. Madde 5'te belirtilen konular yerine getirilmelidir. Flensburg Avrupa Üniversitesi yurtdışında stajları memnuniyetle kabul ve teşvik eder. Staj ofisi organizasyon ve yurtdışında staj teşvik seçenekleri hakkında tavsiyelerde bulunur.

(3) Tanıma prosedürü öğrencilere uygun bir şekilde bildirilir.

(4) Staj ofisi Madde 5 altında listelenen staj dönemi performansını bireysel duruma göre tanıyacak ve kredilendirecektir

Madde 8 Staj Döneminin Değerlendirilmesi

(1) Madde 5 altında listelenen tüm uygulamalar tamamlanmış ve şartları yerine getirilmişse, staj döneminden geçtiği kabul edilir.

(2) Araştırma görevinin işlenmesi ilgili üç alt dersten birinde veya disiplinlerarası bir araştırma görevi olarak denetlenir. Başarısız bir araştırma görevi dört hafta içinde bir kez revize edilebilir. Revizyon dönemi, ilk denemede üzerinde çalışılan araştırma görevinin başarısızlığının bildirilmesiyle başlar

(3) Portföyün işlenmesi ilgili üç alt dersten birinde denetlenir. Arızalı bir portföy dört hafta içinde bir kez revize edilebilir. Revizyon dönemi, ilk denemede oluşturulan portföyün başarısızlığının bildirilmesiyle başlar. Revize edilmiş bir portföy "başarısız" olarak derecelendirilmişse, staj dönemi tekrarlanmalıdır.

(4) Staj döneminin tekrarı için kısmi başarıların tanınması mümkün değildir.

TÜNEL ADA ÇEVİRİ YAY.
BİL ve DAN.HİZ.LTD.ŞTİ.
Dr.Mediha Eldem Sok. No: 55/1 Kızılay
Tef: 431 32 06 Fax: 417 17 99 ANKARA
Çankaya Vergi Dairesi: 875 036 21 29

(İşbu belgenin aslından / fotokopisinden)
Almanca'dan Türkçeye
tercüme edildiğini onaylıyorum.
Sedat JILDAZ

Madde 9 Staj Döneminin Tekrarı

Başarısız olarak değerlendirilen bir staj dönemi için, staj başka bir okulda bir defaya mahsus olmak üzere tekrarlanabilir. Staj döneminin ikinci tekrarı mümkün değildir. Bu durumda staj dönemini kesinlikle geçmediği kabul edilir.

Madde 10 Okulla Yasal İlişki

(1) Staj ilişkisi, staj okulda başlamadan önce öğrenciler ve okul yönetimi tarafından imzalanması gereken yazılı bir staj sözleşmesine dayanır. Öğrencinin staj okulunda aktif olarak katılmak ve profesyonelce hareket etmek zorunluluğu vardır (bakınız Madde 5 Paragraf 5). Staj ilişkisi, Mesleki Eğitim Kanunu (BBiG) kapsamında çıraklık ilişkisi değildir. Staj, madde 3 staj yönetmeliği ve okulun şartlarına uygun olarak stajın hedeflerini karşılamalıdır. Staj dönemi Madde 13 paragraf 1 satır 3 LehrBG uyarınca yüksek lisans programının zorunlu bir parçasıdır. Dolayısıyla Asgari Ücret Yasası kapsamına girmez (Madde 22 Paragraf 1 No. 1 3. Alt Mi-LoG).

(2) Staj sözleşmesi stajyer ve okulun hak ve yükümlülüklerini tanımlar. İlgili okulun çalışma kuralları ve düzenlemeleri stajyer için kısıtlama olmaksızın geçerlidir. Okuldaki her öğretmen - özellikle danışman - öğrencilere talimat verme yetkisine sahiptir.

(3) Stajyer, eğitimi sırasında kendisine tanınan konular hakkında gizliliği korumalıdır.

(4) Okul, öğrenciye staj ve gerektiğinde dersler bağlamında ilgili okul türüyle ilgili özel okul ve öğretim uygulamaları hakkında bilgi verir.

(5) Okul, aktif katılımın ve mesleki eylemin yerine getirilmemesi durumunda (bkz. Madde 5 paragraf 5) veya ağır ihmalkar veya kasıtlı bir suistimal olması durumunda öğrencinin kurumu ziyaret etmeye devam etmesini engelleme hakkına sahiptir. Sonuç olarak, staj performansının başarısız olduğu değerlendirilir.

Madde 11 Okul ve Staj Yerleştirilmesi

(1) Staj bloğu, istenen kariyere ait bir okulda tamamlanmalıdır ve Schleswig-Holstein ve Hamburg eyaletlerindeki tüm devlet okullarında ve devlet tarafından tanınan özel okullarda ve yurtdışında gerçekleştirilebilir. Staj yerleştirilmesi staj ofisi tarafından düzenlenir. Madde 7 uygulanır.

(2) Öğrenciler staj dönemi için staj ofisine kayıt yaptırırlar. Sadece staj ofisi staj yerlerini tahsis eder ve öğrencileri tek tek okulları duyurur. Staj pozisyonunu değiştirmek mümkün değildir.

(3) Staj, üniversite sistemi aracılığıyla yılda bir kez çevrimiçi olarak kaydedilir. Staj ofisi ilgili kayıt sürelerini tanımlar ve kayıt sürelerinin başlamasından en az dört hafta önce ilan eder. İlgili staj için bağlayıcı kayıt yoksa, kabul sadece bir sonraki olası staj dönemi için tekrar mümkündür.

TÜNEL ADA ÇEVİRİ YAY.
BİL ve DAN. HİZ. LTD. ŞTİ.
Dr. Mediha Eldem Sok. No: 55/1 Kızılay
Tel: 431 32 06 Fax: 417 17 99 ANKARA
Çankaya Vergi Dairesi: 875 036 21 29

(İşbu belgenin taslından / fotokopisinden)
Almanya'dan Türkiye'ye
tercüme edildiğini onaylanm.
Sedat YILMAZ

Madde 12 Organizasyon ve Uygulama

(1) Staj döneminin organizasyonu ve uygulanması Öğretmenve Eğitim Merkezi staj ofisi tarafından yürütülür. Staj ofisinin görevleri arasında

- 1) Staj pozisyonlarının tahsisi,
- 2) Olası staj okullarının bir dizininin oluşturulması ve denetimi
- 3) Staj dönemi ile ilgili tavsiye,
- 4) Mevcut ve potansiyel staj okullarıyla iletişim kurmak,
- 5) Destekleyici bilgi materyalinin oluşturulması,
- 6) Organizasyonel süreçlerin sağlanması,
- 7) Pratik okul eğitimi bileşenlerinin organizasyonel ve teknik olarak daha da geliştirilmesi için önerilerin geliştirilmesi. Daha fazla ayrıntıyı staj ofisi düzenler.

