

**ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
UYGULAMASI DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMİNE BEGÜM AKKUŞ

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MERSİN
AĞUSTOS - 2019**

**ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
UYGULAMASI DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMİNE BEGÜM AKKUŞ

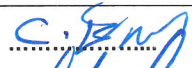
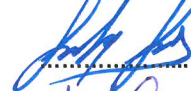
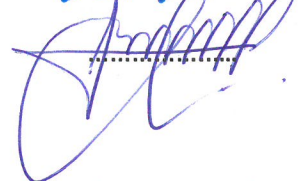
**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**Danışman
Doç. Dr. LÜTFİ ÜREDİ**

**MERSİN
AĞUSTOS - 2019**

Emine Begüm AKKUŞ tarafından Doç.Dr.Lütfi ÜREDİ danışmanlığında hazırlanan “Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Unvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Dr.Öğr.Üyesi Ceyhun ERSAN	
Üye	Dr.Öğr.Üyesi Fuat Serkan SAY	
Üye	Doç.Dr.Lütfi ÜREDİ	

Yukarıdaki Jüri kararı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun 04/09/19 tarih ve 35/26 sayılı kararıyla onaylanmıştır.


Prof.Dr. Gelsen AYCI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.

ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi

beyan ederim.

ETHICAL DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions:

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with the academic rules.
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with scientific ethics.
- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of others' works.
- I used all of the referred works as the references.
- I did not do any tampering in the used data.
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university.
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

...../...../ 2019

İmza / Signature

Emine Begüm AKKUŞ

ÖZET

ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumların ortak özelliği, nitelikli insan gücünü oluşturan ve insanoğlunun biçimlenmesini sağlayan eğitime büyük önem vermeleri, eğitimi bir güç olarak nitelendirerek sürekli geliştirmeye ve çağın gereklerine uygun hale getirmeye olan çabalarıdır. Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmeler nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı arttırmakta ve eğitimin önemini ortaya çıkarmaktadır. Eğitim ise donanımlı olarak yetişmiş öğretmenler aracılığıyla aktarılmaktadır. Toplumun kalkınmasında en önemli unsurlardan birinin öğretmenler olduğu görülmektedir. Eğitim ve aktarıcısı olan öğretmenler bu kadar önem taşıyorken öğretmenleri yetiştiren sistemimizin ve öğretmen yetiştirme programlarının etkili bir şekilde planlanması ve uygulanması beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı göreve başlamış olan öğretmenlerin ve üniversite son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel bir yaklaşımla tasarlanmış olup veriler Şanlıurfa ilinde görev yapan 84 öğretmen ve Mersin Üniversitesi son sınıfta okuyanlar çoğunlukta olmak üzere 88 öğretmen adayından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nitel boyutlu veriler içerik analizine tabi tutularak belirli kategoriler altında sayısallaştırılmıştır. Veriler analiz edilirken tematik yaklaşımdan yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni, uygulama okulu koordinatörü gibi öğretmenlik uygulaması dersi taraflarından kaynaklanan sorunlar olduğuna, uygulama okul türlerinin tüm okul türlerini kapsayıcı olmadığını düşündüklerine, ders dışı faaliyetler konusunda uygulama ve bilgilendirme yapılmadığına, uygulama sürecinde görevli tarafların işbirliği içerisinde olmadıkları gibi çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretmen Adayı

Danışman: Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ, Mersin Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF TEACHERS AND PRE-SERVICE TEACHER 'VIEWS ON TEACHING PRACTICE LESSONS

The common feature of developed and developing societies is the importance of educating in the development of advanced humanity and the formation of human beings. Nowadays, scientific and technological development increases the human power and reveals the importance of education. As in education, it is transmitted by trained teachers. One of the most important elements in the development of society has been teachers. While teachers with training and transference are so important, it is expected that our system and teacher training programs that train teachers will be planned and directed effectively. The aim of this study is to get the opinions of the teachers who started to work and the pre-service teachers who are studying in the university son class towards the teaching practice lesson. A semi-structured interview formula was collected from 84 teachers working in Şanlıurfa and 88 senior students from Mersin University. Qualitative dimensional content was subjected to content analysis and digitized under classified categories. The data were analyzed using the thematic approach. While there were findings, teachers and pre-service teachers, teaching practice school coordinator, such as the practice of various results were reached.

Keywords: Teachers training, Teaching practice, Pre-Service teacher

Advisor: Associate Proffesor, Lütfi ÜREDİ, Mersin University, Clasroom Teacher Education, Mersin.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında bana yardım edip, destek olan değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ'ye özellikle teşekkür ediyorum. Ayrıca yüksek lisans eğitim sürecim boyunca desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Sait AKBAŞLI, Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA ve Dr. Öğretim Üyesi Serkan SAY'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca çalışmalarımı destekleyen her zaman maddi ve manevi katkılar sağlayan, sabırla yol göstermeye çalışan aileme teşekkür ediyorum.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	V
ŞEKİLLER DİZİNİ	Vi
KISALTMALAR ve SİMGELER	vii
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	2
1.2.Araştırmanın Amacı	2
1.3.Problem Cümlesi ve Alt Problemler	2
1.4.Araştırmanın Önemi	3
1.5.Sayıtlar	4
1.6.Sınırlılıklar	4
1.7.Tanımlar	4
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Yurt İçi Çalışmaları	6
2.2.Yurt Dışı Çalışmaları	11
2.3. Araştırmanın Kuramsal Temelleri	13
2.4. Öğretmenlik Mesleği	13
2.5. Günümüzde Öğretmenlik	15
2.6. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	17
2.7. Öğretmen Yetiştirme Tarihi Gelişimi	19
2.7.1. Dünyadaki Gelişimi	19
2.7.1.1. ABD’de Öğretmen Yetiştirme	19
2.7.1.2. Japonya’da Öğretmen Yetiştirme	20
2.7.1.3. İngiltere’de Öğretmen Yetiştirme	20
2.7.1.4. Almanya’da Öğretmen Yetiştirme	21
2.7.1.5. Fransa’da Öğretmen Yetiştirme	22
2.7.1.6. Finlandiya’da Öğretmen Yetiştirme	22
2.7.1.7. Avusturya’da Öğretmen Yetiştirme	23
2.7.1.8. Güney Kore, Hong Kong ve Singapur’da Öğretmen Yetiştirme	23
2.7.2. Türkiye’deki Gelişimi	24
2.7.2.1. Osmanlı’da Öğretmen Yetiştirme	25
2.7.2.2. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme	26
2.8. Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Yapısı ve Kapsamı	28
2.9. Öğretmenlik Uygulamalarına Katılan Tarafların Görev ve Sorumlulukları	32
2.9.1. Öğretmen Adayının Görev ve Sorumlulukları	33
2.9.2. Uygulama Okulu ve Çalışanlarının Sorumlulukları	34
2.9.2.1. Uygulama Okulu Müdürlüğünün Görev, Yetki ve Sorumlulukları	35
2.9.2.2. Uygulama Okulu Koordinatörünün Görev Yetki ve Sorumlulukları	35
2.9.2.3. Uygulama Öğretmeninin Görev, Yetki ve Sorumlulukları	36
2.9.3. Uygulama Öğretim Elemanının Görev ve Sorumlulukları	37
2.9.4. Milli Eğitim Müdürlüklerinin Görev ve Sorumlulukları	38
2.10. Eğitim Fakültesi - Uygulama Okulu İşbirliğinin Yapısı	38
2.10.1. Eğitim Fakültesi	38
2.10.2. Uygulama Okulu	39
3. MATERYAL ve YÖNTEM	43
3.1. Araştırmanın Modeli	43
3.2. Çalışma Gurubu	43

	Sayfa
3.3. Verilerin Toplanması	46
3.4. Verilerin Analizi	46
4. BULGULAR	48
4.1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersi Öncesi Yaptıkları Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Bulgular	48
4.2. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklere Yönelik Bulgular	50
4.3. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersinde Kullandıkları Öğretim Teknolojilerine Yönelik Bulgular	52
4.4. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretim Elemanı İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular	54
4.5. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular	56
4.6. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Uygulama Okulu Koordinatörü İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular	58
4.7. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Uygulama Yapılan Okul Türleri İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular	60
4.8. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Faaliyet Uygulamaları İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular	62
4.9. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersi Verimliliği İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular	64
5. TARTIŞMA ve SONUÇ	67
6.ÖNERİLER	72
KAYNAKLAR	74
EKLER	78
ÖZGEÇMİŞ	85

TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğretmenlerin Branş ve Cinsiyet Dağılımı	43
Tablo 2. Öğretmenlerin Yaş Dağılımı	44
Tablo 3. Öğretmenlerin Görev Süresi Dağılımı	45
Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Bölümlerine Göre Dağılımı	45
Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulaması Dersi Öncesi Yaptıkları Hazırlık Çalışmalarıyla İlgili Görüşleri	48
Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Öncesi Yaptıkları Hazırlık Çalışmalarıyla İlgili Görüşler	49
Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Görüşleri	50
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Görüşleri	51
Tablo 9. Öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kullandıkları Öğretim Teknolojilerine Yönelik Görüşleri	52
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kullandıkları Öğretim Teknolojilerine Yönelik Görüşleri	53
Tablo 11. Öğretmenlerin Uygulama Öğretim Elemanına Yönelik Görüşleri	54
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretim Elemanına Yönelik Görüşleri	55
Tablo 13. Öğretmenlerin Uygulama Öğretmenlerine Yönelik Görüşleri	56
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmenine Yönelik Görüşleri	57
Tablo 15. Öğretmenlerin Uygulama Okulu Koordinatörlerine Yönelik Görüşleri	58
Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Uygulama Okulu Koordinatörüne Yönelik Görüşleri	58
Tablo 17. Öğretmenlerin Uygulama Yapılan Okul Türlerine Yönelik Görüşleri	60
Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Uygulama Yapılan Okul Türlerine Yönelik Görüşleri	61
Tablo 19. Öğretmenlerin Ders Dışı Faaliyet Uygulamalarına Yönelik Görüşleri	62
Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Faaliyet Uygulamalarına Yönelik Görüşleri	63
Tablo 21. Öğretmenlerin Uygulama Dersinin Daha Verimli Olabilmesine Yönelik Görüşleri	64
Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersinin Daha Verimli Olabilmesine Yönelik Görüşleri	65

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1. Eğitim Fakültesi - Uygulama Okulu İşbirliği	38
Şekil 2. Süreli Uygulamada Öğretmen Adayının Başarısını Değerlendirme	40



KISALTMALAR ve SİMGELER

Kısaltma/Simg	Tanım
TC	Türkiye Cumhuriyeti
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	Milli Eğitim Müdürlüğü
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
Ö	Öğretmen
ÖA	Öğretmen Adayı
N	Kişi Sayısı
%	Yüzde

1. GİRİŞ

Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumların ortak özelliği nitelikli insan gücünü oluşturan ve insanoğlunun biçimlenmesini sağlayan eğitime büyük önem vermeleri, eğitimi bir güç olarak nitelendirerek sürekli geliştirmeye ve çağın gereklerine uygun hale getirmeye olan çabalarıdır. Eğitim, geçmişten günümüze dek dünyada varlığını sürdürme gelmiş tüm toplumlarda gerek örtük gerekse kasıtlı bir biçimde programlanarak yürütülmüş, toplumların ihtiyacı olan nitelikli insan tipini meydana getirmede büyük bir güç olarak görülmüş önemli bir sistemdir. “Ülkelerin gelişmesi ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde ve toplumun kültür ve değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasında öğretmenler başrol oynamaktadırlar” (Özden, 1999: 21). Eğitim sisteminin en önemli elemanlarından birisi olan öğretmenin yetiştirilmesi konusu, bu nitelikli insan gücü dediğimiz bireylerin oluşabilmesi ve toplumların kalkınabilmesi bakımından oldukça büyük bir öneme sahiptir. “Öğretmen kimliğinin inşasında hem öğretmen yetiştirme sistemi (eğitim yaşantıları ve müfredat) hem de öğretmenin mesleki pratikleri önemli bir rol oynamaktadır” (Ünal, 2011: 4). Bu roller birbirini her zaman tamamlar şekildedir. Öğretmen adayı bu eğitim yaşantılarıyla birlikte kendisinden beklenen rolü yerine getirebilecek düzeye ulaşmaya başlar. Bu sebeple bir toplumun öğretmen yetiştirme sistemi, gelecek nesli yetiştirmek gibi önemli bir misyonu bulunan öğretmen kimliğini inşa etmek üzere tasarlanmalıdır. Bilgi toplumunda öğretmenlerin, kendilerinden beklenen görevleri yapabilmeleri için nitelikli bir eğitim almış olmaları ve bu görevleri yapabilecek şekilde donatılmış olmaları gereklidir (Erdem, 2013). Bu sebeple bir öğretmenin hizmet öncesi, mesleğine hazırlanırken almış olduğu eğitim ve geçirdiği yaşantılar büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin görevine başlamadan önce geçirdiği hizmet öncesi eğitim yaşantıları mutlaka göreve başladığı andan itibaren tüm meslek hayatı boyunca karşısına çıkabilecek olası yaşantıları örneklemek ve öğretmene tecrübe ettirmek durumundadır. Örneğin bir öğretmenin görev yapabileceği okullar, bölgeler, öğrenci ve veli profilleri, okul ve program çeşitleri, yasa ve yönetmeliklerle bir okulda uygulanması gereken tüm olay ve durumlar, çağın gereklerine göre kullanılan materyal ve bilimsel gerçeklikler öğretmenin hizmet öncesi eğitiminde uygulamalı olarak görmesi gereken çeşitlilik arz eden bir takım durumlardır. Günümüzde öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimlerini üniversitelerde tamamlamakta ve öğretmenlik uygulamaları dersi adı altında MEB’e bağlı okullarda çeşitli öğretmenlik uygulamalarında bulunmaktadır. Öğretmenlik uygulamaları dersi, bir öğretmenin mesleki alanda ihtiyacı olabilecek durumları fark etmesine, kendi mesleki durumunu gözlemlemesine olanak sağladığı için oldukça önemlidir (Yalın Uçar, 2012). Çalışmada göreve başlamış ve devam etmekte olan öğretmenler ile hizmet öncesi eğitimlerini almakta olan öğretmen adaylarının almış oldukları öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerini belirleyerek bu dersin mesleklerine olan katkıları, göreve başladıktan sonra karşılaştıkları mesleki yaşantıları açısından bu dersin meslekte karşılarına

çıkabilecek durumları örneklemdeki yeterliliği, uygulama sürecinde görevli elemanların bu dersin yürütülebilmesindeki etkililikleri gibi çeşitli durumlar, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine başvurarak saptanmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenler, bir toplumun kalkınıp gelişmesinde, çağın gerektirdiği bilgi ve donanımına sahip hayata uyum sağlayabilen bireyler yetişmesinde, bu bilgi ve becerilerin yanı sıra kültürel değerlerin nesilden nesile aktarılmasında oldukça önemli bir rol üstlenmektedirler. Öğretmenlerin üstlendikleri bu önemli rolü gerektiği biçimde yerine getirebilmelerinde, göreve başlamadan önce aldıkları hizmet öncesi eğitimin katkıları yadsınamaz bir gerçektir. Hizmet öncesi eğitim ise öğretmen adaylarına üniversitelerin eğitim fakültelerinde verilmekte, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları gibi dersler aracılığı ile öğretmen adayına, öğretmenlik mesleğinin pratiği yaptırılarak tecrübe kazandırılmaktadır. Çalışmaya konu olan öğretmenlik uygulaması dersi, aday öğretmenin gerçek bir okul ve sınıf ortamında öğrenciler ile geçirdiği yaşantıları kapsamaktadır. Öğretmenlik uygulamaları, eğitim fakülteleri ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin işbirliği ile ayarlanan okullarda, öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, uygulama koordinatörleri gibi çeşitli tarafların da sorumluluğunda gerçekleşmektedir. Yapılan öğretmenlik uygulamalarının verimli geçebilmesi ve öğretmen adayına gerçek okul yaşantılarıyla ilgili beceri ve tecrübeler kazandırabilmesi için bu tarafların eşgüdümlü bir şekilde çalışması, öğretmen adayına göreve başladıktan sonra karşılaşılabileceği her durumu kapsayan uygulamalar programlanıp yürütülmesi gereklidir. Öğretmenlik uygulamaları yönergesinde de bir öğretmenin karşılaşılabileceği her durumun tecrübe edilmesine dayanan maddeler olsa da uygulama taraflarının ve çeşitli sebeplerin bu uygulamalardan verim alınabilmesine engel teşkil eden durumlar yarattığı düşüncesi ile bu çalışmaya gerek duyulmuştur. Bu çalışma ile hem öğretmen adaylarının hem de göreve başlamış öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları süreçleriyle ilgili görüşleri ve bu görüşler doğrultusunda uygulamalarda aksaklık yaratan sebeplere ulaşılmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerini belirlemektir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri nelerdir?

1.Öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulama dersinden önce yaptıkları hazırlıklar nelerdir?

2. Öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulama dersinde kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
3. Öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulama dersinde kullandıkları öğretim teknolojileri nelerdir?
4. Öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanına yönelik görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulama öğretmenine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okul türlerine yönelik görüşleri nelerdir?
7. Öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulamalardaki ders dışı faaliyetlere yönelik görüşleri nelerdir?
8. Öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulama okulu koordinatörlerine yönelik görüşleri nelerdir?
9. Öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulamaların daha verimli olabilmesi için önerileri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmen yetiştirmenin tarihi ve bugünü ile ilgili literatür incelendiğinde bu konuda çok çeşitli ve sürekli değişen uygulama ve programlar denendiğini görmekteyiz. Öğretmen yetiştirmenin tam anlamıyla nasıl olması gerektiği, değişen dünyaya, teknoloji çağına ve sistemlere ayak uydurabilen, dinamik, donanımlı öğretmenlere olan ihtiyacın giderilmesinde uygulanan programların yeterlilik durumunun ne olduğuna ışık tutacak bu çalışma aynı zamanda mevcut öğretmen yetiştirme sistemimiz, dolayısıyla öğretmenlik uygulaması derslerinin etkililik ve uygulanabilirliği konusunda öğretmenlerin birebir deneyimlerinden edinilen görüşleri sayesinde mevcut durumun betimleyicisi olacağı düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlerin uygulama yaptıkları okullar ve göreve başladığı yerlerdeki okullar arasındaki farklardan dolayı yaşadıkları adaptasyon sorunları ve deneyimsizlik durumlarını ön göreceği beklenmektedir. Bu çalışmanın öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama alanlarını çeşitlendireceği ve uygulama sürecindeki tarafların daha bilinçli bir şekilde sürece odaklanıp her koşul ve duruma ayak uydurabilecek, donanımlı öğretmenler yetişmesine destek sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

- Öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik düşüncelerini ortaya koyar nitelikte olduğu,
- Öğretmen adaylarına uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik düşüncelerini ortaya koyar nitelikte olduğu,
- Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış soruları içtenlikle cevapladığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Belirtilen amaç doğrultusunda araştırmanın verileri, Şanlıurfa İli Eyyübiye ve Harran İlçelerinde görev yapmakta olan 84 öğretmen ve Mersin Üniversitesi son sınıf, öğretmenlik bölümü okuyan 88 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğretmenlik Uygulaması: “Öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve eğitim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir ders” (Aktepe ve Yalçinkaya, 2014: 4).

Fakülte: Bir üniversitenin, öğrenim alanı veya uzmanlık konusu bakımından ayrılmış kollarından her biri (TDK).

Uygulama Okulu: “Öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel ilköğretim, ortaöğretim okulları ile yaygın öğretim kurumlarıdır” (YÖK, 1998: 5).

Uygulama Okulu Koordinatörü: “Eğitim kurumundaki öğretmenlik uygulamalarının belirlenen esaslara göre yürütülmesi için uygulama eğitim kurumu ile ilgili kurumlar ve kişiler arasında iletişim ve koordinasyonu sağlayan eğitim kurumu müdürünü, müdür yardımcısını veya müdür yardımcısını ifade eder” (MEB, 2018: 2002).

Uygulama Öğretmeni: “Uygulama okulunda görevli, öğretmenlik formasyonuna sahip, alanında deneyimli öğretmenler arasından seçilen, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanmasında rehberlik ve danışmanlık yapan sınıf veya ders öğretmeni” (Aktepe ve Yalçinkaya, 2014: 4).

“Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifikasına sahip, uygulama eğitim kurumunda yöneticiler dışında fiilen derse giren branş ve rehberlik öğretmenleri arasından seçilen, uygulama öğrencisine öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği

öğretmenlik uygulamaları/rehberlik uygulamaları kapsamında rehberlik edecek öğretmeni ifade eder” (MEB, 2018: 2003).

Uygulama Öğretim elemanı: “Eğitim alanında akademik ve mesleki yeterliliğe sahip eğitim fakültesinde bir grup öğretmen adayının öğretmenlik uygulamalarının planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinden sorumlu eğitim-öğretim personelidir” (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 46).

Öğretmen Adayı: “Öğretmenlik programlarına devam eden, öğretmeni olacağı öğretim düzeyi ve alanında, okul ortamında, öğretmenlik uygulaması yapan yüksek öğretim kurumu öğrencisi” (Aktepe ve Yalçınkaya, 2014: 4).



2. İLGİLİ ARAŞTIRMALARI

2.1. Yurt İçi Çalışmaları

Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay (2009) çalışmalarında, hizmet öncesi öğretmen adaylarının okul uygulaması dersine ilişkin görüşleri araştırılmak amacıyla 2008-2009 öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü ve Ağrı Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerinin “Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu” kullanılarak görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, öğretim süreciyle ilgili uygulama çalışmalarının öğretmen adaylarına katkı sağladığı, yani öğretmen adaylarının uygulama alanındaki var olan durumla karşı karşıya gelmiş olmalarının onların gelişimlerini sağladığı, ancak yetersizliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular ışığında aday öğretmenlerin bu alandaki yetersizliklerinin giderilmesi için, hizmet öncesi eğitimlerinin niteliğinin artırılması gerektiği belirtilmiştir. Ulaşılan diğer bir sonuç, öğretmen adaylarının öğrenme ortamının güvenliğini sağlama yeterliliklerinin tam olarak oluşmadığı, sınıfta rehber öğretmen bulunduğundan dolayı tam anlamıyla sorumluluk üstlenemedikleri, bunu sağlamak için daha fazla sorumluluk alabilecekleri güvenli ortamların oluşturulması gerektiği belirtilmiştir.

Akbaşı, Üredi, Loğoğlu (2016) araştırmalarında, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde gerçekleşen öğretmenlik uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelindedir ve veriler Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon almakta olan öğrencilerden, 28 sorudan oluşan bir anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular sonucunda öğretmen adaylarının uygulama sürecinde çok ciddi sorunlarla karşılaşmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının uygulamada karşılaştıkları en göze çarpan sorunun uygulama okul koordinatöründen kaynaklanan sorunlar olduğuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, farklı anabilim dallarından uygulamaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan sorunlar anketine verdikleri cevaplarda bazı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008)’ ın yaptıkları çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören son sınıftaki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmanın araştırma grubunu sınıf öğretmenliği anabilim dalının son sınıfında öğrenim gören, 106 kız ve 40 erkek olmak üzere 146 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir bilgi toplama formu aracılığıyla elde edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların işaret ettiği en önemli nokta, aday öğretmenlerin öğretim ile ilgili birçok durumda kendilerini “yeterli” gördükleri olmuştur. Aynı şekilde adayların görüşlerine göre, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanlarının, adayları bu derste başarısız bulma oranlarının da oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanından bilgi edinebilme ve rehberlik sağlama

konularında sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Ulaşılan bir diğer sonuç öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve öğretim elemanından destek sağlama ve bilgilendirme konularında az da olsa sorun yaşandığı ayrıca öğretmen adayları, öğretim elemanlarının kendileriyle yeterince ilgilenmedikleridir.

Katrancı (2008)' ya ait yüksek lisans tezinde öğretmenlik uygulaması dersinin, hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki önemi göz önüne alınarak, eğitim fakültelerinin dördüncü sınıfı ikinci yarıyılında okutulmakta olan öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında görevlendirilen uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin ders kapsamındaki görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu tez çalışmasının sonucunda uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin, görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirdikleri düşüncesinde olmalarına karşın, öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması, derste yapılacak etkinliklerin uygulanması, sınıf dışı etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması konularında yapmaları gereken rehberliğin yetersiz kaldığı görülmüştür. Uygulama okulları seçilirken araç gereç ve materyal yönünden daha donanımlı okulların seçilmesine özen gösterilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama öğretmenlerinin, uygulama faaliyetleri sırasında sınıfı uzun süre terk ettikleri, yani sınıfın kontrolünü tamamen öğretmen adayına bıraktıkları belirlenmiştir.

Köroğlu ve Yavuz (2000), Okullarda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi adlı çalışmanın amacı, DEÜ Buca Eğitim Fakültesi, İzmir il Milli Eğitim Müdürlüğü, Fakülte-Okul işbirliği projesi kapsamında 1998-1999 öğretim yılı sonunda, Okul Deneyimi I-II ve Alan Öğretimi I-II derslerini alan OÖFMA Matematik ana bilim dalı öğretmen adaylarının, öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmektir. Veri toplama aracı olarak 183 öğretmen adayına uygulanan Likert tipi bir ölçek ile uygulama öğretmenleri ve fakülte öğretim elemanlarına uygulanan açık uçlu anket kullanılmıştır. Bulgular sonucunda, Uygulama öğretmenleri, Fakülte-Okul-Milli Eğitim Müdürlüğü arasındaki iletişimin daha düzenli olması görüşündedirler. Uygulama programının okullar açılmadan yapılmasını önermektedirler. Fakülte öğretim elemanları da uygulama öğretmenlerinin görüşlerine katılmaktadırlar. Uygulama öğretmenleri rehberlik edecekleri öğrenci sayısının 2 veya 3 olmasını önermektedir. Daha fazla öğrenci ile sınıfa girmenin öğrencinin motivasyonunu bozduğunu, derslerin işlenişini olumsuz yönde etkilediğini söylemektedirler. Uygulama okullarının sayıca artmasını önermektedirler. Fakülte öğretim elemanları ise uygulama okullarının sayıca artmasının denetleme gücü getireceğini söylemektedirler.

Gökçe ve Demirhan (2005)'ın geleneksel ve yenilikçi yaklaşımları karşılaştırdıkları betimsel çalışmalarında öğretmen adaylarına ve uygulama öğretmenlerine yönelik 22 maddeden oluşan ölçekler geliştirmişler. Bu ölçekler 80 uygulama öğretmenine ve 341

öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmalarının bulgularına göre; öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı arasındaki işbirliğinin yeterli düzeyde olmadığı, uygulama öğretmenlerinin ders materyalleri geliştirilmesi sürecinde yeterince destek almadıkları ve uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının görüşleri arasında uygulama öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Uygulama öğretmenlerinin üstelendikleri görev ve sorumluluklar açısından kendilerini daha olumlu değerlendirdikleri gözlenmiştir.

Eraslan (2009) çalışmasında, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının okullarda öğretmenlik uygulaması sırasında elde ettikleri deneyim ve değerlendirmeleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak 47 matematik öğretmen adayına sömestrin sonunda öğretmenlik uygulaması üzerine deneyimlerini yansıtmaları için bir açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğretmen adayların bu soruya verdikleri yazılı cevaplar nitel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular ışığında öğretmen adaylarının deneyimlerini ve kendilerinden bekleneni yerine getirme konusunda zamansal sıkıntılar yaşadıklarına ulaşılmıştır. Öğretmen eğitimi programının son semestrinde yer alan bu aktivite öğretmen adaylarının yoğun şekilde KPSS' ye yönelik hazırlık kurslarına katıldığı ve okul öğretmenlerinin öğrencilerini sınava hazırlama ve müfredatı tamamlama telaşı içinde oldukları aynı döneme denk gelmektedir. Tüm bu aktivitelerin aynı zamana denk gelmesi öğretmen ve staj öğrencilerini öğretmenlik uygulaması aktivitesi için rol ve sorumluluklarını yerine getirme noktasında baskı altında bıraktığı belirtilmiştir. Bir diğer sonuç, öğretmen adaylarının yarıya yakını yaptıkları uygulama sırasında uygulama öğretmenin çoğunlukla sınıfta bulunmadığını, bulunduğu zamanlarda ise çok sınırlı veya hiç dönüt vermedikleridir.

