

**ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ MESLEKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

73642

Gürcü KOÇ

**Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı için öngördüğü**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

olarak hazırlanmıştır.

T73642

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

**Ankara
Eylül, 1998**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan
Prof. Dr. Özcan DEMİREL (Danışman)

Üye
Doç. Dr. Buket AKKOYUNLU

Üye
Yrd. Doç.Dr. Melek DEMİREL

Üye
Yrd. Doç.Dr. Vildan EGELİOĞLU

Üye
Yrd. Doç.Dr. Melek ÖZTÜRK

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 19..


Prof. Dr. Hüsnü ARICI
Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmada, öğretmenlik uygulaması dersinin Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğretmen adayları üzerindeki etkileri saptanmaya çalışılmıştır. 1997-1998 öğretim yılının II. döneminde öğretmenlik uygulamasını dersini, Eğitim Bilimleri ve Eğitim Teknolojisi Bölümü öğretim elemanlarından alan 206 öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Uygulama dersinin etkisini ortaya çıkarmak amacıyla; mesleki bilgileri ölçmek için test, mesleğe yönelik görüşleri belirlemek için anket ve iletişim ağırlıklı sınıf içi öğretmen davranışları için de gözlem formu geliştirilmiştir. Test ve anket, uygulama dersinden önce ve sonra; gözlem formu uygulamanın ilk ve son dersinde olmak üzere iki kez kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans ve *t* testinden yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlik meslek bilgisi testinin ön ve son uygulamaları arasındaki fark, son test lehine biraz yüksek olmakla birlikte anlamlı değildir. Ankete verilen yanıtlara bakıldığında; öğretmen adaylarının yarısının mesleği isteyerek seçtiği görülmüştür. Adaylara göre, en önemli öğretmen nitelikleri “mesleğini, öğrencilerini sevmek, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olma ve alan bilgisinde yeterli olma”dır. Öğretmenlik yapma isteği, uygulama dersi sonrasında anlamlı olmamakla birlikte azalmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersinin süresi grubun yarısı tarafından yeterli bulunurken, diğer yarısı en az bir yıl olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersi adayların meslekle ve kendileriyle ilgili düşüncelerinde de önemli değişiklikler yaratırken, kendilerine güvenlerini de artırmıştır.

Sınıf içi öğretmenlik davranışlarına bakıldığında ise; öğretmen adaylarının ilk derslerde özellikle sözel iletişimde başarılı oldukları görülmüştür. Orta derecelerde gösterilen davranışlar, uygulamanın son dersinde grubun çoğunluğu tarafından gösterilmiştir. Sözel olmayan iletişim ve araç-gereç-yöntem kullanımında yer alan davranışlar ilk derslerde öğretmen adayları tarafından orta ve sık derecelerde görülürken; son derste dikkati çekecek ölçüde bir artış olmuştur. Son derste; adayların sınıf içi sözsüz iletişim davranışlarını daha etkili kullandıkları

gözlenmiştir. Yine son derslerde adaylar daha öğrenci merkezli yöntemleri yeğlerken, değişik araç-gereçler kullanmaya da özen göstermişlerdir. Öğretmen adaylarının genel nitelik bölümündeki davranışları ilk ve son derslerde çoğunlukla gösterdikleri gözlenmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının sınıf içi öğretmen davranışları üzerinde oldukça etkili olmuştur. İlk derste kaygılı ve heyecanlı olan adaylar, güvenleri artınca, öğrencilerini tanımaya ve öğretimin niteliğini artırmaya çabalamışlardır.

Öğretmenlik uygulaması dersine önkoşul niteliğinde olan dersler uygulama ağırlıklı işlenmelidir. Bunun yanında öğretmenlik uygulaması dersi son sınıf yerine daha önceki dönemlere çekilmeli, öğrenciler gerçek sınıf ortamlarıyla uygulama çalışmalarından daha önce karşılaşmalıdır. Öğretmenlik uygulamasının olumlu etkilerini artırmak için süresinin uzatılması da faydalı olacaktır.

SUMMARY

In this study, to find out the effects of Teaching Practices on student teachers in Gazi University Vocational Faculty was purposed. As a sample, 206 student teachers participated teaching practices from the university teachers at the Department of Educational Science and Educational Technology, in second session of 1997-1998 chosen for this study.

Data was collected by test, Delphi III questionnaire and observations forms. Statistical analysis carried out by percent and frequency analysis, and *t* test. The test and Delphi III was given student teachers before and after teaching practices, whereas observation forms was used first and last teaching practice lessons.

The result of the test, to measure the pedagogical knowledge showed that the differences between the test given before and after teaching practices was not significant.

The answers given to the Delphi III showed that the half of the student teachers had chosen their teaching profession voluntarily. The most important qualities of teachers were as the followings: "loving the profession, loving the students, being loyal to the Principles and the Revolutions of Atatürk, and being knowledgeable in the profession". The desire of student teachers to become teacher was decrease after the teaching practices although this decrease was not significant. Half of the student teachers thought that the teaching practices should be for one year, while the other half thought that the one session spend of the teaching practices is enough. In this study, it is determined that teaching practices did enhance the self confidence of students. Also, teaching practices changed the student teachers opinionon about themselves and profession.

Classroom communication of student teachers in the class indicated that the candidates were successful in verbal behaviors. The exhibit of student teachers toward least and medium usage of non-verbal communication behaviors and using equipment was seen at the first teaching practices, while there was a significant

increase in this behaviors at the last lesson.

Student teachers also tried to use the different materials and teaching-learning methods, particularly they were in favor of using student-oriented methods.

Teaching practices was considerably effective on the student teachers behaviors and attitude in the class. Even though, they were nervous and excited first lesson, as their confidence is enhanced, student teachers tried to know their students and to increase quality in teaching.

The prerequisite lessons of teaching practices should be more practice oriented. Furthermore, teaching practice should be taught in initial lessons. In order to increase the positive effect of the teaching practice, the time-span of the lesson should be extended.



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	i
SUMMARY	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	vii
ÖNSÖZ	xi
 BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Çeşitli Ülkelerde Öğretmenlik Uygulamaları	9
İlgili Araştırmalar	17
Problem Cümlesi	37
Alt Problemler	37
Tanımlar	38
Sayıtlılar	39
Sınırlamalar	39
Kısaltmalar	39
 BÖLÜM II	
Yöntem	40
Evren ve Örneklem	40
Veri Toplama Yolları ve Araçları	41
Verilerin Analizi	44
 BÖLÜM III	
BULGULAR VE YORUMLAR	45
Ön Test-Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular	45
Mesleğe Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular	46
Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarına İlişkin Bulgular	68

BÖLÜM IV

SONUÇ	108
Sonuç	108
Öneriler	113
KAYNAKÇA	116
EKLER	129



TABLOLAR

TABLO	<u>Sayfa</u>
II.1 Örneklem Grubundaki Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Sayıları	41
III.1 Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	45
III.2 Öğretmen Adaylarına Göre İyi Bir Öğretmenin Özellikleri	48
III.3 Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Niteliklerine İlişkin Görüşlerine Etkisi	50
III.4 Öğretmen Adaylarına Göre En Önemli Öğretmen Nitelikleri	52
III.5 Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Niteliklerini Önem Sırasına Koymalarına Etkisi	54
III.6 Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersi Öncesi ve Sonrası Öğretmenlik Yapmayı İstemeye İlişkin Görüşleri	55
III.7 Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Meslekle ve Kendileriyle İlgili Düşüncelerine Etkileri	57
III.8 Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Kendileriyle ve Meslekle İlgili Görüşlerine Etkisi	59
III.9 Öğretmen Adaylarının Bilgi-Becerilerine İlişkin Görüşleri	61
III.10 Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Becerilerine İlişkin Görüşlerine Etkisi	62
III.11 Öğretmen Adaylarına Göre Uygulama Dersinde En Çok Yararlanacaklarını Düşündükleri ve Yararlandıkları Dersler	63
III.12 Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersinin Programda Yer Alma Biçimine İlişkin Görüşleri	65
III.13 Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Dersin Gerekliliğine İlişkin Görüşlerine Etkisi	65
III.14 Öğretmen Adaylarına Göre Uygulama Dersine Ayrılan Sürenin Yeterliliği	66
III.15 Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarından Sözel İletişime İlişkin İlk Gözlem Sonuçları	69

III.16	Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarından Sözel İletişime İlişkin Son Gözlem Sonuçları	70
III.17	Öğretim Elemanlarının Sözel İletişime İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması (anlamli maddeler için)	78
III.18	Öğretmen Adaylarının Sözel İletişime İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması (anlamli maddeler için)	79
III.19	Araştırmacının Sözel İletişime İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması (anlamli maddeler için)	80
III.20	Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarından Sözel Olmayan İletişime İlişkin İlk Gözlem Sonuçları	83
III.21	Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarından Sözel Olmayan İletişime İlişkin Son Gözlem Sonuçları	84
III.22	Öğretim Elemanlarının Sözel Olmayan İletişime İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması (anlamli maddeler için)	88
III.23	Öğretmen Adaylarının Sözel Olmayan İletişime İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması (anlamli maddeler için)	89
III.24	Araştırmacının Sözel Olmayan İletişime İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması (anlamli maddeler için)	90
III.25	Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarından Araç-Gereç-Yöntem Kullanımına İlişkin İlk Gözlem Sonuçları	91
III.26	Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarından Araç-Gereç-Yöntem Kullanımına İlişkin Son Gözlem Sonuçları	92
III.27	Öğretim Elemanlarının Araç-Gereç-Yöntem Kullanımına İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması (anlamli maddeler için)	97
III.28	Öğretmen Adaylarının Araç-Gereç-Yöntem Kullanımına İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması (anlamli maddeler için)	98
III.28	Araştırmacının Araç-Gereç-Yöntem Kullanımına İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması (anlamli maddeler için)	98
III.30	Genel Öğretmen Niteliklerine İlişkin İlk Gözlem Sonuçları	101
III.31	Genel Öğretmen Niteliklerine İlişkin Son Gözlem Sonuçları	101

III.32	Öğretim Elemanlarının Öğretmenin Genel Niteliklerine İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması (anamlı maddeler için)	103
III.33	Öğretmen Adaylarının Öğretmenin Genel Niteliklerine İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması (anamlı maddeler için)	103
III.34	Araştırmacının Öğretmenin Genel Niteliklerine İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması (anamlı maddeler için)	104
III.35	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Niteliklerine İlişkin Görüşlerine Etkisi	129
III.36	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Niteliklerini Önem Sırasına Koymalarına Etkisi	130
III.37	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Sosyal Etkinliklere Katılma Derecelerine Etkisi	131
III.38	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yapmayı İsteme Görüşlerine Etkisi	131
III.39	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Meslekle ve Kendileriyle İlgili Görüşlerine Etkisi	132
III.40	Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Becerilerine Etkisi	132
III.41	Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Eğitim Derslerinden Yararlanmalarına İlişkin Görüşleri	133
III.42	Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Dersin Süresine İlişkin Görüşlerine Etkisi	133
III.43	Öğretim Elemanlarının Sözel İletişime İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması	134
III.44	Öğretmen Adaylarının Sözel İletişime İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması	134
III.45	Araştırmacının Sözel İletişime İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması	134
III.46	Öğretmen Adaylarının Sözel Olmayan İletişime İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması	135

III.47 Öğretim Elemanlarının Sözel Olmayan İletişime İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması	135
III.48 Araştırmacının Sözel Olmayan İletişime İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması	136
III.49 Öğretmen Adaylarının Araç-Gereç-Yöntem Kullanımına İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması	136
III.50 Araştırmacının Araç-Gereç-Yöntem Kullanımına İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması	136
III.51 Öğretmen Adaylarının Öğretmenin Genel Niteliklerine İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması	137
III.52 Araştırmacının Öğretmenin Genel Niteliklerine İlişkin İlk ve Son Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması	137

ÖNSÖZ

Eğitimin niteliği iyi yetişmiş öğretmenlerle artabilir. Öğretmen yetiştiren kurumların bu görevini etkili bir biçimde yerine getirebilmesi için, öğretmenlik uygulamalarına özel önem vermek gerekmektedir. Çünkü uygulama etkinlikleri, kuramsal bilgilerin nasıl kullanılacağını göstermesinin yanında, öğretmen adaylarının kendilerini ve mesleği tanımalarına olanak sağlamaktadır.

Bu araştırmada öğretmenlik uygulaması dersinin Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının meslek bilgilerine, mesleğe yönelik görüşlerine ve sınıf içi öğretmenlik davranışlarına etkisi saptanarak, dersin değerlendirmesi de yapılmış olacaktır.

Dört bölümden oluşan araştırmanın ilk bölümünde “Giriş”e, ikinci bölümünde “Yöntem”e, üçüncü bölümünde “Bulgular ve Yorumlar”a ve dördüncü bölümünde “Sonuç ve Öneriler”e yer verilmiştir.

Çalışmanın tamamlanmasında değerli yardımlarını gördüğüm danışmanım Sayın Prof. Dr. Özcan Demirel’e, işyerinde verimli bir çalışma ortamı yaratan Sayın Doç. Dr. Nurgün Ersan’a, yetişmemdeki katkıları için Sayın Doç. Dr. Buket Akkoyunlu’ya, Sayın Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel’e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Vildan Egelioglu’na, Sayın Yrd. Doç. Dr. Melek Öztürk’e, örneklem grubundaki GÜMEF Eğitim Bilimleri ve Eğitim Teknolojisi Bölümü öğretim elemanlarına ve öğretmen adaylarına en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ankara,

Gürcü KOÇ

Eylül 1998

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, ilgili araştırmalar, problem cümlesi, alt problemler, tanımlar, sayıtlılar, sınırlılıklar ve kısaltmalara yer verilmektedir.

PROBLEM DURUMU

Teknolojik gelişmeler sonucu toplumun yapısında oluşan hızlı değişiklikler eğitim sisteminin de sürekli yenilenmesini gerektirmektedir. Yirmibirinci yüzyıl insanı kendisini, bilgiye dayalı, birey merkezli bir sistemde, artan iletişim ortamında, hızlı değişim içinde bulacaktır (Tetenbaum 1986: 623). Bu nedenlerle gelecek yüzyılın insanını bugünden başlayarak çağın koşullarına uyum sağlayacak şekilde yetiştirmek gerekir. İnsanın değişen dünyada dengeli bir yaşam sürmesi ve yapıcı-yaratıcı bireyler olması ise ancak eğitimle olanaklıdır.

Eğitim genel anlamda bireylerin davranışlarını değiştirme sürecidir. Eğitim yoluyla bireyin amaçları, bilgi, beceri ve tutumları değişikliğe uğramaktadır (Varış 1988). Ertürk ise (1993: 12) eğitimi, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak eğitimi, bireyde kasıtlı olarak istendik öğrenme oluşturma süreci olarak tanımlamak mümkündür.

Eğitim, bireylerin yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmekte ve yaşadıkları topluma uyumlu olmalarını sağlamaktadır. Eğitilmiş insanlar ülke kaynaklarını daha planlı, ekonomik ve etkili kullanırlar. Kaya’nın da belirttiği gibi (1993: 4) eğitim; “bireyler için yüksek bir yaşam düzeyi elde etmenin, toplumlar için de gelişme ve ilerlemenin, çağdaş ülkeler arasında yer almanın başlıca yoludur. Eğitim kalkınmanın temelidir”.

Bir ülkenin gelişimini etkileyen doğal kaynaklardan en iyi şekilde yararlanabilmek, insangücünün istenilir nitelikte eğitilmiş olmasına bağlıdır. Bunun sonucu olarak; üretim yöntem ve araçlarındaki önemli değişikliklere yol açan teknolojik gelişmeler, eğitimin görev alanını da genişleterek, amaçları arasında yer alan insangücü yetiştirmeye öncelik kazandırmıştır (Ulusoy 1991: 629). Çağdaş toplumlarda bilimsel, teknolojik gelişmeler ve sanayileşme bireylerin iş dünyasına her zamankinden daha iyi şekilde ve plan içinde hazırlanmasına yol açmaktadır. Bu nedenle gelişen ve değişen ortama göre düzenlenmiş nitelikli bir eğitime ve iyi eğitim almış öğretmenlere gereksinim vardır.

Eğitimi sosyal bir sistem olarak gören bilim adamları, bu sistemin üç temel ögesi olduğunu belirtmektedirler: Öğrenci, eğitim programları ve öğretmen. Öğrenci, ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak planlamaların yapıldığı, eğitilecek kişidir. Genel anlamda eğitim programı, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme olarak tanımlanmaktadır. Ertürk (1993:13)'te eğitim programını "yetişek" terimi ile ifade etmekte ve "geçerli öğrenme yaşantıları düzeni" olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre, yetişek, öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeni, öğretmen açısından ise eğitim durumları düzenidir. Eğitim programları dört temel öğeden oluşmaktadır: Hedefler, içerik, eğitim ve sınama durumları. Hedefler; bireye kazandırılacak istendik davranışlardır. İçerik ögesi ile hedeflere uygun düşecek konular bütünü; eğitim durumları ile hedeflere ulaşmayı sağlayacak öğretme-öğrenme modelleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri ifade edilmektedir. Eğitim sürecinde istendik davranışların ne derece kazandırıldığı başka bir deyişle erişilme düzeyini belirlemek için ise sınama durumlarına gerek vardır (Demirel 1997: 7-8). İşte eğitim programları aracılığıyla öğrencilere ulaşacak kişi de öğretmendir.

Eğitimin etkili olabilmesi ve amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi bu üç öge arasındaki uyuma bağlıdır. Eğitim sistemini etkileyen en önemli öge ise kuşkusuz öğretmendir. Eğitim sürecinde öğretmen, tüm diğer öğelere anlam kazandıran ve eğitimin oluşumunda büyük etkisi olan bir öğedir (Karagözoğlu 1992: 485; Hacıoğlu ve Alkan 1997: 21). Öğretmen, okul-öğrenci-öğretmen üçlüsünün en önemli bileşimlerinden birisidir. Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler, öğren-

meyi kolaylaştırıcı olanaklar sunmakla birlikte öğretmen, eğitim-öğretim etkinliklerinde yeri doldurulamayan birincil öge alma özelliğini her zaman koruyacaktır. Çünkü öğretmen-öğrenci arasında mekanik olmayan ve insan ilişkilerine dayanan sıcak bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmeni eğitimin temel ögesi olarak gören Ataüenal'a (1994: 11) göre; "bir ülkenin gücü, geleceği ve görünümü öğretmenin yeteneğine ve başarısına bağlıdır". Eğitimin temel amacı öğrencilerin gelişmesini sağlamaktır. Bu gelişmede önemli rol oynayan öğretmen yeterli bilgi, beceri, yetenek ve deneyime sahip olmalıdır (Brophy 1988). Sonuç olarak; öğrencilerin gelişmesinin öğretmenin gelişmesine bağlı olduğu söylenebilir.

Nitelikli bir eğitim için, öğretmen eğitiminin öneminin farkında olan Türk Devleti, pek çok Milli Eğitim Şura'sında bu konuyu gündeme getirmiştir. Cumhuriyetin kurulmasından günümüze kadar 14 Şura toplanmıştır. Şura çalışmaları incelendiğinde en az yedisinde öğretmenlik mesleği ile ilgili öneri kararları alındığı görülmüştür (Hacıoğlu ve Alkan 1997: 33-34). Bunlardan en önemlisi öğretmen durum ve sorunlarının görüşüldüğü ve ayrıntılı önerilerin geliştirildiği 1982 yılında toplanan XI. M.E. Şurası'dır. Şura'da, insanların ve toplumun geliştirilmesinde öğretmenin rolünün büyüklüğü ve önemi vurgulanmıştır.

1739 sayılı Milli Eğitim Yasası'nın 43. Maddesi'nde de öğretmenlik; "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" (MEB 1995) şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretmenin üzerinde çalıştığı malzemenin insan ve üretiminin de davranış olması, bu mesleğin zorluk ve önem derecesini yansıtmaktadır (Özçelik 1989: 117).

Yapılacak bütün Şura toplantılarında ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın çalışmalarında öğretmenlik mesleğinin yer alacağı şüphesizdir. Çünkü eğitim için sürekli olarak sağlanan tüm teknolojik kolaylıklara rağmen öğretmen, eğitimde temel öge olma özelliğini gelecekte de devam ettirecektir. Çocuklara iyi bir eğitim vermek için, iyi öğretmenlere gereksinim vardır. "İyi bir öğretmenin nitelikleri nelerdir" sorusu ise pek çok araştırmaya konu olmaya devam etmektedir. Brophy, etkili bir öğretme-

nin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır; istenilir kişilik özelliklerine sahip olma, öğretim yöntemlerini etkili bir biçimde kullanma, iyi bir sınıf ortamı yaratma, alanında yeterli olma, doğru kararlar verme (Akt. Akyıldız 1996: 39-41). Öğretmen özellikleri ile öğrenci başarısı arasında da kuvvetli bir ilişki olduğu araştırmalarla da kanıtlanmıştır. Rosenshine bir çalışmasında öğrenci başarısı ve bazı öğretmen özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu özellikler; sempatik olmak, istekli olmak, hazırlıklı olmak, değişik etkinlikler ve araçlar kullanmak, ilk sorudan sonra açıklayıcı sorular sormak, konuyu anlaşılır hale getirmek. Öğretmenin bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik özellikleri görevinde etkili olmaktadır (Akt. Akyıldız 1996).

Öğretmenliğin gelecekteki önemi ve görevlerinin tartışıldığı bir araştırmaya göre, yirmibirinci yüzyılda öğretmen niteliklerinin listesi aşağıdaki gibi olacaktır.

- Öğretmen;
- Dinamik ve aktif bir kişiliğe sahiptir.
 - Açık fikirlidir (yeniliklere açıktır)
 - Kendi öğretim kuramını oluşturmuştur.
 - Toplumun sorunlarının çözümünde önemli bir rol oynar.
 - Okul ve toplum işlerini birleştirir.
 - Öğretimde iyi öğrenim kaynakları kullanır.
 - Konusunda bilgilerini güncelleştirir.
 - Yeni eğitim teknolojisini kabul etme ve kullanmada esnektir.
 - Öğretim stratejilerinde yaratıcıdır.
 - Eleştirel düşünme becerileri vardır.
 - En az bir yabancı dili yeterince bilir.
 - İnsan haklarına inanır.
 - Estetik değerleri takdir eder.
 - Eğitim alanında kararlara katılır.
 - Özürlü çocuklarla ilgilenmede başarılıdır (Elsayed 1997: 71-73).

Öğretmenlerin yukarıda belirtilen niteliklere sahip olabilmeleri için iyi bir eğitimden geçmeleri gerekmektedir. Öğretmen eğitimi, “öğretmenlerin eğitimle ilgili ve sınıf etkinliklerini amaçlayan, bilgi, beceri ve tutumlarını arttırmak için düzenlenen sistemli bir program” olarak tanımlanmaktadır (Rıza 1996: 497). Öğretmenin eğitimin niteliği üzerindeki etkisi herkes tarafından kabul edilmekle birlikte öğretmen yetiştirmenin nasıl olması gerektiği konusunda bir görüş birliğine varılamamıştır. Gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri incelendiğinde de ülkeler arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Ancak son yıllarda, birçok Avrupa Ülkesin-

de öğretmenlik mesleğini geliştirmek için, konu alanı ile meslek bilgisi arasında denge sağlamaya ve eğitim süresinin uzatılmaya çalışıldığı dikkati çekmektedir.

Günümüzde öğretmen yetiştiren kurumlar ve programlara bakıldığında; 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce MEB ve üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştiren yüksekokul, enstitü, akademi ve fakültelerin 20 Temmuz 1982’de YÖK çatısı altında toplandığı ve 1989-1990 öğretim yılından itibaren de öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının en az lisans düzeyine çıkarıldığı görülmektedir (MEB 1995: 38).

Öğretmen eğitimi programları; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olmak üzere iki temel sistemde incelenebilir. Hizmet öncesi eğitim programları öğretmen adaylarının meslekleri için gerekli bilgi, beceri ve tutum kazanmalarını amaçlamaktadır. Hizmet öncesi eğitimde üç boyut bulunmaktadır. Birinci boyut; genel kültürle ilgili yetenekleri geliştirmeyi amaçlayan genel eğitim boyutudur. Genel kültür dersleri öğrencileri iyi bir vatandaş olarak yetiştirmenin yanında mesleğe daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. İkincisi; öğretimin yapılacağı alanın içeriği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandıran alan kültürüdür. Üçüncüsü ise; eğitim bilimlerinin kuramsal ve uygulamalı yönü ile ilgili, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazandıran ve kime, niçin, nerede ve nasıl öğretilecek sorularının cevaplarını bilimsel şekilde veren meslek boyutudur (Küçükahmet 1993: 32-33).

Ülkemizde de buna paralel olarak XI. M.E.Şurası’nda 4 yıllık bir lisans programı içerik grupları ve programdaki süreleri şu şekilde belirlenmiştir: Genel kültür % 12,5; öğretmenlik meslek bilgisi % 25 ve alan bilgisi % 62,5 (MEB 1995: 181).

Demirel ise (1995: 94) Türkiye için geliştirdiği öğretmen yetiştirme modelinde derslerin ağırlıklarını aşağıdaki biçimde önermektedir:

<u>Dersler</u>	<u>Süresi</u>
Genel kültür	% 25
Öğretmenlik meslek bilgisi	% 25
Alan bilgisi	% 50

Öğretmenin alanında gereken bilgiye sahip olması istendik bir özelliktir ama tek başına yeterli olmamaktadır. Öğrencilerin özelliklerine uygun olarak dersin hedeflerinin belirlenmesi, hedefleri kazandıracak öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve hedeflere ne derece ulaşıldığını kontrol ederek eksik ve yanlışların düzeltilmesi, etkili bir öğretmenden beklenen temel görevler arasında yer almaktadır. Bunlar ise öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile olanaklıdır (Senemoğlu ve Özçelik 1989: 18). Eğitim Bilimine Giriş, Alan Öğretim Yöntemleri, Birey ve Öğrenme Süreçleri, Ölçme-Değerlendirme, Program Geliştirme gibi dersler öğrencilere öğretmenlik meslek bilgisinin kuramını vermektedir. Ancak, hizmet öncesi eğitimde meslek bilgisi dersleri kapsamında öğretmenlik uygulamalarının çok önemli bir yeri vardır; çünkü kuramsal bilgiler öğretmen adayları için ancak uygulama etkinlikleri sırasında anlamlı hale gelmektedir (Küçükahmet 1993: 38).

Öğretmen yetiştirmenin ve Uluslararası Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde, "öğretmen adayının gerçek sınıf ortamında, deneyimli bir öğretmenin gözetimi altında, öğretme becerilerini uyguladığı bir dönem" olarak tanımlanan (Cabaroğlu 1994: 865) öğretmenlik uygulamalarının en önemli amaçlarından birisi öğretmen adaylarına öğretim becerilerini kazandırmak ve öğretmenlik becerileri ile donatmaktır (Richards 1996: 466; Alkan 1987).

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, bireyin mesleğin özelliklerini kazanmasına yardımcı olmaktadır. Bugünün öğretmeni yalnızca bilgiyi aktaran değil, etkili öğrenmeye rehberlik eden kişidir. Bireyin kendi eğitiminde sorumluluk alması, etkinliklere bizzat katılması daha değerli öğrenme ürünleri oluşturacak ve bireylerin güdülenme düzeylerini arttıracaktır. Öğretmenlik uygulaması dersi, öğrencilerin fakülte eğitimi boyunca aldıkları bilgileri uygulamalarına olanak tanımakta ve meslekle ilgili yeterlikleri kazanmalarını sağlamaktadır. İlk yıllardaki öğretme yaşantılarının, öğretmen adaylarının öğretime ilişkin inançları ve sınıflardaki davranışlarının olumlu yönde değiştirdiği araştırmalarla da kanıtlanmıştır (Bolin 1988; McDiarmid 1990; Rust 1994; Manouchehri 1997). Öğretmen adayları, okullarda yapılan öğretmenlik uygulamalarını, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının en önemli parçası olarak görmektedirler (Johnston 1994: 199). Uygulama; yeni bilgi, beceri ve

alışkanlıkların kazanıldığı, öğretmen adayının kendi yaşantılarıyla öğrendiği verimli bir süreçtir.

Öğretmenlik mesleği ile ilk defa uygulamalarda karşılaşan öğretmen adaylarının ilk izlenimleri olumlu ise bu büyük olasılıkla ilerdeki başarısını da etkileyecek, olumsuz izlenim ise mesleğe girmeyi engelleyebileceği gibi meslekten kopmaya da yol açabilecektir. Bu durum öğretmenlik uygulamalarının önemini daha da arttırmaktadır (Ada 1991: 10-11; Kuran 1992: 292).

Öğretmenlik uygulaması süreci öğretmen adaylarının hem kendilerini daha iyi tanımalarını ve geliştirmelerini hem de eğitim-öğretim görevlerine hazırlayan yaşantıları kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarına göre uygulamalar, gelecekteki başarılarını etkileyecek en önemli etken olmanın yanında kendi özelliklerini fark etmelerini de sağlamaktadır (Singh ve diğerleri 1997: 107). Cryns ve Johnston'ın da belirttiği gibi (1993) öğretimlerini değerlendirmeleri ve yansıtmaları için yeterli süre sağlandığında ve özendirildiklerinde öğretmen adayları kendilerine daha çok güvenmekte ve bunun sonucunda öğretim uygulamaları ile ilgili inançları değişikliğe uğramaktadır.

Çepni ve Azar (1996: 169), öğretmenlik uygulamalarının öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve bu mesleğin gerektirdiği yeterlik ve sorumlulukları öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlik uygulamasının amaçlarına ulaşabilmek için adaylar çeşitli yaşantılarla karşılaştırılmaktadırlar. Bu yaşantılar onlara bilişsel, devinışsel ve duyuşsal alanlarda edindikleri davranışları gerçek etkileşim ortamında kullanabilme olanağını vermektedir (Hacıoğlu 1991: 345).

Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında, öğrencilerle karşılaşmasını sağlamakta ve danışman öğretim elemanı ve sınıf öğretmeni rehberliğinde iyi ve kötü yönlerini fark ederek, eksikliklerini tamamlamalarına olanak vermektedir. Yani öğrenciler o zamana kadar edindikleri bilgilerin nasıl kullanılacağını görmekte ve bilişsel açıdan ilerlemeler kaydetmektedirler. Öğretmenlik uygulamaları öğrencilerin edindikleri bilgileri kalıcı kılarken, mesleğe karşı tutumlarında da önemli değişiklikler yaratmaktadır.

Belli bir derse yönelik duyuşsal özellikler ile akademik başarı arasında an-

lamalı bir ilişki bulunduğu, olumlu duyuşsal özelliklere sahip öğrencilerin derslerde daha başarılı oldukları araştırmalarla da saptanmıştır (Erden 1995). Yine benzer biçimde Çağlar'ın 1991 yılında "Atatürk Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmasında öğrencilerin % 95'i öğretmenlik uygulaması dersinin çok önemli olduğunu belirtirken, % 48.5'i bu dersin mesleğe yönelik tutumlarını etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adayının kendisini açıkça anlatabilmesi, gelişmeye ve öğrenmeye istekli ve kişiler arası ilişkileri geliştirici olması gerekmektedir. Bunların olabilmesi ise öğretmenlik uygulaması dersleri ile olanaklıdır. Genel olarak duyuşsal eğitimde üzerinde durulan amaçlar; kendini ve başkalarını tanıma ile iletişim becerisini geliştirmedir. Bu özellikleri geliştiren öğretmenlerin sınıflarında daha başarılı oldukları ve öğrencilerinin de başarılı olmalarını sağladıkları ortaya konmuştur (Paykoç 1997: 118). Fakat bugüne kadar öğretmenin bilişsel gelişimi daha ön planda tutulmuştur.

Öğretmenlik uygulaması dersi, ayrıca öğrencilerin devinişsel becerilerinde de etkilerde bulunmaktadır. Uygulamalar sırasında öğretmen adayları öğrencilerle etkili iletişim kurmanın ve verimli bir ders işlemenin yollarını, neler yapmaları gerektiğini (ses tonunu ayarlama, jest ve mimiklerini etkili kullanma, iyi sorular hazırlama ve sorma, ipucu kullanma vb.) doğrudan yaşayarak öğrenmektedirler.

Öğretmenliğe karşı olumlu tutumlar içinde olan öğretmen adaylarının 4 yıllık eğitimleri sonunda aldıkları bilgileri uygulama etkinlikleri sırasında kullanmaya karşı daha istekli ve bilinçli davranacakları düşünülebilir. Başka bir deyişle öğretmenlerin bilgi ve tutumlarının becerilerini etkilemesi, etkili davranışlar göstermeleri beklenmektedir. Davranışsal açıdan bakıldığında öğretmende bulunması gerekli temel özelliklerden bazıları da; öğrencilerine eşit ve yansız davranabilme, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma, planlı ve programlı çalışma, sınıf yönetimi, öğrencilerine hoşgörölü davranabilme, dili iyi kullanma, bunların yanında sıcak, sempatik ve dostça davranmadır (Oktay 1991: 191).

Öğretmenin değerleri, tutumları, davranışları hem öğrencileri ve toplumu hem de mesleki geleceği ve meslektaşlarını etkilemektedir. Öğretmenin mesleğini en

iyi biçimde yerine getirebilmesi için dili iyi kullanması ve iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bazı sözcükleri yanlış söyleyen, argo sözcükler kullanan ve vurguları yapamayan öğretmenin saygınlığı azalmaktadır (Bilen 1992: 27-29).

Şu ana kadar yararlarından söz edilen öğretmenlik uygulamaları bir çok ülkenin öğretmen eğitim programında yer almaktadır. Aşağıda bazı ülkelerin ve üniversitelerin öğretmenlik uygulaması çalışmaları tanıtılarak, Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik uygulamalarına ilişkin bilgiler verilmiştir:

YABANCI ÜLKELERDE VE TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Fransa’da öğretmen yetiştiren bir yüksek öğretim kurumuna girmek isteyenler lise sonunda öncelikle olgunlaşma sınavına girmekte ve kazananlar üç yıl süreli ön lisans denilebilecek bir ön eğitim almaktadırlar. Bu eğitimi alanlar geleceğe ve neden öğretmen olma nedenlerini içeren dosyayı yüksek öğretim kurumuna sunmaktadırlar. Öğretmen aday olmaları uygun bulunanlar ve dosyası kabul edilenler sözlü bir sınava alınmaktadır. Kısacası Fransa’da her isteyen öğretmen olamamaktadır. Yoğun ve meslek dayanaklı eğitim bu kurumlarda iki yıl sürmektedir. Bunun birinci yılı disiplinler arası eğitimin ağırlıklı olduğu hazırlıktır. Okullarda birer haftalık gözlem niteliğinde staja yer verilmektedir. Birinci yılın sonunda bilimsel çalışma ve geliştirilen projelere bakılarak en iyi öğrenciler stajyer öğretmen olarak ikinci yıla devam etmeye hak kazanmaktadır. Sınıf ortamında yapılan stajlar, öğretmenlerin uygulamada karşılaşılabilecekleri sorunların çözümüne yöneliktir. Stajyer öğretmenler, yıl boyunca haftada 4-6 saat olmak üzere bir ya da birden çok sınıfın asıl öğretmenliğini yapmaktadırlar. Uygun görülen stajyerin atanması kurum tarafından Eğitim Bakanlığına teklif edilmektedir. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Fransa’da öğretmen yetiştirme 5 yıl, öğretmenlik uygulaması bütün bir yıl sürmektedir (Kıran 1995; Budak 1997). Öğretmen adayları bir ya da iki sınıfta öğretim yapmakta ve sınıf öğretmenleri adaylara yardım etmek ve tavsiyelerde bulunmak için ücret almaktadırlar (Bonnet 1996: 262). Kısacası Fransa’da öğretmenlik mesleğine ancak

üniversitenin ikinci sınıfından sonra aday olunmakta, üniversite eğitiminden sonra ayrıca en az iki yıllık bir eğitim, yüksek lisans çalışması ve başarılması zor yarışmalı sınavlar olduğu için öğretmenlik mesleğini seçmek genellikle çok bilinçli yapılmaktadır.

Almanya’da öğretmen olmak isteyenler için ilk koşul lise olgunluk sınavıdır. Bu sınavı geçen adaylar üç branşta eğitim verebilecek şekilde yetiştirilmektedirler. Üçüncü dönemden itibaren uygulamalı dersler programda yer almaktadır. Öğretmen adayları eğitim görevlisi denetiminde okullarda ders dinlemekte ve deneme dersleri vermektedirler. Bu etkinlikler daha sonra okulda gruplar halinde tartışılmaktadır. Bu sayede daha öğrenimine yeni başlayan adayların öğretmenliğe uygun olup olmadığı değerlendirilebilmektedir. Adayların temel eğitimi, alan ve pedagojik formasyona yönelik sınavla sona ermektedir. Bu sınavı başaranlar on sekiz aya yirmi dört ay arasında değişen stajyerliğe geçebilmektedirler (MEB1993: 26). Bu sınavda iki kez başarısız olan aday öğretmen olamaz. Staj süresince her öğretmen adayı en az on uygulama dersi vermek zorundadır. Kuram ve uygulamayı iç içe yapılandırmayı başaran stajyerlik süresi sonunda adaylar tekrar bilim ve uygulama sınavına alınmaktadırlar (Budak 1997; Kıran 1995).

Avusturya’da üniversitelerin verdiği öğretmen eğitimi iki bölüme ayrılmıştır ve en az dokuz dönem (4,5 yıl) sürmektedir. İlk dört dönem akademik çalışmalara ayrılmıştır. Eğitimle ilgisi olmayan birinci dönemden sonra öğrenciler bir sınava girerler. Bu sınavı geçenler eğitim dersleri ve 12 haftalık öğretmenlik uygulamasının yer aldığı ikinci döneme devam ederler. 2,5 yıllık bu dönemi bitiren öğrenciler tekrar bir sınava girerek, daha sonra mezuniyet tezi hazırlayarak yüksek lisans derecesi almaktadırlar. Öğretmenlik uygulaması toplam eğitim süresinin % 19’unu kapsamaktadır (MEB 1993: 38-42).

Macaristan’da ise programın % 20-30’u eğitsel çalışmalara ve öğretmenlik uygulamalarına ayrılmıştır. Uygulamalı eğitim üçüncü yılda başlamakta, bu yılda öğrenciler, ilkokuldan fakülteye kadar uzanan sınıfları dolaşarak gözlem yapmaktadırlar. Üçüncü yılın sonunda gözlem saati 55’e tamamlanmaktadır. Beşinci yılda öğrenciler öğretmenlik uygulamalarına katılmakta ve 15 hafta ilgili ortaokullarda iki

ana branşa girmektedirler (MEB 1993: 163-164).

İngiltere’de Öğretmen Eğitimini Değerlendirme Konseyi tarafından belirlenen kriterlere göre ilköğretime öğretmen yetiştiren tüm kurumlar şu dört öğeyi kapsamak zorundadır: Öğrencilerin okul yaşantıları ve öğretme uygulamaları, uzmanlık konu alanı ve konu alanını öğretme uygulaması, ilkokul eğitim programında bulunan konu alanlarının öğretimi, eğitim ve mesleki bilgi. Konsey adayların öğretmenlik uygulamalarını birden fazla okulda yapmalarını önermektedir. Üç yıllık programlarda uygulamaya en az 75 gün, dört yıllıklerde ise en az 100 gün ayrılmak zorundadır (Senemoğlu 1992: 145-147). Öğretmenlik uygulaması öğretmen yetiştirme programının temeli olarak görülmektedir. Öğretmen yetiştiren bu dört ayrı kurumda önceliğin eğitim ve meslek bilgi alanına değil, okul dayanaklı yaşantı ve öğretme uygulamalarına ayrılması, uygulamaya verilen önemi göstermektedir.

Hollanda’da ise dört yıllık yüksek öğrenim süresinin en az otuz beş haftası öğretmenlik uygulamasına ayrılmıştır. Bu uygulamanın yirmi haftası alan eğitimiyle ilgili olarak temel okullarda, iki haftası özel eğitimle ilgili olarak özel eğitim okullarında, iki haftası psikolojik danışma ve sosyal çalışma ile ilgili olarak bir ya da bir kaç eğitim kurumunda, üç haftası sosyal kültürel eğitimle ilgili olarak toplumsal yaşam alanında yapılmaktadır. Geriye kalan sekiz hafta ise yine temel eğitimde özel okulda ya da benzeri bir okulda değerlendirilmektedir. Temel okullara öğretmen yetiştiren kurumlarda teori ile uygulama eğitimi yakın ilişki içindedir (Kaya 1992).

Amerika’da öğretmen yetiştiren programların 5-6 yıla çıkartılması söz konusudur. Bazı üniversitelerde uygulamalı eğitime ağırlık verilerek 6. Yılın sonunda Yüksek Lisans diploması verilmektedir. Beşinci yılda en az 12 haftalık öğretmenlik uygulaması ve 3 haftalık çalışma etkinlikleri yer alırken, 6. Yılda tam gün uygulama yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında yaptıkları uygulamalar staj sayılmasına rağmen, öğretmen olabilmek için “akademik bilgi, mesleki yeterlik, çocuk sevgisi, yaratıcılık” yönlerinden elemeyi geçmek gerekmektedir. Bu sınavı başarıları öğretmenlik belgesiyle bir yıl stajyer öğretmen olarak çalışmakta ve başarılı olanlar ancak yeterli öğretmen sıfatını alabilmektedir (TÜĞİAD 1993: 46-48). Ayrıca bir çok eyaletteki ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerden on yıl içinde bir

mezuniyet sonrası derece almaları gerekli görülmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının üniversitelere bağlı eğitim kolejlerinde, deneyimli bir öğretmenin rehberliğinde ve resmi bir okulda tam gün öğretmenlik uygulaması yapması şart koşulmuştur.

Amerika Birleşik Devletlerinin değişik eyaletlerinde farklı uygulamalar bulunsa da uygulama etkinliklerine özel önem verildiği görülmektedir. Georgia Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim dört yıldır. Bu üniversiteye gelen bütün öğrenciler iki yıl Georgia Üniversitesi için öngörülen genel ve temel bilimleri almaktadırlar. Bu aşamada sınıf öğretmeni olmak isteyen adaylar 3. ve 4. Sınıflarda program ve yöntem ağırlıklı dersleri izlemektedirler. İlk yıl ilk ve ortaokul programları ile öğretim teknikleri teorik ağırlıklı işlenmekte; son sınıfta ise alan çalışmalarına yönelerek uygulama yapılmaktadır (Sakaoğlu 1997).

Wisconsin Üniversitesi'nin ilköğretim öğretmenlik uygulaması programı, bir ya da daha fazla alanda sertifika veren 2 yıllık meslek eğitimi kurslarının son döneminde yer almaktadır. Öğretmenlik uygulamasına gelinceye kadar adaylar 27 kredi-lik yöntem derslerini ve ilkokullarda 160 saatlik alan çalışmalarını tamamlamaktadırlar. Öğretmenlik uygulamasında ise haftanın 4,5 günü okullardaki çalışmaya, yarım gün ise üniversite kampüsünde yapılan seminer derslerine ayrılmaktadır.

Yeniden düzenlenen sertifika programlarından Trinity College'da uygulama etkinlikleri ikinci yılda başlamakta; her hafta üç saat, sınıfta geçirilmekte ve son yılda 16 ile 32 hafta arasında uygulama yapılmaktadır (Villa 1996).

New Hampshire'da bütün öğretmen eğitim programlarının 8-16 haftası tam zamanlı öğretmenlik uygulamasına ayrılmıştır. Öğretmenlik uygulaması 5 yıl süren eğitimin son yılında yer almaktadır. Bir yıl süresince deneyimli bir sınıf öğretmeni danışmanlık görevini yerine getirmektedir (Jelmberg 1996).

Japonya'da son yıllarda öğretmen eğitimi programlarında birtakım değişiklikler yaşanmıştır. Bunlardan birisi özel öğretim yöntemleri olmuştur. Bu yöntem; dil, sosyal çalışmalar, matematik, bilim, müzik, sanat, el işleri ve beden eğitimi içermektedir. Öğretmenlik uygulamaları hizmet öncesi eğitimde ya da sonrasında

düzenlenen kurslarla yapılmaktadır. Öğrenciler bu kursta şu sorulara cevap aramaktadırlar: Sınıf için en uygun öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir? Ders nasıl geliştirilebilir? Çocukların öğrenmeleri nasıl değerlendirilmeli? (Takemura 1996).

Şimdiye kadar incelenen ülkelerde, öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmen eğitim programlarında hem süre hem de önem açısından gereken değeri gördüğü dikkati çekmektedir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme çalışmalarının 150 yıllık bir geçmişi bulunmasına rağmen öğretmenlik uygulamalarına son 20 yıldır ağırlık verilmiştir. 15-17 Haziran 1995 tarihleri arasında düzenlenen “Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı”nda alınan kararların hayata geçirilmesi, öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla Toplantı Kararları Eylem Planı hazırlanarak öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarının mesleğin niteliğini artırmak için yeniden düzenlenmesi, öğrenci kabulündeki esasların gözden geçirilmesi ve uygulamalar için yapılanmaya gidilmesi gerektiği belirtilmiştir (Sağlam 1996: 98-99). Ancak yine de alınan kararların yerine getirilemediği ve öğretmen yetiştirme programlarının istenilen nitelikleri kazandıramadığı da bir gerçektir.

Ülkemizde yapılan öğretmenlik uygulamaları bir dönemle sınırlıdır. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında bu sürenin arttırılması gerektiği göze çarpmaktadır. Sürenin azlığına rağmen, yapılan bu çalışmalar öğretmenliğe başlamadan önce öğretmen adaylarına çok değerli yaşantılar kazandırmaktadır. Özellikle, son sınıfta yapılan uygulamaların daha erken dönemlere çekilmesi öğretmen adaylarının mesleği tanımaları ve olumlu tutumlar geliştirmeleri açısından önem taşımaktadır.

Öğretmenlik uygulaması etkinlikleri; planlama, ön hazırlık, süreli uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört aşamada yürütülmektedir. İlk iki aşamada uygulama okullarını ve dersleri belirleme, öğretim planlarını ve öğretim araçlarını hazırlama, örnek ders verme ya da izleme ve gözlem etkinlikleri yer almaktadır. Öğretmenlik uygulamalarının üçüncü aşamasında süreli uygulama etkinlikleri bulunmaktadır. Öğrenciler bu etkinlikleri öğretmen adayı sıfatıyla ve giderek artan bir sorumlulukla sürdürmektedirler. Son aşama ise değerlendirme sürecidir. Ders değerlendirme ölçeklerini kullanarak eksikliklerin tamamlanması, olumluların pekiştirilmesi bu

aşamada gerçekleşmektedir.

1991-1992 öğretim yılında uygulanmakta olan Eğitim Fakültesi programları incelendiğinde, meslek bilgisi derslerinin % 8-13 arasında olduğu, halbuki bu oranın gelişmiş ülkelerde % 25-35 olduğu dikkati çekmektedir. Örneğin; Wisconsin Üniversitesi'nde öğretmenlik uygulaması, beş yıllık programın son yılında yer almakta ve 20 hafta okul uygulaması ile 2 kredilik seminer dersinden oluşmaktadır (Gore ve Zeichner 1991). Öğretmenin görevini yerine getirebilmesi için öncelikle öğretmen eğitim programlarında reform yapmak gerekmektedir. Ülkemizde de MEB ve YÖK işbirliği ile yürütülen ve Dünya Bankası tarafından desteklenen “Ulusal Eğitimi Geliştirme Projesi”nde amaçlanan değişikliklerden birisi de öğretmenlik uygulaması dersinin süresinin uzatılarak 15 haftadan 24 haftaya çıkartılmasıdır (Demirel ve Sands 1996). Hatta Demirel (1995) öğretmen adaylarının uygulama okullarında sınıf öğretmenleriyle birlikte en az bir dönem çalışmalarını ve Eğitim Bakanlığı'nın ücret ödemesini de önermektedir.

Proje, periyodik olarak güncelleştirilen ulusal program, kitaplar ve yardımcı malzemeler yoluyla ülkenin her yerinde ilk ve ortaöğretim kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. Eğitim Fakültelerinde yeni program, materyal ve personel yetiştirme etkinlikleri YÖK, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri MEB tarafından gerçekleştirilecektir. Öğretmen eğitim programındaki değişiklik ihtiyacı öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretimin kalitesini artırmak için zorunludur. Daha kaliteli eğitim için iyi eğitilmiş öğretmen temel unsurdur. Bu nedenle projede öğretmen yetiştirme programlarını güncelleştirmek ve geliştirmek, Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmenleri yetiştirmek için anahtar öğedir (Demirel ve Sands 1996: 171-172). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazırlanmaları sırasında öğretmen ve öğrencilerle birlikte uygulamaya katılmalarının esas alındığı projede Okul Deneyimi, öğretmenlik mesleğini oluşturan bir çok görevi tanıtmaya yönelik planlı gözlem ve etkinliklerden oluşmaktadır. Bu gözlem ve etkinlikler Okul Deneyimi I ve II olarak iki ayrı dönemde haftada birer saat seminer ve dört saat okuldaki etkinlikler olarak yer almaktadır. Okul deneyimi I dersi öğretmen adayının okulda yaşamı tanımasını ve öğretimi amaçlamaktadır. Bu derste öğrenciler sınıf öğretmenini ve okul öğrencileri-

ni gözlemektedirler. Okul deneyimi II dersinde öğretmen adaylarının öğrencilerle bireysel olarak ve küçük gruplar halinde çalışması, sınırlı sorumluluklarla da olsa kısa süreli öğretmenlik deneyimi kazanması planlanmaktadır. Okul deneyiminin sonuna doğru adaylardan bir ders saatinin tümü için sınıftaki öğretmenlik rolünü üstlenmeleri istenecektir. Öğretmenlik Uygulaması ve Seminer dersi ise lisans programlarında ve tezsiz yüksek lisans programlarında iki saat seminer ve altı saat öğretmenlik uygulamasından oluşmaktadır (YÖK / Dünya Bankası 1998: 33-40).

Demirel (1995) Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme programları için bir model önerdiği yazısında; öğretmen eğitiminin eğitimdeki diğer problemlerle yakından ilgili olduğunu ve bu konudaki çözümlerin sistem yaklaşımında bulunabileceğini vurgulamaktadır. Modelin ilk aşaması, bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özelliklerinin dikkate alındığı öğrenci seçmedir. Bunu sağlayabilmek için bilişsel giriş davranışları ölçmede Üniversite Giriş Sınavı, Muafiyet Sınavı; duyuşsal alan için Tutum Ölçekleri ve İlgi Envanterleri ve devinişsel alanı değerlendirmek için Performans Testler ile sağlık, görünüş ve iletişim yeteneğinin dikkate alındığı Görüşme yapılmalıdır. İkinci aşamayı oluşturan eğitim süreci içerisinde konu alanı, genel kültür ve meslek bilgisi dersleri yer almaktadır. Meslek dersleri içinde önemli bir yeri olan öğretmenlik uygulamaları çalışmalarında öğretmen adayları en az bir dönem tam zamanlı okullarda görev almalı ve bunun karşılığında Eğitim Bakanlığı ücret ödemelidir. Değerlendirme modelin son aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada, Başarı Testi kullanarak Final Sınavı yapılması, bilişsel davranışlar için yeterli Testi ve mezuniyet Tezi; duyuşsal alan için görüşme ve anketler; devinişsel alan için ise performans test ve örnek ders öğretiminin değerlendirmeye alınması düşünülmüştür.

Öğretmen yetiştirme sisteminin temel ögesi olan bu kurumlardaki öğrencilerin öğretmenlik uygulamalarından en üst düzeyde yararlanabilmeleri için belli nitelikleri karşılayanların seçilmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlardan da bu öğrencileri en iyi biçimde yetiştirmeleri beklenir. Kavcar öğretmenleri nitelikli olarak eğitmek için iki yol bulunduğunu belirtmektedir: “İyi ve nitelikli adaylar seçmek” ve “bu adayları çok iyi yetiştirmek”.