(2) Almanya'daki staj bloğunun yeri ZfL tarafından belirlenir ve bireysel olarak değiştirilemez.

Madde 13 Özel gereksinimlerin Tanınması

(1) Üniversite Kanununun (HSG) 52. maddesi, 2. paragrafı, no 14, satır 4 ile bağlantılı olarak, 3.maddesi 5.paragrafına göre, öğrencilerin özel ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.

(2) Bir öğrenci üniversite sınavlarını tamamlayamayacak veya kısmen tamamlayamayacak bir sakatlık veya hastalık nedeniyle başarısız olursa (bkz. Madde 5 Paragraf 1, satır b d), işlem süresi makul bir süre için uzatılır veya başka şekilde bir sınav yapılır. Öğrencinin hastalığı, 14 yaşına kadar olan bir çocuğun bakımına veya bir akrabanın bakımına eşdeğerdir.

(3) Doğum Koruma Yasası ve doğum iznine ilişkin yasal düzenlemelere göre süreler garanti edilmektedir.

(4) Paragraf 2 ve 3'e göre her durumda, staj ofisi başvuru üzerinde karar verir; şartların uygun bir biçimde kanıtlanması gerekir. İlgili öğrenciler paragraf 2 ve 3 hükümlerine göre mağdur edilmemelidir.

Madde 14 Yürürlüğe Girme

Bu tüzük, ilanından sonraki gün yürürlüğe girer.

Bu tüzüğün yürürlüğe girmesiyle, Flensburg Üniversitesi Staj Yönetmeliği (Tüzük), 30 Nisan 2014 tarihinden itibaren bir Yüksek Lisans Eğitimi ile ilköğretim okullarında ve Yüksek Lisans Eğitimi ile karma okullarda öğretim staj dönemi (NB. HS MBW Schl.-H. 2014, s.57) artık geçerli değildir.

Madde 22, Paragraf , Satır2 No. 6 HSG'ye göre onay, 27 Mayıs 2015 tarihinde Flensburg Avrupa Üniversitesi Rektörlüğü tarafından verilmiştir.

Flensburg, 25. Haziran 2015

Prof. Dr. Werner Reinhart

Flensburg Avrupa Üniversitesi Rektörü

TÜNEL ADA ÇEVİRİ YAY.
BİL ve DAN.HİZ.LTD.ŞTİ.
Dr.Mediha Eldem Sok. No: 55/1 Kızılay
Tel: 431 32 06 Fax: 417 17 99 ANKARA
Çankaya Vergi Dairesi: 875 036 21 29

(bu belgenin (aslından / fotokopisinden)
Almanya'dan (S. 14) Çilline
tercüme edildiğini onaylım.
Sedat J/2012

Praktikumsordnung (Satzung) der Europa-Universität Flensburg zum Praxissemester für die Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Gemeinschaftsschulen, Lehramt an Gymnasien, Lehramt an Sekundarschulen mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I sowie Lehramt an Sekundarschulen mit dem Abschluss Master of Education

Vom 25. Juni 2015

Tag der Bekanntmachung im NBL. MSGWG Schl.-H. 2015, S. 130

Tag der Bekanntmachung auf der Internetseite der EUF, 25. Juni 2015

geändert durch Satzungen vom

18. Juni 2018 (NBL. HS MBWK Schl.-H. 2018, S. 42; Amtliche Bekanntmachungen lfd. Nr. 165)

8. Januar 2020 (NBL. HS MBWK Schl.-H. 2020, S. 4; Amtliche Bekanntmachungen lfd. Nr. 218)

In der konsolidierten – nicht amtlichen – Fassung der Änderungssatzung vom 8. Januar 2020

Aufgrund des § 52 Abs.1 des Gesetzes über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein (Hochschulgesetz-HSG) vom 28. Februar 2007 (GVOBl. Schl.-H. S.184), zuletzt geändert durch § 34 des Gesetzes vom 11. Dezember 2014 (GVOBl. Schl.-H. S. 440), wird nach Beschlussfassung durch den Senat der Europa-Universität Flensburg am 27. Mai 2015 und mit Zustimmung des Hochschulrates vom 24. Juni 2015 die folgende Satzung erlassen.

Inhaltsverzeichnis

- § 1 Geltungsbereich
- § 2 Zulassungsvoraussetzungen
- § 3 Ziele des Praxissemesters
- § 4 Dauer, Bestandteile und Aufbau des Praxissemesters
- § 5 Zu erbringende Leistungen
- § 6 Nachweis über erfolgreiche Durchführung
- § 7 Anerkennung und Anrechnung
- § 8 Bewertung des Praxissemesters
- § 9 Wiederholung des Praxissemesters
- § 10 Rechtsverhältnis zur Schule
- § 11 Schulen und Vermittlung der Praktikumsplätze
- § 12 Organisation und Ausführung
- § 13 Anerkennung besonderer Bedürfnisse
- § 14 Inkrafttreten

TÜNEL ADA ÇEVİRİ YAY.
BİL ve DAN.HİZ.LTD.ŞTİ. 1
Dr.Mediha Eldem Sok. No: 55/1 Kızılay
Tel: 431 32 06 Fax: 417 17 99 ANKARA
Çankaya Vergi Dairesi: 875 036 21 29

Konsolidierte Fassung (Lesefassung) der Praktikumsordnung (Satzung) der Europa-Universität Flensburg zum
Praxissemester
für die Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Gemeinschaftsschulen, Lehramt an Gymnasien,
Lehramt an Sekundarschulen mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I sowie Lehramt an Sekundarschulen mit
dem Abschluss Master of Education
Zuletzt geändert durch Satzung vom 8. Januar 2020 (NBl. HS MBWK Schl.-H. 2020, S. 4; Amtliche
Bekanntmachung Nr. 14)