Paker (2008) çalışmasının amacı öğretmenlik uygulamasında dönüt sağlamanın yapılıp yapılmadığı veya nasıl yapıldığını incelemektir. Bu amaçla Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 80 öğretmen adayından sormaca ve yüz yüze görüşme araçlarıyla veriler toplanmıştır. Ulaşılan bulgular neticesinde öğretmen adaylarının en çok şikâyet ettikleri konu gözlemlendikleri dersin iyi bir şekilde planlanması ve sunumuna yönelik kendilerine yeterince dönüt sağlanmadığı olmuştur.

Sevim(2002), uygulamada karşılaşılan güçlükleri araştırdığı yüksek lisans tez çalışmasını Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki Okul Deneyimi-1 dersine giren 15 uygulama öğretim elemanı, 33 uygulama öğretmeni ve 225 öğretmen adayına ile mülakat ve anket yoluyla topladığı verilerle oluşturmuştur. Araştırmada ulaşılan bulgular ışığında ulaşılan sonucunda, fakülte-okul işbirliğindeki bireylerin görev ve sorumluluklarını gözetip denetleyecek bir mekanizmanın olmadığı, stajyer öğretmenlerin, ders yükü çok olan uygulama öğretmenlerine bir ücret ödenmediği için öğretmen olarak görevlendirilmeleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Çetin ve Bulut (2002), Okul deneyimi 1,2 ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirildiği çalışmalarında betimsel yöntem kullanmışlardır. Çalışmayı Erzincan Eğitim Fakültesi'nden 449 öğrenci ve Erzincan il merkezindeki uygulama okullarından 52 uygulama öğretmeni ile anket yoluyla veriler toplayarak yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, uygulama gruplarının fazla kişiden oluşmasının ve grupların farklı günlerde uygulama yapmalarının fakülte programı açısından zorluklara neden olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama yapılan sınıflarda yürütülmekte olan yıllık planlarda aksamalar olduğu ve öğrenci velilerinin bu durumdan rahatsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkoğlu (2004), Çukurova ve Mersin Üniversiteleri eğitim programlarını değerlendirme amacı ile yaptığı çalışmasında eğitim fakültelerinin son sınıfında okuyan 243 öğrenciden anket yoluyla veriler toplamıştır. Bu anket 53 maddeden oluşmaktadır. Betimsel tarama modelinin uygulandığı çalışmanın sonucunda, öğrencilerin, kendi sorunları ile ilgilenilmediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Kılıç (2006), Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeylerini belirlemek amacıyla çalıştığı araştırmasında survey yöntemini kullanmıştır. Çalışma Düzce Eğitim Fakültesi son sınıftaki 81 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler 39 maddelik form tarafından toplanmıştır. Ulaşılan bulguların sonucu öğretmen adaylarının; öğretimi planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi alanlarında kazanmaları gereken davranışları yeterli ölçüde kazanamadıklarını göstermiştir.

Yeşilyurt (2010), öğretmenlik uygulaması öğretim programını standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmasında “karma araştırma yaklaşımı” modelini kullanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Ağrı, Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır ve Malatya illerinde yer alan 1093 uygulama öğretmen adayı, 246 uygulama öğretmeni, 53 uygulama öğretim elemanı, 115 uygulama okulu yöneticisi, 111 uygulama okulu koordinatörü, 6 milli eğitim müdürlüğü yöneticisi, 6 milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü, 6 fakülte yöneticisi, 6 fakülte uygulama koordinatörü ve 14 bölüm uygulama koordinatöründen oluşmaktadır. Araştırmada uygulama öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar; uygulama öğretmeni kaynaklı olarak, eksik uygulama yaptırma, adaya ve derse önem vermeme; kendileri kaynaklı olarak, kendini öğrenciye kabullendirememe, sınav ve atanma kaygısı taşıma; uygulama okulu kaynaklı olarak, okul yöneticilerinin çeşitli konularda zafiyet içinde olması, öğretmenlerin adaylara karşı olumsuz tutumları; uygulama öğretim elemanı kaynaklı olarak, derse ve öğretmen adayına önem vermeme, uygulama sürecini izleme ve denetleme eksikliği olarak belirtilmiştir.

Görgeç, Çalışkan ve Korkut (2012), amacı; hizmet öncesinde öğretmen aylarına mesleki beceri ve deneyimleri kazandırmayı amaçlayan öğretmenlik uygulaması dersinin derste görevli

öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adayları açısından işlevselliğini tespit etmek olan çalışma, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfındaki 122 öğrenci, öğretmenlik uygulaması dersinde görev almış 14 öğretim elemanı ve 34 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda Öğretmenlik uygulaması dersi, meslek yeterliliklerini kazandırması açısından öğretmen adayları tarafından “orta”, uygulama öğretmenleri tarafından “yüksek”, öğretim üyeleri tarafından “orta” düzeyde işlevsel olarak görüldüğü tespit edilmiştir.

Bektaş ve Ayvaz (2012), Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri adlı çalışmalarında, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanından, uygulama öğretmeninden, uygulama okulu koordinatöründen, uygulama okulundan, akranlarından, uygulama okulundaki diğer öğretmenlerden, uygulama okulundaki öğrencilerden, öğretmen yetiştirme programından ve öğretmenlik uygulaması paydaşlarından beklentilerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi’nde bulunan 88’i Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, 65’i İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, 73’ü İlköğretim Matematik Öğretmenliği ABD, 59’u İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD, 73’ü Türkçe Öğretmenliği ABD ve 80’i Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ABD’sinde öğrenim gören Öğretmenlik Uygulaması dersini almamış toplam 438 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasından Beklentileri” adlı 85 maddelik anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninden, uygulama okulu koordinatöründen, uygulama okulundan, akranlarından, öğretmen yetiştirme programından ve öğretmenlik uygulaması paydaşlarından beklentileri öğrenim gördüğü ABD’ye göre farklılık gösterdiği ancak uygulama öğretim elemanından, uygulama okulunda çalışan diğer öğretmenlerden ve uygulama okulundaki öğrencilerden beklentilerinin öğrenim gördüğü ABD’ye göre anlamlı farklılık göstermediğine ulaşılmıştır.

Gülşen ve Gündüz (2016), Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşlerini belirlemek amacıyla yürüttükleri Çalışmada öğrencilerin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla beşli likert tipi derecelemeyle sahip üç farklı anket kullanılmıştır. Bu anketler Nevşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programındaki 126 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu, öğretmenlik mesleğini yapmak istedikleri görülmüştür. Öğretmenlik uygulaması dersini de, öğretmenlik mesleğinin özelliklerini öğrenmek ve tecrübe kazanmak açısından yararlı buldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlik uygulamaları açısından görüşlerine bakıldığında ise, öğrencilerin yine çoğunluğunun, öğretmenlik uygulamasında uygulama öğretmenlerinin işbirliği yaptığını, ders sürecinde formasyon öğrencilerine yol gösterdiklerini ve destek olduklarını belirttikleri görülmüştür.

Aktağ (2011), çalışmasında öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yeterliği üzerine etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan ve öğretmenlik uygulaması dersini alan 238 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından hazırlanan ve Türkçeye Işıl Aktağ (2003) tarafından çevrilen Öğretmen Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamadığı görülmüştür.

2.2. Yurt Dışı Çalışmaları

Evertson ve Smithey (2000) tarafından araştırılıp yapılan “Rehberliğin Öğretmen Adaylarının Sınıf Tecrübelerine Etkileri: Deneysel Bir Çalışma” adlı çalışmada öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması programı içinde yürüttükleri uygulama ile belli bir deneyime sahip öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleşen uygulama çalışmalarını birbirleriyle karşılaştırmışlardır. Araştırmada 23’er öğretmen adayından meydana gelen deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Her iki grup da gözlenerek veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının, kontrol grubundakilere oranla sınıf içindeki etkinlikler, etkili şekilde ders planı hazırlama, öğrencilerde istendik şekilde davranış oluşturma ve zamanı etkili bir biçimde kullanma alanlarında daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının gösterdikleri bu başarıda rehber öğretmenlerin katkısının büyük olduğu, bu sebeple rehber öğretmenlerin hem yeterli deneyime sahip hem de konu hakkında bilgili ve eğitilmiş olmaları gerektiğinin önemi belirtilmiştir.

Sivan ve Chan (2003) tarafından yapılan çalışma uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma iki yıl boyunca uygulama öğretmenlerine Hong Kong Baptist Üniversitesi’nde part time olarak verilen hizmet içi eğitim kursunun sonunda 121 uygulama öğretmeni ile yürütülmüş olup hem nicel hem nitel yöntem kullanılarak yapılandırılmıştır. Veriler anket ve açık uçlu görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sayesinde ihtiyaçlarını tanıması ve gidermesi yönünde olumlu kazanımlar elde ettiklerine, uygulama öğretmenlerinin esas görevinin bu süreçte öğretmen adaylarına danışmanlık etmek olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının, öğretmen eğitiminde okul-fakülte iş birliğine daha fazla ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Smith ve Lilach (2005) tarafından çalışılan “Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirmede Pratiğin Yeri: Öğrencilerin Sesi” adlı araştırmalarında öğretmen adaylarının uygulama faaliyetlerine verdikleri önemi belirlemek için 480 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Bu amaçla öğretmen adaylarına 68 kapalı uçlu sorudan meydana gelen bir anket uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmen adayları, öğretmenliğin en iyi gerçek ortamda öğrenileceğini belirtmişler ve teorik bilginin de önemini vurgulamışlardır. Bir diğer ulaşılan sonuç ise uygulama okullarının müdürleri uygulama faaliyetleri sürecinde öğretmen adaylarına destek olmadığıdır. Öğretmen adaylarına göre uygulama okul müdürleri pratik desteğin yanında öğretmen adaylarına duygusal destek de sunmalarının gerektiği çalışmanın ulaşılan bir diğer sonucu olmuştur.

Ralph (2005) çalışmasında Kanada'da öğretmen yetiştiren bir üniversitede yürütülmekte olan öğretmenlik uygulaması dersinin boylamsal çalışma deseniyle değerlendirmesini yapmıştır. 16 haftalık öğretmenlik uygulaması dersini farklı yıllarda almış 374 öğretmen adayının dönem sonunda öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı ile birlikte hazırladığı değerlendirme dosyalarını incelemiştir. Verileri uygulama yapılan sınıfların seviyesi, uygulama yapılan okulun bulunduğu ortam ve öğretmen adaylarının cinsiyeti değişkenlerine göre inceleyen araştırmacı genel olarak küçük farklar tespit etmiştir. Örneğin, küçük yaş gruplarıyla uygulama yapan öğretmen adaylarının mesleki kazanım, ders planlama, sınıf yönetimi, soru sorma, uygun yöntem kullanma ve değerlendirme gibi alanlarda diğer yaş gruplarına göre biraz daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Okul yerleşkesiyle ilgili olarak ise taşrada uygulama yapan öğretmen adaylarının mesleki kazanım, sınıf yönetimi, soru sorma ve uygun öğretim yöntemi kullanma açısından şehir merkezinde uygulama yapanlara göre biraz daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Veriler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise sınıf yönetimi dışında kalan tüm alanlarda kadın öğretmen adaylarının daha başarılı oldukları bulgularını tespit etmiştir.

Lambe (2006) tarafından yapılan araştırma Kuzey İrlanda'daki Ulster Üniversitesi'nde 41 öğretmen adayı ile yürütülmüş olup öğretmen adaylarının Kuzey İrlanda'daki eğitimin zorluk ve yararlarına ilişkin görüşlerini, etkili bir öğretmen olmalarını sağlayacak konuları belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma nicel olarak yapılandırılmış ve survey metodu kullanılmıştır. Buna göre öğretmen adayları örgün eğitim politikalarını genel olarak desteklemekte fakat hizmet öncesi eğitimde sayısı giderek artan öğretmen adaylarının çeşitli eğitimsel ihtiyaçları olan konuların ele alınması, öğretmen eğitiminde görev alan kişilerin nitelikleri ve sınıfların fiziksel özellikleri konularında endişe taşıdıkları sonuçları ortaya çıkmıştır.

Caires, Almeida ve Vieira (2012) Portekiz'de 295 öğretmen adayının öğretmenlik uygulamalarına ilişkin deneyimleri, bilişsel düzeyleri, algı ve tutumlarını inceledikleri çalışmanın verileri elektronik posta yoluyla öğretmen adaylarına ulaştırılan öğretmenlik uygulamasına ilişkin deneyimler ve algı ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin incelenmesi sonunda öğretmen adaylarının süreçte stres, bıkkınlık ve savunmasızlık gibi bazı zorluklar yaşadıkları fakat bunun yanında öğretmenlik uygulamasının onların mesleki bilgi ve becerilerini

arttırdığı, öz yeterlik duygularını ve sınıf yönetiminde esneklik gibi olumlu algılar geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının uygulama okullarının fiziki konumlarından kaynaklanan her hangi bir sorun yaşamadıkları, büyük çoğunluğunun uygulama öğretim elemanlarından ve uygulama okul öğretmenlerinden aldıkları dönüt ve mesleki rehberlikten memnun oldukları belirlenmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının eğitim geçmişlerinin öğretmenlik becerilerini sergileme noktasında farklılıklar ortaya çıkardığı yani eğitim alanından 49 mezun olanların olmayanlara göre daha başarılı öğretmenlik uygulaması süreci geçirdikleri de çalışmanın diğer bulguları arasındadır.

2.3. Araştırmanın Kuramsal Temelleri

Araştırmanın, ilgili literatür ve konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlik uygulaması dersinin “ tarafları” konusundaki birçok çalışma ile benzer çalışma konusuna sahip olduğu, bunun yanında “ders dışı etkinlikler” ve “uygulama yapılan okul türleri” konularında farklılıklar sunacağı beklenmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların çalışma gruplarını genellikle öğretmen adayları veya uygulama dersinin diğer tarafları oluşturmaktadır. Bu araştırmada çalışma grubunu öğretmen adaylarının yanı sıra görevdeki öğretmenler oluşturmakta, öğretmenlerin geçmişte aldıkları öğretmenlik uygulaması dersinin bugünkü öğretim süreçlerine katkıları olup olmadığı incelenmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşlerine ilişkin ilgili kuramsal açıklamalara ve araştırmanın konusuyla ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.Öğretmenlik Mesleği

İlk çağlardan bu yana, insanların ve niteliklerinin biçimlenerek işlenmesinde eğitim, en önemli etken olmuş, bu önemini zamanla daha çok arttırmıştır (Yılman, 2006). Medeniyetler ve toplumlar bu kavrama ve aktarma işini bir sistem haline getirmeye çalışmışlar, eğitim kavramının oluşturulmasına başlamışlardır. Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumların ortak özelliği nitelikli insan gücünü oluşturan ve insanoğlunun biçimlenmesine sebep olan bu unsura büyük önem vermeleri, bu unsuru bir güç olarak nitelendirerek sürekli geliştirmeye ve çağın gereklerine uygun hale getirmeye olan çabalarıdır. Ulusların en büyük gayreti, büyük bir hızla değişip gelişen günümüz koşullarına uyum sağlayabilecek nitelikte donatılmış bireyler yetiştirmektir (Gökçe ve Sezer, 2012).

Bilim alanında ve teknolojik alanda meydana gelen hızlı gelişmeler, elektronik, haberleşme ve ulaşım sistemlerindeki girişimler ve atılımlar, dünyaya ve biz insanlara birçok kolaylık sağlarken çoğu sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu sebeple toplumların

kalkınması, gelişip ilerleyebilmesi bu değişim etkilerinin bizzat en sığda kalmış bölge ve alanlara kadar iletilip bireylerin bilinçlendirilmesine bağlıdır (Yılman, 2006).

Toplumların sosyal, kültürel, ekonomik ve daha birçok yönden gelişip kalkınmalarının temelini nitelikli bir eğitim sistemi oluşturmaktadır. Eğitim kültürlerin, davranışların, fikirlerin, sistemlerin, dünyaya ait soyut veya somut birçok olgu ve durumun aktarıcısı olma görevi üstlenmektedir. İnsanoğlunda öğrenme becerisinin oluşmaya başladığı andan itibaren, konusu insan olan eğitimin varlığından söz edilebilir. Planlı bir eğitim süreci, insanların yaşama faaliyetlerini sürdürebilmeleri için gereklidir (Başaran, 1994). Çünkü bireyler geçirdikleri planlı eğitim süreçleri ile çeşitli davranışlar kazanarak yaşama uyum sağlama becerileri elde ederler.

Okçabol (2005: 14-15)' e göre;

Bilgiye önem veren ve İÖ 387'de Akademi'yi kuran Eflatun'a göre, eğitimin amacı 'Bedene ve ruha yetenekli olduğu yetkinliği kazandırmak ve kişiyi erdemli yapmak' tır. İÖ 350'lerde liseyi kuran Aristo'ya göre de eğitimin amacı, insanı, bireysel farklılıklarına uygun bir biçimde, toplumun erdemli ve bilgili bir üyesi yapmaktır... Hem bireysel gelişmeye hem de toplumsal gelişmeye önem veren J.Dewey'e (1859-1952) göre eğitim, yaşama hazırlık değil, yaşamın ta kendisidir; eğitimin amacı çocuğa ne düşüneceğini değil, düşünmeyi öğretmektir.

İletişim ve dolayısıyla oluşan etkileşim ortamlarının lideri ve eğitim etkinliklerini yöneten olma özelliğiyle öğretmenlerin önemi günden güne artmaktadır (Uğurlu ve Polat, 2011). Öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarının oluşturduğu eğitim sisteminin bu yapısal öğeleri birbirinden ayrı düşünülemez. Domino taşı misali birbirini etkileyen yapılardan birinde yaşanan aksaklık bütün eğitim sistemini etkileyecektir (Özkan ve Çelikten, 2018). Sistemin aktarıcıları olma göreviyle öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli kısmını oluşturmaktadır.

Öğretmenlik her zaman diğer mesleklerden ayrı tutulan, toplumların gelişip ilerlemesinde büyük bir role sahip, daima saygınlığını koruyan büyük geçmişe sahip önemli bir meslektir. Toplumların gelişmiş sayılması bireylerinin üst düzey eğitim yaşantıları geçirmeleri ile doğru orantılıdır. Dolayısıyla eğitim toplumların kültürel, ekonomik ve politik yapılarının da belirleyicisidir. Eğitimin önemli elemanı olarak öğretmenler, toplumdan ve bireylerinden ayrı tutulamaz (Ataünal, 2003).

Eğitim sistemini yürütebilme ve gelişip nesillere aktarımını sağlamada öğretmen önemli bir görev üstlenmektedir. Eğitilmiş insan gücünün oluşumunda, eğitimin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan öğretmenlerin rolü büyüktür. Eğitilmiş insan gücü toplumların, ülkelerin teknolojik ve ekonomik gelişimlerinin temelini oluşturur. Dolayısıyla bu gücü oluşturmada öğretmenler ve öğretmenlik mesleği doğrudan etkili olmaktadır (Özer ve Gelen, 2008). Bu yüzden eğitim alanındaki çalışmaların odağında öğretmen vardır. Öğretmenler, nitelikli eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde, eğitimin etkili ve kaliteli bir şekilde yürütülebilmesinde toplumun eğitim alanındaki beklentilerini karşılayabilmede önemli bir yere

sahiptir (Çetinkaya, 2014). Dolayısıyla Eğitim sisteminde en önemli rolü üstlenen, bu sistemin güçlü bir şekilde var olmasını sağlayan öğretmendir diyebiliriz.

Günümüz şartlarında, kültürel mirasın aktarıcısı olan öğretmenleri daha nitelikli bir konuma getirmek, toplumun çağa ayak uydurarak değişmesini, gelişip dönüşmesi sağlayacağından dolayı oldukça önemlidir (Uğurlu ve Polat, 2011). Ülkelerin, günden güne değişen ve gelişen teknolojik, ekonomik, kültürel ve sosyal birçok sistemlere ayak uydurması, çağa uyum sağlaması gerekmektedir. Ülkelerin en önemli sistemlerinden biri olan eğitim sisteminin de bu değişime ayak uydurabilmesi için bu sistemin en önemli elemanlarından biri olan öğretmenlerin oldukça donanımlı ve yüksek bir birikime sahip olmaları gerekmektedir (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007). Eğitim sisteminin istenilen derecede nitelikli ve etkin çalışmasını öğretmenlik mesleğine yeterli değerin verilmesi ile olacaktır. Bu da toplumun gelişip kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetişmesinde etkili olacaktır (İra, 2004). Öğretmene yeteri kadar değer verildiği ve öğretmenlerin donanımlı bir şekilde yetiştirildiği toplumlarda doğru orantılı olarak eğitimin kalitesi artacak ve nitelikli insan dediğimiz bireylerin yetişmesi gerçekleşecektir. Göreve başlaman önce öğretmenlerin, hizmet öncesinde ve hizmet içinde donanımlı bir şekilde iyi yetiştirilmesi ve kendini bu dönemlerde iyi bir şekilde yetiştirmesi eğitimin kalitesini, eğitim hizmetlerinin niteliğini doğrudan etkileyeceği için büyük önem taşımaktadır (Celep, 2004). “Dolayısıyla ideal öğretmenleri yetiştirmeyi amaç edindiğimiz kurumlarda verdiğimiz eğitimin şekli, içeriği, kalitesi gelecek nesillerin şekillenmesinde önemli bir etkiye sahiptir” (Kuru, 2017: 405).

Öğretmen adayları, hizmet öncesinde aldıkları nitelikli eğitim sayesinde eğitim sisteminin niteliğini de arttıracak, eğitimin gelişmesini sağlayacaklardır (Rıza ve Hamurcu, 2000). Öğretmen adaylarına, meslekleri için gereken bilgi ve beceriler hizmet öncesi eğitim programları tarafından sunulmaktadır. Hizmet öncesi eğitim programları ne kadar nitelikli olursa öğretmen adayının da niteliği o derece artacaktır (Görgen, Çokçalışkan ve Korkut, 2012). Bu programların kapsamı ve işlerliği öğretmenin çok çeşitli öğretmenlik uygulamaları yaşantıları geçirmesini sağlayacağından dolayı mesleğe hazır hissetme güdüsünü arttıracaktır. “Bir ülkede nitelikli eğitimden bahsetmek için nitelikli bir öğretmen yetiştirme programı büyük önem taşımaktadır” (Kuru, 2017: 405).

2.5. Günümüzde Öğretmenlik

Hiçbir öğretmen sabah uyanıp “işe gidiyorum” demez. Öğretmenlerin eğitim sisteminin gönüllü ve gerekli bir yapı taşı oldukları, “işe gidiyorum” yerine “okula gidiyorum” demelerinden de anlaşılmaktadır. Öğretmenlik mesleği herkesin yapabileceği bir meslek olmamakla birlikte, bu görevi ifa edenlerin vicdani duygularla hareket eden, özverili, sabırlı kişiler olması gerekmektedir.

Öğretmenlik, ülkelere göre durumu ve statüsü değişmekle birlikte geçmiş zamanlardan beri kutsal bir meslek olarak görülmektedir. Bunun sebebi öğretmenliğin doğrudan insanla alakalı olması ve bir kazanç kapısı olarak görülmemesi büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda öğretmenlik, özel uzmanlık bilgi ve becerileri gerektirir (Celep, 2004). “Öğretmenlik asla mühendislik değildir. Öğretmenlik belli düzeyde bilinç ve bilgi isteyen uzun sürede ilke, yöntem ve teknikleri kazanılan bir inanç mesleğidir. Öğretmenlik, gelişmiş bir bilim ve kültür ortamında, mesleki değerleri yeterince özümsemiş eğitimciler arasında, uzunca bir süre yaşanılarak kazanılabilecek stratejik bir meslektir” (Yılman, 2006: 305).

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal inanış olarak “kutsal meslek” sayılması, ve bu mesleği icra eden öğretmenlerin, geleceğimizi teslim edeceğimiz çocuklarımıza hem bilgi hem kültür aktarıcısı olmaları, öğrencilerle birebir yaşantılar geçirerek hayata, dünyaya, olay ve durumlara bakış açılarını etkilemede önemli rol üstlenmeleri bakımından iyi yetişmiş ve donanımlı olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden bir öğretmenin yetiştirilme süreci domino taşı misali bir öğrencinin yetiştirilmesi, bir ülkenin geleceğinin yetiştirilmesi ve bir medeniyetin yetiştirilmesi olarak döngüsel ve birbirini etkileyen süreçler olarak devam edecektir.

Dünyadaki değişim ve gelişimle birlikte öğretmen ve öğrenci rolleri de farklılaşmış, öğretmen adayının kazanmış olduğu bilgi, tutum ve davranışları daha çok önem kazanmıştır. Gittikçe sayısı çoğalan, öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili yapılan çalışmalar öğretmenlerin günümüzdeki rollerini ortaya koymaktadır. Buna göre katı ve sert mizaçlı, sadece kendi konuşan geleneksel öğretmen modelinin yerini artık eğitim sorumluluğunu öğrenci ile paylaşan eğitim sürecinin merkezine öğrenciyi koyan modern öğretmenlere bırakmıştır (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007).

Toplumun gözünde öğretmenin yeri öğretmenlerin tutumlarının kaynağını oluşturmaktadır. Bu durum sadece öğretmenlerin mesleğine ilişkin rolleri oynarken, görev başında değil aynı zamanda hizmet öncesinde öğrencilik yıllarında da ortaya çıkmaktadır. Hizmet öncesinde başlayan tutumlar daha sonraki yıllarda öğretmenlik rol davranışlarını oynarken olumlu ya da olumsuz çıkarımlarla karşı karşıya kalmalarına neden olabilecektir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, meslekî davranışlarının belirleyicilerindendir. Öğretmenlerin, mesleklerini algılayış biçimleri, “öğretmenlik meslek anlayışlarını” yansıtacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarındaki öğrenme yaşantıları, kendi meslek anlayışlarına temel teşkil etmektedir (Uğurlu ve Polat, 2011: 69). Bu nedenle üniversitede öğretmenlik alanında eğitim alan ve çeşitli öğretmenlik uygulamalarına katılan bireylerin bu süreci olabildiğince çeşitli ve donanımlı bir şekilde geçirmeleri gereklidir. Bu sayede öğretmen adayı geleceğindeki öğretmenlik mesleğine karşı anlamlı yaşantılar elde ederek gerekli tecrübe ve bakış açısına sahip olabilir.

Bir öğretmenin geçirmiş olduğu eğitim yaşantıları, öğretmenin mesleki kimliğinin oluşmasında büyük öneme sahiptir. Öğretmen yetiştirme sistemi ve öğretmen adayının yapmış olduğu mesleki pratikler birbirinden ayrılmaz bir bütünün parçalarıdır. Öğretmen geçirdiği bu yaşantılar sayesinde kendinden beklenen görevleri gerçekleştirecek niteliğe, anlayış ve dünya görüşüne sahip olarak eğitim sistemindeki varlığını sağlar (Kilimci, 2011).

Günümüzde öğretmenlerin mesleklerini yerine getirmek üzere görevlerine başlamadan önce farklı okul türlerinde öğretmenlik uygulamalarında bulunurlar. Bu sayede meslekleri için gerekli bilgi ve becerilerle donanırlar. Öğretmenlik, kendine özel uzmanlık bilgi ve becerileri edinmeyi gerektiren meslek grubu olduğu için öğretmen adaylarının bu uygulamalardan yararlanarak mesleklerini yerine getirebilmeleri için çeşitli yeterlikleri elde etmeleri gereklidir (Celep, 2004). Bu yeterliliklere sahip olabilmesi ise ülkelerin eğitim politikalarına ve bu politikalar doğrultusunda oluşturulacak öğretmen eğitimi programlarına bağlıdır.