Öğretmen adaylarını seçme işlemi Amerika Birleşik Devletleri'nde dört aşamada yapılmaktadır:

- 1-Üniversiteye girmeden önce,
- 2- Öğretmenlik programına alınmadan önce,
- 3- İşe başlamadan önce,
- 4- Stajyerlik döneminden sonra (Köymen 1988: 198).

Çeşitli eyaletlerde değişik uygulamalar olmasına karşın hemen hemen hepsinde kullanılan ortak kriterler şunlardır: Lise not ortalaması, resmi olmayan görüşmeler, danışman kanaatı, daha önce çalışmışsa oradaki mesleki başarısı ve bir de tavsiye mektubu. Ayrıca iletişim sürecinde çok önemli olan konuşma ve dili kullanma yeterliğinin değerlendirilmesinde görüşme ya da bu derslerden alınan notlar kullanılmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe uygunluk açısından kişilikleri, mesleğe karşı ilgi ve tutumları, uygulama ve stajdaki mesleki yeterlikleri ise çeşitli test ve envanterlerle değerlendirilmektedir. Bunlara ek olarak da sağlık raporu istenmektedir. Bu sözü edilen seçme yolları ülkemizde öğretmen adaylarını seçmede kullanılan ölçütler ve yollarla kıyaslandığında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının ne kadar yetersiz kaldığı görülmektedir. Kısacası belli yetenek, bilgi ve özellikle çalışma alışkanlıklarını ölçen başarı durumu akademik açıdan iyi bir ölçüt durumundadır.

Yapılan araştırmalar, son yıllarda öğretmen yetiştiren kurumlara idealinde öğretmenlik mesleği olmayan gençlerin girdiğini, öğretmenlik mesleğinin en son sıralarda tercih edilen ve boşta kalmamak için seçilen bir meslek haline geldiğini göstermektedir (Çelenk 1988; Temel 1990). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri dikkate alındığında, öğretmenin kişilik özellikleri, öğretmenlik mesleğine yatkınlığı ve bu mesleği isteyerek seçip seçmediği konuları adayların mesleğe hazırlık öğrenimlerini ve meslek sırasındaki başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Oktay 1991: 180).

Öğretmenin eğitimdeki rolü tartışılmaz. Öğretmenin görevlerini etkili bir biçimde yapabilmesi ise almış olduğu eğitime bağlıdır. Mesleğe ilk adım atıldığı öğretmenlik uygulamalarını konu alan araştırmaların pek çoğunda, belli bir alandaki uygulama etkinliklerinin amacına ulaşma derecesini belirleyen değerlendirme çalış-

maları, uygulamada karşılaşılan güçlükler, nedenleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar incelenmiştir. Önemi sürekli olarak vurgulanan öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adayları üzerindeki etkilerinin ayrıntılı olarak araştırılması gerekli bulunmuştur.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretmenlik uygulamasıyla ilgili olarak, uygulama sırasında karşılaşılan sorunlar pek çok araştırmaya konu olmuştur. Diğer çalışmalar ise uygulama çalışmalarının adayların tutumları üzerindeki etkileri üzerinde odaklanmıştır. Öğretmenlik uygulamalarını konu edinen Türkiye ve yabancı literatürdeki araştırmalar tarih sırasıyla sunulmuştur:

Öğretmenlik uygulamalarına ilişkin olarak Gözütok (1978), tarafından yapılan ve “K.T.Y.Ö.O. Aile Ekonomisi ve Beslenme Bölümü öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Hedeflerine Ulaşma Derecesi” saptanmaya çalışılan bu araştırmada, öğretmen adayları; öğretim aracı hazırlama ve kullanma, öğrenci tanıma tekniklerini uygulama ve değerlendirme, öğretmen-öğrenci ilişkisi kurma, öğretmenlik mesleğine bağlılık gibi konularda oldukça yüksek puanlar almışlardır. Ama yine de öğretmen adaylarının daha üst düzeyde davranış kazanabilmesi için öğretmenlik uygulamalarına yardımcı olan “Öğretim Bilgisi, Meslek Analizi ve Öğretim Araçları” ders programlarının daha işlevsel yürütülmesi önerilmektedir.

Ulusoy’un 1979 yılında “Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Giyim Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Sırasında Karşılaştıkları Güçlükler, Nedenleri ve Alınması Gereken Önlemler” adlı araştırmasında öğrencilerin en çok karşılaştıkları sorunlar; hedef saptama, konu analizi yapma, sinama durumları saptama, konuya ilişkin ders araç-gereci sağlama, kaynak temin etme, ölçme-değerlendirme alanlarındadır. Bu sonuçlara göre; öğretmen adaylarının öğretmenlik formasyonu veren derslerin kazandırması gereken davranışları yeterince kazanamadıkları, bu derslerden başarılı sayılarak son sınıfa gelen adayların bilgi ve becerilerini uygula-

maya koymada davranışlarının yetersiz olduğu kanısı uyanmaktadır (Ulusoy 1979).

Güngör, K.T.Y.Ö.O. öğrencilerinin “Öğretim Bilgisi I ve II” derslerindeki başarıları ile öğretmenlik uygulaması başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Ölçme aracı olarak kullanılan 50 soruluk Başarı Testi ve Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Ölçeği’nden elde edilen veriler, bu derslerle öğretmenlik uygulaması başarıları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı ama çok düşük bir ilişki olduğunu göstermiştir. Güngör’e göre bunun en önemli nedeni; öğretmenlik uygulaması için temel bilgilerin edinildiği bu derslerin, öğrencilere gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırılmamasıdır (Güngör 1982).

Hakan tarafından yapılan araştırmada, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası Programına kayıtlı öğrencilerin uygulama süresince sundukları 3’er deneme dersi değerlendirilmiştir. Bulgular incelendiğinde; öğretmen adayları, alan bilgisi, kaynakları tarama, konuyu açıklama, Türkçe’yi doğru kullanma, plan hazırlama ve öğrenciyi derse hazırlama açılarından yeterli bulunurken; öğrenciyi tanıma, süreyi kullanma, tartışmayı yönetme, ses tonunu ayarlama ve dersi değerlendirme yönünden güçlük çektikleri görülmüştür (Hakan 1983).

Hacıoğlu, 1990 yılında gerçekleştirdiği “Öğretmenlik Uygulaması Modeli” konulu çalışmasında, saptadığı sorunlar için çözüm olabilecek bir model önerisinde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının uygulama etkinlikleri süresince mesleki deneyim kazanabilecekleri yeterli öğrenme ortamlarının düzenlenmediği kanısına varılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları süreli uygulamaya hazırlık döneminde kendilerini % 32 ve % 62 oranları arasında yeterli bulmuşlardır. Ders öğretmenleri ise adayların süreli uygulamaya göre hazırlık döneminde daha yeterli olduklarını belirtmektedirler. Yine öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarının diğer etkinliklerinde de kendilerini, ders öğretmenlerinin onları gördüğünden daha az yeterli buldukları anlaşılmıştır. Araştırmada, Türkiye koşullarına uygun ve öğretmenlik uygulaması sorunlarına çözüm getirebilecek model, sistem yaklaşımına göre geliştirilmiştir (Hacıoğlu 1990).

Karataş, 1990-1991 öğretim yılında Öğretmenlik Sertifikası Programına ka-

tilan 58 Sosyal Bilimler öğrencisinin Özel Öğretim Yöntemleri dersi ile Uygulama dersindeki başarısını karşılaştırmıştır. Çalışmada; öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi kapsamındaki kuramsal derslerin ortalaması, uygulama dersi puan ortalamasından daha düşüktür. Ayrıca adayların kuramsal derslerdeki not ortalaması yükseldikçe uygulama puanları da artmıştır. Sözsüz iletişim becerileri yeterli bulunmayan adayların, bu becerilerini geliştirebilmeleri için uygulama süresinin uzatılması önerilmektedir (Karataş 1991).

Ünal “Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi’nin ve Uygulama Okullarının Öğretmenlik Uygulaması Yönünden Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, öğretmenlik uygulamasını yapmış 272 öğrencinin öğretmenlik uygulamalarını değerlendirmelerini istemiştir. Öğrencilerin yaklaşık % 60’ı öğretmenlik yapmayı istediğini belirtmiştir. Fakat öğrencilerin bu istekleri düzeylere göre çözümlendiğinde, öğretmenlik yapmaya fazla istekli olmadıkları, mesleğin yanında bağımsız işyeri açmayı istedikleri görülmüştür. Uygulama sonrasında, öğretmenlik yapmaya karar verme yönünde bir davranış değişikliği görülmüştür. Ancak bulgular, öğrencilerin daha iyi bir iş bulamadıkları takdirde öğretmenlik yapmayı planladıklarını göstermektedir. Öğrenciler en çok Genel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi ve Ölçme-Değerlendirme derslerinden yararlandıklarını belirtirken, eğitim bilimlerinde aldıkları bilgileri de en fazla öğrencilerle iletişim kurmada kullandıklarını açıklamışlardır. (Ünal 1991).

Senemoğlu 1991 yılında İngiltere’de yaptığı araştırmasında İngiliz eğitim elemanı ve öğrencilerin görüşlerine göre ilkökul öğretmeninde bulunması gerekli yeterlikleri saptamaya çalışmıştır. Öğretim elemanları ve öğrencilere göre bu yeterlikler, büyük ölçüde okul dayanaklı yaşantılar ve öğretme uygulamaları yoluyla kazanılmakta ve ilkökulda okutulan ders konuları da en iyi öğretmenlik uygulaması sırasında öğrenilmektedir (Senemoğlu 1991).

Temel ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği çalışmada (1991), Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine verilen Öğretmenlik Formasyonu Programında karşılaşılan sorunların belirlenmesi amacıyla öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş-

tur. Öğretmenlik uygulaması konusunda öğrencilerin alt sınıflardan aldıkları dersler ile uygulama gününün çakışması, uygulama okulu yöneticilerinin gereken ilgiyi göstermemesi, uygulama süresinin yetersiz olması, öğrencilerin meslek tutumlarının düşük olması gibi sorunlar bulgulanmıştır (Temel ve diğerleri 1991).

Çağlar (1991), Atatürk Eğitim Fakültesi'nin 8.yarıyılında yer alan kesintisiz bir aylık öğretmenlik uygulamaları ile ilgili öğrenci görüşlerini ve önerilerini araştırmıştır. Öğrencilerin eğilimlerindeki kalıcılığı saptamak amacıyla 1985-1986 ve 1986-1987 öğretim yıllarında 60'ar öğrenci örneklem grubuna alınmıştır. Veriler incelendiğinde; her iki yılda öğrencilerin % 40'ı 1-5, % 26,5'i 6-10 arasında ders verebilmiş ve bunun sonucunda grubun yaklaşık % 57'si öğretmenlik uygulamasının süresini yetersiz bulmuştur. Öğrencilere ders verme açısından kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri ve hissetmedilerse ne açıdan olduğu sorulmuştur. Her iki yılda öğrencilerin %65'i kendilerini yeterli görürken, yeterli görmeyenler bunun, öğretmenlik formasyon dersleri ve eğitim teknolojisi alanında olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamına yakını uygulamanın gerekliliğine inandığını ve uygulamanın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini açıklamıştır. Bulgulara dayanarak öğretmenlik uygulamasının öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde vazgeçilmez bir öğe olduğu ve son derece ciddiye alınması gerektiği kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Cabaroğlu, 1991-1992 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Bölümü'ne devam eden son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasında karşılaştığı sorunları ortaya çıkarmak ve öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürmedeki başarılarını saptamaya ilişkin bir araştırma gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri dersinden aldıkları geçme notlarıyla, öğretmenlik uygulamalarından aldıkları notlar arasında bir ilişki olabileceği düşünülmüş, ama aradaki ilişki anlamsız çıkmıştır. Hatta bu dersteki başarı yükseldikçe uygulama notlarının düştüğü görülmüştür. Adayların % 67'si kuramsal bilgilerden oldukça yararlanırken, yine % 59'u uygulama sırasında oldukça fazla deneyim kazanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarının % 52'si, sonrasında ise % 59'u öğretmen olmayı istediklerini söylerken, uygulama öncesinde öğretmenlik

yapmayı düşünmeyenlerin oranında az bir düşüş dikkati çekmiştir (Cabaroğlu 1994).

Erden'in 1993 yılında yaptığı araştırmanın evrenini Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde okuyup sertifika derslerini alan ve Eğitim Fakültesi, Fen Bilimleri Eğitimi bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Adayların öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları ile kişisel özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bulgulara göre; Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutum puanları cinsiyete, anne ve babanın eğitim düzeyine göre değişmemektedir. Ancak, öğretmenlik yapmaya istekli öğretmen adaylarının bile tutumları çok olumlu değildir. Bu sonuçlar sertifika derslerinin öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını karşılayamadığı ve istenilen etkileri yapamadığı biçiminde yorumlanmıştır (Erden 1995). Erden'in yaptığı benzer bir çalışmada mezun olan, öğretmenlik yapan ve halen öğrenci olan aynı bölümlerden 352 öğretmen ve öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiştir. Üç grubun sertifika derslerine karşı tutumları birbirine oldukça yakındır ve olumsuz olmamakla birlikte çok da olumlu değildir. Öğretmenlerle, mezun olanların tutumları öğrencilerinkinden daha yüksek çıkmıştır (Erden 1994).

Erkan'ın (1995) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğrencileri arasında yaptığı araştırmaya göre, sınıf öğretmenliğini seçenlerin ancak % 14.8'i liseden pekiyi derece ile mezun olmuşlardır. Erkan kendi araştırmasını destekleyen Karagözoğlu (1987), Ataunal (1987) ve Çelenk (1988)'in araştırmalarından söz etmektedir. Erkan'ın araştırması daha umut vericidir çünkü; ilk iki çalışmada öğretmenliği seçenler arasında liseden pekiyi derece ile mezun olmuş öğrenci bulunmamaktadır (Sezal ve Erkan 1997: 113). Başka bir bulgu da; üniversiteye başvuran öğrencilerin % 65.4'ünün öğretmenliği 4 ve 10. tercihler arasında seçtiğidir (Erkan 1995).

Sözer, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrenciler ile başka fakültelerde okuyarak öğretmenlik sertifikasına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmada; sertifika programındaki öğrencilerin tutumlarının fakülte öğrencilerinden, kız öğrencile-

rin erkek öğrencilerden biraz daha yüksek olduğu, ortaöğretimi bitirme derecesi, bitirdiği ortaöğretim türü ve Eğitim Fakültesini tercih sırasının anlamlı biçimde farklılık yaratmadığı sonuçlarına ulaşmıştır (Sözer 1996).

Russell'in çalışması uygulama ağırlıklı öğrenme yaklaşımına hız vermiştir. Russell, öğrencilerin hizmet içi eğitimde aldıkları bilgiyi gerçek sınıf ortamında kullanıp kullanamadıklarını araştırmıştır. Görüşme ve gözlemler sonucunda, öğrencilerin gerekli kuramsal bilgilerle donanık olsalar bile bilgilerini sınıf ortamında kullanamadıklarını görmüştür. Ayrıca sınıf uygulamalarında güven kazanamayan öğrencilerin başarısızlığına dikkat çekmektedir (Akt. Çepni ve Azar 1996: 162).

Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 1995-1996 öğretim yılında son sınıfta bulunan 384 öğretmen adayının öğretmenlik uygulamalarına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu sürenin en az bir dönem olması gerektiğini ve bu sürenin ders anlatmaya ayrılmasını istediklerini belirtmişlerdir (Oral 1997).

Bağcıoğlu 1997 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında, Gazi Üniversitesi'ne bağlı Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinde yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerini almıştır. Öğretmenlik uygulamasının, öğretmen adaylarını uygulama okullarına yerleştirme, hazırlık ve süreli uygulama aşamalarında pek çok sorunla karşılaşılmaktadır. Öğretmenlik uygulamasının bütün aşamalarında yaşanan sorunlar ve bu sorunların nedenleri incelendiğinde, aşamalar arasında büyük ilişki olduğu ve her birinin kendisinden sonraki aşamalar için temel oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu yüzden, bir aşamadaki davranışlar kazanılmadan bir diğerine geçilmemesi önerilmektedir (Bağcıoğlu 1997).

Michigan State Üniversitesi'nde eğitim dersleri alan birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin öğretmenin rolüne ilişkin fakülte öncesi ve şu andaki tutumunun araştırıldığı çalışma 1983 yılında Book ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin pek çoğu öğretmen yetiştiren programa başlayana kadar öğretmenlik mesleğine girmeye karar vermemişlerdir. "Öğretmen olmaya ne zaman karar verdiniz?" sorusunu cevaplayan 413 öğrenciden sadece % 40'ı fakülteye başlamadan önce

öğretmen olmayı planlamıştır. Grubun % 57'si meslekte 10 ya da daha fazla yıl kalmayı planlarken, % 42'si bir aile için mesleği bırakabileceğini belirtmiştir. Özellikle kız öğrenciler aile kurma seçeneğini, mesleği bırakmanın en önemli nedeni olarak görmüşlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili görüşleri, tutumları eğitimlerinin başlangıcında saptanarak olumsuz tutumların üstesinden gelebilmek için gerekli önlemler alınabilir (Book; Byers ve Freeman 1983).

“Yirmi Birinci Yüzyıl İçin Öğretmen Eğitimi” konulu çalışmada Tetenbaum ve Mulkeen (1986) Piramit biçiminde bir öğretmen eğitim modeli önermektedirler. Öğretmenlik meslek bilgisine önem vermeyen uygulamaların, öğretmen eğitimi programlarını olumsuz etkileyeceğini vurgulayan araştırmacılar, yirmi birinci yüzyıl toplumunun karşılaşacağı etmenleri sıralamışlardır. Araştırmacıların, çağın koşullarına uyum sağlayan öğretmenleri yetiştireceğini kabul ettikleri piramit modeli; probleme dönük, kuram ve uygulamayı bütünleştiren, öğretmenliğin okul sistemindeki personel, danışmanlar ve diğer uzmanların ortaklaşa sorumluluğuna dayandığı anlayışını esas almaktadır (Tetenbaum ve Mulkeen 1986).

Wisconsin Üniversitesi'nin ilköğretim öğretmenlik uygulaması programı, bir ya da daha fazla alanda sertifika veren iki yıllık meslek eğitimi kurslarının son döneminde yer almaktadır. Öğretmenlik uygulamasına gelinceye kadar adaylar 27 kredilik yöntem derslerini ve ilkokullarda 160 saatlik alan çalışmalarını tamamlamaktadırlar. Öğretmenlik uygulamasında ise, haftanın dört buçuk günü okullardaki çalışmaya, yarım gün ise üniversite kampüsünde yapılan seminer derslerine ayrılmaktadır. Öğrenciler öğretmenlik uygulaması çalışmalarının ilk haftalarında öğretmen rolünü algılayışlarını yansıtan “Beklenti Mektupları” yazmışlardır. Ayrıca öğrenciler programın bir parçası olarak kendi sınıflarının dışında üç öğrenciyi gözlemekte ve sonuçları danışman öğretmeni ile tartışmaktadır. Bunun amacı bireysel farklılıklara dikkat çekmektir. Yine öğrenciler istedikleri bir konuyu araştırarak projelerini sınıfa sunmaktadırlar. Öğrenciler üniversite öğretim elemanı tarafından verilen yönlendirmeye göre günlük tutmuşlar ve her hafta üniversite öğretim elemanı ile toplanarak sınıftaki etkinliklerini ve gözlemlerini tartışmışlardır. Bu çalışmanın öğrencileri nasıl etkilediği araştırıldığında; öğretmen adaylarının öğretimle ilgili başlangıçtaki düşün-

celerinin çok fazla değişmediği, eğilimli oldukları yöntemleri kullanmada daha becerikli hale geldikleri saptanmıştır (Zeichner Ve Liston: 1987).

Diğer bir çalışmada, 3 erkek 14 kadın öğretmen adayı öğretmen uygulamasından önce standart derslere ek olarak 200 saat gözlem yapma ve derslere katılma programına alınmıştır. Uygulama güz döneminde 15 hafta sürmüştür. Çalışmanın ilk yarısı fakültede yöntem derslerine ayrılmış, ikinci yarıda ise tam zamanlı öğretmenlik uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin programa giriş ve çıkıştaki düşünceleri ile bu düşünceler üzerinde sınıf öğretmenlerinin etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Uygulama öncesinde hem öğretmen hem adaylara uygulanan Eğitsel Tutum Ölçeği (Educational Attitudes Inventory) uygulama sonrasında adaylara tekrar verilmiştir. Bulguların toplandığı ölçek iki kısımdan oluşmuştur: Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli öğretimle ilgili önermelerden adaylar kendilerine uygun olanları “az-orta-çok katılıyorum” derecelerine göre işaretlemişlerdir. Öğretmen adaylarının ölçeğe verdikleri ilk ve son cevaplar arasında büyük değişiklikler kaydedilmiştir; çok fazla öğrenci merkezli olanlar daha ılımlılığa, fazlaca öğretmen merkezli olanlar da öğrenci merkezli öğretime kaymıştır. İlginç bir bulgu da daha esnek ve ılımlı öğretmenlerin sınıflarındaki öğretmen adayların görüşlerinde değişiklik olması, uçlardaki görüşleri savunan öğretmenlerin sınıflarındaki adaylarda bir değişikliğin olmamasıdır (Bunting 1988).

Goodman, hizmet öncesinde öğretmenlerin davranışlarını ve düşüncelerini derinlemesine araştırmak ve uygulamanın düşüncelerine olan etkisini saptamak amacıyla bu araştırmayı gerçekleştirmiştir. Örneklem grubu İlkokul Öğretmen Eğitimi Programından seçilmiştir. Programın en önemli amacı “öğretim felsefesi geliştirmiş” öğrenciler yetiştirmektir. 12 öğrencinin seçildiği çalışmada adayların farklı sınıf, yaş, cinsiyet ve ilgiye sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Her öğrenci alan uygulamaları ya da öğretmenlik uygulamasında, üniversite eğitim derslerinde ve haftalık seminer derslerinde gözlenmiş ve ayrıca seminer dersleri sırasında ayrıntılı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öğretim felsefesi iki geniş perspektifi yansıtmaktadır: Kontrol problemi ve öğrencilerin gelişmesine yardımcı olma. Adayların en çok korktukları konular sınıfı kontrol edemediği için eleştirilme, öğrenciler tarafından

dikkate alınmama, programı yetiştirememe ve öğrencilerin onları öğretmen olarak kabullenmemeleridir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında öğrendikleri en önemli şey ise sınıf kontrolünü sağlamak olmuştur. Pek çok öğrencinin eğitimle ilgili birtakım düşünceleri olmasına karşın, bunlar bir örgütlenmiş bir kuram yansıtmamıştır. Öğrenciliğinde öğretime ilişkin olumlu görüşleri olmayan ve geleneksel öğretim sonucu öğrenmeden hoşlanmadığını belirten öğretmen adayları, uygulamada sıkıcı dersler verdikleri için düş kırıklığına uğramışlardır. Üniversite öğretim elemanının yönlendirmesi ile daha yaratıcı ve orijinal öğretim etkinlikleri oluşturabilen adaylar “öğretimin yaratıcı olabileceğini ve iyi bir öğretim etkinliği için ne kadar çok çalışmak gerektiğini” gördüklerini açıklamışlardır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; “öğretmen olmayı öğrenme, kişinin düşünceleri, duyguları, bakış açıları, ilgileri ve etkinliklerini içeren karmaşık bir süreçtir”. Öğretmen eğitim programı yalnızca özel öğretim yöntemlerinde uzmanlaşma ile sınırlandırılmamalı, yansıtıcı sorgulama programın kalbi olmalıdır (Goodman 1988). Benzer bir görüş de Koerner’den gelmiştir: Öğretmen yetiştirme programlarının uygulama yapan öğretmen adaylarından beklentilerinin; “kendilerini geliştirme, becerilerini test etme, kendilerini güvenme ve böylece öğretmen olarak kendi öğretme biçimini oluşturma” konularında yoğunlaşması gerekmektedir (Koerner 1992: 44-45).

Öğretmen adayının tutumları ile davranışları arasında ilişki olduğunu kanıtlayan araştırmalar olmasına rağmen, adayların duyuşsal özellikleri ile davranışları arasındaki ilişkiyi araştıran çok az çalışma vardır. Stout (1989) bu amaçla yaptığı çalışmada, Missouri’de 318 ilkokul öğretmenine anket uygulamıştır. Katılımcılardan öğretmenlik uygulamaları yaşantılarında üniversite ve sınıf öğretmenlerinin onları yansıtıcı öğretmen davranışlarına yönlendirip yönlendirmediği ile ilgili bilgi istenmiştir. Sonuçlara göre; öğretmenler yansıtıcı öğretmen olmaya özendirilmişlerdir. Uygulama öncesi ve sonrası adaylar planlama ve uygulama amaçlarını sorgulamak ve değerlendirmek için yönlendirilmişlerdir. Ancak 8-10 hafta yapılan uygulama Stout tarafından düş kırıklığı yaratacak derecede kısa bulunmuştur. Araştırmacı, kendi çalışmasını destekleyen benzer bir çalışmada Wildman ve Niles’inde 20 öğretmene daha yansıtıcı olmayı öğrettiklerinden ve iki yılın sonunda öğretmenlerin

sınıflarında yansıtıcı öğretimi uygulamaya başladıklarından söz etmektedir (Stout 1989).

Cochran-Smith (1991), Pennsylvania Üniversitesi'ndeki beş yıllık ilköğretim öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan "Student Teachers as Researching Teachers" (START) projesini incelemiştir. Proje, yıl boyu süren öğretmenlik uygulamasının yanında üniversite ve okul arasında yakın bir ilişki kurmuştur. START programının amacı, hem üniversite hem de okullardaki deneyimli öğretmenlerle öğretmen adayına, öğretmen gibi hissetmeyi öğrenme olanaklarını en iyi biçimde sunmaktır. 12 aylık birlikte çalışmanın sonunda 25-30 kişilik gruplar çalışma gruplarına, seminerlere, derslere, öğretmen-araştırmacı gruplarına katılmışlardır. Öğretmenlik uygulamasının ilk beş ayı haftada iki gün, sonraki üç ayı ise haftada beş gün uygulama ile geçmiştir. Değişik araştırmalar START öğrencilerinin kendilerini araştırmacı ve okullarda değişiklik yapabilecek kişiler olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Öğretmen-araştırmacı gruplarında öğretmen adayı, üniversite ve sınıf öğretmeni bir araya gelmekte, sınıf olaylarına değişik açılardan bakmakta, gözlemler konuşulmakta ve sorular sorulmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının biçimsel öğeleri öğrencilerin bakış açılarını ve uygulamalarını daha az etkilerken; daha az resmi olan ve yaşantıya dayanan programlar daha etkili olmaktadır (Cochran-Smith 1991).

Paese ve Zinkgraf, 35 beden eğitimi öğrencisine öğretmenlik uygulamasından 2 hafta önce ve 12 haftalık uygulamadan sonra bir anket uygulayarak stres düzeylerindeki değişimi araştırmışlardır. Bulgular, uygulamanın başında görülen belirsizlikte (öğretmen- öğrenci rolleri) azalma ve öğretmenlik rolüne hazırlıkta artış olduğunu göstermektedir. Uygulama sonunda bu öğrenciler öğretim rolleri hakkında daha açık bilgiye sahip olmuşlar, kaygıları azalmış ve öğretmenliğe karşı daha olumlu tutumlar sergilemişlerdir (Paese ve Zinkgraf 1991).

Valli'nin 1993 yılında yayınladığı araştırmasında, matematikte lisans eğitimi aldıktan sonra (hiç eğitim dersi almadan) bir okulda öğretmenlik yapmak için izin alan ve bir yıl mesleği yapmaya çalışan bir gencin öyküsü anlatılmaktadır. Sınıf öğretmeni tarafından bu bir yılı kaos olarak değerlendirilen Andrew, daha sonra 4 yıllık ortaöğretime matematik öğretmeni yetiştiren fakültelerden birisine girmiş, meslek

bilgisi derslerini almış (bir dönem öğretmenlik uygulaması dahil) ve mezun olduktan sonra tekrar öğretmenliğe başlamıştır. Araştırmada Andrew'un eğitimden önce, öğretmenlik uygulaması sırasında ve eğitimden sonra öğretmenlik davranışlarına bakılmıştır. Eğitimden önceki davranışları için danışmanı olan sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Araştırmayı yapan Valli ise öğretmenlik uygulamasında ve sonrasında Andrew'un derslerini gözlemiş ve onunla görüşmüştür. Eğitim öncesinde; öğrencilere sürekli bağırma, yüksek sesle konuşma, öğrencileri abece sırasına göre oturtma, planlarını çok fazla ayrıntılı hazırlama, cevap gelmediğinde yeterince beklememe ya da kendisi cevaplama, çok ödev verme, cezayı kullanma gibi davranışları gösteren Andrew'un yaklaşımı öğretmen merkezlidir. Öğretmenlik uygulaması ve sonra mesleğe geçişte davranışları incelendiğinde Andrew'un daha çok öğrenci merkezli etkinlikler planladığı, gereksiz ayrıntılar yerine daha iyi planlama ve esnekliği yeğlediği, yumuşak ve nazik konuştuğu, hatta hiç bağırmadığı, hızlı öğrenenleri diğerlerine yardımcı olmaları için geç öğrenenlerin yanına oturttuğu, her ders sonrası ders ve kendisine ilişkin notlar aldığı, cevap gelmesi için ipuçları kullandığı, daha iyi sorular sorduğu, düşünmeye yönlendirici daha tanımlayıcı az ödev verdiği ve olumlu pekiştiricileri daha fazla ve etkili bir biçimde kullandığı görülmüştür (Valli 1993).

Deneyimli pek çok öğretmene göre; okulda çalışma, öğretmenlerle konuşma gibi resmi olmayan yaşantılar, resmi öğretmen eğitim programlarından daha etkilidir. Bu çalışma, Virginia Üniversitesi'nin beş yıl süren öğretmen eğitim programına kayıtlı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Birinci, dördüncü ve beşinci sınıflardan (öğretmenlik uygulaması yapmış) 12'ser olmak üzere 36 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Hiç eğitim dersi almamış olan birinci sınıflar kontrol grubunu oluşturmuştur. Üç grupta değişik yöntem, strateji ve sınıf çalışmalarının olduğu gerçek sınıf ortamında çekilen 3 video kaset izlemiştir. Öğrencilerden neler gördüklerini anlatmaları istenmiştir. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri sınıftaki olaylarla ilgili daha çok bir açıklamada bulunurken; beşinci sınıf öğrencileri olası pek çok seçenek bulabilmişlerdir. Yine beşinci sınıflar, diğer sınıflara göre çok fazla sayıda olaya ve özellikle öğretim süreci ile öğrenci etkileşimine dikkat etmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre; programı tamamlamak üzere olan öğrenciler sınıf etkinliklerini programın başlangı-

cındaki öğrencilerden daha ayrıntılı ele almış ve kapsamlı düşünmüşlerdir (Oppewal 1993).

Johnston, ilkokul ve okulöncesi eğitim öğretmenliği programında okuyan ve eğitiminin farklı düzeylerinde olan 35 öğrenci ile üç yılın üzerinde görüşmüştür. Öğrencilerin öğretime bakış açılarını inceleyen çalışma, uygulama aşamasında bulunan sekiz öğrencinin yanıtlarına odaklanmıştır. Bu öğrencilerle uygulama yaptıkları okullarda 30-60 dakika süren derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmanın amacının öğretmen adaylarının bakış açısından uygulama çalışmalarına bakmak ve öğretime ilgili düşüncelerinin gelişimini izlemek olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adayları kuramı ne kadar iyi bilseler de, en iyi öğrenmenin okullarda olduğunu, yaptıklarını gördükleri en küçük bir şeyden bile çok mutlu olduklarını söylemişlerdir. Öğretmen adaylarından birisi iyi bir model izlemenin kendisine çok faydası dokunduğunu belirtirken, bir diğeri uygulama yaptıkça kendine güveninin arttığını açıklamıştır. Hatta bir tanesi yalnızca sınıfta otururken bile çok şey öğrendiğini “daha fazla uygulama = daha fazla güven” formülü ile dile getirmiştir (Johnston 1994).

Temel konu alanlarında okuyan 22 kişilik üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi aynı zamanda Eğitim Bilimleri derslerine kaydolmuşlar ve programın bir parçası olarak güz döneminde 10 hafta öğretmenlik uygulaması yapmışlardır. Bu dönemi başarı ile tamamlayanlar Eğitim diplomasını almaya hak kazanmaktadırlar. Uygulama çalışmalarının 2 haftası “izleme” olarak adlandırılan gözlem aşaması, geri kalanı ise etkin olarak öğretmen rolü üstlenmeden oluşmaktadır. Üç öğrenci, ilk aşamada kendilerini öğrencilikten kurtaramadıklarını, yavaş yavaş öğretmen gibi hissetmeye başladıklarını, okulda yapılanları dinlemenin yapmaktan çok farklı olduğunu belirtmiştir. Bazı öğrenciler “mesleği daha çok sevdim, dünyada yaptığım en güzel iş” demişlerdir. Sınıf uygulamaları en çok tatmin olunan ama en stresli dönem olarak tanımlanmıştır. Dönemin sonunda, kendilerini öğrenci gibi hisseden adaylar hem kendileri hem de öğrenciler tarafından “öğretmen” olarak algılanmışlardır (McNally ve diğerleri 1994).

Rust, ilkokul öğretmeni yetiştiren lisans programına kayıtlı 23 öğrenci ile mezuniyet sonrası sertifika programına katılan 18 öğrencinin, öğretim alanına girme

nedenlerini, öğretme-öğrenme ve okul amaçları ile ilgili düşüncelerini saptamak için 1994 yılında bir araştırma yapmıştır. Her yılın başında toplanan verilere göre; lisans öğrencileri eğitimi daha az karışık olarak değerlendirmişlerdir. İkinci yılın başında her iki grubun özellikle öğrenci-öğretmen ilişkisi, eğitimin amaçları, program ve öğretime ilişkin görüşleri birbirine çok yakın, üçüncü yılın başında ise neredeyse aynı çizgide bulunmuştur. Bu benzerlikler öğretmenlik eğitim programının öğrencilerin öğretime ilişkin görüşlerini etkilediğini göstermektedir. Öğretim yılının başlangıcında mesleği seçme nedenini “çocukları sevmek” ve “diğerlerine yardım etmek” olarak sıralayan bir öğrencinin öğretmenlik uygulamasından sonra sıralaması değişmiş ve birinci sırada olan çocukları sevmek beşinci sıraya gerilemiştir. Öğretmenliğin önemi ve öğretmenin yönlendirici olması gerektiği görüşleri kuvvetlenmiştir. Her iki gruptaki öğrenciler aldıkları hizmet öncesi programın sınıf yönetimi ve disiplin problemleriyle başa çıkmada onları yeterince hazırlamadığını vurgulamışlardır (Rust 1994).

Collaborative Redesign of Educational Systems (CREST) alan uygulamaları ağırlıklı bir öğretmen hazırlama programıdır. Öğrenciler üniversite kampüsünde eğitim almazlar. Özel bir okulda yapılan öğretmenlik uygulamaları çalışmaları bir danışman (sınıf) öğretmen, bir üniversite öğretim elemanı, bir tane birinci dönem ve bir tane ikinci dönem öğrencisinden oluşan gruplarla yürütülmektedir. CREST’in amacı kuramsal bilgileri uygulamaya aktarabilmektir. Etkinlikler bir yıl boyunca sürekli rehberlik altında yapılmaktadır. Görüşme süreci programın başarısı için önemlidir. Çünkü öğrenciler ve danışman öğretim elemanı çok yakın bir içinde çalışmaktadırlar. Programın bir özelliği de öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleridir. Çalışmanın ikinci yılında programın etkililiğini saptamak için CREST mezunlarının görev yaptığı okullardaki müdürlerin görüşleri alınmıştır. Müdürler mezunların sınıf yönetimi, etkili planlama, kendine güven, bireysel ayrımları dikkate alma, aile ile işbirliği, diğer öğretmenler ve yöneticilerden yardım alma konularında daha yeterli ve istekli olduklarını belirtmişlerdir (Wilmore 1996).

Bu çalışmada Cooper, alandaki uygulamaya ve üniversitedeki kuramsal bilgilere dayalı matematik yöntem dersinin öğrenciler üzerindeki etkisini karşılaştırma-

yı amaçlamıştır. Üniversitelerle okullar, teorik bilgiler ile uygulama arasındaki köprü öğretmen eğitimindeki en önemli reformlardan birisidir. Bu reform çabaları sonucu Professional Development School (Mesleki Gelişim Okulları) kurulmuştur. Bu okullar üniversitelerin uygulama okulları durumundadır ve öğretmen adayları buralarda daha uzun süre uygulama çalışmaları yapabilmektedirler. MGO öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri bilgilerle okullarda kazanacakları yaşantılar arasında bağlantı kuracak biçimde düzenlenmiştir. Öğretim süresi sonunda her iki grubu temsil edebilecek nitelikte birer öğrenci seçilmiştir. Üniversite dayanaklı grup yalnızca iki hafta, alan dayanaklı grup ise haftanın her gününün bir bölümünü sınıfta geçirmiştir. İlk grup bu etkinliğe ilişkin hiç konuşmazken, ikinci grup her dersten sonra sınıf öğretmeni, danışmanları ve sınıf arkadaşları ile toplanarak sınıftaki etkinlikleri tartışmışlardır. Alan dayanaklı eğitim alan gruptaki öğrenci öğrenci-öğretmen davranışları ile matematikteki kavramların gelişimi konusunda, diğer öğrenci ise kavramlarla ilgili etkinlikler üzerine odaklanmıştır (Cooper 1996).

Avustralya’da 1992 yılında öğretmenlik mesleğini yeniden yapılandırmak için federal hükümet tarafından “Öğretim ve Öğrenme Niteliği” adlı ulusal bir proje başlatılmıştır. Bu yüzden uygulama çalışmalarına büyük önem verilmiş ve bu alanda araştırmalar hızla artmıştır. Bir üniversitede öğretmen adaylarının ilk ve son öğretmenlik uygulaması toplantısında danışmanların dönüt vermelerinin etkileri araştırılmıştır. Üniversitenin uygulama etkinlikleri; ikinci dönemde 10 günlük sınıf gözlemi; üçüncü ve dördüncü dönemde 15 günlük gözlem ve uygulama; üçüncü yılda öğretime daha çok katılımlı 20 günlük iki kurs şeklinde düzenlenmiştir. Öğretim elemanları her uygulama dersi öncesi ve sonrası öğretmen adayları ile toplantı yapmışlardır. Adayların sınıfta yaptıkları etkinlikleri yazmalarının da istendiği seminerlerde öğrenciler kendilerini değerlendirmeye özendirilmişler ve öğretim felsefelerini yeniden gözden geçirme olanağını bulmuşlardır (O’donoghue 1996).

Öğretmenin öğretim alanında kendini yetersiz hissetmesi öğretimin niteliğinde olumsuz yönde etkilemektedir. Adaylarda olumlu tutum geliştirmenin bir yolu ise öğretmenlik uygulamalarına daha erken başlamaktır. Bu amaçla uygulamaya ikinci sınıfta başlayan bir fakültenin çalışmaları ve öğrenciler üzerindeki etkileri araştırıl-

mıştır. Öğrenciler bu etkinlik kapsamında sınıf öğretmenlerini ve bir ilkokul öğrencisini gözlemiş; bir ünitenin programı ile araçlarını hazırlamış ve dersi sunmuşlardır. Uygulama etkinliklerinin başında ve sonunda öğrencilerin özyeterlik algıları ölçülmüştür. Sonuçta, öğretmen adayının yavaş yavaş katıldığı ve belli bir mantık sırasıyla düzenlenen bu çalışmaların özyeterlik algısını artırdığı saptanmıştır (Wilson 1996).

Wilson ve Cameron (1996), veri aracı olarak öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları ile ilgili yazdıkları günlükleri kullanarak niteliksel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Western Sydney Üniversitesi'nde (üç yıllık hizmet öncesi öğretmen yetiştirme kursu) okuyan birinci sınıflardan 10 öğrenci, ikinci ve üçüncü sınıflardan 9 olmak üzere 28 gönüllü öğrenci çalışmaya katılmıştır. Öğrencilerin günlüklerinde en çok söz edilen konular şu başlıklar altında toplanmıştır: Sınıf Yönetimi, Başarılı Öğretim Özellikleri, Öğretim Uygulamalarının Genel Perspektifi ve Diğer İlgililerle İlişkiler. Etkili Öğretim Programı (Program of Effective Teaching) eğitimin niteliğini etkileyen etmenleri şöyle sıralamaktadır; alan bilgisi, uygun materyallerin seçimi ve kullanılması, insan ilişkileri becerileri, planlama becerisi, sınıf yönetimi becerileri ve öğretim becerisidir. Çalışmada öğretim, yönetim ve iletişim konuları öğretim uygulamalarının temeli olarak ele alınmıştır. Birinci sınıf öğrencileri etkili öğretimde öğretmen davranışlarını önemli bulmuşlardır. Onlara göre sınıftaki pek çok öğretim etkinliğinin merkezi öğretmendir. Öğrenciler sessiz olup sıralarında oturmalı ve görevlerini yapmalıdır. Ayrıca hedefleri anlaşılır biçimde yazma, pekiştireç kullanma ve öğretmenin öğrencileri güdülemesi diğer gerekli öğelerdir. İkinci sınıf öğrencileri de birinci sınıflarla pek çok görüşü paylaşmış, bunların yanında sessiz, iyi düzenlenmiş bir sınıf ve öğretmen merkezli davranışların üzerinde durmuşlardır. Son sınıf öğrencileri ise nitelikli öğrenme yaşantılarının öneminden söz etmişlerdir. Öğrencileri yaratıcılığa yöneltme, daha ileri düzeylerde düşünmelerine yardımcı olma ve öğrencileri cesaretlendirme son sınıf öğrencilerinin en çok vurguladıkları konulardır. Yine birinci ve ikinci sınıf öğrencileri “etkili yönetimi” kontrol, son sınıf öğrencileri ise sınıf kontrolü ile daha az ilgilenerken, etkili planlama ve öğretmen esnekliği kavramları ile açıklamışlardır. Birinci sınıf öğrencilerine göre

başarılı sınıf iletişimi rahat, arkadaşça bir çevre ile sağlanabilir. İkinci sınıftakiler otoriteye karşı arkadaşça davranmanın dengede olması gerektiğini belirtmişlerdir. Son sınıf öğrencileri ise günlüklerinde en az iletişim boyutuna yer vermişler ve esprili olma ve öğrencilere saygı duymadan söz etmişlerdir. Araştırma sonuçları şu şekilde özetlenebilir: Öğretmen adayları etkili öğretim için öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezliye doğru kaymışlardır. Sınıf yönetimini kontrol etmek yerine bir bütün olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerle ilişkilerde kişisel yaklaşımlar yerine mesleki/hedefsel bakışı geliştirmişlerdir (Wilson ve Cameron 1996).

Öğretmenlerin kendi yaşantıları, bilgileri, inançları, öğrettikleri konuya tutumları, öğrenci ve öğretim üzerinde derin etkiler bırakmaktadır. Öğrenciler öğretmen yetiştiren kurumlara genellikle öğretmenliğe “konuşma”, öğrenmeye ise “bilgi toplama” anlayışı ile gelmektedirler. Pek çok öğretmen adayı gözlem ve uygulama sürecinin öğretim için gerekli nitelikleri anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmektedirler (Hattifield 1996).

Capel (1997) araştırmasında 4 yıllık beden eğitimi öğretmenliği programındaki öğrencilerin ilk yılda 5 hafta ve ikinci yılda 6 hafta süren öğretmenlik uygulamalarından sonra kaygı ve endişe düzeylerini karşılaştırmıştır. İki uygulama etkinliğinden sonra da Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği ve Öğretmen Endişe Anketi kullanılarak veriler toplanmıştır. Kaygı ölçeği 26 maddeden oluşmuş ve 7'lik derece (1 = hiç kaygı yok ve 7 = çok fazla kaygı) kullanılmıştır. Diğer ölçekte ise 15 madde yer almış ve 5'lik dereceleme (1 = endişesiz ve 5 = çok fazla endişe) kullanılmıştır. İlk uygulamadan sonraki kaygı düzeyi ikinci uygulamaya göre daha yüksek çıkmış ve öğrenciler ilk uygulamadan sonra en çok “uygulama sırasında danışman öğretim elemanı tarafından gözlenmek” önermesinin onlara kaygı verdiğini (4.73), ikinci uygulamadan sonra ise “bir ya da birden fazla ders başarısız olursa danışman öğretim elemanının nasıl davranacağı” konusunun onları daha çok kaygılandırıldığını (5.40) belirtmişlerdir. Öğretmen Endişe Ölçeğinde de ilk uygulama sonrası endişe düzeyi biraz daha fazladır. Öğretmen adayları daha çok öğrenciler tarafından değerlendirilmenin onları endişelendirdiğini açıklamışlardır. Aynı çalışmada öğrenciler çok az gözlenmişler ve danışman öğretmenlerinden çok az dönüt alabilmişlerdir. Araştırma-

cı, Tinning'in (1983) bir araştırmasında üniversite elemanlarının öğretmen adaylarına hemen dönüt verme sıklığının azlığı ve bunun da öğrencilerin öğretmen davranışlarını etkilemede başarısız olduğu bulgusunu vurgulamakta ve öğrencilerin öğretmenlik davranışlarını kazanabilmeleri için danışman öğretmenlerin önemine değinmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi pek çok programda düzenlenen erken öğretim uygulamaları öğrencilerin sınıf yönetimi ile ilgili kaygılarını azaltmaktadır. Öğrencilerin en fazla kaygı duydukları konunun gözlenmek ve değerlendirilmek olduğu düşünüldüğünde danışman öğretmenlerin görevlerini bilinçli bir biçimde yerine getirmelerinin zorunlu olduğu görülmektedir (Capel 1997).

Goodman ve Fish, Yüksek Lisans Düzeyinde Öğretmen Eğitimi veren mesleki dersler ve öğretmenlik uygulamasını içeren üç dönemlik bir programın etkisini araştırmışlardır. Veriler öğretmenlik uygulamasına temel olan sanat, dil ve sosyal çalışma eğitimi ve erken alan çalışmaları / semineri sırasında 15 öğrenciden toplanmıştır. Öğrenciler derslerde ve alan çalışmalarında gözlenmiş ve ayrıca öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada araştırmacılar, "dersler ve alan yaşantıları bilgi, düşünce ve inançlarda değişiklik yaratmakta mıdır?" sorusuna cevap aramışlardır. Öğrencilerin değerleri, düşünceleri ve algılamalarına ilişkin daha iyi bilgi sahibi olmak için çalışmaya alınan dönemden önce, dönem süresi ve sonrasını içeren beş ayda her üç haftada bir öğrencilerle görüşülmüştür. Ayrıca her hafta dersten önce ve sonra resmi olmayan biçimde öğrencilerle konuşulmuştur. Dönem sonunda öğrencilerin öğretimle ilgili düşüncelerini yazdıkları kağıtlar incelenmiştir. Öğretmen adaylarına göre; öğretmen, etkili öğretim için plan yapan kişidir. Program öğrenci merkezli olmalı, öğrencilerin ilgileri kesinlikle dikkate alınmalıdır. Özellikle dönemin sonunda program geliştirme süreci üzerinde önemle durulmuştur. Seminer derslerinde çoğu öğrenci diğerinin görüşünü dikkate almıştır. Alan çalışmaları ise öğrenmeyi öğretme tutumlarını dikkate değer biçimde etkilemiştir (Goodman ve Fish 1997).

Singh ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili korkuları araştırılmıştır. 36 öğretmen adayı ile uygulama öncesi, uygulama sırasında ve sonrasında yapılan ayrıntılı görüşmelerin yanında dört tam gün büyük grup toplantıları düzenlenmiştir. Öğretmen adaylarının

dersleri gözlenmiş ve ayrıca yazdıkları günlükler de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Adaylar pek çok yönetim becerisini ilk kez sınıf ortamında öğrenmişlerdir. Bir aday “ilk dersten sonra; daha az endişeli olmak gerektiğini, tahtaya yazı yazarken kenarda durmayı, daha çok iletişim kurma ve soru sormayı, her şeyi bildiğini iddia etmemek gerektiğini” öğrendiğini belirtmektedir (Singh ve diğerleri 1997).

Portfolio öğretmen adaylarının sınıf olaylarını daha ayrıntılı hatırlamalarına olanak sağlayan bir yöntemdir. Aynı zamanda sistemli olarak kendi uygulama etkinliklerini incelemesine, okul, öğrencileri ve uygulamalarına ilişkin daha fazla bilgi toplamasına olanak tanımaktadır. 1994 yılında Colorado Üniversitesi, İlköğretim Master Programı kapsamında yer alan öğretmenlik uygulamaları sırasında Okul-Dayanaklı Mesleki Seminer projesinin temel ögesi olarak portfolio yöntemini kullanılmıştır. İki yıl süren bu programda öğrenciler hem yüksek lisans diploması hem de ilköğretim öğretmenliği sertifikası almaktadır. İlk iki dönem eğitim yöntemleri, eğitim psikolojisi, eğitimin temelleri ve okulda yapılan uygulama çalışmalarından oluşmaktadır. Üçüncü dönemde 16 haftalık öğretmenlik uygulaması ve son dönemde araştırma projesi bulunmaktadır. Bu çalışmaya pek çoğu meslek sahibi 21 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların pek çoğu portfolio sürecini günlük yazma ya da küçük grup tartışmaları gibi yansıtmayı sağlayan diğer etkinliklerden daha yararlı bulmuştur. Süreç, öğrencilerin uygulama etkinliklerine geniş bir perspektiften bakmalarını sağlamıştır (Borko ve diğerleri 1997).

Bir öğretmenin öğretim yeterliğine ilişkin düşüncesinin gelişiminde “yaşantı-uygulama”nın anahtar rolü oynadığı düşüncesini savunan Berliner ve Kagan’ı destekleyen Soodak ve Podell öğretmen adaylarının ve görevdeki öğretmenlerin özyeterlik algılarını saptamaya çalışarak, özyeterlik algısını geliştirmek için önerilerde bulunmuşlardır. Bunun için öncelikle bazı araştırmacıların bulgularına yer verilmiştir: Ashton ve Webb öğretmen yeterliğinin iki boyutundan söz etmektedirler; öğrencide değişiklik yapılabileceğine olan inancı yansıtan kişisel yeterlik ve dıştan gelen etkenlerle başa çıkmayı yansıtan öğretim yeterliği. Hoy ve Woolfok, öğretmenlik uygulaması sonrasında öğretmen adaylarının, kişisel yeterliklerinin arttığını, yine aynı biçimde Dembo ve Gibson’da öğretim yaşantıları ile kişisel yeterlikte ge-

lişme olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmada ise 1-5 yıllık öğretmenlerin kişisel yeterliği öğretmen adaylarından ve 6 yıl ve üstü öğretmenlerden; ilkokul öğretmenlerinin kişisel yeterliği ortaokul öğretmenlerinden daha düşük bulunurken, öğretim yeterliği yıllara göre değişiklik göstermemiştir. Öğretmen adaylarının kişisel yeterliklerine ilişkin algıları oldukça yüksektir. Mesleğin ilk yıllarında oldukça azalan yeterlik algısı, beş yıldan sonra yükselmekte ve öğretmenler kendilerine güvenlerini kazanmakta ama asla öğretmenlik uygulaması sırasındaki düzeyine çıkamamaktadır. Uygulamalar sırasında destek alan öğretmen adayları öğretmenliğe başladıklarında kendilerini yalnız ve kaygılı hissetmektedirler. Öğretmen adayları uygulamayı tamamlayıp öğretmenliğe geçerken ortaya çıkan sorunlarla başa çıkabilmek için daha iyi yetiştirilmeli, uygulama süresi daha uzun tutulmalı ve geçiş sırasında sınıfla yalnız başına bırakılmamalıdır (Soodak ve Podell 1997).