§ 1 Geltungsbereich

(1) Diese Praktikumsordnung zum Praxissemester (PzP) enthält die allgemeinen Regelungen über Ablauf und Verfahren des Praxissemesters (gemäß § 4 Abs. 3 S. 2 der Gemeinsamen Prüfungs- und Studienordnung vom 12. August 2013 (fortan GPO 2013 genannt) bzw. gemäß § 4 Abs. 3 S. 2 der Gemeinsamen Prüfungs- und Studienordnung vom 06. März 2015 (fortan GPO 2015 genannt) in den Master of Education-Studiengängen und gemäß § 5 Absatz 7 der Prüfungs- und Studienordnung (Satzung) der Europa-Universität Flensburg für den Studiengang Lehramt an Grundschulen mit dem Abschluss Master of Education (PStO M.Ed. Lehramt an Grundschulen 2020), gemäß § 5 Absatz 4 der Prüfungs- und Studienordnung (Satzung) der Europa-Universität Flensburg für den Studiengang Lehramt an Gemeinschaftsschulen mit dem Abschluss Master of Education (PStO M.Ed. Lehramt an Gemeinschaftsschulen 2020) sowie gemäß § 5 Absatz 4 der Prüfungs- und Studienordnung (Satzung) der Europa-Universität Flensburg für den Studiengang Lehramt an Gymnasien mit dem Abschluss Master of Education (PStO M.Ed. Lehramt an Gymnasien 2020).

(2) Die PzP gilt für die Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Gemeinschaftsschulen, Lehramt an Gymnasien, Lehramt an Sekundarschulen mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I sowie Lehramt an Sekundarschulen mit dem Abschluss Master of Education.

§ 2 Zulassungsvoraussetzungen

Voraussetzung für die Zulassung zum Praxissemester ist die Einschreibung in einem der in § 1 Abs. 2 bezeichneten Studiengänge.

§ 3 Ziele des Praxissemesters

Ziel des Praxissemesters ist die Erkundung des Praxisfeldes Schule. Die Studierenden sollen ihre biografisch-reflexiven Kompetenzen unter Berücksichtigung der Anforderungen des Berufsfeldes und ihres Entwicklungsstandes vertiefen. Das Praxissemester bietet Raum für die Erprobung im selbstgestalteten Unterricht und – im Rahmen forschenden Lernens – für die Entwicklung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung.

§ 4 Dauer, Bestandteile und Aufbau des Praxissemesters

(1) Das Praxissemester umfasst insgesamt 30 Leistungspunkte (LP). 15 LP entfallen auf den Praxisblock an der Schule. 15 LP entfallen zu je 5 LP auf drei Begleitveranstaltungen in den beiden studierten Fächern sowie im Fach Pädagogik, Pädagogik und Bildung oder Bildung, Erziehung, Gesellschaft.

(2) Das Praktikum ist als Vollzeitpraktikum zu absolvieren.

(3) Das Praxissemester wird in der Regel im 3. Semester des Studiengangs Master of Education durchgeführt. Es wird jeweils im Herbstsemester als Block absolviert. Der Praxisblock an der Schule umfasst mindestens 10 Wochen. Wird das Praxissemester im Ausland durchgeführt, umfasst der Praxisblock mindestens 12 Wochen.

(4) Die konkreten Zeiträume sind abhängig von den Schulferien und den Semesterzeiten. Es gilt § 12 Abs. 2.

(5) Das Praxissemester besteht aus curricular aufeinander abgestimmten Ausbildungsteilen, die in der Universität, dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH) und der Schule absolviert werden.

Konsolidierte Fassung (Lesefassung) der Praktikumsordnung (Satzung) der Europa-Universität Flensburg zum
Praxissemester

für die Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Gemeinschaftsschulen, Lehramt an Gymnasien,
Lehramt an Sekundarschulen mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I sowie Lehramt an Sekundarschulen mit
dem Abschluss Master of Education

Zuletzt geändert durch Satzung vom 8. Januar 2020 (NBl. HS MBWK Schl.-H. 2020, S. 4; Amtliche
Geltendmachung des Gesetzes)

(6) Die Studierenden sind während des Praxisblocks montags bis donnerstags in der Schule und nehmen an allen Phasen und Tätigkeiten des schulischen Lebens teil. Die regelmäßige Anwesenheit und aktive Mitarbeit in der Schule (vgl. § 5 Abs. 5) beträgt in der Regel sechs Stunden pro Tag, mindestens aber 20 Stunden pro Woche. Unentschuldigtes Fehlen in der Schule führt zur sofortigen Aberkennung und zum Abbruch des Praxissemesters. Ein Fehlen gilt als entschuldigt, wenn die oder der Studierende ihre oder seine Praktikumschule und das Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZfL) rechtzeitig vor Unterrichtsbeginn über ihr oder sein Fehlen informiert. Bis zu drei Fehltage auf Grund von Krankheit oder anderer von der Praktikantin oder dem Praktikanten nicht zu vertretender Gründe stehen der Anerkennung des Praktikums nicht entgegen. Über krankheitsbedingten Ausfall muss spätestens am dritten Tag im ZfL ein Attest vorgelegt werden. Andere nicht zu vertretende Gründe prüft das ZfL. Fehlzeiten können nach Absprache mit der Schule innerhalb von bis zu zwölf Wochen nach dem Ende des Praxisblocks nachgeholt werden. Sollten mehr als drei Fehltage zwölf Wochen nach Abschluss des Praxisblocks vorliegen, wird das Praktikum aberkannt.

(7) Für die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des Praxissemesters sind in den beiden studierten Fächern sowie im Fach Pädagogik, Pädagogik und Bildung oder Bildung, Erziehung, Gesellschaft verbindlich jeweils eine universitäre Veranstaltung zu besuchen.

(8) Die universitären Begleitveranstaltungen zum Praxissemester werden als Blockveranstaltungen oder an einem Tag der Woche durchgeführt. In einer der drei Begleitveranstaltungen werden die Forschungsaufgabe und das Portfolio betreut.