2.6. Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri

“Yeterlik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriyi kazanmasıdır. Öğretmenlik mesleğinin yeterlilik alanı ise öğretmenin mesleğini yerine getireceği hizmet alanı ile ilgili gereken bilgi ve beceriyi kazanmasıdır şeklinde tanımlanabilir” (Celep, 2004: 27). O halde öğretmenlik meslek grubu özel uzmanlık bilgi ve becerileri gerektiren bu bilgi ve becerileri etkin bir şekilde sınıf ortamına yansıtabilen, hizmet öncesinde mesleki anlamda gerekli deneyimleri elde etmiş olmak öğretmenin yeterlik düzeyini arttıran etkenlerdir diyebiliriz. Çağdaş öğretmen sadece ders ileyip sınav yapan öğretmen olmamalıdır. Çağdaş öğretmenden beklenen iyi bir rehber, gözlemci, değerlendirci olmasıdır. (Oğuzkan, 1989). Böylece modernizm ve geleneksellik arasında denge kurmak zorunda olan öğretmenlerin, bir takım yeterliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlikler bu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenler, çocukların bizzat bilgiyi oluşturmaya yardımcı olabilmek için sürekli araştırmacı olmalıdırlar.
- Öğretmenler kendi disiplinlerinin ötesine gidip öğrencilerinin öğrenme boyunca bireysel düşünme kapasitelerini sürekli uyanık tutmalıdırlar.
- Öğretmenler öğrencilere yalnızca hedef davranışlar doğrultusunda öğretmeyi görev edinmeli,
- Öğretmenler, öğrencilere nasıl öğreneceklerini ve öğrenmede hangi bilimsel araçlarla daha yararlı çıktılar elde edeceklerini öğretmelidirler.
- Öğretmenler hızla gelişen ve öğretim sürecinin kalitesini arttıracak kabul edilen yeni bilgi-iletişim teknolojilerini etkili olarak kullanabilmelidir (UNESCO,1996).

Bir öğretmenin öğrencilerine, çevresinde meydana gelen değişim ve gelişimlere ayak uydurabilecek şekilde yeni davranışlar kazandırması gerektiğinden genel kültür birikiminin

yüksek olması ve sürekli bir biçimde kendini güncellemeye açık olması ve bulunduğu toplum yapısı ve kültürel değerlerini bilmesi gerekmektedir (Celep, 2004). “Alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olan bir öğretmenin bu bilgileri öğrencilere en iyi şekilde aktarmak için öğretmenlik meslek bilgisi ve mesleğini daha iyi icra etmesine yardımcı olabilecek her türlü genel kültür bilgisine sahip olmak, bir öğretmen için gereklidir” (Özer ve Gelen, 2008: 43). Bir öğretmen mesleki ve genel kültür bilgilerinin yanında gelişen dünya standartlarına geliştirilen yeni teknoloji ve akımlara karşı donanımlı ve sürekli yenilikleri takip edip kendini güncelleyen bir birey olmalıdır. Öğretmenin bilgilerini aktarırken bir yöntemi olmalı ve bu yönteme hakim olmalıdır. Öğretmenin bir konuyu çok iyi bilmesi başarılı bir eğitim-öğretim faaliyeti için yeterli olmayacaktır (Celep, 2004). Her öğrencinin bireysel farkları ve kendilerine özgü öğrenme hızları olduğunun da farkında olan bir yaklaşımla dersini planlamalıdır. “Konusunu iyi bilmek, yeniliklere açık olmak, bunları öğrencilerine uygun yöntemlerle anlatabilmek, öğretmenin en önde gelen nitelikleri arasında yer almaktadır” (Oktaç, 1991: 190).

Çağımızda, özellikle yapılandırmacı yaklaşım olarak benimsediğimiz ve eğitim programlarına göre uyarlamaya çalıştığımız bu felsefe ışığında öğretmenlerden beklenen, öğrencilere birer yol gösterici ve rehber olabilmeleridir. Yol gösterici olarak nitelendirdiğimiz durum ise, öğrenciye kazandırılmak istenen davranışları ve öğrenmeleri gereken bilgileri direk vermek, ezberletmek veya kalıp bir şekilde beyinlerine yerleştirmelerini sağlamanın tersine bu davranışları, bilgileri kendilerinin yapılandırmasını, sezgi ve gözlemleriyle ulaşıp kendi tanımlamalarını yapmalarını sağlamaktır. Öğrenci bu yol göstericilik ve rehberlik sayesinde bilgiye ulaşma ve hayatına dahil etme sürecinde ön bilgi ve yaşamışlıklarıyla sentezleme yaparak ulaştığı bilgi ve davranışın daha kalıcı olmasını sağlamaktadır.

Öğretmen her zaman öğrencilerine rol model olmalı, öğrencilere aktardığı bilgi ve becerilerin yanında kendi tutum ve davranışlarının da öğrenciler için ne kadar önemli olduğu unutulmamalıdır (Oktaç, 1991). Dolayısıyla bir öğretmen usta bir rehber ve tecrübeli bir yol gösterici olmalıdır diyebiliriz. Ayrıca çağın gerektirdiği değişimlere ve meydana gelen gelişmelere uyum sağlayamayan ve kendini sürekli olarak güncellemeyen bir öğretmen, öğrencilerinin çağa ayak uydurmasını da zorlaştıracak ve belki öğrencileri ile kendi arasında oluşan kuşak farklılıklarından dolayı eğitim sisteminin işleyişini yavaşlatacaktır. “Oysa ki öğretmenin kişisel ve mesleki anlamda içinde bulunduğu zamanın koşulları doğrultusunda kendisini geliştirmesi önemlidir” (Özer ve Gelen, 2008: 46). Örneğin düz kara tahta kullanan öğretmen kendi geliştirmedikçe, yeniliklere açık olmadıkça akıllı tahta kullanamayacak ve teknoloji çağına uyum sağlayamayacaktır. Ülkesinde ve dünyada meydana gelen eğitim alanındaki akademik çalışmaları veya üretilen program veya materyalleri takip etmeyen bir öğretmenin öğrencileri her zaman diğer öğrencilerden birkaç kuşak geri kalacaktır. “Okul denilen sosyal sistemin en stratejik öğelerinden biri öğretmendir. Öğretmenler bir mesleğin

üyeleri olarak kalmak istiyorlarsa, o mesleğin değer sistemlerine göre davranmaları gerekir” (Bursalıoğlu, 1994:41).

Ataunal (1992: 382), öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel ve mesleki nitelikleri bir arada şu şekilde sıralamıştır:

- Kişilik olarak gelişmiş,
- Bilimsel düşünme gücüne ve geniş bir dünya görüşüne sahip,
- Yaratıcı bir dinamizm içinde olan,
- Öğretmenlik mesleğini bütün incelikleriyle kavramış ve benimsemiş,
- İnsan sevgisi ve meslek heyecanı ile dolu, hoşgörülü
- İnsan ilişkilerini geliştirebilen,
- Değişen duruma göre davranabilen,
- Toplumun özelliğini bilen; değerlerini koruyan ve geliştirebilen,.
- Çevre ve öğrenci ihtiyaçlarını kavrayabilen ve bunlara çözüm üretebilen,
- Çevrenin incelenmesine ve sorunların çözülmesine yardımcı ve önder olabilen,
- Öğrencisine her bakımdan rehberlik yapabilen,
- Yeni amaçlara, araç- gereçlere ve yöntemlere uyabilen,
- Yeteneklerini en etkili bir şekilde kullanabilen, kendine güvenen bir sevgi ve bilgi kaynağı olmalıdır.

Mesleğin değer sistemlerinin yanında bir öğretmen her zaman kendi içinde bulunduğu toplumun değer sistemini iyi bilen, öğrencilerin içinde yaşadığı toplumun birer ferdi olarak bu değerlere sahip olabilmelerinde ışık tutan bir kaynak olmalıdır.

2.7. Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi

2.7.1. Dünyadaki Gelişimi

2.7.1.1. ABD’de Öğretmen Yetiştirme

ABD’de eyaletlerde farklı uygulamalar bulunsa da öğretmen eğitimi genellikle 4 yıllık programlarda yapılmakta ve git gide lisansüstü eğitime doğru gitmektedir. Üniversitelerin ilk iki yılı genel kültür dersleri verilmektedir.

Demirbaş (1993: 163)’a göre: Kimi üniversitelerde “Öğrencilerin öğretmenlik programlarına kabul edilebilmeleri için;

- 1) Öncelikle kompozisyon ve matematik dersinden başarılı olması(3.00 ortalama),
- 2) ilk iki yılda en az 45 kredilik genel kültür dersleri almış olması,
- 3) İlk iki yılda aldığı ders notu ortalamasının en az 2,50 (4.00 üzerinden) veya yukarısı olması,

- 4) Ülke çapında hazırlanan genel bilgi ve beceri testlerinden yeterli puan almış olması,
- 5) Öğretim üyeleri tarafından tavsiye edilmesi,
- 6) İşitme, görme ve dil arızalarının bulunmayarak genel fiziki görünümünün öğretmenliğe uygun olduğu yönünde yapılacak bir mülakatta başarılı olması” beklenmektedir.

Amerika’da 50 adet eyalet bulunmaktadır ve bu eyaletlerin eğitim plan ve proramlamada birbirinden farklı uygulamaları olabilmektedir. Bundan dolayı öğretmenlik mesleğine girebilmek için de gereken koşullar bu eyaletlere göre farklılıklar göstermektedir. İlköğretim basamağındaki öğretmenleri eğitirken %45 kuramsal ve %55 uygulama dersleri yapılırken ortaöğretim basamağındaki öğretmenler %56 kuramsal %44 uygulamalı dersler uygulanmaktadır (Erdem, 2013).

2.7.1.2. Japonya’da Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen eğitime önem verilen Japonya’da öğretmen olarak atanabilmek için “öğretmenlik sertifikası” gerekmektedir. Sürekli ve geçici olarak iki türü bulunan bu sertifikalardan sürekli olanları da kendi içinde birinci sınıf ve ikinci sınıf olarak ayrılmaktadır. Sürekli sertifikaya sahip öğretmenler asil öğretmen sayılarak bütün ülke genelinde geçerli sertifikaları ile görev yapabilmektedirler. Sadece alınan illerde geçerliliği olan sertifikalar ise geçici sertifikalar olup yardımcı öğretmen olarak görev yaparlar (Erdem, 2013).

2.7.1.3. İngiltere’de Öğretmen Yetiştirme

Öğrencilerin okul yaşantısı kazanmaları ve öğretme uygulamaları birden fazla okulda yapılmaktadır. Süresi üç yıl ve daha az olan programlarda en az 75 gün (yıllık eğitim süresi en az 36 haftadır), dört yıllık lisans programlarında ise en az 100 gün okulda yaşantı kazanma ve öğretme uygulamalarına ayrılmak zorundadır. Bu süreçte aday öğretmenler, çocukların öğrenme ve gelişmelerine yardım edici nitelikte program hazırlamayı, öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye, araştırmaya, yaratıcılığa yöneltecek öğretimi etkili olarak yönetmeyi öğrenmektedirler. (EURYDICE, 2009).

İngiltere’de öğretmen, öğretmen kolejlerinde ve üniversitelerde yetiştirilmektedir. İngiltere’de öğretmen yetiştirmede birkaç model kullanılmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumları, öğretmen statüsü yeterliliği kursları ve eğitimde mezuniyet sonrası sertifika kursları açan kurumlar diye iki grupta toplamak olasıdır. Öğretmen yeterliliği kursları, lise sonrası 2-4 yıllık programlar olarak düzenlenmiştir. Mezuniyet sonrası sertifika kursları ise üniversitenin ilgili dallarından mezun olanlar arasından görüşmeyle seçilen öğrencilerin bir yıllık mesleki eğitim aldığı kurslardır (Okçabol, 2005).

2.7.1.4. Almanya’da Öğretmen Yetiştirme

Almanya’da eyaletlere göre değişen öğretmen yetiştirme modelleri uygulanmakla birlikte ilkokul ve ortaöğretim öğretmen eğitimleri iki farklı kısım olarak verilmektedir. “Almanya’da öğretmen eğitimi eyaletlere göre değişiklik göstermektedir. Öğretmenler ya 6-8 dönemlik öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenim görürler ya da öğretmenlik niteliklerini kazanabilmek için öğretmenlik derecesi kurslarından geçerler” (Okçabol, 2005). “Birinci öğretmen eğitimi, teorik düzeyde yüksek eğitim enstitülerinde yapılmaktadır. Öğretmen yetiştirmede kalitenin arandığı bu bölüm, birinci devlet sınavına kadar 8 ya da 9 dönem sürmektedir. İkinci aşamada sadece uygulama eğitimi olup (deneme öğretmenliği) okullarda uygulanır ve fazladan uygulama dersleri bulunmaktadır” (Özer ve Alkan, 2017: 14). Birinci devlet sınavı öğretmenlik eğitimi derslerine ve hazırlık eğitimine yani öğretmenlik uygulamalarına kabul içindir. Bu sınavı Öğretmen Sınav Kurumu ve Üniversiteler birlikte yaparlar. İkinci sınav ise öğretmenlik uygulamaları ile birlikte tamamlanır. Almanya’da stajyerlik öncesi mesleki eğitim verilmekle birlikte ilk devlet sınavından sonra stajyer statüsünde iki yıla yakın bir süre uygulama eğitimi verilmektedir. Temel öğretmenlik için gereken uygulama eğitimleri, öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine girişi netleştikten sonra verilir (Erben Keçici, 2011).

Bölge ve öğretmenlik türlerine göre değişiklik gösteren ayrıca genelde iki yıl boyunca süren öğretmenlik eğitiminde ikinci dönem, okullarda ders gözlemi, bağımsız veya rehber ile öğretim faaliyetleri ve uygulamalı eğitimde kazandırılan tecrübelerin baştan değerlendirilmesi ve öğretmen eğitimi enstitüleri ile birleştirilmiş eğitim teorisi ve alan derslerinden meydana gelmektedir. Bu uygulamalarda ödül kredi yardımıyla uygulamalı pedagoji dönemi birkaç ders için hazırlık süresi 18 veya 12 aya kadar inmiştir (Odabaşı vd., 2011).

Almanya ile Türkiye’nin öğretmen eğitimi programlarının benzerlikleri kadar farklılıkları da vardır. Türkiye’de işlenen dersler büyük oranda kuramsaldır. Almanya’da alınan alan derslerine göre Türk öğrenciler, Alman öğrencilerden daha hazır bi şekilde öğretmenliğe başlamaktadırlar. Almanya’da öğretmenlik uygulamalarına, stajyerliğe daha fazla önem verilmekte ve uygulamalı dersler Türkiye’ye oranla daha uzun aktif dönemleri kapsamaktadır. Türkiye’de aktif uygulama yalnızca bir dönem ile sınırlı kalmıştır. Ayrıca Türkiye’de öğretmenlere kendi sorumluluğunda bir sınıf vermek yerine rehber öğretmen sınıfında, rehber öğretmen ile birlikte uygulama yaptırılmaktadır (Erben Keçici, 2011). Bu da rehber uygulama öğretmeni tutumuna, gruptaki öğretmen sayısına göre değişiklikler göstererek verimsiz olabilmektedir.

2.7.1.5. Fransa’da Öğretmen Yetiştirme

Fransa’da öğretmenlerin eğitiminin yeniden düzenlenerek üniversiter bir yapıya kavuşturulması 10 Temmuz 1989 tarihinde çıkarılan Eğitimi Yönlendirme Yasası çerçevesinde olmuştur. Buna göre, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve hazırlık okullarında görev yapacak olan öğretmenlerin eğitimi Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinin çatısı altında bir araya getirilmiştir (Topbaş, 2004). “Fransa’da öğretmen adayları toplam olarak ortalama 600 saat staja katılırlar” (Erkan, 2014: 13). Bu stajlar eşitlik, sorumluluklar ve duyarlılık stajları olmak üzere 3 tür olmaktadır.

Fransa’da öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarının önce ön hazırlık yaptığı daha sonra gözlem yaptığı ardından rehber eşliğinde görev yaptığı ve sonrasında tek başına görev yaptığı 4 kademeli bir uygulama süreci bulunmaktadır. Öğretmenlik eğitimleri boyunca toplamda 500 saat uygulama yaparlar. Eğitime başladıkları ilk yıl birer hafta ikinci yıl 8 hafta staj yaparlar. Stajlar, dönemler şeklinde uygulanır. Aday öğretmen bu süreçte sorumlu öğretmendir ve uygulama sırasında tek başına çalışmaktadır. İlkokul aday öğretmenleri stajlardan üç haftalık devre bölümleri şeklinde dokuz hafta süresince sorumlu tutulmaktadır. Uygulama eğitim süreçleri boyunca aday öğretmenler çeşitli sınıflarda uygulamalar yaparlar ve bunlardan geçmeleri beklenir. Uygulamalarda etkili sınıf yönetimleri, sınıf içi etkinlikleri bu uygulamalardan geçmek için önemlidir (EURYDICE, 2009).

2.7.1.6. Finlandiya’da Öğretmen Yetiştirme

PISA’da da oldukça yüksek başarılar gösteren Finlandiya’da öğretmen eğitimi için bir öğretmen yetiştirme programı uygulanmaktadır. “Finlandiya’da öğretmen olmaya karar veren lise mezunu bir kişi bu programa katılabilmek için öncelikle Türkiye’de ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) sınavına benzer *articulation* sınavında ve daha sonra üç aşamadan oluşan kabul testinden başarılı olmak zorundadır” (Eraslan, 2009: 240). Bu programda öğretmen adayları ilk 3 yıl, yılda dört hafta son yıl ise beş hafta olacak şekilde staj yaparlar. Bu stajlar süresince uygulama öğretmeni ve üniversite öğretim elamanı eşgüdümlü bir şekilde çalışır, her ders sonrasında biraraya gelerek gözlemlerini paylaşırlar. Öğretmen adaylarının öğretmen olabilmesi için bu programdan sonra tezli yüksek lisans yapmaları gerekmektedir.

Türkiye’de hizmet öncesinde sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında üç öğretmenlik uygulaması dersi varken, Finlandiya’da dört öğretmenlik uygulaması dersi bulunmaktadır. Finlandiya’daki dört uygulama dersinin ikisi lisans seviyesinde, diğer ikisi ise yüksek lisans seviyesindedir. Finlandiya’daki öğretmenlik uygulaması derslerinin biri devlete ait ilkokullarda, diğer üçü ise eğitim fakültesi bünyesindeki uygulama okulunda gerçekleştirilmektedir. Diğer taraftan Türkiye’deki uygulama derslerinin üçü de devlet ilkokulunda gerçekleştirilmektedir. Bu verilerden hareketle, Finlandiya’da fakülte ile uygulama okulu arasındaki koordinasyonun daha

verimli olduğu ve bu sayede öğretmen adayına daha profesyonel bir uygulama ortamı oluşturma çabasının olduğu söylenebilir (Aytaç ve Er, 2018).

Öğretmenlik uygulamaları programında öğretmen adaylarının öğretim sürecine ve öğrencilere alışmalarını amaçlayan oryantasyon stajı vardır. Öğretmen adayları, üniversiteler tarafından belirlenmiş olan uygulama okullarında ikişer veya tek başlarına olmak üzere uygulama yaparlar. Öğretmenlik uygulamalarının amacı, öğretmen adayının ders planlamayı, farklı konuları öğretme yöntemlerini, öğretim süreçlerini öğrenmelerini sağlamaktır. Diğer taraftan da bu uygulamalar boyunca kendilerine en uygun yöntemi seçmek veya yöntem geliştirmek, öğretim sürecinde çıkacak herhangi bir problem için yaratıcı çözümler üretebilme becerilerine sahip olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır (EURYDICE, 2009).

2.7.1.7. Avusturya’da Öğretmen Yetiştirme

Avusturya’da öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmesi, yeterince pratik kazanabilmeleri, yenilenen teknolojileri tecrübe edinmeleri için üniversitelere ait model okullar olarak uygulama okulları bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrendiklerini uygulamalarına fırsat tanıyan bu okullar, öğretmen adayına öğretmenliğe geçişte büyük kolaylık sağlamaktadır (Sözen ve Çabuk, 2013).

Avusturya’da zorunlu olan genel okullara öğretmen yetiştirilmesi 3-4 yıllık süren bir eğitim olarak Öğretmen Eğitim Kolejlere tarafından yapılmaktadır. Sadece %25’i meslek bilgisinden oluşan derslerde, alan bilgisi, akademik çalışmalar, pedagojik formasyon ve uygulamalar önemli bir yer tutmaktadır. Yetiştirme süreçlerinin sonuna gelindiğinde deneyimli öğretmenlerin rehberlik ve gözetiminde ilkokullarda 12 hafta boyunca staj uygulamaları yapılmakta ve ardından staj finali yapılmaktadır. Staj finalinde başarılı olan öğretmen adayları öğretmenlik hakkını elde etmektedirler. Öğretmenlere kendilerini geliştirip sürekli yenilenmeleri için hizmet içi eğitim olanakları tanınmakta bu etkinliklere katılımlarına önem verilmektedir (Memduhoğlu, 2011).

Anaokulu öğretmenleri ortaöğretim düzeyinde, zorunlu eğitimde çalışacak öğretmenler ise eğitim fakültelerinde yetiştirilir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri de pedagoji enstitülerinde yürütülür (Okçabol, 2005).

2.7.1.8. Güney Kore, Hong Kong ve Singapur’da Öğretmen Yetiştirme

Kabaran ve Görgen (2016) yaptıkları çalışmada Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelemişler ve şu sonuçlara ulaşmışlardır;

- Güney Kore’de öğretmenlerin eğitimi 4 yıllık öğretim sürecinde beş ayrı kurumda gerçekleşmektedir.

- Hong Kong’da hizmet öncesinde öğretmenler eğitim enstitülerinde veya üniversitelerde yetiştirilir.
- Singapur’da öğretmen yetiştiren bir tek kurum vardır; Nanyang Teknoloji Üniversitesi Ulusal Eğitim Enstitüsü. Burada eğitim süreci 4 yıldır.
- Güney Kore, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimi süresi 4 yıl iken Hong Kong’da 5 yıl öğretmen eğitimi sürmektedir.
- Bu üç ülke arasında meslek bilgisi dersi en çok Güney Kore’de verilmektedir.
- Singapur’da öğretmen seçilirken aşamalı bir süreç vardır. Önce öğretmen CV’leri incelenerek eleme yapılır. Başvuruda mezun oldukları süreçte %30’luk dilime girmiş olma şartı aranır. İlk aşamayı geçenler sıradaki aşamada Genel Kültür alanında test olurlar. Diğer aşamada ise öğretmen adaylarıyla görüşülür. Tutum, zeka, davranış testlerinden geçerler. Yeterliliklerini test eden 3 okul müdürüdür. Öğretmen adayları en son Ulusal Eğitim Enstitüsünde maaşlı bir şekilde eğitime alınır. Burada yeterlikleri ve donanımları arttırılmaya çalışılır. İlerleme kaydetmeyen adaylar elenir.
- Hong Kong’da hizmet öncesi öğretmenlik eğitime katılım gönüllü diğer ülkelerde zorunludur.
- Güney Kore’de ilköğretim kademesi ve ortaöğretimde kademesinde görevli olan öğretmenlerle kütüphaneci, danışman ve yöneticilerin toplam 180 saat ve en az 30 gün olmak üzere hizmet içi eğitim almaları gereklidir.
- Hong Kong’da öğretmenlerin eğitimi için herhangi ulusal bir politika yoktur ve bu tür eğitimlere katılımları mecburi değildir. Devlet yeni görevine başlayan öğretmenlere çalıştaylar ve seminerler düzenler.
- Singapur’da Eğitim Bakanlığı, öğretmen adayları için 100 saatlik hizmet içi eğitim alma mecburiyeti vardır.

2.7.2. Türkiye’deki Gelişimi

Türkiye, öğretmen yetiştirme sistemine bakılacak olursa köklü geleneğe sahip ülkelerden biri olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştirme sisteminin 160 yıldan fazla bir geçmişi vardır. Böyle uzun bir geçmişe sahip bu sisteme verilen önem, bu alandaki yenileşme faaliyetlerini de beraberinde getirmiştir (Aynal Kilimci, 2011). Osmanlı Devletinden günümüz Türkiye’sine gelene kadar eğitim kurumları ve programları gibi öğretmen yetiştiren kurumlar da değişiklik göstermektedir.

2.7.2.1. Osmanlı'da Öğretmen Yetiştirme

“Osmanlılarda Tanzimat dönemine kadar, özellikle bir ‘öğretici’, ‘öğretmen’, yetiştiren herhangi bir öğretim kurumu, okul yer almamaktadır. Öğretici ya da öğretmen durumunda bulunanlar ya medreseden, enderundan çıkmış yahut kendi kendine yetişmiş kimselerdir” (Yılman, 2006: 60). Sıbyan mektepleri ile medreseler, Osmanlıdaki en yaygın eğitim kurumlarındandır. Sıbyan mektepleri ilkokullar olarak faaliyet vermektedirler. Medreseler ise kendilerine ait sisteminin içinde öğretim elemanı yetiştirmekteydiler. Sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştiren medreselere Fatih zamanında rastlanmaktadır (Özgedik, 2014). “Osmanlı döneminin yaygın okullarından olan Sıbyan mekteplerinin çoğunda, vakfiyesine uygun olarak, ücretleri belirlenmiş, bir muallim (esas öğretmen) bir kalfa(öğretmen yardımcısı), bir de bevvap (okul hizmetçisi) bulunmaktadır” (Unat, 1964: 7). Alt düzeydeki medreseleri bitirenler ilkokul öğretmeni(muallim) ve üst düzeydeki medreseleri: bitirenler de medrese öğretmeni (müderris) olmuşlardır. “Fatih döneminde, Eyüp ve Ayasofya medreselerinde, sıbyan okullarına öğretmen yetiştirmek için farklı bir program uygulanmış, Fıkıh dersi programdan çıkarılarak bu dersi yerine Öğretim Yöntemleri (Adab-ı Muhasebe ve Usul-i Tedris) ve Tartışma Kuralları dersi konmuştur” (Akyüz, 1999). Sonrasında yapılan uygulamalarda medreselerde öğretmen yetiştirilmesine yönelik bir ders konmamıştır. Eğitim alanında Tanzimatın getirdiği yeniliklerden biri öğretmenlerin medreseler dışında yetiştirilmesidir. Bu sayede cemaat ve medreselerin denetimi ile yürütülen eğitim devletin yönetimine geçmiştir. Medreselerdeki hocaların yerini “muallim ve muallime” ler almaya başlamışlardır. Modernleşen Rüştîyeler mektep olarak modern eğitimin simgesi olarak görülmeye başlanmıştır (Güven, 2010).

Tanzimat döneminde eğitim alanında yapılmaya çalışılan yenileşme çalışmalarından biri sıbyan mekteplerinin geliştirilmesi ve bu kurumlara öğretmen yetiştiren bir kurumun açılması olmuştur. Açılan bu kuruma ise Darülmualimin-i Sıbyan denmiştir. Önceleri Darülmualimin-i Ali(Yüksek Öğretmen Okulu) olarak açılmış olan okulun daha sonra 1868’de ilkokullara öğretmen yetiştirmek gayesi ile Darülmualimin-i İptidaiye bölümünün hizmete açıldığı görülmektedir (Yılman, 2006).

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin gelişim süreci (Aynal Kilimci, 2011: 88)

- Orta Öğretmen Okulu (Darülmualimini Rüşdi); 16 Mart 1848
- Erkek İlköğretmen Okulu (Darülmualimini İptidai); 15 Kasım 1868
- Kız Öğretmen Okulu (Darülmualimat); 26 Nisan 1870
- Yüksek Öğretmen Okulu (Darülmualimini Aliye); 3 Kasım 1891

Eğitim alanında yapılan çalışmalar hep öğretmen açığını gidermeye yönelik olmuş nitekim sıbyan mekteplerinde eğitimini tamamlayan öğretmenlerin yetmeyeceği anlaşılmıştır.

Bunun üzerine kısa süreli de olsa birçok uygulama yürürlüğe konulmuştur. Bunlardan bir tanesi “Darülameliyat” adıyla açılan kurslardır. Bu kursların temelde iki görevi bulunmaktadır. “Bunlardan ilki, Sıbyan Mekteplerinde öğretmenlik yapacaklara öğretmenlik formasyonu kazandırmak, diğeri ise Sıbyan Mektebinde öğretmen olduğu halde yenilikçi ilkokullarda (İbtidâi Mekteplerde) öğretmenlik yapmak isteyen ancak daha önce öğretim yöntemleri (usul-u tedris) ve uygulama derslerini almayanlara bu dersleri vermektir” (Şimşek, 2014: 85). Öğretmenlik mesleğine olan saygınlık ve öğretmene olan ihtiyaç konuları giderek önem kazanmaya başlamıştır. Öğretmenlerin kendilerine ait özel eğitim-öğretim kurumlarında yetişmeleri ise ilk kez Tanzimat’tan sonra gerçekleştirilen önemli reformlardan önemlilerinden biri olarak sayılabilir (Oktay, 1991). Bu dönemdeki fikir akımlarına göre, Osmanlı devleti eğitime önem verilmesiyle kurtulabilir; öğretmenlik herkesin yapabileceği bir meslek olmayıp öncelikle eğitimciliktir; eğitimcilik bir yetenek ve özel yöntemleri, kuralları bulunan bir sanat olduğundan, bu yetenek ve sanatın öğretmen olacılara kazandırılması gerekir; iyi öğretmene sahip olabilmek, öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesine bağlıdır. II. Meşrutiyet döneminde öğretmen yetiştirmede niteliğe önem verilmeye ve öğretmen adaylarının yeterlilik sınavına alınmasına başlanmıştır (Okçabol, 2005).