Tatto (1998) daha çok katılım ve yansıtma sağlayan yapısal temelli öğretmen eğitiminin öğretmen adayları üzerinde daha etkili olduğu hipotezini araştırmıştır. Veriler Ulusal Öğretmen Eğitimi ve Araştırma Merkezi'nin 1985-1990 yıllarında yaptığı Öğretmen Eğitimi ve Öğretmeyi Öğrenme çalışmasından toplanmıştır. Çalışmada, farklı programlara katılan öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumları ile programlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. 5 hizmet öncesi, 2 hizmet içi, 1 "induction" ve 1 "alternative route" program seçilmiştir. Anketler programa başlayan 113 fakülte, 525 öğretmen adayı ve programı bitiren 265 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının fakülteye giriş ve çıkışlarında görüşlerinde oluşan farklılıklar programın etkisinin göstergesi olarak düşünülmüştür. Ayrıca gözlemler ve görüşmeler de yapılmıştır. Yapısalcı programın özellikleri belirlenerek, bu ölçütlere uyup uymadıklarına bakılmıştır. Bir hizmet öncesi, iki hizmet içi program ve induction yapısalcı olarak bulunmuştur. Bu gruptaki öğrenciler öğretmenin temel görevinin öğrencileri düşünmeye ve sorular sormaya yönlendirmek olduğunu, dinlemek ya da görmek yerine öğrencilerin yaparak daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bulgular öğrencilerin girişteki görüşlerinin katıldıkları öğretmen eğitim programı yönünde değiştiğini göstermektedir. Ayrıca gözlemlerde, tutumlardaki değişiklikler ile öğretmenlik uygulamasındaki değişiklikler arasında doğrudan bir ilişki ol-

duğu görülmüştür (Tatto 1998).

Metcalf ve Kahlich tarafından gerçekleştirilen araştırmada (1998) başka bir alandan mezun olmuş, mezun olduğu alanda en az üç yıllık başarılı bir çalışma deneyimi olan ve şu an öğretmenlikle ilgilenen 18 aday 12 aylık hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sertifika programına alınmıştır. Program süresince adaylar korkularını, endişelerini, sorumluluklarını paylaşmışlar ve öğreticilerle yakın ilişki içinde olmuşlardır. İlk dönemde eğitim psikolojisi, program gibi genel pedagoji derslerinin yanında 8 tam ve 6 yarım gün kamera çekimlerinin yapıldığı mikro öğretim dersi yer almıştır. Adaylar her mikro öğretim uygulamasından sonra 3-4 kişilik gruplarla çalışmayı tartışmışlar, öğretim elemanından yazılı dönüt almışlar ve buna yazılı olarak cevap vermişlerdir. Güz döneminde altı saat kuramsal ders, haftada iki tam gün okul uygulamalarına ayrılmıştır. Sınıf öğretmenlerine 15 saat eğitim verilmiş ve bu öğretmenler üç yıl başarılı çalışmada bulunmuş ve en az iki müdür tarafından önerilen öğretmenlerden seçilmiştir. Son dönemde ise 14 haftalık tam zamanlı uygulama dersi bulunmaktadır. Adaylara fazla yönerge verilmeden, gelişimine ilişkin duyguları, düşüncelerini gözden geçirmesi ve yazması istenmiştir. Çalışmanın sonunda adaylar iyi öğretimin ayrıntılarını daha iyi çözümlmeye başlamışlar ve en ilginç kendilerini “öğretmen” olarak görmeye başlamışlardır. Kendilerine güven kazandıran en önemli çalışmanın mikro öğretim uygulamaları olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır (Metcalf ve Kahlich 1998).

Buraya kadar verilen araştırma sonuçları, öğretmenlik uygulamasının önemini yansıtmaktadır. Bazı araştırmalarda öğretim uygulamalarının istenen etkiyi yarattığı ama bazılarında bu etkilerin istenilen düzeyde olmadığı ya da sorunların olduğu saptanmıştır.

Atatürk tarafından açılan ve öğretmen yetiştirmede önemli bir yeri olan, eski adıyla Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu yeni adıyla Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi her yıl binlerce öğretmen mezun etmeye devam etmektedir. Fakültenin öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında yürütülen “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkilerini görmek, adayların bu dersten ne derece yararlandıklarını saptamaya çalışırken dersin etkililiğini de açığa

çıkarmak olması nedeniyle ilginç ve önemli bulunmuştur.

Bu araştırma, öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koyarak, uygulama çalışmalarının öğretmen eğitim programlarındaki önemini bir kez daha açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Ayrıca adayların uygulama öncesi ve sonrasındaki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikleri arasındaki farklılıklar karşılaştırılarak, adaylar üzerinde olumlu etkiler yaratabilmek için uygulama çalışmalarının nasıl düzenlenmesi gerektiği tartışılacaktır.

PROBLEM CÜMLESİ

Bu çalışmada “öğretmenlik uygulaması dersinin Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

ALT PROBLEMLER

- 1- Öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi hakkındaki bilişsel davranışlarına etkileri nelerdir?
- 2- Öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerine etkileri nelerdir?
- 3- Öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmen adaylarının iletişim ağırlıklı sınıf içi öğretmenlik davranışlarına etkileri nelerdir?

TANIMLAR

Araştırmada geçen bazı terimlerin araştırma kapsamındaki anlamları aşağıda verilmiştir:

Mesleki Eğitim Fakültesi: Kız Teknik Öğretim Okullarına öğretmen yetiştiren ve Gazi Üniversitesi kapsamında bulunan fakülte.

Öğretmenlik uygulaması: Öğretmen adaylarına; öğretmeni olacağı alanda ve okul düzeyinde, gerçek etkileşim ortamında gözlem, eğitim-öğretim, yönetim işlerine katılma, ders verme, değerlendirme vb. etkinlikleri sürdürerek öğretmen davranışlarını algılama ve geliştirme olanağı veren mesleki hazırlık süreci.

Uygulama okulu: Süreli uygulama etkinliklerinin yürütüldüğü resmi ya da özel ilk ve orta dereceli okullar ile yaygın eğitim kurumları.

Öğretmen adayı: Mesleki Eğitim Fakültesi'nde 1997-1998 öğretim yılının ikinci döneminde "Öğretmenlik Uygulaması" dersini alan öğrenciler.

Uygulama öğretmeni: Belli bir alanda mesleki deneyim ve birikime sahip öğretmen adayına rehberlik ve danışmanlık yapan, uygulama okulunda görevli sınıf ya da ders öğretmeni.

Uygulama Öğretim Elemanı: Alanında akademik ve mesleki yeterliğe sahip olan, öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını planlayan, yürüten ve değerlendiren GÜMEF Eğitim Bilimleri ve Eğitim Teknolojisi Bölümü öğretim elemanı.

Bilişsel alan: Zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alan. Bu alanın alt basamaklarının bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olduğu ve bu basamakların basitten karmaşığa doğru sıralandığı kabul edilmektedir.

Duyuşsal alan: Sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum, güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin ve öğrenmelerin baskın olduğu alan.

Devinişsel alan: Jest, mimik ve kas hareketlerinin ağırlıklı olduğu öğrenilmiş davranışları kapsayan alan.

SAYILTILAR

1- Öğrencilerin, öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaştıkları sorunlar benzerdir.

2- Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarına (ankete, test ve gözlem formuna) verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 1997-1998 öğretim yılı ve Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'nde ikinci dönemde öğretmenlik uygulaması dersini alan son sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Ayrıca Eğitim Bilimleri alanında Yüksek Lisans ya da Doktora çalışması yapmış Eğitim Bilimleri ve Eğitim Teknolojisi Bölümü öğretim elemanları ile sınırlıdır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgileri testte yer alan sorularla, mesleğe yönelik görüşleri anketteki maddelerle ve sınıf içinde gösterdikleri öğretmenlik davranışları gözlem formunda belirtilen davranışlarla sınırlıdır.

KISALTMALAR

GÜMEF	: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
M.E.Ş.	: Milli Eğitim Şurası
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
Ö.M.B.	: Öğretmenlik Meslek Bilgisi
K.T.Y.Ö.O.	: Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama yolları ve araçları ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

Bu araştırmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem grubuna alınan öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgileri test, mesleğe yönelik görüşleri anket ve iletişim ağırlıklı sınıf içi öğretmenlik davranışları gözlem formu kullanılarak ölçülmeye çalışılmıştır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'nde II. dönemde öğretmenlik uygulaması dersini alan son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 1997-1998 öğretim yılında Fakülte'de 670 son sınıf öğrencisi olduğu ve bunların 253 tanesinin öğretmenlik uygulaması dersini II. dönemde alacağı belirlenmiştir. Sayı az olduğu için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bu dersi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarından alan 206 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Ancak El Sanatları Eğitimi Bölümü öğretmenlik uygulaması dersi bölüm dışından deneyimli bir ortaöğretim öğretmeni ve Seramik Anabilim Dalı dersi de Uygulamalı Sanatlar Bölümü'nün bir öğretim elemanı tarafından yürütüldüğü için, bu alandaki öğretmen adayları araştırmaya alınmamıştır. Öğretmen adaylarının Eğitim Bilimleri alanında yüksek lisans ya da doktora çalışmalarını tamamlamış öğretim elemanlarından ders almaları sağlanarak, öğretim elemanlarının öğretmen adayları üzerinde birbirine yakın etkilerde bulunması ve öğretmenlik uygulamasının dersine öğretim elemanlarının etkisinin azaltılması düşünülmüştür.

GÜMEF’de II. dönemde öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının sayısı bölümlere göre Tablo II-1’de verilmiştir:

**TABLO II.1- ÖRNEKLEM GRUBUNDAKİ
ÖĞRETMEN ADAYLARININ BÖLÜMLERE GÖRE SAYILARI**

Bölümler	Öğrt. Ada. Sayıları
Giyim Eğitimi Bölümü	67
Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü	
Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi	60
Aile Ekonomisi ve Ev Yönetimi Eğitimi	58
Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Bölümü	
Grafik	21
Toplam	206

VERİLERİ TOPLAMA YOLLARI VE ARAÇLARI

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki bilgi düzeylerini ölçmek için bir test geliştirilmiştir. Bunun için Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarının şu ana kadar kullandıkları bütün testler araştırmacı tarafından incelenmiş ve 78 madde uygun bulunmuştur. Öğretmen adaylarının özellikle öğretmenlik uygulaması sırasında gereksinim duydukları ya da fazlaca yararlandıklarını bildirdikleri eğitim derslerini belirleme amacıyla Delphi I formunda, buna yönelik bir soru yer almış ve maddeler bu dersler ağırlıklı seçilmiştir. Bu sonuçlara göre; Meslek Analizi ve Program Geliştirme, Ölçme-Değerlendirme, Mikro Öğretim, Alan Öğretim Yöntemleri, Eğitim Teknolojisi, Birey ve Öğrenme Süreçleri, Grup ve Öğrenme Süreçleri ve Eğitim Ortamlarının İncelenmesi derslerine ait testlerden maddeler alınmıştır. Madde analizleri yaparak güvenilir bir test oluşturabilmek için örneklem grubuna benzer olan ve 1997-1998 öğretim yılının I. Döneminde öğretmenlik uygulaması dersini alan 190 öğrenciye hem öğretmenlik uygulaması öncesi hem de öğretmenlik uygulaması sonrası olmak üzere test iki kez verilmiştir. Ayrıca soru sayısı çok olduğu için Ek-2 ve Ek-3’te verilen testler öğrencilere iki ayrı oturumda (50 soru birinci oturumda, 28 soru ikinci oturumda) uygulanmıştır. Hem ön test hem son

test için Henrysson Madde Analizi Yöntemi kullanılmış ve her ikisinde madde ayrılcılık gücü 0.30 ve üzerinde olan maddeler seçilmiştir. Ön testte güvenilirlik 0.73 ve son testte 0.76 bulunmuştur. Buna göre Ek-4'te sunulan nihai test 40 maddeden oluşmuştur. Nihai test, her öğretmenlik uygulaması grubuna ayrı ayrı (genellikle 15 kişilik grupla halinde) ve uygun bir sınav ortamı yaratmaya çalışılarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmanın anketini oluşturmak için, öncelikle literatür taraması yapılmıştır ve bu konuda yapılan araştırmalar ve ölçme araçları incelenmiştir. İncelemeler sonucu anketin Delphi yöntemi ile oluşturulmasına karar verilmiştir. I. Dönemde öğretmenlik uygulamasını bitirmekte olan 40 öğrenciden, öğretmenlik mesleğine bakış açılarını yansıtacak açık uçlu sorulardan oluşan Delphi I formunu (Ek-5) yanıtlamaları istenmiştir.

Yanıtlar doğrultusunda form yeniden düzenlenerek ve bazı seçenekler eklenecek, Ek-6'da görülen Delphi II formu 70 öğretmen adayına dağıtılmıştır. Aynı zamanda, anket hakkında uzman görüşlerine de başvurulmuştur. Öğretmen adaylarından ve öğretim elemanlarından alınan cevapların değerlendirilmesi sonucunda, öğretmenlik uygulaması dersi öncesi ve sonrası uygulanacak Delphi III (Ek-7, Ek-8) formu oluşturulmuştur. Ölçme aracının güvenilirliğini saptamak için öğretim elemanlarının görüşlerini belirttikleri sorular üzerinde Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Bu çalışma sonunda anketin güvenilirlik katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur. Formda 8 soru yer almıştır. Anket formunda, öğretmen adaylarının sorulara katılma düzeylerini belirlemek için, Hiç katılmıyorum (1), Kısmen katılıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen katılıyorum (5) gibi dereceler ve sayısal değerleri bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının sınıf içindeki iletişim ağırlıklı öğretmen davranışlarını ölçebilmek için ise bir gözlem formu geliştirilmiştir. Bu araç için de yapılan araştırmalar ve çalışmalar incelenmiş; öğretmen adayından beklenen ve ayrıca gözlenebilecek nitelikte olan önermeler belirlenmiştir. Bu önermeler ise sözlü, sözsüz iletişim, araç-gereç-yöntem kullanımı ve genel nitelikler alt başlıkları altında toplanmıştır. Ek-9'da verilen gözlem formu öğretim elemanlarının görüşlerine sunulacak gözlen-

me durumları sorulmuştur. Öğretim elemanlarının yanıtları üzerinde yüzde ve frekanslar hesaplanmıştır. Bu çalışma sonrasında gözlenmesinin zor olacağına karar verilen bir madde (17. madde) çıkarılmış ve yeni 3 soru eklenerek, form (Ek-10) 37 önermeden oluşturulmuştur. Ayrıca form, ilk dönem uygulama yapan 5 öğretmen adayının derslerinde de kullanılmış, sonuca göre gözlem formunun güvenilirliği hesaplanmış ve gözlem formunun güvenilirliğinin 0.78 olduğu görülmüştür. Gözlem formunda da Hiç gözlenmedi (1), Az gözlendi (2), Gözlendi” (3), Sık gözlendi (4) ve Çok Sık Gözlendi (5) biçimindeki 5’li dereceleme yer almıştır.

Geliştirilen bu araçlar yeterli sayıda çoğaltılmıştır. Anketler ve testler, öğrencilere açıklamalar yapılarak uygulanmıştır. Gözlem formları uygulama dersini 8 hafta yürüten öğretmen adaylarının ilk ve son derslerinde kullanılmıştır. Hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanlarına gözlem formu hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarına ilk dersini gözledikleri arkadaşlarının son dersini de gözlemleri gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlik uygulaması yapılan Meslek Liseleri’nde (Atatürk Kız Meslek ve Anadolu Meslek, Zübeyde Hanım Kız Meslek ve Anadolu Meslek, Yenimahalle Kız Meslek ve Anadolu Meslek, Yüzüncü Yıl Kız Meslek ve Anadolu Meslek, Cebeci Kız Meslek ve Anadolu Meslek, Kalaba Kız Meslek ve Üreğil Kız Meslek Lisesi) her bölümü temsil edecek sayıda seçilen 50 öğretmen adayının ilk ve son dersleri de araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Gözlemler 23 Mart - 29 Mayıs 1998 tarihleri arasında yapılmıştır.

Testler ile geri dönen anket ve gözlem formları incelenmiştir. Buna göre; hem ön test hem de son test puanı olan öğrencilerin yanıtları ve aynı biçimde her iki uygulamada anketi dolduran öğrencilerin görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca ilk ve son dersleri gözlenen öğretmen adaylarının gözlem formları kullanılmıştır.

Kısacası araştırmada, 153 test, 172 anket ve 131 öğretim elemanı, 112 öğretmen adayı ve 50 araştırmacı gözlem formu üzerinde veri analizi çalışmaları yapılmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkilerini saptamak için geliştirilen test, anket ve gözlem formundan elde edilen verilerin istatistiksel analizi, bilgisayarda SPSS paket programında gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası yanıtladıkları anketlerde yer alan aynı soruların alt seçeneklerinin her birinin frekans ve yüzdeleri birlikte verilmiştir.

Gözlem formlarındaki her önermenin, öğretim elemanı, öğretmen adayı ve araştırmacı tarafından gözlenme durumuna ilişkin frekans ve yüzdeleri aynı tabloda verilmiştir. Ön test-son test arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak, ön uygulama ile son uygulamadan elde edilen ankete ilişkin görüşlerde bir değişiklik olup olmadığını saptamak ve gözlemcilerin ilk ve son gözlem sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla ilişkili gruplar için *t* testi kullanılmıştır. Bu çalışmada $\alpha < .05$ düzeyi anlamlı olarak seçilmiştir. Ancak .01 düzeyinde anlamlı sonuçlara da dikkat çekilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, çözümlenen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemlerine uygun biçimde sıralanmıştır.

Alt Problem 1:

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin, Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Hakkındaki Bilişsel Davranışlarına Etkileri Nelerdir?

Bu bölümde öğretmenlik meslek bilgisini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan testin öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrasında elde edilen ön test ve son test puanları karşılaştırılarak, aradaki farka bakılmıştır. Bu amaçla uygulanan *t* testi sonuçları Tablo III.1’de görülmektedir.

TABLO III.1 - ÖN TEST- SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
Öntest	153	24.69	.317	152	.80	.422
Sontest	153	24.94				

$p < .05$

Grubun son testten aldıkları puanların ortalaması ön testten daha yüksek olmasına karşın, fark anlamlı çıkmamıştır. Ön test ve son test puanları arasında beklenen düzeyde fark çıkmaması, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgilerine çok fazla bir etkide bulunmadığını göstermektedir. Bunun nedeni adayların mesleğe yönelik tutumları, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kuram ağırlıklı işlenmesi, öğretmen adaylarının bu derslerde yeterince güdülenmemeleri, öğrenci sayılarının kalabalıklığı yüzünden derslerde uygulama ya-

pılamaması, öğretmen adaylarının derslerde aldıkları bilgileri uygulamada yeterli biçimde kullanamamalarından kaynaklanmış olabilir. Eğitim derslerinin uygulama ağırlıklı işlenmesi, bilgilerin daha kalıcı ve anlamlı olmasını sağlayabilir.

Öğretimin, gerçek sınıf ortamında yapılması, öğretmen adaylarının iyi ve kötü yönlerini fark etmelerine, kendilerini daha doğru değerlendirmelerine ve eksikliklerini tamamlamalarına olanak vermektedir. Yani öğrenciler o zamana kadar edindikleri bilgilerin nasıl kullanılacağını bu derste görmekte ve bilişsel açıdan ilerlemeler kaydetmektedirler (Hacıoğlu 1990). Bunun yanında olumlu duyuşsal özelliklere sahip öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu araştırmalarla saptanmıştır (Erden 1995). Öğretmenlik uygulaması dersinin mesleğe ilişkin bilişsel davranışları olumlu yönde etkileyebilmesi için, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının da dikkate alınması gerektiği düşünülebilir. Anket formuna verilen yanıtlar incelendiğinde (Bkz s. 55); öğretmen adaylarının yarısından biraz fazlasının öğretmenlik yapmayı düşündüğü, bu oranın da öğretmenlik uygulaması dersi sonrasında, öncesine göre düştüğü görülmüştür.

Alt Problem 2:

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin, Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerine Etkileri Nelerdir?

Bu bölümde anketteki 8 sorunun ön-son uygulama yüzde ve frekansları aynı tabloda verilmiş ve ilk uygulama ile son uygulama arasındaki görüşlerdeki farklılığın anlamlı çıktığı maddeler için *t* testi sonuçlarına ilişkin tablolar yapılmıştır.

Bir öğretmende olması gerekli niteliklere ilişkin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrası görüşlerinin frekans ve yüzdeleri Tablo III.2'de verilmiştir.

Tablodan çıkan sonuca göre, uygulama dersi öncesinde öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu verilen 20 öğretmen niteliğinin bir öğretmende olması gerektiği görüşüne tamamen katılmıştır. Özellikle “mesleğini ve öğrencilerini sevme”,

“yeniliklere açık olma, çağa ayak uydurma”, “alan bilgisinde yeterli olma”, “bilgili, kültürlü ve idealist olma”, “dürüst ve demokratik olma”, “sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olma”, “kararlı, tutarlı olma ve kendine güvenme”, “kişilik sahibi, prensipli, aktif ve canlı olma”, “iletişim becerilerine sahip olma”, “sürekli okuyan, araştırmacı biri olma” ve “temiz ve düzenli giyinme” niteliklerine katılım oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarına aynı soru öğretmenlik uygulaması sonrasında tekrar sorulmuştur. Tablodan öğretmenlik uygulaması sonrasına ilişkin veriler incelendiğinde; öğretmen adaylarının iyi bir öğretmende olması gerekli niteliklerin pek çoğuna, uygulama dersi öncesine göre katılımlarının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

“Mesleğini ve öğrencilerini sevmek”, “yeniliklere açık olma”, “alan bilgisinde yeterli olma”, “dürüst ve demokratik olma”, “kişilik sahibi, prensipli, aktif ve canlı olma”, “iletişim becerilerine sahip olma”, “sürekli okuyan, araştırmacı biri olma”, “öğrenci görüşlerine değer verme” niteliklerine katılımlarda artışlar gözlenmiştir.

Güven’in araştırmasında üniversite öğrencilerinin gözlemlerindeki ve beklentilerindeki öğretmen özellikleri karşılaştırılmıştır. Buna öğrencilerin gözlemlerindeki öğretmenler, “kibirli, otoriter, ciddi ve sorumlu, kuralcı, katı ve yapmacık” davranışlar göstermektedir. Oysa ki öğrenciler “yumuşak ve nazik, işinde ciddi ve sorumlu, haksızlığa tavır koyan, dostça davranan, gönül almasını bilen ve hoşgörülü” öğretmenler istemektedirler (Güven 1994).

Bangir’in (1997) araştırmasında da öğrenciler sınıf içi iletişime ilişkin olarak, öğretmenlerine; anlayışlı, hoşgörülü olmalarını, bütün öğrencilere eşit davranmalarını, güveni az öğrencileri yüreklendirmelerini, güler yüzlü olmalarını, notla baskı kurmamalarını önermektedirler.

TABLO III.2 - ÖĞRETMEN ADAYLARINA GÖRE İYİ BİR ÖĞRETMENİN ÖZELLİKLERİ

Nitelikler	Dereceler	Uygulama	Hiç katılmı.. (1)		Kısmen katılı. (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorrum (4)		Tama. Katılı. (5)		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Mesleğini ve öğrencilerini sevmek	Ön uygulama		-	-	-	-	-	-	13	7.6	157	92.4	170	100
	Son uygulama		-	-	1	0.6	1	0.6	8	4.7	162	92.7	172	100
B. Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olma	Ön uygulama		-	-	6	3.5	5	2.9	17	10.0	142	83.5	170	100
	Son uygulama		-	-	1	0.6	4	2.3	24	14.0	143	83.1	172	100
C. Yeniliklere açık olma, çağa ayak uydurma	Ön uygulama		-	-	1	0.6	1	0.6	15	8.8	153	90.0	170	100
	Son uygulama		-	-	1	0.6	1	0.6	7	4.1	163	94.8	172	100
D. Alan bilgisinde yeterli olma	Ön uygulama		-	-	-	-	2	1.2	10	5.9	158	92.9	170	100
	Son uygulama		-	-	-	-	-	-	8	4.7	164	95.3	172	100
E. Bilgili, kültürlü ve idealist olma	Ön uygulama		-	-	-	-	-	-	16	9.4	154	90.6	170	100
	Son uygulama		-	-	-	-	1	0.6	15	8.7	156	90.7	172	100
F. Dürüst, demokratik olma	Ön uygulama		-	-	-	-	-	-	17	10.0	153	90.0	170	100
	Son uygulama		-	-	-	-	-	-	12	7.0	160	93.0	172	100
G. Sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olma	Ön uygulama		-	-	1	0.6	-	-	14	8.2	155	91.2	170	100
	Son uygulama		-	-	2	1.2	1	0.6	13	7.6	156	90.7	172	100
H. Kararlı, tutarlı olma ve kendine güvenme	Ön uygulama		-	-	-	-	-	-	18	10.6	152	89.4	170	100
	Son uygulama		1	0.6	-	-	-	-	7	4.1	164	95.3	172	100
I. Kişilik sahibi, prensipli, aktif ve canlı olma	Ön uygulama		-	-	-	-	-	-	15	8.8	155	91.2	170	100
	Son uygulama		1	0.6	-	-	1	0.6	9	5.2	161	93.6	172	100
J. İletişim becerilerine sahip olma	Ön uygulama		-	-	-	-	-	-	10	5.9	160	94.1	170	100
	Son uygulama		-	-	-	-	-	-	8	4.7	164	95.3	172	100

TABLO III.2'NİN DEVAMI

Dereceler Nitelikler	Uygulama	Hiç katılım. (1)		Kısmen katılı. (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Tama. Katılı. (5)		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
K. Sürekli okuyan ve kendini geliştiren, araştırmacı bir kişiliğe sahip olma	Ön uygulama	-	-	-	-	-	-	20	11.8	150	88.2	170	100
	Son uygulama	-	-	-	-	-	-	15	8.7	157	91.3	172	100
L. Eleştirilere açık bir kişiliğe sahip olma	Ön uygulama	-	-	-	-	4	2.4	33	19.4	133	78.2	170	100
	Son uygulama	-	-	-	-	-	-	24	14.0	148	86.0	172	100
M. Öğrencilerin problemleri ile ilgilenme	Ön uygulama	-	-	-	-	1	0.6	40	23.5	129	75.9	170	100
	Son uygulama	-	-	1	0.6	3	1.7	38	22.1	130	75.6	172	100
N. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma	Ön uygulama	-	-	1	0.6	2	1.2	29	17.1	138	81.2	170	100
	Son uygulama	-	-	-	-	2	1.2	28	16.3	142	82.6	172	100
O.Ders araç-gereçlerini ilke ve yöntemlerine göre kullanma	Ön uygulama	-	-	1	0.6	4	2.4	24	14.1	141	82.9	170	100
	Son uygulama	-	-	-	-	2	1.2	16	9.3	154	89.5	172	100
Ö. Öğrenci görüşlerine değer verme	Ön uygulama	-	-	-	-	3	1.8	30	17.6	137	80.6	170	100
	Son uygulama	-	-	-	-	2	1.2	24	14.0	146	84.9	172	100
P. Temiz ve düzenli giyinme	Ön uygulama	-	-	-	-	2	1.2	16	9.4	152	89.4	170	100
	Son uygulama	-	-	-	-	-	-	23	13.4	149	86.6	172	100
R. Sosyal etkinliklere katılma	Ön uygulama	-	-	1	0.6	4	2.4	34	20.0	131	77.1	170	100
	Son uygulama	-	-	1	0.6	1	0.6	38	22.1	132	76.7	172	100
S. Ruh ve beden sağlığı yerinde olma	Ön uygulama	-	-	1	0.6	2	1.2	21	12.4	146	85.9	170	100
	Son uygulama	-	-	-	-	1	0.6	13	7.6	158	91.9	172	100
T. Derse zamanında gelme	Ön uygulama	1	0.6	1	0.6	-	-	21	12.4	147	86.5	170	100
	Son uygulama	-	-	-	-	-	-	13	7.6	159	92.4	172	100

Öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmen adaylarının “iyi bir öğretmende olması gerekli nitelikler nelerdir” sorusuna ilişkin görüşlerini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Bunun için yapılan *t* testi sonuçları Tablo III.3’tedir.

TABLO III.3 - ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN NİTELİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t
H. Kararlı, tutarlı olma, kendine güvenme	Ön uygulama	170	4.8941	.309	169	2.32**
	Son uygulama		4.9588	.199		
L. Eleştirilere açık olma	Ön uygulama	170	4.7488	.481	169	2.24**
	Son uygulama		4.8588	.349		
O. Ders araç-gereçlerini ilke ve yöntemlerine göre kullanma	Ön uygulama	170	4.7941	.497	169	2.16**
	Son uygulama		4.8941	.327		
S. Ruh ve beden sağlığı yerinde olma	Ön uygulama	170	4.8353	.444	169	1.95**
	Son uygulama		4.9118	.305		
T. Derse zamanında gelme	Ön uygulama	170	4.8353	.495	169	2.04**
	Son uygulama		4.9235	.267		

**p* < .01

***p* < .05

Tablo III.3’ten de anlaşılacağı gibi, 5 niteliğe ilişkin görüşlerdeki değişiklik .05 düzeyinde anlamlıdır. “Kararlı, tutarlı olma ve kendine güvenme”, “eleştirilere açık bir kişiliğe sahip olma”, “ders araç-gereçlerini öğretim ilke ve yöntemlerine göre kullanma”, “ruh ve beden sağlığı yerinde olma” ve “ derse zamanında gelme” seçeneklerine katılımlardaki artış daha belirgindir.

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması ilk ders gözlemlerinde, ilk üç niteliği yeterince gösteremedikleri saptanmıştır (Bkz s: 93, 94, 100, 102). Öğretmenlik uygulaması sonrası adayların bir öğretmende bu niteliklerin olması gerektiği yönündeki görüşlerinin güçlenmesi de oldukça ilgi çekicidir. Öğretmen adaylarının hangi konularda eksiklikleri olduğunu fark ettikleri söylenebilir.

Özellikle “kararlı, tutarlı olma, kendine güvenme” özelliğine verilen önemin dikkate değer derecede arttığı görülmektedir. İlk derslerinde kendilerine çok fazla güvenli görünmeyen, öğrenciler tarafından kabul edilip edilmeyeceği ve sınıf yöne-

timi kaygısı taşıyan adaylar, hem son derslerinde daha güvenli görünmüşler hem de ankette öğretmen niteliklerini belirlerken, bu niteliğin gerekli olduğuna fazlaca katılmışlardır. Küçükahmet'in araştırmasında da, öğretmen adaylarından "ilk derste hissettiklerim" konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. 297 öğretmen adayından % 36.7'si aşırı heyecanın seslerine yansıdığını ve bu yüzden kendilerini kötü hissettiklerini belirtmişlerdir (Küçükahmet 1989: 10).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi öncesi ve sonrasında iyi bir öğretmende olması gerekli nitelikleri önem sırasına koymaları istenmiştir. Adayların önem sıralamalarına ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri Tablo III.4'te verilmiştir.

Birinci derecede önemli nitelik olarak "mesleğini ve öğrencilerini sevmek" yer almıştır. "Alan bilgisinde yeterli olmak" ikinci derecede önemli görülmüştür. Diğer niteliklerin oranları birbirine çok yakın olmakla birlikte "Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olmak", "yeniliklere açık olmak, çağa ayak uydurma" üçüncü derecede ve daha sonra "bilgili, kültürlü ve idealist olmak", "sürekli okuyan, araştırmacı bir kişiliğe sahip olmak" ve "iletişim becerilerine sahip olmak" gelmektedir.

Mesleğini ve öğrencilerini sevmeyen bir öğretmenin, diğer nitelikleri taşısa bile mesleğinde başarılı olamayacağı rahatlıkla söylenebilir. Bunun yanında ülkenin çağdaş uygarlık seviyesine çıkması, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı öğretmenler ve onların yetiştireceği gençlerle olanaklıdır. Milli Eğitim Temel Kanununda, uzak hedefler olarak ifadesini bulan "ideal insan" niteliklerinden birisi de "Atatürk inkılaplarına ve Türk Milliyetçiliğine bağlı" laik insanlar yetiştirmektir (MEB 1995: 5). Bunu sağlayacak olanlar kişiler de demokratikliği ve laikliği benimsemiş öğretmenlerdir. İki temel özelliğin yanında, iyi bir öğretmenin alan bilgisinin yeterli olması gerekmektedir. Greenwood'a göre; bir kişinin profesyonel olabilmesi için gerekli koşullardan birisi de meslekte otorite olmaktır (Akt. Bilen 1992). Bu ise alanı iyi bilmekle ve yenilikleri izlemekle olanaklıdır. Yine, öğretmenin teknolojik gelişmeleri izleyen, sürekli okuyan, merak eden kişiliğinin yanında, öğrencileriyle ve diğer insanlarla iyi iletişim içinde olması beklenir.

TABLO III.4 - ÖĞRETMEN ADAYLARINA GÖRE EN ÖNEMLİ ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ

Dereceler	Nitelikler	Uygulama	1. derecede önemli		2. derecede önemli		3. derecede önemli		4. derecede önemli		5. derecede önemli		6. derecede önemli		7. derecede önemli		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Mesleğini ve öğrencilerini sevmeye		Önuygulama	102	68.0	21	14.0	7	4.7	6	4.0	6	4.0	4	2.7	4	2.7	150	100
		Sonuygulama	112	74.2	17	11.3	9	6.0	3	2.0	7	4.6	3	2.0	-	-	151	100
B. Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olma		Önuygulama	27	30.7	37	42.0	8	9.1	3	3.41	4	4.5	5	5.7	4	4.5	88	100
		Sonuygulama	20	24.7	40	49.4	6	7.4	9	1.1	1	1.2	3	3.7	2	2.5	81	100
C. Yeniliklere açık olma, çağa ayak uydurma		Önuygulama	2	2.6	20	26.3	20	26.3	15	19.7	7	9.21	6	7.9	6	7.91	76	100
		Sonuygulama	3	4.3	17	24.6	18	26.1	10	14.5	11	5.9	3	4.3	7	0.1	69	100
D. Alan bilgisinde yeterli olma		Önuygulama	8	7.2	42	37.8	29	26.1	16	14.4	8	7.2	7	6.3	1	0.9	111	100
		Sonuygulama	10	7.6	49	37.1	43	32.6	17	12.9	7	5.3	3	2.3	3	2.3	132	100
E. Bilgili, kültürlü ve idealist olma		Önuygulama	4	5.1	14	17.9	27	34.6	15	19.2	7	9.0	6	7.7	5	6.4	78	100
		Sonuygulama	4	5.1	9	14.1	24	30.4	16	20.3	16	20.3	7	8.9	3	3.8	79	100
F. Dürüst, demokratik olma		Önuygulama	4	5.7	10	14.3	16	22.9	17	24.3	9	12.9	9	12.9	5	7.1	70	100
		Sonuygulama	3	5.0	4	6.7	13	21.7	17	30.0	10	16.7	9	15.0	3	5.0	60	100
G. Sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olma		Önuygulama	1	1.5	7	10.3	13	19.1	14	20.6	17	35.0	8	11.8	8	11.8	68	100
		Sonuygulama	-	-	3	4.2	13	18.3	22	31.0	12	16.9	7	9.9	14	19.7	71	100
H. Kararlı, tutarlı olma ve kendine güvenme		Önuygulama	2	3.4	2	3.4	6	10.3	14	24.1	12	20.7	11	19.0	11	19.0	58	100
		Sonuygulama	3	4.8	5	7.9	9	14.3	17	27.0	17	27.0	8	12.7	4	6.3	63	100
I. Kişilik sahibi, prensipli, aktif ve canlı olma		Önuygulama	3	4.8	4	6.3	11	17.5	8	12.7	17	27.0	13	20.6	7	11.1	63	100
		Sonuygulama	2	3.3	3	5.0	4	6.7	13	21.7	17	28.3	13	21.7	8	13.3	60	100
J. İletişim becerilerine sahip olma		Önuygulama	1	1.5	4	6.1	5	7.6	14	21.2	14	21.2	14	21.2	14	21.2	66	100
		Sonuygulama	6	5.9	10	9.8	8	7.8	15	14.7	26	25.5	23	22.5	14	13.7	102	100

TABLO III.4'ÜN DEVAMI

Nitelikler	Dereceler	Uygulama	1. derecede önemli		2. derecede önemli		3. derecede önemli		4. derecede önemli		5. derecede önemli		6. derecede önemli		7. derecede önemli		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
K. Sürekli okuyan ve kendini geliştiren, araştırmacı bir kişiliğe sahip olma		Uygulama	4	4.6	4	4.6	14	16.1	17	19.5	17	19.5	19	21.8	12	13.8	87	100
		Önuygulama Sonuygulama	3	3.4	4	4.6	10	11.5	9	10.3	21	24.1	23	26.4	17	19.5	87	100
L. Eleştirilere açık bir kişiliğe sahip olma		Uygulama	-	-	1	3.0	3	9.1	4	12.1	9	27.3	8	24.2	8	24.2	33	100
		Önuygulama Sonuygulama	-	-	1	2.9	5	14.3	8	22.9	7	20.0	7	20.0	7	20.0	35	100
M. Öğrencilerin problemleri ile ilgilenme		Uygulama	-	-	-	-	4	12.5	5	15.6	10	31.3	8	25.0	5	15.6	32	100
		Önuygulama Sonuygulama	-	-	1	3.3	2	6.7	1	3.3	5	16.7	14	46.7	7	23.3	30	100
N. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma		Uygulama	-	-	-	-	-	-	3	7.5	4	10.0	15	37.5	18	45.0	40	100
		Önuygulama Sonuygulama	-	-	2	5.9	1	2.9	3	8.8	7	20.6	9	26.5	12	35.3	34	100
O. Ders araç-gereçlerini yerinde ve etkili kullanma		Uygulama	-	-	-	-	1	4.5	2	9.1	5	22.7	7	31.8	7	31.8	22	100
		Önuygulama Sonuygulama	-	-	-	-	2	5.4	5	13.5	7	18.9	10	27.0	18	35.1	37	100
Ö. Öğrenci görüşlerine değer verme		Uygulama	-	-	1	2.8	1	2.8	2	5.6	9	25.0	13	36.1	10	27.8	36	100
		Önuygulama Sonuygulama	-	-	-	-	2	7.4	2	7.4	4	14.8	6	22.2	13	48.1	27	100
P. Temiz ve düzenli giyinme		Uygulama	1	6.3	1	6.3	1	6.3	-	-	2	12.5	6	37.5	5	31.3	16	100
		Önuygulama Sonuygulama	-	-	2	9.1	1	4.5	2	9.1	2	9.1	6	27.3	9	40.9	22	100
R. Sosyal etkinliklere katılma		Uygulama	-	-	-	-	-	-	4	33.3	2	16.7	2	16.7	4	33.3	12	100
		Önuygulama Sonuygulama	-	-	-	-	-	-	2	33.3	1	16.7	1	16.7	2	33.3	6	100
S. Ruh ve beden sağlığı yerinde olma		Uygulama	11	15.9	2	2.9	2	2.9	11	15.9	6	8.7	10	14.5	27	39.1	69	100
		Önuygulama Sonuygulama	6	10.3	6	10.3	3	5.2	5	8.6	5	8.6	10	17.2	23	39.7	58	100
T. Derse zamanında gelme		Uygulama	-	-	-	-	1	5.9	1	5.9	4	23.5	1	5.9	10	58.8	17	100
		Önuygulama Sonuygulama	-	-	-	-	-	-	1	6.7	2	13.3	3	20.0	9	60.0	15	100

Öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmen niteliklerini önem derecesine göre sıralama üzerindeki etkisini görmek amacıyla t testi yapılmıştır. Yalnızca “sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olma” niteliğindeki görüş farklılığının .05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuca ilişkin bulgular Tablo III.5’tedir.

TABLO III.5 - ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN NİTELİKLERİNİ ÖNEM SIRASINA KOYMALARINA ETKİSİ

Davranışlar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t
G. Sabırlı, hoşgörülü, anlayışlı olma	27	3.889	1.423	26	2.31**
		4.747	1.767		

* $p < .01$

** $p < .05$

Tabloda da görüldüğü gibi, bu niteliğe verilen önem, öğretmenlik uygulaması dersi sonrasında anlamlı düzeyde artmıştır. Bu niteliğin deneyimle gelişebileceği, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimden etkilendiği söylenebilir. Tanımadığı bir ortamda bulunan ve yaşamlarının en önemli yaşantılarından birisini geçiren adaylar, son derslere doğru öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini görmeye başlamış olabilirler. Köymen yaptığı bir araştırmada (1988), öğrencilerin tüm öğrencilik hayatlarını düşünmelerini ve öğretmen özelliklerini en önemliden başlayarak sıralamalarını istemiştir. Buna göre birinci derecede önemli öğretmen niteliği “anlayışlı ve sabırlı olma” çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının mezun olunca öğretmenlik yapmayı istemelerinin öğretmenlik uygulaması dersinden etkilenebileceği düşünülerek, uygulama öncesi ve sonrasında bu soru yöneltilmiştir. Bulgular Tablo III.6’dadır.

Öğretmenlik uygulaması dersi öncesinde, mezun olunca öğretmenlik yapma düşüncesine adayların % 60.6’sı “tamamen katılıyorum”, % 16.5’i “katılıyorum”, % 15.3’ü “kararsızım”, 5 5.3’ü “kısmen katılıyorum” ve % 2.4’ü hiç katılmıyorum yanıtlarını verirken; uygulama dersi sonrasında “tamamen katılıyorum” oranı % 53.8’e düşmüştür. % 19.3 katılmış, % 14.6 “kararsız kalmış”, % 9.3 “kısmen katılmış” ve % 2.3’ü “hiç katılmamış”tır.

TABLO III.6- ÖĞRETMEN ADAYLARININ UYGULAMA DERSİ ÖNCESİ VE SONRASI ÖĞRETMENLİK YAPMAYI İSTEMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Dereceler Seçenekler	Uygulama	Hiç katılımı. (1)		Kısmen katılı. (2)		Kararsız (3)		Katılıyor (4)		Tamamen katılı. (5)		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Mezun olunca öğretmenlik yap- cağım.	Ön uygulama	4	2.4	9	5.3	26	15.3	28	16.5	103	60.6	170	100
	Son uygulama	4	2.3	16	9.4	25	14.6	33	19.3	92	53.8	171	100
B. Mezun olunca öğretmenlik yap- mayacağım.	Ön uygulama	106	62.4	16	9.4	33	19.4	6	3.5	9	5.3	170	100
	Son uygulama	102	60.0	33	19.4	25	14.7	7	4.1	3	1.8	170	100

Grubun yarısından fazlası öğretmen olma düşüncesine fazlasıyla katılmaktadır. Ancak uygulama dersi sonrasında anlamlı olmamakla birlikte öğretmenlik yapma isteğinde bir azalma görülmektedir. Erden'in yaptığı bir araştırma da bu sonucu destekler niteliktedir (Erden 1994). 1993 yılında Sözer tarafından yapılan diğer bir çalışmada, Eğitim Fakültesi lisans öğrencileri ile sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrasında mesleğe yönelik tutumları ölçülmüştür. Lisans öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması sonrasında tutum puanlarının, hem sertifika programı öğrencilerine hem de uygulama öncesine göre anlamlı biçimde düştüğü görülmüştür.

Öğretmenlik uygulaması öncesi öğretmen olmayı isteyen adayların sayısı, sonrasında azalmıştır. Öğretmen adayları kendi kişisel özelliklerini daha doğru algılayarak ya da mesleği tanıyarak, yapıp yapamayacaklarına karar vermiş de olabilirler.

Öğretmen olma isteği üzerinde öğretmenlik uygulaması dersinin etkisini saptamak için yapılan *t* testi sonuçlarına göre, bütün grup için farklılık .05 düzeyinde anlamlı değildir.

Tablo III.7'de öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması dersinin meslekle ve kendileriyle ilgili nasıl bir değişiklik yaratacağını düşündükleri ve uygulama dersi sonrasında bu değişikliklerin oluşumuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları yansıtılmıştır.

“Mesleği daha iyi tanıyarak, bu işi yapıp yapamayacağıma karar verebileceğim” görüşüne uygulama dersi öncesi grubun % 58.8’i tamamen katıldığını ve % 28.8’i katıldığını; uygulama dersi sonrası ise % 54.1’i tamamen katıldığını ve % 36.6’sı katıldığını belirtmiştir.

Uygulama dersi öncesinde adayların büyük bir çoğunluğu bu ders sayesinde mesleğin özelliklerini tanıyacağını düşünmüştür. Uygulama dersi sonrasında bu düşünce biraz azalmakla birlikte, yine de grubun çoğunluğu uygulama dersinde mesleği tanıdıklarını belirtmişlerdir. Gerçek sınıf ortamında bulunmak, kuramsal bilgilerin nerelerde ve nasıl kullanıldığını görmek için oldukça faydalı olmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması kuramsal bilgilerin sınıf ortamında nasıl kullanılacağını göstermesinin yanında kişilere kendilerini ve mesleği tanıma olanağını da sağlamaktadır. Sonuç da bu bilgileri desteklemektedir.

Benzer biçimde “mesleğin özelliklerime uygun olup olmadığını daha doğru değerlendirebileceğim” ifadesine adayların % 51.2’sinin tamamen katıldıkları, % 35.3’ünün katıldıkları; uygulama dersi sonrası ise % 64.7’sinin tamamen katıldıkları ve % 28.2’sinin katıldıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının pek çoğu öğretmenlik uygulaması dersinde kendi özelliklerini de gözden geçirerek, mesleğe uygun olup olmadığını daha doğru değerlendirebileceğini belirtirken; bu oran öğretmenlik uygulaması dersinden sonra daha da yükselmiştir. Gerçek bir öğretim yapan adaylar kendilerini de daha doğru algılayabilmektedirler. Öğretmen adayları kendilerine özgü öğretim yöntemleri geliştirirken, kendilerini değerlendirmeyi de öğrenirler (Cabaroğlu 1994: 865).

Alkan’da (1987) “uygulama çalışmalarında; öğretmen adayının kendisini tanıma, bireysel gelişme ve değerlendirme açısından davranışlarında istendik gelişmeleri sağlayacak yaşantıları düzenlemek temel amaçtır” demektedir. Araştırma bulguları öğretmenlik uygulaması dersinin bu açıdan işlevini yerine getirdiğini göstermektedir. Koerner’a göre de; öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sırasında, becerilerini gözden geçirme, kendini geliştirme, kendine güvenme ve kendi öğretim felsefelerini oluşturma konularına odaklanmalıdır (Koerner 1992).

**TABLO III.7 - ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ
MESLEKLE VE KENDİLERİYLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİNE ETKİLERİ**

Nitelikler	Dereceler	Uygulama	Hiç katılmı.. (1)		Kısmen katılı. (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Tama. katılı. (5)		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Mesleği daha iyi tanıyarak, bu işi yapıp yapamayacağıma karar verebileceğim / karar verebildim.		Ön uygulama	4	2.4	8	4.7	9	5.3	49	28.8	100	58.8	170	100
		Son uygulama	5	2.9	5	2.9	4	2.3	63	36.6	93	54.1	172	100
B. Dersten sonra mesleğin benim özelliklerime uygun olup olmadığımı daha doğru değerlendirebileceğim / değerlendirebildim.		Ön uygulama	7	4.1	7	4.1	9	5.3	60	35.3	87	51.2	170	100
		Son uygulama	2	1.2	3	1.8	7	4.1	48	28.2	110	64.7	170	100
C. Pedagojik formasyon derslerinde kazandığım bilgilerin nasıl kullanılabileceğini / kullandığımı görebileceğim / gördüm.		Ön uygulama	1	0.6	7	4.1	7	4.1	47	27.6	108	63.5	170	100
		Son uygulama	-	-	3	1.7	10	5.8	55	32.0	104	60.5	172	100
D. Dersin özgüvenimi arttıracağını düşünüyorum / arttırdığını düşünüyorum.		Ön uygulama	2	1.2	5	2.9	11	6.5	38	22.4	114	67.1	170	100
		Son uygulama	1	0.6	6	3.5	7	4.1	52	30.2	106	61.6	172	100
E. Bu dersin düşüncelerimde bir değişiklik yaratacağını sanmıyorum.		Ön uygulama	117	68.8	12	7.1	26	15.3	10	5.9	5	2.9	170	100
		Son uygulama	142	82.6	13	7.6	5	2.9	6	3.5	6	3.5	172	100

Öğretmen adaylarının uygulama dersi öncesi; “dersin özgüvenimi artıracığını düşünüyorum” görüşüne verdikleri yanıtlar incelendiğinde; % 67.1’inin tamamen katıldıkları, % 22.4’ünün katıldıkları, % 6.5’inin kararsız kaldığı, uygulama dersi sonrasında % 61.6’sının tamamen katıldığı ve % 30.2’sinin katıldığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin özgüveni artıracığı yönündeki görüşe, uygulama dersi öncesinde ve sonrasında katılım oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Paese ve Zikgraf, öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının stres düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlik rolüne hazırlıkta artış ve kaygı düzeylerinde azalma saptamışlardır. Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının öğretmen olabilecekleri yönündeki görüşlerini kuvvetlendirmiştir (Paese ve Zikgraf 1991).

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki kuramsal bilgilerin nasıl uygulanacağını görmek, öğretmenlik uygulaması dersinin temel amacıdır. Bu nedenle sorulan soruda adayların % 63.5’i tamamen ve % 27.6’sı katılarak uygulama dersinin etkisiyle bu gelişmenin olacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Uygulama dersi sonrasında ise, grubun % 60.5’i tamamen ve % 32.0’isi katılıyorum yanıtı ile edindikleri kuramsal bilgilerin öğretmenlik uygulaması dersinde uygulamaya dönüştürme yaşantısı kazandıklarını duyumsatmışlardır. Öğretmen adaylarının eğitimleri süresince aldıkları kuramsal bilgilerin gereksiz olmadığını görmeleri sevindirici bir durumdur.

Öğretmen adaylarına bu dersin düşüncelerinde bir değişiklik yaratıp yaratmayacağı sorulduğunda, uygulama dersi öncesinde grubun % 68.8’i buna hiç katılmazken, % 15.3’ü kararsız kalmıştır. Uygulama dersi sonrasında ise grubun % 82.6 “bu ders düşüncelerimde bir değişiklik yaratmadı” görüşüne hiç katılmamış, % 7.6 az katılmış ve % 7.0 katılmıştır.

Kararsız öğrencilerin uygulama dersi sonrası, görüşlerinin değiştiği ve uygulama dersinde etkilendikleri söylenebilir. Uygulama dersi sonrasında bile dersin düşüncelerinde değişiklik oluşturmadığına katılanların olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının dersin meslekle ve kendileriyle ilgili değişiklikleri algılamalarındaki farklılıkların anlamlı düzeyde olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için yapılan *t* testi sonuçları Tablo III.8’de sunulmuştur.

TABLO III.8- ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KENDİLERİYLE VE MESLEKLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t
B. Bu dersten sonra mesleğin benim özelliklerime uygun olup olmadığını değerlendirebileceğim / değerlendirebildim.	Ön uygulama 170	4.259	1.021	169	3.00*
	Son uygulama	4.533	.763		
E. Bu dersin düşüncelerimde bir değişiklik yaratacağını sanmıyorum / yaratmadı.	Ön uygulama 170	1.676	1.114	169	3.00*
	Son uygulama	1.341	.918		

* $p < .01$

** $p < .05$

Tabloda da görüldüğü gibi, öğretmenlik uygulaması dersi, adayların kendi özelliklerini görmelerini sağlamıştır. Öğretmenlik uygulaması dersinin, öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlama amacını gerçekleştirdiği söylenebilir. Ayrıca adayların, ders öncesi uygulamanın bir değişiklik yaratmayacağı görüşleri, uygulama dersi sonrasında anlamlı düzeyde düşmüştür. Bu da dersin beklenen etkiyi yarattığını göstermektedir.