(9) Während des Praxissemesters sind verbindlich Veranstaltungen zu besuchen, die vom Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH) durchgeführt werden. Ziele der Seminare sind a) die Aufarbeitung der systematischen Beobachtung, Analyse und Reflexion eigener und fremder Praxis, b) die Reflexion des eigenen Handelns als Lehrkraft mit dem Ziel der Vertiefung der biographisch-reflexiven Kompetenzen. Aufarbeitung und Reflexion berücksichtigen die an der Universität erlernten wissenschaftlichen Modelle und Ansätze.

(10) Als Grundlage für die Formulierung von Mindestanforderungen ist der Lernerfolg bzw. die Gefährdung des Studienerfolgs zu sehen. Der angestrebte Lernerfolg kann nur bei zusammenhängender Teilnahme an den Elementen des Praxissemesters entstehen. Es gilt Anwesenheitspflicht. Für die Nichtanwesenheit bei Veranstaltungen in der Universität, im IQSH und in den Schulen ist ein Attest vorzulegen. Es ergeben sich folgende maximale Fehlzeiten: zwei von zehn Wochen im Praxisblock, zwei von acht IQSH-Seminarsitzungen und eine von je sechs Sitzungen in jeder der drei universitären Begleitveranstaltungen. Der Besuch der vorgesehenen universitären Veranstaltungen hat Vorrang vor der Übernahme von Aufgaben in der Praktikumschule. Als Fehlzeiten gilt jede Art der Abwesenheit (z.B. Fehlen, Krankheit, höhere Gewalt, schulische Veranstaltungen). Diese Regelung kann nur dann angewendet werden, wenn die Veranstaltungen gleichmäßig über den Zeitraum des Praxisblocks/des Praxissemesters verteilt sind. Bei einer Teilnahme von unter 80% kann die Zeit zwischen 50% und der tatsächlichen (unter 80%) geleisteten Zeit nicht angerechnet werden (= 50%). Bei einer Teilnahme von unter 50% wird die Leistung nicht angerechnet werden (= 0%).

§ 5 Zu erbringende Leistungen

(1) Während des Praxissemesters sind folgende Leistungen zu erbringen:

- a) Die aktive Teilnahme der Studierenden an den Begleitseminaren und den IQSH-Seminarsitzungen sowie die aktive Mitarbeit in den Schulen (vgl. § 5 Abs. 5).

TÜNEL ADA ÇEVİRİ YAY.
BİL ve DAN. HİZ. LTD. ŞTİ.
Dr. Mediha Eldem Sok. No: 55/1 Kızılay
Tel: 431 32 06 Fax: 417 17 99 ANKARA
Çankaya Vergi Dairesi: 875 036 21 29

Konsolidierte Fassung (Lesefassung) der Praktikumsordnung (Satzung) der Europa-Universität Flensburg zum
Praxissemester
für die Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Gemeinschaftsschulen, Lehramt an Gymnasien,
Lehramt an Sekundarschulen mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I sowie Lehramt an Sekundarschulen mit
dem Abschluss Master of Education
Zuletzt geändert durch Satzung vom 8. Januar 2020 (NBl. HS MBWK Schl.-H. 2020, S. 4; Amtliche
Belastungsbescheinigung Nr. 11)

- b) Bearbeitung einer Forschungsaufgabe und ihre Dokumentation im Sinne forschenden Lernens. Die Forschungsaufgabe wird in einem der drei Teilstudiengänge durchgeführt. Auch interdisziplinäre Fragestellungen sind möglich. Abweichend von den Bestimmungen des § 21 Abs. 7 GPO 2013 bzw. GPO 2015 ist die Forschungsaufgabe eine eigenständige Prüfungsleistung, die als Einzelleistung zu erbringen ist und nicht als Gruppenarbeit erbracht werden kann.
- c) Ausführliche schriftliche Planung und entsprechende Durchführung von mindestens einer Unterrichtsstunde je Unterrichtsfach. Eine ausführliche Unterrichtsplanung enthält in der Regel eine Analyse der Lernvoraussetzungen, eine Analyse der fachlichen bzw. fachwissenschaftlichen Zusammenhänge des Unterrichtsgegenstandes (Sachanalyse), didaktische Überlegungen (didaktische Analyse), methodische Begründungen (methodische Analyse), eine tabellarische Verlaufsskizze des geplanten Unterrichtsverlaufs sowie eine Analyse und Reflexion der Durchführung unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Quellen und Ansätze. Die genauen Vorgaben für ausführliche Unterrichtsentwürfe formulieren die Lehrenden der Begleitveranstaltungen.
- d) Kurzplanung, Durchführung und Reflexion von mindestens sechs weiteren Unterrichtsstunden. Kurzvorbereitungen sind Planungsskizzen einer Unterrichtsstunde und überschreiten in der Regel nicht die Länge von drei Seiten. Sie enthalten allgemeine Angaben und Ziele, den geplanten Stundenverlauf und die Reflexion und Analyse der vorbereiteten Unterrichtsstunde.

(2) Die unter Abs. 1 c) und d) aufgeführten Leistungen sind im Anhang des Portfolios zu dokumentieren. Das Portfolio mit den genannten Bestandteilen gilt als zu erbringender Leistungsnachweis für das Praktikum. Das Portfolio selbst ist eine schriftliche Ausarbeitung auf Basis von Beiträgen, Dokumenten und Artefakten. Das Portfolio ist eine weitere Prüfungsleistung des Praxissemesters. § 5 Abs. 1 lit. b) S. 4 gilt entsprechend.

(3) Die Erstellung des Portfolios, die Betreuung der Forschungsaufgabe und ein Unterrichtsbesuch werden von einer oder einem der Lehrenden aus einer der drei belegten Begleitveranstaltungen betreut bzw. durchgeführt. Die Studierenden werden über das Praktikumsbüro informiert, innerhalb welcher Begleitveranstaltung die Betreuung der Forschungsaufgabe und des Portfolios sowie der Unterrichtsbesuch erfolgt.

(4) Der Unterrichtsbesuch durch eine Hochschullehrende oder einen Hochschullehrenden ist obligatorisch. Ein Unterrichtsbesuch lässt sich bei Zustimmung der Schule bis zu zwölf Wochen lang nach dem Ende des Praxisblocks nachholen.