“Tanzimat dönemi, Türk eğitim tarihi açısından ve özellikle öğretmen yetiştirme konusunda ileri adımların atıldığı bir dönem olması nedeniyle ayrı bir önem taşımaktadır” (Yılman, 2006). Öğretmen yetiştirmenin önemi tanzimat ile anlaşılacak çeşitli uygulamalar getirilmiştir. Kısacası dönemin öğretmen yetiştirme kurumları olarak Sıbyan Mektepleri, Darümualliminler ve öğretmen açığını gidermek üzere oluşturulan Darülameliyatlar olarak sıralayabilir ve çağdaş anlamda öğretmen yetiştirmenin tarihinin 16 Mart 1948’de açılan Darümuallimin’e uzandığını söyleyebiliriz.

2.7.2.2. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme

Ülkemizde öğretmenlerin yasal durumu, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesi ile düzenlenmiştir. Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir”, şeklinde tanımlanarak yasada yerini almıştır. “Cumhuriyetin ilk yıllarında çıkarılan Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu ile Maarif Teşkilatı Kanunu ile öğretmenliğin bir meslek olduğu hususu kesin ifadelerle belirtilmiştir” (Özgedik, 2014: 210). Tüm bu düzenlemelerden sonra öğretmen yetiştirmek üzere çalışmalara başlanmış zamanla çeşitli kurumlar açılmıştır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusu köklü bir tarihe sahiptir.

Osmanlı Devleti Dönemindeki geleneksel eğitim kurumları ile olan çatışmasına ek olarak Cumhuriyet Dönemi süresince öğretmen eğitimi kurumları daha karmaşık olarak yapılanma göstermiştir. Darümuallimin okulları önce Muallim Mektepleri olarak ardından Öğretmen

Okulu olarak isim değiştirmiştir. Yeni Türk Devleti'nde eğitim ve kültürün aktarıcısı olan öğretmenleri yetiştirme çalışmaları 1940'lara kadar Öğretmen ve İlk Öğretmen okulları ile devam eder. Bu tarihlerde, şuan bile tartışmalara sebep olan Köy Enstitüleri açılmaya başlanmıştır (Akdemir, 2013).

"Cumhuriyetin kurulmasının ardından çeşitli öğretmen yetiştirme modelleri uygulamaya konulmuş, öğretmenlik mesleğine yönelik türlü öğretmen eğitimi programları hazırlanmış, atama ve göreve başlamalar ile ilgili çeşitli faaliyetlerde bulunulmuştur. Bu uygulamaların eğitim sistemine önemli katkıları olurken, aynı zamanda olumsuz durumların yaşanmasına da sebep olmuştur" (Özkan ve Çelikten, 2018).

Ülkenin ihtiyacı olan öğretmenleri karşılayabilmek için bu dönemde çeşitli çalışmalar yapılmış, ülkenin türlü bölgelerinde öğretmen okulları açılmış, eğitim kursları, köylerin gelişmesi için köy öğretmen okulları, yüksek öğretmen okulları, eğitim kursları gibi birçok faaliyette bulunulmuştur. Bu faaliyetlerin her biri bulunduğu dönemin ihtiyacını karşılamak üzere yapılmış ve değişen koşullara göre yerlerini bir başka kuruma bırakmışlardır (Oktaç, 1991).

Öğretmen ihtiyacının oldukça fazla olduğu dönemde çeşitli şekil ve programlar uygulanarak kısa sürede öğretmen yetiştirmeye çalışılmıştır. "Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında nitelikli insan gücü eksikliği ve öğretmen olabilecek insan sayısının yetersizliği sebebiyle çeşitli programlar ve okullar uygulamaya konmaya çalışılmıştır. Ağırlık, şartlar gereği ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumlara verilmiştir" (Özgedik, 2014: 210).

Özellikle 1923-1981 tarihleri arasındaki süreçte öğretmen yetiştirme çalışmaları, günümüzdeki öğretmen yetiştirme politikalarını net bir şekilde görüp anlayabilmek için önemli bir kaynak sağlamaktadır. "Bu tarihler arasında öğretmen yetiştiren kurumlar ilkokullara, ortaokullara, liselere öğretmen yetiştirme çalışmaları olarak 3 ana başlık altında incelenebilir. 1923-1981 tarihleri arasında ilkokullara öğretmen veren kaynaklar; İlköğretmen Okulları, 2 yıllık Eğitim Enstitüleri ve Köy Enstitüleridir" (YÖK, 2007: 28). "Her düzeyde öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesini öngören, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na kadar Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı ilköğretmen okulları ve köy enstitüleri olmuştur" (Baskan, 2001, 21).

Belli başlı merkezlere belirlenerek buralara Mektepleri açılmıştır. "1935'te adı Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. Kız ve Erkek İlköğretmen Okullarının çoğu yatılıdır" (Özgedik, 2014: 210). İlköğretmen Okulları 1974 yılına kadar öğretmen yetiştirme görevini sürdürmüş ve ardından 1974-1975 öğretim yılında 3 yıllık öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. 1923-1924 öğretim yılına gelindiğinde Türkiye'de toplam 20 İlköğretmen Okulu bulunmaktadır.

Önceleri öğrenim süresi 5 sene olan bu okullar 1931-1932 senesinde öğrenim süresini 6 yıla çıkarmış lise ayarında 3 yıllık mesleki okullara dönüşmüştür. Bu yıllardan itibaren ise tüm ortaokul mezunları, bu okulların ikinci devresine alınabilmektedir. 1970-1971 öğretim yılına kadar devam etmiş olan bu sistemde bu öğretim yılından itibaren ilkokul üzerine 7 yıl, ortaokul üzerine ise 4 yıl olarak öğretim süreleri yine artırılmıştır. Bu çalışma ile birlikte İlköğretmen Okulu mezunları genel lise mezunlarına denk sayılmıştır. 1973-1974 öğretim yılında ise 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” gereğince, tüm İlköğretmen Okullarında lise programları uygulanmış son olarak 1974-1975 öğretim yılında 3 yıllık öğretmen liseleri haline getirilmiştir (Aktepe ve Yalçınkaya, 2014).

Türkiye Cumhuriyetinin yeni kurulduğu 1923 tarihlerinde okullaşma oranı oldukça düşüktü ve köylerde öğretmenlik yapacak birilerini bulmak zordu. Bu sebeple köylere öğretmen yetiştirme çalışmaları hız kazanmış önce 1927’de Köy Muallim Mektepleri ardından 1940 yılında Köy Enstitüleri açılmıştır. “Sürecin ilk çalışması 1927-1928 öğretim yılında açılan Köy Muallim Mektepleridir. Bu mektepler ilkokul üzerine 2 yıllık bir eğitimle öğretmen yetiştirmektedir. Ayrıca programlarında daha çok tarım derslerine ağırlık verilmesi sebebiyle, İlköğretmen okullarından farklılık göstermektedir” (Aktepe ve Yalçınkaya, 2014).

1932-1933 öğretim yılında kapatılan bu mekteplerin yerine 1937 yılında Köy Eğitim Kursları açılmış ve hem köylerdeki eğitim öğretim faaliyetlerini hem de köylülere tarımın daha modern bir biçimde yapılmasında rehberlik etme işlerini yürütecek eğitimciler yetiştirmek amaç edinilmiştir. “Köy Enstitüleri, köy öğretmenini, köyde doğmuş, köy koşullarında yaşamış ve köy koşullarını bilen gençler arasından seçip, köyün yaşam koşullarının canlı olarak oluşturulduğu öğretmen okullarında yetiştirme amacıyla kurulmuştur” (Kültür Bakanlığı, 1993: 21). Köy Enstitülerinde öğretmen adayları, gittikleri köyde bilir kişi olmaları, danışılan kişi olmaları için de çok yönlü yetiştirilmiştir. Kültür, ziraat ve teknik dersler oldukça kapsamlı ve uygulamalı bir şekilde yürütülmüştür. Enstitülerin günlük çalışmalarında, 15 dakika ile yarım saat arasında jimnastik hareketlerine ve haftanda en az dört gün, günde 20 dakika müzik çalışmalarına yer verilmiştir. Öğretmenlik uygulamaları Köy okullarında da yaptırılmıştır” (Türkoğlu, 2000). Bu kurslarda yakalanan başarının sonucunda yine eğitimci yetiştirmek amacıyla Köy Öğretmen Okulları açılmıştır. Daha sonra 1940 yılında hem Köy Eğitim Kurslarının hem de Köy Öğretmen Okullarının üstlendiği bu misyonları amaç edinen ve bu okullardan edinilen tecrübeyi de temele alan Köy Enstitüleri açılmıştır. Bu enstitüler daha çok Köy Eğitim Kurslarının bulundukları bölgelerde yapılandırılmıştır. İlkokul üzerine 5 yıl olarak kurulan Köy Enstitülerinde sadece köy öğretmeni değil aynı zamanda sağlık görevlileri de yetiştirilmiştir (Aktepe ve Yalçınkaya, 2014).

Dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel önderliğinde açılan Köy Enstitülerinin en önemli sloganı “iş içinde eğitim” olmuştur. Çeşitli yerlerde görev yapmak üzere yetiştirilen öğretmenler teorik bilgilerden çok pratikle ve birçok alandaki bilgiyi deneyimleyerek eğitim görmüşlerdir.

Ülke şartları dikkate alınarak oluşturulan, oldukça anlamlı başarılarla imza atan ve en önemlisi özgün ve özgür bir yapısı bulunan bu enstitülere öğretmen ve yönetici yetiştirmek amacıyla, 1942 yılında Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü açılmıştır. Bu enstitü hem kendine hem de Köy Enstitülerine öğretmen ve yöneticiler yetiştirmiştir. Fakat daha sonra yaşanan gerek siyasi olayların gerekse eğitime bakış açısının değişmesiyle önce 1947 yılında Yüksek Köy Enstitüsü sonra da 1954 yılında tüm Köy Enstitüleri kapatılmış olup 6 yıllık İlköğretmen Okullarına dönüştürülmüştür. 3 yıllık İlköğretmen Okullarıyla lise düzeyinde program eşitliği sağlanmış ve artık köy ve kent okullarına farklı kaynaklardan öğretmen yetiştirme çalışmaları bitirilmiştir (Aktepe ve Yalçınkaya, 2014)

2.8. Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Yapısı ve Kapsamı

Geleceğin bireylerini yetiştirip devletimizin nitelikli insan gücü ile devamlılığını sağlayan olan, kültür ve bilgi aktarıcı öğretmenlerin donanımlı olarak yetiştirilmesi ülkelerin en önemli hedefleri olmalıdır. “Çağın gerekleri doğrultusunda yetiştirilmiş, öğrencilerini içinde bulunduğumuz zamanın özellikleri doğrultusunda eğitebilecek, bilgi teknolojilerini kullanarak bilgiye ulaşma ve kullanma konusunda donanımlı öğretmenler yetiştirmek, eğitim alanında ülkelerin birincil görevlerindendir” (Özer ve Gelen, 2008: 41).

“Öğretmenlik uygulaması, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede vazgeçilmez unsurlardan biridir ve bu uygulamalar öğretmen olma yolunda öğretmen adaylarının öğretmenliğe doğru giden sürecin bir ön çalışmasını oluşturmaktadır” (Yeşilyurt ve Semerci, 2011: 2). “Öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet sırasında yetiştirilmeleri eğitim öğretim açısından büyük önem taşımakta, artan bilgi ve gelişen teknoloji karşısında özellikle öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri bir zorunluluk olmakta, yetiştirme sürecinde öğretmenlere gereken yardımı yapmak eğitim yöneticilerinin yükümlülüğü olarak karşımıza çıkmaktadır” (Başaran, 1996:138). Bir öğretmenin hizmet öncesi eğitimi ne kadar verimli ve çeşitli uygulamalarla donatılmış şekilde geçirdiği, meslek hayatına başladığı zaman faydasını gösterecektir. Bu nedenle öğretmenlikte en kritik dönem hizmet öncesinde yapılan öğretmenlik uygulamalarıdır. Meslek bilgisi derslerinin kapsamında olan öğretmenlik uygulamalarının hizmet öncesinde oldukça önemli bir yeri vardır. Çünkü öğretmenlerin teoride öğrendikleri kuramsal bilgiler ancak uygulama faaliyetleri sırasında anlamlı bir hal almaktadır (Küçükahmet, 1976).

Uzmanlık bilgisi gerektiren bir alan olan öğretmenlik için sahip olunması gereken özel ve genel yeterlikler tanımlıdır. Geçmiş dönemlerde çeşitli kaynaklardan istihdam yapılmasına

rağmen, belirli olan bu yeterliklerin öğretmen adayını yetiştiren hizmet öncesi eğitim veren eğitim fakültelerinin lisans programlarında kazanılması gerekir. Dolayısıyla lisans programları ve yeterlilikler birbirini etkileyen durumlardır. Bu yeterliliklere göre düzenlenen lisans programları değerlendirmelerde sağlıklı veriler sağlayacaktır. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının yeterliklerinin en etkili şekilde gözlenebileceği ders Öğretmenlik Uygulamasıdır (Arıkan, 2009).

Eğitim programlarında uygulamaların ve kuramın iç içe olması, öğretmen adayları dahil eğitim paydaşlarının da arzu edilen nitelikleri elde etmelerine büyük kolaylık tanımaktadır. Öğretmen adaylarının elde ettikleri teorik bilgileri uygulamaya geçirmesi, öğretmen adaylarının model davranışları uygulama yaptıkları okullardaki eğitim ortamlarında gözlemlemeleri ve bu ortamları incelemelerini gerektirmektedir (Oğuz, 2004).

Öğretmenler uygulama yapmak için gittiği okullarda sadece teoride öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatı bulmakla kalmayıp, örtük öğrenmeler yoluyla okulun kurum yapısını, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci, idare-öğretmen gibi çeşitli kişiler arası iletişimi izleme ve yaşama olanağı bulur. Öğretmen adayı ne kadar çok okul ve uygulama fırsatı gözlemleme şansı elde ederse mesleki açıdan bir hayli donanımlı hale gelir. “Bu durum öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanmalarında, onların gerçek eğitim ortamlarında uygulama yapmaları gereğini ortaya koymakta ve hizmet öncesi eğitiminde, öğretmenlik uygulamalarının önemini göstermektedir” (Kudu, Özbek ve Bindak, 2006, 100). Öğretmenlerin okullarda yaptıkları uygulamalar, hizmet öncesi eğitimde oldukça önemlidir. Yeni mesleki bilgilerin ve mesleki becerilerin kazanılması, öğretmen adaylarının fakülteden edindikleri teorik bilgilerin uygulamaya dönüşmesi ancak gerçek okul ortamında ve yeterli uygulama fırsatı ile sağlanabilir (Harmandar, Bayrakçeken, Kıncal, Büyükkasap ve Kızılkaya, 2000). Öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmenler en yüksek verimi almaya bakmalı ne kadar aktif katılım gerçekleştirir, sürece dahil olurlarsa meslek yaşamlarına o kadar kolay adapte olacaklarını unutmamalıdır. “Öğretmenlik uygulaması dersinin, şüphesiz en önemli aktörü öğretmen adaydır. Bu nedenle dersin verimliliğinin artırılması, öğretmen adaylarının bu dersteki yaşantılarının ve dersle ilgili tavsiyelerinin dikkate alınmasına bağlıdır” (Baştürk, 2009: 443).

Meslek eğitiminde, “işyerinde üniversite” kavramını öğretmen eğitime uyarlayan Özcan’a (2012: 109) göre; “Öğretmen adayları için en doğal ve gerçek eğitim ortamı, gerçek öğrencilerin bulunduğu, gerçek müfredatın ve yöntemlerin uygulandığı, gerçek öğretmen ve yöneticilerin görev yaptığı, eğitim ve öğretimin fiilen gerçekleştiği işyerleri olan ilk ve orta dereceli okullardır”. “Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamalarıyla birçok yönden doğal ortamda inceleme yapma imkânına kavuşmuş olur. Bu bakımdan öğretmen adayları için öğretmenlik uygulamaları, teorik bilgilerin uygulamaya dönük yüzü olması nedeniyle eğitimin ayrılmaz bir parçası niteliği taşır” (Çepni, Aydın ve Şahin, 2015: 36). Öğretmenlik uygulaması

dersinde yürütülen etkinlikler, öğretmenlerin gerçek bir sınıf ortamında deneme yapmaları, üniversitede öğrenmiş oldukları birçok teorik bilgiyi hayata geçirmeleri açısından oldukça büyük bir öneme sahiptir. “Bu uygulama faaliyetleri sayesinde öğretmen adaylarına, hizmet öncesinde kendilerini deneme ve eksikliklerini giderme olanağı sunulmaktadır. Böylece öğretmen eğitimi, sadece eğitim fakültesinde yürütülen teorik bir eğitim olmaktan çıkarılmaktadır” (Gündoğdu, Coşkun, Albez ve Bay, 2010: 57).

MEB ‘in 14.06.2018 tarihli “Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi”nde Öğretmenlik Uygulamalarının İlkeleri şu şekilde belirtilmiştir:

a) Öğretmenlik Uygulamasının Planlanması :

Öğretmenlik uygulamalarına öğrenci yollayacak fakültelerce, il milli eğitim müdürlükleri ile eşgüdüm ve koordinasyon sağlanarak ildeki kurum, öğretmen ve akademisyen sayısı ile branşları dikkate alınarak öğretmen, öğrenci ve akademisyen eşleştirilir. İl milli eğitim müdürlüğünce eşleştirilen öğretmen, öğrenci ve akademisyen listesi valilik olurlarına sunulur.

“Fakülteler, il milli eğitim müdürlükleriyle koordineli bir biçimde çalışmadan öğretmenlik uygulamasına almış oldukları öğrencilerin mağduriyetinden sorumludurlar” (MEB, 2018: 2003).

b) Kurumlar arası iş birliği ve koordinasyon:

Öğretmenlik uygulamasına ilişkin esaslar, YÖK Başkanlığı ve MEB tarafından birlikte belirlenir. “Uygulama çalışmaları, sorumlulukların paylaşılması temelinde belirlenen esaslara dayalı olarak il milli eğitim müdürlükleri ile öğretmen yetiştiren fakültelerin koordinasyonunda yürütülür. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu bu esasların belirlenmesinde aktif rol oynar” (MEB, 2018: 2003).

c) Kurum ortamında uygulama:

“Öğretmenlik uygulamaları, uygulama öğrencilerinin öğretmeni olacağı öğretim düzeyinde ve alanlarında, il/ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından belirlenen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi veya özel eğitim-öğretim kurumlarında yürütülür” (MEB, 2018: 2003).

d) Aktif Katılma:

Öğrenciler uygulamalara fiilen katılmak mecburiyetindedir. “Bunun için öğretmenlik uygulamalarında her uygulama öğrencisinden, öğretmenlik uygulamalarına ilişkin etkinlik/etkinlikleri gerçekleştirmesi istenir. Uygulama öğrencilerinin öğretmenlik uygulamalarına ilişkin etkinlikleri aşamalı olarak yürütmeleri sağlanır” (MEB, 2018: 2004).

e) Ortak Değerlendirme:

Uygulama faaliyetleri, uygulama taraflarınca birlikte planlanıp yürütüldüğü için uygulama öğretmen adayının öğretmenlik uygulamalarındaki performansı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilir. Uygulama öğrencisinin öğretmenlik uygulamalarındaki başarı durumu üniversitenin /fakültenin “Eğitim-Öğretim ve

Sınav Yönetmeliği” hükümleri gereği, uygulama öğretim elemanının ve uygulama öğretmeninin gerçekleştirdiği değerlendirmelerin birleştirilmesiyle not olarak oluşturulur. Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı, uygulama öğrencisinin genel sonuç ve değerlendirmesini Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemine işler. Sisteme işlenen bu değerlendirmeler uygulama öğretim elemanı tarafından fakülte yönetimine teslim edilir (MEB, 2018).

f) Kapsam ve çeşitlilik:

Öğretmenlik mesleği; dersi/uygulamayı planlama, dersi işleme, sınıf yönetimi, atölye ve laboratuvar yönetimi ile ilgili konularda öğrenciye rehberlik yapma, öğrenci başarısını değerlendirme, yönetim işlerine ve eğitsel çalışmalara katılma gibi çeşitli faaliyetleri kapsamaktadır. Öğretmenler, farklı koşullara sahip genel-mesleki, gündüzlü-yatılı, pansiyonlu, şehir ve köy okullarında, müstakil veya birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik uygulamaları, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm görev ve sorumluluk alanlarını kapsayacak şekilde ve çeşitlilikte planlanır ve yürütülür (MEB, 2018: 2004).

g) Uygulama süreci ve personel gelişiminin sürekliliği:

“Öğretmenlik uygulamaları çalışmalarında elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlik uygulamalarına katılan personelin yeterlikleri ve uygulama süreci değerlendirilir ve sürekli geliştirilir” (MEB, 2018: 2004).

h) Uygulamanın yerinde ve denetimli yapılması:

Öğretmenlik uygulamalarından beklenen faydanın sağlanabilmesi; uygulama öğrencilerinin öğretmenlik uygulamaları kapsamında yapacakları etkinlikleri öğrencisi bulundukları fakültenin uygulama öğretim elemanlarının yakından izlemesi, rehberlik etmesi ve değerlendirmeleri ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlik uygulamaları, fakültenin bulunduğu il veya ilçelerdeki eğitim kurumlarında yapılır (MEB, 2018: 2004).

2.9. Öğretmenlik Uygulamalarına Katılan Tarafların Görev ve Sorumlulukları

Hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme konusunda kuram ve uygulama bütünlüğünün sağlanmasında öğretmenlik uygulamalarının önemli olduğu bir gerçektir. Öğretmenlik uygulamaları sayesinde öğretmen adayları, edinmiş oldukları kuramsal bilgileri gerçek sınıf ortamında gözlemleyip uygulama imkânı bulmaktadırlar. “Bu bakımdan bu uygulama sürecinin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik uygulamalarında önemli noktalardan biri uygulamada yer alacak olan tarafların uyum ve koordinasyonudur” (Aytaç ve Er, 2018: 17).

Teorik bilgilerin edinildiği, mesleki ve alan bilgilerinin öğrenildiği kurumlar ile bu bilgilerin uygulamaya konulduğu ve meslek hayatında karşılaşılabilecek gerçek ortamlarda deneyimlenen kurumlar eşgüdümlü olarak iletişim halinde olmalıdırlar. “Türkiye’de bilindiği

gibi öğretmeni yetiştiren ve istihdam eden kurumlar üniversiteler ve M.E.B.'dir. bunun için öğretmenlik uygulamalarının planlanıp yürütülmesinden ve değerlendirilip geliştirilmesinden adı geçen kurumlara bağlı eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Müdürlükleri ve uygulama yapılan okullar sorumludur" (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 57).

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasında görev ve sorumluluğu bulunan kurum ve kişilerin "Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge"ye göre birbirleriyle iş birliği içinde bulunmaları yasal bir zorunluluktur. İlgili yönergeye göre sorumluluğu bulunan kurum ve kişiler şunlardır; (Aktepe ve Yalçınkaya, 2014: 10).

- Öğretmen aday öğrenci
- Uygulama okulu ve çalışanları
- Uygulama okulu müdürlüğü
- Uygulama okulu koordinatörlü
- Uygulama öğretmeni
- İl-ilçe milli eğitim müdürlükleri
- İlgili üniversitenin/eğitim fakültesinin ve çalışanlarının sorumlulukları
- Fakülte yönetimi
- Fakülte uygulama koordinatörü
- Bölüm uygulama koordinatörü
- Uygulama öğretim elemanı

"Bu sürecin işleyişi, üniversite-okul işbirliği çerçevesinde, üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarca görevlendirilen çeşitli koordinatörler, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları tarafından sağlanmaktadır" (Dursun ve Kuzu, 2008: 161). "Öğretmenlik uygulamalarının hedeflerine ulaşabilmesi için bu kişiler arasında öğretmenlik uygulaması programını geliştirme, öğretmen adayını uygulama okuluna yerleştirme, öğretmenlik uygulaması için uygun ortam oluşturma, öğretmen adayının uygulama okulu ve sınıfına uyum sağlaması konusunda yardımcı olma noktalarında koordine sağlanmalıdır" (Ünver, 2003: 88).

2.9.1. Öğretmen Adayının Görev ve Sorumlulukları

Öğretmenlik uygulamalarının odağında bulunan ve çeşitli yaşantılar yoluyla mesleği için gerekli bilgi ve tecrübeler edinmeye çalışan öğretmen adayı bu sürecin en aktif tarafıdır. "Öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarına ilişkin sorumlulukları çok ve çeşitlidir. Bunlar genellikle, adayın öğrenim gördüğü kuruma, uygulama yaptığı okulun yönetimine, birlikte çalıştığı okul öğretmenlerine, öğrencilere ve kendisine karşı olan sorumluluklardır" (Hacıoğlu

ve Alkan, 1997: 66). Öğretmen adayı bu süreçte uygulama programını planlı ve düzenli bir biçimde yerine getirmeli, gerek uygulama öğretim elemanının gerekse uygulama okulu öğretmeninin tavsiye, eleştiri ve dönütlerini kulak ardı etmeden yararlanması gereken bir rehber olarak görmelidir. Öğrencilerle iletişim ve etkili sınıf yönetimi konusunda kendini sürekli geliştirmeli ve uygulama sürecinden özellikle bu alanlarda yararlanmalıdır. Uygulama yaptığı okulun fiziki ve teknolojik imkanlarından yararlanıp, kendisine tecrübe olarak eklemelidir. Ayrıca öğretmen adayının unutmaması gereken en önemli konu her zaman mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde olması gerektiğidir. Olumlu bir tutum içinde olmayan öğretmen adayının süreçten faydalanması, bilgi ve becerilerini geliştirmesi pek mümkün olmayacaktır.

Aktepe ve Yalçınkaya(2014: 6)'ya göre öğretmen adayı öğrencinin sorumlulukları şunlardır:

1. Uygulama programının gereklerini yerine getirebilmek için planlı ve düzenli çalışır.
2. Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve diğer öğretmen adayları ile iş birliği içinde planlı bir şekilde çalışır.
3. Uygulama programının gereklerini yerine getirirken okul yönetimi, uygulamadan sorumlu öğretim elemanı, öğretmenler ve diğer görevlilerle iş birliği yapar.
4. Öğretmenlik uygulaması etkinlikleri kapsamında, yaptıkları çalışmaları ve raporları içeren bir dosyayı uygulama öğretim elemanına teslim eder.
5. Kişisel ve mesleki yeterliliğini geliştirmek için sürekli çaba gösterir.

2.9.2. Uygulama Okulu ve Çalışanların Sorumlulukları

Öğretmenlik uygulamalarının esas mutfağı olan uygulama okullarında çeşitli uygulama süreci tarafları bulunmaktadır. Okul müdürü, uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmenleri bu tarafları oluşturmaktadır.

(Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 62)'ye göre uygulamaya katılan okulların sorumlulukları şu şekildedir;

1. Durumu uygun olan öğretmenlere uygulama çalışmalarına katılmaları ve yardımcı olmaları için izin vermek.
2. Uygulama çalışmalarının yapılabilmesi için gerekli öğretim ortamını sağlamak.
3. Uygulamaya katılan öğretmenlere bu maksatla gerekli olduğunda hizmetiçi eğitim olanağı sağlamak için çaba harcamak.
4. Uygulama çalışmalarının, geleceğin öğretmenlerini hazırlamadaki önemli katkılarını ilgililere tanıtıcı önlemler almak.

5. Öğretmen adaylarının zengin ve çeşitli tecrübeler kazanmalarını sağlayıcı olanaklar hazırlamak ve okulu tanıtıcı dökümanlar geliştirmek.
6. Eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde öğretmen adaylarından etkin biçimde yararlanmayı kolaylaştırıcı yönetsel ve organizasyonel önlemler almak.
7. Öğretmen adaylarının uygulama okulunda uymakla yükümlü oldukları kuralları ve sorumlulukları onlara açıklamak.
8. Öğretmen adaylarının ders dışında çalışabileceği ve dinlenebileceği bir yer sağlamak.