Hangi bilgi-becerilerle öğretmenlik uygulaması dersinde daha başarılı olacakları ve ders bittikten sonra bu bilgi-becerilerin başarılı olmalarını sağlayıp sağlamadığı sorusuna ilişkin öğretmen adayları görüşleri Tablo III.9’dadır.

Adayların uygulama dersi öncesi % 56.5’i kendine duyduğu güvene, % 53.5’i iletişim yeteneğine, % 42.7’si alan bilgisine, % 32.4’ü alan öğretim yöntemleri bilgisine, % 32.9’u formasyon derslerine olan ilgi ve başarısına bağlı olarak uygulama dersinde başarılı olacağını düşünmüştür. Uygulama dersi sonrasında ise; kendime güvenim sayesinde başarılı oldum yanıtını verenlerin oranı % 55.8 olmuştur. % 50.6’sı alan öğretim yöntemleri bilgisine, % 49.4’ü iletişim yeteneğine, % 38.4’ü

formasyon derslerindeki ilgi ve başarıma ve % 37.8'i alan bilgisine bağlı olarak başarılı oldum görüşüne tamamen katılmıştır.

Öğretmenlik uygulaması öncesinde adaylar başarılı olma nedenlerini; kendine güveni, iletişim yeteneği, alan bilgisi, alan öğretim yöntemleri bilgisi ve formasyon derslerine olan ilgi ve başarı biçiminde sıralamışlardır. Görüldüğü gibi alan öğretim yöntemleri bilgisi ve formasyon derslerine olan ilgi ve başarı, uygulama dersinde başarılı olmada grubun sadece üçte birince etken olarak değerlendirilmiştir.

Uygulama dersi sonrasında sıralamada farklılıklar vardır: Adaylar kendine güven, alan öğretim yöntemleri bilgisi, iletişim yeteneği, formasyon derslerine olan ilgi ve başarı ile en son olarak alan bilgisi sayesinde başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Meslek bilgisi ile ilgili seçenekler daha ön sıralara gelmiştir, ancak adayların yarısı için uygulama dersinde başarılı olmanın nedeni meslek bilgileri değildir. Öğretmenlik uygulaması dersine önkoşul derslerin kuramsal işlenmesi ve adayların mesleğe yeteri kadar güdülenememeleri, bunun nedeni olabilir.

En fazla güven ve iletişim yeteneğinin, sonra da alan öğretim yöntemleri bilgisinin uygulama başarısını etkilediği sonucu ile karşılaşılmıştır. Adayların hangi özelliklerden dolayı başarılı olduklarını doğru değerlendirebilmeleri oldukça önemlidir. Russell'in çalışmasında güven kazanamayan öğretmen adaylarının sınıf uygulamalarında başarısız olmaları (Akt. Çepni ve Azar) sonucu destekler niteliktedir. Değişik araştırmalarda da öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını geliştirdiği görülmüştür (Wilson 1996; Soodak ve Podell 1997).

Grubun % 49.4'ü "başarılı olacağım konusunda endişeliyim" görüşüne uygulama dersi öncesinde hiç katılmamış, % 22.4 az katılmış; uygulama dersi sonrasında ise % 63.4 hiç katılmamış ve % 18.0 az katılmıştır. Ayrıca yine öncesinde % 15.9 kararsız kalırken, % 4.7 tamamen katılmıştır. Sonrasında ise % 11.6 kararsız kalmış ve % 1.7 tamamen katılmıştır.

Başarılı olma konusunda uygulama öncesi endişeli adayların sayısının uygulama sonrasında azaldığı görülmektedir. Yukarıdaki gelişmelere paralel olarak, adayların uygulama dersi öncesindeki kaygıları ve başarısızlık endişeleri düşmüştür.

TABLO III.9 - ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ-BECERİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Nitelikler	Dereceler	Uygulama	Hiç katılmı..		Kısmen katılı.		Kararsızım		Katılıyorum		Tama. Katılı.		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. İletişim yeteneği	Ön uygulama		2	1.2	9	5.3	14	8.2	54	31.8	91	53.5	170	100
	Son uygulama		3	1.7	4	2.3	11	6.4	69	40.1	85	49.4	172	100
B. Alan bilgisi	Ön uygulama		-	-	7	4.1	17	10.0	70	41.2	76	44.7	170	100
	Son uygulama		4	2.3	5	2.9	13	7.6	85	49.4	65	37.8	172	100
C. Alan öğretim yöntemleri bilgisi	Ön uygulama		1	0.6	14	8.2	25	14.7	75	44.1	55	32.4	170	100
	Son uygulama		1	0.6	11	6.4	26	15.1	87	50.6	47	27.3	172	100
D. Formasyon derslerine olan ilgi ve başarı	Ön uygulama		3	1.8	19	11.2	20	11.8	72	42.4	56	32.9	170	100
	Son uygulama		4	2.3	14	8.1	39	22.7	66	38.4	49	28.5	172	100
E. Özgüven	Ön uygulama		2	1.2	7	4.1	15	8.8	50	29.4	96	56.5	170	100
	Son uygulama		2	1.2	6	3.5	8	4.7	60	34.9	96	55.8	172	100
F. Başarılı olacağım konusunda endişeliyim./ Başarılı olduğum konusunda endişeliyim.	Ön uygulama		84	49.4	38	22.4	27	15.9	13	7.6	8	4.7	170	100
	Son uygulama		109	63.4	31	18.0	20	11.6	9	5.2	3	1.7	172	100

Hangi maddelerin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini anlamak amacıyla *t* Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo III.10'da görülmektedir.

TABLO III.10 - ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ VE BECERİLERİNE ETKİSİ

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t
F. Başarılı olabileceğim / olabildiğim konusuna endişeliyim.	170	1.958	1.178	169	2.90*
		1.609	.950		

* $p < .01$

** $p < .05$

Tablodan da anlaşıldığı gibi, öğretmenlik uygulaması öncesinde daha yüksek olan kaygı düzeyi azalmıştır. Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarını, mesleğe en iyi biçimde hazırlamaları beklenir. Meslekle ilk olarak uygulama etkinliklerinde karşılaşan adayların, endişelerinin azalması sevindirici bir gelişmedir. Öğretmenlik uygulaması dersinin, istenilen yönde etkiler yaptığı söylenebilir.

Tablo III.11'de öğretmen adaylarının uygulama dersinde en çok hangi eğitim derslerinden yararlanacakları ve ders sonrasında yararlandıklarına ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri bulunmaktadır.

Tablodan da anlaşılabacağı gibi, uygulama dersi öncesi Mikro Öğretim dersinden yararlanacağı görüşüne % 73.5 "tamamen katılıyorum", % 21.8 "katılıyorum"; % Alan Öğretim Yöntemleri dersi için 61.8 "tamamen katılıyorum", % 32.4 "katılıyorum"; Meslek Analizi ve Program Geliştirme için % 45.9 "tamamen katılıyorum", % 31.3 "katılıyorum"; Birey ve Öğrenme Süreçleri dersi için % 44.7 "katılıyorum", %37.1 "tamamen katılıyorum"; Grup ve Öğrenme Süreçleri dersi için % 47.6 "katılıyorum", % 25.3 "tamamen katılıyorum"; Ölçme-Değerlendirme dersi için % 39.4 "tamamen katılıyorum", % 38.2 "katılıyorum"; Eğitim Teknolojisi dersi için % 38.8 "katılıyorum", % 32.9 "tamamen katılıyorum" ve Eğitim Ortamlarının İncelenmesi" dersi için % 38.3 "katılıyorum" ve % 33.1 "kısmen katılıyorum" biçimindedir.

TABLO III.11 - ÖĞRETMEN ADAYLARINA GÖRE UYGULAMA DERSİNDE EN ÇOK YARARLANACAKLARINI DÜŞÜNDÜKLERİ VE YARARLANDIKLARI DERSLER

Dereceler Dersler	Uygulama	Hiç katılmıy. (1)		Kısmen katılıyor (2)		Kararsız (3)		Katılıyor (4)		Tamamen Katılıyor (5)		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Program Geliştirme	Ön uygulama	4	2.4	13	7.6	17	10.0	58	34.1	78	45.9	170	100
	Son uygulama	7	4.1	16	9.3	20	11.6	48	27.9	81	47.1	172	100
B. Birey ve Öğrenme Süreçleri	Ön uygulama	1	0.6	16	9.4	14	8.2	76	44.7	63	37.1	170	100
	Son uygulama	4	2.3	12	7.0	28	16.3	78	45.3	50	29.1	172	100
C. Grup ve Öğrenme Süreçleri	Ön uygulama	7	4.1	25	14.7	17	10.0	81	47.6	40	23.5	170	100
	Son uygulama	8	4.7	14	8.1	28	16.3	75	43.6	47	27.3	172	100
D. Alan Öğretim Yöntemleri	Ön uygulama	2	1.2	6	3.5	2	1.2	55	32.4	105	61.8	170	100
	Son uygulama	-	-	4	2.3	7	4.1	55	32.0	106	61.6	172	100
E. Mikro Öğretim	Ön uygulama	3	1.8	2	1.2	3	1.8	37	21.8	125	73.5	170	100
	Son uygulama	2	1.2	2	1.2	9	5.2	52	30.2	107	62.2	172	100
F. Ölçme ve Değerlendirme	Ön uygulama	6	3.5	19	11.2	13	7.6	67	39.4	65	38.2	170	100
	Son uygulama	3	1.7	18	10.5	25	14.5	59	34.3	67	39.0	172	100
G. Eğitim Teknolojisi	Ön uygulama	9	5.3	26	15.3	13	7.6	66	38.8	56	32.9	170	100
	Son uygulama	10	5.8	17	9.9	20	11.6	59	34.3	66	38.4	172	100
H. Eğitim Ortamlarının İncelenmesi	Ön uygulama	8	4.7	26	15.1	15	8.7	66	38.4	57	33.1	172	100
	Son uygulama	9	5.2	23	13.4	25	14.5	67	34.0	48	27.9	172	100

Buna göre, adaylar en çok Mikro Öğretim, Alan Öğretim Yöntemleri, Meslek Analizi ve Program Geliştirme, Birey ve Öğrenme Süreçleri ile Grup ve Öğrenme Süreçleri derslerinden yararlanacaklarını düşünmüşlerdir. Mikro Öğretim dersi uygulama dersinde en çok faydalanılacak derstir. Adaylar bu derste, uygulama dersine hazırlık olacak türden öğretim uygulamaları yaşantıları ile karşılaşmaktadırlar.

Adayların öğretmenlik uygulaması sonrası bu derslerden yararlanma derecelerine bakıldığında ise; Mikro Öğretim için % 62.2 “tamamen katılıyorum”, % 30.2 “katılıyorum”; Alan Öğretim Yöntemleri için % 61.6 “tamamen katılıyorum”, % 32.0 “katılıyorum”; Meslek Analizi ve Program Geliştirme için % 47.1 “tamamen katılıyorum”, % 27.9 “katılıyorum”, % 11.6 “kararsızım”; Birey ve Öğrenme Süreçleri için % 45.3 “tamamen katılıyorum”, % 29.1 “katılıyorum” ve % 16.3

“kararsızım”; Grup ve Öğrenme Süreçleri için % 43.6 “katılıyorum”, % 27.3 “tamamen katılıyorum” ve % 16.3 “kararsızım”; Ölçme ve Değerlendirme için % 39.0 “tamamen katılıyorum”, % 34.3 “katılıyorum”; % 14.5 “kararsızım”; Eğitim Teknolojisi için % 38.4 “tamamen katılıyorum”, % 34.3 katılıyorum, % 11.6 “kararsızım” ve Eğitim Ortamlarının İncelenmesi için % 39.0 “katılıyorum”, % 27.9 “tamamen katılıyorum” ve % 14.5 “kararsızım” yanıtları ile karşılaşılmıştır.

Uygulama dersi sonrasında, adayların derslerden yararlanmayı düşündükleri sıra aynı kalmakla birlikte, özellikle Mikro Öğretim dersinden yararlanma derecesinin düştüğü görülmüştür. Diğer dersler için çok az azalma ya da artış vardır. G.Ü.M.E.F. öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmada, uygulama dersinde sırasıyla Mikro Öğretim, Program Geliştirme, Genel Öğretim Yöntemleri ve Ölçme-Değerlendirme derslerinden yararlandıkları bulgulanmıştır (Bağcıoğlu 1997). Ünal’ın araştırmasında ise öğretmen adayları en çok Genel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi ve Ölçme-Değerlendirme derslerini kullanmışlardır (Ünal 1991).

Öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrasında derslerden ne kadar yararlanılacağına ilişkin görüşler birbirine oldukça yakın olduğu için, yapılan *t* testinde anlamlı düzeyde bir değişiklik olmamıştır. Ancak bu bulgulara ilişkin tablo, Ek 1’de verilmiştir.

Tablo III.12’de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin programda yer alması ile ilgili olarak uygulama öncesi ve sonrası görüşlerinin frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

Grubun % 79.7’si dersin programda mutlaka yer alması gerektiği görüşüne tamamen katılmışlardır. Uygulama dersi sonrası ise bu oran % 83.7 “tamamen katılıyorum” ve % 11.0 “katılıyorum” olmuştur. Adayların % 68.6’sı uygulama öncesi, seçmeli ders olabilir görüşüne katılmazken, % 9.9 “tamamen katılmıştır. Uygulama dersi sonrasında bu görüşler tekrar incelenmiş ve % 74.4’ünün hiç katılmadığı, % 10.5’inin kısmen katıldığı bulunmuştur.

TABLO III.12 - ÖĞRETMEN ADAYLARININ UYGULAMA DERSİNİN PROGRAMDA YER ALMA BİÇİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Dereceler	Uygulama	Hiç (1)		Az (2)		Orta (3)		Çok (4)		Pek çok (5)		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Bu ders programda mutlaka yer almalıdır.	Ön uygulama	9	5.2	6	3.5	6	3.5	14	8.1	137	79.7	172	100
	Son uygulama	4	2.3	2	1.2	3	1.7	19	11.0	144	83.7	172	100
B. Seçmeli ders olabilir.	Ön uygulama	118	68.6	15	8.7	11	6.4	11	6.4	17	9.9	172	100
	Son uygulama	128	74.4	18	10.5	12	7.0	5	2.9	9	5.2	172	100

Bulgular incelendiğinde, adayların çoğunluğu uygulama dersinin programda mutlaka yer alması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlik uygulaması sonrası bu soru tekrar sorulduğunda, grubun tamamına yakınının aynı görüşte olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları üzerindeki etkisi araştırmalarla kanıtlanan ve süresinin uzatılması planlanan öğretmenlik uygulaması dersinin programda mutlaka yer alması gerektiği ortadadır. Bu bulguyu destekler pek çok araştırma bulunmaktadır (Çağlar 1991; Karataş 1991; Bağcıoğlu 1997).

Tablo III.13'te ise uygulama dersinin öğretmen yetiştirme programlarındaki yeri konusunda uygulama dersinin yarattığı etkileri saptamak için *t* testi yapılmış ve her iki seçenekteki görüş farklılığının .05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

TABLO III.13 - ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DERSİN GEREKLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t
A. Bu ders programda mutlaka yer almalıdır.	172	Ön uygulama	4.539	1.078	1.92**
		Son uygulama	4.727	.765	
B. Bu ders seçmeli olabilir.	172	Ön uygulama	1.803	1.366	1.94**
		Son uygulama	1.547	1.094	

* $p < .01$

** $p < .05$

Tablo III.13'te de görüldüğü gibi dersin programda mutlaka yer alması gerekliliğine ilişkin görüşler, uygulama sonrasında artmıştır. Buna paralel olarak, seç-

meli ders olabilir görüşlerinde de azalma vardır. Öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmen adaylarının dersin önemine ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo III.14'te öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ayrılan süreyi, uygulama dersi öncesi ve sonrası değerlendirmelerine ilişkin olarak frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

TABLO III.14 - ÖĞRETMEN ADAYLARINA GÖRE UYGULAMA DERSİNE AYRILAN SÜRENİN YETERLİLİĞİ

Dereceler Görüşler	Uygulama	Hiç katılmıy.		Kısmen katılıyor		Kararsız.		Katılıyor.		Tama. Katılıyo		Toplam	
		(1) f %		(2) f %		(3) f %		(4) f %		(5) f %		f %	
A. Uygulama için ayrılan süre yeterlidir.	Ön	39	22.7	30	17.4	18	10.5	30	17.4	55	32.0	172	100
	Son	45	26.2	32	18.6	18	10.5	25	14.5	52	30.2	172	100
B. Bu ders için en az 1 yıllık süre ayrılmalıdır.	Ön	44	25.6	17	9.9	35	20.3	16	9.3	60	34.9	172	100
	Son	32	18.6	27	15.7	19	7.6	31	18.0	69	40.1	172	100
C. Bu dersin olduğu dönemde başka dersler olmazsa 1 dönem yeter.	Ön	23	13.4	11	6.4	16	9.3	30	17.4	92	53.5	172	100
	Son	12	7.0	10	5.8	17	9.9	30	17.4	103	59.9	172	100
D. Hazırlık, uygulama ve değerlendirme için programda ayrı günler olmalıdır.	Ön	17	9.9	9	5.2	14	8.1	46	26.7	86	50.0	172	100
	Son	12	7.0	12	7.0	14	8.1	45	26.2	89	51.7	172	100
E. Uygulama dersi için ayrılan süre fazladır.	Ön	144	83.7	13	7.6	7	4.1	3	1.7	5	2.9	172	100
	Son	138	80.2	18	10.5	6	3.5	6	3.5	4	2.3	172	100

Uygulama dersi öncesinde süreyi yeterli bulma durumu; % 32.0 “tamamen katılıyorum”, % 22.7 “hiç katılmıyorum”, % 17.4 “kısmen katılıyorum”, % 17.4 “katılıyorum” ve % 10.5 “kararsızım” biçimindedir. Aynı durum için uygulama dersi sonrasında ise adayların % 30.2’si “tamamen katılıyorum”, % 26.2’si “hiç katılmıyorum”, % 18.6’sı “kısmen katılıyorum” ve % 14.5 “katılıyorum” yanıtlarını vermişlerdir.

Uygulama dersi öncesi ve sonrasında, ayrılan bir dönemlik sürenin yeterli olduğuna ilişkin görüşlerde pek fazla bir değişiklik olmamıştır. Grubun yalnızca yarısına yakını bu süreyi yeterli bulmuştur. Öğretmen adayları henüz sınıf ortamına

alışmakta, kendine güven kazanmakta ve kendi öğretim felsefelerini oluşturmakta iken öğretmenlik uygulaması bitmektedir. Çağlar'ın yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının % 57'si uygulama süresini çok yetersiz bulmuştur (Çağlar 1991).

Öğretmen adayları bu ders için en az 1 yıllık süre ayrılmalı görüşüne uygulama öncesinde % 34.9 “tamamen katılırken % 25.62'si hiç katılmamış; % 20.3'ü kısmen katılmıştır. Sonrasında ise grubun % 40.1'i tamamen katılmış; % 18.6'sı hiç katılmamış; % 18.0'i katılmış ve % 15.7'si kısmen katılmıştır.

Öğretmenlik uygulamasına ayrılan sürenin bir yıl olması yönündeki görüşler de öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrası pek değişmemiş, grubun yarısından biraz fazlası bir yıl olması gerektiğini savunmuştur. MEB ve YÖK işbirliği ile gerçekleştirilen “Ulusal Eğitimi Geliştirme Projesi”nde Öğretmenlik Uygulaması Dersinin süresi 24 haftaya çıkartılırken, öğrencilerin birinci sınıftan itibaren sınıf ortamıyla tanışmaları sağlanmıştır (YÖK / Dünya Bankası 1998).

Öğretmen adaylarına bir dönemde başka ders olmazsa öğretmenlik uygulamasına ayrılan sürenin yeterli olup olmayacağı sorulmuştur. % 53.5'i “tamamen katılıyorum” ; % 17.4'ü “katılıyorum”; % 13.4'ü hiç katılmıyorum; uygulama dersi sonrasında ise % 59.9 “tamamen katılıyorum”; % 17.4'ü “katılıyorum”; % 9.9 “kararsızım” yanıtlarını vermiştir.

Yukarıdaki görüşlerle tutarlı olarak adayların yarısından fazlası hem uygulama öncesi hem de sonrasında bir dönemde başka ders verilmediği durumda uygulama dersine ayrılan bir dönemin yeterli olacağına inanmıştır. Bağcıoğlu'nun (1997); öğretmen adaylarının haftalık ders programlarının çok yoğun olduğu yönündeki bulgusu da bu sonucu desteklemektedir.

Hazırlık, uygulama ve değerlendirme için programda ayrı günler olmalı görüşüne katılma dereceleri; uygulama öncesi % 50.0 “tamamen katılıyorum”; % 26.7 “katılıyorum”; % 8.1 “kararsızım”; sonrasında ise % 51.7 “tamamen katılıyorum; % 26.2 “katılıyorum” ve % 8.1 “kararsızım” biçimindedir.

Yine bu görüşe de grubun büyük bir çoğunluğu hem uygulama öncesi hem de sonrası katılmıştır. Öğretmenlik uygulaması için ayrılan bir günlük süre bu etkinlik-

leri gerçekleştirmek için yeterli olmamaktadır.

Uygulama dersine ayrılan sürenin fazlalığı konusundaki görüşler ise; uygulama öncesinde % 83.7 “hiç katılmıyorum”, % 7.6 “kısmen katılıyorum”, % 2.9 “tamamen katılıyorum”; sonrasında ise % 80.2 “hiç katılmıyorum”, % 10.5 “kısmen katılıyorum” ve % 2.3 “tamamen katılıyorum” derecelerindedir.

Öğretmen adaylarının tamamına yakını uygulama öncesinde ve sonrasında bir dönemlik uygulama süresinin yeterli olduğu görüşüne katılmazken, çok az oranda da olsa katılan öğrenciler de bulunmaktadır.

Öğretmenlik uygulama dersinin, uygulamanın süresine ilişkin görüşlerde yarattığı farklılığı ölçmek için t testi yapılmış, ancak farklılığın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Uygulama öncesi ve sonrasında görüşler birbirine oldukça yakındır.

Alt Problem 3:

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının İletişim Ağırlıklı Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarına Etkisi Nedir?

Bu bölümde, öğretim elemanı, öğretmen adayı ve araştırmacının ilk gözlemleri ve son gözlemlerine ilişkin yüzde ve frekanslar aynı tablolarda verilmiştir. İlk ve son gözlemler için ayrı tablolar yapılmış ancak her iki tablonun bulgusu ve yorumu, aynı maddeler için bir arada yapılmıştır. Daha sonra her alt bölüm için, ilk ve son gözlemler arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi tabloları yer almıştır. İlk ve son gözlemlerin karşılaştırılması sonucu anlamlı çıkan maddeler bu bölümde sunulmuş, farkın anlamlı olmadığı maddeler ise Ek -1’e konulmuştur.

Tablo III.15’te sınıf içi öğretmen davranışlarından sözel iletişime ilişkin, öğretmen adaylarının ilk derslerinin, Tablo III.16’da aynı davranışlara ilişkin son derslerinin gözlem sonuçlarının frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

**TABLO III.15 - SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINDAN
SÖZEL İLETİŞİME İLİŞKİN İLK GÖZLEM SONUÇLARI**

Davranışlar	Dereceler Gözlemler	Hiç göz- lenmedi		Az gözlen- di		Orta sıklıkta gözlendi		Sık gözlen- di		Çok sık gözlendi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Açık ve anla- şılır konuşma	Öğrt. Elem.	-	-	8	6.3	32	24.6	60	46.2	30	23.1	130	100
	Öğrt. Adayı	-	-	2	1.8	20	18.0	32	28.8	57	51.4	111	100
	Araştırmacı	-	-	1	2.0	16	32.0	23	46.0	10	20.0	50	100
2. Türkçe'yi iyi kullanma	Öğrt. Elem.	1	0.8	6	4.6	29	22.3	44	33.8	49	37.7	130	100
	Öğrt. Adayı	3	2.7	4	3.6	7	6.3	32	28.8	65	58.6	111	100
	Araştırmacı	-	-	5	10.0	18	36.0	17	34.0	10	20.0	50	100
3. İçten bir ses tonu ile selam- lama	Öğrt. Elem.	7	5.5	14	10.9	48	37.5	28	21.9	31	24.2	128	100
	Öğrt. Adayı	-	-	5	4.5	11	10.0	32	29.1	62	56.4	109	100
	Araştırmacı	4	8.0	16	32.0	13	26.0	16	32.0	1	2.0	50	100
4. Öğrencilere isimleri ile hitap etme	Öğrt. Elem.	41	31.8	25	19.4	28	21.7	26	20.2	9	7.0	129	100
	Öğrt. Adayı	13	11.8	20	18.2	23	20.9	27	24.5	27	24.5	110	100
	Araştırmacı	20	40.0	5	10.0	11	22.0	10	20.0	4	8.0	50	100
5. Katılım için cesaret verici sözler söyleme	Öğrt. Elem.	14	11.2	37	29.6	34	27.2	31	24.8	8	6.4	125	100
	Öğrt. Adayı	6	5.4	13	11.7	23	20.7	46	41.4	23	20.7	111	100
	Araştırmacı	1	2.0	22	44.0	11	22.0	16	32.0	-	-	50	100
6. Soru için öğrencilere fırsat ve zaman verme	Öğrt. Elem.	10	8.1	32	25.8	40	32.3	29	23.4	13	10.5	124	100
	Öğrt. Adayı	1	0.9	4	3.6	25	22.5	36	32.4	45	40.5	111	100
	Araştırmacı	7	14.0	16	32.0	9	18.0	17	34.0	1	2.0	50	100
7. Gereğinden yüksek ya da alçak ses tonu	Öğrt. Elem.	50	47.6	23	21.9	27	25.7	4	3.8	1	1.0	105	100
	Öğrt. Adayı	30	27.0	22	19.8	27	24.3	22	19.8	10	9.0	111	100
	Araştırmacı	10	20.0	27	24.0	7	14.0	5	10.0	1	2.0	50	100
8. Uzun ve karmaşık cüm- leler kurma	Öğrt. Elem.	62	54.9	35	31.0	12	10.6	3	2.7	1	0.9	113	100
	Öğrt. Adayı	55	50.0	27	24.5	12	10.9	10	9.1	6	5.5	110	100
	Araştırmacı	9	18.0	30	60.0	9	18.0	1	2.0	1	2.0	50	100
9. Başladığı cümleyi bitir- meme	Öğrt. Elem.	69	63.9	24	22.2	11	10.2	2	1.9	1	0.9	108	100
	Öğrt. Adayı	77	70.6	19	17.4	6	5.5	4	3.7	3	2.8	109	100
	Araştırmacı	17	34.0	26	52.0	7	14.0	-	-	-	-	50	100
10. Alay etme, aşağılama	Öğrt. Elem.	103	99.0	-	-	1	1.0	-	-	-	-	104	100
	Öğrt. Adayı	105	96.3	-	-	1	0.9	1	0.9	2	1.8	109	100
	Araştırmacı	46	92.0	3	6.0	-	-	1	2.0	-	-	50	100
11. Notla tehdit	Öğrt. Elem.	97	93.3	4	3.8	3	2.9	-	-	-	-	104	100
	Öğrt. Adayı	102	94.4	3	2.8	1	0.9	1	0.9	1	0.9	108	100
	Araştırmacı	49	98.0	1	2.0	-	-	-	-	-	-	50	100

**TABLO III.16 - SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINDAN
SÖZEL İLETİŞİME İLİŞKİN SON GÖZLEM SONUÇLARI**

Davranışlar	Dereceler Gözlemler	Hiç göz- lenmedi		Az gözlen- di		Orta sıklıkta gözlendi		Sık göz- lendi		Çok sık gözlendi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Açık ve anlaşılır konuşma	Öğrt. Elem.	-	-	-	-	5	3.9	47	31.0	75	59.1	127	100
	Öğrt. Adayı	-	-	1	0.9	7	6.3	20	17.9	84	75.0	112	100
	Araştırmacı	-	-	-	-	5	10.	19	38.0	26	52.0	50	100
2. Türkçe'yi iyi kullanma	Öğrt. Elem.	1	0.8	1	0.8	3	2.3	47	36.7	76	59.4	128	100
	Öğrt. Adayı	4	3.6	1	0.9	5	4.5	23	20.5	79	70.5	112	100
	Araştırmacı	-	-	-	-	7	14.0	22	44.0	21	42.0	50	100
3. İçten bir ses tonu ile selamlama	Öğrt. Elem.	2	1.6	1	0.8	14	10.9	51	39.8	60	46.9	128	100
	Öğrt. Adayı	-	-	1	0.9	2	1.8	23	20.5	86	76.8	112	100
	Araştırmacı	2	4.0	5	10.0	9	18.0	20	40.0	14	28.0	50	100
4. Öğrencilere isimleri ile hitap etme	Öğrt. Elem.	1	0.8	3	2.4	11	8.7	25	19.7	87	68.5	127	100
	Öğrt. Adayı	-	-	-	-	9	8.1	19	17.1	82	73.9	111	100
	Araştırmacı	2	4.0	2	4.0	7	14.0	13	26.0	26	52.0	50	100
5. Katılım için cesaret verici sözler söyleme	Öğrt. Elem.	4	3.1	4	3.1	29	22.8	52	40.9	38	29.9	127	100
	Öğrt. Adayı	1	0.9	1	0.9	13	11.6	36	32.1	61	54.5	112	100
	Araştırmacı	1	2.0	5	10.0	11	22.0	21	42.0	12	24.0	50	100
6. Soru için öğrencilere fırsat ve zaman verme	Öğrt. Elem.	7	5.6	2	1.6	31	24.6	54	42.9	32	25.4	126	100
	Öğrt. Adayı	1	0.9	1	0.9	6	5.4	33	29.5	71	63.4	112	100
	Araştırmacı	-	-	2	4.0	13	26.0	25	50.0	10	20.0	50	100
7. Gereğinden yüksek ya da alçak ses tonu	Öğrt. Elem.	71	68.9	11	10.7	11	10.7	8	7.8	2	1.9	103	100
	Öğrt. Adayı	43	38.4	8	7.1	19	17.0	23	20.5	19	17.0	112	100
	Araştırmacı	34	68.0	8	16.0	4	8.0	2	4.0	2	4.0	50	100
8. Uzun ve karmaşık cümleler kurma	Öğrt. Elem.	87	79.1	19	17.3	1	0.9	2	1.8	1	0.9	110	100
	Öğrt. Adayı	66	60.0	12	10.9	10	9.1	12	10.9	10	9.1	110	100
	Araştırmacı	37	74.0	10	20.0	3	6.0	-	-	-	-	50	100
9. Başladığı cümleyi bitirmeme	Öğrt. Elem.	89	84.8	14	13.3	1	1.0	-	-	-	-	104	100
	Öğrt. Adayı	86	78.9	12	11.0	3	2.8	2	1.8	6	5.5	109	100
	Araştırmacı	44	88.0	3	6.0	3	6.0	-	-	-	-	50	100
10. Alay etme, aşağılama	Öğrt. Elem.	101	98.0	1	1.0	1	1.0	-	-	-	-	103	100
	Öğrt. Adayı	98	90.7	5	4.6	1	0.9	-	-	3	2.8	108	100
	Araştırmacı	48	96.0	2	4.0	-	-	-	-	-	-	50	100
11. Notla tehdit	Öğrt. Elem.	100	97.1	1	1.0	1	1.0	1	1.0	-	-	103	100
	Öğrt. Adayı	92	86.0	7	6.5	4	3.7	1	0.9	3	2.8	107	100
	Araştırmacı	49	98.0	-	-	1	2.0	-	-	-	-	50	100

Tablo III.15'e bakıldığında, sözel iletişim davranışlarından “açık ve anlaşılır konuşma” davranışının ilk gözlem sonuçları, öğretim elemanlarına göre, % 46.2 “sık gözlemlendi”, % 23.1 “çok sık gözlemlendi”; öğretmen adaylarına göre, % 51.4 “çok sık gözlemlendi”, % 28.8 “sık gözlemlendi” ve araştırmacıya göre % 46.0 “sık gözlemlendi”, % 20.0 “çok sık gözlemlendi” derecelerindedir.

Bu davranışın son derslerde gösterilme derecesinin (Tablo III.16), öğretim elemanlarının gözlemlerine göre, % 59.1 “çok sık gözlemlendi”, % 31.0 “sık gözlemlendi”; öğretmen adaylarına göre % 75.0 “çok sık gözlemlendi” ve araştırmacıya göre % 52.0 “çok sık gözlemlendi” ve % 38.0 “sık gözlemlendi” biçiminde olduğu görülmektedir.

Bulgulara göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu hem ilk derslerinde hem de son derslerinde açık ve anlaşılır konuşma davranışını göstermişlerdir. Bu davranışta pek fazla bir sorun olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencileriyle etkili iletişim kurmaları için, konuşmalarının anlaşılır olması beklenir. Son gözlem sonuçlarında, anlaşılır konuşma davranışının gösterilme derecesinin artması sevindirici bir durumdur. Alışma dönemini geçiren öğretmen adaylarının rahatladıkları ve öğrencileri tanıdıktan sonra daha etkili konuştukları düşünülebilir. Benzer biçimde Bangir'in araştırmasında da ortaöğretim öğretmenlerinin bu davranışı fazlaca gösterdikleri bulgulanmıştır (Bangir 1997).

Öğretmen adayları ilk derslerinde “Türkçe'yi iyi kullanma” davranışını, öğretim elemanı gözlemine göre, % 37.7 “çok sık gözlemlendi”, % 33.8 “sık gözlemlendi”; öğretmen adaylarına göre % 58.6 “çok sık gözlemlendi”, araştırmacıya göre % 36.6 “orta sıklıkta gözlemlendi” ve % 34.0 “sık gözlemlendi” derecelerinde göstermişlerdir.

Son derslerdeki gözlem sonuçlarına göre “Türkçe'yi iyi kullanma” davranışında yanıtlar; öğretim elemanlarınca % 59.5 “çok sık gözlemlendi”, % 36.7 “sık gözlemlendi”; öğretmen adaylarınca % 70.7 “çok sık gözlemlendi” ve araştırmacı tarafından % 44.0 “sık gözlemlendi” ve % 42.0 “çok sık gözlemlendi” biçimindedir.

Öğretmen adaylarının yarısına yakını ilk derslerinde Türkçe'yi çok iyi kullanamamışlardır. Bazı öğretmen adaylarının sözcükleri yanlış vurguladıkları, bazılarının da argo sözcükler kullandıkları görülmüştür. Öğrenci yaşlarının öğretmen adayla-

rına çok yakın olması ve öğretmen adaylarının onları kendilerine yakın hissetmeleri bunun nedeni olabilir. Bunun yanında, yanlış vurgu ile söylenen sözcüklerin düzeltilmesi oldukça zor olmaktadır. Ancak; sözcükleri yanlış söyleyen, bazı kelimeleri çok sık tekrarlayan ve argo sözcük kullanan öğretmenin saygınlığı azalmaktadır (Bilen 1992: 29).

Öğretmenlik uygulamasının son dersinde görülen artış, bu davranışın daha etkili biçimde gösterilmeye başlandığını düşündürmüştür. Öğretmen adayları sınıf öğretmeni ve danışman öğretim elemanlarından aldıkları dönütlerle ve daha da önemlisi öğrencilerin tepkileriyle daha iyi bir Türkçe ile konuşmaya dikkat etmiş olabilirler.

“Derse girişte sınıfı içten bir ses tonu” ile selamlama davranışı, ilk gözlem sonuçlarına göre, öğretim elemanlarınca % 37.5 “orta sıklıkta gözlemlendi”, % 24.2 “çok sık gözlemlendi”; öğretmen adaylarınca % 56.4 “çok sık gözlemlendi” ve araştırmacı tarafından % 32.0 “az gözlemlendi” ile % 32.0 “sık gözlemlendi” olarak değerlendirilmiştir.

Aynı davranışın öğretmen adaylarınca son derslerde gösterilme derecelerine bakıldığında, öğretim elemanlarına göre, % 46.9 “çok sık gözlemlendi”, % 39.8 “sık gözlemlendi”; öğretmen adaylarına göre % 76.8 “çok sık gözlemlendi” ve araştırmacıya göre % 40.0 “sık gözlemlendi” ve % 28.0 “çok sık gözlemlendi” sonuçlarıyla karşılaşılmaktadır.

Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının ilk gözlemlerine göre, grubun yarısı derse girerken sınıfı içten bir ses tonu ile selamlamaktadır. Araştırmacı ve öğretim elemanı gözlemleri birbirine yakın olmakla birlikte, öğretmen adayı gözlemlerinin dereceleri daha yüksektir. Bu da, gözledikleri öğretmen adayının sınıf arkadaşı olmasından, kendileri de aynı deneyimi yaşadıkları için arkadaşlarını koruma gibi bir güdüden kaynaklanmış olabilir.

Tüm gözlemci grubunun son gözlemlerinde, sınıfı içten bir ses tonu ile selamlama davranışının dikkati çekecek ölçüde arttığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının diğer iki davranışta olduğu gibi, konuşma ile ilgili bu davranışta da yeterli oldukları, hatta uygulama dersiyle bu davranışların daha fazla oranda gösterildiği

söylenabilir. Son derslerde, öğrencileriyle iletişimleri güçlendiği ve kendilerini bir öğretmen gibi algılamaya başladıkları için, adaylar sınıflarını daha içten ses tonu ile selamlamış olabilirler.

“Öğrencilere isimleriyle hitap etme” davranışına bakıldığında, öğretim elemanına göre, % 31.8 “hiç gözlenmedi”, % 20.0 “sık gözlendi”; öğretmen adayına göre % 24.5 “sık gözlendi”, % 24.5 “çok sık gözlendi”; araştırmacı gözlemine göre de % 40.0 “hiç gözlenmedi”, % 22.0 “orta sıklıkta gözlendi” derecelerinde gösterildiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bu davranışı son derslerde, öğretim elemanlarına gözlemlerine göre, % 68.5; öğretmen adaylarına göre % 73.9 ve araştırmacıya göre % 52.0 “çok gözlendi” derecelerinde gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilere isimleri hitap etmek öğretmen-öğrenci etkileşiminde oldukça önemlidir. İsimleri kullanma; etkili iletişimin sonucu olarak öğrencilerin derse katılımını sağlamaktadır. Çünkü öğrenciler, sevdikleri öğretmenin dersine de daha fazla ilgi göstermektedirler. Bunun yanında, ilk gözlemlerde öğretmen adaylarının, öğrencilerinin isimlerini pek fazla kullanmadıkları görülmektedir. Öğretmen adayları ilk dersin heyecanı ile öğrenci isimlerini kullanmaya dikkat etmemiş olabilirler. Son derslerinde ise, öğrencilere isimleriyle hitap etme davranışı belirgin biçimde artmıştır. Bir araştırmada da ortaöğretim öğretmenlerinin daha çok “kızım, yavrum” sözcüklerini kullandıkları görülmüştür (Bangir 1997). Öğretmen adaylarının bu davranış için daha duyarlı davrandıkları ve öğrencilerin isimlerini kullanmaya gayret ettikleri söylenebilir. Bu da sevindirici bir gelişmedir.

Öğretmen adaylarının “derse katılımı sağlayacak cesaret verici sözler söyleme” davranışı için ilk gözlem sonuçlarına bakıldığında, öğretim elemanlarınca % 29.6 “orta sıklıkta gözlendi”, % 27.2 “sık gözlendi”; öğretmen adaylarınca “41.4 “çok sık gözlendi”, % 20.7 “sık gözlendi”; araştırmacı tarafından % 44.0 “orta sıklıkta gözlendi” ve % 32.0 “sık gözlendi” bulgusu elde edilmiştir.

Öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak için cesaret verici sözler söyleme davranışının öğretmen adaylarınca son derslerde gösterme dereceleri, öğretim ele-

manlarınca % 40.9 “sık gözlendi”, % 29.9 “çok sık gözlendi”; öğretmen adaylarına göre % 54.5 “çok sık gözlendi”, % 29.5 “sık gözlendi” ve araştırmacıya göre % 42.0 “sık gözlendi” ve % 24.0 “çok sık gözlendi” biçimindedir.

“Derse katılımı sağlamak için cesaret verici sözler söyleme” davranışına ilişkin ilk gözlem sonuçlarında, öğretmen adaylarının yarısınca gösterilmediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin görüşlerini sınıfla paylaşımları için olanak verilmesi hatta yüreklendirilmeleri gerekir. Çekingen öğrenciler için bu durum daha da önem taşır.

Öğretmen adayları ilk derslerinde öğrencileri tanımadıkları için, ilk söz isteyen öğrenciye konuşma hakkı verdikleri düşünülebilir. Ayrıca aldıkları yanıtlar için de pekiştireçleri çok az kullandıkları söylenebilir. Son derste ise, bu davranışın öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu tarafından gösterildiği anlaşılmaktadır. Adaylar, dersin işlenmesinde öğrenci katılımının ne kadar önemli olduğunu fark etmiş ve bunu sağlayacak sözcüklere daha çok başvurmuş olabilirler. Bu davranışın deneyimle doğru orantılı olduğu, ders kaygısından uzaklaşan öğretmen adaylarının öğrencilerini fark etmeye başladıkları söylenebilir. Ancak Sönmez’in (1992) araştırmasında, ilkökul öğretmenlerinin pekiştireç kullanma ve öğrenciyi yüreklendirme davranışlarını göstermedikleri ve bunun sonucunda öğrenci katılımlığının etkin biçimde sağlanamadığı görülmüştür. Adayların son derslerinde, öğrenci katılımı için cesaret verici sözleri fazlaca kullanmaları sevindiricidir.

“Soru sormaları için öğrencilere fırsat ve zaman verme” davranışının öğretmen adaylarının ilk derslerinde gösterilme derecesi için, öğretim elemanları % 32.3 “orta sıklıkta gözlendi”, % 25.8 “az gözlendi”; öğretmen adayları % 32.4 “sık gözlendi”, % 22.5 “orta sıklıkta gözlendi”; araştırmacı % 34.0 “sık gözlendi” ve % 32.0 “az gözlendi” yanıtlarını vermiştir.

Bu davranışın son derslerde gözlenme dereceleri; öğretim elemanlarına göre, % 42.9 “sık gözlendi”, % 25.4 “çok sık gözlendi”; öğretmen adaylarına göre, % 63.4 “çok sık gözlendi”; araştırmacıya göre % 50.0 “sık gözlendi” ve % 26.0 “orta sıklıkta gözlendi” biçimindedir.

Bu davranışın ilk derslerde öğretmen adaylarının yarısı tarafından gösterildiği

Bu davranışın ilk derslerde öğretmen adaylarının yarısı tarafından gösterildiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç, derse katılımı sağlayacak cesaret verici sözler söyleme davranışı ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin derse katılımlarını artırmak için çaba göstermeyen öğretmenlerin, soru sorulması için olanak ve zaman vermeyecekleri düşünülebilir. Bir araştırmada da, dersleri gözlenen 187 ilkokul öğretmeninden yalnızca beş tanesi öğrencilerinin soru sormasına olanak tanımıştır (Sönmez 1992). Yukarıdaki davranışın gösterdiği gelişmeyle tutarlı olarak, bu davranış da son öğretmenlik uygulaması dersinde daha yüksek oranlarda gösterilmiştir.

Öğrenci katılımını sağlayacak son üç davranışın gözlenme derecesindeki artış, ankette sorulan niteliklerinden “iletişim becerilerine sahip olma” görüşüne katılımın artışıyla (Bkz s: 47, 51) tutarlı bulunmuştur.

Öğretmen adayları “gereğinden yüksek ya da alçak ses tonu ile konuşma” davranışını, öğretim elemanlarına göre, % 47.6 “hiç gözlenmedi”, % 21.9 “az gözlendi”; öğretmen adaylarına göre % 27.0 “hiç gözlenmedi”, % 24.3 “orta sıklıkta gözlendi”; araştırmacıya göre % 24.0 “az gözlendi” ve % 20.0 “hiç gözlenmedi” derecelerinde göstermişlerdir.

Son gözlemlerde bu davranışın gösterilme derecesi, öğretim elemanlarına göre % 68.9 ve araştırmacıya göre % 68.0 “hiç gözlenmedi” iken, öğretmen adaylarına göre % 38.4 “hiç gözlenmedi” ve % 20.5 “sık gözlendi” biçimindedir.

İlk derslerdeki gözlem sonuçları birbirine yakındır. Buna göre, öğretmen adaylarının yarısı bu davranışı göstermezken, diğer yarıya yakın grup değişik derecelerde göstermişlerdir. Değişik araştırmalarda bu sonucu desteklemektedir: Öğretmen adaylarının Türkçe’yi iyi kullandıkları ancak ses tonlarını iyi ayarlayamadıkları anlaşılmıştır (Hakan 1983; Küçükahmet 1989). Öğretmen adaylarının ilk ders heyecanı, gözlemcilerin fazlalığı, sınıf tarafından kabul edilme gibi kaygılarla ses tonlarını iyi ayarlayamadıkları, gereğinden daha alçak bir ses tonu ile konuştukları söylenebilir. Bangir’in araştırmasında; bu bulgulara karşıt olarak, ortaöğretim öğretmenlerinin gereğinden yüksek ses tonu ile konuştukları bulunmuştur (Bangir 1997). Öğretmenlerin sınıfta otorite olduğunu gösterme kaygısıyla ses tonlarının yükseldiği ve ses

tonunun deneyimlerden etkilendiği söylenebilir.

Son ders gözlemlerinde ise, adayların bu davranışı çok az gösterdikleri bulunmuştur. Alışma dönemini atlatan adaylar, rahatlamış ve kendilerine güvenleri de artmıştır. Öğretimden zevk alındığı son derslerde de, adayların ses tonlarını daha etkili kullandıkları söylenebilir.

“Gereğinden uzun ve karışık cümleler kurma” davranışına bakıldığında, öğretim elemanlarının gözlemlerine göre, % 54.9 “hiç gözlenmedi”, % 31.0 “az gözlendi”; öğretmen adaylarına göre, % 50.0 “hiç gözlenmedi”, % 24.5 “az gözlendi”; araştırmacıya göre % 60.0 “az gözlendi” ve % 18.0 “hiç gözlenmedi” derecelerinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayları bu davranışı son derslerinde, öğretim elemanlarına göre, % 68.9; araştırmacıya göre % 68.0 “hiç gözlenmedi” ve öğretmen adaylarına göre % 38.4 “hiç gözlenmedi” ve % 20.5 “sık gözlendi” derecelerinde göstermişlerdir.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu ilk ve son derslerinde uzun ve karışık cümleler kurma davranışlarını göstermemişlerdir. Uzun ve karışık cümleler kuran azınlık ise, ilk dersteki kaygıyla söylemek istediğini ifade edememiş olabilir. Bu davranışın öğretmenlik uygulamasının son dersinde görülme oranı daha azalmıştır. Bu davranışın da diğerleri gibi öğretmenlik yaşantısından olumlu etkilendiği düşünülebilir.

Tablo III.16 incelendiğinde, öğretmen adaylarının “başladığı cümleyi bitirme” davranışını ilk derslerinde gösterme dereceleri, öğretim elemanlarına göre % 63.9 “hiç gözlenmedi”; öğretmen adaylarına göre % 70.6 “hiç gözlenmedi” ve araştırmacıya göre % 52.0 “az gözlendi” ve % 34.0 “hiç gözlenmedi” biçimindedir.

Son gözlemlerde bu davranışa bakıldığında; araştırmacının % 88.0 “hiç gözlenmedi”; öğretim elemanının % 84.8 “hiç gözlenmedi” ve öğretmen adaylarının % 78.9 “hiç gözlenmedi” yanıtlarıyla karşılaşılmıştır.

Bu davranışta hem ilk hem de son derste görülme derecesi olarak, uzun ve karışık cümle kurma davranışı ile paralellik göstermektedir. Yukarıda söylenenler bu davranış için de geçerli olabilir. Sönmez’in (1992), “başladığı her cümleyi bitirme davranışında” 187 ilkökul öğretmeninden hiçbirinin yeterli olmadığını gözlemiştir.

“Alay etme, aşağılama, hakaret etme” davranışına ilk gözlemlerde bakıldığında; öğretim elemanlarına göre % 99.0 “hiç gözlenmedi”; öğretmen adaylarına göre %96.3 “hiç gözlenmedi” ve araştırmacıya göre % 92.0 “hiç gözlenmedi” bulgusuyla karşılaşılmıştır. Öğretmen adaylarının aynı davranışı son derslerinde gösterme dereceleri, ilk ders gözlem sonuçlarına çok yakındır.

Öğretmenlerin sınıfta, öğrencilerine hakaret etmeleri, onlarla dalga geçmeleri istenmeyen durumlardır. Öğretmen adaylarının tamamının yakınının her iki gözlem sonucunda da bu tür davranışlarda bulunmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayları “öğrencileri notla tehdit etme” davranışını ilk gözlemlerde, öğretim elemanlarına göre % 93.3; öğretmen adaylarına göre % 94.4; araştırmacıya göre % 98.0 oranlarında hiç göstermemişlerdir. Benzer biçimde bu davranışın son derslerde gözlenme derecesi de ilk gözlemlere çok yakındır.

Bu davranışta hemen hemen hiç görülmemiştir. Adayların öğrenci notlarından tam sorumlu olmamaları bu davranışın gösterilme derecesini etkilemiş olabilir. Yine de bu tür davranışların gözlenmemesi sevindiricidir. Küçükahmet (1993), Eğitim Fakültesi öğrencilerinden demokratik öğretmen niteliklerine katılımlarını belirtmelerini istemiştir. Öğrencilerin görmeyi istedikleri öğretmenin özelliklerinden birisi de notu tehdit aracı olarak kullanmamasıdır.

Tablo III.17, III.18 ve III.19’da ilk ve son gözlemler arasında anlamlı bir fark oluşup oluşmadığını anlamak için yapılan *t* testi sonuçları görülmektedir. Tablo III.17’de öğretim elemanı, Tablo III.18’de öğretmen adayı ve Tablo III.19’da araştırmacıya ait gözlemler arasındaki farklar karşılaştırılmıştır.

Tablolar (III.17, 18 ve 19) incelendiğinde; üç gözlemci grubun “açık ve anlaşılır konuşma”, “derse girişte sınıfı içten bir ses tonu ile selamlama”, “öğrencilere isimleriyle hitap etme”, “derse katılımı sağlayacak cesaret verici sözler söyleme” ve “soru sormaları için öğrencilere fırsat ve zaman verme” davranışlarının ilk ve son gözlemleri arasında anlamlı fark çıkmıştır. Bu davranışların son derslerde gösterilme dereceleri artmıştır.

TABLO III.17 - ÖĞRETİM ELEMANLARININ SÖZEL İLETİŞİME İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t
1. Açık ve anlaşılır konuşma	İlk gözlem	123	3.8374	.833	122	12.08*
	Son gözlem		4.5447	.576		
3. İçten bir ses tonu ile selamlama	İlk gözlem	122	3.4590	1.114	121	8.73*
	Son gözlem		4.2787	.826		
4. Öğrencilere isimleri ile hitap etme...	İlk gözlem	122	2.4672	1.280	121	15.88*
	Son gözlem		4.5164	.826		
5. Katılım için cesaret verici sözler söyleme	İlk gözlem	118	2.9746	2.086	117	4.95*
	Son gözlem		3.8729	.974		
6. Soru için fırsat ve zaman verme	İlk gözlem	118	3.0085	1.074	117	6.46*
	Son gözlem		3.7797	1.031		
7. Yüksek ya da alçak ses tonu	İlk gözlem	99	1.8990	.974	98	2.84*
	Son gözlem		1.6162	1.066		
8. Uzun ve karışık cümleler kurma	İlk gözlem	106	1.6604	.861	105	4.98*
	Son gözlem		1.2925	.676		
9. Başladığı cümleyi bitirmeme	İlk gözlem	101	1.6436	1.262	100	2.44*
	Son gözlem		1.2574	1.055		

*p< .01

**p< .05

“Gereğinden yüksek ya da alçak ses tonu ile konuşma”, “gereğinden uzun ve karışık cümleler kurma” ve “başladığı cümleyi bitirmeme” davranışlarının ilk ve son gözlemleri karşılaştırıldığında, öğretim elemanları ve araştırmacıya göre bu davranışlar son derslerde anlamlı biçimde azalmıştır.