(5) In der Schule handelt der/die Studierende dem Berufsbild des Lehrers/der Lehrerin entsprechend professionell und übernimmt gewissenhaft die ihm/ihr übertragene Verantwortung. Zum professionellen Handeln gehört die beständige aktive Mitarbeit an schulischen Aufgaben, wie z.B. die Beteiligung an schulischen Projekten oder die exemplarische Teilnahme an Elternabenden und Konferenzen. Von Studierenden werden schulische Aufgaben übernommen und Fristen sowie Termine eingehalten.

(6) Die Maßgaben der Landesverordnung über die Verarbeitung personenbezogener Daten in Schulen (Datenschutzverordnung-Schule) sind im Portfolio und all seinen Bestandteilen zu beachten.

§ 6 Nachweis über erfolgreiche Durchführung

(1) Die zu erbringenden Leistungen müssen spätestens zwölf Wochen nach Beendigung des schulischen Praktikums bei den betreuenden Lehrenden vorliegen. Wird eine Leistung nicht

Konsolidierte Fassung (Lesefassung) der Praktikumsordnung (Satzung) der Europa-Universität Flensburg zum
Praxissemester

für die Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Gemeinschaftsschulen, Lehramt an Gymnasien,
Lehramt an Sekundarschulen mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I sowie Lehramt an Sekundarschulen mit
dem Abschluss Master of Education

Zuletzt geändert durch Satzung vom 8. Januar 2020 (NBl. HS MBWK Schl.-H. 2020, S. 4; Amtliche
Satzungsammlung Bd. 1)

fristgerecht abgegeben, gilt die Leistung als mit „nicht bestanden“ bewertet. Für Praxissemester im Ausland werden vergleichbare Fristen durch das ZfL festgelegt. Im Übrigen finden die Bestimmungen des § 8 Anwendung.

(2) Die erbrachten Leistungen werden bescheinigt. Die Schule bescheinigt am Ende des Praxissemesters die ordnungsgemäße und erfolgreiche Ableistung des Praktikums einschl. der Einhaltung der Praktikumszeiten. Die für die Bearbeitung der Forschungsaufgabe zuständigen Hochschullehrenden bescheinigen die Erbringung der Forschungsaufgabe. Ebenso bescheinigt wird die Erbringung des Portfolios. Auf Grundlage dieser Bescheinigungen bestätigt das Praktikumsbüro, dass alle für die Vergabe von 30 Leistungspunkten erforderlichen Leistungen erbracht wurden. Die vollständigen Bescheinigungen müssen spätestens 20 Wochen nach Ende der Praxisphase im Original im Praktikumsbüro vorliegen.

§ 7 Anerkennung und Anrechnung

(1) Leistungen im Rahmen des Praxissemesters, die an Schulen außerhalb Schleswig-Holsteins erbracht wurden, werden anerkannt, wenn keine wesentlichen Unterschiede zu den Leistungen bestehen, die ansonsten gefordert sind.

(2) Die Anerkennung von Auslandspraktika ist möglich, wenn 1) in einem der studierten Fächer oder der Schulpädagogik, möglichst in der Schulpädagogik, die vorbereitende Veranstaltung besucht wird und 2) die Begleitung durch ein Fach oder die Schulpädagogik an der Schule im Ausland sowie an der Europa-Universität Flensburg gewährleistet ist. Eine Bescheinigung über die Ableistung des Praxissemesters von der Schule im Ausland wird vorgelegt. Die unter § 5 genannten Leistungen werden erbracht. Die Europa-Universität Flensburg begrüßt und fördert Auslandspraktika. Das Praktikumsbüro berät über die Organisation und Möglichkeiten zur Förderung von Auslandspraktika.

(3) Das Verfahren der Anerkennung wird den Studierenden in geeigneter Weise bekannt gemacht.

(4) Eine Anerkennung und Anrechnung der unter § 5 aufgeführten Leistungen des Praxissemesters erfolgt im Einzelfall durch das Praktikumsbüro.

§ 8 Bewertung des Praxissemesters

(1) Das Praxissemester gilt als bestanden, wenn alle unter § 5 aufgeführten Leistungen erbracht wurden und den Anforderungen genügen.

(2) Die Bearbeitung der Forschungsaufgabe wird in einem der drei beteiligten Teilstudiengänge oder als interdisziplinäre Forschungsaufgabe betreut. Eine nicht bestandene Forschungsaufgabe kann innerhalb von vier Wochen einmalig überarbeitet werden. Die Überarbeitungsfrist beginnt mit der Bekanntgabe des Nichtbestehens der im Erstversuch bearbeiteten Forschungsaufgabe.

(3) Die Bearbeitung des Portfolios wird in einem der drei beteiligten Teilstudiengänge betreut. Ein nicht bestandenes Portfolio kann innerhalb von vier Wochen einmalig überarbeitet werden. Die Überarbeitungsfrist beginnt mit der Bekanntgabe des Nichtbestehens des im Erstversuch erstellten Portfolios. Wird ein überarbeitetes Portfolio mit „nicht bestanden“ bewertet, muss das Praxissemester wiederholt werden.

(4) Eine Anerkennung von Teilleistungen ist für eine Wiederholung des Praxissemesters nicht möglich.

Konsolidierte Fassung (Lesefassung) der Praktikumsordnung (Satzung) der Europa-Universität Flensburg zum
 Praxissemester
 für die Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Gemeinschaftsschulen, Lehramt an Gymnasien,
 Lehramt an Sekundarschulen mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I sowie Lehramt an Sekundarschulen mit
 dem Abschluss Master of Education
 Zuletzt geändert durch Satzung vom 8. Januar 2020 (NBl. HS MBWK Schl.-H. 2020, S. 4; Amtliche
 Bekanntmachung Bd. 11)

§ 9 Wiederholung des Praxissemesters

Bei einem als nicht bestanden bewerteten Praxissemester kann das Praktikum an einer anderen Schule einmalig wiederholt werden. Eine zweite Wiederholung des Praxissemesters ist ausgeschlossen. Das Praxissemester gilt in diesem Fall als endgültig nicht bestanden.