2.9.2.1. Uygulama Okulu Müdürlüğünün Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Öğretmen adaylarının uygulama yapmaları için belirlenen okul müdürünün görevi öncelikle uygulama programı ve işleyişiyle ilgilenecek olan koordinatörü belirlemektir. Ardından uygulama öğretim elemanlarıyla iş birliği içerisinde uygulama öğretmenlerini belirler. Uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla toplantı yaparak, onlara görev ve sorumluluklarını açıklar. Bütün uygulama sürecinin en verimli şekilde yürütülebilmesi için gerekli ortamı sağlar. Öğretmen adayları için belirlenen uygulama öğretmenlerinin uygulama çalışmalarını denetler.

2.9.2.2. Uygulama Okulu Koordinatörünün Görev ve Sorumlulukları

Uygulama yapılan okullarda, öğretmenlik uygulamalarının yönetmeliğe uygun ve sorunsuz işleyebilmesi için müdür tarafından idare kadrosundan biri uygulama okulu koordinatörü olarak görevlendirilir. Bu koordinatörün amacı kurumlar ve taraflar arasında koordinasyonu sağlamak olmalıdır.

(Aktepe ve Yalçinkaya, 1997: 7)' ye göre ise uygulama okulu koordinatörlerinin görevleri şu şekilde belirtilmiştir;

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

YÖK/Dünya Bankası (1998: 10)'a göre Uygulama Okulu Koordinatörünün görev ve sorumlulukları şu şekildedir;

1. Öğretmenlik uygulamalarında okula düşen görevlerin yerine getirilmesini sağlar,

2. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile birlikte öğretmenlik uygulaması programının takvimini belirler,
3. Uygulama öğretmenlerini ve sınıfları belirler,
4. Öğretmen adaylarının farklı uygulama öğretmenlerini gözlemlemelerine olanak sağlar,
5. Öğretmenlik uygulaması programı çerçevesinde uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayları ile birlikte yürüttükleri ders dışı etkinlikleri düzenler,
6. Uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek sorunları uygulama öğretim elemanına bildirir.

2.9.2.3. Uygulama Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları

Öğretmen adaylarının, uygulama sürecine aktif katılırken, uygulamalarını sınıf ortamında gerçekleştirirken tecrübelerinden yaralandığı, gözlemlediği, bilgi ve donanımlarına başvurduğu, sınıfını ve öğrencilerini geçici olarak kendi sınıfı ve öğrencileri olarak benimsediği taraf uygulama öğretmenleridir. “ Uygulama çalışmalarına katılan öğretmenler, öğretmen adayları ile en yakın temasta bulunan kişilerdir. Adayların kazandıkları pratik tecrübelerin bir değer ifade edebilmesi için bu yaşantıların kılavuzlanması gerekir. Bu nedenle uygulamaya katılan öğretmenlerin öğretmen adaylarına rehber olmaları güven vermeleri ve onların sorunlarıyla yakından ilgilenmeleri gerekir” (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 65). “Nitelikli uygulama öğretmenlerinin seçilmesi ve öğretmen adaylarının nitelikli uygulama öğretmenlerinin sınıflarına gönderilmesi öğretmenlik uygulamalarında önemli bir konudur” (Manafo, 2000: 308). Okul uygulaması dersinde aday öğretmenlerin öğretmenlik becerisi kazanmasında öğretmen rehberliklerinin önemli rolü vardır. Uygulama öğretmeni rehberliğinin kalitesi, aday öğretmenin kazanımlarını önemli ölçüde etkiler. Bu derste beklenen başarıları elde edilebilmek için çevreyle birlikte öğretmenlerin bilgi ve becerisinden yararlanılır (Karadüz vd., 2009: 442).

(Aktepe ve Yalçınkaya, 1997: 7)’ ye göre ise uygulama öğretmenin görevleri şu şekilde belirtilmiştir;

1. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama okulu koordinatörüyle iş birliği yaparak öğretmen adaylarının uygulama çalışmaları kapsamındaki etkinlikleri hazırlar.
2. Uygulama programının gerektirdiği etkinliklerin yürütülmesini sağlar, uygulama etkinliklerinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi için öğretmen adayına rehberlik eder, bu etkinlikleri izler ve denetler.
3. Uygulama sonunda öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını değerlendirir, uygulama okulu koordinatörüne teslim eder.

2.9.3. Uygulama Öğretim Elemanının Görev ve Sorumlulukları

Öğretmenlik uygulamalarının en önemli taraflarından biri öğretim elemanıdır. Fakülte hayatında teorik bilgileri öğrenen öğretmen adayının gerçek bir okul ortamına geçiş sürecinde ona rehberlik edip yol gösteren, yaşayacakları ve yapması gerekenler konusunda bilgilendirendir.

Öğretmenlik uygulamasını yürütmekle sorumlu öğretim elemanlarının her biri öğretmen adayı sayılarını dikkate alarak uygulama okullarının seçimini yaparlar. Bu seçim sırasında okul programının öğretim alanına uygunluğu, okula ulaşım kolaylığı, fiziksel koşullar ve benzeri özellikler dikkate alınmaktadır. Okulların saptanmasından sonra öğretmenlik uygulamasının program içindeki ders günü veya günlerini içerecek biçimde uygulama okullarının ders programları alınıp ön görüşmeler yapılarak öğretmen adaylarının dağılımı gerçekleştirilir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 79).

MEB tarafından 14.06.2018 tarih ve 31666252-399-E. 11700767 sayılı Makam Oluru ile yürürlüğe giren “Uygulama Öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” de öğretim elemanlarının görev yetki ve sorumlulukları şu şekilde belirtilmiştir;

- a) Uygulama öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine hazırlar.
- b) Uygulama öğrencilerinin uygulama çalışmaları kapsamındaki etkinlikleri uygulama eğitim kurumu koordinatörü ve uygulama öğretmeni ile birlikte planlar.
- c) Uygulama öğrencisinin çalışmalarını uygulama öğretmeni ile birlikte düzenli olarak izler
- d) Her dönemde her bir uygulama öğrencisinin dersine en az dört kez fiilen katılır.
- e) Uygulama öğrencisinin uygulamanın her aşamasında gerekli rehberlik danışmanlık ve devam devamsızlık takibi ne yapar yasal mazereti nedeniyle uygulamaya katılamayanların uygulama öğretmeni ile işbirliği içerisinde dersin telafisini sağlar.
- f) Uygulama öğrencisine uygulamanın hemen sonrasında uygulamaya yönelik geri bildirimleri uygulama öğretmeni ile birlikte ayrıntılı olarak verir.
- g) Uygulama sonunda uygulama öğrencisinin çalışmalarına değerlendirir ve değerlendirme sonucunu not olarak üniversitenin fakültenin ilgili sistemine girişini yapar ayrıca uygulama öğrencisi değerlendirme notunu Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemi(MEBBİS) üzerinde kayda alır.
- h) Uygulama öğrencisinin her dönemdeki performansının belirlenmesinde kullanılan genel ve sonuç değerlendirmesinin Uygulama Öğrencisi Değerlendirme

Sistemine işlenmesinden ve kendi görev yetki ve sorumlulukları içindeki olumsuzluklardan sorumludur.

2.9.4. Milli Eğitim Müdürlüklerinin Sorumlulukları

İllerde Milli Eğitim Müdürlükleri ile Eğitim Fakülteleri öğretmenlik uygulamalarının organizasyon temelini oluştururlar. Bu iki kurumun işbirliğine dayalı olarak bulundukları illerde öğretmenlik uygulamalarına yönelik çeşitli görevler üstlenmişlerdir.

Aktepe ve Yalçınkaya (1997: 7-8)' ye göre İl-İlçe MEM'lerin görevleri şu şekilde belirtilmiştir;

1. Öğretmenlik uygulaması yapılacak illerde il milli eğitim müdür yardımcılarında birini, merkez ilçeler dışındaki ilçelerde ilçe milli eğitim şube müdürlerinden birini “milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü” olarak görevlendirir.
2. Fakülte uygulama koordinatörünün iş birliği ile sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi farklı kent ve köy uygulama okullarını ve her okulun uygulama kontenjanlarını öğretmenlik alanları itibarıyla belirler, kontenjanların fakültelere dağılımını yapar.
3. Fakültenin düzenleyeceği uygulama çalışmalarına ilişkin toplantı, seminer ve kurslara; milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü, uygulama okulu koordinatörleri ile uygulama öğretmenlerinin katılımını sağlar.
4. Öğretmen yetiştiren kurumlar ve uygulama okulları arasında koordinasyonu ve iş birliğini kolaylaştırıcı önlemler alır.
5. Uygulama çalışmalarını izler ve denetler.

2.10. Eğitim Fakültesi – Uygulama Okulu İşbirliğinin Yapısı

Öğretmenlik uygulamaları sürecinde Eğitim Fakülteleri ve Uygulama Okulları son derece önemli görevlere sahip olduğunu, bünyesinde bulunan tarafların öğretmenlik uygulamalarında önemli roller üstlendikleri bir gerçektir. Fakat bu görev ve sorumluluklar bu kurumların birbirlerinden bir haber, iletişimsiz bir şekilde ifa ettikleri görevler olarak kalmamalıdır. “Öğretmenlik uygulaması programının başarılı olabilmesi için uygulamadan sorumlu kurumlar ile grupların yakın iş birliği ve güçlü bir koordinasyon içinde bulunmaları gerekir. Ayrıca birbirlerinin beklentilerinden haberdar olmaları çalışmalarını kolaylaştırıcı bir faktördür” (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 60).

2.10.1. Eğitim Fakültesi

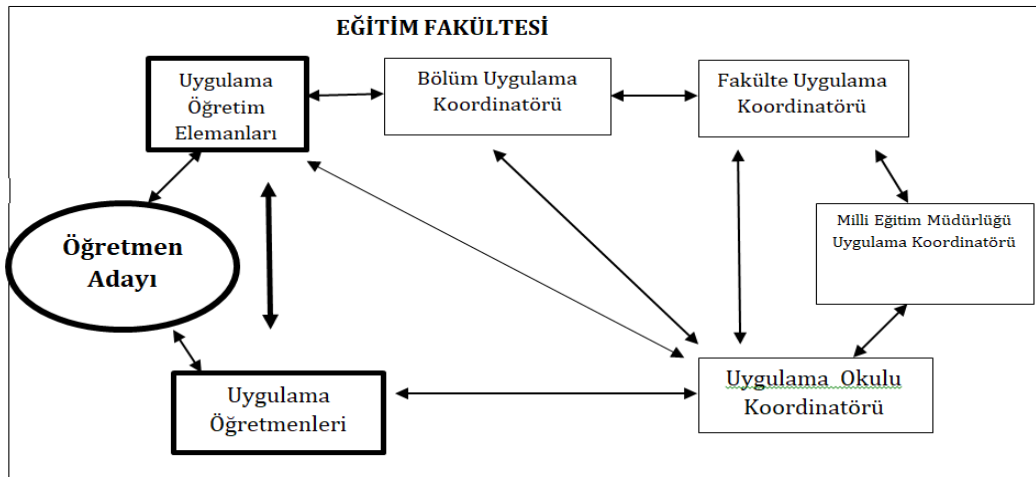
Eğitim fakülteleri, günümüz öğretmen yetiştirme merkezi olup 4 yıllık eğitim sürecinin ev sahibi konumundadırlar. Öğrencileri ilk yıllar teorik ve mesleki bilgilerle donatırken son yıllar öğretmenlik uygulamaları dersi kapsamında MEB'e bağlı okullarla işbirliği içerisinde girerek, öğretmen adaylarını mesleklerine hazırlamakla görevli kurumlardan biridir.

Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği'nde fakülte tarafı, fakülte uygulama koordinatörü, bölüm uygulama koordinatörü ve uygulama öğretim elemanlarından oluşur. Fakülte uygulama koordinatörü dekanlıkça belirlenir. Fakülte'deki her bölüm başkanlığı bir bölüm uygulama koordinatörü belirler. Bölüm uygulama koordinatörü uygulama öğretim elemanları ile işbirliği içinde öğretmen adaylarının gidecekleri uygulama okullarını belirler ve bölüm başkanlığına bildirir. Bölüm birden fazla anabilim dalından oluşuyorsa, her anabilim dalı için ayrı bir uygulama koordinatörü görevlendirilir (YÖK/Dünya Bankası, 1998: 3).

2.10.2. Uygulama Okulu

Uygulama okulları, öğretmen adaylarının gerekli pratiği yaparak gerçek sınıf ortamlarında hizmet öncesi deneyimler kazanacakları "işin mutfağı" olarak işlev gören MEB'e bağlı kurumdur. Öğretmen adayı burada mesleğiyle gerçek anlamda tanışır ve kendini de bu meslek içerisinde bir yere konumlandırma şansı bulur.

Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği'nde uygulama okulu tarafı, Uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmenlerinden oluşur. Uygulama okulu yönetimi uygulama okulu koordinatörünü belirler. Fakülte koordinatörü ile okul uygulama koordinatörü ve uygulama öğretmenleri ile öğretim elemanları Öğretmen adayı, kendisinden sorumlu uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile işbirliği içinde görev ve sorumluluklarını yerine getirir. Milli Eğitim Müdürlüğü, eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği çerçevesinde gerekli yönetim işlerini yürütür (YÖK/Dünya Bankası, 1998: 4).



Şekil 1. Eğitim Fakültesi - Uygulama Okulu İşbirliği (YÖK/Dünya Bankası, 1998: 4)

Şekil 1’de görüldüğü gibi, fakülte tarafı, fakülte uygulama koordinatörü, bölüm uygulama koordinatörü ve uygulama öğretim elemanlarından, uygulama okulu tarafı ise, uygulama öğretmenleri ve uygulama okulu koordinatöründen oluşmaktadır. Milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü ise, uygulama okulu koordinatörü ve fakülte uygulama koordinatörü arasındaki koordinasyonu sağlar (Katrancı, 2008: 57).

Öğretmenlik uygulaması dersinin işleyişi (YÖK/Dünya Bankası, 1998: 38-39)’ da şöyle sıralanmıştır;

1. Eğitim fakültelerinin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki öğretmen adayları, lisans ve Tezsiz yüksek lisans öğretmen yetiştirme programlarında haftada altı saat, sınıf içi değerlendirme amacıyla eğitim fakültesinde öğretim elemanı tarafından yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin bir bölümü olan iki saatlik seminere katılır.
2. Fakülte uygulama koordinatörü, bölüm uygulama koordinatörünce belirlenen öğretmen adaylarının sayısı, adları ile uygulamadan sorumlu öğretim elemanlarının ve seçilmiş uygulama okullarının: adlarını liste halinde milli eğitim müdürlüklerine bildirir.
3. Milli eğitim müdürlükleri de onayladıkları listeleri, ilgili uygulama okullarına ve fakülte uygulama koordinatörüne gönderir.
4. Fakülte uygulama koordinatörü, milli eğitim müdürlüklerince onaylanan öğretmen adaylarının sayısı, adları ile uygulamadan sorumlu öğretim elemanlarının adlarını seçilmiş uygulama okullarına yazılı olarak bildirir.
5. Fakülte ya da bölüm uygulama koordinatörü, seçilen ve milli eğitim müdürlüğünce onaylanan okullara giderek okul koordinatörü ile birlikte uygulama öğretmenlerini belirler.
6. Uygulama okulu koordinatörü, fakülte uygulama koordinatörünün gönderdiği öğretmen adaylarının ve uygulamadan sorumlu öğretim elemanlarının listesini ilgili alan uygulama öğretmenlerine dağıtır ve onlarla birlikte öğretmenlik uygulaması programını ve takvimini hazırlar. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının izleyecekleri okul içi etkinlikleri uygulama öğretmenleri ile birlikte düzenler.
7. Uygulama öğretmeni, öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanları ile birlikte uygulama sürecinde izleyecekleri etkinliklerin, gözlemlerin ve değerlendirmelerin haftalara göre dağılımını gösteren bir uygulama çizelgesi hazırlar.

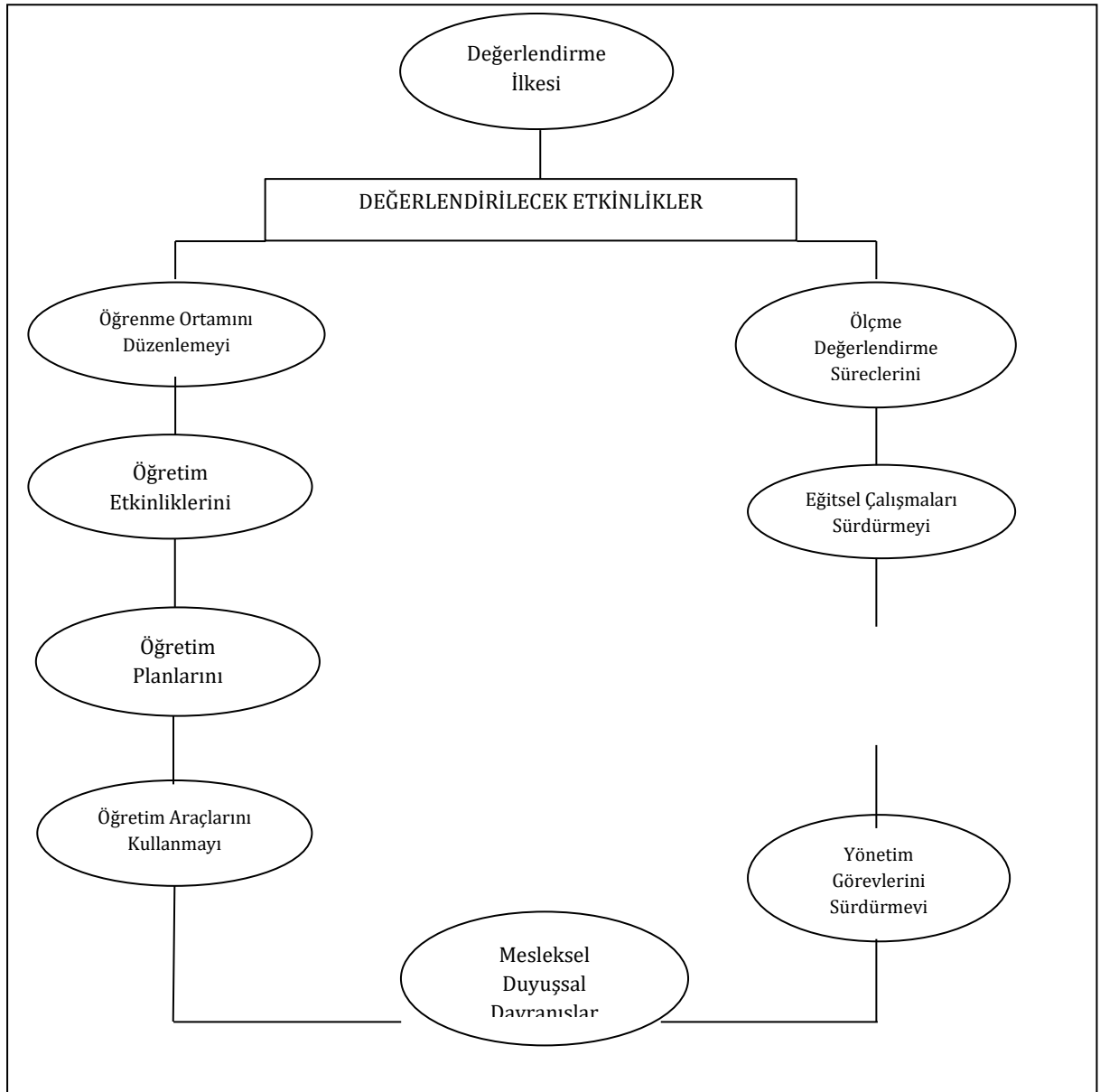
8. Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı izlediği derslerle ilgili gözlemlerini ders gözlem formuna işler. İzlediği dersle ilgili gözlemlerini dersten sonra öğretmen adayı ile gözden geçirir, yapıcı bir eleştiri ile tartışarak öğretmen adayına zayıf yönlerini anlaması ve kendisini geliştirmesi için dönüt verir.

9. Öğretmen adayı uygulama çizelgesinde belirtilen tüm etkinlikleri yerine getirir. Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanından aldığı dönütler doğrultusunda kendini geliştirir.

10. Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde öğretmen adayı bir başka öğretmen adayı ile yardımlaşabilir ve birlikte çalışabilir. Bu durumda sorumlulukların da eşit olarak paylaşılması gerekir.

11. Uygulama öğretim elemanı, seminer dersinde öğretmen adayı ile birlikte her hafta okulda yapılan uygulamalarla ilgili gelişmeleri gözden geçirir. Böylece öğretmen adayının uygulamalarda saptadığı ya da karşılaştığı sorunlar üzerinde daha kapsamlı tartışmalar yapılır.

12. Uygulamalar sonunda, öğretmen adayı hazırlamakta olduğu tüm çalışmaları içeren dosyayı tamamlar ve uygulama öğretim elemanına teslim eder.



Şekil 2 Süreli Uygulamada Öğretmen Adayının Başarısını Değerlendirme (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 108)

Öğretmenlik uygulaması programını değerlendirme öğretmen adayları ve öğretmen elemanının elde edilen değerlendirme sonuçlarını tartışmaları ile gerçekleşir. Uygulama sürecinde; öncelikle sorunlar, karşılaşılan engeller, hata ve eksiklikler belirlenir. Daha sonra ilgili araştırma bulgularından ve deneyimlerden yararlanılarak sorunların çözümü, eksiklerin tamamlanması ve hataların düzeltilmesine ilişkin etkinlikler gerçekleştirilir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 108).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2006: 77).

Tarama modelleri; “çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar 1994:79).

Nitel yöntemler derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya imkan verir. Analizler için önceden belirlenmiş kategorilerin bir sınırlandırması olmaksızın gerçekleştirilen bir alan çalışması nitel araştırmanın derinliğini, açıklığını ve detaycılığını desteklemektedir (Patton, 2014: 14).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ili “Eyyübiye ve Harran ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenler” ile “Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğretmenlik bölümünde okuyan son sınıf öğrenciler” oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışma grubu Sınıf, Fen Bilimleri, İlköğretim Matematik, Türkçe, Okul Öncesi ve İngilizce öğretmenleri olarak görev yapan 84 öğretmen ve aynı bölümlerde son sınıfta okumakta olan 88 öğretmen adayından meydana gelmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarına ait çeşitli bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

3.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Branş ve Görev Süresi Bilgileri

Tablo 1.
Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kadın	Erkek	TOPLAM
Sınıf Öğretmeni	19	7	26
Fen Bilimleri	8	4	12
İlk. Öğr. Matematik	8	6	14
Türkçe	5	5	10
Okul Öncesi	10	2	12
İngilizce	9	1	10
TOPLAM	59	25	84

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan toplam 84 öğretmenden 26'sı sınıf öğretmeni, 12'si okul öncesi öğretmeni, 10'u İngilizce öğretmeni, 14'ü ilköğretim matematik öğretmeni, 12'si Fen Bilimleri öğretmeni ve 10 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır.

Tabloda 26 sınıf öğretmenin 19'u kadın ve 7'si erkek olduğu, 14 matematik öğretmenin 8'i kadın ve 6'sı erkek olduğu, 12 Okul Öncesi öğretmenin 10'u kadın ve 2'si erkek olduğu, 12 Fen Bilimleri Öğretmenin 8'i kadın ve 4'ü erkek olduğu, 10 Türkçe Öğretmenin 5'i Kadın ve 5 'i erkek olduğu, 10 İngilizce Öğretmenin 9'u kadın ve 1'i erkek olduğu görülmektedir. Buna göre grupta toplam 66 kadın ve 28 erkek öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 2.
Öğretmenlerin Yaş Dağılımı

	21-25	26-30	31-35	36-40	41 ve üzeri	TOPLAM
Sınıf Öğretmeni	11	10	2	2	1	26
Fen Bilimleri	5	4	2	1	-	12
İlk. Öğr.	7	4	1	1	1	14
Matematik						
Türkçe	4	5	-	1	-	10
Okul Öncesi	5	5	1	1	-	12
İngilizce	2	4	2	2	-	10
TOPLAM	34	32	8	8	2	84

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerden 21-25 yaş aralığında; 11 sınıf öğretmeni, 7 matematik öğretmeni, 5 Fen Bilimleri öğretmeni, 5 Okul Öncesi öğretmeni 4 Türkçe öğretmeni ve 2 İngilizce Öğretmeni bulunduğu, 26-30 yaş aralığında; 10 sınıf öğretmeni, 4 matematik öğretmeni, 4 Fen Bilimleri öğretmeni, 5 Okul Öncesi öğretmeni 5 Türkçe öğretmeni ve 4 İngilizce Öğretmeni bulunduğu, 31-35 yaş aralığında; 2 sınıf öğretmeni, 1 matematik öğretmeni, 2 Fen Bilimleri öğretmeni, 1 Okul Öncesi öğretmeni, 2 İngilizce Öğretmeni bulunduğu ve Türkçe öğretmeni bulunmadığı, 36-40 yaş aralığında; 2 sınıf öğretmeni, 1 matematik öğretmeni, 1 Fen Bilimleri öğretmeni, 1 Okul Öncesi öğretmeni 1 Türkçe öğretmeni ve 2 İngilizce Öğretmeni bulunduğu, 41 yaş ve üzerinde ise 1 sınıf öğretmeni ve 1 matematik öğretmeni bulunduğu görülmektedir. Buna göre çalışmaya 21-25 yaş aralığında toplam 34 öğretmen, 26-30 yaş aralığında toplam 33 öğretmen, 31-35 yaş aralığında toplam 8 öğretmen, 36-40 yaş aralığında toplam 8 öğretmen, 41 ve üzeri yaşta 2 öğretmen katılmıştır.

Tablo 3.
Öğretmenlerin Görev Süresi Dağılımı

	1 Yıldan Az	1-3	3-5	5 Yıldan Fazla	TOPLAM
Sınıf Öğretmeni	5	12	8	1	26
Fen Bilimleri	2	7	3	-	12
İlk. Öğr.	3	7	2	2	14
Matematik					
Türkçe	2	2	5	1	10
Okul Öncesi	1	6	4	1	12
İngilizce	2	5	2	1	10
TOPLAM	15	39	24	6	84

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaya katılan 84 öğretmenden 1 yıldan az süredir görev yapmakta olan; 5 sınıf öğretmeni, 3 Matematik öğretmeni, 2 Fen Bilimleri Öğretmeni, 2 Türkçe öğretmeni, 2 İngilizce öğretmeni ve 1 Okul Öncesi Öğretmeni olmak üzere toplam 18 öğretmen, 1-3 yılları arasında bir süredir görev yapmakta olan 12 sınıf öğretmeni, 7 Matematik öğretmeni, 7 Fen Bilimleri Öğretmeni, 2 Türkçe öğretmeni, 5 İngilizce öğretmeni ve 6 Okul Öncesi Öğretmeni olmak üzere toplam 44 öğretmen, 3-5 yılları arasında bir süredir görev yapmakta olan 8 sınıf öğretmeni, 2 Matematik öğretmeni, 3 Fen Bilimleri Öğretmeni, 5 Türkçe öğretmeni, 2 İngilizce öğretmeni ve 4 Okul Öncesi Öğretmeni olmak üzere toplam 25 öğretmen, 5 yıldan fazla bir süredir görev yapmakta olan 1 sınıf öğretmeni, 2 Matematik öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni, 1 İngilizce öğretmeni ve 1 Okul Öncesi Öğretmeni olmak üzere toplam 7 öğretmen bulunmaktadır.

3.2.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Bölüm Bilgileri

Tablo 4.
Öğretmen Adaylarının Cinsiyete ve Bölümlerine Göre Dağılımı

	Kadın	Erkek	TOPLAM
Sınıf Öğretmenliği	24	6	30
Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	4	10
İlk. Öğr. Matematik	8	4	12
Türkçe	3	5	8
Okul Öncesi	18	2	20
İngilizce	5	3	8
TOPLAM	64	24	88

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmaya katılan toplam 88 öğretmen adayından 30'u Sınıf Öğretmenliği Bölümünde, 20'si Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde, 10'u Fen Bilimleri Öğretmenliği Bölümünde, 12'si Matematik Öğretmenliği Bölümünde, 8'i Türkçe Öğretmenliği Bölümünde, 8'i İngilizce Öğretmenliği Bölümünde okumakta oldukları görülmektedir.