TABLO III.18 - ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÖZEL İLETİŞİME İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t
1. Açık ve anlaşılır konuşma	İlk gözlem	111	4.2973	.827	110	6.03*
	Son gözlem		4.6757	.635		
2. Türkçe'yi iyi kullanma	İlk gözlem	111	4.3694	.953	110	2.67*
	Son gözlem		4.5315	.913		
3. İçten bir ses tonu ile selamlama	İlk gözlem	110	4.3727	.844	109	4.88*
	Son gözlem		4.7273	.540		
4. Öğrencilere isimleri ile hitap etme	İlk gözlem	110	3.3182	1.340	109	3.92*
	Son gözlem		5.1182	4.840		
5. Katılım için cesaret verici sözler söyleme	İlk gözlem	111	3.6036	1.106	110	8.38*
	Son gözlem		4.3874	.800		
6. Soru için fırsat ve zaman verme	İlk gözlem	111	4.0811	.926	110	5.65*
	Son gözlem		4.5315	.724		
11. Notla tehdit	İlk gözlem	106	1.1132	.540	105	2.61*
	Son gözlem		1.2830	.825		

*p< .01

**p< .05

Öğretmen adayı ve araştırmacıya göre de “Türkçe’yi iyi kullanma” davranışının ilk ve son gözlemleri arasındaki fark anlamlıdır. Neredeyse bütün davranışlardaki farklar anlamlı düzeydedir.

Öğretmenlik uygulamalarının en önemli amaçları arasında, öğretmen adaylarının sınıf içi öğretmen davranışlarını başka bir deyişle, iletişim becerilerini geliştirmek gelmektedir. Öğretmen adaylarının sözel iletişime ilişkin davranışlarının son derslerde anlamlı derecede farklılaşması sevindirici bir durumdur. Heyecanlarını kontrol eden adayların, öğrencilerini tanımaya, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almaya ve en önemlisi kendilerini “öğretmen” gibi hissetmeye başladıkları söylenebilir. McNally ve arkadaşlarının bulgusu da bu yorumu destekler niteliktedir (McNally ve diğerleri 1994).

TABLO III.19 - ARAŞTIRMACININ SÖZEL İLETİŞİME İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t
1. Açık ve anlaşılır konuşma	İlk gözlem	50	3.8400	.766	49	5.41*
	Son gözlem		4.4200	.673		
2. Türkçe'yi iyi kullanma	İlk gözlem	50	3.6400	.921	49	5.64*
	Son gözlem		4.2800	.701		
3. İçten bir ses tonu ile selamlama	İlk gözlem	50	2.8800		49	4.49*
	Son gözlem		3.7800			
4. Öğrencilere isimleri ile hitap etme	İlk gözlem	50	2.4600	1.403	49	8.43*
	Son gözlem		4.1800	1.082		
5. Katılım için cesaret verici sözler söyleme	İlk gözlem	50	2.8400	.912	49	5.54*
	Son gözlem		3.7600	1.001		
6. Soru için fırsat ve zaman verme	İlk gözlem	50	2.7800	1.130	49	6.40*
	Son gözlem		3.8600	.783		
7. Yüksek ya da alçak ses tonu	İlk gözlem	50	2.2000	.948	49	3.41*
	Son gözlem		1.6000	1.069		
8. Uzun ve karışık cümleler kurma	İlk gözlem	50	2.1000	.789	49	5.43*
	Son gözlem		1.3200	.587		
9. Başladığı cümleyi bitirmeme	İlk gözlem	50	1.8000	.670	49	6.58*
	Son gözlem		1.1800	.523		

*p< .01

**p< .05

Bu gelişmelerde, bütün öğretim elemanlarının her hafta özenle gerçekleştirdikleri Öğretmenlik Uygulaması Seminer Dersinin de katkısının olduğu düşünülmektedir. Bu derslerde öğretmen adayları, kendi derslerini ve davranışlarını değerlendirmekte sonra da gözlemci öğretmen adayı ve danışman öğretim elemanından dönütler almaktadır. Bağcıoğlu'nun araştırmasında da GÜMEF öğretmen adayları, seminer derslerinde çok az sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir (Bağcıoğlu 1997). Başka bir deyişle, öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf içi sözel iletişim davranışlarını geliştirmede olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Sözel olmayan iletişime ilişkin sınıf içi öğretmen davranışlarının, ilk ve son derslerde gösterilme dereceleri Tablo III.20 ve III.21’de verilmiştir.

“Sınıfı güler yüzle selamlama” davranışına bakıldığında; ilk gözlemler öğretmen adaylarına göre % 76.6 “çok sık gözlemlendi”; öğretim elemanlarına göre % 38.8 “orta sıklıkta gözlemlendi”, % 26.6 “sık gözlemlendi”; araştırmacıya göre % 30.0 “orta sıklıkta gözlemlendi” ve % 30.0 “az gözlemlendi” sonuçları ile karşılaşılmaktadır.

Aynı davranış son gözlemlerde, öğretmen adaylarına göre % 85.7 “çok sık gözlemlendi”; öğretim elemanlarına göre % 54.3 “çok sık gözlemlendi”, % 34.6 “sık gözlemlendi” ve araştırmacıya göre % 44.0 “çok sık gözlemlendi” ile % 38.0 “sık gözlemlendi” derecelerindedir.

İlk derslerde öğretim elemanı ve araştırmacı gözlemleri birbirine yakın oranlardadır. Öğretmen adaylarının gözlemine göre ise, bu davranış grubun çoğunluğu tarafından gösterilmiştir. Öğretmenin derse girişteki moral durumu, öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Derse asık suratlı ya da öfkeli gelen bir öğretmenin dersinde, öğrencilerin rahat bir iletişim içinde olmaları ve derse katılmaları beklenemez. Öğretmen adaylarının son derste bu davranışı gösterme oranlarının fazlalığına bakarak, ilk etkinin önemini fark ettikleri ya da kendilerini daha rahat hissettikleri söylenebilir. Aynı zamanda öğretmen adayları ve öğrenciler arasındaki duygusal etkileşim, bu davranışın gösterilme sıklığını artırmış olabilir.

“Öğrencilerle göz iletişimi kurma” davranışı ilk gözlemlerde, öğretim elemanlarına göre % 37.2 “orta sıklıkta gözlemlendi”, % 26.4 “gözlemlendi”; öğretmen adaylarına göre % 48.5 “çok sık gözlemlendi”, % 37.8 “sık gözlemlendi”; araştırmacıya göre % 44.0 “sık gözlemlendi” ve % 20.0 “çok sık gözlemlendi” derecelerinde gösterilmiştir.

Bu davranışın son gözlemlerde gösterilme derecesine bakıldığında; öğretim elemanlarına göre % 47.2 “sık gözlemlendi”, % 43.3 “çok sık gözlemlendi”; öğretmen adaylarına göre % 76.8 “çok sık gözlemlendi”; araştırmacıya göre % 46.0 “sık gözlemlendi” ve % 44.0 “çok sık gözlemlendi” bulgusu ile karşılaşılmaktadır.

Etkili iletişim kuran öğretmenlerin, sınıf yönetiminde göz iletişimini de daha iyi kullandıkları söylenebilir. Bu davranışın da uygulamanın son dersinde anlamlı

derecede artması, uygulama etkinlikleri ile gelişen bir davranış olduğunu düşündürmektedir.

Yanlış davranışlarda gözlerle ipucu verme davranışı, ilk derslerde pek fazla görülmemektedir. Öğretmen adaylarının daha çok sözel iletişim davranışlarını yeğledikleri düşünülebilir. Bunun nedeni, öğretmen adaylarının deneyimsizliklerinden kaynaklanmış olabilir. Deneyimsiz olan öğretmen adayları, sözsüz davranışların öğrenci üzerindeki etkisini ancak zamanla gözleyebilir. Son derste de bu davranış, öğretmen adaylarının yalnızca yarısı tarafından gösterilmiştir.

“Öğrencinin sırtını sıvazlama, başını okşama” davranışının ilk gözlemlerdeki sonuçlarına bakıldığında, öğretim elemanlarının % 72.1 “hiç gözlenmedi”; öğretmen adaylarının % 67.3 “hiç gözlenmedi” ve araştırmacının % 96.0 “hiç gözlenmedi” yanıtları ile karşılaşılmaktadır.

Bu davranışın öğretmen adayları tarafından son derslerinde gösterilme dereceleri ise, öğretim elemanlarına göre % 50.9 “hiç gözlenmedi”, % 15.5 “az gözlendi”; öğretmen adaylarına göre % 60.2 “hiç gözlenmedi”, % 14.8 “az gözlendi”; araştırmacıya göre % 84.0 “hiç gözlenmedi” biçimindedir.

Bu davranış, her iki gözlem sonuçlarında da pek fazla görülmemektedir. Öğretmen adayları ile öğrencilerin yaşlarının birbirine çok yakın olduğu düşünüldüğünde; öğretmen adaylarının sınıf kontrolü, disiplini sağlama gibi kaygılarla bu davranışı göstermedikleri söylenebilir. Bangir’in araştırmasında ortaöğretim öğretmenlerinin de davranış pek göstermemesi, bu bulguyu destekler niteliktedir Neill’in sözsüz iletişime ilişkin araştırmasında “dokunma” davranışının öğrenci üzerinde olumlu etkiler yarattığı bulunmuştur (Bangir 1997). Yine bu davranışın da gözlenme derecesi son derste artış göstermiştir.

Öğretmen adaylarının “anlayışlı ve sabırlı olma” davranışını, ilk gözlemlerde öğretim elemanlarına göre % 46.1 “orta sıklıkta gözlendi, % 21.1 “çok sık gözlendi”; öğretmen adaylarına göre % 41.8 “çok sık gözlendi”, % 35.5 “sık gözlendi”; araştırmacıya göre % 44.0 “orta sıklıkta gözlendi” ve % 36.0 “sık gözlendi” derecelerinde gösterilmektedir.

**TABLO III.20 - SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINDAN
SÖZEL OLMAYAN İLETİŞİME İLİŞKİN İLK GÖZLEM SONUÇLARI**

Davranışlar	Dereceler Gözlemler	Hiç göz- lenmedi		Az gözlen- di		Orta sıklıkta gözlendi		Sık gözlen- di		Çok sık gözlendi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
12. Sınıfı güler yüzle selamlama	Öğrt. Elem.	6	4.7	7	5.5	49	38.3	34	26.6	32	25.0	128	100
	Öğrt. Adayı	-	-	2	1.8	7	6.3	17	15.3	85	76.6	111	100
	Araştırmacı	5	10.0	15	30.0	15	30.0	14	28.0	1	2.0	50	100
13. Göz iletişimi kurma	Öğrt. Elem.	1	0.8	22	17.1	48	37.2	34	26.4	24	18.6	129	100
	Öğrt. Adayı	-	-	2	1.8	12	10.8	42	37.8	55	48.5	111	100
	Araştırmacı	-	-	6	12.0	12	24.0	22	44.0	10	20.0	50	100
14. Yanlılarda gözlerle ipucu verme	Öğrt. Elem.	16	12.4	49	38.0	32	24.8	27	20.9	5	3.9	129	100
	Öğrt. Adayı	17	15.3	12	10.8	25	22.5	37	33.3	20	18.0	111	100
	Araştırmacı	25	50.0	20	40.0	2	4.0	3	6.0	-	-	50	100
15. Sırtını sı- vazlama, başını okşama	Öğrt. Elem.	80	72.1	11	9.9	9	8.1	11	9.9	-	-	111	100
	Öğrt. Adayı	72	67.3	16	15.0	10	9.3	4	3.7	5	4.7	107	100
	Araştırmacı	48	96.0	1	2.0	1	2.0	-	-	-	-	50	100
16. Anlayışlı ve sabırlı olma	Öğrt. Elem.	5	3.9	15	11.7	59	46.1	27	21.1	22	17.2	128	100
	Öğrt. Adayı	2	1.8	6	5.5	17	15.5	39	35.5	46	41.8	110	100
	Araştırmacı	2	4.0	8	16.0	22	44.0	18	36.0	-	-	50	100
17. Onaylayıcı jest ve mimikler kullanma	Öğrt. Elem.	4	3.1	27	21.1	37	28.9	38	29.7	22	17.2	128	100
	Öğrt. Adayı	1	0.9	4	3.6	9	8.1	34	30.6	63	56.8	110	100
	Araştırmacı	4	8.0	11	22.0	13	26.0	16	32.0	6	12.0	50	100
18. Sıraların arasında dolaş- ma	Öğrt. Elem.	15	14.4	17	16.3	28	26.9	24	23.1	20	19.2	104	100
	Öğrt. Adayı	13	11.8	4	3.6	18	16.4	29	26.4	46	41.8	110	100
	Araştırmacı	27	54.0	5	10.0	5	10.0	3	6.0	10	20.0	50	100
19. Yanıt için yeterince bekle- meme	Öğrt. Elem.	65	61.3	21	19.8	13	12.3	4	3.8	3	2.8	106	100
	Öğrt. Adayı	51	45.9	28	25.2	11	9.9	12	10.8	9	8.1	111	100
	Araştırmacı	3	6.0	19	38.0	14	28.0	14	28.0	-	-	50	100
20. Gürültülü uyarılar da bu- lunma	Öğrt. Elem.	83	73.5	23	20.4	5	4.4	2	1.8	-	-	113	100
	Öğrt. Adayı	76	70.4	15	13.9	10	9.3	3	2.8	4	3.7	108	100
	Araştırmacı	46	92.0	2	4.0	1	2.0	1	2.0	-	-	50	100
21. Cezalandır- ma, şiddet içeren davranışlar	Öğrt. Elem.	100	99.0	-	-	-	-	-	-	-	-	101	100
	Öğrt. Adayı	106	99.1	1	0.9	-	-	1	1.0	-	-	107	100
	Araştırmacı	50	100.	-	-	-	-	-	-	-	-	50	100
22. Sinirli, gergin yüz ifadesi	Öğrt. Elem.	69	60.0	22	19.1	20	17.4	4	3.5	-	-	115	100
	Öğrt. Adayı	82	75.9	17	15.7	6	5.6	2	1.9	1	0.9	108	100
	Araştırmacı	19	38.0	16	32.0	7	14.0	7	14.0	1	2.0	50	100
23. Konuşan öğrenciyi dinle- meme	Öğrt. Elem.	75	67.0	27	24.1	7	6.3	3	2.7	-	-	112	100
	Öğrt. Adayı	102	95.3	4	3.7	-	-	-	-	1	0.9	107	100
	Araştırmacı	15	30.0	18	36.0	12	24.0	5	10.0	-	-	50	100
24. Sürekli ve gürültü dolaşma	Öğrt. Elem.	96	93.2	6	5.8	1	1.0	-	-	-	-	103	100
	Öğrt. Adayı	97	89.8	8	7.4	2	1.9	1	0.9	-	-	108	100
	Araştırmacı	45	90.0	4	8.0	1	2.0	-	-	-	-	50	100

**TABLO III.21 - SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINDAN
SÖZEL OLMAYAN İLETİŞİME İLİŞKİN SON GÖZLEM SONUÇLARI**

Davranışlar	Dereceler Gözlemler	Hiç göz- lenmedi		Az gözlen- di		Orta sıklıkta gözlendi		Sık göz- lendi		Çok sık gözlendi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
12. Sınıfı güler yüzle selamlama	Öğrt. Elem.	1	0.8	1	0.8	12	9.4	44	34.6	69	54.3	127	100
	Öğrt. Adayı	-	-	1	0.9	2	1.8	13	11.6	96	85.7	112	100
	Araştırmacı	3	6.0	3	6.0	3	6.0	19	38.0	22	44.0	50	100
13. Göz iletişimi kurma	Öğrt. Elem.	-	-	2	1.6	10	7.9	60	47.2	55	43.3	127	100
	Öğrt. Adayı	-	-	-	-	5	4.5	21	18.8	86	76.8	112	100
	Araştırmacı	-	-	2	4.0	3	6.0	23	46.0	22	44.0	50	100
14. Yanlışlarda gözlerle ipucu verme	Öğrt. Elem.	8	6.3	6	4.7	34	26.8	48	27.8	31	24.4	127	100
	Öğrt. Adayı	12	10.7	5	4.5	13	11.7	33	29.5	49	43.8	112	100
	Araştırmacı	10	20.0	12	24.0	15	30.0	9	18.0	4	8.0	50	100
15. Sırtını sı- vazlama, başını okşama	Öğrt. Elem.	56	50.9	17	15.5	14	12.7	14	12.7	9	8.2	110	100
	Öğrt. Adayı	65	60.2	16	14.8	9	8.3	9	8.3	9	8.3	108	100
	Araştırmacı	42	84.0	3	6.0	3	6.0	1	2.0	1	2.0	50	100
16. Anlayışlı ve sabırlı olma	Öğrt. Elem.	1	0.8	2	1.6	20	16.0	52	41.6	50	40.0	125	100
	Öğrt. Adayı	-	-	4	3.6	13	11.7	25	22.5	69	62.2	111	100
	Araştırmacı	-	-	5	10.0	10	20.0	20	40.0	15	30.0	50	100
17. Onaylayıcı jest ve mimikler kullanma	Öğrt. Elem.	-	-	2	1.6	19	15.1	52	41.3	53	42.1	126	100
	Öğrt. Adayı	-	-	-	-	4	3.6	25	22.3	83	74.1	112	100
	Araştırmacı	-	-	3	6.0	9	18.0	18	36.0	20	40.0	50	100
18. Sıraların arasında dolaş- ma	Öğrt. Elem.	6	5.8	7	6.8	16	15.5	19	18.4	55	53.4	103	100
	Öğrt. Adayı	7	6.3	2	1.8	6	5.4	23	20.5	74	66.1	112	100
	Araştırmacı	13	26.0	5	10.0	6	12.0	17	34.0	9	18.0	50	100
19. Yanıt için yeterince bekle- meme	Öğrt. Elem.	84	80.0	12	11.4	3	2.9	4	3.8	2	1.9	105	100
	Öğrt. Adayı	73	65.2	6	5.4	3	2.7	13	11.6	17	15.2	112	100
	Araştırmacı	34	68.0	8	16.0	6	12.0	1	2.0	1	2.0	50	100
20. Gürültülü uyarılar bul- unma	Öğrt. Elem.	96	88.1	6	5.5	3	2.8	3	2.8	1	0.9	109	100
	Öğrt. Adayı	74	69.2	10	9.3	10	9.3	6	5.6	7	6.5	107	100
	Araştırmacı	44	88.0	3	6.0	2	4.0	-	-	1	2.0	50	100
21. Cezalandır- ma, şiddet içeren davranışlar	Öğrt. Elem.	97	99.0	1	1.0	-	-	-	-	-	-	98	100
	Öğrt. Adayı	107	100.	-	-	-	-	-	-	-	-	107	100
	Araştırmacı	49	98.0	1	2.0	-	-	-	-	-	-	50	100
22. Sinirli, gergin yüz ifadesi	Öğrt. Elem.	86	78.2	16	4.5	3	2.7	5	4.5	-	-	110	100
	Öğrt. Adayı	86	79.6	14	13.0	6	5.6	2	1.9	-	-	108	100
	Araştırmacı	35	70.0	6	12.0	5	10.0	3	6.0	1	2.0	50	100
23. Konuşan öğrenciyi dinle- meme	Öğrt. Elem.	95	88.0	7	6.5	1	0.9	5	4.6	-	-	108	100
	Öğrt. Adayı	103	96.3	3	2.8	-	-	-	-	1	0.9	107	100
	Araştırmacı	40	80.0	5	10.0	3	6.0	2	4.0	-	-	50	100
24. Sürekli ve gürültü dolaşma	Öğrt. Elem.	97	96.0	1	1.0	1	1.0	-	-	2	2.0	101	100
	Öğrt. Adayı	98	91.6	4	3.7	2	1.9	1	0.9	2	1.9	107	100
	Araştırmacı	49	98.0	1	2.0	-	-	-	-	-	-	50	100

Son gözlemlerde ise bu davranışın gösterilme derecesi, öğretmen elemanlarına göre % 41.6 “sık gözlemlendi”, % 40.0 “çok sık gözlemlendi”; öğretmen adaylarına göre % 62.2 “çok sık gözlemlendi”; araştırmacıya göre % 40.0 “sık gözlemlendi”, % 30.0 “çok sık gözlemlendi” biçimindedir.

Bu davranışın ilk gözlemlerde grubun yarısından fazlası tarafından değişik derecelerde gösterildiği anlaşılmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasında iyi bir ilişki kurulabilmesi için öğretmenin öğrencisine karşı sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olması beklenir. Son derste gösterilme oranı artan bu davranış, öğretmenlik uygulaması sonrasında adaylara uygulanan ankette (Bkz s: 54) öğretmen adaylarının en çok önemsedikleri niteliklerden birisi olarak bulunmuştur.

“Öğrenciyi dinlerken onaylayıcı jest ve mimikler kullanma” davranışının ilk derslerde gösterilme dereceleri için, öğretim elemanları % 29.7 “sık gözlemlendi”, % 28.9 “orta sıklıkta gözlemlendi”; öğretmen adayları % 56.8 “çok sık gözlemlendi”, % 30.6 “sık gözlemlendi”; araştırmacı % 32.0 “sık gözlemlendi” ve % 26.0 “orta sıklıkta gözlemlendi” yanıtlarını vermiştir.

Son gözlem sonuçlarına bakıldığında, öğretim elemanlarına göre % 42.1 “çok sık gözlemlendi”, % 41.3 “sık gözlemlendi”; öğretmen adaylarına göre % 74.1 “çok sık gözlemlendi”; araştırmacıya göre de % 40.0 “çok sık gözlemlendi” ve % 36.0 “sık gözlemlendi” bulgularıyla karşılaşılmaktadır.

Öğrencilerin çoğunluğu derse katılmak ve görüşünü rahatça söyleyebilmek için öğretmenin onayına gereksinim duyar. Öğretmen adaylarının değişik derecelerde de olsa, öğrenciyi dinlerken onaylayıcı jest, mimik kullandıkları düşünülebilir. Öğrencilerin derse katılımını sağlayacak diğer davranışlarla tutarlı olarak bu davranışın da son derslerde arttığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının ilk derslerinde “derse katılımı sağlamak için sıraların arasında dolaşma” davranışını, öğretim elemanı gözlemine göre % 26.9 “orta sıklıkta gözlemlendi”, % 23.1 “sık gözlemlendi”; öğretmen adaylarına göre % 41.8 “çok sık gözlemlendi”, % 26.4 “sık gözlemlendi” ve araştırmacıya göre % 54.0 “hiç gözlenmedi”, % 20.0 “çok sık gözlemlendi” derecelerinde gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Son derste ise,  ğretim elemanına göre % 53.4; ve  ğretmen adayına göre % 62.2 “ ok sık gözlendi” derecelerinde gösterilmiştir. Araştırmacıya göre gösterilme derecesi % 34. 0 “sık gözlendi” ve % 26.0 “hiç gözlenmedi” biçimindedir.

İlk derste  ğretmen adayları  ğrenci katılımını sağlamak için sıraların arasın-da dolaşma davranışını orta derecede göstermişlerdir. Bunun nedeni, adayların ha-zırladıkları ders  ğretim kartlarına fazlaca bakmaları ve oldukları yerde kalmaların-dan kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, Cohen ve arkadaşlarının da (1996) vurguladığı gibi,  ğretmen adaylarının güvensizlik ve öğrencilerin kişisel alanlarıyla girme kay-gısı bunun sonucu olabilir. Son derste kendine güveni artan adaylar, kartlara bağımlı kalmadan sıralar arasında daha fazla dolaşabilmişlerdir.

“Sorduğu sorunun yanıtı için yeterince beklememe” davranışı ilk derslerde  ğretim elemanı tarafından % 61.3 “hiç gözlenmedi”;  ğretmen adayı tarafından % 45.9 “hiç gözlenmedi”, % 25.2 “az gözlendi” araştırmacı tarafından % 45.9 “hiç gözlenmedi”, % 25.2 “az gözlendi” derecelerinde değerlendirilmiştir.

Aynı sorunun son derste gösterilme derecesi,  ğretim elemanına göre % 80.0;  ğretmen adayına göre % 65.2 ve araştırmacıya göre % 88.0 “hiç gözlenmedi” biçimindedir.

Bu davranışın ilk derste grubun üçte biri tarafından gösterilmesi,  ğretmen a-daylarının sordukları sorulara bir an önce yanıt almak istemelerinden ve deneyimsizliklerinden kaynaklanmış olabilir. Valli’ye (1993) göre deneyimli bir öğretmenin özellikleri şunlardır: iyi hazırlanmış sürece yönelik sorular, yanıt için yeterince bek-leme ve tüm öğrencilere yanıtlama olanağı tanıma. Son derste adayların, yanıtlama-ları için öğrencilere daha fazla zaman ve olanak verdikleri görülmektedir.

Tabloda yer alan son beş davranışın; “uyarı amacı ile gürültülü uyarılarda bu-lunma, cezalandırma, şiddet içeren davranışlarda bulunma, sinirli, gergin yüz ifadesi, konuşan öğrenciyi dinlememe ve sıraların arasında sürekli ve gürültülü dolaşma” ilk derslerde  ğretmen adaylarının tamamına yakını tarafından hiç gösterilmediğine ilişkin her üç gözlemci grubu da görüş birliği içindedir.

Öğretmen adaylarının yukarıda verilen ve öğretmen-öğrenci etkileşimini olumsuz etkileyecek davranışları hemen hemen hiç göstermemeleri sevindirici bir durumdur. Öğretmenlik uygulamasının son dersinde de bu davranışların görülme oranı iyice düşmüştür.

Sözel olmayan iletişime ilişkin öğretmen davranışlarının; öğretim elemanı, öğretmen adayı ve araştırmacıya göre ilk ve son gözlemlerde anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için *t* testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo III.22, III.23 ve III.24'te görülmektedir.

Üç tablo incelendiğinde; “derse girişte sınıfı güler yüzle selamlama”, “öğrencilerle göz iletişimi kurma”, “yanlış davranışlarda gözlerle ipucu verme”, “öğrencinin sırtını sıvazlama, başını okşama”, “anlayışlı ve sabırlı olma”, “öğrenciyi dinlerken baş sallama gibi onaylayıcı jest ve mimikler kullanma” ve “derse katılmak için sıraların arasında dolaşma” davranışlarının ilk ve son gözlemleri arasındaki farkın .05 ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Sözel olmayan iletişime ilişkin pek çok davranışta gözlemler arasında tutarlık vardır. Yukarıdaki bütün davranışların; öğrencileri tanıma, derse katılmaları için çaba sarf etme, öğretmenliği benimseme sonucu olduğu söylenebilir.

TABLO III.22 - ÖĞRETİM ELEMANLARININ SÖZEL OLMAYAN İLETİŞİME İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t
12. Sınıfı güler yüzle selamlama	İlk gözlem	122	3.5574	1.053	121	10.52*
	Son gözlem		4.3852	.765		
13. Göz iletişimi kurma	İlk gözlem	123	3.4065	.990	122	11.60*
	Son gözlem		4.3089	.691		
14. Gözlerle ipucu verme	İlk gözlem	123	2.6829	1.051	122	11.46*
	Son gözlem		3.7154	1.098		
15. Sırt sıvazlama, baş okşama	İlk gözlem	105	1.5905	1.026	104	7.08*
	Son gözlem		2.1714	1.383		
16. Anlayışlı ve sabırlı olma	İlk gözlem	121	3.3554	.999	120	10.89*
	Son gözlem		4.1736	.823		
17. Onaylayıcı jest ve mimikler kullanma	İlk gözlem	122	3.3197	1.093	121	11.17*
	Son gözlem		4.2295	.769		
18. Sıraların arasında dolaşma	İlk gözlem	98	3.1429	1.308	97	7.97*
	Son gözlem		4.1020	1.162		
19. Sorunun yanıtı için yeterince beklememe	İlk gözlem	99	1.6970	1.044	98	3.81*
	Son gözlem		1.3737	.887		
23. Konuşan öğrenciyi dinlememe	İlk gözlem	103	1.4563	.751	102	3.06*
	Son gözlem		1.2330	.703		

*p< .01

**p< .05

“Sorduğu sorunun yanıtı için yeterince beklememe” ve “konuşan öğrenciyi dinlememe” davranışları arasındaki fark, öğretim elemanı ve araştırmacıya göre anlamlı derecede azalmıştır. Özellikle son derslerde adayların daha iyi sorular hazırladıkları, soruları bütün sınıfa sordukları ve soruların yanıtını kendileri vermek yerine öğrencilere daha çok zaman verdikleri ya da ipucu kullandıkları görülmüştür. Bir araştırmada (Bangir 1997), bu davranışların ortaöğretim öğretmenlerinin yarısı tarafından gösterilmediği düşünüldüğünde öğretmen adaylarında gelişme oldukça sevindirici bulunmuştur.

TABLO III.23 - ÖĞRETMEN ADAYININ SÖZEL OLMAYAN İLETİŞİME İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t
12. Güler yüzle selamlama	İlk gözlem	111	4.6667	.679	110	3.18*
	Son gözlem		4.8198	.490		
13. Göz iletişimi kurma	İlk gözlem	111	4.3514	.746	110	5.67*
	Son gözlem		4.7207	.542		
14. Gözlerle ipucu verme	İlk gözlem	111	3.2793	1.309	110	6.97*
	Son gözlem		3.9099	1.311		
15. Sırt sıvazlama, baş okşama	İlk gözlem	107	1.6355	1.102	106	3.04*
	Son gözlem		1.8879	1.334		
16. Anlayışlı ve sabırlı olma	İlk gözlem	110	4.1000	.976	109	4.63*
	Son gözlem		4.4455	.830		
17. Onaylayıcı jest ve mimikler kullanma	İlk gözlem	111	4.3874	.855	110	4.78*
	Son gözlem		4.7117	.529		
18. Sıraların arasında dolaşma	İlk gözlem	110	3.8273	1.333	109	6.61*
	Son gözlem		4.3909	1.110		
20. Uyarı amaçlı gürültülü davranışlar	İlk gözlem	106	1.5566	1.034	105	2.22*
	Son gözlem		1.7170	1.240		

*p< .01

**p< .05

Öğretim elemanları ve araştırmacıdan farklı olarak, öğretmen adaylarına göre “uyarı amacı ile gürültülü davranışlarda bulunma” davranışı, son derste ilk derse göre anlamlı derecede artmıştır. Öğrencilerin de öğretmen adayına alışmaları ve kendilerini daha rahat hissetmeleri sonucu, ilk derslere göre fazlaca gürültü yaptıkları ve öğretmen adaylarının uyarılarda bulundukları düşünülebilir.

Tablo III.24’e bakıldığında; diğer gözlemcilerden farklı olarak araştırmacı tarafından, “sinirli, gergin yüz ifadesi” davranışı için anlamlı derecede düşüş gözlenmiştir. İlk derste çok fazla heyecanlı ve gergin olduğu yüzünden belli olan adayların, kaygıları son derste oldukça azalmıştır. Ankette yer alan bir soruya, öğretmen adaylarının çoğunluğunun “dersin güvenimi arttırdığını düşünüyorum” biçiminde verdiği yanıtlar da (Bkz s: 58) bu gözlemle tutarlıdır.

TABLO III.24 - ARAŞTIRMACININ SÖZEL OLMAYAN İLETİŞİME İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t
12. Güler yüze selamlama	İlk gözlem	50	2.8200	1.024	49	5.90*
	Son gözlem		4.0800	1.140		
13. Göz iletişimi kurma	İlk gözlem	50	3.7200	.927	49	4.77*
	Son gözlem		4.3000	.763		
14. Gözlerle ipucu verme	İlk gözlem	50	1.6600	.823	49	5.55*
	Son gözlem		2.7000	1.216		
15. Sırt sıvazlama, baş okşama	İlk gözlem	50	1.0600	.314	49	2.10**
	Son gözlem		1.3200	.844		
16. Anlayışlı ve sabırlı olma	İlk gözlem	50	3.1200	.824	49	5.23*
	Son gözlem		3.9000	.953		
17. Onaylayıcı jest ve mimikler kullanma	İlk gözlem	50	3.1800	1.155	49	7.05*
	Son gözlem		4.1000	.909		
18. Sıraların arasında dolaşma	İlk gözlem	50	2.2800	1.629	49	3.04*
	Son gözlem		3.0800	1.496		
19. Sorunun yanıtı için yeterince beklememe	İlk gözlem	50	2.7800	.932	49	6.10*
	Son gözlem		1.5400	.930		
22. Sinirli, gergin yüz ifadesi	İlk gözlem	50	2.1000	1.129	49	2.43**
	Son gözlem		1.5800	1.032		
23. Konuşan öğrenciyi dinlememe	İlk gözlem	50	2.1400	.969	49	5.49*
	Son gözlem		1.3400	.772		

* $p < .01$

** $p < .05$

Sözel iletişimde olduğu gibi sözel olmayan iletişimdeki davranışlar da öğretmenlik uygulaması dersiyle daha çok gösterilir duruma gelmiştir. Yaşantıyla gelişen bu davranışların sınıfta kullanılmasının öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendirdiği, sınıf kontrolü problemlerini azalttığı ve öğretmenin daha çok öğretimle ilgilenmesini sağladığı söylenebilir.

Tablo III.25 ve III.26’da öğretmen adaylarının ilk ve son derslerinde araç-gereç ve yöntem kullanımına ilişkin davranışlarının frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir.

TABLO III.25 - SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINDAN ARAÇ-GEREÇ VE YÖNTEM KULLANIMINA İLİŞKİN İLK GÖZLEM SONUÇLARI

Davranışlar	Dereceler Gözlemler	Hiç göz- lenmedi		Az gözlen- di		Orta sıklıkta gözlendi		Sık göz- lendi		Çok sık gözlendi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
25. Örnekler, kitaplar kullan- ma	Öğrt. Elem.	4	3.1	19	14.5	60	45.8	26	19.8	22	16.8	131	100
	Öğrt. Adayı	5	4.5	5	4.5	13	11.8	25	22.7	62	56.4	110	100
	Araştırmacı	5	10.0	21	42.0	14	28.0	7	14.0	3	6.0	50	100
26. Görsel, işitsel araçlar kullanma	Öğrt. Elem.	50	38.2	8	6.1	39	29.8	14	10.7	20	15.3	131	100
	Öğrt. Adayı	39	36.4	5	4.7	9	8.4	21	19.6	33	30.8	107	100
	Araştırmacı	6	12.0	12	24.0	10	20.0	19	38.0	3	6.0	50	100
27. Yazı tahta- sını anlaşılır kullanma	Öğrt. Elem.	11	8.4	23	17.6	37	28.2	36	27.5	24	18.3	131	100
	Öğrt. Adayı	6	5.5	4	3.6	18	16.4	23	20.9	59	53.6	110	100
	Araştırmacı	16	32.0	10	20.0	12	24.0	10	20.0	2	4.0	50	100
28. Araç- gereçleri özenli hazırlama	Öğrt. Elem.	5	3.8	11	8.4	41	31.3	48	36.6	26	19.8	131	100
	Öğrt. Adayı	1	0.9	1	0.9	9	8.1	27	24.3	72	64.9	111	100
	Araştırmacı	6	12.0	5	10.0	13	26.0	19	38.0	7	14.0	50	100
29. Araç- gereçleri yerinde etkili kullanma	Öğrt. Elem.	7	5.3	12	9.2	48	36.6	46	35.1	18	13.7	131	100
	Öğrt. Adayı	-	-	2	1.8	8	7.3	28	25.7	71	65.1	109	100
	Araştırmacı	5	10.0	3	6.0	15	30.6	21	42.0	6	12.0	50	100
30. Değişik yöntemler plan- lama	Öğrt. Elem.	12	9.2	43	32.8	37	28.2	27	20.6	12	9.2	131	100
	Öğrt. Adayı	7	6.4	14	12.8	25	22.9	43	39.4	20	18.3	109	100
	Araştırmacı	2	4.0	22	44.0	15	30.0	9	18.0	2	4.0	50	100
31. Yöntemleri ilkelerine uygun kullanma	Öğrt. Elem.	6	4.7	31	24.2	42	32.8	32	25.0	17	13.3	128	100
	Öğrt. Adayı	1	0.9	4	3.8	19	17.9	42	39.6	40	37.7	106	100
	Araştırmacı	1	2.0	8	16.0	24	48.0	15	30.0	2	4.0	50	100
32. Dersi tek yöntem ağırlıklı işleme	Öğrt. Elem.	24	18.9	26	20.5	49	38.6	21	16.5	7	5.5	127	100
	Öğrt. Adayı	10	9.4	36	34.0	24	22.6	30	28.3	6	5.7	106	100
	Araştırmacı	1	2.0	3	6.0	9	18.0	27	54.0	10	20.0	50	100
33. Ders kitabı dışında kaynak kullanmama	Öğrt. Elem.	71	64.5	19	17.3	12	10.9	2	1.8	6	5.5	110	100
	Öğrt. Adayı	91	84.3	7	6.5	3	2.8	3	2.8	4	3.7	108	100
	Araştırmacı	6	12.0	16	32.0	15	30.0	10	20.0	3	6.0	50	100

**TABLO III.26 - SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINDAN
ARAÇ-GEREÇ VE YÖNTEM KULLANIMINA İLİŞKİN SON GÖZLEM SONUÇLARI**

Davranışlar	Dereceler Gözlemler	Hiç göz- lenmedi		Az gözlendi		Orta sıklıkta gözlendi		Sık gözlen- di		Çok sık gözlendi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
25. Örnekler, kitaplar kullan- ma	Öğrt. Elem.	5	3.9	5	3.9	18	14.2	55	43.3	44	34.6	127	100
	Öğrt. Adayı	5	4.5	1	0.9	10	9.1	21	19.1	73	66.4	110	100
	Araştırmacı	6	12.0	3	6.0	7	14.0	22	44.0	12	24.0	50	100
26. Görsel, işitsel araçlar kullanma	Öğrt. Elem.	37	29.1	16	12.6	11	8.7	26	20.5	37	29.1	127	100
	Öğrt. Adayı	37	35.2	4	3.8	8	7.6	13	12.4	43	41.0	105	100
	Araştırmacı	9	18.0	4	8.0	7	14.0	22	44.0	8	16.0	50	100
27. Yazı tahta- sını anlaşılır kullanma	Öğrt. Elem.	7	5.6	4	3.2	19	15.1	46	36.5	50	39.7	126	100
	Öğrt. Adayı	4	3.6	3	2.7	8	7.3	25	22.7	70	63.6	110	100
	Araştırmacı	6	12.0	3	6.0	15	30.0	17	34.0	9	18.0	50	100
28. Araç- gereçleri özenli hazırlama	Öğrt. Elem.	4	3.1	2	1.6	13	10.2	39	30.7	69	54.3	127	100
	Öğrt. Adayı	-	-	2	1.8	4	3.2	24	22.0	79	72.5	109	100
	Araştırmacı	5	10.0	1	2.0	3	6.0	23	46.0	18	36.0	50	100
29. Araç- gereçleri yerinde etkili kullanma	Öğrt. Elem.	4	3.1	4	3.1	13	10.2	49	38.6	57	44.9	127	100
	Öğrt. Adayı	-	-	-	-	7	6.4	21	19.3	81	74.3	109	100
	Araştırmacı	5	10.0	2	4.0	3	6.0	25	50.0	15	30.0	50	100
30. Değişik yöntemler plan- lama	Öğrt. Elem.	8	6.3	14	11.1	38	30.2	32	25.4	34	27.0	126	100
	Öğrt. Adayı	5	4.6	4	3.7	18	16.5	30	27.5	52	47.7	109	100
	Araştırmacı	2	4.0	6	12.0	12	24.0	23	46.0	7	14.0	50	100
31. Yöntemleri ilkelerine uygun kullanma	Öğrt. Elem.	4	3.2	10	8.0	37	29.6	41	32.8	33	26.4	125	100
	Öğrt. Adayı	1	1.0	1	1.0	9	8.6	26	24.8	68	64.8	105	100
	Araştırmacı	-	-	2	4.0	19	38.0	20	40.0	9	18.0	50	100
32. Dersi tek yöntem ağırlıklı işleme	Öğrt. Elem.	36	29.5	37	30.3	16	13.1	27	22.1	6	4.9	122	100
	Öğrt. Adayı	29	27.4	20	18.9	20	18.9	26	24.5	11	10.4	106	100
	Araştırmacı	9	18.0	13	26.0	11	22.0	12	24.0	5	10.0	50	100
33. Ders kitabı dışında kaynak kullanmama	Öğrt. Elem.	89	84.8	5	4.8	3	2.9	3	2.9	5	4.8	105	100
	Öğrt. Adayı	91	85.0	8	7.5	1	0.9	3	2.8	4	3.7	107	100
	Araştırmacı	33	66.0	8	16.0	3	6.0	4	8.0	2	4.0	50	100

Öğretmen adaylarının “konuyla ilgili örnekler, kitaplar kullanma” davranışını ilk gözlemlerde gösterme dereceleri, öğretim elemanlarına göre, % 45.8 “orta sıklıkta gözlendi”, % 19.8 “sık gözlendi”; öğretmen adaylarına göre % 56.4 “sık gözlendi”, % 22.7 “orta sıklıkta gözlendi”; araştırmacıya göre % 42.0 “az gözlendi” ve % 28.0 “orta sıklıkta gözlendi” biçimindedir.

Bu davranış öğretmen adaylarının son derslerinde, öğretim elemanlarına göre, % 43.3 “sık gözlendi”, % 34.6 “çok sık gözlendi”; öğretmen adaylarına göre % 66.4

“çok sık gözlemlendi”; araştırmacıya göre % 24.0 “çok sık gözlemlendi” ve % 14.0 “sık gözlemlendi” derecelerinde gösterilmektedir.

Öğretmen adaylarının yalnızca yarısına yakını ilk derslerinde “konuyla ilgili örnekler, kitaplar” kullanmıştır. Araştırmacının gözlemine göre, adayların yarısından fazlası bu davranışı göstermemiştir. Konunun daha ilginç hale getirilmesi, öğrenmenin daha kalıcı olması için değişik örnekler, araçlar kullanmak gerekir. Öğretmen adaylarının konuyla ilgili örnekler ve kitaplar kullanma davranışları, alana olan ilgilerinden, araştırma merakından ve alana dönük kaynak (yayın) azlığından etkilenmiş olabilir. Son derste de öğretmen adaylarının bu davranışı gösterme düzeyleri, dikkati çekecek kadar artmıştır.

“Görsel, işitsel araçlar kullanma” davranışı ilk derslerde, öğretim elemanlarına göre % 38.2 “hiç gözlenmedi”, % 29.8 “orta sıklıkta gözlemlendi”, öğretmen adaylarına göre % 36.4 “hiç gözlenmedi”, % 30.8 “çok sık gözlemlendi” ve araştırmacıya göre % 38.0 “sık gözlemlendi”, % 24.0 “az gözlemlendi” derecelerde gösterilmiştir. Görsel, işitsel araçları kullanma oranının, son derste artmakla birlikte, grubun yalnızca yarısı tarafından gösterildiği anlaşılmaktadır.

Her iki gözlemlerde de adayların yarısı görsel, işitsel araçlar kullanmıştır. Bu davranışı gösterme oranı ilk gözlemlerde daha fazladır. Toplam bir ya da iki ünitesi olan adayların ilk derslerinde, ünite başları olduğu için dikkat çekmek amacıyla kullandıkları düşünülebilir. Kullanılan araçlar çoğunlukla; çizimler (Giyim ve Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Öğretmenliği öğrencileri), döner levhalar, panolar, broşürler, resimlerdir. Çok az öğrenci, dersi gereği bilgisayar ve fotoğraf makinesi (Grafik öğrencileri) kullanmıştır.

Sönmez (1992)’in araştırmasında ilkökul öğretmenlerinin çok azının resim, harita ve tablo kullandıkları ancak çoğunluğunun yazı tahtasına bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı biçimde Bangir (1997)’in araştırmasında da ortaöğretim öğretmenlerinin görsel-işitsel araçlara hiç yer vermedikleri görülmüştür. Bu araştırma sonuçları ile karşılaştırınca, öğretmen adaylarının yarısının araç-gereç kullanması oldukça sevindirici bulunmuştur. Bu davranışın gösterilme derecesinin öğretmenlerden yüksek

çıkmasının, danışman öğretim elemanlarının bu konuya verdikleri önem ve titizlikten kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının araç-gereç ve yöntem kullanımına ilişkin davranışlarından “yazı tahtasını anlaşılır ve düzenli kullanma” davranışına bakıldığında, ilk gözlemlerde öğretmen adaylarının % 28.2 “orta sıklıkta gözlemlendi”, % 27.5 “sık gözlemlendi”; öğretmen adaylarının % 53.6 “çok sık gözlemlendi”; araştırmacının % 32.0 “hiç gözlemlenmedi” ve % 24.0 “orta sıklıkta gözlemlendi” yanıtlarıyla karşılaşılmıştır.

Son derste ise öğretmen adaylarının yazı tahtasını kullanma davranışları, öğretim elemanlarına göre % 39.7 “çok sık gözlemlendi”, % 36.5 “sık gözlemlendi”, öğretmen adaylarına göre % 6.6 “çok sık gözlemlendi” ve araştırmacıya göre % 34.0 “sık gözlemlendi” ve % 30.0 “orta sıklıkta gözlemlendi” derecelerinde gösterilmiştir.

Öğretmen adayları ilk derslerinde yazı tahtasını etkili biçimde kullanamamışlardır. Öğretim elemanı ve araştırmacıya göre öğretmen adayları gözlemlerindeki sıklık, yazı tahtasını etkili biçimde kullanmayı algılamadaki farklılıktan kaynaklanabilir. Yazı tahtası sınıf ortamında en çok kullanılabilecek araçlardan birisidir. Öğretmen adaylarının yazı tahtasının kullanımına ilişkin yeterince bilgi ve beceri sahibi olmaması ya da öğrenciliğinde iyi örnekler görmemesi, buna etken olabilir. Zamanla ve uygulama ile gelişen bir davranış olduğu, son gözlem sonuçlarından da anlaşılmaktadır. Ancak Bangir’in araştırmasında ortaöğretim Resim öğretmenlerinin de yazı tahtasını etkili bir biçimde kullanmadıkları görülmüştür (Bangir 1997).

“Araç-gereçleri özenli hazırlama” davranışının ilk derste, öğretim elemanlarına göre % 36.6 “sık gözlemlendi”, % 31.3 “orta sıklıkta gözlemlendi”; öğretmen adaylarına göre % 64.9 “çok sık gözlemlendi” ve araştırmacıya göre % 38.0 “sık gözlemlendi”, % 26.0 “orta sıklıkta gözlemlendi” derecelerinde gösterildiği anlaşılmaktadır. Üç grup gözlemciye göre de, son derste öğretmen adaylarının tamamına yakınının bu davranışı gösterdiği görülmüştür.

Araç-gereçleri özenli hazırlama, öğretmenin dersine ve öğrenciye verdiği değeri yansıtır. Özensiz hazırlanmış araç-gereçlerin öğrenciler üzerindeki etkisini tahmin etmek güç değildir. Araç-gereçlerin özenli hazırlanması ve kullanılması ge-

rekliliğine önem veren ve öğrencisinden de bunu isteyen danışman öğretim elemanlarının bu davranış üzerinde etkili oldukları düşünülebilir. Öğretmen adaylarının ilk derslerde gösterdikleri bu davranışın oranının, son derste daha da artması sevindirici bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının “araç-gereçleri yerinde ve etkili kullanma” davranışını ilk ve son derslerde gözlenme dereceleri, araç-gereçleri özenli hazırlama davranışının gelişimi ile paralellik göstermiştir. Aynı yorumlar bu davranış için de geçerli olabilir. Öğretmenlik uygulaması dersinin bir amacını daha gerçekleştirdiği, teknolojinin sınıfta etkili bir biçimde kullanımını artırdığı söylenebilir.

“Değişik yöntemler planlama” davranışını öğretmen adayları ilk derslerinde, öğretmen adaylarına göre % 32.8 “orta sıklıkta gözlendi”, % 28.2 “sık gözlendi”; öğretmen adaylarına göre % 39.4 “sık gözlendi”, % 22.9 “orta sıklıkta gözlendi”; araştırmacıya göre % 44.0 “orta sıklıkta gözlendi” derecelerinde göstermişlerdir.

Bu davranışın son derslerde gösterilme derecesi, öğretim elemanlarına göre % 30.2 “orta sıklıkta gözlendi”, % 27.0 “çok sık gözlendi”; öğretmen adaylarına göre % 47.7 “çok sık gözlendi”; araştırmacıya göre % 46.0 “sık gözlendi” ve % 24.0 “orta sıklıkta gözlendi” biçimindedir.

Değişik yöntemler planlama davranışı öğretmen adaylarının yarısı tarafından değişik derecelerde gösterilmiştir. Adayların çoğunluğunun ilk dersini soru-cevap, anlatma ve gösterip-yaptırma ağırlıklı işledikleri görülmüştür. Bazı dersler konuya göre (özellikle Giyim ve Uygulamalı Sanatlar dersleri) bir yönteme ağırlık verilmesini gerektirmekle birlikte, derslerde çok değişik yöntem ve teknikler kullanılabilir. Bu sayede dersler daha zevkli geçerken, öğrencilerin öğrenmeye katılımları da artmaktadır. Öğretmen adayları kuramsal ağırlıklı son derslerde, buluş yolu ile öğretim, rol oynama ve beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikleri kullanmışlardır. Yöntemlerde öğretmen merkezlikten biraz uzaklaşma, öğrenci merkezli yöntemlere kayma vardır. Adayların öğrenci özelliklerini tanıyarak, ona göre öğretim yöntemlerini zenginleştirmeye çalıştıkları ve bunun için de kaynakları yeniden gözden geçirdikleri düşünülebilir.

“Dersleri tek yöntem ağırlıklı işleme” davranışı da yukarıdaki davranışla tutarlı olarak son derste ilk derse göre daha az orandadır. Çocuk Gelişimi ve Aile Ekonomisi ve Ev Yönetimi grupları anlatma ve soru-cevap, Uygulamalı Sanatlar ve Giyim Bölümü öğrencileri ise anlatma ve soru-cevabın yanında gösterip-yaptırma yöntemini ağırlıklı olarak kullanmaktadırlar. Son derste yukarıda da belirtildiği gibi değişik yöntemler kullanıldığı görülmüştür.

Öğretmenlik uygulamasının son derslerinde daha öğrenci merkezli yöntemlerin seçildiği, özellikle buluş yolu ile öğretimin kullanıldığı değişik araştırma bulguları arasındadır (Valli 1993; Johnston 1994; Wilson ve Cameron 1996).

Öğretmen adaylarının “planlanmış yöntemleri ilkelerine uygun kullanma” davranışını ilk derslerde, öğretim elemanlarına göre % 32.8 “az gözlemlendi”, % 25.0 “sık gözlemlendi”; öğretmen adaylarına göre % 39.6 “sık gözlemlendi”, % 37.7 “çok sık gözlemlendi”; araştırmacıya göre % 48.0 “orta sıklıkta gözlemlendi” ve % 30.0 “sık gözlemlendi” derecelerinde gösterdikleri görülmektedir. Aynı davranışın son derslerde gösterilme derecesi ise, öğretim elemanlarına göre % 32.8 “sık gözlemlendi”, % 29.6 “orta sıklıkta gözlemlendi”; öğretmen adaylarına göre % 64.8 “çok sık gözlemlendi”; araştırmacıya göre % 40.0 “sık gözlemlendi”, % 38.0 “orta sıklıkta gözlemlendi” biçimindedir.

İlk derste adayların yalnızca yarısı değişik derecelerde, planladıkları yöntemi ilkelerine uygun biçimde kullanabilmişlerdir. Değişik yöntem planlamak yeterli değildir, bunları sınıfta ilkelerine uygun biçimde kullanmakla öğretimin etkililiği artırabilir. Bu davranışın da yaşantı ile geliştirebileceği düşünülmüştür. Son ders gözlemlerinden elde edilen bulgular da bu yorumu destekler niteliktedir.