§ 10 Rechtsverhältnis zur Schule

(1) Das Praktikumsverhältnis wird durch eine schriftliche Praktikumsvereinbarung begründet, die vor Praktikumsbeginn in der Schule von den Studierenden und der Schulleitung zu unterzeichnen ist. Die oder der Studierende hat in der Praktikumschule aktiv mitzuarbeiten und professionell zu handeln (vgl. § 5 Abs. 5). Das Praktikumsverhältnis ist kein Ausbildungsverhältnis im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Das Praktikum muss den Zielen des Praktikums gemäß § 3 Praktikumsordnung und den Anforderungen der Schule entsprechen. Das Praxissemester ist gemäß § 13 Absatz 1 Satz 3 LehrBG verpflichtender Teil des Masterstudiums. Es fällt deshalb nicht unter das Mindestlohngesetz (§ 22 Absatz 1 Nr. 1 3. Alt MiLoG).

(2) In der Praktikumsvereinbarung sind die Rechte und Pflichten der Praktikantin oder des Praktikanten und der Schule festgelegt. Die Betriebsordnung bzw. die Ordnung der jeweiligen Schule gilt für die Praktikantin oder den Praktikanten uneingeschränkt. Jede Lehrperson der Schule – insbesondere die Mentorin oder der Mentor – ist den Studierenden gegenüber weisungsbefugt.

(3) Die Praktikantin/der Praktikant hat über die ihr/ihm anlässlich ihrer/seiner Ausbildung bekannt gewordenen Tatsachen Verschwiegenheit zu wahren.

(4) Die Schule ermöglicht dem Studierenden im Rahmen von Hospitationen und ggf. im Unterricht Einblicke in besondere, auf die jeweilige Schulform bezogene Schul- und Unterrichtspraxis.

(5) Die Schule ist berechtigt, dem/der Studierenden bei Nichterfüllung der aktiven Mitarbeit und des professionellen Handelns (vgl. § 5 Abs. 5) oder bei grob fahrlässigem bzw. vorsätzlichen Fehlverhalten den weiteren Besuch der Institution zu verwehren. Die Praktikumsleistung gilt in Folge als nicht bestanden.

§ 11 Schulen und Vermittlung der Praktikumsplätze

(1) Der Praxisblock muss an einer Schule der angestrebten Laufbahn abgeleistet werden und kann in allen staatlichen Schulen und staatlich anerkannten Privatschulen der Bundesländer Schleswig-Holstein und Hamburg sowie des Auslandes durchgeführt werden. Die Vermittlung der Praktikumsplätze wird durch das Praktikumsbüro geregelt. Es gilt § 7.

(2) Die Studierenden melden sich über das Praktikumsbüro für das Praxissemester an. Ausschließlich das Praktikumsbüro vergibt die Praktikumsplätze und kündigt die Studierenden an den einzelnen Schulen an. Ein Wechsel des Praktikumsplatzes ist nicht möglich.

(3) Die Anmeldung zu den Praktika erfolgt online über das universitäre System einmal jährlich. Das Praktikumsbüro definiert die jeweiligen Anmeldezeiträume und gibt diese mindestens vier Wochen vor Beginn der Anmeldezeiträume entsprechend bekannt. Bei fehlender verbindlicher Anmeldung zum jeweiligen Praktikum ist eine Zulassung erst wieder zum nächstmöglichen Praktikumszeitraum möglich.

Konsolidierte Fassung (Lesefassung) der Praktikumsordnung (Satzung) der Europa-Universität Flensburg zum
Praxissemester
für die Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Gemeinschaftsschulen, Lehramt an Gymnasien,
Lehramt an Sekundarschulen mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I sowie Lehramt an Sekundarschulen mit
dem Abschluss Master of Education
Zuletzt geändert durch Satzung vom 8. Januar 2020 (NBl. HS MBWK Schl.-H. 2020, S. 4; Amtliche
Satzungsammlung Bd. 16)

§ 9 Wiederholung des Praxissemesters

Bei einem als nicht bestanden bewerteten Praxissemester kann das Praktikum an einer anderen Schule einmalig wiederholt werden. Eine zweite Wiederholung des Praxissemesters ist ausgeschlossen. Das Praxissemester gilt in diesem Fall als endgültig nicht bestanden.

§ 10 Rechtsverhältnis zur Schule

(1) Das Praktikumsverhältnis wird durch eine schriftliche Praktikumsvereinbarung begründet, die vor Praktikumsbeginn in der Schule von den Studierenden und der Schulleitung zu unterzeichnen ist. Die oder der Studierende hat in der Praktikumschule aktiv mitzuarbeiten und professionell zu handeln (vgl. § 5 Abs. 5). Das Praktikumsverhältnis ist kein Ausbildungsverhältnis im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Das Praktikum muss den Zielen des Praktikums gemäß § 3 Praktikumsordnung und den Anforderungen der Schule entsprechen. Das Praxissemester ist gemäß § 13 Absatz 1 Satz 3 LehrBG verpflichtender Teil des Masterstudiums. Es fällt deshalb nicht unter das Mindestlohngesetz (§ 22 Absatz 1 Nr. 1 3. Alt MiLoG).

(2) In der Praktikumsvereinbarung sind die Rechte und Pflichten der Praktikantin oder des Praktikanten und der Schule festgelegt. Die Betriebsordnung bzw. die Ordnung der jeweiligen Schule gilt für die Praktikantin oder den Praktikanten uneingeschränkt. Jede Lehrperson der Schule – insbesondere die Mentorin oder der Mentor – ist den Studierenden gegenüber weisungsbefugt.

(3) Die Praktikantin/der Praktikant hat über die ihr/ihm anlässlich ihrer/seiner Ausbildung bekannt gewordenen Tatsachen Verschwiegenheit zu wahren.

(4) Die Schule ermöglicht dem Studierenden im Rahmen von Hospitationen und ggf. im Unterricht Einblicke in besondere, auf die jeweilige Schulform bezogene Schul- und Unterrichtspraxis.

(5) Die Schule ist berechtigt, dem/der Studierenden bei Nichterfüllung der aktiven Mitarbeit und des professionellen Handelns (vgl. § 5 Abs. 5) oder bei grob fahrlässigem bzw. vorsätzlichen Fehlverhalten den weiteren Besuch der Institution zu verwehren. Die Praktikumsleistung gilt in Folge als nicht bestanden.