Tablo 4'te 30 Sınıf Öğretmeni adayının 24'ünün kadın 6'sının erkek olduğu, 20 Okul Öncesi Öğretmeni adayından 18'inin kadın 2'sinin erkek olduğu, 12 Matematik Öğretmeni

adayının 8'inin kadın 4'ünün erkek olduğu, 10 Fen Bilimleri Öğretmeni adayının 6'sının kadın 4'ünün erkek olduğu, 8 Türkçe Öğretmeni adayının 3'ünün kadın 5'inin erkek olduğu, 8 İngilizce öğretmeni adayının 5'inin kadın 3'ünün erkek olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre grupta toplam 71 kadın ve 29 erkek öğretmen adayı bulunmaktadır.

3.3.Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formundaki soruların hazırlanması sürecinde, önce araştırmanın amacı belirlenmiş bu amaca uygun gereken alan yazın taranmış ve incelenmiştir. Yapılan bu tarama sonucunda araştırmacının amacına uygun sorular oluşturulmuştur. Bu ifadelerin hazırlanmasında taranan alan yazınla birlikte uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış soru formunun güvenilirliği için farklı okullarda görev yapan 18 öğretmen ve farklı bölümlerde okuyan 18 öğretmen adayı ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamaya katılan öğretmen ve öğretmen adayları daha sonra araştırmaya katılımcı olarak dâhil edilmemişlerdir. Yarı yapılandırılmış soru formunun hazırlanmasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyelerinin görüş ve önerileri dikkate alınmıştır. Ön çalışmada elde edilen veriler öncelikli olarak nitel araştırma süreçlerine uygun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına tabi tutulmuştur. Nitel araştırmada yarı yapılandırılmış soru formu bireysel görüşme yapmak amacıyla oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların güvenilirliğini test etmede aşağıdaki formül kullanılmıştır (İftar ve Tekin, 1997; Akt. Gökçe, 2012).

Gözlemlerarası Uyum = $\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$

Bu formüle göre her alt problem konusunda çalışmaya katılan 84 öğretmen ve 88 öğretmen adayı olmak üzere katılımcılara ait görüşlerin kodlanarak oluşturulan kategorilerin tutarlılığı için yapılan hesaplamada gözlemler arası uyumun her sorunun kategorilerine göre %81.8 ila %92.7 arasında değiştiği görülmüştür. Gözlemciler arası güvenirliliğin %80'den yüksek olması nedeniyle araştırmada kullanılan kategorilerin kullanılabileceği kanısına varılmıştır (İftar&Tekin, 1997, Akt; Gökçe, 2012).

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmanın her aşamasında uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, yine uzman görüşleri alınarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen nitel boyutlu veriler içerik analizine tabi tutularak belirli kategoriler altında sayısallaştırılmıştır. “İçerik analiziyle katılımcıların görüşlerinin içerikleri sistematik olarak tanımlanmaktadır” (Altunışık ve Diğerleri, 2010: 322). “Nitel veri analizi yaratıcılık, entelektüel disiplin, analitik

özen ve çok sıkı çalışma gerektirir. Bilgisayar programları analiz işini kolaylaştırabilir ama her bir nitel analizi özgün kılan yaratıcılık ve zekayı sunamaz” (Patton, 2014: 442).

Araştırmada verilerin temalar altında gruplanmasının, veri analizine ve sonuçlara katkı sağlayabileceği düşüncesiyle çeşitli temalar oluşturulmuştur. Bu temalar Öğretmenlik uygulamaları dersinin; “Süreci”, “Tarafları”, “Kapsamı” ve “Geleceği” olarak belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında kullanılan açık uçlu sorular, konusu bakımından bu temalara dağıtılmış ve katılımcı görüşlerinin sıklığına yönelik kategoriler oluşturularak analiz edilmiştir. Örnek katılımcı görüşlerini belirtirken öğretmen görüşleri için Ö1,Ö2,Ö3... , öğretmen adayı görüşleri için ÖA1, ÖA2, ÖA3... şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır.

Nitel yaklaşımla oluşturulmuş araştırmalarda, araştırmanın gerçekliğini ölçmek için ölçme aracının çok dikkatli bir şekilde tasarlanmış olması gereklidir. “Nitel araştırmada ise araştırmacının kendisi bir araçtır. Dolayısıyla nitel yöntemlerin inanılabilirliği büyük oranda alan çalışması yapan kişinin becerisine, yeterliğine ve dikkatine bağlı olduğu kadar bu kişinin hayatının akışını sekteye uğratan uğraşlarının neler olduğuna da bağlıdır” (Patton, 2014: 14).

Verilerin düzenlenmesi için çeşitli yolların olması nitel araştırmada makale veya tezlerini yazmanın belirli kuralları ve tarifleri olmadığını gösterir. Geleneksel olarak, etnograflar görüşmelerden, gözlemlerden ve dökümanlardan elde ettikleri verileri, ilişkili alıntıları ve yayımlanmış kaynaklardan bilgileri bütünleştirirler. Amaç, bilgiyi “alanyazın taraması”, “veri analizi” ve “bulgular” olarak adlandırılan bölüm ve kısımlara ayırmaktan ziyade veriyi bir bütün olarak düşünmek ve anlam oluşturmaktır (Glesne, 2015: 319).

Veriler, kodlama ve kategorize etmede varsayılan temaların kapsadığı sorular, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve düzenlenmiştir. Olumlu ve olumsuz cevapları barındıran soruların analizinde görüşler, kategorilere ayrılmıştır.

4. BULGU VE YORUMLAR

4.1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersi Öncesi Yaptıkları Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Tablo 5.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulaması Dersi Öncesinde Yaptıkları ve Hala Yapmakta Oldukları Hazırlık Çalışmalarıyla İlgili Görüşleri

Görüşler	f
Ders için materyal hazırlamada yararlanıyorum	29
Ders planı hazırlamada yararlanıyorum	24
Dikkat çekici sunular hazırlamada yararlanıyorum	17
Sınıf düzeyine uygun görseller ve videolar hazırlamada yararlanıyorum	15
Öğretim yöntem ve teknikleri seçiminde yararlanıyorum	14
Kazanımlara uygun etkinlik tasarlamada yararlanıyorum	14
Çalışma kağıtları hazırlamada yararlanıyorum	9
Ölçme ve değerlendirme araçları hazırlamada yararlanıyorum	3
Belirli gün ve haftalar için etkinlikler hazırlamada yararlanıyorum	2

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulamalarda yaptıkları hangi hazırlık çalışmalarından yararlandıkları 9 farklı görüş sıklığı ile belirtilmiştir. Buna göre öğretmenlerden 29'u "Ders için materyal hazırlamada yararlanıyorum", 24'ü "Ders planı hazırlamada yararlanıyorum", 17'si "Dikkat çekici sunular hazırlamada yararlanıyorum", 15'i "Sınıf düzeyine uygun görseller hazırlamada yararlanıyorum" ifadelerini sıklıkla kullanmışlardır. Bu görüşler doğrultusundaki katılımcı görüşleri şu şekildedir;

Ö21: " Öğretmenlik uygulamalarında uygulama yapacağımız ders için materyaller hazırladık. Örneğin ben kesirlerle ilgili çok emek vererek hazırladığım kesir ağacını göreve başladıktan sonra da kullanmaya devam ettim. Uygulamalar sayesinde materyaller konusunda pratikleştirdiğimi düşünüyorum".

Ö62: " Ders anlatacağımız zaman ders planı hazırladık uygulama dersi için hazırladığımız raporlara da ekledik. Şimdi de yıllık plan ve klavuzu olmayan kitaplar için günlük ders planları hazırlıyoruz uygulama derslerinin faydasını görüyorum".

Ö31: " Uygulama derslerinde gerek gözlemlerimden gerek uygulamalarımın tecrübe ettiğim şey sınıfı kontrol altında tutmak istiyorsan öğrencilerin dikkatini bir şekilde sağlayacaksın. Şimdi dersimi işlerken en önem verdiğim şey öğrencilerin dikkatini çekmesi. Bu amaçla ilgilerini çekecek sunular hazırlıyorum".

Ö43: " Öncelikle uygulamalarda sınıf düzeyine uygun kazanımlara göre ders planlandığını, bu planlar doğrultusunda ders işlendiğini gördük. Ben en çok düzeye uygun görsellerle, videolarla zenginleştirerek dersimi işliyorum. Bu da öğrencide kalıcılığı artırıyor".

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Öncesi Yaptıkları Hazırlık Çalışmalarıyla İlgili Görüşler

Görüşler	f
Materyal hazırlıyorum	58
Ders planı hazırlıyorum	56
Konuyla ilgili etkinlik hazırlıyorum	34
Konu ve kazanımları gözden geçiriyorum	15
Uygulama sınıfı öğretmenine danışıyorum	12
Öğrencilerin yaş, ilgi, hazırbulunuşluk düzeyleri vb. özelliklerini öğreniyorum	7
Konuya uygun yöntem ve teknik belirliyorum	5
Sınıf ortamını düzenliyorum	5
İnternette, kitaplardan araştırma yapıyorum	4
Konuyla ilgili sunu,slayt hazırlıyorum	3
Anlatacağım dersin provasını yapıyorum	3
Öğretim elemanına danışıyorum	2

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması yapacakları sınıfa girmeden önce yaptıkları hazırlık çalışmaları 12 farklı görüş sıklığı ile belirtilmiştir. Buna göre öğretmen adayları uygulama yapmadan önce 58 kişi ile “materyal hazırlıyorum”, 56 kişi ile “ders planı hazırlıyorum”, 34 kişi ile “konuyla ilgili etkinlik hazırlıyorum”, 15 kişi ile “konu ve kazanımları gözden geçiriyorum” ifadelerini kullanmışlardır. Bu görüşler doğrultusundaki katılımcı görüşleri şu şekildedir;

ÖA7: “Uygulama yapacağım gün gelmeden önce konu ve kazanımı dersin öğretmeninden öğrenip ona göre materyal hazırlıyorum. Materyal hazırladığımda öğrencilerin daha çok dikkatini çekiyor”.

ÖA35: “Konuya göre araç gereç hazırlıyorum, renkli kartondan görseller kesiyorum”.

ÖA80: “Genelde ders anlatacağımı bilmiyorum olduğum için öncesinde pek hazırlık yapma şansım olmuyor fakat işlenen konuyu takip ediyorum ona göre uygulama öğretmeni bugün sen anlat derse öğrenciler için hazırladığım etkinliklerle ders işliyorum”.

Tablolarda yer alan bilgiler ve örnek öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerinden anlaşıldığı gibi öğretmen ve öğretmen adayları en çok materyal ve ders planı hazırlarken, öğretmenlik uygulaması dersinin kendilerine büyük katkıları olduğunu düşünmektedir. Bunun sebebi üniversitede “Materyal Tasarım” ve “Eğitim Bilimleri” derslerinin teorik olarak edinilmesi veya pratiklerinin de üniversite ortamlarında yapılmasının uygun olması olabilir.

4.2.Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersinde Kullandıkları Öğretim

Yöntem ve Tekniklere Yönelik Bulgular

Tablo 7.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kullandıkları ve Hala Kullanmakta Oldukları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Görüşleri

Görüşler	f
Soru cevap	51
Anlatım	45
Beyin Fırtınası	24
İşbirlikli Öğrenme	13
Gösterip Yaptırma	13
Tartışma	11
İstasyon	11
Örnek Olay	8
Drama	7
Eğitsel oyunlar	7
Proje	5
Altı şapka	4
Kavram haritaları	4
Deney	3
Düşünme Köşesi	2
Düşün Eşleş Paylaş	2
Kartopu	2
Görüş geliştirme	2
Konuşma halkası	2

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki uygulamalarında kullandıkları ve hala kullanmakta oldukları ortak öğretim yöntem ve teknikler 19 farklı görüş sıklığı ile belirtilmiştir. Buna göre öğretmenlerden 51'i "soru-cevap", 45'i "anlatım", 24'ü "beyin fırtınası", 13'ü "gösterip yaptırma" yöntem ve tekniklerini sıklıkla belirtmişlerdir.

Ö67: *"Uygulamalarda en sık kullandığım düz anlatım ve soru cevaptı. Şuan daha çeşitli yöntemler kullanmama rağmen ortak olan bunlardır".*

Ö29: *"Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında beyin fırtınası, soru-cevap, gösterip yaptırma, deney yöntemlerini kullanmışım şuan da en çok bu yöntem ve teknikleri kullanmaktayım".*

Ö42: *"Uygulamalarda da göreve başladıktan sonra da en sık kullandığım yöntem anlatım ve beyin fırtınası".*

Ö23: *"Uygulamalarda hazırlıksız bir şekilde sınıf öğretmeninin hadi sen işle bu dersi demesinden dolayı genelde anlatım ve soru cevap yöntem tekniklerini kullanmışım. Hazırlıklı ve planlı olduğum derslerde istasyon gibi altı şapka gibi teknikler kullandım. Şuan görev yaptığım*

okuldaki sınıf mevcudum çok kalabalık ve yetersiz koşullar sebebiyle sıklıkla anlatım, soru-cevap yer yer eğitsel oyunlar kullanarak ders işliyorum”.

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Görüşleri

Görüşler	f
Soru cevap	24
Yaratıcı Drama	17
Beyin Fırtınası	16
Gösterip Yaptırma	13
Eğitsel Oyunlar	7
Tartışma	6
İstasyon	6
AltıŞapka	6
Anlatım	5
Deney	4
Gösteri (demostrasyon)	3
Akvaryum	2
Fikir Taraması	2
Konuşma Halkası	2
Çember	1

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki uygulamalarında kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler 15 farklı görüş sıklığı ile belirtilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarından 24’ü “soru cevap”, 17’si “yaratıcı drama”, 16’sı “beyin fırtınası”, 13’ü “gösterip yaptırma” yöntem ve tekniklerini sıklıkla belirtmişlerdir. Bu görüşler doğrultusundaki katılımcı görüşleri şu şekildedir;

ÖA11: *“Öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak amacıyla soru cevap tekniğini başlarda çok kullanıyorum. Daha sonra onların dikkatini çekebilecek teknikler seçerek (drama gibi oyunlar gibi) dersi işliyorum”.*

ÖA29: *“Çocuklarla bol bol beyin fırtınası yapıyoruz. Zaten dümdüz anlatarak ders işlediğinde çok sıkılıyorlar ve kopuyorlar. Onları hareketli tutmak için beyin fırtınası, gösterip yaptırma, tartışma gibi yöntemler kullanıyorum tabi kazanım uyuyorsa”.*

ÖA58: *“En çok kullandığımız soru cevap. Anlatıyorum sorular soruyorum cevaplara göre dönütler veriyorum ya da yarışmalar yaptırıyorum”.*

ÖA33: *“Farklı teknikler kullanırım altı şapka, gösterip yaptırma, istasyon...”.*

Öğretmenlerin uygulama dersinde ve hala kullanmakta oldukları yöntem teknikler olarak soru-cevap, anlatım, beyin fırtınası gibi yöntem teknikleri belirtmeleri, öğretmen adaylarının ise soru-cevap, yaratıcı drama, beyin fırtınası gibi yöntem teknikleri belirtmeleri zamanla gelişen eğitim sisteminde öğretmenlerin birçok duyuya hitap eden yöntem teknikler

kullanmaya başladığını göstermekle birlikte soru-cevap tekniğinin çoğu öğretmenin ve öğretmen adayı tarafından tercih ettikleri görülmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin ön bilgilerini ve hazır bulunuşluklarını ölçmek veya onları derse güdüleyerek konuya dikkat çekmek olabilir.

4.3. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersinde Kullandıkları Öğretim

Teknolojilerine Yönelik Bulgular

Tablo 9.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kullandıkları ve Hala Kullanmakta Oldukları Öğretim Teknolojilerine Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüşler	f
Uygulama Sürecinde Kullandıkları	Etkileşimli Tahta	32
	Bilgisayar	31
	Projeksiyon	28
	Hiçbir öğretim teknolojisi kullanmadım	18
	Tepegöz	6
	Teyp	2
	Televizyon	1
Şuan Kullandıkları	Etkileşimli Tahta	39
	Bilgisayar	33
	Projeksiyon	21
	Hiçbir öğretim teknolojisi kullanmıyorum	11
	Eba, Morpa, Okulistik vb. bilişim ağıları	10

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin uygulama sürecinde ve şuan kullandıkları öğretim teknolojileri sayısallaştırılmıştır. Buna göre öğretmenlik uygulaması sürecinde, 32 öğretmen “etkileşimli tahta”, 28 öğretmen “projeksiyon”, 31 öğretmen “bilgisayar” kullandığını belirtirken hiçbirini kullanmadığını belirten öğretmen sayısı 18’dir.

Öğretmenlerin şuan kullandıkları öğretim teknolojileri ise; 39 sıklıkla “etkileşimli tahta”, 33 sıklıkla “bilgisayar”, 21 sıklıkla “projeksiyon” olurken 11 öğretmen hiçbirini kullanmadığını belirtmiştir. Tabloyu örnekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir;

Ö57: “Uygulama sürecinde de göreve başladıktan sonra da sık sık akıllı tahta ve bilgisayar kullanıyorum”.

Ö61: “Öğretmenlik uygulaması dersinde akıllı tahta ve projeksiyondan yararlandım. Fakat şuan okulun şartlarından dolayı kendi bilgisayarımın başka bir şey kullanamamaktayım”.

Ö22: “Öğretmenlik uygulamaları için hep şehrin merkezindeki örnek denilebilecek koşul ve imkanları iyi okullara gittim ve akıllı tahta kullanmayı öğrendim uygulamaları akıllı tahta ile yaptım. Fakat göreve başladığımdan beri koşulları uygulama okulundaki gibi olmayan bir köy okulundayım. Akıllı tahtamız yok projeksiyon ve bilgisayarla ders işliyorum”.

Tablo 10.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kullandıkları Öğretim Teknolojilerine Yönelik Görüşleri

Görüşler	f
Projeksiyon	42
Etkileşimli Tahta	40
Bilgisayar	28
Kullanmıyorum	12
Ses sistemi	6
Tepegöz	2

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında kullandıkları öğretim teknolojileri sayısallaştırılmıştır. Buna göre öğretmen adayları 42 kişi ile “projeksiyon”, 40 kişi ile “Akıllı/etkileşimli tahta”, 28 kişi ile “bilgisayar” yanıtlarını verirken 12 kişi ile öğretim teknolojileri “kullanmıyorum” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bu görüşler doğrultusundaki katılımcı görüşleri şu şekildedir;

ÖA13: *“İşleyeceğim dersin kazanımına göre video veya slayt hazırlayıp okulun projeksiyonunu kullanmak için uygulama öğretmeninden istiyorum. Akıllı tahta olan sınıflar da mevcut fakat uygulama yaptığımız sınıflarda bulunmuyor”.*

ÖA41: *“En çok projeksiyon kullanıyorum. Tabiki projeksiyon için bilgisayar şart. İzleteceğim video veya göstereceğim etkinlikleri bilgisayarıma yükleyip projeksiyon ile yansıtıyorum”.*

ÖA85: *“Uygulama yaptığım okulun sınıflarında akıllı tahtalar var. Başlarda kullanmakta sıkıntı yaşasam da alışınca akıllı tahta ile ders işlemek büyük bir rahatlık oluyor. Umarım atanacağımız okullarda da olur”.*

Günümüzde gelişen teknolojiden okulların faydalanması için çeşitli projeler kapsamında MEB tarafından veya okulların kendi çabalarıyla okullarda akıllı tahtalar kullanılmakta ve konuların görsellerle kalıcılığını arttırmada büyük etki taşımaktadır. Toplam 94 öğretmenin 32’si uygulama sürecinde etkileşimli tahta kullandığını belirtirken 39’u şuan hala kullandığını belirtmiştir. Bu göstermektedir ki; gerek uygulama dersi sürecinde gerekse görev yaptıkları yerde etkileşimli tahta kullanımı oldukça yetersizdir. Bunun sebebi uygulama sürecindeki okulun veya sınıfın yetersiz olması olabileceği gibi öğretmen adayı iken kendi çabalarının, dersi planlarken ki özenlerinin eksikliği olabilir.

Öğretmen adaylarının kullandığı öğretim teknolojilerinin farklılık göstermesi ve 100 öğretmen adayından 40’ının etkileşimli tahtayı belirtmesi, öğretmen adaylarının uygulama okulu, uygulama öğretmeni, uygulama sınıfı, uygulama öğretim elemanı farklılıkları olabileceği gibi kendi istek ve çabalarından kaynaklanan durumlar da olabilir.

4.4.Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretim Elemanı İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 11.

Öğretmenlerin Uygulama Öğretim Elemanına Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüşler	f
Olumlu Görüşler (destek gördüm) (N:52)	Sınıf yönetimi konusunda	13
	Ders işleyişi konusunda	13
	Öğrencilerle iletişim konusunda	10
	Derse hazırlık konusunda	5
	Materyal hazırlama konusunda	4
	Güven ve cesaretlendirmede	4
	Dosya, rapor hazırlama konusunda	4
	Dönüt ve düzeltmede	3
Olumsuz Görüşler (destek olmadı) (N:42)	Öğretmen adayı ile iletişim	11
	Uygulama okulu ile iletişim	9
	Dönüt, düzeltme konusunda	8
	Uygulama derslerinin işleyişi konusunda	7
	Sınıf yönetimi konusunda	5
	Uygulama sürecini takip	2

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin uygulama sürecindeki öğretim elemanlarıyla ilgili görüşlerine yer verilmiş olup 52 öğretmenin olumlu, 42 öğretmenin olumsuz görüşler bildirdiği görülmektedir. Buna göre olumlu görüş bildiren 13 öğretmen “Sınıf yönetimi konusunda destek gördüm”, 13 öğretmenin “Ders işleyişi konusunda destek gördüm” ve 10 öğretmenin “Öğrencilerle iletişim konusunda destek gördüm” şeklinde görüş belirttikleri görülmekte iken olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden 11’i “Öğretmen adayı ile iletişim”, 9’u “Uygulama okulu ile iletişim” ve 8’i “Dönüt, düzeltme konusunda” uygulama öğretim elemanlarının destek olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Ö29: “Kendisine uygulama sürecinde karşılaştığım sorunları danışınca yardımcı oluyordu. Özellikle etkili sınıf yönetimi konusunda öğretim elemanımdan öneriler aldım ve faydasını gördüm”.

Ö44: “Uygulama sürecinde öğretim elemanı uygulamanın başında gideceğimiz okulları ve tutmamız gereken raporları söylemişti. Daha sonra uygulamaların bitiminde raporları teslim edene kadar iletişime geçmedi bir desteğini göremedik”.

Ö59: “ Stajyerlik yapacağımız okula birlikte gittik. Bu hususta gerekli bilgileri bizimle paylaştı. Uygulama sürecinde bizi denetledi, sınıf yönetimi ve öğrencilerle nasıl iletişim kuracağımızla ilgili bilgilendirirdi”.

Tablo 12.
Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretim Elemanına Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüşler	f
Olumlu Görüşler (N:67)	Yeterince destek oluyor	67
Olumsuz Görüşler (N:33)	Uygulama okulu ile iletişim	8
	Uygulama süreci ile ilgili bilgilendirme	7
	Sorunlarımıza karşı ilgisiz	5
	Uygulama okulunu ziyaret	5
	Uygulama sürecini takip	4
	Dönüt düzeltme	3
	Öğretmen adayına karşı tutum	3
	Objektif değerlendirme	2
	Yeterli donanımına sahip değil	2

Tablo 12'ye bakıldığında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecindeki öğretim elemanlarıyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Bu tabloya göre öğretmen adaylarının 67'si öğretim elemanı ile ilgili olumlu görüş belirtirken 33'ü olumsuz görüş belirtmişlerdir.

ÖA48: "Öğretim elemanı uygulamalar konusunda gerekli desteği sağlıyor gerekli bilgilendirmeleri yapıyor yeri gelince kontrol ediyor bir sıkıntı yaşamıyoruz".

ÖA17: "Öğretim elemanından kaynaklanan bir sorun yok olması gerektiği gibi davranıyor".

ÖA32: "Öğretim elemanı uygulama yaptığım okulu ziyaret etmedi. Okuldaki uygulama görevlileriyle de iletişimde olduğunu düşünmüyorum. Kendi kendimize gidip geliyoruz".

Bulgularda öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre daha çok olumsuz görüş bildirmesi üniversiteler arasındaki uygulama farklarından ve uygulamalara verilen önem derecesinden kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda hem öğretmen adayları hem de öğretmenler "uygulama okulu ile iletişim" açısından uygulama öğretim elemanlarını yetersiz gördükleri belirtilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının her ne kadar farklı üniversiteler, farklı zamanlarda okumuş olduklarının bir önemi olmadığı göstermekte ve fakülte ile okul işbirliğini sağlamada öğretim elemanlarının yeterli özveriye göstermemesinden, fakültedeki işlerinden veya öğretmen adaylarından aldıkları raporları gözden geçirmenin yeterli olduğunu düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

4.5.Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni İle İlgili Görüşlerine

Yönelik Bulgular

Tablo 13.

Öğretmenlerin Uygulama Öğretmenlerine Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüşler	f
Olumlu Görüşler (N:45)	Yeterince yardımcı olmuştu	45
Olumsuz Görüşler (N:49)	Sınıfı bırakıp giderdi	15
	Sorunlarımıza karşı ilgisizdi	10
	Eksiklerimizi gidermedi	9
	Yeterli uygulama fırsatı tanımadı	9
	Konu öğretimi konusunda bilgilendirmedi	7
	Bizi yük olarak gördü	7
	Tecrübelerini aktaramadı	6
	Sınıf yönetimi konusunda yardımcı olmadı	5
	Resmi işler konusunda bilgilendirmedi	3
	Öğrenciyle iletişim konusunda yardımcı olmadı	3

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamaları sürecindeki uygulama öğretmenleri hakkındaki görüş sıklıklarını görmekteyiz. Bu tabloya göre öğretmenlerin 45'i uygulama öğretmeni ile ilgili olumlu görüş belirtirken 49'u olumsuz yönde görüşler belirtmişlerdir. Olumsuz görüş belirten öğretmenlerin 15'i uygulama öğretmeni için "sınıfı bırakıp giderdi", 10'u "Sorunlarımıza karşı ilgisizdi", 9'u "Eksiklerimizi gidermedi" ve 9'u "Yeterli uygulama fırsatı tanımadı" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Ö5: "Öğretmenlik uygulamalarında sınıf öğretmeni bizim geleceğimiz günleri kendi özel işlerini yapmak için değerlendirirdi. Çoğu zaman fatura yatıracağım ya da bir eve uğrayıp geleceğim diyerek sınıfı bana bırakıp çıkardı".

Ö84: "Haftada bir gün giderek uygulama yaptığım sınıfın öğretmeni bana karşı ilgisizdi. Uygulamalar konusunda yeterli bilgilendirme ve yardımı olmadı, eksik olduğum noktalarda kendisine danışıyordum geçiştiriyordu".

Ö73: "Uygulama fırsatı bulamadım öğretmen daha çok kendi aktifti ve sıklıkla gözlemleme durumunda kaldım".

Tablo 14.
Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmenine Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüşler	f
Olumlu Görüşler (N:52)	Yeterince yardımcı oluyor	52
Olumsuz Görüşler (N:48)	Sınıfı gün boyu bana bırakıyor	25
	Kendi işlerini bana yaptırıyor	17
	Sorunlarımıza ilgisiz	13
	Yeterli donanıma sahip değil	12
	Motivasyonumu düşürüyor	8
	Yapmak istediklerime engel oluyor	8
	Benimle iletişim kurmuyor	5
	Beni çocuk bakıcısı olarak görüyor	5
	Yönlendirmiyor, bilgilendirmiyor	4
	Beni çaycı olarak görüyor	1

Tablo 14'e bakıldığında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecindeki uygulama öğretmeni ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Bu tabloya göre öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ile ilgili 52 kişi ile olumlu, 48 kişi ile olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. Olumsuz görüş belirten öğretmen adaylarının 25'i "Sınıfı gün boyu bana bırakıyor", 17'si "Kendi işlerini bana yaptırıyor", 13'ü "Sorunlarımıza ilgisiz" şeklinde görüşler belirtmişlerdir.