“Ders kitabı dışında kaynak kullanmama” davranışı öğretmen adayları tarafından ilk derslerde, öğretim elemanlarına göre % 64.5 “hiç gözlenmedi”; öğretmen adaylarına göre % 84.3 “hiç gözlenmedi”; araştırmacıya göre % 32.0 “az gözlemlendi” ve % 30.0 “orta sıklıkta gözlemlendi” derecelerinde gösterilmiştir. Bu davranışın son derste gösterilme derecesi, tüm gözlemci gruplara göre oldukça düşmüştür.

İlk derste ders kitabı dışında kaynak kullanmama davranışı, araştırmacıya göre daha fazla oranda gözlenmiştir. Diğer gözlemcilere göre bu davranışta bir soru-

nun olmadığı düşünülmektedir. Bangir'in araştırmasında da öğrenci ve araştırmacının ortaöğretim öğretmeninin dersindeki gözlemleri arasında büyük farklılık olduğu, bunun kaynakların belirlenmesinin güçlüğünden kaynaklanabileceği düşünülmüştür (Bangir 1997). Aynı yorum, burada da yinelenabilir.

Ders kitabı dışında kaynak kullanımı öğretmenin dersine verdiği önemin göstergelerinden birisidir. Öğretmen adaylarının ders dışında kaynak kitap kullanma davranışları son derslerinde artış göstermiştir.

Tablo III.27'de öğretim elemanı, Tablo III.28'de öğretmen adayı ve Tablo III.29'da araştırmacının ilk ve son gözlemleri arasında anlamlı bir fark oluşup oluşmadığını anlamak için yapılan *t* testi sonuçları görülmektedir.

TABLO III.27 - ÖĞRETİM ELEMANLARININ ARAÇ-GEREÇ VE YÖNTEM KULLANIMINA İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t
25. Örnekler, kitaplar kullanma	İlk gözlem	125	3.2960	1.016	124	7.02*
	Son gözlem		4.0240	.996		
26. Görsel, işitsel araçlar kullanma	İlk gözlem	125	2.5840	1.449	124	5.12*
	Son gözlem		3.1120	1.627		
27. Yazı tahtasını anlaşılır kullanma	İlk gözlem	124	3.3226	1.193	123	7.26*
	Son gözlem		4.0323	1.089		
28. Dersle ilgili araçları özenli hazırlama	İlk gözlem	125	3.5920	1.033	124	7.86*
	Son gözlem		4.3520	.99		
29. Araç-gereçleri yerinde kullanma	İlk gözlem	125	3.4160	1.033	124	8.23*
	Son gözlem		4.2240	.923		
30. Değişik yöntemler planlama	İlk gözlem	124	2.8548	1.138	123	7.84*
	Son gözlem		3.5806	1.169		
31. Yöntemleri ilkelerine uygun kullanma	İlk gözlem	118	3.1271	1.082	117	6.48*
	Son gözlem		3.7458	1.039		
32. Dersi tek yöntem ağırlıklı işleme	İlk gözlem	116	2.7241	1.108	115	3.43*
	Son gözlem		2.3966	1.271		
33. Ders kitabı dışında kaynak kullanmama	İlk gözlem	99	1.6667	1.088	98	2.90*
	Son gözlem		1.3838	1.037		

* $p < .01$

** $p < .05$

TABLO 29 - ÖĞRETMEN ADAYLARININ ARAÇ-GEREÇ VE YÖNTEM KULLANIMINA İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t
25. Örnekler, kitaplar kullanma	İlk gözlem	108	4.2130	1.120	107	2.51**
	Son gözlem		4.4352	1.016		
27. Yazı tahtasını anlaşılır kullanma	İlk gözlem	108	4.1667	1.123	107	3.23*
	Son gözlem		4.3889	1.003		
29. Araç-gereçleri yerinde kullanma	İlk gözlem	107	4.5607	.703	106	2.39**
	Son gözlem		4.7009	.570		
30. Değişik yöntemler planlama	İlk gözlem	108	3.5093	1.131	107	7.70*
	Son gözlem		4.0926	1.098		
31. Yöntemleri ilkelerine uygun kullanma	İlk gözlem	104	4.0962	.898	103	6.67*
	Son gözlem		4.5096	.776		

* $p < .01$

** $p < .05$

Araç-gereç ve yöntem kullanımına ilişkin olarak “konuyla ilgili örnekler, kitaplar kullanma”, “yazı tahtasını anlaşılır ve düzenli kullanma”, “dersle ilgili araç-gereçleri yerinde ve zamanında kullanma”, “dikkati toplamak için değişik yöntemler planlama” ve “planlanmış yöntemleri ilkelerine uygun biçimde kullanma” davranışlarının ilk ve son gözlemleri arasındaki fark, üç grup için de anlamlıdır.

Öğretim elemanlarına göre “görsel, işitsel araç kullanma” davranışı da uygulamanın son dersinde anlamlı derecede artmıştır. Öğretimin etkili olabilmesi için oluşturulan çoklu ortam, öğretmen-öğrenci etkileşiminde de önemli rol oynar. Bu nedenle sınıflarda hem göze hem de kulağa hitap eden teknolojik araçların kullanılması gerekmektedir (Demirel 1994). Adayların ilk derslerinde azımsanamayacak oranda gösterdikleri araç-gereç ve yöntem kullanımı son derslerinde daha da artmıştır. Öğretmenlikte az görülen araç-gereç kullanımı davranışlarının, öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adayları tarafından fazlaca kullanımı ilginç bulunmuştur.

TABLO III.29- ARAŞTIRMACININ ARAÇ-GEREÇ VE YÖNTEM KULLANIMINA İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t
25. Örnekler, kitaplar kullanma	İlk gözlem	2.6400	1.045	49	5.26*
	Son gözlem	3.6200	1.260		
27. Yazı tahtasını anlaşılır kullanma	İlk gözlem	2.4400	1.248	49	4.53*
	Son gözlem	3.4000	1.212		
28. Dersle ilgili araçları özenli hazırlama	İlk gözlem	3.3200	1.203	49	3.31*
	Son gözlem	3.9600	1.195		
29. Araç-gereçleri yerinde kullanma	İlk gözlem	3.400	1.107	49	2.37**
	Son gözlem	3.8600	1.195		
30. Değişik yöntemler planlama	İlk gözlem	2.700	.944	49	5.29*
	Son gözlem	3.5400	1.014		
31. Yöntemleri ilkelerine uygun kullanma	İlk gözlem	3.1800	.825	49	3.62*
	Son gözlem	3.7200	.809		
32. Dersi tek yöntem ağırlıklı işleme	İlk gözlem	3.8400	.899	49	5.48*
	Son gözlem	2.8200	1.273		
33. Ders kitabı dışında kaynak kullanmama	İlk gözlem	2.7600	1.098	49	5.64*
	Son gözlem	1.6800	1.151		

* $p < .01$

** $p < .05$

Araştırmacı ve öğretim elemanı gözlemlerinde “dersle ilgili araç-gereçleri özenli hazırlama”, “dersi tek yöntem ağırlıklı işleme” ve “ders kitabı dışında kaynak araç-gereç kullanmama” davranışlarında da anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen adayları son derslerinde, araç-gereçleri daha özenli hazırlamanın yanında, dersi ilginç kılmak ve öğretimi zenginleştirmek için daha fazla kaynak ve değişik yöntemler kullanmaya başlamışlardır.

Öğretmenlik uygulaması dersi, sözel ve sözel olmayan iletişimde olduğu gibi araç-gereç ve yöntem kullanımı üzerinde de etkili olmuştur.

Öğretmen adaylarının ilk ve son derslerinde genel niteliklerine ilişkin davranışların frekans ve yüzdeleri Tablo III.30 ve III 31’de verilmiştir.

Öğretmen adayları ilk derslerinde “kendine güvenli sahne duruşunu” öğretim elemanlarına göre % 38.2 “sık gözlemlendi”, % 29.0 “orta sıklıkta gözlemlendi”; öğretmen adaylarına göre % 41.8 “çok sık gözlemlendi” , % 28.2 “sık gözlemlendi”; araştırmacıya göre % 36.0 “sık gözlemlendi” ve % 30.0 “orta sıklıkta gözlemlendi” derecelerinde göstermişlerdir.

Aynı davranışın son derste gözlenme derecesi öğretim elemanlarına göre % 66.1 “çok sık gözlemlendi”; öğretmen adaylarına göre % 71.6 “çok sık gözlemlendi” ve araştırmacıya göre % 52.0 “çok sık gözlemlendi”, % 34.0 “sık gözlemlendi” derecelerinde gösterildiği anlaşılmaktadır.

Adayların yarısına yakını ilk derslerinde kendilerine pek fazla güvenli görünmemişlerdir. İlk ders kaygısının ve heyecanının bazı adaylarda daha görünür olduğu söylenebilir. İnsanın yaptığı işten heyecan duyması istendik bir özelliktir ancak bunun işini yapmasını engelleyecek düzeyde olmaması gerekir. Başarma kaygısını atlatan adayların son derste, öğretme duygusundan keyif almaya başladıkları ve kendilerine güvenlerinin arttığı söylenebilir. Bu davranış, uygulama yaptıkça gelişecek bir özelliktir.

“Temiz ve düzenli giyim” davranışının ilk derste öğretmen adaylarınca gösterilme derecesi, öğretmen adaylarına göre % 75.6; öğretmen adaylarına göre % 86.4; araştırmacıya göre % 58.0 “çok sık gözlemlendi” derecelerindedir. Bu davranışın son derste gösterilme derecesi, öğretim elemanlarına göre % 88.1; öğretmen adaylarına göre % 88.2 ve araştırmacıya göre % 84.0 “çok sık gözlemlendi” biçimindedir.

Buna göre, öğretmen adayları hem ilk ders hem de son ders giyimlerinde özen göstermişlerdir. Temiz ve düzenli giyim ilk olarak insanın kendine saygısını, daha sonra da diğer insanlara verdiği değeri yansıtır. Bu nedenle öğrenciler karşılarında temiz ve bakımlı öğretmenler görmek istemektedirler. Öğrenciler tarafından en çok örnek alınan gruptan birisinin de öğretmenler olduğu düşünülürse, bu davranışın önemi daha iyi anlaşılabilir.

**TABLO III.30 - GENEL ÖĞRETMEN NİTELİKLERİNE
İLİŞKİN İLK GÖZLEM SONUÇLARI**

Davranışlar	Dereceler Gözlemler	Hiç göz- lenmedi		Az gözlen- di		Orta sıklıkta gözlendi		Sık göz- lendi		Çok sık gözlendi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
34. Kendine güvenli sahne duruşu	Öğrt. Elem.	3	2.3	13	9.9	38	29.0	50	38.2	27	20.6	131	100
	Öğrt. Adayı	2	1.8	12	10.9	19	17.3	31	28.2	46	41.8	110	100
	Araştırmacı	1	2.0	4	8.0	15	30.0	18	36.0	12	24.0	50	100
35. Temiz ve düzenli giyim	Öğrt. Elem.	1	0.8	-	-	9	6.9	22	16.8	99	75.6	131	100
	Öğrt. Adayı	1	0.9	-	-	1	0.9	13	11.8	95	86.4	110	100
	Araştırmacı	-	-	-	-	6	12.0	15	30.0	29	58.0	50	100
36. Derse zama- nında gelme	Öğrt. Elem.	2	1.5	1	0.8	2	1.5	13	9.9	113	86.3	131	100
	Öğrt. Adayı	1	0.9	1	0.9	1	0.9	4	3.6	103	93.6	110	100
	Araştırmacı	1	2.0	-	-	1	2.0	1	2.0	47	94.0	50	100
37. Eleştiri ve önerilere açık olma	Öğrt. Elem.	11	8.5	3	2.3	7	5.4	24	18.6	84	65.1	129	100
	Öğrt. Adayı	-	-	2	1.8	6	5.4	19	17.4	82	75.1	109	100
	Araştırmacı	34	68.0	4	8.0	7	14.0	2	4.0	3	6.0	50	100

**TABLO III.31 - GENEL ÖĞRETMEN NİTELİKLERİNE
İLİŞKİN SON GÖZLEM SONUÇLARI**

Davranışlar	Dereceler Gözlemler	Hiç göz- lenmedi		Az gözlen- di		Orta sıklıkta gözlendi		Sık gözlendi		Çok sık gözlendi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
34. Kendine güvenli sahne duruşu	Öğrt. Elem.	2	1.6	2	1.6	6	4.8	32	25.8	82	66.1	124	100
	Öğrt. Adayı	1	0.9	1	0.9	6	5.5	23	21.1	78	71.6	109	100
	Araştırmacı	-	-	-	-	7	14.0	17	34.0	26	52.0	50	100
35. Temiz ve düzenli giyim	Öğrt. Elem.	-	-	-	-	3	2.4	12	9.5	111	88.1	126	100
	Öğrt. Adayı	1	0.9	-	-	-	-	12	10.9	97	88.2	110	100
	Araştırmacı	-	-	-	-	3	6.0	5	10.0	42	84.0	50	100
36. Derse zama- nında gelme	Öğrt. Elem.	-	-	-	-	-	-	2	1.6	124	98.4	126	100
	Öğrt. Adayı	1	0.9	-	-	-	-	2	1.8	107	97.3	110	100
	Araştırmacı	-	-	-	-	1	2.0	1	2.0	48	96.0	50	100
37. Eleştiri ve önerilere açık olma	Öğrt. Elem.	6	4.8	-	-	6	4.8	9	7.1	105	83.3	126	100
	Öğrt. Adayı	-	-	1	0.9	4	3.6	14	12.7	91	82.7	110	100
	Araştırmacı	29	58.0	2	4.0	4	8.0	2	4.0	13	26.0	50	100

“Derse zamanında gelme” davranışı öğretmen adaylarının tamamına yakını için, her iki gözlemde de tüm gözlemci gruplar tarafından çok sık gözlendi olarak değerlendirilmiştir.

Bu davranışta pek bir sorunun olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf ortamını düzenlemesi, araç-gereçlerini kullanıma hazırlaması için daha önceden gelmesi gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının “eleştiri ve önerilere açık olma” davranışını ilk derslerde gösterme dereceleri, öğretim elemanlarına göre % 65.1 ve öğretmen adaylarına göre % 75.1 “çok sık gözlemlendi”; araştırmacıya göre ise % 68.0 “hiç gözlenmedi” biçimindedir. Son derste bu davranış, öğretim elemanlarına göre % 83.7; öğretmen adaylarına göre % 82.7 “çok sık gözlemlendi”; araştırmacıya göre % 58.0 “hiç gözlenmedi” derecelerinde gösterilmiştir.

Öğretim elemanı ve öğretmen adayı ile araştırmacı gözlemleri arasındaki fark, sınıflarda eleştiriye yönelik davranış ve sözlerin algılanma durumundan kaynaklanıyor olabilir. Araştırmacıya göre bu davranışa neden olacak, öğrenci etkinlikleri pek fazla görülmemiştir.

İlk ve son gözlemlerde öğretmen adaylarının genel niteliklerine ilişkin davranışlarında fark olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmıştır. Tablo III.32’de, öğretim elemanlarının, Tablo III.33’te öğretmen adaylarının ve Tablo III.34’te araştırmacının gözlemleri arasındaki fark verilmiştir.

Tablolar incelendiğinde; “kendine güvenli rahat sahne duruşu” ve “eleştirilere ve önerilere açık olma” davranışlarının ilk ve son gözlemleri arasındaki fark, üç gözlemci grubuna göre de anlamlı düzeydedir. Öğretmen adayının sınıfta kendini rahat hissetmesi, öğretim etkinliklerine de yansımaktadır. Bunun yanında, öğrenciler her şeyi bildiğini iddia etmeyen, eleştiri ve önerilere açık öğretmenler istemektedirler. Bir araştırmada, öğretmen adaylarından birisi öğretmenlik uygulamasının ilk dersinde, daha az endişeli görünmek ve önerilere açık olmak gerektiğini öğrendiğini belirtmiştir (Singh ve diğerleri 1997).

TABLO III.32 - ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRETMENİN GENEL NİTELİKLERİNE İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t
34. Kendine güven	İlk gözlem	119	3.6050	.993	118	11.01*
	Son gözlem		4.5210	.811		
35. Temiz ve düzenli giyim	İlk gözlem	121	4.6446	.694	120	4.56*
	Son gözlem		4.8512	.422		
36. Derse zamanında gelme	İlk gözlem	121	4.7769	.677	120	3.53*
	Son gözlem		4.9835	.128		
37. Eleştiri ve önerilere açık olma	İlk gözlem	121	4.3471	1.174	120	3.88*
	Son gözlem		4.6446	.956		

*p< .01

**p< .05

Öğretim elemanı ve araştırmacıya göre “temiz ve düzenli giyim” davranışının da gösterilme oranı ilk dersten daha fazladır. Öğretmen adaylarının ilk derste temiz ve düzenli giyindikleri ama son derste, giyimın öneminin öğrenci üzerindeki etkisini daha iyi kavradıkları söylenebilir.

TABLO III.33 - ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENİN GENEL NİTELİKLERİNE İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t
34. Kendine güven	İlk gözlem	108	3.9722	1.098	107	7.12*
	Son gözlem		4.6111	.721		
37. Eleştiri ve önerilere açık olma	İlk gözlem	108	4.6574	.672	107	2.94*
	Son gözlem		4.7778	.553		

*p< .01

**p< .05

TABLO III.34 - ARAŞTIRMACININ ÖĞRETMENİN GENEL NİTELİKLERİNE İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t
34. Kendine güven	İlk gözlem	50	3.7200	.991	49	4.48*
	Son gözlem		4.3800	.725		
35. Temiz ve düzenli giyim	İlk gözlem	50	4.4600	.706	49	2.76*
	Son gözlem		4.7800	.545		
37. Eleştiri ve önerilere açık olma	İlk gözlem	50	1.7200	1.213	49	2.63**
	Son gözlem		2.3600	1.758		

* $p < .01$

** $p < .05$

Diğer davranışlarda olduğu gibi, öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının genel niteliklerini de olumlu yönde etkilemiştir.

Alt problemlere göre açıklanan bulgular ve yorumlar şöylece özetlenebilir:

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması öncesinde ve sonrasında testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Önkoşul niteliğindeki derslerin kuramsal ağırlıklı işlendiği ve öğrencilerin kuramı uygulamaya dönüştürmede sorunlar yaşadıkları düşünülmüştür.

Öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrasında, öğretmen adayları ankette bulunan tüm niteliklere fazlaca katılmışlardır. Öğretmenlik uygulaması sonrası bu niteliklere katılma dereceleri artmıştır.

Öğretmen adayları, uygulama dersi öncesi ve sonrasında öğretmende olması gerekli nitelikleri önem derecesinde göre sıralamışlardır. Uygulama öncesinde de, sonrasında da en önemli özellik “mesleğini ve öğrencilerini sevmek” niteliğidir. Daha sonra “Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olma, alan bilgisinde yeterli olma, yeniliklere açık olma, araştırmacı bir kişiliğe sahip olma” nitelikleri önemli görülmüştür.

Öğretmenlik uygulaması dersi sonrası yalnızca “anlayışlı, sabırlı, hoşgörülü olma” niteliğinin önem sırasında anlamlı düzeyde değişiklik olmuştur. Öğretmen adaylarının öğrencilerle kurdukları iletişimde etkisini görmelerinden dolayı, bu niteliğe verdikleri önem artmış olabilir.

Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamasından önce dersin, meslekle ve kendileriyle ilgili düşüncelerinde değişiklik yaratacağı beklentisindedir. Bu beklentiye paralel olarak, adayların yarısından fazlası, dersin bu değişiklikleri oluşturduğuna katılmıştır.

Uygulama dersi öncesinde adaylar en çok kendilerine güven ve iletişim yeteneği, en az alan öğretim yöntemleri bilgisi ve formasyon derslerindeki ilgi ile başarılı olacaklarını düşünmüşlerdir. Ders sonrasında da kendine güven, iletişim yeteneği ilk sıralarda yer alırken, alan öğretim yöntemleri bilgisinden faydalandığını belirtenlerin sayısı artmıştır.

Uygulama dersi öncesinde, başarılı olmaya ilişkin kaygıları olan adayların, endişelerinin ders sonrasında anlamlı derecede azaldığı anlaşılmıştır.

Öğretmen adayları uygulama dersinde en çok Mikro Öğretim, Alan Öğretim Yöntemleri, Meslek Analizi ve Program Geliştirme ile Birey ve Öğrenme Süreçleri derslerinden yararlanacaklarını düşünmüşlerdir. Uygulama dersi sonrası sıra aynı kalmakla birlikte Mikro Öğretim'den yararlanma derecesi düşmüştür. Bunun nedeni olarak, gerçek sınıf ortamının, Mikro Öğretim dersinde yaratılmaya çalışılan ortamdaki farklı bulunması düşünülebilir.

Adayların tamamına yakını, öğretmenlik uygulaması dersinin programda kesinlikle yer alması gerektiğine, çok azı seçmeli ders olabileceği görüşüne katılmıştır. Uygulama sonrasında da bu görüşlere katılımlar artmıştır.

Öğretmen adaylarının yarısı, uygulamanın olduğu dönem başka ders olmazsa, bir dönemin yetebileceğine, diğer yarıya yakın grupta sürenin en az bir yıl olması gerektiğine inanmaktadır. Adaylar, hazırlık, uygulama ve değerlendirme için programda ayrı günler olmasını istemektedirler. Bu görüşler uygulama dersi sonrasında güçlenmiştir.

Sözel iletişime ilişkin davranışlardan “açık ve anlaşılır konuşma” ve “Türkçe’yi iyi kullanma” davranışları ilk gözlemlerde, öğretmen adayları tarafından daha fazla gösterilmiştir. “Derse girişte sınıfı içten bir ses tonu ile selamlama” “öğrencilere isimleriyle hitap etme”, “derse katılımı sağlayacak cesaret verici sözler

söyleme” ve “soru sormaları için öğrencilere fırsat ve zaman verme” davranışları orta derecelerde gözlenirken; en az gösterilen davranışlar “alay etme, aşağılama, hakaret etme” ve “öğrencileri notla tehdit etme” olmuştur.

Uygulamanın son dersinde yapılan gözlemlerde; öğretmen adaylarının “açık ve anlaşılır konuşma”, “Türkçe’yi iyi kullanma”, “derse girişte sınıfı içten bir ses tonu ile selamlama” “öğrencilere isimleriyle hitap etme”, “derse katılımı sağlayacak cesaret verici sözler söyleme” ve “soru sormaları için öğrencilere fırsat ve zaman verme” davranışlarını gösterme derecelerinin arttığı görülmüştür. “Gereğinden yüksek ya da alçak ses tonu ile konuşma”, “gereğinden uzun ve karışık cümleler kurma”, “başladığı cümleyi bitirmeme”, “alay etme, aşağılama, hakaret etme” ve “öğrencileri notla tehdit etme” davranışlarının görülme oranları da iyice azalmıştır. Öğretmen adaylarının sözlü iletişimde pek fazla sorun yaşamadıkları düşünülmektedir.

Sınıf içi öğretmenlik davranışlarından sözel olmayanlara ilişkin ilk gözlemlerde, öğretmen adayları “derse girişte sınıfı içten bir ses tonu ile selamlama”, “öğrencilerle gözlerle iletişim kurma”, anlayışlı ve sabırlı olma”, “öğrenciyi dinlerken baş sallama gibi onaylayıcı jest ve mimikler kullanma”, “derse katılımı sağlamak için sıraların arasında dolaşma” davranışlarını değişik derecelerde de olsa göstermişlerdir. “Yanlış davranışlarda gözlerle ipucu verme” ve “sorduğu sorunun yanıtı için beklemememe” daha az görülürken; “öğrencinin sırtını sıvazlama, baş okşama”, “uyarı amaçlı gürültülü davranışlarda bulunma, cezalandırma, şiddet içeren davranışlarda bulunma”, “sinirli, gergin yüz ifadesi”, “konuşan öğrenciyi dinlememe” ve “sıraların arasında sürekli ve gürültülü dolaşma” çok az gözlenmiştir.

Öğretmenlik uygulamasının son dersinde ise öğretmen adaylarının öğrenciyi derse katacak davranışları daha fazla gösterdikleri, iletişimi bozabilecek, gerginlik yaratacak davranışlardan kaçındıkları saptanmıştır.

Araç-gereç-yöntem kullanımı ile ilk gözlemlerde “yazı tahtasını anlaşılır ve düzenli kullanma”, “konuyla ilgili örnekler, kitaplar kullanma”, “dersle ilgili araç-gereçleri özenli hazırlama”, “dersle ilgili araç-gereçleri yerinde ve zamanında kul-

lanma”, “dikkati toplamak için değişik yöntemler planlama” ve “planlanmış yöntemleri ilkelerine uygun kullanma” orta ve sık derecelerde gözlenmiştir. “Görsel-işitsel araçlar kullanma” davranışı adayların yarısından azı tarafından gösterilmiştir.

Son gözlemlerde öğretmen adaylarının araç-gereç ve yöntem kullanımında, öğrenci özelliklerini dikkate aldıkları görülmüştür. Grubun yarısı araç-gereç kullanırken, anlatma, soru-cevap ve gösterip- yaptırma yöntem tekniklerine, buluş yolu ile öğretim, rol oynama ve beyin fırtınası katılmıştır.

Adayların ilk derslerde daha güvensiz görünmüşlerdir. Son derste kendine güvende dikkat çeken bir artış olmuştur. “Temiz ve düzenli giyim” ile “derse zamanında gelme” davranışları her iki gözlemde de çoğunlukla gösterilmiştir. İlk gözlemlerde “eleştiriye açık olma” davranışını çıkaracak öğrenci etkinliği ya da öğretmen adayı yönlendirmesi pek fazla görünmezken, bu davranış da uygulamanın son dersinde gözlenebilmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersinin etkisini, sınıf içi öğretmenlik davranışlarında incelemek daha anlamlı olmuştur.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bulgular çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

SONUÇ

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkisini saptamak amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgilerini anlamlı düzeyde etkilememiştir. Adayların, son testten aldıkları puanlar daha yüksek olmakla birlikte, aradaki fark beklenen düzeyde değildir.

2. Öğretmenlik uygulaması dersi öncesi, öğretmen adayları bir öğretmende olması gerekli niteliklerden en çok “mesleğini ve öğrencilerini sevmek”, “yeniliklere açık olma, çağa ayak uydurma”, “alan bilgisinde yeterli olma”, “bilgili, kültürlü ve idealist olma”, “dürüst ve demokratik olma”, “sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olma”, “kararlı, tutarlı olma ve kendine güvenme”, “kişilik sahibi, prensipli, aktif ve canlı olma”, “iletişim becerilerine sahip olma”, “sürekli okuyan, araştırmacı biri olma” ve “temiz ve düzenli giyinme” özelliklerine katılmışlardır.

3. Öğretmenlik uygulaması sonrasında, adayların ankette bulunan öğretmen niteliklerine katılma dereceleri artmıştır. Bir öğretmende olması istenen özelliklerden özellikle “mesleğini ve öğrencilerini sevmek”, “yeniliklere açık olma”, “alan bilgisinde yeterli olma”, “dürüst ve demokratik olma”, “kişilik sahibi, prensipli, aktif ve canlı olma”, “iletişim becerilerine sahip olma”, “sürekli okuyan, araştırmacı biri olma”, “öğrenci görüşlerine değer verme” niteliklerine katılımlarda artışlar vardır.

4. Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının bir öğretmende olması gerekli niteliklere ilişkin görüşlerinde farklılıklar yaratmıştır. Farklılıkların an-

lamalı olduğu nitelikler; “kararlı, tutarlı olma ve kendine güvenme”, “eleştirilere açık bir kişiliğe sahip olma”, “ders araç-gereçlerini öğretim ilke ve yöntemlerine göre kullanma”, “ruh ve beden sağlığı yerinde olma” ve “ derse zamanında gelme” biçimindedir. Öğretmen adayları, ilk derslerde pek fazla gösteremedikleri ilk üç niteliğe, öğretmenlik uygulaması sonrasında verilen ankette çoğunlukla katılmışlardır.

5. Öğretmen adaylarına göre bir öğretmende olması gerekli ilk özellik “mesleğini ve öğrencilerini sevmesi”sidir. “Alan bilgisinde yeterli olma” ikinci derecede önemli görülmüştür. Diğer niteliklerin oranları birbirine çok yakın olmakla birlikte “Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olma”, “yeniliklere açık olma, çağa ayak uydurma” üçüncü derecede önemli bulunmuş ve daha sonra “bilgili, kültürlü ve idealist olma”, “sürekli okuyan, araştırmacı bir kişiliğe sahip olma” ve “iletişim becerilerine sahip olma” önemli olarak değerlendirilmiştir.

6. Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersi sonrası “sabırlı, hoşgörülü ve anlayışlı olma” niteliğini daha fazla önemsemişlerdir.

7. Öğretmenlik uygulaması dersi öncesinde grubun yarısından fazlası öğretmen olmayı istemektedir. Uygulama dersinden sonra, mezun olunca öğretmenlik yapmayı isteyenler azalmıştır.

8. Adayların çoğunluğu, bu ders sayesinde kendilerinin ve mesleğin özelliklerini daha doğru değerlendirebilmişlerdir. Bu dersin diğer yararları da kuramsal bilgilerin nasıl kullanılacağını göstermesi ve adayların özgüvenini artırmasıdır.

9. Adayların öğretmenlik uygulaması dersinde başarılı olma nedenleri, uygulama öncesinde “kendine güven, iletişim yeteneği, alan bilgisi, alan öğretim yöntemleri bilgisi ve formasyon derslerine olan ilgi ve başarı”; uygulama sonrasında ise “kendine güven, iletişim yeteneği, alan öğretim yöntemleri bilgisi, alan bilgisi ve formasyon derslerine olan bilgi ve başarı” biçiminde sıralanmıştır.

10. Öğretmen adaylarına göre uygulama dersinde en çok yararlanacaklarını düşündükleri dersler sırasıyla “Mikro Öğretim”, “Alan Öğretim Yöntemleri”, “Meslek Analizi ve Program Geliştirme”, “Birey ve Öğrenme Süreçleri” ile “Grup ve Öğrenme Süreçleri”dir. Bu sıra öğretmenlik uygulaması sonrasında da değişmemiş-

tir. Diğer derslere katılım oranı yakın olmakla birlikte, Mikro Öğretim dersinden yararlanma derecesi, uygulama öncesindeki beklentiden daha düşüktür.

11. Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen yetiştirme programlarında kesinlikle yer almalıdır.

12. Aynı dönemde başka ders olmadığı takdirde öğretmenlik uygulaması dersine ayrılan bir dönemlik sürenin yetebileceği; ancak hazırlık, uygulama ve değerlendirme için programda ayrı günlerin olması gerektiği anlaşılmıştır.

13. İlk ders gözlemlerinde, sınıf içi sözel öğretmen davranışlarından en çok gösterilenler “açık ve anlaşılır konuşma” ve “Türkçe’yi iyi kullanma” davranışlarıdır. “Derse girişte sınıfı içten bir ses tonu ile selamlama” “öğrencilere isimleriyle hitap etme”, “derse katılımı sağlayacak cesaret verici sözler söyleme” ve “soru sormaları için öğrencilere fırsat ve zaman verme” davranışları orta derecelerde gözlenmiştir. En az gösterilen davranışlar ise “alay etme, aşağılama, hakaret etme” ve “öğrencileri notla tehdit etme” olmuştur.

14. Sözel iletişime ilişkin olarak son gözlemlerde; öğretmen adaylarının “açık ve anlaşılır konuşma”, “Türkçe’yi iyi kullanma”, “derse girişte sınıfı içten bir ses tonu ile selamlama” “öğrencilere isimleriyle hitap etme”, “derse katılımı sağlayacak cesaret verici sözler söyleme” ve “soru sormaları için öğrencilere fırsat ve zaman verme” davranışlarını gösterme derecelerinin arttığı görülmüştür. Öğretmen adayları öğrencilerine daha ilgili davranmaya ve onları tanımaya başlamışlardır.

15. “Gereğinden yüksek ya da alçak ses tonu ile konuşma”, “gereğinden uzun ve karışık cümleler kurma”, “başladığı cümleyi bitirmeme”, “alay etme, aşağılama, hakaret etme” ve “öğrencileri notla tehdit etme” davranışlarının son derslerde görülme oranları da iyice azalmıştır.

16. Öğretmen adaylarının sözlü iletişimde başarılı oldukları söylenebilir. Bu başarılarında öğretmenlik uygulaması dersinin anlamlı derecede katkıları olmuştur. Tüm gözlemciler göre; “açık ve anlaşılır konuşma”, “derse girişte sınıfı içten bir ses tonu ile selamlama”, “öğrencilere isimleriyle hitap etme”, “derse katılımı sağlayacak cesaret verici sözler söyleme” ve “soru sormaları için öğrencilere fırsat ve zaman

verme” davranışlarının gözlenme dereceleri anlamlı derecede artmıştır.

17. Sınıf içi öğretmenlik davranışlarından sözel olmayanlara ilişkin ilk gözlemlerde, öğretmen adayları “derse girişte sınıfı güler yüzle ile selamlama”, “öğrencilerle göz iletişim kurma”, “anlayışlı ve sabırlı olma”, “öğrenciyi dinlerken baş sallama gibi onaylayıcı jest ve mimikler kullanma”, “derse katılımı sağlamak için sıraların arasında dolaşma” davranışlarını orta ve sık derecelerde göstermişlerdir.

18. Sınıf içi iletişimi daha etkili kılabilen “yanlış davranışlarda gözlerle ipucu verme” ve “sorduğu sorunun yanıtı için beklememe” davranışları ilk derslerde az ve orta derecelerde gösterilen davranışlar olmuştur.

19. “Öğrencinin sırtını sıvazlama, baş okşama”, “uyarı amaçlı gürültülü davranışlarda bulunma, cezalandırma, şiddet içeren davranışlarda bulunma”, “sinirli, gergin yüz ifadesi”, “konuşan öğrenciyi dinlememe” ve “sıraların arasında sürekli ve gürültülü dolaşma” davranışları ise çok az gözlenmiştir.

20. Öğretmen adayları, sınıf içi sözlü iletişim davranışlarında daha başarılı bulunmuşlardır. Sözsüz iletişim davranışlarını kullanmada fazla yeterli olmadıkları görülmektedir.

21. Öğretmenlik uygulamasının son dersinde ise öğretmen adayları öğrenciyi derse katacak, onu yüreklendirecek sözsüz iletişim davranışlarını daha fazla göstermişlerdir. Özellikle “derse girişte sınıfı güler yüzle ile selamlama”, “öğrencilerle göz iletişim kurma”, “yanlış davranışlarda gözlerle ipucu verme”, “öğrencinin sırtını sıvazlama, baş okşama”, “anlayışlı ve sabırlı olma”, “öğrenciyi dinlerken baş sallama gibi onaylayıcı jest ve mimikler kullanma”, “derse katılımı sağlamak için sıraların arasında dolaşma” davranışlarının ilk ve son gözlemleri arasındaki fark bütün gözlemci gruplarına göre anlamlıdır.

22. Araç-gereç-yöntem kullanımı ile ilk gözlemlerde “yazı tahtasını anlaşılır ve düzenli kullanma”, “konuyla ilgili örnekler, kitaplar kullanma”, “dersle ilgili araç-gereçleri özenli hazırlama”, “dersle ilgili araç-gereçleri yerinde ve zamanında kullanma”, “dikkati toplamak için değişik yöntemler planlama” ve “planlanmış

yöntemleri ilkelerine uygun kullanma” orta ve sık derecelerde dir.

23. İlk derslerdeki gözlemlerde “görsel-işitsel araçlar kullanma” davranışı az ve orta derecede gösterilmiştir. “Dersi tek yöntem ağırlıklı izleme” ve “ders kitabı dışında kaynak-arac-gereç kullanmama” davranışları en az derecede gösterilmiştir.

24. Son gözlemlerde öğretmen adaylarının araç-gereç ve yöntem kullanımında, öğrenci özelliklerini dikkate aldıkları görülmüştür. Araç-gereç kullanımı artarken; anlatma, soru-cevap ve gösterip- yaptırma yöntem tekniklerine, buluş yolu ile öğretim, rol oynama ve beyin fırtınası gibi değişik yöntem ve teknikler katılmıştır. Öğretmen adayları, öğrencilerine daha nitelikli öğrenme ortamları yaratmak için çabalamaktadırlar. Öğretmenlik uygulaması dersi, sözel ve sözel olmayan iletişimde olduğu gibi, araç-gereç ve yöntem kullanımını da olumlu yönde etkilemiştir.

25. İlk ve son gözlemlerde “konuyla ilgili örnekler, kitaplar kullanma”, “yazı tahtasını anlaşılır ve düzenli kullanma”, “dersle ilgili araç-gereçleri yerinde ve zamanında kullanma”, “dikkati toplamak için değişik yöntemler planlama” ve “planlanmış yöntemleri ilkelerine uygun kullanma” davranışları arasındaki fark üç gözlemci gruba göre de anlamlıdır.

26. “Temiz ve düzenli giyim” ile “derse zamanında gelme” davranışları her iki gözlemde de en fazla gösterilen davranışlardır.

27. Adaylar, ilk derslerde oldukça fazla güvensizlik yaşamaktadırlar. Uygulamanın son dersinde kendine güvende dikkat çeken bir artış olmuştur. İlk gözlemlerde “eleştiriye açık olma” davranışını yaratacak öğrenci etkinliği ya da öğretmen adayı yönlendirmesi pek fazla görünmezken, bu davranış da uygulamanın son dersinde gözlenebilmiştir.

28. Öğretmenlik uygulaması dersinin etkisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve mesleğe yönelik görüşler yerine sınıf içi öğretmenlik davranışlarında daha iyi gözlenebilmiştir. Öğretmenlik uygulamasının ilk dersinde gözlenen pek çok olumlu davranışın gözlenme derecesinin arttığı, aynı biçimde istenmeyen davranışların azaldığı görülmüştür. Bu da öğretmenlik uygulamasının etkisini görmek açısından oldukça sevindirici bir durumdur.

ÖNERİLER

1. Öğretmenlik uygulamasına önkoşul oluşturan “Meslek Analizi ve Program Geliştirme”, “Alan Öğretim Yöntemleri” ve “Mikro Öğretim” gibi dersler kuramsal bilginin yanında uygulamalı işlenmelidir. Özellikle de öğretmen adaylarının sınıflarda değişik yöntem ve tekniklerin kullanabilmeleri için “Alan Öğretim Yöntemleri” dersi uygulama ağırlıklı işlenmeli, öğretmen adayları her yöntem ve tekniğin kullanımını görmeli, kendisi de uygulamalıdır. Özellikle öğrenci merkezli yaklaşımlar, yöntem ve teknikler temel alınmalıdır.

2. Öğretmenlerin görevlerinde başarılı olmaları için mesleklerini sevmeleri gerekir. Öğretmen yetiştiren programlara öğrenci seçerken, mesleğe karşı olumlu tutumlar içinde olanların alınması sağlanmalıdır. Bunun için de yalnızca ÖSYM puanına bakmak yerine öğrencilerle görüşülerek mesleği seçme nedenleri araştırılmalıdır. Öğretmenliğe gireceklerin istekli olanlar arasından seçilmesi kalite açısından büyük önem taşımaktadır. Adaylar öğretmenlerin olması gerekli temel kişilik özelliklerini taşıyıp taşımadıkları konusunda değerlendirilmelidirler. Dili kullanma ve iletişim becerilerine bakmak için görüşme yapılması gerekmektedir.

3. Öğretmen adaylarının mesleğin özelliklerinin, kendilerine uygun olup olmadığını son sınıfa gelmeden değerlendirebilmeleri için programda gerekli değişiklikler yapılmalıdır. Öğretmen olamayacağına karar verilen öğrenciler yatay geçişlerle başka programlara geçebilmelidir. Yine mesleğe başlamadan önce mesleki yeterlik sınavı yoluyla mesleki ve alan bilgileri yeniden değerlendirilmelidir. Uygulama dersi öncesinde öğretmen adaylarının bilgileri ve tutumları saptanarak, uygulama dersi ile olumlu etkiler yaratılmaya çalışılmalıdır.

4. Eğitim Fakültesi öğretim elemanları öğretmen adaylarının, bir öğretmende olmasını istediği özellikleri bilmeli, iyi bir öğretmen modeli olmanın yanında, öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilemek için çaba sarf etmelidirler.

5. Öğretmen adaylarının çoğunluğu ilk derste çok heyecanlı olmakta ve başarısızlık kaygısı yaşamaktadır. Bunun üstesinden gelebilmeleri için, danışman öğretim elemanları ve sınıf öğretmenleri birlikte yardım getirmelidir.

6. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve iletişim becerilerini geliştirmek için öğretmen yetiştirme programlarına dersler konulmalıdır. Özellikle iletişim becerilerinin denendiği uygulamalar yapılabilir. Adayların sözsüz iletişimi geliştirebilmeleri için denemeler yararlı olabilir.

7. Öğretmen adaylarının araç-gereç geliştirebilecekleri dersler ve laboratuvarlar olmalıdır. Öğretmen adayları fakültelerde, araçların nasıl kullanılacağını öğrenmenin yanında, kendileri de araç-gereç geliştirebilmelidirler. Ayrıca öğrenciler hazırladıkları bu araçların kullanımlarını gerçek sınıf ortamlarında gerçekleştirerek, etkililiklerini görebilmelidirler. Öğretmen adaylarına sınıfta araç-gereç ve değişik yöntem kullanmalarının sonuçları gösterilmedi. Bununla, meslek yaşamlarında da bu davranışları sürdürmeleri sağlanabilir.

8. Öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında, öğretmen adaylarına bilgi ve beceri kazandırmanın yanında öğretmenliğin gerektirdiği kişilik özelliklerini geliştirici uygun tutum ve davranışları kazandırıcı yaklaşımlara yer verilmelidir.

9. Öğretmen adaylarının konuyla ilgili örnekler verme, kitaplar kullanma davranışlarını geliştirmek için alan bilgilerinin de yeterli olması gerekmektedir.

10. Öğretmenlik uygulaması dersinin süresi uzatılmalıdır. Başarısızlık kaygısından uzaklaşan adaylar, öğretimle ve öğrenciyle ilgilenmeye başladıkları dönemde uygulama bitmektedir. Öğretmenlik uygulaması öğrenim süresi sonunda değil ortasında yaptırılarak öğrencilerin mesleği tanımaları sağlanmalıdır. İkinci yılda okullarda gözlem olanakları ile mesleğin özelliklerini öğrencilerin görmelerine ortam yaratılmalıdır. Ayrıca hazırlık, uygulama ve değerlendirme için programda ayrı günler olmalıdır.

11. Öğretmenlik mesleğinin bir kariyer olarak algılanması, öğretmenlerin gelişme ve yükselmeye teşvik edilmesi için yönetim görevlerine atanmalarda ve ödüllendirmelerde objektif ölçütler oluşturulmalıdır.

12. Kuram ve uygulama birliği sağlanmalı, bilimsel toplantı ve yayınlar aracılığı ile bu konuda ortak tutumlar geliştirilmelidir.

Öğretmenlik uygulamaları konusunda yapılabilecek araştırmalar için yararlı olabileceği düşünülen öneriler de şunlar olabilir:

1998-1999 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştirme programlarında yapılan değişikle öğrenciler birinci sınıftan itibaren uygulama çalışmalarına başlayacaklardır. Uygulama etkinliklerini erken dönemlere çekmenin, öğretmen adayları üzerindeki etkisi; meslek bilgisi, mesleğe yönelik tutumlar ve sınıf içi öğretmenlik davranışları açılarından incelenebilir.

Öğretmen adaylarının ilk ve son uygulama dersleri, iletişim ağırlıklı sınıf içi öğretmen davranışlarının yanında öğretim hizmetinin niteliğini artıran (pekiştireç, ipucu, dönüt-düzeltilme kullanma vb.) değişkenler açısından da incelenebilir.

Değişik Eğitim Fakültelerindeki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamındaki ilk ve son dersleri gözlenerek, dersin etkilerine ilişkin fakülteler arası karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

ADA, Sefer

1991 “Öğretmenlik Uygulamasının Anlam ve Kapsamı.”

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 : 9-15.

AKYILDIZ, Hayrettin

1996 “The Evaluations of Teacher Candidates About Effective Teacher Features on the Ideal-Practical Level.” **Teacher Training for the Twenty-First Century**, Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi. İzmir: 39-50.

ALKAN, Cevat

1987 **Öğretmenlik Uygulamaları El Kitabı**. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.

ARSEVEN, Ali

1989 “Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Prestiji.” **Çağdaş Eğitim**, 14, 145.

ATAÜNAL, Aydoğan

1994 **Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu**.
MEB: Yükseköğretim Genel Müdürlüğü. Ankara.

BAĞCIOĞLU, Gülsen

1997 “Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri.”
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

BANGİR, Gülgün

1997 “Sınıf İçi İletişime İlişkin Öğretmen-Öğrenci Davranışları, Görüşleri ve Önerileri.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

BAYKUL, Yaşar

1996 **İstatistik: Metodlar ve Uygulamalar**. Ankara.

BİLEN, Mürüvvet

- 1992 “Eğitimde Verimliliğe Öğretmenin Kişilik Özelliklerinin Etkisi.”
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8.

BOLIN, Frances S.

- 1988 “Helping Student Teachers Think About Teaching.”
Journal of Teacher Education, 39, March-April: 48-53.

BONNET, Gérard

- 1996 “The Reform of Initial Teacher Training in France.”
Journal of Education for Teaching, 22, 3 : 249-269.

BOOK, C.; J. BYERS ve D. FREEMAN

- 1983 “Student Expectation and Teacher Education Traditions with Which We
Can and Cannot Live.” **Journal of Teacher Education, 34,1: 9-13.**

BORKO, H.; P. MICHALEC; M. TIMMONS and J. SIDDLE

- 1997 “Student Teaching Portfolios: A Tool for Promoting Reflective
Practice.” **Journal of Teacher Education, 48, 5 : 345-357.**

BUDAK, Yusuf

- 1997 “Öğretmen Yetiştirmede Almanya, Fransa ve Türkiye Örneği.”
Çağdaş Eğitim, 22, 228.

BUNTING, Carolyn

- 1988 “Cooperating Teachers and the Changing Views of Teacher
Candidates.” **Journal of Teacher Education, March-April : 43-46.**

CABAROĞLU, Neşe

- 1994 “Öğretmenlik Uygulamalarının Dil Öğretim Yöntemleri Açısından
Değerlendirilmesi.” **I. Eğitim Bilimleri Kongresi,**
Çukurova Üniversitesi 28-30 Nisan, Balcalı Adana : 865-872.

CAPEL, Susan A.

- 1997 "Changes in Students' Anxieties and Concerns After Their First and Second Teaching Practices." **Educational Research**, 39, 2, Summer : 211-228.

COCHRAN - SMITH, Marilyn

- 1991 "Reinventing Student Teaching." **Journal of Teacher Education**, 42, 2, March-April.: 104-118.

COHEN, L.; L. MANION and K. MORRISON

- 1996 **A Guide to Teaching Practice.**

COOPER, Sandra B.

- 1996 "Case- Studies of Teacher Education Students in a Field- Based and a University-Based Elementary Mathematics Method Course." **Journal of Teacher Education**, 47, 2, March- April: 139-146.

COPELAND, W.D.; C. BIRMINGHAM; E. DE LA CRUZ and B. LEWIN

- 1993 "The Reflective Practitioner in Teaching: Toward A Research Agenda." **Teaching and Teacher Education**, 9, 4 : 347-359.

CRYNS, Theresa and Marilyn JOHNSTON

- 1993 "A Collaborative Case Study of Teacher Change: From A Personal to A Professional Perspective." **Teaching and Teacher Education**, 9, 2 : 147-158.

ÇAĞLAR, Adil

- 1987 "Öğretmen Adaylarının Seçimi İle İlgili Uygulamaların Dünü, Bugünü ve Yarını." **Çağdaş Eğitim**, 12 : 127.
- 1991 "Atatürk Eğitim Fakültesinde Yapılan Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Bir Araştırma." **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3 : 53-72.

ÇEPNİ, Salih ve Ali AZAR

- 1996 “Two Approaches to the International Initial Science Teacher Education Program- Prospectives Teachers’ Preparation in Relation to Theory and Practice Issues.” **Teacher Training for the Twenty-First Century**, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi. İzmir : 161-170.

DEMİREL, Özcan

- 1991 “Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi.” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6.
- 1993 **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: USEM Yayınları.
- 1994 **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: USEM Yayınları.
- 1995 “A Model For Teacher Education Curricula in Turkey.” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11: 91-97.
- 1997 **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: USEM Yayınları.

DEMİREL, Özcan and Margaret SANDS

- 1996 “A New Approach to Curriculum Development in Teacher Education in Turkey.” **Teacher Training for the Twenty-First Century**, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir : 171-176.

ELSAYED, Magda Mostafa

- 1997 “Yirmibirinci Yüzyılda Öğretmenin Rolü Konusunda Geleceğe Yönelik Bir Bakış Açısı” **Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı**, MEB. Ankara : 61-83.

ERDEN, Münire

- 1994 “Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.” **I. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Çukurova Üniversitesi, 28-30 Nisan. Balcalı Adana.

- 1995 “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları.” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11 : 99-104.

ERGÜN, Mustafa

- 1995 **Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları.**

ERTÜRK, Selahattin

- 1993 **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara.

GOODMAN, Jesse and Dale R. FISH

- 1988 “Constructing A Practical Philosophy of Teaching: A Study of Preservice Teachers’ Professional Perspectives.” **Teaching and Teacher Education**, 4, 2 : 121-137.

- 1997 “Against the-Grain Teacher Education: A Study of Coursework, Field Experience, and Perspectives.” **Journal of Teacher Education**, 48, 2, March-April: 96-107.

GORE, Jennifer M. and Kenneth M. ZEICHNER

- 1991 “Action Research and Reflective Teaching in Preservice Teacher Education: A Case Study from the United States.” **Teaching and Teacher Education**, 7, 2 : 119-136.

GÜNGÖR, Melek

- 1982 “Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Öğretim Bilgisi Dersleri İle Öğretmenlik Uygulaması Dersi Başarıları Arasındaki İlişkileri.” (Yayınlanmamış Asistanlık Tezi)
Ankara: Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu.

GÜVEN, Kaniye

- 1994 “Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi’nde Okuyan Öğrencilerin Gözlemlerinde ve Beklentilerinde Olan Öğretmen Özelliklerinin Karşılaştırılması.” **I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler**, 28-30 Nisan, Adana-Balcalı.

HACIOĞLU, Fatma

- 1990 “Öğretmenlik Uygulaması Modeli.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi)
Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 1991 “Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının
Değerlendirilmesi.” **İzmir 1. Eğitim Bilimleri Kongresi,**
Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yayını.
Kasım, İzmir: 341-347.

HACIOĞLU, Fatma ve Cevat ALKAN

- 1997 **Öğretmenlik Uygulamaları.** Ankara: Alkım Yayınevi.

HATTIFIELD, Mary M.

- 1996 “Using Multimedia in Preservice Education.”
Journal of Teacher Education, 47, 3, March- April: 223-227.

JELMBERG, James

- 1996 “College-Based Teacher Education Versus State-Sponsored Alternative
Programs.” **Journal of Teacher Education**,
March- April 47, 1 : 60-66.

JOHNSTON, Sue

- 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, May- June

KARATAŞ, Mahinur

- 1991 “A.Ü.E.B.F. Öğretmenlik Sertifika Programı Özel Öğretim
Yöntemleri ve Uygulama Ders Programının Değerlendirilmesi.”
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü

KAYA, Yahya Kemal

- 1993 **İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış.** Ankara.

KAYA, Zeki

- 1992 “Hollanda’da Temel Okul Öğretmenlerinin Hizmet Öncesi Eğitimi.”
Çağdaş Eğitim, 17, 182.

KIRAN, Ayşe (Eziler)

- 1995 “Fransız Öğretim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme.”
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 : 163-169.