§ 11 Schulen und Vermittlung der Praktikumsplätze

(1) Der Praxisblock muss an einer Schule der angestrebten Laufbahn abgeleistet werden und kann in allen staatlichen Schulen und staatlich anerkannten Privatschulen der Bundesländer Schleswig-Holstein und Hamburg sowie des Auslandes durchgeführt werden. Die Vermittlung der Praktikumsplätze wird durch das Praktikumsbüro geregelt. Es gilt § 7.

(2) Die Studierenden melden sich über das Praktikumsbüro für das Praxissemester an. Anschließend das Praktikumsbüro vergibt die Praktikumsplätze und kündigt die Studierenden an den einzelnen Schulen an. Ein Wechsel des Praktikumsplatzes ist nicht möglich.

(3) Die Anmeldung zu den Praktika erfolgt online über das universitäre System einmal jährlich. Das Praktikumsbüro definiert die jeweiligen Anmeldezeiträume und gibt diese mindestens vier Wochen vor Beginn der Anmeldezeiträume entsprechend bekannt. Bei fehlender verbindlicher Anmeldung zum jeweiligen Praktikum ist eine Zulassung erst wieder zum nächstmöglichen Praktikumszeitraum möglich.

Ek 5. Portfolyo İçeriği

Inhaltsverzeichnis

1. Portfolioeinträge—Artefakte.....	1
1.1 Partnerklasse.....	1
1.2 Lautgebärden des Kieler Leseaufbaus.....	2
1.3 Silent Period von Sara	4
1.4 Aufteilung der DaZ-Klassen	6
1.5 Arabische Übersetzungen.....	7
1.6 Der Stärken Montag.....	9
1.6.1 Stärkenbriefe an Hawa und Mohsen.....	12
1.7 Feinmotorik und der Umgang mit dem Material.....	14
1.7.1 Material Bastelführerschein	16
1.8 Fachfremd unterrichten	17
1.9 Speaking Cards	18
1.9.1 Speaking Card.....	19
1.10 DaZ und Textillehre.....	20
2. Kleine Unterrichtsentwürfe.....	22
2.1 Unterrichtsentwurf für den Unterricht im Fach Englisch am 28.09.2017	22
2.2 Unterrichtsentwurf für den Unterricht im Fach Englisch am 14.11.2017	30
2.3 Unterrichtsentwurf für den Unterricht im Fach Englisch am 21.11.17	35
2.4 Unterrichtsentwurf für den Unterricht im Fach Sachunterricht am 22.11.17.....	40
2.5 Unterrichtsentwurf für den Unterricht im Fach Deutsch am 13.11.2017.....	46
2.6 Unterrichtsentwurf für den Unterricht im Fach Deutsch am 15.11.2017.....	51
2.7 Unterrichtsentwurf für den Unterricht im Fach Textillehre am 17.11. 2017	57
3. Große Unterrichtsentwürfe	66
3.1 Unterrichtsentwurf für den Unterricht im Fach Textillehre am 10.11.2017	66
3.2 Unterrichtsentwurf für den Unterricht im Fach Englisch am 13.12.2017	76
4. Rückblick und Fazit	89
5. Abstract zur Forschungsarbeit	90
6. Quellenverzeichnis	91

Ek 6. Bilimsel Araştırma İçeriği

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Definitionen	2
3. Forschungsstand	4
3.1 Fragestellung	8
3.2 Die Lernenden	9
3.2.1 Maha	9
3.2.2 Larissa	10
4. Methode	10
5. Ergebnisse	12
5.1 Stunde vom 06.12.	12
5.2 Stunde vom 12.12.	13
5.3 Stunde vom 13.12.	14
6. Analyse der Ergebnisse	15
7. Zusammenfassung	17
8. Literaturverzeichnis	19
9. Anhang	19
9.1 Beobachtungsbogen	20
9.2 Beobachtungen	21

Ek 7. Görüşme Formu**GÖRÜŞME FORMU**

- 1) Sınıf öğretmeni olmak için hangi aşamalardan geçmek gerekiyor? Program üzerinden anlatabilir misiniz?
- 2) Eğitiminiz boyunca aldığınız alan deneyimleri nelerdi? Bu deneyimler hakkında ne düşündüğünüzü paylaşabilir misiniz?
- 3) Öğretmenlik uygulaması döneminin nasıl işlediğini anlatabilir misiniz?
- 4) Öğretmenlik uygulaması Flensburg Üniversitesi, ISQH ve uygulama okulları tarafından yürütülüyor. Programın bu üç kurum tarafından nasıl yürütüldüğünü açıklayabilir misiniz?
- 5) Öğretmenlik uygulaması kapsamında size danışmanlık eden mentorlar kimler? Birlikte nasıl bir çalışma plânınız var?
- 6) Bu süreçte mentorların görev ve sorumlulukları neler?
- 7) Uygulama okullarında anlattığınız dersler nasıl değerlendiriliyor?
- 8) Öğretmenlik uygulaması kapsamında hazırlamak zorunda olduğunuz çalışmalar nelerdir?
- 9) Öğretmenlik uygulaması döneminin değerlendirmesi nasıl yapılıyor?
- 10) Öğretmenlik uygulamasını başarıyla tamamlamış birisi olarak uygulama hakkında ne düşünüyorsunuz?

Yayınlar

Ulusal ve Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

1. Akdemir, H. (2019). The effect of creative drama method on teacher candidates' attitude and self- respect towards teaching profession. *Yaratıcı Drama Dergisi. Çağdaş Drama Derneği Yayınları*, 15 (1), 113-130.
<http://www.yader.org/index.php/yader/article/view/yader.2020.007>
2. Akdemir, H., Karakus, M. (2016). The Effect of Creative Drama Method on Academic Achievement: "A Meta-Analysis Study", *International Journal of Active Learning*, 1 (2), 55-67.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijal/article/view/5000196108>

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

1. Akdemir, H., A performance project on Mental Skills of High Performing. International Symposium on Social Sciences and Educational Sciences, İstanbul, 22-23 Şubat 2020.
2. Tumkaya, S., Akdemir, H., Class Teacher Candidates' Views on Training Programs. International Congress on Vocational and Technical Sciences V, Mısır, 24-27 Ocak 2019.
3. Akdemir, H., The Effect of Creative Drama Method on Teacher Candidate's Attitude and Self-Respect Towards Teaching Profession. 29th International Congress on Creative Drama in Education, Ankara, 25-28 Ekim, 2018.
4. Akdemir, H., Cartoon Films as a Tool for Effective Communication. The International Conference on Education Research and Technologies, Istanbul, 26-28 Ekim 2018.
5. Akdemir, H., Teacher Profile: John Keating, Alternative Route to Teach. The International Conference on Education Research and Technologies, Istanbul, 26-28 Ekim 2018.
6. Akdemir, H., Book Review: Summerhill. II. International Symposium on Multidisciplinary Academic Studies, Istanbul, 16-17 Kasım 2018.
7. Akdemir, H., General Overview of Human Relations and Communication Course. II. International Symposium on Multidisciplinary Academic Studies, Istanbul, 16-17 Kasım 2018.
8. Akdemir, H., Analyzing of Primary School Teacher Training Program. International Conference on Quality in Higher Education, Istanbul, 5-7 Aralık 2018.