ÖA48: *"Uygulama öğretmeni her konuda kolaylık sağlıyor öneri ve düzeltmelerde bulunuyor kasmıyor ve rahat bırakıyor şimdiye kadar bir sorun yaşamadık".*

ÖA2: *"Sınıfta uygulama yapacağım anlar sınıf öğretmenin hadi bakalım gel şunu sen anlat demesiyle belirleniyor ve bocalıyorum. Sınıf öğretmenine sorduğum sorulara ilgisiz nasıl anlatmam konusunda danıştığımda ilgilenmiyor anlat işte diyor bu durumdan rahatsızım açıkçası".*

ÖA25: *"Uygulama günleri uygulama öğretmeni için tatil günü desek yeridir sınıfı bana bırakıyor arada bir uğruyor. Onun dışında genel olarak sıkıntı yaratmıyorlar".*

ÖA71: *"Sınıf öğretmeniyle diyalogumuz çok iyi ama genelde defter doldurma çocukların ödevlerini kontrol etme gibi kendi işlerini de yaptırıyor".*

Hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeniyle ilgili sınıfı kendilerine bırakıp gitmesi ifadesi ortak olarak en sık tekrarlanan ifade olmuştur. Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının geleceği zaman bunu kendilerine bir kolaylık ve ekstra dinlenme vakti olarak veya başka işleri halledebilecekleri bir zaman dilimi olarak görüyor olabilirler. Öğretmenlik uygulamaları ile ilgili yeterince bilgilendirilmemiş ve bunun sonucunda kendi üzerlerine düşen sorumluluğun bilincinde olmayabilirler. Bu da öğretmen adayının

uygulamaları yaptığı hizmet öncesinde mesleğinin mutfağı dediğimiz yerde tecrübe ve yönlendirmelerinden yararlanılacağı kişiden tam verim alamamasına sebep olabilir.

4.6. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Uygulama Okulu Koordinatörü İle İlgili

Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 15.

Öğretmenlerin Uygulama Okulu Koordinatörlerine Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüşler	f
Olumlu Görüşler (N:19)	Okul ve birimleri hakkında yeterli bilgilendirme yaptı	19
Olumsuz Görüşler (N:75)	Okul ve birimleri hakkında yetersiz bilgilendirme yaptı	26
	Okul ve birimleri hakkında hiç bilgilendirme yapmadı	49

Tablo 15'te öğretmenlerin uygulama okulu koordinatörleriyle ilgili görüşleri 3 farklı görüş ile sunulmuş olup öğretmenlerin 44'ü "Uygulama okulu koordinatörleri okul ve birimler hakkında bilgilendirmediler", 26'sı "Uygulama okulu koordinatörleri okul ve birimler hakkında yetersiz bilgilendirme yaptılar", 19'u "Uygulama okulu koordinatörleri okul ve birimler hakkında yeterli bilgilendirme yaptılar", şeklinde ortak görüşler belirtmişlerdir.

Ö7: "Uygulama okulu koordinatörü kim bilmiyorum ama okul ve birimlerini kimse göstermemiştii".

Ö53: "Bir keresinde laboratuvarı kullanarak ders işlemek istemiştım ona da uygun değil demişlerdi. Uygulama okulunda böyle bilgilendirmeler yapılmadı hiç".

Ö62: "Okulun içinde ne var ne yok ne işe yarar hep atandık da öğrendik uygulamalar formalite olarak yapılıyor işin içine girdiğimde bunu daha net gördüm".

Tablo 16.

Öğretmen Adaylarının Uygulama Okulu Koordinatörüne Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüşler	f
Olumlu Görüşler (N:38)	Okul ve birimleri hakkında yeterli bilgilendirme yapıyor	38
Olumsuz Görüşler (N:62)	Okul ve birimleri hakkında hiç bilgilendirme yapmıyor	23
	Uygulama okulu koordinatörünü hiç görmüyorum	18
	Odalar ve birimleri tanıtmıyor	15
	Okulu gezdirmedi	9
	Personellerle ilgili bilgilendirmiyor	8
	Atölye, laboratuvar ve salonlar tanıtılmıyor	5
	Okul imkanları tanıtılmıyor	4
	Sınıf dışındaki diğer alanlarla ilgili bilgilendirilmiyoruz	3

Tablo 16’da öğretmen adaylarının uygulama okulu koordinatörleriyle ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının 38’i uygulama okulu koordinatörüyle ilgili olumlu görüş belirtirken 62’si olumsuz yönde görüş belirtmişlerdir. Olumsuz görüş belirten öğretmen adaylarının 23’ü “Okul ve birimleri hakkında hiç bilgilendirme yapmıyor”, 18’i “Uygulama okulu koordinatörünü hiç görmüyorum”, 15’i “odalar ve birimleri tanıtıyor” ve 15’i “Okulu gezdirmiyor” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

ÖA70: “Okulda nerde ne var pek bilmiyorum bu konuda herhangi biri bilgilendirme de yapmadı”.

ÖA42: “Uygulama okulu koordinatörü derken okuldaki uygulama derslerimizi ayarlayan müdür yardımcısından bahsediyorsak kendisini bir uygulama senesi başında gördüm sınıfları söyledi o kadar”.

ÖA61: “Okulun içindeki odalar, birimler hakkında pek bi bilgim yok koordinatörü de görmüyorum öyle bir çalışma yok bize”.

ÖA86: “Teneffüslerde gezip gördüğüm kadarıyla idare müdür baş yardımcısı müdür yardımcılarını öğretmenler odası rehberlik odası falan görüyorum biri gezdirip de anlatmıyor gerek de yok bence ama destek eğitim odaları falan oluyor onları görsek veya atölye labaratuvar tarzı yerleri iyi olur”.

Uygulama okulu koordinatörleri, okul idaresince belirlenmiş, uygulama çalışmalarının sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, okul ile ilgili her türlü bilgi ve durumun öğretmen adaylarına gösterilmesi konusunda rehberlik yapan taraftı. Fakat öğretmenlerin bu konuda büyük bir çoğunlukla hiçbir bilgilendirme yapmadığını belirtmesi öğretmen adaylarının da aynı şekilde görüş belirtmesi ve uygulama okulunu hiç görmediklerini ifade etmeleri, öğretmenlik uygulamaları taraflarından olan uygulama okulu koordinatörlerinin bu işin yeterince üzerinde durmadıklarını gösteriyor. Bunun sebebi öğretmenlik uygulamalarına verilen önemden kaynaklanıyor olabileceği gibi yine tarafların uygulama sürecindeki konum ve görevlerini tam olarak bilmemesinden de kaynaklanıyor olabilir.

4.7. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Uygulama Yapılan Okul Türleri İle İlgili

Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 17.

Öğretmenlerin Uygulama Yapılan Okul Türlerine Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüşler	f
Olumlu Görüşler (N:15)	Bütün okul türlerinde uygulama fırsatım oldu	15
Olumsuz Görüşler (N:79)	Pansiyonlu, yatılı okulda uygulama yapmadım	49
	Köy okulunda uygulama yapmadım	41
	Taşınmalı okulda uygulama yapmadım	22
	BSİ de uygulama yapmadım	21
	Mesleki-teknik okulda uygulama yapmadım	15
	Farklı şartlara sahip okullarda uygulama yapmadım	7
	Tek bir okulda uygulama yaptım	3

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin uygulama sürecindeki uygulama okul türlerine yönelik görüşleri tablolştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin, uygulama yapabildikleri okul türlerine yönelik 15'i olumlu görüş belirtirken

79'u olumsuz görüş belirtmişlerdir. Olumsuz görüş belirten öğretmenlerin 49'u "Pansiyonlu,yatılı okulda uygulama yapmadım", 41'i "Köy okulunda uygulama yapmadım", 22'si "Taşınmalı okulda uygulama yapmadım", 21'i "Birleştirilmiş sınıflı ilkokulda uygulama yapmadım" şeklinde görüşler belirtmişlerdir.

Ö55: "Yatılı pansiyonlu okulda hiç uygulama yapmamıştım. Şuan kendim belletmenlik yapıyorum. Tabiki öğretmenlik uygulaması dersi için belletmenlik yaptırmaları imkansız ama uygulamalar tam manasıyla karşılaşacağımız şeyleri yaşatmadı".

Ö37: "Yatılı ve taşınmalı okullarda uygulama yapmadım. Şuan taşıma merkezi bir okulda görev yapıyorum ve nöbet günlerimde özellikle servislerle ilgileniyorum keşke karşılaşacağımız bu görevle ilgili uygulama dersi kapsamında bilgilendirilseymişiz".

Ö60: "İlk atandığım okul bir köy okulu şuan halen burda görev yapıyorum. Fakat üniversitedeki uygulamalarda köy okulu gözlem veya uygulama yaptırmamışlardı uygulamaları bu bakımdan eksik görüyorum".

Ö14: "Uygulama yaptığımız okullar hep şehir merkezindeki okullardı. İmkan ve olanakları iyi, velileri ilgili, düzenli işleyen sistemi oturmuş okullar... Göreve başladığım yer ise birleştirilmiş sınıflı bir köy okulu. 1982 yapımı kulübe tarzında bir bina ve konteynerdan oluşuyor. Bu manzarayı görebileceğimi düşünüyordum tabiki ama köy okullarında hiç değilse 1-2 defa uygulama, inceleme fırsatı sunulmalı diye düşünüyorum.

Tablo 18.
Öğretmen Adaylarının Uygulama Yapılan Okul Türlerine Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüşler	f
Olumlu Görüşler (N:17)	Tüm okul türlerinde uygulamalar yapıyoruz	17
Olumsuz Görüşler (N:83)	Köy okullarında uygulama yapmıyoruz	28
	Şehir merkezi dışındaki hiçbir okulda uygulama yapmıyoruz	25
	Yatılı ve pansiyonlu okullarda uygulama yapmıyoruz	23
	Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda uygulama yapmıyoruz	15
	İmkanları iyi ve donanımlı okullar dışındaki okullarda uygulama yapmıyoruz	12
	Taşınmalı okullarda uygulama yapmıyoruz	8
	Mesleki ve teknik okullarda uygulama yapmıyoruz	6
	Hep aynı okulda uygulama yapıyoruz	6
	Sadece devlet okullarında uygulama yapıyoruz	4
	Sadece gündüzlü okullarda uygulama yapıyoruz	2

Tablo 18’i incelediğimizde öğretmen adaylarının uygulama sürecindeki okul türlerine yönelik görüşleri belirtilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının 17’si olumlu görüş belirtirken 83’ü olumsuz görüş belirtmiştir. Olumsuz görüş belirten öğretmen adaylarının 28’i “Köy okullarında uygulama yapmıyoruz”, 25’i “Şehir merkezi dışındaki hiçbir okulda uygulama yapmıyoruz”, 23’ü “Yatılı ve pansiyonlu okullarda uygulama yapmıyoruz ve 15’i “Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda uygulama yapmıyoruz” şeklinde görüşler belirtmişlerdir.

ÖA12: “Çoğu okul türünde uygulama yapmıyorum hep merkez okullar oluyor. Atandıktan sonra pansiyonlu yatılı okullarda da çalışabiliriz mesela bu okulları da görme şansı bulsak iyi olabilir”.

ÖA51: “Sınıf öğretmeni olarak birleştirilmiş sınıflı okul görmedim ve uygulama yapmıyoruz bu bilgiler hep teoride kalıyor maalesef”.

ÖA77: “Kendimizi hep atanınca neresi olursa olsun görev yaparız diye inandırıyoruz ama üniversitedeki uygulama dersleri bizi buna hazırlamıyor. Köy okulu, yatılı okul vs. vs. görmüyoruz. Sadece iyi koşullu merkez okullarda tecrübe sağlanıyor”.

Öğretmen ve öğretmen adayları göreve başladıktan sonra karşılaşabilecekleri okul türleriyle ilgili, öğretmenlik uygulamalarında her birini kapsayan uygulamalar yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu fakülte-okul işbirliklerini sağlayan, okulları ayarlayan tarafların sorumluluğunda olup yönergede belirtilmesine karşın çeşitli sebeplerden dolayı tek veya birkaç okul türünde uygulamalar yapıldığını göstermektedir. Bu sebepler ulaşım ve iletişim kolaylığı sağlamak, maddi veya zaman kaybını önlemek olabileceği gibi yine tarafların sorumluluklarını

ve öğretmenlerin birçok okul türünü görüp uygulamalar yapmaları gerektiğini bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

4.8. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Faaliyet Uygulamaları İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 19.

Öğretmenlerin Ders Dışı Faaliyet Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüşler	f
Olumlu Görüşler (N:19)	Ders dışı faaliyetlerle ilgili gerekli bilgilendirme ve uygulama yapıldı	19
Olumsuz Görüşler (N:75)	Ders dışı hiçbir faaliyetle ilgili bilgilendirme yapılmadı	42
	Zümre,veli vb. toplantılarla ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmadı	18
	Eğitsel kol çalışmalarıyla ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmadı	13
	Törenlerle (anma-kutlama vb.) ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmadı	10
	Evrak (tutanak, tebliğ.. vb.) işleriyle ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmadı	8
	Gezilerle ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmadı	6
	Projelerle ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmadı	5
	Ders dışı faaliyetlerle ilgili bilgilendirme yapıldı fakat uygulama yapılmadı	2

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları kapsamında ders dışı faaliyetlerle ilgili görüş sıklıkları belirtilmiştir. Buna göre öğretmenlerin 19'u ders dışı faaliyetlerle ilgili olumlu görüş belirtirken 75'i olumsuz görüş belirtmiştir. olumsuz görüş belirten öğretmenlerin 42'si "Ders dışı hiçbir faaliyetle ilgili bilgilendirme yapılmadı", 18'i "Zümre, veli vb. toplantılarla ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmadı", 13'ü "Eğitsel kol çalışmalarıyla ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmadı", 10'u "Törenlerle (anma-kutlama vb.) ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmadı" ve 8'i "Evrak (tutanak, tebliğ.. vb.) işleriyle ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmadı" şeklinde görüşler belirtmişlerdir.

Ö28: "Eğitsel kol çalışmaları olsun törenler olsun ders dışı faaliyetlerle ilgili hiç uygulama yapmadım".

Ö9: "Ders dışı faaliyetlerle ilgili hiçbir uygulama yapmadık da bilgilendirilmedik de. Sadece bir uygulama gününde okul gezisi vardı. Bizler de çocuklara refakat ettik bu şekilde bir gezi faaliyetine şahit olmuştum".

Ö83: "Özellikle göreve başlar başlamaz öğretmenler kurulu toplantısı yapıyoruz daha sonra sınıflarımız için veli toplantıları yapıyoruz, sınıftaki diğer öğretmenlerle zümre veya şube

toplantıları yapıyoruz. Uygulamalarda bunları gözlemlene fırsatımız olmadı bunların nasıl olduğunu hep göreve başladıktan sonra yaşayarak öğrendik”.

Ö74: *“Uygulama derslerinde resmi evrak işlerinin yok sayıldığını düşünüyorum. Öğretmen olarak atandığımızda idareci konumuna düşebiliyoruz eksiklik durumlarında. Olmasak bile bir öğretmenin nasıl tutanak tutulacağını bilmesi gerek tebliğ tebellüğ bilmesi gerek”.*

Tablo 20.

Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Faaliyet Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüşler	f
Olumlu Görüşler (N:23)	Ders dışı faaliyetlerle ilgili gerekli bilgilendirme ve uygulama yapılıyor	23
Olumsuz Görüşler (N:77)	Zümre,veli vb. toplantılarla ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmıyor	26
	Ders dışı hiçbir faaliyetle ilgili bilgilendirme yapılmıyor	24
	Evrak işleriyle ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmıyor	17
	Eğitsel kol çalışmalarıyla ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmıyor	16
	Törenlerle (anma-kutlama vb.) ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmıyor	12
	Sosyal kulüplerle ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmıyor	6
	Nöbet işleriyle ilgili uygulama yapılmıyor	5
	Gezilerle ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmıyor	5
	Projelerle ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmıyor	3

Tablo 20’de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecinde ders dışı faaliyetlerle ilgili uygulama yapma durumlarıyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının 23’ü ders dışı faaliyetlerin uygulanmasıyla ilgili olumlu görüş belirtirken 77’si olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Olumsuz görüş belirten öğretmenlerin 26’sı “Zümre, veli vb. toplantılarla ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmıyor”, 24’ü “Ders dışı hiçbir faaliyetle ilgili bilgilendirme yapılmıyor”, 17’si “Evrak işleriyle ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmıyor”, 16’sı “Eğitsel kol çalışmalarıyla ilgili bilgilendirme veya uygulama yapılmıyor” şeklinde görüşler belirtmişlerdir.

ÖA6: *“Ders içinde bile uygulamasını yapmamız gereken birçok faaliyette eksiğimiz ders dışı ne uygulaması. Toplantı, evrak, eğitsel kol, gezi falan bunların hiçbirini uygulamıyoruz”.*

ÖA19: *“Bu tür şeyleri kendim soruyorum merakımdan evrak işlerini. Ama bir veli toplantısı ya da öğretmenler toplantısının nasıl olduğunu gözlemlene uygulama şansı bulsaymışız iyi olurmuş”.*

ÖA77: “Kendi ilkokul ortaokul zamanlarımdan hatırlıyorum eğitsel kolları uygulamalarda hiç denk gelmedim daha çok sınıf içinde ders planı hazırlayıp bazen materyal hazırlayıp ders işleme olarak geçiyor uygulamalar”.

Ö82: “Belki de atandıktan sonra karşımıza çıkacak çoğu şeyin yüzde 10’unu uygulamalarda tecrübe edebiliyoruz. Uygulamalar ders dışı faaliyeti uygulama fırsatı vermiyor”.

Öğretmenler ve öğretmen adayları uygulama sürecinde ders dışı faaliyetlerle ilgili bilgilendirilmedikleri konusunda yüksek oranda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu uygulama ile ilgili tarafların bilgisizliğinden ve gerekli özeni göstermemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen adaylarının veli toplantıları, senede üç defa yapılan kurul toplantıları çeşitli evrak işleri, eğitsel kol çalışmaları gibi birçok ders dışı faaliyetle ilgili ilk bilgileri göreve başladıktan sonra görmek durumunda kalmakta oldukları görülmektedir.

4.9. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersi Verimliliği İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 21.

Öğretmenlerin Uygulama Dersinin Daha Verimli Olabilmesine Yönelik Görüşleri

Görüşler	f
Üniversitede öğretmenlik uygulamalarının süresi arttırılmalı	31
Öğretmen olarak görev yapılacak bölgeleri kapsayıcı uygulamalar planlanmalı	20
Okul türlerinin hepsini kapsayıcı uygulamalar planlanmalı	19
Ders dışı faaliyetleri kapsayıcı uygulamalar yaptırılmalı	15
Farklı öğrenci profilleri göz önüne alınarak uygulamalar planlanmalı	11
Öğretmen adayına saygı duyulmalı	8
Uygulama tarafları eşgüdümlü çalışmalı	7
Uygulamalar, öğretmen adayının kendi alanıyla ilgili bütün kademeleri kapsamalı	7
Denetlemeler daha ciddi olmalı	6
Daha gerçekçi sınıf ortamları oluşturulmalı	5
Öğrenci mevcudunun çeşitliliğine bağlı uygulamalar planlanmalı	5
Öğretmen adayı kendini geliştirmeli	3
Farklı imkanlara sahip okullarda uygulama fırsatı verilmeli	2
Öğretmen adaylarına maddi destek verilmeli	2
Öğretmenlik akademileri kurulmalı	1

Tablo 21’de öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamalarının daha verimli olabilmesi için ifade ettikleri görüşler yer almaktadır. Buna göre 31 öğretmen “üniversitede öğretmenlik uygulamalarının süresi arttırılmalı”, 19 öğretmen “ okul türlerinin hepsini kapsayıcı uygulamalar planlanmalı”, 20 öğretmen “ görev yapılabilecek bölgeleri kapsayıcı uygulamalar planlanmalı”, 15 öğretmen “ders dışı faaliyetleri kapsayıcı uygulamalar yaptırılmalı” görüşlerini sıklıkla belirtmişlerdir. Bu görüşleri örnekleyen öğretmen ifadeleri;

Ö33: “Öğretmenlik uygulama sürelerinin daha uzun tutulması verimi arttırabilir. Ayrıca çeşitli okul türlerini görerek uygulamalar yaparak meseleğe daha hazır olabiliriz”.

Ö49: “Üniversitede almış olduğumuz teorik bilgileri okullarda daha fazla uygulama imkanı tanınabilir. Üniversite öğretim elemanları bu konuda öğrencilere daha kolaylık sağlamalı her şeyin illa dosyaya yazmakla tamam olmayacağını bilmeliler. Daha fazla uygulama imkanı, dosya hazırlamaktan daha önemli diye düşünüyorum”

Ö61: “Göreve başlayacağımız yer Türkiye Cumhuriyeti topraklarının herhangi bir parçası olacak. Bu yüzden uygulamalar çeşitli bölgelerimizi, kültürlerimizi, iklimlerimizi kapsamalı. Çeşitli öğrenci-veli-okul profilleri gözlemlenmeli imkan varsa uygulama yapılmalı.”

Tablo 22.

Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersinin Daha Verimli Olabilmesine Yönelik Görüşleri

Görüşler	f
Uygulama süresi uzatılmalı	28
Uygulamalar daha önceki senelerden başlamalı	17
Farklı okul türlerinde uygulamalar yapılmalı	15
Uygulama sürecinde görevli herkes daha çok işbirliği içerisinde olmalı	11
Uygulamalar sınava hazırlık senesinde olmamalı	9
Uygulama öğretmenlerin daha istekli ve donanımlı olmalı	9
Öğretmen adayına uygulama okulunda, öğretmen olduğu hissettirilmeli	8
Öğretmen adayları daha aktif ve istekli olmalı	6
Tüm sınıf kademelerini kapsayıcı uygulamalar yapılmalı	5
Danışmanlar uygulama süreci ve öğretmen adayıyla daha ilgili olmalı	5
Uygulama öğretmenleri dersi bırakıp gitmemeli	4
Öğretmen adaylarına ücret verilmeli	3

Tablo 22’de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarının daha verimli olabilmesi için yapılması gerekenlerle ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğretmen adayları 28 kişi ile “uygulama süresi uzatılmalı”, 17 kişi ile “uygulamalar daha önceki senelerden başlamalı”, 11 kişi ile “Farklı okul türlerinde uygulamalar yapılmalı” ve 11 kişi ile “Uygulama sürecinde görevli herkes daha çok işbirliği içerisinde olmalı” görüşlerini belirttikleri görülmektedir.

ÖA21: “Daha çok uygulama yaptırılmalı. Öğretmenlik teorik bilgiyle biryere kadar asıl okul ortamında daha uzun vakit geçirmemiz gerek ve uygulamaların kapsamı arttırılrsa her koşulu ve işimize yarayacak ortamları görsek daha iyi olur”.

ÖA59: “Üniversitenin ilk yılı üniversite ortamına uyum hazırlık dersler ile geçiyor fakat uygulamaların kesinlikle 2.yıldan itibaren başlanması gerektiğini düşünüyorum”.

ÖA73: “Sırf yapılmış olsun diye yapılmamalı. Hep aynı okula kısıtlı bir zaman diliminde gidip bir de öğretmen olarak hesaba alınmıyoruz. Okul ortamında daha çok vakit geçirtip öğretmen adaylarının adaptasyonunu sağlayabilirler.

ÖA86: “Uygulama öğretmenin, öğretim elemanından haberi yok, öğretim elemanın okuldan haberi yok şeklinde olmamalı. Herkes işbirliği içinde öğretmen adayını arada bırakmayacak şekilde davranmalı”.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının getirdikleri önerilerin kendilerince eksik olduklarını belirttikleri önceki bulgularla da ilişkilidir. Uygulama süresinin arttırılmasını istemeleri daha çok tecrübe ve pratik kazanma isteklerinden kaynaklanıyor olabilir. Farkı okul türlerini ve göreve başlayabilecekleri okul ve bölge türlerini kapsamalarını istemeleri de yeterli deneyime sahip olma isteklerinden geliyor olabilir. Ayrıca uygulamalara katılan tarafların görev ve sorumluluklarını bilerek daha çok işbirliği içerisinde olmaları gerektiğini düşünmeleri, uygulamaların daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve kendilerine yeterli tecrübenin kazandırılması gerektiğini düşündüklerinden dolayı olabilir.



5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenler, uygulama dersi öncesinde yaptıkları ve hala ders öncesinde yapmakta oldukları hazırlık çalışmaları olarak materyal hazırlama, ders planı hazırlama, dikkat çekici sunular hazırlama çalışmaları olarak belirtirken; öğretmen adayları uygulama dersleri öncesinde materyal hazırladığını, ders planı hazırladığını, konu ile ilgili etkinlik hazırladığını belirtmişlerdir. Böylelikle hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının uygulama dersi hazırlık faaliyetleri olarak ‘materyal hazırlama’ ve ‘ders planı hazırlama’ çalışmalarının ortak görüş olduğu sonucuna varılmıştır. Ulaşılan bir diğer sonuç öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulama derslerine hazırlıklı olarak gitme bilincinde olmalarıdır. Ayrıca öğretmenlerin göreve başladıktan sonra benzer şekilde hazırlıklar yapmaları öğretmenlik uygulamaları dersinin derse hazırlık konusunda verimli kazanımlar sağladığıdır.

Öğretmenler öğretmenlik uygulaması derslerinde sıklıkla kullandıkları ve hala derslerinde yararlandıkları öğretim yöntem ve teknikleri olarak soru-cevap yöntemini Anlatım yöntemini, beyin fırtınasını belirtirken öğretmen adaylarının soru-cevap, yaratıcı drama, beyin fırtınası belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının uygulama derslerinde sıklıkla kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri olarak “soru-cevap” ve “beyin fırtınası” yöntem ve tekniğinin ortak görüşleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arıkan (2009) araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve teknik kullanımları son derece sınırlı olduğuna ve ağırlıklı olarak düz anlatım yöntemi ve soru cevap tekniği kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaştığı sonuç ile bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Ulaşılan bir diğer sonuç öğretmen adaylarının kullandığı yöntem ve teknikler, öğretmenlerinkine göre daha fazla zeka alanına hitap ettiği ve öğretmen ve öğretmen adaylarının aralarında bulunan birkaç sene farkının yöntem ve teknikler konusunda çeşitlilik sağladığıdır.

Öğretmenlerin uygulama sürecinde kullandıkları öğretim teknolojilerine “akıllı tahta”, “bilgisayar”, “projeksiyon” yanıtlarını sıklıkla verdikleri ve şuan kullanmakta oldukları öğretim teknolojilerine ise “akıllı tahta”, “bilgisayar”, “projeksiyon” yanıtını sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin uygulama sürecinde ve göreve başladıktan sonra kullandıkları öğretim teknolojilerin eş olduğu en çok “akıllı tahta”, “bilgisayar” ve “projeksiyon” kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin göreve başladıktan sonra kullandıkları öğretim teknolojilerini uygulama dersinde de kullanmış olması bizleri, uygulama dersinde bu teknolojiler ile ilgili tecrübe edindikleri sonucuna ulaştırmaktadır. Diğer taraftan öğretmen adaylarının “projeksiyon”, “Akıllı Tahta” ve “bilgisayar” teknolojilerini kullandıkları sıklıkla ifade edilmiş ve öğretmenlerde olduğu gibi bu 3 öğretim teknolojisi

uygulama derslerinde ve daha sonrasında en sık kullanılan öğretim teknolojisi olduğu görülmüştür.

Aslan ve Sağlam (2017) Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek becerilerinin (sınıf yönetimi, öğrencileri tanıma, farklı yöntem ve teknik kullanımı vb.) gelişimine her önemli düzeyde katkıda bulunduğunu düşündükleri sonucuna ulaştıkları araştırma da bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin yarısından biraz fazlası ü öğretim elemanlarına yönelik olumlu görüş belirtirken yarısından biraz azı olumsuz görüş belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının 3/4'te ikisi olumlu yönde 1/4'te biri olumsuz yönde görüş belirtmişlerdir. Bu oranlar ışığında öğretmenlerin yarısına yakını öğretmen adaylarının ise çoğunluğunun uygulama sürecinde öğretim elemanından yeterli desteği gördükleri sonucuna ulaşabiliriz.

Öğretmenlerin yarısına yakını uygulama öğretmenine yönelik olumlu görüş belirtirken yarısından fazlası olumsuz görüş belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının yarısından biraz fazlası olumlu yönde yarısından biraz azı olumsuz yönde görüş belirtmişlerdir. Oranların birbirine yakın olduğu görülmekte ve öğretmen ve öğretmen adaylarının yarısına yakın kısmı uygulama öğretmenlerine yönelik olumlu veya olumsuz görüşler belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, uygulama öğretmeni için sınıfı bırakıp gitmesinden, sorunlarına karşı ilgisiz olmasından, eksiklerini gidermemesinden; öğretmen adaylarının ise sınıfı gün boyu kendisine bırakmasından, kendi işlerini öğretmen adayına yaptırmasından, sorunlarına karşı ilgisizliğinden dolayı olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. Hem öğretmenler hem de öğretmen adayları uygulama öğretmenin, uygulama sürecinde sınıfı terk etmesinden ve öğretmen adaylarının sorunlarına karşı ilgisiz oluşlarından kaynaklanan bir olumsuzluk olduğunu belirtmişlerdir.