KOÇAK, Kemal

- 1992 “Türk Milli Eğitiminde Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı.”
Çağdaş Eğitim, 17, 182.

KOERNER, Mari E.

- 1992 “The Cooperating Teacher: An Ambivalent Participant in Student Teaching.” **Journal of Teacher Education**, 43, 1 : 46-56.

KÖYMEN, Ülkü

- 1988 “Eğitim Fakültelerine Öğretmen Adaylarını Seçme Yolları.”
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3, 1.

KURAN, Kezban

- 1992 “Eğitim Yüksekokulları Programında Yer Alan Uygulama
ve Staj Çalışmalarının Önemi ve İşlemi, Bu Çalışmaların
Program Açısından Değerlendirilmesi.”
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8.

KÜÇÜKAHMET, Leyla

- 1989 “Öğretmen Adaylarının İlk Ders Anlatımları Sırasındaki Hisleri.”
Çağdaş Eğitim, 14, 145 : 9-16.
- 1993 **Öğretmen Yetiştirme (Programları ve Uygulamaları).**
Ankara : 83-91.

MANOUCHEHRI, Azita

- 1997 "School Mathematics Reform: Implications for Mathematics Teacher Preparation." **Journal of Teacher Education**, 48, 3. May-June : 197-209.

McDIARMID, G.W.

- 1990 "Challenging Prospective Teachers' Beliefs During Early Field Experience: A Quixotic Undertaking." **Journal of Teacher Education**, 41, 3 : 12-20.

McNALLY, J; P. COPE; B. INGLIS ve I. STRONACH

- 1994 "Current Realities in the Student Experience A Preliminary Inquiry." **Teaching and Teacher Education**, 10, 2 : 219-230.

METCALF, Kim K. ve Pamela A. KAHLICH

- 1998 "Nontraditional Preservice Teacher Development: The Value of Clinical Experience." **Journal of Research and Development in Education**, 31, 2, Winter : 69-82.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

- 1992 **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon**. Ankara: Mayıs.
- 1993 **Avrupa Konseyi Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri**. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi. İzmir.
- 1995a **Milli Eğitim Temel Kanunu**. Ankara.
- 1995b **Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme**. Ankara.

O'DONOGHUE, Thomas A. and Ross BROOKER

- 1996 "The Rhetoric and the Reality of the Promotion of Reflection During Practice Teaching: An Australian Case Study." **Journal of Teacher Education**, 47, 2, March- April: 99-109.

OKTAY, Ayla

- 1991 "Öğretmenlik Mesleği, Öğretmenin Nitelikleri." **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3: 187-193.

OPPEWAL, Thomas J.

- 1993 "Preservice Teachers' Thinking About Classroom Events."
Teaching and Teacher Education, 9, 2 : 127-136.

ORAL, Behçet

- 1997 "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşleri."
Çağdaş Eğitim, 22 : 232.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali

- 1989 **Eğitim Programları ve Öğretimi (Genel Öğretim Yöntemi).**
ÖSYM Eğitim Yayınları. Ankara.

PAESE, P.C. and S. ZINKGRAF

- 1991 "The Effect of Student Teaching on Teacher Efficacy and Teacher Stress." **Journal of Teaching in Physical Education**, 10, 3 : 307-315.

PAYKOÇ, Fersun

- 1997 "Öğretmenler İçin Duyuşsal Eğitim." **Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı**, MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara : 115-122.

RUST, Frances O.

- 1994 "The First Year of Teaching: It's Not What They Expected."
Teaching and Teacher Education, 10, 2 : 205-217.

SAĞLAM, Mehmet

- 1996 **TBMM Plan ve Bütçe Komisyonu - 1997 Yılı Bütçe Konuşması.** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

SAKAOĞLU, Necdet

- 1997 "Öğretmen Yetiştirme Konusunda A.B.D. Georgia ve Arizona Üniversiteleri İnceleme Gezisi Raporu." **Çağdaş Eğitim**.

SENEMOĞLU, Nuray

- 1992 “İngiltere’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye İle Karşılaştırılması - Türkiye’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler.” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 : 143-156.

SEZAL, İ. ve S. ERKAN

- 1997 “XXI. Yüzyıl Öğretmeni.” **Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı**, MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara : 108-114.

SINGH, A.; C. DOYLE; A. ROSE and W. KENNEDY

- 1997 “Reflective Internship and the Phobia of Classroom Management.” **Avustralian Journal of Education**, 41, 2 : 105-118.

SMITH, Howard and David PRATT

- 1996 “The Use of Biodata in Admissions to Teacher Education.” **Journal of Teacher Education**, Jan-Feb. 47, 1 : 43-52.

SOODAK, Leslie C. and David M. PODELL

- 1997 “Efficacy and Experience: Perceptions of Efficacy Among Preservice and Practicing Teachers.” **Journal of Research and Development in Education**, 30, 4. Summer.

SÖNMEZ, Veysel

- 1992 “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlikleri.” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 : 97-106.

SÖZER, Ersan

- 1996 “Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.” **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6, 2 : 7-21.

STOUT, Candace Jesse

- 1989 "Teachers' Views of the Emphasis on Reflective Teaching Skills During Their Student Teaching." **The Elementary School Journal**, 89, 4 : 511-525.

TAKEMURA, Shigekazu

- 1996 "Teacher Training for the Next Century in Japan."
Teacher Training for the Twenty-First Century,
Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi. İzmir : 553-561.

TATTO, Maria Teresa

- 1998 "The Influence of Teacher Education on Teachers' Beliefs About Purposes of Education, Roles, and Practice."
Journal of Teacher Education, 49, 1, Jan-Feb : 66-77.

TEMEL, Ali

- 1990 "Fen- Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Öğretmenlik Formasyon Programının Etkisi."
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Adana : 3.

TEMEL, Ali; Şule ÇETİN; Necmiye KARATAŞ ve Müfit GÖMLEKSİZ

- 1992 "Öğretmenlik Formasyon Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar." **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**.

TETENBAUM, Toby J. ve Thomas A. MULKEEN

- 1986 "Designing Teacher Education for the Twenty-First Century."
Journal of Higher Education, 57, 6, December : 621-636.

TÜRKİYE GENÇ İŞADAMLARI DERNEĞİ

- 1993 **2000'li Yıllara Doğru Türkiye'nin Önde Gelen Sorunlarına Yaklaşımlar II- Eğitim.**

ULUSOY, Ayten

- 1979 “Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Giyim Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarında Karşılaştıkları Güçlükler, Nedenleri ve Alınması Gereken Önlemler.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

ÜNAL, Semra

- 1991a “Teknik Eğitim Fakültelerinde Okuyan Öğrencileri Öğretmenlik Mesleğine Yöneltilme.” **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3 : 329-343.
- 1991b “M.Ü. Teknik Eğitim Fakültesinin ve Uygulama Okullarının Öğretmenlik Uygulaması Yönünden Değerlendirilmesi.” **İzmir 1. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yayını, Kasım İzmir. 648-653.

VALLI, Linda and Andrew AGOSTINELLI

- 1993 “Teaching Before and After Professional Preparation: The Story of a High School Mathematics Teacher.” **Journal of Teacher Education**, March-April. 44, 2 : 107-118.

VARIŞ, Fatma

- 1988 **Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Pratikler”**.
Ankara Üniversitesi Basımevi.

VILLA, Richard A.; J.S. THOUSAND and J.W. CHAPPLE

- 1996 “Preparing Teachers to Support Inclusion: Preservice and Inservice Programs.” **Theory into Practice**, 35, 1 : 42-49.

WILMORE, Elaine

- 1996 “Brave New World: Field-Based Teacher Education.” **Educational Leadership**, March : 59-63.

WILSON, Janell D.

- 1996 "Evaluation of the Field Experiences of the Innovative Model for the Preparation of Elementary Teachers for Science, Mathematics and Technology." **Journal of Teacher Education**, March- April. 47, 1 : 53-59.

WILSON, Steve and Rob CAMERON

- 1996 "Student Teacher Perceptions of Effective Teaching: A Developmental Perspective." **Journal of Education for Teaching**, 22, 2 :181-195.

YÖK / DÜNYA BANKASI

- 1998 **Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Fakülte-Okul İşbirliği**. Ankara.

ZEICHNER, Kenneth M. ve Daniel P. LISTON

- 1987 "Teaching Student Teachers to Reflect." **Harvard Educational Review**, 57, 1, February : 23-47.

EK - 1

Ankette t testi Sonucu Anlamlı Çıkmayan Maddeler

TABLO III.35- ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN NİTELİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
A. Mesleğini ve öğrencilerini sevmek,	Ön uygulama	170	4.9235	.267	169	1.15	.253
	Son uygulama		4.9259	.212			
B. Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olma	Ön uygulama	170	4.7353	.684	169	1.04	.302
	Son uygulama		4.8000	.494			
C. Yeniliklere açık olma, çağa ayak uydurma	Ön uygulama	170	4.8824	.390	169	1.63	.105
	Son uygulama		4.9412	.302			
D. Alan bilgisinde yeterli olma	Ön uygulama	170	4.9176	.316	169	1.46	.145
	Son uygulama		4.9588	.199			
E. Bilgili ,kültürlü ve idealist olma	Ön uygulama	170	4.9059	.293	169	.00	1.000
	Son uygulama		4.9059	.312			
F. Dürüst ve demokratik olma	Ön uygulama	170	4.9000	.301	169	1.18	.240
	Son uygulama		4.9353	.247			
G. Sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olma	Ön uygulama	170	4.9000	.355	169	.15	.879
	Son uygulama		4.9059	.348			
I. Kişilik sahibi, prensipli, aktif ve canlı olma	Ön uygulama	170	4.9118	.284	169	1.23	.222
	Son uygulama		4.9471	.225			
J. İletişim becerilerine sahip olma	Ön uygulama	170	4.9412	.236	169	.47	.639
	Son uygulama		4.9529	.212			
K. Sürekli okuyan, araştırmacı bir kişiliğe sahip olma	Ön uygulama	170	4.8824	.323	169	1.06	.639
	Son uygulama		4.9176	.276			
M. Öğrencilerin problemleri ile ilgilenme	Ön uygulama	170	4.7529	.446	169	.58	.560
	Son uygulama		4.7235	.522			
N. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma	Ön uygulama	170	4.7882	.477	169	.57	.570
	Son uygulama		4.8176	.417			
Ö. Öğrencilerin görüşlerine değer verme	Ön uygulama	170	4.7882	.451	169	1.15	.250
	Son uygulama		4.8412	.398			
P. Temiz ve düzenli giyinme	Ön uygulama	170	4.8824	.358	169	.32	.753
	Son uygulama		4.8706	.337			
R. Sosyal etkinliklere katılma	Ön uygulama	170	4.7353	.528	169	.21	.832
	Son uygulama		4.7471	.487			

TABLO III.36- ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN NİTELİKLERİNİ ÖNEM SIRASINA KOYMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
A. Mesleğini ve öğrencilerini sevmek,	Ön uygulama	133	1.7218	1.448	132	1.71	0.90
	Son uygulama		1.4511	1.062			
B. Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olma	Ön uygulama	51	2.2941	1.514	50	.81	.419
	Son uygulama		1.0784	1.197			
C. Yeniliklere açık olma, çağa ayak uydurma	Ön uygulama	34	3.6471	1.668	33	.61	.547
	Son uygulama		3.8824	1.788			
D. Alan bilgisinde yeterli olma	Ön uygulama	88	2.8977	1.313	87	.90	.369
	Son uygulama		2.7273	1.182			
E. Bilgili ,kültürlü ve idealist olma	Ön uygulama	36	3.4444	1.319	35	1.76	0.86
	Son uygulama		4.0000	1.568			
F. Dürüst ve demokratik olma	Ön uygulama	20	3.6500	1.694	19	.48	.640
	Son uygulama		3.8500	1.565			
H. Kararlı, tutarlı olma ve kendine güvenme	Ön uygulama	21	4.8095	1.537	20	.78	.446
	Son uygulama		4.4286	1.599			
I. Kişilik sahibi, prensipli, aktif ve canlı olma	Ön uygulama	24	4.3333	1.711	23	.47	.642
	Son uygulama		4.5417	1.414			
J. İletişim becerilerine sahip olma	Ön uygulama	44	5.0227	1.562	43	1.60	.117
	Son uygulama		4.5682	1.797			
K. Sürekli okuyan, araştırmacı bir kişiğe sahip olma	Ön uygulama	43	4.8140	1.680	42	1.85	0.71
	Son uygulama		5.3488	1.378			
L. Eleştirilere açık olma	Ön uygulama	7	5.8571	1.464	6	.43	.682
	Son uygulama		5.4286	1.512			
M. Öğrencilerin problemleri ile ilgilenme	Ön uygulama	6	5.1667	1.602	5	1.00	.363
	Son uygulama		5.8333	.408			
N. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma	Ön uygulama	5	6.2000	.837	4	.78	.477
	Son uygulama		5.8000	.837			
O. Ders araç-gereçlerini yerinde ve zamanında kullanma	Ön uygulama	6	5.8333	1.602	5	.00	1.000
	Son uygulama		5.8333	1.169			
Ö. Öğrencilerin görüşlerine değer verme	Ön uygulama	6	5.5000	.548	5	2.24	.076
	Son uygulama		6.5000	.837			
P. Temiz ve düzenli giyinme	Ön uygulama	3	6.3333	.577	2	.00	1.000
	Son uygulama		6.3333	1.155			

TABLO III.36'NİN DEVAMI

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
R. Sosyal etkinliklere katılma	Ön uygulama	-	-	-	-	-	-
	Son uygulama		-	-			
S. Ruh ve beden sağlığı yerinde olma	Ön uygulama	24	4.5833	2.083	23	.07	.948
	Son uygulama		4.5417	2.359			
T. Derse zamanında gelme	Ön uygulama	2	5.000	2.828	1	.33	.795
	Son uygulama		6.000	1.414			

TABLO III. 37- ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL ETKİNLİKLERE KATILMA DERECELERİNE ETKİSİ

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
D. Ders dışında eğitim ve öğretmenlikle ilgili arkadaşlarla tartışma	Ön uygulama	170	4.0412	1.017	169	.52	.603
	Son uygulama		3.9824	1.046			
E. Fakültede öğretmenlikle ilgili özel günler ve kutlamalarda görev alma	Ön uygulama	170	1.7765	1.140	169	1.70	.091
	Son uygulama		1.5882	1.069			

TABLO III.38 - ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK YAPMAYI İSTEME GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
A. Mezun olunca öğretmenlik yapmayı istiyorum.	Ön uygulama	170	4.2765	1.055	169	1.42	.156
	Son uygulama		4.1353	1.125			
B. Mezun olunca öğretmenlik yapmayı düşünmüyorum.	Ön uygulama	170	1.8000	1.185	169	1.16	.249
	Son uygulama		1.6824	.988			

TABLO - III.39 ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KENDİLERİYLE VE MESLEKLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
A. Mesleği daha iyi tanıyarak, bu işi yapıp yapamayacağıma karar verebileceğim / verebildim.	Ön uygulama	170	4.3706	.954	169	.06	.952
	Son uygulama		4.3765	.903			
C. Pedagojik formasyon derslerinde kazandığım bilgilerin nasıl kullanılabileceğimi göreceğim / gördüm.	Ön uygulama	170	4.4941	.809	169	.31	.760
	Son uygulama		4.5176	.690			
D. Ders özgüvenimi artıracak / artırdı.	Ön uygulama	170	4.5118	.837	169	.14	.890
	Son uygulama		4.5000	.779			

TABLO III.40 - ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ VE BECERİLERİNE ETKİSİ

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
A. İletişim yeteneğim	Ön uygulama	170	4.3118	.918	169	.18	.855
	Son uygulama		4.3294	.841			
B. Alan bilgim	Ön uygulama	170	4.2647	.803	169	1.01	.312
	Son uygulama		4.1765	.873			
C. Alan öğretim yöntemleri bilgim	Ön uygulama	170	3.9941	.926	169	.30	.766
	Son uygulama		3.9647	.856			
D. Formasyon derslerine olan ilgi ve başarımlarım	Ön uygulama	170	3.9353	1.027	169	.72	.472
	Son uygulama		3.8588	.969			
E. Kendime güvenim	Ön uygulama	170	4.3588	.894	169	.44	.664
	Son uygulama		4.400	.831			

TABLO III.41 - ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM DERSLERİNDEN YARARLANMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
A. Program Geliştirme	Ön uygulama	170	4.1353	1.032	169	.87	.384
	Son uygulama		4.0353	1.156			
B. Birey ve Öğrenme Süreçleri	Ön uygulama	170	4.0824	.938	169	1.66	.098
	Son uygulama		3.9176	.969			
C. Grup ve Öğrenme Süreçleri	Ön uygulama	170	3.7176	1.105	169	.88	.379
	Son uygulama		3.8176	1.053			
D. Alan Öğretim Yöntemleri	Ön uygulama	170	4.5000	.794	169	.28	.780
	Son uygulama		4.5235	.690			
E. Mikro Öğretim	Ön uygulama	170	4.6412	.742	169	1.53	.129
	Son uygulama		4.5176	.748			
F. Ölçme ve Değerlendirme	Ön uygulama	170	3.9765	1.109	169	.11	.916
	Son uygulama		3.9882	1.049			
G. Eğitim Teknolojisi	Ön uygulama	170	3.7882	1.207	169	.80	.424
	Son uygulama		3.8882	1.194			
H. Eğitim Ortamlarının İncelenmesi	Ön uygulama	172	3.8023	1.188	171	.70	.485
	Son uygulama		3.7093	1.163			

TABLO III.42 - ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DERSİN SÜRESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
A. Uygulama dersine ayrılan süre yeterlidir.	Ön uygulama	172	3.1860	1.586	171	.82	.416
	Son uygulama		3.0407	1.613			
B. Bu ders için en az 1 yıllık süre ayrılmalıdır.	Ön uygulama	172	3.1802	1.610	171	1.56	.121
	Son uygulama		3.4535	1.580			
C. Öğretmenlik uygulamasının olduğu dönemde başka dersler olmazsa 1 dönem yetebilir.	Ön uygulama	172	3.9128	1.446	171	1.76	.080
	Son uygulama		4.1744	1.240			
D. Hazırlık, uygulama ve değerlendirme için ayrı günler olmalıdır.	Ön uygulama	172	4.0174	1.300	171	.51	.612
	Son uygulama		4.0872	1.228			
E. Uygulama dersi için ayrılan süre fazladır.	Ön uygulama	172	1.3256	.871	171	.53	.598
	Son uygulama		1.6721	.892			

Gözlem Formunda *t* Testi Sonucu Anlamlı Çıkmayan Maddeler

TABLO III.43 - ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÖZEL İLETİŞİME İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
7. Yüksek ya da alçak ses tonu	İlk gözlem	111	2.6396	1.313	110	.45	.0652
	Son gözlem		2.6847	1.549			
8. Uzun ve karışık cümleler kurma	İlk gözlem	109	1.9541	1.220	108	.11	.915
	Son gözlem		1.9633	1.394			
9. Başladığı cümleyi bitirmeme	İlk gözlem	108	1.5093	.962	107	.93	.355
	Son gözlem		1.4352	1.044			
10. Alay etme, aşağılama, hakaret etme	İlk gözlem	107	1.0935	.544	106	1.66	.101
	Son gözlem		1.2617	1.184			

TABLO III.44 - ÖĞRETİM ELEMANLARININ SÖZEL İLETİŞİME İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
2. Türkçe'yi iyi kullanma	İlk gözlem	124	4.4194	4.673	123	.25	.800
	Son gözlem		4.5242	.664			
10. Alay etme, aşağılama, hakaret etme	İlk gözlem	97	1.0000	.000	96	1.10	.276
	Son gözlem		1.1134	1.019			
11. Notla tehdit etme	İlk gözlem	96	1.0833	.345	95	.42	.672
	Son gözlem		1.0625	.349			

TABLO III.45 - ARAŞTIRMACININ SÖZEL İLETİŞİME İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
10. Alay etme, aşağılama, hakaret etme	İlk gözlem	50	1.1200	.480	49	1.07	.290
	Son gözlem		1.0400	.198			
11. Notla tehdit etme	İlk gözlem	50	1.0200	.141	49	.44	.659
	Son gözlem		1.0400	.283			

TABLO III.46 - ÖĞRETMEN ADAYININ SÖZEL OLMAYAN İLETİŞİME İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
19. Sorunun yanıtı için beklememe	İlk gözlem	111	2.0991	1.314	110	.33	.739
	Son gözlem		2.0631	1.597			
21. Cezalandırma, şiddet içeren davranışlar	İlk gözlem	106	1.0094	.097	105	1.00	.320
	Son gözlem		1.0000	.000			
22. Sinirli, gergin, yüz ifadesi	İlk gözlem	107	1.3645	.757	106	1.12	.264
	Son gözlem		1.2991	.662			
23. Konuşan öğrenciyi dinlememe	İlk gözlem	106	1.0795	.430	105	.45	.657
	Son gözlem		1.0660	.420			
24. Sıraların arasında gürültülü dolaşma	İlk gözlem	106	1.1321	.459	105	.78	.437
	Son gözlem		1.1792	.687			

TABLO III.47 - ÖĞRETİM ELEMANLARININ SÖZEL OLMAYAN İLETİŞİME İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
20. Uyarı amaçlı gürültülü davranışlar	İlk gözlem	103	1.3786	.673	102	1.60	.113
	Son gözlem		1.2427	.734			
21. Cezalandırma, şiddet içeren davranışlar	İlk gözlem	92	1.0326	.313	91	.63	.530
	Son gözlem		1.0109	.104			
22. Sinirli, gergin, yüz ifadesi	İlk gözlem	106	1.6792	.900	105	1.87	.064
	Son gözlem		1.4340	1.203			
24. Sıraların arasında gürültülü dolaşma	İlk gözlem	94	1.1915	1.070	93	.58	.566
	Son gözlem		1.1170	.620			

TABLO III.48 - ARAŞTIRMACININ SÖZEL OLMAYAN İLETİŞİME İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
20. Uyarı amaçlı gürültülü davranışlar	İlk gözlem	50	1.1400	.535	49	.70	.485
	Son gözlem		1.2200	.708			
21. Cezalandırma, şiddet içeren davranışlar	İlk gözlem	50	1.0000	.000	49	1.00	.322
	Son gözlem		1.0200	.141			
24. Sıraların arasında gürültülü dolaşma	İlk gözlem	50	1.1200	.385	49	1.70	.096
	Son gözlem		1.0200	.141			

TABLO III.49 - ÖĞRETMEN ADAYLARININ ARAÇ-GEREÇ VE YÖNTEM KULLANIMINA İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
26. Görsel, işitsel araçlar kullanma	İlk gözlem	104	3.0577	1.728	103	1.83	0.70
	Son gözlem		3.2115	1.794			
28.Dersle ilgili araçları özenli hazırlama	İlk gözlem	108	5.0278	4.907	107	.81	.419
	Son gözlem		4.6481	.646			
32. Ders tek yöntem ağırlıklı işleme	İlk gözlem	105	2.8762	1.107	104	1.73	.086
	Son gözlem		2.7048	1.372			
33. Ders kitabı dışında kaynak kullanmama	İlk gözlem	106	1.3208	.921	106	.16	.874
	Son gözlem		1.3302	.933			

TABLO III.50 - ARAŞTIRMACININ ARAÇ-GEREÇ VE YÖNTEM KULLANIMINA İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
26. Görsel, işitsel araçlar kullanma	İlk gözlem	50	3.0200	1.169	49	1.54	.129
	Son gözlem		3.3200	1.347			

TABLO III.51 - ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENİN GENEL NİTELİKLERİNE İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
35. Temiz ve düzenli giyim	İlk gözlem	109	4.8257	.524	108	1.14	.859
	Son gözlem		4.8532	.487			
36. Derse zamanında gelme	İlk gözlem	109	4.8991	.508	108	.82	.414
	Son gözlem		4.9450	.404			

TABLO III.52 - ARAŞTIRMACININ ÖĞRETMENİN GENEL NİTELİKLERİNE İLİŞKİN İLK VE SON GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Davranışlar		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	F
36. Derse zamanında gelme	İlk gözlem	50	4.8600	.639	49	.94	.351
	Son gözlem		4.9400	.314			

EK - 2 (FORM I)

ÖĞRETMENLİK BİLGİSİ TESTİ

Sevgili Öğrenci,

Bu test “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki Yeterliliğini” ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Testte 50 soru bulunmaktadır. Her sorunun bir tek doğru cevabı vardır. Lütfen bütün soruları cevaplandırınız. Yanlış cevaplarınız, doğruları etkilemeyecektir. Süreniz 60 dakikadır.

Başarılar!...

1. Bir ülkenin gelişimini etkileyen en önemli faktörler hangileridir?
 - A. Sermaye-Yönetim
 - B. Sermaye-Girişim
 - C. Doğal kaynaklar-İnsangücü
 - D. Doğal kaynaklar-Yönetim
 - E. İnsangücü-Sermaye
2. Yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi aşağıdakilerden hangisidir?
 - A. Eğitim
 - B. Yaşantı
 - C. Öğrenme
 - D. Öğretme
 - E. Kültürleme
3. Aşağıdakilerden hangisi eğitimin ekonomik görevidir?
 - A. Yetiştirdiği kuşağın devlet sistemine bağlılığını geliştirmek
 - B. Çocuğa içinde bulunduğu kültürün özelliklerini aşlamak
 - C. Lider yetiştirmek
 - D. Toplumun insangücü ihtiyacını karşılamak
 - E. Bireylerde eleştirici bir düşünce ve davranış geliştirmek
4. Aşağıdakilerden hangisi bir ülkenin eğitim felsefesinin yönlendirilmesinde en etkili gücü oluşturur?
 - A. Siyasi partiler
 - B. Yazılı eğitim görüşleri
 - C. Eğitimi planlayanlar
 - D. Eğitimi uygulayanlar
 - E. Eğitimi denetleyenler

5. Herhangi bir uyarıcı karşısında bireyin göstereceği tepkiler hangi özelliklere bağlı değildir?
- Fiziksel ve sosyal çevre koşulları
 - Geçmiş yaşantılar
 - Duygular, güdüler, telkin
 - Biyolojik özellikler
 - Uyarıcının rengi, büyüklüğü
6. “Oyun alanını, uygulama bahçesini, bir işyerini, bir dereyi, tepeyi, kaleyi kapsar” ifadesi aşağıdakilerden hangi kavramla yakından ilgilidir?
- Personel ortam
 - Araç-gereç ortam
 - Donanım
 - Fiziki ortam
 - Derslikler
7. Aşağıdakilerden hangisi ihtiyaç terimini en iyi ifade etmektedir?
- İnsanın gelişimi ve çevresine en iyi şekilde uyumu için gereken önemli şartların eksikliği
 - Organizmayı harekete geçiren denge bozulması
 - Homeostatik denge durumunun bozulması sonucu duyulan eksiklik
 - Organizmayı davranışlara yönelten güdülerin çıkış kaynakları
 - Organizmayı bir amaca yönelten dürtüler
8. Aşağıdakilerden hangisi eğitim düşüncesinin toplumsal politika ve yasal dayanağını oluşturur?
- Bilimsel ve teknik gelişmeler
 - Milli Eğitim Temel Yasası
 - Milli Eğitim Şuraları
 - Toplumsal ve ekonomik gelişmeler
 - Anayasanın toplumsal devlet ilkesi
9. Fiziksel koşulları iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamının öğretim hizmetine en önemli katkısı nedir?
- Öğrencilerin derse etkin katılımı ve kalıcı bir öğrenmenin sağlanması
 - Kazandırılan davranışların değerlendirilmesinde olanak sağlanması
 - Öğrencileri psikolojik yönden olumlu etkilemesi
 - Öğretim hizmetinde çağdaşlığın göstergesi olması
 - Öğrencilerin estetik duygularını geliştirmesi.
10. Tartışma yöntemi, bilişsel alanın kavrama düzeyindeki davranışları kazandırmak için kullanılması bakımından hangi öğretim yöntemine benzer?
- Problem çözme
 - Gösterip-yaptırma
 - Bireysel çalışma
 - Örnek olay
 - Anlatma

- I. Zamanı iyi kullanmak önemlidir.
 II. bir konunun belli bir sürede öğrenilmesi sağlanmalıdır.
 III. Öğretim etkinlikleri ayrıntılı olarak planlanmalıdır.
 IV. Öğretim hedefleri belirlenmelidir.
 V. Öğretim materyalini öğrenci kendisi hazırlamalıdır.
11. Bireysel çalışma yönteminde yukarıdakilerden hangilerine dikkat etmek gerekir?
 A. I, II, III B. I, II, IV C. III, IV, V D. I, III, IV E. II, III, IV.
12. Psikolojik-toplumsal güdülerin en belirgin niteliği hangisidir?
 A. Bireyden bireye ve toplumdan topluma değişiklik gösterirler.
 B. Yaşantılar sonucu meydana gelir ve davranışları daha çok etkilerler.
 C. Bireyin benliğinin, toplumsal çevresinde statü ve güvenliğinin korunmasında yardım ederler.
 D. Bireyin eğitim düzeyine göre değişiklik gösterirler.
 E. Bireyin sosyo-ekonomik düzeyine göre değişiklik gösterirler.
13. Doğal kaynaklardan en iyi şekilde yararlanma nasıl sağlanabilir?
 A. Doğal kaynakları ekonomik kullanarak
 B. Doğal kaynakları artırıcı önlemler alarak
 C. Gerekli insangücünü yetiştirerek
 D. En gelişmiş teknolojileri kullanarak
 E. Doğal kaynaklar kullanımını azaltarak
14. Aşağıda numaralanmış olarak verilen bilişsel alan hedeflerinin, aşamalı olarak doğru sırasını gösteren seçenek hangisidir?
 1. Matematikte 1-100 arasındaki sayıların belli ilişkilerini kavrayabilme,
 2. Matematikteki problem çözme süreçlerinin bilgisi,
 3. Bir cebir denklemini öğelerine ayırabilme,
 4. Bir matematik problemini dört işlemi kullanarak çözebilme,
 5. Dört işlemin yapılmasını gerektiren bir problem yazabilme,
 6. Çözülmüş bir problemin işlem yollarını değerlendirebilme.
 A. 1-2-3-4-5-6 B. 2-3-4-1-6-5 C. 2-1-4-3-5-6 D. 2-4-1-3-5-6 E. 2-1-3-5-6-4
15. Eğitim durumu ile ilgili değişkenlerden hangisinin işlevi; yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olma özelliği taşır?
 A. Pekiştireç B. İpucu
 C. Öğrenci katılımı D. Dönüt
 E. Ara geçiş
16. “Bir beceriyi kazanmanın en etkili yolu, onun uygulamasını yapmaktır” sözü beceri öğretiminde hangi yöntemin seçimini gerekli kılar?
 A. Gösterip-yaptırma
 B. Düzanlatım
 C. Örnek olay
 D. Güdümlü tartışma
 E. Grup çalışması

17. Aşağıdakilerden hangisi kültürün bir niteliği değildir?
- Gelişmiş toplumlara özgü olma
 - Bir toplumda kuşaktan kuşağa aktarılma
 - Toplumdaki bireyleri birbirine yaklaştırma
 - Toplumların ayırt edici özelliği olma
 - Zamanla değişikliğe uğrayabilme
18. Mesleki ve teknik eğitim gören bir birey öncelikle hangi niteliğe sahip olmalıdır?
- Sözlü ve yazılı anlatım becerisi olmalı
 - İş ve mesleklere ilgi duymalı
 - Kültürel değerleri bilmeli
 - Fiziksel ve sosyal çevreyi tanımalı
 - İyi iletişim kurabilmeli
19. “Verilen bir grafiği yorumlayarak ifade etme”, bilişsel alanın hangi düzeyinde bir davranıştır?
- Kavrama
 - Analiz
 - Uygulama
 - Sentez
 - Değerlendirme
20. Toplumsal ve ekonomik gelişmeye daha güçlü destek olması için eğitim sistemimizde nasıl bir değişiklik yapılmalıdır?
- Her bireye istediği alanda yüksek öğrenim görme olanağı tanınmalıdır.
 - Bütün bireyler, temel eğitimden sonra teknik eğitimden geçirilmelidir.
 - Okul programları, doğrudan yüksek öğrenime hazırlayıcı duruma getirilmelidir.
 - Eğitimde işgücü sunumu ile ekonominin gereksinimi arasında denge sağlanmalıdır.
 - Öğrencilerin eğitim harcamaları tümüyle devlet tarafından karşılanmalıdır.
21. Aşağıdakilerden hangisi öğretmenin çevresel rolleri arasında değildir?
- Tuvalet temizliğini teşvik etme
 - Bulunduğu yörede önderlik
 - Olaylar karşısında tarafsızlık
 - Çevre temizliğini denetleme
 - Aşı kampanyalarını destekleme.
22. Aşağıdaki ifadelerden hangisi, toplumun artan eğitim isteminin karşılanması ve toplumun kalkınması için en gerçekçi ve çözümleyicidir?
- Üretime dayalı mesleki ve teknik okullar açılmalıdır.
 - Yüksek öğretimin kapasitesi artırılmalıdır.
 - Genel ortaöğretim kurumları çoğaltılmalıdır.
 - Temel eğitim, çağın gereksinimlerine göre sürdürülmelidir.
 - Fen liseleri Türkiye geneline yaygınlaştırılmalıdır.

- I. Öğretmenler
- II. Öğrenciler
- III. Uzmanlar
- IV. Yardımcı personel
- V. Veliler
- VI. Yöneticiler
- VII. Müfettişler

23. Yukarıdakilerden hangileri eğitim personeli sınıfına girer?

- A. I, III, IV, VI B. I, II, V, VI C. I, III, V, VI D. I, II, VI, VII E. I, II, IV, VII

24. En belirgin üstünlüğü, öğrencilere problem çözme yaşantıları kazandırmak olan yöntem, aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Gösterip-yaptırma B. Güdümlü tartışma
C. Düzenlatım D. Örnek olay
E. Bireysel çalışma

25. Bir yaşantı ile birden çok davranışı gerçekleştirmek eğitim yaşantılarının hangi özelliği ile ilgilidir?

- A. Hedefe görelilik, B. Öğrenciye görelilik,
C. Kaynaşıklık, D. Ekonomiklik,
E. Dayanışıklık.

26. Aşağıdakilerden hangisi öğretim hizmetinin niteliğini en çok etkilemektedir?

- A. Okulun öğrenci sayısı ve donatımı
B. Öğretmenin kullandığı ipuçları, pekiştireçler, dönüt-düzeltilme etkinlikleri
C. Öğretmenin meslekteki hizmet süresi ve tutumları
D. Okul yönetiminin tutumları
E. Okuldaki öğretim araç-gereçleri.

27. Aşağıdakilerden hangisi verilen hedefin kritik davranışlarından değildir?

HEDEF: Türkçe’de noktalama işaretlerini yerinde kullanabilme.

- A. Bir makalede hatalı kullanılmış noktalama işaretlerini bulma
B. Verilen bir paragrafta eksik bırakılmış noktalama işaretlerini tamamlama
C. Verilmiş iki cümleyi, uygun noktalama işaretlerini kullanarak yeniden yazma
D. Noktalama işaretlerinin fonksiyonunu yazma
E. Verilen bir ödevde noktalama işaretlerini doğru kullanma.

28. Aşağıda yazılan hedef davranış ifadelerinden hangisi gözlenebilirlik bakımından en açık yazılmıştır?

- A. Türkçe bir cümlelerin öğelerini doğru olarak belirleme,
B. Voleybol oyunundaki kuralları hatırlama,
C. Bir terimin tanımını doğru olarak yazma,
D. Doğal sayılar arasındaki ilişkileri bilme,
E. Öğretmen-öğrenci iletişiminin öğrenci başarısındaki etkisini anlama.

29. Aşağıdakilerden hangisi “belirtke tablosu”nun fonksiyonunu en iyi açıklar?
- Eğitim durumlarının seçilmesini sağlamak,
 - Hedef-hedef davranış ilişkisini göstermek,
 - Hangi konular içinde hangi hedeflerin gerçekleştirilebileceğini belirlemek,
 - Ölçme araçlarının seçilmesini kolaylaştırmak,
 - Hedeflerin uygulamadaki sırasını göstermek.
30. Aşağıdakilerden hangisi anlatma yöntemini kullanan bir öğretmenin gösterdiği davranışlardan değildir?
- Görsel araçları kullanma
 - Öğrencilere rehberlik etme
 - Öğrencilere sorular sorma
 - dersin sonunda kısa bir sınav yapma
 - Mesleki terimleri kullanma
31. Aşağıdaki hedef ifadelerinden hangisi, öğrenci davranışına dönüklük niteliği taşımaktadır?
- Öğretim programı ile ilgili temel terimleri öğretmek,
 - Eğitimde değerlendirmenin önemini kavrayabilme,
 - Fizikte maddenin oluşumunu kavratmak,
 - Futbolda oyun kurallarını bilmek,
 - Sınıfta öğrendiğinden farklı bir yolla matematik problemi çözmek.
32. Problem çözme becerisinin öğrenciye sağlayacağı en önemli yarar nedir?
- Başarı duygusunu tatma
 - Konuyu daha kalıcı bir şekilde öğrenme
 - Bilimsel yöntemi kullanmayı öğrenme
 - Hayattan zevk alma
 - Problemleri yaratıcı bir şekilde çözme
33. “Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin hatalarını ve doğrularını bilmesi öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine ve tam öğrenmeye yardım ettiğinden öğretmen, öğrenilen davranışın derecesi ile ilgili bazı tepkiler vermelidir” anlatımını aşağıdakilerden hangisini açıklamaktadır?
- Güdüleme
 - İpucu verme
 - Dönüt-düzeltilme
 - Pekiştireç verme
 - Katılımı sağlama
34. Hedeflerin, hedef davranışa dönüştürülmesini gerektiren en önemli neden hangisidir?
- Hedefe ulaşmayı sağlayan eğitim durumlarını belirlemek için,
 - Bireye kazandırılacak özelliklerin doğrudan ölçülebilmesi için,
 - Öğretmenlere, eğitim ve sınav durumlarının saptanmasında yol göstermek için,
 - Hedefin geçerliğini sağlamak için,
 - Belirtke tablosunun hazırlanabilmesi için.

35. Öğretmenin konuşma sırasında kullandığı vurgular, yönergeler, örnekler ve sorular aşağıdakilerden hangisine örnek oluşturur?
- A. Soru-cevap yöntemi
B. Pekiştireç
C. Eksik tamamlama
D. Dönüt-düzeltilme
E. İpucu verme
36. Aşağıdaki hedef ifadelerinden hangisi duyuşsal alan için uygun hedef ifadesi değildir?
- A. Verilen sorumluluğu yerine getirmeye isteklilik,
B. Okuduğu bir dersin çalışmalarını yapmaktan zevk alabilme,
C. Bir kimya deneyinin yapılışını dikkatle izleyebilme,
D. Çevresindeki sorunları çözmek için fedakarlık yapabilme,
E. Sosyal problemlere duyarlılık gösterebilme.
37. Aşağıdaki hedef ifadelerinden hangisi devinişsel alan duruma uydurma basamağı için uygun hedef ifadesidir?
- A. Daktilo makinasının kullanışını izleyebilme,
B. Düzen alıştırmalarını istenilen nitelikte yapabilme,
C. Karşılaştığı yeni bir daktilo makinasını kullanabilme,
D. Daktilo makinasını kullanma işlemlerini sırasıyla söyleme,
E. Daktilo makinasında istenilen hızda, hatasız yazı yazabilme.
38. Aşağıdakilerden hangisi bilişsel alan bilgi basamağının gerektirdiği zihinsel süreçleri göstermektedir?
- A. Bilgiyi tanıma ve hatırlama,
B. Bilgiyi özetleme ve yorumlama,
C. Yeni bir bilgi bütünü oluşturma,
D. Bilgiyi yeni durumlara uygulama,
E. Bilgiyi değişik bir şekilde ifade etme.
39. Hedeflerin hem bir davranışlar grubuna işaret etmesi hem de bir tek özellik göstermesi, aşağıdakilerden hangi niteliği ile en çok ilgilidir?
- A. Öğrenci davranışına dönüklük
B. Bir konu ile kenetlilik
C. Genellik-sınırlılık
D. Açık-seçiklik
E. Bitişiklik
40. Aşağıdakilerden hangisi duyuşsal özelliklerden değildir?
- A. İlgi
B. Tutum
C. Akademik benlik
D. Dinlediğini anlama
E. Değer verme
41. Aşağıdakilerden hangisi tekrar ve özetlemede en iyi öğretim tekniğidir?
- A. Soru-cevap
B. Anlatma
C. Gösteri
D. Tartışma
E. Rol oynama

42. İş analizi ne demektir?
- A. Psikomotor davranışları yapılış sırasına göre yazmak,
 - B. Bir işi temel işlemlerine ve işlem basamaklarına ayırmak,
 - C. Bir işin gözlenebilen yönlerini belirlemek,
 - D. Bir işin yapılmasında organların işbirliğini belirlemek,
 - E. Bir işin yapılmasını izlemek ve değerlendirmek.
43. Eğitimde duyuşsal davranışlarla ilgili en önemli güçlük hangisidir?
- A. Hedef yazmak,
 - B. Davranış yazmak.
 - C. Konu ile ilişkisini kurmak
 - D. Belirtke tablosunu oluşturmak,
 - E. Ölçmek.
44. Eğitimde öğrenci başarısını ölçmenin en önemli gerekçesi nedir?
- A. Öğrencileri çalışmaya zorlamak,
 - B. Başarısız öğrencileri durumlarından haberdar etmek,
 - C. Öğrencileri değerlendirmek için bilgi toplamak,
 - D. Başarılı öğrencileri ödüllendirmek,
 - E. Öğrenciler hakkında öğretmen kanısını pekiştirmek.
45. Aşağıdaki ifadelerden hangisi “eğitimde başarı” kavramını en iyi açıklamaktadır?
- A. Öğrencilerin bir eğitim süresi sonunda sınıf geçmeleri,
 - B. Eğitim sonucunda öğrencide istenilen davranışların oluşması,
 - C. Öğrencinin dersten yüksek not alması,
 - D. Öğrencinin normal süre içinde okulu bitirmesi,
 - E. Öğrencinin ödüller alması.
46. Bir öğrenci sınavdan sonra, bütün soruların iyi çalışmadığı yerlerden çıktığını söylüyorsa, bu sınavda hangi tür geçerliğin olmadığını gösterir?
- A. Görünüş geçerliği
 - B. Kapsam geçerliği
 - C. Yapı geçerliği
 - D. Yordama geçerliği
 - E. Puanlama objektifliği
47. Yazılı yoklamalar puanlanırken birden fazla puanlayıcı kullanmanın en önemli gerekçesi nedir?
- A. Puanlamayı hızlandırmak,
 - B. Anahtar hatalarını meydana çıkarmak,
 - C. Puanlamayı kolaylaştırmak,
 - D. Puanlayıcı yanlılıklarını önlemek,
 - E. Puanların güvenilirliğini artırmak.

48. Aşağıdakilerden hangisi bir testin güvenilirliğini etkilemez?
- A. Puanlama biçimi
 - B. Uygulama biçimi
 - C. Testteki madde sayısı
 - D. Testi alan öğrenci sayısı
 - E. Puanlayıcıların dikkati.
49. Bir dersin bitirme sınavında kullanılabilecek bir test hangi nitelikte olmalıdır?
- A. Öğrenilmiş ya da öğrenilmemiş konuları ortaya çıkarmalı
 - B. Testten elde edilen puanların dizi genişliği (ranjı) küçük olmalı
 - C. Öğrencileri derse olan ilgilerine göre sıralamalı
 - D. Öğrencileri başarılarıyla ilgili olarak sıralamalı
 - E. Öğrencilerin çoğunluğunun bir üst sınıfa geçmesini sağlayacak kolaylıkta olmalı
50. Bir dersin her ünitesi sonunda yapılacak ölçmenin sağlayacağı en önemli yarar ne olabilir?
- A. Öğrenciler sürekli sınav korkusu içinde bulunduklarından daha iyi öğrenirler.
 - B. Öğretmen kendi öğretim yöntemini değerlendirme fırsatı bulur.
 - C. Ders kitabının üstün ve zayıf yönleri ortaya çıkartılabilir.
 - D. Dersin bitimindeki öğrenci başarısı, dönem içinde kestirilebilir.
 - E. Öğrencilerin öğrenmede güçlük çektiği yerler saptanabilir.

EK - 3 (FORM II)

ÖĞRETMENLİK BİLGİSİ TESTİ

Sevgili Öğrenci,

Bu test “Öğretmen Adaylarının Eğitim Formasyonu Derslerindeki Yeterliliği- ni” ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Testte 28 soru bulunmaktadır. Her sorunun bir tek doğru cevabı vardır. Lütfen bütün soruları cevaplandırınız. Yanlış cevaplarınız, doğruları etkilemeyecektir. Süreniz 30 dakikadır.

Başarılar!...

- Aşağıdakilerden hangisi bilişsel alan sentez basamağının içerdiği zihinsel süreçle- ri göstermektedir?
 - Bir bilgi bütünü tanıma ve hatırlama
 - Bir bilgi bütünü çevirme, yorumlama ve öteleme
 - Parçalardan ve öğelerden belli bir yapısal düzene sahip yeni bir bilgi bütünü oluşturma
 - Bilgiyi yeni durumlara uygulama
 - Bir bilgi bütünü öğelerine ayırma ve aralarındaki ilişkileri saptama
- Duyuşsal alanda “bireyin uyarıyı reddetmediği, uyarana karşı dönüklük, açıklık ve hoşgörülüğün” bulunduğu basamak aşağıdakilerden hangisidir?
 - Tepkide isteklilik
 - Almaya açıklık
 - Bir değeri kabullenme
 - Tepkide uysallık
 - Bir değeri yeğleme
- Eğitim teknolojisi dersinde tepegöz kullanmayı öğretecek bir lise öğretmeni için en uygun öğretim yöntemi hangisidir?
 - Örnek olay
 - Problem çözme
 - Bireysel çalışma
 - Tartışma
 - Gösterip-yaptırma
- Aşağıdakilerden hangisi “uygulama”nın “kavrama” basamağının üstünde yer al- masının nedenini doğru olarak açıklamaktadır?
 - Bilginin yeni durumlara uygulanabilmesi için bilgi bütününde bazı bağlantıların bulunması ve genellemelere gidebilmesini gerektirir.
 - Bir bilginin uygulanabilmesi için mutlaka hatırlanması gerekir.
 - Bilginin hangi öğelerden meydana geldiğinin ortaya çıkarılabilmesi için yeni durumlara uygulanabilmesi gerekir.
 - Yeni bir bilgi bütünü meydana getirebilmek için bilgi bütünü yeni durumlara uygulamak gerekmektedir.
 - Bir bilgi bütünü yeni durumlara uygulanabilmesi için yeni bir ürün meyda- na getirmek gerekmektedir.

5. Bir dersin geliştirme aşamasında öğretmen, hangi etkinlikleri yerine getirmektedir?
- Dikkati sağlama
 - Hedeflerden haberdar etme
 - Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama
 - Önkoşul öğrenmeleri hatırlatma
 - Gerekli ipuçları ve pekiştireçler verme
6. Hangi öğretim yöntemleri problem çözme yöntemi ile benzerlik gösterir?
- Tartışma-örnek olay
 - Örnek olay-gösterip yaptırma
 - Tartışma-gösterip yaptırma
 - Bireysel çalışma-gösterip yaptırma
 - Bireysel çalışma-örnek olay
7. İçerik analizinin yapılmasının en önemli nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
- Öğretim programının hazırlanmasında yardımcıdır.
 - Öğretimi basit ve başarılı duruma getirir.
 - Öğretim sırasında yöntem seçiminde yardımcıdır.
 - Öğretim sırasında kullanılacak araç-gereç seçiminde yardımcıdır.
 - Eğitim hedeflerinin saptanmasında yardımcıdır.
8. Aşağıdakilerden hangisi en kapsamlı program değerlendirme türüdür?
- Ortama bakarak
 - Ürün ve yan ürünlere bakarak
 - Erişime bakarak
 - Öğrenmeye bakarak
 - Başarıya bakarak.
9. “Bir öğretim yönteminde hem öğretmen hem de öğrenci etkin durumdadır. Çoğunlukla psiko-motor becerileri kazandırmak amacıyla kullanılır. Öğrenciler becerilerin işlem basamaklarını yaparak ve yaşayarak öğrenirler.”
Yukarıdaki özellikler hangi öğretim yöntemine aittir?
- Gösterip-yaptırma
 - Örnek olay
 - Problem çözme
 - Anlatma
 - Tartışma
10. Öğrenme-öğretme sürecinde pekiştireç verme etkinliğinin gerekçesini aşağıdakilerden hangisi açıklamaktadır?
- Pekiştireçlerin bir davranışın tekrarlanma olasılığını arttırdığı görüşü.
 - Öğrenmenin yalnızca pekiştirme ile birlikte olması halinde oluşabileceği görüşü.
 - Her öğrenciye uygun pekiştireç vermenin öğretmeni yetiştireceği görüşü.
 - Her pekiştireç'in bir dönüt sağladığı görüşü.
 - Öğrencilerin pekiştireçlerden hoşlandığı görüşü.

11. Bir öğretmen İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıklarını yoklayan bir testi kendi sınıfında bir hafta arayla iki defa uygulamış, bu iki uygulamada elde edilen ölçümler arasındaki korelasyonu .75 bulmuştur.
Bu istatistik neyi gösterir?
A. Testin objektifliğini
B. Sınıfın ortalama başarısını
C. Testin geçerliğini
D. Testin güvenilirliğini
E. Testin ortalama gücünü
12. Bir başarı testi hazırlamada belirtke tablosu kullanmanın en önemli avantajı nedir?
A. Testin objektifliğini artırması
B. Ölçülecek davranışların ve içeriğin dengeli örneklemini sağlaması
C. Test maddelerinin yazılmasını kolaylaştırması
D. Madde yazmada gerekli zaman miktarını azaltması
E. Uygulamada kolaylık getirmesi
13. Madde kökünde sorulan soruya verilen muhtemel cevaplara ne denir?
A. Test maddesi
B. Seçenekler
C. Doğru cevap
D. Çeldiriciler
E. Ortak materyal
14. Aşağıdaki test tiplerinden “objektif” testler sınıfında yer almaz?
A. Yapılandırılmış kısa cevaplı testler
B. Çoktan seçmeli testler
C. Eşleştirme türü testler
D. Doğru-yanlış testler
E. Yazılı yoklamalar
15. Testin düzenlenmesine ilişkin olarak aşağıdakilerden hangisi doğru değildir?
A. Soru kağıdı kitap sayfası büyüklüğünde olmalıdır.
B. Soruların birbirinden kolaylıkla ayırtedilebileceği kadar aralık verilmelidir.
C. Sorular bilgisayar ya da daktilo ile yazılmalıdır.
D. Doğru cevap diğerlerinden ayırtedilebilecek derecede uzun olmalıdır.
E. Sorular çoğaltılarak sınıfa getirilmelidir.
16. Öğrencilerin el becerilerinin ölçülmesinde aşağıdaki test tiplerinden hangisi uygundur?
A. Yazılı yoklamalar
B. Kısa cevaplı testler
C. Çoktan seçmeli testler
D. Performans testleri
E. Ortak materyale dayanan testler
17. Bir başarı testi geliştirilirken ilk adım aşağıdakilerden hangisidir?
A. Testin amacını belirleme
B. Kullanılacak madde (soru) tipini seçme
C. Testin uygulama yerini belirleme
D. Belirtke tablosunu hazırlama
E. Çoğaltma ve uygulama olanaklarını sağlama

18. Aşağıdakilerden hangisi öğrencileriyle iyi bir iletişim ve etkileşim içinde olmak isteyen bir öğretmenin davranışlarından biri değildir?
- Öğrencilerin kişisel ve mesleki sorunlarıyla ilgilenme
 - Öğrencilerin sorun çözmelerine rehberlik etme
 - Öğrencilere değer verme, saygı ve sevgi duyma
 - Öğrencilerin tüm davranışlarını hoşgörü ile olduğu gibi kabul etme
 - Öğrencilere ders dışında da zaman ayırma
19. Aşağıdaki ifadelerden hangisi eğitsel ders araçlarının yararlarını açıklamaktadır?
- Ders araçları öğretmenin rolünü ve yükünü azaltır.
 - Ders araçlarının kullanılması daha kalıcı ve etkili bir öğrenme sağlar.
 - Öğretmen ders aracı kullanarak çağdaş öğretim ilke ve yöntemlerini benimseydiğini kanıtlar.
 - Ders aracı kullanıldığında ders daha eğlenceli geçer.
 - Ders araçları, öğretmenin dersine verdiği önemi gösterir.
20. Aşağıdakilerden hangisi kazandırdıkları yaşantılar bakımından somuttan soyuta ilkesine uygun olarak sıralanmıştır?
- Bitkiden kesit- Tiyatro- Deney izleme- Şerit resim
 - Tiyatro- Deney izleme- Şerit resim- Bitkiden kesit
 - Deney izleme- Tiyatro- Şerit resim- Bitkiden kesit
 - Bitkiden kesit- Şerit resim- Deney izleme- Tiyatro
 - Tiyatro- Bitkiden kesit- Deney izleme- Şerit resim
21. Aşağıdakilerden hangisi doğrudan edinilen yaşantılara örnektir?
- Bir olayı video banttan izlemek
 - Laboratuarda bir deneyi izlemek
 - Bir konuyu kitaptan okumak
 - Alış-veriş yapmak
 - Bir müzik aletinin nasıl çalındığına dikkat etmek
22. Aşağıdakilerden hangisi yaşantı konisini en doğru tanımlamaktadır?
- Yaşantılarla, kavramların oluşumu arasındaki ilişkilerden yararlanılarak geliştirilmiş bir modeldir
 - Öğretmenin öğreteceği konu ile ilgili hedef davranışları kazandırmada yararlandığı bir modeldir.
 - Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları öğrencilere kazandırmak için geliştirilmiş bir modeldir.
 - Eğitimde çevre ayarlamasının hazırlanmasında yararlanılan bir modeldir.
 - Öğretmenin hedef davranışları ölçmede yararlandığı bir modeldir.
23. Aşağıdakilerden hangisi mesajın sıklığı ile öğrenmenin oluşması arasındaki ilişkiyi vermektedir?
- Tek bir mesajın verilmesi ile öğrenme gerçekleşir.
 - Öğrenme genellikle mesajın arka arkaya verilmesi ile gerçekleşir.
 - Mesajın verilme sıklığı ile öğrenme arasında ilişki yoktur.
 - Mesajın sık verilmesi öğrenmede genellikle olumsuz etki yapar.
 - Mesajın peşpeşe verilmesi öğrenciyi sıkar ve öğrenme sürecini yavaşlatır.