9. Akdemir, H., Aybek, B., Analyzing Examination of Teaching Practice Program within Comparative Education. International Conference on Quality in Higher Education, Istanbul, 5-7 Aralık 2018.
10. Akdemir, H., Impression of Jeux Dramatiques. International Conference on Multidisciplinary Sciences, Istanbul, 15-16 Aralık 2018.
11. Akdemir, H., What kind of teacher do I want to be?. International Conference on Multidisciplinary Sciences, Istanbul, 15-16 Aralık 2018.
12. Aybek, B., Yalçın, O., Öztürk H. İ., Akdemir, H., The Effect of Physics Lesson Based on Critical Thinking on Critical Thinking Attitude and Academic Success. II. International Eurasian Educational Research Congress, Ankara, 8-10 Haziran 2015.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

1. Akdemir H., Kaf, Ö. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Tutum ve İnançlarının İncelenmesi, 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğde, 16-18 Nisan 2015.

Bilimsel Etkinlikler ve Deneyim

1. International Symposium on Social Sciences and Educational Sciences, İstanbul, 2020.
2. 5th International Congress on Vocational and Technical Sciences, Mısır, 2019.
3. International Conference on Multidisciplinary Sciences, İstanbul, 2018.
4. International Conference on Quality in Higher Education, İstanbul, 2018.
5. II. International Symposium on Multidisciplinary Academic Studies, İstanbul, 2018.
6. The International Conference on Education Research and Technologies, İstanbul, 2018.
7. 29th International Congress on Creative Drama in Education, Ankara, 2018.
8. 3rd International Curriculum and Instruction Congress, Adana, 2015.
9. 2th International Eurasian Educational Research Congress, Ankara, 2015.
10. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğde, 2015.
11. 5. Eğitimde Yeni Yönelimler Sempozyumu, İzmir, 2009.

Konferanslar/Seminerler/Sempozyumlar/Atölye Çalışmaları

1. Çocuklar nasıl başarır?, Dr. Bahar Eriş, Adana, 2019.
2. Jeux Dramatiques Atölye Çalışması, Ankara, 2018.

3. EULE Workshop “Inbox” (German and Mathematics), Almanya, 2015.
4. Gelecekte Kendin Olmak, Doğan Cüceloğlu, Adana, 2014.
5. Conductive Education of Preschool Cerebral Palsy Children, Dr. Janusz Grasa, The Witelon University of Applied Sciences, Legnia/Poland, Adana, 2014.
6. Çocuk Geliştirmek ve Anne Baba Olma, Uzman Psikolog Mehmet Kılıç, İzmir, 2012.
7. Kuantum Kurum İçi İletişim, İstanbul Aydın Üniversitesi, Mehmet Ekinci, İzmir, 2012.
8. Gelişim Dönemi Özellikleri ve Ergenle İletişim, Yaşar Üniversitesi Psikoloji Bölüm Başkanı, Yrd.Doç.Dr. Berrin Eylen Özyurt, İzmir, 2012.
9. Sınıf İçi ve Okul Temelli Davranış Yönetim Politikası, Prof. Dr. Abbas Türnüklü, İzmir, 2011.
10. Motivasyon, Öğretme Davranışı ve Ekip Olma, Gül Kırçıl, İzmir, 2011.
11. Yaratıcılık Beynin Neresinde? Çocuk Eğitimle Yaratıcı Olabilir mi?, Dr. Bülent Madi, Ankara, 2011.
12. Etkili İletişim, Adnan Erbaş, Ankara, 2011.
13. Öğrenmenin Beyinsel Sistematiği, Prof. Dr. Kaya Özkuş, Ankara, 2011.
14. Empatik İletişim, Üstün Dökmen, Ankara, 2011.
15. Çocuğun Gelişimi ve İletişim, Doğan Cüceloğlu, Kayseri, 2011.
16. Education, Culture, Multilingualism and Youth, Avrupa Eğitim Komisyonu Başkanı, Ms. Androlulla Vassiliou, Danimarka, 2010.
17. Adult and Continuing Education: Theory and Practice, Prof.Peter Jarvis, Danimarka, 2010.
18. Devinimden Dramaya' Konulu Atölye Çalışması, Ali Öztürk, İzmir, 2008.

Sertifikalar

1. Drama Eğitimci Programı, Çağdaş Drama Derneği, 6.Aşama, Ankara, 2020.
2. Drama Eğitimci Programı, Çağdaş Drama Derneği, 5.Aşama, İzmir, 2010.
3. Drama Eğitimci Programı, Çağdaş Drama Derneği, 4. Aşama, İzmir, 2009.
4. Drama Eğitimci Programı, Çağdaş Drama Derneği, 3. Aşama, İzmir, 2009.
5. Drama Eğitimci Programı, Çağdaş Drama Derneği, 2. Aşama, Ankara, 2009.
6. Drama Eğitimci Programı, Çağdaş Drama Derneği, 1. Aşama, İzmir, 2008.

Kazanılan Burslar ve Katılan Değişim Programları

1. Bireysel Araştırma Projesi, Doktora, SDK-2017-9847, Çukurova Üniversitesi.
2. Doktora Bursu, Flensburg Üniversitesi, 2017-2020.
3. Erasmus Değişim Programı, Almanya, 2015-2016.
4. Erasmus Değişim Programı, Danimarka, 2010-2011.
5. İzmir Konak Belediyesi Eğitim Bursu, 2008.