Paker(2008) tarafından yapılan öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanından yeterli yardım alamamış olduğu sonucuna ulaşılan araştırma da bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Baştürk(2009) araştırmasında ulaştığı, öğretmen adayı ile uygulama öğretmeni arasındaki fikir alışverişinin sınırlı olduğu sonucu bu araştırma sonucunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin 1/4'te birine yakını uygulama okulu koordinatörüne yönelik olumlu görüş belirtirken 3/4'te ikisinden fazlası olumsuz görüş belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının 1/4'te biri olumlu yönde 3/4'te ikisi olumsuz yönde görüş belirtmişlerdir. Ulaşılan sonuca göre hem öğretmenlerin hem öğretmen adaylarının uygulama okulu koordinatörüyle ilgili büyük oranda olumsuz görüşler belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin uygulama okulu koordinatörüyle ilgili okul ve birimler hakkında yetersiz bilgilendirme yaptığı, hiç bilgilendirme yapmadığı yönünde görüş belirttikleri; öğretmen adaylarının ise okul ve birimler hakkında hiç bilgilendirme yapmadığını, uygulama okulu koordinatörünü hiç görmediklerini, odalar ve

birimleri tanıtmadığı yönünde görüşler belirttikleri görülmektedir. Ulaşılan bu sonuçlara göre öğretmenler ve öğretmen adayları uygulama okulu koordinatörünün uygulama süreci içerisinde etkisiz olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Akbaşı, Üredi ve Loğoğlu (2016) tarafından yapılan öğretmen adaylarının uygulamada karşılaştıkları en göze çarpan sorun uygulama okul koordinatöründen kaynaklanan sorunlar olduğuna ulaştıkları araştırmalarının sonucu da bu araştırma sonucunu desteklemektedir.

Sılay ve Gök(2004) öğretmen adaylarının uygulama koordinatörlerinin tam olarak görevini gerçekleştirmediği konusunda birleştiği ayrıca, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu uygulama koordinatörlerinin yetki ve görevlerini tam olarak bilmedikleri sonucuna ulaştıkları araştırma da bu sonuçları desteklemektedir.

Koordinasyon, işbirliği ve eşgüdümlü bir çalışma sistemi gerektiren öğretmenlik uygulamaları sürecinin birçok tarafı vardır. Ulaşılan sonuçlara göre öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve uygulama okulu koordinatörlerinin birbirleriyle ve süreçle olan iletişimlerinde sorunlar olduğu görülmektedir.

Şahin ve Özkılıç (2005), Öğretmen adaylarının uygulama derslerindeki ilgili taraflar arasındaki iletişim ve işbirliği sorunu bulunduğunu ifade ettikleri çalışmalarının sonucu da bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Aslan ve Sağlam (2017), Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının paydaşları ile ilgili olumsuz görüşlere sahip olduklarının görüldüğü, uygulama öğretmenleri, uygulama öğretim elemanları ve uygulama okulu yöneticilerinin sahip olmaları gereken yeterliklere sahip olmadıklarını düşündükleri sonucu ortaya çıkan araştırmaları da araştırma sonucunu desteklemiştir.

Gökçe ve Demirhan (2005), araştırmalarında ulaştıkları; öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı arasındaki işbirliğinin yeterli düzeyde olmadığı sonucu da bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenler uygulama fırsatı buldukları okul türlerine dörtte bir oranla olumlu yani bütün okul türlerinde uygulama fırsatı buldukları yönünde görüş belirtirken dörtte üçünden fazlası olumsuz görüş belirtmişlerdir. Olumsuz görüş belirten öğretmenler, pansiyonlu-yatılı okulda, köy okulunda, taşınmalı okulda uygulama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ise dörtte üçünden fazlası oranla olumsuz yönde görüşler bildirmişler; köy okulunda, şehir merkezi dışındaki okullarda, yatılı-pansiyonlu okulda uygulama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Hem öğretmenler hem öğretmen adayları köy okulları ve yatılı-pansiyonlu okullarda uygulama fırsatları olmadığı konusunda hem fikirdir.

Üniversiteyi okuduğumuz şehirlerin, uygulama yapılan bölgelerin, uygulama okullarının farklılık gösterdiğini ve göreve başlanılan ilk atama yerlerinin çoğunlukla doğu bölgelerinde belki köylerde belki ulaşımı veya şartları elverişsiz ilçelerde olabileceği bir gerçektir.

Öğretmenlerin uygulama sürecinde sürekli şartları iyi donanımlı okullarda uygulamalar yapmaları göreve başladıktan sonrası için bir bocalama dönemi yaratabilir. Öğretmenlik mesleğinin ülkemiz topraklarının her bir metresinde icra edilebilecek bir meslek olması özellikle uygulama yapılan okulların çeşitlilik arz etmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin beşte biri uygulama sürecindeki ders dışı faaliyetlerle ilgili olumlu yönde görüş belirttiği beşte dörde yakın kısmı ise olumsuz yönde görüşler belirttiği görülmektedir. Öğretmen adayları ise bu konuda dörtte bire yakını olumlu ve dörtte üçü olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Ulaşılan bulgular ışığında hem öğretmenlerin hem öğretmen adaylarının ders dışı faaliyetlerin uygulanması konusunda birbirlerine yakın oranlarda olumsuz görüşler belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ders dışı hiçbir faaliyetle ilgili bilgilendirme yapılmadığını, zümre, veli gibi mesleğe başladıktan sonra düzenli bir şekilde yapılması gereken toplantılarla ilgili bilgilendirme ve uygulamalar yapılmadığını, eğitsel kollarla ilgili bir faaliyet yapılmadığını savunmuştur. Diğer taraftan öğretmen adayları toplantılar konusunda, evrak işleriyle ilgili bilgilendirme ve uygulamalar yapılmadığı, hiçbir ders dışı faaliyet yapılmadığını savunmuşlardır. Ulaşılan bu sonuçlar öğretmenlik uygulaması sürecinde ders dışı faaliyetleri geri plana atıldığını, bir öğretmen adayının öğretmen olarak göreve başladıktan sonra karşılaşacağı faaliyetleri tecrübe edebileceği bir ortam sunulmadığını göstermektedir.

Örnek öğretmen görüşünde belirtilen;

“Özellikle göreve başlar başlamaz öğretmenler kurulu toplantısı yapıyoruz daha sonra sınıflarımız için veli toplantıları yapıyoruz, sınıftaki diğer öğretmenlerle zümre veya şube toplantıları yapıyoruz. Uygulamalarda bunları gözlemleme fırsatımız olmadı bunların nasıl olduğunu hep göreve başladıktan sonra yaşayarak öğrendik”.

Görüş doğrultusunda öğretmenlik uygulamalarının ders anlatma, öğrenciyle iletişim, plan hazırlama, materyal hazırlama gibi etkinliklerin dışında bir öğretmenin görevinin esas yerinde karşısına çıkacak durumları kapsamadığı ya da öğretmen adaylarının örtük öğrenmeler yoluyla edinmesi gereken çalışmalar olduğunun düşünüldüğü ortadadır.

Göreve başlayan bir öğretmen branşı her ne olursa olsun veli toplantıları, zümre, şube toplantıları, öğretmenler kurulu toplantısı gibi birçok toplantıya katılım sağlamakla yükümlüdür. Bu toplantıların neticesinde oluşturulan evrakları da göz önünde bulunduracak olursak öğretmenlik uygulamasında bu tarz uygulamaları görmeyen öğretmen göreve başladıktan sonra öğrenmek durumunda kalmaktadır. Sınıf defteri doldurma, herhangi bir durumu tutanak altına alma, veli görüşmeleri, eğitsel kol çalışmaları ve belki verilebilecek olan sosyal kulüpler, geziler konusunda da öğretmenler gerekli bilgi ve donanıma sahip olmadan göreve başlamaktadırlar. Özellikle son yıllarda doğu bölgelerine yoğun olarak atanıp göreve başlayan öğretmenlerin 1-2 yıl içerisinde münhal durumlardan dolayı müdür vekili oldukları sık karşılaşılan bir durum olmuştur. Eğitim fakülteleri ve öğretmenlik uygulaması dersinin içerik ve

program ve planlanmasında bu durum da dikkate alınması gereken bir diğer husustur. Öğretmenler kurulu ile belirlenen belirli günler ve haftaların öğretmenlere dağıtımında her öğretmen bir özel günü alarak etkinlikler, anma veya kutlamalar düzenlemektedirler. Özellikle anma ve kutlama etkinliklerinin içeriği ve nasıl olduğu da öğretmenlik uygulaması dersinde edinilmiş önemli bir tecrübe olması gerekir.

Öğretmenler öğretmenlik uygulamalarının daha verimli olabilmesi için üniversitede öğretmenlik uygulamalarının süresinin artması gerektiği, öğretmen olarak görev yapılacak bölgeleri kapsayıcı uygulamalar planlanması gerektiği, okul türlerinin hepsini kapsayıcı uygulamalar planlanması gerektiğini, ders dışı faaliyetleri kapsayıcı uygulamalar planlanması gerektiğini belirtmişler. Öğretmen adayları uygulama süresinin uzatılması gerektiği uygulamaların daha önceki senelerden başlaması gerektiği, farklı okul türlerinde uygulamalar yapılması gerektiği, uygulama sürecinde görevli herkesin daha çok işbirliği içinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Hem öğretmenler hem öğretmen adayları uygulama süresinin uzatılması konusunda ve okul türlerinin hepsini kapsamı konusunda hem fikirdir.

Aslan ve Sağlam (2018) çalışmalarında ulaştıkları, öğretmen adaylarının uygulamaya ayrılan toplam süreye ve bununla birlikte uygulamanın öğretmen eğitiminin son senesine/dönemine bırakılması konularına karşı olumsuz görüş içinde oldukları sonucu bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Yine Aslan ve Sağlam(2017) çalışmalarında Uygulama öğretmenleri ağırlıklı olarak uygulamanın öğretmen eğitimi süresince veya öğretmen eğitiminin son iki yılı boyunca verilmesinin uygun olacağını ifade ettikleri çalışmalarının sonuçları bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Kavas ve Bugay (2009) Çalışmalarında ulaştıkları Öğretmen eğitimi programında verilen eğitimin mezuniyet sonrası için yetersiz görülmesi, uygulamaların etkili öğretmenlik becerilerini kazandırması açısından yetersiz olması, eğitimle ilgili derslerin çok az olması ve teorik bilginin çok fazla olması sonuçları da bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenlik, işin mutfağı olan okullarda bulundukça, gerçek uygulama ortamlarında daha uzun süreler boyunca deneyimlendikçe faydalı olunabilecek bir meslek olup göreve başladıktan sonra da her an öğretmene birşeyler öğretmeye devam eder. Bu sebeple uygulama süreleri ne kadar uzun olursa öğretmen adayının öğretmenliğe alışma süreci o kadar kısalmış diyebiliriz.

Gökçe ve Demirhan(2005) yaptıkları çalışmada ulaştıkları uygulama etkinliklerinin süresinin uzatılması, köy okullarında da uygulama etkinliklerinin yürütülmesi, her bir sınıfa düşen öğretmen adayı sayısının azaltılması gerektiği sonucu bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Gömlüksiz, Kan ve Öner (2017) araştırmalarında ulaştıkları dersin süresinin yetersiz olduğu bununla birlikte son döneme bırakılmaması gerektiği sonucu bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.



6. ÖNERİLER

1. Öğretmenlik Uygulamaları Dersinin süresi arttırılarak öğretmenlere daha uzun süreler okul ortamında uygulama yapma fırsatı verilmelidir.
2. Öğretmen adaylarının üniversite son sınıfta KPSS' ye hazırlandığı unutulmamalı uygulamaların son dönemlerden ziyade üniversite hayatı boyunca eşit bir şekilde yapılmasının sağlanması gerekmektedir.
3. Öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarının uygulama derslerini planlarken yaptıkları hazırlık çalışmaları, kullandıkları yöntem-tekniklerin ve materyallerin daha çeşitli olması sağlanmalı klasik düz anlatım, soru cevap gibi yöntem ve tekniğin yanı sıra farklı ve üstbilişsel beceriler gerektiren yöntem ve tekniklerin kullanımı için uygun ortamlar yaratılmalıdır.
4. Öğretmenlik uygulaması sürecine katılan tarafların(öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, uygulama okulu koordinatörü vb.) koordinasyonu kuvvetlendirilmeli fakülte ve okul arasındaki işbirliği daha etkin bir şekilde sağlanmalıdır.
5. Uygulama öğretim elemanı öğretmen adaylarını daha özenli denetlemeli ve aksayan yönlerde öğretim elemanına gerekli destek ve cesareti vermelidir.
6. Uygulama öğretmeni, öğretmen adayının uygulama faaliyetleri sırasında sınıfta bulunmalı öğretmen adayının problemle karşılaştığı durumda yardımcı olmalı ve mesleki tecrübelerini aktarmalıdır.
7. Uygulama okulu koordinatörü öğretmen adayının, okulun fiziki durumu, içinde barındırdığı oda ve birimler, uygulanan program ve projeler hakkında bilgilendirme sağlamalıdır.
8. Öğretmenlik uygulaması dersi, meslek hayatına başladıktan sonra bir öğretmenin karşılaşılabileceği durumları kapsar nitelikte olmalı, bu sebeple ders dışı faaliyetler konusunda daha aktif programlama yapılmalıdır.

9. Öğretmen adaylarının göreve başlayacakları okulların bulunduğu bölgelere şehir-köy durumuna, görev yapabilecekleri okul türlerine göre planlamalar yapılmalı, öğretmen adayının bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır.



KAYNAKLAR

- [1]. Akbaşlı, S., Üredi, L. ve Kösece Loğoğlu, P., (2016). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde gerçekleşen öğretmenlik uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1629-1646.
- [2]. Akdağ, I. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yeterliği üzerine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences*, 22 (1), 13-24.
- [3]. Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- [4]. Aktepe, V. ve Yalçınkaya, E. (2014). *Kuram ve uygulamada okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- [5]. Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- [6]. Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- [7]. Ataüenal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- [8]. Arıkan, Y. D. (2009). Bilişim teknolojileri öğretmen adayları ve öğretmenlik uygulaması dersi. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-23.
- [9]. Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- [10]. Başaran, İ.E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- [11]. Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- [12]. Bektaş, M. ve Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232.
- [13]. Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- [14]. Bulunuz, N. ve Bulunuz, M. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için iyi öğretmenlik uygulamaları: Klinik danışmanlık modeli. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 401-429.
- [15]. Bursalioğlu, Z.(1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- [16]. Bursalioğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- [17]. Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178.
- [18]. Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- [19]. Çepni, O., Aydın, F. Ve Şahin, V. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşler. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(1), 35-49.
- [20]. Çetin, Ö.F. ve Bulut, H. (2002). Okul deneyimi ı, ıı ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69-75.
- [21]. Çetinkaya, E. (2014). *Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- [22]. Demirtaş, A. (1993). Amerika Birleşik Devletlerinde öğretmen eğitimi, yerel eğitim örgütü ve öğretmen istihdamı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 161-167.
- [23]. Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA' daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248.
- [24]. Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının "öğretmenlik uygulaması" üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- [25]. Erben Keçici, S. (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 117-132.

- [26]. Erdem, A.R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Anı.
- [27]. Erkan, S. S. Ş. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1), 7-15.
- [28]. Eurydice-Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (2009). *Der Lehrberuf in Europa: Profil, tendenzen und anliegen. bericht ı. lehrerausbildung und maßnahmen für den umgang in das berufleben*. Allgemeinbildender Sekundarbereich I. Brüksel.
- [29]. Evertson, C. M., & Smithy, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- [30]. Gökçe, E. Ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- [31]. Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Öner, Ü. (2017). Etkili öğretmenlik eğitimi perspektifinde öğretmenlik uygulaması dersine eleştirel bir yaklaşım: nitel bir inceleme. *Tarih Okulu Dergisi*, 10(32), 927-954.
- [32]. Görgen, H., Çokçalışkan, H. Ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56-72.
- [33]. Gökçe, F. Ve Sezer, G.O. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Uludağ Üniversitesi Örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-23.
- [34]. Gökçe, F. (2012). Öğretmen ve velilerin, öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman, ders ve dinlenme süreleri ile tatiller ve okul dönemleri konusundaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2541-2560.
- [35]. Gülşen, C. (2009). Eğitim denetiminde kalite yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 38(182), 149-166.
- [36]. Gülşen, C. Ve Gündüz, H.Ç. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan tarih öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(3), 1077-1092.
- [37]. Gündoğdu, K., Coşkun, Z.S., Albez, C. Ve Bay, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(I-II), 55-67.
- [38]. Gürsoy, H. (2003). Öğretmen yetiştirmede sorunlar ve öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28(299), 28-35.
- [39]. Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Natürel Yayınları.
- [40]. Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları Öğretim Teknolojisi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- [41]. İra, N. (2004). Sistem olarak okul. Cevat Celep (Ed). *Meslek olarak öğretmenlik içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [42]. Kabaran, G. G., & Görgen, I. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495.
- [43]. Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-77
- [44]. Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlbay, A.B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455
- [45]. Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3a Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- [46]. Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- [47]. Katrancı, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği)*, (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- [48]. Kazu, İ.Y., ve Yenen, E. T (2014). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım: klinik uygulama. *İlköğretim Online*, 13(3), 796-805.

- [49]. Kılıç, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 156-168.
- [50]. Kilimci, S. A. (2011). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- [51]. Köroğlu, H., Başer, N. Ve Yavuz, G. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85-95.
- [52]. Kudu, M., Özbek, R. ve Bindak, R. (2006). Okul deneyimi-I uygulamasına ilişkin öğrenci algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 99-109.
- [53]. Kuru, O.(2017). Öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterlilikleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 403-416.
- [54]. Kültür Bakanlığı (1993). *Milli Eğitimle ilgili söylev ve demeçler: Hasan Ali Yücel*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- [55]. Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers’ perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186.
- [56]. Küçükahmet, L., (1993). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Gazi Kitabevi.
- [57]. Manafo, M. (2000). Reflections on field experience. *Phi Delta Kappan*, 82(4), 307-309.
- [58]. MEB (2018). Uygulama öğrencilerinin milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- [59]. Memduhoğlu, H. B. (2011). Avusturya eğitim sistemi. Balcı, A. (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- [60]. Oğuz, A. (2004). Okul deneyimi dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 141-163.
- [61]. Odabaşı, H.F., Kurt, A.A., Haseski, H.İ., Mısırlı, Ö., Ersoy, M., Karakoyun, F. ve Günüş, S. (2011). Öğretmenlik uygulamasında alan faktörü: Böte bölümü örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 1(1), 24-40.
- [62]. Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- [63]. Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 187-193.
- [64]. Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- [65]. Özer, B. ve Alkan, S. (2017). AB ve Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve türkiye için bir model önerisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-95.
- [66]. Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- [67]. Özkan, H.H. ve Çelikten, M.(2018). Öğretmenlik meslek eğitimi ile ilgili etik olmayan durumlar. *Turkish Journal Educational Studies*, 5(2), 76-84.
- [68]. Özkılıç, R., Bilgin, A. Ve Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737
- [69]. Özcan, M. (2012). Okulda üniversite modelinde kavramsal çerçeve: Eylemdeki vizyon. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(1), 107-132.
- [70]. Özgedik, M. (2014). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Ülke Yayın Haber.
- [71]. Parker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.
- [72]. Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- [73]. Ralph, E. G. (2005). Factors affecting teacher-candidates’ practicum evaluations. *Journal of Teaching and Learning* 3(2), 29-46.
- [74]. Rıza, E. T., & Hamurcu, H. (2000). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 91-97.
- [75]. Saylan, N. (2014). *Sürekli değiştirilen öğretmen yetiştirme sistemi*. 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde Sunulan Bildiri, Gaziantep Üniversitesi. 7-9 Mayıs 2014.

- [76]. Severcan, S. (2007). *Okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [77]. Sevim, S. (2002). *Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kapsamında Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler*, (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- [78]. Sılay, İ., & Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- [79]. Sivan, A. ve Chan, D.W.K. (2003). Supervised teaching practice as a partnership process: *Novice And Experienced Student-Teachers' Perceptions, Mentoring & Tutoring*, 11(2), 183-193.
- [80]. Smith, K. ve Lilach, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: *The Voice Of The Students, Asia Pasific Journal Of Teacher Education*, 33(3), 289-302.
- [81]. Şimşek, H. (2014). Osmanlı döneminde kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları (Darulamelihat ve taşrada öğretmen yetiştirme). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-95.
- [82]. Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- [83]. Topbaş, E. (2004). Fransa'da öğretmen eğitimi: Öğretmen yetiştirme enstitüleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 67-84.
- [84]. Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- [85]. Türkoğlu, S. (2004). *Çukurova ve mersin üniversitesi sınıf öğretmenliği programlarının değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- [86]. Uğurlu, C.T. ve Polat, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 68-74.
- [87]. Unat, F. R. (1964). Türkiye'de öğretmen okullarının kuruluşuna toplu bir bakış. *Eğitim Hareketleri*, 5, 29-31.
- [88]. Ünal, I. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. Songül Aynal Kilimci (Ed.). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme içinde (3-23)*. Ankara: Pegem Akademi.
- [89]. Yalın Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660.
- [90]. Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*, (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- [91]. Yeşilyurt, E., & Semerci, Ç., (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, akademik bakış açısı. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergi*, 27, 1-23.
- [92]. Yılman, M. (2006). Türkiye'de öğretmen eğitiminin temelleri. Ankara: Nobel.
- [93]. YÖK/Dünya Bankası. (1998). *Fakülte-okul işbirliği, milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi*. Ankara: Öğretmen Eğitimin Dizisi.
- [94]. YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayını.

EKLER

EK 1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleriyle İlgili Görüşme Formu

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİYLE İLGİLİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili öğretmen adayları, aşağıdaki açık uçlu sorulara vereceğiniz cevaplar, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüşlerini belirlemek için yapılan çalışmaya katkı sağlayacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Emine Begüm AKKUŞ

Mersin Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz : Kadın ☐ Erkek ☐

Öğrenim Gördüğünüz Anabilim Dalı :

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ☐

Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı ☐

Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı ☐

Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı ☐

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Anabilim Dalı ☐

İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı ☐

İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı ☐

.....

(Öğrenim gördüğünüz anabilim dalı yazmıyorsa boşluğa yazınız.)

SORULAR

1. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama yapacağınız sınıflara girmeden önce ne tür hazırlıklar yapıyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında, uygulama süresince hangi yöntem ve teknikleri kullanabilme fırsatı buluyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama sürecinde öğretim teknolojilerinden yararlanma fırsatı bulabiliyor musunuz? Bunlar neler?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Öğretmenlik uygulamalarında öğretim elemanlarının size gereken danışmanlığı sağladığını düşünüyor musunuz? Sağlamadığı durumlar var mı? Bunlar neler?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Öğretmenlik uygulamalarında uygulama öğretmeni size yeterince yardımcı oluyor mu? Olmadığı durumlar var mı? Bunlar neler?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Öğretmenlik uygulamalarının mesleki hayatınızda görev yapabileceğiniz tüm okul türlerini (genel-mesleki, gündüzlü-yatılı, pansiyonlu, taşımali, şehir-köy, müstakil-birleştirilmiş sınıflı okullar vb..) kapsayıcı uygulamalar sunduğunu düşünüyor musunuz? Uygulama fırsatı bulamadığınız okul türleri var mı? Bunlar neler?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Öğretmenlik uygulamaları dersi kapsamında ders dışı faaliyetlerle ilgili (örn: eğitsel kol çalışmaları, zümre-veli toplantıları, törenler vb..) etkinlikleri kapsayıcı uygulamalar sunduğunu düşünüyor musunuz? Eksik olduğunu düşündüğünüz faaliyetler var mı? Bunlar neler?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Uygulama okulu koordinatörlerinin uygulama okulu ve çeşitli birimler hakkında bilgi sahibi olabilmenizi sağlayıcı rehberlik yaptığını düşünüyor musunuz? Eksiklikler var mı? Bunlar neler?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki uygulama sürecinin daha verimli olabilmesi için neler yapılabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleriyle İlgili Görüşme Formu

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİYLE İLGİLİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili öğretmenlerim, aşağıdaki açık uçlu sorulara vereceğiniz cevaplar, öğretmenlerin, üniversitede alınan öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüşlerini belirlemek için yapılan çalışmaya katkı sağlayacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Emine Begüm AKKUŞ

Mersin Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz : Kadın ☐ Erkek ☐

Yaşınız: 21-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41 ve üzeri ☐

Mezun Olduğunuz Anabilim Dalı :

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ☐

Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı ☐

Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı ☐

Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı ☐

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Anabilim Dalı ☐

İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı ☐

İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı ☐

.....

(Mezun olduğunuz anabilim dalı yazmıyorsa boşluğa yazınız.)

Görev Yılıınız :

1 yıldan az ☐ 1-3 yıl ☐ 3-5 yıl ☐ 5 yıldan fazla ☐

SORULAR

1. Dersinize hazırlık yaparken, öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde yaptığınız hazırlık çalışmalarından yararlanıyor musunuz? Bunlar çalışmalar neler?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama sürecinde kullandığınız yöntem ve tekniklerden hangilerini hala kullanıyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki uygulama sürecinde hangi öğretim teknolojilerinden faydalandınız? Bunlardan hangilerini hala kullanmaktasınız?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Öğretmenlik uygulamalarında öğretim elemanlarından hangi durumlarda destek gördünüz? Destek görmediğiniz durumlar oldu mu? Bunlar neler?

.....

.....

.....

.....

.....

5. Öğretmenlik uygulamalarında uygulama öğretmenleri size yeterince yardımcı olmuş muydu? Olmadıkları durumlar var mıydı? Bunlar neler?

.....

.....

.....

.....

.....

6. Öğretmenlik uygulamalarının mesleki hayatınızda görev yapabileceğiniz tüm okul türlerini (genel-mesleki, gündüzlü-yatılı, pansiyonlu, taşınmalı, şehir-köy, müstakil-birleştirilmiş sınıflı okullar vb..) kapsayıcı uygulamalar sunmuş muydu? Uygulama fırsatı bulamadığınız okul türleri oldu mu? Bunlar neler?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Öğretmenlik uygulamaları dersi kapsamında ders dışı faaliyetlerle ilgili (örn: eğitsel kol çalışmaları, zümre-veli toplantıları, törenler vb..) etkinlikleri kapsayıcı uygulamalar sunmuş muydu? Eksik olduğunu düşündüğünüz faaliyetler var mı? Bunlar neler?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Öğretmenlik uygulamalarında uygulama okulu koordinatörlerinin uygulama okulu ve çeşitli birimler hakkında bilgi sahibi olabilmenizi sağlayıcı rehberlik yapmışlar mıydı? Eksiklikler var mı? Bunlar neler?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Meslek hayatınıza başladıktan sonra karşılaştığınız durumlar açısından öğretmenlik uygulamalarının daha verimli olabilmesi için neler yapılabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 26292541-602.04.01-E.20841514
Konu : Anket İzni

06.12.2017

Sayın : Emine Begüm AKKUŞ
Mersin Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
MERSİN

"Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için dilekçeniz ekinde oluşturulan görüşme formunu İlimiz Eyyübiye ve Harran ilçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlere uygulama isteğiniz değerlendirilmiş olup;

İlgili anketin eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Şerafettin TURAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Necmettin Cevheri Cad. No: 20 İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Haliliye/Şanlıurfa
Elektronik Ağ: <http://sanliurfa.meb.gov.tr>
e-posta: arge63@meb.gov.tr

Bilgi için: BİRGÜL ZERAY

Tel: 0 (414) 280 63 57
Faks: 0 (414) 280 63 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d405-c079-3235-8904-69e6 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Emine Begüm AKKUŞ

Doğum Tarihi : 04.08.1991

E-mail : eb.akkus@gmail.com

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Çukurova Üniversitesi	2010-2014
Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği Eğitimi	Mersin Üniversitesi	Devam ediyor
Doktora			

Görevler :

Görev Ünvanı	Görev Yeri	Yıl
Sınıf Öğretmeni, MEB	Haliliye, Şanlıurfa	2016- Halen görevde

ESERLER (Makaleler ve Bildiriler)

1. (USOS) Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu; Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyunlar Tekniği Hakkındaki Görüşleri sözlü bildiri olarak sunulmuş 2018 yılında “European Journal Of Education Studies” dergisinin 4.sayısında yayımlanmıştır.