24. Karmaşık olayları anlaşılır duruma getirmede aşağıdakilerden hangisi etkilidir?
- A. Dramatik etkinlikler
 - B. Model ve numuneler
 - C. Doğrudan edinilen yaşantılar
 - D. Tepegöz materyalleri
 - E. Yazı tahtası ve uyarıcı panolar
25. Aşağıdakilerden hangisi sözlü yoklama sınavı için en uygun durum olurdu?
- A. Türkçe'yi dinleyerek anlama
 - B. Bir yabancı dili okuyarak anlama
 - C. Bir hipotezi deneyle yoklama
 - D. Bir problemin çözümünü işlemleriyle gösterme
 - E. Yabancı dildeki kelimelerin vurgularını yerinde kullanma.
26. Aşağıdakilerden hangisi öğrenme ürünü bir davranıştır?
- A. Kurbağanın yüzmesi
 - B. Çocuğun şiddetli gürültüden irkilmesi
 - C. Çocuğun fareden korkması
 - D. Alkol etkisiyle ortaya çıkan geçici davranışlar
 - E. Göze çok yaklaşan bir cisim sonucu göz kırpması
27. Öğretmenin görevi, planlanmış yaşantılarla öğrencilerin davranışlarında değişimler oluşturmaktır. Öğretmen bu görevini gerçekleştirmek için ilk iş olarak ne yapmalıdır?
- A. Öğrencilerin gelişim özelliklerini tanımak
 - B. Öğrencileri ulaştıracağı eğitim hedeflerini saptamak
 - C. Öğrenmeye elverişli ortam hazırlamak
 - D. Öğrenme yaşantılarını düzenlemek
 - E. Sınama durumlarını hazırlamak
28. İlkokula başlayan öğrencilere yazı yazmayı öğretmede aşağıdakilerden hangisi ön yaşantı olabilecek niteliktedir?
- A. Yazı yazmanın ne kadar zevkli bir şey olduğuna inandırmak
 - B. Yaz yazma ile ilgili alıştırma ve egzersizler yaptırmak
 - C. Yazı yazmanın çok gerekli olduğu konusunda aydınlatmak
 - D. Yeni yazmaya başlayan çocuklarla konuşmasını sağlamak
 - E. Konu ile ilgili geçmiş bir olayı anlatmak

EK - 4 (NİHAİ FORM)

ÖĞRETMENLİK BİLGİSİ TESTİ

Sevgili Öğrenci,

Bu test “Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi Derslerindeki Yeterliğini” ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Testte 40 soru bulunmaktadır. Her sorunun bir tek doğru cevabı vardır. Lütfen bütün soruları cevaplandırınız. Yanlış cevaplarınız, doğruları etkilemeyecektir. Süreniz 40 dakikadır.

Başarılar!...

1. Öğretmenin konuşma sırasında kullandığı vurgular, yönergeler, örnekler ve sorular aşağıdakilerden hangisine örnek oluşturur?

- | | |
|-----------------------|---------------------|
| A. Soru-cevap yöntemi | B. Pekiştireç |
| C. Eksik tamamlama | D. Dönüt-düzeltilme |
| E. İpucu verme | |

2. Fiziksel koşulları iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamının öğretim hizmetine en önemli katkısı nedir?

- A. Öğrencilerin derse etkin katılımı ve kalıcı bir öğrenmenin sağlanması
- B. Kazandırılan davranışların değerlendirilmesinde olanak sağlanması
- C. Öğrencileri psikolojik yönden olumlu etkilemesi
- D. Öğretim hizmetinde çağdaşlığın göstergesi olması
- E. Öğrencilerin estetik duygularını geliştirmesi.

3. Aşağıdakilerden hangisi duyuşsal özelliklerden değildir?

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| A. İlgi | B. Tutum |
| C. Akademik benlik | D. Dinlediğini anlama |
| E. Değer verme | |

I. Zamanı iyi kullanmak önemlidir.

II. bir konunun belli bir sürede öğrenilmesi sağlanmalıdır.

III. Öğretim etkinlikleri ayrıntılı olarak planlanmalıdır.

IV. Öğretim hedefleri belirlenmelidir.

V. Öğretim materyalini öğrenci kendisi hazırlamalıdır.

4. Bireysel çalışma yönteminde yukarıdakilerden hangilerine dikkat etmek gerekir?

- | | | | | |
|---------------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| A. I, II, III | B. I, II, IV | C. III, IV, V | D. I, III, IV | E. II, III, IV. |
|---------------|--------------|---------------|---------------|-----------------|

5. Bir öğrenci sınavdan sonra, bütün soruların iyi çalışmadığı yerlerden çıktığını söylüyorsa, bu sınavda hangi tür geçerliğin olmadığını gösterir?

- A. Görünüş geçerliği
- B. Kapsam geçerliği
- C. Yapı geçerliği
- D. Yordama geçerliği
- E. Puanlama objektifliği

6. Psikolojik-toplumsal güdülerin en belirgin niteliği hangisidir?
 A. Bireyden bireye ve toplumdan topluma değişiklik gösterirler.
 B. Yaşantılar sonucu meydana gelir ve davranışları daha çok etkilerler.
 C. Bireyin benliğinin, toplumsal çevresinde statü ve güvenliğinin korunmasında yardım ederler.
 D. Bireyin eğitim düzeyine göre değişiklik gösterirler.
 E. Bireyin sosyo-ekonomik düzeyine göre değişiklik gösterirler.
7. Bir ülkenin gelişimini etkileyen en önemli faktörler hangileridir?
 A. Sermaye-Yönetim
 B. Sermaye-Girişim
 C. Doğal kaynaklar-İnsangücü
 D. Doğal kaynaklar-Yönetim
 E. İnsangücü-Sermaye
8. Aşağıda numaralanmış olarak verilen bilişsel alan hedeflerinin, aşamalı olarak doğru sırasını gösteren seçenek hangisidir?
 1. Matematikte 1-100 arasındaki sayıların belli ilişkilerini kavrayabilme,
 2. Matematikteki problem çözme süreçlerinin bilgisi,
 3. Bir cebir denklemini öğelerine ayırabilme,
 4. Bir matematik problemini dört işlemi kullanarak çözebilme,
 5. Dört işlemin yapılmasını gerektiren bir problem yazabilme,
 6. Çözülmüş bir problemin işlem yollarını değerlendirebilme.
 A. 1-2-3-4-5-6 B. 2-3-4-1-6-5 C. 2-1-4-3-5-6 D. 2-4-1-3-5-6 E. 2-1-3-5-6-4
9. Aşağıdakilerden hangisi eğitimin ekonomik görevidir?
 A. Yetiştirdiği kuşağın devlet sistemine bağlılığını geliştirmek
 B. Çocuğa içinde bulunduğu kültürün özelliklerini aşılacak
 C. Lider yetiştirmek
 D. Toplumun insangücü ihtiyacını karşılamak
 E. Bireylerde eleştirici bir düşünce ve davranış geliştirmek.
10. Doğal kaynaklardan en iyi şekilde yararlanma nasıl sağlanabilir?
 A. Doğal kaynakları ekonomik kullanarak
 B. Doğal kaynakları arttırıcı önlemler olarak
 C. Gerekli insangücünü yetiştirerek
 D. En gelişmiş teknolojileri kullanarak
 E. Doğal kaynaklar kullanımını azaltarak
11. “Verilen bir grafiği yorumlayarak ifade etme”, bilişsel alanın hangi düzeyinde bir davranıştır?
 A. Kavrama
 B. Uygulama
 C. Analiz
 D. Sentez
 E. Değerlendirme

12. Aşağıdakilerden hangisi kültürün bir niteliği değildir?
- Gelişmiş toplumlara özgü olma
 - Bir toplumda kuşaktan kuşağa aktarılma
 - Toplumdaki bireyleri birbirine yaklaştırma
 - Toplumların ayırt edici özelliği olma
 - Zamanla değişikliğe uğrayabilme
13. Toplumsal ve ekonomik gelişmeye daha güçlü destek olması için eğitim sistemimizde nasıl bir değişiklik yapılmalıdır?
- Her bireye istediği alanda yüksek öğrenim görme olanağı tanınmalıdır.
 - Bütün bireyler, temel eğitimden sonra teknik eğitimden geçirilmelidir.
 - Okul programları, doğrudan yüksek öğrenime hazırlayıcı duruma getirilmelidir.
 - Eğitimde işgücü sunumu ile ekonominin gereksinimi arasında denge sağlanmalıdır.
 - Öğrencilerin eğitim harcamaları tümüyle devlet tarafından karşılanmalıdır.
14. Aşağıdakilerden hangisi öğretmenin çevresel rolleri arasında değildir?
- Tuvalet temizliğini teşvik etme
 - Bulunduğu yörede önderlik
 - Olaylar karşısında tarafsızlık
 - Çevre temizliğini denetleme
 - Aşı kampanyalarını destekleme.
15. Eğitimde öğrenci başarısını ölçmenin en önemli gerekçesi nedir?
- Öğrencileri çalışmaya zorlamak,
 - Başarısız öğrencileri durumlarından haberdar etmek,
 - Öğrencileri değerlendirmek için bilgi toplamak,
 - Başarılı öğrencileri ödüllendirmek,
 - Öğrenciler hakkında öğretmen kanısını pekiştirmek.
16. Aşağıdakilerden hangisi verilen hedefin kritik davranışlarından değildir?
- HEDEF: Türkçe’de noktalama işaretlerini yerinde kullanabilme.
- Bir makalede hatalı kullanılmış noktalama işaretlerini bulma
 - Verilen bir paragrafta eksik bırakılmış noktalama işaretlerini tamamlama
 - Verilmiş iki cümleyi, uygun noktalama işaretlerini kullanarak yeniden yazma
 - Noktalama işaretlerinin fonksiyonunu yazma
 - Verilen bir ödevde noktalama işaretlerini doğru kullanma.
17. Bir dersin geliştirme aşamasında öğretmen, hangi etkinlikleri yerine getirmektedir?
- Dikkati sağlama
 - Hedeflerden haberdar etme
 - Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama
 - Önkoşul öğrenmeleri hatırlatma
 - Gerekli ipuçları ve pekiştireçler verme

18. Aşağıda yazılan hedef davranış ifadelerinden hangisi gözlenebilirlik bakımından en açık yazılmıştır?

- A. Türkçe bir cümlelerin öğelerini doğru olarak belirleme,
- B. Voleybol oyunundaki kuralları hatırlama,
- C. Bir terimin tanımını doğru olarak yazma,
- D. Doğal sayılar arasındaki ilişkileri bilme,
- E. Öğretmen-öğrenci iletişiminin öğrenci başarısındaki etkisini anlama.

19. Aşağıdaki hedef ifadelerinden hangisi, öğrenci davranışına dönüklük niteliği taşımaktadır?

- A. Öğretim programı ile ilgili temel terimleri öğretmek,
- B. Eğitimde değerlendirmenin önemini kavrayabilme,
- C. Fizikte maddenin oluşumunu kavratmak,
- D. Futbolda oyun kurallarını bilmek,
- E. Sınıfta öğrendiğinden farklı bir yolla matematik problemi çözmek.

20. Öğrencilerin el becerilerinin ölçülmesinde aşağıdaki test tiplerinden hangisi uygundur?

- A. Yazılı yoklamalar
- B. Kısa cevaplı testler
- C. Çoktan seçmeli testler
- D. Performans testleri
- E. Ortak materyale dayanan testler

21. Eğitim teknolojisi dersinde tepegöz kullanmayı öğretecek bir lise öğretmeni için en uygun öğretim yöntemi hangisidir?

- A. Örnek olay
- B. Problem çözme
- C. Bireysel çalışma
- D. Tartışma
- E. Gösterip-yaptırma

22. Bir dersin her ünitesi sonunda yapılacak ölçmenin sağlayacağı en önemli yarar ne olabilir?

- A. Öğrenciler sürekli sınav korkusu içinde bulunduklarından daha iyi öğrenirler.
- B. Öğretmen kendi öğretim yöntemini değerlendirme fırsatı bulur.
- C. Ders kitabının üstün ve zayıf yönleri ortaya çıkartılabilir.
- D. Dersin bitimindeki öğrenci başarısı, dönem içinde kestirilebilir.
- E. Öğrencilerin öğrenmede güçlük çektiği yerler saptanabilir.

23. Öğrenme-öğretme sürecinde pekiştireç verme etkinliğinin gerekçesini aşağıdakilerden hangisi açıklamaktadır?

- A. Pekiştireçlerin bir davranışın tekrarlanma olasılığını arttırdığı görüşü.
- B. Öğrenmenin yalnızca pekiştirme ile birlikte olması halinde oluşabileceği görüşü.
- C. Her öğrenciye uygun pekiştireç vermenin öğretmeni yetiştireceği görüşü.
- D. Her pekiştireç'in bir dönüt sağladığı görüşü.
- E. Öğrencilerin pekiştireçlerden hoşlandığı görüşü.

24. Aşağıdaki hedef ifadelerinden hangisi devinişsel alan duruma uydurma basamağı için uygun hedef ifadesidir?
- Daktilo makinasının kullanışını izleyebilme,
 - Düzen alıştırmalarını istenilen nitelikte yapabilme,
 - Karşılaştığı yeni bir daktilo makinasını kullanabilme,
 - Daktilo makinasını kullanma işlemlerini sırasıyla söyleme,
 - Daktilo makinasında istenilen hızda, hatasız yazı yazabilme.
25. Aşağıdakilerden hangisi öğrencileriyle iyi bir iletişim ve etkileşim içinde olmak isteyen bir öğretmenin davranışlarından biri değildir?
- Öğrencilerin kişisel ve mesleki sorunlarıyla ilgilenme
 - Öğrencilerin sorun çözmelerine rehberlik etme
 - Öğrencilere değer verme, saygı ve sevgi duyma
 - Öğrencilerin tüm davranışlarını hoşgörü ile olduğu gibi kabul etme
 - Öğrencilere ders dışında da zaman ayırma
26. Aşağıdakilerden hangisi bilişsel alan bilgi basamağının gerektirdiği zihinsel süreçleri göstermektedir?
- Bilgiyi tanıma ve hatırlama,
 - Bilgiyi özetleme ve yorumlama,
 - Yeni bir bilgi bütünü oluşturma,
 - Bilgiyi yeni durumlara uygulama,
 - Bilgiyi değişik bir şekilde ifade etme.
27. Hedeflerin hem bir davranışlar grubuna işaret etmesi hem de bir tek özellik göstermesi, aşağıdakilerden hangi niteliği ile en çok ilgilidir?
- Öğrenci davranışına dönüklük
 - Genellik-sınırlılık
 - Bir konu ile kenetlilik
 - Açık-seçiklik
 - Bitişiklik
28. Aşağıdaki ifadelerden hangisi “eğitimde başarı” kavramını en iyi açıklamaktadır?
- Öğrencilerin bir eğitim süresi sonunda sınıf geçmeleri,
 - Eğitim sonucunda öğrencide istenilen davranışların oluşması,
 - Öğrencinin dersten yüksek not alması,
 - Öğrencinin normal süre içinde okulu bitirmesi,
 - Öğrencinin ödüller alması.
29. Aşağıdaki ifadelerden hangisi eğitsel ders araçlarının yararlarını açıklamaktadır?
- Ders araçları öğretmenin rolünü ve yükünü azaltır.
 - Ders araçlarının kullanılması daha kalıcı ve etkili bir öğrenme sağlar.
 - Öğretmen ders aracı kullanarak çağdaş öğretim ilke ve yöntemlerini benimseydiğini kanıtlar.
 - Ders aracı kullanıldığında ders daha eğlenceli geçer.
 - Ders araçları, öğretmenin dersine verdiği önemi gösterir.

30. Bir dersin bitirme sınavında kullanılabilecek bir test hangi nitelikte olmalıdır?
- Öğrenilmiş ya da öğrenilmemiş konuları ortaya çıkarmalı
 - Testten elde edilen puanların dizi genişliği (ranjı) küçük olmalı
 - Öğrencileri derse olan ilgilerine göre sıralamalı
 - Öğrencileri başarılarıyla ilgili olarak sıralamalı
 - Öğrencilerin çoğunluğunun bir üst sınıfa geçmesini sağlayacak kolaylıkta olmalı
31. Aşağıdakilerden hangisi sözlü yoklama sınavı için en uygun durum olurdu?
- Türkçe'yi dinleyerek anlama
 - Bir yabancı dili okuyarak anlama
 - Bir hipotezi deneyle yoklama
 - Bir problemin çözümünü işlemleriyle gösterme
 - Yabancı dildeki kelimelerin vurgularını yerinde kullanma.
32. Aşağıdakilerden hangisi bilişsel alan sentez basamağının içerdiği zihinsel süreçleri göstermektedir?
- Bir bilgi bütününe tanıma ve hatırlama
 - Bir bilgi bütününe çevirme, yorumlama ve öteleme
 - Parçalardan ve öğelerden belli bir yapısal düzene sahip yeni bir bilgi bütünü oluşturma
 - Bilgiyi yeni durumlara uygulama
 - Bir bilgi bütününe öğelerine ayırma ve aralarındaki ilişkileri saptama
33. "Bir öğretim yönteminde hem öğretmen hem de öğrenci etkin durumdadır. Çoğunlukla psiko-motor becerileri kazandırmak amacıyla kullanılır. Öğrenciler becerilerin işlem basamaklarını yaparak ve yaşayarak öğrenirler."
- Yukarıdaki özellikler hangi öğretim yöntemine aittir?
- Gösterip-yaptırma
 - Örnek olay
 - Problem çözme
 - Anlatma
 - Tartışma
34. Aşağıdakilerden hangisi en kapsamlı program değerlendirme türüdür?
- Ortama bakarak
 - Ürün ve yan ürünlere bakarak
 - Erişiye bakarak
 - Öğrenmeye bakarak
 - Başarıya bakarak.
35. Öğretmenin görevi, planlanmış yaşantılarla öğrencilerin davranışlarında değişimler oluşturmaktır. Öğretmen bu görevini gerçekleştirmek için ilk iş olarak ne yapmalıdır?
- Öğrencilerin gelişim özelliklerini tanımak
 - Öğrencileri ulaştıracağı eğitim hedeflerini saptamak
 - Öğrenmeye elverişli ortam hazırlamak
 - Öğrenme yaşantılarını düzenlemek
 - Sınama durumlarını hazırlamak

36. İlkokula başlayan öğrencilere yazı yazmayı öğretmede aşağıdakilerden hangisi ön yaşantı olabilecek niteliktedir?
- A. Yazı yazmanın ne kadar zevkli bir şey olduğuna inandırmak
 - B. Yaz yazma ile ilgili alıştırmalar ve egzersizler yaptırmak
 - C. Yazı yazmanın çok gerekli olduğu konusunda aydınlatmak
 - D. Yeni yazmaya başlayan çocuklarla konuşmasını sağlamak
 - E. Konu ile ilgili geçmiş bir olayı anlatmak
37. Bir başarı testi hazırlamada belirtke tablosu kullanmanın en önemli avantajı nedir?
- A. Testin objektifliğini artırması
 - B. Ölçülecek davranışların ve içeriğin dengeli örneklemini sağlaması
 - C. Test maddelerinin yazılmasını kolaylaştırması
 - D. Madde yazmada gerekli zaman miktarını azaltması
 - E. Uygulamada kolaylık getirmesi
38. Aşağıdakilerden hangisi yaşantı konisini en doğru tanımlamaktadır?
- A. Yaşantılarla, kavramların oluşumu arasındaki ilişkilerden yararlanılarak geliştirilmiş bir modeldir
 - B. Öğretmenin öğreteceği konu ile ilgili hedef davranışları kazandırmada yararlandığı bir modeldir.
 - C. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları öğrencilere kazandırmak için geliştirilmiş bir modeldir.
 - D. Eğitimde çevre ayarlamasının hazırlanmasında yararlanılan bir modeldir.
 - E. Öğretmenin hedef davranışları ölçmede yararlandığı bir modeldir.
39. Aşağıdaki test tiplerinden “objektif” testler sınıfında yer almaz?
- A. Yapılandırılmış kısa cevaplı testler
 - B. Çoktan seçmeli testler
 - C. Eşleştirme türü testler
 - D. Doğru-yanlış testler
 - E. Yazılı yoklamalar
40. Aşağıdakilerden hangisi mesajın sıklığı ile öğrenmenin oluşması arasındaki ilişkiyi vermektedir?
- A. Tek bir mesajın verilmesi ile öğrenme gerçekleşir.
 - B. Öğrenme genellikle mesajın arka arkaya verilmesi ile gerçekleşir.
 - C. Mesajın verilme sıklığı ile öğrenme arasında ilişki yoktur.
 - D. Mesajın sık verilmesi öğrenmede genellikle olumsuz etki yapar.
 - E. Mesajın peşpeşe verilmesi öğrenciyi sıkar ve öğrenme sürecini yavaşlatır.

EK - 5**DELPHI I**

Sevgili Öğretmen Adayı,

Bu anket formu “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri” adlı Yüksek lisans tezimin ölçme araçlarından birisini geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Anket; öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinize içeren 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Her sorunun altındaki boşluklara görüşlerinizi yazmanız beklenmektedir.

Bu anket formunu doldurmanızın en fazla 40 dakikanızı alacağı düşünülmektedir. Araştırmaya getireceğiniz katkılar için en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Danışman

Prof. Dr. Özcan DEMİREL

H.Ü. Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Araştırmacı

Araş. Gör. Gürcü KOÇ

G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi

Eğit. Bil. ve Eğit. Tekn. Böl.

1. Öğretmenlik uygulaması dersinden önce öğretmenlik yapmayı düşünüyor muydunuz? Fikirlerinizde bir değişiklik oldu mu?

2. Sizce öğretmenlik uygulaması dersi programda yer almalı mıdır?

3. Öğretmenlik uygulaması dersine ayrılan bir dönemlik süreyi yeterli buluyor musunuz?

4. Öğretmenlik uygulamasında en çok yararlandığınız dersler hangileridir?

5. Sizce iyi bir öğretmenin özellikleri neler olmalıdır?



6. Öğretmenlik uygulaması dersinin sizde ne gibi değişiklikler yaratacağını düşünüyorsunuz?

EK - 6**DELPHI II**

Sevgili Öğretmen Adayı,

Bu anket formu, “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri” adlı Yüksek Lisans tezimin ölçme aracını oluşturmak için hazırlanan Delphi I formuna verilen yanıtlardan yararlanarak oluşturulmuştur. Anket 6 sorudan oluşmaktadır. Soruları size uygun olan derecenin çakıştığı parantezin içine (x) işareti koyarak yanıtlamanız beklenmektedir. Bu dereceleri temsil eden rakamlar ve anlamları aşağıda verilmiştir:

Tamamen Katılıyorum: 5 **Katılıyorum: 4** **Kararsızım: 3**
Kısmen Katılıyorum: 2 **Hiç Katılmıyorum: 1**

Bu anket formunu yanıtlamanızın en fazla 1 saatinizi alacağı düşünülmektedir. Araştırmaya getireceğiniz katkılar için içten teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum.

1. Öğretmenlik uygulaması dersinden önce öğretmenlik yapmayı düşünüyor muydunuz? Fikirlerinizde bir değişiklik oldu mu?

- | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| - Okulu bitirince öğretmenlik yapacağım. | () | () | () | () | () |
| - Mezun olunca öğretmenlik yapmayı düşünmüyorum. | () | () | () | () | () |
| - Öğretmenlik uygulaması özgüven kazandırarak, mesleği yapabileceğimize olan inancımızı arttırdı. | () | () | () | () | () |
| - Uygulamadan sonra pedagojik formasyon kapsamındaki pek çok dersin gerekliliğini kavradım. | () | () | () | () | () |
| - Öğretmenlik uygulaması dersinden sonra mesleği sevdim, neler yapmam gerektiği somutlaştı ve mesleği tanıdım. | () | () | () | () | () |
| - Diğer (Lütfen açıklayınız) | | | | | |

2. Öğretmenlik uygulaması dersinin sizde ne gibi değişiklikler yarattığını düşünüyorsunuz?

- | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| - Mesleği tanıyarak, yapıp yapamayacağıma karar verdim. | () | () | () | () | () |
| - Mesleğin benim özelliklerime uygun olup olmadığını değerlendirebildi. | () | () | () | () | () |
| - Diğer (Lütfen açıklayınız) | | | | | |

3. Sizce öğretmenlik uygulaması dersi programda yer almalı mıdır? Neden?

- | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| - Bu ders programda mutlaka yer almalıdır. | () | () | () | () | () |
| - Seçmeli ders olabilir. | () | () | () | () | () |
| - Diğer (Lütfen açıklayınız) | | | | | |

4. Öğretmenlik uygulaması dersine ayrılan bir dönemlik süreyi yeterli buluyor musunuz?

- | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| - Uygulama dersi için ayrılan süre yeterlidir. | () | () | () | () | () |
| - Bu ders için en az bir yıllık bir süre ayrılmalıdır. | () | () | () | () | () |
| - Öğretmenlik uygulamasının olduğu dönemde başka dersler olmazsa bir dönem yetebilir. | () | () | () | () | () |
| - Hazırlık, uygulama ve değerlendirme için programda ayrı günler olmalıdır. | () | () | () | () | () |
| - Diğer (Lütfen açıklayınız) | | | | | |

5. Öğretmenlik uygulaması dersinde en çok yararlandığınız dersler hangileridir?

- | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| - Program geliştirme | () | () | () | () | () |
| - Birey ve Öğrenme Süreçleri | () | () | () | () | () |
| - Grup ve Öğrenme Süreçleri | () | () | () | () | () |
| - Alan Öğretim Yöntemleri | () | () | () | () | () |
| - Mikroöğretim | () | () | () | () | () |
| - Ölçme ve Değerlendirme | () | () | () | () | () |
| - Eğitim Teknolojisi | () | () | () | () | () |
| - Eğitim Ortamlarının İncelenmesi | () | () | () | () | () |
| - Diğer (Lütfen belirtiniz) | | | | | |

6. Sizce iyi bir öğretmenin özellikleri neler olmalıdır?

	5	4	3	2	1
- Mesleğini ve öğrencilerini sevmek	()	()	()	()	()
- Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olma	()	()	()	()	()
- Yeniliklere açık, çağa ayak uydurma	()	()	()	()	()
- Öğrencilerin problemleri ile ilgilenme	()	()	()	()	()
- Dürüst, demokratik olma ve insanları sevmek	()	()	()	()	()
- Alan bilgisinde yeterli olma	()	()	()	()	()
- Bilgili, kültürlü ve idealist olma	()	()	()	()	()
- Sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olma	()	()	()	()	()
- Kararlı, tutarlı olma ve kendine güvenme	()	()	()	()	()
- Kişilik sahibi, prensipli, aktif ve canlı olma	()	()	()	()	()
- Öğrencilerini ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma	()	()	()	()	()
- İletişim becerilerine sahip olma	()	()	()	()	()
- Ders araç-gereçlerini yerinde ve zamanında kullanma	()	()	()	()	()
- Sürekli okuyan ve kendini geliştiren, araştırmacı bir kişiliğe sahip olma	()	()	()	()	()
- Düşüncelere saygı duyma	()	()	()	()	()
- Giyimine özen gösterme	()	()	()	()	()
- Sosyal etkinliklere katılma	()	()	()	()	()
- Ruh ve beden sağlığı yerinde olma	()	()	()	()	()
- Derse zamanında gelme	()	()	()	()	()
- Eleştirilere açık bir kişiliğe sahip olma	()	()	()	()	()
- Diğer (Lütfen belirtiniz)	()	()	()	()	()

EK - 7**DELPHI III**

Sevgili Öğretmen Adayı,

Bu anket formu “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri” adlı Yüksek lisans tezimin verilerini toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket, araştırma örneklemine benzer bir gruba uygulanan Delphi I ve Delphi II formlarına verilen yanıtlardan yararlanılarak oluşturulmuştur.

Anket; öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinize yönelik 8 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun altında birden fazla önerme bulunmaktadır. Sizden soruları, verilen ifadeler ile bunlara katılma durumuzu belirten derecenin çakıştığı parantezin içine (X) işareti koyarak yanıtlanmanız beklenmektedir. Soruların yanında katılma derecelerini belirten rakamlar ve anlamları sunulmuştur.

Bu anket formunu doldurmanızın en fazla 40 dakikanızı alacağı düşünülmektedir. Araştırmaya getireceğiniz katkılar için en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Danışman
Prof. Dr. Özcan DEMİREL
H.Ü. Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Araştırmacı
Araş. Gör. Gürcü KOÇ
G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi
Eğit. Bil. ve Eğit. Tekn. Böl.

Yönerge: Aşağıdaki soruları verilenler ile bu ifadelere katılma durumunuzu gösteren derecenin çıktığı parantezlerin içine (X) işareti koyarak yanıtlayınız. Bu dereceleri temsil eden rakamlar aşağıda belirtilmektedir.

Tamamen Katılıyorum: 5 Katılıyorum: 4 Kararsızım: 3
Kısmen Katılıyorum: 2 Hiç Katılmıyorum: 1

<i>1. Sizce iyi bir öğretmenin özellikleri neler olmalıdır?</i>	5	4	3	2	1
A. Mesleğini ve öğrencilerini sevmek	()	()	()	()	()
B. Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olma	()	()	()	()	()
C. Yeniliklere açık olma, çağa ayak uydurma	()	()	()	()	()
D. Alan bilgisinde yeterli olma	()	()	()	()	()
E. Bilgili, kültürlü ve idealist olma	()	()	()	()	()
F. Dürüst, demokratik olma ve insanları sevmek	()	()	()	()	()
G. Sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olma	()	()	()	()	()
H. Kararlı, tutarlı olma ve kendine güvenme	()	()	()	()	()
I. Kişilik sahibi, prensipli, aktif ve canlı olma	()	()	()	()	()
J. İletişim becerilerine sahip olma	()	()	()	()	()
K. Sürekli okuyan ve kendini geliştiren, araştırmacı olma	()	()	()	()	()
L. Eleştirilere açık bir kişiliğe sahip olma	()	()	()	()	()
M. Öğrencilerin problemleri ile ilgilenme	()	()	()	()	()
N. Öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma	()	()	()	()	()
O. Ders araç-gereçlerini öğretim ilke ve yöntemlerine göre kullanma	()	()	()	()	()
Ö. Öğrencilerin görüşlerine değer verme	()	()	()	()	()
P. Temiz ve düzenli giyinme	()	()	()	()	()
R. Sosyal etkinliklere katılma	()	()	()	()	()
S. Ruh ve beden sağlığı yerinde olma	()	()	()	()	()
T. Derse zamanında gelme	()	()	()	()	()

2. Bir öğretmende olmasını istediğiniz ilk 7 niteliği en önemliden başlayarak sıralayınız. (Bunun için 1. Soruda yer alan özelliklerden yararlanabilirsiniz. Özelliklerin başında yer alan harfleri yazmanız yeterlidir)

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-

3. Mezun olunca öğretmenlik yapmayı düşünüyor musunuz? **5 4 3 2 1**

A. Mezun olunca öğretmenlik yapacağım. () () () () ()

B. Mezun olunca öğretmenlik yapmayı düşünmüyorum. () () () () ()

4. Öğretmenlik uygulaması dersinin meslekle ve kendinizle ilgili düşüncelerinizde nasıl bir değişiklik yaratacağını düşünüyorsunuz?

5 4 3 2 1

A. Mesleği daha iyi tanıyarak, bu işi yapıp yapamayacağıma karar verebileceğim. () () () () ()

B. Bu dersten sonra mesleğin benim özelliklerime uygun olup olmadığını daha doğru değerlendirebileceğim. () () () () ()

C. Pedagojik formasyon derslerinde kazandığım bilgilerin nasıl kullanılacağını görebileceğim. () () () () ()

D. Dersin özgüvenimi arttıracığını düşünüyorum. () () () () ()

E. Bu dersin düşüncelerimde bir değişiklik yaratacağını sanmıyorum. () () () () ()

5. Öğretmenlik uygulaması sırasında hangi bilgi-becerilerinizin sizi daha başarılı kılacağını düşünüyorsunuz?

5 4 3 2 1

A. İletişim yeteneğim () () () () ()

B. Alan bilgim () () () () ()

C. Alan öğretim yöntemleri bilgim () () () () ()

D. Formasyon derslerine olan ilgi ve başarımlarım () () () () ()

E. Kendime güvenim () () () () ()

F. Başarılı olabileceğim konusunda endişeliyim. () () () () ()

6. Öğretmenlik uygulaması dersinde meslek bilgisi derslerinin hangilerinden daha çok yararlanacağınızı düşünüyorsunuz?

	5	4	3	2	1
A. Program Geliştirme	()	()	()	()	()
B. Birey ve Öğrenme Süreçleri	()	()	()	()	()
C. Grup ve Öğrenme Süreçleri	()	()	()	()	()
D. Alan Öğretim Yöntemleri	()	()	()	()	()
E. Mikro Öğretim	()	()	()	()	()
F. Ölçme ve Değerlendirme	()	()	()	()	()
G. Eğitim Teknolojisi	()	()	()	()	()
H. Eğitim Ortamlarının İncelenmesi	()	()	()	()	()

7. Sizce öğretmenlik uygulaması dersi programda yer almalı mıdır?

	5	4	3	2	1
A. Bu ders programda mutlaka yer almalıdır.	()	()	()	()	()
B. Seçmeli ders olabilir.	()	()	()	()	()

8. Öğretmenlik uygulaması dersine ayrılan bir dönemlik süreyi yeterli buluyor musunuz?

	5	4	3	2	1
A. Uygulama dersi için ayrılan süre yeterlidir.	()	()	()	()	()
B. Bu ders için en az bir yıllık bir süre ayrılmalıdır.	()	()	()	()	()
C. Öğretmenlik uygulamasının olduğu dönemde başka dersler olmazsa bir dönem yetebilir.	()	()	()	()	()
D. Hazırlık, uygulama ve değerlendirme için programda ayrı günler olmalıdır.	()	()	()	()	()
E. Uygulama dersi için ayrılan süre fazladır.	()	()	()	()	()

EK - 8 (Öğretmenlik Uygulamasından Sonra)

DELPHI III

Sevgili Öğretmen Adayı,

Bu anket formu “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri” adlı Yüksek lisans tezimin verilerini toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket, araştırma örneklemine benzer bir gruba uygulanan Delphi I ve Delphi II formlarına verilen yanıtlardan yararlanılarak oluşturulmuştur.

Anket; öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinize yönelik 8 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun altında birden fazla önerme bulunmaktadır. Sizden soruları, verilen ifadeler ile bunlara katılma durumuzu belirten derecenin çakıştığı parantezin içine (X) işareti koyarak yanıtlanmanız beklenmektedir. Soruların yanında katılma derecelerini belirten rakamlar ve anlamları sunulmuştur.

Bu anket formunu doldurmanızın en fazla 40 dakikanızı alacağı düşünülmektedir. Araştırmaya getireceğiniz katkılar için en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Danışman

Prof. Dr. Özcan DEMİREL
H.Ü. Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Araştırmacı

Araş. Gör. Gürcü KOÇ
G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi
Eğit. Bil. ve Eğit. Tekn. Böl.

Yönerge: Aşağıdaki soruları verilenler ile bu ifadelere katılma durumunuzu gösteren derecenin çakıştığı parantezlerin içine (X) işareti koyarak yanıtlayınız. Bu dereceleri temsil eden rakamlar aşağıda belirtilmektedir.

Tamamen Katılıyorum: 5 Katılıyorum: 4 Kararsızım: 3
Kısmen Katılıyorum: 2 Hiç Katılmıyorum: 1

<i>1. Sizce iyi bir öğretmenin özellikleri neler olmalıdır?</i>	5	4	3	2	1
A. Mesleğini ve öğrencilerini sevmek	()	()	()	()	()
B. Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olma	()	()	()	()	()
C. Yeniliklere açık olma, çağa ayak uydurma	()	()	()	()	()
D. Alan bilgisinde yeterli olma	()	()	()	()	()
E. Bilgili, kültürlü ve idealist olma	()	()	()	()	()
F. Dürüst, demokratik olma ve insanları sevmek	()	()	()	()	()
G. Sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olma	()	()	()	()	()
H. Kararlı, tutarlı olma ve kendine güvenme	()	()	()	()	()
I. Kişilik sahibi, prensipli, aktif ve canlı olma	()	()	()	()	()
J. İletişim becerilerine sahip olma	()	()	()	()	()
K. Sürekli okuyan ve kendini geliştiren, araştırmacı olma	()	()	()	()	()
L. Eleştirilere açık bir kişiliğe sahip olma	()	()	()	()	()
M. Öğrencilerin problemleri ile ilgilenme	()	()	()	()	()
N. Öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma	()	()	()	()	()
O. Ders araç-gereçlerini öğretim ilke ve yöntemlerine göre kullanma	()	()	()	()	()
Ö. Öğrencilerin görüşlerine değer verme	()	()	()	()	()
P. Temiz ve düzenli giyinme	()	()	()	()	()
R. Sosyal etkinliklere katılma	()	()	()	()	()
S. Ruh ve beden sağlığı yerinde olma	()	()	()	()	()
T. Derse zamanında gelme	()	()	()	()	()

2. Bir öğretmende olmasını istediğiniz ilk 7 niteliği en önemliden başlayarak sıralayınız (Bunun için 1. Soruda yer alan özelliklerden yararlanabilirsiniz. Özelliklerin başında yer alan harfleri yazmanız yeterlidir)

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-

3. Mezun olunca öğretmenlik yapmayı düşünüyor musunuz? 5 4 3 2 1
- A. Mezun olunca öğretmenlik yapacağım. () () () () ()
- B. Mezun olunca öğretmenlik yapmayı düşünmüyorum. () () () () ()

4. Öğretmenlik uygulaması dersinin meslekle ve kendinizle ilgili düşüncelerinizde nasıl bir değişiklik yarattığını düşünüyorsunuz?

- 5 4 3 2 1
- A. Mesleği daha iyi tanıyarak, bu işi yapıp yapamayacağıma karar verdim. () () () () ()
- B. Bu dersten sonra mesleğin benim özelliklerime uygun olup olmadığını daha doğru değerlendirebildim. () () () () ()
- C. Pedagojik formasyon derslerinde kazandığım bilgilerin nasıl kullanılacağını gördüm. () () () () ()
- D. Ders özgüvenimi arttırdı. () () () () ()
- E. Bu ders düşüncelerimde bir değişiklik yaratmadı. () () () () ()

5. Öğretmenlik uygulaması sırasında hangi bilgi-becerilerinizin sizi daha başarılı kıldığını düşünüyorsunuz?

- 5 4 3 2 1
- A. İletişim yeteneğim () () () () ()
- B. Alan bilgim () () () () ()
- C. Alan öğretim yöntemleri bilgim () () () () ()
- D. Formasyon derslerine olan ilgi ve başarıım () () () () ()
- E. Kendime güvenim () () () () ()
- F. Başarılı olduğum konusunda endişeliyim. () () () () ()

6. Öğretmenlik uygulaması dersinde meslek bilgisi derslerinin hangilerinden daha çok yararlanacağınızı düşünüyorsunuz?

	5	4	3	2	1
A. Program Geliştirme	()	()	()	()	()
B. Birey ve Öğrenme Süreçleri	()	()	()	()	()
C. Grup ve Öğrenme Süreçleri	()	()	()	()	()
D. Alan Öğretim Yöntemleri	()	()	()	()	()
E. Mikro Öğretim	()	()	()	()	()
F. Ölçme ve Değerlendirme	()	()	()	()	()
G. Eğitim Teknolojisi	()	()	()	()	()
H. Eğitim Ortamlarının İncelenmesi	()	()	()	()	()

7. Sizce öğretmenlik uygulaması dersi programda yer almalı mıdır?

	5	4	3	2	1
A. Bu ders programda mutlaka yer almalıdır.	()	()	()	()	()
B. Seçmeli ders olabilir.	()	()	()	()	()

8. Öğretmenlik uygulaması dersine ayrılan bir dönemlik süreyi yeterli buluyor musunuz?

	5	4	3	2	1
A. Uygulama dersi için ayrılan süre yeterlidir.	()	()	()	()	()
B. Bu ders için en az bir yıllık bir süre ayrılmalıdır.	()	()	()	()	()
C. Öğretmenlik uygulamasının olduğu dönemde başka dersler olmazsa bir dönem yetebilir.	()	()	()	()	()
D. Hazırlık, uygulama ve değerlendirme için programda ayrı günler olmalıdır.	()	()	()	()	()
E. Uygulama dersi için ayrılan süre fazladır.	()	()	()	()	()

EK - 9

GÖZLEM FORMU

Sayın Öğretim Elemanı,

Bu form “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri” adlı Yüksek lisans tezimin ölçme araçlarından birisini oluşturmak için hazırlanmaktadır. Bu gözlem formu ile Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının *iletişim ağırlıklı sınıf içi öğretmenlik davranışlarında* yarattığı etkileri saptamak amaçlanmaktadır. Bunun için öğretmen davranışları; *Sözel ve Sözel Olmayan İletişim, Araç-Gereç Kullanımı ile Genel Nitelikler* alt başlıkları altında incelenmiştir. Sizden bu alt başlıklar altında yer alan önermelerin sınıf içinde gözlenip gözlenemeyeceğini belirtmeniz istenmektedir. Lütfen her soru için *tek bir seçenek* işaretleyiniz!..

Formu doldurmanızın en fazla 1 saatinizi alacağı düşünülmektedir. Araştırmaya getireceğiniz katkılar için en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Danışman

Prof. Dr. Özcan DEMİREL

H.Ü. Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Araştırmacı

Araş. Gör. Gürcü KOÇ

G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi

Eğit. Bil. ve Eğit. Tekn. Böl.

GÖZLENME DURUMU

	Gözlenebilir	Gözlenemez
a. Sözel İletişim		
1. Açık ve anlaşılır konuşma	()	()
2. Türkçe'yi iyi kullanma (argo, yöresel sözcük kullanmama gibi)	()	()
3. Derse girişte sınıfı içten bir ses tonu ile selamlama	()	()
4. Öğrencilere isimleriyle hitap etme	()	()
5. Derse katılımı sağlayacak cesaret verici sözler söyleme	()	()
6. Soru sormaları için öğrencilere fırsat ve zaman verme	()	()
7. Gereğinden yüksek ya da alçak ses tonu ile konuşma	()	()
8. Gereğinden uzun ve karışık cümleler kurma	()	()
9. Başladığı cümleyi bitirmeme	()	()
10. Alay etme, aşağılama, hakaret etme	()	()
b. Sözel Olmayan İletişim		
11. Derse girişte sınıfı güler yüzle selamlama	()	()
12. Öğrencilerle göz iletişimi kurma	()	()
13. Yanlış davranışlarda gözlerle ipucu verme	()	()

GÖZLENME DURUMU		
	Gözlenebilir	Gözlenemez
14. Öğrencinin sırtını sıvazlama, baş okşama	()	()
15. Anlayışlı ve sabırlı olma	()	()
16. Öğrenciyi dinlerken baş sallama gibi onaylayıcı jest ve mimikler	()	()
17. Öğrencinin doğru davranışında gözlerinin içinin gülmesi	()	()
18. Derse katılımı sağlamak için sıraların arasında dolaşma	()	()
19. Sorduğu sorunun yanıtı için yeterince bekleme	()	()
20. Uyarı amacı ile gürültülü davranışlarda bulunma (tahtaya, masaya vurma ayak kabı topuğu ile yere vurma vb.)	()	()
21. Cezalandırma, şiddet içeren davranışlarda bulunma (tebeşir fırlatma, tokat atma, cetvelle vurma, kulak çekme)	()	()
22. Sinirli, gergin yüz ifadesi	()	()
23. Konuşan öğrenciyi dinlememe	()	()
24. Sıraların arasında sürekli ve gürültülü dolaşma	()	()
c. Araç- Gereç Kullanımı		
25. Konuyla ilgili örnekler, kitaplar kullanma	()	()
26. Görsel, işitsel araçlar (tepegöz, slayt vb) kullanma	()	()

GÖZLENME DURUMU

Gözlenebilir	Gözlenemez
()	()
()	()
()	()
()	()
()	()
()	()
d. Genel Nitelikler	
()	()
()	()
()	()
()	()

27. Yazı tahtasını anlaşılır ve düzenli kullanma
28. Dersle ilgili araç-gereçleri özenli hazırlama ve kullanma
29. Dikkati toplamak için değişik araç-gereç ve yöntem kullanma
30. Dersi düzenlatım ağırlıklı işleme
31. Ders kitabı dışında kaynak-araç-gereç kullanmama

d. Genel Nitelikler

32. Kendine güvenli rahat sahne duruşu
33. Temiz ve düzenli giyim (abartılı makyaj ve takılardan kaçınma)
34. Derse zamanında gelme
35. Eleştirilere ve önerilere açık olma

Not: Bu önermelere eklemek istedikleriniz olursa lütfen belirtiniz:

EK - 10

GÖZLEM FORMU

Yönerge: Bu form, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sırasında sınıf içinde gösterdikleri öğretmen davranışlarını gözlemek ve ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Form öğretmen adaylarının ilk ve son uygulama derslerinde olmak üzere 2 kez kullanılacaktır.

Aşağıda belirtilen davranışların her birinin ne derece gösterildiğini gözleyiniz. Örneğin; gözlediğiniz davranış yoğun derecede ise, rakamı 5 şeklinde işaretleyiniz. Gözlem sonucunu şu formata göre belirtiniz:

Davranış yoğun olarak gözlendi: 5 Ortanın üstünde gözlendi: 4
Orta sıklıkta gözlendi: 3 Ortanın altında (az) gözlendi: 2 Hiç gözlenmedi: 1

Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Danışman: Özcan DEMİREL

H.Ü. Eğitim Fak. Eğit. Bil.Böl.

Araş.Gör. Gürcü KOÇ

GÜMEF Eğitim Bil.ve Eğit. Tek.Böl.

Gözleyen Kişi:

Gözlenen Öğretmen Adayı:

Sınıf- Şube:

Verilen Ders:

İlk Gözlem Tarihi: (Öğretmen adayının kaçınıcı dersi)

Son Gözlem Tarihi: (Öğretmen adayının kaçınıcı dersi)

A. SÖZEL İLETİŞİM		İlk Gözlem		Son Gözlem	
1. Açık ve anlaşılır konuşma		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
2. Türkçe'yi iyi kullanma (argo, yöresel sözcük kullanmama gibi)		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
3. Derse girişte sınıfı içten bir ses tonu ile selamlama		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
4. Öğrencilere isimleriyle hitap etme		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
5. Derse katılımı sağlayacak cesaret verici sözler söyleme		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
6. Soru sormaları için öğrencilere fırsat ve zaman verme		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
7. Gereğinden yüksek ya da alçak ses tonu ile konuşma		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
8. Gereğinden uzun ve karışık cümleler kurma		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
9. Başladığı cümleyi <i>bitirmeme</i>		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
10. Alay etme, aşağılama, hakaret etme		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
11. Öğrencileri notla tehdit etme		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
B. SÖZEL OLMAYAN İLETİŞİM		İlk Gözlem		Son Gözlem	
12. Derse girişte sınıfı güler yüzle selamlama		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
13. Öğrencilerle göz iletişimi kurma		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
14. Yanlış davranışlarda gözlerle ipucu verme		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
15. Öğrencinin sırtını sıvazlama, baş okşama		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
16. Anlayışlı ve sabırlı olma		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
17. Öğrenciyi dinlerken baş sallama gibi onaylayıcı jest ve mimikler kullanma		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
18. Derse katılımı sağlamak için sıraların arasında dolaşma		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1
19. Sorduğu sorunun yanıtı için yeterince <i>beklememe</i>		5	4 3 2 1	5	4 3 2 1

20. Uyarı amacı ile gürültülü davranışlarda bulunma	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
21. Cezalandırma, şiddet içeren davranışlarda bulunma (tebeşir fırlatma, tokat atma, cet- velle vurma, kulak çekme)	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
22. Sinirli, gergin yüz ifadesi	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
23. Konuşan öğrenciyi dinlememe	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
24. Sıraların arasında sürekli ve gürültülü dolaşma	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
C. ARAÇ- GEREÇ ve YÖNTEM KULLANIMI	İlk Gözlem					Son Gözlem				
25. Konuyla ilgili örnekler, kitaplar kullanma	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
26. Görsel, işitsel araçlar (tepegöz, slayt vb) kullanma	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
27. Yazı tahtasını anlaşırlı ve düzenli kullanma	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
28. Dersle ilgili araç-gereçleri özenli hazırlama	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
29. Dersle ilgili araç-gereçleri yerinde ve zamanında kullanma	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
30. Dikkati toplamak için değişik yöntemler planlama	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
31. Planlanmış yöntemleri ilkelerine uygun biçimde kullanma	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
32. Dersi tek yöntem ağırlıklı işleme	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
33. Ders kitabı dışında kaynak-arac-gereç kullanmama	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
D. GENEL NİTELİKLER	İlk Gözlem					Son Gözlem				
34. Kendine güvenli rahat sahne duruşu (ellerin ve bedeninin rahat olması)	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
35. Temiz ve düzenli giyim (abartılı makyaj ve takılardan kaçınma)	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
36. Ders zamanında gelme	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
37. Eleştirilere ve önerilere açık olma	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Not: 3,4,9,10,12,14,15,19,20,21,22,23,25,26,27 ve 34 nolu davranışlar Bangir'in (1997) "Sınıf İçi İletişime İlişkin Öğretmen-Öğrenci Davranışları, Görüşleri ve Önerileri" isimli çalışmasından alınmıştır.